



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO



Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

Estela Costa (Coord.)
Marta Almeida

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Agradecimentos

Agradecemos à equipa da Direção-Geral da Educação, do Ministério da Educação, designadamente ao seu Diretor-Geral, Dr. José Vítor Pedroso, à Subdiretora-Geral, Doutora Maria João Horta, ao Diretor de Serviços de Desenvolvimento Curricular, Dr. Hélder Pais, à Dra. Cristina Palma, Chefe de Acompanhamento e Monitorização de Desenvolvimento Curricular (AMDC), bem como a todos quantos estiveram envolvidos neste processo, particularmente, numa fase inicial, o Dr. Paulo André, da Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo (EPIPSE) e o conjunto de técnicos da DGE que acompanharam as escolas PPIP: o Dr. Fernando Franco, da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE), a Dra. Ivete Azevedo (EPIPSE) e especialmente a Dra. Nádia Ferreira (EPIPSE) pelo apoio no acesso à informação e pela partilha de informação sobre a implementação do programa espelhada neste relatório.

Agradecemos aos diretores dos Agrupamentos de Escolas envolvidos a receção calorosa e a disponibilidade demonstrada nas entrevistas, o esclarecimento de dúvidas e a sensibilização das suas escolas para a importância de colaborarem neste estudo; aos professores que ocupam cargos de gestão intermédia pela recetividade demonstrada nos grupos focais e por nos darem acesso às suas aulas; e aos alunos, professores e encarregados de educação, no preenchimento dos questionários.

O esforço contínuo destes atores serviu de inspiração ao rigor, exigência e detalhe com que realizámos este projeto.

Obrigada,

Equipa do IE-ULisboa.

Julho 2019

Sumário executivo

O documento que se apresenta constitui o Relatório Final do Estudo de Avaliação Externa do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), conforme o estabelecido contratualmente com o Ministério da Educação (ME), através da Direção-Geral da Educação (DGE).

Este Relatório tem como objetivo providenciar informação descritiva e compreensiva sobre os processos desenvolvidos e os efeitos gerados pela implementação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), que se desenvolveu sob os auspícios da DGE, funcionando em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares. Com início em 2016/2017, o PPIP teve os seguintes fundamentos: (a) a existência de elevadas taxas de retenção e desistência escolares, (b) o facto de a retenção não determinar aprendizagens com mais qualidade e (c) os custos que a retenção acarreta para o Estado Português.

Para uma real compreensão do PPIP há que equacioná-lo no quadro das iniciativas que vêm sendo desencadeadas pelo Estado, de promoção do sucesso dos alunos e de combate ao abandono escolar, bem como das políticas de autonomia e de gestão local da escola. A autonomia não ocorre por decreto (vd. Barroso, 2004), porém as iniciativas legislativas da autoridade pública podem favorecê-la ou comprometê-la (Barroso, 2004). Neste contexto, o PPIP constituiu um estímulo ao desenvolvimento da autonomia das escolas, na medida em que as incentivou a tomar decisões, contextualizadas, por via do apelo aos atores escolares de introduzirem mudanças em diferentes planos: na constituição das turmas e na sua carga horária, no calendário escolar, na distribuição de serviço docente e na gestão do crédito horário, assim como, na reconfiguração da matriz curricular, dos conteúdos/aprendizagens curriculares, na oferta complementar e apoio ao estudo no 1ºCEB, e ainda nas respostas diferenciadas para alunos em função das suas necessidades.

A inovação pedagógica - que designa o Projeto - deve ser equacionada a partir do entendimento do conceito de 'inovação' de "fazer as coisas melhor" de Bolívar (2003, p.53). Falamos da inovação a partir de mudanças qualitativas emergentes, nas escolas, ao nível dos *processos* educativos, mormente da gestão e desenvolvimento curricular, da pedagogia e em termos organizativos.

Integraram o PPIP os seguintes Agrupamentos de Escolas: Boa-Água, situado na Quinta do Conde, em Sesimbra (Distrito de Setúbal); Cristelo, situado em Paredes (Distrito do Porto); Fernando Casimiro Pereira da Silva, situado na cidade de Rio Maior (Distrito de Santarém); Freixo, situado no Minho, em Ponte de Lima (Distrito de Viana do Castelo); Marinha Grande Poente, situado na Marinha Grande (Distrito de Leiria) e Vila Nova da Barquinha, situado em Vila Nova da Barquinha (Distrito de Santarém). Uma sétima UO - Agrupamento de Escolas de Silves Sul (Distrito de Faro) - por ter entrado tardiamente no Programa, não foi avaliada.

A partir da matriz de avaliação delineada definimos quatro objetos de avaliação, a saber: (i) O envolvimento dos atores e mecanismos de apoio ao processo decorrente da entrada dos AE no PPIP, designadamente buscando informação que permita conhecer como os AE aderiram ao Projeto e como se deu o envolvimento dos atores, a abrangência das medidas adotadas, os processos de monitorização e acompanhamento desencadeados e as estratégias de promoção do desenvolvimento profissional dos atores; (ii) as medidas implementadas pelos AE, relativas à matriz e gestão curricular, às opções pedagógico-didáticas, à avaliação das aprendizagens e organizativas; (iii) os resultados académicos alcançados e outros efeitos percebidos pelos atores; e, por fim, (iv) os fatores críticos de sucesso. Este último objeto de análise não prevê dimensões *a priori*, sendo que estas emergirão de forma transversal nas diversas dimensões analisadas.

Na primeira etapa, privilegiou-se a análise do extenso acervo documental fornecido pela DGE e pelos Agrupamentos de escolas, permitindo enquadrar o programa em análise e conhecer documentos produzidos durante a implementação do Projeto. Seguiu-se a recolha de dados *in loco* (nas instalações), privilegiando-se conversas informais com diretores e com elementos de estruturas de gestão intermédia. Optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas aos diretores, com base em guião construído para o efeito, e ainda entrevistas em painel (*focus group*), destinadas a auscultar outros atores com responsabilidades nos AE, perfazendo 85 entrevistados.

Na segunda etapa, foram aplicados questionários gizados a partir da matriz de avaliação definida a todos os professores, alunos e pais/encarregados de educação abrangidos pelas medidas implementadas nos AE ao abrigo do programa PPIP; de

um total de 621 professores a quem foi aplicado o questionário, responderam 401 (taxa de resposta de 64,5%.); de um total 4355 alunos dos diversos anos de escolaridade abrangidos pelas medidas do PPIP, obteve-se resposta de 2135 (49%); de um total de 4355 potenciais respondentes pais/encarregados de educação (estimados com base no número de alunos abrangidos pelas medidas do PPIP), responderam 1268 (29%).

A partir da análise dos dados, podemos concluir que há ganhos assinaláveis no combate à desistência e retenção escolares, sendo que na grande maioria dos contextos, a tendência aponta para a sustentabilidade destes resultados, associando-se aos mesmos a melhoria da qualidade das aprendizagens. Os AE PPIP dão sinais claros de capacidade de se apropriarem do currículo e de o saberem gerir coerente e articuladamente, investindo na diversificação de práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação, bem como envolvendo mais ativamente os alunos nesses processos. De assinalar, ainda, os evidentes benefícios no bem-estar de professores e alunos e o estreitamento das relações com os parceiros e com a comunidade em geral, decorrentes dos processos em que estão envolvidos de inovação e autonomia.

Índice

Sumário executivo.....	2
Glossário.....	9
Introdução.....	12
1. Enquadramento do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica	14
1.1. Racional do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica.....	14
1.2.O PPIP no quadro das políticas de combate ao abandono e à retenção escolar.....	15
1.3.O PPIP no quadro das políticas de autonomia e de gestão local da escola	18
2. Descrição do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica.....	21
2.1. Projetos-piloto, inovação e melhoria de escola	21
2.2. Estratégia do PPIP e seleção dos participantes.....	24
2.3. Limites e possibilidades da autonomia do Piloto.....	27
2.4. Atores, eventos e processos constitutivos do Piloto	29
2.4.1 Monitorização e acompanhamento do Piloto	29
2.4.2 Rede de atores e eventos associados ao Piloto	33
3. Opções metodológicas e processuais	37
3.1. Enquadramento do estudo avaliativo	37
3.2. Matriz de Avaliação.....	38
3.3. Técnicas de recolha e análise de dados	39
3.4. Procedimentos de validação	42
3.5. População e amostra.....	43
3.5.1. Caracterização dos respondentes ao inquérito	45
3.5.1.1. Professores.....	45
3.5.1.2. Alunos.....	47
3.5.1.3. Pais/encarregados de educação	48
4. Os processos e as medidas de inovação pedagógica	50
4.1. Adesão e envolvimento da comunidade educativa	52
4.1.1. Envolvimento dos Diretores.....	52
4.1.2. Envolvimento dos Pais e encarregados de educação	53
4.1.3. Envolvimento dos alunos	56
4.1.4. Envolvimento dos professores	57
4.1.5. Abrangência do PPIP e sistemas de comunicação	59
4.1.6. Monitorização	62
4.1.7. Desenvolvimento profissional.....	64

4.2.	Gestão e articulação curricular	65
4.3.	Implicações pedagógico-didáticas.....	83
4.3.1.	Reforço das metodologias ativas de aprendizagem e diversificação das estratégias e ambientes de aprendizagem	83
4.3.2.	Estratégias de diferenciação pedagógica	86
4.3.3.	Promoção de estratégias de trabalho colaborativo.....	90
4.3.4.	Cidadania e intervenção dos alunos na vida da escola	93
4.4.	Avaliação das aprendizagens	94
4.5.	Medidas organizativas.....	104
4.5.1.	Organização dos alunos e dos professores	105
4.5.2.	Organização e coordenação do trabalho docente	109
4.5.3.	Flexibilização na organização do tempo	112
4.5.4.	Reorganização do calendário letivo	114
4.5.5.	Organização e dinamização do espaço	115
4.5.6.	Criação de novos instrumentos de coordenação do trabalho docente.....	117
5.	Os efeitos do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica	117
5.1.	Retenção e abandono	117
5.2.	Efeitos percebidos pelos atores	119
	Conclusões	124
	Condições de eficácia	134
	Recomendações	136
	Referências Bibliográficas	139
	Legislação	141
	Acervo Documental.....	142
	APÊNDICES	144
	APÊNDICE 1 – Caracterização AE 1.....	145
	APÊNDICE 2 – Caracterização AE 2.....	148
	APÊNDICE 3 – Caracterização AE3.....	152
	APÊNDICE 4 – Caracterização AE4.....	154
	APÊNDICE 5 – Caracterização AE5.....	156
	APÊNDICE 6 – Caracterização AE6.....	158
	APÊNDICE 7 – Proposta de caraterização das medidas a adicionar ao Plano de Ação Estratégica (PAE) / Plano Plurianual de Melhoria (PPM)	159
	APÊNDICE 8 - Dispositivo de monitorização e acompanhamento	160
	APÊNDICE 9 – Dados dos questionários por AE: questionários aos professores	164

APÊNDICE 10 – Dados dos questionários por AE: questionários aos alunos	183
APÊNDICE 11 – Dados dos questionários por AE: questionários aos pais/encarregados de educação	196

Índice de quadros

Quadro 1 – Aspectos sugeridos para a elaboração dos Projetos de Inovação Pedagógica ..	29
Quadro 2 – Organização dos projetos dos agrupamentos de escolas	33
Quadro 3 – Desenvolvimento da monitorização e acompanhamento	34
Quadro 4 – Reuniões e visitas aos agrupamentos de escolas.....	36
Quadro 5 – Encontros da Rede de Escolas PPIP.....	37
Quadro 6 – Exemplo de Cenários Integradores de Aprendizagem (CIA) em 2018/2019	71
Quadro 7 – Exemplo de projeto de 5º ano sobre o tema: ‘Água que nos move’	74

Índice de figuras

Figura 1 – Matriz de avaliação	40
Figura 2 – Grelha-síntese da análise dos resultados	53
Figura 3 – Envolvimento/adesão dos pais/ encarregados de educação	57
Figura 4 – Envolvimento/participação dos alunos	59
Figura 5 – Envolvimento/Participação dos professores	61
Figura 6 – Respostas dos professores: dimensão pedagógica e curricular	84
Figura 7 – Respostas dos alunos: dimensão pedagógica e curricular	85
Figura 8 – Respostas dos professores: dimensão organizacional	118
Figura 9 – Respostas dos professores: efeitos	125
Figura 10 – Respostas dos alunos: efeitos	126
Figura 11 – Respostas dos pais/encarregados de educação: efeitos	128

Índice de tabelas

Tabela 1 – População docente e discente dos agrupamentos de escolas	26
Tabela 2 – α de Cronbach para o questionário aos professores	44
Tabela 3 – α de Cronbach para o questionário aos alunos	44
Tabela 4 – α de Cronbach para o questionário aos pais/encarregados de educação	44
Tabela 5 - Atores auscultados através da técnica de entrevista	45
Tabela 6 – Número de alunos por ano de escolaridade no PPIP	46
Tabela 7 - Número de Educadores/Professores envolvidos no PPIP	47

Tabela 8 – Caracterização dos professores inquiridos.....	47
Tabela 9 – Distribuição dos professores por áreas de ensino	48
Tabela 10 – Caracterização dos alunos	49
Tabela 11 – Caracterização dos pais/encarregados de educação	50
Tabela 12 – Evolução da percentagem de alunos retidos no 1º CEB	123
Tabela 13 – Evolução da percentagem de alunos retidos no 2º CEB	123
Tabela 14 – Evolução da percentagem de alunos retidos no 3º CEB	124

Índice de caixas

Caixa 1 – Descrição do Projeto INCLUD-ED	55
Caixa 2 – Orgânica dos Referenciais Integradores do Currículo (RIC)	70
Caixa 3 – Hexaciclos: escolaridade obrigatória em dois ciclos	76
Caixa 4 – Projetos desenvolvidos no AE que promovem a articulação curricular	80

Glossário

AE – Agrupamento de escolas

AEC – Atividades de enriquecimento curricular

AI - Atividades Integradoras

AMDC - Acompanhamento e Monitorização de Desenvolvimento Curricular

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CA – Currículos Alternativos

CeAp - Cenários de Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Cursos de Educação e Formação

CIA - Cenários Integrados de Aprendizagem

CIEC - Centro integrado de Educação em Ciências

CT – Conselho de Turma

CN – Ciências Naturais

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

DT - Diretores de Turma

EC – Equipa de Coordenação

EM – Educação Musical

ERTE - Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas

ET – Educação Tecnológica

EV – Educação Visual

EVT – Educação Visual e Tecnológica

GA – Grupo de Acompanhamento

GeFORCEE – Gestão Flexível, Orgânica e Reestruturada do Currículo e do Ensino Experimental

HGP - História e Geografia de Portugal

IBL - Inquiry Based Learning

IE-ULisboa – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

INE – Instituto Nacional de Estatística

JCSEE - Joint Committee on Standards for Educational Evaluation

LAB - Laboratório de Aprendizagem na Biblioteca

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MPSE - Medidas de Promoção do Sucesso Escolar

NEE - Necessidades Educativas Especiais (NEE)

OC - Oficina do Conhecimento

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OE – Oferta de Escola

OP - Oficina de Projeto

PA - Planos de Aprendizagem

PAE - Planos de Ação Estratégica

PBL - Problem Based learning

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PCI - Programas Curriculares Individualizados

PEPT – Programa de Educação Para Todos

PES – Programa de Educação para a Saúde

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIJVA – Programa de Integração de Jovens na Vida Ativa

PIPSE – Promoção do Sucesso Escolar

PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar

PNAPAE – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar

PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PPIP – Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

PPM - Planos Plurianuais de Melhoria

PpT - Projeto para Todos

QREN – Quadro de Referência de Estratégia Nacional

RIC - Referenciais Integradores do Currículo

SEE – Secretário de Estado da Educação

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UE – União Europeia

UO – Unidade Orgânica

Introdução

Cumprindo o estabelecido contratualmente com o Ministério da Educação (ME), através da Direção-Geral da Educação (DGE), o presente documento constitui o Relatório Final do estudo de avaliação externa do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), conforme estipulado no nº 9, do Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio. O seu conteúdo é da inteira responsabilidade dos membros que integram a equipa do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa).

O PPIP teve início com a publicação do Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, por via do qual se procedeu à autorização da realização de projetos de inovação pedagógica, em regime de experiência, a agrupamentos de escolas, doravante designados por AE, convidados pela DGE, para o efeito. Com a duração de três anos letivos, o Piloto visou promover a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo, bem como eliminar a retenção e prevenir o abandono escolar.

Os projetos pedagógicos elaborados pelas escolas, no âmbito do PPIP, foram concebidos durante o ano letivo de 2016/2017, em articulação com a DGE, tendo sido orientados para a adoção de medidas no âmbito dos seguintes domínios: (a) Diversificação e gestão curricular; (b) Articulação curricular; (c) Inovação pedagógica; (d) Organização e funcionamento interno; (e) Relacionamento com a comunidade.

Participaram no PPIP os seguintes AE¹:

- Boa-Água (Sesimbra, Distrito de Setúbal).
- Cristelo (Paredes, Distrito do Porto).
- Fernando Casimiro Pereira da Silva (Rio Maior, Distrito de Santarém).
- Freixo (Ponte de Lima, Distrito de Viana do Castelo).
- Marinha Grande Poente (Marinha Grande, Distrito de Leiria).
- Vila Nova da Barquinha (Vila nova da Barquinha, Distrito de Santarém).

O relatório está organizado em cinco capítulos para além desta introdução.

¹ Posteriormente, em 29 de dezembro de 2017, o Agrupamento de Escolas de Silves Sul (Distrito de Faro) integrou o PPIP. A sua avaliação não foi protocolizada com a Direção-Geral de Educação, dada a entrada tardia no Piloto.

No primeiro capítulo, dedicado ao *enquadramento do projeto*, procede-se a uma contextualização do PPIP, apresentando o seu racional e situando-o no quadro das políticas públicas de educação, de combate ao abandono e à retenção escolar, de autonomia e de gestão local da escola.

No segundo capítulo, centrado na *descrição do projeto*, faz-se uma incursão breve no tópico dos projetos-piloto seguindo-se a apresentação das circunstâncias em que surgiu, os atores envolvidos, os propósitos a atingir, bem como a descrição da sua implementação.

O terceiro capítulo, destinado à *metodologia*, tem por intuito enquadrar metodologicamente o estudo avaliativo, apresentando a matriz de avaliação, e as técnicas de recolha e de análise de dados selecionadas. São, ainda, explicitados os procedimentos de validação e caracteriza-se a população e amostra do estudo.

No quarto capítulo, centrado nos *resultados*, procede-se à análise e interpretação dos dados recolhidos por via de análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas e *focus group* a diretores, coordenadores e outras estruturas de gestão intermédia, assim como através da aplicação do inquérito por questionário a professores, alunos e pais/encarregados de educação.

Por fim, tendo em conta os resultados analisados, apresentamos as *Conclusões*, a que se segue as *Condições de eficácia*, alusivas a fatores facilitadores de sucesso na implementação de projetos de inovação em educação. As *Recomendações* resultantes da avaliação fecham o relatório.

1. Enquadramento do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

1.1. Racional do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

A formulação do PPIP, no interior da administração educativa, teve por base a persistência de **taxas de retenção e desistência escolar elevadas**, que subsistem no sistema educativo português, de forma particularmente gravosa, no 2.º ano de escolaridade (1.º CEB) e nos 2.º e 3.º CEB. Esta análise da administração central decorre de dados provenientes do Tribunal de Contas (dezembro de 2012) e do *Atlas de Educação 2014*, que indicam os prejuízos financeiros de ambos os fenómenos. Como descreve a Informação nº I - DGE/2016/3585, de 17 de agosto, “o custo médio por estudante no ensino obrigatório é superior a 4200€ anuais”, sendo que “mais de um terço dos estudantes que frequentam o ensino obrigatório já ficaram retidos pelo menos uma vez” (p.2), o que redundava num custo nunca inferior a 250 milhões de euros anuais, para o Estado. Neste contexto, pode-se falar de uma má utilização da despesa pública, dado “35% dos alunos do ensino básico e secundário ter “pelo menos uma retenção ao longo do seu percurso escolar” (idem, p.2).

A criação do PPIP tem, também, na sua base, pesquisas empíricas (designadamente a meta-análise, desenvolvida em 2015, de estudos sobre **o impacto da retenção no percurso escolar**)², segundo os quais “a retenção no ensino básico não acrescenta valor do ponto de vista do rendimento académico dos alunos” (ibidem), para além de que “aumenta a probabilidade de abandono escolar” (ibidem). Este diagnóstico releva, ainda, a ineficácia das opções ensaiadas nas escolas que, na generalidade, têm sido puramente remediadoras, com “resultados pouco expressivos” porquanto relacionadas com casos de “insucesso acumulado” (ibidem), ocorrendo já numa fase em que o aluno se encontra altamente desmotivado e em que dificilmente consegue ultrapassar o insucesso. Tais medidas, que persistem em não resultar, incluem, por exemplo, o apoio extra-horário escolar e a reorientação dos alunos para outros percursos escolares (ibidem).

² <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit>

O Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, que autoriza a concretização do PPIP, em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares, fundamentou-se no diagnóstico anteriormente apresentado, mormente no argumento de que o abandono escolar decorre do insucesso nas aprendizagens e da retenção escolar, tendo um “assinalável impacto financeiro” (p. 8324), que “justifica e exige (...) um trabalho exaustivo que conduza a **ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular, organizacional**, assente numa lógica interna colaborativa e de articulação com a comunidade.” (p. 8324)

Neste contexto, o PPIP foi orientado para conferir às escolas uma **autonomia maior na gestão do currículo**, que permitisse responder, de forma mais adequada, às necessidades dos alunos, com vista à promoção da “qualidade do sucesso de todos”, de modo a concluírem “cada ciclo de escolaridade na idade modal” com “elevados níveis de desempenho escolar” (Informação n.º I-DGE/2016/3585, p.2). Este intento viria a consubstanciar-se no propósito de construção de Projetos, nas escolas, “orientados para a adoção de medidas que, promovendo a qualidade das aprendizagens”, permitissem a eliminação do abandono e do insucesso escolar em todos os ciclos de ensino. (Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio).

A inovação – organizacional, curricular e pedagógica – incentivada a partir de uma maior autonomia atribuída à escola e aos seus professores para gerirem o currículo (vd. O Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, p. 8324), como forma de combate à desistência e ao insucesso escolares, são questões que têm atravessado os discursos, as iniciativas da autoridade estatal e as preocupações declaradas dos responsáveis pelas políticas educativas, ao longo dos anos. Neste sentido, importa situar este Piloto, primeiramente, no âmbito das iniciativas da autoridade pública de promoção do sucesso dos alunos e de combate ao abandono escolar e, num segundo momento, no quadro das políticas de autonomia e de gestão local da escola.

1.2.O PPIP no quadro das políticas de combate ao abandono e à retenção escolar

O PPIP é implementado com base no reconhecimento pela autoridade pública da “capacidade de os agrupamentos de escolas e escolas não agrupados se auto-

organizarem, (...) [e do] assinalável esforço que têm vindo já a desenvolver no combate ao insucesso escolar, promovendo a qualidade das aprendizagens” (Despacho n.º 3721/2017, p.8324).

O alargamento da escolaridade obrigatória até ao 9º ano (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e mais recentemente até ao 12º ano (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) tem-se feito acompanhar por taxas elevadas de abandono e insucesso escolar, que se tornaram uma preocupação, obrigando à introdução de medidas que o contrariem.

Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE)³ mostram que a taxa de abandono escolar precoce atingiu os mínimos históricos de 11,8%, em 2018. A mesma tendência de evolução positiva tem-se feito sentir igualmente nos índices de retenção e desistência escolar que, em Portugal, vêm descendo desde 2014, em todos os anos de escolaridade do ensino básico regular (CNE, 2018, p.89). Segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)⁴, em 2017, as taxas de retenção situavam-se em 5,4%, no Ensino Básico, e 14,9%, no Ensino Secundário.

Não obstante esta evolução positiva, no caso da desistência escolar, Portugal está ainda distante dos objetivos de 10% traçados pela União Europeia para 2020. Igualmente, no caso das retenções, e apesar das melhorias verificadas, os percursos dos alunos portugueses permanecem marcados negativamente por este fenómeno, que surge precocemente, logo no 2º ano, e se acentua à medida que os estudantes avançam na escolaridade (CNE, 2018).

Em 2015, em Relatório Técnico elaborado sob a égide do Conselho Nacional de Educação (CNE) (vd. Ferreira, Félix, & Perdigão, 2015), sublinhava-se que o desfasamento etário tem início no 1º CEB, numa percentagem considerável de alunos, momento a partir do qual não para de aumentar ao longo dos três ciclos do ensino básico.

³ <https://www.ine.pt/xurl/indx/0008864/PT>

⁴ <http://www.dgeec.mec.pt/np4/939.html>

Neste cenário, e apesar de no domínio da avaliação das aprendizagens terem sido dados avanços legislativos no sentido de atribuir à retenção carácter de excecionalidade (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril), que deverá ocorrer apenas quando esgotadas todas as possibilidades de recuperação do aluno desencadeadas pela escola (vd. Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro), subsiste na sociedade portuguesa uma espécie de crença generalizada nos benefícios da repetição para a aprendizagem dos alunos, como é referido na Recomendação n.º 2/2015, do CNE.

Na recomendação acima referida, a retenção é descrita como uma medida “facilitadora e despicienda, uma vez que, na maioria dos casos, não traz qualquer esforço acrescido por parte dos alunos, ou mesmo das escolas, que se limitam a cumprir, uma vez mais, o mesmo plano de estudos” (p.7384). Acresce, também, de acordo com a mesma Recomendação, o facto de as retenções promoverem situações de iniquidade, designadamente devido à probabilidade maior “de retenção de alunos com piores condições socioeconómicas, bem como de alunos provenientes de países estrangeiros” (Recomendação n.º 2/2015, p.7384) (vd. EU/EACEA, 2014; Eurydice, 2011).

Se adotarmos como marco temporal a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), desde então, em Portugal, têm sido encetadas múltiplas iniciativas, algumas de natureza interministerial, que se focam no apoio a alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, e que coincidem no propósito de combater o insucesso e o abandono escolares.

A título ilustrativo, podemos referir o Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Escolar-PIPSE (1987), o Programa de Educação Para Todos – PEPT (1991), os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP (1996), os Currículos Alternativos - CA (1996), os Percursos Curriculares Alternativos - PCA (2006), os Cursos de Educação e Formação – CEF (2002, 2004), bem como iniciativas mais orientadas para a reinserção escolar, como o Programa de Integração de Jovens na Vida Ativa – PIJVA (1997) e o Programa Integrado de Educação e Formação – PIEF (1999).

Já no século XXI, a par da iniciativa interministerial do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar - PNAPAE (2004), podemos assinalar o Programa Mais Sucesso Escolar – PMSE (2009), a que se sucedeu o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar - PNPSE (2016), e a implementação nas escolas de medidas específicas diversas, como sejam, a título de exemplo, os Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento (2005) e mais recentemente o Apoio Tutorial Específico (2016).

De referir que estas medidas foram sendo acompanhadas por iniciativas diversas de política redistributiva, de apoio às famílias, com o propósito de ajudar a diluir a iniquidade e exclusão dentro da escola, e que envolvem auxílios económicos aos alunos oriundos de famílias com baixos rendimentos (subsídios para material escolar, refeições, transporte, entre outros), mais tempo escolar, e o acréscimo de recursos humanos.

Também no âmbito dos fundos comunitários, designadamente do Quadro de Referência de Estratégia Nacional (QREN)⁵ (2007-2013) – que teve na qualificação dos portugueses, escolar e profissional, um dos seus grandes propósitos – se verificou o financiamento de vias de dupla certificação (e.g. CEF, etc.), a que se juntam iniciativas com o propósito de aumentar o nível de escolaridade e de tornar a educação e a formação mais relevantes para o mercado de trabalho, tais como o Programa Novas Oportunidades (2005), ou o Plano Nacional do Programa Garantia Jovem (2013).

1.3.O PPIP no quadro das políticas de autonomia e de gestão local da escola

Embora tributário do ideário associado ao conjunto de iniciativas legislativas anteriormente assinaladas, de combate ao abandono e insucesso escolares e de redução dos índices de retenção na escola, é no quadro das políticas de autonomia e gestão das escolas que o PPIP ganha fôlego, orientado “para modelos de autonomia reforçada (...) aliando a ausência de retenções a instrumentos de gestão flexível” (Despacho n.º 3721/2017, p.8324). O propósito do exercício de uma maior autonomia pelas escolas no domínio pedagógico e curricular foca-se na criação de

⁵ <http://www.qren.pt/np4/qren>

“soluções organizativas diversificadas, em particular no que respeita à organização pedagógica.” (ibidem). Daqui decorre a possibilidade de adotar uma maior flexibilização nas turmas, horários, matriz curricular, programas e calendário escolar. Por via do PPIP, o ME procurou dar às escolas condições que lhes permitisse experimentar medidas criativas que envolvessem todos os atores da comunidade educativa “no sentido da conceção e implementação de projetos que constituam soluções inovadoras que respondam de forma ágil e adequada à eliminação do abandono e do insucesso escolar” (Despacho n.º 3721/2017, p.8324). Decorre do exposto, uma imersão nas políticas de autonomia e gestão escolar.

Não obstante a existência, em Portugal, de um modelo centralizado da administração da educação (Lima, 2011), ressaltam várias iniciativas legislativas tomadas com o objetivo de promoverem contexto que permitisse o exercício de maior autonomia, por parte das escolas. É certo que ‘autonomia da escola’ é “um conceito construído social e politicamente” (Barroso, 2004, p. 71), que expressando a “unidade social que é a escola, não pré-existe à ação dos indivíduos” (ibidem). Por outras palavras, a ‘autonomia da escola’ não existe independentemente de quem a pratica, e da interação que no quadro do seu exercício os atores estabelecem entre si, em cada escola em particular (ibidem).

Na convicção de que a autonomia não é passível de ser decretada (vd. Barroso, 2004), não deixam, contudo, de ser relevantes as iniciativas legislativas da autoridade pública, i.e., as “normas [que] podem favorecer ou comprometer a “autonomia da escola”” (Barroso, 2004, p.71), porquanto a adaptação da escola à especificidade dos seus alunos e comunidades obriga a que se lhe reconheça “uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos” (Barroso, 2004, p. 50).

Relacionada com o incremento da eficácia no sistema educativo, a ideia de autonomia tem atravessado a legislação de enquadramento da administração e gestão das escolas, desde a publicação da LBSE. Primeiramente, com a publicação do Decreto-Lei nº43/89, de 3 de fevereiro, onde se preconizava a existência do Projeto Educativo de Escola, uma novidade que se consubstanciaria nove anos mais tarde,

através do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio, que determina a concessão às escolas do poder “de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo” (p.1988). Será ainda com este normativo que se alvitra a criação de uma nova relação entre as escolas e a administração educativa, através da figura do contrato de autonomia⁶.

Em 2008, com a publicação de novo diploma relativo à administração e gestão das escolas – Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril – a autonomia das escolas mantém-se como referencial-chave das políticas públicas educativas. Mais, conjuntamente com o Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho, contribuirá para reforçar a relevância dos contratos de autonomia, sendo assinados 22 contratos, com unidades orgânicas que tinham já processos formalizados de autoavaliação. O exercício da autonomia surge desde então associado à “prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa” (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, artº 8º, ponto 2), e o ‘Relatório de autoavaliação’ passa a constituir um instrumento de autonomia (idem, artº 9º, ponto2). De acordo com o Tribunal de contas (2019): “Os primeiros contratos de autonomia – cerca de duas dezenas – foram celebrados em 2007, a título experimental, sendo que no ano escolar 2017/2018 já vigoravam 212 contratos (num universo de 811 unidades orgânicas).” (p.7).

Como se viu, constitui-se como referencial preponderante nas políticas de administração e gestão das escolas, as iniciativas legislativas relativas à autonomia das escolas deram-se, num primeiro momento, com a entrada nas escolas de instrumentos como o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, estendendo-se, posteriormente, à possibilidade de contratualização que se viria associar à capacidade de autorregulação das escolas, por via da existência, nas mesmas, de processos de avaliação institucional.

Além disso, as políticas de autonomia e de gestão da escola não podem deixar de ser associadas à possibilidade de localmente se tomar decisões sobre a respetiva

⁶ A sua concretização dar-se-á, alguns anos mais tarde, em 2004/2005, com assinatura do primeiro contrato com a Escola da Ponte.

organização pedagógica e curricular. As iniciativas que preconizam uma gestão local e flexível do currículo nacional têm sido instrumentos importantes para fomentar o exercício de maior emancipação, seja por via da criação de áreas curriculares não disciplinares, de formações transdisciplinares, ou da possível definição das cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo.

Inscvem-se no conjunto de políticas suprarreferidas, a reorganização curricular do Ensino Básico introduzida pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, sucessora do Projeto de Gestão Flexível do Currículo que, em 1997, decorreu em torno da flexibilidade e da autonomia curricular. Passados 20 anos, os princípios gerais deste último são recuperados pelo Projeto-Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (2017) e pela sua posterior incorporação no Currículo do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

2. Descrição do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

2.1. Projetos-piloto, inovação e melhoria de escola

Quando desenvolvidos no quadro dos processos políticos, os projetos-piloto têm geralmente como objetivo gerar evidências para sustentar a formulação e a implementação de políticas, sendo circunscritos localmente e delimitados temporalmente (vd. Ettelt, Mays & Allen, 2013). Os projetos-piloto estão associados à avaliação de resultados e à testagem de processos, ou a ambos, sendo que uma das suas mais-valias consiste em poder "organizar" os participantes em torno de desafios em que se envolvem de modo voluntário e entusiasmado.

Relativamente à aplicação do conhecimento que decorre dos pilotos, este depende sobremaneira do contexto em que emerge, sendo que a sua transferência para outros contextos só é importante se for adaptada, justificada e explicitada, sob pena de se tornar conhecimento descontextualizado e sem valor.

Os projetos-piloto são utilizados para ensaiar novas ideias. Assim, são frequentemente associados à inovação, ocorrendo com objetivos variados, tendo em vista resolver problemas identificados, ou resistentes a tentativas anteriores de

alteração; aprofundar conhecimento lacunar sobre determinada realidade; ou experimentar produtos/soluções, entre outros.

Este projeto-piloto – PPIP – teve como fundamentos (a) as elevadas taxas de retenção e desistência escolares, (b) o facto de a retenção não determinar aprendizagens com mais qualidade e (c) os custos que a retenção acarreta para o Estado Português.

Do ponto de vista da inovação pedagógica, que lhe dá o nome, esta deverá ser equacionada contrapondo com o modelo pedagógico escolar que tem caracterizado a escola portuguesa, desde o século XIX (vd. Barroso, 1995), que se caracteriza por um currículo uniforme e estanque para todos os alunos, que é lido de forma rígida pelos atores escolares, e onde se destacam o “individualismo e a hierarquia” (idem), a standardização e a uniformização das normas, dos espaços, dos tempos, mas também dos alunos, professores e saberes (Barroso, 2001), e em que o professor se dirige “à classe como um todo mais do que aos indivíduos enquanto partes que constituem esse todo” (Formosinho & Machado, 2009, p.24).

Atualmente, assaca-se a este modelo pedagógico a dificuldade em dar resposta à complexidade dos desafios contemporâneos colocados por alunos com perfis distintos daqueles dos séculos precedentes, a que se soma o volume da informação em circulação e a natureza dos processos comunicacionais, que requerem particular atenção das escolas. Acresce a predominância de culturas escolares em que os professores prosseguem trabalhando “sem colaboração ou intercâmbio com os pares”, “no espaço fechado da sala de aula como espaço de trabalho fragmentado em tempos letivos” (Formosinho & Machado, 2009, p.26).

Neste contexto, o entendimento do conceito de ‘inovação’ aqui mobilizado alinha-se com o defendido por Bolívar (2003), que define inovação como “uma forma de entender a educação e o exercício do ensino, em que existe um compromisso em fazer as coisas melhor” (p.53). Esta definição remete-nos para a inovação entendida a partir de mudanças qualitativas introduzidas ao nível dos *processos* educativos, mormente para aspetos de gestão e desenvolvimento curricular, pedagógicos e para a introdução de mudanças significativas que tragam transformações a nível da estrutura organizativa da escola, quebrando, assim, com modos tradicionais de

atuar, que afetam apenas superficialmente no currículo (vd. Bolívar, 2003, pp. 52-53).

Compreendida como “um produto ou processo novo ou melhorado (ou a combinação dos dois) que difere significativamente dos produtos ou processos anteriores “ (OCDE / Eurostat, 2018, in Vincent-Lancrin, Urgel, Kar & Jacotin,2019), a inovação preconizada no PPIP reporta-se, assim, a medidas encetadas pelas escolas que, tendo em vista debelar a retenção e a desistência escolares e promover aprendizagens com mais qualidade, contrariem a rigidez e uniformização, a centralização do currículo e a manutenção de práticas vinculadas ao paradigma instrucional, em que o professor assume o protagonismo na sala de aula e recorre preferencialmente a estratégias expositivas

No sentido de dar cumprimento aos objetivos referidos, o PPIP orienta-se por via do apelo aos atores escolares no sentido de introduzirem mudanças em diferentes planos: na constituição das turmas e na sua carga horária, no calendário escolar, na distribuição de serviço docente e na gestão do crédito horário, assim como, na reconfiguração da matriz curricular, dos conteúdos/aprendizagens curriculares, na oferta complementar e apoio ao estudo no 1ºCEB, e ainda nas respostas diferenciadas para alunos em função das suas necessidades.

Falamos de inovações processuais, como defende a OCDE (Vincent-Lancrin et al., 2019), porque são preconizadas para mudar de forma significativa os processos organizacionais (e.g. mudar a maneira como os professores trabalham juntos, como agrupam os alunos e gerem as suas experiências de aprendizagem; novas formas de comunicação com alunos e pais, etc.) (idem, p.21).

Acresce o facto de a inovação emergir nos e a partir dos contextos locais, sendo tributária das idiosincrasias de cada escola, ou, como defende Canário (1994), constituir um processo singular, referente a um contexto organizativo específico, imprevisível e nem sempre transferível para outros contextos. Efetivamente, a mudança decorre necessariamente de uma reflexão conjunta realizada pelos atores escolares, no quadro de projetos construídos nas suas escolas, a partir das suas escolas e destinados às suas escolas, i.e., o horizonte da mudança é o de cada escola em particular (Tilman & Ouali, 2001, p.18).

A inovação não se traduz necessariamente na invenção de soluções nunca imaginadas, podendo manifestar-se na procura sistemática de soluções diferentes para problemas novos ou persistentes, por vezes adaptadas de experiências bem-sucedidas em outros contextos, e em que se ousa rejeitar práticas instaladas, crenças enraizadas e o conformismo. A inovação também não se define inevitavelmente através da temporalidade de um tempo recente, sendo possível encontrar soluções inovadoras que o são pela sua natureza singular no panorama geral, mas que persistem ao longo do tempo, e que apresentam resultados de forma sistemática, sinalizando novas possibilidades que contrariam o *habitus* instalado.

2.2. Estratégia do PPIP e seleção dos participantes

A criação do PPIP decorreu em duas fases de implementação. Uma primeira, de natureza experimental, desenvolvida nos anos letivos 2016/17 e 2017/18; uma segunda, de alargamento da medida a outras Unidades Orgânicas (UO) do país, o que sucedeu com a portaria 181/2019, de 11 de junho. Não decorrendo da experiência do PPIP, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que surge no ano letivo de 2017-2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) e a definição do novo currículo para o ensino básico e secundário outorgando as escolas de maior autonomia, acabam por beber desta experiência, tendo, em grande parte, evoluído em paralelo (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Integraram o PPIP os seguintes AE: Boa-Água, situado na Quinta do Conde, em Sesimbra (Distrito de Setúbal); Cristelo, situado em Paredes (Distrito do Porto); Fernando Casimiro Pereira da Silva, situado na cidade de Rio Maior (Distrito de Santarém); Freixo, situado no Minho, em Ponte de Lima (Distrito de Viana do Castelo); Marinha Grande Poente, situado na Marinha Grande (Distrito de Leiria) e Vila Nova da Barquinha, situado em Vila Nova da Barquinha (Distrito de Santarém).

O convite da DGE a todos os Diretores dos AE envolvidos ocorreu em agosto de 2016. Um alto dirigente da DGE revelou, em entrevista, ter existido a intenção de se convidar AE com características diversas uns dos outros: diversidade geográfica, de meio urbano e rural, com diferenças nos resultados escolares (taxa de retenção e desistência, nos diferentes ciclos do ensino básico, no ano letivo 2014/15 e a classificação média na avaliação externa nas disciplinas de Português e Matemática),

e com configurações distintas. Um aspeto comum a todas, de acordo com o Relatório de Avaliação Intercalar, foi o facto de terem algum histórico de trabalho de modo diferente do usual, com mais arrojo do que a generalidade das escolas.

Com efeito, consideradas UO **abertas ao compromisso** de intentar novas **soluções inovadoras na aprendizagem**, as referidas premissas podem ler-se na proposta da DGE que refere a diversidade como critério-base, estando “localizadas em contextos diversificados do ponto de vista geográfico e socioeconómico” (Informação nºI-DGE/2016/3585, p.6).

Na tabela que se segue dá-se conta da diversidade dos AE, em termos da sua dimensão diversa, recorrendo ao nº de alunos e de professores para ilustrar a sua abrangência (tabela 1).

Tabela 1.

População docente e discente dos agrupamentos de escolas

Agrupamento de escola	Nº de alunos	Nº de professores
Freixo	700	65
Vila Nova da Barquinha	869	115
Cristelo	1004	103
Fernando Casimiro Pereira da Silva	1049	117
Boa Água	1372	103
Marinha Grande Poente	2850	241

O convite atendeu igualmente a um outro critério, o “seu potencial de capacidade de liderança e de inovação”. Com efeito, os AE participantes detinham experiência na implementação de diferentes medidas de promoção do sucesso. Entre elas, refira-se a integração no programa TEIP (2 UO), os contratos de autonomia firmados (2 UO) e a adesão ao Plano de Promoção do Sucesso Educativo (4UO). Acresce, ainda, a existência de uma proximidade e relação de confiança entre os organismos do Ministério da Educação e as suas direcções, referida pelos responsáveis ministeriais e pelos AE.

Ao conhecimento mútuo existente entre o ME e os AE, que advém de relações de proximidade criadas por via da sua participação em diversos projetos de inovação nos últimos anos, há a acrescentar o reconhecimento da capacidade dos Diretores dos AE em envolverem as comunidades educativas em novos projetos. Esta relação de confiança foi importante aquando da escolha dos AE, uma vez que se pretendia que implementassem medidas que extravasassem as orientações e regras da legislação então em vigor.

Acresce, também, da parte do ME a intenção de, a partir das medidas que revelaram ter sucesso, poder “apresentá-las como boas práticas para todas as escolas” (Entrevista DGE). Aliás, este é um objetivo explicitado no normativo fundador do Piloto, quando se referencia que “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, de 5 de março, p.8324). A intenção de ampliar a experiência a outras UO decorreu também do facto de se acreditar nas suas virtudes dado “o desafio e a possibilidade que se abre a estes agrupamentos (...) de se organizarem e de terem respostas pedagógicas diferenciadas que permitam obter resultados que, até aqui, não têm conseguido” como se lê na homologação do PPIP (Informação Nº 113, 13 de julho de 2017, Gabinete SEE, alínea f)). Este propósito está também expresso no Relatório intercalar, quando se refere que não se pretendeu alcançar uma descrição universal de fenómenos cognitivos e sociais (inferir para a generalização), mas alguma representatividade da realidade da rede pública que permitisse a disseminação de práticas inovadoras para outras escolas.

2.3. Limites e possibilidades da autonomia do Piloto

A viabilização destas “iniciativas mobilizadoras” (Informação Nº 113, 13 de julho de 2017, Gabinete SEE, alínea f)) esteve alinhada com muito dos aspetos preconizados nas políticas de flexibilização curricular, na senda da recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que aponta no sentido de se capacitar as escolas para uma maior intervenção e responsabilização, na organização do ensino ‘a seu modo (o tempo, as turmas, etc.)”. (Recomendação n.º 7/2012, de 23 de novembro). Nesta lógica se pronunciou David Justino, enquanto Presidente do CNE, quando sugeriu a mais-valia de se “conferir às escolas o poder de organizar as suas turmas em função das suas estratégias de qualificação das aprendizagens, permitindo que através da diferenciação organizacional se possa sustentar a diferenciação das respostas aos diferentes perfis dos alunos” (in Ramos, Félix & Perdigão, 2016, p.6).

A contratualização de objetivos para o período de dois anos deu-se através do estabelecimento de um protocolo específico com cada AE (Informação Nº 113, 13 de julho de 2017, p.6). Para tal, no parecer do SEE é requerido a cada UO a observância de três princípios: (i) a impossibilidade de sugerirem medidas que implicassem o aumento da despesa pública; ou (ii) interferissem nas regras de trabalho de professores e funcionários não docentes, e ainda (iii) que a constituição administrativa de turmas não inviabilizasse “diferentes modos de organização e a potenciação do trabalho pedagógico com os alunos.” (Informação Nº 113, 13 de julho de 2017, p.3).

Em virtude das regras estabelecidas, a homologação dos projetos de inovação pedagógica das seis escolas acarretou a necessidade de as mesmas identificarem as mais-valias de todas as propostas que requeressem aprovação superior, sendo-lhes solicitada informação adicional para sustentar uma tomada de decisão fundamentada (Informação Nº 113, 13 de julho de 2017). Foi também determinado que os AE envolvidos seleccionassem eles próprios os anos de escolaridade a envolver no projeto, tendo sido sugerido que fosse preferencialmente em início de ciclo (1.º, 3.º, 5.º e 7.º anos) (idem).

Aquando da homologação do PPIP, um conjunto de aspetos relacionados com a organização e gestão curricular flexível foram sugeridos para orientação dos projetos a elaborar por cada um dos seis AE (Quadro 1).

Quadro 1 - Aspetos sugeridos para a elaboração dos Projetos de Inovação Pedagógica dos AE.

Dimensão	Sugestões
Organização do horário escolar	Utilizar blocos mais alargados de trabalho prático e experimental, esbatendo a fragmentação disciplinar ao longo do dia, semana, ano letivo ou ciclo.
Organização das disciplinas	Utilizando temas aglutinadores, pode recorrer-se à metodologia de trabalho de projeto: as diferentes disciplinas poderão ser trabalhadas de forma autónoma, articulada, integrada ou de forma mista, em função dos conteúdos a tratar.
Implementação frequente de metodologias ativas	O aluno é colocado no centro do processo de ensino e de aprendizagem e o professor assume um papel de facilitador, apresentando-lhe atividades diferenciadas, práticas e experimentais, adequadas ao seu perfil e promovendo o trabalho cooperativo.
Desenvolvimento de competências transversais	Exemplos: metacognição e autorregulação (aprender a aprender), pesquisa e registo de informação, produção de texto, resolução de problemas, trabalho em equipa, criatividade, localização espacial, motricidade fina, comunicação oral e escrita, ou outras, que preparem os alunos para as exigências do mundo atual e do futuro.
Desenvolvimento de áreas transversais a todas as disciplinas do currículo	Potenciar o papel integrador de conhecimentos e competências, de Educação para a Cidadania, Empreendedorismo, entre outras, que valorizem e enriqueçam o desenvolvimento pessoal, social e afetivo dos alunos, bem como o seu sentido de pertença à comunidade escolar.
A realização de atividades e projetos em parceria com entidades locais	A ser desenvolvidos dentro e fora do espaço escolar, sob supervisão e acompanhamento de um ou mais professores do conselho de turma.
A constituição de equipas pedagógicas por ano de escolaridade	Prevê-se que possa ser constituída pelo conselho de turma e por outro(s) elemento(s) considerados pertinente(s) ou relevante(s), e deseja-se que a maior parte dos seus elementos trabalhe com as restantes turmas do mesmo ano de escolaridade.

Fonte: Informação N.º 113, 13 de julho de 2017, Gabinete SEE, pp.4-5 (adaptado)

2.4. Atores, eventos e processos constitutivos do Piloto

O PPIP é o resultado da intercessão de múltiplos e distintos atores – governantes, administração educativa, peritos das universidades, diretores, professores, alunos, encarregados de educação, parceiros locais, etc. – situados em diferentes escalas do sistema educativo. Como foi anteriormente referido, é tutelado pela Direção-Geral da Educação (DGE) e teve início no ano letivo de 2016/2017, sendo seguido por um **Grupo de Acompanhamento (GA)**, criado para o efeito.

O GA foi coordenado pela DGE – que reuniu no seu interior uma equipa de técnicos, com vista a apoiar, acompanhar e monitorizar o desenvolvimento do PPIP – e envolveu um conjunto diverso de serviços e organismos da administração educativa, a saber, 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).

No processo de acompanhamento e monitorização do PPIP interveio, também, a **Equipa de Coordenação (EC)**, composta por técnicos da DGE, que teve a função de acompanhar, apoiar e monitorizar com grande proximidade o desenvolvimento dos projetos nos AE. As duas equipas tiveram funções que se intersetavam e complementavam, como se verá na subsecção que se segue.

2.4.1 Monitorização e acompanhamento do Piloto

As competências das equipas de acompanhamento

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 que foram considerados essenciais para a emissão do Parecer de homologação por parte do SEE (vd. Informação nº 113, de 13 de julho de 2017).

As competências atribuídas ao GA foram diversas, estendendo-se aos domínios pedagógicos, didáticos e organizacionais, como de seguida se apresenta:

- a) “Apresentar linhas orientadoras, incentivando e apoiando a conceção dos PPIP;

- b) Analisar os projetos a desenvolver, promovendo, em articulação com os agrupamentos de escolas, a sua revisão sempre que se revele necessário;
- c) Definir as formas de articulação operacional adequadas para acompanhar, monitorizar e avaliar os PPIP, de acordo com a calendarização que fixar;
- d) Organizar e desenvolver formação em contexto que apoie a conceção e implementação dos PPIP;
- e) Emitir parecer sobre os PPIP;
- f) Promover a criação de um espaço de partilha de experiências de inovação pedagógica entre os agrupamentos de escolas;
- g) Elaborar dois relatórios intercalares e um de avaliação final dos PPIP, que contenham os resultados demonstrativos do grau de adequação e eficácia das medidas implementadas, a apresentar à tutela;
- h) Realizar seminários destinados aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas com enfoque nos resultados dos PPIP potenciadores de práticas inovadoras”.

(in Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, nº6, p.8325)

Relativamente à EC, o seu papel revelou-se fundamental, porquanto lhe competiu conceber todos os instrumentos de acompanhamento e de recolha de dados (Guião de análise dos projetos, elaboração dos questionários/formulários eletrónicos, que venham a ser decididos...); acompanhar o desenvolvimento do projeto, nas suas diferentes fases; estruturar e dinamizar a plataforma *moodle*; calendarizar e concretizar as visitas às escolas, e elaborar relatórios intercalares.

O arranque do processo

No primeiro ano em que decorreu o PPIP – ano letivo de 2016/2017 – cada AE, através de equipas coordenadas pelos respetivos diretores, empenhou-se na conceção dos respetivos projetos, gizando medidas e estratégias que considerassem inovadoras, com vista à promoção da “qualidade do sucesso de todos os alunos” (Informação nº I-DGE/2016/3585, p.2), e de modo a possibilitar que todos concluíssem cada ciclo de escolaridade na idade modal, garantindo ainda a sua consecução com “elevados níveis de desempenho escolar” (ibidem).

Nesta fase de concepção dos Projetos de cada AE, foi estratégico o acompanhamento de grande proximidade, providenciado pela DGE (através da EC), que recolheu e enviou vários contributos para o desenvolvimento dos trabalhos por via eletrónica, e realizou visitas aos AE, de modo a apoiar e desafiar as equipas envolvidas na concepção dos PPIP. Este trabalho foi auxiliado pelo GA e teve por base a reflexão sobre as medidas propostas pelas escolas, que ocorreu em diferentes fóruns de discussão.

Deste modo, foi com base nos Planos Plurianuais de Melhoria (PPM) e nos Planos de Ação Estratégica (PAE) que os AE foram desafiados a conceberem planos de inovação pedagógica mais arrojados que integrassem medidas capazes de dar resposta ao diagnóstico realizado nas diferentes UO. Nestes, importava contemplar as medidas a implementar e as metas a alcançar quanto às taxas de retenção e desistência, às taxas de conclusão, à percentagem de alunos com positiva a todas as disciplinas e/ou outras que resultassem do acordado no PPIP (vd. Relatório de Avaliação Intercalar).

As diferentes dinâmicas de acompanhamento e monitorização que ocorreram, na fase de concepção, permitiram constatar que as UO apresentavam marcas identitárias claras, níveis de desenvolvimento díspares, estratégias, sinalizavam linhas de força/potencialidades para a introdução da mudança e inovação, apresentavam dinâmicas já encetadas (e.g. projetos em que se encontravam envolvidos; práticas já experimentadas, etc.) e gizavam estratégias diferenciadas para cumprimento dos objetivos assumidos (vd. Relatório de Avaliação intercalar).

Conforme se observa no Relatório Intercalar de Avaliação, da parte da EC sempre se sublinhou o interesse da “não redundância” com outras medidas políticas de combate ao insucesso escolar. Igualmente, era importante não deixar de acautelar o estipulado nos documentos curriculares em vigor e a manutenção dos critérios de avaliação final de cada ciclo (Despacho Normativo n.º 1-F/2016, 5 abril) e de garantir que eram implementadas medidas de prevenção e intervenção, especificamente desenhadas para as dificuldades apresentadas pelos alunos com um foco nas aprendizagens.

Por fim, os AE deveriam prever mecanismos que permitissem validar a eficácia das estratégias adotadas, através do recurso a uma reflexão permanente e facilitadora de um reajuste e gradação das estratégias, com o fito de garantir a sustentabilidade das dinâmicas organizacionais, salvaguardando a estabilidade das equipas educativas e o envolvimento dos órgãos de gestão, bem como dos restantes *stakeholders*.

Para orientar as escolas na elaboração dos seus projetos de inovação pedagógica, acresce ao já referido no quadro 1, sugestões para a atender em outro conjunto de dimensões (Quadro 2).

Quadro 2 - Organização dos Projetos dos agrupamentos de escolas.

Dimensões	Orientações
Constituição de turmas	Configurar e reconfigurar grupos de alunos e turmas ao longo do ano letivo e do ciclo, organizando-os de forma variável e temporária.
Carga horária das turmas	Distribuir a carga horária por semestre, ano ou ciclo (respeitando a legislação em vigor).
Calendário escolar	Prolongar ou encurtar o(s) ano(s) e as pausas letivo(s), organizar o ano letivo num número maior ou menor de períodos.
Oferta complementar e apoio ao estudo no 1º ciclo	Diminuir ou eliminar as horas da oferta complementar e/ou de apoio ao estudo convertendo-as em horas letivas.
Matriz curricular	Implementar uma matriz curricular integralmente desenhada pela escola, em função do projeto a desenvolver.
Conteúdos curriculares	Abordar/trabalhar os conteúdos curriculares, respeitando os perfis de saída de ciclo e respetivas aprendizagens, sem a obrigatoriedade de respeitar as metas anuais aplicáveis.
Planos individuais para alunos com dificuldades	Incluir medidas de promoção do sucesso educativo (apoios individuais, tutorias, grupos de homogeneidade relativa, coadjuvação, laboratórios, metodologias mais sucesso, clubes de leitura e escrita, iniciativas de promoção da literacia familiar, entre outros), conforme a natureza das lacunas diagnosticadas, procurando garantir uma intervenção diferenciada;
Distribuição de serviço docente	Afetar temporariamente professores a turma(s) e/ou grupos de alunos e/ou implementar práticas de ensino partilhado, parcerias pedagógicas ou de co-docência, organizando os alunos em grupos'.
Gestão do crédito horário	Constituir equipas educativas, afetando as suas componentes letiva e não letiva exclusivamente ao projeto.

As atividades de monitorização e acompanhamento desenvolvem-se de modo a acompanhar as diferentes fases do projeto, de acordo com o Quadro 3.

Quadro 3- Desenvolvimento da monitorização e acompanhamento.

Fases da monitorização e acompanhamento	Foco/objeto de análise	Fontes de dados/instrumentos de análise
Fase de conceção do projeto	Atores, dinâmicas, estratégias de ensino, ambiente de sala de aula, dispositivo de circulação de informação entre os atores	<ul style="list-style-type: none">• Guião de análise do projeto, elaborado na DGE• Criação e participação numa plataforma <i>moodle</i> (ou outra)
Fase de divulgação do projeto junto dos diferentes agentes educativos (órgãos de gestão e coordenação, professores, alunos, encarregados de educação, etc.)	<ul style="list-style-type: none">• Canais de comunicação• “Voz” dada a cada agente educativo• Recetividade dos diferentes agentes educativos	Para além dos já referidos: <ul style="list-style-type: none">• Questionário aos alunos• Questionários aos professores• Questionário aos pais (formulários Google)
Implementação do projeto	Atores, dinâmicas, produtos, constrangimentos, modo de circulação de informação, ...	Para além dos já referidos: <ul style="list-style-type: none">• Observação (programação de um conjunto de visitas às escolas)• Participação no <i>moodle</i>• Resultados da avaliação periódica dos alunos (av. Formativa e sumativa)
Processos internos de autoavaliação, regulação e Supervisão (transversal às dimensões anteriores)	cf figura1- “dimensões de análise”	Todos os referidos anteriormente.

2.4.2 Rede de atores e eventos associados ao Piloto

As escolas participantes foram também acompanhadas por peritos externos, que se revelaram essenciais para o sucesso dos projetos dos AE. A colaboração entre os diferentes atores da administração educativa desenvolveu-se com os AE de forma a promover a partilha de práticas, a discussão das diferentes medidas dos projetos, criando dinâmicas que foram permitindo um estreitamento das relações de confiança mútua entre todos os intervenientes e a constituição de uma rede de trabalho produtiva e com impacto na qualidade dos projetos finais.

Os AE destacaram, de forma unânime, que o facto de terem a IGEC envolvida lhes deu maior tranquilidade, sabendo que podiam arriscar sem receio de incorrerem em

desconformidades legislativas (um dos diretores referiu mesmo “foi muito importante ouvir o Sr. Inspetor-Geral dizer – ‘Têm liberdade para inovar’”).

O aspeto mais salientado relativo ao GA foi, contudo, o trabalho desenvolvido pela EC, considerado muito útil, no processo de conceção, construção e implementação dos projetos. Foi um trabalho relatado como altamente reflexivo e argumentativo, que se desenrolou em diálogo permanente com os técnicos da DGE (descritos como: ‘importantíssimos’, ‘cruciais, fizeram-nos pensar e repensar’, ‘por vezes foi duro, mas foi determinante’, ‘foram incansáveis e o feedback foi muito importante em todas as fases’).

De facto, o conjunto de documentos produzidos no decorrer do PPIP ilustra a riqueza do debate que envolveu os diversos interlocutores e que se foi traduzindo na construção e reconfiguração de projetos que “expressassem efetivamente as diferentes realidades das escolas convidadas”. Foram várias as reuniões realizadas entre o GA e as escolas PPIP, e as visitas efetuadas a cada escola (Quadro 4), para além do contacto por e-mail e telefónico.

Igualmente assinalado por todos os AE como determinante para o sucesso do PPIP, foi o facto de este ter sido acompanhado pela constituição da “**Rede de Escolas PIPP**”, i.e., uma plataforma de convergência entre os diferentes AE envolvidos, tendo em vista a partilha de dúvidas, ideias e experiências e a sustentabilidade dos projetos dos AE. Para corporizar este intento, realizaram-se diversos eventos – Seminários e Encontros – que envolvendo os AE, os seus peritos e, inicialmente, a Escola Básica da Ponte, se alargaram a convidados diversos, de escolas públicas e privadas, de instituições do ensino superior e dos serviços centrais do Ministério da Educação, designadamente o SEE, elementos do seu gabinete e também do GA.

Quadro 4 - Reuniões e visitas aos agrupamentos de escolas.

Data	Propósito/ Objetivo
07/10/2016	Apresentação das propostas de alteração/aprofundamento dos PAE/PPM;
14/10/2016	Apresentação de propostas sobre os aspetos considerados importantes salvaguardar no protocolo a assinar com o ME/DGE.
19/10/2016	Contributos para a definição do sistema de acompanhamento, monitorização e avaliação do PPIP.
De 21 a 26/10/2016	Visitas de acompanhamento, pelos técnicos da DGE, a cada AE.
De 28/04/2017 a 12/5/2017	Visita individual de acompanhamento a cada AE PPIP pela DGE.
De 30/10/2017 a 5/11/2017	Visita individual de acompanhamento a cada agrupamento PPIP pela DGE.
17/07/2018	Reunião de peritos PPIP.
27/11/18	Reunião de trabalho com os diretores dos AE PPIP. Balanço intercalar relativo à implementação do PPIP em 2017/2018, auscultação sobre as necessidades de acompanhamento dos projetos e definição do plano de atividades 2018/19.

Entre setembro de 2016 e maio de 2019 foram realizados 12 encontros da 'Rede PPIP', com uma frequência bimensal (Quadro 5), que decorreram a par da construção, pelos AE, dos seus pré-projectos de inovação pedagógica, que foram apresentados, discutidos, alterados e aprofundados até à obtenção de um projeto final que viabilizasse a assinatura de protocolo com o ME/DGE.

Assim sendo, durante o ano escolar de 2016/2017, os AE conceberam os respetivos projetos, tendo por base a reflexão realizada nos momentos de discussão e reflexão que embora de natureza diversa atenderam sempre a um mesmo objetivo: primeiro,

construir o projeto de cada AE, o que envolveu debate e negociação; segundo, implementar o projeto, discutindo-o com os pares, a tutela e outros atores.

Quadro 5 - Encontros da Rede de Escolas PPIP.

Evento	Data/ Local	Propósito/ Objetivo
I Encontro	19/09/2016 DGE	Apresentação e discussão do dispositivo de acompanhamento e calendarização das ações. Apresentação dos pré-projectos pelos Diretores.
II Encontro	12/01/2017 AE FCPS	Continuidade da reflexão em torno de questões emergentes relacionadas com a promoção da inovação pedagógica nas escolas, tendo em vista a tomada de decisões inerentes à implementação do projeto.
III Encontro	29/03/2017 Escola Básica da Ponte	Continuidade da reflexão em torno de questões emergentes relacionadas com a promoção da inovação pedagógica nas escolas, tendo em vista a tomada de decisões inerentes à implementação do projeto.
IV Encontro	19/05/2017 AE VNB	Apresentação dos projetos de inovação pedagógica ao GA, tendo em vista a respetiva homologação.
V Encontro	06/07/2017 AE Boa Água	Apresentação do diploma da autonomia flexibilidade curricular, abordar avaliação formativa, o trabalho de projeto e outros temas variados propostos pelas escolas.
VI Encontro	9/11/2017 AE Cristelo	Troca de experiências e dar continuidade à reflexão em torno de questões emergentes relacionadas com a promoção da inovação pedagógica nas escolas, tendo em vista o levantamento de aspetos críticos de sucesso associados às medidas que têm vindo a ser implementadas e de formas de lidar com eles.
VII Encontro	24/01/2018 AE Freixo	Promover a partilha, a reflexão e discussão de modo a retirar conclusões do processo vividos e definir próximos passos.
VIII Encontro	16/03/2018 AE de Silves	Troca de experiências e aprofundamento das questões emergentes relacionadas com a promoção da inovação pedagógica nas escolas, a saber: diferenciação pedagógica; integração curricular, Abordagens pedagógicas centradas nos alunos, avaliação das aprendizagens e avaliação de impacto-ferramentas e indicadores.
IX Encontro	10/07/18 DGE	Balanço do desenvolvimento do PPIP e promoção da articulação entre os diferentes intervenientes. Grau de consecução das medidas organizacionais, pedagógicas e dos resultados escolares. Progressos.
X Encontro	22/02/2019 AE FCPS	Construção de critérios de avaliação
XI Encontro	10/04/2019 AE VNB	Espaços colaborativos de aprendizagem na escola: renovação e reconfigurações das salas de aula e dos espaços de trabalho para mais e melhores aprendizagens
XII Encontro	24/05/2019 AE Boa Água	Organização pedagógica dos agrupamentos, constituição e funcionamento das equipas educativas.

Os encontros da Rede implicaram, também, a concretização, em cada AE, de três momentos – outubro de 2016; abril/maio de 2017 e outubro/novembro de 2017 – onde houve lugar para a discussão e o debate com a EC, o então Subdiretor-Geral da Educação, Dr. Pedro Cunha, e as equipas de cada AE lideradas pelos respetivos diretores, bem como, inicialmente, o Dr. Paulo André da equipa EPISE, momentos que são descritos como de uma enorme relevância para a construção e explicitação de matérias relevantes a ter em conta na conceção dos projetos e na sua implementação.

3. Opções metodológicas e processuais

3.1. Enquadramento do estudo avaliativo

O presente estudo de avaliação tem como objetivo providenciar informação descritiva e compreensiva sobre os processos desenvolvidos e os efeitos gerados pela implementação do PPIP, na sua fase experimental, nos AE aderentes. Trata-se, por conseguinte, de um estudo de avaliação de um programa educacional, como é conceptualizado por Kushner (2002), ainda em fase piloto, promovido e acompanhado por diversas estruturas do Estado em estreita articulação entre si.

Seguimos o quadro de referência do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) para a avaliação de programas (Yarbrough, Shulha, Hopson & Caruthers, 2011) com o propósito de fornecer a todos os interessados informação útil, credível e rigorosa que possa apoiar a tomada de decisão e desencadear processos de melhoria da qualidade do programa e dos seus efeitos. Assim, optou-se por orientar o estudo segundo uma perspetiva de avaliação orientada por uma agenda social (e.g., House & Howe, 2003; Stake, 2006). Segundo esta perspetiva, é importante atender às perspetivas dos diferentes *stakeholders*, valorizando as experiências vividas, as perceções sobre as potencialidades e fragilidades do programa em análise e sugestões apontadas.

Ao adotar-se uma abordagem metodológica mista, procurou-se a triangulação de dados de natureza qualitativa e quantitativa, obtidos a partir de diferentes fontes documentais e da auscultação de diversos *stakeholders* envolvidos no processo. A descrição dos processos obteve-se a partir dos documentos produzidos, mas

também a partir das experiências vividas e interpretadas pelos atores e (re)interpretadas pelos avaliadores, como é inevitável num estudo desta natureza (Amado, 2014).

A recolha de dados foi orientada por uma matriz de análise construída de forma a garantir a recolha de dados necessários para a consecução dos objetivos do estudo, nomeadamente tendo em vista a compreensão dos processos a partir de diferentes perspetivas e ainda a emissão de um conjunto de recomendações. Cremos que as recomendações produzidas poderão contribuir para os processos de tomada de decisão e para a melhoria do serviço educativo prestado pelas escolas.

Assim, e face às opções adotadas, o estudo contemplou quatro grandes momentos:

- a. Clarificações concetuais e discussão do enquadramento subjacente ao PPIP para compreender o referencial teórico-conceptual que suporta o projeto.
- b. Definição da matriz de avaliação que presidiu à recolha e análise de dados.
- c. Descrição e interpretação cruzada dos dados (Amado, 2014).
- d. Identificação dos fatores de eficácia do programa e produção de recomendações.

3.2. Matriz de Avaliação

A matriz de avaliação integra os objetos da avaliação e respetivas dimensões, considerados essenciais para os propósitos do estudo, as quais orientaram a construção dos instrumentos de recolha de dados.

OBJETOS	DIMENSÕES
<i>Envolvimento e dispositivos de apoio</i>	Adesão e envolvimento dos Atores
	Abrangência
	Monitorização
<i>Medidas Inovadoras</i>	Desenvolvimento profissional
	Curricular
	Pedagógica-didática
	Avaliação das Aprendizagens
<i>Efeitos</i>	Medidas organizativas
	Resultados académicos
<i>Fatores Críticos de Sucesso</i>	Efeitos percebidos

Figura 1. Matriz de Avaliação.

São definidos quatro objetos de avaliação, a saber: (i) O envolvimento dos atores e mecanismos de apoio ao processo decorrente da entrada dos AE no PPIP, designadamente buscando informação que permita conhecer como os AE aderiram ao Projeto e como se deu o envolvimento dos atores, a abrangência das medidas adotadas, os processos de monitorização e acompanhamento desencadeados e as estratégias de promoção do desenvolvimento profissional dos atores; (ii) as medidas implementadas pelos AE, relativas à matriz e gestão curricular, às opções pedagógico-didáticas, à avaliação das aprendizagens e organizativas; (iii) os resultados académicos alcançados e outros efeitos percebidos pelos atores; e, por fim, (iv) os fatores críticos de sucesso. Este último objeto de análise não prevê dimensões *a priori*, sendo que estas emergirão de forma transversal nas diversas dimensões analisadas e decorrerão de um processo de (re)interpretação dos dados pelos avaliadores

3.3. Técnicas de recolha e análise de dados

Situando-se numa perspetiva de avaliação orientada por uma agenda social (vd. House & Howe, 2003; Stake, 2006), em que se privilegia a diversidade de experiências e perspetivas dos *stakeholders*, tendo em vista a recolha de informação útil e a produção de recomendações, optou-se por inscrever o estudo numa abordagem mista, preferindo renunciar à discussão em torno dos pressupostos ontológicos e epistemológicos que delimitam os paradigmas interpretativo e positivista (Shulman, 1986).

O estudo de avaliação compreendeu duas tapas complementares. Uma etapa de natureza qualitativa, com recurso às técnicas de pesquisa arquivística e análise documental; observação e registo de notas de campo; realização de entrevistas com informantes-chave sujeitas a posteriori à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009). Uma segunda etapa, de natureza quantitativa, tendo em vista o alargamento do número de atores auscultado, implicou a construção e aplicação de questionários e o seu tratamento estatístico.

A análise documental incidiu no acervo documental fornecido pela DGE e pelos Agrupamentos de escolas, permitindo enquadrar o programa em análise e conhecer

documentos produzidos durante a implementação do Projeto, quer a nível das estruturas do ME, quer ao nível dos AE.

Acervo Documental provido pela DGE

- Balanços/apresentações apresentados pelas UO
- Dados Gerais das UO
- Informação nº I - DGE/2016/3585, de 17 de agosto
- Informação Nº 113, 13 de julho de 2017, Gabinete SEE
- Parecer de acompanhamento (DGE). Agrupamento de Escolas de Boa Água
- Parecer de acompanhamento (DGE). Agrupamento de Escolas de Cristelo
- Parecer de acompanhamento (DGE). Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva
- Parecer de acompanhamento (DGE). Agrupamento de Escolas de Freixo
- Parecer de acompanhamento (DGE). Agrupamento de Escolas de Marinha Grande Poente
- Parecer de acompanhamento (DGE). Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha
- Projeto de Inovação Pedagógica – Agrupamento de Escolas de Boa Água
- Projeto de Inovação Pedagógica – Agrupamento de Escolas de Cristelo
- Projeto de Inovação Pedagógica – Agrupamento de Escolas de Freixo
- Projeto de Inovação Pedagógica – Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva
- Projeto de Inovação Pedagógica – Agrupamento de Escolas de Marinha Grande Poente
- Projeto de Inovação Pedagógica – Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha
- Relatório sumário do PPIP
- Relatório de avaliação intercalar do Projeto-piloto de Inovação Pedagógica – 2017-2018
- Relatório de Progresso - Agrupamento de Escolas de Boa Água
- Relatório de Progresso - Agrupamento de Escolas de Cristelo
- Relatório de Progresso - Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva
- Relatório de Progresso - Agrupamento de Escolas de Freixo
- Relatório de Progresso - Agrupamento de Escolas de Marinha Grande Poente
- Relatório de Progresso - Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha
- Síntese de Reuniões de monitorização de acompanhamento

Acervo Documental provido pelos AE

- Horários de alunos
- Horários de professores
- Exemplos de Planos de Aprendizagem, por ciclo
- Exemplos de grelhas de avaliação
- Documento de orientações (guião) para as tutorias

- Exemplo de registos de avaliação intercalar dos alunos, por ciclo
- Listagem de projetos
- Listagem clubes
- Listagem parceiros
- Critérios de avaliação
- Planificações de medidas implementadas
- Descritores de desempenho
- Planificação das aprendizagens
- Operacionalização do Perfil dos Alunos
- Planos de trabalho
- Organograma /estrutura organizativa

A recolha de dados *in loco* incluiu visitas às instalações e conversas informais com diretores e com elementos de estruturas de gestão intermédia. Durante as deslocações aos AE, realizaram-se as entrevistas previamente acordadas. Optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas aos diretores, com base em guião construído para o efeito, e ainda entrevistas em painel (*focus group*), destinadas a auscultar outros atores com responsabilidades nos AE.

Em geral, foram organizados três painéis por AE, envolvendo o/os coordenador(e)s local(ais) do PPIP, coordenadores de departamento, coordenadores de ano, coordenadores de Diretores de Turma (DT) e outros atores identificados pelos diretores como atores com um papel relevante na dinamização do AE (vd. Quadro 1). Os dados recolhidos foram sujeitos a processos de análise de conteúdo.

Após a realização das visitas, procedeu-se à solicitação de dados adicionais e à aplicação de questionários em formato eletrónico, contando para o efeito com a colaboração das direções dos AE. Foram aplicados questionários gizados a partir da matriz de avaliação definida (vd. Capítulo 3) a todos os professores, alunos e pais/encarregados de educação abrangidos pelas medidas implementadas nos AE ao abrigo do programa PPIP.

Não obstante os questionários terem sido elaborados para cada um destes grupos, e, por essa razão, deterem estruturas e linguagem diferentes – adequadas tanto quanto possível aos atores a auscultar – todos os questionários foram construídos de forma a permitir fazer cruzamentos entre si. Assim, incidem sobre os processos de envolvimento e participação dos atores e nos efeitos decorrentes da aplicação

das medidas do PPIP. O questionário dirigido a alunos e o destinado a professores contemplam, ainda, a apreciação das questões curriculares e pedagógicas, sendo que no dos professores acresce a apreciação da dimensão organizacional.

Os questionários enquadram-se, maioritariamente, no modelo aditivo ou escala de Likert, o qual possibilita diferentes formatos de resposta aos itens. Foi utilizada uma escala de concordância de cinco pontos, em que o valor 1 da escala corresponde a *discordo totalmente* (DT), o valor 2 a *discordo* (D), o valor 3 a *não concordo, nem discordo* (NC/ND), o valor 4 a *concordo* (C) e o valor 5 a *concordo totalmente* (CT), garantindo, assim, o equilíbrio entre os polos negativo e positivo da escala.

De referir, ainda, que os resultados visam dar uma imagem do conjunto das apreciações feitas relativamente ao PPIP, não sendo objetivo deste estudo fazer uma análise comparativa entre AE. Os dados parcelares poderão ser consultados nos apêndices do relatório.

Igualmente, é de evidenciar que os questionários dirigidos ao corpo docente e aos pais e encarregados de educação têm a particularidade de estarem construídos de forma a permitir o distanciamento do respondente, através da referência a posição do coletivo, designada por técnica da substituição. Neste processo, solicita-se às pessoas que respondam como pensam que fazem os seus pares em geral (situação de substituição). Esta técnica busca a redução das pressões normativas sobre os sujeitos (Abric, 2003; Flament; Guimelli & Abric, 2006), possibilitando o acesso às representações sociais sobre o fenómeno em estudo.

3.4. Procedimentos de validação

O resultado da análise às entrevistas realizadas foi objeto de validação através do método de acordo entre juízes, tendo sido para o efeito envolvidos peritos da área das Ciências da Educação.

Para apurar a consistência interna do questionário, procedeu-se ao cálculo do índice de precisão mais importante apresentado por Cronbach (cit. Moreira, 2004) conhecido como coeficiente α (alfa). Os resultados apurados através do coeficiente alfa revelam índices de fiabilidade excelentes, como se observa nas tabelas que se seguem.

Tabela 2.*α de Cronbach para o questionário aos professores*

<i>α covar</i>	<i>α correl</i>	<i>Intervalos de confiança de 95%</i>	
0.98	0.98	Inferior 0.98	Superior 0.98

Tabela 3.*α de Cronbach para o questionário aos alunos*

<i>α covar</i>	<i>α correl</i>	<i>Intervalos de confiança de 95%</i>	
0.91	0.92	Inferior 0.91	Superior 0.92

Tabela 4.*α de Cronbach para o questionário aos pais/encarregados de educação*

<i>α covar</i>	<i>α correl</i>	<i>Intervalos de confiança de 95%</i>	
0.96	0.96	Inferior 0.98	Superior 0.98

3.5. População e amostra

Os dados de caracterização dos AE envolvidos no PPIP constam dos Apêndices 1 a 6.

Para efeitos do estudo de avaliação externa, definiu-se como população as estruturas de gestão dos AE, estruturas intermédias e os atores abrangidos pelas medidas PPIP, nomeadamente, professores, alunos e pais/encarregados de educação. A opção de auscultar os responsáveis pela gestão de topo e intermédia dos AE deve-se ao facto de, independentemente do maior ou menor envolvimento no projeto, serem considerados informantes-chave para a explicitação dos processos vividos nos AE.

A limitação da auscultação aos professores, alunos e pais/encarregados de educação abrangidos pelo PPIP decorre da constatação que estes processos não foram necessariamente generalizados a todo o AE. No caso dos alunos, o questionário foi aplicado a alunos apenas a partir do 3º ano de escolaridade, dessa forma possibilitando o preenchimento autónomo do instrumento.

Na tabela 5 apresenta-se o número de indivíduos, por AE auscultados através da técnica de entrevista.

Tabela 5.

Atores auscultados através da técnica de entrevista.

Cargo	Nº.	Técnica utilizada
Diretores	6	Entrevista semiestruturada
Subdiretores	1	
Adjuntos da direção	3	
Coordenadores PPIP / Coordenadores medidas PPIP	13	Entrevista Semiestruturada
Coordenadores de Departamento Coordenadores de Projetos Outros (psicólogo, provedor do estudante, etc.)	37	Entrevista Focus Group
Coordenadores de Diretores de Turma/Ano	25	Entrevista Focus Group
TOTAL	85	

Na tabela 6 indica-se o número de alunos por AE, abrangido pelas medidas PPIP. Foi a este grupo de alunos que se aplicou o questionário construído para o efeito.

Tabela 6.

Número de alunos por ano de escolaridade no PPIP.

AE	Ano Escolaridade	Nº Alunos	AE	Ano Escolaridade	Nº Alunos
Freixo	3.º Ano	58	Marinha Grande	3.º Ano	133
	4.º Ano	49		4.º Ano	158
	5.º Ano	58		5.º Ano	174
	6.º Ano	54		6.º Ano	176
	7.º Ano	66		7.º Ano	193
	8.º Ano	76		8.º Ano	186
	9.º Ano	68		9.º Ano	194
	<i>TOTAL</i>	<i>429</i>		<i>TOTAL</i>	<i>1214</i>
Boa Água	3.º Ano	129	Cristelo	3.º Ano	110
	4.º Ano	121		4.º Ano	70
	5.º Ano	135		5.º Ano	101
	6.º Ano	141		6.º Ano	87
	7.º Ano	104		7.º Ano	95
	8.º Ano	134		8.º Ano	104
	9.º Ano	128		9.º Ano	113
	<i>TOTAL</i>	<i>892</i>		<i>TOTAL</i>	<i>680</i>
VNB	3.º Ano	70	FCPS	3.º Ano	102
	4.º Ano	66		4.º Ano	92
	5.º Ano	76		5.º Ano	139
	6.º Ano	56		6.º Ano	109

7.º Ano	62	7.º Ano	94
8.º Ano	57	8.º Ano	74
9.º Ano	73	9.º Ano	70
<i>TOTAL</i>	<i>460</i>	<i>TOTAL</i>	<i>680</i>

Totalizam 4355 alunos; 1158 de 3º e 4º ano; 1306 de 2º CEB; 1891 de 3º CEB.

Aos pais/EE dos alunos referidos na tabela anterior foram também aplicados questionários.

Na tabela sete fica patente o número de professores envolvido no PPIP, grupo a que foi aplicado o questionário.

Tabela 7.

Número de Educadores/Professores envolvidos no PPIP.

AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS	Nº
Boa Água	94
Cristelo	79
Fernando Casimiro Pereira da Silva	117
Freixo	65
Marinha Grande Poente	241
Vila Nova da Barquinha	115
TOTAL	711

Acresce, ainda aos atores auscultados e supra identificados, as entrevistas realizadas com dois altos dirigentes da DGE e a reuniões de trabalho com técnicos da DGE.

[3.5.1. Caracterização dos respondentes ao inquérito](#)

[3.5.1.1. Professores](#)

De um total de 621 professores a quem foi aplicado o questionário, responderam 401, o que corresponde a uma taxa de resposta de 64,5%. A tabela 8 dá conta dos dados de caracterização deste grupo de respondentes.

Tabela 8.*Caracterização dos professores inquiridos.*

Agrupamento de escolas	Sexo		Idade				Habilitações académicas e profissionais				Anos de experiência na docência					Número de anos neste Agrupamento de Escolas			
	Fem	Mas	25-35	36-45	46-55	55+	CE	Dr	Lic	Ms	1-5	6-10	11-15	16-20	20+	1-5	6-10	11-15	15+
A (n=61)	49	12	1	26	27	7	2	3	50	6	-	5	9	13	34	40	20	1	-
B (n=99)	72	27	1	27	54	17	4	1	80	14	1	1	5	21	71	35	8	27	29
C (n=33)	23	10	-	13	14	6	4	-	22	7	-	1	3	6	23	10	10	3	10
D (n=89)	78	11	1	19	47	22	5	-	74	10	3	3	2	14	67	36	16	15	22
E (n=76)	65	11	3	29	37	7	6	1	60	9	2	4	7	14	49	41	12	7	16
F (n=43)	32	11	-	13	22	8	2	1	34	6	-	-	5	5	33	22	6	5	10
Total (n=401)	319	82	6	127	201	67	23	6	320	52	6	14	31	73	277	184	72	58	87
Total (%)	80	20	1	32	50	17	6	1	80	13	1	3	8	18	69	46	18	14	22

Legenda: CE=Curso de Especialização, Dr=Doutoramento, Lic=Licenciatura, Ms= Mestrado

Observando a tabela anterior, percebe-se, sem surpresa, dado o fenómeno de feminização da profissão docente em Portugal, que 80% dos respondentes são do sexo feminino. Como se constata na Tabela 8, cerca de metade dos professores situa-se na afixa etária entre 46-55 anos, e 32% entre os 36 e os 45.

A licenciatura é o nível de habilitação académica mais comum (80%), sendo que uma pequena franja detém o grau de mestre (13%), cursos de especialização (6%) e apenas 1% tem o grau de doutor. Como se verifica, ainda, a maioria dos docentes tem uma larga experiência de ensino, 69% dos quais contando já com mais de 20 anos de serviço.

Um dado inesperado é a fixação dos professores aos AE em estudo, uma vez que quase metade dos docentes envolvidos no PPIP está nestes AE há apenas cinco anos ou menos.

A distribuição dos professores por áreas de ensino está patente na tabela 9.

Tabela 9.*Distribuição dos professores por áreas de ensino.*

Agrupamento	1º CEB	1º CEB, Educação Especial	1º CEB, Expressões Artísticas, Educação Física e TIC	Educação Especial	Expressões Artísticas, Educação Física e TIC	Expressões Artísticas, Educação Física e TIC, Matemática e Ciências Físicas e Naturais	Línguas e Ciências Sociais e Humanas	Línguas e Ciências Sociais e Humanas, Educação Especial	Matemática e Ciências Físicas e Naturais	Pré-Escolar	Pré-Escolar, 1º CEB, Educação Especial
(n=61)	23	-	-	-	12	-	14	-	12	-	-
(n=99)	20	1	2	1	17	2	29	1	20	5	-
(n=33)	6	-	-	2	9	-	8	-	8	-	-
(n=89)	16	-	2	6	10	-	27	-	21	7	-
(n=76)	22	1	-	7	9	-	15	-	15	7	-
(n=43)	3	-	1	-	8	-	18	-	13	-	-
Total (n=401)	90	2	5	16	65	2	111	1	89	19	-

Como se verifica, pela leitura da tabela 9, os respondentes distribuem-se pelas diversas áreas de ensino, com especial expressão dos professores das Línguas, Ciências Sociais e Humanidades, Professores do 1º Ciclo e Matemática e Ciências Naturais.

3.5.1.2. Alunos

Na tabela 10 são apresentados os elementos de caracterização dos alunos que responderam ao questionário.

De um total 4355 alunos dos diversos anos de escolaridade, obteve-se resposta de 2135, correspondendo a 49% dos alunos abrangidos pelas medidas do PPIP.

Tabela 10

Caracterização dos alunos.

		Totais por Ano de Escolaridade									
Ano de escolaridade		10º	11º	12º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Total		35	24	25	279	266	349	343	411	231	172
Agrupamento de escolas	A	-	-	-	79	44	73	75	70	41	-
	B	-	-	1	108	69	99	85	96	88	109
	C	-	-	-	25	44	1	2	21	5	5
	D	35	24	24	40	60	71	69	51	61	58
	E	-	-	-	21	43	24	31	37	35	-
	F	-	-	-	6	6	81	81	136	1	-
Sexo	Fem	21	14	11	127	146	163	170	207	110	88
	Mas	14	10	14	152	120	186	173	204	121	84

Maioritariamente, os alunos que reponderam ao questionário são do 3º Ciclo, destacando-se os do 7º ano de escolaridade. Seguem-se os alunos do 2º ciclo, alunos do 1º ciclo e, de forma menos expressiva, os alunos do ensino secundário, estes últimos pertencentes a um mesmo AE. Esta situação decorre do facto de alguns AE não terem ensino secundário ou as medidas não abrangerem esse ciclo de ensino. A distribuição entre rapazes e raparigas é equilibrada. Relativamente às idades, dados que não se apresentam aqui por economia de espaço, não revelam disparidades assinaláveis de correspondência entre a idade-ano de escolaridade, sinal de que as taxas de retenção serão residuais.

3.5.1.3. Pais/encarregados de educação

De um total de 4355 potenciais respondentes (estimados com base no número de alunos abrangidos pelas medidas do PPIP e considerando um pai/ee por aluno, respondeu um total de 1268 (29%).

Uma expressiva maioria dos respondentes é do sexo feminino, permitindo inferir que, em geral, foram as mães a responder aos questionários. A maioria tem entre 36 e 45 anos de idade. Em termos de habilitações académicas, de referir que mais de metade (63%) tem pelo menos o 12º ano. No entanto, cerca de 200 pais/ee têm apenas habilitações ao nível do primeiro ciclo.

Na tabela 11 dá-se conta dos dados de caracterização dos pais/encarregados de educação auscultados.

Tabela 11.*Caracterização dos pais/Encarregados de Educação*

Agrupamento		A	B	C	D	E	F	Total
Total		(n=230)	(n=595)	(n=54)	(n=158)	(n=106)	(n=125)	(n=1268)
Idade	Menos de 25	1	8	-	3	1	-	13
	25-35	25	98	8	8	15	10	164
	36-45	156	351	36	80	69	84	776
	46-55	45	132	10	58	21	31	297
	Mais de 55	3	6	-	9	-	-	18
Sexo	Feminino	196	529	44	122	99	106	1096
	Masculino	34	66	10	36	7	19	172
Habilitações académicas e profissionais	.	-	2	-	1	-	-	3
	11º	1	-	-	-	-	-	1
	12º ano	96	87	16	60	37	36	332
	1º ano	-	3	-	-	-	-	3
	2º ano	-	5	-	-	-	-	5
	3º ano	-	4	-	1	-	-	5
	4ª classe	8	159	5	4	3	2	181
	5º ano	-	1	-	1	-	-	2
	6º ano	2	102	10	1	3	1	119
	7º ano	1	7	-	1	-	2	11
	8º ano	-	2	-	1	-	1	4
	9º ano	27	195	16	16	26	24	304
	Bacharelato	-	-	-	6	1	-	7
	Doutoramento	3	-	-	-	1	1	5
	Licenciatura	83	27	7	64	33	53	267
Mestrado	5	1	-	2	1	5	14	
Pós-graduação	4	-	-	-	1	-	5	
Idade do educando	8	31	54	11	2	13	3	114
	9	25	78	12	14	21	2	152
	10	29	88	15	25	22	26	205
	11	55	92	3	18	14	31	213
	12	48	82	3	18	17	41	209
	13	25	72	4	22	9	14	146
	14	13	77	5	18	10	7	130
	15	3	41	1	16	-	-	61
	16	-	10	-	10	-	1	21
	17	-	1	-	4	-	-	5
	18	-	-	-	9	-	-	9
21	1	-	-	2	-	-	3	
Sexo do educando	Feminino	104	298	30	84	52	52	620
	Masculino	126	297	24	74	54	73	648
Ciclo de educação /ensino	1º CEB	65	174	31	22	43	9	344
	2º CEB	109	182	9	56	38	77	471
	3º CEB	51	233	14	44	23	37	402
	E. Secundário	5	6	-	36	2	2	51

4. Os processos e as medidas de inovação pedagógica

Neste capítulo, dá-se conhecimento do modo como os AE envolvidos no PPIP procederam à introdução de mudanças na gestão do currículo, nas abordagens pedagógico-didáticas, na avaliação das aprendizagens e na organização da escola. Assim sendo, seguindo as dimensões contempladas na matriz de avaliação construída (Capítulo 3), procuraremos apresentar as principais características das ações encetadas e das perceções dos diferentes atores.

Desta forma, o capítulo tem por base a triangulação de diversos tipos e fontes de dados, tendo-se recorrido à análise documental, às notas de campo recolhidas nas vistas aos AE, à análise de conteúdo das entrevistas e ao inquérito por questionário, bem como à sua análise estatística.

É de assinalar a impossibilidade de se afetar as medidas a uma única dimensão da matriz de avaliação. Com efeito, a complexidade dos pressupostos que as sustentam e dos mecanismos postos em marcha para a sua operacionalização obrigaram a que, num primeiro momento, incidíssemos a análise no processo de adesão e de envolvimento da comunidade educativa (ponto 4.1); num segundo momento, apresentássemos as principais medidas de gestão e articulação curricular introduzidas pelos AE (ponto 4.2) e, num terceiro momento, tomássemos estas medidas como referência procedemos à análise das dimensões posteriores (pontos 4.3 a 4.5).

Não tendo existido a pretensão de se ser exaustivo relativamente à totalidade de medidas e ações realizadas por cada AE (para tal sugere-se a leitura dos APÊNDICES e a consulta dos portais de cada AE), foi nosso propósito descrever e analisar as soluções encontradas pelos AE em função da matriz de avaliação definida.

Dada a complexidade e riqueza dos dados obtidos, apresenta-se na figura 2 uma grelha-síntese das categorias emergentes no processo de análise e que serão discutidas em detalhe nos pontos subsequentes.

OBJETOS	DIMENSÕES	CATEGORIAS
Envolvimento e dispositivos de apoio	Adesão e envolvimento dos Atores	Envolvimento dos diretores
		Envolvimento dos pais/EE
		Envolvimento/participação dos alunos
		Envolvimento/participação dos professores
	Abrangência	Abrangência e sistemas de comunicação
Monitorização		
Desenvolvimento profissional		
Medidas Inovadoras	Curricular	Gestão e articulação curricular
		Percursos Curriculares Individualizados
	Pedagógica-didática	Reforço das metodologias ativas de aprendizagem e diversificação das estratégias e ambientes de aprendizagem
		Estratégias de diferenciação pedagógica
		Promoção de estratégias de trabalho colaborativo
		Cidadania e intervenção dos alunos na vida da escola
	Avaliação das Aprendizagens	Avaliação Formativa
		Instrumentação
		Diferenciação
		Extensão
		Autoavaliação e avaliação entre pares
		Registo e comunicação às famílias
	Medidas Organizativas	A avaliação das aprendizagens por domínios de competências
Organização dos alunos e dos professores		
Estruturas de coordenação		
Flexibilização na organização do tempo		
Reorganização do calendário letivo		
Organização e dinamização do espaço		
Efeitos	Retenção e abandono	
	Efeitos percebidos	

Figura 2. Grelha-síntese da análise dos resultados

Cada secção deste capítulo será seguida por ‘Ideias-força’ que traduzem uma sistematização das principais ideias que emergem da análise efetuada.

4.1. Adesão e envolvimento da comunidade educativa

A única coisa que podemos perder é a distância... é tornarmo-nos mais próximos uns dos outros

O envolvimento e adesão dos diversos atores no PPIP foi uma preocupação generalizada dos AE. Neste ponto, descrevem-se as ações e os processos desencadeados e apresenta-se as percepções dos atores sobre os mesmos.

4.1.1. Envolvimento dos Diretores

Dada a oportunidade de poderem gerir com maior autonomia os seus AE, a adesão dos diretores dos AE contactados foi praticamente imediata (*mesmo não sabendo muito bem do que se tratava*, como confidenciaram vários diretores). O convite foi entendido como **uma oportunidade e um desafio** para introduzirem mudanças há muito desejadas por todos, na organização pedagógica das suas escolas, e assim poderem dar resposta, de forma mais adequada, às necessidades de todos os seus alunos.

Comum a todos é a rejeição inequívoca de estar subjacente ao PPIP qualquer tipo de “experimentalismo” sem suporte, sendo seu pressuposto que a inovação se constrói a partir de um trabalho de co-construção, sustentado em práticas e quadros teóricos validados. Nesse sentido, nas entrevistas foi reconhecida a **importância máxima do primeiro ano do projeto** – considerado pelos diretores e demais entrevistados como ano preparatório (‘ano zero’) – para reflexão, discussão e conceção do projeto, tendo sido crucial o papel do GA, designadamente dos técnicos e dirigentes da DGE, e ainda do perito externo. Da parte do ME houve também essa preocupação de que se tratasse de um processo muito acompanhado.

Para grande parte dos diretores, o PPIP constituiu o ensejo para a **continuidade dos processos de melhoria** já encetados nos seus AE, permitindo aprofundá-los e introduzir novas soluções. Os diretores referiram-se à possibilidade de dar resposta às necessidades e prioridades dos seus AE, nomeadamente à possibilidade de **alterar práticas pedagógicas enraizadas, tradicionalmente mais centradas no**

professor e pouco centradas no aluno, na promoção da diferenciação pedagógica e no aprofundamento de estratégias facilitadoras de inclusão.

4.1.2. Envolvimento dos Pais e encarregados de educação

Todos os AE reconhecem a **importância do envolvimento dos pais/EE**, tendo organizado **sessões de sensibilização/esclarecimento** sobre o Piloto, as suas implicações e oportunidades, e as medidas a adotar. Essas sessões envolveram o diretor, os professores e em um dos AE o perito externo, bem como as associações de pais, quando existentes. Nos casos em que se optou pelo alargamento progressivo do PPIP, dentro do AE, as reuniões com os pais/EE foram ocorrendo em momentos diferentes do projeto, à medida que o mesmo se estendia a um novo ano/ciclo.

- Em um dos AE a apresentação do PPIP aos pais/EE teve por base um guião exploratório, com o objetivo de garantir o alinhamento dos pais com a visão de escola/estratégia a implementar.
- Em alguns AE, o envolvimento das famílias foi além da informação e do esclarecimento, sendo estimulada a sua participação de forma mais ativa nas atividades desenvolvidas na escola (e.g. RIC, OP, etc.) e dinâmicas do projeto INCLUD-ED, entre outros. Este projeto (Caixa 1) foi adotado por vários dos AE PPIP, que o integraram de diferentes formas nos seus contextos, tendo em vista alcançar maiores níveis de inclusão através de ações que permitam superar o abandono e o fracasso escolar.

Caixa 1 – Descrição do projeto INCLUD-ED.

INCLUD-ED

Projeto coordenado pela Universidade de Barcelona (CREA - Community of Research in Excellence for All) e financiado pelo VI Programa Quadro da Comissão Europeia. Tem como foco a identificação de Ações Educativas de Sucesso, ou seja, ações que simultaneamente melhoram o sucesso escolar e contribuem para a coesão social, em todos os contextos em que são implementadas, por oposição às boas práticas que, não obstante o seu potencial para alcançar excelentes resultados, estão limitadas a contextos particulares. É seu objetivo último a construção de Comunidades de Aprendizagem pelo sucesso de todos com todos.

Fonte: ME/DGE <https://www.dge.mec.pt/projeto>

É consensual, entre os entrevistados, ter existido diálogo e esclarecimento dos receios e dúvidas colocados pelos pais/EE, o que terá influído na sua forte adesão ao PPIP, como estes corroboram na opinião expressa nas respostas aos questionários.

- Em dois dos AE foi ainda sublinhada a relação de confiança entre pais/EE e as direções, resultante de uma já forte tradição destes AE em dar resposta de forma diferente às necessidades dos alunos, processos que constantemente têm envolvido os pais.

Os **receios iniciais** sobre o PPIP foram idênticos em todos os AE, decorrendo de preocupações com as seguintes questões: (i) o paralelismo das aprendizagens face às escolas que seguem estritamente a matriz curricular nacional; (ii) a sustentabilidade das medidas após o término do Piloto; e (iii) o prosseguimento de estudos ou transição dos alunos para outro AE.

O mesmo sucedeu com as **dúvidas** dos pais/EE, que se prenderam sobretudo com a avaliação das aprendizagens, designadamente com os novos processos de avaliação implementados, em que se enfatiza a avaliação formativa e diminui os momentos de avaliação sumativa. Também foi referida a necessidade de apoio e esclarecimento sobre a diversificação dos critérios e instrumentos de avaliação, bem como sobre a avaliação de competências do perfil dos alunos.

- Em dois dos AE é referida ainda a preocupação com o papel dos pais/EE num contexto de inovação como o do PPIP, nomeadamente em como apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos.

Quanto aos **constrangimentos**, estes foram apenas iniciais e estão relacionados com questões de natureza logística, no caso em que se optou por organizar o calendário escolar em períodos semestrais (e.g. filhos em escolas diferentes com calendários e pausas desencontradas; a questão dos transportes escolares, etc.), situações rapidamente superadas, por via de uma articulação dos AE com os parceiros locais (e.g. autarquias).

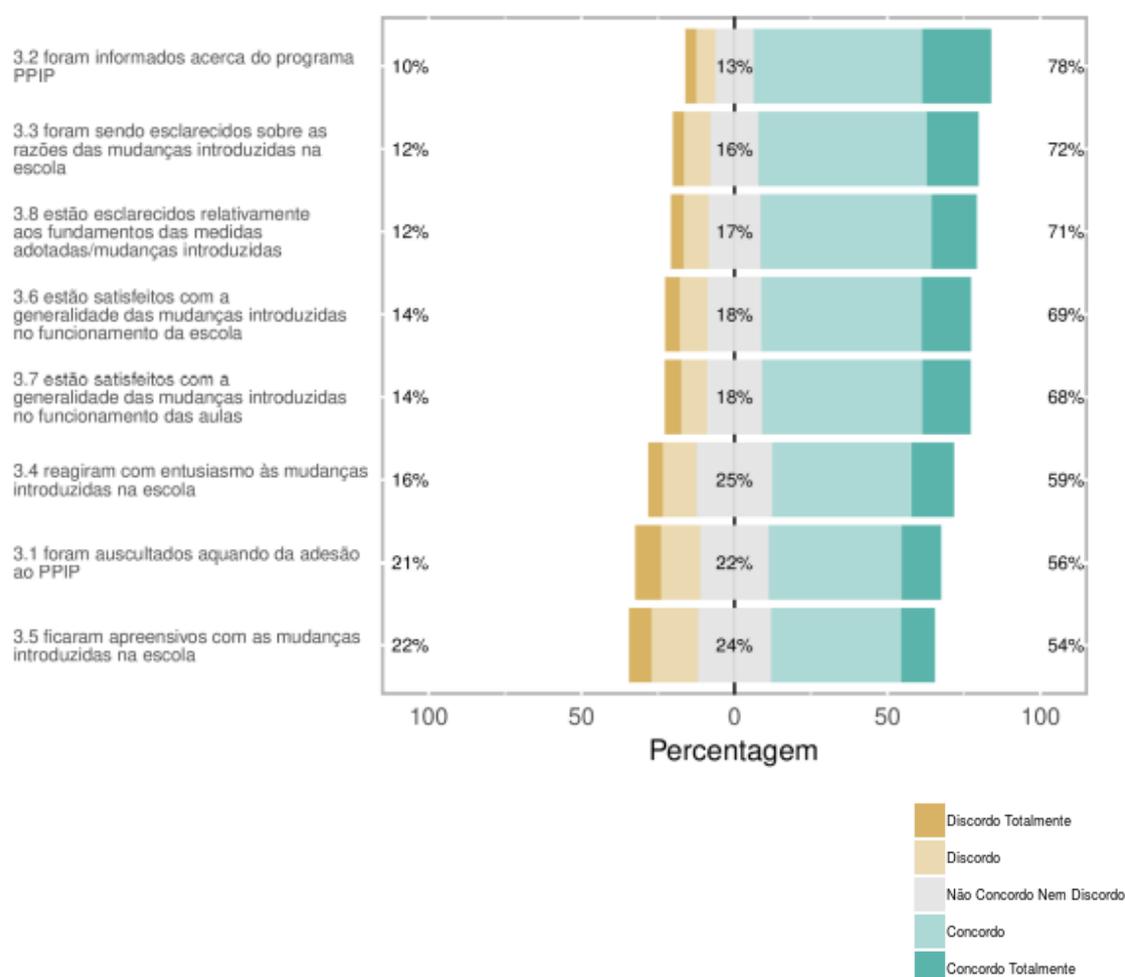


Figura 3: *Envolvimento/adesão dos pais/ encarregados de educação.*

Quando auscultados por questionário, os pais/EE corroboram a perceção obtida nas entrevistas de que as famílias foram informadas. Maioritariamente, referem que foram sendo esclarecidos ao longo do processo de construção dos Projetos de cada AE e da sua implementação, e também sobre os fundamentos que levaram à introdução de mudanças na escola (Figura 3).

4.1.3. Envolvimento dos alunos

De acordo com os entrevistados, para a implementação das medidas a informação e o envolvimento dos alunos são cruciais, tendo a totalidade dos AE desencadeado processos de informação e auscultação aos alunos abrangidos pelo PPIP.

Apurou-se a existência de diferentes níveis de participação dos alunos na seleção e planeamento das atividades de ensino-aprendizagem:

- Vários AE recorreram às assembleias de turma e/ou de escola para disseminar a informação e promover a participação dos alunos.
- Existem casos em que as ideias/sugestões dos alunos são contempladas no processo de seleção do tema/projeto a desenvolver.
- Em vários AE os alunos reagem a uma proposta inicial, vindo a aderir e a participar no desenvolvimento do tema e no planeamento das atividades a desenvolver.
- Em um dos AE foi designada uma aluna como ‘Assessora de comunicação’ do AE, ficando responsável por gerir a informação para os alunos e entre os alunos e a direção do AE.
- Em alguns AE, é assinalada uma maior facilidade de adesão às novas dinâmicas pedagógicas em faixas etárias mais baixas. A interiorização de processos escolares mais tradicionais, a falta de autonomia e de hábitos de trabalho são algumas das causas apontadas para alguma dificuldade inicial nos grupos de alunos mais velhos. Contudo, é genericamente percebida uma forte adesão e entusiasmo face às mudanças pedagógicas introduzidas.

É ainda garantida, de forma generalizada, a auscultação dos alunos, através de procedimentos diversos integrados em processos de monitorização, sobre o mérito das medidas PPIP.

Os resultados referentes ao envolvimento/participação dos alunos auscultados por questionário constam da Figura 4.

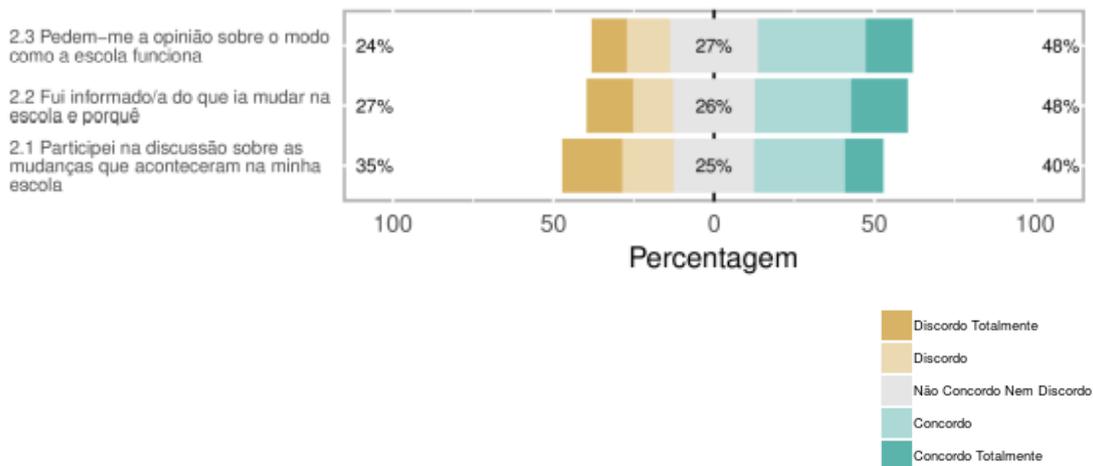


Figura 4: *Envolvimento/participação dos alunos*

De acordo com a opinião expressa pelos alunos pode-se depreender que **há ainda trabalho a desenvolver para reforçar o seu envolvimento**, uma vez que os alunos que reconhecem ter sido informados sobre o que iria mudar na escola, e porquê, rondam apenas os 48%, sendo que a mesma percentagem de alunos assinala ter sido auscultada sobre o modo como a escola funciona. Esta percentagem decresce (40%) quando são questionados sobre a sua participação na discussão sobre as mudanças que ocorreram na escola, o que parece contrariar a perceção dos docentes auscultados nas entrevistas, que consideram ter havido um forte envolvimento dos alunos nesse processo.

4.1.4. Envolvimento dos professores

Todos os AE organizaram **sessões de informação para os docentes** abrangidos pelo PPIP. Nos casos em que optaram por não incluir, desde o início, todos os níveis/ciclos de ensino, as sessões foram sendo gradualmente alargadas a outros docentes.

Os formatos de convocação dos professores vão desde o convite para, em diferentes momentos e/ou em grupos, discutirem e poderem fazer sugestões/propostas (e.g. um dos AE aproveitou um destes momentos para aplicar um inquérito de identificação das áreas a melhorar e de convite à proposição de medidas pelos professores) até à elaboração de propostas/ações, por grupos mais restritos, constituídos para o efeito. Em todos os AE as propostas foram submetidas a aprovação pelos órgãos competentes.

De uma forma geral, os professores entrevistados reconhecem a necessidade de introduzir mudanças no funcionamento da escola e consideram que os pares também estão conscientes da necessidade de mudança, sobretudo nos processos de ensino-aprendizagem. Um fator que facilita a adesão dos professores é o percurso do Diretor e da escola relativamente ao envolvimento em processos de melhoria e/ou de participação em projetos inovadores.

Os **receios** iniciais dos professores relativamente ao PPIP dizem respeito ao esforço acrescido e à falta de condições para trabalharem colaborativamente, nomeadamente através do provimento de horários comuns. Não obstante, apesar de considerarem insuficientes os tempos disponibilizados para o efeito, é genericamente reconhecido que tem existido esse cuidado da parte das direções dos AE.

A adesão ao PPIP é expressiva. Contudo, subsistem **focos de resistência** à mudança, que surgem associados à obrigatoriedade de realização de provas externas, a nível nacional. Em alguns professores é também perceptível a dificuldade em trabalhar em contexto de maior flexibilidade e a falta de formação para alterarem as práticas pedagógicas, ainda muito centradas em si próprios e numa cultura de avaliação maioritariamente escrita.

Embora residual, **a resistência é mais visível em AE onde as mudanças foram graduais**, nos diferentes anos/ciclos de escolaridade. Nestes casos, tornou-se evidente que os professores não abrangidos pelas medidas PPIP as desconhecem, o que se traduz na **existência de diversas velocidades e entendimentos do currículo**, num mesmo AE, existindo professores verdadeiramente empenhados em processos de mudança/ inovação e outros muito receosos, ainda a principiar esse processo.

- É de ressaltar a existência de um AE onde o processo foi faseado, sendo o seu alargamento facilitado pelo contágio dos colegas envolvidos no PPIP, cujos testemunhos permitiram aumentar a motivação e o entusiasmo dos novos professores. A estratégia utilizada consistiu em convidar esses professores a participarem em reuniões de trabalho com os colegas PPIP e a observar as suas dinâmicas de trabalho.

De acordo com as respostas aos questionários aplicados aos professores (Figura 5), a adesão ao PPIP foi vivida com entusiasmo por cerca de 60% dos professores, não obstante ser também percebida alguma reserva inicial (46%), o que está em consonância com as ideias transmitidas nas entrevistas.

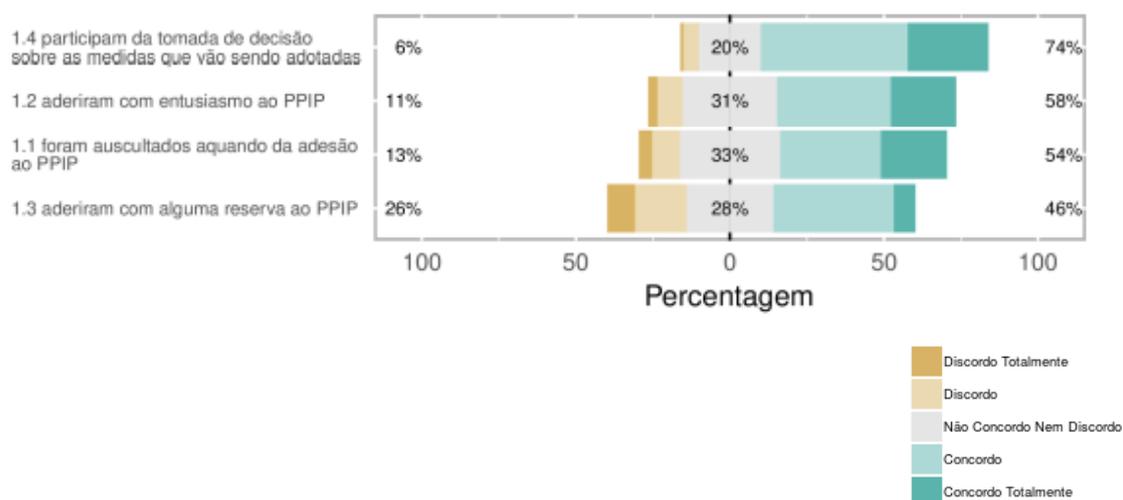


Figura 5. Envolvimento/Participação dos professores

Pouco mais de metade dos professores afirma que o corpo docente foi auscultado aquando da adesão, o que poderá ser explicado pelo momento em que o convite é feito aos AE, que coincidiu com o período de férias (agosto de 2016), e a concomitante necessidade dos diretores darem uma resposta célere ao convite. Tais factos terão limitado a oportunidade de um maior número de professores ser ouvido previamente à adesão. Esta interpretação é ainda reforçada se atendermos ao facto de os professores maioritariamente (74%) considerarem que o corpo docente participa nos processos de tomada de decisão sobre as medidas a implementar.

4.1.5. Abrangência do PPIP e sistemas de comunicação

A extensão e alcance do Piloto colocou-se diferentemente, consoante os AE. Para uns, o PPIP teria necessariamente que abranger todo o AE, desde o início; para outros, implicava um alargamento gradual, pelo que as medidas não viriam a abranger, desde o arranque, todos os anos/turmas. No entanto, todos comungam da opinião de que **estes processos carecem de prudência** e a implementação das medidas deve resultar de um grande conhecimento da organização, pelo que se deve

introduzir as mudanças de forma cautelosa, **não podendo ser tudo alterado em simultâneo**.

O alargamento foi gradual... queríamos experiências positivas para contagiar os outros

Em relação à implementação do PPIP:

- Um dos AE optou por abranger todos os níveis/ciclos de ensino e turmas, embora que de forma faseada. Neste momento, todo o AE está envolvido.
- Outro AE implementou as medidas PPIP, inicialmente, em uma das escolas do 1º CEB e no 2º CEB, tendo começado o alargamento ao 7º ano, no ano letivo 2018/2019. Este AE espera promover o alargamento a outras escolas do 1º CEB através da partilha de práticas entre escolas (e.g., promovem a visita à escola onde o PPIP foi implementado de professores das outras escolas do 1º CEB, sendo envolvidos em momentos de trabalho com os professores dessa escola).
- Outros dois AE optaram por abranger todo o AE, desde o início, embora algumas das medidas tenham sido implementadas de forma gradual.
- Um outro AE iniciou o processo implementando as medidas em Turmas-piloto, com equipas docentes que se voluntariaram

A comunicação é um dos grandes problemas das instituições...

Em geral, todos os AE fizeram uma forte aposta nas **reuniões setoriais** com pais/EE, docentes, alunos, com vista à informação sobre os processos, tomada de decisão, reflexão e balanço sobre os processos e resultados.

Para além dos **contactos presenciais**, sistemas de informação e comunicação foram sendo implementados e/ou melhorados com vista a agilizar não só os processos de informação entre os interlocutores, mas também os processos de tomada de decisão e de intervenção.

- Um dos AE dispõe já de um sistema integrado de informação, concebido especificamente para o AE, denominado “Dat@cris”, cujo lema é ‘à distância

de um clique'. A par de registar permanentemente a mais variada informação, este sistema está pensado de modo a que cada coordenador de medida/ação seja responsável por comunicar o trabalho que desenvolve. Neste AE, existe igualmente uma diversidade de canais de difusão da informação (*infochannel* nas televisões da escola, correio eletrónico e *moodle*). Deste modo, a comunicação entre professores é suportada pelo uso de plataformas para informação sobre os alunos, pela circulação da informação via email e das reuniões de trabalho. Como assessora de comunicação foi nomeada uma aluna, que estabelece relação direta com a direção e que tem a seu cargo a comunicação com os alunos, gerindo para o efeito as redes sociais.

Em alguns AE foram criados mecanismos que permitem criar **repositórios de práticas pedagógicas**.

- É o caso de um AE que criou uma base digital de práticas pedagógicas que disponibiliza através da plataforma *moodle* e com recurso a uma ferramenta do Office 365 (TEAMS). Para além de criar um arquivo das reflexões e documentos produzidos, esta ferramenta permite, ainda, manter um fórum de discussão e trabalho interativo permanente.

Em geral, **privilegia-se a comunicação e informação permanente com as famílias**. O contacto direto entre professores e pais/EE dá-se **por via de aplicativos informáticos** que, para além do registo permanente de informação, geram **relatórios periódicos sobre o progresso e desempenho do aluno** (eg. *dat@cris*, GIAE, JPM, ClassDojo, entre outros).

- Em um dos AE, a ClassDojo, por exemplo, permite o registo regular do trabalho desenvolvido pelo aluno, bem como o seu comportamento. Trata-se de uma rede social interna que permite partilhar fotos, vídeos, e enviar mensagens para grupos ou indivíduos e que permite fazer o 'diário de turma' No 1ºCEB, introduziram os portfólios individuais, que têm a particularidade de permitir a gravação de apresentações, que os alunos podem ver em casa, com as famílias. Tais aplicações permitem o envolvimento dos alunos e das suas famílias no processo de aprendizagem.

- Num outro AE, também através de uma plataforma informática, é registado o Plano de Aluno, instrumento de registo do percurso do aluno desde a sua entrada no AE.

Ideias-força

Os diretores dos AE PPIP:

- Demonstram uma grande preocupação com a gestão do processo de ensino-aprendizagem.
- Beneficiam de uma ótima relação com a autarquia e com os parceiros locais, com quem trabalham em associação.
- Estabelecem com os pais/EE uma comunicação próxima e fácil, tornando-se ‘confiáveis’ aos olhos destes, o que facilita a aceitação de novos desafios.
- Entendem que o envolvimento dos alunos implica a reflexão conjunta, a intervenção efetiva na vida da escola e a auscultação dos seus interesses e necessidades.
- Valorizam processos diversos de liderança, ‘empoderando’ os professores e criando estruturas de apoio aos mesmos.
- Possuem um grande conhecimento sobre quem são e o que sabem os alunos, tendo identificadas as suas necessidades por via de processos de diagnóstico organizacional (interno e externo) que, mais ou menos maturados, são sinalizadores das prioridades a tomar.
- Valorizam os sistemas de comunicação e informação.
- Preconizam as plataformas e outras aplicações informáticas, privilegiando a atualização da informação como suporte à tomada de decisão.

4.1.6. Monitorização

Começámos mal... queremos fazer tudo ao mesmo tempo e aprendemos rapidamente que não pode ser assim...é fundamental monitorizar

Em regra, todos os AE estabeleceram sistemas de acompanhamento dos processos e de avaliação dos resultados, apoiados pelos gabinetes de avaliação já existentes.

- Em um dos AE, para além do trabalho de avaliação sistemático já desenvolvido pelo Observatório da Qualidade (OQ) do AE, foi criado um Gabinete de Gestão de Projetos Multidisciplinares que monitoriza implementação da disciplina transdisciplinar (os RIC), que emite relatórios mensais, através do Dat@Cris, uma plataforma de

monitorização concebida especificamente para o AE e que permite também o registo sistemático da progressão dos alunos, informação a que os pais/EE têm acesso na plataforma GIAE.

Temos que olhar para trás para conseguir perspetivar o futuro

São sinalizadas reuniões periódicas de trabalho com os diferentes atores/grupos do AE, que possibilitam o acompanhamento e reflexão sobre os processos.

- Um dos AE tem a rotina mensal de discussão das medidas PPIP, no Conselho Pedagógico, e semestralmente, no Conselho Geral. Neste AE, a coordenadora das Medidas de Promoção de Sucesso Escolar (MPSE) e a coordenadora dos professores supervisores têm assento no CP, tendo em vista detetar, de forma sistemática, as situações que requerem uma intervenção direta e a análise das medidas que se considerem eficientes e eficazes.
- Um outro AE monitoriza o PPIP em reuniões quinzenais, da equipa pedagógica, e realiza semestralmente painéis, com alunos das diferentes turmas, para reflexão conjunta, o que é dinamizado pela assembleia de delegados de turma. Semestralmente, também são selecionados pais/EE para participarem num grupo de reflexão dinamizado pela Associação de pais. Anualmente reúnem com todos os pais de alunos abrangidos pelas novas medidas pedagógicas.
- Também as práticas de supervisão entre pares são apontadas como fontes de informação que permitem aferir o grau de integração das medidas adotadas nos espaços letivos.

Ideias-força

- É consensualmente reconhecida a importância dos sistemas de monitorização e avaliação, reconhecidos como fundamentais no desenvolvimento de uma cultura de avaliação nos AE.
- Para obter uma compreensão mais ampla dos fenómenos em análise, privilegiam-se os processos de monitorização e a integração nos mesmos das perspetivas dos diferentes atores.
- A monitorização individual dos alunos é amplamente valorizada como forma de promoção do sucesso educativo, de melhoria da qualidade das aprendizagens e de inclusão.

4.1.7. Desenvolvimento profissional

A adesão ao PPIP e a medidas de natureza pedagógica e curricular foram acompanhadas, em todos os AE, por processos de formação e de indução do desenvolvimento profissional docente. Desde processos de formação creditados e formalizados, a espaços de reflexão e trabalho colaborativo, são diversas as estratégias implementadas.

- Um exemplo de práticas é a formação interna ou com recurso a apoios externos.
- Num AE, privilegiam-se os painéis de reflexão (um a dois por período), acreditados como ações de curta duração, a realização de *workshops* com pais e alunos, as tertúlias pedagógicas criadas para gerar rotinas de reflexão sobre a política pedagógica da escola ou o Laboratório de Práticas Pedagógicas⁷. Esta medida contempla ainda a criação de um repositório de práticas pedagógicas que ficam acessíveis a todos através da plataforma *moodle*. A esta medida acresce ainda a prática de observação de aulas entre pares.
- Outras dinâmicas prendem-se com os dispositivos de observação de aulas, com visitas a escolas, dentro e fora do AE, e a participação em encontros da Rede PPIP, entre outros.

Estamos a desenvolver um programa de observação partilhada. Este programa pretende promover o desenvolvimento profissional na

⁷ Espaço de reflexão e partilha de práticas pedagógicas, formalizado através da atribuição de horas no horário dos professores.

certeza “de que ninguém se vê a andar na rua” e que com o contributo de todos podemos melhorar práticas, ajustar processos e maximizar proveitos

Em geral, os planos de formação interna privilegiam temáticas como a articulação curricular, avaliação das aprendizagens, metodologias ativas de aprendizagem e inclusão e diferenciação pedagógica.

Há suporte na literatura, nas experiências já desenvolvidas e avaliadas. Não estamos a fazer experimentalismo...

De acordo com as respostas dos professores ao questionário (Figura 6, adiante), não é surpreendente observar que existe uma vigorosa perceção **de que os professores trabalham em equipa, colaborativa e que refletem em conjunto sobre as práticas** (89%). A partilha dos espaços letivos parece também ser entendida como uma prática corrente, com 81% dos professores a considerar que os professores têm práticas de co-docência em equipas multidisciplinares e com 79% a sinalizar a existência de práticas de ensino partilhado entre professores da mesma área.

Também percebidas como práticas correntes dos seus pares são a utilização de **espaços de ensino-aprendizagem diferentes dos espaços tradicionais e a reorganização dos espaços letivos, a ampliação de rotinas de monitorização e o reforço da informação e esclarecimento aos encarregados de educação.**

Ideias-força

- A concretização da visão estratégica dos diretores é percebida como dependente da capacidade de os professores refletirem e mudaram as suas práticas de forma sustentada.
- A implementação de estratégias de promoção de desenvolvimento profissional é percecionada como fundamental para dar sustentação às práticas docentes.
- A formação centrada nas práticas é muito valorizada e vista como potenciadora de trabalho colaborativo.

4.2. [Gestão e articulação curricular](#)

Na totalidade dos AE foram formuladas **medidas para promover a articulação curricular**. A sua **natureza, abrangência e profundidade é variável**, dado umas circunscreverem-se à intervenção num conjunto específico de disciplinas, outras

orientando-se para a criação de ‘espaços’ transdisciplinares e outras, ainda, concorrendo para a articulação interciclos.

Em alguns AE, é particularmente visível um propósito de **intervenção profunda na gestão do currículo**. Nestes casos, as barreiras colocadas pela existência de um currículo prescrito ultrapassam o ano de escolaridade, passando o currículo a ser considerado em termos de ciclo de ensino, o que resultou de um trabalho profundo de **reestruturação das matrizes curriculares, mapeamento das aprendizagens e de previsão dos momentos de articulação** entre os diferentes profissionais envolvidos.

Muitas das soluções encontradas incorporam estas três orientações, embora em graus variáveis. Descrevem-se, de seguida, alguns exemplos.

Exemplo A: reconfiguração da matriz curricular

- Um dos casos mais abrangentes de gestão curricular, por ciclo de ensino, é a medida **GeFORCEE – Gestão Flexível, Orgânica e Reestruturada do Currículo e do Ensino Experimental**. A GeFORCEE garante o cumprimento mínimo do número de horas, por ciclo, e os mínimos de Português e Matemática, de acordo com os normativos em vigor. A medida compreende a reconfiguração da sequencialização e integração dos conteúdos de cada ano de escolaridade/ciclo de ensino, das matrizes curriculares dos 1º, 2º e 3º CEB.
- O processo implicou o mapeamento dos programas das diferentes disciplinas, destacando as competências consideradas essenciais em cada ano de escolaridade e definindo claramente os tópicos comuns a cada área, ajustando as planificações e evitando redundâncias. Sem se estar preso às metas parcelares definidas para cada ano de escolaridade, acautelou-se o **cumprimento das metas definidas por ciclo**, o que permite trabalhar com maior incidência em determinadas disciplinas num ano e em outras nos restantes anos. Como é afirmado pelo AE, o currículo deve ser interpretado como uma unidade global a gerir pela escola, consoante a realidade do seu contexto e o perfil de cada conjunto de alunos.

— A medida implicou a **aglutinação de disciplinas**, por área disciplinar, e a promoção de aulas desdobradas, no caso das línguas e no das ciências experimentais e sociais, e consubstancia-se:

- nas áreas das expressões (1ºCEB);
- nos laboratórios, que possibilitam o desdobramento dos grupos e o incremento do trabalho experimental, de campo e de projeto: Laboratório de Português e Laboratório de Inglês (3º CEB), Laboratório de Ciências Humanas e Sociais (História + Geografia); Laboratório de Ciências Físico-Químicas e Naturais (Ciências Naturais + Físico-Química.)⁸; Laboratório de aprendizagem na Biblioteca (LAB)⁹, que funciona em desdobramento com a disciplina “Artes”, em sintonia com os RIC;
- na criação da disciplina de Cidadania de Intervenção Social¹⁰;
- na criação de **Referenciais Integradores do Currículo (RIC)**.

— Os RIC¹¹ focam-se nas aprendizagens essenciais e no perfil dos alunos e norteiam-se pelas vertentes do património e ambiente, alimentação e saúde e desenvolvimento sustentável, que funcionam como pontos de partida para o desenvolvimento de **cenários de aprendizagem (CeAp)**, i.e., guiões de orientação do trabalho a ser desenvolvido e operacionalizado nos RIC.

— Os CeAp pressupõem um desafio inicial, que permite potenciar a aquisição de aprendizagens essenciais e o desenvolvimento das competências previstas em cada RIC, envolvendo alunos, professores e pais/EE. Atualmente, vigoram os seguintes RIC: Eco-cozinha Pedagógica (integra a ecovia e a cozinha pedagógica); Nós e a Europa; Entre’Artes; Jogos Olímpicos 2040.

— Cada RIC (oito semanas de aulas) é seguido de uma ‘Semana temática’ (quatro semanas por ano).

⁸ Em articulação com o programa Ciência Viva.

⁹ Este laboratório inscreve-se na iniciativa “laboratórios de aprendizagem”, desenvolvida pela DGE, em parceria com a European Schoolnet (Future Classroom Lab).

¹⁰ Esta disciplina visa a educação para a cidadania, a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco, e envolve outros atores da comunidade como é o caso dos pais/EE e Associações de Pais, juntas de Freguesia, autarquia, Universidades, entre outras entidades. Esta ainda associada à Escola de Pais. Esta disciplina foi opção dos alunos do AE.

¹¹ Os RIC respeitam as metas curriculares e o Perfil dos Alunos para o século XXI, e articulam-se com outros projetos já existentes no AE com forte aposta no trabalho experimental, de campo e de projeto.

— As **semanas temáticas** abrangem todo o AE e permitem uma maior abertura ao meio. Durante a ‘Semana Temática’ o horário escolar é menos estruturado, de modo a possibilitar a concretização de atividades inter e transdisciplinares: são promovidas visitas ao meio e exploradas ofertas culturais diversas; realizam-se tertúlias, debates, apresentam-se trabalhos, etc., contando com a participação de atores diversos da comunidade.

Caixa 2 – Orgânica dos Referenciais Integradores do Currículo (RIC).

- ✓ Todos os RIC são de escolha obrigatória, por ano de escolaridade, competindo aos alunos de cada ano fazer a escolha do ‘Quando’ integrar o RIC 1, o RIC 2, o RIC 3 e o RIC 4.
- ✓ A cada 8 semanas, os alunos fazem as suas opções e, findo um RIC, procedem à escolha do RIC que frequentarão nos dois meses seguintes.
- ✓ O RIC está contemplado nos horários dos alunos.
- ✓ Os grupos de alunos dos RIC variam porque resultam das escolhas realizadas pelos alunos. Assim, de dois em dois meses, turmas diferentes vão sendo constituídas, no âmbito dos RIC.
- ✓ Aos grupos de alunos nos RIC é comum apenas o ano de escolaridade. Assim sendo, os Cenários de Aprendizagem (CeAp) são naturalmente ajustados às sugestões/necessidades dos alunos que, a cada oito semanas, escolhem determinado RIC.
- ✓ Esta organização de parte do currículo traduz-se em articulação interdisciplinar e transdisciplinar, flexibilidade e diversidade. Existe articulação entre as diferentes áreas que se agregam em cada RIC, as quais vão mudando; e é evidente a flexibilidade das matérias trabalhadas bem como na alocação dos alunos e professores envolvidos.

Apresentada pelo Diretor como “**o princípio-base a partir da qual as restantes medidas são pensadas.**”, esta reorganização da matriz curricular implicou a extinção do apoio ao estudo e da oferta complementar, cujos objetivos passaram a ser cobertos pelos RIC.

Exemplo B: promoção de espaços para articulação curricular

— Um AE promoveu a articulação curricular através da criação da denominada ‘**Oficina do Conhecimento**’ (OC) (2h25m/semana) que se baseia na metodologia de trabalho de projeto e abrange os 1º, 2º e 3º CEB. Disciplina de trabalho transdisciplinar, a OC alicerça-se no estudo do meio envolvente, incluindo aprendizagens relativas ao património local e regional, socorrendo-se dos recursos naturais da região. Funciona para um mesmo ano de escolaridade,

em simultâneo, e tem por base guiões de trabalho construídos para o efeito: os **‘Cenários integradores de aprendizagem’ (CIA)**. A área funciona em articulação horizontal com as restantes disciplinas do currículo. Sempre que possível, em assessorias com outros docentes do Conselho de Turma (CT).

Quadro 6 – Exemplo de cenários integradores de aprendizagem (CIA).

CICLO/Anos	TEMA	C1 dezembro	C2 março	C3 junho
Pré-escolar	Floresta mágica	<i>Vivemos em sociedade</i>	<i>Os guardiões da natureza</i>	<i>Agitar para aprender</i>
1º CEB	Aprendo pelo mundo	<i>Aprendo é natural</i>	<i>O mundo onde vivo</i>	<i>Às voltas no universo</i>
5º ano	Sou um repórter do mundo	<i>Eu sou Ibérico</i>	<i>Em Roma sê romano</i>	<i>(Re)conquistas</i>
6º ano (MAT+CN+EA+HGP)	Sou um analista do mundo	<i>Somos o que comemos</i>	<i>O nosso sangue já foi azul</i>	<i>Conquista a tua liberdade</i>
7º ano (CN+FQ+GEO+HST)	Sou um colecionador de dados.	<i>GPS, orienta-me no bioclima</i>	<i>Re)estruturação da Toponímia de Rio Maior</i>	<i>Recursos naturais em fuga. Agarra-os!</i>
8º ano (CN+FQ+GEO+HST)	Sou um comentador do mundo	<i>O nosso Mundo é sustentável?</i>	<i>A emigração portuguesa terá futuro?</i>	<i>1755 - a prova de fogo do Marquês de Pombal</i>
9º ano (PT+MAT+HIST+CN+FQ)	Sou um cientista do mundo	<i>O lado cruel da Humanidade</i>	<i>A minha genética contraria as probabilidades</i>	<i>Já fomos donos do mundo</i>

— A OC implicou a introdução de **alterações na matriz curricular dos 1º, 2º e 3º CEB, aglutinando disciplinas/áreas disciplinares**. Vejamos como se processou, por ciclo de ensino:

- No 1º CEB, resulta da fusão da Oferta complementar + Apoio ao estudo. Para além da articulação horizontal, promove-se a aquisição e o desenvolvimento de competências transversais (e.g. educação para a cidadania, valorização do património e do ambiente, tecnologias de informação e comunicação e criação de hábitos e métodos de trabalho).

- No 2º CEB, resulta da fusão da Oferta complementar + 1 das horas de Matemática e Ciências + 1 hora de Educação Artística e Tecnológica¹². Lecionada por mais do que um docente, baseia-se na metodologia de trabalho de projeto, já que se pretende que seja de natureza transdisciplinar e que funcione de forma articulada com as restantes áreas disciplinares.
- No 3º CEB, resulta da fusão da Oferta complementar + TIC + Oferta de escola.

No AE, esta dinâmica de integração curricular é acompanhada por uma política mais abrangente de **fusão de outras disciplinas**, que revertem na criação de novas disciplinas:

Expressões Artísticas (EV + ET). Esta fusão permitirá um trabalho mais articulado na área das expressões (2º CEB).

Ciências Experimentais (Ciências Físico-químicas + Ciências Naturais). Estruturada em dois blocos distintos – um para conteúdos relacionados com a Física e a Química, outro relacionado com o ensino das Ciências Naturais – que são complementados por um bloco conjunto para **trabalho experimental**, lecionado em par pedagógico, alternando o trabalho em cada área. Os processos experimentais resultam da articulação entre as duas áreas e os procedimentos laboratoriais são elaborados e desenvolvidos conjuntamente. (3º CEB).

Exemplo C: promoção gradual de espaços para articulação curricular

- Um AE promoveu a articulação curricular no 2º CEB (4h30m/semana) através da criação da disciplina **'Oficina de Projeto' (OP)**, onde se pretende criar um espaço de articulação entre saberes disciplinares diversos e promover o desenvolvimento de competências transversais. Decorrendo sob **orientação temática**, a OP tem a particularidade de prever a **integração da disciplina de Filosofia (Filosofia 2) e de incorporar também a música**.
- A OP é revista, de seis em seis semanas, atendendo aos interesses e propostas dos alunos e incorpora diferentes disciplinas com vista a atingir os objetivos de

¹² Da anterior matriz curricular.

aprendizagem. A OP foi alargada ao 7º ano (3h/semana), agregando outros recursos humanos (psicólogo e professor bibliotecário).

- Os tempos cedidos pelas várias áreas para a OP possibilitam a realização de projetos de aprendizagem que, de forma transdisciplinar, darão significado e relevância às aprendizagens efetuadas nos vários domínios. Foram revertidos para OP 2 tempos de Educação Musical; 1 tempo de Matemática/Ciências; 1 tempo de Português; 1 tempo de EVT; 1 tempo de OE).
- No AE, esta dinâmica de integração curricular é acompanhada por outras medidas que revertem: no **desdobramento** em Ciências da Natureza e na criação de pontes com as diferentes disciplinas, permitindo transpor para estas novas propostas de trabalho com os alunos em função dos projetos desenvolvido nas OP.

Um trabalho de articulação entre docentes está em marcha, no sentido de tornar este espaço como motor da reconfiguração da própria matriz curricular e de integração de saberes e competências. Como nos referiu o seu Diretor:

Neste momento estamos a querer atender mais ao currículo e ter menos preocupação com as questões temáticas... Estamos a mapear os conteúdos das diferentes disciplinas para potenciar o trabalho de articulação nas Oficinas. É bom porque ficam também todos a conhecer as áreas dos outros e os próprios programas pois muitas vezes geriam o currículo a partir dos manuais...

No 3º projeto do 7º ano estamos a criar uma janela de oportunidades. Nas oficinas estamos a trabalhar o mundo das profissões e do trabalho... partiu de um desafio lançado pela psicóloga. Têm realizado visitas, reunido matérias, entrevistado profissionais...vão vivenciar o mundo das profissões e desenvolvem competências de autonomia, comunicação, espírito crítico, iniciativa... tem sido surpreendente.

- Em uma das escolas de 1º CEB, das escolas do mesmo AE, foi eliminada a noção de ano e de turma e o **currículo** passou a ser **trabalhado horizontal e transversalmente**, promovendo-se a articulação com a educação pré-escolar. Os alunos da escola são organizados por grupos de aprendizagem (4/5 alunos), visando fomentar a aprendizagem colaborativa. A sua constituição obedece aos

seguintes critérios pedagógicos: heterogeneidade (em termos de resultados escolares) e autonomia (autorregulação das aprendizagens e autodisciplina)¹³.

Quadro 7 – Exemplo de projeto de 5º ano sobre o tema: ‘Água que nos move’ (OP)

Disciplinas envolvidas: CN + HGP + ET + EM + PES	
Competências-chave/ perfil dos alunos	Objetivos específicos das áreas envolvidas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionamento interpessoal; ▪ Autonomia e desenvolvimento pessoal; ▪ Informação e comunicação; ▪ Linguagem e textos; ▪ Bem-estar e saúde; ▪ Sensibilidade estética e artística; ▪ Saber técnico e tecnologias; ▪ Tomar decisões baseadas em evidências que dependem da pesquisa e da análise das consequências e das partes interessadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Representar a distribuição da água no planeta; ▪ Distinguir rede hidrográfica de bacia hidrográfica; ▪ Caracterizar, de forma breve, a rede hidrográfica da região; ▪ Relacionar os recursos naturais com as primeiras comunidades a fixarem-se na P. Ibérica; ▪ Reconhecer diversos processos de produção de energia a partir da energia da água; Influência da engenharia, da tecnologia e da ciência na sociedade e no mundo natural; ▪ Desenvolver nos alunos uma atitude ecológica; ▪ Interpretar o esquema rítmico sobre a Suite Orquestral: “Música Aquática” de George Friedrich HÄNDEL; ▪ Interpretar um tema na Escala Pentatónica
<p>Produtos produzidos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Maqueta com as primeiras comunidades humanas. ▪ Folheto informativo – “Poupa a Água” – em casa e no exterior. 	<p>Atividades de disseminação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Folheto informativo; ▪ Maqueta; ▪ Interpretação de um tema na Escala Pentatónica.

Exemplo D - promoção de espaços para articular o currículo

— Um AE promoveu a articulação curricular através da criação da disciplina ‘**Atividades Integradoras’ (AI)**, que abrange os 1º, 2º e 3º CEB. De natureza transdisciplinar, as AI têm uma lógica de **articulação curricular**, tendo em conta as características de cada grupo/ano e com flexibilidade na gestão do tempo, ao longo do ano. Desenvolvem-se em torno de um tema aglutinador, complementando as restantes disciplinas. Esta medida implicou a alteração das

¹³ Salvaguarda-se, no 1º ano do 1º ciclo, a lecionação da disciplina de Português em regime de exclusividade para os alunos deste ano de escolaridade, atendendo à sua especificidade e por se tratar de um ano de iniciação à leitura e à escrita.

matrizes curriculares dos 1º, 2º e 3º CEB, por via da fusão de disciplinas/áreas disciplinares. Vejamos, por ciclo:

- No 1º CEB resulta da fusão da oferta complementar + apoio ao estudo + AEC. As AI envolvem equipas docentes que podem incluir docentes de outros ciclos de ensino e que possibilitam o desdobramento dos grupos de ano, em grupos menores, propondo-se desenvolver aprendizagens integradoras, nas diferentes áreas curriculares do 1.º CEB¹⁴. As AI funcionam a par da manutenção da figura de professor titular que tem a seu cargo a lecionação das áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio.
- No 2º CEB resulta da fusão de Apoio ao Estudo e da Oferta Complementar. As AI visam a aquisição de competências consideradas fundamentais. Assim, privilegia-se o desenvolvimento da literacia digital (introdução às TIC) desde o 5.º ano e de capacidades de uso dos recursos digitais/pensamento computacional, dando continuidade, no 5.º e 6.º ano, à Programação iniciada no 1.º CEB.
- No 3º CEB resulta da fusão de Oferta de Escola e da Oferta Complementar. As AI são definidas em função das características de cada turma/ano com ajustamentos diferenciados no número de horas a atribuir a cada atividade (pode variar ao longo do ano, em função das atividades desenvolvidas).

Neste AE, a gestão curricular aposta na **incorporação de oficinas/ clubes que funcionam, de forma articulada com a oferta curricular, tendo reflexos na avaliação do aluno.**

Exemplo E – promoção da articulação curricular para melhorar as transições

— Um AE fomentou a articulação curricular através da criação das denominadas **‘Projeto para Todos’ (PpT)**, que abrange os 1º, 2º e 3º CEB. De natureza transdisciplinar, o PpT é um espaço em que se privilegia a **metodologia de trabalho de projeto**, permitindo otimizar as articulações horizontal e vertical, de modo mais continuado, e diluir as transições intra e inter ciclos. Neste espaço prevê-se, ainda, a articulação das disciplinas do currículo com as áreas

¹⁴ As horas de apoio ao estudo, oferta complementar e atividades de enriquecimento curricular são canalizadas para: iniciação à programação no 3º e 4º ano, ‘Mexe-te pá’ no 1º e 2º ano, atividades experimentais das ciências em articulação com o departamento de Ciências Experimentais e o Serviço Educativo de um parceiro local, desenvolvimento de atividades de *Project Based Learning*, recuperação de tarefas de propedêutica essenciais ao desenvolvimento da grafia, consciência fonológica, entre outras, desenvolvimento da literacia digital.

transversais (e.g. Educação para a Cidadania, Eco-escolas, TIC, Programa de Educação para a Saúde)¹⁵.

- No PpT, permanecem, em contexto de sala de aula, **dois ou mais professores**, que **garantem a gestão multidisciplinar**. Na base do PpT está uma medida mais abrangente e estrutural encetada no AE, que tem em vista estimular os processos de articulação curricular que, sem alterar a matriz curricular, implicou a reorganização dos ciclos de escolaridade em dois hexaciclos (Caixa 3).

Caixa 3 – Hexaciclos: escolaridade obrigatória em dois ciclos

- ✓ Com base na constatação de que a excessiva divisão da escolaridade obrigatória, em diferentes ciclos, tem associada, para os alunos, uma significativa alteração quanto ao número de disciplinas e de professores, as quais concorrem negativamente para a sua adaptação à realidade educativa e progressão da sua aprendizagem, o AE procedeu a uma alteração estrutural dos ciclos de ensino.
- ✓ Garantindo que os conteúdos e aprendizagens das disciplinas anuais não sofrem alterações, foram criados dois ciclos de ensino, cada um comportando seis anos de escolaridade:
1º Hexaciclo (1ºCEB+2ºCEB) // **2º Hexaciclo** (3ºCEB + Secundário)

Os Hexaciclos foram associados a uma alteração no modo como se gerem as matrizes curriculares e se articula o trabalho docente, através da adoção de práticas de coadjuvação interciclos, como de seguida se apresenta:

1º HEXACICLO. Os professores dos primeiros quatro anos:

- nas turmas do 5.º ano, estabelecem parcerias pedagógicas, num tempo letivo, na disciplina PpT, de modo a assegurarem a continuidade do trabalho pedagógico, emocional e comportamental, desenvolvido nos 4 anos anteriores;
- em articulação com o DT do 5.º ano assumem um tempo para o trabalho de Direção de Turma, desempenhando o papel de **professor Tutor**, sempre que se justifique.
- Os professores de Português e Matemática de 6.º ano:

¹⁵ Para além do Projetos para Todos, o mesmo AE criou ainda disciplinas semestrais nas áreas das expressões - As disciplinas de Arte e de Música e Dança que deverão também ser trabalhadas no Projeto para Todos. O AE está a ponderar abandonar a semestralização das disciplinas em resultado do processo de reflexão interna

- no 4.º ano, estabelecem parcerias pedagógicas com os professores titulares de turma, na disciplina de PpT, num tempo letivo e um não letivo, destinado a trabalho cooperativo;
- no ano letivo subsequente, assumem essa turma no 5.º ano, nas disciplinas de português e matemática, bem como a direção de turma, em articulação com o professor que acompanhou a turma, nos últimos 4 anos.
- na disciplina de Expressões Físico-Motoras existirá uma parceria pedagógica com o professor de Educação Física (grupo de recrutamento 260), de um tempo letivo, semanal, no 4.º ano, existindo um tempo não letivo para trabalhado cooperativo.

2.º HEXACICLO. Os professores de Português e Matemática:

- dinamizam, um tempo letivo semanal, em parceria pedagógica, nas turmas de 6.º ano, na disciplina de PpT.
- no ano letivo subsequente, estes professores serão os professores de Português ou Matemática, nas turmas de 6.º ano, assumindo a direção de turma, sempre que possível.

— Alguns dos **projetos de maior expressão integrados no PpT** são o **Projeto Ciência**, em que se privilegia a realização de atividades promotoras do desenvolvimento da literacia científica. Contribui para este objetivo o facto do AE deter uma escola Ciência Viva, que partilha o edifício com o **Centro Integrado de Educação em Ciências (CIEC)**, que acolhe quase todos os alunos do 1.º CEB do concelho e que é constituído por: um laboratório de ciências, uma sala de apoio, um espaço de educação não formal de ciências (formado por áreas temáticas onde é possível explorar diferentes módulos interativos/desafios contextualizados na realidade local).

— De referir também o Projeto de Voluntariado; o Clube de Ciência, em que os alunos nos quatro primeiros anos de escolaridade enfrentam novos desafios, de natureza experimental, em ambiente não formais; o projeto Empreendedorismo, onde se dinamiza o “Ninho de Empresas”; o Projeto Artes, Saberes e Sabores, especialmente destinado a alunos com Necessidades Educativas Especiais

(NEE), com currículo específico individual, onde se desenvolvem atividades relacionadas com a culinária, o desporto, as artes, a jardinagem, indo ao encontro do seu perfil de funcionalidade

Exemplo F – redução seletiva e gradual da dispersão disciplinar

- Num AE, onde o processo de reconfiguração e articulação curricular foi faseado¹⁶, abrangendo gradualmente os diferentes ciclos/anos de escolaridade, houve especial preocupação relativamente à dispersão curricular. No 1º CEB, fomentou-se a **redução da dispersão de conteúdos, nos 3º e 4º anos de escolaridade**, por via da revisão da matriz curricular da Matemática. A **sequencialização dos conteúdos** (divisão dos conteúdos com base no seu aprofundamento e consolidação, em vez de repetição no 4º ano de todos os conteúdos de 3º ano) foi **revista**, sem prejuízo do cumprimento das metas previstas para o ciclo.

- Outra solução encontrada privilegiou a **articulação entre disciplinas/áreas disciplinares**:
 - 1º CEB: articulou-se o currículo de expressões do 1º ano com as restantes áreas do currículo de 1ºCEB, reforçando-se, assim, a interdisciplinaridade. As expressões serão lecionadas em articulação com uma das outras áreas curriculares não implicando esta medida qualquer alteração nas metas definidas para o currículo de expressões.
 - 2ºCEB: articulação Matemática + Educação Visual
 - 3º CEB: articulação Ciências Naturais + Ciências Físico-Químicas; a Oferta Complementar é integrada numa hora de trabalho prático em Ciência /FQ (envolve os dois docentes) ou EV/EVT, dependendo da opção dos alunos.

¹⁶ Optou-se por abarcar todos os ciclos, direcionando-se a intervenção para os anos iniciais de ciclo – 5º e 7º anos – e para o 2º ano do 1º ciclo, no ano letivo de 2016-2017, alargando a intervenção ao 1º, 3º, 4º e 6º anos em 2017-2018 e abrangendo os anos restantes (8º e 9º anos) progressivamente nos dois anos letivos seguintes.

- A articulação curricular foi também promovida pela criação de uma área única de Artes, que resulta da articulação das seguintes disciplinas: Educação Visual, Educação Tecnológica e Oferta de Escola de Música.
- Outra opção estratégica ocorreu em torno das TIC, colocando-a ao serviço do currículo, sendo que **o docente que leciona TIC tem a sua componente letiva sempre em parceria com o docente de outra área disciplinar**. Enquanto disciplina isolada as TIC desapareceram, passando a ser trabalhadas de forma integrada em outras disciplinas, ao abrigo da medida Co-Lab. As alterações introduzidas na matriz curricular são as seguintes:
 - 7º ano – TIC + outra disciplina (1h semanal)¹⁷.
 - 8º ano: TIC + Geografia e TIC + História (Cada turma de 7º ano e 8º ano, tem no seu horário semanal 1 hora prevista de parceria TIC numa das suas áreas disciplinares)
 - Turmas Edulabs tem 4 horas semanais de TIC + outra área disciplinar.

Caixa 4 - Projetos que promovem a articulação curricular num AE

Medida Co-LAB

Consiste na lecionação de aulas em colaboração, onde os docentes desenvolvem a aula recorrendo à utilização de metodologias interativas – trabalho de projeto, Inquiry Based Learning (IBL), resolução de problemas, aula invertida ou outras. No 1ºCEB, o trabalho colaborativo incide no 2º ano, na disciplina de Matemática (2h semanais), em que outro docente de 1ºCEB trabalha, em colaboração com o professor titular de turma, na aplicação de metodologias específicas para estes alunos. Contam com o recurso a um banco de recursos digitais colaborativos.

Projeto EduLabs

Aprovado pela DGE, em 2014, e implementado no Agrupamento há dois anos, está a ser desenvolvido em parceria com a Autarquia, que prevê alargá-lo às escolas do concelho. São “salas de aula com sistemas tecnológicos integrados de *hardware*, *software* e plataformas de ensino (...) [focando-se] na componente de ensino e aprendizagem, de utilização fácil, atrativa e mobilizadora para todos (...)”¹⁸

Projeto Orquestra Geração

Projeto aprovado pelo Ministério da Educação, que é um parceiro ativo. Prevê que os alunos tenham aulas semanais de formação musical, para além da formação no seu instrumento específico, em naípe e no grande grupo, totalizando 4h e meia (1h formação musical + 2h Orquestra + 1 h Naípe + 1h Instrumento específico), o que representa uma sobrecarga horária para estes alunos.

¹⁷ Os conteúdos de TIC são desenvolvidos sempre em articulação com a disciplina parceira.

¹⁸ <https://erte.dge.mec.pt/edulabs>

O AE pretende substituir parcialmente o currículo de expressões dos alunos do ensino básico que frequentam o projeto da Orquestra, pelas áreas lecionadas neste projeto, o que vai ao encontro do previsto no Ensino Articulado da Música¹⁹.

- Esta dinâmica de redução da dispersão e de articulação curricular foi acompanhada, no 2º CEB, pela **organização dos alunos em grupos de trabalho heterogêneos**, constituídos por alunos de 5º e de 6º ano. O horário é ajustado para criar momentos de trabalho em torno de temas transdisciplinares (formação de grupos heterogêneos orientados por professores de disciplinas diferentes), em grande parte dos tempos horários disponíveis. Salas fisicamente frente a frente. Um projeto para os dois grupos (5ºA e 6ºA; 5º B e 6ºB, etc.).
- No presente ano letivo, este AE pôs em marcha uma medida designada de ‘Novos Modelos Pedagógicos’, que tem em vista o alargamento das medidas anteriores de promoção da articulação curricular. Incorpora 12 projetos, do 1º ciclo ao 3º ciclo, sendo que, em cada um destes projetos, os conteúdos de cada área curricular foram relacionados com as competências a desenvolver. Prevê a organização do trabalho numa lógica transdisciplinar com alunos de diferentes faixas etárias/níveis de desenvolvimento a trabalhar colaborativamente.

Exemplo G – reorganizar o currículo para promover a literacia científica

- Um dos AE procedeu à reorganização dos conteúdos curriculares de Estudo do Meio, com o propósito de **implementar o ensino experimental das ciências**, de forma sistemática e progressiva, nos quatro anos de escolaridade do 1ºCEB. A medida decorreu do facto de o AE deter um Centro Integrado de Educação em Ciências [CIEC] dentro do edifício da instituição escolar, com um laboratório concebido especificamente para o ensino formal das ciências no 1.º CEB e um espaço de educação não-formal com módulos interativos para a comunidade escolar e não escolar, local e não local.

¹⁹ Assim, o projeto OG substituiria: 1ºCEB (2h Expressões Artísticas + 1h de Atividades de Enriquecimento Curricular da área de expressões); 2ºCEB (2h Educação Musical + 1h de Oferta Complementar) e 3ºCEB (1h Oferta de Escola + 1h de Oferta Complementar).

— Atendendo ao conjunto de infraestruturas e de recursos materiais e humanos ímpares, nesta escola do 1º CEB aposta-se fortemente na literacia científica, fomentando a convivência dos alunos com a ciência, em ambientes formais e não formais. Para além do programa de Estudo do Meio, a reorganização contemplou, ainda, os objetivos de aprendizagem preconizados nos ‘Guiões Didáticos de Ciências’, entre outros documentos orientadores do funcionamento destes centros.

Percursos curriculares individualizados

As medidas de gestão curricular, por ciclo, e as medidas de articulação curricular incorporam, na sua génese, a **preocupação com os diferentes ritmos e modos de aprendizagem dos alunos**. Contudo, para além de medidas de diferenciação pedagógica e de reforço às aprendizagens, patentes em todos os AE, em um dos AE foram criadas medidas de revisão curricular adaptadas, que se destinam a alunos com retenções repetidas (duas ou mais retenções), que tenham uma retenção e indiquem nova retenção, e/ou que apresentem elevado absentismo e/ou desmotivação (risco de abandono) que os impeça de progredir ou concluir o ensino básico, mas também os alunos que apresentem um perfil de grande afastamento em relação ao currículo clássico oferecido pela escola. A medida é designada por **Programas Curriculares Individualizados’ (PCI)**.

Esta medida é inspirada nos currículos previstos para turmas vocacionais, mantendo uma carga horária semanal semelhante à do currículo nacional, embora permitindo que os alunos não tenham de frequentar disciplinas/áreas onde já obtiveram aprovação – ou que as frequentem com carga horária inferior – e tenham reforço nas áreas em que têm maiores dificuldades. Possibilita, ainda, que alguns dos alunos possam realizar as aprendizagens através de componente prática e/ou trabalho autónomo. O aluno mantém-se no grupo turma a que está afeto, não integrando turmas especiais.

A base curricular nacional é garantida, nomeadamente nas áreas curriculares de Português, Matemática e Língua Estrangeira, de modo a que, caso os alunos e EE o desejem, possam realizar as provas finais de 9º ano, garantindo assim o prosseguimento de estudos na área Científico-Humanística.

Quando auscultados por questionário (Figura 6), os professores reconhecem, **de modo expressivo, fazer uma gestão diferente do currículo e de que promovem processos de articulação curricular e de contextualização do currículo**. 86% dizem fazer uma gestão do currículo por ciclo. Apesar de esta gestão por ciclo não parecer estar formalmente alargada a todos os ciclos/escolas dos AE, de acordo com os documentos analisados e entrevistas realizadas, a verdade é que os professores consideram que esta já é uma prática corrente. Aduzimos deste posicionamento que a disseminação e ‘efeito de contágio’ de práticas, referenciado em vários momentos pelos entrevistados, poderão ter levado ao alargamento de processos de gestão curricular por ciclo.

Relativamente à **articulação curricular** entre ciclos de ensino, parece ser percebida pelos entrevistados como uma prática menos generalizada do que os processos de gestão e de articulação curricular dentro do mesmo ciclo de ensino. Porém, é de assinalar que mais de 50% dos professores inquiridos (64%) dizem que se trata de uma prática implementada. Esta perceção dos professores parece sinalizar a emergência de processos de articulação entre ciclos desencadeados pelos professores de forma espontânea, sinal do alargamento destas práticas, possivelmente por efeito de contágio, não obstante não estas medidas não estarem ainda formalmente estabelecidas.

No caso dos alunos auscultados (Figura 7), as práticas de **articulação curricular e processos de co-docência** são sinalizadas por menos de metade dos alunos. Quando questionados sobre o trabalho com turmas ou anos de escolaridade diferentes, com vários professores, com professores de diversas disciplinas, as respostas situam-se na ordem dos 40%, bastante inferior às perceções dos professores sobre estas práticas, expressas quer nos questionários, quer nas entrevistas realizadas.

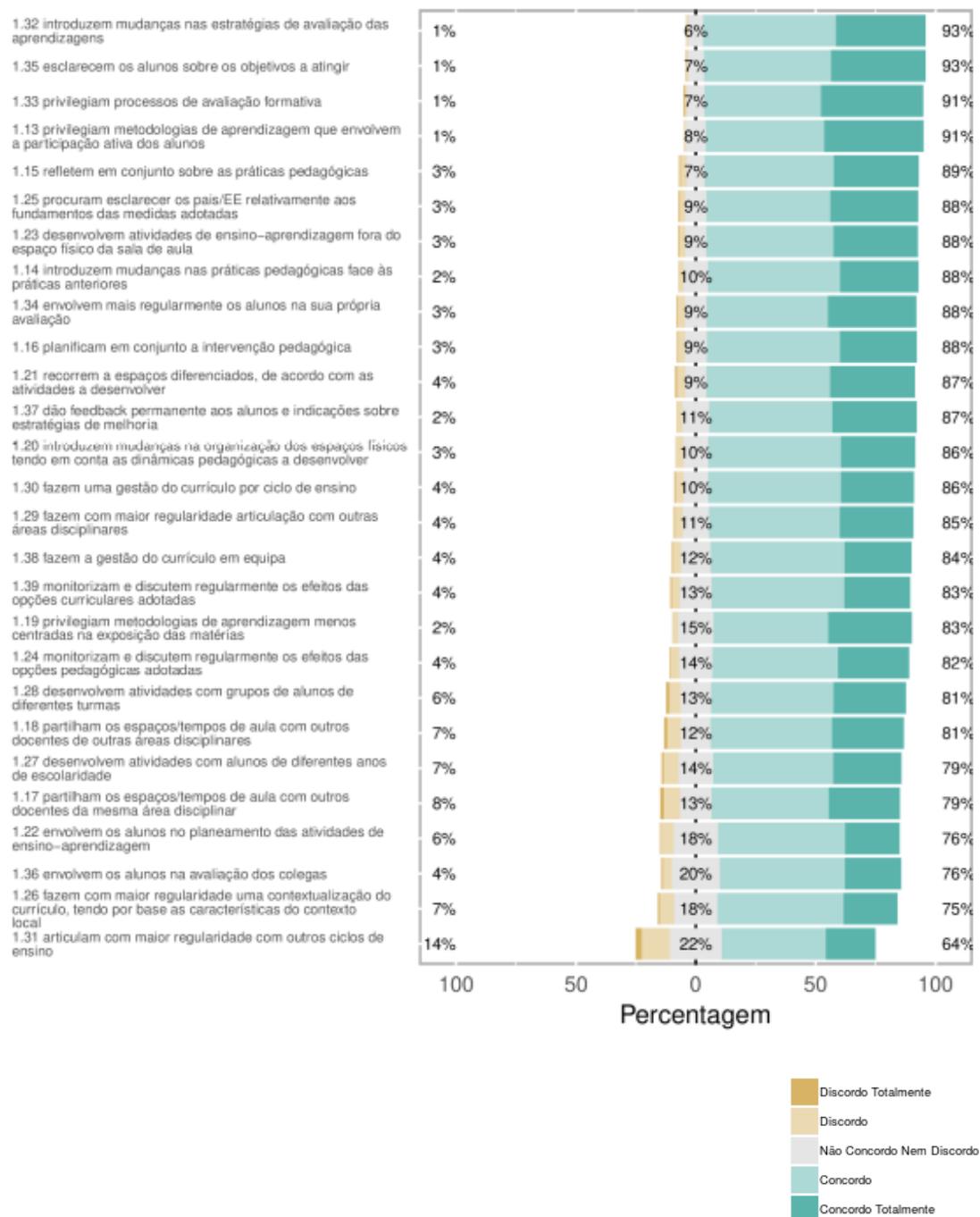


Figura 6. Respostas dos professores: dimensão pedagógica e curricular

A figura 7 ilustra o que pensam os alunos sobre os aspetos do currículo e intervenção pedagógica, no âmbito do PPIP e que vão sendo discutidos ao longo do relatório, à semelhança do procedimento adotado para os resultados patentes na figura 6 referentes aos resultados dos professores.

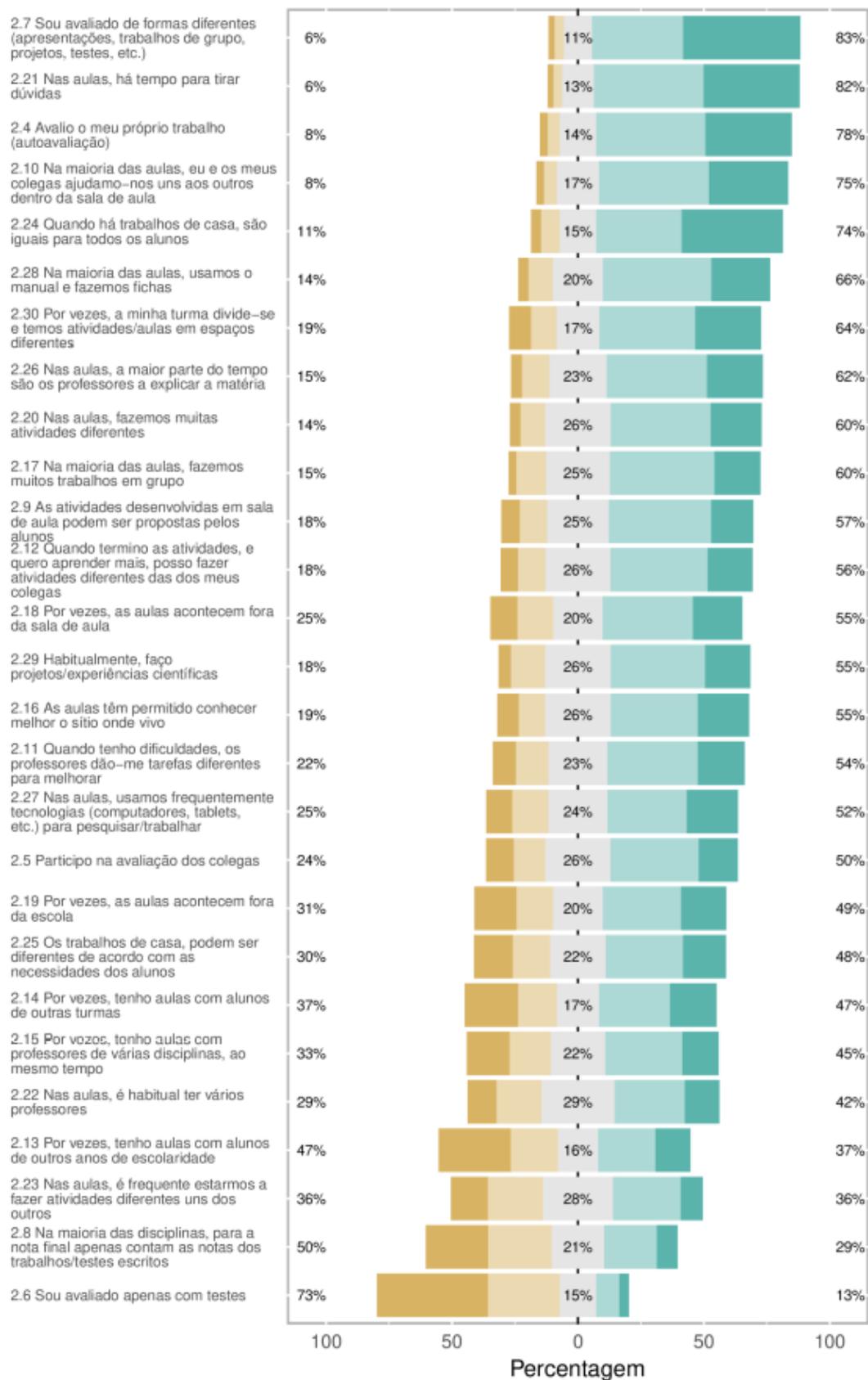


Figura 7. Respostas dos alunos: dimensão pedagógica e curricular.

Ideias-força

- Independentemente dos díspares graus de abrangência e de maturação dos processos de gestão curricular desenvolvidos, todos os AE aprofundaram processos anteriores, de reajustamento dos programas das disciplinas, dentro do mesmo ciclo, sem perder de vista as aprendizagens essenciais e o Perfil dos Alunos.
- Unanimemente, são considerados cruciais para a promoção do trabalho de articulação curricular o mapeamento de conteúdos e de aprendizagens a desenvolver.
- De forma unânime, são considerados constrangimentos os seguintes aspetos: a extensão dos programas, o uso preferencial do manual como recurso pedagógico, a repetição de conteúdos ao longo do ciclo, e alguma desadequação entre o momento previsto para a introdução de conteúdos e a etapa do desenvolvimento em que o aluno se encontra.
- As medidas de promoção da articulação curricular, em regra, estão relacionadas com a exploração do contexto local.
- O desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos é apontado como uma das grandes potencialidades dos espaços de articulação curricular.
- Verifica-se, na generalidade, o reforço da componente experimental e/ou prática nas diversas áreas disciplinares ou interdisciplinares.

4.3. Implicações pedagógico-didáticas

A par das mudanças introduzidas na gestão do currículo, os AE explicitam princípios pedagógicos que norteiam os processos de ensino-aprendizagem, quer no âmbito das novas medidas implementadas, quer no quadro do funcionamento das disciplinas que mantém o formato original.

4.3.1. Reforço das metodologias ativas de aprendizagem e diversificação das estratégias e ambientes de aprendizagem

É transversalmente assinalado o imperativo de abandonar o ensino assente no paradigma experimental. Ora advogando o paradigma da comunicação, ora o paradigma da aprendizagem, é consensualmente defendida a necessidade de abandonar a aula expositiva, centrada no professor como estratégia preferencial de ensino-aprendizagem.

Todos os AE utilizam **metodologias ativas de aprendizagem**, não se restringindo ao método expositivo. A diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem dá-se, a título ilustrativo, por via do trabalho de projeto, da resolução de problemas, da

sala de aula invertida, das **tertúlias dialógicas**²⁰ e **grupos interativos**²¹ do trabalho de pesquisa, das questões de aula, de técnicas de desenho de jogos, grupos interativos, entre outras. São, ainda, utilizados, de forma generalizada, diversos recursos pedagógicos, em alguns casos construídos pelas equipas pedagógicas, aparecendo o manual como apenas um de entre os múltiplos recursos disponibilizados. Em um dos AE, os manuais estão disponíveis nas bibliotecas de sala de aula.

O manual até pode ser útil...mas não nos podemos esquecer que têm uma planificação descontextualizada e homogénea... não é a nossa...

A utilização das **novas tecnologias** é muito fomentada em todos os AE, não só com as salas do futuro, existentes em alguns dos AE, como em outros espaços com funcionalidades tecnológicas (e.g. o caso dos estúdios de som e imagem existentes num AE), e integradas no quotidiano da sala de aula para a realização de pesquisas, para suportar apresentações e a realização de trabalhos de natureza distinta (e.g. portfólios digitais; a medida ‘Ambientes Pedagógicos Inovadores’, que visa, entre outros aspetos promover o ensino-aprendizagem apoiado nas TIC, etc.)

Dinâmicas de teor mais **prático e experimental** são também experimentadas, em alguns casos como reforço de estratégias de **desenvolvimento da oralidade e da escrita**, em atividades artísticas, desportivas, e também de natureza disciplinar e pluridisciplinar.

²⁰ Integradas no Projeto INCLUD-ED, as tertúlias dialógicas literárias fomentam a participação da Comunidade na sua própria aprendizagem. São encontros destinados a adultos que não têm uma educação de nível universitário (mães, pais, e outros membros da comunidade) e constituem uma forma de aprender e de abertura à comunidade. O envolvimento em diálogo sobre a literatura dos clássicos permite que os participantes aprofundem a sua língua e que se envolvam em debates sobre sua própria experiência de vida. Em última instância, é uma experiência muito ‘empoderadora’. As tertúlias Dialógicas Literárias também são conduzidas com crianças, como atividade de enriquecimento extracurricular ou estão integradas nas práticas letivas das áreas curriculares.

²¹ No INCLUD-ED, cada grupo interativo trabalha com uma atividade de aprendizagem instrumental durante algum tempo (e.g. 20 minutos). Em seguida, os grupos fazem um rodízio e trabalham com uma atividade diferente com um adulto diferente. Os adultos são encarregues de fomentar interações entre as crianças para resolver as tarefas designadas, e também as expõem a uma gama mais abrangente e mais rica de interações de aprendizagem.

A diversificação dos ambientes de aprendizagem implica igualmente o incremento de atividades realizadas fora do espaço de sala de aula tradicional, como as visitas de estudo, e atividades de apropriação do espaço escolar, que são também visíveis em alguns dos AE, tendo conduzido a projetos de expressão artística e cultural, visível em murais nas paredes, portas e janelas dos edifícios escolares de um AE. Nas palavras do seu Diretor:

A diversificação das estratégias pedagógicas é fundamental para responder aos diferentes perfis de aluno, para promover diferentes competências, para se olhar as coisas sob diferentes perspetivas, a partir de diferentes linguagens, suportes...

Por fim, há a assinalar o incremento do uso das **TIC enquanto recurso pedagógico**. Um dos AE, fortemente apetrechado com *tablets*, devido a projetos anteriores, estimula a sua utilização nas aulas; outros promovem o trabalho de alunos e professores a partir de *drives*, que possibilitam a interação e a partilha de documentos. A todas as opções enunciadas acrescem as medidas de organização dos alunos e das equipas pedagógicas, que potenciam a existência de grupos de trabalho flexíveis e heterogéneos, matérias que serão objeto de análise posteriormente neste Relatório.

A **figura 6** mostra que 88% dos professores consideram ter alterado as suas práticas de ensino-aprendizagem, centrando-as mais no aluno, os quais procuram envolver de forma ativa, sendo que 83% dos professores é da opinião que, de uma forma geral, recorrem **menos a estratégias expositivas**. Estas perceções estão alinhadas com as entrevistas, segundo as quais existe um grande esforço dos professores para alterar as suas práticas de ensino-aprendizagem, em particular as práticas mais tradicionais e centradas no professor. Estas mudanças são atribuídas ao reforço do trabalho colaborativo, partilha de práticas e reflexão conjunta, bem como às ações de formação desencadeadas em alguns AE.

Também percebidas como práticas correntes dos seus pares são a utilização de espaços de ensino-aprendizagem diferentes dos espaços tradicionais e a reorganização dos espaços letivos, rotinas de monitorização e reforço da informação e esclarecimento aos encarregados de educação.

Refreando um pouco a percepção dos professores de **que as práticas de ensino estão mais centradas no aluno e menos em práticas mais tradicionais**, verificamos, na **figura 7** parecem reconhecer ainda uma aparente prevalência de **práticas mais tradicionais e expositivas**. 62% dos alunos considera que a maior parte do tempo é gasta com a exposição da matéria pelo professor e 66% refere que na maioria das aulas usam o manual e fazem fichas. Apenas 52% assinala a utilização das TIC em sala de aula e 55% refere a ocorrência de atividades letivas fora do espaço de sala de aula. No entanto, também 60% reconhece que há uma diversidade de atividades que são realizadas em aula e identicamente 60% refere **que faz muitos trabalhos de grupo**. 57% afirma ainda que as atividades de sala de aula podem ser propostas pelos alunos e as rotinas de trabalho experimental são reconhecidas por 55%.

4.3.2. Estratégias de diferenciação pedagógica

É um projeto que permite quebrar as amarras da homogeneidade

A diferenciação pedagógica é uma preocupação presente nas diversas medidas implementadas. Há exemplos claros de reforço de **estratégias de diferenciação pedagógica** e de **individualização dos processos de ensino-aprendizagem**, através de medidas variadas que permitem aos alunos desenvolverem o seu trabalho de acordo com os seus ritmos e características individuais, e que possibilita que diferentes alunos estejam a desenvolver tarefas de natureza diferente em simultâneo. Em alguns casos, a gestão do processo de aprendizagem é inspirada no Movimento da Escola Moderna, implicando a definição de planos individuais que são periodicamente revistos entre docentes e discentes.

Enfatizadas nos documentos e nos discursos dos atores, destaca-se, profusamente, o recurso à metodologia de **trabalho de projeto**, nos diversos AE. De maior ou menor escala, o trabalho de projeto é utilizado para potenciar a **articulação e a integração curricular**, mas também possibilita a **realização de diferentes papéis e tarefas pelos alunos**, que trabalham de forma diferenciada de acordo com as suas características, interesses e ritmos de aprendizagem.

A diferenciação tem lugar, desde logo, nas disciplinas concebidas para **trabalho interdisciplinar** (e.g. OC, RIC, AI, OP, PpT, etc.), onde se fomenta o desenvolvimento de atividades e tarefas diferenciadas entre alunos e até a seleção pelos próprios dos projetos/atividades ou tarefas em que se envolvem. Também amplamente utilizada é a aposta na diversificação de estratégias de ensino aprendizagem, e a criação de **cenários de aprendizagem inovadores** que extravasam o tradicional espaço de sala de aula (e.g. laboratórios de aprendizagem, ecovia, sala do futuro, salas temáticas, entre outras).

Uma outra opção importante é a **extinção de uma grande parte de atividades que ocorriam supletivamente** (e.g. apoio ao estudo) e a **sua conversão em outros sistemas de apoio, dentro da sala de aula** (coadjuvação, equipas multidisciplinares, etc.).

- Em um dos AE o Apoio ao Estudo deu lugar a salas de estudo, promovendo uma otimização de recursos e um apoio de maior proximidade e garantindo, por turma, os tempos mínimos de apoio. Já outro exemplo diz respeito à integração de professores de apoio no espaço destinado ao PpT.

A **oferta diversificada de atividades de enriquecimento curricular** é também uma forte aposta, permitindo a cada aluno desenvolver as suas competências em áreas de especial interesse e aptidão. É o caso dos Clubes, que são desenvolvidos nas mais diversas áreas (vd. Apêndices 1 a 6) e de outras atividades de natureza artística e desportiva (e.g. Orquestra Geração, Gabinete de Imagem e Comunicação, MusicLab, MediaLab, Mexe-te, pá!, etc.) e através do INCLUD-ED. Em alguns dos AE a oferta é bastante vasta e conta já com uma longa tradição.

- Em um dos casos, as atividades complementares são estruturadas de modo a atender ao preconizado na matriz curricular e ao perfil de cada aluno, sendo o desempenho dos alunos valorizado na avaliação.

Exemplo B: Plano de aprendizagem individual (PAI)

- Num AE onde é notória a preocupação com o princípio da diferenciação pedagógica, privilegia-se a resposta individualizada aos alunos através de uma **gestão diferenciada da carga horária**, que é passível de alteração nas áreas em que revela maiores dificuldades e aumentada nas que tem melhores resultados. Inspirados no Movimento da Escola Moderna, os Planos de Aprendizagem individual (PAI) não têm um caráter permanente, durando três semanas, após o que são avaliados, originando novos planos.
- Para garantir o acompanhamento individual dos alunos e acompanhar o progresso dos PAI é criada a figura do **Professor Tutor**, que apoia o aluno na gestão das atividades/tarefas de recuperação, e o orienta na realização e apresentação de trabalhos e na sua participação nos projetos de cariz pluridisciplinar, fazendo ainda a ponte com as equipas pedagógicas.

Exemplo C: Contrato pedagógico e co-responsabilização

- Um dos AE implementou a ação **Medidas de Promoção do Sucesso Escolar** (MPSE) com o objetivo de otimizar e adequar as estratégias de intervenção às necessidades dos alunos. Sempre que o aluno não estiver a obter os níveis de desempenho é assinado o **Contrato pedagógico**, no quadro do qual o aluno assume o papel principal, já que todas as medidas são negociadas com ele e o próprio aluno estabelece aquilo que será o melhor para superar as suas dificuldades. Os contratos são assinados entre o docente, o aluno e os pais/EE. A monitorização destes contratos está a cargo dos professores supervisores.

Exemplo C: Metas modulares

- Um dos AE introduziu a medida Metas Modulares, focado no acompanhamento individualizado, nos percursos dos alunos e no respeito pelos seus ritmos, com vista a contribuir para superação de dificuldades e estimular a qualidade das aprendizagens. Esta medida consistiu na definição de metas por módulos. Inicialmente, abrangeu os 5º e 7º anos, na disciplina de Matemática. A criação das metas implica a **reorganização dos conteúdos numa perspetiva modular**, orientada para um percurso de aprendizagem

individual, mas também a alteração da metodologia de avaliação, privilegiando o sistema de avaliação no final de cada módulo. O aluno não poderá progredir para o módulo seguinte sem atingir as metas definidas como essenciais.

Exemplo D: Plano do Aluno

— Ainda visando o acompanhamento do percurso de cada aluno, no mesmo AE é implementado o **Plano do Aluno (PA)**, que lhe permite gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Trata-se de um documento que sistematiza toda a informação sobre o aluno, desde a sua entrada na escola, com o intuito de detetar atempadamente qualquer necessidade e encontrar estratégias que permitam uma rápida superação. Decorre daqui a elaboração de um Programa (com as medidas e estratégias facilitadoras da aprendizagem para o aluno, que de preferência dever ser transversais ao maior número de disciplinas, favorecendo a multidisciplinaridade) sendo registado no PA.

Exemplo E: Planos Individuais de Trabalho (PIT)

— Os **Planos Individuais de Trabalho (PIT)** integram a medida ‘Novos Modelos Pedagógicos’, que implica o estabelecimento de planos de trabalho individuais para orientação do aluno, que está inserido em grupos heterogéneos, a desenvolver trabalho inter e transdisciplinar.

Acresce a estes processos a **natureza tutorial do acompanhamento do aluno** presente em todos os AE, embora com designações distintas. Também a criação de **ferramentas de registo e acompanhamento do aluno**, com vista a uma intervenção atempada na superação de dificuldades é pensada de forma geral em todos os AE.

Relativamente à existência de práticas de diferenciação pedagógica e acompanhamento mais personalizado, 56% dos alunos questionados (ver fig. 7) considera que lhe é dada oportunidade de realizar tarefas diferentes dos colegas quando termina as tarefas inicialmente atribuídas e 54% assinala que lhe podem ser atribuídas tarefas diferentes para superar as dificuldades. Apenas 36% afirma ser habitual fazerem atividades diferentes uns dos outros nas aulas. Quanto aos

trabalhos de casa, 48% afirma que estes podem ser diferentes consoante as necessidades dos alunos.

Em síntese, a diferenciação pedagógica tem vindo a permitir o aumento da responsabilização dos alunos na gestão dos seus processos de aprendizagem, mas também tem potenciado uma intervenção mais atempada e 'à medida' de cada situação por parte dos docentes e técnicos dos AE.

4.3.3. Promoção de estratégias de trabalho colaborativo

Uma das mais-valias do PPIP é a cultura de colaboração. O trabalho colaborativo entre alunos, entre estes e professores e entre professores é citado como um ganho maior, condição e consequência das dinâmicas imprimidas pelas medidas de articulação curricular.

Os alunos deixam de ser 'meus' para passarem a ser nossos

A inovação, a mudança não acontece pela ação isolada do professor. A ação tem que ser coletiva, pensada conjuntamente, negociada... apoiada uns nos outros.

A promoção do **trabalho colaborativo entre alunos**, organizados de diversas formas, é amplamente utilizada **como princípio organizador das medidas de inovação pedagógica** encetadas nos AE PPIP, em particular nas áreas de trabalho pluridisciplinares. O trabalho entre alunos a pares, pequeno grupo ou grande grupo, envolvendo em alguns casos alunos de diferentes níveis, turmas, anos ou ciclos é estimulado, sendo visível de forma muito acentuada nas medidas em que se recorre ao trabalho de projeto, ou no trabalho a pares e em pequeno grupo em sala de aula.

São os alunos com mais dificuldades que mais estão a usufruir do apoio dos colegas, mas estes também aprofundam e sistematizam conhecimentos

—A medida Co-Lab é um exemplo que tem em vista a promoção do trabalho colaborativo, prevendo a lecionação de aulas em parceria, em particular no

1ºCEB, com recurso a metodologias de aprendizagem que apelam a uma maior implicação do aluno (e.g. trabalho de projeto, PBL, aula invertida, entre outras).

— Num AE, toda a filosofia subjacente à medida designada ‘Novos Modelos Pedagógicos’ ilustra também o **trabalho colaborativo**, que se operacionaliza numa lógica transdisciplinar, **entre pares de alunos de faixas etárias/níveis de desenvolvimento diferentes** (grupos heterogéneos), sendo dinamizado em salas contíguas contando com a presença de três docentes, e abrangendo a totalidade do horário letivo (1ºCEB) e que nos 2º e 3º CEB ocorrem em momentos de trabalho em torno de temas transdisciplinares, orientados por professores de disciplinas diferentes, em grande parte dos tempos horários disponíveis.

— O trabalho é desenvolvido recorrendo ao trabalho de projeto, trabalho colaborativo, trabalho autónomo individual e trabalho sob orientação tutorial). A medida implica a construção de **projetos transdisciplinares pré-definidos** com base no **Perfil dos alunos** e nas **metas a atingir em cada componente do currículo**.

— Num outro AE, a organização dos alunos num grupo único de 1º CEB, em estreita articulação com a educação pré-escolar, potencia o **trabalho colaborativo entre alunos de diferentes faixas etárias e em fases distintas do seu percurso de aprendizagem**.

Os mais velhos trabalham com os mais pequenos, revêm, consolidam e aprofundam e, simultaneamente apoiam os mais novos, desenvolvendo outras competências.

Os alunos trabalham a pares ou em pequenos grupos e corrigem-se, ajudam-se uns aos outros

Enquanto estratégia pedagógica, é também de destacar o **trabalho colaborativo entre docentes**, quer para organização e planeamento do trabalho, quer para o trabalho em **co-docência intra e interdisciplinarmente** e, em alguns casos, **inter níveis e/ou ciclos de ensino**. Nos projetos ou atividades de articulação curricular

e na reorganização das disciplinas através da fusão ou através da convocação de outros docentes de áreas distintas para intervenção no desenvolvimento de competências transversais, os processos de colaboração entre docentes são ainda mais notórios.

Apoiamos e valorizamos as ideias uns dos outros. Fazemos parte de uma rede em que todos têm lugar

Começam a surgir imensas articulações ‘não oficiais’, por contágio, por participaram professores de áreas diferentes nos projetos. Vamos aprendendo imenso uns com os outros!

— Em alguns casos, o **trabalho colaborativo é alargado à participação de outros**, entre eles **técnicos, pais/EE e de outros parceiros da comunidade**, na concretização de projetos, nos estágios em entidades locais, nas atividades no centro de Ciência Viva, na dinamização dos **grupos interativos** no âmbito do **projeto INCLUD-ED** e de laboratórios de aprendizagem implementados em vários dos AE.

— Em geral, os Diretores recorrem ao crédito horário e ao tempo do Apoio ao estudo para encontrar soluções que possibilitem aos professores trabalhar colaborativamente dentro e fora do espaço de aula. Como refere um dos diretores:

A gestão do crédito serve a gestão pedagógica

— Num AE ilustra a valorização do trabalho colaborativo, o envolvimento de outros atores da comunidade, que não alunos e professores, o modo como são operacionalizados os RIC. Notoriamente, privilegia-se o trabalho colaborativo, quer entre alunos, quer entre docentes de diferentes disciplinas, quer ainda contemplando a integração de outros atores da comunidade nos Cenários de Aprendizagem, nas semanas temáticas, nas **Tertúlias Dialógicas**, e nos **grupos interativos**, etc.

De notar, a influência, em alguns dos AE, do **Projeto INCLUD-ED**, designadamente, dos denominados **‘grupos interativos’**, que se constituem em salas de aula de

natureza heterogênea, com os alunos organizados em pequenos grupos, contando com a participação de vários adultos (outros professores, membros de famílias, voluntários da comunidade e outros voluntários), um por grupo. Em alguns AE existem bolsas de voluntários que participam nestas atividades de forma regular.

Ideias-força

- Predomina, como mote, a inclusão e a convicção generalizada da necessidade de diversificar estratégias e diferenciar processos para que todos os alunos tenham oportunidade de aprender.
- O respeito pelos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem é claramente enunciado, em todos os AE, e constitui-se como argumento para defender a limitação da retenção a situações de exceção.
- Em alguns casos, sobretudo onde o envolvimento do corpo docente no PPIP não está, ainda, generalizado, alguns professores revelam preocupação quanto à designada política de 'retenção zero', percebida, nestes casos, como associada à falta de exigência ou facilitismo.
- Os espaços de articulação curricular são valorizados devido à implicação dos alunos nos processos de aprendizagem, ao abandono do ensino expositivo e ao desenvolvimento de atividades mais desafiantes e estimulantes para os alunos.
- Em geral, as medidas de articulação curricular potenciam também a adoção de metodologias de aprendizagem mais ativas, o trabalho colaborativo e o reforço da autonomia dos alunos.

4.3.4. Cidadania e intervenção dos alunos na vida da escola

Em todos os AE, é visível a atenção dada ao desenvolvimento de questões associadas à cidadania, maioritariamente por via da intervenção dos alunos na comunidade.

- Um dos AE refere atividades que contribuíram para a resolução de problemas identificados na zona envolvente, existindo projetos, como por exemplo, o caso da edificação de um cruzeiro que havia ruído, processo que envolveu alunos, docentes e membros da comunidade.
- Outros referem ações de sensibilização na comunidade.
- Outros, ainda, descrevem iniciativas e atividades culturais abertas à comunidade.

À sensibilização para as questões da cidadania, associam-se iniciativas de promoção da participação dos alunos na vida da Escola.

- Vários AE apostam na dinamização de assembleias de alunos, assim promovendo o seu envolvimento na vida da escola, mas também reforçando a responsabilização e o compromisso face às decisões tomadas. Um exemplo do efeito da participação dos alunos nos processos de análise e tomada de decisão é o da introdução dos vigilantes de recreio em uma das escolas, como forma de minorar problemas sinalizados pelos próprios alunos.
- É visível, em alguns AE, a apropriação dos espaços, através de projetos de expressão artística, iniciativas que resultam de projetos interdisciplinares desenvolvidos nas escolas.
- Existem também exemplos da integração dos alunos em estruturas dos AE, como é o caso da representação no Gabinete de Coordenação dos Projetos Multidisciplinares, de um dos AE, de alunos eleitos pelos pares. Neste AE foi, ainda, nomeada uma **Aluna assessora de comunicação do diretor**, com vista a agilizar e promover a comunicação com os alunos.
- Em um outro AE foi criada a figura do **Aluno Tutor**, existindo ainda a prática de antigos alunos atuarem como monitores, nas atividades dos clubes escolares, como é o caso do Clube de Robótica.

Ideias-força

- A participação dos alunos na vida da escola vem sendo incrementada em todos os AE. A responsabilidade, o compromisso e a cooperação são percebidas como atitudes fundamentais para a construção de um bom clima de escola, contribuindo ainda para o sentido de pertença.
- Em alguns dos AE a participação dos alunos envolve uma componente de intervenção na comunidade.
- Os interesses, preocupações e necessidades dos alunos são considerados, através de processos formalizados ou de mecanismos mais informais, ou simplesmente tendo em conta a opinião dos alunos nos processos de tomada de decisão.

4.4. Avaliação das aprendizagens

A avaliação das/para as aprendizagens é *per se* uma componente curricular, relacionada e dependente dos princípios pedagógicos norteadores dos processos de ensino-aprendizagem, dimensões que foram objeto de análise nos pontos antecedentes deste relatório. Contudo, devido ao desafio que acarreta e também

dado todos os AE terem introduzido mudanças substanciais no padrão avaliativo, optámos por considerá-la uma dimensão de análise.

Quatro aspetos principais são ressaltados, nesta secção, quanto à avaliação das/para as aprendizagens: avaliação formativa, instrumentação, diferenciação, extensão, autoavaliação e avaliação entre pares, avaliação e comunicação às famílias, a avaliação das aprendizagens por domínios de competências.

Avaliação formativa

Nos AE predomina a vontade de **transpor os processos classificatórios e de certificação** associados às práticas de avaliação sumativa. Daqui resulta um esforço geral no sentido de reforçar práticas de avaliação formativa, baseada no diagnóstico de dificuldades e nas potencialidades para aprender.

Agora fazemos avaliação formativa com outra intencionalidade. Tomamos notas para podermos dar informação mais fundamentada, feedback mais rico. Por exemplo, como foi a qualidade da argumentação na tertúlia...E os alunos vêm os professores a registar, o que também confere outra importância... E os alunos ficam com mais vontade de evoluir, sabem o que precisam de melhorar...e isso depende da qualidade da informação que é dada e não do número atribuído.

Os pais... por vezes têm alguma dificuldade com a avaliação formativa, com a diversidade... estavam mais habituados a ajudar a preparar para os testes, principalmente os que ainda não têm tanta autonomia. Mas como esse feedback é dado presencialmente aos pais, ajudamos, partilhamos estratégias para poder ajudar...isso só mesmo conversado e caso a caso.

É privilegiada uma **avaliação continuada**, que potencie a regulação dos processos de ensino-aprendizagem e a intervenção precoce em casos de dificuldades identificadas. Vejamos, de seguida, um exemplo.

- Com o objetivo de valorizar a avaliação formativa, um AE reviu os seus mecanismos de avaliação, procedendo a um trabalho de análise dos documentos orientadores da educação, a nível europeu e mundial, emanados de organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a União Europeia (UE). Também foram tidos em conta

documentos orientadores do sistema educativo português, nomeadamente o 'Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória', recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), entre outros. Deste trabalho, resultou um instrumento de registo da avaliação formativa que incide em processos e desempenhos, contendo informações e sugestões que permitem aos pais/EE acompanhar e apoiar os alunos. Os descritores usados no instrumento de registo inspiraram-se nos referenciais utilizados na correção das provas de aferição e permitem cobrir os domínios de competência do Perfil dos Alunos. Os professores passaram a emitir com mais regularidade (mensalmente) os resultados alcançados pelos alunos, ainda que expressos de forma qualitativa e foi adotada a incorporação de 20% da classificação obtida pelos alunos na Oficina de Projetos em todas as disciplinas.

Instrumentação

Decorrente do anterior, destaca-se a preocupação dos AE em **atender às diferenças e ritmos individuais dos alunos**, através de uma aposta na **diversificação de instrumentos** (e.g. portefólio, cenários de aprendizagem, apresentações, etc.) onde se incluem ferramentas digitais (e.g. Kahoot, Socrative, Mentimeter, padlet), não se baseando exclusivamente em testes.

Diferenciação

Identicamente, os AE optaram por garantir uma **maior flexibilidade dos momentos de avaliação**, de modo a adequar os processos avaliativos às aprendizagens e competências a avaliar, e reduzir os momentos de avaliação sumativa.

- Em um AE, ocorrem já processos de **diferenciação na avaliação das aprendizagens**: para além de incluírem testes diferenciados, recorrem à observação dos alunos durante a realização das atividades. Uma vez que os alunos envolvidos nas atividades poderão estar a realizar tarefas distintas ou ter diferentes papéis, no grupo, os registos avaliativos irão incidir no desempenho revelado pelos alunos em diferentes áreas de competência.

Extensão

Em todos os AE PPIP, alargou-se o escopo da avaliação, incorporando-se um **número mais alargado de olhares avaliativos**, que resulta da adoção de espaços de articulação entre as várias disciplinas de que decorrem mais juízos avaliativos. Igualmente, alargou-se o reconhecimento das aprendizagens realizadas a momentos não formais.

Porém, a ampliação da participação a outros atores, nos processos avaliativos, não passa apenas pelo aprofundamento das práticas de autoavaliação. Com efeito, outros atores envolvidos nos processos são chamados e pronunciar-se. Vejamos dois exemplos.

- Um dos AE contempla a participação na avaliação de todos quantos se envolveram no desenvolvimento de projetos e atividades, nomeadamente através dos **Conselhos de Comunidades de Aprendizagem** (vd. Caixa 1).
- Um outro AE integra o Psicólogo nos Conselhos de Ano, onde avaliam os desempenhos e percursos dos alunos e um outro ainda integra este ator nas reuniões de Supervisores, no âmbito da reflexão em torno dos Contratos Pedagógicos.

Autoavaliação e avaliação entre pares

Na totalidade dos AE, a regulação das aprendizagens aparece associada a um **incremento do papel do aluno**, com o **apelo sistemático à autoavaliação**, o que faz evidenciar o papel formador/formativo da avaliação, através da promoção da autorreflexão do aluno sobre os seus processos de aprendizagem.

A capacidade de autoavaliação é considerada em si como uma competência a desenvolver nos alunos. É fortemente sinalizada a mais-valia de uma autoavaliação para a autorregulação das aprendizagens.

O entendimento que os AE têm da autoavaliação vai além da apreciação do resultado final atingido. Implica uma reflexão sobre o esforço, sobre o contributo do elemento para o trabalho coletivo, a determinação das áreas de fragilidade e das áreas de melhor desempenho.

Estes processos de autoavaliação são valorizados e incentivados na generalidade dos AE.

- Um dos AE foi mais longe ao garantir um processo de aferição da própria competência de autoavaliação dos alunos, tendo criada um algoritmo que permite sinalizar o grau de coerência entre a autoapreciação e as demais avaliações dos restantes atores.

Estamos a promover processos de metacognição, em que os alunos aprendem a explicitar a forma como pensam, como aprendem...

Também é visível de forma mais intencional, em alguns AE, situações de **avaliação entre pares**.

- Em dois dos AE são também intencional e formalmente contemplados processos de heteroavaliação entre alunos.

Os alunos trabalham a pares ou em pequenos grupos e corrigem-se, ajudam-se uns aos outros...

Os alunos refletem em conjunto. Analisam os processos, as atitudes e resultados. Dizem o que foi melhor, o que se pode melhorar. É muito interessante!

O trabalho colaborativo entre alunos é também fortemente valorizado nos AE como forma de regulação das aprendizagens. Ainda que sejam poucos os exemplos em que a heteroavaliação por pares é formalmente e sistematicamente integrada na avaliação dos alunos, em geral, em todos os AE, é percebida a atividade regulatória que o trabalho a pares ou em grupo espontaneamente gera. Mais ainda, para além da identificação dos aspetos menos conseguidos, o trabalho em grupo permite rapidamente o apoio entre pares para superação das dificuldades.

- A participação de outros atores nos processos de avaliação, embora seja uma prática que não está generalizada, é percebida pelos entrevistados dos AE em que estas práticas acontecem de forma mais regular, como um alargamento de pontos de vista, promovendo um exercício de concertação entre atores relativamente aos critérios e pareceres.

Registo e comunicação às famílias

A propósito da discussão sobre as medidas promotoras de diferenciação pedagógica e de acompanhamento individualizado dos alunos, foram já enunciadas **práticas generalizadas de avaliação formativa e feedback**, invertendo a tradicional valorização da avaliação sumativa na cultura escolar. De facto, todos os AE construíram novos instrumentos para registo dos processos de aprendizagem do aluno, incluindo pistas para a superação de aspetos menos conseguidos. Resultou daqui um aumento da emissão de relatórios de informação descritiva sobre o progresso dos alunos, já rotinizado em todos os AE. Assim, referir-se-ão apenas algumas medidas para ilustração desta aposta generalizada na avaliação para as aprendizagens.

O que é obrigatório: escrever, apresentar oralmente, etc. estreitamente relacionado com o perfil do aluno...só há um teste. A ideia é diversificar estratégias e instrumentos.

A criação, nos AE, de mais momentos de avaliação com feedback e a **redução dos momentos de avaliação sumativa** trouxe a responsabilidade maior de providenciar os alunos e as famílias com informação qualitativa acerca das suas aprendizagens. Seguem-se alguns exemplos desta nova **cultura avaliativa e informativa**:

- Num AE onde se privilegia a avaliação das metas por ciclo, alunos e famílias recebem informações regularmente (a cada oito semanas)²² sobre o progresso dos alunos. A avaliação formativa e o *feedback* são registados e

²² O calendário escolar prevê dois dias de interrupção a cada oito semanas, compensados pela diminuição de dias previstos nas férias escolares do calendário letivo nacional. O calendário não sofreu outro tipo de alterações.

consultados no sistema criado pelo AE para gestão da informação (Dat@Cris) e que vai integrar a avaliação de todas as disciplinas que intervêm no espaço multidisciplinar (os RIC). A avaliação final de ano, de natureza qualitativa e descritiva, provê informação sobre a evolução do aluno, sendo a avaliação sumativa remetida para o final do ciclo de ensino. Este AE não procedeu a alterações no calendário escolar, apenas prevê dois dias de interrupção, a cada oito semanas, compensados pela diminuição de dias previstos nas férias escolares do calendário letivo nacional. O calendário não sofreu outro tipo de alterações.

Ao avaliar por ciclo respeitamos as características dos alunos, o seu desenvolvimento, os estádios maturacionais...para levar cada aluno o mais longe possível...

- Um dos AE procedeu à semestralização da avaliação sumativa, de modo a fomentar os momentos de avaliação formativa e reduzir os de avaliação sumativa, sem que isso tenha tido consequências no calendário letivo adotado a nível nacional. A semestralização apenas afeta a periodicidade da emissão das avaliações sumativas, que de trimestrais passam a ter uma regularidade semestral.
- Os restantes quatro AE também aumentaram o número de vezes em que os alunos e pais/EE têm acesso às avaliações qualitativas, descritivas, sobre o desempenho dos alunos. Porém, associaram-nos à alteração do calendário escolar, reduzindo para dois o número de vezes em que o aluno recebe uma informação sumativa, classificatória, do seu desempenho. Nestes casos, a semestralização implicou a reorganização do calendário letivo, com alterações nas pausas letivas e férias escolares. Em um dos AE, avaliação de final de ano dá-se através das menções ‘aprovado/não, aprovado’.
- Um dos AE adotou um sistema de publicitação de avaliações formativas formais intercalares (uma no meio de cada semestre) e uma avaliação sumativa no final de cada semestre.

Sempre que necessário são adotadas medidas de recuperação das aprendizagens através de estratégias definidas em CT, adequadas ao perfil e dificuldades dos alunos. São definidos 'planos individuais de trabalho' (ver exemplo E) monitorizados com frequência semanal nos conselhos de ano.

A avaliação das aprendizagens por domínios de competências

A avaliação das aprendizagens a partir de **sistemas de avaliação por domínios de competências** ocorre em todos os AE, concretizando-se, de forma geral, nos espaços de articulação curricular. Em alguns AE há iniciativas no sentido do seu alargamento a todas as atividades desenvolvidas pelos alunos, em outros é sinalizada a intenção de prosseguir para que a avaliação por competências chegue a todas as disciplinas/áreas disciplinares.

Todos têm um talento. A avaliação tem também que ajudar a descobrir e valorizar esses talentos.

Quando ocorre nas áreas disciplinares, inevitavelmente, **obriga à diversificação de estratégias e instrumentos de avaliação**, porquanto se procura garantir o desempenho nos diferentes domínios.

- Em um AE está em aprofundamento o processo de articulação entre a avaliação das AI e das restantes disciplinas:

São usados quatro descritores para cada competência. O aluno pode perceber claramente o que tem que fazer para melhorar.

São ainda manifestados desafios a superar, nomeadamente;

Temos que distribuir o peso pelas diferentes aprendizagens e não pelos instrumentos...falta fazer esse caminho...é difícil.

É essencial mapear os conteúdos e competências, cruzando as mesmas com diferentes instrumentos de avaliação, para garantir que cobrimos tudo e não avaliamos sempre o mesmo ou deixamos de lado alguns aspetos.

De seguida, dão-se alguns exemplos dos diferentes AE:

- Um dos AE adotou um sistema de **avaliação por domínios, que resultou da revisão das metas curriculares em função das competências do perfil**

dos alunos. A avaliação por competências está generalizada. Todas as disciplinas avaliam as 10 competências, com base em descritores definidos pelos grupos disciplinares, à luz do que estas competências significam em termos de desempenho no contexto específico de cada disciplina.

- Em outro AE, os diferentes grupos disciplinares procederam a um trabalho de **articulação e integração entre domínios e aprendizagens essenciais.** Além disso, **pensaram nas ponderações em função das diferentes aprendizagens e não em função dos instrumentos de avaliação** aplicados, o que foi considerado um passo crucial.
- Um dos AE defende que o acompanhamento permanente e a possibilidade de ajustar os tempos necessários para que cada aluno vá adquirindo os conhecimentos e competências, em cada área, evitarão a implementação de medidas adicionais.

O combate à retenção zero é apontado como uma fonte de tensão e de alguns conflitos. Alguns dos entrevistados revelam que, em particular professores menos envolvidos no PPIP, têm maiores dificuldades em alterar as práticas pedagógicas e avaliativas, temendo que a não retenção seja sinónimo de facilitismo. Similarmente, foi referido que alguns alunos podem também considerar que o esforço não é necessário, pois a passagem para o ano seguinte estará assegurada.

A perceção dos entrevistados é que o **reforço da avaliação formativa** permite, por um lado, que cada aluno identifique as suas áreas fortes e, por outro, que receba a **intervenção atempada** de que necessita, o que se torna mais motivador para a generalidade dos alunos, retirando parte da pressão excessiva imposta pela anterior prática de avaliação trimestral predominantemente sumativa e classificatória. A avaliação formativa é, então, entendida como um processo de diagnóstico permanente das potencialidades e dificuldades de cada aluno.

Existem, ainda, em alguns setores dos AE, em particular em grupos de docentes que não estão diretamente envolvidos nas novas medidas, a preocupação com a avaliação do conhecimento através de processos mais tradicionais, como os testes

escritos, que são apontados, por alguns, como mais securizantes, garantindo que o aluno domina os conteúdos programáticos. Segundo referem, esta dificuldade deve-se ao facto de haver uma cultura profissional fortemente enraizada, cuja tradição valoriza o teste de declaração ou aplicação dos conhecimentos.

Também frequentemente sublinhada é a preocupação relativamente ao prosseguimento de estudos, nomeadamente os constrangimentos que consideram poder advir do sistema de exames existente no ensino secundário. É evidente a preocupação com os exames nacionais, considerando-se que coloca barreiras ao alargamento das medidas adotadas, designadamente quanto à avaliação formativa e diversificada e à valorização de diversas competências do perfil dos alunos. Ademais, foi referido que os pais/EE têm ainda algumas reservas relativamente às medidas PPIP por causa do acesso ao ensino superior.

A observação da Figura 6 permite destacar uma perceção muitíssimo positiva dos respondentes relativamente à introdução de mudanças nas práticas dos professores, sendo que a mais relevante diz respeito à introdução de **novas estratégias de avaliação das aprendizagens** dos alunos, particularmente a predominância de práticas de avaliação formativa e o reforço da prática de *feedback*, bem como o envolvimento mais regular dos alunos na sua própria avaliação. Menos abrangente parece ser o recurso a estratégias de heteroavaliação entre os alunos, embora a larga maioria (76%) considere que os colegas já utilizam esta estratégia nas suas práticas.

Apesar da perceção geral de que os professores envolvidos no PPIP estão a alterar as suas estratégias de avaliação, os gestores de topo e intermédios auscultados consideram que esta é ainda uma área que carece de trabalho e de maiores mudanças ao nível das escolas, referindo em particular o trabalho a fazer junto dos professores que não estão ainda diretamente envolvidos nas medidas.

Se atentarmos aos resultados dos questionários (figura 7), a primeira ideia a reter, em consonância com a perceção **dada pelos professores sobre as práticas avaliativas, nos questionários, é a de que os alunos afirmam ser avaliados de diferentes formas** (83%) e que já não estão sujeitos apenas à avaliação por teste. Com efeito, apenas 13% refere o teste como principal instrumento de avaliação e

apenas 29% considera que a sua nota final é especialmente calculada com base nesse tipo de instrumento. 78% refere que é chamado a autoavaliar-se e metade afirma participar na avaliação dos colegas. Uma nota bastante positiva decorre do facto de 82% dos alunos considerarem que há espaço na aula para esclarecerem dúvidas, o que corrobora a ideia de que as práticas de avaliação formativa estão fortemente enraizadas.

Ideias-força

Em todos os AE a avaliação formativa é valorizada enquanto estratégia de regulação do processo de ensino-aprendizagem devido a:

- Permitir intervir atempadamente como resposta às dificuldades dos alunos.
- Estar estreitamente articulada com as estratégias de recuperação 'à medida,' implementadas nos AE.
- Orientar o trabalho docente.
- Orientar o apoio e acompanhamento dos pais/EE aos alunos.
- Revelar as fragilidades/potencialidades dos alunos.
- Permitir responsabilizar os alunos, ativamente envolvidos em processos de autoavaliação e de compromisso com planos de trabalho.

As ferramentas informáticas são facilitadoras da comunicação da avaliação formativa e *feedback* entre todos, sem prejuízo da manutenção de processos de comunicação presenciais periódicos.

Em todos os AE, a avaliação sumativa:

- É entendida como um ponto de situação.
- Traduz-se numa diminuição generalizada do número de testes escritos
- Extravasa as aprendizagens realizadas em contexto da sala de aula.

Em todos os AE, a avaliação implica:

- A diversificação e diferenciação de instrumentos, que facilitem a inclusão.
- Ultrapassar constrangimentos na distinção entre critérios de avaliação e de classificação, na avaliação de conhecimentos *versus* competências e na diferenciação da avaliação.
- A necessidade de desenvolver processos de formação para os docentes.

4.5. Medidas organizativas

Em geral, as mudanças organizativas introduzidas nos AE visam criar condições para a implementação das medidas que preveem mudanças, quer no modo como se gere o currículo, quer ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, quer no modo

como se preconiza a avaliação das aprendizagens. As medidas identificadas incidem em quatro vertentes: organização e coordenação do trabalho docente e dos alunos; organização do tempo e organização do espaço. Acrescem às anteriores, medidas de reforço dos processos de monitorização e autoavaliação organizacional já referidos no ponto 1.

4.5.1. Organização dos alunos e dos professores

As modalidades de organização dos alunos adotadas são diversificadas e combinam medidas de desdobramento de turmas, o alargamento da noção de turma para a de ‘grupos de ano’ e, em alguns casos, a organização do ensino-aprendizagem dos alunos por ciclo.

Desconstrução do grupo ‘turma’

A figura da ‘turma’ existe apenas administrativamente, nos AE PPIP. Alguns optaram por organizar os alunos por ano de escolaridade:

- Num AE, em determinados momentos da semana, os alunos de cada ano são organizados em pequenos grupos, cuja constituição tem por base os seguintes critérios: a metodologia de trabalho a utilizar, a tarefa a desenvolver, os interesses dos alunos, as competências a privilegiar, entre outros. Estes grupos são flexíveis, podendo ser reformulados ao longo do ano para garantir a adequação às características do Aluno.
- Um outro AE funciona permanentemente com o ‘grupo de ano’, no interior do qual os professores trabalham com grupos mais pequenos, que são alterados conforme as suas necessidades. No quadro de um espaço multidisciplinar (RIC), este AE possibilita também que sejam os alunos a escolher que grupos frequentar, de dois em dois meses.

Outros privilegiaram a organização dos alunos por ciclo:

- Um AE eliminou a estrutura turma/ano no 1º CEB, criando um grupo único de 1º CEB, em estreita articulação com a educação pré-escolar.
- Em outro AE, no 1º CEB, maximizou-se o espaço físico, através da utilização de ‘Salas de Extensão’, um espaço comum, onde confluem todas as salas de aula. Ganhando flexibilidade funcional, o 1ºCEB organizou-se no sentido de

criar condições favoráveis para a realização de múltiplas atividades em conjunto, em que uma ou várias turmas/diferentes grupos de alunos podem estar empenhados em diversas atividades, de forma autónoma, numa lógica de trabalho criativo e cooperativo intra e inter turmas.

Constituição de grupos de natureza diversa

- Um outro AE optou por criar **turmas mistas**, i.e., que misturam alunos de duas turmas, de dois anos de escolaridade adjacentes (1º/2º ano; 3º/4º ano; 5º/6º ano e 6º/7ºano). Dentro de cada turma mista (e.g. 5ºA/6ºA), o trabalho é desenvolvido em torno de pequenos **grupos heterogéneos** (4 a 6 alunos) que, em determinados momentos, são direcionados para o trabalho de projeto e colaborativo. No 1ºCEB, a parte letiva é dinamizada em duas salas contíguas, contando com a presença de três docentes, abrangendo a totalidade do horário letivo. No 2º CEB, os grupos são orientados por professores de disciplinas diferentes, que os orientam em torno de temas transdisciplinares, em trabalho de projeto, em salas que fisicamente se situam frente a frente, ou lado a lado. No restante tempo do horário, os alunos trabalham com apoio do seu Tutor ou em trabalho autónomo, ou integrados no Co-Lab e no EduLabs.

- Num AE, os alunos de 2º CEB são organizados em **grupos de aprendizagem** (4/5 alunos), na disciplina de projetos de aprendizagem transdisciplinar (**Oficina de Projetos**), cabendo a cada docente o acompanhamento de dois a quatro grupos.

(a criação do grupo único por ciclo) foi uma pedrada no charco...mostrou-se que afinal se pode trabalhar com grupos grandes e de forma até mais interessante.

Tem havido contaminação do trabalho em grupos de aprendizagem que agora também já é habitual nas disciplinas.

- Num AE, os alunos de todos os ciclos estão organizados por ano, num espaço multidisciplinar (Oficina do Conhecimento). Neste AE, os alunos agrupam-se

segundo diferentes configurações ao longo do ano, nos espaços disciplinares, em função da análise das necessidades e perfil de cada aluno.

Equipas de professores

Similarmente aos alunos, no caso dos professores, as modalidades de organização adotadas pelos AE são variadas, tendo sido implementadas diferentes soluções, por vezes, dentro do mesmo AE.

Em geral, privilegia-se a **constituição de equipas mais pequenas de professores**, que se organizam **por ano de escolaridade e/ou por ciclo**; equipas pedagógicas que abrangem **docentes de diferentes ciclos; equipas multidisciplinares**; pares pedagógicos (co-docência), entre outros.

- Nos AE que trabalham com ‘grupos de ano’, as equipas pedagógicas constituem-se por ano de escolaridade, com vista à articulação das várias disciplinas e áreas transversais, de modo a potencializar as aprendizagens, o desenvolvimento de projetos e o trabalho em sala de aula e fora de sala de aula, por grupos reduzidos de alunos.
- Num AE, uma das formas de reduzir a dimensão das equipas pedagógicas, consistiu em alocar a diferentes disciplinas o mesmo docente: Português/Inglês ou Português/HGP; Matemática e Ciências; HGP/Inglês; Expressões Artísticas (Educação Visual/Educação Tecnológica).

Estruturas para acompanhamento de alunos

- Em um dos AE que funciona com **equipas de ano**, os alunos são seguidos por um docente que assume o papel de **Diretor do Aluno**, a quem compete acompanhar em média 10 alunos, escolhidos e atribuídos em **Conselho de Ano**, uma nova estrutura, coordenada por um dos docentes que, simultaneamente, tem a **coordenação dos Diretores de Aluno**. Estas equipas reúnem semanalmente para planear a disciplina transdisciplinar (AI), tendo, para o efeito, horário atribuído. Deste modo, cada aluno é acompanhado por um diretor do aluno, sendo que cada diretor de Aluno tem sob a sua alçada alunos de várias turmas administrativas. Mantem-se o cargo

de DT para dar resposta a questões administrativas. A Equipa pedagógica opera com base num instrumento denominado “**Guião de orientação estratégica**”.

- Em uma escola de 1º CEB de um AE, onde foi eliminada a estrutura ‘turma’, optando-se pela organização em ciclo, afetou-se à escola uma equipa de professores selecionados de entre os professores de 1ºCEB, pertencentes ao quadro, com os quais colaboram professores de outros ciclos. O princípio é diminuir o número de professores da equipa docente do 1ºCEB e potenciar o trabalho colaborativo e a articulação curricular.
- Em um AE que trabalha com **turmas que misturam alunos de anos de escolaridade adjacentes, dentro das quais** desenvolvem trabalho com pequenos **grupos heterogéneos** (4/6 alunos), os Conselhos de Turma deram lugar à constituição de ‘Equipas Pedagógicas”, de menor dimensão.
- Num AE diagnosticou-se existir um problema de dispersão da informação sobre cada aluno, a qual estava dispersa por vários documentos (Planos Pedagógicos Individuais e de Turma, Plano de Trabalho de Turma, Relatórios Técnico-Pedagógicos, Planos Educativos Individuais, etc...), dificultando o seu conhecimento (identificação dos seus pontos fortes, constrangimentos, dificuldades, estratégias de superação de dificuldades e/ou de desenvolvimento de capacidades). Este AE criou um documento-chave, o **Plano do Aluno**, que reúne toda a informação sobre o mesmo, acompanhando-o desde a sua entrada na escola, sendo objeto de atualização contínua.

O projeto INCLUD-ED (vd. Caixa 1) teve uma influência grande nas práticas e decisões tomada pelos AE que o incorporaram, designadamente prosseguindo com os dois grupos principais de Atuações Educativas de Êxito preconizados no mesmo: (i) as designadas **formas de agrupamento inclusivo de alunos**, que consiste em agregar e organizar os recursos que mais contribuem com o desempenho académico dos estudantes que se traduz em desdobramentos inclusivos em grupos heterogéneo; reorganização de recursos; ampliação do tempo de aprendizagem; currículo individualizado inclusivo (adaptação dos métodos de ensino sem redução

do currículo e opções inclusiva (matérias optativas inclusivas); e (ii) formas bem sucedidas de participação dos familiares e da comunidade, trazendo-os para dentro da escola e da sala de aula, tendo em vista o sucesso acadêmico e a convivência dos alunos, com impacto na superação de exclusão social.

Ideias-força

- Todos os AE optaram por constituir equipas docentes de menor dimensão.
- Todos os AE optaram por criar novos modos de organização dos alunos, para além da tradicional figura da turma, que se mantem com fins administrativos.
- A reconfiguração dos grupos de alunos, em particular, nas atividades de natureza pluridisciplinar, é apontada como indutora de mudança nas metodologias utilizadas, incrementando o trabalho em grupo ou a pares, em sala de aula.
- Os grupos heterogéneos (de grande ou média dimensão) são vistos como promotores de inclusão, por permitir que cada um possa contribuir, à sua medida, e de acordo com as suas características, para o trabalho coletivo.
- Os grupos de alunos de diferentes faixas etárias são percebidos como uma mais-valia. Para além do apoio dos mais velhos aos mais novos, que permite o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, possibilita aos mais velhos o reforço de aprendizagens anteriores.

4.5.2. Organização e coordenação do trabalho docente

Estruturas de coordenação

A importância de estreitar relações de trabalho colaborativo entre docentes, dentro dos espaços letivos e de trabalho não letivo é reconhecida por todos os atores. Alguns diretores expressam a necessidade de atender aos perfis profissionais e pessoais quer na constituição dos grupos de trabalho, quer na designação dos responsáveis pela coordenação dos diferentes grupos. Referem desde processos de seleção entre pares a processos de nomeação direta pelas direções.

- Em cinco dos seis AE é criada a figura do **coordenador PPIP** que, por vezes, se desdobra em coordenadores PPIP, por ano ou ciclo. Em um dos AE, a opção assentou na coordenação de medidas gizadas no quadro do PPIP²³.

²³ Medidas: “Criação de Programas Curriculares Individualizados (PCI)”; “Redução da dispersão curricular”; “Criação de metas modulares”; “Reformulação da matriz curricular na matemática do 3º e 4º anos”; Integração e articulação do currículo de expressões no 1º ano de escolaridade”; “Co-Lab, promoção do trabalho

- Em um dos AE foi criado o **Gabinete de Coordenação (GRIC)** – chefiado por um coordenador, que é nomeado pelo diretor, e que tem assento no Conselho Pedagógico – uma estrutura de coordenação responsável por garantir a implementação e a concretização dos projetos multidisciplinares (RIC), que integra diferentes atores educativos eleitos pelos pares (docentes, não docentes, alunos, técnicos e outros parceiros externos, incluindo o perito externo).
- Num AE onde foram implementados hexaciclos (vd. Caixa 3), professores de anos diferentes trabalham em parceria pedagógica, constituindo equipa pedagógica, na área transdisciplinar (PpT). No 1º CEB, este projeto é gizado pelo **Conselho de Ano**. Já no 2º CEB, o projeto é definido em **Conselho de Turma (CT)**, sendo designado um professor desse CT como docente responsável da disciplina de PpT, e com o qual colaboram dois a três professores de outras disciplinas.
- Um AE teve necessidade de criar a figura dos **professores supervisores**, que acompanham a execução dos projetos em curso e a efetivação das medidas individuais de recuperação estipuladas nos **contratos pedagógicos, documentos-chave que substituem o plano de** acompanhamento pedagógico individual, e que decorrem da negociação com o próprio aluno das medidas a encetar para superar as suas dificuldades. Para tal, dispõem de um tempo comum, semanal, para reunir com o supervisor de ano, a quem compete monitorizar as medidas de promoção de sucesso escolar (MPSE), procedendo à articulação com alunos, diretores de turma, professores, coordenador dos diretores de turma e com o **coordenador MPSE**, que tem assento em Conselho Pedagógico, sendo nomeado de entre os professores supervisores de ano.
- Ao **supervisor de ano** cabe monitorizar as medidas de promoção de sucesso escolar e articular com os alunos, com os diretores de turma, com os professores das diversas disciplinas, com o coordenador dos diretores de turma e com o coordenador das medidas de promoção de sucesso escolar,

colaborativo”; “Projeto EDULABS” “Programa de Tutorias e E-Turma”; “Implementação de Novos Modelos Pedagógicos”; “Articulação Curricular com o Projeto Orquestra Geração”.

sendo este último selecionado de entre os supervisores. A equipa de supervisores integra, nas suas reuniões, um representante da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

Não se esvaziaram as estruturas pré-existentes. São estruturas formais de gestão... as novas estruturas são de gestão pedagógica... são complementares.

Em todos os AE são mencionados desafios em termos de gestão de horários, por forma a garantir a existência de tempos comuns de trabalho regulares. Em alguns dos AE é referida a autonomia concedida aos docentes dos diferentes grupos para a realização dos encontros formais, outros mantêm as rotinas fixadas.

- Em geral, são identificadas **estratégias de coordenação do trabalho docente** mais formais, com recurso a **momentos fixos de reunião de trabalho de periodicidade variável**, consoante as necessidades dos grupos, a que acrescem dinâmicas de ajustamento mútuo que visam a circulação permanente de informação, a comunicação entre todos e a tomada de decisão em contextos informais.
- Também é **referida a intensificação do trabalho de planeamento em conjunto**, o que implica selecionar os perfis mais adequados para integrar os diferentes grupos e para coordenar o trabalho, dando origem a novas lideranças intermédias nas estruturas criadas.

Tem que se escolher um líder para coordenar os projetos, as equipas. Alguém que inspire os outros, que seja capaz de gerir e mobilizar pessoas. Sempre que possível que possa criar a sua equipa.

Ideias-força

- O papel das lideranças intermédias é considerado fundamental para a coordenação das diversas áreas de atividade e para a captação e envolvimento dos pares.
- Apesar de se reconhecer o esforço e empenho dos professores, associado ao reconhecimento da preocupação das direções em afetar tempos ao trabalho conjunto, são muitas as vezes a salientar a necessidade de reforçar o número de horas atribuído aos professores para esse trabalho.

4.5.3. Flexibilização na organização do tempo

A (re)organização do tempo foi uma preocupação e uma estratégia a que todos os AE lançaram mão. Em geral, obedece às necessidades de implementação das pedidas de inovação curricular e pedagógicas apresentadas anteriormente.

Horários

A reorganização dos horários de alunos e docentes obedece às necessidades de operacionalização das medidas adotadas. Uma dessas medidas, comum à generalidade dos AE, prende-se com a **reorientação das horas atribuídas ao Apoio ao Estudo e à Oferta de escola**, as quais são canalizadas para a concretização das medidas, o que é conseguido também com recurso ao crédito horário.

- O desdobramento nas disciplinas de Laboratório criados num dos AE permite o desenvolvimento da componente da oralidade, da leitura e da escrita em Língua Portuguesa e Inglesa, e a experimentação e prática nas línguas; e permite a implementação de atividades práticas, laboratoriais, experimentais, de campo e de projeto no ensino das ciências experimentais e sociais.

Igualmente, os AE procedem ao **reajustamento da distribuição das cargas horárias** das disciplinas ou de novas disciplinas resultantes da reconfiguração e fusão das anteriores. Para além das **fusões**, a distribuição dos tempos contempla ainda os **desdobramentos**, particularmente em disciplinas ou áreas disciplinares em que se pretende aumentar o trabalho de natureza prática e experimental.

Ideias-força

- Um dos aspetos percebidos como vantajosos da autonomia alargada, proporcionada pelo PPIP, é a possibilidade de introduzir mudanças na gestão do tempo, condição considerada essencial para a operacionalização das medidas pedagógicas e curriculares.
- É sinalizada como crucial no sucesso do projeto, a existência de processos sistemáticos de ajustamento, ao longo do tempo, das opções iniciais. Estes decorrem dos dispositivos de avaliação implementados.
- A flexibilização na gestão dos tempos estende-se, em alguns casos, ao ano letivo, podendo haver alterações na atribuição de tempos a determinadas atividades.

Em outros casos, essa flexibilidade, na gestão do tempo, é visível na gestão dos percursos individuais dos alunos.

Nos questionários aplicados aos professores (Figura 8), integraram-se questões sobre as alterações **nas dinâmicas organizacionais**. Muito significativa é a sua perceção de que existe nos AE uma **cultura de escola favorável à inovação** (85%), o que permite ser otimista quanto à continuidade a dar aos processos já iniciados e à abertura da Escola à introdução de outras medidas. 67% dos professores considera que as dinâmicas de inovação já existiam na escola antes do PPIP, fator aliás que é assinalado nas entrevistas como crucial para o sucesso do Piloto nos seus agrupamentos.

Os restantes aspetos sobre os quais incidiu a inquirição foram apreciados positivamente por mais de 70% dos professores, que referem a reflexão conjunta sobre as medidas, e o esclarecimento sobre o PPIP, revelando satisfação com as estruturas de coordenação e as equipas pedagógicas criadas, bem como em relação às outras medidas organizativas implementadas (calendário, horários, etc.).

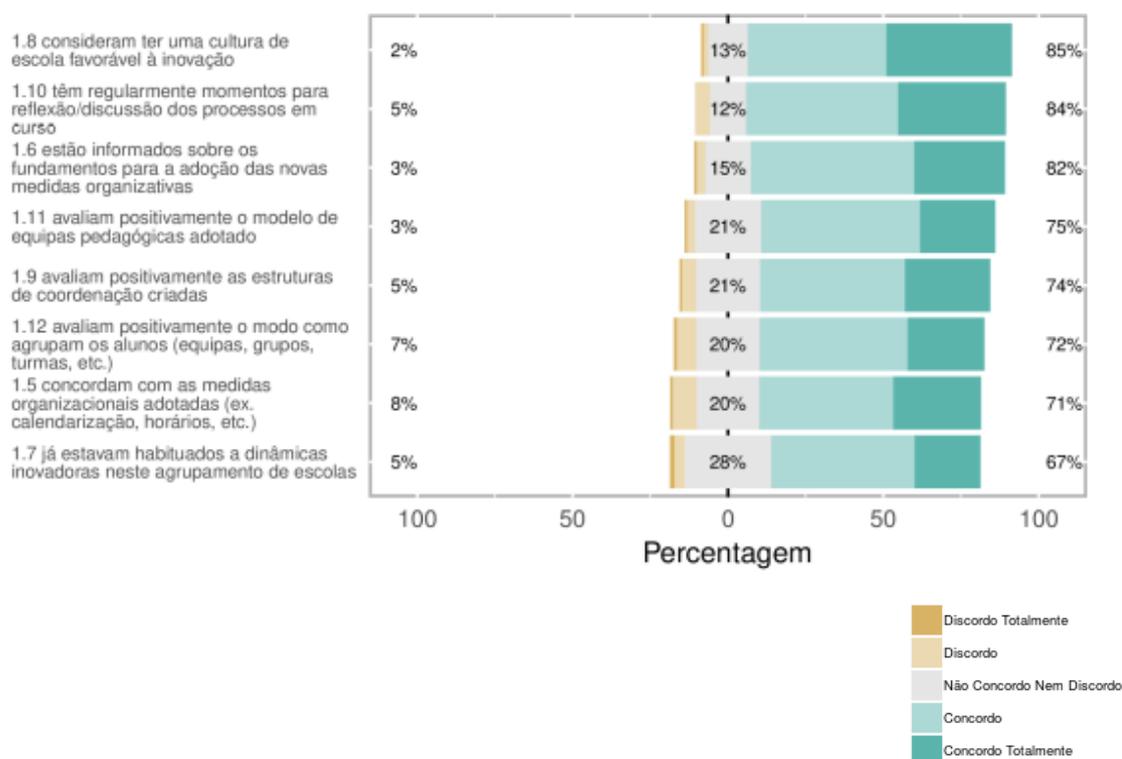


Figura 8. Respostas dos professores: dimensão organizacional

Os dados parecem relevar uma percepção generalizada de que o corpo docente avalia positivamente as dinâmicas organizacionais implementadas e, tal como referido anteriormente, sinaliza também uma opinião de que os AE têm neste momento uma cultura de escola propiciadora da adesão a práticas inovadoras.

4.5.4. Reorganização do calendário letivo

- Em quatro dos AE, o calendário letivo foi reorganizado tendo em conta a semestralização da avaliação sumativa. Nestes casos, os tradicionais períodos letivos trimestrais são abandonados, havendo lugar ao estabelecimento de períodos de paragem divergentes face ao calendário nacional.
- Dos restantes AE, um optou pela eliminação de períodos letivos. Neste caso, o calendário escolar passou a prever interrupções letivas de seis em seis semanas, para proceder a avaliações formativas e ajustes nas estratégias pedagógicas a usar. Os dias usados nessas interrupções serão recuperados nas interrupções do calendário letivo nacional. Apenas no final do ano letivo é produzida uma pauta com as classificações finais – quantitativas - de cada aluno.
- Por fim, o AE que organiza o calendário em função da duração estabelecida para os RIC e semanas temáticas, emitindo registos de avaliação formativa a cada oito semanas, mantendo as paragens para férias coincidentes com o calendário letivo tradicional.
- Em um dos AE foi implementada a semestralização de algumas disciplinas, nomeadamente nas áreas artísticas, medida que está a ser reequacionada pelo AE. A reflexão em torno das potencialidades e desvantagens desta medida permitiu identificar uma maior restrição das oportunidades de articulação entre disciplinas, o que levou o AE a reconsiderar a manutenção desta prática.

Ideias-força

- A alteração do calendário escolar ocorreu em quatro dos AE, como estratégia de suporte às alterações introduzidas no sistema de avaliação das aprendizagens. A semestralização do calendário foi a opção encontrada, tendo sido ajustados os períodos letivos e as pausas e férias.
- Os dois AE que não semestralizaram o calendário, optaram por fazer coincidir o calendário letivo com o calendário nacional. Porém, introduziram mudanças na periodicidade das avaliações, formativa e sumativa, tendo, num dos casos, semestralizando os momentos de avaliação sumativa.
- Um dos AE optou pela distribuição de algumas disciplinas entre os semestres, mas a medida será revogada, pois concluiu-se que esta opção diminui as potencialidades de articulação.

4.5.5. Organização e dinamização do espaço

As vistas realizadas aos AE permitiram perceber a disparidade de condições das infraestruturas, contemplando, desde escolas intervencionadas pela Parque Escolar, a escolas a carecer de melhorais urgentes, escolas com espaços lotados e escolas com bastante espaço disponível.

A dinamização dos espaços, em particular dos espaços exteriores, também é extremamente variada. Para além dos espaços dedicados às práticas de educação física e atividades desportivas, um dos AE utiliza o espaço exterior da escola, criando diversos ambientes de aprendizagem (Ecovia, centro de meteorologia, circuito rodoviário, espaços agrícolas, etc.). Em outros AE também existem hortas.

A criação de espaços com características especiais é também visível. Para além dos laboratórios das áreas das ciências, foram criados espaços que funcionam como **Laboratórios de Aprendizagem** em vários AE. As **cozinhas pedagógicas**, as **salas temáticas**, a exploração de **espaços de oficinas**, etc., são alguns dos exemplos, para além das **salas do futuro**, existentes em alguns AE. Um dos AE possui ainda devidamente apetrechados **estúdios de som e imagem** onde os alunos podem desenvolver atividade sem a supervisão dos professores.

Um dos AE tem a particularidade de integrar um **Centro de Ciência Viva** em um dos seus centros escolares. O mesmo AE, dada a tipologia e configuração dos edifícios escolares, dispõe de **salas de extensão no 1º Ciclo**, que possibilita o trabalho inter turmas ou a distribuição de grupos de alunos por diferentes espaços.

Em alguns dos casos, a **componente experimental das áreas das ciências**, em particular no 1º CEB, tem salas apetrechadas com bancadas e espaços de trabalho para esse fim.

Todas as escolas dispõem de **espaços multiusos**.

- A apropriação dos espaços comuns pelos alunos, não obstante ser visível nos diversos AE, é especialmente valorizada em dois destes. A intenção é a de valorizar a capacidade de expressão artística dos alunos e o reforço do sentido de pertença à escola, constituindo-se ainda como uma marca identitária da escola.

Os edifícios escolares são espaço privilegiado onde se dá visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos alunos. Num dos AE, as paredes e chão são também utilizados para passar mensagens aos alunos sobre os comportamentos desejáveis ou atitudes a promover.

Os murais pintados pelos alunos, os projetos artísticos envolvendo a expressão plástica e a literatura, com a pintura de portas, paredes e janelas são particularmente expressivos em dois dos AE denotando uma apropriação dos espaços pelos alunos.

Relativamente a salas de aula, procura-se flexibilizar a utilização dos equipamentos. As salas permitem a reconfiguração da organização do mobiliário em função das estratégias de trabalho a implementar.

- Relativamente ao mobiliário é de assinalar a particularidade de um dos AE que, através de uma parceria com uma empresa local, vai servindo de centro de testagem de equipamento escolar, revertendo para a escola algum desse equipamento. Um exemplo são as 'Nómada Desk' disponíveis na sala de aula, que permitem aos alunos realizar as suas tarefas em pé. Esta peça de mobiliário foi pensada em particular para crianças hiperativas, sendo o seu uso atualmente acessível a todos os alunos.

Ideias-força

- A otimização da dinamização dos espaços de sala de aula e de outros espaços da escola é valorizada em todos os AE.
- As parcerias e projetos com outras entidades, em que os AE participam, têm permitido melhorar os equipamentos e recursos materiais das escolas.
- A organização da sala de aula é flexível, permitindo a reconfiguração do espaço em função das diferentes atividades a realizar.
- O espaço envolvente é um recurso explorado.

4.5.6. Criação de novos instrumentos de coordenação do trabalho docente

A criação de instrumentos próprios para registo e partilha de informação também foi uma necessidade sentida nos AE. Desde sistemas de registo de alunos, grelhas de monitorização, atas, os AE empreenderam medidas para simplificação e uniformização dos instrumentos.

5. Os efeitos do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

Neste capítulo dar-se-á conhecimento dos resultados da implementação dos PPIP

Seguindo as dimensões contempladas na matriz de avaliação construída (vd. Figura 1), atender-se-á, em primeiro lugar, aos resultados referentes às taxas de retenção e abandono, principal foco do projeto em estudo. Seguem-se os resultados académicos, procurando perceber o grau de proficiência alcançado pelos AE. Em terceiro lugar, dar-se-á conta das perceções de alunos, professores e encarregados de educação dos seis AE relativamente aos efeitos gerados pelo PPIP.

É de salientar que o estudo não teve como objetivo uma análise comparativa entre AE, mas sim uma abordagem compreensiva que permita sinalizar como decorreram os processos de aprendizagem organizacional e como estes são valorados pelos atores.

5.1. Retenção e abandono

Sendo a redução ou eliminação da retenção e abandono a principal incumbência do PPIP importa fazer uma análise da evolução dos resultados alcançados pelos AE,

nestes campos, ao longo dos anos. Desde logo, é de referir a redução das taxas de abandono a níveis residuais, de acordo com a análise dos dados fornecidos pelos AE.

Relativamente às taxas de sucesso/insucesso, optámos por seleccionar o indicador 'taxa de retenção' como forma de ilustrar o caminho que os AE têm traçado no combate ao insucesso. De referir que, os dados apresentados têm por base documentos fornecidos pelos AE, os quais desenvolvem a monitorização dos resultados académicos através dos dispositivos e estruturas de monitorização que implementaram, no âmbito do PPIP ou pré-existentes.

Atendendo à variabilidade dos indicadores usados pelos AE e à extensão dos dados fornecidos, estes não serão aqui apresentados. Porém, da análise efetuada aos referidos documentos, é evidente a tendência crescente de melhoria da qualidade dos resultados académicos, visível (i) na diminuição de classificações negativas em diversas disciplinas, (ii) no aumento das classificações médias por aluno, (iii) nas taxas de sucesso pleno (transição sem níveis inferiores a três) e (iv) nas taxas de aprovação nos exames finais de ciclo.

Quanto à retenção, vejamos as tabelas que se seguem.

Relativamente ao 1ºCEB, verifica-se uma descida bastante acentuada da percentagem de alunos retidos, ainda, durante a frequência do ciclo. Com efeito, em 2018/2019, quatro dos AE apresentavam já valores inferiores a 1%. O caso com valores um pouco superiores (A6-2,4%) tem feito um percurso notável no combate à retenção, se antermos aos dados referentes a 2014/2015 que se situavam nos 8,4%.

Tabela 12 .

Evolução da percentagem de alunos retidos no 1º CEB

	AE1	AE2	AE3	AE4	AE5	AE6
<i>2014/2015</i>	4,4	3,3	1,6	1,5	2,4	8,4
<i>2015/2016</i>	2,9	2,2	1,6	1,3	2,4	2
<i>2016/2017</i>	2,9	0	1,6	1,3	0	2,9
<i>2017/2018</i>	0	0	0,4	1,3	0,2	1,0
<i>2018/2019</i>	0	0	0,4	0,6	0,2	2,4

No 2º CEB, onde os dados de partida (2014/2015) revelam uma maior incidência da retenção relativamente ao 1ºCEB, os resultados são ainda mais expressivos em

termos de evolução positiva dos AE. Analisando a tabela 13, percebe-se que a retenção é residual na generalidade dos AE, destacando-se a enorme evolução nos AE 2 e 6, que de valores acima dos 10% se situam agora perto dos 2%.

Tabela 13.

Evolução da percentagem de alunos retidos no 2º CEB

	AE1	AE2	AE3	AE4	AE5	AE6
2014/2015	5,4	10,3	2,4	2,3	3,1	14,4
2015/2016	2,7	2,7	0,8	0,6	3	2,9
2016/2017	1	2,1	0	1,4	1	6,4
2017/2018	0,54	0	0	0,3	3	2,4
2018/2019	0	0	0	0,3	2	2,2

No 3º CEB (ver tabela 14), os resultados são igualmente animadores. Cinco dos AE demonstram uma evolução francamente positiva no combate à retenção neste ciclo de ensino, a exceção é o AE 6, onde esses valores vêm oscilando, ao longo dos anos, sendo no ano letivo de 2018/2019 superiores ao valor de 2014/2015 .

No caso do AE 2 é de assinalar a inexistência de alunos retidos nos últimos três anos letivos. Os AE 1, 3 e 5, com taxas iniciais de retenção superiores a 10%, têm conseguido inverter este panorama de forma bastante acentuada.

Tabela 14.

Evolução da percentagem de alunos retidos no 3º CEB

	AE1	AE2	AE3	AE4	AE5	AE6
2014/2015	14,1	2,4	11,5	2,8	10,9	5
2015/2016	12,8	6,8	2,8	6,9	11	5,2
2016/2017	6	0	2,6	2,0	7	8,2
2017/2018	1,29	0	0	2,0	7	2,6
2018/2019	5,47	0	1,7	0,9	2	7,2

5.2. Efeitos percebidos pelos atores

A opinião sobre os efeitos da participação no PPIP e medidas que lhe são inerentes foi recolhida junto de professores, alunos e pais/EE, considerando os papéis que desempenham nestes processos.

Os efeitos segundo os professores

Os dados revelam, de forma bastante expressiva, o reconhecimento da generalização de práticas de monitorização e de discussão dos resultados alcançados, em linha com as opiniões manifestadas a propósito da discussão regular das medidas curriculares e pedagógicas e das rotinas de discussão dos processos em curso (pontos antecedentes).

A grande maioria dos professores considera ser opinião geral que a autonomia pedagógica conferida permitiu atender melhor às necessidades dos alunos (84%) e que essa autonomia incentiva a introdução de práticas inovadoras (81%). Também de forma expressiva, destacam, a propósito dos efeitos, o efeito positivo do Piloto no reforço das práticas de trabalho colaborativo (82%) e em uma cultura de escola mais participada (80%).

A figura 9 contempla as percepções dos professores sobre os efeitos do PIPP.

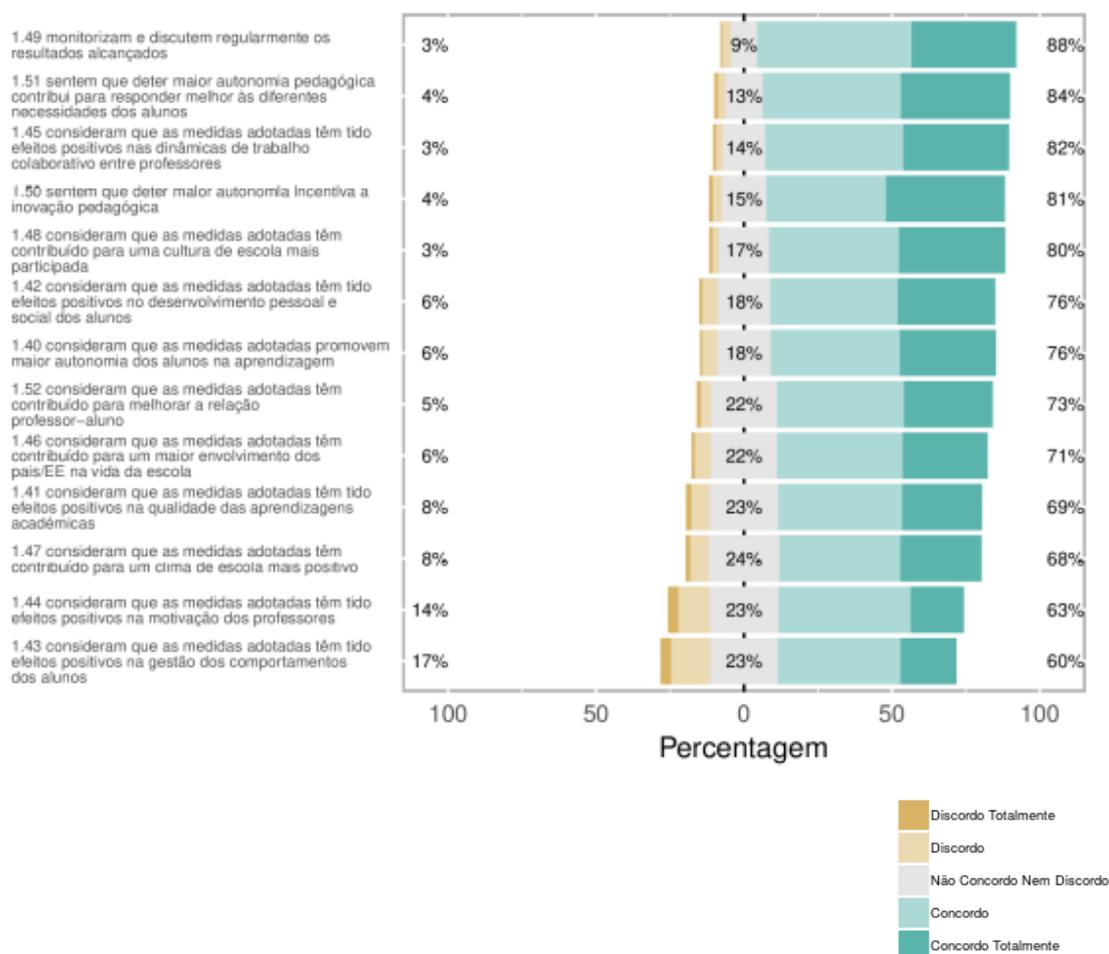


Figura 9. Respostas dos professores: efeitos

Os efeitos segundo os alunos

Relativamente aos efeitos nos alunos, a ideia que transparece é a de que o PPIP contribuiu para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (76%), que potencia a autonomia destes (76%), o que tem reflexos positivos também ao nível dos resultados académicos (69%) e na gestão dos comportamentos (60%). Igualmente, reconhece-se a existência de efeitos positivos na relação professor-aluno (73%), na construção de um clima de escola mais positivo (68%) e na motivação dos professores (63%). O maior envolvimento dos pais/EE na vida da escola é também reforçado (71%).

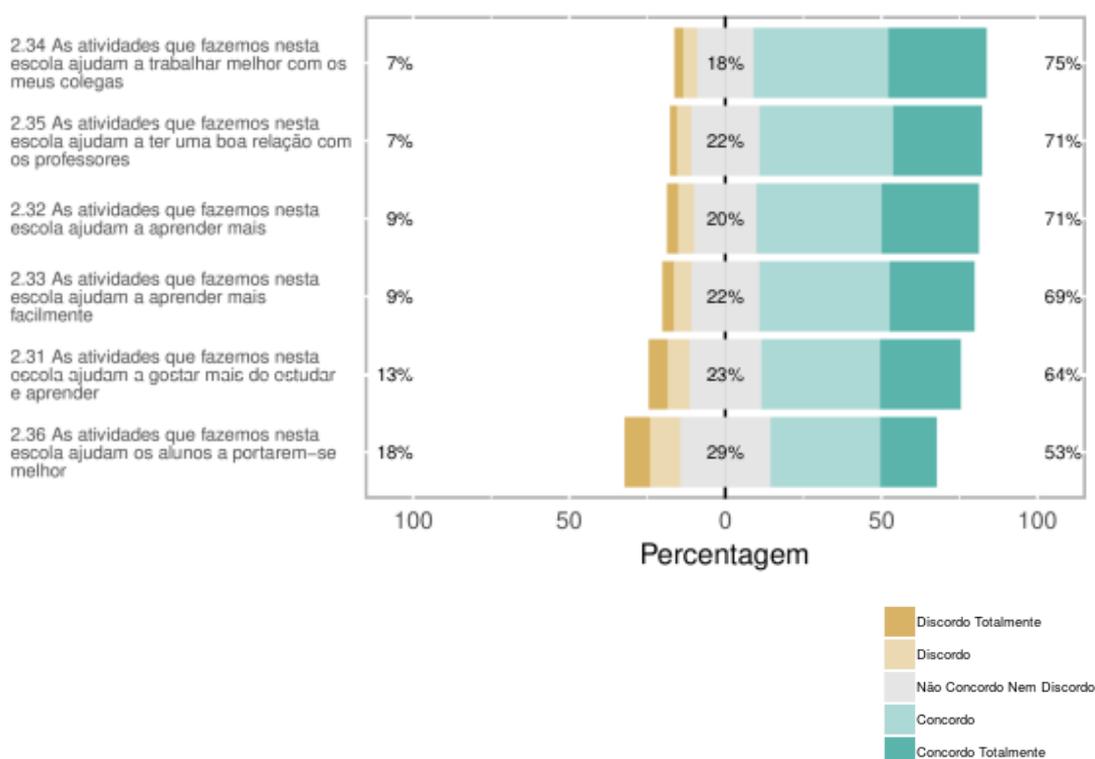


Figura 10. Respostas dos alunos: efeitos

Em síntese, tal como foi recorrente, nas entrevistas realizadas, os professores têm a perceção de que os seus pares avaliam de forma bastante positiva os efeitos das medidas PPIP, quer ao nível das aprendizagens, quer ao nível de aspetos relacionais e motivacionais.

Em sintonia com os professores, também os alunos assinalam um efeito positivo na relação professor-aluno (71%). Além disso, a maioria dos alunos considera que as atividades propostas são facilitadoras da aprendizagem (69%) e contribuem para uma melhor qualidade das mesmas (71%), promovendo o gosto pela aprendizagem e pelo estudo (64%). A maioria considera também que as atividades se têm traduzido numa melhor gestão dos comportamentos pelos alunos.

Tal como os professores, os alunos têm uma opinião bastante positiva dos efeitos do PPIP, sendo evidenciadas as práticas de trabalho colaborativo entre alunos, o que é também fortemente sublinhado nas entrevistas realizadas.

Os efeitos do PPIP segundo os pais/encarregados de educação

Veja-se se os pais/EE tecem uma opinião idêntica à dos seus educandos. Os resultados são visíveis na figura 11.

De acordo com os resultados apurados (Figura 11), os pais/EE têm uma visão positiva dos efeitos do PPIP, destacando-se, desde logo, a opinião expressa por 80% que consideram ter acesso permanente a informação sobre o progresso dos seus educandos e 75% que apontam para o reconhecimento generalizado de que essa informação contribui para melhorarem o apoio prestado aos seus educandos. Cruzando os dados obtidos em entrevista e no questionário dirigido aos professores percebe-se que as práticas regulares de *feedback* são fortemente valorizadas, sinalizando um efeito bastante positivo das medidas adotadas.

Também bastante animadora é a perspetiva transmitida de que a generalidade dos pais/EE reconhece que as medidas têm tido consequências positivas na relação professor-aluno, na relação dos professores com os pais/EE e no envolvimento das famílias na escola, bem como ao nível da qualidade das aprendizagens e do comportamento dos alunos.

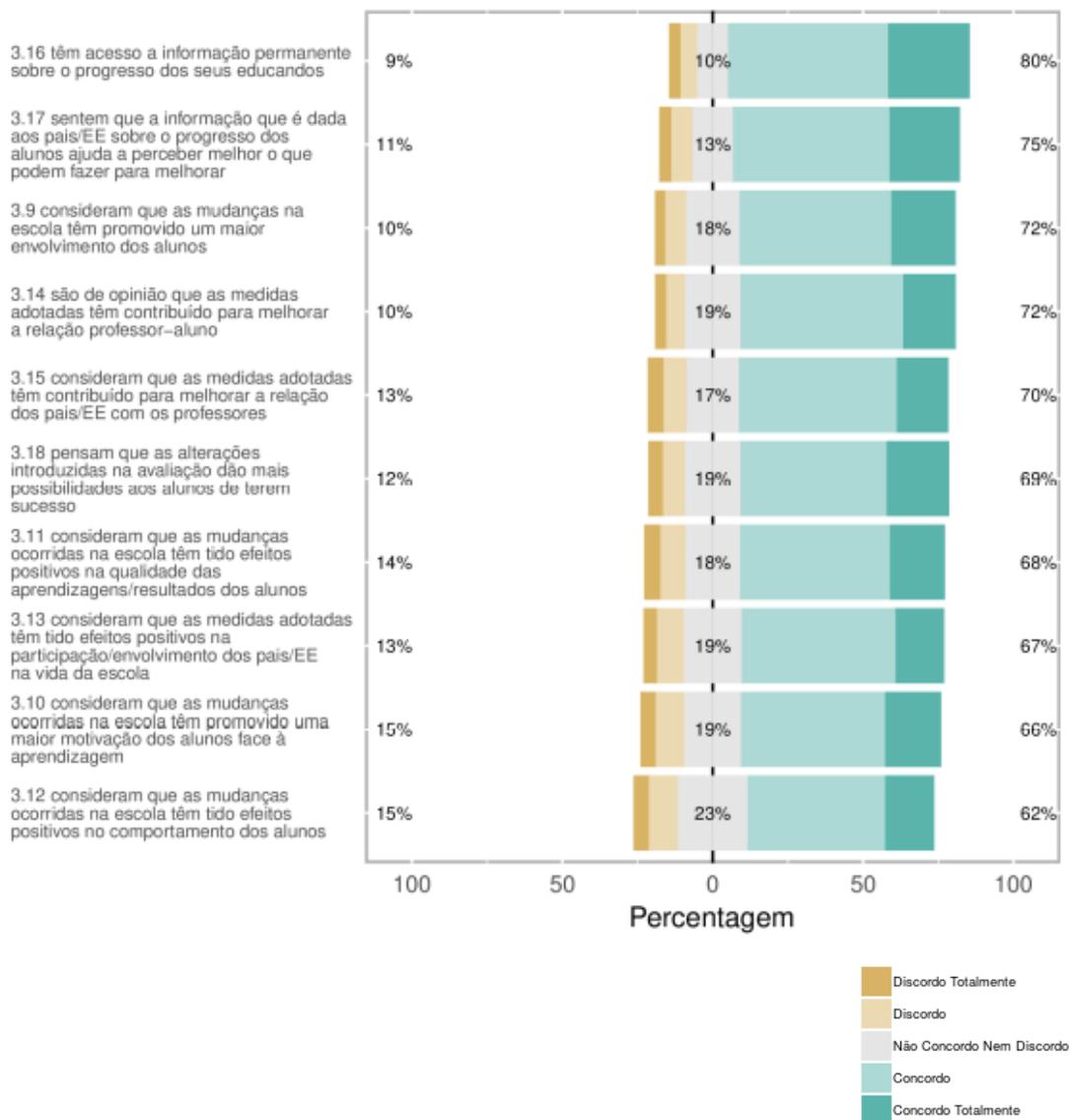


Figura 11. respostas dos pais/encarregados de educação: efeitos

Conclusões

Os estudos-piloto constituem um meio de formulação e de implementação de políticas, com base em evidências que são geradas através da avaliação da experiência vivida. Trata-se de uma iniciativa que visa mudanças locais, em contextos singulares, como um primeiro passo para o alargamento a uma maior escala.

Envolvendo uma miríade de atores situados em diferentes escalas – nacionais e locais – o PPIP foi implementado com o propósito de debelar o insucesso e abandonos escolares, encontrando no alargamento da autonomia pedagógica da escola as condições para o concretizar. O conceito de ‘inovação’ utilizado foi entendido como a introdução de ‘algo novo’ (vd. Hellström 2004; Verschuren 2013), ou que “melhorou significativamente” um problema identificado (vd. Lubienski 2009, p. 19), podendo integrar estratégias já em curso, que foram objeto de adaptação, tornando-as assim mais eficientes e eficazes.

Aprendizagem em rede

O PPIP cresceu numa rede de escolas que, em conjunto, concebeu e experimentou modos diferentes de gerir o currículo prescrito, (re)novando-o, contextualizando-o e explorando novas opções, nomeadamente de articulação e integração vertical e horizontal; explorando abordagens pedagógico-didáticas diversificadas e alterando as conceções e práticas de avaliação *das e para* as aprendizagens. Estas escolas procuraram, ainda, encontrar formatos mais eficientes de coordenação dos atores e de constituição de equipas pedagógicas, de organização do tempo e espaços escolares, entre outros. O conjunto de encontros e de eventos promovidos pela rede e pela Equipa de Coordenação concorreram para favorecer a aprendizagem coletiva e impulsionaram o grupo de escolas a ensaiar e a aprender com os outros.

O sentido de pertença a uma comunidade de pares que, numa relação que se foi edificando, em interações sistemáticas (formais e informais), com interlocutores diversos, originou espaços de construção de conhecimento. Através de processos de questionamento, de reflexão e partilha de ideias foram-se contruindo soluções que atenderam aos contextos singulares, suas particularidades e problemas. A rede

alimentou e criou contexto para a busca de soluções construídas no coletivo, motivando e incentivando os diferentes atores, e reforçando a confiança, sustentadora de ânimo para prosseguirem ousando soluções diferentes nos seus AE. Simultaneamente, a mesma rede é ela própria constitutiva de identidade e cultura própria, de um grupo pioneiro no modo como faz uso da sua autonomia pedagógica.

A primazia do pedagógico

As medidas organizativas foram pensadas para dar resposta ao projeto pedagógico e não antecipadas sob a forma de agenda pré-definida, como medidas que se constituíssem elas próprias como inovação. De facto, é evidente a existência *a priori* de um pensamento pedagógico que é orientador da proposição das medidas, secundarizando a reorganização dos modos e condições de trabalho na escola, as quais são pensadas para garantir condições de implementação do Projeto Pedagógico. Veja-se por exemplo, a introdução de novas estruturas e funções de coordenação, pensadas com o fito de assegurar eficazmente a coordenação pedagógica da escola, outorgando às estruturas pré-existentes a componente de gestão mais administrativa e burocrática.

As mudanças de índole organizacional decorrem, nestes AE, da necessidade de intervir no domínio pedagógico-curricular, na linha do defendido por Cuban (1988). Por outras palavras, as mudanças de primeira ordem dizem respeito às aprendizagens dos alunos (ensino-aprendizagem) e visam tornar mais efetiva a educação; as mudanças de segunda ordem resultam do trabalho das direções por via da introdução de novas estruturas e papéis que transformem os modos habituais de fazer as coisas. Como conclui o autor, não basta concentrarmo-nos nas mudanças a nível organizativo ou da escola (segunda ordem) se estas não se centrarem no ensino e nas aprendizagens dos alunos. Veja-se o caso da semestralização que por si mesma não representa mudança significativa na qualidade do ensino-aprendizagem, se não estiver ao serviço de uma avaliação pensada para apoiar o ensino aprendizagem e para assegurar um maior respeito pelos ritmos e diferenças individuais dos alunos.

Destarte, o estudo permitiu perceber que não se oculta, por detrás das mudanças implementadas, uma superficialidade de medidas organizativas que *per se* não

reflitam melhoria nos modos de ensinar e aprender. Pelo contrário, as mudanças efetuadas nas escolas PPIP revelam a primazia de um pensamento pedagógico e um compromisso com uma visão de escola, que não se compadece com medidas avulsas e popularizadas no espaço público. São antes práticas de qualidade, pensadas de forma integrada e orgânica, que se dão a montante dos processos e não ao correr dos processos.

O trabalho crucial das equipas pedagógicas e diretiva, minudente e árduo, acontece a montante. Ou seja, estas escolas revelam ter um pensamento estratégico que reverte para o planeamento a médio/longo prazo da direção a tomar, das metas a alcançar e das ações a encetar. Este pensamento estratégico é operacionalizado em projetos concretos, em que as medidas a tomar ganham forma, no quadro de uma temporalidade viável e estabelecendo-se as condições organizativas adequadas para a sua consecução.

Estas escolas vão ao encontro das necessidades autoproclamadas pelos diretores portugueses relativas ao desempenho de liderança pedagógica efetiva nas suas escolas (Almeida, Costa, Pinho & Pipa, 2018), ilustrando um entendimento do cargo de diretor escolar consonante com uma atuação estratégica, “efetivamente centrada nas aprendizagens dos alunos, na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e numa cultura institucional de reflexão sobre as práticas de ensino” (Costa, 2015, p.254).

O diretor na alavancagem da inovação pedagógica

Não obstante os perfis e trajetórias profissionais distintos evidenciados, os diretores dos AE PPIP detêm características que se revelaram decisivas para o sucesso do engajamento dos diferentes atores no projeto e ao concomitante encargo de ‘fazer diferente’ para ser mais eficiente (vd. Fullan 2001; Pont, Nusche, & Moorman, 2008; Tilman & Ouali, 2001). Um conjunto de aspetos-chave emergem da ação destes diretores, como de seguida se apresenta:

- Detêm, quase todos, uma ampla experiência de direção e/ou fazem-se rodear de equipas empenhadas e vinculadas à melhoria organizacional.
- Têm como preocupação alinhar a escola com a visão que projetam para as suas escolas, de modo a alcançar os propósitos da organização, o que

conseguem por via de processos comunicacionais organizacionais, ou seja, coordenando todos em função da mesma direção.

- São (e/ou fazem-se rodear de) professores criativos e insatisfeitos e motivados, que desejam sempre fazer melhor.
- Demonstram uma grande preocupação com a gestão do processo de ensino-aprendizagem e com o bem-estar dos alunos.
- Beneficiam de uma ótima relação com a autarquia e com os parceiros locais, com quem trabalham em estreita associação.
- Estabelecem com os pais/EE uma comunicação próxima e fácil, esclarecendo os fundamentos das opções tomadas, tornando-se, assim, 'confiáveis' aos seus olhos.
- Entendem que o envolvimento dos alunos implica acolher os seus interesses e necessidades e garantir a sua participação efetiva no quotidiano escolar.
- Encetam processos diversos de liderança: nuns casos, transformacional; noutros casos, transacional; ora mais distribuída, ora mais concentrada em núcleos restritos de atores. Em todos os casos, de forma mais alargada, ou mais circunscrita, delegando e/ou 'empoderando' os professores.
- Possuem um grande conhecimento sobre quem são e o que sabem os alunos, tendo identificadas as suas necessidades por via de processos de diagnóstico organizacional (interno e externo) que, mais ou menos maturados, são sinalizadores das prioridades a tomar.
- Rejeitam o experimentalismo sem sustentação. Recorrendo a saberes produzidos em outros contextos, validados pela experiência de peritos profissionais ou pela comunidade científica, esclarecem e fundamentam as razões das mudanças a imprimir na escola.

O movimento reticular de comunicação e aprendizagem

As experiências positivas geradas a partir de soluções construídas coletivamente rapidamente são disseminadas aos outros atores não envolvidos, através de processos comunicacionais gizados no sentido de contagiar os céticos e contaminar

as suas práticas. Esta prática encetada por vários AE PPIP corresponde à adoção de uma filosofia organizacional que investe no conhecimento produzido na escola, mas também na partilha com os colegas, através do seu envolvimento nas atividades que levam a cabo, assim permitindo dar a conhecer o que fazem, porque o fazem, como o fazem, e refletir acerca da sua ação, em conjunto.

Assiste-se, em vários AE, à existência de modos partilhados de pensar e agir dentro da escola, a partir de hábitos e padrões de ação diferentes no modo como se pensa a sala de aula e a escola, que se vão tornando, aos poucos, mais ou menos rotineiros (vd. Costa, 2018).

Para o maior ou menor sucesso dos AE nestes processos de aprendizagem organizacional muito contribui a capacidade de liderança de diretores e das estruturas de coordenação intermédia, cruciais nos processos comunicacionais e motivacionais, e na irradiação da visão de escola a todos os setores da comunidade educativa.

Acresce, ainda, a adoção pelas direções dos AE PPIP de procedimentos orientados para a fluidez da informação na comunidade educativa, através de sistemas e de estruturas integrados que permitam aprender em todos os níveis e que utilizem a nova aprendizagem de forma colaborativa e contínua (vd. Silins, Mulford & Zarins, 2002).

O currículo em reconfiguração

Um esforço grande foi colocado nos processos de gestão curricular, dentro das diversas áreas disciplinares, e na articulação curricular. No primeiro caso, destaca-se a preocupação em mapear os conteúdos e aprendizagens previstas no currículo prescrito, em sequencializar as aprendizagens, atendendo às Aprendizagens Essenciais e às competências para o século XXI previstas no Perfil dos Alunos; no segundo caso, reconhece-se o esforço de criação de espaços de articulação e integração curricular que potenciam nos alunos aprendizagens significativas e que criam, nos professores, contexto para que o encontro entre colegas ocorra e se traduza naturalmente em trabalho colaborativo, dentro e fora da sala de aula.

Do isolamento profissional ao trabalho colegial

Decorre deste cenário, uma unanimidade dos atores auscultados, na importância dada ao trabalho em equipa, como condição prévia para a mudança na escola e para a aprendizagem organizacional. Como defende Nóvoa (2004) a propósito do trabalho docente, pugna-se pela “recusa de uma conceção puramente individual da ação do professor e valorização das equipas pedagógicas e de uma vivência coletiva, partilhada, da profissão docente”. (p.6). Assim, alinhada com o que a investigação tem revelado acerca da importância da colaboração entre professores para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos (vd. Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; McLaughlin & Talbert, 2006; Slater, 2008), encontramos nestas escolas momentos, espaços de co-construção de conhecimento, de co-responsabilização e de compromisso com a mudança e a inovação. Destarte, o espírito de grupo é acalentado através da partilha de dúvidas, convicções e práticas, daqui resultando a construção de soluções conjuntas e a sua apropriação.

Ensinar e aprender: desafios

Contrastando as opiniões expressadas por professores e alunos, verifica-se uma tendência dos primeiros para valorar, de forma mais expressiva, a introdução de mudanças nas práticas pedagógicas. Possivelmente, os professores tenderão a considerar que os desafios colocados pelas mudanças no seu exercício profissional e os passos já dados, nesse sentido, constituem um enorme avanço, valorizando o esforço e as conquistas já feitas. Do ponto de vista dos alunos, as mudanças em sala de aula, ainda, não correspondem ao que desejariam, pois sentem que a maioria do tempo continua a ser ocupada pelo protagonismo do professor e a exposição dos conteúdos.

Nos casos em que as medidas PPIP abrangem de forma parcial os AE, embora se vá assinalando o fenómeno de contágio entre docentes, mantem-se alguma persistência de práticas tradicionais pelos professores que ainda não foram abrangidos pelo PPIP, que são vistos como focos de resistência à mudança.

Não obstante, na maioria dos casos, é evidente o esforço dos professores para alterar as suas práticas, sobretudo as mais tradicionais, centradas neles próprios. As mudanças mais significativas passam pelo incremento de metodologias ativas de

aprendizagem, pela diversificação de estratégias, pela diferenciação pedagógica e pela valorização da avaliação formativa. A par destas alterações, a (re)organização dos alunos e dos professores, dos espaços e dos tempos, são entendidas como tendo sido fundamentais para a operacionalização das medidas pedagógicas preconizadas. Estas mudanças são, em grande parte, atribuídas ao reforço do trabalho colaborativo, partilha de práticas e reflexão conjunta, bem como às ações de formação desencadeadas em alguns AE, que emergem como uma das ferramentas mais poderosas de apoio ao PPIP.

A profissionalidade docente em equação

Apontada, por alguns, como um constrangimento à implementação de novas abordagens pedagógicas em sala de aula e causa da ‘resistência dos professores à mudança’, é à falta de preparação dos professores para adotarem novas estratégias. Neste sentido, a necessidade de promover o desenvolvimento profissional dos professores para que se sintam aptos a ampliar o seu repertório de estratégias de ensino-aprendizagem é também fortemente salientada, ideia complementada com a rejeição do “experimentalismo” sem sustentação que vigora em todos os AE.

O desenvolvimento profissional é pensado nestes AE a partir das necessidades individuais e profissionais, equacionadas também a partir das necessidades da organização e da direção que esta pretende tomar. É perspetivado como um processo contínuo de aprendizagem que, não obstante conduzir a mudanças no conhecimento profissional, se estende para além disso, no quadro de uma abordagem sistémica e ecológica, em que as mudanças no indivíduo são equacionadas na interação que este detém com os contextos em que atua e que para estes reverte (vd. Almeida, 2014).

Por esta razão, muitos AE sentiram necessidade de apostar fortemente em espaços formativos, enquanto práticas indutoras de desenvolvimento profissional. Destacam-se processos de formação mais formais, organizada em diferentes modalidades, tais como a participação dos peritos externos, as visitas a outros contextos nacionais e ao estrangeiro, para vivenciarem experiências em primeira mão, mas também se destaca o reforço de criação de espaços e tempos de trabalho colaborativo, dentro e fora do espaço letivo.

Na generalidade dos AE foram referidos o esforço suplementar exigido aos docentes e o aumento da carga de trabalho, em particular, durante as fases que antecedem a implementação das medidas. A motivação e empenho têm sido determinantes para conseguir a participação dos docentes nestes processos mais exigentes e desafiantes. No entanto, o trabalho preparatório, embora implicando um gasto suplementar de tempo, é entendido pela generalidade dos docentes como um investimento indispensável, mas também uma mais-valia para a aprendizagem coletiva e para a recuperação do papel profissional do professor, gestor curricular e pedagógico por excelência, e não mero um reproduzidor mecânico e acrítico de propostas de outros.

Avaliar: o desafio maior

O principal desafio, transversal a todos os AE, tem sido o de imprimir maior protagonismo à avaliação formativa e ao *feedback* como mecanismos reguladores do ensino e da aprendizagem. Na generalidade dos casos, existe um movimento no sentido de estimular a avaliação de saberes e competências em diversos suportes e contextos, de promover a comunicação oral e escrita, incentivar a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico, por via de uma avaliação que tenha em conta o desenvolvimento global das crianças e jovens.

Não obstante o caminho já percorrido pelos AE PPIP, a avaliação é, ainda assim, unanimemente apontada como carecendo de maior aprofundamento por parte de todos. Em particular, alguns referem a necessidade de melhorar os processos de avaliação, sinalizando constrangimentos na distinção entre critérios de avaliação e de classificação, na avaliação de conhecimentos *versus* competências e na diferenciação da avaliação.

Apesar do enorme progresso que se verifica nestas escolas, a maior dificuldade reside na alteração das conceções de avaliação e das práticas avaliativas, profundamente enraizadas numa cultura profissional quase exclusivamente assente no valor exacerbado atribuído à cultura avaliativa escrita, fiscalizadora e classificatória.

As alianças na comunidade

A confiança conquistada junto dos pais/EE, através de processos de comunicação fácil e acessível, direta e transparente, permitiu atender às suas preocupações e são fatores-chave para que as mudanças sejam partilhadas por todos como ‘coisa sua’.

As alianças com atores do sector público, privado e do terceiro setor, são estreitadas, com base no fundamento de que o futuro da comunidade e o seu desenvolvimento se joga no que a escola conseguir proporcionar à geração que acolhe. Mais do que escola *aberta à comunidade*, estas escolas assumem-se como *um lugar da comunidade*, sendo estimulada a presença e intervenção da escola no espaço e vida local.

Uma escola que a todos acolhe e que a todos pertence

Acolher todos e garantir o desenvolvimento máximo das potencialidades de todos os alunos; promover o gosto por aprender *descobrimo, fazendo*, com esforço e satisfação, são premissas que estão subjacentes ao pensamento pedagógico dos AEs PPIP. Comum a todos é a opção pela liberdade de os alunos aprenderem em espaços alternativos, diversos, com grande autonomia, e de se expressarem nas mais variadas formas de expressão artística, de exploração das novas tecnologias informáticas, cinematográficas, etc., que são incentivadas e colocadas ao alcance de todos. É, também, de sinalizar o forte incentivo ao desenvolvimento do espírito de trabalho em equipa entre alunos dos mesmos anos, ou de anos distintos, em que todos têm um contributo a dar.

Efeitos gerados

Do ponto de vista dos efeitos gerados há a salientar o seguinte:

- A tendência para a sustentabilidade da quase erradicação da desistência e retenção escolar (apenas um AE apresenta oscilações nos resultados)
- A tendência de melhoria da qualidade das aprendizagens
- Ganhos ao nível da motivação e envolvimento dos alunos
- Maior satisfação dos professores das estruturas intermédias
- Reforço do sentido de pertença e forte vinculação à escola
- Maior proximidade escola-família

- Fortalecimento da relação professor-aluno
- Melhoria das práticas de trabalho coletivo entre professores

Condições de eficácia

Por condições de eficácia entende-se a observância de condições facilitadoras do sucesso de projetos de autonomia pedagógica e de inovação. Estas condições – de diferente ordem –, resultam das experiências vividas pelos atores dos AE PPIP e foram reinterpretadas à luz do conhecimento pericial das avaliadoras.

Da escola

- ≡ Existir uma visão de escola que é partilhada por todos.
- ≡ Ter uma cultura de escola que abraça a mudança e inovação.
- ≡ Ter estruturas intermédias que assumem um papel de liderança, e que estão particularmente empenhadas em garantir o alinhamento dos professores com a visão de escola.
- ≡ Ter um histórico institucional de adoção de medidas inovadoras ou de adesão a projetos inovadores.
- ≡ Ter dispositivos de monitorização e avaliação permanente dos projetos.
- ≡ Ter espaços e tempos para trabalho colaborativo entre professores, possibilitando a ativação de reflexão conjunta para a ação, na ação e pós ação.
- ≡ Ter estruturas de coordenação da ação coletiva adequadas para responder aos objetivos dos projetos.
- ≡ Ter um plano de comunicação estratégica, suportado por sistemas de comunicação multidirecionais.
- ≡ Ter laços fortes com a comunidade.
- ≡ Ter a confiança dos pais/EE.
- ≡ Ter uma aposta forte na intervenção precoce e preventiva, como garantia de trajetórias escolares de sucesso, com transições mais suaves.
- ≡ Alimentar sistemas de apoio ao desenvolvimento profissional do professor.

Do diretor

- ≡ Deter um pensamento sistémico que o impele para a reinvenção da escola em todas as suas dimensões.
- ≡ Possuir vontade de mudar e uma insatisfação permanente, querendo sempre fazer melhor.
- ≡ Alinhar o projeto com a visão da escola, atendendo às diferentes dimensões da vida da escola, estabelecendo objetivos e metas a alcançar.
- ≡ Ser inspirador (servir de modelo) e comprometer os pares com a mudança e a melhoria.
- ≡ Encorajar, estimular e valorizar os seus professores.
- ≡ Sustentar a tomada de decisão em processos de diagnóstico organizacional, e de definição de prioridades.

- ≡ Aproveitar/aprofundar processos de mudança já iniciados e avaliados, não fazendo tábua rasa da trajetória percorrida.
- ≡ Dar primazia às mudanças curriculares e pedagógicas face às mudanças organizativas.
- ≡ Ter como foco a missão de garantir uma melhor qualidade da aprendizagem para todos, investindo nas pessoas e nos processos.
- ≡ Dar espaço a novas ideias e tempo para a maturação e reflexão conjunta.
- ≡ Criar um ambiente securizante, onde se possa experimentar e onde o erro seja possível.
- ≡ Transformar as práticas novas e inovadoras em rotinas.
- ≡ Criar comunidades educativas que em que os mais diversos atores internos e externos à escola se possam afirmar como recursos inestimáveis, a envolver.
- ≡ Garantir a exequibilidade e viabilidade das medidas gizadas, atendendo às condições humanas, materiais, financeiras e temporais existentes.
- ≡ Flexibilizar a estrutura organizativa da escola – organização dos alunos e das equipas pedagógicas, dos tempos e dos espaços.

Do professor

- ≡ Estar comprometido com a dimensão moral, ética e deontológica da profissão docente.
- ≡ Estar aberto à partilha de experiências, espaços e projetos.
- ≡ Estar aberto ao questionamento e à mudança das suas conceções e práticas profissionais.
- ≡ Estar comprometido com o desenvolvimento profissional e organizacional.
- ≡ Estar implicado na monitorização da atividade que desenvolve.
- ≡ Equilibrar a matriz nuclear comum (património comum e coletivo) com o currículo local.
- ≡ Harmonizar as aprendizagens essenciais e o desenvolvimento de competências-chave.
- ≡ Equilibrar a especialização disciplinar e o conhecimento integrado.
- ≡ Expandir o currículo para 'fora de portas', integrando diversificadas experiências e oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, académico e social.
- ≡ Encarar o aluno como protagonista do seu próprio processo de ensino aprendizagem.
- ≡ Valorizar a avaliação para regulação do ensino e da aprendizagem.
- ≡ Ter/manifestar expectativas elevadas relativamente aos seus alunos.
- ≡ Emitir regularmente informação sobre o desempenho dos alunos, de natureza formativa, e promover a autorregulação das aprendizagens.

Recomendações

Para a tutela

- › Construção de micro-redes que beneficiem do conhecimento acumulado pelos PPIP, funcionando os AE PPIP como escolas polo com intervenção em zonas de influência demarcadas geograficamente, assim originando processos de formação-ação entre professores PPIP e escolas implicadas em processos de inovação pedagógica similares.
- › Garantir a continuidade dos processos encetados nos PPIP, de modo a dar seguimento aos processos de flexibilidade e autonomia curricular no ensino secundário (todos os AE evidenciam preocupação com a possibilidade de haver um retrocesso para processos de articulação curricular menos ambiciosos do que os já implementados, com o término do projeto).
- › Apoiar a formação de professores, em contexto, e por via do contato com os AE PPIP (dado as dificuldades em alterar as práticas pedagógicas e avaliativas).
- › Equacionar as avaliações sumativas externas à luz das diferenças introduzidas pela flexibilidade e maior autonomia na gestão do currículo (existe grande preocupação com o lugar dos exames na trajetória dos alunos).
- › Dar continuidade e/ou aprofundar o processo de revisão curricular em curso (vd. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho relativo às aprendizagens essenciais), de modo a ultrapassar alguma desadequação entre o momento previsto para a introdução de conteúdos e a etapa do desenvolvimento em que o aluno se encontra; adequar a extensão dos programas, potenciar a articulação dos saberes e deixar maior espaço a percursos diversos, valorizando as diferentes áreas que concorrem para o desenvolvimento integral do aluno.
- › Investir no desenvolvimento contínuo dos diretores, com vista ao seu comprometimento com os processos de liderança pedagógica, dado este ser um fator-chave na construção de uma visão de escola e na edificação de uma cultura/clima de escola favorável à mudança e à inovação.
- › Investir no desenvolvimento contínuo das estruturas intermédias, com vista a ampliar o seu conhecimento sobre processos comunicacionais e motivacionais e de coordenação de equipas.
- › Imprimir uma cultura de proximidade e apoio permanente às escolas inovadoras, principalmente por via de processos de análise crítica e reflexão conjunta, envolvendo as UO que dispõem já de conhecimento acumulado sobre inovação e mudança, num contexto de maior autonomia.
- › Adaptar as plataformas de recolha de informação (e.g. lançamento de notas, etc.) da administração educativa às novas dinâmicas, ultrapassando um dos

principais constrangimentos sentidos pelos AE PPIP, que as sinalizam como trabalho acrescido, burocrático, de pouca valia.

- › Envolver a IGEC nas dinâmicas de inovação pedagógica, através do acompanhamento dos processos desenvolvidos nestas escolas, adaptando as suas atividades à natureza heterogénea e híbrida dos processos destas escolas (e.g. na Organização do Ano Letivo; na Avaliação Externa das Escolas, etc.).
- › Formar inspetores para atuarem em contextos inovadores, de maior flexibilidade e autonomia, valorizando outros processos e resultados (académicos, pessoais e sociais).
- › Dar continuidade ao trabalho da DGE no acompanhamento da construção de projetos de inovação pedagógica pelas escolas.
- › Consagrar uma temporalidade alargada para planear, implementar e avaliar.
- › Flexibilizar as políticas de recrutamento docente em escolas que revelem deter um percurso autónomo sólido na gestão curricular e inovação pedagógica (as equipas levam tempo a formar-se e requerem estabilidade para assegurar a sustentabilidade dos processos).

Para as escolas

- › Na reconfiguração do Projeto Educativo, recorrer a peritos que possam acompanhar as escolas analisando a exequibilidade das propostas, desse modo refreando impulsos reformistas superficiais e a inovação pela inovação.
- › Proceder a mudanças de forma cautelosa (não pode ser tudo alterado em simultâneo!), centrando-se em objetivos e não em tarefas.
- › Concentrar-se no desenvolvimento integral do aluno, na criação de oportunidades que garantam a todos o currículo comum e o seu enriquecimento a partir de experiências diversificadas, criativas e flexíveis.
- › Investir na formação contextualizada de professores de modo a reverter para a alteração de conceções e práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação mais consonantes com os desafios da escola do séc. XXI.
- › Desenhar dispositivos de monitorização robustos e fiáveis.
- › Apostar em sistemas de *feedback* permanente ao aluno e às famílias, estabelecendo relações de maior proximidade e com apoio de sistemas tecnológicos promotores do envolvimento dos pais/EE no acompanhamento dos percursos dos educandos.
- › Investir num projeto curricular, pedagógico e organizativo que contemple a criação de equipas multidisciplinares e estruturas de coordenação ‘empoderadas’ e autónomas.
- › Constituir equipas pedagógicas, com uma dimensão adequada para o efetivo trabalho em equipa, atendendo aos perfis e interesses particulares e ao contributo de cada um para a missão conjunta que lhes é conferida. A menor

dimensão das equipas facilita os processos de articulação curricular porque estimula os professores a colaborar entre si, na organização e planeamento do trabalho e na partilha das atividades letivas, em situação de co-docência, de forma intra e interdisciplinar e, em alguns casos, inter níveis e/ou ciclos de ensino.

- › Apostar na flexibilização da organização dos alunos, prevendo dinâmicas de trabalho diversificadas ao longo do ano, que contribuam para alargar o leque de relações de trabalho entre alunos do mesmo ano de escolaridade ou de faixas etárias diferentes.
- › Investir na contextualização do currículo, proporcionando aprendizagens mais significativas e duradouras.
- › Flexibilizar o projeto curricular, garantindo o acesso ao património comum inscrito na matriz nacional e a construção de percursos próprios, através do alargamento dos espaços de opção do aluno.
- › Reforçar o recurso a estratégias de diferenciação pedagógica, que respeitem os ritmos e características dos alunos e promovam a autorregulação, potenciando percursos de aprendizagem mais bem-sucedidos.
- › Diversificar estratégias e ambientes de ensino-aprendizagem, conferindo ao aluno um papel mais ativo.
- › Na avaliação:
 - Reforçar a avaliação formativa enquanto estratégia de apoio ao ensino e à aprendizagem. A preocupação central deverá ser a qualidade da avaliação formativa e do feedback gerado a partir desses processos, para garantir mais e melhor aprendizagem.
 - Atribuir à avaliação sumativa um espaço próprio, enquanto lugar de aferição e certificação das aprendizagens. Implica apostar na diversificação de outras formas e instrumentos de avaliação sumativa que não meramente o teste escrito, que valorizem competências de natureza diversa, suportes variados e em fóruns que vão para além do tradicional espaço de sala de aula.
 - Proceder a um trabalho de articulação e integração entre domínios de competências, aprendizagens disciplinares e transversais,
 - Pensar as ponderações em função das aprendizagens a promover e não em função dos instrumentos de avaliação aplicados.
 - Encontrar o equilíbrio entre diversificação e dispersão, sob pena de se correr o risco de aumentar excessivamente a carga de trabalho dos alunos.
 - Implementar culturas escolares que valorizem outras competências para lá da escrita, permitindo que alguns alunos habitualmente penalizados nas avaliações escritas possam ter desempenhos de sucesso e de elevado nível em processos que requerem outro tipo de competências igualmente meritórias, como é por exemplo a comunicação oral.

Referências Bibliográficas

- Abric, J. C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J. C. Abric (Org.). *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Saint-Agne: ÉRÈS.
- Almeida, M. (2014). Développement professionnel des enseignants de l'enseignement supérieur : la transition entre les profils d'orientation pédagogique. *La Recherche en Éducation*, 14, pp.42-78.
- Almeida, M., Costa, E., Pinho, A.S., & Pipa, J. (2018). Atuar na indução de professores: que implicações para os diretores escolares portugueses?, *Revista Portuguesa de Educação*. [Addressing the teacher's induction: what are the implications for Portuguese school principals?] 31(2), pp. 196-214. doi: 10.21814/rpe.14278. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14689>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian. (2 volumes).
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), pp. 49-83.
- Bolívar, A. (2003). Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA
- CNE (2018). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: CNE.
- Costa, E. (2015). Da liderança pedagógica do diretor escolar aos processos de reconfiguração organizacional da escola, in Conselho Nacional de Educação, *Estado da Educação 2014* (254-261). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-972-8360-91-7 - ISSN: 1647-8541
- Costa, Estela (2018). Conhecimento organizacional, ação e reflexão: um roteiro para o desenvolvimento profissional e organizacional. In J. Machado, J. M. Alves (orgs.), *Conhecimento e Ação: transformar contextos e processos educativos* (pp. 52-66). Porto: Universidade Católica Editora.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.

- Ettelt, S., Mays, N., & Allen, P. (2013). *The multiple purposes of policy pilots and why they matter. An analysis of three examples from health and social care in England*. European Health Policy Group Meeting, London, 19-20 September 2013.
- Eurydice. (2011). *Grade retention in schools in Europe: huge differences between countries*. Eurydice Network.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: EU
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Ferreira, A. L., Félix, P. & Perdigão, R. (2015). *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Relatório Técnico. Lisboa: CNE.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Flament, C., Guimelli, C., Abric, J-C. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Louveigné, 69, 15-31, 2006.
- House, E. R., & Howe, K. R. (2003). Deliberative Democratic Evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.) *International Handbook of Educational Evaluation*, (pp. 79-102). Boston: Kluwer.
- Kusnher, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher College Press.
- Nóvoa, A. (2004). A Educação Cívica de António Sérgio vista a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa). In R. Canário, F. Matos & R. Trindade (org.). *Escola da Ponte: defender a escola pública* (pp. 37-43). Prodefinições.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*, Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD. Acessível em <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (2016). *Organização escolar: as turmas*. Lisboa: CNE.

- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). *Organizational Learning and School Change*. *Educational Administration Quarterly*, 38, 613-642.
- Slater, L. (2008). Pathways to building leadership capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 55-69.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares*. Barcelona: Grao.
- The Education Endowment Foundation (2015). *Teaching and learning toolkit* <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit>
- Tilman, F., & Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tribunal de Contas (2019). Auditoria de Resultados. Contratos de autonomia entre o Ministério da Educação e as escolas. Relatório n.º 9/2019. 2.ª SECÇÃO. https://www.tcontas.pt/pt/actos/rel_auditoria/2019/2s/rel009-2019-2s.pdf
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019), *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Legislação

- Decreto-Lei nº43/89, Diário da República n.º 29/1989, Série I de 1989-02-03, 456 – 461 <https://dre.pt/application/conteudo/610688>
- Decreto-Lei nº115-A/98, Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04, 1988-(2) a 1988-(15), <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/115-a/1998/05/04/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 6/2001, Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18, 258 – 265. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/6/2001/01/18/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº75/2008. Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22, 2341 – 2356, <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº137/2012. Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02, 3340-3364, <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04, 1123 – 1127 <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/17/2016/04/04/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2928-2943, <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho n.º 6944-A/2018, Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19, 19734-(2) a 19734-(2), <https://dre.pt/home/-/dre/115738779/details/maximized>

Despacho n.º 3721/2017, Diário da República n.º 85/2017, Série II de 2017-05-03, 8324-8325, <https://dre.pt/application/conteudo/106958832>

Despacho n.º 5908/2017, Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05, 13881 – 13890, <https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/maximized>

Despacho Normativo n.º 50/2005, Diário da República n.º 215/2005, Série I-B de 2005-11-09, 6461-6463, <https://data.dre.pt/eli/despnorm/50/2005/11/09/p/dre/pt/html>

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, Diário da República n.º 66/2016, 1º Suplemento, Série II de 2016-04-05, <https://dre.pt/home/-/dre/74059570/details/maximized?serie=II&dreId=74059567>

Lei n.º 46/86, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, 3067-3081, <https://dre.pt/application/conteudo/222418>

Lei n.º 85/2009, Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27, 5635-5636, <https://data.dre.pt/eli/lei/85/2009/08/27/p/dre/pt/html>

Portaria 181/2019, Diário da República n.º 111/2019, Série I de 2019-06-11, 2954 – 2957, <https://dre.pt/home/-/dre/122541299/details/maximized>

Recomendação 7/2012 do Conselho nacional de Educação, Diário da República n.º 227/2012, Série II de 2012-11-23 <https://dre.tretas.org/dre/304935/recomendacao-7-2012-de-23-de-novembro>

Recomendação n.º 2/2015, Diário da República n.º 59/2015, Série II de 2015-03-25, 7384-7387, <https://dre.pt/application/conteudo/66837172>

Acervo Documental

Informação n.º I - DGE/2016/3585, de 17 de agosto

Informação N.º 113, 13 de julho de 2017, Gabinete SEE

Dados Gerais das UO – Tabela Excel

Projeto de inovação pedagógico – Agrupamento de escolas de Cristelo

Projeto de inovação pedagógico – Agrupamento de escolas de Freixo

Projeto de inovação pedagógico – Agrupamento de escolas de Marinha Grande Poente

Projeto de inovação pedagógico – Agrupamento de escolas de Boa Água

Projeto de inovação pedagógico – Agrupamento de escolas de Vila Nova da Barquinha

Projeto de inovação pedagógico – Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva

Relatório sumário do PPIP (DGE)

Parecer de acompanhamento (DGE). Agrupamento de escolas de Cristelo

Parecer de acompanhamento (DGE). Agrupamento de escolas de Freixo

Parecer de acompanhamento (DGE). Agrupamento de escolas de Marinha Grande Poente

Parecer de acompanhamento (DGE). Agrupamento de escolas de Boa Água

Parecer de acompanhamento (DGE). Agrupamento de escolas de Vila Nova da Barquinha

Parecer de acompanhamento (DGE). Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva

Relatório de Avaliação Intercalar (DGE)

Relatório de Progresso - Agrupamento de escolas de Cristelo

Relatório de Progresso - Agrupamento de escolas de Freixo

Relatório de Progresso - Agrupamento de escolas de Marinha Grande Poente

Relatório de Progresso - Agrupamento de escolas de Boa Água

Relatório de Progresso - Agrupamento de escolas de Vila Nova da Barquinha

Relatório de Progresso - Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva

Relatórios de progresso das UO

Balanços/apresentações apresentados pelas UO

Síntese de Reuniões de monitorização de acompanhamento (DGE)

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Caracterização AE 1

TEIP desde 2015. A sede do Agrupamento situa-se na Escola EB 2/3, concelho de Paredes, tendo sido inaugurada em 1995/96, com 468 alunos (5º-7º ano de escolaridade). Agrupamento vertical que integra dois centros escolares. Atualmente é frequentado por 1004 alunos matriculados da educação pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade.

Ano letivo 2018/2019

	Nº de alunos
3 anos	55
4 anos	67
5 anos	54
Pré-escolar	176
1º ano	58
2º ano	90
3º ano	110
4º ano	70
1º ciclo	328
5º ano	101
6º ano	87
2º ciclo	188
7º ano	95
8º ano	104
9º ano	113
3º ciclo	312
Total	1004

	Nº de professores
Pré-escolar	8
1º ciclo	26
2º ciclo	33
3º ciclo	36
Total	103

O meio socioeconómico e cultural do agrupamento

Relativamente às características socioeconómicas e culturais, os alunos são provenientes de um meio familiar carenciado (no ano letivo de 2013/14, 73,7% dos alunos do 1º CEB usufruíram de Apoio social escolar. No 2º e 3º ciclo, existiam 76,68% a usufruir de apoio, situação que é indicador da economia familiar dos alunos.

Os pais e encarregados de educação são, maioritariamente, trabalhadores do setor secundário e as mães domésticas. O seu nível de escolaridade limita-se ao primeiro ciclo, sendo o 2º ciclo o nível de ensino que se encontra, a nível percentual, em segundo lugar. Existe um número significativo de alunos com computador em casa, embora o número de ligações à internet venha a diminuir.

A população residente nas freguesias de influência do AE manteve-se relativamente estável conforme os censos de 2011, o que contrasta com os censos de 1991, em que se verificou um grande aumento de população, o que também indicia um abrandamento económico que se reflete na redução da oferta de trabalho, provocando um aumento do desemprego e da dependência dos subsídios do Estado.

PROJETOS

<p>INCLUD-ED ERASMUS+ CIÊNCIA VIVA CIENTISTAS DE PALMO E MEIO LETRAS QUE FALAM OS MEUS PAIS TAMBÉM LEEM</p>	<p>PARQUE DAS SERRAS DO PORTO ESCOLA AMIGA DA CRIANÇA PAREDES EDUCA MOVIMENTO TRANSFORMER IRIS A LER VAMOS...</p>
---	---

CLUBES

<p>CLUBE DE CIÊNCIAS CLUBE DE DANÇA CLUBE DE PROGRAMAÇÃO: MAKE CODE 4 MICROBIT CLUBE INOVADOR DE MULTIATIVIDADES DE AR LIVRE</p>	<p>TÊNIS DE MESA (DE) TÊNIS DE CAMPO (DE) GOLFE (DE) FUTSAL (DE) NATAÇÃO (DE)</p>
--	---

PARCERIAS

<p>CÂMARA MUNICIPAL DE PAREDES JUNTA DE FREGUESIA Universidade do Porto - Perito Externo Cooperativa de Ensino Superior, Politécnico e Universitário de Gandra – saúde oral Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras formação e investigação em projetos relacionados com educação especial e psicomotricidade</p> <p>Cruz Vermelha de Vilela</p> <p>ISMAI - Instituto Universitário da Maia colocação de psicólogos estagiários, potenciando o Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento ao serviço dos alunos.</p> <p>Instituto do Emprego e Formação Profissional do Porto</p> <p>Câmara Municipal de Matosinhos Protocolo firmado no âmbito do projeto “A Ler Vamos...”</p> <p>Associação Empresarial de Paredes Protocolo assinado no sentido de garantir o Estágio Pedagógico para os nossos formandos inscritos nos Cursos de Aprendizagem – nível secundário na área de Logística e Instalações Elétricas.</p> <p>Ótica Boa Imagem - realização de rastreios visuais aos alunos Parque Serras do Porto - Projeto ‘Ecovias pedagógicas’</p>	<p>Liga Portuguesa Contra o Cancro dinamização do grupo de Jovens Promotores de saúde (JPS)</p> <p>UCC Paredes / Rebordosa Projetos: Programa Nacional da Saúde Escolar (PNSE); Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE); Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIAA); Programa Alimentação Saudável em Saúde Escolar (PASSE); Programa Educação Sexual (PES).</p> <p>Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto No âmbito do projeto “Mindfulness for Students” (4º ano de escolaridade)</p> <p>Fundação da Juventude ormação no projeto <i>Make Code for MicroBit</i> promovido pela Fundação da Juventude, em parceria com a Microsoft na área da Educação, que pretende contribuir para a melhoria das competências digitais dos jovens e professores.</p> <p>Zé Estofador – Fábrica de estofos Estágio Pedagógico</p> <p>Associação Código Musical Associação Geração Colorida aproximação entre o meio/comunidade e a realidade educativa, promovendo em conjunto em atividades de carácter promotor de hábitos de vida saudáveis e de intervenção social.</p>
---	---

PRINCIPAIS MEDIDAS PPIP

GEFORCEE – GESTÃO FLEXÍVEL, ORGÂNICA E REESTRUTURADA DO CURRÍCULO E DO ENSINO

REVISÃO DA MATRIZ CURRICULAR EM TODOS OS CICLOS, REORGANIZAÇÃO POR CICLO

REFERÊNCIAIS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR (RIC) E CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM

SEMANAS TEMÁTICAS

EQUIPAS PEDAGÓGICAS DE ANO

LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM

CIDADANIA DE INTERVENÇÃO SOCIAL

INCLUDED (TERTÚLIAS DIALÓGICAS E GRUPOS INTERATIVOS)

PROVEDOR DO ESTUDANTE; ACESSOR DE COMUNICAÇÃO

AValiação POR CICLO

APÊNDICE 2 – Caracterização AE 2

O Agrupamento de Escolas 2 é uma escola pública fundada em 1986, situada no Concelho de Ponte de Lima. Atualmente, com cerca 700 alunos do pré-escolar até ao 9.º ano, serve uma população de mais de 7 mil habitantes, sendo o maior empregador da área (65 Professores e 35 Assistentes). Devido às severas dificuldades económicas da região, mais de 70% dos alunos são subsidiados.

Nº alunos por ano de escolaridade:

Anos	N.º de alunos
1.º	50
2.º	43
3.º	58
4.º	49
5.º	59
6.º	54
7.º	66
8.º	75
9.º	68

Nº de professores por ciclo:

Anos	N.º de alunos
Pré-escolar	8
1.º	16
2.º	18
3.º	25

Caracteriza-se pelos clubes temáticos, a biblioteca escolar e a participação em muitos projetos que complementam e enriquecem a formação dos alunos, incentivando o sentido de pertença e coesão. O envolvimento dos alunos nestes projetos e concursos proporcionam experiências humanas muito ricas que podem contribuir não só para um maior empenho dos alunos na vida escolar como abrir perspectivas, no caso dos alunos do 9º ano, de orientação vocacional.

Parcerias

<p>Weproductise (empresa local). Criação de um FabLab (Digital Fabrication Laboratory) aberto a toda a comunidade.</p> <p>Instituto de Educação da Universidade do Minho: Projeto Observatório da Avaliação das Escolas. Acompanhamento do PPIP</p> <p>Federação Portuguesa de Orientação: Clube de Orientação Escolar</p> <p>Casa do Povo de Freixo e Federação de Atletismo: Criação do Clube de Atletismo</p>	<p>DGE; Microsoft; Cenfipec; Famasete; Weproductise; Creativeshift; Promethean; Steelcase e Município de Ponte de Lima: Espaço de Aprendizagem Personalizada</p> <p>Centro de Saúde de Ponte de Lima projeto anual de acompanhamento e recomendações alimentares, na elaboração das ementas da cantina.</p> <p>ULSAM - Centro de Saúde de Ponte de Lima - Desde de 2012 que o AE aderiu ao Projeto de Otimização das Dietas Escolares (PODE)</p>
--	--

Projetos

- **Erasmus+ “Sharing is Caring” - 2016-2019** - "Cooperation for innovation and the exchange of good practices"
- **CoLab – European Schoolnet/DGE** – 2016-2018 – Projeto organizado pela DGE e pela European Schoolnet para a implementação de diferentes cenários com base no trabalho colaborativo entre docentes e entre os próprios alunos.
- **Creative Classroom Lab - European Schoolnet/DGE** – 2013-2015 – Projeto de utilização de cenários de aprendizagem em Flipped Classroom: permitiu adequar alguns materiais ou estratégias mais ajustadas para alunos específicos, bem como trabalhar em cenários de aprendizagem diferentes e inovadores integrando estratégias de estudo/aprendizagem muito interessantes e a utilização de tablets;
- **Projeto “MEXE-TE, PÁ!”**: criado com o intuito de proporcionar uma extensão da componente curricular de Ed. física para a promoção de hábitos de vida saudáveis na prevenção e tratamento do excesso de peso e obesidade.
- **Clube de Música**: intento de sensibilizar os alunos não só para a vertente pedagógica como lúdica, desde o pré-escolar até ao 9.ºano de escolaridade.
- **Clube Ser**: estimular as capacidades e a criatividade dos alunos através de uma aprendizagem autónoma e crítica, em resposta a lacunas como a falta de hábitos e atitudes cívicas ajustadas ao contexto escolar, bem como a falta de interesse e empenho nas atividades escolares.
- **Projeto da Famílias Leitoras**: projeto da Biblioteca Escolar que se destina a grupos de pais de alunos do AE para promover a Cultura do Livro no seio família.
- **Clube de Robótica de Freixo** -literacia tecnológica.
- **FabLab** – O Fablab,2015, foi criado pelo AE e Weproductise (empresa provada). É um espaço conjunto na escola que permite concretizar ideias e que possa servir a comunidade local, com ferramentas de produção digital como estímulo à criatividade e inovação.
- **Ciência Divertida**: Inauguração oficial dos espaços

Prémios

[Microsoft Showcase School](#)

A Microsoft Corporation distinguiu pela primeira vez, em 2012, o AE como Innovative Pathfinder School, considerando o modo inovador como têm utilizado as tecnologias de informação e comunicação no ensino.

Em 2013 foram distinguidos como Mentor School e desde 2014 até à presente data como Showcase School. Quinze docentes foram distinguidos como Microsoft Innovative Educator Experts e três alunos foram selecionados pela Microsoft para fazerem parte do programa mundial Student Ambassadors que inclui 250 alunos de 85 escolas.

[Escola Changemaker / Ashoka](#)

A Ashoka selecionou, em 2017, o projeto educativo do AE para integrar o programa Escolas Changemaker Portugal, o qual alinha com a visão EACH (Everyone a Changemaker), Estas escolas pretendem dotar os seus alunos de capacidades de gerar ideias e de resolução de problemas de forma eficaz e assim promoverem uma mudança positiva na sociedade em que se inserem.

Fundação Calouste Gulbenkian

Em 2012, prémio no Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações, no âmbito do Projeto *E.M.A. – Estimulo à Melhoria das Aprendizagens* com o Projeto “*Circuito do Saber*”: envolver os alunos em ambientes estimuladores de melhores aprendizagens. A proposta de ação definida considerou o ensino da música, o desenvolvimento da expressão plástica, a exploração do movimento e a prática desportiva, como potenciadores da aprendizagem de outras áreas do saber.

Em 2013, com o Projeto “*Uma Escola IN*” - promover a informação, integração, inovação, inclusão e interação de todos, numa escola “IN”. Aplicar diversas metodologias e estratégias entre pais/docentes e restantes intervenientes. Incluir trabalho colaborativo, articulação pedagógica, supervisão/acompanhamento das atividades a executar, desenvolvimento de práticas inovadoras com recurso às TIC em prole de uma escola integradora e integrante.

Em 2015, com o Projeto “*Hiper@agir para Mudar*” – incide num estudo de caso através da implementação de uma metodologia inovadora do sistema educativo que objetiva a diminuição da impulsividade, o aumento da atenção e conseguinte produtividade, através da utilização da mesa “*Nómada Desk*”, a qual foi idealizada para as crianças trabalharem em pé. Parceria com a empresa *Weproductise*.

Fundação Montepio

Projetos inovadores para melhorar os resultados dos alunos utilizando a tecnologia.

2014: Projeto “*Trilhos do Património*” (13 799,00 €) – promoção do património histórico e cultural local, com a definição de trilhos que estarão disponíveis para a população e turistas que visitam a região.

2012: Projeto “*InovaAE2*” (25 000,00 €) – criação de um plano de atividades para otimização da metodologia do ensino da língua portuguesa, matemática e ciências com o objetivo de promover a melhoria dos resultados escolares. Criação de uma sala trabalho “*MultiSaber*”.

Direção Geral da Educação

Concurso de apoio a atividades relacionadas com a programação e a robótica

2017 – Clube de Robótica (225 €) prémio pelo plano de atividades.

2016 – Clube de Robótica (1.000 €) prémio pelo plano de atividades.

2015 – Clube de Robótica (1.000 €) prémio pelo plano de atividades.

2015 – Integrou o projeto da DGE de Introdução à Programação no 1.º CEB

Fundação Ilídio Pinho

2016 – “UBM – Unbully with Math” (300 €) Projeto de um jogo de Matemática para combater o Bullying, criado por alunos do 4.º ano.

2015 – “Math’s Fun” (5.300 €) Projeto de um jogo de Matemática para as famílias, criado por alunos do 3.º ano. Vai ser comercializado no início de 2016.

2012 – “Quinta com Vida” (500 €) Projeto para proteger a natureza usando tecnologia.

2008 - Prémio 8.ª edição do Prémio da Fundação Ilídio Pinho “*Ciência na Escola*”. Apresentação de 2 projetos: “a Densidade” (JI Vitorino) e “Escola para Cientistas” (1º ciclo).

IKEA- Fundo IKEA Colabora III

Em 2014, o Fundo IKEA premiou o AE 2 (1.000 €) para renovação dos espaços de trabalho dos alunos 1.º Ciclo. Projeto de melhorias das escolas do 1.º CEB

Escola Alerta

“Escola Alerta 2010/2011: Acessibilidade a Todos” – Instituto Nacional para a Reabilitação - 1º prémio Distrital, do Concurso. Alunos do 3º ano (categoria 1º ciclo) apresentaram um trabalho sobre o melhoramento das condições de acessibilidade que a escola promoveu ao longo do ano para uma aluna com Acondroplasia.

“Escola Alerta 2011/2012: Acessibilidade a Todos” – Instituto Nacional para a Reabilitação 1.º Prémio Nacional com um Vídeo que aborda a problemática da deficiência (Acondroplasia) e apresenta soluções para ultrapassar as barreiras discriminatórias e promover a inclusão social.

Maker Faire Rome

Organizado pela Innova Camera, **Special Agency of the Rome’s Chamber of Commerce**. Selecionou o [Agrupamento de Escolas de Freixo](#) com o projeto Dance Robot art, build your STEM dreams.

Prémio Ideias com Mérito

Em 2010 – Prémio de mérito, Rede de Bibliotecas Escolares com o projeto “Lê para mim, que depois eu conto...”

INOVA! Concurso Nacional de Ideias.

2015 - "LactoFun - Ideias Divertidas" Projeto selecionado para a fase Regional. Alunos do 1.º CEB desenvolveram um processo para usar desperdícios do leite para produzir material escolar.

Eco-Escolas

4º ano consecutivo para EB de Vitorino ; 3º ano consecutivo para EB de Freixo

CCEMS – Centro de competências TIC – Concurso Cineastas Digitais

2014 – “Luta Contra a SIDA” Menção especial do Júri ; 2011 – “Game Over” Menção especial do Júri ; 2010 – “Geração Desperdício” Menção especial do Júri

CITEVE Centro Tecnológico – F1 in Schools – Equipa “Felcar” – uma competição para construir um modelo de um Fórmula 1 usando o software 3D CAM, um modelo à escola em madeira e túneis de vento virtuais com AUTODESK.

2012 – 3.º lugar regional e 9.º nacional. Projeto de desenhar, construir e competir com carros de F1 em miniatura. Utilização de software e aplicação de conceitos de aerodinâmica e design.

PRINCIPAIS MEDIDAS PPIP

ORGANIZAÇÃO LETIVA SEMESTRAL

PLANO DO ALUNO

PROFESSOR TUTOR

DIRETOR DO ALUNO

REORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS POR ANO DE ESCOLARIDADE

CRIAÇÃO DE EQUIPAS MULTIDISCIPLINARES NO 1º CICLO

ALTERAÇÕES À MATRIZ CURRICULAR DO 1.º CICLO E 2º CICLOS

REORGANIZAÇÃO DAS METAS EM COMPETÊNCIAS POR CICLO

ATIVIDADES INTEGRADORAS (AI)

REFORMULAÇÃO DAS METODOLOGIAS

ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS POR ANO

EQUIPAS PEDAGÓGICAS DE ANO

APÊNDICE 3 – Caracterização AE3

O AE3 é composto por cinco Jardins de Infância da rede pública do Ministério da Educação (Atalaia, Moita do Norte, Praia do Ribatejo, Tancos, Vila Nova da Barquinha); Uma escola de 1.º ciclo do Ensino Básico, na Praia do Ribatejo; Uma escola de 1.º Ciclo, denominada Ciência Viva, que partilha o edifício com o Centro Integrado de Educação em Ciências (CIEC), sendo esta a escola que acolhe todos os alunos do 1.º ciclo do ensino básico do concelho, exceto os da Praia do Ribatejo; Uma escola do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário - Escola D. Maria II, a escola-sede do AE.

O concelho situa-se na margem direita do rio Tejo, distrito de Santarém e ocupa uma área de 49 quilómetros quadrados, distribuídos por quatro freguesias: Vila Nova da Barquinha, Atalaia, Tancos e Praia do Ribatejo.

O concelho sempre foi privilegiado pela sua boa localização geográfica e é caracterizado essencialmente pela presença de diversos cursos de água Nabão, Zêzere e Tejo que o enquadram e o delimitam.

A grande maioria da população ativa empregada do concelho tem nos concelhos limítrofes o seu local de emprego, beneficiando principalmente da rede rodoviária existente. A nível cultural, o Município tem vindo a apostar, através de grandes investimentos, numa requalificação do espaço escolar, visando uma escola de excelência com melhores condições físicas e melhores práticas pedagógicas nos vários ciclos de ensino, em sintonia com o crescimento cultural registado a nível nacional. O nível de instrução atingido pela população residente no concelho progrediu de forma expressiva na última década. No entanto, em 2011 ainda existiam 564 de pessoas (5,05%) que não apresentavam nenhum nível de escolaridade.

DOCENTES 2018/2019		ALUNOS 2018/2019	
Pré	11	Pré	152
1.º CEB	18	1.º - 4.º	241
2.º CEB	21	5.º - 6.º	154
3.º CEB + SEC.	65	7.º - 9.º	182
		Sec. Reg.	83
		Sec. Prof.	57

O AE inclui um 'Centro Integrado de Educação em Ciências' dentro da própria instituição escolar que corresponde à concretização de um projeto de escola inovador que emergiu no contexto do Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do 1ºCEB e do Pré-escolar.

Os conteúdos do ‘Centro Integrado de Educação em Ciências’ estão ancorados nas realidades locais, e visa envolver os indivíduos, com a Ciência e com os fenómenos científicos, desde a primeira infância, com vista à promoção da sua literacia científica ao longo da vida, através da integração das aprendizagens em ciências, desenvolvidas em contexto formal, não-formal e informal.

PRINCIPAIS MEDIDAS

ORGANIZAÇÃO LETIVA SEMESTRAL E ORGANIZAÇÃO SEMESTRAL DE DISCIPLINAS DA ÁREA DAS EXPRESSÕES

MEDIDAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR E CONTRATO PEDAGÓGICO

LABORATÓRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

PROMOÇÃO DAS LITERACIAS E EMPREENDEDORISMO

FLEXIBILIZAÇÃO DO HORÁRIO LETIVO

REVISÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO 1.º CICLO

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE ESTUDO DO MEIO

COADJUVANÇÃO NAS DISCIPLINAS DE EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA E EXPRESSÃO MUSICAL

PROJETO PARA TODOS

ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS EM DOIS HEXA-CICLOS (1º AO 6º ANO E DO 7º AO 12º)

PROFESSOR TUTOR

PROFESSOR SUPERVISOR

APÊNDICE 4 – Caracterização AE4

Projeto TEIP desde 2012. O AE está localizado no concelho da Marinha Grande, sendo constituído por dez estabelecimentos de educação e ensino, pela Escola Secundária (escola sede), cinco escolas básicas com educação pré-escolar, uma escola básica só com o primeiro ciclo, uma escola básica com primeiro, segundo e terceiro ciclos e dois jardins-de-infância. Promove desde a educação pré-escolar ao ensino secundário passando ainda pela educação e formação de adultos, sendo entidade promotora e sede do Centro Qualifica do AE Marinha Grande Poente e escola sede do CFAE LeiriMar.

A população escolar é constituída por 2850 crianças/alunos/formandos: 2736 (96,0%) alunos e/ou formandos nas ofertas de educação para crianças e jovens; 114 (4,0%) alunos e/ou formandos nas ofertas de educação e formação de adultos. O pessoal docente e formadores (externos) é constituído por 251 trabalhadores, dos quais 224 (89,2%) pertencem aos quadros, 17 (6,8%) são contratados e 10 (4,0%) são técnicos especializados.

Ao nível da oferta de ensino profissional, a aposta é diversificar, como estratégia de resposta às expectativas dos jovens e às necessidades de formação do tecido empresarial da região, estando em funcionamento doze saídas profissionais nas áreas da saúde, serviços, tecnologias e design.

Número de professores por ciclo:

Educação Pré-Escolar – 17

1º Ciclo – 35

2º Ciclo – 36

3º Ciclo e Secundário – 153

Técnicos Especializados – 10

Número de alunos por ano/ciclo

Pré-Escolar	1.º Ciclo EB				2.º Ciclo EB		3.º Ciclo EB			C.PROF.			SEC-CCH			EFA
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	1.º	2.º	3.º	10.º	11.º	12.º	Tipos A, B e C
Total: 330	121	134	133	158	174	176	193	186	194	118	83	68	237	233	198	114
	Total: 546				Total: 350		Total: 573			Total: 269			Total: 668			Total: 114

Projetos

<ul style="list-style-type: none"> ▪ À descoberta das 4 cidades ▪ Calazans TV ▪ Clube do Ambiente Eco-Escolas Calazans Duarte ▪ Clube do Ambiente Eco-Escolas Guilherme Stephens ▪ Clube do Ambiente Eco-Escolas JI da Amieirinha 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola Solidária ▪ Espaço J ▪ GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família ▪ GIC- Gabinete de Imagem e Comunicação ▪ Justiça@ Para Todos ▪ Mateurop@ ▪ Matpro
--	--

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clube do Ambiente Eco-Escolas EB Moita ▪ Clube de Ciência Viva na Escola ▪ Clube Europeu ▪ Clube de Línguas ▪ Clube de Música ▪ Clube Oficina de Artes ▪ Clube de Teatro CALABOCA ▪ Desporto Escolar ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ MIND-UP ▪ Multiculturalidade ▪ Parlamento Jovem/Euroscola ▪ Plano Nacional de Cinema ▪ Plano Nacional de Leitura ▪ Projeto Aventura ▪ Projeto PES 1º ciclo/ Calazans Duarte/ Guilherme Stephens ▪ Rádio Calazans ▪ RBE – Bibliotecas ▪ ROBOTICAR
--	---

Parceiros

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ass. Pais Escola Básica Casal de Malta ▪ Ass. De Pais Escola Básica da Fonte Santa ▪ Ass. Pais Escola Básica Guilherme Stephens ▪ Ass. Pais Escola Secundária Eng. Calazans Duarte ▪ Câmara Municipal da Marinha Grande ▪ Junta de Freguesia da Marinha Grande ▪ Junta de Freguesia da Moita ▪ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Instituto Politécnico de Leiria ▪ Associação Comercial e Industrial da Marinha Grande 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agrupamento de Centros de Saúde Pinhal Litoral ▪ Segurança Social ▪ Associação Nacional da Indústria de Moldes (CEFAMOL) ▪ Escola Segura - PSP ▪ Bombeiros Voluntários da Marinha Grande ▪ APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças com Deficiência Mental da Marinha Grande ▪ Sociedade de Beneficência e Recreio 1.º de Janeiro - Ordem ▪ Sport Operário Marinhense ▪ Centro Tecnológico da Indústria de Moldes, Ferramentas Especiais e Plásticos (CENTIMFE)
---	--

PRINCIPAIS MEDIDAS PPIP

PROJETO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO (PAA)/ PLANO DE AÇÃO DE TURMA

ESCOLA DA FONTE – ARTICULAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO, GRUPO ÚNICO DE CICLO

AMBIENTES PEDAGÓGICOS INOVADORES

OFICINA DE PROJETO

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA O 2.º CICLO

PROJETO TURMA PILOTO 7.º ANO

GRUPOS DE APRENDIZAGEM - GRUPOS DE ALUNOS VARIÁVEIS

DESDOBRAMENTO EM CIÊNCIAS

APLICAÇÃO DIGITAL “CLASSDOJO”

EQUIPAS PEDAGÓGICAS

APÊNDICE 5 – Caracterização AE5

O AE5 foi criado em julho de 2009, situando-se na freguesia da Quinta do Conde, concelho de Sesimbra. É constituído por quatro estabelecimentos de ensino: Escola Básica Integrada (escola sede do agrupamento); Escola Básica; Escola Básica e Jardim de Infância; e, desde janeiro de 2012, conta com mais um Jardim de Infância. O AE5 é frequentado por 1372 alunos distribuídos tal como explicita a tabela abaixo.

Ciclos	N.º de alunos	N.º de turmas
Ensino Pré-Escolar	244	11
1.º Ciclo do Ensino Básico	492	21
2.º Ciclo do Ensino Básico	272	12
3.º Ciclo do Ensino Básico	364	16
Totais	1372	60

Frequentam o agrupamento 40 alunos de outras nacionalidades (2,9% dos alunos), destacando-se a brasileira (19 alunos), a angolana (7) e a búlgara (5). Relativamente à Ação Social Escolar, cerca de 16,5% dos alunos beneficiam de auxílios económicos (10,4% pertencem ao escalão A e 6,1% ao B). Em ambos os conjuntos de dados regista-se um decréscimo considerável em relação aos de 2011.

A educação e o ensino são assegurados por 103 docentes, cerca de 70% dos quais pertencem ao quadro do AE5. O pessoal não docente é composto por 42 profissionais afetos ao Ministério da Educação, 18 à Câmara Municipal de Sesimbra e 10 à Liga dos Amigos da Quinta do Conde.

A comunidade educativa e as famílias

O AE5 inclui a Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Básica Integrada (APABIBA) e a Associação de Pais dos Alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância (APEPG), que articulam e dinamizam atividades nas escolas, assumindo um papel importante na vida da comunidade educativa. Inclusivamente, a APABIBA gere a oferta de atividades de tempos livres (ATL), que funciona nas instalações da escola sede.

Quanto à formação académica dos pais e mães dos alunos, 34,2% dos pais e 40% das mães têm o ensino secundário; 13,1% dos pais e 27,2% das mães possuem um grau do ensino superior. Trata-se de níveis de escolaridade comparativamente mais elevados se comparados aos do concelho de Sesimbra, nomeadamente no que diz respeito aos detentores do ensino secundário e de graus do ensino superior (21,2% para o ensino secundário e 9% para o ensino superior, segundo dados do último Projeto Educativo Concelhio, de 2010). Sublinhe-se a elevada percentagem de pais cuja formação é desconhecida e que pode enviesar os resultados expressos (gráfico abaixo). Tendo em conta a caracterização do território educativo, verificam-se assimetrias que se refletem no agrupamento quanto ao nível socioeconómico e cultural dos alunos.

As atividades de complemento curricular

Considerando um currículo integrador que agrega todas as atividades e projetos do agrupamento e mobiliza competências e literacias diversas, o AEBA promove atividades de complemento curricular de índole cultural, artística, cívica e de inserção e participação na vida comunitária, de âmbito escolar, local, nacional e internacional.

Projetos e Clubes

- Assembleia Júnior - Assembleia de Alunos - Assembleia Municipal de Jovens - LAI – Laboratório de Aprendizagem Interativa - Desporto Escolar - Erasmus + - Includ-Ed - Edulabs - Co-Lab	-Eco-Escolas - Orquestra Geração - Rock’Art - Clube de Teatro Gota d’Água - Oficina de Artes - Oficina de Música - Projeto Ciência em Ação - Clube Europeu - EPIS – Empresários para a Inserção Social - Rede de Bibliotecas Escolares
--	---

Parcerias

<ul style="list-style-type: none">• Câmara Municipal de Sesimbra• Junta de Freguesia da Quinta do Conde• Centro Comunitário da Quinta do Conde• Liga dos Amigos da Quinta do Conde• Associação “A Voz do Alentejo”• Associação para o Desenvolvimento da Quinta do Conde• “Ecos d’Arte” Associação Cultural• Cercizimbra• Centro de Formação Ordem de Santiago	<ul style="list-style-type: none">• CREF – Centro de Recursos Educativos de Formação Empresários para a Inclusão Social – EPIS• Senilife• Grupo Leya• Example Edulab• Fundação Altice• Sapo Campus – Universidade de Aveiro• Universidade Lusófona• Instituto Piaget
--	---

PRINCIPAIS MEDIDAS PPIP

ORGANIZAÇÃO LETIVA SEMESTRAL

CRIAÇÃO DE PROGRAMAS CURRICULARES INDIVIDUALIZADOS (PCI)

PLANOS DE APRENDIZAGEM

REDUÇÃO DA DISPERSÃO CURRICULAR

CRIAÇÃO DE METAS MODULARES NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

REFORMULAR A MATRIZ CURRICULAR NA MATEMÁTICA DO 3º E 4º ANOS

INTEGRAÇÃO E ARTICULAÇÃO DO CURRÍCULO DE EXPRESSÕES NO 1º ANO DE ESCOLARIDADE

CO-LAB, PROMOÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO

EDULABS

INCLUDED (TERTÚLIAS DIALÓGICAS E GRUPOS INTERATIVOS)

INTEGRAÇÃO CURRICULAR ORQUESTRA GERAÇÃO

PROGRAMA DE TUTORIAS (PROFESSOR TUTOR) E E-TURMA

GRUPOS DE ALUNOS HETEROGÉNEOS: GRUPOS COM ALUNOS DE ANOS DIFERENTES NO 1º CICLO E 2º CICLO

EQUIPAS PEDAGÓGICAS DE ANO

APÊNDICE 6 – Caracterização AE6

A escola sede do AE, em Rio Maior está localizada dentro da cidade, na zona escolar, perto do Pavilhão Multiusos e do Pavilhão Gimnodesportivo da cidade, servindo a população de Rio Maior e as povoações circundantes. O AE6 é composto por quatro unidades orgânicas, EBI (escola sede), dois Centros Escolares e uma escola EB. Os seus alunos encontram-se distribuídos de acordo com o quadro seguinte:

UO	Escola Sede	CE	CE	EB
N.º de alunos	616	232	153	48

O Agrupamento é ainda escola associada dos Estabelecimentos Prisionais de Alcoentre e Vale de Judeus.

Desde o ano letivo 2002-2003, que o AE se tem afirmado como um bem coletivo precioso, indutora do desenvolvimento local, através da formação humana e sociocultural dos seus alunos, da transmissão de saberes e aquisição de competências gerais e pré-profissionais, assim como de educação e formação permanentes.

Clubes

<ul style="list-style-type: none">• Clube de Parkour• Clube de Música• Clube de Atividades Rítmicas e Expressivas• Clube de Expressão Dramática• Clube de Cinema• Clube Multimédia• Clube de Programação e Robótica• Clube de Boccia	<ul style="list-style-type: none">• Academia Master Chef• Clube Europeu• Clube da Horta Pedagógica e de manutenção• Clube EcoEscolas• Clube de Ténis de Mesa• Clube de Basquetebol• Clube de Voleibol• Clube Espaço Mais Arte
---	--

Projetos

<ul style="list-style-type: none">• Erasmus + (6 projetos);• EcoEscolas• Includ-ed• Ilídio Pinho (12 projetos)• ActiveLab• Galeria dos Sonhos	<ul style="list-style-type: none">• A ler +• FabLab• MusicLab• MediaLab• CookingLab• Growing with a group MindSet
--	--

PRINCIPAIS MEDIDAS PPIP

ORGANIZAÇÃO LETIVA SEMESTRAL

ALTERAÇÕES À MATRIZ CURRICULAR DO 1.º CICLO

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR (AEC)

ALTERAÇÕES À MATRIZ CURRICULAR DOS 2.º E 3.º CICLOS

ACTIV LAB

OFICINA DO CONHECIMENTO E CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM

INCLUDED

APÊNDICE 7 – Proposta de caracterização das medidas a adicionar ao Plano de Ação Estratégica (PAE) / Plano Plurianual de Melhoria (PPM)

- I. Designação da/s medida/s;
- II. Identificação do/s problema/s;
- III. Identificação do/s ano/s de escolaridade a envolver;
- IV. Objetivos a atingir;
- V. Metas a alcançar com a medida;
- VI. Identificação das estratégias, metodologias e atividades a desenvolver;
- VII. Calendarização da execução;
- VIII. Identificação dos intervenientes e do/s responsável/eis pela medida;
- IX. Identificação dos recursos (humanos, crédito horário ou outros necessários à sua implementação);
- X. Identificação dos fatores críticos de sucesso;
- XI. Definição dos indicadores de monitorização (processos e resultados), descrição de como será efetuada a verificação da execução e eficácia da medida e respetiva calendarização;
- XII. Necessidades de capacitação/formação.
- XIII. Aspetos, a protocolar, não contemplados na legislação

Nota: ¹ Baseado nas Linhas orientadoras para a elaboração do PPM – TEIP (2013). Resolução do Conselho de Ministros, n.º 23/2016, de 24 de março

APÊNDICE 8 - Dispositivo de monitorização e acompanhamento

1. Objetivos

Garantir que todas as medidas implementadas na escola no âmbito do PPIP respeitam os princípios de equidade, não discriminação, igualdade de oportunidades e direito a uma educação de qualidade;

Garantir que todas as medidas implementadas na escola no âmbito do PPIP têm potencial e intencionalidade educativa, perseguindo os objetivos do programa (eliminar a retenção, melhorar as aprendizagens).

Permitir reequacionar, em cada momento, as medidas implementadas, nomeadamente as estratégias e instrumentos de ensino, de acordo com a sua eficácia e estilos de aprendizagem dos alunos, através de um acompanhamento próximo e continuado indutor de reflexão permanente.

Gerar conhecimento sobre processos de inovação em meio escolar, conducentes a uma maior autonomia das escolas, a uma gestão flexível do currículo e a práticas pedagógicas inovadoras, com vista a identificar fatores de constrangimento e facilitação da sua disseminação a outras escolas.

2. Desenvolvimento da monitorização e do acompanhamento

As atividades de monitorização e acompanhamento desenvolvem-se de modo a acompanhar as diferentes fases do projeto, de acordo com o quadro 1.

Quadro 1- Desenvolvimento da monitorização e acompanhamento

Fases da monitorização e acompanhamento	Foco/objeto de análise	Fontes de dados/instrumentos de análise
1. Fase de conceção do projeto	Atores, dinâmicas, estratégias de ensino, ambiente de sala de aula, dispositivo de circulação de informação entre os atores	<ul style="list-style-type: none">• Guião de análise do projeto, elaborado na DGE• Criação e participação numa plataforma <i>moodle</i> (ou outra)
2. Fase de divulgação do projeto junto dos diferentes agentes educativos (órgãos de gestão e coordenação, professores, alunos, encarregados de educação, etc.)	<ul style="list-style-type: none">• Canais de comunicação• “Voz” dada a cada agente educativo• Recetividade dos diferentes agentes educativos	Para além dos já referidos: <ul style="list-style-type: none">• Questionário aos alunos• Questionários aos professores• Questionário aos pais (formulários Google)
3. Implementação do projeto	Atores, dinâmicas, produtos, constrangimentos, modo de circulação de informação, ...	Para além dos já referidos: <ul style="list-style-type: none">• Observação (programação de um conjunto de visitas às escolas)• Participação no <i>moodle</i>• Resultados da avaliação periódica dos alunos (av. Formativa e sumativa)
4. Processos internos de autoavaliação, regulação e Supervisão (transversal às dimensões anteriores)	cf figura1- “dimensões de análise”	— Todos os referidos anteriormente.

Figura 1. Dimensões de análise

Dimensão 1

Ensino e Aprendizagem
(cognição, estilos de
aprendizagem, dificuldades
de aprendizagem)

- Quais as causas da retenção e insucesso? São externas (ambiente familiar, etc) ou internas (cognitivas, socio-emocionais)? Como se pode "atacar" cada uma delas, particularmente as de 2.º tipo? Que dimensões envolvem (1, 2 ou 3?)
- Como caracterizar as dificuldades dos alunos: Que instrumentos? Que profissionais?
- Identificação das medidas a desenvolver no que respeita às didáticas específicas (matemática, escrita e leitura, raciocínio científico/ resolução de problemas, etc.). Como envolver os EE/pais?
- Que constrangimentos se colocam ao desenvolvimento das medidas? Como podem ser contornados/minimizados?
- Como avaliar a progressão das aprendizagens (formativa e sumativa). Que critérios de avaliação?

Dimensão 2

Gestão do currículo

- Que alterações foram pensadas/ introduzidas em função dos problemas de aprendizagem detetados?
- Em que medida podem fazer face às dificuldades de aprendizagem identificadas?
- Que constrangimentos se colocam à sua implementação. Como os contornar?
- O "novo" plano curricular permite garantir aprendizagens nucleares a toda as disciplinas?

Dimensão 3

Dinâmicas
organizacionais

- Que dinâmicas foram introduzidas?
- Todas as dinâmicas têm como fim último criar condições para a melhoria das aprendizagens e eliminação da retenção?
- Como foram recebidas pela generalidade dos agentes da comunidade educativa?
- Que constrangimentos se colocaram ao seu desenvolvimento e como foram minimizados?
- Que impacto tiveram nas aprendizagens e na retenção?

3. Dimensões de análise

O PPIP estimula dinâmicas de inovação em três diferentes dimensões, ou níveis de atuação, da vida escolar. A figura 1 identifica essas dimensões, bem como alguns fatores que lhes estão associados e que devem ser alvo do "olhar" das escolas e do ME, enquanto entidade que acompanha e monitoriza o projeto de cada escola.

4. Critérios gerais e indicadores de sucesso do projeto

Os critérios e indicadores que em seguida se apresentam centram-se, exclusivamente, naquela que é a finalidade última do projeto: melhoria do ensino e das aprendizagens; eliminação da retenção. As outras duas dimensões, apesar de instrumentais, são igualmente importantes, já que permitem cumprir o 4.º objetivo desta monitorização, ou seja identificar fatores de constrangimento e facilitação do exercício da autonomia pelas escolas.

Constituem os padrões generalizadamente aceites como padrões de um “ensino do séc. XXI”, divulgados em diversos relatórios internacionais.

A- Indicadores de um ensino promotor de aprendizagens significativas e relevantes

1. O ensino é organizado "sob medida" para cada aluno ou grupo de alunos; isto é, o professor e a instituição maximizam o atendimento individual orientado para dificuldades específicas.
2. As práticas pedagógicas são potencialmente promotoras de aprendizagem significativa (compreensão consolidada das matérias, permitindo transferência de conceitos de um domínio para outro) em vez de aprendizagem não significativa ou "de superfície" (memorização de factos).
3. As práticas pedagógicas permitem um equilíbrio entre a aquisição de competências-chave (identificar problemas, encontrar informação, selecionar informação, tomar decisões, comunicar com eficácia) e a compreensão de conhecimento-chave, principalmente daqueles em que os alunos apresentam maior fragilidade.
4. As atividades em que são envolvidos permitem aos alunos adquirir uma visão transdisciplinar do mundo (ver e compreender as inter-relações entre as coisas) e compreender a complexidades dos problemas reais.
5. O professor, em vez de ser responsável pela transmissão de informação, é responsável pelo "desenho" de atividades a serem realizadas pelos alunos, os quais assumem um papel ativo no desenvolvimento da sua aprendizagem. A pergunta que deve orientar os professores é “O que é que os alunos vão fazer, na aula?” e não, “O que é que eu vou fazer na aula?”
6. Os ambientes de aprendizagem e de trabalho devem ser ricos em apoios tecnológicos de todos os tipos, porque tais apoios permitem formas de aquisição de conhecimento mais ricas e mais eficazes do que as formas tradicionais.
8. A avaliação deve ser preferencialmente formativa, sendo que o professor desempenha um papel fundamental, nos estabelecimento de objetivos e metas, na interpretação das dificuldades dos alunos, no traçar do “caminho” a seguir e no fornecimento do feedback que permite ao aluno avançar.

B- Indicadores e critérios de avaliação da aprendizagem

Idealmente deveria existir um “perfil dos alunos “ à saída de cada ciclo de ensino, mas este foi revogado, com a revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico (o “documento das argolas”) e não foi substituído.

Os padrões segundo os quais as aprendizagens dos alunos são apreciadas devem ter em conta os programas e as aprendizagens essenciais e, ainda, o ponto de partida de cada aluno. Assim, a formulação de critérios de avaliação de aprendizagem deve ser uma das primeiras tarefas a desenvolver pelos professores das disciplinas visadas. Estes critérios devem incluir:

Critérios de realização (avaliação formativa)

Descrevem os atos concretos que se esperam dos alunos quando lhes é solicitada determinada tarefa, estando ligados ao próprio processo de aprendizagem. Tratam-se, por isso, de critérios de incidência formativa, uma vez que visam a regulação da aprendizagem, permitindo a sua (re)orientação. (In: “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”. Lisboa: IIE, 1994)

Critérios de sucesso (avaliação sumativa)

Referem-se aos produtos obtidos e estabelecem as condições de aceitabilidade desses resultados. São, portanto, critérios de incidência sumativa, uma vez que, mais do que os processos de aprendizagem, interessam os produtos obtidos (resultados nos testes, exames...).

C- Indicadores de sucesso de uma gestão flexível do currículo

D- Indicadores de sucesso do exercício da autonomia

5. Intervenientes e seus papéis

Grupo de Acompanhamento e Monitorização (GAM)

Parecer sobre todos os documentos de acompanhamento e de recolha de dados, elaborados pela DGE;

Participação na plataforma moodle;

Participação em reuniões periódicas para ponto da situação e recolha de contributos.

Equipa de Coordenação (EC) | DGE

Conceção de todos os instrumentos de acompanhamento e de recolha de dados (Guião de análise dos projetos, elaboração dos questionários | formulários eletrónicos, que venham a ser decididos...);

Acompanhamento do desenvolvimento do projeto, nas suas diferentes fases (cf. Quadro 1);

Estruturação e dinamização da plataforma moodle;

Calendarização e concretização das visitas às escolas;

Elaboração de relatórios

6. Produtos

Relatório anual de monitorização e acompanhamento (2 relatórios)

APÊNDICE 9 – Dados dos questionários por AE: questionários aos professores

1. Caracterização dos professores envolvidos no estudo

Agrupamento de escolas	Sexo		Idade				Habilitações acadêmicas e profissionais				Anos de experiência na docência					Número de anos neste Agrupamento de Escolas			
	Fem	Mas	25-35	36-45	46-55	55+	CE	Dr	Lic	Ms	1-5	6-10	11-15	16-20	20+	1-5	6-10	11-15	15+
A (n=61)	49	12	1	26	27	7	2	3	50	6	-	5	9	13	34	40	20	1	-
B (n=99)	72	27	1	27	54	17	4	1	80	14	1	1	5	21	71	35	8	27	29
C (n=33)	23	10	-	13	14	6	4	-	22	7	-	1	3	6	23	10	10	3	10
D (n=89)	78	11	1	19	47	22	5	-	74	10	3	3	2	14	67	36	16	15	22
E (n=76)	65	11	3	29	37	7	6	1	60	9	2	4	7	14	49	41	12	7	16
F (n=43)	32	11	-	13	22	8	2	1	34	6	-	-	5	5	33	22	6	5	10
Total (n=401)	319	82	6	127	201	67	23	6	320	52	6	14	31	73	277	184	72	58	87
Total (%)	80	20	1	32	50	17	6	1	80	13	1	3	8	18	69	46	18	14	22

Figura a: Caracterização dos Professores

Legenda: CE=Curso de Especialização, Dr=Doutoramento, Lic=Licenciatura, Ms=Mestrado

Agrupamento	CEB 1	CEB 12	CEB 123	CEB 123, Sec	CEB 13	CEB 1, Sec	CEB 2	CEB 23	CEB 23, Sec	CEB 2, Sec	CEB 3	CEB 3, Sec	Sec	Pré-E	Pré-E, CEB 1	Pré-E, CEB 123	Pré-E, CEB 123, Sec	Pré-E, CEB 13, Sec	Pré-E, CEB 2
A (n=61)	23	-	1	-	-	-	12	3	-	-	21	1	-	-	-	-	-	-	-
B (n=99)	20	2	10	-	2	1	18	9	2	-	22	5	-	5	-	3	-	-	-
C (n=33)	6	1	1	-	1	-	6	6	-	-	8	1	-	-	-	2	-	-	1
D (n=89)	17	-	-	1	-	1	12	4	6	1	2	30	6	6	1	-	1	-	1
E (n=76)	27	1	1	-	-	-	17	-	-	-	17	4	1	7	-	1	-	-	-
F (n=43)	3	-	-	3	-	-	17	-	-	2	10	7	-	-	-	-	-	1	-
Total (n=401)	96	4	13	4	3	2	82	22	8	3	80	48	7	18	1	6	1	1	2

Figura b: Distribuição dos professores por Ciclo de ensino e AE.

Legenda: CEB 123=1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, Sec = Ensino Secundário, Pré-E= Ensino pré-escolar

Agrupamento												
	1º CEB	1º CEB, Educação Especial	1º CEB, Expressões Artísticas, Educação Física e TIC	Educação Especial	Expressões Artísticas, Educação Física e TIC	Expressões Artísticas, Educação Física e TIC, Matemática e Ciências Físicas e Naturais	Línguas e Ciências Sociais e Humanas	Línguas e Ciências Sociais e Humanas, Educação Especial	Matemática e Ciências Físicas e Naturais	Pré-Escolar	Pré-Escolar, 1º CEB, Educação Especial	
A (n=61)	23	-	-	-	12	-	14	-	12	-	-	-
B (n=99)	20	1	2	1	17	2	29	1	20	5	1	-
C (n=33)	6	-	-	2	9	-	8	-	8	-	-	-
D (n=89)	16	-	2	6	10	-	27	-	21	7	-	-
E (n=76)	22	1	-	7	9	-	15	-	15	7	-	-
F (n=43)	3	-	1	-	8	-	18	-	13	-	-	-
Total (n=401)	90	2	5	16	65	2	111	1	89	19	1	-

Figura c: Distribuição dos professores por áreas disciplinares, por AE

2. Resultados

2.1. Dimensão Envolvimento/Participação

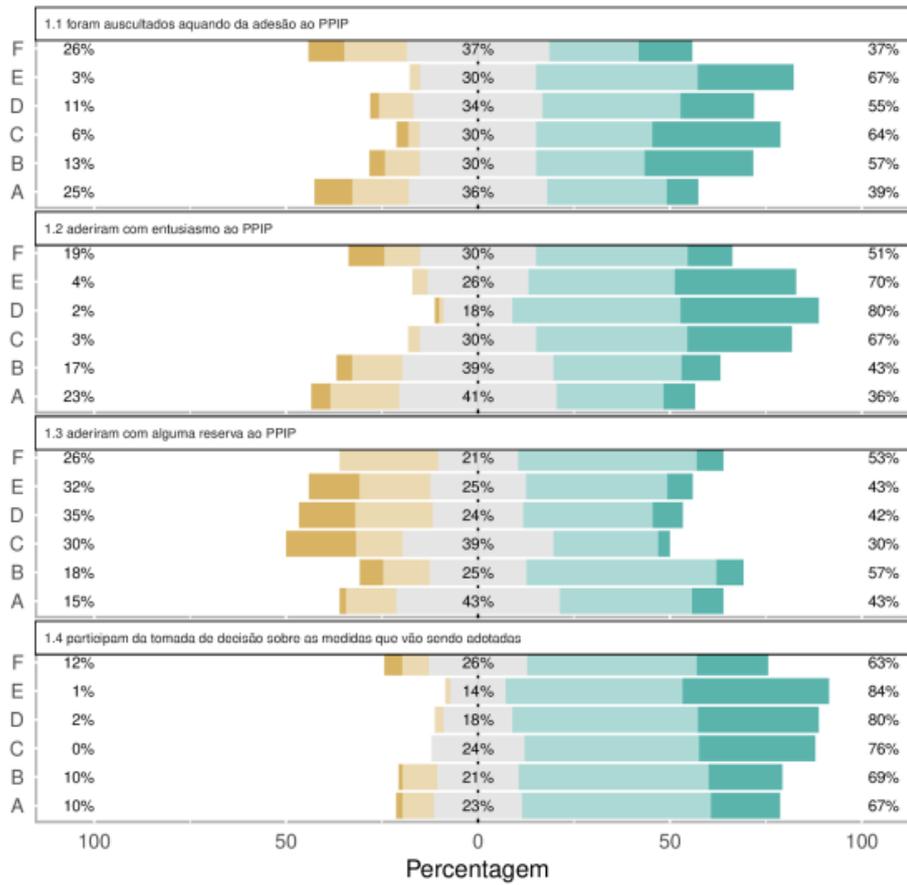


Figura d: Respostas ao questionário dos professores, por agrupamento: envolvimento/Participação

	A (n=61)	B (n=99)	C (n=33)	D (n=89)	E (n=76)	F (n=43)	Total (n=401)
1.1 foram auscultados aquando da adesão ao PPIP							
Disc. Tot.	6 (9.8%)	4 (4.0%)	1 (3.0%)	2 (2.2%)	0 (0%)	4 (9.3%)	17 (4.2%)
Discordo	9 (14.8%)	9 (9.1%)	1 (3.0%)	8 (9.0%)	2 (2.6%)	7 (16.3%)	36 (9.0%)
NCND	22 (36.1%)	30 (30.3%)	10 (30.3%)	30 (33.7%)	23 (30.3%)	16 (37.2%)	131 (32.7%)
Concordo	19 (31.1%)	28 (28.3%)	10 (30.3%)	32 (36.0%)	32 (42.1%)	10 (23.3%)	131 (32.7%)
Conc. Tot.	5 (8.2%)	28 (28.3%)	11 (33.3%)	17 (19.1%)	19 (25.0%)	6 (14.0%)	86 (21.4%)
1.2 aderiram com entusiasmo ao PPIP							
Disc. Tot.	3 (4.9%)	4 (4.0%)	0 (0%)	1 (1.1%)	0 (0%)	4 (9.3%)	12 (3.0%)
Discordo	11 (18.0%)	13 (13.1%)	1 (3.0%)	1 (1.1%)	3 (3.9%)	4 (9.3%)	33 (8.2%)
NCND	25 (41.0%)	39 (39.4%)	10 (30.3%)	16 (18.0%)	20 (26.3%)	13 (30.2%)	123 (30.7%)
Concordo	17 (27.9%)	33 (33.3%)	13 (39.4%)	39 (43.8%)	29 (38.2%)	17 (39.5%)	148 (36.9%)
Conc. Tot.	5 (8.2%)	10 (10.1%)	9 (27.3%)	32 (36.0%)	24 (31.6%)	5 (11.6%)	85 (21.2%)
1.3 aderiram com alguma reserva ao PPIP							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	6 (6.1%)	6 (18.2%)	13 (14.6%)	10 (13.2%)	0 (0%)	36 (9.0%)
Discordo	8 (13.1%)	12 (12.1%)	4 (12.1%)	18 (20.2%)	14 (18.4%)	11 (25.6%)	67 (16.7%)
NCND	26 (42.6%)	25 (25.3%)	13 (39.4%)	21 (23.6%)	19 (25.0%)	9 (20.9%)	113 (28.2%)
Concordo	21 (34.4%)	49 (49.5%)	9 (27.3%)	30 (33.7%)	28 (36.8%)	20 (46.5%)	157 (39.2%)
Conc. Tot.	5 (8.2%)	7 (7.1%)	1 (3.0%)	7 (7.9%)	5 (6.6%)	3 (7.0%)	28 (7.0%)
1.4 participam da tomada de decisão sobre as medidas que vão sendo adotadas							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	1 (1.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.7%)	4 (1.0%)
Discordo	5 (8.2%)	9 (9.1%)	0 (0%)	2 (2.2%)	1 (1.3%)	3 (7.0%)	20 (5.0%)
NCND	14 (23.0%)	21 (21.2%)	8 (24.2%)	16 (18.0%)	11 (14.5%)	11 (25.6%)	81 (20.2%)
Concordo	30 (49.2%)	49 (49.5%)	15 (45.5%)	43 (48.3%)	35 (46.1%)	19 (44.2%)	191 (47.6%)
Conc. Tot.	11 (18.0%)	19 (19.2%)	10 (30.3%)	28 (31.5%)	29 (38.2%)	8 (18.6%)	105 (26.2%)

Tabela a – Frequência por item e AE: envolvimento/Participação

2.2 Dimensão Organizacional

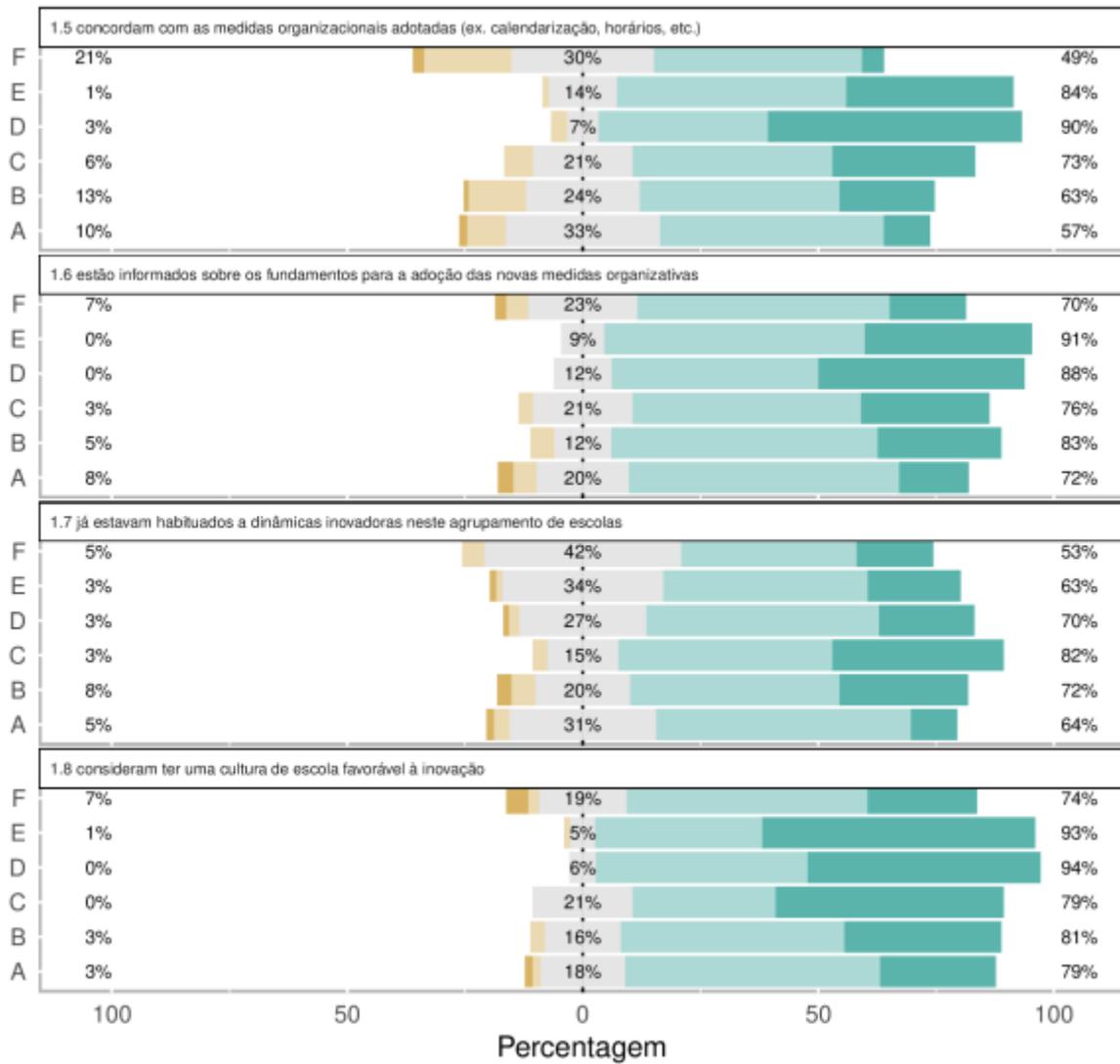


Figura e1: respostas dos professores por AE: dimensão organizacional 1.5-1.8

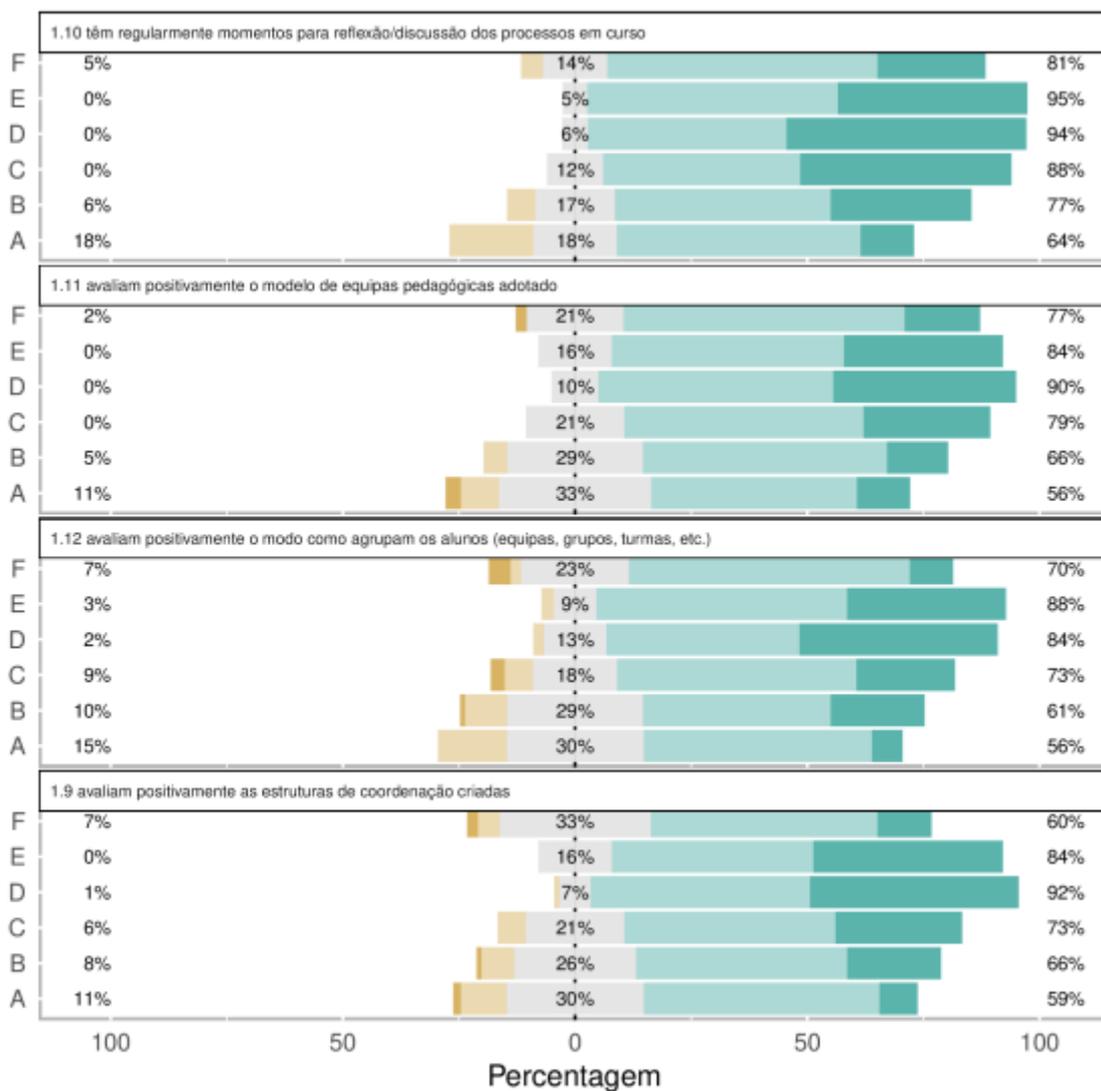


Figura e2: Respostas dos professores, por agrupamento: dimensão organizacional 1.9-1.12 (continuação)

	A (n=61)	B (n=99)	C (n=33)	D (n=89)	E (n=76)	F (n=43)	Total (n=401)
1.5 concordam com as medidas organizacionais adotadas (ex. calendarização, horários, etc.)							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	1 (1.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	3 (0.7%)
Discordo	5 (8.2%)	12 (12.1%)	2 (6.1%)	3 (3.4%)	1 (1.3%)	8 (18.6%)	31 (7.7%)
NCND	20 (32.8%)	24 (24.2%)	7 (21.2%)	6 (6.7%)	11 (14.5%)	13 (30.2%)	81 (20.2%)
Concordo	29 (47.5%)	42 (42.4%)	14 (42.4%)	32 (36.0%)	37 (48.7%)	19 (44.2%)	173 (43.1%)
Conc. Tot.	6 (9.8%)	20 (20.2%)	10 (30.3%)	48 (53.9%)	27 (35.5%)	2 (4.7%)	113 (28.2%)
1.6 estão informados sobre os fundamentos para a adoção das novas medidas organizativas							
Disc. Tot.	2 (3.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	3 (0.7%)
Discordo	3 (4.9%)	5 (5.1%)	1 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.7%)	11 (2.7%)
NCND	12 (19.7%)	12 (12.1%)	7 (21.2%)	11 (12.4%)	7 (9.2%)	10 (23.3%)	59 (14.7%)
Concordo	35 (57.4%)	56 (56.6%)	16 (48.5%)	39 (43.8%)	42 (55.3%)	23 (53.5%)	211 (52.6%)
Conc. Tot.	9 (14.8%)	26 (26.3%)	9 (27.3%)	39 (43.8%)	27 (35.5%)	7 (16.3%)	117 (29.2%)
1.7 já estavam habituados a dinâmicas inovadoras neste agrupamento de escolas							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	3 (3.0%)	0 (0%)	1 (1.1%)	1 (1.3%)	0 (0%)	6 (1.5%)
Discordo	2 (3.3%)	5 (5.1%)	1 (3.0%)	2 (2.2%)	1 (1.3%)	2 (4.7%)	13 (3.2%)
NCND	19 (31.1%)	20 (20.2%)	5 (15.2%)	24 (27.0%)	26 (34.2%)	18 (41.9%)	112 (27.9%)
Concordo	33 (54.1%)	44 (44.4%)	15 (45.5%)	44 (49.4%)	33 (43.4%)	16 (37.2%)	185 (46.1%)
Conc. Tot.	6 (9.8%)	27 (27.3%)	12 (36.4%)	18 (20.2%)	15 (19.7%)	7 (16.3%)	85 (21.2%)
1.8 consideram ter uma cultura de escola favorável à inovação							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.7%)	3 (0.7%)
Discordo	1 (1.6%)	3 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.3%)	1 (2.3%)	6 (1.5%)
NCND	11 (18.0%)	16 (16.2%)	7 (21.2%)	5 (5.6%)	4 (5.3%)	8 (18.6%)	51 (12.7%)
Concordo	33 (54.1%)	47 (47.5%)	10 (30.3%)	40 (44.9%)	27 (35.5%)	22 (51.2%)	179 (44.6%)
Conc. Tot.	15 (24.6%)	33 (33.3%)	16 (48.5%)	44 (49.4%)	44 (57.9%)	10 (23.3%)	162 (40.4%)
1.9 avaliam positivamente as estruturas de coordenação criadas							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	1 (1.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	3 (0.7%)
Discordo	6 (9.8%)	7 (7.1%)	2 (6.1%)	1 (1.1%)	0 (0%)	2 (4.7%)	18 (4.5%)
NCND	18 (29.5%)	26 (26.3%)	7 (21.2%)	6 (6.7%)	12 (15.8%)	14 (32.6%)	83 (20.7%)
Concordo	31 (50.8%)	45 (45.5%)	15 (45.5%)	42 (47.2%)	33 (43.4%)	21 (48.8%)	187 (46.6%)
Conc. Tot.	5 (8.2%)	20 (20.2%)	9 (27.3%)	40 (44.9%)	31 (40.8%)	5 (11.6%)	110 (27.4%)
1.10 têm regularmente momentos para reflexão/discussão dos processos em curso							
Disc. Tot.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Discordo	11 (18.0%)	6 (6.1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.7%)	19 (4.7%)
NCND	11 (18.0%)	17 (17.2%)	4 (12.1%)	5 (5.6%)	4 (5.3%)	6 (14.0%)	47 (11.7%)
Concordo	32 (52.5%)	46 (46.5%)	14 (42.4%)	38 (42.7%)	41 (53.9%)	25 (58.1%)	196 (48.9%)
Conc. Tot.	7 (11.5%)	30 (30.3%)	15 (45.5%)	46 (51.7%)	31 (40.8%)	10 (23.3%)	139 (34.7%)
1.11 avaliam positivamente o modelo de equipas pedagógicas adotado							
Disc. Tot.	2 (3.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	3 (0.7%)
Discordo	5 (8.2%)	5 (5.1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (2.5%)
NCND	20 (32.8%)	29 (29.3%)	7 (21.2%)	9 (10.1%)	12 (15.8%)	9 (20.9%)	86 (21.4%)
Concordo	27 (44.3%)	52 (52.5%)	17 (51.5%)	45 (50.6%)	38 (50.0%)	26 (60.5%)	205 (51.1%)
Conc. Tot.	7 (11.5%)	13 (13.1%)	9 (27.3%)	35 (39.3%)	26 (34.2%)	7 (16.3%)	97 (24.2%)
1.12 avaliam positivamente o modo como agrupam os alunos (equipas, grupos, turmas, etc.)							
Disc. Tot.	0 (0%)	1 (1.0%)	1 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.7%)	4 (1.0%)
Discordo	9 (14.8%)	9 (9.1%)	2 (6.1%)	2 (2.2%)	2 (2.6%)	1 (2.3%)	25 (6.2%)
NCND	18 (29.5%)	29 (29.3%)	6 (18.2%)	12 (13.5%)	7 (9.2%)	10 (23.3%)	82 (20.4%)
Concordo	30 (49.2%)	40 (40.4%)	17 (51.5%)	37 (41.6%)	41 (53.9%)	26 (60.5%)	191 (47.6%)
Conc. Tot.	4 (6.6%)	20 (20.2%)	7 (21.2%)	38 (42.7%)	26 (34.2%)	4 (9.3%)	99 (24.7%)

Tabela b. frequência por item e AE: dimensão organizacional

2.3. Dimensão pedagógica e curricular

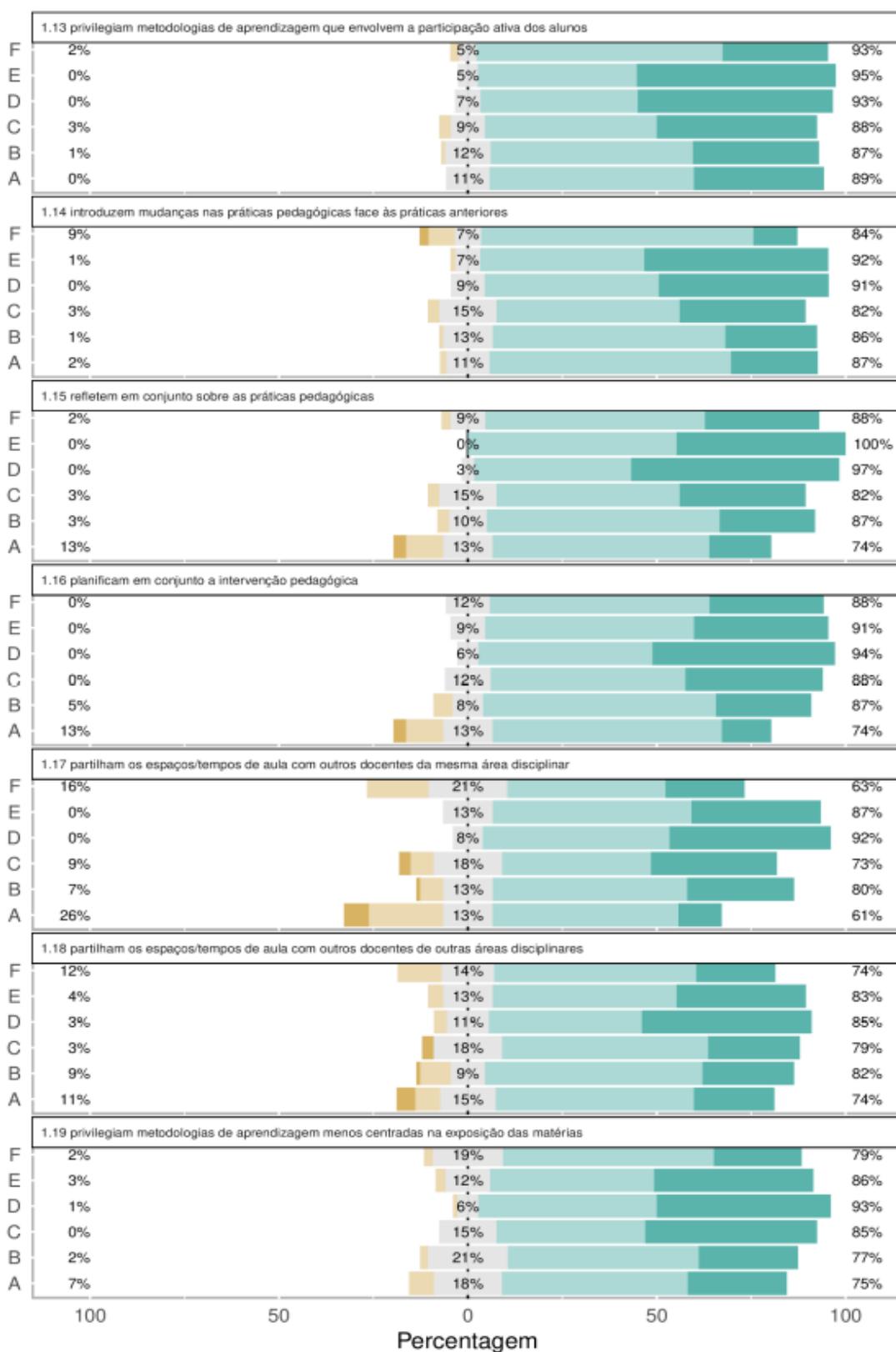


Figura f1: respostas dos professores, por agrupamento: dimensão pedagógica e curricular 1.13 a 1.19

	A	B	C	D	E	F	Total
	(n=61)	(n=99)	(n=33)	(n=89)	(n=76)	(n=43)	(n=401)
1.13 privilegiam metodologias de aprendizagem que envolvem a participação ativa dos alunos							
Disc. Tot.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Discordo	0 (0%)	1 (1.0%)	1 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	3 (0.7%)
NCND	7 (11.5%)	12 (12.1%)	3 (9.1%)	6 (6.7%)	4 (5.3%)	2 (4.7%)	34 (8.5%)
Concordo	33 (54.1%)	53 (53.5%)	15 (45.5%)	37 (41.6%)	32 (42.1%)	28 (65.1%)	198 (49.4%)
Conc. Tot.	21 (34.4%)	33 (33.3%)	14 (42.4%)	46 (51.7%)	40 (52.6%)	12 (27.9%)	166 (41.4%)
1.14 introduzem mudanças nas práticas pedagógicas face às práticas anteriores							
Disc. Tot.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	1 (0.2%)
Discordo	1 (1.6%)	1 (1.0%)	1 (3.0%)	0 (0%)	1 (1.3%)	3 (7.0%)	7 (1.7%)
NCND	7 (11.5%)	13 (13.1%)	5 (15.2%)	8 (9.0%)	5 (6.6%)	3 (7.0%)	41 (10.2%)
Concordo	39 (63.9%)	61 (61.6%)	16 (48.5%)	41 (46.1%)	33 (43.4%)	31 (72.1%)	221 (55.1%)
Conc. Tot.	14 (23.0%)	24 (24.2%)	11 (33.3%)	40 (44.9%)	37 (48.7%)	5 (11.6%)	131 (32.7%)
1.15 refletem em conjunto sobre as práticas pedagógicas							
Disc. Tot.	2 (3.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (0.5%)
Discordo	6 (9.8%)	3 (3.0%)	1 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	11 (2.7%)
NCND	8 (13.1%)	10 (10.1%)	5 (15.2%)	3 (3.4%)	0 (0%)	4 (9.3%)	30 (7.5%)
Concordo	35 (57.4%)	61 (61.6%)	16 (48.5%)	37 (41.6%)	42 (55.3%)	25 (58.1%)	216 (53.9%)
Conc. Tot.	10 (16.4%)	25 (25.3%)	11 (33.3%)	49 (55.1%)	34 (44.7%)	13 (30.2%)	142 (35.4%)
1.16 planificam em conjunto a intervenção pedagógica							
Disc. Tot.	2 (3.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (0.5%)
Discordo	6 (9.8%)	5 (5.1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	11 (2.7%)
NCND	8 (13.1%)	8 (8.1%)	4 (12.1%)	5 (5.6%)	7 (9.2%)	5 (11.6%)	37 (9.2%)
Concordo	37 (60.7%)	61 (61.6%)	17 (51.5%)	41 (46.1%)	42 (55.3%)	25 (58.1%)	223 (55.6%)
Conc. Tot.	8 (13.1%)	25 (25.3%)	12 (36.4%)	43 (48.3%)	27 (35.5%)	13 (30.2%)	128 (31.9%)
1.17 partilham os espaços/tempos de aula com outros docentes da mesma área disciplinar							
Disc. Tot.	4 (6.6%)	1 (1.0%)	1 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (1.5%)
Discordo	12 (19.7%)	6 (6.1%)	2 (6.1%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (16.3%)	27 (6.7%)
NCND	8 (13.1%)	13 (13.1%)	6 (18.2%)	7 (7.9%)	10 (13.2%)	9 (20.9%)	53 (13.2%)
Concordo	30 (49.2%)	51 (51.5%)	13 (39.4%)	44 (49.4%)	40 (52.6%)	18 (41.9%)	196 (48.9%)
Conc. Tot.	7 (11.5%)	28 (28.3%)	11 (33.3%)	38 (42.7%)	26 (34.2%)	9 (20.9%)	119 (29.7%)
1.18 partilham os espaços/tempos de aula com outros docentes de outras áreas disciplinares							
Disc. Tot.	3 (4.9%)	1 (1.0%)	1 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (1.2%)
Discordo	4 (6.6%)	8 (8.1%)	0 (0%)	3 (3.4%)	3 (3.9%)	5 (11.6%)	23 (5.7%)
NCND	9 (14.8%)	9 (9.1%)	6 (18.2%)	10 (11.2%)	10 (13.2%)	6 (14.0%)	50 (12.5%)
Concordo	32 (52.5%)	57 (57.6%)	18 (54.5%)	36 (40.4%)	37 (48.7%)	23 (53.5%)	203 (50.6%)
Conc. Tot.	13 (21.3%)	24 (24.2%)	8 (24.2%)	40 (44.9%)	26 (34.2%)	9 (20.9%)	120 (29.9%)
1.19 privilegiam metodologias de aprendizagem menos centradas na exposição das matérias							
Disc. Tot.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Discordo	4 (6.6%)	2 (2.0%)	0 (0%)	1 (1.1%)	2 (2.6%)	1 (2.3%)	10 (2.5%)
NCND	11 (18.0%)	21 (21.2%)	5 (15.2%)	5 (5.6%)	9 (11.8%)	8 (18.6%)	59 (14.7%)
Concordo	30 (49.2%)	50 (50.5%)	13 (39.4%)	42 (47.2%)	33 (43.4%)	24 (55.8%)	192 (47.9%)
Conc. Tot.	16 (26.2%)	26 (26.3%)	15 (45.5%)	41 (46.1%)	32 (42.1%)	10 (23.3%)	140 (34.9%)

Tabela c1: frequência de resposta por item e AE: dimensão pedagógica/curricular 1.13 a 1.19

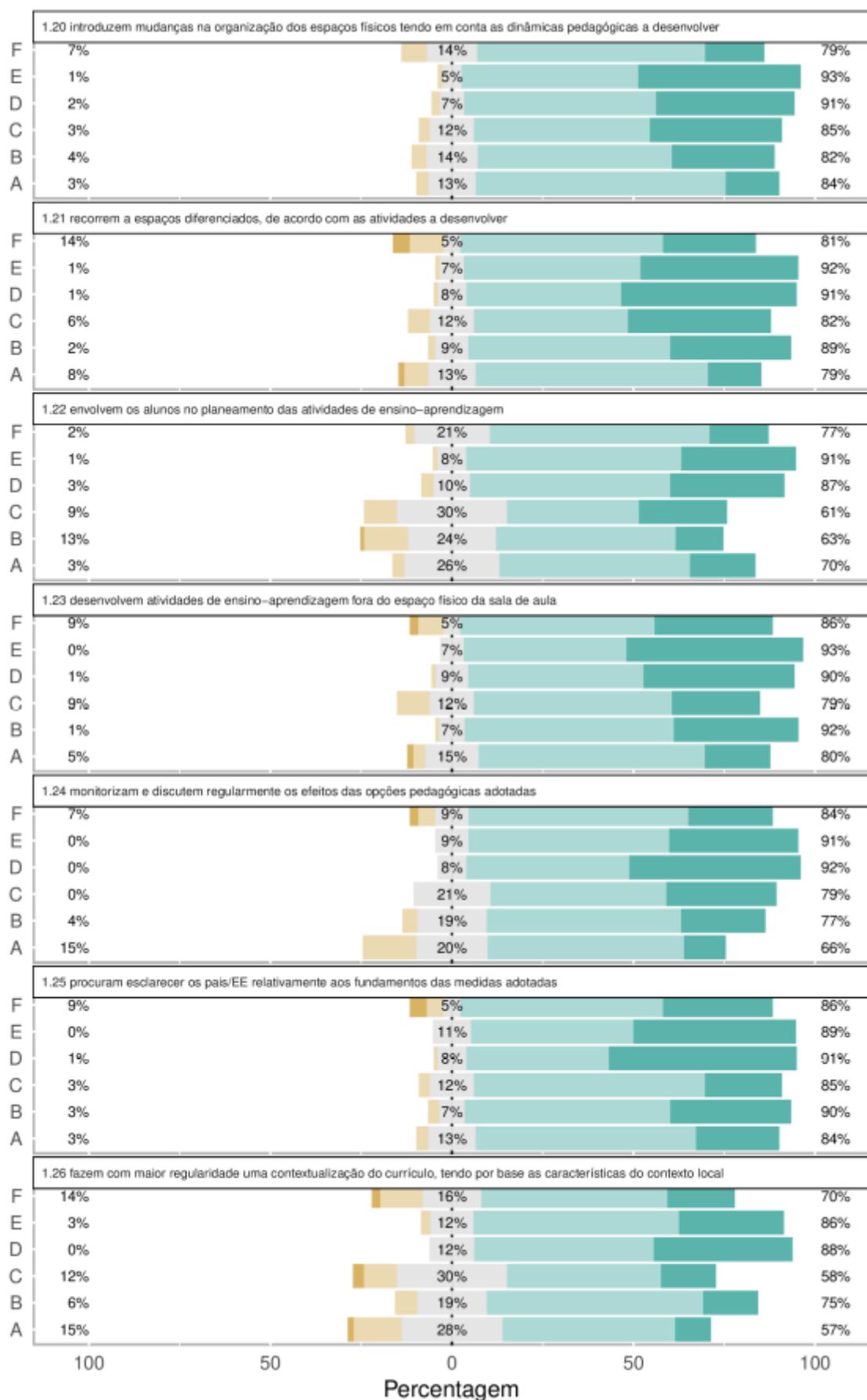


Figura f2: Respostas dos professores, por agrupamento: dimensão pedagógica e curricular 1.20 a 1.26 (continuação).

	A	B	C	D	E	F	Total
	(n=61)	(n=99)	(n=33)	(n=89)	(n=76)	(n=43)	(n=401)
1.20 introduzem mudanças na organização dos espaços físicos tendo em conta as dinâmicas pedagógicas a desenvolver							
Disc. Tot.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Discordo	2 (3.3%)	4 (4.0%)	1 (3.0%)	2 (2.2%)	1 (1.3%)	3 (7.0%)	13 (3.2%)
NCND	8 (13.1%)	14 (14.1%)	4 (12.1%)	6 (6.7%)	4 (5.3%)	6 (14.0%)	42 (10.5%)
Concordo	42 (68.9%)	53 (53.5%)	16 (48.5%)	47 (52.8%)	37 (48.7%)	27 (62.8%)	222 (55.4%)
Conc. Tot.	9 (14.8%)	28 (28.3%)	12 (36.4%)	34 (38.2%)	34 (44.7%)	7 (16.3%)	124 (30.9%)
1.21 recorrem a espaços diferenciados, de acordo com as atividades a desenvolver							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.7%)	3 (0.7%)
Discordo	4 (6.6%)	2 (2.0%)	2 (6.1%)	1 (1.1%)	1 (1.3%)	4 (9.3%)	14 (3.5%)
NCND	8 (13.1%)	9 (9.1%)	4 (12.1%)	7 (7.9%)	5 (6.6%)	2 (4.7%)	35 (8.7%)
Concordo	39 (63.9%)	55 (55.6%)	14 (42.4%)	38 (42.7%)	37 (48.7%)	24 (55.8%)	207 (51.6%)
Conc. Tot.	9 (14.8%)	33 (33.3%)	13 (39.4%)	43 (48.3%)	33 (43.4%)	11 (25.6%)	142 (35.4%)
1.22 envolvem os alunos no planeamento das atividades de ensino-aprendizagem							
Disc. Tot.	0 (0%)	1 (1.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.2%)
Discordo	2 (3.3%)	12 (12.1%)	3 (9.1%)	3 (3.4%)	1 (1.3%)	1 (2.3%)	22 (5.5%)
NCND	16 (26.2%)	24 (24.2%)	10 (30.3%)	9 (10.1%)	6 (7.9%)	9 (20.9%)	74 (18.5%)
Concordo	32 (52.5%)	49 (49.5%)	12 (36.4%)	49 (55.1%)	45 (59.2%)	26 (60.5%)	213 (53.1%)
Conc. Tot.	11 (18.0%)	13 (13.1%)	8 (24.2%)	28 (31.5%)	24 (31.6%)	7 (16.3%)	91 (22.7%)
1.23 desenvolvem atividades de ensino-aprendizagem fora do espaço físico da sala de aula							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	2 (0.5%)
Discordo	2 (3.3%)	1 (1.0%)	3 (9.1%)	1 (1.1%)	0 (0%)	3 (7.0%)	10 (2.5%)
NCND	9 (14.8%)	7 (7.1%)	4 (12.1%)	8 (9.0%)	5 (6.6%)	2 (4.7%)	35 (8.7%)
Concordo	38 (62.3%)	57 (57.6%)	18 (54.5%)	43 (48.3%)	34 (44.7%)	23 (53.5%)	213 (53.1%)
Conc. Tot.	11 (18.0%)	34 (34.3%)	8 (24.2%)	37 (41.6%)	37 (48.7%)	14 (32.6%)	141 (35.2%)
1.24 monitorizam e discutem regularmente os efeitos das opções pedagógicas adotadas							
Disc. Tot.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	1 (0.2%)
Discordo	9 (14.8%)	4 (4.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.7%)	15 (3.7%)
NCND	12 (19.7%)	19 (19.2%)	7 (21.2%)	7 (7.9%)	7 (9.2%)	4 (9.3%)	56 (14.0%)
Concordo	33 (54.1%)	53 (53.5%)	16 (48.5%)	40 (44.9%)	42 (55.3%)	26 (60.5%)	210 (52.4%)
Conc. Tot.	7 (11.5%)	23 (23.2%)	10 (30.3%)	42 (47.2%)	27 (35.5%)	10 (23.3%)	119 (29.7%)
1.25 procuram esclarecer os pais/EE relativamente aos fundamentos das medidas adotadas							
Disc. Tot.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.7%)	2 (0.5%)
Discordo	2 (3.3%)	3 (3.0%)	1 (3.0%)	1 (1.1%)	0 (0%)	2 (4.7%)	9 (2.2%)
NCND	8 (13.1%)	7 (7.1%)	4 (12.1%)	7 (7.9%)	8 (10.5%)	2 (4.7%)	36 (9.0%)
Concordo	37 (60.7%)	56 (56.6%)	21 (63.6%)	35 (39.3%)	34 (44.7%)	24 (55.8%)	207 (51.6%)
Conc. Tot.	14 (23.0%)	33 (33.3%)	7 (21.2%)	46 (51.7%)	34 (44.7%)	13 (30.2%)	147 (36.7%)
1.26 fazem com maior regularidade uma contextualização do currículo, tendo por base as características do contexto local							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	0 (0%)	1 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	3 (0.7%)
Discordo	8 (13.1%)	6 (6.1%)	3 (9.1%)	0 (0%)	2 (2.6%)	5 (11.6%)	24 (6.0%)
NCND	17 (27.9%)	19 (19.2%)	10 (30.3%)	11 (12.4%)	9 (11.8%)	7 (16.3%)	73 (18.2%)
Concordo	29 (47.5%)	59 (59.6%)	14 (42.4%)	44 (49.4%)	43 (56.6%)	22 (51.2%)	211 (52.6%)
Conc. Tot.	6 (9.8%)	15 (15.2%)	5 (15.2%)	34 (38.2%)	22 (28.9%)	8 (18.6%)	90 (22.4%)

Tabela d1: frequência de resposta por item e AE: dimensão pedagógica/curricular 1.20 a 1.26

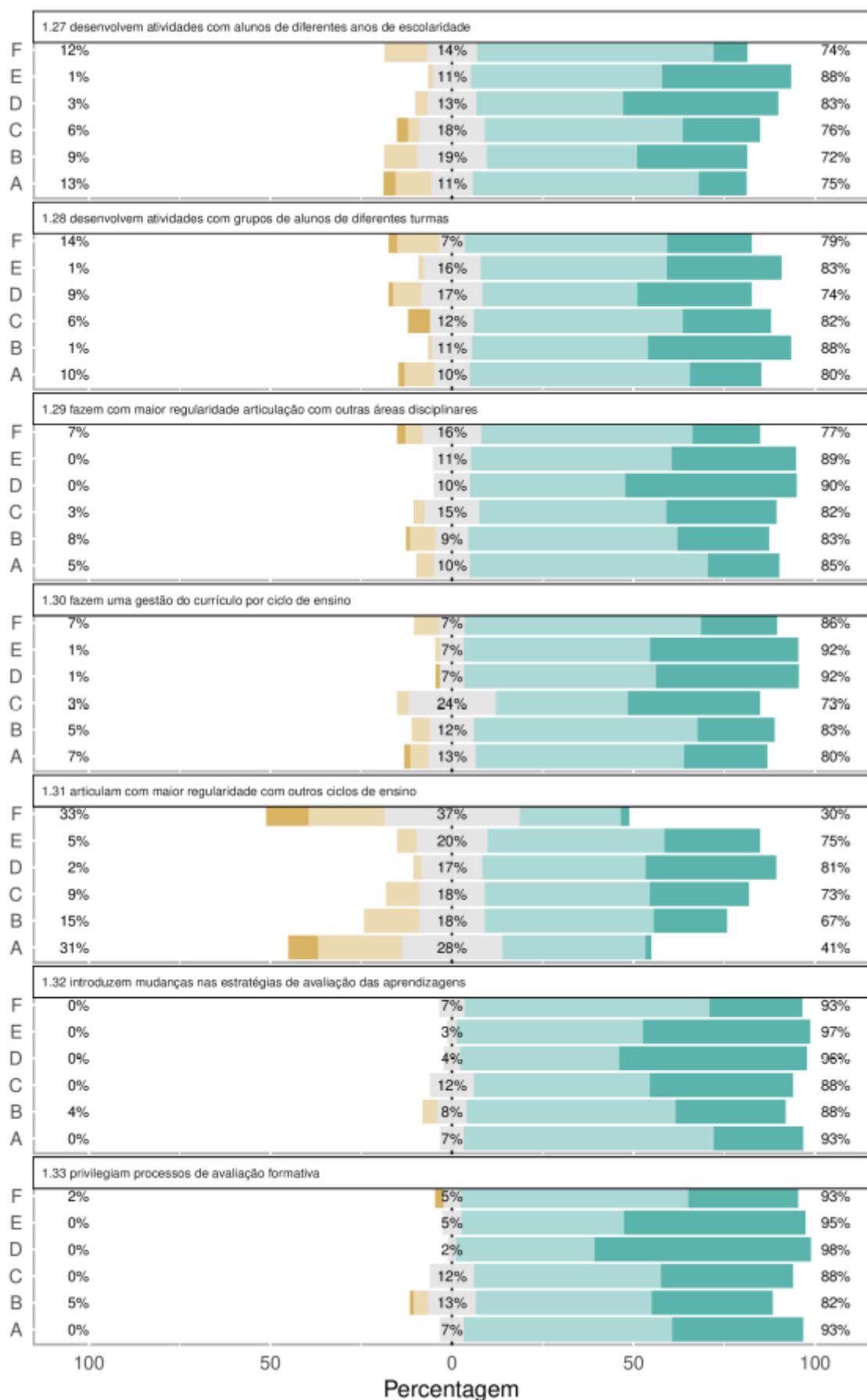


Figura f2: Respostas dos professores, por agrupamento: dimensão pedagógica e curricular 1.27 a 1.33 (continuação)

	A	B	C	D	E	F	Total
	(n=61)	(n=99)	(n=33)	(n=89)	(n=76)	(n=43)	(n=401)
1.27 desenvolvem atividades com alunos de diferentes anos de escolaridade							
Disc. Tot.	2 (3.3%)	0 (0%)	1 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (0.7%)
Discordo	6 (9.8%)	9 (9.1%)	1 (3.0%)	3 (3.4%)	1 (1.3%)	5 (11.6%)	25 (6.2%)
NCND	7 (11.5%)	19 (19.2%)	6 (18.2%)	12 (13.5%)	8 (10.5%)	6 (14.0%)	58 (14.5%)
Concordo	38 (62.3%)	41 (41.4%)	18 (54.5%)	36 (40.4%)	40 (52.6%)	28 (65.1%)	201 (50.1%)
Conc. Tot.	8 (13.1%)	30 (30.3%)	7 (21.2%)	38 (42.7%)	27 (35.5%)	4 (9.3%)	114 (28.4%)
1.28 desenvolvem atividades com grupos de alunos de diferentes turmas							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	0 (0%)	2 (6.1%)	1 (1.1%)	0 (0%)	1 (2.3%)	5 (1.2%)
Discordo	5 (8.2%)	1 (1.0%)	0 (0%)	7 (7.9%)	1 (1.3%)	5 (11.6%)	19 (4.7%)
NCND	6 (9.8%)	11 (11.1%)	4 (12.1%)	15 (16.9%)	12 (15.8%)	3 (7.0%)	51 (12.7%)
Concordo	37 (60.7%)	48 (48.5%)	19 (57.6%)	38 (42.7%)	39 (51.3%)	24 (55.8%)	205 (51.1%)
Conc. Tot.	12 (19.7%)	39 (39.4%)	8 (24.2%)	28 (31.5%)	24 (31.6%)	10 (23.3%)	121 (30.2%)
1.29 fazem com maior regularidade articulação com outras áreas disciplinares							
Disc. Tot.	0 (0%)	1 (1.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	2 (0.5%)
Discordo	3 (4.9%)	7 (7.1%)	1 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.7%)	13 (3.2%)
NCND	6 (9.8%)	9 (9.1%)	5 (15.2%)	9 (10.1%)	8 (10.5%)	7 (16.3%)	44 (11.0%)
Concordo	40 (65.6%)	57 (57.6%)	17 (51.5%)	38 (42.7%)	42 (55.3%)	25 (58.1%)	219 (54.6%)
Conc. Tot.	12 (19.7%)	25 (25.3%)	10 (30.3%)	42 (47.2%)	26 (34.2%)	8 (18.6%)	123 (30.7%)
1.30 fazem uma gestão do currículo por ciclo de ensino							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.1%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (0.5%)
Discordo	3 (4.9%)	5 (5.1%)	1 (3.0%)	0 (0%)	1 (1.3%)	3 (7.0%)	13 (3.2%)
NCND	8 (13.1%)	12 (12.1%)	8 (24.2%)	6 (6.7%)	5 (6.6%)	3 (7.0%)	42 (10.5%)
Concordo	35 (57.4%)	61 (61.6%)	12 (36.4%)	47 (52.8%)	39 (51.3%)	28 (65.1%)	222 (55.4%)
Conc. Tot.	14 (23.0%)	21 (21.2%)	12 (36.4%)	35 (39.3%)	31 (40.8%)	9 (20.9%)	122 (30.4%)
1.31 articulam com maior regularidade com outros ciclos de ensino							
Disc. Tot.	5 (8.2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (11.6%)	10 (2.5%)
Discordo	14 (23.0%)	15 (15.2%)	3 (9.1%)	2 (2.2%)	4 (5.3%)	9 (20.9%)	47 (11.7%)
NCND	17 (27.9%)	18 (18.2%)	6 (18.2%)	15 (16.9%)	15 (19.7%)	16 (37.2%)	87 (21.7%)
Concordo	24 (39.3%)	46 (46.5%)	15 (45.5%)	40 (44.9%)	37 (48.7%)	12 (27.9%)	174 (43.4%)
Conc. Tot.	1 (1.6%)	20 (20.2%)	9 (27.3%)	32 (36.0%)	20 (26.3%)	1 (2.3%)	83 (20.7%)
1.32 introduzem mudanças nas estratégias de avaliação das aprendizagens							
Disc. Tot.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Discordo	0 (0%)	4 (4.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (1.0%)
NCND	4 (6.6%)	8 (8.1%)	4 (12.1%)	4 (4.5%)	2 (2.6%)	3 (7.0%)	25 (6.2%)
Concordo	42 (68.9%)	57 (57.6%)	16 (48.5%)	39 (43.8%)	39 (51.3%)	29 (67.4%)	222 (55.4%)
Conc. Tot.	15 (24.6%)	30 (30.3%)	13 (39.4%)	46 (51.7%)	35 (46.1%)	11 (25.6%)	150 (37.4%)
1.33 privilegiam processos de avaliação formativa							
Disc. Tot.	0 (0%)	1 (1.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	2 (0.5%)
Discordo	0 (0%)	4 (4.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (1.0%)
NCND	4 (6.6%)	13 (13.1%)	4 (12.1%)	2 (2.2%)	4 (5.3%)	2 (4.7%)	29 (7.2%)
Concordo	35 (57.4%)	48 (48.5%)	17 (51.5%)	34 (38.2%)	34 (44.7%)	27 (62.8%)	195 (48.6%)
Conc. Tot.	22 (36.1%)	33 (33.3%)	12 (36.4%)	53 (59.6%)	38 (50.0%)	13 (30.2%)	171 (42.6%)

Tabela d2: frequência de resposta por item e AE de Respostas: Dimensão pedagógica/curricular 1.27 a 1.33 (continuação)

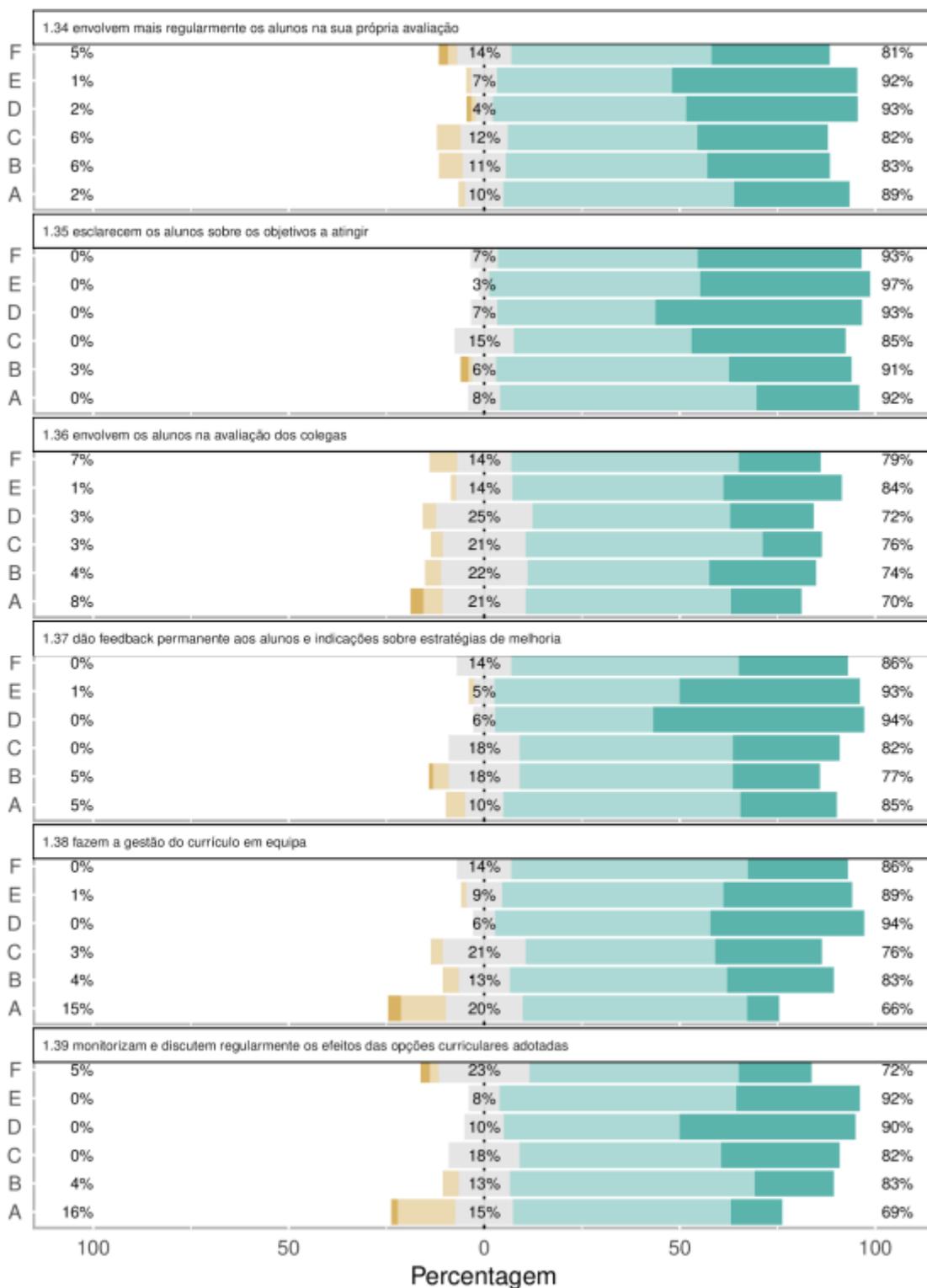


Figura f3: Respostas dos professores, por agrupamento: dimensão pedagógica e curricular 1.34 a 1.39 (continuação)

	A	B	C	D	E	F	Total
	(n=61)	(n=99)	(n=33)	(n=89)	(n=76)	(n=43)	(n=401)
1.34 envolvem mais regularmente os alunos na sua própria avaliação							
Disc. Tot.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.1%)	0 (0%)	1 (2.3%)	2 (0.5%)
Discordo	1 (1.6%)	6 (6.1%)	2 (6.1%)	1 (1.1%)	1 (1.3%)	1 (2.3%)	12 (3.0%)
NCND	6 (9.8%)	11 (11.1%)	4 (12.1%)	4 (4.5%)	5 (6.6%)	6 (14.0%)	36 (9.0%)
Concordo	36 (59.0%)	51 (51.5%)	16 (48.5%)	44 (49.4%)	34 (44.7%)	22 (51.2%)	203 (50.6%)
Conc. Tot.	18 (29.5%)	31 (31.3%)	11 (33.3%)	39 (43.8%)	36 (47.4%)	13 (30.2%)	148 (36.9%)
1.35 esclarecem os alunos sobre os objetivos a atingir							
Disc. Tot.	0 (0%)	2 (2.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (0.5%)
Discordo	0 (0%)	1 (1.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.2%)
NCND	5 (8.2%)	6 (6.1%)	5 (15.2%)	6 (6.7%)	2 (2.6%)	3 (7.0%)	27 (6.7%)
Concordo	40 (65.6%)	59 (59.6%)	15 (45.5%)	36 (40.4%)	41 (53.9%)	22 (51.2%)	213 (53.1%)
Conc. Tot.	16 (26.2%)	31 (31.3%)	13 (39.4%)	47 (52.8%)	33 (43.4%)	18 (41.9%)	158 (39.4%)
1.36 envolvem os alunos na avaliação dos colegas							
Disc. Tot.	2 (3.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (0.5%)
Discordo	3 (4.9%)	4 (4.0%)	1 (3.0%)	3 (3.4%)	1 (1.3%)	3 (7.0%)	15 (3.7%)
NCND	13 (21.3%)	22 (22.2%)	7 (21.2%)	22 (24.7%)	11 (14.5%)	6 (14.0%)	81 (20.2%)
Concordo	32 (52.5%)	46 (46.5%)	20 (60.6%)	45 (50.6%)	41 (53.9%)	25 (58.1%)	209 (52.1%)
Conc. Tot.	11 (18.0%)	27 (27.3%)	5 (15.2%)	19 (21.3%)	23 (30.3%)	9 (20.9%)	94 (23.4%)
1.37 dão feedback permanente aos alunos e indicações sobre estratégias de melhoria							
Disc. Tot.	0 (0%)	1 (1.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.2%)
Discordo	3 (4.9%)	4 (4.0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.3%)	0 (0%)	8 (2.0%)
NCND	6 (9.8%)	18 (18.2%)	6 (18.2%)	5 (5.6%)	4 (5.3%)	6 (14.0%)	45 (11.2%)
Concordo	37 (60.7%)	54 (54.5%)	18 (54.5%)	36 (40.4%)	36 (47.4%)	25 (58.1%)	206 (51.4%)
Conc. Tot.	15 (24.6%)	22 (22.2%)	9 (27.3%)	48 (53.9%)	35 (46.1%)	12 (27.9%)	141 (35.2%)
1.38 fazem a gestão do currículo em equipa							
Disc. Tot.	2 (3.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (0.5%)
Discordo	7 (11.5%)	4 (4.0%)	1 (3.0%)	0 (0%)	1 (1.3%)	0 (0%)	13 (3.2%)
NCND	12 (19.7%)	13 (13.1%)	7 (21.2%)	5 (5.6%)	7 (9.2%)	6 (14.0%)	50 (12.5%)
Concordo	35 (57.4%)	55 (55.6%)	16 (48.5%)	49 (55.1%)	43 (56.6%)	26 (60.5%)	224 (55.9%)
Conc. Tot.	5 (8.2%)	27 (27.3%)	9 (27.3%)	35 (39.3%)	25 (32.9%)	11 (25.6%)	112 (27.9%)
1.39 monitorizam e discutem regularmente os efeitos das opções curriculares adotadas							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	2 (0.5%)
Discordo	9 (14.8%)	4 (4.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	14 (3.5%)
NCND	9 (14.8%)	13 (13.1%)	6 (18.2%)	9 (10.1%)	6 (7.9%)	10 (23.3%)	53 (13.2%)
Concordo	34 (55.7%)	62 (62.6%)	17 (51.5%)	40 (44.9%)	46 (60.5%)	23 (53.5%)	222 (55.4%)
Conc. Tot.	8 (13.1%)	20 (20.2%)	10 (30.3%)	40 (44.9%)	24 (31.6%)	8 (18.6%)	110 (27.4%)

Tabela d3: frequência de resposta por item, por AE: dimensão pedagógica/curricular 1.34 a 1.39 (continuação)

2.4 Dimensão Efeitos

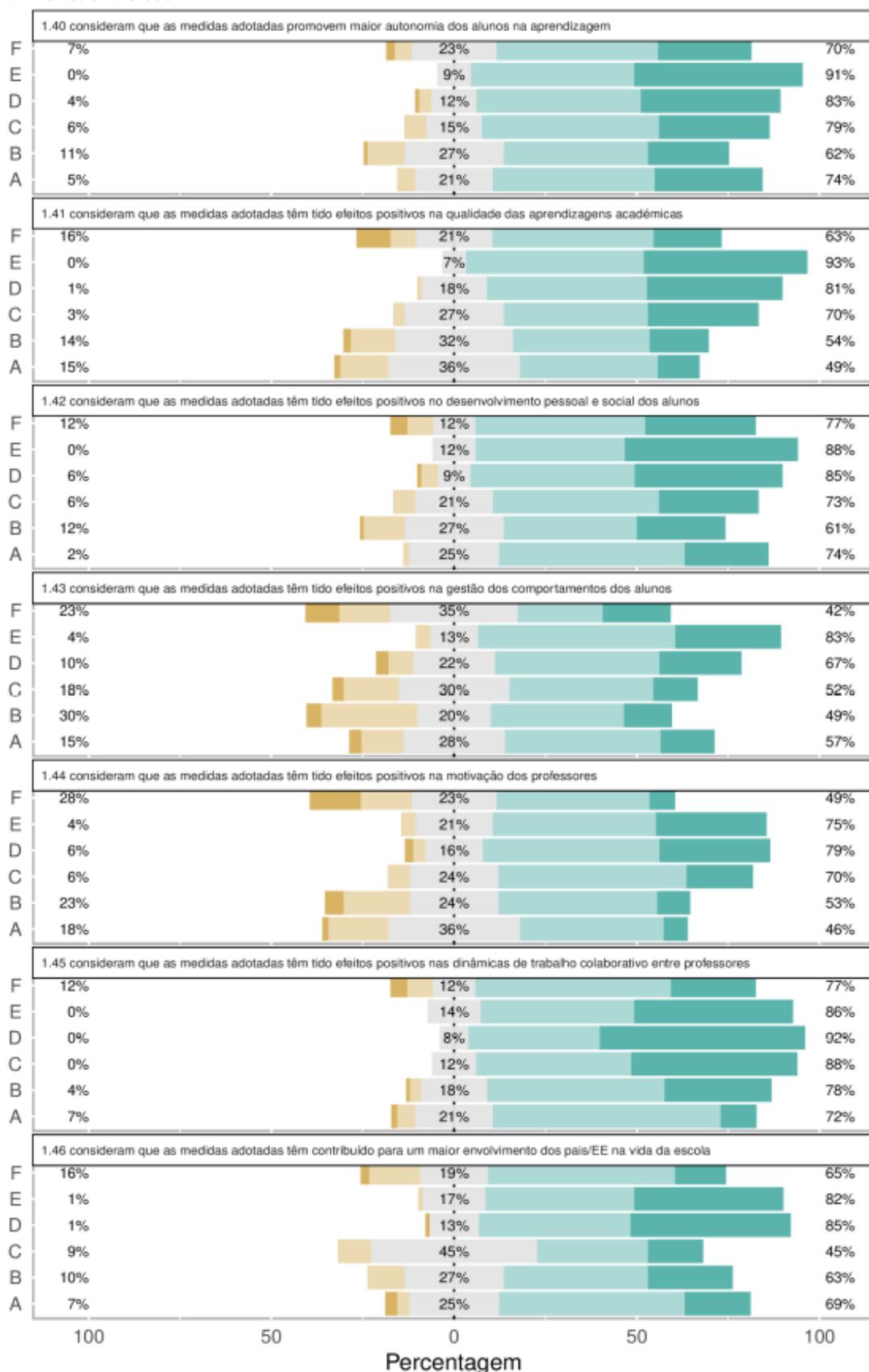


Figura g1: Respostas dos professores, por agrupamento: efeitos 1.40 a 1.46

	A	B	C	D	E	F	Total
	(n=61)	(n=99)	(n=33)	(n=89)	(n=76)	(n=43)	(n=401)
1.40 consideram que as medidas adotadas promovem maior autonomia dos alunos na aprendizagem							
Disc. Tot.	0 (0%)	1 (1.0%)	0 (0%)	1 (1.1%)	0 (0%)	1 (2.3%)	3 (0.7%)
Discordo	3 (4.9%)	10 (10.1%)	2 (6.1%)	3 (3.4%)	0 (0%)	2 (4.7%)	20 (5.0%)
NCND	13 (21.3%)	27 (27.3%)	5 (15.2%)	11 (12.4%)	7 (9.2%)	10 (23.3%)	73 (18.2%)
Concordo	27 (44.3%)	39 (39.4%)	16 (48.5%)	40 (44.9%)	34 (44.7%)	19 (44.2%)	175 (43.6%)
Conc. Tot.	18 (29.5%)	22 (22.2%)	10 (30.3%)	34 (38.2%)	35 (46.1%)	11 (25.6%)	130 (32.4%)
1.41 consideram que as medidas adotadas têm tido efeitos positivos na qualidade das aprendizagens acadêmicas							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	2 (2.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (9.3%)	7 (1.7%)
Discordo	8 (13.1%)	12 (12.1%)	1 (3.0%)	1 (1.1%)	0 (0%)	3 (7.0%)	25 (6.2%)
NCND	22 (36.1%)	32 (32.3%)	9 (27.3%)	16 (18.0%)	5 (6.6%)	9 (20.9%)	93 (23.2%)
Concordo	23 (37.7%)	37 (37.4%)	13 (39.4%)	39 (43.8%)	37 (48.7%)	19 (44.2%)	168 (41.9%)
Conc. Tot.	7 (11.5%)	16 (16.2%)	10 (30.3%)	33 (37.1%)	34 (44.7%)	8 (18.6%)	108 (26.9%)
1.42 consideram que as medidas adotadas têm tido efeitos positivos no desenvolvimento pessoal e social dos alunos							
Disc. Tot.	0 (0%)	1 (1.0%)	0 (0%)	1 (1.1%)	0 (0%)	2 (4.7%)	4 (1.0%)
Discordo	1 (1.6%)	11 (11.1%)	2 (6.1%)	4 (4.5%)	0 (0%)	3 (7.0%)	21 (5.2%)
NCND	15 (24.6%)	27 (27.3%)	7 (21.2%)	8 (9.0%)	9 (11.8%)	5 (11.6%)	71 (17.7%)
Concordo	31 (50.8%)	36 (36.4%)	15 (45.5%)	40 (44.9%)	31 (40.8%)	20 (46.5%)	173 (43.1%)
Conc. Tot.	14 (23.0%)	24 (24.2%)	9 (27.3%)	36 (40.4%)	36 (47.4%)	13 (30.2%)	132 (32.9%)
1.43 consideram que as medidas adotadas têm tido efeitos positivos na gestão dos comportamentos dos alunos							
Disc. Tot.	2 (3.3%)	4 (4.0%)	1 (3.0%)	3 (3.4%)	0 (0%)	4 (9.3%)	14 (3.5%)
Discordo	7 (11.5%)	26 (26.3%)	5 (15.2%)	6 (6.7%)	3 (3.9%)	6 (14.0%)	53 (13.2%)
NCND	17 (27.9%)	20 (20.2%)	10 (30.3%)	20 (22.5%)	10 (13.2%)	15 (34.9%)	92 (22.9%)
Concordo	26 (42.6%)	36 (36.4%)	13 (39.4%)	40 (44.9%)	41 (53.9%)	10 (23.3%)	166 (41.4%)
Conc. Tot.	9 (14.8%)	13 (13.1%)	4 (12.1%)	20 (22.5%)	22 (28.9%)	8 (18.6%)	76 (19.0%)
1.44 consideram que as medidas adotadas têm tido efeitos positivos na motivação dos professores							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	5 (5.1%)	0 (0%)	2 (2.2%)	0 (0%)	6 (14.0%)	14 (3.5%)
Discordo	10 (16.4%)	18 (18.2%)	2 (6.1%)	3 (3.4%)	3 (3.9%)	6 (14.0%)	42 (10.5%)
NCND	22 (36.1%)	24 (24.2%)	8 (24.2%)	14 (15.7%)	16 (21.1%)	10 (23.3%)	94 (23.4%)
Concordo	24 (39.3%)	43 (43.4%)	17 (51.5%)	43 (48.3%)	34 (44.7%)	18 (41.9%)	179 (44.6%)
Conc. Tot.	4 (6.6%)	9 (9.1%)	6 (18.2%)	27 (30.3%)	23 (30.3%)	3 (7.0%)	72 (18.0%)
1.45 consideram que as medidas adotadas têm tido efeitos positivos nas dinâmicas de trabalho colaborativo entre professores							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	1 (1.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.7%)	4 (1.0%)
Discordo	3 (4.9%)	3 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (7.0%)	9 (2.2%)
NCND	13 (21.3%)	18 (18.2%)	4 (12.1%)	7 (7.9%)	11 (14.5%)	5 (11.6%)	58 (14.5%)
Concordo	38 (62.3%)	48 (48.5%)	14 (42.4%)	32 (36.0%)	32 (42.1%)	23 (53.5%)	187 (46.6%)
Conc. Tot.	6 (9.8%)	29 (29.3%)	15 (45.5%)	50 (56.2%)	33 (43.4%)	10 (23.3%)	143 (35.7%)
1.46 consideram que as medidas adotadas têm contribuído para um maior envolvimento dos pais/EE na vida da escola							
Disc. Tot.	2 (3.3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.1%)	0 (0%)	1 (2.3%)	4 (1.0%)
Discordo	2 (3.3%)	10 (10.1%)	3 (9.1%)	0 (0%)	1 (1.3%)	6 (14.0%)	22 (5.5%)
NCND	15 (24.6%)	27 (27.3%)	15 (45.5%)	12 (13.5%)	13 (17.1%)	8 (18.6%)	90 (22.4%)
Concordo	31 (50.8%)	39 (39.4%)	10 (30.3%)	37 (41.6%)	31 (40.8%)	22 (51.2%)	170 (42.4%)
Conc. Tot.	11 (18.0%)	23 (23.2%)	5 (15.2%)	39 (43.8%)	31 (40.8%)	6 (14.0%)	115 (28.7%)

Tabela e1: efeitos 1.40 a 1.46

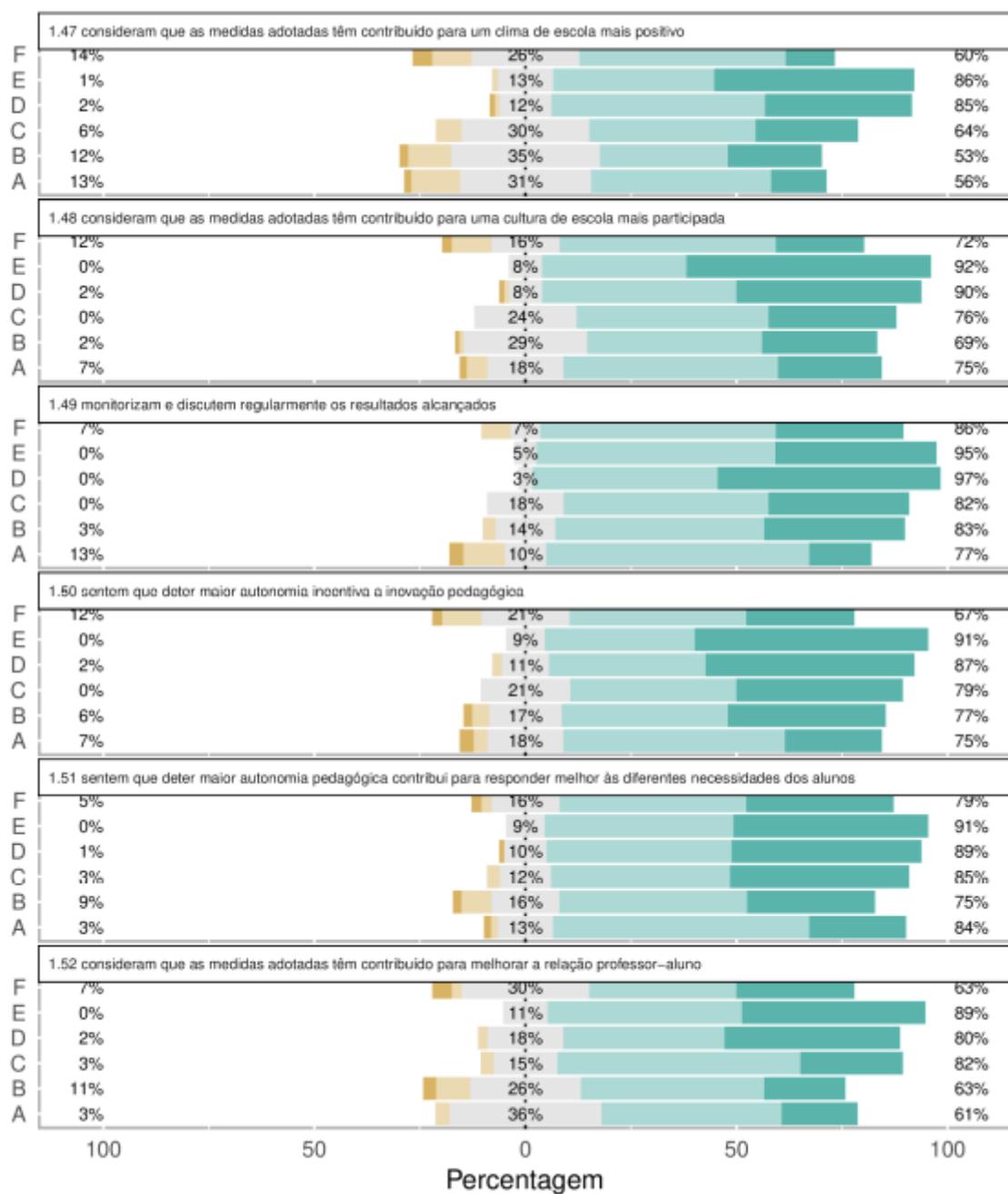


Figura g2: Respostas dos professores, por agrupamento: efeitos 1.47 a 1.52 (continuação)

	A	B	C	D	E	F	Total
	(n=61)	(n=99)	(n=33)	(n=89)	(n=76)	(n=43)	(n=401)
1.47 consideram que as medidas adotadas têm contribuído para um clima de escola mais positivo							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	2 (2.0%)	0 (0%)	1 (1.1%)	0 (0%)	2 (4.7%)	6 (1.5%)
Discordo	7 (11.5%)	10 (10.1%)	2 (6.1%)	1 (1.1%)	1 (1.3%)	4 (9.3%)	25 (6.2%)
NCND	19 (31.1%)	35 (35.4%)	10 (30.3%)	11 (12.4%)	10 (13.2%)	11 (25.6%)	96 (23.9%)
Concordo	26 (42.6%)	30 (30.3%)	13 (39.4%)	45 (50.6%)	29 (38.2%)	21 (48.8%)	164 (40.9%)
Conc. Tot.	8 (13.1%)	22 (22.2%)	8 (24.2%)	31 (34.8%)	36 (47.4%)	5 (11.6%)	110 (27.4%)
1.48 consideram que as medidas adotadas têm contribuído para uma cultura de escola mais participada							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	1 (1.0%)	0 (0%)	1 (1.1%)	0 (0%)	1 (2.3%)	4 (1.0%)
Discordo	3 (4.9%)	1 (1.0%)	0 (0%)	1 (1.1%)	0 (0%)	4 (9.3%)	9 (2.2%)
NCND	11 (18.0%)	29 (29.3%)	8 (24.2%)	7 (7.9%)	6 (7.9%)	7 (16.3%)	68 (17.0%)
Concordo	31 (50.8%)	41 (41.4%)	15 (45.5%)	41 (46.1%)	26 (34.2%)	22 (51.2%)	176 (43.9%)
Conc. Tot.	15 (24.6%)	27 (27.3%)	10 (30.3%)	39 (43.8%)	44 (57.9%)	9 (20.9%)	144 (35.9%)
1.49 monitorizam e discutem regularmente os resultados alcançados							
Disc. Tot.	2 (3.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (0.5%)
Discordo	6 (9.8%)	3 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (7.0%)	12 (3.0%)
NCND	6 (9.8%)	14 (14.1%)	6 (18.2%)	3 (3.4%)	4 (5.3%)	3 (7.0%)	36 (9.0%)
Concordo	38 (62.3%)	49 (49.5%)	16 (48.5%)	39 (43.8%)	43 (56.6%)	24 (55.8%)	209 (52.1%)
Conc. Tot.	9 (14.8%)	33 (33.3%)	11 (33.3%)	47 (52.8%)	29 (38.2%)	13 (30.2%)	142 (35.4%)
1.50 sentem que deter maior autonomia incentiva a inovação pedagógica							
Disc. Tot.	2 (3.3%)	2 (2.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	5 (1.2%)
Discordo	2 (3.3%)	4 (4.0%)	0 (0%)	2 (2.2%)	0 (0%)	4 (9.3%)	12 (3.0%)
NCND	11 (18.0%)	17 (17.2%)	7 (21.2%)	10 (11.2%)	7 (9.2%)	9 (20.9%)	61 (15.2%)
Concordo	32 (52.5%)	39 (39.4%)	13 (39.4%)	33 (37.1%)	27 (35.5%)	18 (41.9%)	162 (40.4%)
Conc. Tot.	14 (23.0%)	37 (37.4%)	13 (39.4%)	44 (49.4%)	42 (55.3%)	11 (25.6%)	161 (40.1%)
1.51 sentem que deter maior autonomia pedagógica contribui para responder melhor às diferentes necessidades dos alunos							
Disc. Tot.	1 (1.6%)	2 (2.0%)	0 (0%)	1 (1.1%)	0 (0%)	1 (2.3%)	5 (1.2%)
Discordo	1 (1.6%)	7 (7.1%)	1 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.3%)	10 (2.5%)
NCND	8 (13.1%)	16 (16.2%)	4 (12.1%)	9 (10.1%)	7 (9.2%)	7 (16.3%)	51 (12.7%)
Concordo	37 (60.7%)	44 (44.4%)	14 (42.4%)	39 (43.8%)	34 (44.7%)	19 (44.2%)	187 (46.6%)
Conc. Tot.	14 (23.0%)	30 (30.3%)	14 (42.4%)	40 (44.9%)	35 (46.1%)	15 (34.9%)	148 (36.9%)
1.52 consideram que as medidas adotadas têm contribuído para melhorar a relação professor-aluno							
Disc. Tot.	0 (0%)	3 (3.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4.7%)	5 (1.2%)
Discordo	2 (3.3%)	8 (8.1%)	1 (3.0%)	2 (2.2%)	0 (0%)	1 (2.3%)	14 (3.5%)
NCND	22 (36.1%)	26 (26.3%)	5 (15.2%)	16 (18.0%)	8 (10.5%)	13 (30.2%)	90 (22.4%)
Concordo	26 (42.6%)	43 (43.4%)	19 (57.6%)	34 (38.2%)	35 (46.1%)	15 (34.9%)	172 (42.9%)
Conc. Tot.	11 (18.0%)	19 (19.2%)	8 (24.2%)	37 (41.6%)	33 (43.4%)	12 (27.9%)	120 (29.9%)

Tabela e2: frequência de resposta por item por AE: efeitos 1.47 a 1.52 (continuação)

APÊNDICE 10 – Dados dos questionários por AE: questionários aos alunos

1. Caracterização dos alunos envolvidos no estudo

Idade	8		9			10				11				12					13				14							
	3º	5º	3º	4º	5º	9º	3º	4º	5º	6º	3º	4º	5º	6º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	5º	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	
Total	144	1	118	128	1	2	13	127	180	1	1	10	152	173	1	1	13	154	195	4	2	9	154	94	1	5	46	107	73	
Agrupamento de escolas	A	41	-	33	24	-	-	3	19	38	-	1	1	34	49	1	-	-	24	34	2	1	1	29	9	-	1	4	21	-
	B	59	-	42	33	-	1	7	33	51	-	-	2	43	43	-	1	4	36	49	1	1	4	34	41	-	2	10	38	45
	C	17	-	8	19	-	-	-	23	1	-	-	2	-	1	-	-	-	1	12	-	-	-	7	4	-	-	1	-	3
	D	15	-	22	37	1	1	2	21	42	1	-	2	25	40	-	-	3	26	29	1	-	1	17	20	1	-	5	32	25
	E	10	-	11	14	-	-	-	26	11	-	-	3	13	11	-	-	-	19	8	-	-	-	12	19	-	1	9	16	-
	F	2	1	2	1	-	-	1	5	37	-	-	-	37	29	-	-	6	48	63	-	-	3	55	1	-	1	17	-	-
Sexo	Fem	76	1	45	79	1	1	4	61	94	-	-	5	65	82	-	1	2	84	101	2	-	3	81	47	-	1	19	48	46
	Mas	68	-	73	49	-	1	9	66	86	1	1	5	87	91	1	-	11	70	94	2	2	6	73	47	1	4	27	59	27

Tabela a: Caracterização dos alunos: Idades 8-14, por AE

Idade	15				16					17					18		19	20		21			
	10º	7º	8º	9º	10º	11º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	7º	8º	9º	10º	12º	12º	12º	10º	3º	
Total	12	14	15	75	18	12	1	1	9	20	3	12	8	1	2	1	1	12	3	2	1	2	
Agrupamento de escolas	A	-	3	7	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B	-	2	3	47	-	-	-	1	3	15	-	-	-	2	1	-	-	-	-	1	-	-
	C	-	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	D	12	-	4	26	18	12	1	-	4	5	3	12	8	-	-	-	1	12	3	1	1	1
	E	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	F	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Sexo	Fem	7	4	8	33	12	9	-	1	4	8	2	5	2	1	1	-	-	7	1	1	-	2
	Mas	5	10	7	42	6	3	1	-	5	12	1	7	6	-	1	1	1	5	2	1	1	-

Tabela b: Caracterização dos alunos: Idades 15-21 por AE

		Totais por Ano de Escolaridade									
Ano de escolaridade		10º	11º	12º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Total		35	24	25	279	266	349	343	411	231	172
Agrupamento de escolas	A	-	-	-	79	44	73	75	70	41	-
	B	-	-	1	108	69	99	85	96	88	109
	C	-	-	-	25	44	1	2	21	5	5
	D	35	24	24	40	60	71	69	51	61	58
	E	-	-	-	21	43	24	31	37	35	-
	F	-	-	-	6	6	81	81	136	1	-
Sexo	Fem	21	14	11	127	146	163	170	207	110	88
	Mas	14	10	14	152	120	186	173	204	121	84

Tabela c: Caracterização dos alunos: totais por ano de escolaridade por AE

2. Resultados

2.1. Dimensão Envolvimento/participação

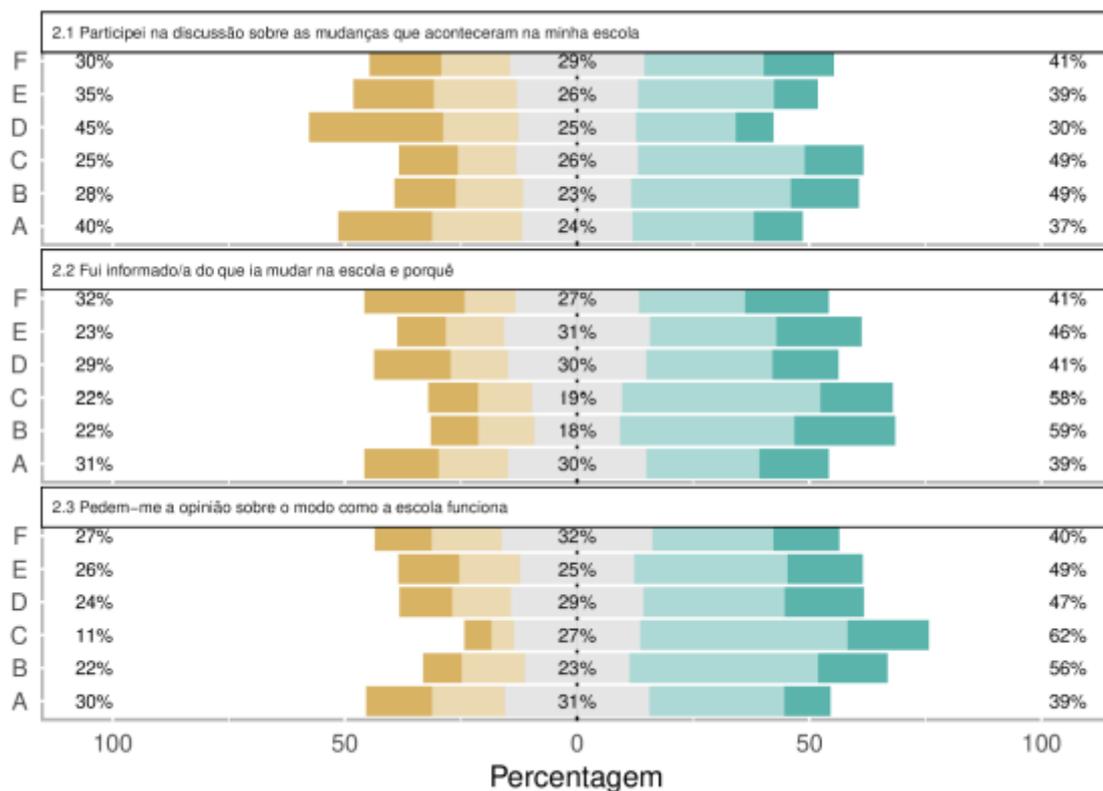
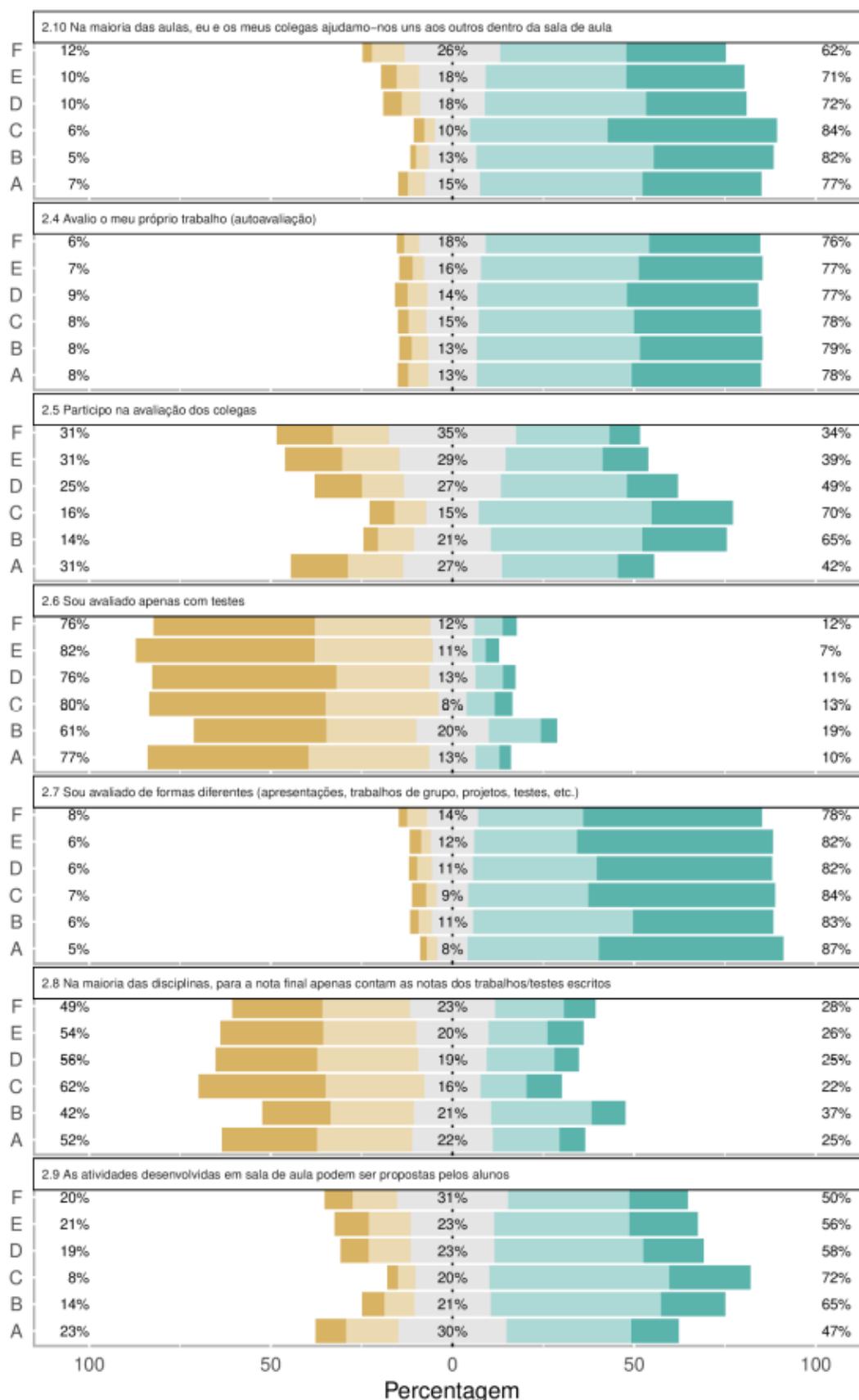


Figura a: Respostas dos alunos, por agrupamento: envolvimento/participação

	A	B	C	D	E	F	Total
	(n=382)	(n=655)	(n=103)	(n=493)	(n=191)	(n=311)	(n=2135)
2.1 Participei na discussão sobre as mudanças que aconteceram na minha escola							
Disc. Tot.	77 (20.2%)	86 (13.1%)	13 (12.6%)	142 (28.8%)	33 (17.3%)	48 (15.4%)	399 (18.7%)
Discordo	74 (19.4%)	95 (14.5%)	13 (12.6%)	80 (16.2%)	34 (17.8%)	46 (14.8%)	342 (16.0%)
NCND	91 (23.8%)	153 (23.4%)	27 (26.2%)	125 (25.4%)	50 (26.2%)	90 (28.9%)	536 (25.1%)
Concordo	100 (26.2%)	225 (34.4%)	37 (35.9%)	106 (21.5%)	56 (29.3%)	80 (25.7%)	604 (28.3%)
Conc. Tot.	40 (10.5%)	96 (14.7%)	13 (12.6%)	40 (8.1%)	18 (9.4%)	47 (15.1%)	254 (11.9%)
2.2 Fui informado/a do que ia mudar na escola e porquê							
Disc. Tot.	61 (16.0%)	67 (10.2%)	11 (10.7%)	81 (16.4%)	20 (10.5%)	67 (21.5%)	307 (14.4%)
Discordo	57 (14.9%)	79 (12.1%)	12 (11.7%)	61 (12.4%)	24 (12.6%)	34 (10.9%)	267 (12.5%)
NCND	114 (29.8%)	121 (18.5%)	20 (19.4%)	147 (29.8%)	60 (31.4%)	83 (26.7%)	545 (25.5%)
Concordo	93 (24.3%)	246 (37.6%)	44 (42.7%)	134 (27.2%)	52 (27.2%)	71 (22.8%)	640 (30.0%)
Conc. Tot.	57 (14.9%)	142 (21.7%)	16 (15.5%)	70 (14.2%)	35 (18.3%)	56 (18.0%)	376 (17.6%)
2.3 Pedem-me a opinião sobre o modo como a escola funciona							
Disc. Tot.	54 (14.1%)	54 (8.2%)	6 (5.8%)	56 (11.4%)	25 (13.1%)	38 (12.2%)	233 (10.9%)
Discordo	60 (15.7%)	89 (13.6%)	5 (4.9%)	62 (12.6%)	25 (13.1%)	47 (15.1%)	288 (13.5%)
NCND	119 (31.2%)	148 (22.6%)	28 (27.2%)	141 (28.6%)	47 (24.6%)	101 (32.5%)	584 (27.4%)
Concordo	111 (29.1%)	266 (40.6%)	46 (44.7%)	150 (30.4%)	63 (33.0%)	81 (26.0%)	717 (33.6%)
Conc. Tot.	38 (9.9%)	98 (15.0%)	18 (17.5%)	84 (17.0%)	31 (16.2%)	44 (14.1%)	313 (14.7%)

Tabela d: frequência de resposta por item por AE: envolvimento/participação

2.2. Dimensão pedagógica e curricular



	A	B	C	D	E	F	Total
	(n=382)	(n=655)	(n=103)	(n=493)	(n=191)	(n=311)	(n=2135)
2.4 Avalio o meu próprio trabalho (autoavaliação)							
Disc. Tot.	11 (2.9%)	22 (3.4%)	3 (2.9%)	17 (3.4%)	7 (3.7%)	6 (1.9%)	66 (3.1%)
Discordo	21 (5.5%)	30 (4.6%)	5 (4.9%)	27 (5.5%)	6 (3.1%)	13 (4.2%)	102 (4.8%)
NCND	51 (13.4%)	88 (13.4%)	15 (14.6%)	68 (13.8%)	30 (15.7%)	57 (18.3%)	309 (14.5%)
Concordo	163 (42.7%)	294 (44.9%)	44 (42.7%)	203 (41.2%)	83 (43.5%)	140 (45.0%)	927 (43.4%)
Conc. Tot.	136 (35.6%)	221 (33.7%)	36 (35.0%)	178 (36.1%)	65 (34.0%)	95 (30.5%)	731 (34.2%)
2.5 Participo na avaliação dos colegas							
Disc. Tot.	60 (15.7%)	26 (4.0%)	7 (6.8%)	64 (13.0%)	30 (15.7%)	48 (15.4%)	235 (11.0%)
Discordo	58 (15.2%)	65 (9.9%)	9 (8.7%)	57 (11.6%)	30 (15.7%)	48 (15.4%)	267 (12.5%)
NCND	104 (27.2%)	139 (21.2%)	15 (14.6%)	132 (26.8%)	56 (29.3%)	109 (35.0%)	555 (26.0%)
Concordo	122 (31.9%)	273 (41.7%)	49 (47.6%)	171 (34.7%)	51 (26.7%)	80 (25.7%)	746 (34.9%)
Conc. Tot.	38 (9.9%)	152 (23.2%)	23 (22.3%)	69 (14.0%)	24 (12.6%)	26 (8.4%)	332 (15.6%)
2.6 Sou avaliado apenas com testes							
Disc. Tot.	169 (44.2%)	239 (36.5%)	50 (48.5%)	250 (50.7%)	94 (49.2%)	138 (44.4%)	940 (44.0%)
Discordo	127 (33.2%)	162 (24.7%)	32 (31.1%)	126 (25.6%)	62 (32.5%)	99 (31.8%)	608 (28.5%)
NCND	49 (12.8%)	131 (20.0%)	8 (7.8%)	63 (12.8%)	21 (11.0%)	38 (12.2%)	310 (14.5%)
Concordo	25 (6.5%)	94 (14.4%)	8 (7.8%)	37 (7.5%)	7 (3.7%)	24 (7.7%)	195 (9.1%)
Conc. Tot.	12 (3.1%)	29 (4.4%)	5 (4.9%)	17 (3.4%)	7 (3.7%)	12 (3.9%)	82 (3.8%)
2.7 Sou avaliado de formas diferentes (apresentações, trabalhos de grupo, projetos, testes, etc.)							
Disc. Tot.	7 (1.8%)	15 (2.3%)	4 (3.9%)	11 (2.2%)	6 (3.1%)	7 (2.3%)	50 (2.3%)
Discordo	11 (2.9%)	24 (3.7%)	3 (2.9%)	20 (4.1%)	5 (2.6%)	17 (5.5%)	80 (3.7%)
NCND	32 (8.4%)	75 (11.5%)	9 (8.7%)	56 (11.4%)	23 (12.0%)	44 (14.1%)	239 (11.2%)
Concordo	138 (36.1%)	288 (44.0%)	34 (33.0%)	168 (34.1%)	54 (28.3%)	90 (28.9%)	772 (36.2%)
Conc. Tot.	194 (50.8%)	253 (38.6%)	53 (51.5%)	238 (48.3%)	103 (53.9%)	153 (49.2%)	994 (46.6%)
2.8 Na maioria das disciplinas, para a nota final apenas contam as notas dos trabalhos/testes escritos							
Disc. Tot.	100 (26.2%)	123 (18.8%)	36 (35.0%)	138 (28.0%)	54 (28.3%)	77 (24.8%)	528 (24.7%)
Discordo	100 (26.2%)	150 (22.9%)	28 (27.2%)	137 (27.8%)	49 (25.7%)	75 (24.1%)	539 (25.2%)
NCND	85 (22.3%)	140 (21.4%)	16 (15.5%)	93 (18.9%)	38 (19.9%)	73 (23.5%)	445 (20.8%)
Concordo	70 (18.3%)	181 (27.6%)	13 (12.6%)	92 (18.7%)	31 (16.2%)	59 (19.0%)	446 (20.9%)
Conc. Tot.	27 (7.1%)	61 (9.3%)	10 (9.7%)	33 (6.7%)	19 (9.9%)	27 (8.7%)	177 (8.3%)
2.9 As atividades desenvolvidas em sala de aula podem ser propostas pelos alunos							
Disc. Tot.	32 (8.4%)	40 (6.1%)	3 (2.9%)	38 (7.7%)	18 (9.4%)	24 (7.7%)	155 (7.3%)
Discordo	55 (14.4%)	54 (8.2%)	5 (4.9%)	57 (11.6%)	22 (11.5%)	38 (12.2%)	231 (10.8%)
NCND	114 (29.8%)	138 (21.1%)	21 (20.4%)	114 (23.1%)	44 (23.0%)	95 (30.5%)	526 (24.6%)
Concordo	131 (34.3%)	307 (46.9%)	51 (49.5%)	202 (41.0%)	71 (37.2%)	104 (33.4%)	866 (40.6%)
Conc. Tot.	50 (13.1%)	116 (17.7%)	23 (22.3%)	82 (16.6%)	36 (18.8%)	50 (16.1%)	357 (16.7%)
2.10 Na maioria das aulas, eu e os meus colegas ajudamo-nos uns aos outros dentro da sala de aula							
Disc. Tot.	10 (2.6%)	10 (1.5%)	3 (2.9%)	25 (5.1%)	8 (4.2%)	8 (2.6%)	64 (3.0%)
Discordo	18 (4.7%)	23 (3.5%)	3 (2.9%)	25 (5.1%)	12 (6.3%)	28 (9.0%)	109 (5.1%)
NCND	58 (15.2%)	86 (13.1%)	10 (9.7%)	88 (17.8%)	35 (18.3%)	82 (26.4%)	359 (16.8%)
Concordo	171 (44.8%)	320 (48.9%)	39 (37.9%)	219 (44.4%)	74 (38.7%)	108 (34.7%)	931 (43.6%)
Conc. Tot.	125 (32.7%)	216 (33.0%)	48 (46.6%)	136 (27.6%)	62 (32.5%)	85 (27.3%)	672 (31.5%)

Tabela e1: frequência de respostas por item por Ae: dimensão pedagógica e curricular 2.4 a 2.10

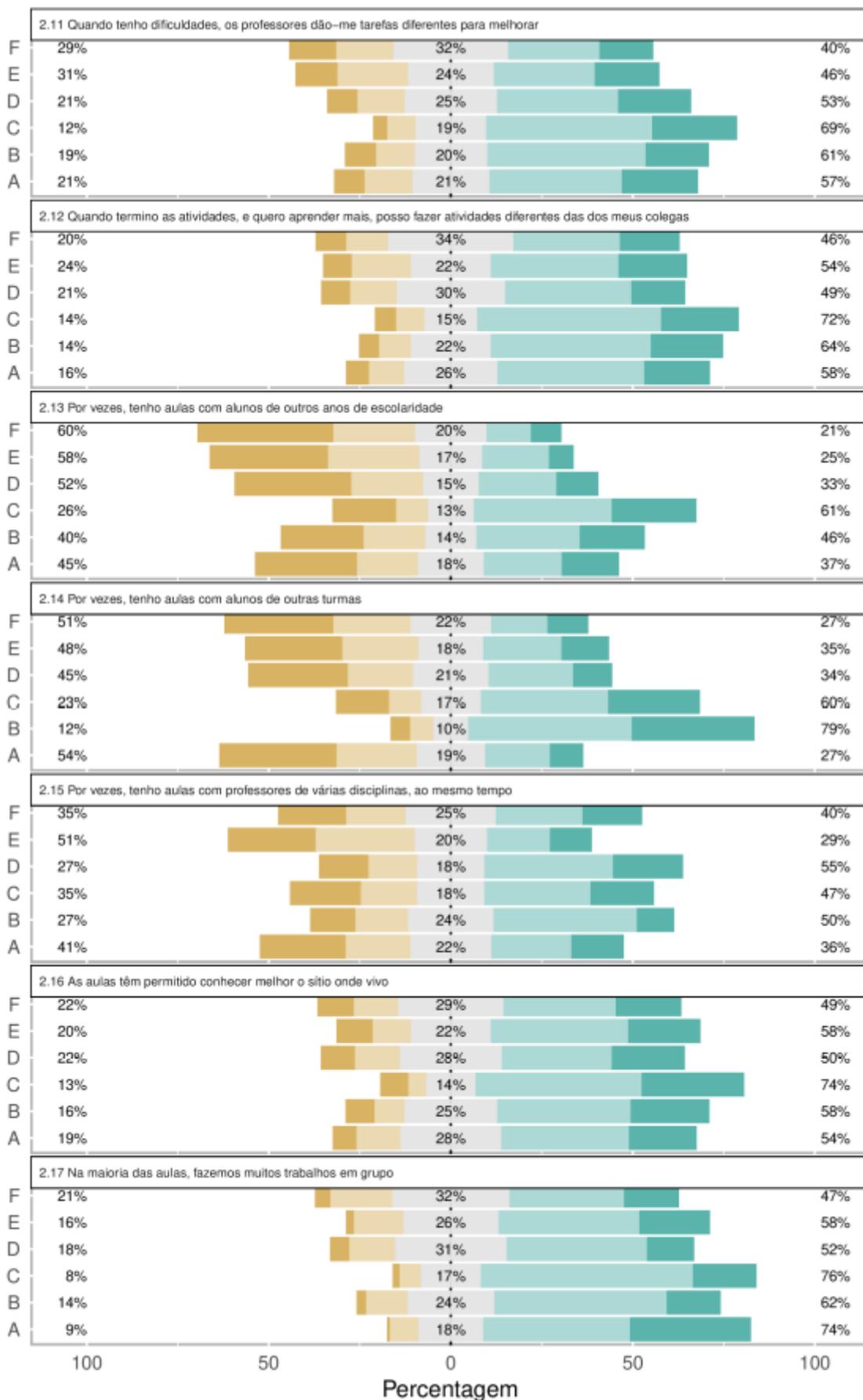


Figura e2: Respostas dos alunos, por agrupamento: dimensão pedagógica e curricular 2.11 a 2.17 (continuação)

	A	B	C	D	E	F	Total
	(n=382)	(n=655)	(n=103)	(n=493)	(n=191)	(n=311)	(n=2135)
2.11 Quando tenho dificuldades, os professores dão-me tarefas diferentes para melhorar							
Disc. Tot.	32 (8.4%)	56 (8.5%)	4 (3.9%)	41 (8.3%)	22 (11.5%)	40 (12.9%)	195 (9.1%)
Discordo	50 (13.1%)	69 (10.5%)	8 (7.8%)	64 (13.0%)	37 (19.4%)	49 (15.8%)	277 (13.0%)
NCND	81 (21.2%)	131 (20.0%)	20 (19.4%)	125 (25.4%)	45 (23.6%)	98 (31.5%)	500 (23.4%)
Concordo	139 (36.4%)	285 (43.5%)	47 (45.6%)	164 (33.3%)	53 (27.7%)	78 (25.1%)	766 (35.9%)
Conc. Tot.	80 (20.9%)	114 (17.4%)	24 (23.3%)	99 (20.1%)	34 (17.8%)	46 (14.8%)	397 (18.6%)
2.12 Quando termino as atividades, e quero aprender mais, posso fazer atividades diferentes das dos meus colegas							
Disc. Tot.	24 (6.3%)	36 (5.5%)	6 (5.8%)	39 (7.9%)	15 (7.9%)	26 (8.4%)	146 (6.8%)
Discordo	37 (9.7%)	57 (8.7%)	8 (7.8%)	63 (12.8%)	31 (16.2%)	36 (11.6%)	232 (10.9%)
NCND	98 (25.7%)	144 (22.0%)	15 (14.6%)	147 (29.8%)	42 (22.0%)	107 (34.4%)	553 (25.9%)
Concordo	154 (40.3%)	288 (44.0%)	52 (50.5%)	171 (34.7%)	67 (35.1%)	91 (29.3%)	823 (38.5%)
Conc. Tot.	69 (18.1%)	130 (19.8%)	22 (21.4%)	73 (14.8%)	36 (18.8%)	51 (16.4%)	381 (17.8%)
2.13 Por vezes, tenho aulas com alunos de outros anos de escolaridade							
Disc. Tot.	107 (28.0%)	149 (22.7%)	18 (17.5%)	158 (32.0%)	62 (32.5%)	116 (37.3%)	610 (28.6%)
Discordo	64 (16.8%)	111 (16.9%)	9 (8.7%)	97 (19.7%)	48 (25.1%)	70 (22.5%)	399 (18.7%)
NCND	69 (18.1%)	92 (14.0%)	13 (12.6%)	76 (15.4%)	33 (17.3%)	61 (19.6%)	344 (16.1%)
Concordo	82 (21.5%)	186 (28.4%)	39 (37.9%)	105 (21.3%)	35 (18.3%)	38 (12.2%)	485 (22.7%)
Conc. Tot.	60 (15.7%)	117 (17.9%)	24 (23.3%)	57 (11.6%)	13 (6.8%)	26 (8.4%)	297 (13.9%)
2.14 Por vezes, tenho aulas com alunos de outras turmas							
Disc. Tot.	123 (32.2%)	35 (5.3%)	15 (14.6%)	135 (27.4%)	51 (26.7%)	93 (29.9%)	452 (21.2%)
Discordo	84 (22.0%)	42 (6.4%)	9 (8.7%)	88 (17.8%)	40 (20.9%)	66 (21.2%)	329 (15.4%)
NCND	72 (18.8%)	63 (9.6%)	17 (16.5%)	103 (20.9%)	34 (17.8%)	69 (22.2%)	358 (16.8%)
Concordo	68 (17.8%)	294 (44.9%)	36 (35.0%)	114 (23.1%)	41 (21.5%)	48 (15.4%)	601 (28.1%)
Conc. Tot.	35 (9.2%)	221 (33.7%)	26 (25.2%)	53 (10.8%)	25 (13.1%)	35 (11.3%)	395 (18.5%)
2.15 Por vezes, tenho aulas com professores de várias disciplinas, ao mesmo tempo							
Disc. Tot.	90 (23.6%)	81 (12.4%)	20 (19.4%)	67 (13.6%)	46 (24.1%)	58 (18.6%)	362 (17.0%)
Discordo	68 (17.8%)	95 (14.5%)	16 (15.5%)	66 (13.4%)	52 (27.2%)	51 (16.4%)	348 (16.3%)
NCND	85 (22.3%)	154 (23.5%)	19 (18.4%)	91 (18.5%)	38 (19.9%)	77 (24.8%)	464 (21.7%)
Concordo	84 (22.0%)	258 (39.4%)	30 (29.1%)	174 (35.3%)	33 (17.3%)	74 (23.8%)	653 (30.6%)
Conc. Tot.	55 (14.4%)	67 (10.2%)	18 (17.5%)	95 (19.3%)	22 (11.5%)	51 (16.4%)	308 (14.4%)
2.16 As aulas têm permitido conhecer melhor o sítio onde vivo							
Disc. Tot.	25 (6.5%)	52 (7.9%)	8 (7.8%)	46 (9.3%)	19 (9.9%)	31 (10.0%)	181 (8.5%)
Discordo	46 (12.0%)	54 (8.2%)	5 (4.9%)	61 (12.4%)	20 (10.5%)	38 (12.2%)	224 (10.5%)
NCND	106 (27.7%)	167 (25.5%)	14 (13.6%)	138 (28.0%)	42 (22.0%)	90 (28.9%)	557 (26.1%)
Concordo	134 (35.1%)	240 (36.6%)	47 (45.6%)	149 (30.2%)	72 (37.7%)	96 (30.9%)	738 (34.6%)
Conc. Tot.	71 (18.6%)	142 (21.7%)	29 (28.2%)	99 (20.1%)	38 (19.9%)	56 (18.0%)	435 (20.4%)
2.17 Na maioria das aulas, fazemos muitos trabalhos em grupo							
Disc. Tot.	3 (0.8%)	17 (2.6%)	2 (1.9%)	26 (5.3%)	4 (2.1%)	13 (4.2%)	65 (3.0%)
Discordo	30 (7.9%)	74 (11.3%)	6 (5.8%)	62 (12.6%)	26 (13.6%)	53 (17.0%)	251 (11.8%)
NCND	68 (17.8%)	157 (24.0%)	17 (16.5%)	151 (30.6%)	50 (26.2%)	100 (32.2%)	543 (25.4%)
Concordo	154 (40.3%)	310 (47.3%)	60 (58.3%)	190 (38.5%)	74 (38.7%)	98 (31.5%)	886 (41.5%)
Conc. Tot.	127 (33.2%)	97 (14.8%)	18 (17.5%)	64 (13.0%)	37 (19.4%)	47 (15.1%)	390 (18.3%)

Tabela e2: frequência de resposta por item por AE: dimensão pedagógica e curricular 2.11 a 2.17 (continuação)

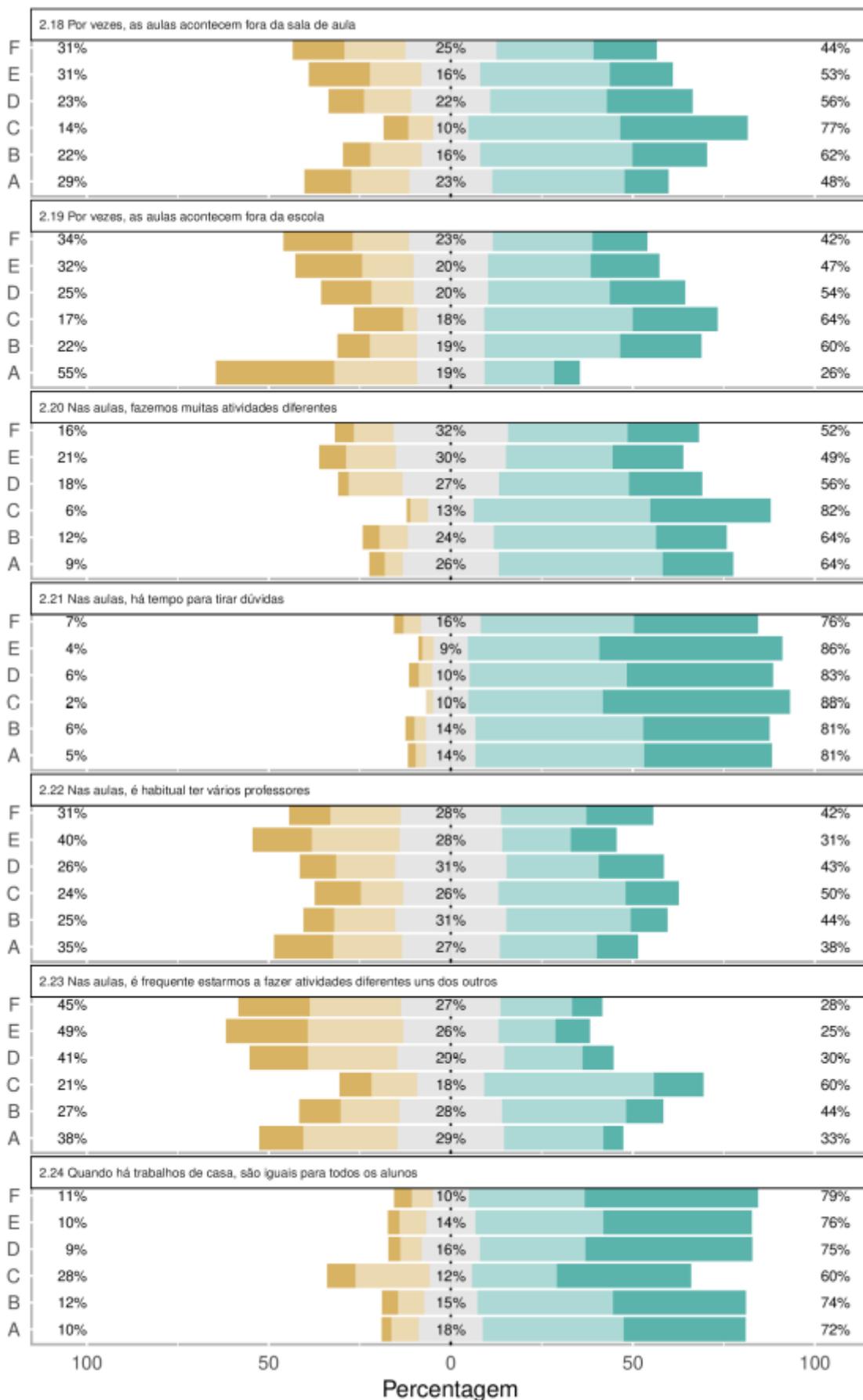


Figura e2: Respostas dos alunos, por agrupamento: dimensão pedagógica e curricular e c 2.19 a 2.24 (continuação)

	A	B	C	D	E	F	Total
	(n=382)	(n=655)	(n=103)	(n=493)	(n=191)	(n=311)	(n=2135)
2.18 Por vezes, as aulas acontecem fora da sala de aula							
Disc. Tot.	49 (12.8%)	49 (7.5%)	7 (6.8%)	48 (9.7%)	32 (16.8%)	44 (14.1%)	229 (10.7%)
Discordo	61 (16.0%)	92 (14.0%)	7 (6.8%)	64 (13.0%)	27 (14.1%)	52 (16.7%)	303 (14.2%)
NCND	87 (22.8%)	106 (16.2%)	10 (9.7%)	107 (21.7%)	31 (16.2%)	78 (25.1%)	419 (19.6%)
Concordo	139 (36.4%)	274 (41.8%)	43 (41.7%)	158 (32.0%)	68 (35.6%)	83 (26.7%)	765 (35.8%)
Conc. Tot.	46 (12.0%)	134 (20.5%)	36 (35.0%)	116 (23.5%)	33 (17.3%)	54 (17.4%)	419 (19.6%)
2.19 Por vezes, as aulas acontecem fora da escola							
Disc. Tot.	124 (32.5%)	58 (8.9%)	14 (13.6%)	68 (13.8%)	35 (18.3%)	59 (19.0%)	358 (16.8%)
Discordo	87 (22.8%)	85 (13.0%)	4 (3.9%)	57 (11.6%)	27 (14.1%)	48 (15.4%)	308 (14.4%)
NCND	71 (18.6%)	122 (18.6%)	19 (18.4%)	101 (20.5%)	39 (20.4%)	72 (23.2%)	424 (19.9%)
Concordo	73 (19.1%)	244 (37.3%)	42 (40.8%)	165 (33.5%)	54 (28.3%)	85 (27.3%)	663 (31.1%)
Conc. Tot.	27 (7.1%)	146 (22.3%)	24 (23.3%)	102 (20.7%)	36 (18.8%)	47 (15.1%)	382 (17.9%)
2.20 Nas aulas, fazemos muitas atividades diferentes							
Disc. Tot.	16 (4.2%)	30 (4.6%)	1 (1.0%)	14 (2.8%)	14 (7.3%)	16 (5.1%)	91 (4.3%)
Discordo	19 (5.0%)	51 (7.8%)	5 (4.9%)	73 (14.8%)	26 (13.6%)	34 (10.9%)	208 (9.7%)
NCND	101 (26.4%)	155 (23.7%)	13 (12.6%)	131 (26.6%)	58 (30.4%)	98 (31.5%)	556 (26.0%)
Concordo	172 (45.0%)	292 (44.6%)	50 (48.5%)	176 (35.7%)	56 (29.3%)	102 (32.8%)	848 (39.7%)
Conc. Tot.	74 (19.4%)	127 (19.4%)	34 (33.0%)	99 (20.1%)	37 (19.4%)	61 (19.6%)	432 (20.2%)
2.21 Nas aulas, há tempo para tirar dúvidas							
Disc. Tot.	8 (2.1%)	16 (2.4%)	0 (0%)	13 (2.6%)	2 (1.0%)	8 (2.6%)	47 (2.2%)
Discordo	11 (2.9%)	21 (3.2%)	2 (1.9%)	18 (3.7%)	6 (3.1%)	15 (4.8%)	73 (3.4%)
NCND	52 (13.6%)	89 (13.6%)	10 (9.7%)	51 (10.3%)	18 (9.4%)	51 (16.4%)	271 (12.7%)
Concordo	177 (46.3%)	302 (46.1%)	38 (36.9%)	213 (43.2%)	69 (36.1%)	131 (42.1%)	930 (43.6%)
Conc. Tot.	134 (35.1%)	227 (34.7%)	53 (51.5%)	198 (40.2%)	96 (50.3%)	106 (34.1%)	814 (38.1%)
2.22 Nas aulas, é habitual ter vários professores							
Disc. Tot.	62 (16.2%)	55 (8.4%)	13 (12.6%)	49 (9.9%)	31 (16.2%)	35 (11.3%)	245 (11.5%)
Discordo	72 (18.8%)	110 (16.8%)	12 (11.7%)	80 (16.2%)	46 (24.1%)	60 (19.3%)	380 (17.8%)
NCND	103 (27.0%)	200 (30.5%)	27 (26.2%)	151 (30.6%)	54 (28.3%)	86 (27.7%)	621 (29.1%)
Concordo	102 (26.7%)	224 (34.2%)	36 (35.0%)	125 (25.4%)	36 (18.8%)	73 (23.5%)	596 (27.9%)
Conc. Tot.	43 (11.3%)	66 (10.1%)	15 (14.6%)	88 (17.8%)	24 (12.6%)	57 (18.3%)	293 (13.7%)
2.23 Nas aulas, é frequente estarmos a fazer atividades diferentes uns dos outros							
Disc. Tot.	46 (12.0%)	74 (11.3%)	9 (8.7%)	79 (16.0%)	43 (22.5%)	61 (19.6%)	312 (14.6%)
Discordo	99 (25.9%)	106 (16.2%)	13 (12.6%)	121 (24.5%)	50 (26.2%)	78 (25.1%)	467 (21.9%)
NCND	112 (29.3%)	185 (28.2%)	19 (18.4%)	145 (29.4%)	50 (26.2%)	85 (27.3%)	596 (27.9%)
Concordo	104 (27.2%)	223 (34.0%)	48 (46.6%)	106 (21.5%)	30 (15.7%)	61 (19.6%)	572 (26.8%)
Conc. Tot.	21 (5.5%)	67 (10.2%)	14 (13.6%)	42 (8.5%)	18 (9.4%)	26 (8.4%)	188 (8.8%)
2.24 Quando há trabalhos de casa, são iguais para todos os alunos							
Disc. Tot.	10 (2.6%)	29 (4.4%)	8 (7.8%)	16 (3.2%)	6 (3.1%)	15 (4.8%)	84 (3.9%)
Discordo	29 (7.6%)	47 (7.2%)	21 (20.4%)	29 (5.9%)	14 (7.3%)	18 (5.8%)	158 (7.4%)
NCND	67 (17.5%)	96 (14.7%)	12 (11.7%)	79 (16.0%)	26 (13.6%)	31 (10.0%)	311 (14.6%)
Concordo	148 (38.7%)	244 (37.3%)	24 (23.3%)	143 (29.0%)	67 (35.1%)	99 (31.8%)	725 (34.0%)
Conc. Tot.	128 (33.5%)	239 (36.5%)	38 (36.9%)	226 (45.8%)	78 (40.8%)	148 (47.6%)	857 (40.1%)

Tabela e2: frequência de resposta por item e por AE: dimensão pedagógica e curricular 2.18 a 2.24

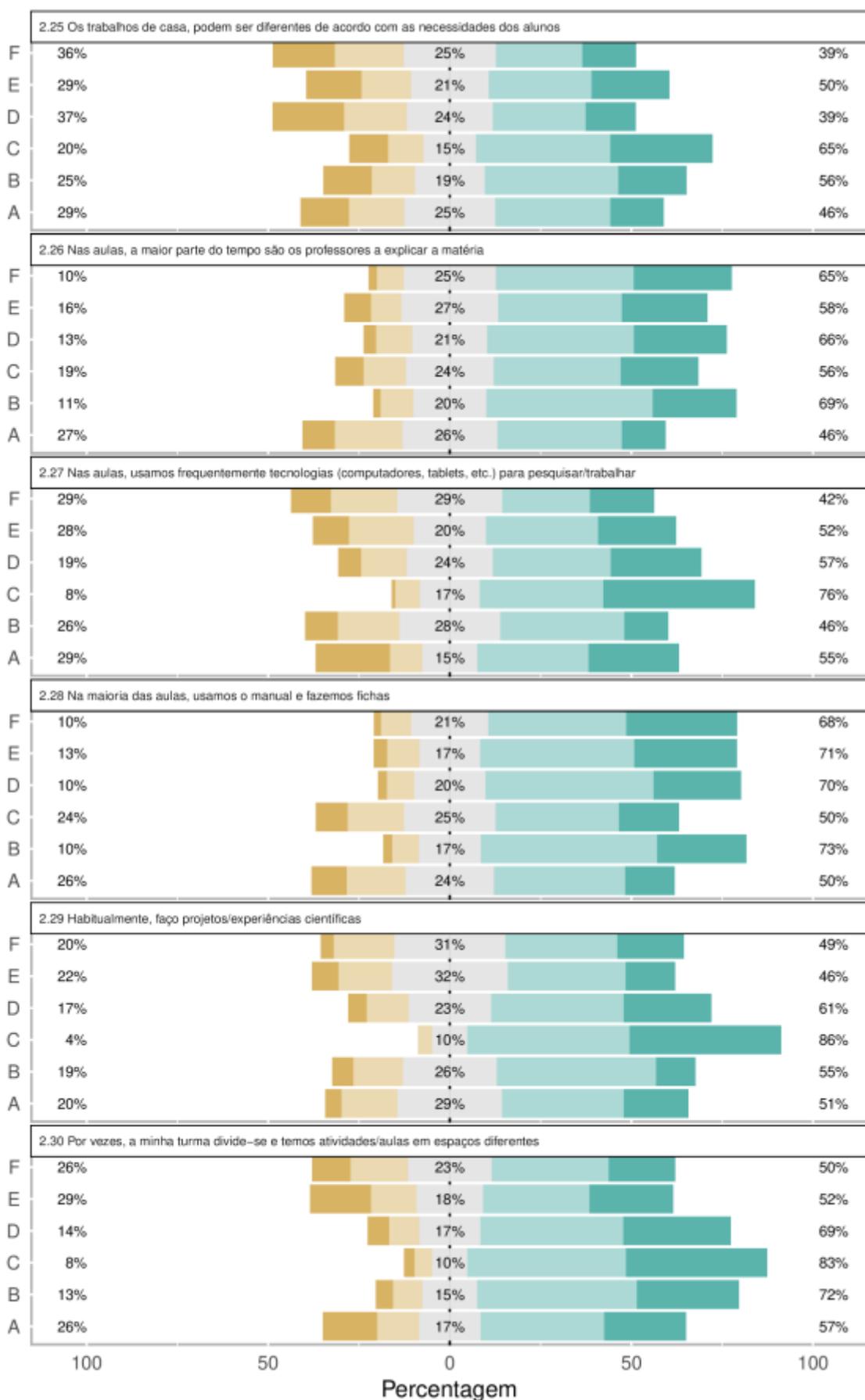


Figura e3: Respostas dos alunos, por agrupamento: dimensão pedagógica e curricular 2.25 a 2.30 (continuação)

	A	B	C	D	E	F	Total
	(n=382)	(n=655)	(n=103)	(n=493)	(n=191)	(n=311)	(n=2135)
2.25 Os trabalhos de casa, podem ser diferentes de acordo com as necessidades dos alunos							
Disc. Tot.	51 (13.4%)	87 (13.3%)	11 (10.7%)	97 (19.7%)	29 (15.2%)	53 (17.0%)	328 (15.4%)
Discordo	58 (15.2%)	78 (11.9%)	10 (9.7%)	85 (17.2%)	26 (13.6%)	59 (19.0%)	316 (14.8%)
NCND	96 (25.1%)	126 (19.2%)	15 (14.6%)	117 (23.7%)	41 (21.5%)	79 (25.4%)	474 (22.2%)
Concordo	121 (31.7%)	241 (36.8%)	38 (36.9%)	126 (25.6%)	54 (28.3%)	74 (23.8%)	654 (30.6%)
Conc. Tot.	56 (14.7%)	123 (18.8%)	29 (28.2%)	68 (13.8%)	41 (21.5%)	46 (14.8%)	363 (17.0%)
2.26 Nas aulas, a maior parte do tempo são os professores a explicar a matéria							
Disc. Tot.	34 (8.9%)	13 (2.0%)	8 (7.8%)	17 (3.4%)	14 (7.3%)	7 (2.3%)	93 (4.4%)
Discordo	71 (18.6%)	59 (9.0%)	12 (11.7%)	49 (9.9%)	16 (8.4%)	23 (7.4%)	230 (10.8%)
NCND	100 (26.2%)	132 (20.2%)	25 (24.3%)	102 (20.7%)	51 (26.7%)	79 (25.4%)	489 (22.9%)
Concordo	131 (34.3%)	300 (45.8%)	36 (35.0%)	199 (40.4%)	65 (34.0%)	118 (37.9%)	849 (39.8%)
Conc. Tot.	46 (12.0%)	151 (23.1%)	22 (21.4%)	126 (25.6%)	45 (23.6%)	84 (27.0%)	474 (22.2%)
2.27 Nas aulas, usamos frequentemente tecnologias (computadores, tablets, etc.) para pesquisar/trabalhar							
Disc. Tot.	78 (20.4%)	59 (9.0%)	1 (1.0%)	31 (6.3%)	19 (9.9%)	34 (10.9%)	222 (10.4%)
Discordo	34 (8.9%)	111 (16.9%)	7 (6.8%)	62 (12.6%)	34 (17.8%)	57 (18.3%)	305 (14.3%)
NCND	58 (15.2%)	182 (27.8%)	17 (16.5%)	117 (23.7%)	38 (19.9%)	90 (28.9%)	502 (23.5%)
Concordo	117 (30.6%)	224 (34.2%)	35 (34.0%)	160 (32.5%)	59 (30.9%)	75 (24.1%)	670 (31.4%)
Conc. Tot.	95 (24.9%)	79 (12.1%)	43 (41.7%)	123 (24.9%)	41 (21.5%)	55 (17.7%)	436 (20.4%)
2.28 Na maioria das aulas, usamos o manual e fazemos fichas							
Disc. Tot.	37 (9.7%)	16 (2.4%)	9 (8.7%)	12 (2.4%)	7 (3.7%)	6 (1.9%)	87 (4.1%)
Discordo	62 (16.2%)	48 (7.3%)	16 (15.5%)	37 (7.5%)	17 (8.9%)	26 (8.4%)	206 (9.6%)
NCND	93 (24.3%)	112 (17.1%)	26 (25.2%)	97 (19.7%)	32 (16.8%)	66 (21.2%)	426 (20.0%)
Concordo	138 (36.1%)	318 (48.5%)	35 (34.0%)	228 (46.2%)	81 (42.4%)	118 (37.9%)	918 (43.0%)
Conc. Tot.	52 (13.6%)	161 (24.6%)	17 (16.5%)	119 (24.1%)	54 (28.3%)	95 (30.5%)	498 (23.3%)
2.29 Habitualmente, faço projetos/experiências científicas							
Disc. Tot.	17 (4.5%)	38 (5.8%)	0 (0%)	25 (5.1%)	14 (7.3%)	11 (3.5%)	105 (4.9%)
Discordo	59 (15.4%)	89 (13.6%)	4 (3.9%)	57 (11.6%)	28 (14.7%)	52 (16.7%)	289 (13.5%)
NCND	110 (28.8%)	170 (26.0%)	10 (9.7%)	112 (22.7%)	61 (31.9%)	95 (30.5%)	558 (26.1%)
Concordo	128 (33.5%)	287 (43.8%)	46 (44.7%)	180 (36.5%)	62 (32.5%)	96 (30.9%)	799 (37.4%)
Conc. Tot.	68 (17.8%)	71 (10.8%)	43 (41.7%)	119 (24.1%)	26 (13.6%)	57 (18.3%)	384 (18.0%)
2.30 Por vezes, a minha turma divide-se e temos atividades/aulas em espaços diferentes							
Disc. Tot.	57 (14.9%)	31 (4.7%)	3 (2.9%)	29 (5.9%)	32 (16.8%)	33 (10.6%)	185 (8.7%)
Discordo	44 (11.5%)	53 (8.1%)	5 (4.9%)	41 (8.3%)	24 (12.6%)	49 (15.8%)	216 (10.1%)
NCND	65 (17.0%)	99 (15.1%)	10 (9.7%)	83 (16.8%)	35 (18.3%)	72 (23.2%)	364 (17.0%)
Concordo	130 (34.0%)	288 (44.0%)	45 (43.7%)	194 (39.4%)	56 (29.3%)	100 (32.2%)	813 (38.1%)
Conc. Tot.	86 (22.5%)	184 (28.1%)	40 (38.8%)	146 (29.6%)	44 (23.0%)	57 (18.3%)	557 (26.1%)

Tabela e3: frequência de resposta por item e AE: dimensão pedagógica e curricular 2.25 a 2.30 (continuação)

2.3. Dimensão Efeitos

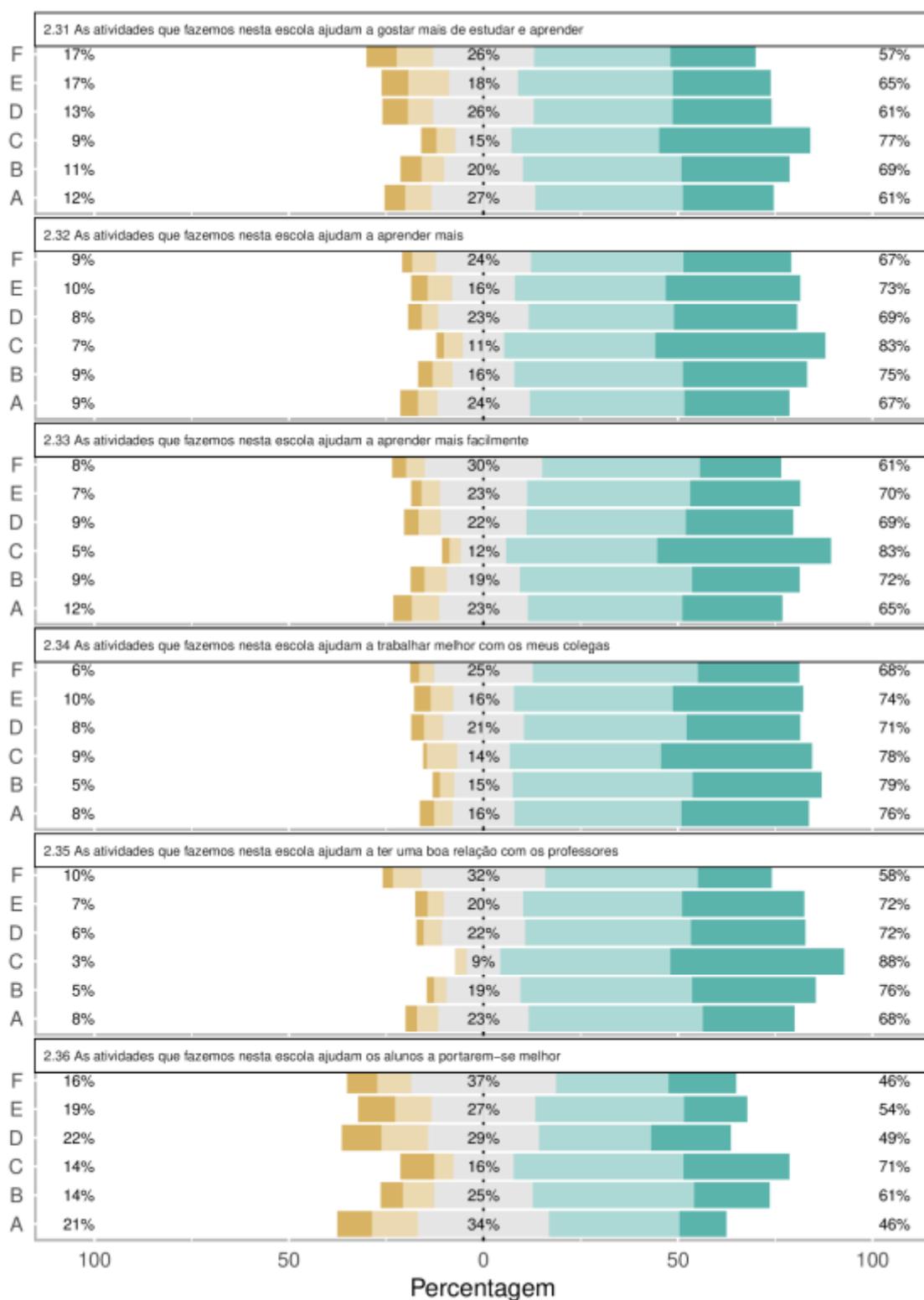


Figura f: Respostas ao questionário dos alunos, por agrupamento: efeitos 2.31 a 2.36

	A	B	C	D	E	F	Total
	(n=382)	(n=655)	(n=103)	(n=493)	(n=191)	(n=311)	(n=2135)
2.31 As atividades que fazemos nesta escola ajudam a gostar mais de estudar e aprender							
Disc. Tot.	20 (5.2%)	35 (5.3%)	4 (3.9%)	32 (6.5%)	13 (6.8%)	24 (7.7%)	128 (6.0%)
Discordo	26 (6.8%)	38 (5.8%)	5 (4.9%)	32 (6.5%)	20 (10.5%)	29 (9.3%)	150 (7.0%)
NCND	102 (26.7%)	133 (20.3%)	15 (14.6%)	128 (26.0%)	34 (17.8%)	81 (26.0%)	493 (23.1%)
Concordo	145 (38.0%)	267 (40.8%)	39 (37.9%)	176 (35.7%)	76 (39.8%)	109 (35.0%)	812 (38.0%)
Conc. Tot.	89 (23.3%)	182 (27.8%)	40 (38.8%)	125 (25.4%)	48 (25.1%)	68 (21.9%)	552 (25.9%)
2.32 As atividades que fazemos nesta escola ajudam a aprender mais							
Disc. Tot.	17 (4.5%)	24 (3.7%)	2 (1.9%)	17 (3.4%)	8 (4.2%)	8 (2.6%)	76 (3.6%)
Discordo	19 (5.0%)	34 (5.2%)	5 (4.9%)	21 (4.3%)	12 (6.3%)	19 (6.1%)	110 (5.2%)
NCND	91 (23.8%)	104 (15.9%)	11 (10.7%)	115 (23.3%)	31 (16.2%)	76 (24.4%)	428 (20.0%)
Concordo	152 (39.8%)	284 (43.4%)	40 (38.8%)	184 (37.3%)	74 (38.7%)	122 (39.2%)	856 (40.1%)
Conc. Tot.	103 (27.0%)	209 (31.9%)	45 (43.7%)	156 (31.6%)	66 (34.6%)	86 (27.7%)	665 (31.1%)
2.33 As atividades que fazemos nesta escola ajudam a aprender mais facilmente							
Disc. Tot.	18 (4.7%)	23 (3.5%)	2 (1.9%)	18 (3.7%)	5 (2.6%)	11 (3.5%)	77 (3.6%)
Discordo	27 (7.1%)	38 (5.8%)	3 (2.9%)	28 (5.7%)	9 (4.7%)	15 (4.8%)	120 (5.6%)
NCND	87 (22.8%)	123 (18.8%)	12 (11.7%)	109 (22.1%)	43 (22.5%)	94 (30.2%)	468 (21.9%)
Concordo	152 (39.8%)	290 (44.3%)	40 (38.8%)	202 (41.0%)	80 (41.9%)	126 (40.5%)	890 (41.7%)
Conc. Tot.	98 (25.7%)	181 (27.6%)	46 (44.7%)	136 (27.6%)	54 (28.3%)	65 (20.9%)	580 (27.2%)
2.34 As atividades que fazemos nesta escola ajudam a trabalhar melhor com os meus colegas							
Disc. Tot.	14 (3.7%)	12 (1.8%)	1 (1.0%)	16 (3.2%)	8 (4.2%)	7 (2.3%)	58 (2.7%)
Discordo	18 (4.7%)	24 (3.7%)	8 (7.8%)	24 (4.9%)	11 (5.8%)	12 (3.9%)	97 (4.5%)
NCND	61 (16.0%)	99 (15.1%)	14 (13.6%)	103 (20.9%)	30 (15.7%)	79 (25.4%)	386 (18.1%)
Concordo	164 (42.9%)	303 (46.3%)	40 (38.8%)	206 (41.8%)	78 (40.8%)	132 (42.4%)	923 (43.2%)
Conc. Tot.	125 (32.7%)	217 (33.1%)	40 (38.8%)	144 (29.2%)	64 (33.5%)	81 (26.0%)	671 (31.4%)
2.35 As atividades que fazemos nesta escola ajudam a ter uma boa relação com os professores							
Disc. Tot.	11 (2.9%)	12 (1.8%)	0 (0%)	9 (1.8%)	6 (3.1%)	8 (2.6%)	46 (2.2%)
Discordo	21 (5.5%)	21 (3.2%)	3 (2.9%)	23 (4.7%)	8 (4.2%)	23 (7.4%)	99 (4.6%)
NCND	89 (23.3%)	125 (19.1%)	9 (8.7%)	106 (21.5%)	39 (20.4%)	99 (31.8%)	467 (21.9%)
Concordo	171 (44.8%)	289 (44.1%)	45 (43.7%)	210 (42.6%)	78 (40.8%)	122 (39.2%)	915 (42.9%)
Conc. Tot.	90 (23.6%)	208 (31.8%)	46 (44.7%)	145 (29.4%)	60 (31.4%)	59 (19.0%)	608 (28.5%)
2.36 As atividades que fazemos nesta escola ajudam os alunos a portarem-se melhor							
Disc. Tot.	34 (8.9%)	37 (5.6%)	9 (8.7%)	50 (10.1%)	18 (9.4%)	24 (7.7%)	172 (8.1%)
Discordo	45 (11.8%)	53 (8.1%)	5 (4.9%)	59 (12.0%)	18 (9.4%)	27 (8.7%)	207 (9.7%)
NCND	129 (33.8%)	166 (25.3%)	16 (15.5%)	141 (28.6%)	51 (26.7%)	116 (37.3%)	619 (29.0%)
Concordo	128 (33.5%)	272 (41.5%)	45 (43.7%)	142 (28.8%)	73 (38.2%)	90 (28.9%)	750 (35.1%)
Conc. Tot.	46 (12.0%)	127 (19.4%)	28 (27.2%)	101 (20.5%)	31 (16.2%)	54 (17.4%)	387 (18.1%)

Tabela e. frequência de resposta por item e AE: efeitos 2.31 a 2.36

APÊNDICE 11 – Dados dos questionários por AE: questionários aos pais/encarregados de educação

1. Caracterização dos pais/encarregados de educação envolvidos no estudo

Tabela a: Caracterização dos Encarregados de Educação

Agrupamento		A	B	C	D	E	F	Total
Total		(n=230)	(n=595)	(n=54)	(n=158)	(n=106)	(n=125)	(n=1268)
Idade	Menos de 25	1	8	-	3	1	-	13
	25-35	25	98	8	8	15	10	164
	36-45	156	351	36	80	69	84	776
	46-55	45	132	10	58	21	31	297
	Mais de 55	3	6	-	9	-	-	18
Sexo	Feminino	196	529	44	122	99	106	1096
	Masculino	34	66	10	36	7	19	172
Habilitações académicas e profissionais	.	-	2	-	1	-	-	3
	11º	1	-	-	-	-	-	1
	12º ano	96	87	16	60	37	36	332
	1º ano	-	3	-	-	-	-	3
	2º ano	-	5	-	-	-	-	5
	3º ano	-	4	-	1	-	-	5
	4ª classe	8	159	5	4	3	2	181
	5º ano	-	1	-	1	-	-	2
	6º ano	2	102	10	1	3	1	119
	7º ano	1	7	-	1	-	2	11
	8º ano	-	2	-	1	-	1	4
	9º ano	27	195	16	16	26	24	304
	Bacharelato	-	-	-	6	1	-	7
	Doutoramento	3	-	-	-	1	1	5
Licenciatura	83	27	7	64	33	53	267	
Mestrado	5	1	-	2	1	5	14	
Pós-graduação	4	-	-	-	1	-	5	
Idade do educando	8	31	54	11	2	13	3	114
	9	25	78	12	14	21	2	152
	10	29	88	15	25	22	26	205
	11	55	92	3	18	14	31	213
	12	48	82	3	18	17	41	209
	13	25	72	4	22	9	14	146
	14	13	77	5	18	10	7	130
	15	3	41	1	16	-	-	61
	16	-	10	-	10	-	1	21
	17	-	1	-	4	-	-	5
	18	-	-	-	9	-	-	9
21	1	-	-	2	-	-	3	
Sexo do educando	Feminino	104	298	30	84	52	52	620
	Masculino	126	297	24	74	54	73	648
Ciclo de educação /ensino	1º CEB	65	174	31	22	43	9	344
	2º CEB	109	182	9	56	38	77	471
	3º CEB	51	233	14	44	23	37	402
	E. Secundário	5	6	-	36	2	2	51

2. Resultados

2.1. Dimensão adesão/envolvimento

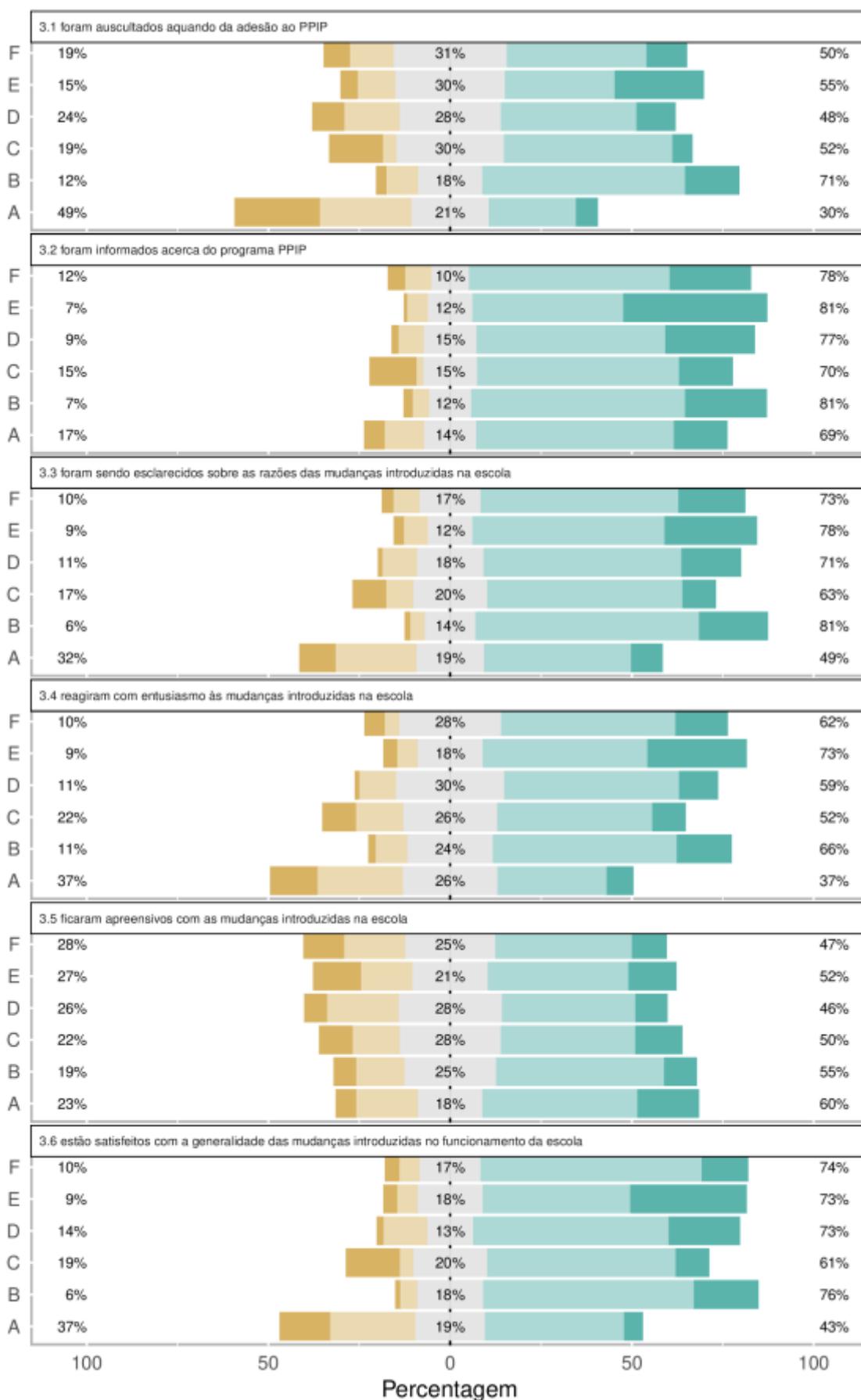


Figura a1: respostas dos encarregados de educação, por agrupamento: adesão/envolvimento 3.1 a 3.6

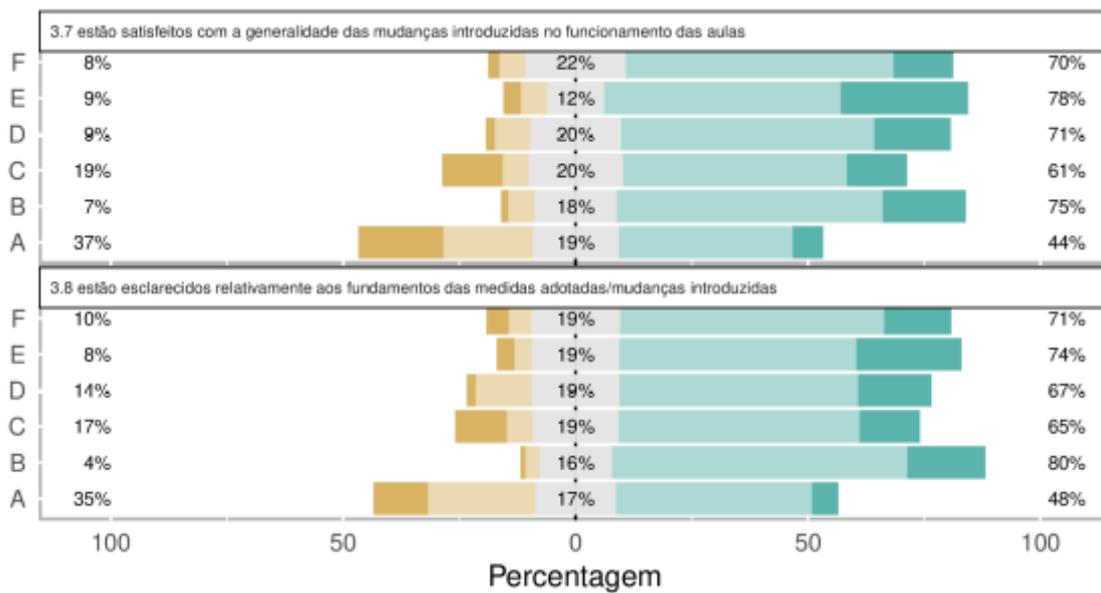


Figura a2: Respostas dos encarregados de educação, por agrupamento: adesão/envolvimento 3.7 e 3.8 (continuação)

	A (n=230)	B (n=595)	C (n=54)	D (n=158)	E (n=106)	F (n=125)	Total (n=1268)
3.1 foram auscultados aquando da adesão ao PPIP							
Disc. Tot.	54 (23.5%)	17 (2.9%)	8 (14.8%)	14 (8.9%)	5 (4.7%)	9 (7.2%)	107 (8.4%)
Discordo	58 (25.2%)	52 (8.7%)	2 (3.7%)	24 (15.2%)	11 (10.4%)	15 (12.0%)	162 (12.8%)
NCND	49 (21.3%)	105 (17.6%)	16 (29.6%)	44 (27.8%)	32 (30.2%)	39 (31.2%)	285 (22.5%)
Concordo	55 (23.9%)	332 (55.8%)	25 (46.3%)	59 (37.3%)	32 (30.2%)	48 (38.4%)	551 (43.5%)
Conc. Tot.	14 (6.1%)	89 (15.0%)	3 (5.6%)	17 (10.8%)	26 (24.5%)	14 (11.2%)	163 (12.9%)
3.2 foram informados acerca do programa PPIP							
Disc. Tot.	13 (5.7%)	15 (2.5%)	7 (13.0%)	3 (1.9%)	1 (0.9%)	6 (4.8%)	45 (3.5%)
Discordo	25 (10.9%)	27 (4.5%)	1 (1.9%)	11 (7.0%)	6 (5.7%)	9 (7.2%)	79 (6.2%)
NCND	33 (14.3%)	69 (11.6%)	8 (14.8%)	23 (14.6%)	13 (12.3%)	13 (10.4%)	159 (12.5%)
Concordo	125 (54.3%)	350 (58.8%)	30 (55.6%)	82 (51.9%)	44 (41.5%)	69 (55.2%)	700 (55.2%)
Conc. Tot.	34 (14.8%)	134 (22.5%)	8 (14.8%)	39 (24.7%)	42 (39.6%)	28 (22.4%)	285 (22.5%)
3.3 foram sendo esclarecidos sobre as razões das mudanças introduzidas na escola							
Disc. Tot.	23 (10.0%)	9 (1.5%)	5 (9.3%)	2 (1.3%)	3 (2.8%)	4 (3.2%)	46 (3.6%)
Discordo	51 (22.2%)	24 (4.0%)	4 (7.4%)	15 (9.5%)	7 (6.6%)	9 (7.2%)	110 (8.7%)
NCND	43 (18.7%)	83 (13.9%)	11 (20.4%)	29 (18.4%)	13 (12.3%)	21 (16.8%)	200 (15.8%)
Concordo	93 (40.4%)	366 (61.5%)	29 (53.7%)	86 (54.4%)	56 (52.8%)	68 (54.4%)	698 (55.0%)
Conc. Tot.	20 (8.7%)	113 (19.0%)	5 (9.3%)	26 (16.5%)	27 (25.5%)	23 (18.4%)	214 (16.9%)
3.4 reagiram com entusiasmo às mudanças introduzidas na escola							
Disc. Tot.	30 (13.0%)	12 (2.0%)	5 (9.3%)	2 (1.3%)	4 (3.8%)	7 (5.6%)	60 (4.7%)
Discordo	54 (23.5%)	52 (8.7%)	7 (13.0%)	16 (10.1%)	6 (5.7%)	5 (4.0%)	140 (11.0%)
NCND	60 (26.1%)	140 (23.5%)	14 (25.9%)	47 (29.7%)	19 (17.9%)	35 (28.0%)	315 (24.8%)
Concordo	69 (30.0%)	301 (50.6%)	23 (42.6%)	76 (48.1%)	48 (45.3%)	60 (48.0%)	577 (45.5%)
Conc. Tot.	17 (7.4%)	90 (15.1%)	5 (9.3%)	17 (10.8%)	29 (27.4%)	18 (14.4%)	176 (13.9%)
3.5 ficaram apreensivos com as mudanças introduzidas na escola							
Disc. Tot.	13 (5.7%)	37 (6.2%)	5 (9.3%)	10 (6.3%)	14 (13.2%)	14 (11.2%)	93 (7.3%)
Discordo	39 (17.0%)	79 (13.3%)	7 (13.0%)	31 (19.6%)	15 (14.2%)	21 (16.8%)	192 (15.1%)
NCND	41 (17.8%)	150 (25.2%)	15 (27.8%)	45 (28.5%)	22 (20.8%)	31 (24.8%)	304 (24.0%)
Concordo	98 (42.6%)	275 (46.2%)	20 (37.0%)	58 (36.7%)	41 (38.7%)	47 (37.6%)	539 (42.5%)
Conc. Tot.	39 (17.0%)	54 (9.1%)	7 (13.0%)	14 (8.9%)	14 (13.2%)	12 (9.6%)	140 (11.0%)
3.6 estão satisfeitos com a generalidade das mudanças introduzidas no funcionamento da escola							
Disc. Tot.	32 (13.9%)	8 (1.3%)	8 (14.8%)	3 (1.9%)	4 (3.8%)	5 (4.0%)	60 (4.7%)
Discordo	54 (23.5%)	28 (4.7%)	2 (3.7%)	19 (12.0%)	6 (5.7%)	7 (5.6%)	116 (9.1%)
NCND	44 (19.1%)	108 (18.2%)	11 (20.4%)	20 (12.7%)	19 (17.9%)	21 (16.8%)	223 (17.6%)
Concordo	88 (38.3%)	345 (58.0%)	28 (51.9%)	85 (53.8%)	43 (40.6%)	76 (60.8%)	665 (52.4%)
Conc. Tot.	12 (5.2%)	106 (17.8%)	5 (9.3%)	31 (19.6%)	34 (32.1%)	16 (12.8%)	204 (16.1%)
3.7 estão satisfeitos com a generalidade das mudanças introduzidas no funcionamento das aulas							
Disc. Tot.	42 (18.3%)	9 (1.5%)	7 (13.0%)	3 (1.9%)	4 (3.8%)	3 (2.4%)	68 (5.4%)
Discordo	44 (19.1%)	34 (5.7%)	3 (5.6%)	12 (7.6%)	6 (5.7%)	7 (5.6%)	106 (8.4%)
NCND	43 (18.7%)	105 (17.6%)	11 (20.4%)	31 (19.6%)	13 (12.3%)	27 (21.6%)	230 (18.1%)
Concordo	86 (37.4%)	341 (57.3%)	26 (48.1%)	86 (54.4%)	54 (50.9%)	72 (57.6%)	665 (52.4%)
Conc. Tot.	15 (6.5%)	106 (17.8%)	7 (13.0%)	26 (16.5%)	29 (27.4%)	16 (12.8%)	199 (15.7%)
3.8 estão esclarecidos relativamente aos fundamentos das medidas adotadas/mudanças introduzidas							
Disc. Tot.	27 (11.7%)	6 (1.0%)	6 (11.1%)	3 (1.9%)	4 (3.8%)	6 (4.8%)	52 (4.1%)
Discordo	53 (23.0%)	18 (3.0%)	3 (5.6%)	19 (12.0%)	4 (3.8%)	6 (4.8%)	103 (8.1%)
NCND	40 (17.4%)	93 (15.6%)	10 (18.5%)	30 (19.0%)	20 (18.9%)	24 (19.2%)	217 (17.1%)
Concordo	97 (42.2%)	378 (63.5%)	28 (51.9%)	81 (51.3%)	54 (50.9%)	71 (56.8%)	709 (55.9%)
Conc. Tot.	13 (5.7%)	100 (16.8%)	7 (13.0%)	25 (15.8%)	24 (22.6%)	18 (14.4%)	187 (14.7%)

Tabela b: Encarregados de educação: adesão/participação 3.1 a 3.8

2.2. Dimensão efeitos

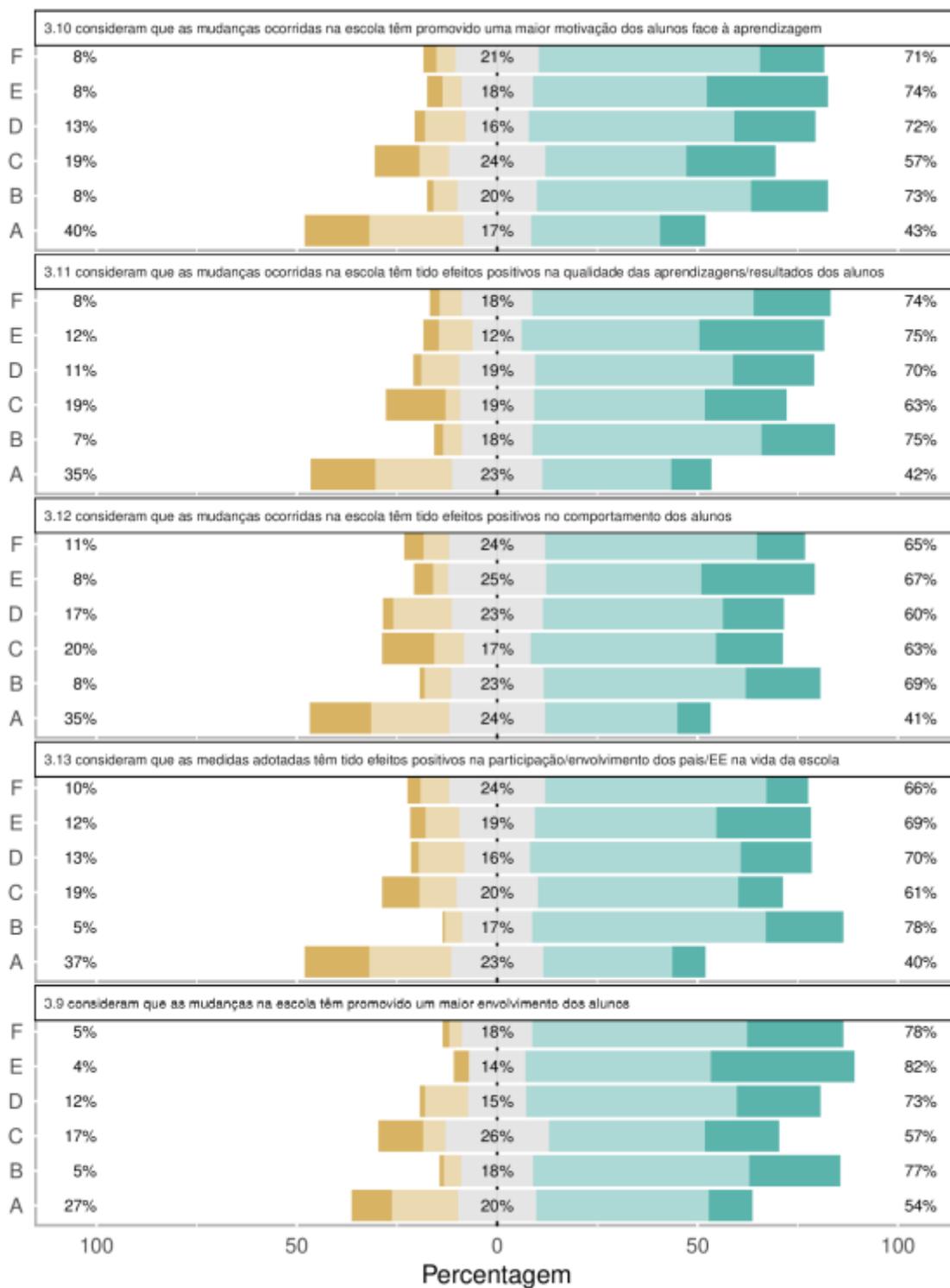


Figura b1: respostas dos encarregados de educação, por agrupamento: efeitos 3.9 a 3.13

	A	B	C	D	E	F	Total
	(n=230)	(n=595)	(n=54)	(n=158)	(n=106)	(n=125)	(n=1268)
3.9 consideram que as mudanças na escola têm promovido um maior envolvimento dos alunos							
Disc. Tot.	23 (10.0%)	6 (1.0%)	6 (11.1%)	2 (1.3%)	4 (3.8%)	2 (1.6%)	43 (3.4%)
Discordo	38 (16.5%)	26 (4.4%)	3 (5.6%)	17 (10.8%)	0 (0%)	4 (3.2%)	88 (6.9%)
NCND	45 (19.6%)	107 (18.0%)	14 (25.9%)	23 (14.6%)	15 (14.2%)	22 (17.6%)	226 (17.8%)
Concordo	99 (43.0%)	321 (53.9%)	21 (38.9%)	83 (52.5%)	49 (46.2%)	67 (53.6%)	640 (50.5%)
Conc. Tot.	25 (10.9%)	135 (22.7%)	10 (18.5%)	33 (20.9%)	38 (35.8%)	30 (24.0%)	271 (21.4%)
3.10 consideram que as mudanças ocorridas na escola têm promovido uma maior motivação dos alunos face à aprendizagem							
Disc. Tot.	37 (16.1%)	9 (1.5%)	6 (11.1%)	4 (2.5%)	4 (3.8%)	4 (3.2%)	64 (5.0%)
Discordo	54 (23.5%)	36 (6.1%)	4 (7.4%)	16 (10.1%)	5 (4.7%)	6 (4.8%)	121 (9.5%)
NCND	39 (17.0%)	118 (19.8%)	13 (24.1%)	25 (15.8%)	19 (17.9%)	26 (20.8%)	240 (18.9%)
Concordo	74 (32.2%)	318 (53.4%)	19 (35.2%)	81 (51.3%)	46 (43.4%)	69 (55.2%)	607 (47.9%)
Conc. Tot.	26 (11.3%)	114 (19.2%)	12 (22.2%)	32 (20.3%)	32 (30.2%)	20 (16.0%)	236 (18.6%)
3.11 consideram que as mudanças ocorridas na escola têm tido efeitos positivos na qualidade das aprendizagens/resultados dos alunos							
Disc. Tot.	37 (16.1%)	13 (2.2%)	8 (14.8%)	3 (1.9%)	4 (3.8%)	3 (2.4%)	68 (5.4%)
Discordo	44 (19.1%)	28 (4.7%)	2 (3.7%)	15 (9.5%)	9 (8.5%)	7 (5.6%)	105 (8.3%)
NCND	52 (22.6%)	105 (17.6%)	10 (18.5%)	30 (19.0%)	13 (12.3%)	22 (17.6%)	232 (18.3%)
Concordo	74 (32.2%)	340 (57.1%)	23 (42.6%)	78 (49.4%)	47 (44.3%)	69 (55.2%)	631 (49.8%)
Conc. Tot.	23 (10.0%)	109 (18.3%)	11 (20.4%)	32 (20.3%)	33 (31.1%)	24 (19.2%)	232 (18.3%)
3.12 consideram que as mudanças ocorridas na escola têm tido efeitos positivos no comportamento dos alunos							
Disc. Tot.	35 (15.2%)	7 (1.2%)	7 (13.0%)	4 (2.5%)	5 (4.7%)	6 (4.8%)	64 (5.0%)
Discordo	45 (19.6%)	39 (6.6%)	4 (7.4%)	23 (14.6%)	4 (3.8%)	8 (6.4%)	123 (9.7%)
NCND	55 (23.9%)	138 (23.2%)	9 (16.7%)	36 (22.8%)	26 (24.5%)	30 (24.0%)	294 (23.2%)
Concordo	76 (33.0%)	300 (50.4%)	25 (46.3%)	71 (44.9%)	41 (38.7%)	66 (52.8%)	579 (45.7%)
Conc. Tot.	19 (8.3%)	111 (18.7%)	9 (16.7%)	24 (15.2%)	30 (28.3%)	15 (12.0%)	208 (16.4%)
3.13 consideram que as medidas adotadas têm tido efeitos positivos na participação/envolvimento dos pais/EE na vida da escola							
Disc. Tot.	37 (16.1%)	3 (0.5%)	5 (9.3%)	3 (1.9%)	4 (3.8%)	4 (3.2%)	56 (4.4%)
Discordo	47 (20.4%)	26 (4.4%)	5 (9.3%)	18 (11.4%)	9 (8.5%)	9 (7.2%)	114 (9.0%)
NCND	53 (23.0%)	104 (17.5%)	11 (20.4%)	26 (16.5%)	20 (18.9%)	30 (24.0%)	244 (19.2%)
Concordo	74 (32.2%)	347 (58.3%)	27 (50.0%)	83 (52.5%)	48 (45.3%)	69 (55.2%)	648 (51.1%)
Conc. Tot.	19 (8.3%)	115 (19.3%)	6 (11.1%)	28 (17.7%)	25 (23.6%)	13 (10.4%)	206 (16.2%)

Tabela c1: respostas dos encarregados de educação: efeitos 3.9 a 3.13

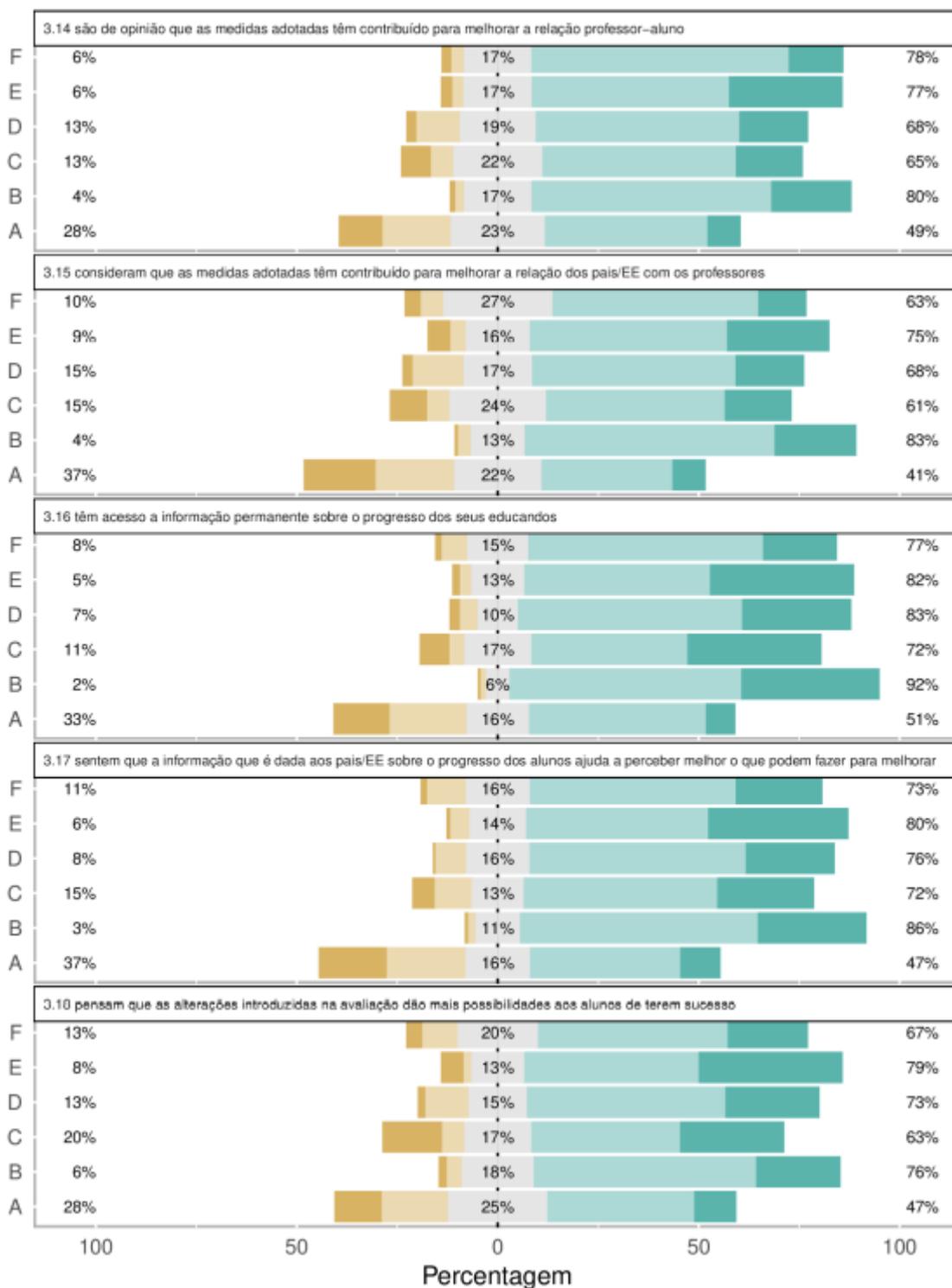


Figura b2: Respostas dos encarregados de educação, por agrupamento: efeitos 3.14 a 3.18 (continuação)

	A	B	C	D	E	F	Total
	(n=230)	(n=595)	(n=54)	(n=158)	(n=106)	(n=125)	(n=1268)
3.14 são de opinião que as medidas adotadas têm contribuído para melhorar a relação professor-aluno							
Disc. Tot.	25 (10.9%)	8 (1.3%)	4 (7.4%)	4 (2.5%)	3 (2.8%)	3 (2.4%)	47 (3.7%)
Discordo	39 (17.0%)	13 (2.2%)	3 (5.6%)	17 (10.8%)	3 (2.8%)	4 (3.2%)	79 (6.2%)
NCND	54 (23.5%)	100 (16.8%)	12 (22.2%)	30 (19.0%)	18 (17.0%)	21 (16.8%)	235 (18.5%)
Concordo	93 (40.4%)	355 (59.7%)	26 (48.1%)	80 (50.6%)	52 (49.1%)	80 (64.0%)	686 (54.1%)
Conc. Tot.	19 (8.3%)	119 (20.0%)	9 (16.7%)	27 (17.1%)	30 (28.3%)	17 (13.6%)	221 (17.4%)
3.15 consideram que as medidas adotadas têm contribuído para melhorar a relação dos pais/EE com os professores							
Disc. Tot.	41 (17.8%)	5 (0.8%)	5 (9.3%)	4 (2.5%)	6 (5.7%)	5 (4.0%)	66 (5.2%)
Discordo	45 (19.6%)	19 (3.2%)	3 (5.6%)	20 (12.7%)	4 (3.8%)	7 (5.6%)	98 (7.7%)
NCND	50 (21.7%)	80 (13.4%)	13 (24.1%)	27 (17.1%)	17 (16.0%)	34 (27.2%)	221 (17.4%)
Concordo	75 (32.6%)	370 (62.2%)	24 (44.4%)	80 (50.6%)	52 (49.1%)	64 (51.2%)	665 (52.4%)
Conc. Tot.	19 (8.3%)	121 (20.3%)	9 (16.7%)	27 (17.1%)	27 (25.5%)	15 (12.0%)	218 (17.2%)
3.16 têm acesso a informação permanente sobre o progresso dos seus educandos							
Disc. Tot.	32 (13.9%)	4 (0.7%)	4 (7.4%)	4 (2.5%)	2 (1.9%)	2 (1.6%)	48 (3.8%)
Discordo	44 (19.1%)	8 (1.3%)	2 (3.7%)	7 (4.4%)	3 (2.8%)	8 (6.4%)	72 (5.7%)
NCND	36 (15.7%)	35 (5.9%)	9 (16.7%)	16 (10.1%)	14 (13.2%)	19 (15.2%)	129 (10.2%)
Concordo	101 (43.9%)	343 (57.6%)	21 (38.9%)	88 (55.7%)	49 (46.2%)	73 (58.4%)	675 (53.2%)
Conc. Tot.	17 (7.4%)	205 (34.5%)	18 (33.3%)	43 (27.2%)	38 (35.8%)	23 (18.4%)	344 (27.1%)
3.17 sentem que a informação que é dada aos pais/EE sobre o progresso dos alunos ajuda a perceber melhor o que podem fazer para melhorar							
Disc. Tot.	39 (17.0%)	5 (0.8%)	3 (5.6%)	1 (0.6%)	1 (0.9%)	2 (1.6%)	51 (4.0%)
Discordo	45 (19.6%)	11 (1.8%)	5 (9.3%)	12 (7.6%)	5 (4.7%)	12 (9.6%)	90 (7.1%)
NCND	37 (16.1%)	66 (11.1%)	7 (13.0%)	25 (15.8%)	15 (14.2%)	20 (16.0%)	170 (13.4%)
Concordo	86 (37.4%)	352 (59.2%)	26 (48.1%)	85 (53.8%)	48 (45.3%)	64 (51.2%)	661 (52.1%)
Conc. Tot.	23 (10.0%)	161 (27.1%)	13 (24.1%)	35 (22.2%)	37 (34.9%)	27 (21.6%)	296 (23.3%)
3.18 pensam que as alterações introduzidas na avaliação dão mais possibilidades aos alunos de terem sucesso							
Disc. Tot.	27 (11.7%)	12 (2.0%)	8 (14.8%)	3 (1.9%)	6 (5.7%)	5 (4.0%)	61 (4.8%)
Discordo	38 (16.5%)	22 (3.7%)	3 (5.6%)	17 (10.8%)	2 (1.9%)	11 (8.8%)	93 (7.3%)
NCND	57 (24.8%)	107 (18.0%)	9 (16.7%)	23 (14.6%)	14 (13.2%)	25 (20.0%)	235 (18.5%)
Concordo	84 (36.5%)	329 (55.3%)	20 (37.0%)	78 (49.4%)	46 (43.4%)	59 (47.2%)	616 (48.6%)
Conc. Tot.	24 (10.4%)	125 (21.0%)	14 (25.9%)	37 (23.4%)	38 (35.8%)	25 (20.0%)	263 (20.7%)

Tabela c2: respostas dos encarregados de educação: efeitos 3.14 a 3.18 (continuação)