

# iscte

INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

---

## O Caminho da mudança: Do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica ao Plano de Inovação – Estudo Caso

Ana Rita da Cunha Morais

Mestrado em Administração Escolar

Orientadora:

Professora Doutora Teresa Seabra, Professora Associada,  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

dezembro, 2020



SOCIOLOGIA  
E POLÍTICAS PÚBLICAS

---

## O Caminho da mudança: Do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica ao Plano de Inovação – Estudo Caso

Ana Rita da Cunha Morais

Mestrado em Administração Escolar

Orientadora:

Professora Doutora Teresa Seabra, Professora Associada,  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

dezembro, 2020

## **Agradecimentos**

Deixo o meu profundo agradecimento,

Aos professores que participaram no meu caminho de aprendizagem, em especial à professora Susana da Cruz Martins, coordenadora do mestrado.

À minha orientadora, professora Teresa Seabra, pela energia, paixão entusiasta pelo saber, disponibilidade e rigor no acompanhamento.

Aos participantes, por terem disponibilizado a fazer parte deste estudo oferecendo o seu tempo e contributos.

Aos meus colegas de mestrado que comigo partilharam sugestões, dificuldades, chocolates, cafés e várias horas de trabalho.

À Câmara Municipal de Almada, em especial à equipa *+Leitura +Sucesso*, pela inspiração e motivação permanente.

Às minhas queridas amigas Raquel Pacheco, Raquel Caetano e Sandra Guerreiro pelo incentivo e sincera amizade.

À minha família, em especial ao Pai e Mana, por aceitarem sem julgamento a impaciência e indisponibilidade.

À Pipinha pelo apoio incondicional, paciência e competências digitais.

Ao Rúben Morais por acreditar em mim e encorajar-me em todas as horas.

A ti Mãe, por nunca me deixares desistir.

E que a força do medo que tenho, não me impeça de ver o que anseio.

Fernando Pessoa

## Resumo

No âmbito do mestrado em Administração Escolar, propus-me analisar a execução do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), tendo como questões de partida “Quais as medidas inovadoras do PPIP?”, “Qual a perspectiva dos agentes educativos sobre a mudança?” e “Quais os impactos/resultados da implementação do PPIP?”.

Mediante a crise do sistema tradicional com resultados de abandono e retenção escolar elevados, o quadro das políticas públicas tem apostado na autonomia das escolas permitindo, entre outras medidas, a diferenciação pedagógica e a gestão flexível do currículo.

“*O caminho da mudança: Do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica ao Plano de Inovação*”, teve como objetivos identificar as medidas adotadas nos domínios curricular, pedagógico e organizacional, auscultar o posicionamento do pessoal docente, não docente, alunos e encarregados de educação face às mudanças e, por fim analisar os resultados das avaliações dos anos letivos 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020 dos alunos da mesma escola e comparar o trajeto escolar e perfil familiar de três turmas em modelo convencional com duas turmas PPIP.

Da análise dos resultados foi possível relacionar as taxas de retenção de acordo com as variáveis Género, Participação no PPIP, Apoio Social Escolar e Escolaridade Familiar e verificar um decréscimo nos alunos que participaram na experiência.

A opinião dos agentes educativos destacou como vantagem a motivação dos alunos na adaptação às práticas inovadoras do projeto, que fornece mais oportunidades de aprendizagem e desperta para a mudança urgente no paradigma da educação.

Palavras-chave: inovação, mudança, autonomia, gestão, competências

## Abstract

Within the scope of the Masters in School Administration, I proposed to analyze the execution of the Pedagogical Innovation Pilot Project (PIPP), with the starting questions “What are the innovative measures of PIPP?”, “What is the perspective of educational agents about change?” and “What are the impacts/results of the implementation of the PIPP?”.

Through the crisis of the traditional system with results of dropout and school retention, the framework of public policies has bet on school autonomy allowing, among other measures, pedagogical differentiation and flexible curriculum management.

*“The path of change: From the Pedagogical Innovation Pilot Project to the Innovation Plan”*, aimed to identify the measures adopted in the curricular, pedagogical and organizational domains, taking in account the position of teaching, non-teaching staff, tutors and students in the face of changes and, finally, to research analyzes the results of the evaluations of the academic years 2017/2018, 2018/2019 and 2019/2020 of students from the same school and compares school path and family profile, three classes in the conventional model with two with the contemporary model.

From the analyses results it’s possible do a relation of retention rate according to de variables, Gender, Participation in PPIP, School Social Support and Family Education and verify a decrease in the students who participated in the experiment.

The opinion of educational agents highlighted the motivation of students in adaptation to the innovative practices of the project, which provides more learning opportunities and awakens to the urgente change in the education paradigm.

Key words: innovation, change, autonomy, management, skill

## Índice

Glossário de siglas .....	7
Introdução .....	8
PARTE I – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO .....	10
1. Relação Escola e Sociedade.....	10
2. Processos de mudança na educação escolar .....	13
3. Movimentos e iniciativas à inovação pedagógica .....	16
3.1. Inspiradores à mudança de paradigma da educação .....	16
3.2. Legislação promotora de inovação: a implementação do PPIP .....	19
PARTE II – METODOLOGIA.....	25
PARTE III – ANÁLISE DE DADOS.....	31
1. Descrição da experiência .....	31
2. Avaliação da experiência.....	34
2.1. Apreciação do impacto pelos agentes educativos .....	34
2.2. Efeitos nos resultados dos alunos .....	37
Conclusão .....	41
Fontes .....	43
Referências bibliográficas .....	44
Anexos .....	47

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1. Grelha síntese do plano de estudo.....	25
Tabela 2. Grelha de procedimentos metodológicos .....	27
Tabela 3. Grelha de amostra quantitativa .....	28
Tabela 4. Grelha de amostra qualitativa.....	29
Tabela 5. Total de alunos e Apoio Social Escolar .....	29
Tabela 6. Excerto de trajeto dos alunos inscritos entre 2017 e 2020 .....	30
Tabela 7. Retenção por género .....	32
Tabela 8. Exemplo de horário 2º ciclo.....	34
Tabela 9. Retenção por aluno PPIP e não PPIP .....	37
Tabela 10. Retenção face à Escolaridade Familiar e Anos de Experiência PPIP.....	37



## **Glossário de siglas**

AE – Agrupamento de Escolas

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

ASE – Apoio Social Escolar

ATL – Atividades de Tempos Livres

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGE – Direção-Geral de Educação

DGeTE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

EC – Equipa de Coordenação

GA - Grupo de Acompanhamento

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PI – Plano de Inovação

PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo

PPIP – Projetos Piloto de Inovação Pedagógica

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TEIP – Território Escolar de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## **Introdução**

É na escola atual, que alunos com complexa heterogeneidade e percursos de sucesso ou fracasso se veem em torno de aprendizagens unidimensionais, em que qualquer que seja o desempenho académico, não se conhecem a si próprios e não sabem que caminho seguir. É essa mesma escola que vive diariamente em clima de insatisfação, desmotivação docente, frustração dos alunos e preocupação das famílias.

Muitas vezes talentos desperdiçados porque a vida académica obcecada numa cultura de “*fast food interior*”, gasta tempo e recursos e não se foca nas capacidades e habilidades que cada aluno tem, individualmente.

A economia e o desenvolvimento tecnológico já reforçaram que vivemos numa corrida contra o tempo para que profissões desapareçam. Como animadora sociocultural, trabalhando na maioria das vezes em contexto de educação não formal, e suportada nos quatro pilares recomendados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, acredito que só potenciando as capacidades humanas, nos “salvaremos” da robotização.

Conforme competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), como exemplos a autonomia, comunicação e pensamento crítico, são capacidades que nos distinguem de desafios como a inteligência artificial.

O sistema educativo na base do qual a escola convencional se organizou privilegiava a memorização, sendo que esse processo nos transporta para o paradigma fabril da revolução industrial. Neste momento, é urgente pensar “Que cidadão está a escola atual a preparar para a vida em sociedade?” e “Estarão os alunos de hoje a ser preparados para os desafios do futuro?”.

Acredito que mudar é possível, e que a solução poderá estar em modelos de inovação pedagógica nos quais o professor é um orientador das aprendizagens e o aluno é despertado a adquiri-las interessado e autonomamente.

Fazemos parte de uma sociedade em constante mudança que exige readaptação permanente a todas as dimensões da nossa vida. O modelo de escola tradicional não responde às necessidades das sociedades contemporâneas “bombardeadas” por informação, que muda a cada instante.

A escola precisa de práticas educativas inovadoras, de espaços de aprendizagem cada vez mais diversificados e que respondam aos desafios da sociedade atual. José Moran (2014, p.21-29) defende que os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam de ser revistos. “*O desafio fundamental da escola, para acompanhar as mudanças do mundo é evoluir para ser mais relevante*

*e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais”.*

O estudo caso analisa a realidade educativa de um agrupamento que “abraçou” o projeto piloto de inovação pedagógica, os impactos e resultados da experiência bem como a opinião sobre o modelo por parte dos agentes educativos do Agrupamento de Escolas (AE) em estudo.

No primeiro capítulo, dedicado ao *enquadramento teórico*, procedo à contextualização do tema em estudo, apresentando a necessidade de mudança face às urgências de uma sociedade globalizada.

A reflexão teórica e crítica dos conteúdos permitiu uma abordagem aos processos de mudança na educação. Mediante a crise do sistema tradicional com resultados de abandono e retenção escolar elevados, o quadro das políticas públicas tem apostado, na autonomia das escolas permitindo, entre outras medidas, a diferenciação pedagógica e a gestão flexível do currículo.

No segundo capítulo, centrado na *organização do estudo*, pretende-se contextualizar a problemática do objeto de estudo e as técnicas de recolha de dados, por via de análise documental, observação participante, entrevista individual e focal (*focus group*) como metodologia utilizada.

Tendo por base as questões da investigação “Quais as medidas inovadoras do PPIP?”, “Quais os impactos/resultados da implementação do PPIP?” e “Qual a perspetiva dos agentes educativos sobre a mudança?”

A pesquisa procura analisar os resultados das retenções nos anos letivos 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020 dos alunos da mesma escola, com o modelo convencional e com o modelo de inovação (experiência PPIP), bem como compreender quais os mecanismos preconizados no currículo e organização escolar, que foram envolvidos em todo o processo.

No terceiro capítulo, tendo em conta as informações recolhidas, procede-se a *análise dos dados* que, com base na recolha respondo às questões centrais da dissertação, processo e medidas adotadas na implementação do projeto piloto de inovação pedagógica, atual plano de inovação, bem como os efeitos que a experiência teve nos resultados e desempenho escolar dos alunos.

Por fim, a *conclusão*, assume uma síntese global sobre o estudo caso, bem como uma reflexão à cerca das informações a que o mesmo nos permitiu chegar, terminando o *“Caminho da mudança: Do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica ao Plano de Inovação”.*

## PARTE I – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

### 1. Relação Escola e Sociedade

A Educação articula diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo a mesma, elemento preponderante das relações sociais mais amplas, contribuindo para a transformação e manutenção das mesmas. Envolve a dimensão pedagógica, económica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

*“Ao longo do século XIX, a Alemanha era dos países com menores taxas de analfabetismo, sendo também o país onde mais se desenvolveu o ensino superior e universitário. No entanto, quando pensamos nos grandes conflitos que assolaram a Europa e o Mundo, no início do século XX, a Primeira e Segunda Grandes Guerras, verificamos que a Alemanha desempenhou neles um papel preponderante. Ou seja, o mero desenvolvimento do conhecimento não garante a paz, a democracia e a coesão social”* (Costa e Couvaneiro, 2019, p.146).

Os desafios da escola face às mudanças da sociedade é evoluir e ajustar-se para que todos aprendam de forma competente, construam os seus planos de vida e sejam cidadãos conscientes.

Problematizar as múltiplas significações e conceitos relativos à inovação das escolas é vincular os diferentes espaços, atores, processos formativos e dinâmica pedagógica (processos de ensino-aprendizagem, currículos, expectativas de ensino, resultados educativos, bem como, organização nacional e compromissos assumidos na área da educação).

Conforme inscrito no Decreto-Lei nº 75/2008, 22 de abril *“(...) as escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país”*.

As famílias com identidades diversificadas apresentam, por vezes, conteúdos de formação cultural diferentes dos da escola, o que manifesta em alguns alunos o fracasso na aprendizagem. Tal como referia Bernstein (1971), o código linguístico adotado na escola difere do código linguístico em uso nas famílias de classes populares e coincide com o código utilizado nas famílias de classes médias.

Segundo Canário (2005, p. 78-79) *“(...) 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”*.

Face à mudança de paradigma exigido por um mundo cada vez mais globalizado, a educação enfrenta novos desafios no sentido de atuar como promotor do desenvolvimento da sociedade e catalisador das mudanças sociais, económicas e políticas. Reinventar o modelo educativo é repensar os processos.

Brazão (2016, p.2) questiona as competências a desenvolver nas sociedades contemporâneas e enumera as adaptações ao longo dos tempos. *“Às primeiras comunidades paleolíticas eram requeridas as habilidades de caçar e a força física; na Idade Média, a formação cavaleiresca e de guerreiros audazes; o formato da escola tradicional, ofereceu o requerido pela sociedade industrial – ensinar para o mercado de trabalho”*.

Neste contexto, a resposta às necessidades de um processo de “massificação” foi uma educação com base na uniformização e transmissão passiva do conhecimento. *“A expansão da “escola de massas” é um dos grandes acontecimentos (...) contra o trabalho das crianças e dos jovens, a escola define novas formas de organização da vida familiar e social”* (Nóvoa, 2009, p.2). Na altura, esta era uma situação social caracterizada pela grande proporção de assalariados e de exigências crescentes em termos de qualificação e diploma para entrada no mercado de trabalho.

No final do século XIX a escola obrigatória constitui uma *“instituição central na afirmação dos Estados-nação (...) um modelo que deve assegurar a consolidação da identidade nacional e a preparação para a nova sociedade industrial”* (Nóvoa, 2009, p.2). A emergência da sociedade industrial a nível económico, e os princípios democráticos da Revolução Francesa (égalité, liberté, fraternité) a nível social e ideológico, foram determinantes na história da Educação.

As teorias da educação que nortearam a escola tradicional confundem-se com as próprias raízes da escola, tal como a conhecemos. O paradigma do ensino tradicional foi a principal influência da educação formal. Sobretudo John Franklin Bobbitt associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. Baseado no Taylorismo, defendia que o sistema educacional estaria conceitualmente ligado ao sistema industrial (padronização, imposição de regras em ambiente produtivo, trabalho repetitivo e com base em divisões específicas de tarefas).

A globalização, enquanto processo multidimensional de mudança social e escolar proporcionou reconstruções sociais, padrões de pensamento e ações que provocaram alterações no sistema educativo. Na segunda metade do século XX deparamo-nos com a revolução digital, o desafio de promover as aprendizagens respondendo à sociedade atual em constante mudança. Patrícia Ávila (2008, p.44), cita Reich, autor que defende que ter conhecimento, já não é importante *“muito mais valiosa é a capacidade de utilizar eficazmente e criativamente o conhecimento”*.

A avaliação das aprendizagens em todas as suas modalidades faz parte integrante do desenvolvimento do currículo e adequa-se também aos conteúdos, valores, competências a transmitir, bem como aos métodos e estratégias de ensino.

*“Para se avaliar o conhecimento, a capacidade crítica, a capacidade analítica, a capacidade de comunicação, a autonomia, a relação, a sensibilidade, é preciso avaliar mais do que a memória. São precisos instrumentos de avaliação que abarquem este conjunto alargado de competências. E para isso é preciso diversificar”* (Costa e Couvaneiro, 2019, p.141).

Na era da comunicação, as aprendizagens dos alunos, bem como o desenvolvimento pessoal e social dependem das relações que têm com os seus pares e com o professor. *“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).

Existem várias formas de viver a escola, bem como em sociedade. A necessidade de responder aos desafios contemporâneos, prende-se em desenvolver aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades e processos, atitudes e valores) desenvolvidas em cada disciplina/área disciplinar de cada ano.

O currículo, entendido como conjunto de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias num dado tempo e lugar, resulta da interação estabelecida entre esse contexto social, os saberes científicos e a representação do aluno. De acordo estão (Trindade e Cosme, 2016, p.1043) ao afirmarem que os alunos enfrentam *“(...) desafios para os quais são convocados, por via das experiências a que são chamados a viver no mundo em que habitam, e da necessidade de desenvolverem um conjunto de competências e atitudes decorrentes do facto de participarem em sociedades diversas, plurais e contraditórias que se desejam mais democráticas e que se caracterizam, igualmente, como sociedade do conhecimento”*.

Podemos dispor de informação e não saber estabelecer relações entre elas, não produzir conhecimento. Um dos grandes desafios do nosso século é saber escolher e tratar a informação. *Os conteúdos transmitidos nas escolas e universidades funcionam muitas vezes assim. São repassados muitos conteúdos, muitas informações, porém os alunos não são instigados a pensar sobre eles, a conectá-los, a estabelecer relações.* (Almeida, 2008, p.45).

Viver em sociedade é evoluir e ajustar-se. O futuro em sociedade depende em grande medida da educação. A relação da escola e sociedade deve potenciar seres competentes política, social e economicamente, no fundo cidadãos conscientes.

## 2. Processos de mudança na educação escolar

A defesa de uma educação pública depende, hoje, de uma mudança dos sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes. *“É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança”* (Nóvoa, 2009, p.15).

Segundo Bolívar (2003) a inovação não significa inventar soluções, mas sim a procura de soluções diferentes para problemas novos ou persistentes, por vezes adaptadas de experiências bem-sucedidas *“ousa rejeitar práticas instaladas, crenças enraizadas, conformismo (...) que persistem ao longo do tempo, e que apresentam resultados de forma sistemática, sinalizando novas possibilidades que contrariam o habitus instalado”* (Estudo de avaliação do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, p.24).

Em documentos de política curricular internacional, nomeadamente o Projeto *Future of Education and Skills 2030* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) bem como o *Learning Compass 2030* (2016) determinam os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos necessitam para desenvolver o seu potencial e contribuir para o bem-estar das comunidades e do planeta.

Para Fullan (2007 p. 97-117) *“A inovação é uma prática institucionalmente situada, que engloba a decisão, os processos e a intervenção. A inovação centra-se nas escolas, nas salas de aula e nas práticas dos professores”*.

Para existir melhoria no sistema educativo implica a existência de mudança, mas havendo mudança não significa necessariamente que haja melhoria. Sebarroja (2001, p.16) defende que para haver renovação pedagógica é necessária inovação. O autor define *“uma série de intervenções, decisões e processos (...) seguindo uma linha inovadora, novos projectos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didácticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.”*

Edgar Morin designa metamorfose da escola, à urgência de novos ambientes educativos e uma nova forma de organizar o trabalho escolar.

Um dos marcos simbólicos da modernidade escolar e pedagógica está presente no livro-manifesto (1920) da Educação Nova com o título *Transformemos a escola*, da autoria de Adolphe Ferrière, que referia de acordo com Nóvoa (2009, p.76) *“não andaremos muito longe de uma definição se mencionarmos quatro princípios – educação integral, autonomia dos educandos, métodos activos e diferenciação pedagógica”*.

O primeiro princípio, a *educação integral* pensa os processos educativos para além dos muros da escola ou de quaisquer instituições fechadas em si.

Influenciado por Rosseau, Edgar Morin argumenta a favor de uma reforma do pensamento e da educação “*é necessário ultrapassar o entendimento da educação como unicamente instrução e ensino formativo*” (Morin, 2008, p.38).

O autor defende uma pedagogia libertária e afetiva. As concepções de Morin sobressaem a esperança de um mundo livre e mais justo, sendo a educação o “*canal potenciador da consciência crítica dos indivíduos*” (Nascimento, 2007, p.2).

Um dos grandes desafios do século XXI é saber ler bem, escolher e tratar informações, pensar e compreender, traduzindo em conhecimentos. “*A sequência evolutiva que se desdobra em sociedades nômades, agrícolas, industriais, pós-industriais e, por fim do conhecimento*” (Almeida, 2008, p.48).

Seguidamente, uma passagem pelo processo de construção do conhecimento no qual o indivíduo é o protagonista principal.

Os professores têm um papel preponderante na *autonomia dos educandos*. Muitas vezes a heterogeneidade do corpo discente manifesta obstáculos aos professores que impede que respondam aos desafios profissionais. “*É necessário conferir visibilidade ao trabalho dos professores como docentes e às intenções que subjazem a um tal trabalho, na medida em que a perda de centralidade do professor na sala de aula, reivindicada como condição necessária à afirmação do protagonismo discente*” (Rui Trindade e Adriana Cosme, 2016, p.1034).

A necessidade de os professores assumirem o papel de interlocutores qualificados, de acordo com um modelo pedagógico que privilegia a comunicação, desperta o interesse e gera aprendizagens significativas nos alunos. Motivando através de instrumentos de mediação que visem promover a autonomia.

Para Piaget no campo das pedagogias da aprendizagem, no que diz respeito à organização e gestão do trabalho pedagógico de uma sala de aula, valoriza a atividade auto-estruturante dos alunos, exaltando a centralidade dos mesmos.

Trindade e Cosme (2010, p. 1039) consideram que os alunos “*o centro de gravidade dos projetos de educação escolar; os interesses e as necessidades destes alunos, (...) são entendidos como os vetores fundamentais da construção e gestão dos programas escolares; os dispositivos de mediação pedagógica a valorizar são aqueles que permitem potenciar as aprendizagens dos alunos, de forma a recusar-se liminarmente as intenções e as ações instrutivas dos professores*”.

Segundo Sérgio Niza (1998, p.22) “*cabe aos alunos, com o professor, a tarefa de reconstruírem essa proposta oficial para poderem tornar sua e emprestar-lhe um sentido*



comum, com «*mentalidade curricular*», isto é, com a descoberta de um fim global e comum que oriente todo o trabalho de aprendizagem e de ensino, ao longo de cada ano escolar”.

O terceiro ponto que Adolphe Ferrière defendia, dizia respeito a *métodos ativos*.

Na era digital, os métodos ativos, agregam múltiplos formatos, e as informações surgem através de texto, imagem, vídeo ou áudio em tempo real em qualquer parte do mundo.

Para Fullan (2007, p. 97-117) sustenta a inovação pedagógica em três dimensões “*a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes*”.

As tecnologias são utilizadas em todos, ou quase todos os ramos do conhecimento e o acesso à internet pode e deve ser um recurso a utilizar pelos professores. “*Um bom professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração sala de aula e atividades online, projetos integradores e jogos. De qualquer forma esses modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e personalização*” (Moran, 2014, p.21-29).

O formato digital exige não só o desenvolvimento de competências de literacia digital. O ensino das tecnologias de informação nas escolas não pode passar apenas por ensinar a usar este ou aquele software. Os alunos precisam aprender a pesquisar na internet, selecionar a comunicação verdadeira, reconhecer os sítios (*sites*) fidedignos e, posteriormente trabalhar as informações. “*Nas últimas duas décadas as tecnologias alteraram o modo de ler. Ler em formato digital exige o domínio de novas competências, portanto, uma revisão do conceito de literacia de leitura*” (PISA 2018).

Também são necessárias políticas no campo dos recursos físicos e materiais, é necessário investimento nos espaços e infraestruturas, bem como acesso a dispositivos móveis e internet. “*Precisamos de políticas consistentes (...) Precisamos também de investimentos em infraestruturas melhores, espaços confortáveis, banda larga, tecnologias móveis, materiais atraentes e uma política de recursos gratuitos abertos*” (Moran, 2014, p.21-29).

Por fim, a *diferenciação pedagógica* exige o equilíbrio entre o modo que as escolas escolhem e a aprendizagem que se quer assegurar. Diferenciar é, segundo Perrenoud (1997, p.26-27) “*romper com a pedagogia magistral, a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável*”.

De forma genérica, podemos encarar a diferenciação pedagógica quando um professor adapta ou modifica as estratégias de ensino para criar a melhor situação de aprendizagem possível, em resposta à diversidade dos alunos. Pode diferenciar nos modelos de ensino, na organização do trabalho, na recontextualização do currículo, para melhor responder às características de um contexto, pode diversificar nos projetos, na organização das turmas e grupos de alunos, para potenciar a aquisição das aprendizagens curriculares.

Segundo Tomlinson (2008, p. 20), *o ensino diferenciado consiste na adequação do estilo de ensino aos estilos de aprendizagem.*

A diferenciação pedagógica não é um tema novo, pois a especificidade individual do processo de aprendizagem foi abordada desde logo pelo pedagogo Comenius que, utilizava esquemas diferenciadores no intuito de resolver a questão da diversidade dos públicos escolares.

Diferenciar é estabelecer diferentes vias tendo em conta os pontos de partida, mas não estabelece diferentes níveis de chegada por causa dessas condições de partida. Também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes, mas tentar por todos os meios, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social.

### **3. Movimentos e iniciativas à inovação pedagógica**

#### **3.1. Inspiradores à mudança de paradigma da educação**

A década de 60 foi fortemente marcada pela emergência de inúmeros movimentos sociais e culturais que questionavam de forma explícita a sociedade e as suas organizações. Nesse contexto, surgiram as primeiras teorias que questionavam o pensamento e a estrutura educacional vigente, em específico, as concepções tradicionais.

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começavam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Baseados na teoria de Marx, novos teóricos surgiram, como é o caso de Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Christian Baudelot, Roger Establet e Paulo Freire.

Nessa linha crítica, Paulo Freire propõe um novo conceito sobre educação, problematizando-a da realidade. A insatisfação com a escola exclusiva e seletiva foi expressa pela crítica, pelo processo de aprendizagem dos alunos, bem como o esvaziamento dos conteúdos passados sem um verdadeiro significado. Para o pedagogo *“A Educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob a pena de ser*

*uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?*” (Nascimento, 2007, p.2).

Caminhando nessa perspectiva, outros pensadores surgiram com críticas e propostas acerca do papel da escola e da educação.

No início essa problemática estava ligada à questão do acesso, desigual para homens e mulheres e, dentro do próprio currículo, havia distinções entre as disciplinas que eram consideradas masculinas e as disciplinas que eram tidas como femininas.

O ensino era visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos a serem ensinados pelo professor aos alunos. A elaboração do currículo limitava-se a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido, centrado no professor e, que transmitisse conhecimentos específicos aos alunos.

O pedagogo suíço Pestalozzi, no início século XIX, influenciado por Rousseau, referia-se à sala de aula como um espaço para atividades significativas e encorajava os professores a usarem a sua intuição.

Nas palavras de Brazão (2016, p.3) *“Jean Jaques Rousseau (...) defende que o aluno deve ser educado no contacto com a natureza, com conhecimento de si próprio e como pessoa num todo”*. Este, afirmava que em vez de palavras, a criança deveria aprender através da atividade e das coisas e, que *“a qualidade da educação pode ser medida pela qualidade de vida que a educação abre ao aluno”*.

Nos finais do século XIX, nasce em Itália Maria Montessori. Das primeiras médicas formadas no país, foi no serviço de psiquiatria que desenvolveu o trabalho com crianças e o interesse em compreender o seu desenvolvimento.

Levada pelos caminhos da educação, é mundialmente conhecida pelo *Método Montessori*. Defensora de uma educação alternativa, holística, chegou a ser indicada para Nobel da Paz. *“(...) defendia que fazer aprender coisas não era tão importante quanto manter viva a inteligência da criança. Para isso a chave estaria em envolvê-la num clima de aprendizagem rico e em liberdade”* (Brazão, 2016, p.4).

Montessori, que também acreditava na importância de estimular o desenvolvimento espiritual da criança, considerava principal o dever do professor, de eliminar na criança tantos obstáculos quanto possível.

O francês Célestin Freinet cuja proposta pedagógica visa educar os alunos no gosto pela escola e torná-los cidadãos conscientes e participantes críticos do meio social, inspirou a pedagogia do Movimento Escola Moderna (MEM) fundada em Portugal em 1966.

Sérgio Niza é um dos fundadores e líderes educacionais do modelo pedagógico no qual a criança é determinante da sua aprendizagem e os professores têm o papel de acompanhar, observar e monitorizar o seu desenvolvimento.

O MEM propõe trabalhar o currículo à base de problemas e motivações da vida real, com significado social e interação com a comunidade. O grupo organiza-se numa experiência democrática, privilegiando a comunicação, negociação e cooperação.

O saber constrói-se através da expressão livre, da exploração de ideias, dos materiais e documentos, criando mapas de atividades e desenvolvendo projetos. Os processos implicam planificação e avaliação, muitas vezes com planos semanais.

Segundo (Brazão, 2016, p.10) *“A eficácia estará em novos formatos educativos, modelos alternativos, inovadores (que não um só, adequados e adaptados ao contexto): com reestruturação dos objetivos de aprendizagem, do currículo e da pedagogia, mudança de metodologia e reorganização de espaços dentro e fora da aula (aprende-se em qualquer lugar).”*

Inspirador é José Pacheco, fundador há 40 anos de um projeto totalmente inovador, referência em Portugal e no mundo, a Escola da Ponte.

Em setembro do ano 2000, a OCDE em colaboração com o Instituto de Inovação Educacional, apresentaram num seminário em Lisboa, a Escola da Ponte como uma rede informal de formação contínua de professores.

A Escola da Ponte, em Vila das Aves, concelho de Santo Tirso (Porto), rege-se pelos principais conceitos de autonomia, responsabilidade e solidariedade. Desde 1984, funcionam em salas em área aberta, adotaram currículo flexível, dispositivos pedagógicos, apostando no forte envolvimento das famílias e comunidade.

Aboliram níveis, os alunos integram os núcleos de aprendizagem: iniciação, consolidação e aprofundamento e constroem aprendizagens, sem constrangimentos de anos de escolaridade. *“Ninguém repete o ano. A avaliação não tem o objetivo de aprovar ou reprovar. Não existem séries para a criança «passar de ano». Ela avança conforme a sua autonomia e o seu ritmo. Num mesmo espaço, convivem crianças que estudam objetivos diferentes”* (Pacheco & Pacheco, 2017, p.56).

O compromisso dos professores, a quem designam orientadores educativos desenvolvem o projeto pedagógico e trabalham cinco dimensões de aprendizagem: linguística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística.

Cada aluno possui no seu processo individual (portefólio e relatório do tutor) com registos de cada dimensão curricular (documentos onde constam os conteúdos que os alunos deverão estudar para desenvolver um conjunto de competências específicas e gerais), que vão sendo atualizadas. *“Desta forma, até acompanhamos melhor os nossos alunos. Atividades práticas, textos, falas em seminários, posturas, tudo isto são avaliações imprescindíveis”* (Pacheco & Pacheco, 2017, p.33).

José Pacheco não vê como indispensável a avaliação formal e a avaliação sumativa, desde que a avaliação diagnóstica seja uma constante, sempre avaliando,

refletindo, analisando, interpretando, para ver qual e como é que a intervenção pode ser feita. *“Temos a obrigatoriedade de nos aproximarmos da linguagem vigente no sistema de ensino “tradicional”, mesmo não concordando com ela”* (Pacheco & Pacheco, p. 147).

Em relação às provas e exames nacionais, os resultados são muito positivos. Os orientadores educativos, quando consideram pertinente, apresentam o “modelo tradicional” aos alunos. A preocupação é prepará-los para o que não estão habituados, como tempo condicionado e igual para todos, sem partilha de dificuldades entre colegas e professor. *“segredo” da Ponte está nas pessoas com uma nova sensibilidade, com um novo olhar sobre os alunos, capazes de construir novas estruturas escolares e, simultaneamente, está nas estruturas, na capacidade de reinventar a organização dos espaços, tempos, saberes, recursos e a criação de novos dispositivos pedagógicos.* (Pacheco, 2017, p.18)

### **3.2. Legislação promotora de inovação: a implementação do PPIP**

Historicamente, as escolas são um local envolvido por um padrão hierárquico e centralizado. Primeiramente a reorganização permitiu a nível nacional, princípios gerais que incluem direitos universais à educação, numa oportunidade real e igualitária.

Posteriormente à Lei de Bases do Sistema Educativo, no período de 1989-1991 a principal reforma curricular concentrou a modernização do currículo, permitindo espaço para projetos interdisciplinares. Porém, segundo Roldão (2003) intervenções parecem inovadoras na época, evitaram incluir professores em níveis de tomada de decisão, organização de currículos e de práticas escolares.

O apoio em termos de medidas assentes na desigualdade social e no combate ao fracasso escolar foi introduzido em 1996, com o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que seguiu práticas semelhantes a exemplos internacionais (*Zones d’éducation prioritaire* em França, *Head Start* e *Follow-Through* nos Estados Unidos da América e *Education Action Zones* em Inglaterra), como ferramenta de apoio à inclusão em áreas desfavorecidas.

Em termos de organização da administração educativa e nos respetivos territórios educativos, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 aprovou o regime de autonomia dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. Preconiza a realização de uma política coerente e eficaz, descentralizada numa ótica de desenvolvimento económico, social e cultural. *“A autonomia não constitui pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação (...) constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no*

*dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”* (Decreto-Lei n.º 115-A/98, 4 de maio).

O Conselho Nacional de Educação junto do Instituto de Inovação Educacional desenvolveu *"Boa Esperança" - Um Programa de Apoio à Inovação Educacional*, novas abordagens no sentido de uma maior autonomia na reconceptualização curricular que inclua um novo modelo de gestão flexível do currículo.

A Reorganização Curricular do Ensino Básico, introduzida pelo Decreto-lei 6/2001, manteve os conteúdos anteriormente lecionados, mas foram criadas áreas disciplinares que, abrangendo mais de uma disciplina, pretendem fomentar a interdisciplinaridade. *"(...) no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõe, quer no plano curricular que na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objetivos, uma maior qualidade das aprendizagens”* (Decreto-lei 6/2001, 18 de janeiro).

Como estratégia de intervenção para o sucesso educativo dos alunos do ensino básico, o Despacho Normativo n.º 50/2005 define princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento. Ressalta *“a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância”*.

A reprovação dos alunos como medida pedagógica reparadora do insucesso escolar e remediativa dos défices de aprendizagem, tem vindo a desvincular-se. Para Rebelo (2009) os alunos retidos não melhoram os seus resultados e ficam propensos a uma nova retenção, para além de aumentarem os níveis de desmotivação, indisciplina e abandono escolar, com visível impacto nas famílias e na sociedade.

Nos conteúdos educativos para combater o insucesso e abandono escolar, o Ministério da Educação (ME) em Despacho n.º 100/2010 lança o Programa Mais Sucesso Escolar no sentido de apoiar projetos de escola que tenham o objetivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade do ensino.

O projeto *Fénix*, é um dos projetos de combate ao insucesso, surgiu no Agrupamento Campo Aberto, Póvoa do Varzim e aposta num apoio homogéneo e individualizado aos alunos que evidenciam dificuldades. O modelo consiste na criação de turmas (ninhos) que funcionam em tempo letivo paralelamente à turma de origem, combate as dificuldades dos alunos e prepara para que regressem à turma depois de atingidos os objetivos.

Outro exemplo, é o *Projeto Turma Mais*, com a professora Teodolinda Cruz, da Escola Secundária Rainha Santa Isabel em Estremoz, e Maria Antónia Ferreira, do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Évora, que apresentam estratégias delineadas de co-docência articulada com várias adaptações curriculares e, procuram promover a

inclusão e melhorar as aprendizagens e o desempenho escolar de alunos com múltiplas repetências e pouco motivados para as atividades escolares. *“Através do apoio ao desenvolvimento do Projeto TurmaMais. Considerando que se trata de uma resposta para combater os níveis de insucesso, concebida pelas próprias escolas e que promove efectivamente a diferenciação pedagógica”* (Despacho n.º 100/2010, 5 de janeiro).

O carácter preventivo, nomeadamente com recurso a diagnósticos precoces que identifiquem perfis de risco, permitem atuar sob a forma de estratégias alternativas para a aplicação de métodos e apoios que criem oportunidades de aprendizagem. Segundo José Verdasca (2017, p.2), *a resposta para défices de aprendizagem e sinais de fragilização escolar terá de ser baseada em medidas prioritariamente preventivas, concebidas e definidas localmente, de formato flexível, em resposta aos casos sinalizados e tendo em conta os respetivos diagnósticos.*

A educação e o desempenho escolar são realidades condicionadas por diversos fatores, externos e internos. Reconhecendo a escola, a comunidade e os órgãos de poder local, em conjunto assumem o papel fundamental para a garantia do direito constitucional à educação e a criação de condições para a conclusão da escolaridade com a consolidação dos domínios cognitivos, saberes, competências, atitudes e comportamentos necessários para viver em sociedade.

Procede à alteração do Decreto-Lei nº75, 2008 relativo à administração e gestão das escolas, com o Decreto-Lei nº 137/2012, 2 de julho. Como referencial-chave das políticas educativas vem reforçar a autonomia das escolas e a eficácia dos procedimentos *“através da celebração de contratos de autonomia entre a respetiva escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade, nomeadamente, em domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos”* (Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril).

A Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto que define os princípios e orientações para os contratos a celebrar entre o Ministério da Educação e Ciência (MEC) e as escolas que desenvolvam autonomia pedagógica, curricular, administrativa e cultural.

Posteriormente, estão presentes observações na Recomendação nº7/2012, de 23 de novembro do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as responsabilidades das diferentes gestões, bem como a Recomendação nº2/2015, 25 de março à cerca das retenções escolares.

O Despacho Normativo nº 1-F/2016 não deixou de acautelar o estipulado nos documentos curriculares e a manutenção dos critérios de avaliação final de cada ciclo, bem como no que diz respeito às medidas de promoção do sucesso educativo *“elencar um conjunto de possibilidades de intervenção, que as escolas, no desenvolvimento da*

*sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo, poderão concretizar (...) específica às necessidades dos alunos e às potencialidades da comunidade”* (Despacho Normativo nº 1-F/2016, 5 de abril).

Como forma a recuperar a valorização da monodocência, garantindo-se a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho de proximidade entre professor e aluno, o Despacho normativo nº.4-A/2016 atribui particular importância ao diretor de turma, na relação com o aluno e com as famílias. Este *“pretende ser um instrumento de reforço e consolidação da autonomia pedagógica das escolas e dos professores, incentivando-os, por isso, a adotar medidas diferenciadoras que permitam melhorar as dinâmicas de trabalho colaborativo, a reflexão sobre as práticas docentes e a equacionar respostas educativas centradas nas efetivas dificuldades dos alunos”* (Despacho normativo nº.4-A/2016, 16 de junho).

Em agosto de 2016, ocorreu o convite da Direção Geral da Educação (DGE) a todos os Diretores dos AE envolvidos no PPIP. Justifica-se a escolha dos mesmos pelas múltiplas características, a diversidade geográfica, o meio rural e urbano, diferentes resultados escolares e, de acordo com o Relatório de Avaliação Intercalar, o facto de trabalharem modelos diferentes da generalidade das escolas.

Os AE participantes já detinham experiência na implementação de diferentes medidas de promoção do sucesso, como são exemplos o programa TEIP, o contrato de autonomia e a adesão ao Plano de Promoção do Sucesso Educativo.

Formalizado no Despacho n.º 3721/2017, de 7 de abril, ficaram acordados os termos da iniciativa e partilhados os seus princípios fundamentais, que se traduzem em incentivar e consolidar o desenvolvimento de práticas inovadoras.

Durante três anos escolares é autorizada a realização de Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica, em regime de experiência pedagógica. *A experiência adquirida permitirá, posteriormente, validar as soluções implementadas no quadro do desenvolvimento dos referidos projetos-piloto, tornando oportuna a transposição das mesmas, sem prejuízo dos necessários ajustamentos decorrentes da especificidade de cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas”*. (Despacho n.º 3721/2017, 5 de março, p.8324).

O PPIP é implementado com base no reconhecimento pela autoridade pública da *“capacidade de os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas se auto organizarem, (...) [e do] assinalável esforço que têm vindo já a desenvolver no combate ao insucesso escolar, promovendo a qualidade das aprendizagens”* (Despacho nº. 3721/2017, p.8324).

A DGE assegurou, de acordo com o orçamento, o apoio necessário à conceção e implementação do PPIP, ao nível da formação, monitoração e avaliação externa.



No processo de acompanhamento a equipa de técnicos reuniu um conjunto de serviços e organismos de administração educativa, como a Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

As Equipas de Coordenação (EC) recolheram e enviaram vários contributos para o desenvolvimento dos trabalhos, por via eletrónica, e realizou visitas aos AE.

Ao Grupo de Acompanhamento (GA) cabe a apresentação de dois relatórios intercalares e um de avaliação final, que contenha os resultados do grau de adequação e eficácia das medidas implementadas. *“Além de acompanhar a construção dos projetos dos AE, o GA teve a principal função de os analisar, à medida que iam sendo construídos, produzindo orientações e recomendações sobre os mesmos, e emitindo pareceres sobre os projetos finais das escolas, os quais foram considerados essenciais para a emissão do Parecer de homologação por parte do Secretário de Estado da Educação”* (Informação nº 113, de 13 de julho de 2017).

Os AE apresentaram as medidas e estratégias de implementação nos domínios da diversificação e gestão curricular, articulação curricular, inovação pedagógica, organização/funcionamento interno e relacionamento com a comunidade

Foi criada a Rede de Escolas PPIP, uma plataforma de convergência entre os diferentes AE envolvidos, com as reuniões, visitas e encontros realizados.

O Despacho n.º 5908/2017 defendeu que *“a diferenciação é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens”* e consagrou a possibilidade das escolas, no ano escolar de 2017-2018, voluntariamente e em regime de experiência pedagógica. Implementarem o projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, as turmas dos anos iniciais de ciclo (1º, 5º e 7º), podendo gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares.

No ano letivo 2017/2018 vigoraram duzentos e doze contratos, num total de 811 unidades orgânicas (Tribunal de contas 2019, p.7). Foram assinados vinte e três contratos, a título experimental, com unidades orgânicas que já tinham processos formalizados de autoavaliação.

*“À escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, exige-se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas”* (Despacho n.º 6478/2017). Neste documento ficou homologado o referencial estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competência e designado Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

É necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam adquirir conhecimentos emergentes, comunicar eficazmente, resolver problemas, questionar. Competências que permitam o exercício de uma cidadania ativa e consciente. “a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Decreto-Lei n.º55/2018, 6 de julho).

O Decreto-Lei n.º 55 veio permitir às escolas a adoção de soluções adequadas e específicas às necessidades dos alunos, tendo por base mudanças a nível curricular e pedagógico. Maior flexibilidade na gestão curricular, implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento, organização do trabalho escolar com a constituição de equipas educativas, dinamização do trabalho de projeto, bem como dinâmicas de avaliação centradas na diversidade de instrumentos.

Para efeitos do decreto apresentam *Abordagem Multinível* como opção metodológica que adapta o currículo as potencialidades e dificuldades do aluno com recursos especializados de apoio à aprendizagem e inclusão; *Aprendizagens Essenciais*, como conteúdos, capacidades e atitudes a desenvolver indispensáveis, relevantes e significativos; *Autonomia e flexibilidade curricular* partindo de matrizes curriculares-base e gerindo os conhecimentos, capacidades e atitudes de forma a desenvolver as competências inscritas no PASEO; *Documentos curriculares* com orientações de planificação, realização e avaliação de cada componente de currículo, área disciplinar e disciplina incluindo programa, metas e orientações; *Domínios de autonomia curricular* desenvolvidos para articulação e trabalho interdisciplinar, *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* desenvolvendo atitude cívica individual, de relacionamento social para uma cultura de democracia; *Matrizes curriculares-base* carga horária prevista ao desenvolvimento do currículo e planos curriculares de âmbito nacional.

A 11 de junho, a Portaria nº 181/2019, considerou os seis agrupamentos com Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica convolados em Projeto de Inovação (PI).

A mudança não é somente substanciada com a vontade de inovar, mas motivada com a valorização das escolas e dos professores. Conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação do currículo, assumindo desafios de diversidade pedagógica, sustentados em três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade.

## PARTE II – METODOLOGIA

Com o intuito de proceder à operacionalização do modelo de análise optei pela realização de um estudo de caso da escola sede de um Agrupamento de Escolas com o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica.

O estudo caso envolve o estudo intensivo e detalhado de um indivíduo, um pequeno grupo, uma organização, ou até mesmo uma política, um processo ou acontecimento. *“É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo”* (Yin, 1994, p.9).

De acordo com a abordagem do estudo caso construí um quadro metodológico para melhor elucidar o processo de recolha de informação (tabela 1).

Tabela 1. Grelha síntese do plano de estudo

Procedimentos	Fontes
Observação participante	Visitas à sede do AE (junho 2019 a março 2020)
	Reunião com os pais e encarregados de educação sobre o PPIP convocada pelo Diretor (11 de junho 2019)
	Encontro +Leitura, +Sucesso: Autonomia e Flexibilidade (30 de novembro 2019)
Conversas informais	Informante privilegiado (subdiretor/a AE)
Análise documental	Website do AE
	Projeto Educativo 2016-2020
	Parecer do Grupo de acompanhamento (DGE)
	Relatório de Resultados de Avaliação 2016/2017
	Relatório de Resultados de Avaliação 2017/2018
	Relatório de Resultados de Avaliação 2018/2019
	Relatório de Progresso pelo Diretor
	Resultados escolares dos anos letivos 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020
	Avaliação intercalar do Plano de Inovação 2019/2020
	Plano de Inovação 2019-2024
	Questionários de auscultação sobre o PPIP aos Encarregados de Educação
Questionários de auscultação sobre o PPIP aos alunos	
Questionários de auscultação sobre o PPIP aos professores	
Entrevistas	Entrevista ao Diretor
	Entrevista focal às/aos Assistentes Operacionais

Fonte: Própria

Para perceber as opções no desenvolvimento do currículo e as mudanças organizacionais da escola, decorrentes da implementação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica e responder à questão de partida “Quais as medidas inovadoras do PPIP?” procedi à técnica de recolha de dados *in loco* nas instalações. A observação direta, participante e não participante materializou-se nas notas de campo na maior parte das vezes registos de tipo descritivo.

Na análise qualitativa do estudo e, com base na questão de partida “Qual a perspectiva dos agentes educativos sobre a mudança?” procurei aceder aos discursos dos atores escolares com responsabilidades profissionais na execução do PPIP, através de entrevista individual e focal (*focus group*)<sup>1</sup>.

Todos os envolvidos assinaram que tomaram conhecimento do objeto de estudo, bem como autorizaram a gravação áudio. Da minha parte, todos receberam o comprovativo de confidencialidade (anexo A).

As entrevistas prendem-se na forma como os agentes educativos encararam a experiência piloto, bem como a opinião e perspectiva dos mesmos face às mudanças.

Ao Diretor do agrupamento foi realizada uma entrevista individual, semi-dirigida/semi-estruturada. Mantive a relativa autonomia do entrevistado, mas com um guião de entrevista (anexo B).

As questões foram pensadas pelos tópicos que considero centrais no processo, desenvolvimento e avaliação do projeto, com a finalidade de obter informação sobre as situações, atitudes/opiniões da comunidade educativa face à experiência PPIP.

Achei pertinente avançar com a discussão focada às assistentes operacionais (anexo C), uma vez que o pessoal não docente nunca tinha sido envolvido em quaisquer entrevistas ou inquéritos de opinião sobre a experiência.

Morgan (1997, p.41-49) define *focus group* como uma técnica de investigação de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador. “Os *focus group* assentam em amostras intencionais (*purposive samples*), selecionando aqueles participantes que à partida se prevê que gerem discussões mais produtivas possível”.

Na análise quantitativa do estudo e, tendo em conta a questão de partida “Quais os impactos/resultados da implementação do PPIP?” recolhi os dados dos alunos para traçar o perfil escolar (género, idade, número de anos na experiência PPIP, Apoio Social Escolar) e perfil familiar (escolaridade da mãe e escolaridade do pai), colocados posteriormente no software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Como forma a melhor explicar o processo de recolha de dados para responder a cada um dos objetivos organizei um quadro com os procedimentos e fontes utilizadas (tabela 2).

---

<sup>1</sup> O objetivo inicial era entrevistar professores, alunos e encarregados de educação. Devido à pandemia os processos foram readaptados, sendo a alternativa a análise de questionários de auscultação sobre o PPIP aplicados e disponibilizados pelo agrupamento.

Tabela 2. Grelha de procedimentos metodológicos

Objetivo	Procedimentos	Fontes
Identificar as medidas inovadoras do PPIP	Análise documental	Projeto Educativo 2016-2020
		Parecer do Grupo de acompanhamento (DGE)
		Relatório de Progresso pelo Diretor
		Questionários de auscultação sobre o PPIP a professores
		Questionários de auscultação sobre o PPIP a alunos
Conversas informais	Entrevista	Questionários de auscultação sobre o PPIP a encarregados de educação
		Website do AE
		Direção do AE
		Encontro +Leitura, +Sucesso: Autonomia e Flexibilidade. Novos tempos para aprender em Almada
Auscultar a opinião dos agentes educativos	Observação participante	Visitas à sede do AE (reunião com os pais e encarregados de educação)
	Conversas informais	Direção do AE
	Entrevista	
	Entrevista focal	Assistentes Operacionais
	Análise documental	Questionários de auscultação sobre o PPIP a professores
Avaliar efeitos da inovação (resultados ou outros)	Análise documental	Questionários de auscultação sobre o PPIP a alunos
		Questionários de auscultação sobre o PPIP a encarregados de educação
		Relatório de Resultados de Avaliação 2016/2017
		Relatório de Resultados de Avaliação 2017/2018
		Relatório de Resultados de Avaliação 2018/2019
		Resultados escolares dos anos letivos 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019
		Plano de Inovação 2019-2024
		Avaliação intercalar do Plano de Inovação 2019/2020
		Questionários de auscultação sobre o PPIP a professores
	Questionários de auscultação sobre o PPIP a alunos	
Entrevista	Questionários de auscultação sobre o PPIP a encarregados de educação	
	Diretor do AE	

Fonte: Própria

O AE em estudo tem um projeto educativo direcionado para o desenvolvimento de competências considerando um currículo integrador promove atividades de natureza cultural, artística, cívica e de inserção e participação na vida comunitária, de âmbito escolar, local, nacional e internacional.

A Associação de Pais e Encarregados articula e gere a oferta de atividades de tempos livres (ATL) e dinamizam as mesmas nas instalações da escola sede.

No que toca ao desenvolvimento de projetos, a escola disponibiliza a Assembleia de Alunos, Assembleia Municipal de Jovens, Desporto Escolar, Clube de Andebol, Projeto Eco-Escolas, Clube Ciência Viva, Clube Europeu, Clube de Teatro, Erasmus+, Empresários para a Inclusão Social, Includ-Ed, Laboratório de Aprendizagem Interativa, Oficina de Artes, Oficina de Música, Orquestra Geração, Rock'Art e Rede de Bibliotecas Escolares.

Uma vez que o AE tem gestão 100% autónoma, conta com diversas parcerias, sendo elas a Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Grupo Leya, Example EdulabM, Fundação Altice, Sapo Campus – Universidade de Aveiro, Universidade Lusófona e Instituto Piaget, entre outras associações locais (não identificadas por confidencialidade do agrupamento em estudo).

Da entrevista focal realizada em março 2020 estiveram presentes três assistentes operacionais, um/a com o 9º ano e dois/duas com o 12º ano de escolaridade. As idades estavam compreendidas entre os 38 e 58 anos. Em relação aos anos de serviço 4, 5 e 33 anos a desempenhar as funções.

No total, os respondentes aos questionários aplicados pelo AE, em março 2019, foram 253, repartidos entre professores, alunos e encarregados de educação (tabela 3).

Tabela 3. Grelha de amostra quantitativa

Método	Respondentes
Questionário Professores	42 professores PPIP (22 pela primeira vez e 20 com dois anos de experiência PPIP)
	13 professores de 1º ciclo
	11 professores de 2º ciclo
	3 professores de 2º e 3º ciclo
	15 professores de 3º ciclo
Questionário Alunos	82 alunos PPIP (56 pela primeira vez e 26 com dois anos de experiência PPIP)
	17 alunos de 1º ciclo
	42 alunos de 2º ciclo
	23 alunos de 3º ciclo
Questionário Encarregados de Educação	129 encarregados de educação de alunos PPIP (79 pela primeira vez e 50 com dois anos de experiência PPIP)
	30 encarregados de educação têm educandos no 1º ciclo
	64 encarregados de educação têm educandos no 2º ciclo
	35 encarregados de educação têm educandos no 3º ciclo

Fonte: Própria

Para a análise de resultados sobre as retenções, antes e durante o decorrer do piloto e no atual plano de inovação recolhi os dados dos alunos que frequentavam o 7º ano em 2017/2018, 8º ano em 2018/2019 e o 9º ano de escolaridade no ano letivo 2019/2020.

“Num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população” (Coutinho, 2013, p. 289).

Construí um quadro para melhor detalhar a amostra quantitativa (tabela 4). Do total de 150 alunos tiveram inscritos 88 rapazes e 62 raparigas. Foi possível observar que a frequentar o 7º ano (2017/2018) o AE tinha um total de 136 alunos. O ano letivo 2018/2019 contou com a entrada de 8 alunos e em 2019/2020 inscreveram-se mais 6 alunos para frequentar o 9ºano.

Num total foi possível contabilizar 14 entradas, 15 transferências, 11 retenções e 110 alunos que frequentaram os três anos letivos, sem retenções ou transferências.

Tabela 4. Grelha de amostra quantitativa

Ano letivo	Alunos	Transições	Retenções	Transferências
2017/2018	136	126	8	2
2018/2019	134	129	2	3
2019/2020	135	124	1	10

Fonte: Própria

Distingui os alunos que não participaram na experiência PPIP e os que participaram 1, 2 ou 3 anos, em relação ao Apoio Social Escolar (ASE), distribuído pelos que não usufruem do apoio, os que beneficiam do escalão B e os que têm escalão A.

Tabela 5. Total de alunos e Apoio Social Escolar

Participação na Experiência PPIP		Sem ASE	ASE B	ASE A
101 não participaram		77 alunos	12 alunos	12 alunos
49 participaram <sup>2</sup>	6 participaram 1 ano	33 alunos	7 alunos	9 alunos
	5 participaram 2 anos			
	38 participaram 3 anos			
		110 alunos	19 alunos	21 alunos

Fonte: Própria

De forma a identificar os estudantes que já tinham ficado retidos, dividi a variável **Idade** por dois intervalos, os alunos que nunca reprovaram (faixa etária até aos 14 anos) e que já reprovaram (15 ou mais anos).

Para traçar o perfil familiar, recorri da escolaridade do pai e da mãe dividindo a escala em três graus: Ensino Básico (1º, 2º e 3ºciclo), Ensino Secundário e Ensino Superior (Bacharelato, Licenciatura, Pós-Graduação e Mestrado). Assim, obtive os totais de 35 mães e 52 pais com o ensino básico, 66 mães e 55 pais com o ensino secundário, 36 mães e 20 pais com o ensino superior e 13 mães e 23 pais sem dados referentes à escolaridade.

<sup>2</sup> De notar que a participação no ano zero da experiência (ano letivo 2016/2017) não está contemplada nesta contagem.

Construí o trajeto escolar dos alunos que frequentaram o AE em estudo entre os anos letivos 2017/2018 e o ano letivo 2019/2020, tendo por base todas as informações recolhidas. Na tabela 6 encontra-se o excerto do esquema conseguido, que posteriormente foi codificado para ser inserido em SPSS.

Tabela 6. Excerto do trajeto dos alunos inscritos entre 2017 e 2020

Nome	Idade	Sexo	2017/2018	2018/2019	2019/2020	Anos Experiência PIIP	ASE	Formação Mãe	Formação Pai
	15	F	Não PPIP	Não PPIP	Não PPIP	0	A	Básico (2º ciclo)	Básico (3º ciclo)
	14	F	Não PPIP	Não PPIP	Não PPIP	0	B	Secundário	Secundário
	14	F	Não PPIP	Não PPIP	Não PPIP	0	B	Secundário	Secundário
	14	M	Não PPIP	Não PPIP	Não PPIP	0		Mestrado	Licenciatura
	15	M	Não PPIP	Não PPIP	Não PPIP	0	B	Secundário	Secundário
	15	M	Não PPIP	Não PPIP	PIIP	1		Secundário	Básico (2º ciclo)
	14	F	x	x	PIIP	1		Licenciatura	Secundário
	16	F	x	PIIP	PIIP	2	B	Básico (2º ciclo)	Básico (2º ciclo)
	16	F	x	PIIP	PIIP	2	A	x	x
	14	F	PIIP	PIIP	PIIP	3		Licenciatura	Básico (3º ciclo)
	14	F	PIIP	PIIP	PIIP	3	B	Secundário	x
	15	M	PIIP	PIIP	PIIP	3		Bacharelato	Básico (3º ciclo)
	16	M	PIIP	PIIP	PIIP	3		Secundário	Secundário
	14	M	PIIP Reprovou	x	x	1		Secundário	Secundário
	16	M	Reprovou	x	x	0		Básico (3º ciclo)	Básico (3º ciclo)
	16	F	Reprovou	x	x	0		Secundário	Secundário
	18	F	Reprovou	x	x	0		Básico (1º ciclo)	x
	13	F	Reprovou	x	x	0		x	x
	14	M	Reprovou	x	x	0	B	Secundário	Secundário
	14	M	Reprovou	x	x	0	A	Básico (2º ciclo)	Básico (3º ciclo)
	14	M	Reprovou	x	x	0		Mestrado	Secundário
	17	M	x	Reprovou	x	0		x	x
	14	M	Não PPIP	Reprovou	x	0	B	Secundário	Básico (3º ciclo)
	15	M	Não PPIP	Não PPIP	Reprovou	0	B	Secundário	Secundário
	18	M	Transferido	x	x	0	A	basico (3º ciclo)	x
	14	M	Transferido	x	x	0		Secundário	Secundário
	14	M	PIIP	Transferido	x	1		Secundário	Básico (2º ciclo)
	14	M	PIIP	Transferido	x	1		Secundário	Secundário
	14	F	Não PPIP	Transferido	x	0		Secundário	Secundário
	14	F	Não PPIP	Não PPIP	Transferido	0		Secundário	x
	14	F	Não PPIP	Não PPIP	Transferido	0		Secundário	Secundário
	14	F	Não PPIP	Não PPIP	Transferido	0		Licenciatura	Licenciatura
	14	M	Não PPIP	Não PPIP	Transferido	0		Secundário	básico (3º ciclo)
	14	M	Não PPIP	Não PPIP	Transferido	0	A	Básico (2º ciclo)	Básico (2º ciclo)
	14	M	Não PPIP	Não PPIP	Transferido	0		Secundário	básico (3º ciclo)
	14	M	Não PPIP	Não PPIP	Transferido	0		Secundário	Licenciatura
	15	F	PIIP	PIIP	Transferido	2		Secundário	Secundário
	14	M	PIIP	PIIP	Transferido	2		Douturamento	Mestrado
	13	M	PIIP	PIIP	Transferido	2		Secundário	Básico (3º ciclo)

Fonte: Própria



### PARTE III – ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados serve a apresentação dos resultados sobre a explicação e a apreciação da experiência. Assim, permite-nos separar a descrição da experiência com indicação do processo e das medidas adotadas e, da avaliação que é possível fazer, apoiada na opinião dos agentes educativos inquiridos e dos dados recolhidos relativos ao trajeto escolar dos alunos integrados.

#### 1. Descrição da experiência

Dos receios iniciais face à experiência, o AE em estudo destaca o paralelismo das aprendizagens face às escolas que seguem estritamente a matriz curricular nacional, a avaliação das aprendizagens, o processo de monitorização da experiência, bem como a sustentabilidade das medidas após o término do piloto.

O ano letivo 2016/2017 é um ano zero da experiência. Das responsabilidades profissionais na execução do PPIP, a análise da entrevista individual realizada ao Diretor revela um processo de desenvolvimento de autonomia e flexibilidade antes do PPIP *“Nós começámos com projetos como o Edulabs em 2014 (...) foi também nessa altura que tivemos os primeiros contratos de autonomia”*.

Dos pareceres do GA contemplavam a apreciação global, as medidas aprovadas ou que careciam de aprovação superior e recomendações. *O acompanhamento foi definido ao nível da tutela, também nesta perspetiva vão dando aqui uma ajuda, não só de fazer a avaliação do projeto, mas no sentido também vir buscar alguma informação para disseminação para outras escolas, isto foi um processo, quando nós começámos ninguém falava em autonomia e flexibilidade.* (Retirado da entrevista com o Diretor).

No Relatório de Progresso (fevereiro 2018) das medidas introduzidas com maior impacto, o Diretor destacou a eliminação dos períodos letivos, a implementação de novos modelos pedagógicos e a criação de instrumentos de acompanhamento e avaliação das aprendizagens.

As intervenções no currículo foram consideradas em termos de ciclo de ensino, desenvolvendo a reestruturação das matrizes curriculares (Domínios de Articulação Curricular), mapeamento das aprendizagens e a previsão de momentos de articulação entre docentes.

O processo de *reconfiguração e articulação curricular* foi faseado. No ano letivo 2016/2017 para 2º, 5º e 7º anos, alargado a intervenção ao 1º, 3º, 4º e 6º em 2017/2018 e 8º e 9º ano em 2018/2019. *“Começamos a aglomerar algumas disciplinas, algumas áreas, começamos por eliminar, por exemplo, as TIC como disciplina independente, o professor de TIC ou a aula de TIC, era sempre em conjunto com outra área”* (Retirado de entrevista individual com o Diretor).

A medida *Co-Lab* e o projeto *EduLabs* que promovem a lecionação de aulas em colaboração entre dois ou mais professores que garantem a gestão multidisciplinar e funcionam em salas contíguas. Criaram doze projetos (1º ao 3º ciclo) que relacionam os conteúdos de cada área curricular com as competências a desenvolver, critérios centrados no PASEO.

A *diferenciação do ambiente de aprendizagem* deixou de ser somente a sala de aula para apropriar o espaço escolar e visitas de estudo, o que exigiu o esclarecimento aos encarregados de educação,

A *reorganização dos espaços letivos* permitiu aos alunos de ensino básico que participem no Projeto Orquestra Geração passaram a poder substituir parte do currículo de expressões pelas áreas desenvolvidas na orquestra. No 1º ciclo (2 horas de expressões artísticas e 1 hora de Atividades de Enriquecimento Curricular da área de expressões), no 2º ciclo (2h de Educação Musical) e no 3º ciclo (1 hora de Complemento de Educação Artística). Os alunos são avaliados pelos professores da orquestra que lecionam 4h e meia (1 hora de formação musical, 2 horas Orquestra, 1 hora Naípe e 1 hora de Instrumento específico).

No que diz respeito à área disciplinar de Inglês aos alunos de 1º e 2º anos (1 hora semanal) e 3º e 4º anos (2 horas semanais) acresce a oferta complementar (Atividades de Enriquecimento Curricular) de 2 horas semanais para os 1º e 2º anos e 1 hora semanal nos 3º e 4º anos.

Para além das mudanças na gestão do currículo também os processos de ensino-aprendizagem receberam mudanças. Inspirado nas turmas vocacionais, os alunos não têm de frequentar as disciplinas em que ficaram aprovados podendo assim reforçar nas áreas que têm maior dificuldade.

Usufruem da medida do *Programa Curricular Individualizado*, alunos com retenções repetidas, que apresentem desmotivação (risco de abandono) e apresentem afastamento em relação ao currículo clássico.

Na dimensão pedagógica, o *trabalho de projeto* inspirado no MEM respeita os ritmos e características individuais dos alunos. Organizados em grupos heterogéneos de quatro elementos, o trabalho diário é orientado com base num plano que engloba as competências de cada área de conhecimento e, desenvolvem projetos que sustentam as aprendizagens curriculares de cada uma delas.

Das respostas dos alunos 79% responderam que sentem que o PPIP facilita o seu processo de ensino-aprendizagem e podemos concluir que é maioritariamente positiva a opinião sobre as metodologias de trabalho em projeto uma vez que 67,1% “*conhece*” as várias fases e mais de metade dos alunos (53,1%) entrevistados considera “*muitas vezes corre bem*”.

A promoção de *trabalho colaborativo*, potenciou a aplicação de novas estratégias, abandonando as aulas expositivas (centradas no professor) com a aplicação de diversos recursos pedagógicos, desmaterializando os manuais escolares.

Os docentes desenvolvem a utilização de *metodologias interativas* adotando o uso de tecnologias para pesquisa ou apresentação e realização de trabalhos. Dinâmicas de teor prático e experimental que reforce o desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Os/as assistentes operacionais destacaram os *grupos interativos*, as *tertúlias dialógicas* e as *equipas de gestão de conflito*, nos quais participam principalmente no 1º ciclo e revelam como benefícios da inovação, a inclusão, motivação dos alunos, união entre os diferentes anos de escolaridade.

O instrumento de registo dos progressos dos alunos, bem como das necessidades e metas a cumprir ficou preconizado nos *planos de aprendizagem* (plano quinzenal do aluno e plano diário), um documento organizado por disciplinas e articulado com as competências do PASEO que permite acompanhar e orientar os alunos nas aprendizagens. Nos resultados do Questionário aplicado aos alunos é possível verificar que 68,3% compreendem o que tem de cumprir no Plano de aprendizagem.

Na dimensão organizacional destaco a *tutoria* que, permite ao professor Tutor acompanhar individualmente o progresso do plano de aprendizagem individual, avaliar e construir outro plano.

Como podemos verificar nos resultados dos Questionários aos Encarregados de Educação (questão 13), 69% consideram que a tutoria os aproxima mais da escola, fornecendo informação mais personalizada do educando.

Sempre que o aluno não estiver a obter os níveis de desempenho há um registo e comunicação às famílias. Com o objetivo de otimizar e adequar as estratégias de intervenção às necessidades dos alunos, é assinado o *contrato pedagógico* (docente, alunos e encarregados de educação), medidas negociadas com o próprio aluno para superar as suas dificuldades.

A *reorganização do calendário letivo* foi uma ferramenta fundamental na gestão pedagógica do AE. Obedece a uma lógica semestral, tendo sido desenhado de modo a prever cinco momentos de avaliação qualitativa (outubro, dezembro/janeiro, março e abril), no mês de fevereiro é produzida uma ficha sumativa quantitativa e, no final do ano, a pauta com as classificações finais quantitativas de cada aluno.

As interrupções letivas são de seis em seis semanas para facilitar as avaliações formativas e os ajustes nas estratégias pedagógicas de cada aluno. Nesses momentos, os conselhos de grupo/turma reúnem e formalizam uma apreciação qualitativa de cada aluno e disponibilizada a todos os encarregados de educação.

Em 2017/2018 são propostas alterações radicais em termos de funcionamento em sala de aula, foram criados grupos heterogêneos e desenvolvem o piloto com a mistura dos 5º e 6º anos e 6º e 7º anos.

Deixa de haver disciplinas e o horário semanal está organizado com 12 horas de trabalho em pequeno grupo ou individualizado, 10 horas de trabalho de projeto, 1 hora de Assembleia de Turma (para apresentações, plenários, escolha de projetos, trabalhos no âmbito da cidadania ou das tecnologias da informação e comunicação), 2 horas de Tutoria e 3 horas de Educação Física.

Tabela 6. Exemplo de horário 2º ciclo

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:10-09:00	TPgrupo	SN11	EF	Ginásio	PROJ	SEVT			EF	Ginásio
09:00-09:50			TPgrupo	SN10	PROJ	SEM	EMRC	SN13	TPgrupo	SN10
10:05-10:55	TPgrupo	SN10	TPgrupo	SN10	PROJ	SEM	EF	Ginásio	PROJ	SEVT
10:55-11:45			TPgrupo	SN11	PROJ	SN10	TPgrupo	SN10	PROJ	SN10
12:00-12:50	PROJ	SEVT	Tutoria	SN10	PROJ PROJ	SEVT SN10	TPgrupo	SN10	PROJ PROJ	SN10 SN11
12:50-13:40	PROJ	SN10	Tutoria	SN11	Ass. Turma Ass. Turma	SN11 SN10	TPgrupo	SN11	TPgrupo TPgrupo	SN10 SN11
13:50-14:40										
14:40-15:30										
15:45-16:35										
16:35-17:25										
17:35-18:25										

Fonte: Horário fornecido pelo AE

Em 2018/2019, o AE generaliza a todos os 5º e 6ºs anos porque a avaliação foi bastante positiva ao nível do 2º ciclo.

Em síntese podemos constatar que o processo de mudança teve de ser readaptado. Os docentes revelam falta de formação externa, o que envolveu um esforço adicional. Desse modo, criaram um grupo de trabalho com pessoas que asseguram a continuidade e a motivação dos professores, bem como instrumentos, como são exemplos os guiões e os planos dos alunos.

Em 2019/2020, já com o PPIP convocado em Plano de Inovação, todas as turmas do 2ºciclo funcionam com a metodologia inovadora. No 3º ciclo, os 7º e 8º também funcionam em grupos heterogêneos e, existem duas turmas de 9º ano que participaram na experiência desde o 6ºano e três turmas que ficaram de fora desta metodologia.

## 2. Avaliação da experiência

### 2.1. Apreciação do impacto pelos agentes educativos

A perspetiva dos agentes educativos sobre a mudança contempla a opinião da direção, dos professores, alunos e encarregados de educação. Toda a comunidade educativa

tem um papel preponderante na escola, e desse modo, foi importante integrar no estudo a perspectiva dos/das assistentes operacionais face à experiência.

Os/as assistentes operacionais destacaram como vantagens a melhor adaptação ao ensino superior e o uso de tecnologias (plataformas, drive) “Os trabalhos que fazem e a pesquisa é sempre aqui na biblioteca. Não só online como também nos manuais, livros, os trabalhos são todos colocados na drive, têm outros programas, os professores colocam lá nessas plataformas que eu não sei como é que se chama” (Retirado da entrevista focal às/aos Assistentes Operacionais).

Sobre os encarregados de educação, inicialmente existiu dificuldade de adaptação à inovação. Mostravam receios ao ensino secundário, uma vez que depois de saírem do AE teriam de se adaptar novamente ao ensino tradicional. “Os pais (...) andam um bocado à deriva, andam um bocado baralhados, não sabem como é que hão de ajudar os filhos em casa. Isso é um senão que eu acho muito grande neste projeto. Os pais estavam habituados a ensinar à maneira antiga e não estão preparados para este projeto” (Excerto da entrevista focal aos/as Assistentes Operacionais).

A importância da comunicação, com a realização de reuniões de esclarecimento de dúvidas, explicou as mudanças. “Antes das aulas começarem, houve uma reunião a explicar como funciona o projeto e sempre que eles (Encarregados de Educação) precisam de mais alguma informação eles contactam com o tutor, que não é um diretor de turma para cada turma, é um diretor de turma que tem um grupo de alunos que trabalha a parte burocrática mas é o tutor que depois sempre que haja alguma necessidade eles falam com os pais e explicam” (Retirado da entrevista focal às/aos Assistentes Operacionais).

Atualmente existem encarregados de educação que ainda não compreendem a mudança, mas a maioria acredita na alteração e desejavam muito que acontecesse. “Nós estamos a fazer isto porque os vossos filhos precisam de ser pessoas mais competentes, não precisam só de saber a matéria, os vossos filhos não precisam de ter só aprendizagens, precisam de fazer coisas com essas aprendizagens” (Retirado de apresentação do PPIP aos Encarregados de Educação, 11 de junho de 2019). Os/as assistentes operacionais destacaram como vantagens a melhor adaptação ao ensino superior e o uso de tecnologias (plataformas, drive) “Os trabalhos que fazem e a pesquisa é sempre aqui na biblioteca. Não só online como também nos manuais, livros, os trabalhos são todos colocados na drive, têm outros programas, os professores colocam lá nessas plataformas que eu não sei como é que se chama” (Retirado da entrevista focal às/aos Assistentes Operacionais).

Da análise dos resultados 86% dos pais e encarregados considera que o educando tem consciência das suas dificuldades e face à diversidade de instrumentos de

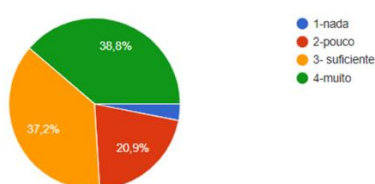
avaliação 67,4% defende que o projeto fornece mais oportunidades de aprendizagem ao educando.

Mais de 75% dos encarregados de educação que responderam ao questionário de apreciação sobre o PPIP confirmam positivamente que as metodologias utilizadas no ajudam os filhos a serem mais autónomos e responsáveis e o projeto constitui uma mais valia na vida pessoal, social e profissional futura do educando.

Gráfico 1: Excerto do Resultado do Questionário aplicado aos Encarregados de Educação

22. Considero que o Projeto PPIP pode constituir-se uma mais valia na vida pessoal, social e profissional futura do meu educando?

129 respostas



Fonte: Agrupamento de Escolas em estudo

Do questionário aplicado aos professores pode concluir-se que foi maioritária a adoção de estratégias de inovação que comprovam equilibrar o trabalho individual e em grupo (73,8%); ajudar os alunos a ter consciência daquilo que melhor resulta para aprenderem melhor “através do feedback ao longo do processo de aprendizagem” (78,6%); fornecer aos alunos um guião/orientação em papel ou no quadro para que sigam as diferentes fases do projeto e cooperem na planificação do mesmo (81%) e, por fim, utilizar como formato de avaliação a recolha de evidências ao longo do processo (92,9%).

A opinião do Diretor sobre os professores revelou que o sistema (concursos e mobilidade) não facilita a execução da experiência “*nós temos professores que caem aqui de novo, não é?! Portanto nós também tivemos de arranjar mecanismos para os capacitar do nosso modo de funcionamento.*”

Surpreendentemente, quando pedimos opinião dos alunos em duas questões sobre a aprendizagem dos colegas, 72% (questão 13) não concordam que todos aprendam com o PPIP e um total de 92,6% responderam (questão 19) que os alunos não conseguem aprender em aula.

Gráfico 3: Excerto do Resultado do Questionário aplicado aos alunos

## 19. Achas que todos os alunos conseguem aprender na aula?

81 respostas



Fonte: Agrupamento de Escolas em estudo

## 2.2. Efeitos nos resultados dos alunos

Para iniciar esta análise dos resultados quantitativos, é importante lembrar que procurei analisar a retenção dos alunos, antes, durante e depois do PPIP.

No ano letivo 2017/2018 ao analisar as turmas de 7º ano, registaram-se 8 retenções, o que corresponde a uma percentagem de sucesso de 94%. A turma PPIP registou uma média superior à média total do 7º ano e a média de negativas por aluno foi inferior na turma PPIP. Nos relatórios de progresso ficou espelhado a implementação do projeto INCLUD-ED a funcionar desde o ano letivo 2017/2018, em parceria com a DGE e, atualmente originou uma comunidade de aprendizagem.

No 8º ano (2018/2019) registaram-se 2 retenções transitaram 131 alunos, o que corresponde a uma percentagem de sucesso de 98%, crescente comparativamente com os dois anos anteriores. Esse ano letivo ficou marcado pela generalização do misto de 5º e 6º ano para todas as turmas, o 2º ciclo passou a ser uma só turma. O AE não voltou a juntar 6º e 7º anos, uma vez que criava concelhos de turma muito grandes e era muito difícil articular o currículo de 2º e 3º ciclo "não foi tão boa na mistura de 6º ano com 7º ano, foi uma das coisas que nós achámos que não correu bem" (Retirado da entrevista individual ao Diretor).

Com duas turmas PPIP e três turmas não PPIP, o 9º ano (2019/2020) teve uma taxa de sucesso de 99,2%, tendo sido registada apenas 1 retenção e nas turmas PPIP todos os alunos transitaram. É visível a redução do número de retenções durante os três anos letivos. Do total das retenções (11), apenas um aluno era PPIP. Contudo, é importante revelar conforme evidência (tabela 4) o crescente número de alunos que foram transferidos, dois (2017/2018), três (2018/2019) e dez (2019/2020). Não existe explicação fatural para este número, até porque se assemelha às catorze entradas de novos alunos, oito (2018/2019) e seis (2019/2020). No excerto disponibilizado (tabela 6) é possível verificar que dos quinze alunos transferidos sete pertenciam a turmas PPIP e oito pertenciam a turmas não PPIP.

Na primeira análise, dos dados fornecidos pelo agrupamento podemos concluir que do total de alunos 46 já ficaram retidos (30,7%) e 104 nunca reprovaram (69,3%). Em

consonância com outros estudos, na variável **Gênero** (tabela 7), as raparigas reprovam menos que os rapazes.

Tabela 7. Retenção por gênero

Variáveis		Nunca reprovou (até 14 anos)	Já reprovou (15 ou + anos)	Total	
Sexo	Feminino	Contagem	47	15	62
		% em Sexo	75,8%	24,2%	100,0%
	Masculino	Contagem	57	31	88
		% em Sexo	64,8%	35,2%	100,0%
Total		Contagem	104	46	150
		% em Sexo	69,3%	30,7%	100,0%

Fonte: Resultados de SPSS

Após relacionar a retenção com a variável **Aluno PPIP** (tabela 8) pode concluir que a maioria dos alunos que não participaram na experiência PPIP nunca reprovaram.

Evidências que o PPIP assume prioritariamente uma resposta para os alunos que já tinham ficado retidos ou constituíam forte risco de abandono escolar.

Tabela 8. Retenção por aluno PPIP e não PPIP

Variáveis		Nunca reprovou (até 14 anos)	Já reprovou (15 ou + anos)	Total	
PPIP	Sim	Contagem	32	17	49
		% em PPIP	65,3%	34,7%	100,0%
	Não	Contagem	72	29	101
		% em PPIP	71,3%	28,7%	100,0%
Total		Contagem	104	46	150
		% em PPIP	69,3%	30,7%	100,0%

Fonte: Resultados SPSS

É possível comprovar que a maior percentagem de alunos que nunca reprovou corresponde a estudantes que não usufruem do **ASE** (em anexo). Pelas fontes de evidência 57,1% dos alunos que já reprovaram são beneficiários do apoio social escolar do escalão mais alto (ASE A). 75,5% dos alunos que nunca reprovaram não usufruem do apoio.

Em relação à **Escolaridade da Mãe**, os alunos que nunca reprovaram, 80,6% das mães têm o ensino superior. Os alunos que registam no seu trajeto um ou mais retenções, a maior percentagem é das mães que têm o ensino básico (54,3%).

A **Escolaridade do Pai** assume os mesmo contornos, 85% dos pais com ensino superior têm filhos que nunca reprovaram enquanto que 42,3% dos pais que têm escolaridade básica o seu filho já reprovou uma ou mais vezes.



Ao observar a retenção com a **Participação PPIP** tendo em conta a **Escolaridade familiar**,<sup>3</sup> é visível constatar que 92,3% dos alunos que nunca reprovou, o contexto familiar tem como escolaridade o ensino superior.

A variável da **Escolaridade familiar** com a variável de anos na experiência PPIP, permitiu trabalhar 140 dados de alunos, uma vez que a escolaridade familiar, dos 7 alunos que não participaram e dos 3 alunos que participaram, ser desconhecida.

Ao analisar os alunos que não participaram na experiência, a maior percentagem regista a escolaridade familiar no ensino básico e os alunos já registavam no percurso uma ou mais retenções.

86,7% dos alunos que participaram três anos na experiência, a escolaridade familiar é o ensino secundário, e os treze alunos não apresentam nenhuma retenção no percurso escolar.

É visível concluir que usufruíram mais alunos da experiência alunos que nunca tinham ficado retidos e alunos cuja escolaridade familiar é o ensino secundário e o ensino superior.

Tabela 9. Retenção face à Escolaridade Familiar e Anos de Experiência no PPIP

Variáveis			Nunca reprovou (até 14 anos)	Já reprovou (15 ou + anos)	Total	
Ensino básico	Anos	0	Contagem	7	14	21
			% em Anos Experiência PPIP	33,3%	66,7%	100,0%
	Experiência PPIP	2	Contagem	0	1	1
			% em Anos Experiência PPIP	0,0%	100,0%	100,0%
	3	Contagem	3	5	8	
		% em Anos Experiência PPIP	37,5%	62,5%	100,0%	
Total	Contagem	10	20	30		
	% em Anos Experiência PPIP	33,3%	66,7%	100,0%		
Ensino secundário	Anos	0	Contagem	38	9	47
			% em Anos Experiência PPIP	80,9%	19,1%	100,0%
	Experiência PPIP	1	Contagem	3	1	4
			% em Anos Experiência PPIP	75,0%	25,0%	100,0%
	2	Contagem	1	1	2	
		% em Anos Experiência PPIP	50,0%	50,0%	100,0%	
3	Contagem	13	2	15		
	% em Anos Experiência PPIP	86,7%	13,3%	100,0%		
Total	Contagem	55	13	68		
	% em Anos Experiência PPIP	80,9%	19,1%	100,0%		
Ensino superior	Anos	0	Contagem	24	2	26
			% em Anos Experiência PPIP	92,3%	7,7%	100,0%
	Experiência PPIP	1	Contagem	1	0	1
			% em Anos Experiência PPIP	100,0%	0,0%	100,0%
	2	Contagem	1	0	1	
		% em Anos Experiência PPIP	100,0%	0,0%	100,0%	
3	Contagem	8	6	14		
	% em Anos Experiência PPIP	57,1%	42,9%	100,0%		

<sup>3</sup> A maior percentagem de alunos que nunca reprovou, a *Escolaridade do Pai* é o ensino secundário e a *Escolaridade da Mãe* é o ensino superior.

	Total		Contagem	34	8	42	
			% em Anos Experiência PPIP	81,0%	19,0%	100,0%	
Total	Anos Experiência PPIP	0	Contagem	69	25	94	
			% em Anos Experiência PPIP	73,4%	26,6%	100,0%	
		1	Contagem	4	1	5	
			% em Anos Experiência PPIP	80,0%	20,0%	100,0%	
		2	Contagem	2	2	4	
			% em Anos Experiência PPIP	50,0%	50,0%	100,0%	
		3	Contagem	24	13	37	
			% em Anos Experiência PPIP	64,9%	35,1%	100,0%	
		Total		Contagem	99	41	140
				% em Anos Experiência PPIP	70,7%	29,3%	100,0%

Fonte: Resultados SPSS

## Conclusão

O presente estudo pretendeu conhecer, num primeiro objetivo, as medidas adotadas a quando da experiência PPIP e que se materializam no atual plano de inovação.

Desse modo, destaco dos dados recolhidos as medidas de implementação de Novos Modelos Pedagógicos; promoção avaliação formativa, semestralização de avaliação sumativa – divisão em semestres e utilização do instrumento (desenvolvido e diversas vezes retificado no PPIP) o Plano do Aluno; criação de Programas Curriculares Individualizados (PCI); promoção do trabalho colaborativo, Co-Lab– participação e articulação de mais que um docente em sala de aula; utilização de recursos tecnológicos (Projeto EDULABS) e articulação Curricular com áreas extracurriculares (Projeto Orquestra Geração e Inglês 1º ciclo).

No que diz respeito ao segundo objetivo, a opinião dos agentes educativos sobre a experiência dividiu as opiniões dentro dos grupos de questionados principalmente professores e encarregados de educação, uns muito envolvidos e promissórios na experiência, outros desacreditados e pouco confiantes nos resultados.

O Diretor destacou a motivação dos alunos, refletindo na redução de indisciplina, e destacou de extrema importância a formação do pessoal docente neste tipo de metodologia e o acompanhamento dos peritos externos (DGE) que acompanharam o processo PPIP e continuam a acompanhar o Plano de Inovação.

Para a maioria dos professores as áreas de competências são defendidas como um complemento ao currículo, e que facilitam o desenvolvimento nas diferentes áreas disciplinares. Segundo Bolívar (2012, p. 21-26) as inovações pedagógicas são desenvolvidas pela iniciativa dos professores, mobilizados para produzirem inovação. O autor incide no *“papel da liderança e na criação da capacidade interna de mudança por parte das escolas”*.

Os alunos sentem que as medidas do PPIP facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Trindade e Cosme (2016) consideram *“os alunos como o centro de gravidade dos projetos de educação escolar e a adoção de dispositivos de mediação pedagógica que permitam valorizar quer as suas aprendizagens quer a recusa das intenções e das ações instrutivas dos professores”*.

Os encarregados de educação confirmam positivamente que as metodologias utilizadas no PPIP, atual PI ajudam os filhos a serem mais autónomos e responsáveis.

Sendo a redução ou a eliminação da retenção e abandono a principal incumbência do PPIP, o último objetivo do estudo foi analisar os resultados na retenção dos alunos. Dados do agrupamento indicam que em 2015/2016 antes da experiência a taxa de retenção era superior a 10% no 3º ciclo, em 2016/2017 e 2017/2018 baixaram para 7% e em 2018/2019 para 2%.

Ao analisar o percurso dos alunos que em 2017/2018 estavam no 7º ano e em 2019/2020 estão ou deveriam estar no 9º ano, cruzei os dados com diversas variáveis. A maioria dos alunos que nunca reprovou nunca participaram no PPIP. Dos 49 alunos que participaram na experiência, apenas 16 já tinham ficado retidos.

A constituição de turmas heterogéneas, de alunos mais motivados e menos motivados e, com diferentes níveis de aprendizagem, potencia o desenvolvimento dos alunos mais fracos. Deste modo, pude concluir que o modelo de inovação constitui para os discentes um maior preditor de sucesso. Os alunos sentem que as medidas facilitam o processo de ensino-aprendizagem.

Uma vez que existiu um decréscimo no número de retenções no decorrer dos anos letivos (2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020), verificou-se uma tendência evolutiva nas taxas de sucesso por ano de escolaridade.

Finalmente, gostaria de partilhar um balanço pessoal deste ano de pesquisa. Nestes dois anos, fui delegada de turma, acompanhei a gravidez de várias amigas, vi outras perderem entes queridos e sofri com elas, passei um natal em Manchester e uma passagem de ano em Paris, mudei de casa, fiz *surf*, voluntariado, fui a casamentos, ao teatro e a concertos, brindei e comprei livros (muitos), nasceu o meu sobrinho, não tive férias, trabalhei, estudei, adotei um gato, celebrei a vida e tive recaídas. Entre surpresas e desafios, nunca perspetivei viver em tempos de pandemia, um vírus (Covid-19) à escala mundial, que obrigou todos a confinamento obrigatório (estado de emergência) durante pelo menos sessenta e cinco dias, condicionados à presença no local de trabalho, proibidos de visitar os nossos familiares, restringidos a frequentar o Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE) e, manter em pausa o estudo caso no AE, fechado desde dia 15 de março. A passagem para o ensino à distância (vivenciada nesta fase atípica) não constituiu um problema para os alunos do AE em estudo, uma vez que estão familiarizados a utilizar, no seu processo de ensino-aprendizagem, plataformas digitais.

Deste modo, sou da opinião que são necessárias mudanças na pedagogia e metodologias utilizadas entre docentes e alunos, de articulação curricular, organização e administração escolar.

É urgente romper com crenças enraizadas e ousar o caminho da mudança.

## **Fontes**

Lei de Bases 86

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro

Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro

Decreto-Lei nº 75/2008, 22 de abril

Despacho n.º 100/2010, 5 de janeiro

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho

Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto

Recomendação nº7/2012, de 23 de novembro

Recomendação nº 2/2015, do CNE

Despacho normativo nº1 F 2016, 5 de abril

Despacho normativo n.º4 -A/2016

Despacho nº 3721/2017, de 7 de abril

Despacho nº 5908/2017

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade

Obrigatória

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho (Autonomia e Flexibilidade Curricular)

Portaria nº 181/2019, 11 de junho

## Referências bibliográficas

- Ávila, Patrícia (2008). *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, CIES-ISTE, Celta Editora
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: FML
- Brazão, M. R. (2016). *Na Rota das Aprendizagens*. (Dissertação de mestrado). ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.
- Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto. Porto Editora.
- Costa, João & Couvaneiro, João (2019). *Conhecimentos Vs. Competências. Uma dicotomia disparatada na educação*. Edição: Editora Guerra & Paz
- Coutinho, Clara Pereira (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Teoria e Prática (2ª Edição) Edição: Edições Almedina (pp.55-287)
- Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica. Estela Costa e Marta Almeida
- Fullan, M. (2007, p.41-49). *The NEW Meaning of Educational Change*. London: Routledge. Retirado de *Mudança e Inovação em Educação: o Compromisso dos Professores*. *Interações*. Nº.27. pp- 97-117 (2013)
- Morgan, José. *Mudanças necessárias na educação*. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica, Campinas: Papirus, 21ª Ed. 2014; p. 21-29
- Nascimento, Robéria. (2007) *Da educação como prática da liberdade à inteligência da complexidade: diálogo de saberes entre Freire e Morin*
- Niza, S. (1998), A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, p.94
- Nóvoa, A (2009). Educação 2021: para uma história de Futuro, *Revista Ibero-Americana de Educación*, Nº 49 pp 181-199
- Pacheco, J., Pacheco, M. F. (2017) *A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte*. Edições Mahatma
- Perrenoud (2007). *Pedagogía Diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.

Rebelo, J. A. S. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (43-1), p. 27-52. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_43-1\\_2](https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_2)

Rui Canário, Filomena Matos e Rui Trindade. (Orgs.) *ESCOLA DA PONTE. DEFENDER A ESCOLA PÚBLICA*. Textos de. João Barroso. Maria Emília Brederode Santos, Rui Canário, Ariana Cosme, Fernando Ilídio Ferreira, Isabel Menezes, António Nóvoa, José Pacheco, Manuel Jacinto Sarmiento, Rui Trindade e Teresa Vasconcelos.

Schleicher, Andreas (2018) OECD preliminary views on the “*Project for Autonomy and Flexibility*”

Sebarroja, J. C. (2011). *A Aventura de Inovar: A mudança da escola*. Porto: Porto Editora

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Trindade, Rui, & Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Edição: Fundação Manuel Leão, V. N. de Gaia.

Trindade, Rui, & Cosme, Ariana. Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v.16, n.50, p.1031-1051, out./dez. 2016

Verdasca, José L. C. *Escolaridade obrigatória, diferenciação de trajetórias, equidade e sucesso no sistema educativo: garantir aprendizagens de qualidade para todos*. (2017) Editora: CNE. Universidade de Évora. URI: <http://hdl.handle.net/10174/21291> ISBN: 978-989-8841-16-2 – Volume I

Yin, Robert (1994). *Case study research: design and methods*. (2ª Ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

## **WEBGRAFIA**

<https://terrear.blogspot.com>

<https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/paginas-especiais/magazine-educacaotemacapa-2/magazine-educacao-artigos/magazine-26/artigo-8-3>

<http://arquivopessoa.net/textos/1172>

<http://educa.fmleao.pt/no1-2015/distancias-na-educacao-e-no-curriculoprofessoresdiscurso-e-escola-2/>



## **Anexos**

### **Anexo A**

Comprovativo de confidencialidade

### **Anexo B**

Tópicos orientadores da Entrevista ao Diretor

### **Anexo C**

Tópicos orientadores do *Focus Group* aos Assistentes Operacionais

### **Anexo D**

Resultados dos Questionários Professores, Alunos e Encarregados de Educação

## Anexo A

Comprovativo de confidencialidade



No âmbito da dissertação do mestrado em Administração Escolar, que assume o título *O caminho da mudança: Do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica ao Plano de Inovação – Estudo caso*, a presente entrevista destina-se à recolha de dados sobre o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica.

Eu, Ana Rita da Cunha Moraes como estudante e investigadora deste estudo, declaro a confidencialidade dos dados dos entrevistados, assumindo nunca em momento algum, referir a identidade dos mesmos. Os dados recolhidos serão apenas e só utilizados para o estudo acima referido.

Rita Moraes

Eu, \_\_\_\_\_, tomei conhecimento do objetivo do estudo e, como entrevistado/a, declaro que autorizo a utilização de gravação em áudio na recolha de informações, por parte da investigadora.

\_\_\_\_\_

## Anexo B

### Tópicos orientadores da Entrevista ao Diretor

<b>Temática:</b>	<b>Objetivos:</b>
Enquadramento geral	Explicação breve dos objetivos do estudo caso
	Comprovativo de confidencialidade
Processo	Descrição da experiência
	Surgimento da proposta do Piloto
	Acompanhamento e monitorização
Medidas adotadas	Dimensão Curricular
	Dimensão Pedagógica
	Dimensão Organizacional
Envolvimento da comunidade educativa	Opinião do Diretor sobre os Professores
	Opinião do Diretor sobre os Alunos
	Opinião do Diretor sobre os Encarregados de Educação
	Opinião do Diretor sobre as Assistentes Operacionais
Resultados	Indisciplina
	Retenção
Avaliação	Pontos fortes e vantagens da inovação
	Pontos fracos e dificuldades da experiência

## Anexo C

Tópicos orientadores do *Focus Group* aos Assistentes Operacionais

<b>Temática:</b>	<b>Objetivos:</b>
Enquadramento geral	Explicação breve dos objetivos do estudo caso
	Comprovativo de confidencialidade
Envolvimento das AO's	Opinião dos AO's sobre o PPIP
	Opinião dos AO'S sobre os ALUNOS
	Opinião dos AO'S sobre os PROFESSORES
	Opinião dos AO'S sobre os PAIS
Avaliação	Pontos fortes e vantagens da inovação
	Pontos fracos e dificuldades da experiência
	Principais efeitos diagnosticados (disciplina)

## Anexo D

### Resultados Questionários Professores, Alunos e Encarregados de Educação

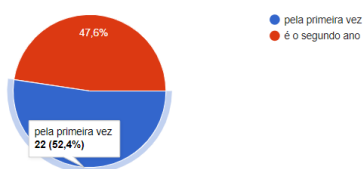
#### Questionários aos Professores

Nº de respostas: 42

Março 2019

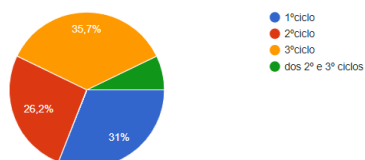
1. Conheço o PPIP:

42 respostas



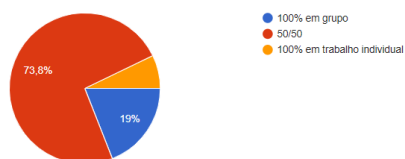
2 Sou professor de:

42 respostas



3. A minha prática pedagógica é realizada em:

42 respostas



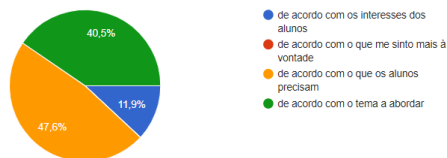
4 Considero que os grupos heterogéneos se devem constituir da seguinte forma:

42 respostas



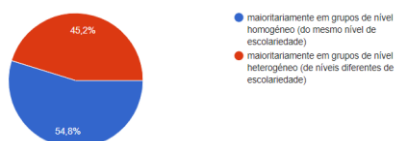
5. Escolho as metodologias a implementar junto de cada turma:

42 respostas



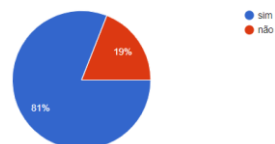
6. Leciono nas turmas PPIP

42 respostas



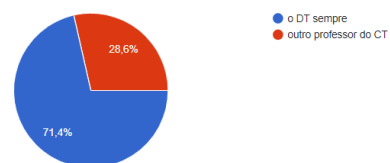
7. Forneço aos alunos um guião/ orientação em papel ou no quadro para sigam as diferentes fases do projeto e cooperem na planificação do mesmo?

42 respostas



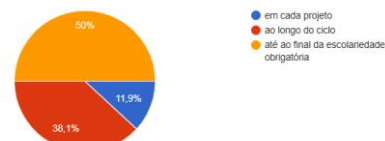
8. Quem coordena os projetos?

42 respostas



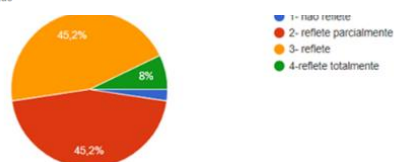
9. Considero que as competências associadas às 10 áreas do perfil do aluno devem ser desenvolvidas:

42 respostas



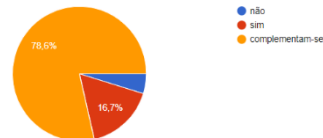
10. Considero que os critérios de avaliação recentemente alterados refletem o trabalho desenvolvido pelos alunos?:

42 respostas



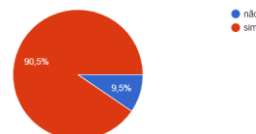
11. Considero que as áreas de competência devem ser priorizadas face ao currículo?

42 respostas



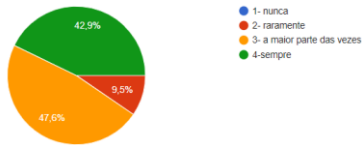
12. Considero que o Projeto PPIP facilita o desenvolvimento das áreas de competência nas diferentes áreas disciplinares?

42 respostas



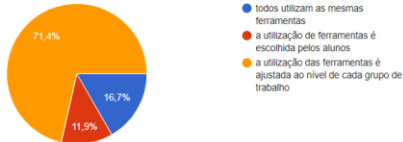
13. Quando os alunos trabalham em grupo, peço-lhes que definam tarefas de forma a responsabilizá-los?

42 respostas



14. Organizo as atividades de modo a garantir que todos aprendam?

42 respostas



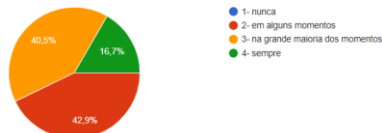
15. Escolho as atividades a realizar em grupo:

42 respostas



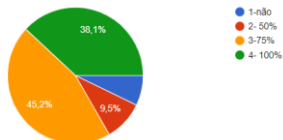
16. Consigo articular as aprendizagens da minha disciplina com as outras áreas disciplinares?

42 respostas



17. Consigo cumprir o currículo previsto para o final do ciclo?

42 respostas



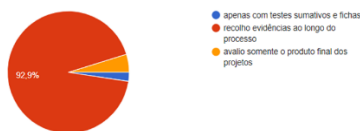
18. Considero que o Projeto PPIP é mais eficaz para garantir o sucesso de todos os alunos?

42 respostas



19. Quais os formatos de avaliação que utilizo mais frequentemente no PPIP?

42 respostas



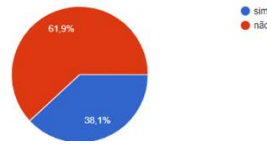
20. Como ajudo os alunos a tomarem consciência daquilo que melhor resulta para que aprendam melhor?

42 respostas



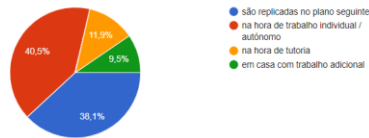
21. Consigo cumprir com as aprendizagens do plano no tempo previsto? (3 semanas)

42 respostas



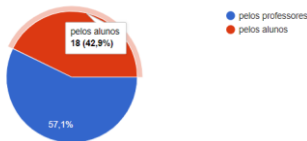
22. Como são recuperadas as aprendizagens não consolidadas pelos alunos?

42 respostas



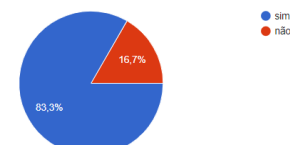
23. Considero que as aprendizagens dos planos devem ser preenchidas:

42 respostas



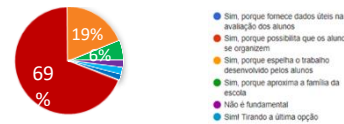
24. Considero que as disciplinas deveriam fornecer no início do ciclo uma listagem de conteúdos a adquirir por disciplina até ao final do ciclo:

42 respostas



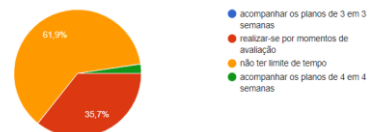
25. A apresentação final dos projetos é fundamental porque: (selecione a que considera mais importante)

42 respostas



26. Considero que os Projetos devem:

42 respostas



27. Em que medida o PPIP facilita o processo de ensino-aprendizagem? (selecione a que considera mais importante)

42 respostas



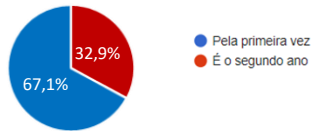
## Questionários aos Alunos

### Nº de respostas: 82

### Março 2019

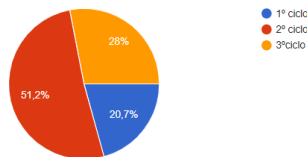
1. Conheço o PPIP:

82 respostas

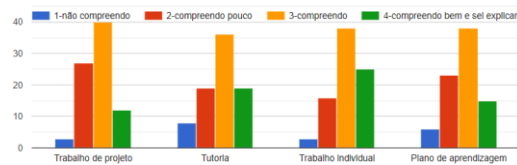


2. Sou aluno de:

82 respostas



3. Compreendo como se organiza o PPIP: (1-não compreendo / 4-compreendo bem)



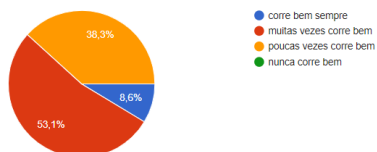
4. Conheço as várias fases do trabalho por projeto:

82 respostas



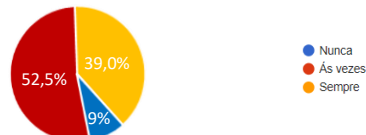
5. Consideras que o trabalho em projeto, por grupos corre bem?

81 respostas



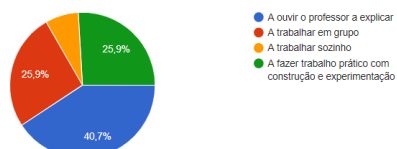
6. Participo na escolha dos temas dos projetos da turma?

82 respostas



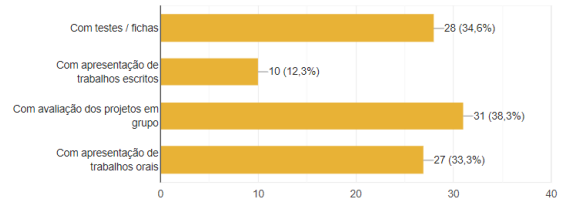
7. Como aprendo melhor?

81 respostas



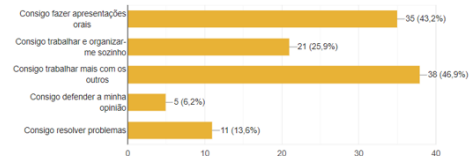
8. Como gostas mais de ser avaliado?

81 respostas



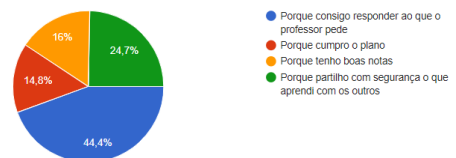
9. Que capacidades sentes que mais desenvolveste no PPIP?

81 respostas



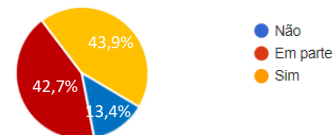
10. Como sabes que estás a aprender?

81 respostas



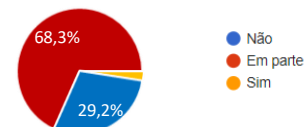
11. Achas que o Plano de aprendizagem reflete o que aprendes?

82 respostas



12. Compreendo o que tenho de cumprir no plano?

82 respostas



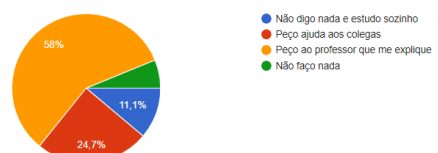
13. Achas que todos os alunos aprendem com o PPIP?

82 respostas



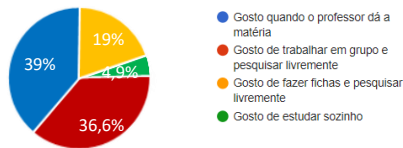
14. Quando não compreendes a matéria o que fazes?

81 respostas



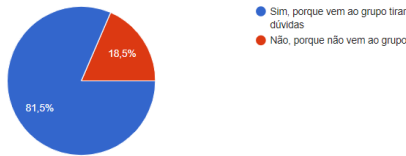
15. Como gostas mais de aprender?

82 respostas

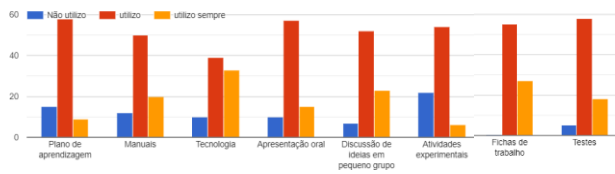


16. Sentes mais apoio do professor quando trabalhas em grupos?

81 respostas

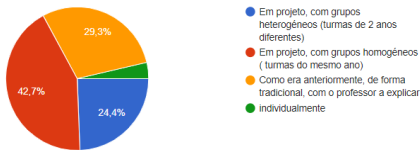


17. Com que frequência usas os materiais/ estratégias para te apoiar a aprender?



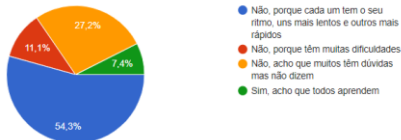
18. Como gostas mais de aprender?

82 respostas

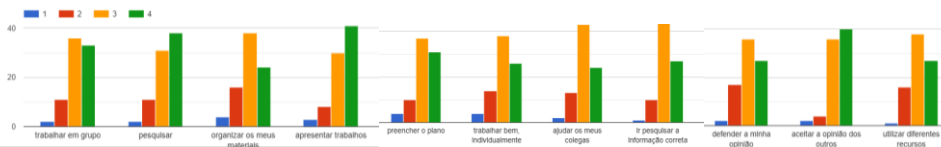


19. Achas que todos os alunos conseguem aprender na aula?

81 respostas

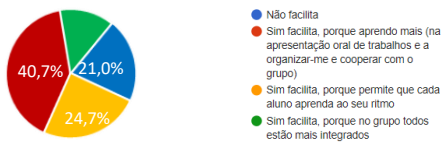


20. Avalia a tua experiência no PPIP



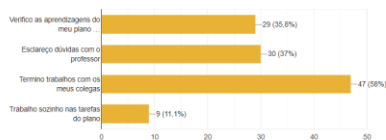
21. Em que medida sentes que o PPIP facilita o teu processo de ensino-aprendizagem?

81 respostas



22. Nas aulas de tutoria...

81 respostas





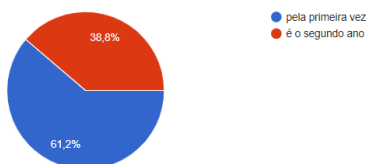
## Questionários aos Encarregados de Educação

Nº de respostas: 129

Março 2019

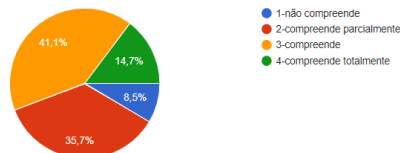
1. O meu educando está integrado no Projeto PPIP:

129 respostas



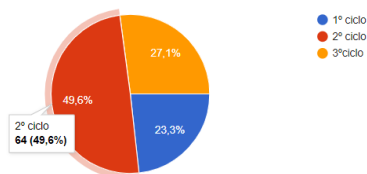
6. Considero que o meu educando compreende como se organiza o Projeto PPIP?

129 respostas



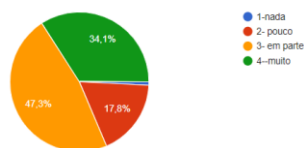
2. O meu educando é aluno de:

129 respostas



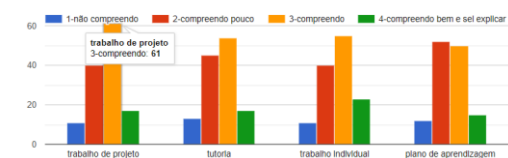
7. Considero que as áreas de competências do perfil do aluno nomeadamente a autonomia, cooperação, comunicação e espírito crítico são mais desenvolvidas no Projeto PPIP?

129 respostas



3. Compreendo como se organiza o PPIP: (1-não compreendo / 4-compreendo bem)

129 respostas



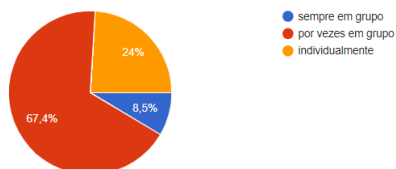
8. Considero que o Projeto PPIP promove o sucesso de todos os alunos?

129 respostas



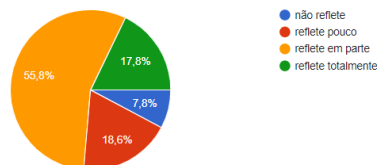
4. Considero que o meu educando aprende melhor:

129 respostas



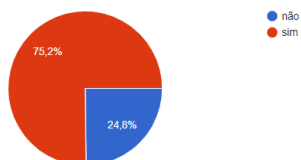
9. Considero que os critérios de avaliação recentemente alterados refletem o trabalho do meu educando?

129 respostas



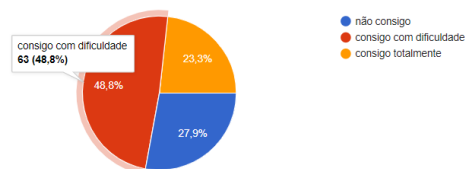
5. Considero que as metodologias utilizadas no Projeto PPIP ajudam os alunos a serem mais autónomos e responsáveis?

129 respostas



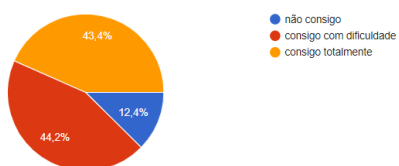
10. Consigo acompanhar as aprendizagens e progressão das mesmas através do plano de aprendizagem?

129 respostas



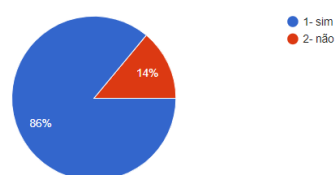
11. Compreendo os registos de avaliação do meu educando no plano de aprendizagem?

129 respostas



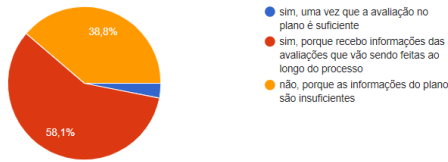
17. Considero que o meu educando tem consciência das suas dificuldades?

129 respostas



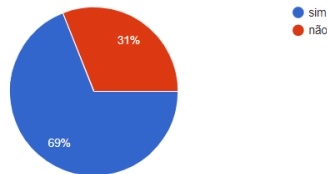
12. Considera que 5 momentos de avaliação com níveis semestrais são suficientes?

129 respostas



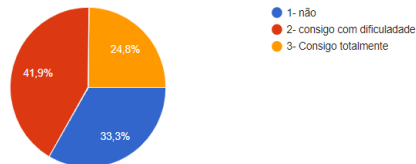
13. Considero que a função do tutor me aproxima mais da escola, fornecendo informação mais personalizada do meu educando?

129 respostas



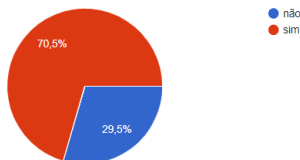
14. Consigo acompanhar e ajudar o meu educando nos seus estudos através do plano de aprendizagem?

129 respostas



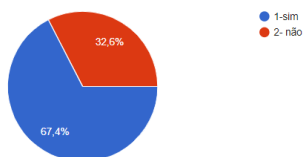
15. Considero que as alterações dos critérios de avaliação possibilitam o desenvolvimento de mais competências (autonomia, espírito crítico, cooperação) no meu educando?

129 respostas



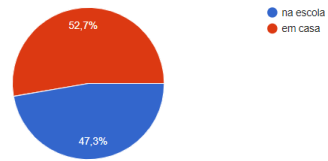
16. Considero que a diversidade de instrumentos de avaliação no Projeto PPIP fornecem mais oportunidades de aprendizagem ao meu educando?

129 respostas



18. Como são recuperadas as aprendizagens não adquiridas pelo seu educando?

129 respostas



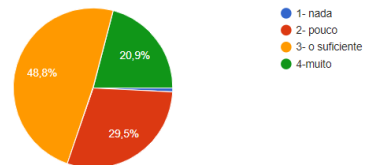
19. Considero que as apresentações de final de projeto constituem-se uma mais valia porque:

129 respostas



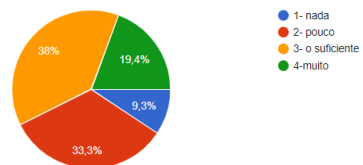
20. Considero que o meu educando está a aprender com o Projeto PPIP?

129 respostas



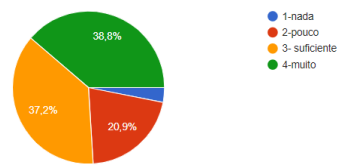
21. Considero que o meu educando está a motivado com o Projeto PPIP?

129 respostas



22. Considero que o Projeto PPIP pode constituir-se uma mais valia na vida pessoal, social e profissional futura do meu educando?

129 respostas



## Anexo E

### Resultados SPSS

#### Retenção em relação ao Apoio Social Escolar

Variáveis			Nunca reprovou (até 14 anos)	Já reprovou (15 ou + anos)	Total
ASE	Sem ASE	Contagem	83	27	110
		% em ASE	75,5%	24,5%	100,0%
	Apoio B	Contagem	12	7	19
		% em ASE	63,2%	36,8%	100,0%
	apoio A	Contagem	9	12	21
		% em ASE	42,9%	57,1%	100,0%
Total	Contagem	104	46	150	
	% em ASE	69,3%	30,7%	100,0%	

#### Retenção em relação ao número de Anos na Experiência

Variáveis		Nunca reprovou (até 14 anos)	Já reprovou (15 ou + anos)	Total	
Anos Experiência PPIP	0	Contagem	72	29	101
		% em Anos Experiência PPIP	71,3%	28,7%	100,0%
	1	Contagem	5	1	6
		% em Anos Experiência PPIP	83,3%	16,7%	100,0%
	2	Contagem	2	3	5
		% em Anos Experiência PPIP	40,0%	60,0%	100,0%
Total	3	Contagem	25	13	38
		% em Anos Experiência PPIP	65,8%	34,2%	100,0%
Total	Contagem	104	46	150	
	% em Anos Experiência PPIP	69,3%	30,7%	100,0%	

#### Retenção em relação à Escolaridade da Mãe

Variáveis			Nunca reprovou (até 14 anos)	Já reprovou (15 ou + anos)	Total
Formação Mãe	ensino básico	Contagem	16	19	35
		% em Formação Mãe	45,7%	54,3%	100,0%
	secundário	Contagem	52	14	66
		% em Formação Mãe	78,8%	21,2%	100,0%
	superior	Contagem	29	7	36
		% em Formação Mãe	80,6%	19,4%	100,0%
Total	Contagem	97	40	137	
	% em Formação Mãe	70,8%	29,2%	100,0%	

#### Retenção em relação à Escolaridade do Pai

Variáveis			Nunca reprovou (até 14 anos)	Já reprovou (15 ou + anos)	Total
Formação Pai	ensino básico	Contagem	30	22	52
		% em Formação Pai	57,7%	42,3%	100,0%
	secundário	Contagem	46	9	55
		% em Formação Pai	83,6%	16,4%	100,0%
	superior	Contagem	17	3	20
		% em Formação Pai	85,0%	15,0%	100,0%
Total	Contagem	93	34	127	
	% em Formação Pai	73,2%	26,8%	100,0%	

### Retenção em relação à Escolaridade Familiar

Variáveis			Nunca reprovou (até 14 anos)	Já reprovou (15 ou + anos)	Total
EScFamiliar	ensino básico	Contagem	10	20	30
		% em EScFamiliar	33,3%	66,7%	100,0%
	secundário	Contagem	55	13	68
		% em EScFamiliar	80,9%	19,1%	100,0%
	superior	Contagem	34	8	42
		% em EScFamiliar	81,0%	19,0%	100,0%
Total	Contagem	99	41	140	
	% em EScFamiliar	70,7%	29,3%	100,0%	

### Retenção em relação à Participação PPIP e Escolaridade Familiar

Variáveis				Nunca reprovou (até 14 anos)	Já reprovou (15 ou + anos)	Total
Ensino básico	PPIP	Sim	Contagem	3	6	9
			% em PPIP	33,3%	66,7%	100,0%
		Não	Contagem	7	14	21
			% em PPIP	33,3%	66,7%	100,0%
	Total	Contagem	10	20	30	
		% em PPIP	33,3%	66,7%	100,0%	
Ensino secundário	PPIP	Sim	Contagem	17	4	21
			% em PPIP	81,0%	19,0%	100,0%
		Não	Contagem	38	9	47
			% em PPIP	80,9%	19,1%	100,0%
	Total	Contagem	55	13	68	
		% em PPIP	80,9%	19,1%	100,0%	
superior	PPIP	Sim	Contagem	10	6	16
			% em PPIP	62,5%	37,5%	100,0%
		Não	Contagem	24	2	26
			% em PPIP	92,3%	7,7%	100,0%
	Total	Contagem	34	8	42	
		% em PPIP	81,0%	19,0%	100,0%	
Total	PPIP	Sim	Contagem	30	16	46
			% em PPIP	65,2%	34,8%	100,0%
		Não	Contagem	69	25	94
			% em PPIP	73,4%	26,6%	100,0%
	Total	Contagem	99	41	140	
		% em PPIP	70,7%	29,3%	100,0%	