



SOFIA ROSA  
MIRANDA  
AFONSO JOANA

ARTICULAÇÃO CURRICULAR,  
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA  
E MUDANÇA EDUCATIVA

Dissertação submetida como requisito para  
obtenção do grau de Mestre em Gestão e  
Administração de Escolas

**ORIENTADORA**

Professora Doutora Ana Cristina Rolo

OUTUBRO - 2023

SOFIA ROSA  
MIRANDA  
AFONSO JOANA

**ARTICULAÇÃO CURRICULAR,  
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA  
E MUDANÇA EDUCATIVA**

**JÚRI**

*Presidente:* Prof. Doutor Agostinho Manuel de Inácio Bucha, ESCE

*Orientador:* Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Cristina Rolo, ESCE

*Vogal Arguente:* Prof.<sup>a</sup> Doutora Luzia Mara Silva Lima Rodrigues, ESE

## **AGRADECIMENTOS**

À minha cara orientadora Professora Doutora Ana Rolo, que incansável e paciente, sempre me iluminou o caminho.

Às minhas queridas colegas e amigas Educadora Maria Fernanda Pacheco, Professora Carla Marina Santos e Professora Teresa Maurício, que tal como eu, sempre se questionaram sobre o que era articulação curricular, embora no fundo o soubessem muito bem.

À minha família, marido e filhos que de perto assistiram à realização deste trabalho.

## RESUMO

A escola do séc. XXI depara-se com desafios e inquietações num mundo em constante perturbação. Reconhece-se que o modelo tradicional de escola e das metodologias transmissivas não servem as necessidades da sociedade de hoje, mas ainda procuramos a escola que queremos.

Um ponto é incontornável: a mudança não ocorre sem a mobilização dos docentes.

A articulação curricular e a colaboração docente podem ser forças geradoras de inovação, na medida em que promovem melhorias nas práticas letivas e por consequência o sucesso escolar. A colaboração docente combate a incerteza e o individualismo e legitima, pela força do grupo, a escolha de novos caminhos.

A colaboração permite a aprendizagem e a entreaajuda, traduzindo uma perceção positiva “como experiência de empoderamento e de bem-estar profissional” (Cosme, 2018).

Sendo que as mudanças não acontecem por decreto, é nos normativos que se validam. O Decreto-Lei nº 55/2018 e outros normativos que lhe sucederam, conferem às escolas o poder de realizar a gestão curricular à medida do seu projeto educativo.

Algumas escolas têm já percorrido esse caminho, abraçando projetos de inovação, outras encontram-se em fase de construção de sentidos e percursos. A todas, a colaboração docente, a partilha e entreaajuda são determinantes.

O objetivo desta dissertação é compreender como podem a articulação curricular e a colaboração docente gerar inovação pedagógica e mudança nas escolas e conhecer possíveis constrangimentos e potencialidades.

Realizámos um estudo comparativo das perceções dos docentes de dois agrupamentos distintos acerca desta temática. Para tal utilizou-se uma metodologia mista que conjugou técnicas de análise de dados recolhidos através de inquéritos por questionário, realização de entrevistas e consulta documental.

O estudo permitiu concluir que a inovação pedagógica e a mudança destes dois agrupamentos estão fortemente ligadas à qualidade do trabalho colaborativo, ainda que seguindo linhas de orientação diferentes.

Palavras-chave: articulação curricular, colaboração, inovação pedagógica, mudança educativa

## **ABSTRACT**

The XXI century school faces challenges and concerns in a world in constant turmoil. It's recognized that the traditional model and transmissive methodologies do not serve modern world needs, but we are still looking for the school we want.

One point is unavoidable: change does not occur without teachers' mobilization.

The curricular articulation attends to several organizational aspects and pedagogical options that contribute to building a school's culture. The quality of an educational project inevitably needs contribution and acceptance.

Curriculum articulation and teaching collaboration can produce innovation, as they promote improvements in teaching practices and school success.

Teaching collaboration combats uncertainty and individualism legitimizing, through the strength of the group, the choice of new paths.

Collaboration allows peer learning and mutual help, translating a positive perception "as an experience of empowerment and professional well-being" (Cosme, 2018).

Changes do not happen by decree; it is in the laws that they are validated. The 55<sup>th</sup> Law and others that followed, gave schools the power to carry out curriculum management regarding their educational project.

Some schools have already followed this innovation path, others are in the process of building meanings and paths. For all of them, joint effort is crucial.

This dissertation aims to understand how curricular articulation and teacher collaboration can drive pedagogical innovation and change in schools and to know constraints and potentialities.

A comparative study was carried out to find teachers insights from two different schools regarding this theme.

For this purpose, a mixed methodology was used, combining data analysis techniques collected through questionnaire surveys, interviews and document consultation.

The study led to the conclusion that pedagogical innovation and change in these two groups are strongly linked to collaborative work quality, although following different guidelines.

Keywords: curricular articulation, collaboration, pedagogical innovation, educational change

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	II
ÍNDICE .....	IV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VI
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	VI
ÍNDICE DE TABELAS.....	VI
LISTA DE ABREVIATURAS .....	VII
GLOSSÁRIO .....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
1 - REVISÃO DA LITERATURA.....	4
1.1 Evolução da Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	4
1.2 Tarefas e atividades de Articulação Curricular .....	7
1.3 Articulação, Flexibilidade Curricular e inovação pedagógica .....	10
1.4 Liderança e as estratégias de desenvolvimento da Articulação Curricular .....	12
1.5 Colaboração, cultura de escola e profissionalidade docente .....	16
1.6 A cultura de escola como entrave à Articulação Curricular.....	17
1.7 Outras dificuldades e constrangimentos.....	18
2 - METODOLOGIA.....	23
3 - ESTUDO COMPARATIVO .....	27
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS L.....	27
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Z.....	29
4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	31
4.1 ANÁLISE COMPARATIVA DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES .....	31
4.2 ANÁLISE COMPARATIVA DOS QUESTIONÁRIOS AOS DOCENTES .....	37
4.2.1 ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DAS AMOSTRAS.....	37
4.2.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE OPINIÃO .....	39
5 - LIMITAÇÕES E INVESTIGAÇÕES FUTURAS .....	62

CONCLUSÕES.....	64
REFERÊNCIAS .....	67
APÊNDICES .....	73
APÊNDICE A - Inquérito por questionário.....	74
APÊNDICE B - Guião de entrevista aos Diretores .....	82
APÊNDICE C - Tabela comparativa das entrevistas aos Diretores .....	84
APÊNDICE D - Transcrição das Entrevistas aos Diretores .....	91

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de análise de condições para a inovação pedagógica.....	16
---	----

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição etária dos respondentes do AEL .....	37
Gráfico 2 - Distribuição etária dos respondentes do AEZ.....	38
Gráfico 3 - Atividades de AC no AEL .....	42
Gráfico 4 - Atividades de AC no AEZ.....	43
Gráfico 5 - Formas de AC no AEL.....	46
Gráfico 6 - Formas de AC no AEZ .....	47
Gráfico 7 - Frequência de AC no AEL.....	48
Gráfico 8 - Frequência de AC no AEZ.....	48
Gráfico 9 - Constrangimentos à AC no AEL.....	53
Gráfico 10 - Constrangimentos à AC no AEZ.....	53
Gráfico 11 - Como promover AC no AEL .....	55
Gráfico 12 - Como promover AC no AEZ.....	55
Gráfico 13 - Conceito de Inovação no AEL .....	57
Gráfico 14 - Conceito de Inovação no AEZ.....	57
Gráfico 15 - Melhorar o ensino em Portugal, AEL.....	59
Gráfico 16 - Melhorar o ensino em Portugal, AEZ.....	59

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Resumo dos normativos AFC. ....	6
Tabela 2 - Índice de envelhecimento dos docentes em Portugal. ....	38
Tabela 3 - Entendendimento sobre AC .....	39
Tabela 4 - Perceções sobre AC e colaboração.....	49
Tabela 5 - Perceções sobre AC e colaboração no AE .....	51
Tabela 6 - Perceções acerca dos resultados da AC em Portugal .....	56
Tabela 7 - Perceção da relação entre AC e Inovação nos AE.....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Autoavaliação de Escola
ABAE	Associação Bandeira Azul da Europa
AC	Articulação Curricular
ADD	Avaliação de Desempenho Docente
AE	Agrupamento de Escolas
AEE	Avaliação Externa de Escola
AFC	Autonomia e Flexibilidade curricular
AH	Articulação Horizontal
AV	Articulação Vertical
BECRE	Biblioteca Escolar e Centro de Recursos
CA	Cenários de Aprendizagem
CD	Conselho de Docentes
CEB	Ciclo de Ensino Básico
CT	Conselho de Turma
DAC	Domínios de Autonomia Curricular
DGE	Direção Geral de Educação
DT	Diretor de Turma
EE	Equipa Educativa
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Educação Inclusiva
GFC	Gestão Flexível do Currículo
IGEC	Inspeção Geral Educação e Ciência
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PASEO	Perfil dos Alunos a Saída da Escolaridade Obrigatória
PIP	Projeto de Inovação Pedagógica
PIT	Plano Individual de Trabalho
PPIP	Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

## GLOSSÁRIO<sup>1</sup>

**Articulação curricular**, compreende a interligação, realizada a diferentes níveis e modos de interação, de saberes oriundos das componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, numa perspectiva horizontal e ou vertical, tendo por objetivo a construção progressiva de conhecimento global.

**Articulação horizontal** é a que se estabelece entre docentes do mesmo ciclo de estudos ou da mesma disciplina e envolve a coordenação de conteúdos, metodologias, atividades e a transdisciplinariedade<sup>2</sup>.

**Articulação vertical**, é a colaboração que se estabelece entre Departamentos, compreende a sequencialidade, integrando aprendizagens passadas, presentes e futuras, para que os ciclos e níveis de aprendizagem mantenham entre si uma continuidade progressiva.

**Autonomia e flexibilidade curricular** é a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

**Comunidades de Aprendizagem**, designadas por Includ-ED é um projeto de transformação da escola e da sua comunidade através da implementação de Ações Educativas de Sucesso (AES) com o objetivo de promover uma educação de êxito para todas as crianças e jovens.

**Domínios de autonomia curricular**, representam áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas.

---

<sup>1</sup> retirado de: <https://afc.dge.mec.pt/pt/glossario>

<sup>2</sup> Interação entre duas ou mais disciplinas ou áreas do saber.

**Equipas Educativas** - integram o grupo de docentes que lecionam às mesmas turmas as diversas disciplinas, trabalhando em conjunto nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação, com vista à adoção de estratégias que permitam rentabilizar tempos, instrumentos e agilizar procedimentos.

**Opções curriculares** – configuram as diferentes possibilidades de organização e gestão, à disposição da escola, a implementar de acordo com as prioridades por ela definidas, no contexto da sua comunidade educativa, decorrentes da apropriação do currículo e do exercício da sua autonomia, que permitem a consecução das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (conceito próximo de contextualização curricular).

## INTRODUÇÃO

O trabalho em equipa e multidisciplinar surge como competência preponderante para vencer desafios num mundo em constante evolução, em que a simples aquisição de saberes e competências já não bastam por si só para preparar as novas gerações.

O perfil do aluno do século XXI, renega uma escola tradicional com ênfase na transmissão de saberes e na assunção que todos os alunos são, ou devem ser, iguais e igualmente moldáveis, privilegia a criatividade, a cidadania, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas e trabalhar em equipa.

A Articulação Curricular (AC) tem vindo a assumir importância crescente e surge indubitavelmente associada à Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), na procura da melhoria e mudança educativa, que compreende a melhoria das aprendizagens e do funcionamento das escolas.

Com efeito, na atualidade assiste-se à consagração da AFC como o principal movimento educativo transnacional, o modelo de AFC português segue as orientações definidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), para a descentralização do sistema educativo e promoção da inclusão e acesso ao currículo, estas políticas reforçam ainda mais a pertinência e a atualidade deste estudo.

A expressão e a qualidade do trabalho colaborativo, a perceção da sua importância pelos seus atores educativos são evidências do grau de maturidade e intencionalidade pedagógica, da qualidade, maturidade e modernidade do projeto educativo.

Como podem os professores ajudar os seus alunos a trabalhar em equipa se eles próprios continuam isolados nas suas práticas e reflexões sobre o que é a escola, de que forma podem promover o sucesso dos alunos e proporcionar a todos, sem exceção, o acesso ao currículo?

O estudo da realidade e das perceções acerca da articulação curricular e colaboração docente surge do nosso interesse em entender a importância da articulação curricular, enquanto prática promotora da AFC, inovação pedagógica e mudança educativa, procuramos ainda entender contributo do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Neste trabalho debruçamo-nos sobre os aspetos de inovação e mudança educativa como geradores de melhorias nas práticas educativas e em consequência, no maior sucesso de todos os alunos.

O trabalho colaborativo sempre terá existido de uma forma mais ou menos formal, mas a sua intencionalidade tem vindo a declarar-se numa escola que se pretende cada

vez mais inclusiva e responsiva às necessidades da sua comunidade, atualmente é difícil perspetivar uma escola onde a AC não assuma um papel preponderante.

É possível apreciar várias culturas de escola e vários níveis de relacionamento e entreajuda entre docentes no mesmo ciclo, a Articulação Horizontal (AH) ou de diferentes ciclos de ensino, Articulação Vertical (AV), esta última mais difícil de definir e desenvolver, sobretudo quando menos valorizada pela liderança.

A AV pressupõe ampla partilha de conhecimento acerca da visão e missão da escola e das aprendizagens realizadas em diferentes ciclos, quando é bem instituída possibilita uma eficaz sequencialidade curricular.

Roldão (2020, p.78), define a AV como “uma organização de conteúdos em âmbito de complexidade crescente que torna coerente a progressão do processo cognitivo. Este crescendo e coerência levam a que as novas aprendizagens façam sentido e se enquadrem nas anteriormente consolidadas.”

Vários relatórios e estudos sobre AFC e colaboração docente (DGE, 2020; DGE, 2022; Talis, 2019) apontam a cultura de escola e o estilo de liderança como determinantes à inovação pedagógica e mudança educativa.

O estilo de liderança pode ser inibidor ou pouco promotor da AC, quando de alguma forma consente a existência de docentes que se isolam ou preferem continuar à margem do processo de mudança ou promotor, quando impulsiona e apoia boas práticas colaborativas e o desenvolvimento de projetos inovadores.

A inovação pedagógica pode ser encarada de várias formas- alguns consideram que inovar significa apetrechar a escola de meios tecnológicos e promover o seu uso em sala de aula, nesse entendimento considera-se que um professor que saiba usar uma panóplia de meios digitais atingirá maior sucesso educativo, e que isso trará reconhecimento social e prestígio para o agrupamento. Outros reconhecem que a inovação pedagógica reside no ir ao encontro das motivações e interesses dos seus alunos, com a introdução de metodologias de aprendizagens ativas, que podem ter ou não apoio em meios tecnológicos. Por vezes tão só uma mudança na disposição das mesas poderá ser inovadora, desde que se traduza em melhoria da aprendizagem.

Julgámos que também seria interessante de explorar a dualidade inovação/mudança, pois, sem inovação não poderá haver melhoria nem mudança, considerando que a mudança pressupõe certamente mudar para algo melhor.

Considerámos ainda que, para além da inovação, a cultura prevalente num AE poderia ser determinante à sua melhoria e mudança, no sentido de que certas culturas logriam promover ou inibir a criação de interações e do desenvolvimento profissional dos docentes e da AFC.

O conceito de cultura escolar pode ser interpretado de várias formas e à luz de várias ciências, Barroso (2004) define-a como uma tríade: as normas, as estruturas e os atores, destacando a cultura veiculada pela escola, os seus procedimentos, formas de organização e regulação e por fim o seu perfil organizacional.

A cultura de escola traduz-se nestas três componentes e intensidades: tem a sua enunciação maior através do projeto educativo, que explicita os valores, intenções e desejos de uma comunidade educativa.

A cultura de escola integra elementos tangíveis: a infraestrutura, o meio envolvente e os seus símbolos (logotipo, indumentária estudantil) e não tangíveis: as celebrações, os relacionamentos e a forma como se responde às dificuldades e conflitos.

Após tudo o que foi anteriormente enunciado, propomo-nos a estudar a realidade de articulação curricular em dois Agrupamentos de Escolas (AE) localizados no distrito de Setúbal, doravante designados por AEL e AEZ, sendo que este último se encontra em plena AFC.

Neste desígnio procuraremos a resposta à questão: Será a articulação curricular um meio de alcançar inovação pedagógica e a mudança educativa?

Pretendemos conhecer como se desenvolve a AC nestes AE e de que forma essa AC poderá mobilizar ou gerar inovação pedagógica e alcançar a mudança educativa dessas organizações, à partida diferentes nos valores e propostas expressas nas cartas de missão<sup>3</sup> dos seus Diretores.

Este relatório está organizado em 5 capítulos.

No capítulo 1, é feita a revisão da literatura, onde se pretende conhecer o estado da arte acerca da articulação curricular e da autonomia e flexibilidade curricular; no capítulo 2 apresentamos a metodologia, explicitando as estratégias, ferramentas e caminhos seguidos; no capítulo 3 enunciamos o estudo comparativo, revelando os contextos das duas unidades investigadas, no capítulo 4 desenvolvemos a análise e discussão dos resultados e no capítulo 5 identificamos as limitações do estudo, os constrangimentos com que nos deparámos e possíveis vias futuras de investigação. Por fim, apresentam-se as conclusões e apêndices.

---

<sup>3</sup> Uma carta de missão é um documento elaborado pelo Diretor ou candidato, manifestando a sua visão, valores e intenções para o Agrupamento de Escolas que se propõe a liderar.

## **1 - REVISÃO DA LITERATURA**

Apresentamos em seguida, uma breve cronologia da evolução das políticas educativas no âmbito a articulação curricular e da promoção da AFC em Portugal e o enquadramento teórico apoiado nos peritos sobre as temáticas em estudo.

### **1.1 Evolução da Autonomia e Flexibilidade Curricular em Portugal**

No séc. XX, o sistema educativo português foi marcado por dois momentos.

Antes do 25 de Abril de 1974, o regime político era totalitarista, marcado pelo afastamento em relação à modernidade e aos regimes democráticos europeus, a organização da educação era altamente centralizada e marcada pelo autoritarismo do Estado Novo. Os currículos eram definidos de forma rígida e verticalizada, seguindo orientações do governo ditatorial.

Com a revolução de abril de 1974 e a promulgação da democracia, o país passou por um período de mudanças significativas no âmbito educativo.

A Constituição estabeleceu o direito à educação e a descentralização da gestão escolar. Nesta fase, ocorreu a abertura para a participação da comunidade educativa e dos professores na definição dos currículos e na organização e gestão das escolas.

Uma década passada, foi implementada a primeira grande mudança no sistema educativo, a Reforma Educativa ou Lei de Bases do Sistema Educativo, promulgada em 1986. Esta legislação estabeleceu os princípios e as normas fundamentais que regem o sistema educativo, promovendo a universalidade, a equidade e a qualidade da educação, definiu a obrigatoriedade da escolaridade básica, a autonomia das escolas, o currículo, a avaliação, a formação de professores e a participação da comunidade educativa, procurando flexibilizar os currículos, dando maior autonomia às escolas na escolha dos conteúdos a serem lecionados. Introduziu-se também uma visão mais integradora das diferentes áreas do conhecimento, buscando estabelecer relações interdisciplinares.

Em suma a Lei de Bases poder-se-á considerar como a precursora da AFC em Portugal, seguindo movimentos e políticas transnacionais.

A OCDE, da qual Portugal é membro desde 1961, foi e é uma referência em termos de políticas educacionais. As suas recomendações e estudos foram e continuam a ser utilizadas para orientar reformas no sistema educativo português, incluindo a promoção do sucesso escolar, o desenvolvimento de competências dos estudantes e a melhoria da qualidade e da equidade educacional, desta forma Portugal pode participar em estudos e avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes (PISA), e trocar experiências com outros membros para melhorar as políticas e práticas educativas.

Não obstante a influência da OCDE, foi a entrada de Portugal na comunidade económica europeia em 1986, que obrigou à harmonização com as políticas e diretivas europeias, incluindo a introdução de novas abordagens pedagógicas, a promoção da educação para a cidadania europeia e a melhoria da qualidade do ensino

Em 1991, uma nova reforma curricular foi implementada com o objetivo de aumentar a qualidade do ensino e a igualdade de oportunidades. Foram realizadas mudanças significativas nos programas e na organização dos conteúdos, enfatizando o desenvolvimento de competências transversais, foram dados os primeiros passos para a Inclusão de alunos com necessidades especiais.

Em 2001, surge o Plano Curricular Nacional, visando à construção de uma abordagem mais global e integrada do currículo. A ideia era que as áreas disciplinares fossem tratadas de forma interligada, promovendo uma aprendizagem mais significativa, este plano reforçou o papel das competências-chave no desenvolvimento dos estudantes.

Desde o início do séc. XXI e até à atualidade, Portugal passou por outras reformas educativas, com foco na diversificação das vias de ensino, o incentivo à educação inclusiva e à utilização das novas tecnologias como recurso pedagógico.

Em 2017/2018, surge o “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular” (PAFC), concretizado formalmente no Despacho nº 5908/2017, baseado no pressuposto de que promover sucesso escolar significa promover melhores aprendizagens para todos, o PAFC propunha-se a passar do modelo de conteúdos para o modelo de aquisição de competências.

Em 2018, foram promulgados dois importantes diplomas: o Decreto-Lei 55, consagrando a AFC das escolas e o Decreto-Lei 54, definindo um modelo organizativo de inclusão e a possibilidade de uma abordagem multinível de acesso ao currículo.

Atualmente, a estratégia 2030 é o mais recente documento orientador para o setor educativo em Portugal.

Esta estratégia pretende reforçar a articulação curricular, promovendo a interdisciplinaridade, a literacia digital e o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos. Além disso, procura garantir uma maior flexibilidade curricular e adaptar a oferta formativa às necessidades do mercado de trabalho.

A tabela 1 apresentada em seguida, resume o atual e principal normativo que consubstancia a AFC e a legislação subsequente que confirma e reforça a política de promoção da contextualização curricular e da articulação curricular, que necessariamente implica o envolvimento e o trabalho cooperativo docente.

Tabela 1 - Resumo dos normativos AFC

Legislação	O que define
Decreto-Lei nº 55/2018	Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens
Portaria nº 223/A de 2018	Regulamenta o Decreto-Lei nº 55/2018 quanto às ofertas educativas do ensino básico, designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados
Decreto-Lei nº 54/2018	Estabelece o regime da Educação Inclusiva
Lei nº 116/2019 de 13 de setembro – alteração ao Decreto-Lei nº 54/2018 e respetiva republicação.	Realiza a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho
Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho	Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão curricular superior a 25 %.
Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro Procede à primeira alteração à Portaria n.º 181/2019	Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão curricular superior a 25 % e o desenvolvimento de planos de inovação.

Elaboração própria

Segundo a DGE, atualmente, a AFC, consagrada no Decreto-Lei nº 55/2018, constitui a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base.

O atual panorama curricular obedece a dois documentos orientadores:

- o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, e que constitui a matriz comum para todas as escolas, designadamente ao nível curricular, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos;

- as Aprendizagens Essenciais (AE), que abrangem o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos

em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.

## **1.2 Tarefas e atividades de Articulação Curricular**

A AC implica forçosamente, a colaboração entre docentes, a vários níveis e intensidades.

A AH é a colaboração que se concretiza entre elementos do mesmo ano ou ciclo de ensino, é aquela que é mais comum e frequente nas escolas.

A AV, pressupõe a interação entre docentes de dois ou mais ciclos de ensino é a mais exigente em termos de reflexão e compromissos, mas também a que gera maior sequencialidade e contextualização curricular.

- No seu todo a AC compreende vários tipos de tarefas e atividades:
- tarefas de sequenciação e reorganização curricular;
- conceção de planos curriculares (planificações);
- construção de recursos educativos e instrumentos de monitorização e avaliação;
- práticas e ações de facilitação de transição de alunos, sobretudo entre ciclos;
- projetos multidisciplinares no desenvolvimento do projeto educativo;
- colaboração entre diferentes estruturas organizativas;
- coadjuvação em sala de aula;
- supervisão pedagógica;
- seminários e encontros de partilha e reflexão sobre as pedagogias.

A AC surge como uma vertente inevitável do quotidiano de um AE, passando a ser um dos domínios contemplados na Avaliação Externa (AEE) e na sua autoavaliação (AAE) e é comumente referido nos relatórios da IGEC<sup>4</sup> como um dos pontos fracos das escolas. Dessa forma, a AC surge como um ponto incontornável na elaboração de projetos de inovação pedagógica (PIP) e dos projetos educativos (PE) e suas ações de melhoria.

As parcerias e coadjuvação, colocam professores a trabalhar em conjunto em AV ou AH: as parcerias consistem na elaboração de planificações e partilha de experiências e recursos, a coadjuvação traduz-se por dois ou mais professores a trabalhar em sala e aula, numa relação hierarquizada ou não.

Estas formas de colaboração podem ajudar os docentes a delinear projetos inovadores e em melhorias na qualidade das aprendizagens, na motivação dos alunos e

---

<sup>4</sup> *Inspeção Geral de Educação e Ciência*

na concretização da diferenciação pedagógica. Por outro lado, as parcerias e a coadjuvação, podem ajudar os docentes a aliviar a carga de trabalho relacionada com a planificação das atividades e projetos, preparação de materiais, visto que duas cabeças pensam melhor que uma.

Ainda a referir, a supervisão pedagógica surge como umas das tarefas de AC mais complexa, mas com maior potencial de desenvolvimento profissional.

A supervisão pedagógica pode surgir ligada à avaliação de desempenho ou completamente separada desta, com o fim de melhorar as práticas pedagógicas e dessa forma a melhoria das aprendizagens.

Segundo Leite (2012), a supervisão tem sido considerada como um importante contributo para a melhoria educativa, com reflexo no desempenho profissional dos docentes e na qualidade do ensino. Este processo proporciona um conjunto de interações, estimulando o potencial de cada professor para o desenvolvimento coletivo da escola enquanto organização.

Os Cenários de Aprendizagem e a constituição de Equipas Pedagógicas para os idealizar, fazem do trabalho colaborativo um meio de atingir a AFC e a inovação pedagógica e constituem novas possibilidades organizativas definidas no Decreto-Lei nº 55/2018.

As Comunidades de Aprendizagem Profissionais<sup>5</sup>, conectam professores por temas e interesses comuns e constituem estratégias importantes de desenvolvimento profissional, à semelhança da formação pedagógica centrada nas necessidades dos docentes e dos alunos.

Ligados ao Referencial de Educação para a Cidadania e à necessidade de melhorar o ensino das ciências experimentais, criaram-se programas escolares de iniciativa governamental ligados à sustentabilidade e ao ambiente, a que grande parte dos AE decidiu aderir, por lhes reconhecer valor na promoção do trabalho colaborativo docente, possibilitar outras formas de acesso ao currículo aos seus alunos e potenciadoras de maior envolvimento das famílias, de instituições e organizações locais.

Nesta lógica, os projetos Eco-Escolas<sup>6</sup> e Escola Azul<sup>7</sup> surgem como programas governamentais de âmbito internacional que visam o desenvolvimento CTS<sup>8</sup> das crianças

---

<sup>5</sup> O Movimento da Escola Moderna<sup>5</sup>, surgiu como uma das primeiras Comunidades de Aprendizagem, neste momento com a possibilidade da videoconferência multiplicaram-se as possibilidades de se associarem professores

<sup>6</sup> Eco-Escolas é um programa internacional da "Foundation for Environmental Education", desenvolvido em Portugal desde 1996 pela ABAE. Pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade.

<sup>7</sup> A Escola Azul é um programa educativo do Ministério da Economia e Mar que tem como missão promover a Literacia do Oceano na comunidade escolar e criar gerações mais responsáveis e participativas, que contribuam para a sustentabilidade do Oceano.

<sup>8</sup> Uma abordagem de ensino e aprendizagem que combina Ciência, Tecnologia e Sociedade

e jovens para além da participação cívica e da sensibilização para as questões da ecologia e sustentabilidade.

Estes e muitos outros projetos e iniciativas, bombardeiam as escolas que oscilam ao sabor das diferentes modas pedagógicas que vão surgindo.

Até que ponto estes projetos são um acréscimo de trabalho para os professores, a braços com o cumprimento dos seus planos curriculares?

Até que ponto as direções empurram os docentes nesta navegação de ondas agitadas, ávidos por serem parecerem inovadores, modernos e pelo reconhecimento da comunidade?

Segundo Cohen, March & Olsen (1972) citados por Alves et al. (2022, p.15):

*“parece imperar um modelo de decisão do tipo “caixote do lixo” (garbage can), que faz com que muitas destas organizações tomem decisões desajustadas dos seus problemas reais e sem estarem sustentadas em pensamento estratégico”.*

Será preciso procurar um caminho, um caminho entendido por todos como um meio de mudança e melhoria, não só das aprendizagens e do sucesso académico como também do sentimento de valor e serenidade de uma nova profissionalidade.

A AC vai mais além da interação entre os docentes de uma escola, é preciso não esquecer as interações com o meio envolvente, (autarquias, empresas, ONG<sup>9</sup>, famílias e Encarregados de Educação) que traduzem a execução de uma plena contextualização curricular<sup>10</sup>.

No âmbito da AFC e na perspetiva de criar uma maior envolvente com a comunidade e as famílias, surgiu o projeto Comunidades de Aprendizagem<sup>11</sup>, uma abordagem educativa promotora da inclusão e da participação de todos os membros da comunidade escolar na construção do conhecimento.

Essa abordagem é apoiada pela DGE, com o objetivo de criar um ambiente educativo mais participativo, no qual professores, alunos, famílias e outros membros da comunidade possam colaborar e contribuir para o sucesso educativo dos estudantes.

No seu mais recente quadro de referência para a AEE<sup>12</sup>, a IGEC refere como principais indicadores a analisar a:

- Articulação vertical entre níveis, anos e ciclos de educação e ensino, assumindo uma gestão integrada e articulada do currículo;
- Articulação horizontal ao nível do planeamento e do desenvolvimento curricular;

---

<sup>9</sup> ONG- Organização Não Governamental.

<sup>10</sup> Termo introduzido por Leite (2005, 2019), como a capacidade de as escolas adaptarem o currículo aos interesses e realidades dos estudantes.

<sup>11</sup> <https://dge.mec.pt/comunidades-de-aprendizagem>

<sup>12</sup> [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3/AEE\\_QR\\_versaoll\\_30jun2023.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3/AEE_QR_versaoll_30jun2023.pdf)

- Articulação com as atividades de animação e de apoio às famílias/atividades de enriquecimento curricular;
- Projetos transversais no âmbito da estratégia de educação para a cidadania.

### **1.3 Articulação, Flexibilidade Curricular e inovação pedagógica**

Os professores não podem continuar de costas voltadas, encerrados nas suas salas e disciplinas. Num mundo em constante evolução, a escola não pode continuar encerrada na “*gramática escolar do passado*”<sup>13</sup>, tem de saber reinventar-se e adaptar-se a novos alunos e novas necessidades da sociedade em que se insere.

Barroso (2012, p.10) refere:

*A autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola.*

Nóvoa (2004) advoga, a (re)construção da escola como um local de trabalho partilhado ainda se encontra um pouco afastada do reconhecimento do valor do trabalho colaborativo dos professores, nem sempre este ponto é unanimemente entendido pelos docentes, não valorizando o seu poder de agência e da sua profissionalidade<sup>14</sup>, muitos continuam a considerar-se meros aplicadores de currículo, menosprezando a sua experiência e saber enquanto promotores de desenvolvimento e aprendizagens.

Na procura desta nova profissionalidade, Nóvoa (2007, p.7) advoga a necessidade de:

*Uma melhor compreensão dos alunos e dos seus grupos de pertença; uma maior diversidade de instrumentos de intervenção pedagógica, em particular no sentido da integração e do acompanhamento das crianças e dos jovens; uma atitude de compromisso com a educação de todos os alunos, procurando que a escola contribua para a sua formação como pessoas.*

Segundo Pacheco in Morgado e Silva (2019, p.43): “*a inovação é hoje globalmente reconhecida como o eixo estruturante de qualquer estratégia de mudança.*”

Mas o que é inovação?

O próprio conceito carece de consensualidade, e tem navegado ao sabor das modas educativas e das forças políticas no poder, os professores adaptam-se ou parecem adaptar-se as estas marés, contudo, nem toda a inovação será boa e útil

---

<sup>13</sup> Terminologia criada Tyack & Cuban (1995), para designar criticamente práticas, rotinas escolares amplamente usadas pela docência.

<sup>14</sup> Termo desenvolvido por vários autores (Hargreaves, Fullan e Darling Hammond), a partir da década de 80, e que traduz condição profissional docente, compreendendo a combinação de conhecimento, habilidades, ética e compromisso com o processo de ensino-aprendizagem.

sobretudo se assim não for entendida por todos os professores que nela participarem.

Atualmente, inovação pedagógica surge como a capacidade de adequar o currículo à diversidade dos alunos e dos contextos onde a mesma ocorre.

A IGEC define dois indicadores para a AEE, na avaliação do domínio inovação:

- impacto nas aprendizagens das iniciativas de inovação curricular e/ou pedagógica (designadamente Planos de Inovação);

- adoção de medidas inovadoras de suporte às aprendizagens e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo.

Neste entendimento, inovação surge aliada à melhoria das aprendizagens e promoção da inclusão.

Leite in Leite et al., (2019, p.18) indica:

*Embora as medidas políticas possam influenciar positivamente modos de trabalho pedagógico mais adequados a uma educação de qualidade, a mudança não ocorrerá se os professores não quiserem ou não souberem como fazer.*

Barroso (2004) chama “*ficção necessária*”<sup>15</sup>, aos sucessivos normativos que forcem a inovação por decreto, apesar dos vários dilemas e constrangimentos.

Lima (2020, p.176), alerta que “*a autonomia e flexibilização possa ser geradora de desigualdades e injustiças*”, e salienta os “*possíveis efeitos perversos em termos de reprodução de desigualdades sociais e culturais*”, entre diferentes projetos e organizações educativas, que podem resultar em dificuldades à adaptação ou mobilidade de alunos entre escolas.

Por outro lado, questionamo-nos de como será possível conciliar a apregoada necessidade de AFC com a continuação de provas de avaliação externa.

O mesmo autor critica ainda como pode ocorrer o desenvolvimento de autonomia e recontextualização curricular se a escola se encontra em défice democrático e participativo dos seus agentes educativos, tendo-se optado por um modelo fortemente gestor e centrado na figura do diretor; alerta ainda que: “*é de temer que a autonomia decretada continue demasiado restrita, fortemente operacional e sujeita a regras heterónomas que a limitem para além do que seria aceitável; e que a celebrada flexibilidade conheça poucos defensores e ativistas no plano de práticas escolares que continuam, em aspetos cruciais, bastante inflexíveis*”, in *ibidem*.

Barroso, (2004, p.71) refere:

*Não se pode impor a autonomia às escolas, o que é paradoxal com o próprio significado deste conceito. É preciso, portanto, que sejam as escolas, através dos seus órgãos próprios, a exprimirem a vontade de aceder a um estatuto superior de autonomia.*

---

<sup>15</sup> Barroso (2004, p. 49) citando François Dubet (2004) que falando da “igualdade de oportunidades” na escola afirma: “A igualdade de oportunidades é, portanto, uma ficção necessária. Uma ficção porque é pouco provável que ela se realize totalmente; necessária porque não é possível educar sem se acreditar nela.”

Barroso (2004) celebra as escolas como lugares de construção do coletivo e da necessidade de se encontrar um equilíbrio entre a intervenção do estado, a participação das famílias, não só através da devida prestação de contas, como da assunção de compromissos e responsabilidades e envolvimento nas decisões (nomeadamente na participação em Conselho Geral ou na avaliação interna do AE) e dos professores, com base na legitimidade das suas competências profissionais, mas também enquanto cidadãos responsáveis pela prestação de um serviço público.

No geral e na sua essência, trabalhar em equipa, criar mudança através de inovação pedagógica será quase sempre e tendencialmente algo de bom.

A evolução da humanidade sempre dependeu da mudança, da inovação, do trabalho conjunto de grupos e de movimentos sociais, que se mobilizaram na defesa do que era justo e melhor.

Neste sentido Morgado & Silva, (2019) consideram que a articulação surge como um meio de resolver alguns dos problemas curriculares com que a escola se debate e Nóvoa (2004, p. 27) reitera: *“é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”*

Na área do estudo da eficácia e da melhoria das instituições educativas, inúmeros autores têm sublinhado desde há muito o contributo que as práticas colaborativas entre docentes podem possibilitar que as instituições educativas consigam maior sucesso educativo, Lima, (2008); Sammons, Hillman, & Mortimore, (1995) in Lima e Fialho, (2015, p. 29).

#### **1.4 Liderança e as estratégias de desenvolvimento da Articulação Curricular**

Existem inúmeras tipologias e designações para caracterizar ou enquadrar um perfil de Diretor escolar.

Ao longo do seu percurso, o Diretor poderá oscilar entre vários tipos de liderança, na tentativa de resolver os conflitos e contingências com que se depara.

Num extremo encontramos o líder liberal, do tipo “laissez-faire” que permite liberdade aos docentes, mas que por outro lado não oferece segurança, noutra extremo, o líder instrucional (Oliveira, 2004) in Pereira (2020) que reclama para si todas as

decisões e visões sobre a escola, pelo meio encontramos o líder transformacional<sup>16</sup> e o líder transacional<sup>17</sup> (Bass, Pereira, in Mendes, 2017).

Em resumo, Pereira (2020, p. 22) indica que: “

*“A liderança escolar deve ser democrática, participativa e distribuída, para que assim o processo de ensino e aprendizagem se dê naturalmente dentro da escola, oportunizando o desenvolvimento integral dos educandos, e o bem-estar de todos os envolvidos neste processo.”*

Em contraponto, no estudo das escolas eficazes<sup>18</sup>, Jesus (2021, p.23) indica:

*“Os líderes instrucionais são mais eficazes porque se focam em como os professores têm impacto na aprendizagem dos alunos, e estabelecem ambientes conducentes a ações específicas que influenciam como os professores e alunos trabalham juntos.”*

Avolio e Bass (1998) defendem que por melhor que seja o líder escolar, será difícil alcançar melhorias na escola significativas se essa mudança não for desejada e defendida pela maioria dos docentes.

Segundo Roldão & Almeida, (2018, p. 37) a fim de obter a tão desejada mudança é imprescindível refletir sobre:

*O que quer esta escola conseguir, que “rosto” quer ter nas aprendizagens que oferece? Que pode e quer a escola decidir para o alcançar? Como? Gerir o currículo ao nível da escola implica, partindo destas questões, construir um projeto seu. Implica decidir que ênfases vai a escola atribuir e a que aprendizagens, e porquê? Que aspetos vai deixar menos trabalhados para valorizar outros que considera mais importantes? Que competências prioritárias pretende desenvolver?*

De acordo com Cabral & Alves, (2018, p. 11):

*“As políticas educativas que mais favorecerão a inovação pedagógica serão aquelas que tenham em conta que é necessário que a mudança seja interiorizada, participada e informada, gerando implicação de um número expressivo dos que irão a operacionalizar, monitorizar, avaliar e reconcetualizar.”*

Esta mudança pressupõe o alinhamento dos seus docentes. O professor deve ser considerado como o fator central da mudança, no seu entendimento e representações sobre a missão da escola na sociedade, nas conceções acerca de como se aprende, ou

---

<sup>16</sup> Termo criado por Burns em 1978 e posteriormente desenvolvido por Bass. Na liderança transformacional o líder cria uma visão inspiradora e envolvente, transmitindo entusiasmo e energia à sua equipa, tentando desenvolver relacionamentos de confiança e respeito, ouvindo suas necessidades e preocupações e fornecendo apoio e orientação adequados.

<sup>17</sup> Bass desenvolveu o conceito de liderança transacional, que envolve a troca de recompensas e punições entre líder e seguidores com base no desempenho. Ele argumentou que a liderança transformacional é mais eficaz do que a liderança transacional, pois inspira e motiva os seguidores a alcançarem resultados além do esperado.

<sup>18</sup> O termo "escolas eficazes" surgiu a partir de pesquisas e estudos na área da educação. A ideia de escolas eficazes começou a ser discutida na década de 1980, quando pesquisadores começaram a investigar que fatores contribuíam para o sucesso das escolas e para a melhoria do ensino. Um dos estudos mais influentes sobre escolas eficazes foi conduzido por Ted W. Hopkins e Wayne K. Hoy, publicado em 1986 com o título "School Characteristics That Make a Difference in Student Achievement"

seja, de como todas as crianças e jovens aceder ao currículo. Ainda segundo Cabral & Alves, (2018, p. 11):

*“A mudança é realizada pelas pessoas. As suas satisfações, frustrações, preocupações, motivações e percepções pessoais desempenham um papel central no sucesso/insucesso das inovações que se querem instituir. Daqui decorre que a pessoa do professor deve estar no centro das preocupações/intervenções, sendo aconselhável trabalhar pessoalmente com os professores para os fazer compreender o seu papel no processo de metamorfose e de transformação.”*

Atualmente, segundo Bolívar (2012), o novo paradigma de política educativa defende um equilíbrio entre as pressões externas as quais estimulam a melhoria das escolas. Pretende-se a necessária autonomia escolar, focada na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

O mesmo autor defende:

*“A inovação e a melhoria em grande escala – reforma educativa - centra-se, hoje, em desenvolver estratégias laterais de apoio ao trabalho das escolas, sendo assim substituídas as dicotomias top-down e bottom-up por um equilíbrio entre os diferentes elementos do sistema, numa lógica de mudança sustentável. Bolívar, (2007, p. 4) “*

Assim, de que formas poderão as organizações educativas, na pessoa do seu diretor(a), fomentar a inovação educativa?

- apostando em ações de melhoria, condição indispensável para a celebração do contrato de autonomia entre o AE na tutela, deve o AE propor e desenvolver um projeto de inovação, no sentido de ultrapassar os pontos fracos detetados nos momentos de autoavaliação ou decorrentes de um ciclo avaliativo da IGEC e manter o cuidado pela sua monitorização e avaliação ou não;

- mobilização dos professores, facto que se torna incoerente quando sabemos que “por mais nobres, sofisticadas e iluminadas que possam ser as propostas de mudança e de melhoramento, elas não terão quaisquer efeitos se os professores não as adotarem na sua própria sala de aula e não as traduzirem em práticas de ensino eficazes”.

Fullan & Hargreaves, (2018) in Jesus et al., (2019, p. 61), invocam:

*“A formação profissional para articulação e inovação; lideranças interventivas e envolvidas na execução desses projetos, trabalho colaborativo e parcerias, não se mantendo à margem, mas dando o exemplo, investindo e interessando-se por conhecer as dificuldades, os constrangimentos, mas também celebrar as vitórias.”*

O Conselho Nacional de Educação, de 7 de maio de 2018 in Jesus, et al., (2019) sobre o “*currículo dos ensinios básico e secundário*”, apresenta como recomendação que se garanta “*uma monitorização de proximidade, sustentada na formação de professores, diretores e assistentes operacionais, que seja perspeticivada como um real motor de apoio*

à *gestão e desenvolvimento curricular*” (cf. Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 11/2018).

A necessidade de inovação e mudança surge num contexto político transnacional de promoção da AFC nas organizações educativas e na constatação de que altas taxas de retenção verificadas em Portugal apenas promovem o abandono precoce dos estudos e alargam o fosso entre os contextos educativos e socioeconómicos, sendo profundamente penalizadores sobretudo dos grupos mais desfavorecidos.

Assim, inovação e melhoria surgem sobretudo com o propósito de melhorar o ensino/aprendizagem e o sucesso educativo das crianças e jovens.

Com início em 2016/2017, os projetos-piloto de inovação pedagógica (PPIP) tiveram 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 (Costa & Almeida, 2019).

Os PPIP constituíram primeiro passo ao desenvolvimento da AFC nas escolas, na medida em que as incentivou a tomar decisões, contextualizadas, por via do apelo aos atores escolares a 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 in Costa & Almeida (2019).

Cuban (1988) in Costa e Almeida (2019, p.125), sistematiza inovação em:

*“Mudanças de primeira ordem que dizem respeito às aprendizagens dos alunos e visam tornar mais efetiva a educação e mudanças de segunda ordem que resultam do trabalho das direções por via da introdução de novas estruturas e papéis que transformem os modos habituais de fazer as coisas.”*

Nesse sentido o trabalho colaborativo entre docentes tenderá a ser algo de bom, de positivo de onde a mudança poderá ocorrer e que as lideranças terão a obstinação de promover, as políticas definidas ao nível de toda a escola condicionam o modo como cada docente consegue desempenhar o seu papel na sala de aula.

Em busca da tão propalada inovação e melhoria, Cabral & Alves (2018, p.9) propõem:

*“Vários níveis de ação, atendendo às variáveis chave presentes, não só na ação pedagógica como também em aspetos organizativos e procedimentais, estas intervenções deverão estar consignadas às políticas educativas de um AE, espelhadas no seu PE.”*

Esses ciclos de desenvolvimento devem ser sujeitos a processos de avaliação de qualidade e eficiência, refletindo-se sobre eles nos grupos e documentos de Autoavaliação de Escola (AAE).

A figura 1 apresenta, segundo Cabral & Alves, (2018), vários níveis de ação e dinâmicas a considerar pela liderança na promoção da colaboração e AC, com impacto na AFC e inovação pedagógica.

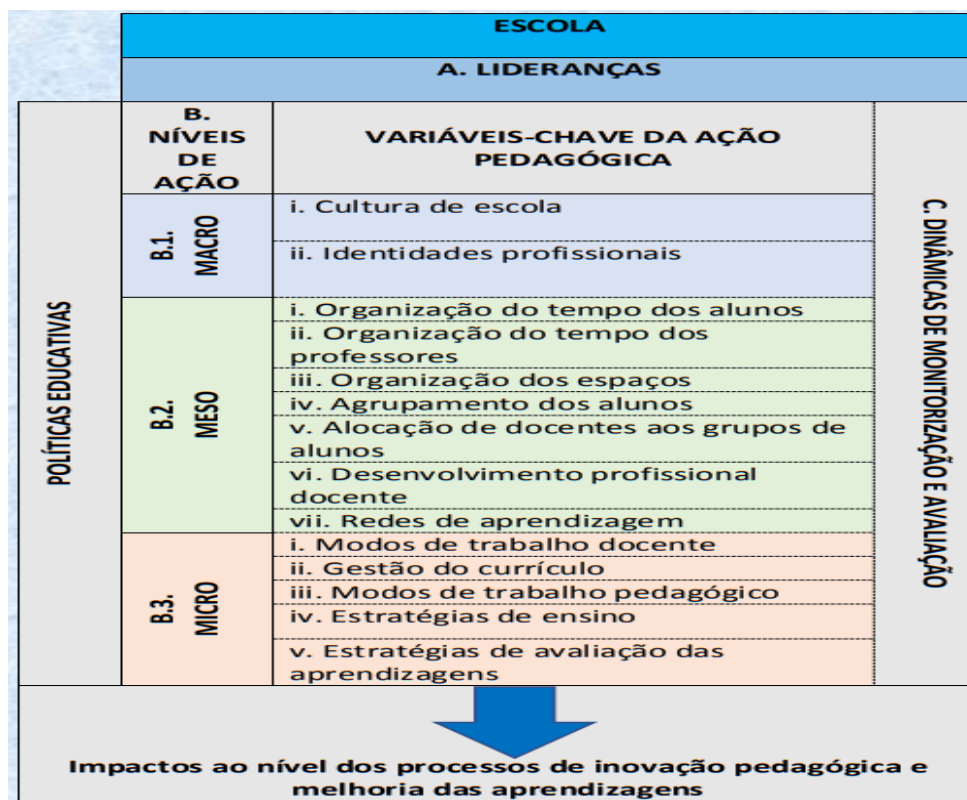


Figura 1 - Modelo de análise de condições para a inovação pedagógica. Fonte: Cabral e Alves, 2018

É consensual a identificação das estratégias e ações para promover a inovação pedagógica, então porque continua a ser tão difícil implementar melhorias nas escolas, melhorar os níveis de colaboração e a cultura presente numa escola?

Porque será então tão difícil o caminho da AFC e da nova profissionalidade docente?

### 1.5 Colaboração, cultura de escola e profissionalidade docente

Para a melhoria do sistema educativo fala-se da necessidade de uma nova profissionalidade docente, definida por Nóvoa (2004) como um conjunto de saberes, competências e experiências, singulares e irrepetíveis.

Morgado (2011) indica que o desenvolvimento profissional e a profissionalidade docente são elementos nucleares e que o maior ou menor sucesso educativo dos alunos está frequentemente relacionado com esses aspetos.

Moolenaar (2012) in Lima e Fialho, (2015, p. 27), identifica na literatura três maneiras principais através das quais os padrões de interação entre os docentes de uma escola podem afetar positivamente as suas práticas de ensino:

1. criando oportunidades de aprendizagem com os colegas;
2. facilitando ou desencadeando processos de influência entre pares e de seleção de parceiros para a interação profissional;
3. constituindo um ambiente psicologicamente seguro em que os professores se possam sentir apoiados nos seus esforços para melhorar.

McLaughlin e Talbert, (2006), in Lima e Fialho, (2015), enfatizam a importância da colaboração entre colegas para a sua aprendizagem profissional. Estas autoras destacam três funções principais deste tipo de colaboração nas escolas:

- produção, aquisição e gestão de conhecimento pelos professores, quer da prática, quer para a prática;

- desenvolvimento de uma linguagem partilhada e de padrões de qualidade coerentes;

- sustentação de uma cultura de escola, evitando que as práticas naveguem ao sabor das “modas educativas” e que os docentes enveredem por formas de trabalho totalmente individualizadas.

Moolenaar e Sleegers (2012) in Lima e Fialho, (2015), descobriram que as escolas que apresentavam redes mais densas de contactos profissionais entre colegas eram também as que apresentavam climas de trabalho mais propensos à inovação.

Roldão (2009) citada por Lima & Fialho (2015, p.32), apelida a colaboração entre docentes de “cimento organizacional”, imprescindível à eficácia do desenvolvimento dos projetos da escola, os mesmos, indicam a colaboração profissional entre colegas como um fator fundamental de aprendizagem dos docentes no local de trabalho.

### **1.6 A cultura de escola como entrave à Articulação Curricular**

Hargreaves (1998), citado por Semião et al. (2022), indica quatro diferentes tipos de cultura de escola: individualismo, colegialidade artificial, balcanização e colaboração, sendo esta última a ideal, mas dificilmente alcançável.

Fullan & Hargreaves (1991), acerca do individualismo e isolamento dos docentes, indicam que a profissão continua a ser marcada por altos níveis desta subcultura,

acarretando mal-estar, estagnação, perpetuação de hábitos, gramáticas escolares<sup>19</sup> e métodos de ensino transmissivos, gerando nos professores altos níveis de incerteza<sup>20</sup>.

Para a organização educativa, este isolamento constitui um entrave à mudança educativa e uma dificuldade na monitorização dos seus indicadores de qualidade, na ausência de uma avaliação externa ou de uma supervisão pedagógica que permita aferir a qualidade do serviço educativo prestado.

Hargreaves (1998) atenta sobre os entraves à inovação e melhoria, gerados por dois tipos específicos de subcultura docente:

-a colegialidade artificial: em que as relações são impostas pelas lideranças e visam resultados previstos, constitui uma prática fixa no tempo/ espaço e é previsível, ao produzir resultados que podem ser altamente expectáveis, constituindo uma “simulação administrativa segura da colaboração”.

- a balcanização, quando a colaboração e interação se restringe a certos grupos dentro de uma escola, segundo o autor marcadas por uma baixa permeabilidade e permanência elevada, dado que tendem a cristalizar-se no tempo.

Estas subculturas escolares assentam na falta de reflexão sobre a ação e segundo Semião et al. (2020) são as que mais se verificam nos sistemas educativos.

Existem outros olhares mais minuciosos sobre a colaboração, a designada *colaboração confortável*, indicada por vários autores, (Cabral J. M., (2022); Day, (2001); Fullan & Hargreaves, (2001); Martins, (2016) in Alves, (2022) que pressupõe uma forma de colaboração restrita à partilha de atividades e materiais didáticos e ao fornecimento de conselhos ou apoio, sem, contudo, incluir análise, reflexão ou crítica construtiva e sem assumir a aula ou a lecionação como espaço de ação coletiva.

Canha (2013) citado por Semião et al. (2020), refere acerca da construção do sentido da colaboração: “*trabalham colaborativamente aqueles que querem, que sentem essa necessidade em si mesmos, pela vontade de crescer profissionalmente*”.

## **1.7 Outras dificuldades e constrangimentos**

Apesar do reconhecimento do valor da AC e da colaboração docente ser aparentemente unânime, num breve périplo pelos relatórios avaliativos realizados às escolas pelo IGEC, as questões da Gestão Curricular e AC continuam assinaladas como um dos pontos fracos e um entrave à mudança educativa.

---

<sup>19</sup> No sentido dos formalismos escolares, disposição das mesas em relação à secretária do professor

<sup>20</sup> Ao não poder comparar e aferir o seu trabalho com os seus pares, persiste a incerteza se tomará as opções pedagógicas e organizativas mais corretas.

Ariana Cosme (2018) destaca a dificuldade de uma efetiva e produtora AC, na medida em que envolve tensões e conflitualidades, entre o que se espera dos docentes e o que estes estão preparados para gerar.

Na promoção desta AC e da AFC, surgem em 2017, os Projetos Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP), propondo-se a possibilitar às escolas e aos professores margens de autonomia e flexibilidade, essenciais para desenvolver e transformar o currículo.

Segundo Alonso (2004, p.149):

*“Encontramos pela primeira vez na história da educação escolar em Portugal, a intenção de produzir mudanças estruturais de fundo que põem em causa o núcleo duro das invariantes organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola.”*

Na educação, Perrenoud (2002) in Cabral & Alves (2018), define três principais tipos de mudanças observáveis:

- estruturais, pouco geradoras de conflito ou transtorno junto dos professores;
- mudanças do currículo, que ainda assim são facilmente aceites, pois, os docentes na sua autonomia conseguem acomodar, muitas vezes reagindo-lhes com alguma indiferença;
- mudanças nas práticas, estas sim mais geradoras de transformação, pois obrigam a uma forte reestruturação nas práticas e gramática escolar.

Para Perrenoud (2002) in Cabral & Alves (2018), os dois primeiros tipos de mudança (acima enunciados) e os seus pretensos efeitos acabam por se diluir “na espuma dos dias”.

Lima (1991) fala de uma “infidelidade normativa” em que, procedimentos e normativos impostos superiormente tendem a ser contornados pelos docentes no quotidiano se de facto não reconhecerem a sua utilidade<sup>21</sup>, aplicabilidade e benefício em sala de aula.

Paradoxalmente, o que poderíamos considerar à partida tragicamente impeditivo da evolução do sistema educativo, tornou-se por vezes até protetor dos desgovernos e tendências contraditórias a que a educação em Portugal tem vindo a ser sujeita.

De facto, anos após as primeiras iniciativas legislativas promotoras da GFC, Morgado (2011, p. 804) refere:

*“Continuam a prevalecer a lógica do currículo nacional, o peso da prescrição curricular e a tendência da Administração Central continuar a controlar o currículo tanto ao nível do conteúdo como da forma, (...) a realidade tem demonstrado que às escolas e aos atores educativos continua a ser consignado o papel meros de executores de decisões que*

---

<sup>21</sup> Lima (1991), apresenta o termo “infidelidade normativa”, explícita ou implícita, intencional ou não como resposta ao normativismo burocrático.

*outros prescreveram, remetendo os professores para o estatuto do funcionalismo público e para a posição de meros técnicos curriculares”.*

Ora, supostamente, para opor a esta lógica que coloca os docentes como meros consumidores de currículo, surge o Decreto-Lei nº 55/2018 e seus subsequentes, legitimando a valiosa oportunidade dos professores e das escolas retomarem o seu poder enquanto construtores curriculares.

Todavia, passados mais de 20 anos desde os primeiros passos na AFC, as práticas não correspondem ao desejado e a tão proclamada autonomia das escolas continua aquém do desejável, para que a tão desejada mudança aconteça é necessário que as mentalidades e os conceitos evoluam e que ocorra a descontinuidade entre um modelo de ensino transmissivo, que remete o aluno para um papel passivo e pouco interventivo, para uma outra forma de construir a escola.

Barroso (1996) fala-nos da necessidade de uma visão crítica no estudo da autonomia da escola obrigando a separar dois domínios: “*a autonomia decretada*” e a “*autonomia construída*”, esta última muito mais relevante e significativa pois é edificada por um conjunto de docentes na resposta às necessidades dos seus alunos. Para que esta realização ocorra é necessário que os professores reconheçam a importância das lógicas colaborativas e combatam o isolamento e o individualismo

Em suma, a proclamada e desejada mudança tarda em concretizar-se em grande parte das nossas escolas. Nesse reconhecimento Nóvoa (2007, p. 23), lamenta o “*excesso dos discursos e a pobreza das práticas*”, todavia congratula-se com o reaparecimento dos professores “*como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade*”, (in *ibidem*, p. 21).

Carlinda Leite (2000) citada in Pinto & Leite (2014, p. 147), apresenta-nos o conceito de “*escola curricularmente inteligente*”, referindo-se a “*uma instituição caracterizada pela distribuição de liderança, em que “ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos”*”.

A mesma autora contrapõe a “*contextualização curricular*” como alternativa à “*uniformidade curricular*”, constituindo a primeira: “*um procedimento que consigna sentido e funcionalidade aos processos de ensino aprendizagem, permitindo uma ligação mais estreita entre o conhecimento escolar e os contextos locais*”.

Neste sentido, Carlinda Leite (2019), aplaude:

*“A medida política que reconhece que o currículo prescrito a nível nacional tem de ser reconfigurado e recontextualizado localmente, isto é, que reconhece as escolas e os professores no seu poder de agência e decisão curricular.”*

Apesar de todo o caminho percorrido, um estudo avaliativo sobre AFC em 2018/20, (DGE, 2020), identificava a contextualização do currículo como um desafio ainda por concretizar, evocando a necessidade da mudança de paradigma e do entendimento do currículo como algo vivo e que se deve associar às necessidades do contexto.

Segundo Nóvoa (2004), a escola, que deveria ser considerada como uma organização que aprende, ainda se debate com a falta de um projeto para a sociedade cognitiva ou educativa, para a qual é fundamental repensar o currículo e reconsiderar o papel dos professores, enquanto mediadores fundamentais deste projeto.

O último relatório AFC 20/21 (DGE, 2022, p. 79), sublinhava: o *“contexto da AFC e na prossecução da sua missão social (escola), a garantir o combate às desigualdades, definir uma visão de escola.”*

Muito se tem falado acerca da AC e colaboração docente, e daí existem questões que persistem sem resposta consistente, (Cabral et al., 2018): *“como passar da lógica dos resultados para a lógica dos impactos?”*

Enquanto se continuar apenas a ensinar para preparar os alunos para exames, a AC e a inovação pedagógica parecem-nos votadas ao fracasso, pois continuaremos obcecados em preparar arduamente alunos para responderem a um mesmo conjunto tipo de questões, descurando que nem todas as crianças e jovens tem a mesma origem, interesses, cultura e que aprendem de diferentes formas.

Por outro lado, o Decreto-Lei nº 55/2018, veio desencadear nos AE uma moda de inovação e adesão a projetos e programas ditos inovadores, muitas vezes com pouca reflexão sobre a sua adequação e conhecimento das características, dificuldades e interesses dos alunos, daqui se retira que nenhuma mudança surge sem reflexão, aceitação e democraticidade na tomada de decisões (opções curriculares) numa escola.

Do ponto de vista dos docentes, os obstáculos enunciados prendem-se com o isolamento geográfico de algumas escolas, do fraco investimento em recursos (melhoria nas instalações e dos espaços de trabalho), a falta de tempos comuns para que trabalhem em conjunto, a pressão das avaliações externas, dos rankings e da enormidade de solicitações a que a escola tem de responder, a nível burocrático, mas também a nível governamental.

Segundo Morgado (2011), uma outra questão que entrava a criação de uma verdadeira cultura colaborativa, relaciona-se com a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) seja um procedimento que, supostamente, permitiria melhorar o sistema, conhecer com rigor as potencialidades e limites dos professores e introduzir melhorias, é aplicada pela tutela mais numa perspetiva economicista, que impede a progressão salarial de grande parte dos docentes e que inflige um sentimento de punição e injustiça, tendo como consequência o isolamento e a competição.

Após o Decreto-Lei nº 55/2018 a escola passou a ter de prestar (ainda mais) contas e dar provas do seu investimento em inovação e flexibilização curricular.

Passou-se a uma forma de estar na escola em que é preciso antes de tudo reunir evidências de inovação, às vezes sem pensar na pertinência e na adequação às características dos seus alunos. A escola passou agora a viver a um ritmo alucinante, fazer e ter primeiro e pensar depois

Nem todos os professores sentem a necessidade de um novo paradigma...

A desmotivação, o desprestígio social, a remuneração e reconhecimento pouco condigno por parte da tutela faz com que muitos sigam uma nova tendência o “*quiet quitting*”<sup>22</sup>, fazendo apenas o essencial para se manterem no seu cargo e evitarem atritos. Do outro lado da barricada, assiste-se até ao “*quiet firing*”, das lideranças que hesitam em solicitar acréscimo de trabalho ou investimento em projetos de inovação pedagógica, receando a resistência, o conflito e a fuga de docentes.

Muitos projetos de inovação pedagógica sofrem deste “*quiet quitting*”, sendo que os professores os aceitam como imposições hierárquicas, não reconhecendo a importância dos mesmos para a mudança educativa ou sentem que estão a ser usados para fins mercantilistas ou para proveito de parcerias ligadas à escola, quando chamados a prestar contas, apresentam resultados simulados ou que pouco traduzem as evoluções dos seus alunos.

---

<sup>22</sup> O termo pode ser entendido como demissão passiva e consiste em realizar o mínimo, ou o básico do trabalho, sem fazer horas a mais ou esforçar-se além do necessário. É uma resposta a sentimentos de sobrecarga e exaustão (*burnout*). A Organização Mundial de Saúde reconheceu, em 2019, que o *burnout* é um “fenómeno ocupacional” caracterizado por três dimensões principais: “sentimentos de esgotamento ou exaustão energética; aumento de distância mental do trabalho, sentimentos de negativismo ou cinismo relacionados com o trabalho; e eficácia profissional reduzida”

## 2 - METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos as principais etapas desenvolvidas para a realização deste estudo e a justificação das opções metodológicas tomadas.

Esta pesquisa apresenta o processo e a análise de um estudo comparativo, em que contrapomos as realidades de articulação curricular de dois AE, com uma sólida aposta na flexibilização curricular e no desenvolvimento de contextos de prática cooperativa entre os seus docentes.

O estudo envolve recolha de informação através de pesquisa documental, inquéritos por questionário e entrevista e um estilo de análise “*mixedmethod*”, envolvendo investigação quantitativa e qualitativa.

Pretende-se identificar diferenças e semelhanças nas perceções dos seus docentes e líderes, através da realização de entrevistas semiestruturadas aos diretores dos AE e inquéritos por questionário a todos os docentes que decidam, de forma anónima e voluntária, colaborar.

Propõe-se complementar a recolha de informações com a consulta documental de publicações dos AE e através de alguns momentos de observação direta.

Entre estes dois AE identificaram-se semelhanças no que respeita ao número de alunos e docentes, número e dispersão de algumas escolas e níveis de ensino abrangidos.

A principal diferença encontrada é de que, um destes AE celebrou contrato de autonomia, detém um projeto de inovação pedagógica em curso e realizou uma forte aposta na supervisão pedagógica colaborativa como forma de reflexão e melhoria das práticas letivas.

As práticas colaborativas estão muito dependentes do contexto educativo e das subculturas profissionais aí presentes, são únicas e particulares a um lugar e momento e podem, se não se reunirem as condições ideais, não voltar a repetir-se. Não obstante, considerando-as um aspeto imperativo do sucesso educativo, podemos tentar saber qual a melhor forma de as impulsionar. Esta realidade sugere a realização de um estudo de caso, porque é algo particular e irrepetível no espaço e no tempo. Mais concretamente nesta investigação apresentam-se dois estudos de caso, que se contrapõem, configurando-se um estudo comparativo.

*“Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.” (Yin, 2005, p. 30).*

Ainda o mesmo autor indica:

*“O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes.”*  
(Yin, 2005)

Os estudos de caso são uma forma de inquirição que não depende exclusivamente dos dados etnográficos ou de observadores participantes.

O estudo das "decisões", o como e o porque surgem como foco principal dos estudos de caso, particularizando: nesta dissertação procura-se investigar a justificação para estes AE decidirem investir nas práticas colaborativas, as suas realidades e percepções de sucesso ou insucesso e porque tomaram esse formato pedagógico como prioridade.

Este estudo envolveu diferentes fases e redefinições, consoante o desenrolar das diferentes etapas.

A fase preparatória do estudo envolveu a consulta e estudo documental.

Através da consulta de documentos de divulgação pública, designadamente: os projetos educativos/planos de melhoria e inovação dos dois AE; relatórios de avaliação dos Planos Anuais de Atividades foi possível realizar uma primeira abordagem exploratória ao tema e a formulação dos objetivos específicos. A partir da consulta destes documentos foi possível ainda, caracterizar as unidades em análise e as suas formas de contextualização curricular, essas informações encontram-se desenvolvidas nos capítulos 3.1 e 3.2.

A recolha de dados, através de observação direta, desenvolveu-se ao longo do ano, consistindo na assistência a seminários de partilha de práticas colaborativas e AFC realizados nos AE e também contribuiu para a elaboração da caracterização dos mesmos e a definição das suas culturas de escola.

A recolha de dados incluiu a análise comparativa das entrevistas aos diretores.

De acordo com Yin (2016), a complexidade do ambiente de campo e a diversidade de seus participantes justificam o uso de entrevistas e observações e a consulta de documentos e outras evidências.

Para muitos estudos, especialmente aqueles nos quais o objetivo é fazer os participantes descreverem seus próprios processos de tomada de decisão, as evidências consistirão da real linguagem dos participantes, bem como do contexto em que a linguagem é expressa (Van Manen, 1990, p. 38; Willig, 2009, in Yin, 2016, p. 162), desta forma estas ferramentas de recolha de informação surgem como muito importantes para esta investigação, pois ajudaram a construir evidências das percepções dos docentes acerca da AFC, da forma como interagem e do seu entendimento sobre como a colaboração pode ajudar ao seu desenvolvimento profissional.

Na sequência da realização dos inquéritos, os dados recolhidos permitiram realizar análise quantitativa e aferir o grau da percepção acerca do relacionamento com colegas de outros ciclos; grau de percepção de dificuldade e constrangimentos ao trabalho colaborativo docente, grau de importância atribuído a ações/investimentos para a inovação pedagógica, melhoria e mudança dos seus AE e do sistema educativo português.

Numa fase posterior, realizou-se a interpretação dos dados e informações recolhidas envolvendo: o tratamento estatístico de dados quantitativos, a realização da análise quantitativa dos questionários realizados, a transcrição de entrevistas e a análise qualitativa das mesmas e finalmente, o cruzamento dos dados recolhidos ao longo do estudo, elaborando a análise comparativa à luz do enquadramento teórico.

Todas etapas enunciadas contribuíram para a construção de conclusões, sentidos e para o reconhecimento das limitações do estudo e de vias futuras de investigação.

Nesta dissertação procura-se investigar o seguinte objetivo geral (OG):

OG – Comparar as realidades de AFC e AC em dois AE.

O estudo terá os seguintes objetivos específicos:

OE1 - Conhecer o entendimento dos diretores e docentes dos AE acerca da importância da AC e seu contributo para inovação pedagógica e PE.

OE2 - Conhecer o entendimento dos diretores e dos docentes acerca do que é inovação.

OE3 - Identificar, nos AE, as condições para existência de inovação.

OE4 - Conhecer as estratégias dos diretores para promover a AFC e a AC.

OE5 - Conhecer de que forma são conciliados os projetos de AFC com o currículo.

OE6 - Identificar os principais constrangimentos à AC, na percepção dos docentes e dos Diretores.

OE7 - Identificar as percepções dos docentes e o Diretores sobre a relação entre o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional.

OE8 - Perceber se para os docentes e diretores a AC é útil para a inovação e mudança do sistema educativo.

As conclusões de um estudo devem basear-se na triangulação dos dados das diversas fontes, como tal investe-se em vários instrumentos: entrevistas semiestruturadas, inquéritos e análise documental.

Segundo Yin (2016):

*“Essa convergência aumentará a credibilidade e fiabilidade das conclusões. Por sua vez, a abordagem quantitativa pressupõe-se objetiva uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem da matemática.”*

A construção do inquérito por questionário obedeceu a uma estrutura próxima do modelo explicativo de condições para inovação pedagógica, (Cabral & Alves, 2018), ver fig. 1, que estabelece vários níveis e aspetos organizativos a desenvolver, a fim de ocorrerem inovações pedagógicas e a melhoria da organização educativa.

As primeiras questões destinam-se a caracterizar a amostra, em seguida nos dados de opinião pretende-se conhecer o conceito de AC dos professores, nomeadamente que tipo de atividades e tarefas reconhecem como AC.

Num conjunto seguinte de questões procura-se identificar a regularidade de reuniões ou tarefas relacionadas com AC e o nível de envolvimento e trabalho colaborativo para tentar identificar maior expressão de AH ou AV.

Finalmente, pretendemos identificar os constrangimentos sentidos e conhecer o entendimento acerca dos conceitos de inovação pedagógica e os aspetos que reconhecem como necessários para que a melhoria do ensino ocorra, em jeito de confirmação coloca-se questões de resposta aberta para que os docentes identifiquem AH e AV, possibilitando a triangulação com respostas anteriores.

A construção desta ferramenta inspirou-se noutros estudos sobre AC e trabalho colaborativo. A elaboração do questionário sofreu algumas adaptações resultantes do contributo de algumas colegas docentes.

### **3 - ESTUDO COMPARATIVO**

Apresentamos neste capítulo uma caracterização dos AE em estudo e da forma como contextualizam o currículo e desenvolvem a AFC. Este capítulo teve como referências os PE e informações recolhidas através da assistência aos seminários de partilha realizados ao longo do ano.

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS L**

O AEL situado na cidade de Setúbal, tem no ano letivo 2022/23, 8 escolas, distribuídas por duas freguesias do concelho.

Grande parte da população escolar reside na área de influência do AEL e provém de duas zonas diferentes bem definidas: uma zona urbana, com uma grande componente de habitação social e problemáticas inerentes a esta realidade; uma outra zona, de características rurais, onde coexistem a agricultura e a indústria.

A maioria da população escolar é de nacionalidade portuguesa, contudo, há também alunos de outras nacionalidades, nomeadamente angolana, belga, bielorrussa, brasileira, cabo-verdiana, chinesa, espanhola, francesa, guineense, moldava, romena e ucraniana. Habitando zonas residenciais com carências de várias ordens (sociais, económicas e culturais), existe um número significativo de crianças provenientes de famílias pouco estruturadas, que subsistem com base no Rendimento Social de Inserção ou com emprego precário.

Este quadro socialmente débil determina percursos escolares pouco favoráveis à aprendizagem, em boa parte resultado do fraco investimento familiar e da consequente desvalorização da educação das crianças e dos jovens.

A grande maioria dos pais e encarregados de educação manifesta interesse em que os seus educandos frequentem o AEL.

A imprensa local reconhece e destaca as atividades abertas à comunidade que o AEL promove, entre as quais se realizam as exposições, workshops temáticos, visitas de estudo a associações, instituições e empresas locais, ações e sessões de esclarecimento e sensibilização no âmbito da cidadania (higiene e saúde, segurança, ambiente, violência doméstica), programas culturais de música e de teatro com atuações em várias associações locais, em articulação com instituições locais de solidariedade.

Por último, refira-se a Festa de Encerramento do Ano Letivo, em que participam todas as escolas do AEL e em que, no âmbito dos projetos dinamizados ao longo do ano letivo, se realiza uma exposição de trabalhos das várias escolas, prestigiando o trabalho e empenho dos alunos.

Através das atividades que desenvolve, o AEL tem vindo a afirmar-se como um polo cultural na comunidade e um espaço aberto a outras entidades locais, através da cedência das suas instalações para iniciativas culturais e desportivas.

Com efeito, existe um elevado número de parcerias e protocolos entre o AEL e a comunidade local, criando uma dinâmica de desenvolvimento que permite rentabilizar recursos e melhorar os serviços prestados a nível do território educativo.

Numa perspetiva de melhoria contínua de toda a ação educativa, o AEL tem como objetivo fundamental continuar a investir na relação da escola com a comunidade, mobilizando os pais e Encarregados de Educação para a participação ativa, os alunos e famílias são envolvidos na AAE através da realização de inquéritos.

A contextualização do currículo no AEL é operacionalizada em várias estruturas, no pré-escolar e 1º CEB ocorrem nos conselhos de ano e de escola e através dos seus Departamentos, nos 2º e 3º CEB através dos conselhos de turma e grupos disciplinares, todas as iniciativas e medidas são partilhadas em Conselho Pedagógico.

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e a Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos (BECRE), colaboram e interagem com todas as estruturas referidas.

A AH ocorre através dos conselhos de ano e grupos de parceria, que se reúnem semanalmente em tempo de componente não letiva, a coadjuvação em sala de aula incide sobretudo em turmas de 1º e 2ºano, envolvendo colegas do mesmo ciclo de lecionação.

Nos 2º e 3º CEB existem as “semanas disciplinares”, em que uma determinada disciplina realiza um projeto mais abrangente.

A Oferta Complementar surge como forma de AFC, através do tema “Cruzar olhares por Setúbal”, propõe o melhor conhecimento do meio circundante, nas suas vertentes históricas, socioeconómicas de educação ambiental e etnográfica.

Os projetos o Eco-Escolas e Escola Azul, decorrem como as duas maiores atividades que envolvem AV, existem algumas outras pontuais atividades de AV, desenvolvendo-se de forma circunscrita a algumas escolas ou turmas.

A principal evidência desta AFC encontra-se na avaliação do PAA, que é realizado e monitorizado através de uma plataforma de recolha e gestão de informação pedagógica inovadora e com várias funcionalidades, criada por um dos docentes do AEL.

Nessa plataforma é possível extrair e analisar as atividades realizadas no AE.

No final do ano escolar realiza-se um seminário de partilha por vídeo conferência com intervenção de docentes do 1ºciclo e de docentes de outro agrupamento, (estas informações encontram-se de acesso publico no PE do AE).

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Z

O AEZ integra estabelecimentos de ensino situados nas freguesias de limítrofes do concelho de Setúbal, e foi criado em 2003. Inclui a Escola escola-sede de 2º e 3º ciclo e 5 escolas de 1º ciclo, algumas com salas de JI e um estabelecimento com apenas uma sala de Jardim de Infância.

Frequentam as várias unidades educativas 123 crianças na educação pré-escolar (5 grupos), 736 alunos no 1.º ciclo do ensino básico (29 turmas), 382 no 2.º (15 turmas), 524 no 3.º (20 turmas, sendo uma com percursos curriculares alternativos), 19 num curso de educação e formação de adultos (EFA) de nível básico tipo 3 e 80 num curso EFA do nível secundário tipo 1, num total de 1864.

Relativamente à Ação Social Escolar, verifica-se que 76% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos, 83% dos discentes possuem computador e internet.

O Agrupamento é frequentado por 6% de alunos de outras nacionalidades.

Exercem funções no Agrupamento 131 docentes, dos quais 90% pertencem aos quadros, o que revela um nível de estabilidade muito elevado, e 89% lecionam há 10 ou mais anos, indiciando uma experiência profissional expressiva.

O pessoal não docente totaliza 53 elementos e 68% destes têm 10 ou mais anos de serviço.

Os dados indicam que 28% dos pais e encarregados de educação têm formação de nível superior e 56% secundário e superior.

Quanto à sua ocupação profissional, 38% exercem atividades de nível superior e intermédio, (conforme PE do AEZ).

O AEZ iniciou a AFC através de um PPIP, com a necessária e efetiva monitorização, investiu na semestralidade como forma de reorganizar os procedimentos e colocar a tónica na avaliação formativa.

Neste ano letivo encontra-se a concluir o Plano de recuperação de aprendizagens 21/23, no âmbito do revisto pela DGE para a recuperação pós pandemia.

A AFC desenvolve-se no âmbito das Equipa Educativas, que são as suas estruturas privilegiadas em todos os CEB, reunindo quinzenalmente a fim de elaborar os Cenários de Aprendizagem, tem por objetivo estabelecer o compromisso de um grupo de docentes que leciona o mesmo ano de escolaridade com um grupo de alunos, esbatendo as limitações impostas pelos conceitos tradicionais de grupo turma e de disciplina.

Este compromisso adequa-se à planificação de tempos de “Oficina do 5@bER Sem Fronteiras”, ao trabalho colaborativo nas diferentes fases do processo de aprendizagem, ensino e avaliação, assim como rentabilizar tempos e facilitar procedimentos, bem como partilha de experiências. Para apoiar esta equipa é constituída

uma bolsa de docentes, que integra professores de diferentes áreas do saber a quem foram atribuídos tempos letivos para apoiar e acompanhar os alunos nos tempos destinados às “Oficinas do 5@bER Sem Fronteiras”.

Esta medida proporciona a realização de atividades orientadas por mais do que um docente em simultâneo.

Anualmente, desenvolvem-se vários Cenários de Aprendizagem que possibilitam aprendizagens interdisciplinares e em contexto “Ciências na Nossa Serra”<sup>23</sup> é um exemplo.

Em sala de aula, a maioria dos docentes privilegiam a metodologia de Plano Individual de trabalho autónomo<sup>24</sup>, (PIT) e promovem a participação dos alunos na planificação das aprendizagens e na regulação e avaliação das atitudes, através da assembleia de turma.

O envolvimento dos alunos na escola é uma ferramenta importante para estimular mais e melhores aprendizagens, combater a indisciplina e o abandono escolar. Ao serem implicados no seu processo educativo, os alunos estão a desenvolver a sua autonomia e responsabilidade. A escola deverá, assim, constituir-se como um espaço de pertença.

No sentido de dar voz aos alunos, proporcionando, ao longo do seu percurso educativo, vivências democráticas, são desenvolvidas, entre outras, as seguintes atividades:

- assembleia de Turma;
- assembleias de Ano/Ciclo/Escola;
- integração, no PAA de atividades dinamizadas pela Associação de Estudantes.

Para fomentar a continuidade entre ciclos foi criada no 2º e 3º CEB a disciplina Trabalho Autónomo Orientado, à imagem do PIT desenvolvido no 1º CEB, esta medida proporciona a realização de tarefas diferenciadas e um apoio mais individualizado.

Sempre que possível, atribui-se conjuntos de duas turmas aos mesmos docentes, de modo a favorecer o acompanhamento e orientação dos alunos no desenvolvimento das aprendizagens essenciais. Estas turmas são afetas a salas de aula próximas, de modo a facilitar a mobilidade dos docentes da turma, permitindo um acompanhamento de professores de diferentes grupos de recrutamento.

No mesmo tempo letivo, cada uma das turmas é orientada por um docente de grupo disciplinar diferente, o que facilita a promoção da interdisciplinaridade.

---

<sup>23</sup> o projeto “Ciências na Nossa Serra”, que assenta numa parceria com um ONG, favorece a concretização de cenários de aprendizagem que valorizam uma abordagem de cariz local ao desenho curricular nacional. Este projeto de cariz local é apoiado pela Autarquia.

<sup>24</sup> documento que orienta as aprendizagens de cada aluno. Contempla um conjunto de tarefas a realizar, num período de tempo definido de acordo com a maturidade do aluno. Promove a avaliação pedagógica, o trabalho colaborativo, o desenvolvimento da autonomia e valoriza os processos de autorregulação.

No caso do 2º CEB, a formação profissional dos docentes permite o desenvolvimento de aprendizagens essenciais de quatro áreas diferentes, tais como: Português e História e Geografia de Portugal ou Inglês e Matemática e Ciências Naturais. Esta situação está prevista, desde logo, na distribuição do serviço docente

De destacar ainda o Projeto Includ-ED<sup>25</sup> que envolve a realização de tertúlias dialógicas literárias musicais e artísticas; os grupos interativos, o modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos, dispõe ainda de projetos no domínio da formação de pais.

Existe coadjuvação entre colegas do mesmo grupo de docência, mas no 4º ano existem também coadjuvação a matemática com docentes do 2º CEB, existem projetos de articulação vertical, da iniciativa dos docentes como por exemplo atividades envolvendo o pré-escolar e 4º ano, mas o que se destaca neste AE é a forte aposta na supervisão pedagógica em que os docentes vão conhecer a sala e assistir a aulas de outros colegas, devendo apresentar um relatório do que foi observado e refletido, esta é reconhecida como uma atividade de AC muito importante para a melhoria das aprendizagens.

Durante o ano letivo existiram dois seminários de partilha, com importantes momentos de reflexão.

Esta realidade está explícita nos documentos do PAA e no seu relatório de AAE e é de consulta pública.

## **4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1 ANÁLISE COMPARATIVA DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES**

Apresentamos de seguida a análise das entrevistas aos diretores dos AE em estudo, que se encontram transcritos na íntegra no apêndice D e em resumo comparativo no apêndice C, procurando encontrar pontos em comum e destacar as estratégias desenvolvidas no âmbito da AFC e AC.

Os Diretores entrevistados mantêm-se nessas funções há pelo menos 12 anos, têm idades semelhantes embora pertençam a diferentes grupos de recrutamento.

O Diretor AEL pertence ao grupo do 1º CEB, a Diretora do AEZ pertence ao grupo 300, de português.

---

<sup>25</sup> *Includ-ED- projeto comunidades de aprendizagem, (DGE, 2020)*

As respostas às mesmas questões das entrevistas semiestruturadas sugerem estilos de liderança um pouco diferentes.

No caso do Diretor do AEL identifica-se um estilo transformacional (Avolio & Bass, 1998) e até de certa forma, carismático, afirmando:

*- “temos de ter este sentido de resiliência, no sentido de continuar a bater-nos para que as pessoas mudem as suas práticas pedagógicas e acolham no seu seio novas práticas pedagógicas”.*

O Diretor do AEL afirmou ainda algo que nos parece um tanto ou quanto misterioso, mas que ao longo da investigação vai surgindo de uma forma mais clara e crucial para a definição do seu estilo de liderança:

*“(...) conto com todos os docentes, mesmo aqueles que não parece interessados em inovar ou trabalhar colaborativamente, porque de alguma forma também têm algo para dar à escola”.*

Segundo Bass (1985), in Bento, (2008, p.1), os líderes transformacionais *“motivam-nos a fazer mais do que originalmente esperávamos realizar.”*

*Bento (2008, p.2), indica*

*“A liderança transformacional incorpora não só uma troca nos propósitos e recursos daqueles envolvidos na relação líder-seguidor, mas uma elevação de ambos – uma mudança para melhor. A liderança transformacional, torna-se, em última análise, moral pois eleva o nível de conduta humana e a aspiração moral do líder e do liderado, e assim tem um efeito de transformação em ambos.”*

A Diretora do AEZ sugere-nos um estilo de liderança mais transacional (Avolio & Bass, 1998), evidenciando maior necessidade de controlo dos procedimentos, da qualidade e contextualização das aprendizagens, destacando-se por exemplo: o desejo e a necessidade de poder selecionar os docentes para levar a cabo o PE, e reconhece também aos docentes essa possibilidade de *“poderem escolher o AE e PE com que mais se identificam”.*

Segundo os autores que se debruçaram sobre estas tipologias (transformacional, transacional), as duas complementam-se e podem alternar conforme a conjuntura presente no AE.

Robbins, (2002) in Bento (2008, p. 3) indica: *“A liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional – produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transacional”.*

Ambos os Diretores reconhecem que a inovação se traduz sobretudo na melhoria das aprendizagens, o Diretor do AEL destaca *“quanto mais inter-relação houver entre docentes mais enriquecedor será o trabalho e melhor será para os nossos alunos, que são o nosso público”.*

A diretora do AEL indica: “a inovação tem de estar sobretudo na forma como eu faço aula? Como eu estou na aula? Como eu sinto o papel de professor...”

Neste entendimento comum acerca de inovação e melhoria ambos os líderes não descaram a vertente tecnológica, o Diretor do AEL salienta “nós temos que saber potenciar esses meios (tecnológicos) que temos, para a educação e para as aprendizagens”, a Diretora AEZ indica: “a tecnologia é mais do que importante, aliás não saber usá-la é quase ser-se analfabeto”.

Os dois Diretores reconhecem as vastas possibilidades do Decreto-Lei 55/2018 para a concretização do AFC.

Todavia neste ponto a Diretora do AEZ demonstrou que o percurso realizado antecipou o normativo, às vezes arriscando certas opções que ainda não eram legalmente reconhecidas, referindo:

*“já tínhamos as atuais DAC, a que chamávamos “Oficinas do saber”, já tínhamos o trabalho interdisciplinar, já não tínhamos as reprovações por ano de escolaridade... Já tínhamos as aulas na Serra, em vez de serem as aulas todas em sala de aula, ou seja, já tínhamos dado um salto”*

Este percurso antecipatório demonstra um conhecimento mais técnico sobre os pressupostos e âmbito da AFC, e na entrevista a Diretora AEZ frisou a preocupação com a cuidada elaboração de documentos organizativos e na definição de procedimentos que suportassem as suas políticas de escola, em certa medida pioneiras.

Esta maturidade na AFC está espelhada na forte aposta na supervisão pedagógica e evidência um interesse em conhecer de perto as dinâmicas de aprendizagem sem, contudo, as relacionar com a ADD, apenas numa perspetiva de melhoria do ensino e no desenvolvimento profissional dos docentes.

O Diretor do AEL preconiza a colaboração e a partilha entre os docentes, sem revelar muita preocupação com as questões técnicas e a recolha de evidências da existência deste trabalho colaborativo.

No AEL, a supervisão pedagógica assume um papel menor, ligada apenas à ADD.

O Diretor AEL lamenta ainda não ter conseguido implementar algumas das possibilidades de GFC configuradas na AFC, sobretudo a questão da semestralidade.

De facto, a exploração das possibilidades da AFC no AEL encontra-se um pouco aquém do que se desenvolve no AEZ.

O Diretor AEL considera que a falta de recursos para apoio técnico especializado a uma abordagem multinível do currículo é um forte constrangimento à inclusão e à melhoria das aprendizagens.

Partilham a ideia de que as rápidas transformações na sociedade e na comunidade educativa incitaram a necessidade de inovação pedagógica e a melhoria dos seus AE.

É interessante perceber que o envolvimento das famílias é por ambos reconhecido como fundamental a esta melhoria e mudança, desenvolvendo esforços para aumentar esse envolvimento, chamando as famílias à escola para dar a conhecer o trabalho realizado pelos seus educandos.

O Diretor do AEL indica a importância de que:

*“a escola esteja aberta e incentivo a que os pais venham à escola e que se criem associação de pais para dialogar, trocar impressões, e ajudar-nos também no sentido de melhorar as aprendizagens dos seus filhos...”*

Acerca desta questão, a Diretora do AEZ refere a dificuldade inicial em fazer compreender e aceitar (pelas famílias) o percurso GFC do AE, (pioneiro em Portugal da política de AFC) e congratula-se com a atual colaboração e bom entendimento com as famílias.

Os Diretores reconhecem que a mudança é um processo longo e difícil e consideram que ainda não alcançaram o que desejariam para os seus AE.

O Diretor do AEL refere: *“temos de ter este sentido de resiliência, continuar a bater-nos para que as pessoas mudem as suas práticas pedagógicas e acolham no seu seio novas práticas.”*

Em relação à GFC, a Diretora do AEZ congratula-se com uma contextualização curricular forte e consolidada e a liberdade e autonomia para traçarem caminhos, desde que subordinada a uma estrutura: a Equipa Educativa.

O Diretor do AEL demonstra grande confiança nas opções metodológicas dos docentes do AE e a necessidade de lhes conferir crédito na escolha “dos seus caminhos”.

Na forma como promovem a AC e o trabalho colaborativo entre os docentes, os dois líderes salientam que a colaboração é fundamental para a inovação pedagógica e a melhoria dos AE.

O Diretor do AEL sublinha:

*- “é importante captarmos para este movimento da mudança todos os docentes, não pode ficar nenhum para trás”*

*- “é importantíssimo que haja colaboração entre todos nós e partilha entre todos nós porque nenhum de nós é o detentor da verdade absoluta e vamos aprendendo uns com os outros... um professor terá esta ideia, eu terei esta ideia, a colega terá outra ideia e a troca das ideias vai melhorar o nosso nível de aprendizagem”*

*- “temos de criar momentos de forma que as pessoas se juntem conversem e troquem impressões sobre a sua atividade pedagógica”*

A Diretora do AEZ destaca:

- *“reuniões de trabalho colaborativo fazem (...) “estremecer” aquele que não quer... Então vai ficar de fora?! Pois, tem muito a ver com o sentido mobilizar o grupo, eu acho que às vezes se consegue provocar a mudança na pessoa...por isso coordenador da equipa educativa tem que ser escolhido a dedo...”*

- *“para que a inovação se faça é o Coordenador da Equipa Educativa, esta figura (...) é muito importante, aliás eu passei a dar-lhes lugar no Conselho Pedagógico”*

Na forma como encaram a GFC e o poder de agência dos seus docentes, os dois Diretores têm visões um pouco divergentes, sendo que a Diretora AEZ destaca a importância da interdisciplinaridade.

- *“o apelo (por exemplo), ao trabalho interdisciplinar que é muito importante”*

- *“supervisão pedagógica que eu acho que tem sido muito importante para tudo para tudo é a forma como olhamos para ela e como ela se faz, (...) completamente desvinculada da avaliação de desempenho “*

- *“um professor tem que saber adaptar-se aos novos tempos e aos alunos que têm à frente porque já não são exatamente os mesmos alunos pais deles dá 15 anos atrás”*

Ambos os diretores comungam da preocupação em garantir que as formações sejam um meio de desenvolvimento profissional dos docentes.

O Diretor AEL afirma:

*“no português língua não materna, já fizemos uma série de ações de formação na medida em que temos uma multiplicidade de culturas”; “também estamos preocupados com a área da matemática...e que essa formação seja replicada a todos os colegas”.*

A Diretora do AEZ reconhece a importância da formação profissional para a inovação e melhoria pedagógica, mas sem esquecer a relevância da supervisão: *“o professor sair da sua sala e entrar na sala do outro, sem os problemas de portas fechadas.”*

Na definição de rumos futuros ambos os Diretores salientam a promoção da inovação pedagógica e da colaboração como determinantes à mudança.

O Diretor AEL indica:

- *“esta prática, em que os professores debitam e os alunos ouvem está completamente ultrapassada neste tempo, e, portanto, há que criar novos modelos de organização de sala de aula”; “eu gostaria que (...) a colaboração, o trabalho colaborativo, as trocas de práticas pedagógicas se aprofundassem mais (...) haver uma maior articulação entre os diversos níveis de ensino”*

- *“eu acho que o trabalho está um bocado incipiente”*

- *“de que os nossos colegas que eventualmente não estejam ainda tão despertos para estas transformações, que se estão a operar, desejo que também apanhem o comboio”*

- *“enquanto docentes não temos a correspondência social do papel que temos no seio de uma sociedade, e em particular na sociedade portuguesa e acho que ao longo do tempo temos sido desvalorizados”*

Em relação à AAE, à avaliação das ações de melhoria e resultados académicos, os dois diretores revelam confiança na capacidade dos docentes do AE e dos grupos de trabalho criados para este fim em refletir e procurarem formas melhoria de mudança.

Reiteram segurança nos procedimentos de avaliação e monitorização desenvolvidos.

O Diretor do AEL destaca com orgulho a criação de uma plataforma de gestão de informação que confere grande fiabilidade nos dados recolhidos.

A Diretora do AEZ indica que a AAE é feita de forma rigorosa e científica, com base em indicadores criteriosamente definidos e colocando de parte o “plano das perceções”.

## 4.2 ANÁLISE COMPARATIVA DOS QUESTIONÁRIOS AOS DOCENTES

Em seguida apresentamos as características dos respondentes aos inquéritos e o tratamento realizado aos dados qualitativos recolhidos através dos questionários. Apresentamos a reflexão sobre as informações recolhidas e as semelhanças e discrepâncias encontradas nos dados recolhidos nos dois AE:

### 4.2.1 ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DAS AMOSTRAS

Neste capítulo apresentamos e analisamos o comparativo dos resultados obtidos através de inquérito por questionário online, encaminhado pela direção de cada AE. O inquérito encontrou-se disponível para preenchimento entre 1 e 31 de março de 2023, na plataforma *Googleforms*.

O AEL, no ano letivo 2022/23, tem 2241 alunos matriculados, 101 turmas, 200 docentes distribuídos da seguinte forma: 11 docentes de educação pré-escolar, 89 docentes de 1º CEB, 15 de Educação Especial e os restantes 75, docentes de 2º e 3º CEB.

Dos 200 docentes do AEL, 57 responderam, correspondendo a uma taxa de resposta de 28,5%, de acordo com a seguinte distribuição etária:

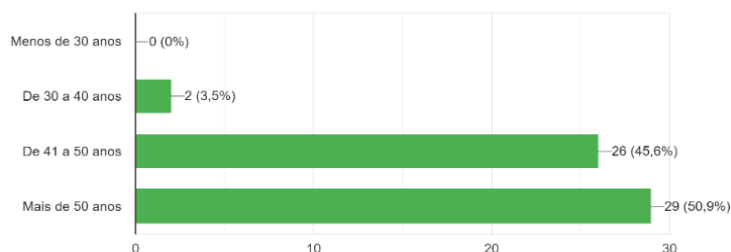


Gráfico 1 - Distribuição etária dos respondentes do AEL

Tal como pode ser observado no gráfico 1, dos participantes da amostra AEL, apenas 2 docentes (3,5%) se situam na faixa etária dos 30 a 40 anos, os restantes têm mais de 41 anos. Uma fração significativa, (56,1%) dos respondentes do AEL pertence ao quadro de recrutamento 110, 1ºciclo, este conjunto de respostas é interessante para o estudo pois proporciona alguma representatividade deste grupo, que é o prevalente no corpo docente em exercício no AE.

Dos participantes no inquérito, 19 docentes têm de 1 a 5 anos de experiência letiva no AEL, o que se traduz em 33% da amostra e poderá indicar pouca consistência nas perceções acerca da forma como decorre a AC do AE. Todavia um número considerável

de respondentes, 66,6% acumula 6 ou mais anos de docência no AEL, sugerindo opiniões e apreciações mais fundamentadas e consistentes.

O AEZ tem 1762 alunos matriculados em 72 turmas, 136 docentes com a seguinte distribuição: 10 educadoras, 37 professores de 1º CEB, 89 docentes de 2º e 3º CEB.

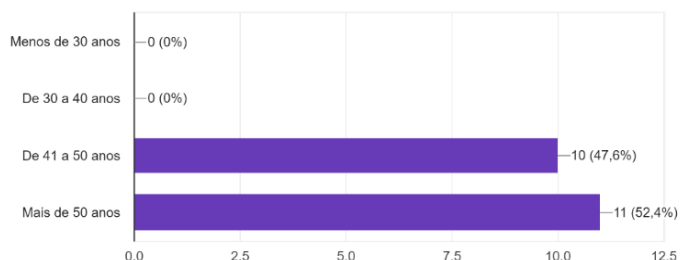


Gráfico 2 - Distribuição etária dos respondentes do AEZ

Como se pode verificar no gráfico 2, dos 136 docentes do AEZ, 21 responderam, sendo a taxa de resposta de 15,4%.

Todos os participantes têm mais de 41 anos, destes, 38,1% pertence ao quadro de recrutamento 110, 1º ciclo.

Desta amostra, 28,6% têm 5 ou menos anos de experiência neste AE, a maioria (71,4%), apresenta 6 anos ou mais de exercício profissional no AE, o que é favorável à obtenção de respostas consistentes.

As amostras recolhidas em ambos os agrupamentos refletem a realidade nacional de uma classe profissional envelhecida e pouco aliciante às gerações mais jovens, segundo dados estatísticos as perspetivas de renovação da classe.

Os dados da Pordata (2022), apresentados na tabela 2, revelam indicadores preocupantes sobre o futuro da docência. As previsões apontam para que, muito em breve, não existam docentes para substituir os que se reformarem, outra questão importante é que a reforma da maioria dos docentes ocasionará uma descontinuidade na formação em ação dos novos professores.

Rácio - %

Anos	Nível de ensino				
	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico 1º ciclo	Ensino Básico 2º e 3º ciclos e Secundário		
			Total	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário
2015	290,0	372,9	669,7	784,6	635,3
2016	361,5	476,1	876,7	990,9	842,1
2017	435,5	572,5	1.157,9	1.197,1	1.145,0
2018	513,7	764,8	1.358,3	1.313,9	1.373,8
2019	597,2	924,5	1.595,4	1.482,9	1.636,2
2020	632,7	1.154,3	1.779,9	1.472,5	1.906,6
2021	659,7	1.025,4	1.505,7	1.246,9	1.607,7

Tabela 2 - Índice de envelhecimento dos docentes em Portugal. (Fonte: Pordata, 2022)

Os dados recolhidos neste estudo evidenciam sobretudo as percepções e sentimentos dos professores de 1º ciclo, sobre a realidade de AC horizontal e trabalho colaborativo entre docentes com mais anos de experiência e estabilidade em ambos os AE.

#### 4.2.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE OPINIÃO

Como se pode observar na tabela 3, na primeira questão do grupo Dados de Opinião, pretendemos identificar as tarefas reconhecidas pelos inquiridos como de “articulação curricular” e a importância atribuída às mesmas. Foi pedido que atribuíssem classificação numa escala de *Likert*, de 1 a 5 pontos, por ordem de importância a cada afirmação, onde 1 significa discordância total e 5 concordância total.

- **Q1- No seu entendimento, articulação curricular consiste em:**<sup>26</sup>

	AEL	AEZ
utilizar equipamentos ou recursos de outras escolas do AE	2,40	2,28
apoio ou coadjuvação de professores do mesmo ou de outro ciclo	3,61	3,47
assistir a aulas de colegas do mesmo ano, ciclo ou de outro ciclo	2,42	3,04
apoiar a transição de alunos a outro ciclo de ensino	3,19	3
uma forma de facilitar a inovação e melhorar o ensino (...)	4,22	3,95
conversar com colegas sobre os alunos e suas dificuldades	3,75	4
equipas de trabalho (...) entre vários ciclos de ensino	4,21	4
conhecer os planos curriculares de outros ciclos	3,19	3,23
planificar atividades com colegas do mesmo ano de docência	4,19	4,09

Tabela 3 - Entendimento sobre AC

Em ambos os AE, a AC é considerada como uma forma de facilitar a inovação e melhoria, seguida de muito perto da importância de trabalhar em equipas de AV.

Esta ideia parece consensual no panorama educativo, no entanto (Roldão, 2007 in Semião et al., 2022, p. 8), indica:

*“a colaboração só terá expressão quando se der uma rutura de mentalidades e de práticas, seguindo uma lógica horizontal e vertical, já que “difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também*

<sup>26</sup> comparativo das médias

*as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária”.*

Todavia, a importância atribuída a equipas de trabalho entre vários ciclos de ensino (4,21 no AEL e 4 no AEZ) leva-nos a concluir a existência de outra subcultura de colaboração, designada por Hargreaves (1998) por “colegialidade artificial”, em que as tarefas a realizar são sugeridas ou impostas pelas lideranças e visando a concretização de projetos. O seu caráter compulsório e orientado constitui um aspeto menos positivo e nem sempre verídico, pois, sendo os docentes impelidos a aceitá-las, nem sempre se identificam com as mesmas ou as valorizam.

Segundo Hargreaves (2003, p. 221) este subtipo de cultura colaborativa (colegialidade artificial) *“inibe, impede ou enfraquece as oportunidades dos professores tomarem a iniciativa de desenvolverem as suas próprias ideias, o trabalho em colaboração ou a aproximação ao grupo”.*

A planificação de atividades com colegas do mesmo ano surge também como uma das tarefas mais reconhecidas como AC (4,19 no AEL e 4,09 no AEZ), o que indica que esta seja a principal atividade realizada em trabalho colaborativo, sugerindo uma certa “balcanização” em ambos os AE, esta subcultura definida por Hargreaves (1998), como um conjunto de *“padrões particulares de interação entre docentes”*, porque os professores nem trabalham de forma isolada, nem trabalham como um todo (a nível de escola), mas organizam-se em subgrupos, com um menor número de elementos, habitualmente em função das identidades e especificidades profissionais.

Este tipo de articulação carece sobretudo de reflexão, muitas vezes as tarefas estão fortemente hierarquizadas, os docentes sentem-se obrigados a realizá-las e nem sempre estas se traduzem numa verdadeira colaboração, em melhorias das aprendizagens, mudança do AE ou desenvolvimento profissional dos docentes. (Semião et al., 2022).

No caso do AEL, os principais projetos de articulação vertical, surgem como algo imposto e fortemente impulsionado pela liderança na figura do Diretor, os coordenadores desses projetos são geralmente professores de 2º e 3º ciclo sugerindo uma certa hierarquização em relação ao pré-escolar e 1º ciclo, embora estes grupos de recrutamento constituam a maioria dos docentes do AE.

Não sendo a mais recomendável, a colegialidade artificial surge como um primeiro passo e um meio para se atingir o fim: a colaboração.

Fullan & Hargreaves (1991, p. 88) indicam:

*“Valorizar professores que buscam constantemente ampliar seus repertórios e que buscam oportunidades de aprender com seus colegas é mais produtivo do que endossar um determinado programa ou método. Esse tipo de valorização é amplo, mas é definitivo, e é aquele que promoverá o compromisso inclusivo, em vez da rejeição exclusiva de seus professores.”*

De salientar que a supervisão é muito mais considerada no AEZ, registando-se uma média de 3,04, ao passo que no AEL este é um dos itens menos valorizados (2,42).

De acordo com a entrevista à Diretora do AEZ, a questão da supervisão entre pares surge como uma das mais relevantes ao desenvolvimento profissional dos docentes, existindo uma clara aposta nesta vertente de AC.

Segundo a Diretora, a aposta na supervisão colaborativa no AEZ surge afastada da Avaliação de Desempenho Docente (ADD) e intenta na partilha de conhecimentos e repertório didático, e na reflexão sobre as práticas e formas de trabalho. A Diretora do AEZ declara-a como um exemplo de inovação pedagógica:

*“supervisão pedagógica, que eu acho que tem sido muito importante para tudo, é a forma como olhamos para ela e como ela se faz, (...) completamente desvinculada da avaliação de desempenho “.*

No AEZ, o diálogo e troca de informações sobre os alunos é uma das atividades mais valorizada (4), o que vai ao encontro da valorização da supervisão em sala de aula.

No AEL, verifica-se a formalização de 1 hora para parcerias na componente não letiva, o que é comum a todos os docentes. No entanto, estas parcerias não tem uma tarefa atribuída e podem divergir ou perder a sua intencionalidade colaborativa.

De acordo com Fullan & Hargreaves (1991):

*“a colegialidade, às vezes pode ser menos uma oportunidade do que uma restrição. Em vez de evoluir como uma forma valorizada de trabalhar, às vezes é imposto como um sistema inflexível”.*

Até pode ser imposto aos professores reunirem, mas não existem evidências que esse trabalho seja frutuoso, portanto poderá até ser um esforço inútil.

No AEL, estas reuniões de parceria poderão constituir um primeiro passo para a construção de uma cultura mais colaborativa, todavia, se não existir um projeto em comum e objetivos claros para estes momentos, as potencialidades do trabalho desvanecem-se.

Estas opções dos AE, supervisão e coadjuvação, configuram diferentes visões do conceito de AC.

De destacar que embora instituídas é difícil avaliar a forma como decorrem a supervisão e a coadjuvação nestes AE e quais os verdadeiros impactos e eficácia no desenvolvimento da AFC e da profissionalidade dos docentes e na melhoria educativa.

Há ainda a assinalar que a utilização de equipamentos ou recursos de outras escolas, surge como uma das vertentes menos valorizada em ambos os AE, o que evidencia que estes AE até dispõe de boas condições e recursos.

Seguidamente, apresentamos os resultados das 2ª e 3ª questões. Pretendemos identificar a regularidade de reuniões ou tarefas relacionadas com AC e o nível de envolvimento e trabalho colaborativo para tentar identificar maior expressão de AC horizontal ou vertical.

- **Q2 – No AE, em que atividades de articulação participou?**

Com pode ser observado no gráfico 3, no AEL as tarefas de articulação em que os respondentes participam com maior regularidade prendem-se com a planificação horizontal (82,5%) e partilha de boas práticas (78,9%), seguidas de tarefas relacionadas com a coadjuvação (61,4%), reuniões de gestão curricular (24,6%) e desenvolvimento de projetos (22,85%).

Um dos respondentes do AEL indicou outra opção de resposta: o desenvolvimento de atividades conjuntas, o que poderia ter sido assinalado na opção1, o que faria subir a resposta de 22,85% para 24,6%.

A supervisão e colaboração ativa em sala de aula no AEL regista 7% e surge como de muito menor relevância, o que contrasta com 81% de resposta no AEZ. Esta grande discrepância levanta-nos uma questão, será que os respondentes do AEL não entendem os projetos Eco-Escolas e Escola Azul como projetos de carácter interdisciplinar? Ou traduzirá o facto de estes projetos serem desenvolvidos em monodocência?

Um dos inquiridos do AEZ indicou a supervisão entre pares como outra opção de resposta, não reconhecendo a opção 6 como equivalente, sendo que o valor de resposta subiria de 81 para 85,4%.

Estas respostas confirmam as conclusões retiradas na questão anterior.

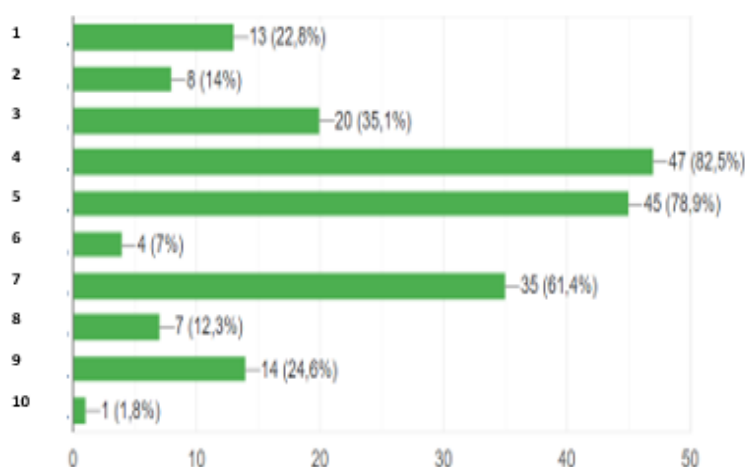


Gráfico 3 - Atividades de AC no AEL

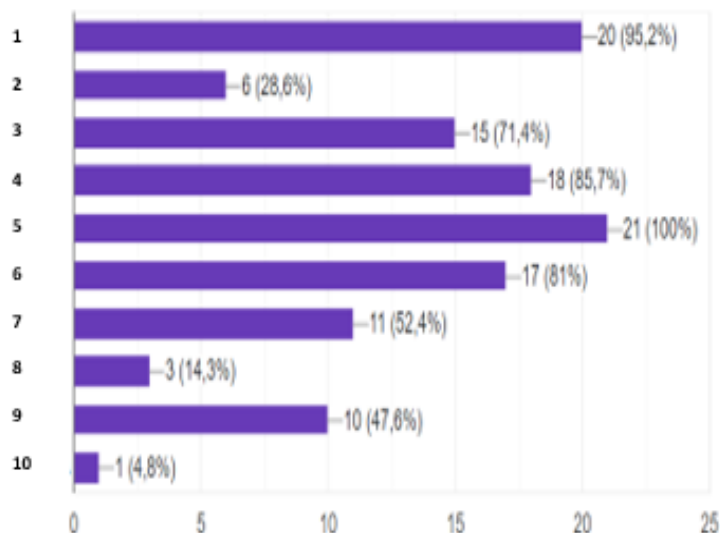


Gráfico 4 - Atividades de AC no AEZ

Legenda dos gráficos 3 e 4:

1. *desenvolvimento de projetos interdisciplinares, envolvendo dois ou mais docentes (DAC, Cenários de Aprendizagem)*
2. *sequenciação de aprendizagens entre ciclos*
3. *passagem de informações sobre os alunos em transição de ciclo*
4. *planificação e preparação de materiais com colegas do mesmo ano ou grupo disciplinar*
5. *partilha de boas práticas com docentes do mesmo ou de outros ciclos*
6. *participar ou assistir a aulas (supervisão pedagógica)*
7. *coadjuvar professores, apoiar alunos ou receber esse apoio*
8. *preparação de fichas de diagnóstico com colegas de outros ciclos*
9. *reuniões para adequar o currículo ao contexto educativo (gestão flexível do currículo)*
10. *outra opção*

Estas discrepâncias confirmam o diferente rumo tomado pelos AE nos seus PE e o maior nível de maturidade do trabalho colaborativo realizado no AEZ, sendo a supervisão interpares uma forma reconhecida como importante para o desenvolvimento profissional dos docentes e da cultura colaborativa numa escola.

A aposta em projetos interdisciplinares e nos interesses e necessidades dos alunos tem de corresponder a um maior envolvimento das crianças na planificação do que se vai aprender e de que forma essa aprendizagem ocorre e é avaliada e a uma libertação da obrigatoriedade do seguimento dos manuais escolares. Ambos os diretores entrevistados corroboram e parecem apoiar estas ideias, mas de alguma forma, no AEL as mesmas ainda não se concretizam de forma intencional pelos docentes.

Fernandes e Figueiredo, (2012, p.166) indicam que:

*“o recurso a práticas de contextualização curricular dependerá, num primeiro nível, dos modos de trabalho pedagógico adotados por cada professor e da sua capacidade para inovar curricularmente e, num segundo nível, da cultura organizacional da escola”.*

Vários autores falam de uma “*escola aprendente*” e de uma cultura curricular que se apoia no trabalho colaborativo entre docentes (Fullan & Hargreaves, 2000), sobrepondo-se a uma cultura de consumo curricular. (Leite, 2016).

Nóvoa (2004, p.7) defende:

*“A ideia de escola aprendente, isto é, da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise coletiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. Não se trata de acrescentar novas tarefas à longa lista de tarefas que os professores são já chamados a desempenhar. Nem se trata de desviar a atenção dos professores do trabalho pedagógico propriamente dito. Trata-se, sim, de fazer evoluir a profissão de uma dimensão individual para uma dimensão coletiva. Trata-se, sim, de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional.”*

No AEZ, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares (Cenários de Aprendizagem) regista um valor muito superior em relação ao AEL, 95,2% contra 22,8 do AEL.

A partilha de boas práticas surge como especialmente relevante, reunindo a concordância da totalidade dos respondentes (100%), superando o valor atingido no AEL (78,9%) para a mesma opção de resposta, o que contraria um pouco a perceção do Diretor do AEL expressa em entrevista que indica o esforço realizado no desenvolvimento dessa partilha:

- *“promovendo (...) seminários (...), de troca de partilhas e troca de práticas em contexto de sala de aula de forma que vejam o trabalho que está a ser efetuado noutras salas”*
- *“temos de criar momentos de forma que as pessoas se juntem conversem e troquem impressões sobre a sua atividade pedagógica”.*

A passagem de informações na transição de alunos (71,4%) no AEZ é muito superior (35,1%) ao registado no AEL. Também o valor expresso para preparação de fichas de diagnóstico com colegas de outros ciclos é ligeiramente superior no AEZ, o que indica maior cuidado na preparação e acompanhamento na transição de alunos.

Em relação às práticas de transição de ciclo, Fullan & Hargreaves (1991), defendem que a continuidade e a coordenação do currículo entre ciclos são muito mais prováveis em culturas que valorizam os indivíduos e suas interações. As orientações curriculares formais e as estruturas dos AE (como equipas de melhoria escolar), por si só, não resultam em coerência curricular no nível da prática.

As tarefas e interações de articulação entre ciclos contíguos revelam-se importantes no combate à cultura de balcanização, pois permitem que os docentes conheçam melhor o trabalho realizado noutros ciclos e as dificuldades sentidas, evitando a cultura do “passa a culpa”. Trata-se também de criar uma comunidade de professores cujas experiências e compromissos não se limitem exclusivamente a um único ciclo, departamento ou disciplina, mas que se estendam à escola como um todo.

É interessante verificar que a participação em atividades de transição de alunos no AEL, não corresponde à percepção de que esta é uma tarefa de AC importante, à qual os professores do AEL atribuíram uma média de resposta de 3,19 na questão anterior (Q1).

Se é reconhecida como importante então porque não é mais participada no AEL? Uma vez que a AC no AEL parece baseada numa colegialidade, é de suspeitar que não exista um investimento do Diretor nesta vertente da colaboração docente.

O reconhecimento da importância das transições de ciclo vai ao encontro do declarado pela Diretora do AEZ que indica a importância de se constituírem equipas pedagógicas com a participação professores de diferentes ciclos, a possibilidade de intercâmbio de professores entre ciclos e até como a partilha de práticas pedagógicas entre ciclos.

A Diretora do AEZ declarou:

*- “a aposta nestas atividades e interações possibilitou a inovação nas formas de trabalho com os alunos de 2º ciclo, proporcionando aos alunos modalidades de trabalho autónomo, diferenciado e em aula invertida, à luz do que é desenvolvido no pré-escolar e 1º ciclo.”*

Fullan & Hargreaves (1991), indicam a importância do intercâmbio temporário de professores entre ciclos e os anos intermediários de uma de suas escolas "alimentadoras". Isso pode promover maior compreensão e continuidade no atendimento das necessidades dos anos de transição. Estes autores apontam salientam a vantagem de grupos de trabalho cruzados, envolvendo professores e alunos de diferentes ciclos trabalhando juntos, e de como isso pode ser particularmente valioso.

De assinalar que a sequenciação pedagógica no AEZ (28,6%) e as reuniões de gestão curricular (47,6%) têm uma expressão muito maior em relação aos valores registados no AEL, (14% e 24,6%, respetivamente).

Estas duas tarefas são muito importantes para efetivar a contextualização do currículo e definir com clareza aquilo que é esperado que os professores ensinem e os alunos aprendam em cada ciclo de escolaridade, evitando redundâncias desnecessárias, incerteza ou sobrecarga.

As diferenças encontradas levam-nos a pensar sobre como se operacionaliza o currículo no AEL, sendo que esta operacionalização se poderá efetuar apenas numa lógica horizontal ou disciplinar.

O Diretor do AEL lamenta neste item:

*- “eu acho que o trabalho (em AFC) está um bocado incipiente”;*  
*- “de que os nossos colegas que eventualmente não estejam ainda tão despertos para estas transformações que se estão a operar (GFC), também apanhem o comboio”*

As diferenças evidenciadas refletem o diferente investimento das lideranças, no AEL predomina a partilha de boas práticas e a coadjuvação e no AEZ atividades de supervisão pedagógica e desenvolvimento de cenários de aprendizagem.

- **Q3 - Participou em atividades/ projetos/ ações de articulação com:**

De acordo com o gráfico 6, no que respeita ao nível de trabalho colaborativo no AEZ, a maioria dos respondentes (76,2%) indica que colabora com colegas do mesmo departamento ou em estruturas restritas como conselho de turma ou grupo disciplinar, a articulação com a BE (42,9%) e EMAEI (28,6%) também é relevante. No que se refere a articulação entre ciclos no AEL, a colaboração é pouco expressiva (5,3%), como pode ser observado no gráfico 5, o que confirma os dados recolhidos na questão anterior acerca da falta de atividades de transição.

A falta de articulação e grupos de trabalho entre ciclos sugere uma certa cultura de balcanização e isolamento dos docentes dos diferentes ciclos, Hargreaves (1986), Hargreaves e Earl (1990) in Fullan & Hargreaves, (1998, p.91) indicam que:

*“Há pesquisas consideráveis que sugerem que os professores do ensino fundamental e médio têm visões altamente estereotipadas e imprecisas da prática de cada um. Esses estereótipos alimentam-se de uma combinação de alta emoção e pouca informação.”*

Um respondente indicou outra opção de resposta, registando a articulação com o Município, que surge como parceiro importante no desenvolvimento dos projetos de Educação Ambiental do AE (Eco-Escolas e Escola Azul).

O AEZ apresenta paralelismo com o AEL, em relação à colaboração entre departamentos, grupos disciplinares e conselhos de turma, todavia observa-se alguma relevância na articulação entre ciclos contíguos (19% afirmam participação nessa tarefa contra 5,3% do AEL), indiciando um maior empenho na preparação da transição dos alunos.

No AEZ, a articulação com a EMAEI é menos expressiva, apontando diferenças na população estudantil.

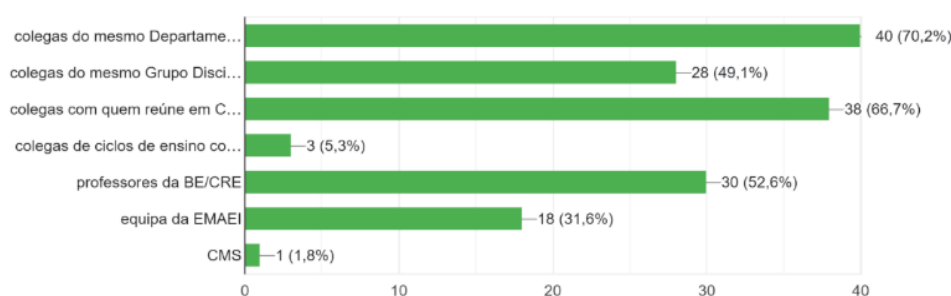


Gráfico 5 - Formas de AC no AEL

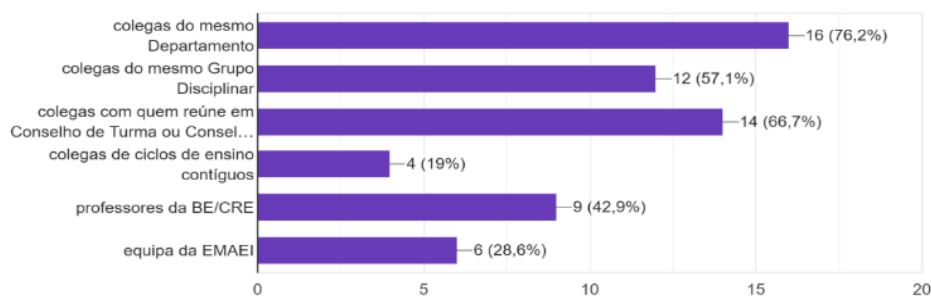


Gráfico 6 - Formas de AC no AEZ

- **Q4 - Frequência de participação em reuniões de AC:**

Nos gráficos 7 e 8 podemos verificar que, no AEL existe maior regularidade de reuniões de articulação, essa tarefa envolve principalmente colegas do mesmo conselho de ano que se agrupam de forma informal, esse tempo está contemplado na componente não letiva dos docentes e fica registado no GIAE (plataforma de gestão escolar), normalmente esse tempo é destinado à planificação conjunta e partilha de progressos, dificuldades, ideias e materiais didáticos. Este momento semanal é definido pela liderança e surge como uma forma de promover maior AC e colaboração entre os docentes do mesmo ano. No entanto, não é formalmente verificada, nem são apreciadas evidências ou monitorizados os efeitos dessa atividade.

Mais uma vez se denota uma tendência de colegialidade artificial no AEL. Pretende-se que os professores reúnam com o fim de aumentar a sua colaboração, mas se esta não for sentida como útil e necessária aos docentes, não fará o mínimo sentido.

Fullan & Hargreaves (1991, p. 22), afirmam:

*“não há nada automaticamente bom sobre colegialidade. As pessoas podem colaborar para fazer coisas boas ou ruins ou não fazer absolutamente nada.”*

Existe ainda trabalho colaborativo no âmbito da dinamização de projetos importantes para a escola, o Eco Escolas e o Escola Azul, (projetos de âmbito nacional, no domínio da educação ambiental). Essas reuniões são menos frequentes, envolvendo sobretudo colegas do mesmo departamento e o coordenador do projeto, docente de outro grupo de recrutamento, nomeado pelo diretor. Estes momentos envolvem troca de ideias, sugestões de atividades oferecidas por parcerias ou entidades exteriores à escola, aspetos logísticos das mesmas atividades e a monitorização do projeto.

Seria interessante perceber porque é que a coordenação destes projetos compete a professores de 2º e 3º ciclo, sendo que a maioria dos seus elementos são docentes de pré-escolar e 1º ciclo, suspeitamos que esta hierarquização corresponda a uma certa cultura de balcanização.

No AEZ, as reuniões são menos frequentes e envolvem docentes da mesma equipa pedagógica, que podem ser de diferentes grupos de recrutamento e envolvem-se na preparação de Cenários de Aprendizagem. Esses cenários de aprendizagem constituem um momento significativo e interdisciplinar de trabalho que se pode prolongar por vários dias e que visa a elaboração de um produto de apresentação, seja um painel ou uma dramatização, envolve docentes de várias disciplinas. Os temas a trabalhar têm em conta interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos.

A diretora do AEZ destaca:

- *“trabalham todos em conjunto planificando o que se vai fazer nos 15 dias seguintes em termos de Cenários, quais são as aprendizagens? como é que vamos fazer a interdisciplinaridade? o que é que vamos desenvolver, como é que vai ser avaliado?”*

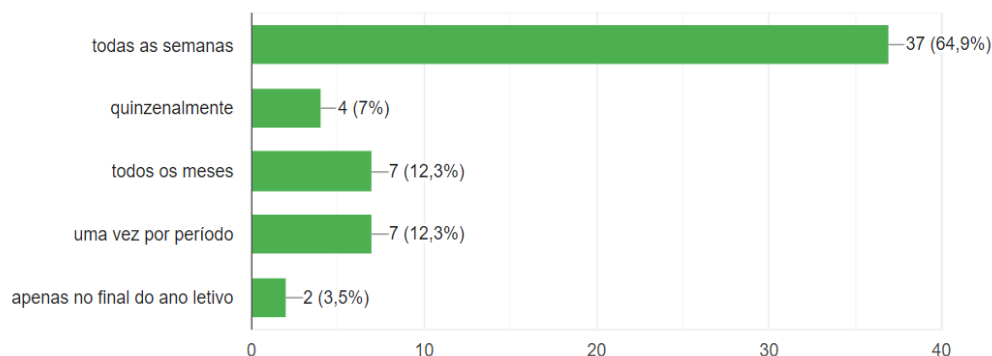


Gráfico 7 - Frequência de AC no AEL

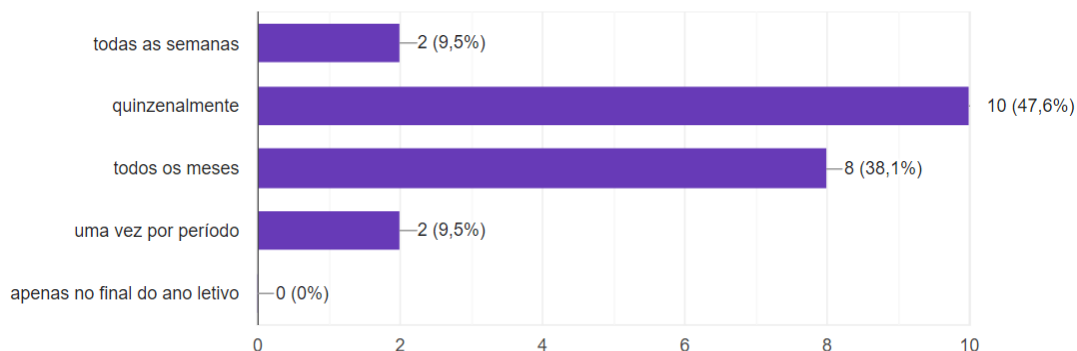


Gráfico 8 - Frequência de AC no AEZ

Legenda dos gráficos 7 e 8

1. todas as semanas
2. quinzenalmente
3. todos os meses
4. uma vez por período
5. apenas no final do ano letivo

- **Q5 - Em relação à AC e colaboração, considera que neste AE:**

Com esta questão, visamos conhecer a percepção acerca da realidade de Articulação Curricular e trabalho colaborativo nos AE estudados, envolvendo a classificação de cada afirmação de acordo com uma escala de Likert de 5 pontos.

Foram calculadas as médias ponderadas para cada afirmação/opção de resposta, que se apresentam na tabela 4.

	AEL	AEZ
Os docentes colaboram (...) com colegas de outros níveis de ensino.	2,73	3,57
Os docentes precisam de colaborar mais e de forma mais participativa.	3,59	3,28
A articulação (...) é uma prática habitual e reconhecida como importante.	3,4	3,61
Os docentes colaboram apenas para cumprir tarefas atribuídas.	2,84	2,23
Os docentes colaboram mais no mesmo ano /grupo de recrutamento	4,22	4,09
Há grupos disciplinares que se isolam	3,29	2,42
A colaboração é valorizada pela direção	4,08	3,66
Os docentes estão desmotivados e descrentes.	3,91	3,47
A articulação curricular e a colaboração são muito importantes	4,45	4,14
Os docentes raramente colaboram de forma espontânea.	2,57	1,95

Tabela 4 - Percepções sobre AC e colaboração

Analisando os resultados, encontram-se várias discrepâncias nas respostas entre os AE.

Os respondentes do AEL reconhecem que a AC decorre sobretudo horizontalmente (4,22), que os docentes necessitam colaborar mais (3,59). Valorizam a afirmação de que “*há grupos disciplinares que se isolam*” (3,29) e que “*os docentes não colaboram de forma espontânea*” (2,57), identificando que essa é uma realidade expressiva no AE.

Estas respostas vêm em linha com os valores registados em questões anteriores e que reforçam a presença de uma subcultura de balcanização no AEL.

De salientar, na afirmação “*os docentes colaboram apenas para cumprir tarefas atribuídas*” a percepção de uma cultura de “*colegialidade artificial*”

Ainda a destacar a o valor registado para a afirmação “*existem colegas que se isolam*”, (2,84) no AEL, configurando alguma expressividade na subcultura de

individualismo e a percepção do isolamento, é de notar o facto de que esta afirmação surja mais valorizada do que no AEZ (2,24).

Fullan & Hargreaves (1991), afirmam:

*“o isolamento profissional dos professores limita o acesso a novas ideias e melhores soluções, impulsiona o stress para dentro, para apodrecer e acumular, não reconhece e elogia o sucesso e permite que a incompetência exista e persista em detrimento dos alunos, colegas e dos próprios professores.”*

Lortie (1975), in Fullan & Hargreaves (1991), entende: *“o isolamento permite, ainda que nem sempre produza, o conservadorismo e a resistência à inovação no ensino.”*

Fullan & Hargreaves (1991), indicam:

*“o isolamento tem muitas causas. Frequentemente, eles podem parecer um tipo de fraqueza de personalidade revelada na competitividade, na defesa em relação à crítica e na tendência de monopolizar recursos. Mas as pessoas são criaturas das circunstâncias e, quando o isolamento é generalizado, temos que nos perguntar o que há em nossas escolas que cria tanto isolamento?”*

Os respondentes do AEZ refutam a ideia de que a AC *“não ocorre de forma espontânea”* (1,95), demonstrando maior oposição a esta afirmação, e de que se *“reúnam apenas em resposta a tarefas atribuídas”* (2,23), sugerindo níveis de colaboração e engajamento maiores em relação ao AEL.

Por outro lado, os respondentes do AEZ são menos enfáticos a *“reconhecer que a direção valoriza a AC”* (3,66) em comparação com os respondentes do AEL (4,08), o que parece antagónico com os dados recolhidos através da entrevista à Diretora do AEZ que preconiza o valor da AC, afirmando:

*- “Por metro quadrado é nas escolas onde encontramos mais licenciados, mestres e doutores (...), certo? Então e porque é que não aprendemos uns com os outros? Porque é que vivemos costas viradas uns para os outros, se aqui dentro temos de saber tão diferentes e experiências?”*

- **Q6 - Neste AE, e na prática letiva, sente que<sup>27</sup>:**

Analisando a tabela 5, destaca-se que em comum os inquiridos dos AE reconhecem que é importante colaborar com outros colegas para conhecer outras ideias e práticas (4,52).

---

<sup>27</sup> comparativo das médias

	AEL	AEZ
muitos colegas não partilham das suas ideias sobre o ensino	2,78	2,42
é importante colaborar com outros colegas para conhecer outras ideias e práticas	4,52	4,52
não consegue expor livremente o que sente e pensa	1,80	2,28
partilhar as suas dificuldades coloca-o (a) numa posição vulnerável	2	2,28
é importante colaborar para cumprir os objetivos do projeto educativo	4,22	3,95
há muitos colegas que só fazem o estritamente necessário	4	3,04
é importante partilhar com os colegas as dificuldades que sente	4,43	4,09
sente-se sobrecarregado(a) (...) as colaborações fazem-no(a) perder tempo	3,12	3,33

Tabela 5 - Perceções sobre AC e colaboração no AE

Das respostas obtidas destaca-se que no AEL as médias de resposta às declarações “*muitos colegas não partilham das suas ideias sobre o ensino*” e “*há muitos colegas que só fazem o estritamente necessário*” são superiores às do AEZ, sobretudo esta última com 4 contra 3,04 de resposta no AEZ, podem indicar uma cultura de *balcanização, individualismo* e até talvez de *isolamento*.

De acordo com Fullan e Hargreaves, (1991, p. 24), “*isolamento significa duas coisas. Quaisquer grandes coisas que os professores individuais façam ou possam fazer passam despercebidas, e quaisquer coisas ruins que eles façam não são corrigidas.*”

Os respondentes do AEZ indicam maior (2,28) sentimento vulnerabilidade e dificuldade em partilhar as suas ideias em relação aos valores expressos pelos inquiridos do AEL (2), denotando uma certa dificuldade em afirmar-se perante a cultura do grupo.

A respeito desta perceção a Diretora do AEZ declara:

*“reuniões de trabalho colaborativo fazem (...) “estremecer” aquele que não quer... Então vai ficar de fora?! Pois, tem muito a ver com o sentido mobilizar o grupo, eu acho que às vezes se consegue provocar a mudança na pessoa...por isso coordenador da Equipa Educativa tem que ser escolhido a dedo...”*

Embora os respondentes considerarem muito importante colaborar para o cumprimento dos objetivos do PE, (4,22 no AEL e 3,95 no AEZ) e partilharem o que sentem (4,43 no AEL e 4,09 no AEZ), declaram que “*uma parte importante do corpo docente só faz o estritamente necessário*”, (4 no AEL e 3,04 no AEZ) - o que indica uma perceção de *presentismo*<sup>28</sup> ou como referido anteriormente o crescente aumento do “*quiet quitting*”.

<sup>28</sup> Presentismo- Estar [físicamente] no local de trabalho, mas, devido a doença ou outra condição médica, ser incapaz de produzir em pleno” (Hemp, 2004 in Ferreira et al., 2010)

Essa percepção é assinalada de forma muito expressiva pelo AEL (4), em comparação com a média de respostas do AEZ (3,04), no entanto, apesar deste panorama os docentes do AEL colaboram mais de uma forma espontânea, sentem-se mais confortáveis em discordar e mais valorizados pela direção.

De facto, o Diretor vai ao encontro deste sentimento indicando: *“é importante captarmos para este movimento da mudança todos os docentes, não pode ficar nenhum para trás.”*

Todavia não deixa de reforçar a seguinte ideia que nos parece muito importante:

- *“é importantíssimo que haja colaboração entre todos nós e partilha entre todos nós porque nenhum de nós é o detentor da verdade absoluta e vamos aprendendo uns com os outros... um professor terá esta ideia, eu terei esta ideia, a colega terá outra ideia e a troca das ideias vai melhorar o nosso nível de aprendizagem.”*

Em ambos os AE, o sentimento de sobrecarga e excesso de trabalho em AC tem uma expressão semelhante, mas ligeiramente superior no AEZ (3,33), com uma média de respostas ligeiramente superior à do AEL (3,12).

Acerca desta questão, Fullan & Hargreaves (1991, p.17) referem:

*“Professores e diretores estão perigosamente sobrecarregados. Mais responsabilidades de “trabalho social”, lidar com uma gama mais ampla de competências, recursos e comportamentos nas salas de aula fazem atualmente parte da função do professor”*

*“A composição étnica diversa e em constante mudança das salas de aula, as condições instáveis do lar e da comunidade para crianças de todas as classes sociais, a pobreza e a fome, e a sala de aula se torna um microcosmo dos problemas da sociedade. A prestação de contas aos pais e administradores aumentou esses sentimentos de pressão entre os professores.”*

- **Q7- No seu entender, se no AE, os docentes não colaboram mais é porque:**

Apresentam-se visíveis nos gráficos 9 e 10 e observa-se que os constrangimentos sentidos em ambos os AE são muito semelhantes, embora seja assinalável a maior expressão do sentimento que *“a direção não valoriza o esforço e empenho”* no AEZ (52,45%). Esta percepção pode indicar a presença de lideranças de diferente natureza nos AE em estudo.

O conceito de liderança tem evoluído através dos tempos e manobra por entre contextos e macropolíticas, fala-se de liderança *“laissez-faire”, instrucional, transformacional, transaccional e contingencial.*

Num contexto AFC enfatiza-se a importância da liderança transformacional, como sendo aquela capaz de induzir a mudança nos docentes.

Mais concretamente, Leithwood (1994) in Bento (2008), conceptualiza liderança em sete dimensões: construção de uma visão, estabelecimento de objetivos, oferecer estímulo intelectual, apoio individual, modelar boas práticas e valores, demonstrar altas expectativas de performance, criar uma cultura escolar produtiva, e desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola.

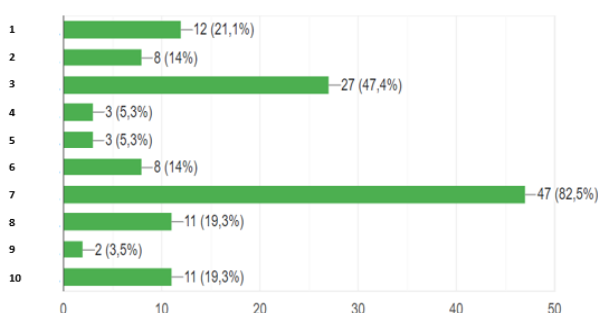


Gráfico 9 - Constrangimentos à AC no AEL

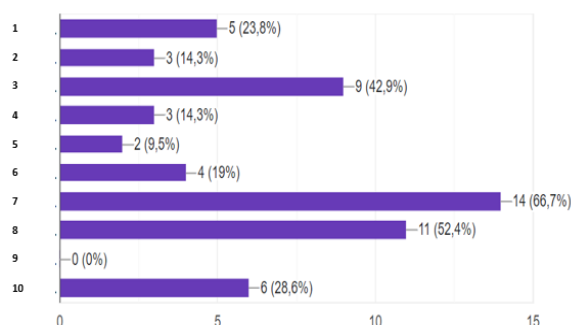


Gráfico 10 - Constrangimentos à AC no AEZ

Legenda dos gráficos 9 e 10

- 1- têm receio de serem criticados ou não partilham (...) ideias e práticas pedagógicas
- 2- sentem que não há uma verdadeira cultura colaborativa no AE
- 3- pensam que já "dão" o seu melhor e não têm tempo para articular
- 4- sentem que não podem manifestar as suas opiniões e sentimentos livremente
- 5- não se sentem integrados no AE ou não se identificam com os grupos de docentes existentes
- 6- identificam uma cultura de "passa a culpa", nomeadamente nas transições de ciclo
- 7- se sentem sobrecarregados pelo excessivo número de alunos e extensão dos programas
- 8- pensam que o seu esforço e empenho não é valorizado pela liderança
- 9- se encontram em escolas isoladas geograficamente
- 10- não concorda de todo com a afirmação, considera que existe colaboração entre os docentes

Em relação a outros constrangimentos, apesar de no AEZ também existirem escolas isoladas geograficamente, esse obstáculo não é identificado. Em contrapartida, no AEL, 2 respondentes (3,5%) assinalam essa questão.

É de destacar na opção 7, o sentimento de sobrecarga mais presente no AEL (82,5%) e maior concordância (28,6%) no AEZ com a afirmação 10, "(...) considera que existe colaboração entre os docentes", indicando um sentimento de maior envolvimento e colaboração docente no AEZ, corroborado pela resposta dada na Q.5 "Os docentes colaboram (...) com colegas de outros níveis de ensino".

Novamente assinalado pelo AEZ (23,8%), mas também no AEL, "a dificuldade em expor as suas vulnerabilidades" (21,1%) ou partilhar ideias sobre a educação, o que pode indicar que os docentes se sentem dominados pelo grupo (afirmação1).

Acerca desta ideia, Pinto & Leite, C. (2014) alertam: “a abordagem colaborativa pressupõe a uniformização do pensamento e a supressão das individualidades”.

Lortie, 1975, in Fullan & Hargreaves (1998, p.22), afirma:

*“Contra o senso comum, a colegialidade pode reduzir a inovação e as soluções imaginativas para situações individuais, já que a suscetibilidade à última inovação escolhida e o “pensamento de grupo” prevalecem.*

*Nem sempre a colegialidade pode ser entendida como a solução pois os grupos são mais vulneráveis ao modismo do que os indivíduos.”*

A colegialidade, então, às vezes pode ser mais uma restrição do que uma oportunidade, em vez de evoluir como uma forma valorizada de trabalhar, às vezes é imposto como um sistema inflexível.

Fullan & Hargreaves (1991, p.17) afirmam:

*“Nas culturas colaborativas, o fracasso e a incerteza não são protegidos e defendidos, mas compartilhados e discutidos com o objetivo de obter ajuda e apoio. Os professores não desperdiçam tempo e energia ocultando as suas dificuldades. As culturas colaborativas requerem um amplo acordo sobre os valores educacionais, mas também toleram o desacordo e, até certo ponto, o encorajam ativamente dentro desses limites.”*

Acerca deste ponto, o Diretor do AEL afirmou que:

- *“contava com o apoio de todos para o sucesso e melhoria do AE, contando até com aqueles que não eram especialmente inovadores e interventivos.”*

- **Q8- Neste AE, a AC poderia ser mais frequente se:**

Relativamente à forma de promover AC, os gráficos 11 e 12 mostram que em comum e com valores muito próximos de escolha, os respondentes dos AE, indicam a “necessidade de maior sequenciação curricular e encurtamento dos programas”, no AEL (73,7%) e no AEZ (71,4%) e a “necessidade de aproximação entre as escolas”.

No AEZ os respondentes indicam que a AC poderia melhorar “se fossem suprimidas ou reduzidas tarefas burocráticas”, “reduzido o número de alunos por turma” (100%), “fomentados mais momentos de convívio” (47,6%), “reduzida a carga horária de algumas disciplinas e aumentada a interdisciplinaridade” (57,1%).

A respeito da sobrecarga e da burocracia, Morgado (2011, p.802) indica:

*“No que diz respeito aos professores, em vez de criarem condições para o reforço da sua identidade profissional e a melhoria da sua profissionalidade docente, estas mudanças têm tido efeitos muito negativos – sobrecarga de trabalho, excesso de stress, perda de confiança, sensação de incompetência, resistência à mudança, erosão da própria profissão, recurso a estratégias dissimuladas e calculistas para obtenção de resultados, “corrida” às aposentações –, gerando um profundo mal-estar no seio da classe docente.”*

No AEL, reivindica-se com maior expressão: “*mais hábitos de partilha*” (52,6%), “*a criação de uma equipa de articulação vertical*” (31,6%), e necessidade de “*maior união entre os docentes*” (29,8%).

Estes dados surgem em linha com o indicado em questões anteriores, reforçando a necessidade de investimento em atividades de AC entre ciclos.

Em comparação, no AEZ estas opções surgem menos valorizadas, este facto explica-se porque há largos anos já existem equipas pedagógicas em que participam professores de diferentes ciclos e grupos disciplinares, colaborando no planeamento de Cenários de Aprendizagem que surgem como forma privilegiada de trabalho interdisciplinar.

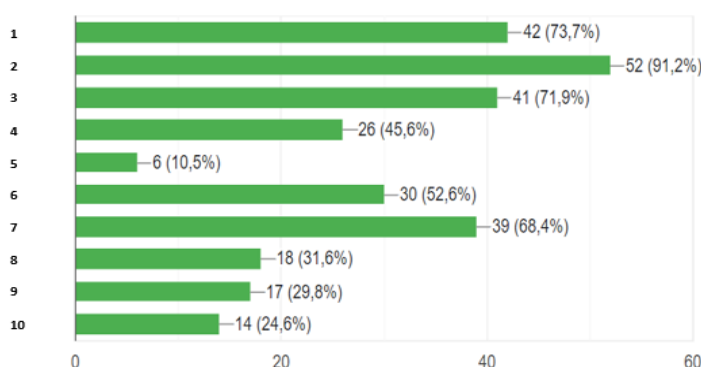


Gráfico 11 - Como promover AC no AEL

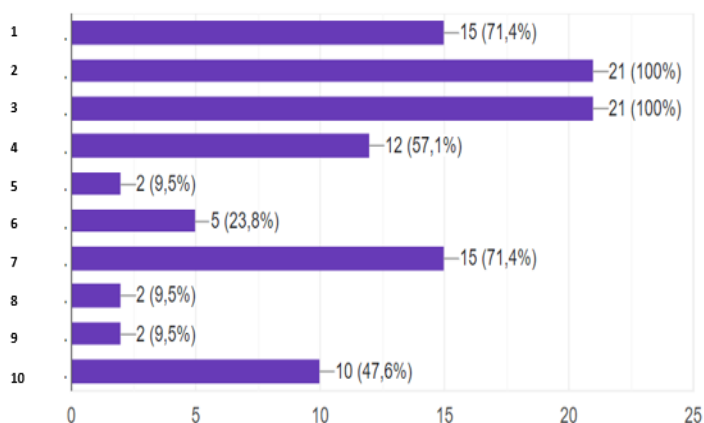


Gráfico 12 - Como promover AC no AEZ

Legenda dos gráficos 11 e 12:

- 1- existisse maior sequenciação curricular, levando ao "encurtamento" dos programas
- 2- fossem eliminadas ou reduzidas as tarefas burocráticas
- 3- fosse diminuído o número de alunos por turma
- 4- fosse reduzida a carga horária de algumas disciplinas e aumentasse a interdisciplinariedade
- 5- as escolas estivessem mais próximas geograficamente
- 6- existissem mais hábitos de partilha entre os docentes do mesmo ciclo
- 7- existissem mais apoios aos docentes e ao AE para concretizar os seus projetos
- 8- fosse criada uma equipa de trabalho colaborativo com ciclos diferentes
- 9- os docentes fossem mais unidos e/ou se isolassem menos
- 10- fossem fomentados momentos de convívio entre todos os docentes do AE

- **Q9- No sistema educativo português, a AC resulta em:**

No que respeita às perceções acerca dos resultados da AC em Portugal, a tabela 6 sintetiza os valores obtidos. Salienciamos que todas as opções registam médias superiores a 3, o que indica que os docentes relacionam e percecionam a AC como um aspeto positivo e relevante da sua *profissionalidade*.

Acerca deste conceito, Tardif & Faucher (2010, p. 35), in Morgado (2011), definem:

*“A profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão.”*

Os respondentes dos dois AE valorizam a AC como importante no *“desenvolvimento de uma visão global e integral do conhecimento dos alunos”* e no *“desenvolvimento e coerência do PE”*.

No AEL valoriza-se sobretudo a *“união de esforços na resolução de problemas comuns”* (3,82) enquanto no AEZ surge com destaque a *“criação e concretização de atividades inovadoras pedagogicamente”* (3,8).

	AEL	AEZ
desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento (...)	3,49	3,52
promoção da sequencialidade (...) em diferentes anos ou ciclos (...)	3,54	3,71
união de esforços na resolução de problemas comuns (...)	3,82	3,71
a criação e concretização de atividades inovadoras pedagogicamente	3,61	3,8
aumento da burocracia e trabalho, sem resultados visíveis (...)	3,17	3,47
qualidade e coerência do projeto educativo	3,64	3,52

Tabela 6 - Perceções acerca dos resultados da AC em Portugal

- **Q10- Para si, inovação pedagógica consiste em:**

No que concerne à inovação pedagógica e refletindo sobre os valores obtidos nos gráficos 13 e 14, consideramos a ideia de Costa & Almeida (2019, p 24):

*“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.”*

No AEZ (52,4%) a componente tecnológica é considerada mais relevante para a inovação do que no AEL (36,8%), este aspeto realça o trabalho já desenvolvido e o forte investimento nas tecnologias de informação e comunicação pelo Diretor do AEL.

No AEL (21,1%) a participação ativa no PE surge mais preponderante que no AEZ (14,3%).

Em ambos os AE inovação pedagógica surge sobretudo ligada ao “desenvolvimento de atividades que promovam a inclusão e o sucesso de todos os alunos” e de “projetos que promovam a exploração de diferentes saberes disciplinares”, contudo os valores para estas opções são sempre ligeiramente superiores no AEZ.

Estes dados surgem em linha com os normativos e os pressupostos da AFC e refletem o reconhecimento e a valorização da equidade e inclusão na escola pública e numa visão interdisciplinar mais integrada e globalizante das aprendizagens. Estas ideias são também destacadas por ambos os Diretores nas suas entrevistas.

O Diretor do AEL valoriza a inovação porque:

*“é importantíssimo, no sentido de criarmos melhores oportunidades de aprendizagem” e acrescenta: “criar condições de maneira que os nossos professores se libertem das quatro paredes da sala de aula.”*

A diretora do AEZ indica que:

*“a inovação tem que estar sobretudo na forma de como eu faço aula... como eu estou na aula ...como eu sinto o papel de professor...” e reforça: “não posso resumir a uma das dimensões (tecnológica ou pedagógica), mas tem essencialmente a ver com a forma com a visão do que é que é a escola hoje? para que é que serve a escola hoje? qual é o papel do professor hoje?”*

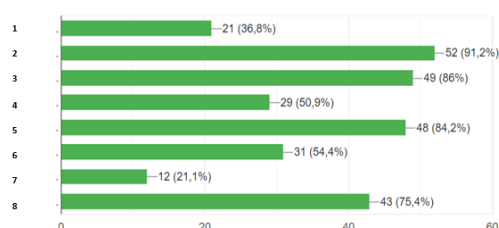


Gráfico 13 - Conceito de Inovação no AEL

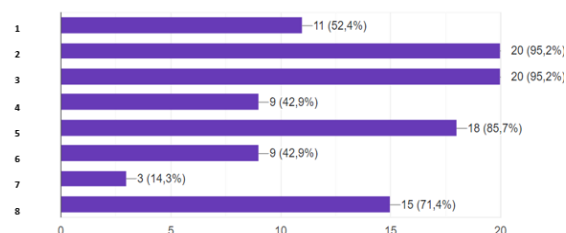


Gráfico 14 - Conceito de Inovação no AEZ

Legenda dos gráficos 13 e 14

1. usar tecnologias digitais de suporte à aprendizagem
2. usar metodologias (...) que motivem os alunos e os ajudem a obter sucesso
3. (...) atividades/projetos que promovam a exploração de diferentes saberes (...)
4. envolver os alunos em atividades de exploração de tecnologias de informação
5. (...) atividades que promovam a inclusão e o sucesso de todos os alunos
6. promover/potenciar o envolvimento de vários atores educativos (...)
7. participar ativamente no desenvolvimento do projeto educativo
8. usar metodologias, recursos e materiais didáticos realmente inovadores

- **Q11 - Nas escolas portuguesas, a colaboração docente traduz-se em inovação pedagógica porque:**

De acordo com a tabela 7, em ambos os AE, evidenciam-se o encontro de diferentes saberes e experiências profissionais (4,28 no AEL e 4 no AEZ) e a facilitação de tarefas revela-se consensual (3,77 no AEL e 3,76 no AEZ).

Fullan & Hargreaves (1991, p.25) indicam:

*“Culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do trabalho que, de outra forma, devem ser enfrentados isoladamente, as culturas colaborativas também aumentam o desempenho dos alunos. As culturas colaborativas facilitam o compromisso com a mudança e a melhoria.”*

Relativamente à questão de que a AC pode influenciar a inovação, na medida em que facilita a concretização de projetos ambiciosos, parece unânime aos docentes inquiridos do AEL, mas menos consensual no AEZ (4 no AEL e 3,6 no AEZ).

Acerca destas questões, Pinto & Leite, (2014, p. 155) destacam:

*” é de realçar a menção do compromisso coletivo, a intencionalidade, a concretização através de equipas de trabalho para a gestão do currículo e a imprescindibilidade de o trabalho colaborativo ser assumido como um projeto institucional, e não por interesse de alguns grupos isolados ou por mera exigência burocrática.”*

	AEL	AEZ
permite o encontro de diferentes saberes e experiências profissionais	4,28	4
facilita a concretização de projetos difíceis de implementar solitariamente	4	3,6
facilita o conhecimento dos alunos e do contexto educativo	3,91	3,76
facilita a divisão de tarefas e responsabilidades	3,77	3,76
a colaboração docente não facilita, inovar pode ser uma ação individual	2,33	2,47

Tabela 7 - Perceção da relação entre AC e Inovação nos AE

Incongruentemente, os dois AE apresentam alguma discordância em relação à afirmação *“a colaboração docente não facilita, inovar pode ser uma ação individual”*, embora exista uma considerável percentagem de inquiridos com opinião concordante, (2,33 no AEL e 2,47 no AEZ) o que surge contraditório com as respostas anteriormente dadas em defesa da AC. Não obstante, poderá existir uma forte motivação para este valor de resposta, sendo uma questão marcada por alguma subjetividade.

Fullan & Hargreaves (1991, p.19) referem:

*“trabalhar sozinho tem momentos valiosos. Muitas vezes é subestimado. Não devemos jogá-lo fora completamente. Na verdade, a capacidade de pensar e trabalhar de forma independente (tanto quanto coletivamente) é essencial para reformar.”*

- **Q12- Na sua opinião, para melhorar o ensino em Portugal, deveria investir-se em**

Analisando os gráficos 15 e 16, verificamos que em comum, os respondentes dos dois AE entendem que *“a mudança educativa reside no desenvolvimento de outros espaços de aprendizagem”* (para além da sala de aula) e na *“reconfiguração das turmas, ao longo do ano letivo”*, de acordo com as necessidades dos alunos- o que segundo a Diretora do AEZ já é uma realidade.

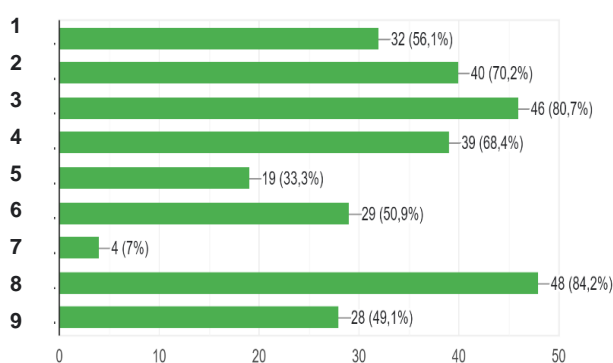


Gráfico 15 - Melhorar o ensino em Portugal, AEL

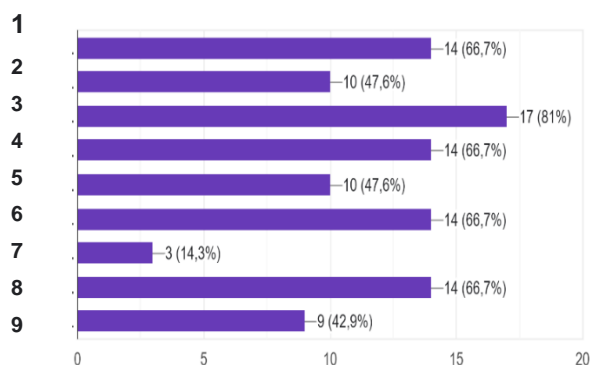


Gráfico 16 - Melhorar o ensino em Portugal, AEZ

Legenda dos gráficos 15 e 16

- 1- mais e melhores recursos tecnológicos
- 2- outras ou novas metodologias de ensino
- 3- desenvolvimento de outros espaços de aprendizagem (para além da sala de aula)
- 4- reconfiguração das turmas, ao longo do ano letivo e de acordo com as necessidades dos alunos
- 5- partilha frequente de práticas e conhecimentos com outras escolas
- 6- gestão vertical do currículo, adequando-o mais às capacidades e interesses dos alunos
- 7- avaliação externa (exames) aos alunos em final de ciclo
- 8- coadjuvação como meio de potenciar a partilha, a reflexão e o enriquecimento profissional
- 9- maior acompanhamento aos alunos em situação de transição de ciclo

Paradoxalmente, a avaliação externa é reconhecida como *“importante para a melhoria do ensino”* por 7% dos inquiridos no AEL e 14,3% dos respondentes do AEZ, o que parece antagónico com os princípios inclusivos e de contextualização do currículo preconizados pela AFC e valorizados como importantes nas questões anteriores.

Estes resultados acerca da Avaliação Externa de alunos, embora residuais, poderão indicar a necessidade de os professores terem um suporte às suas decisões

acerca da retenção de alunos e por outro sugerem a necessidade de imputar às famílias maior responsabilização e acompanhamento dos alunos.

Com efeito, apesar dos sucessivos normativos de promoção de autonomia das escolas, esse desígnio tarda em concretizar-se. Existem (para além de todos os obstáculos e constrangimentos apresentados nas outras questões), dois aspetos fortemente restritivos: a avaliação externa de alunos e os rankings escolares.

Alves (2021, p.9), indica:

*“Por um lado, temos os programas que têm ainda força normativa, à qual os professores (e as escolas) devem obediência. Por outro, devem também obediência a orientações normativas que se lhes opõem, vivendo-se em pleno reino da ambiguidade e da “hipocrisia organizada”<sup>29</sup> (...), por outro, ainda, temos os exames que nunca se sabe ao certo por qual referencial se vinculam. E, na dúvida, os professores tendem a dar todo o programa para não ficarem “mal na fotografia” e mal face aos vários poderes regulam direta ou indiretamente a sua ação”.*

Fullan & Hargreaves (1991, p.25) enfatizam: *“De destacar a valorização da” coadjuvação como meio de potenciar a partilha, a reflexão e o enriquecimento profissional”*, de facto em ambos os AE, aponta-se a necessidade de novos rumos para a *profissionalidade* docente, desta opção de resposta, mais valorizada no AEL, esta nova *profissionalidade* poderá surgir ligada ao poder de agência dos professores, não aceitarem o que lhes é imposto pelos teóricos ou normativos, mas imporem a defesa do seu conhecimento sobre a realidade, os contextos e os seus alunos.

Sampaio da Nóvoa (2022, p. 8), refere:

*“A compreensão de cada situação educativa, dos incidentes e acidentes, dos episódios e enigmas, contém um importante poder transformador. O conhecimento profissional docente funda-se na singularidade pedagógica.”*

Outro aspeto importante encerrado na afirmação *“coadjuvação como meio de potenciar a partilha, a reflexão e o enriquecimento profissional”* prendem-se com o reconhecimento da importância da colaboração docente e da reflexão” enquanto supressora da incerteza e angústia do isolamento destacada por Hargreaves.

Nóvoa (2022) fala de uma *“natureza coletiva”* da profissão docente, e na *“explicitação num quadro coletivo, colaborativo e colegial”*, certamente referindo-se aos espaços e momentos de partilha entre os professores, não só na procura de conforto e correspondência nas perceções, como no encontro de outro *“saber-fazer”*.

No AEZ, a partilha de práticas e conhecimentos com outras escolas (item 5, gráficos 15 e 16), é mais valorizada pelos respondentes do que no AEL, o que indica a

---

<sup>29</sup> Termo criado por Nils Brunsson (2006).

necessidade de conhecer outras realidades educativas, o que de certa forma confirma de uma forma mais ampla o que descrevemos anteriormente.

De salientar que, a gestão vertical do currículo, adequando-o mais às capacidades e interesses dos alunos surge mais valorizada pelo AEZ o que se apresenta em linha com as respostas recolhidas nas questões anteriores que indicam um grau de maior maturidade e desenvolvimento relativamente às condições para ocorrência de inovação e mudança (ver fig. 1)

Morgado (2011) defende ser necessário:

*“Adotar um novo conceito de currículo, (...) entendido simultaneamente como projeto social e como processo deliberativo, permeável a procedimentos de flexibilização, integração e articulação (...). No fundo, um conceito de currículo que se assuma como uma construção coletiva de conhecimento, organizada mais em torno das necessidades e exigências sociais contemporâneas do que das disciplinas escolares. Esta mudança, para além de aligeirar o peso das disciplinas, diluir o hiato que separa teoria e prática e favorecer a integração/utilização do conhecimento escolar, permitiria tornar a escola pública menos seletiva, mais participada e mais democrática.*

## 5 - LIMITAÇÕES E INVESTIGAÇÕES FUTURAS

O ano letivo (2022/23), em que este estudo decorreu, foi um dos anos mais conturbados e agitados, para a escola em Portugal, marcado por momentos de forte contestação da classe docente face ao governo, e às políticas de regulamentação de concursos e avaliação docente e progressão na carreira.

Esta forte perturbação surge numa conjuntura de desgaste e envelhecimento da classe, de agravamento das suas condições de trabalho, perda de poder de compra e desesperança quanto ao futuro da educação e da Escola Pública em Portugal.

Considerando o anteriormente descrito, o clima de tensão, sentimento de sobrecarga e desmotivação dos docentes poderá ter sido desmobilizador de uma maior participação dos docentes no espaço público, em estudos e investigações.

Nóvoa (2022, p.11) reclama: *“Os professores não podem tornar-se invisíveis. É como coletivo que devem assumir plenamente as suas responsabilidades na escola e na sociedade.”*

Atendendo às circunstâncias, foram atentamente ponderados o momento e a forma do pedido de colaboração aos professores (através da realização de inquéritos por questionário), esse pedido de colaboração foi várias vezes reforçado, e contou com a total disponibilidade dos Diretores envolvidos.

Obtiveram-se 57 respostas no AEL e 21 no AEZ, que espelham taxas de resposta de 28,5% e 15,4%, respetivamente. Lamentavelmente, atendendo ao número de docentes em lecionação em cada AE e à forma como foram obtidas (amostragem por conveniência e não estratificada), as amostras recolhidas não se podem considerar representativas. Todavia, a maioria dos respondentes pertence ao mesmo grupo de recrutamento, (grupo 110) e é, reconhecidamente, um dos grupos de docência mais envolvidos em atividades de articulação e trabalho colaborativo. Acrescenta-se ainda que a maioria dos respondentes acumula mais de 6 anos em exercício letivo no AE estudados, o que sugere respostas que refletem a realidade dessas organizações.

Nóvoa (2022, p.3), alerta: *“qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir de dentro da profissão docente”*, e de que os professores não devem ser substituídos por outro tipo de técnicos, por melhor que seja a preparação científica que possuam, dado que a docência envolve o que chama *“um terceiro tipo de conhecimento”*, marcado por *“necessariamente, uma dimensão de reflexão e de análise.”*

Pela contingência, considerando o seu carácter único, imponderável e imprevisível, pela sua natureza coletiva e natureza pública, não no sentido do serviço público, mas da necessidade de tornar público e visível o seu conhecimento e

experiência, segundo Nóvoa (2022, p.12), “*que inscreva os professores como elementos decisivos no debate e nas políticas públicas de educação*”.

Neste momento, os alunos inscritos nos cursos para lecionação, sobretudo nos últimos níveis do ensino básico e secundário, não serão suficientes para repor os professores que a médio prazo atingirão a idade da reforma. O ministério está a ultimar normativos que permitirão que formados em cursos superiores sem profissionalização pedagógica entrem no sistema, colmatando a crescente falta de professores.

Hargreaves (1998, p. 24), alerta:

*Se capitularmos à ideia de que a educação estatal só pode ser um sistema de baixo custo funcionando com base em professores qualificados, mal pagos e sobrecarregados, cujo trabalho é manter a ordem, ensinar para o teste e seguir roteiros curriculares padronizados, então os professores das próximas três décadas não serão nem capazes, nem comprometidos com o ensino para e além da sociedade do conhecimento.*

Apesar de todas as contrariedades anteriormente mencionadas e do facto de não ter sido possível recolher as perceções das famílias e outros atores educativos, pensamos que esta investigação é válida e significativa para melhor entender o valor e a importância do trabalho colaborativo e da Articulação Curricular no atual panorama educativo e de como pode a liderança impulsionar a inovação e a mudança da escola em Portugal.

Acrescentamos ainda as seguintes sugestões de temáticas de investigação futuras:

- Serão a supervisão pedagógica e a formação-ação formas de acompanhar e assegurar a qualidade do ensino/aprendizagens perante estes novos cenários e transformação nos grupos docentes?
- Será que a pressão para inovar e alcançar melhorias e mudanças no sistema não estarão a consumir a réstia de otimismo, esperança e as capacidades profissionais dos nossos professores, assoberbando-os em projetos e iniciativas com que não se identificam?

## CONCLUSÕES

Apresentamos em seguida as principais conclusões retiradas neste estudo, seguindo o alinhamento dos objetivos traçados no capítulo 2.

Relativamente ao objetivo geral desta investigação, julgamos que ficou evidente e provado o valor atribuído ao trabalho colaborativo e à Articulação Curricular, pelas lideranças e pelos docentes.

Esta investigação confirmou a importância da colaboração docente e a sua interação com a inovação, melhoria do ensino e da aprendizagem, confirmando o OE1.

Verificou-se, atingindo o OE2, que o conceito de inovação pedagógica é partilhado pelos docentes e líderes dos dois Agrupamentos, afastando-se do preconceito de que inovação se traduza apenas no uso de tecnologia digital.

Em ambas as unidades de estudo, reconhece-se que a inovação se traduz em estratégias de ensino que valorizem as pedagogias ativas, a inclusão e a melhoria das práticas e das aprendizagens.

Verificámos que o estilo de liderança pode promover a Autonomia e Flexibilidade Curricular e que algumas medidas podem ajudar a impulsionar a Articulação Curricular.

Reiterando o OE3, as condições para a existência de inovação estão essencialmente dependentes do estilo de liderança e das políticas que implementam, embora tenhamos concluído que existem vários caminhos para chegar a “bom porto”.

No que respeita ao OE4, verificámos que no AEL predominam a coadjuvação e as parcerias como estratégias de promoção de Articulação Curricular, enquanto no AEZ se preconiza a supervisão pedagógica e a interdisciplinaridade. Foi também interessante verificar que o Diretor do AEL não é tão exigente em termos procedimentais e técnicos e não investe em supervisão, recolhendo menos evidências dos produtos colaborativos dos seus docentes em relação à Diretora do AEZ, que revela preocupação em relação a esta monitorização e sobretudo à reflexão e à reconfiguração das práticas de ensino.

A Diretora congratula-se com a evidente melhoria e qualidade das aprendizagens dos alunos do AEZ, interessando-se em apresentar indicadores que a comprovam.

O tipo de liderança transformacional do AEL apela à colaboração na AC e no desenvolvimento PE, sobretudo, pelo exemplo de empenhamento e entrega “à causa”, o que se reflete no maior reconhecimento dos docentes acerca da valorização do trabalho colaborativo pelo Diretor, em relação ao verificado no AEZ.

Em relação à Gestão Curricular, espelhada no OE5 – esta encontra-se mais desenvolvida e amadurecida no AEZ, também porque existe há mais tempo e beneficiou de um tipo de liderança transacional, inicialmente instrucional e fortemente orientada para o sucesso das aprendizagens.

No AEL, impera um estilo de liderança transformacional, justificado também pelas características da população estudantil (meio social desfavorecido), colocando a tónica na inclusão e no acolhimento de todos os alunos.

Contudo, em ambos os AE, mas de forma mais contundente no AEL, a questão da GFC é reconhecida como ainda longe do desejável.

É evidente que no AEL predominam formas de articulação horizontal, sendo este ponto reconhecido como um ponto fraco e denunciador de culturas de balcanização.

Este é um dos aspetos destacados pelos docentes do AEL, que denunciam a existência de colegas que se isolam, ou que apenas respondem ao estritamente necessário e da falta de articulação entre ciclos e grupos disciplinares.

Nos valores GFC registados no AEZ, fica patente maiores níveis de Articulação Curricular e contextualização e uma cultura de escola mais forte e coesa, fomentada pela aposta na supervisão e interdisciplinaridade.

A Diretora saúda a cultura de porta aberta, onde professores de diferentes ciclos intervêm em grupos de alunos (turmas) que não lhes pertencem, com grande naturalidade e na existência de reconfigurações nas turmas, facilitando recuperação de aprendizagens, tal como previsto no Decreto-Lei 55/2018, congratula-se também no pioneirismo do seu AE, que se antecipou a esse normativo.

Foram identificados os principais constrangimentos a uma maior Articulação Curricular, sendo que no AEL se deve à falta de técnicos especializados para acudir às necessidades.

No AEZ verificam-se algumas “bolhas” de resistência docente, com esta informação comprova-se o cumprimento do previsto para o OE6, apesar de nos dados quantitativos ficar claro que no AEZ existe uma cultura de colaboração mais amadurecida e forte em relação ao verificado no AEL.

Os docentes e os Diretores, em ambos os AE, identificam claramente a relação entre o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional, pela conjugação de esforços partilha de conhecimentos e experiências e pelo combate à incerteza e ao isolamento, atingindo-se claramente o definido no OE7.

Para todos, é inegável a relação entre o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional. Sendo a formação profissional uma das vertentes deste desenvolvimento de uma nova profissionalidade, assim como a coadjuvação, a supervisão pelo enriquecimento em conhecimentos e experiências, mas também pelo atenuar do isolamento e da incerteza, validando pela força do grupo a escolha de soluções arrojadas e inovadoras, o que consubstancia o que definimos no OE8.

Verificou-se que em ambos os AE e para os docentes e diretores a AC é considerada útil e fundamental para a inovação e mudança do sistema educativo, indo ao encontro do delineado no OE9

Todavia, percebeu-se que nestes AE, existem exceções e várias nuances nas percepções e sentimentos dos docentes, que acusam sobretudo a sobrecarga no trabalho, a falta de união e o isolamento de alguns grupos disciplinares, como principais constrangimentos e obstáculos à Articulação Curricular.

Em ambos os AE destacam-se a necessidade de redução de alunos por turma, a reorganização das práticas e das cargas curriculares (redução do número de horas de aulas) e a promoção do convívio entre os docentes e da interdisciplinaridade.

Estas percepções são semelhantes em ambos os Agrupamento de Escola, mas o estilo de liderança presente em cada determina alguma divergência no nível da participação e adesão às atividades em Articulação Curricular.

Interessante verificar que a amostra obtida reúne respondentes na sua maioria do 1º ciclo de escolaridade, talvez se justifique pela maior disponibilidade dos níveis iniciais de ensino em adotar inovações e a trabalharem colaborativamente.

Esta ideia é partilhada por ambos os Diretores, contudo, no AEL reconhece-se que:

*“no primeiro ciclo há mais vontade de criar coisas novas”;*  
*“colegas do primeiro ciclo que estão a potenciar essas ferramentas (tecnológicas), portanto aí tem havido mesmo uma grande vontade e um grande sentido de mudança para que as coisas corram da melhor forma”.*

A respeito desta ideia a Diretora do AEZ indica: *“é no 3º CEB onde se notam mais (bolhas de) pessoas resistentes”.*

Talvez a questão da monodocência não ofereça apenas desvantagens e limitações, o número de horas letivas passadas com apenas um grupo de alunos cria uma afetividade que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, por essa característica promova que no ensino pré-escolar e 1º ciclo se invistam mais em atividades inovadoras, porque os docentes sentem que ao melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens vão “fazer a diferença” no seu grupo de alunos.

Outro ponto importante é que a inovação e a mudança têm de fazer sentido e ser evidente a sua utilidade a cada docente, pelo que os decretos nem sempre resultam nos resultados projetados, muitas modificações que surgem impostas acabam por não vingar e por desvanecer.

Em suma, acerca da Articulação Curricular e da Autonomia, no geral todos estaremos de acordo: a colaboração, a contextualização e a interdisciplinaridade fazem todo o sentido e é praticamente impossível recuar neste caminho já traçado.

## REFERÊNCIAS

Alonso, L. (2004). Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas. CNE (2004), *Saberes básicos de todos os cidadãos do século XXI*, 145-174.

Alves, J. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. *Mudança em Movimento, Escolas em Tempo de Incerteza*; Palmeirão, C., Alves, JM, Eds, 25-48.

Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O. M., Martins, M. M., & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (30), 209-231.

Avolio, J. & Bass, B. (1998). You can drag a horse to water but you can't make it drink unless it is thirsty. *Journal of Leadership Studies*, 5, 4-17.

Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. O estudo da escola*. Porto Editora.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.

Barroso, J. (2012). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. *Princípios gerais da administração escolar*, 1, 181-199.

Barroso, J. (2016). A Educação em Portugal (1994-2014). A volatilidade das soluções e o imobilismo dos problemas. In: *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 6-13.

Bento, A. (2008). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar-Trabalho Docente e Organizações Educativas*, 145-157.

Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. *O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.

Cabral, I. & Alves, J. M. (2018). Para um modelo Integrado de Inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens. In Cabral, I., Alves, J. M. (Eds.). *Inovação pedagógica e mudança educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia <http://hdl.handle.net/10400.14/26821>

Cosme, A. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho N.º 5908/2017*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Cosme, A., Ferreira, D., Lima, L., & Barros, M. (2021). Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular: decreto-lei nº 55/2018: relatório final 2018-2020.

Cosme, A., Leite, C., Lima, F., & Barroso, J. (2019). *Estão as escolas preparadas para a Autonomia e a Flexibilidade Curricular?* Edulog - Fundação Belmiro de Azevedo.

Costa, E., & Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*. Direção-Geral da Educação.

Direção Geral Educação. (2020). Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular 2018/20. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/estudo\\_avaliativo\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/estudo_avaliativo_afc.pdf)

Direção Geral Educação. (2022). Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular- 2020/21. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio\\_afc\\_2020\\_2021.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_afc_2020_2021.pdf)

Direção Geral de Ensino (2022). *Autonomia e Flexibilidade Curricular* <https://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional>

Direção Geral Educação. (2023). Glossário de AFC. <https://afc.dge.mec.pt/pt/glossario>

Ferreira, A., Martinez, M., & da Cunha, J. (2010). Tradução e validação para a língua portuguesa das escalas de presentismo WLQ-8 E SPS-6. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 253-266.

Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2012). Contextualização curricular—subsídios para novas significações. *Revista Interações*, 8(22).

Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. 2ª ed. Artes Médicas.

Fundação Francisco Manuel dos Santos (2023) Pordata Educação. <https://www.pordata.pt/subtema/portugal/docentes-> última atualização 2023-07-12

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74-85.

Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2022). Avaliação Externa de Escolas in [https://www.igec.mec.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03](https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03)

Jesus, P., César, B., Baptista, C., & Cruz, R. (2019). A perceção da influência do decreto-lei n.º 55/2018 nas organizações escolares. Educação, territórios e desenvolvimento humano. *Atas do III Seminário Internacional*, 57-80.

Jesus, P. (2021). Inovação educacional ao nível da escola: a liderança como dimensão-chave in Cabral, I., & Alves, J. M. *Lideranças Educativas e Organização Escolar: pensar, investigar, disseminar*. Eduletters. Faculdade de Educação e Psicologia. 22-32.

Leite, C. (2005). *A territorialização das políticas e das práticas educativas*. In: *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto Editora.

Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos. 16(01), 87-92. <https://doi: 10.4013/edu.2012.161.09>

Leite, C., Fernandes, P. & Mouraz, A. (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. *Revista Interações*, 8, 16-22.

Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, (48), 69–91. <https://doi.org/10.34626/esc.vi48.176>

Leite, C. (2019). *Políticas de flexibilização do currículo nacional e sua relação com a melhoria*. Currículo, Inovação e Flexibilização. De Facto Editores.

Lima, L. C. (1991). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação*, 4 (2-3), 141-153. <https://hdl.handle.net/1822/35860>

Lima, J. Á., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 27-53.

Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 172-192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>

Machado, J., & Alves, J. M. (2014). *Melhorar a escola—sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Faculdade de Educação e Psicologia da UCP/Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME). 39–54.

Mendes, A. C. (2017). *A liderança na promoção e implementação da mudança e inovação educativa – o caso de uma escola secundária situada na cova da beira*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta].

Ministério da Educação. (2018). Decreto Lei 55/2018. Diário da República n.º129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 19, 793-812.

Morgado, J. C. & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: Caminhos para a flexibilidade e a autonomia. in J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, Inovação e Flexibilização*. De Facto Editores. 129-148. <http://hdl.handle.net/1822/68031>

Nóvoa, A. (2004) Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: Gonçalves, E.; Pereira, M. Z.; Carvalho, M. E. (orgs.) *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea, 17-29.

Nóvoa, A. (2007). António Nóvoa. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. *Revista Educação em Questão*, 30(16), 197-205.

Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira De Educação*, 27, e270129. <https://doi.org/10.1590/S141324782022270129>

OECD (2019), *TALIS 2018. Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

Pereira, I. A. (2020). Tipos de liderança dentro do ambiente educativo: uma discussão sobre sua identidade organizacional. *Educationis*, 8(1), 8-22.

Pinto, C. & Leite, C. (2014). Trabalho colaborativo: um conceito polissêmico. *Conjectura: filosofia e educação*, 19(3), 143-170.

Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular*. Direção-Geral da Educação-Ministério da Educação.

Roldão, M. (2020). Articulação Curricular e a Relevância Como Critério do Essencial Para Uma Tentativa de Clarificação Concetual. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(1), 88-100. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=96&path%5B%5D=66>

Semião, D., Tinoca, L. & Pinho, A. (2022). Cultura profissional dos professores: da teoria de Andy Hargreaves à realidade vivenciada na escola. *Educação em revista*, 38 <https://doi.org/10.1590/0102-469837369>

Torres, L. (2018). Culturas de escola e excelência: entre a integração de todos e a distinção dos melhores. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11, (1), 167-185. <https://hdl.handle.net/1822/51019>

Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª. ed. Bookman.

Yin, R. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso Editora.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Inquérito por questionário

### Articulação curricular, inovação pedagógica e mudança educativa

**B** *I* U ↻ ✕

Este questionário destina-se a obter informação sobre as práticas, perceções e constrangimentos relativos à articulação curricular no Agrupamento onde exerce. Pretendemos saber de que forma a colaboração docente se pode traduzir em inovação pedagógica e qual o seu contributo para a mudança educativa.

A sua participação é fundamental, pelo que solicitamos a sua colaboração.

As respostas serão confidenciais, sendo os dados apenas tratados estatisticamente. Os dados recolhidos integram-se numa Dissertação de Mestrado em Gestão e Administração Escolar, da Escola Superior de Ciências Empresariais/Instituto Politécnico de Setúbal.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade.

#### DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS \*

Idade

- Menos de 30 anos
- De 30 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

#### Género \*

Assinale uma opção

- masculino
- feminino

Tempo de serviço (em anos) \*

(responda usando apenas um número)

Texto de resposta curta

Tempo de serviço no AE (em anos) \*

(responda usando apenas um número)

Texto de resposta curta

Grupo de recrutamento \*

(responda usando apenas um número)

Texto de resposta curta

Funções que desempenha: \*



- Diretor(a) de turma, professor(a) titular de turma ou educador(a)
- Coordenador(a) de Departamento
- Coordenador(a) de projetos
- Coordenador(a) de ano/de equipa educativa

#### DADOS DE OPINIÃO

As questões seguintes pretendem recolher o seu entendimento sobre articulação curricular, trabalho colaborativo e inovação pedagógica.

**Nota:** No presente questionário, AE refere-se a Agrupamento de Escolas.

### No seu entendimento, articulação curricular consiste em:

A cada opção selecionada atribua um valor, pode atribuir a várias o mesmo valor, (1 corresponde a menos importante e 5 corresponde a mais importante) :

	1	2	3	4	5
utilizar equipame...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apoio ou coadjuv...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
assistir a aulas o...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apoiar a transiçã...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
uma forma de fa...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
conversar com c...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
equipas de traba...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
conhecer os plan...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
planificar ativida...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

...

### No AE, em que atividades de articulação participou recentemente? \*

Selecionar uma ou mais opções, se necessário acrescentar outra opção

- desenvolvimento de projetos interdisciplinares, envolvendo dois ou mais docentes (ex. DAC, Cenários de Aprendiz...
- sequenciação de aprendizagens entre ciclos
- passagem de informações sobre os alunos em transição de ciclo
- planificação e preparação de materiais com colegas do mesmo ano ou grupo disciplinar
- partilha de boas práticas com docentes do mesmo ou de outros ciclos
- participar ou assistir a aulas (supervisão pedagógica)
- coadjuvar professores, apoiar alunos ou receber esse apoio
- preparação de fichas de diagnóstico com colegas de outros ciclos
- reuniões para adequar o currículo ao contexto educativo (gestão flexível do currículo)
- Outra opção...

**Participou em mais atividades, projetos ou ações de articulação com: \***

Assinalar 1 ou mais opções

- colegas do mesmo Departamento
- colegas do mesmo Grupo Disciplinar
- colegas com quem reúne em Conselho de Turma ou Conselho de Ano
- colegas de ciclos de ensino contíguos
- professores da BE/CRE
- equipa da EMAEI
- Outra opção...

:::

**Neste AE, participou em reuniões de articulação ou colaboração com a seguinte frequência: \***

Escolha 1 opção

- todas as semanas
- quinzenalmente
- todos os meses
- uma vez por período
- apenas no final do ano letivo

**Em relação à articulação e colaboração docente, considera que neste AE: \***

Indique o grau de concordância

1- discordo totalmente 2- discordo parcialmente 3- não discordo, nem concordo 4- concordo parcialmente 5- concordo totalmente

	1	2	3	4	5
Os docentes cola...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes pre...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A articulação ver...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes cola...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes cola...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há grupos discipl...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A colaboração é ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes está...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A articulação cur...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes rara...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Neste AE, e na prática letiva, sente que: \***

Indique o grau de concordância

1- discordo totalmente 2- discordo parcialmente 3- não discordo, nem concordo 4- concordo parcialmente 5- concordo totalmente

	1	2	3	4	5
muitos colegas n...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
é importante col...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
não consegue ex...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
partilhar as suas ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
é importante col...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
há muitos colega...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
é importante par...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sente-se sobrec...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...

**No seu entender, se neste AE, os docentes não colaboram mais é porque: \***

Escolha as opções mais relevantes

- têm receio de serem criticados ou não partilham as mesmas ideias e práticas pedagógicas
- sentem que não há uma verdadeira cultura colaborativa no AE
- pensam que já "dão" o seu melhor e não têm tempo para articular
- sentem que não podem manifestar as suas opiniões e sentimentos livremente
- não se sentem integrados no AE ou não se identificam com os grupos de docentes existentes
- identificam uma cultura de "passa a culpa", nomeadamente nas transições de ciclo
- se sentem sobrecarregados pelo excessivo número de alunos e extensão dos programas
- pensam que o seu esforço e empenho não é valorizado pela liderança
- se encontram em escolas isoladas geograficamente
- não concorda de todo com a afirmação, considera que existe colaboração entre os docentes

**Neste AE, a articulação curricular poderia ser mais frequente se: \***

Escolha as 5 opções que considera mais relevantes

- existisse maior sequenciação curricular, levando ao "encurtamento" dos programas
- fossem eliminadas ou reduzidas as tarefas burocráticas
- fosse diminuído o número de alunos por turma
- fosse reduzida a carga horária de algumas disciplinas e aumentasse a interdisciplinariedade
- as escolas estivessem mais próximas geograficamente
- existissem mais hábitos de partilha entre os docentes do mesmo ciclo
- existissem mais apoios aos docentes e ao AE para concretizar os seus projetos
- fosse criada uma equipa de trabalho colaborativo com ciclos diferentes
- os docentes fossem mais unidos e/ou se isolassem menos
- fossem fomentados momentos de convívio entre todos os docentes do AE



### No sistema educativo português, a articulação curricular resulta em: \*

Indique o grau de concordância que atribui a cada uma delas, tendo em conta a seguinte correspondência:  
1- discordo totalmente 2- discordo parcialmente 3- não discordo, nem concordo 4- concordo parcialmente 5- concordo totalmente

	1	2	3	4	5
desenvolvimento...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
promoção da se...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
união de esforço...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a criação e concr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aumento da bur...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qualidade e coer...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Para si, inovação pedagógica consiste em: \*

Assinale as 5 opções mais significativas

- usar tecnologias digitais de suporte à aprendizagem
- usar metodologias de aprendizagem que motivem os alunos e os ajudem a obter sucesso
- desenvolver atividades/projetos que promovam a exploração de diferentes saberes disciplinares
- envolver os alunos em atividades de exploração de tecnologias de informação
- promover/desenvolver atividades que promovam a inclusão e o sucesso de todos os alunos
- promover/potenciar o envolvimento de vários atores educativos (famílias e outros membros da comunidade loc...
- participar ativamente no desenvolvimento do projeto educativo
- usar metodologias, recursos e materiais didáticos realmente inovadores

**Nas escolas portuguesas, a colaboração docente pode traduzir-se em inovação pedagógica porque: \***

Indique o grau de concordância

1- discordo totalmente 2- discordo parcialmente 3- não discordo, nem concordo 4- concordo parcialmente 5- concordo totalmente

	1	2	3	4	5
permite o encont...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
facilita a concreti...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
facilita o conheci...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
facilita a divisão ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a colaboração d...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Na sua opinião, para melhorar o ensino em Portugal, deveria investir-se... \***

Indique as 5 opções mais relevantes

- em mais e melhores recursos tecnológicos
- em outras ou novas metodologias de ensino
- no desenvolvimento de outros espaços de aprendizagem (para além da sala de aula)
- na reconfiguração das turmas, ao longo do ano letivo e de acordo com as necessidades dos alunos
- na partilha frequente de práticas e conhecimentos com outras escolas
- na gestão vertical do currículo, adequando-o mais às capacidades e interesses dos alunos
- na avaliação externa (exames) aos alunos em final de ciclo
- na coadjuvação como meio de potenciar a partilha, a reflexão e o enriquecimento profissional
- no maior acompanhamento aos alunos em situação de transição de ciclo

## APÊNDICE B - Guião de entrevista aos Diretores

### Articulação curricular, inovação pedagógica e mudança educativa - guião de entrevista

#### Dados relativos ao Diretor(a) da Escola

Idade

Nº de anos de serviço

Grupo de recrutamento

A entrevista surge no âmbito da investigação sobre como a articulação curricular, nas suas diferentes formas (gestão curricular, colaboração docente) pode gerar inovação e mudança no Agrupamento de Escolas (AE).

As políticas educativas têm promovido a articulação curricular como um dos motores de melhoria e autonomia das escolas. Nesse sentido, o Dec Lei 55/2018 permite a gestão inteligente do currículo, criação de novas disciplinas e novas possibilidades na organização dos espaços de aprendizagens, na constituição dos grupos de alunos e alocação dos docentes a esses grupos, legitimando metodologias de aprendizagem ativas.

#### Grupo I

- a) Concorda com a afirmação: “A inovação pedagógica é um/o meio de obter melhorias nas escolas? A que níveis?
- b) Quais os principais problemas com que o AE se tem deparado ao longo dos últimos anos?
- c) Considera que o AE tem conseguido fazer face às mudanças na comunidade local e nos seus alunos?
- d) Considera que as atuais políticas educativas (Dec. Lei 55/18) atuais promovem a inovação e a mudança? De que forma?
- e) Considera que o AE tem conseguido ser inovador? Indique 2 exemplos de inovação.
- f) De que modo a inovação é promovida neste AE?
- g) Para si enquanto diretor, que recursos necessita para inovar e conseguir a melhoria no ensino?

#### Grupo II

- a) Concorda com a frase: “A inovação não se concretiza sem a mobilização dos docentes”?
- b) Sendo que um AE reúne diferentes grupos de professores, considera que existe uma cultura colaborativa no seu AE? Que evidências tem dessa cultura colaborativa?
- c) Que esforços tem realizado com o objetivo de melhorar a colaboração entre os docentes?
- d) Que projetos, atividades, ações ou tarefas considera que envolvem colaboração?

- e) Concorda que as dinâmicas colaborativas promovem a melhoria do ensino e das práticas pedagógicas? De que forma?
- f) Que cuidados tem para promover a colaboração entre os docentes? (na organização do AE)
- g) O que considera que ainda pode fazer para melhorar a colaboração entre os docentes e a qualidade do ensino no AE?

### **Grupo III**

- a) Das possibilidades conferidas pelo Dec 55/2018, quais já conseguiu ou gostaria de concretizar?
- b) Considera que esses esforços têm resultado em melhoria do ensino/aprendizagem?
- c) Sente que esses esforços e melhorias são visíveis nas práticas letivas? Que evidências existem?
- d) Entende que é feito um esforço para adequar ou reconfigurar o currículo ao projeto educativo do AE e às necessidades dos seus alunos?
- e) Em que estruturas (equipas de trabalho) decorre a gestão do currículo?
- f) É dada alguma ou total autonomia aos docentes para a concretizarem? Que estruturas acompanham essa tarefa?

### **Grupo IV**

- a) Que estratégias usa para promover o desenvolvimento profissional do seu corpo docente?
- b) Como é disponibilizada a oferta formativa aos docentes do AE? A partir das indicações dadas pelos docentes? Seguindo necessidades detetadas pelo AE na autoavaliação?
- c) Indique 2 ações formativas que considere importantes para o desenvolvimento profissional do corpo docente mais estável.
- d) Existem projetos ou iniciativas de redes de aprendizagem (partilha de boas práticas com outras escolas ou instituições? Pode indicar um exemplo?)

### **Grupo V**

- a) Entende que a cultura de autorreflexão do AE é forte e consolidada?
- b) Que instrumentos utiliza para avaliar/monitorizar a qualidade dos diferentes processos no AE?
- c) Sente que a capacidade de autorreflexão é mais forte em algum nível de ensino ou grupo?

## APÊNDICE C - Tabela comparativa das entrevistas aos Diretores

		AEL	AEZ
Grupo I	Inovação / melhoria	<p>“importantíssimo, no sentido de criarmos melhores oportunidades de aprendizagem”</p> <p>“criar condições de maneira que os nossos professores se libertem das quatro paredes da sala de aula”</p> <p>“uma escola aberta, elas não podem ser ilhas e (neste caso) os agrupamentos não podem ser arquipélagos fechados”</p>	<p>“a inovação tem que estar sobretudo na forma de Como Eu faço aula... como eu estou na aula ...como eu sinto o papel de professor...”</p> <p>“não posso resumir a uma das dimensões (tecnológica ou pedagógica), mas tem essencialmente a ver com a forma com a visão do que é que é a escola hoje? para que é que serve a escola hoje? qual é o papel do professor hoje?”</p>
	Problemas do AE	<p>“temos de ter este sentido de resiliência, no sentido de continuar a bater-nos para que as pessoas mudem as suas práticas pedagógicas e acolham no seu seio novas práticas pedagógicas”</p>	<p>“não pode ficar só no papel dos professores, é importante o papel dos professores, mas depois tem que haver aqui um papel que implique também é o resto da comunidade educativa”</p> <p>“foi extremamente duro para nós a relação com os pais, os pais tiveram dificuldade em aceitar... (o Plano de Inovação Pedagógica)”</p>
	Ajustamento à Comunidade Escolar	<p>“prosseguir as mudanças que eventualmente um conteúdo legislativo transporta, no sentido de melhorar as nossas aprendizagens e melhorar as aprendizagens convivem connosco”</p> <p>“é determinante que o AE consiga potenciar os meios (tecnológicos) que temos e levar os nossos alunos a adquirem conhecimentos através dessas ferramentas”</p>	<p>“A escola que tem que definir o seu caminho pedagógico, como é que vai fazer a gestão do currículo”</p>
	Legislação / mudança	<p>criámos uma disciplina nova, que tem a ver com a nossa cidade de Setúbal: “Conhecer Setúbal”</p> <p>(...), “tem nos permitido que os nossos alunos adquiram em termos de conhecimentos outra visão da cidade de Setúbal e consigam (...) aprofundar os conteúdos de algumas disciplinas”</p>	<p>“o apelo (por exemplo), ao trabalho interdisciplinar que é muito importante”</p> <p>“pois eu acho que promovem muito a toda esta transformação, (...) eu acho que às vezes somos muito resistentes à mudança e não basta mudar o nome às coisas; as coisas até podem ter o mesmo nome, não basta mudar... “</p> <p>“todas as escolas podem fazer até aos 25% do seu currículo em DAC, até a própria forma da avaliação que depois vai ser regulamentada pela portaria 223”</p> <p>“deu-nos asas para um bocadinho mais longe”</p>

	Exemplos de inovação	<p>fóruns anuais de troca de experiências e de troca de novas práticas pedagógicas, (formação em contexto no AE)”</p> <p>” apoiamos mais os alunos do primeiro e segundo ano de maneira que a montante se criem as condições para que os alunos adquiram os primeiros conhecimentos na área da escrita do português e na área da matemática” (...)”</p> <p>A “coadjuvação e terem muito mais apoio, temos de canalizar mais horas de apoio com a coadjuvação,”</p> <p>”o Matatalab em que, portanto, um conjunto de colegas se juntou e impulsionou esse esse projeto e fomos os primeiros a nível no âmbito de Portugal, a nível da Europa, a começar, a iniciar esse projeto...”</p>	<p>“supervisão pedagógica que eu acho que tem sido muito importante para tudo para tudo é a forma como olhamos para ela e como ela se faz, (...) completamente desvinculada da avaliação de desempenho “</p> <p>“os horários dos professores contemplam logo uma hora na componente não letiva de trabalho colaborativo por semana, o que faz com que os professores de 15 em 15 dias façam uma reunião de 2 horas”</p> <p>“trabalham todos em conjunto planificando o que se vai fazer nos 15 dias seguintes em termos de cenários, quais são as aprendizagens? como é que vamos fazer a interdisciplinaridade? o que é que vamos desenvolver, como é que vai ser avaliado?</p> <p>“ é muita colaboração, muita porta aberta,”</p>
	Recursos para mudança	<p>“integrar nas escolas outro tipo de profissionais ...como assistentes sociais ou mediadores de conflitos, animadores culturais, aumentar (se calhar), o número de psicólogos”</p>	<p>“fazer melhor e mais, melhorar a sua organização com mais recursos humanos ou técnicos, ter possibilidade de escolher os seus docentes, pelo menos uma parte dos docentes...”</p>
Grupo II	Mobilização dos docentes	<p>“é importante captarmos para este movimento da mudança todos os docentes, não pode ficar nenhum para trás”</p> <p>“é importantíssimo que haja colaboração entre todos nós e partilha entre todos nós porque nenhum de nós é o detentor da verdade absoluta e vamos aprendendo uns com os outros... um professor terá esta ideia, eu terei esta ideia, a colega terá outra ideia e a troca das ideias vai melhorar o nosso nível de aprendizagem”</p>	<p>“Os Coordenadores de Equipa educativa são os primeiros a mobilizar os colegas, (...) como eles trabalham todos juntos naquele ano de escolaridade (...) mesmo aquele que é um bocadinho mais contrariado (não acredita tanto), é levado pelos outros a não ficar completamente de fora”</p> <p>“A supervisão é uma maneira também de enraizar práticas, e dos professores reconhecerem se conhecerem uns aos outros.”</p>
	Evidências / cultura colaborativa	<p>“Todos presentes, claro que cada um com o seu ritmo de trabalho, de aprendizagem de mudança..., mas toda a gente tem que estar envolvida...”</p>	<p>“Criou-se um grupo de auto avaliação que fez uma espécie aquilo que eu chamava a <i>selfie</i>, então saber quem éramos nas sete escolas, o que é que cada uma fazia... Poderíamos pensar definir quem somos criarmos uma identidade, sem nos anularmos as especificidades”</p>

	Esforços / cultura colaborativa	<p>“promovendo (...) seminários (...), de troca de partilhas e troca de práticas em contexto de sala de aula de forma que vejam o trabalho que está a ser efetuado noutras salas”</p> <p>“temos de criar momentos de forma que as pessoas se juntem conversem e troquem impressões sobre a sua atividade pedagógica”</p>	<p>“reuniões de trabalho colaborativo fazem (...) “estremecer” aquele que não quer... Então vai ficar de fora?! Pois, tem muito a ver com o sentido mobilizar o grupo, eu acho que às vezes se consegue provocar a mudança na pessoa...por isso coordenador da equipa educativa tem que ser escolhido a dedo...”</p>
Grupo III	Cultura AE/ melhoria das aprendizagens	<p>é importantíssimo que haja colaboração entre todos nós e partilha entre todos nós porque nenhum de nós é o detentor da verdade absoluta e vamos aprendendo uns com os outros</p>	<p>“não pode ficar só no papel dos professores é importante o papel dos professores, mas depois tem que haver aqui um papel que implique também é o resto da comunidade educativa”</p> <p>“fizemos coisas muito pequeninas: a receção à comunidade educativa (...), circulava escola de escola para escola... no fundo fazendo com que todos se deslocassem para uma determinada escola que não era do 2º ou 3º CEB, era a A, B, C ou D. que nos fazia conhecer também as outras escolas,</p> <p>“temos aquelas relações aquelas reuniões de articulação, no princípio, no fim, no meio entre os ciclos também ... temos os professores do segundo ciclo principalmente que... o professor de matemática tem umas horas... vai dar matemática ao 1º CEB ou de o de de ciências fazer experiências, aqui acolá do primeiro ciclo, temos o primeiro ciclo a vir também a esta escola para atividades desportivas ou outras...”</p>
	Gestão do currículo	<p>“eu acho que o trabalho está um bocado incipiente”</p> <p>“de que os nossos colegas que eventualmente não estejam ainda tão despertados para estas transformações, que se estão a operar também apanhem o comboio”</p> <p>“Há um tronco comum e as pessoas podem prosseguir por diferentes caminhos para atingir o mesmo objetivo e portanto, não vejo que haja entraves nesse sentido e portanto há que incentivar... a gente tem que deixar a prática do “comboio” dentro da sala de aula, passa também um pouco por aí alterar o esquema de funcionamento de uma sala de aula ...isso também é determinante, porque esta prática, em que os professores debitam e os alunos ouvem está completamente ultrapassada neste tempo. “</p>	<p>“O decreto só saiu em 2018, mas já tínhamos as DAC, a que chamávamos “Oficinas do saber”, já tínhamos o trabalho interdisciplinar, já não tínhamos as reprovações por ano de escolaridade... Já tínhamos as aulas na Serra, em vez de serem as aulas todas em sala de aula”</p> <p>“As boas práticas que já existiam, o Dec. deu-nos asas para um bocadinho mais longe pronto...”</p> <p>“mas eu acredito as estruturas intermédias são muito importantes. Nós organizamo-nos por equipas educativas (EE) e uma das figuras que eu acho importante para que a inovação se faça é o Coordenador da equipa educativa</p> <p>“eles (Coord. EE) organizam e são eles que pensam que decidem, tem autonomia para fazer isso...”</p>

Estruturas / gestão curricular	a nível dos Departamentos (...), o Conselho pedagógico terá um papel (aqui) fundamental	para que a inovação se faça é o Coordenador da equipa educativa Esta figura deste coordenador aqui é muito importante, aliás eu passei a dar-lhes lugar no Conselho pedagógico
Gestão possibilidades dos normativos	<p>“era importante que esta semestralidade se estendesse a todas as disciplinas por um lado... e ir mais longe, a todo o concelho de Setúbal porque eu achava que ao embarcarmos nesse tipo de ensino, todos os agrupamentos próximos deviam estar implicados no mesmo”</p> <p>“termos um papel também mais determinante na construção do currículo, tem que se ter em conta sempre com o currículo definido a nível nacional, as aprendizagens, portanto têm que estar aqui sempre patentes, mas também haver aqui é um momento de criatividade e de enriquecimento em relação ao currículo”</p>	<p>“as escolas e os próprios professores deviam ter o direito de escolherem o projeto educativo, quer dizer as escolas escolhem o projeto educativo, mas os diretores... Eu não digo se fosse na percentagem total, não é isso, mas deveria ter essa possibilidade”</p> <p>(O dec. 55 e a Portaria 222-A), “dá-nos outra visão da avaliação... Porque eu não posso querer fazer diferente e avaliar da mesma maneira...”</p>
Contextualização/ melhoria dos resultados	portanto ainda temos que batalhar muito para que as coisas eventualmente possam acontecer	<p>Os aspetos da gestão curricular, a sequencialização curricular continua assim muito aquém do que seria...</p> <p>“como é que os alunos que estão aqui que saem para o décimo ano? Depois aguentam se com outras formas de trabalhar?... Pelos dados que estão a ser recolhidos pelo Observatório da Autarquia... os resultados, pois, são muitos são muito bons, quase a rondar os 90%, portanto, são muito bons... espero poder mostrar esses dados aqui até internamente e até quando os pais perguntarem.</p> <p>“A ciência na nossa Serra”, portanto temos todos: pré-escolar, 1º, 2º e 3º CEB a ter algumas aulas na Serra, (...), ...A turma vai para o Alambre, temos parceria com o ICFN<sup>30</sup>, temos técnicos deles, desde biólogos, etc..... Outros que trabalham em conjunto com os professores e vai professor de português vai ao professor de ciências, vai matemática, físico-química... e vão passar um tempo e ter aulas na serra</p>

Grupo IV	Autonomia / gestão curricular	<p>“há um tronco comum e as pessoas podem prosseguir por diferentes caminhos para atingir o mesmo objetivo e portanto, não vejo que haja entraves nesse sentido e portanto há que incentivar... a gente tem que deixar a prática do “comboio” dentro da sala de aula, passa também um pouco por aí alterar o esquema de funcionamento de uma sala de aula”</p> <p>“há que criar novos modelos de organização de sala de aula”</p>	<p>eles (Coordenadores de EE) organizam e são eles que pensam que decidem, tem autonomia para fazer isso...”</p>
	Desenvolvi- mento profissional	<p>“proporcionar, portanto, formação de maneira que também as pessoas adquiram outro tipo de visão sobre a forma de estar no âmbito do ensino “</p>	<p>Como é que eu posso motivar para descoberta, para o conhecimento (...) se eu próprio me fecho a isso?</p> <p>“Um professor tem que tem que saber adaptar-se aos novos tempos e aos alunos que têm à frente”</p>
	formações significativas/ articulação	<p>“no âmbito do digital por exemplo... tem havido uns momentos interessantes em que se vê e se sente que as pessoas estão a dar um salto em frente, e a utilizar os meios tecnológicos de forma que os alunos possam usufruir deles e vemos equipas de colegas que trabalham nesse sentido e até partilham”</p> <p>“no português língua não materna, já fizemos uma série de ações de formação na medida em que temos a uma multiplicidade de culturas”</p> <p>“também estamos preocupados com a área da matemática...e que essa formação seja replicada a todos os colegas”</p>	<p>“Como é que eu posso motivar para descoberta, para o conhecimento, para a procura... se eu próprio me fecho a isso? Vamos fazer isto então, mas é tão importante isto e às vezes vamos fazer formações fora que são importantes”</p> <p>“partilhas de práticas, além da supervisão que é entendida como formação em contexto e muita dela creditada, porque temos uma parceria com universidade (...)</p> <p>na área da avaliação, portanto de docentes para docentes e sempre tentamos creditar as ações todas que fazemos na área da avaliação pedagógica”</p>
	Redes de aprendizagem entre AE	<p>“não tem havido uma grande evolução nesse sentido, já houve, acho que já tivemos mais juntos do que estamos agora...Em termos de funcionamento dos agrupamentos, já houve uma maior dinâmica de relacionamento e de aprofundamento e de troca situações e de conceitos entre os diferentes agrupamentos”</p>	<p>“existem aqueles intercâmbios, aquelas trocas ocasionais, que toda a gente faz, uma coisa estruturada não fazemos, mas acho que era importante chegarmos lá”</p>

Grupo V	Cultura de AAE	<p>fazemos o nosso diagnóstico apontamos as alternativas aquilo que se pode fazer para inverter situações que eventualmente não estejam a decorrer da melhor forma</p> <p>“conto com todos os docentes, mesmo aqueles que não parecem interessados em inovar ou trabalhar colaborativamente, porque de alguma forma também têm algo para dar à escola”.</p>	<p>Por metro quadrado é nas escolas onde encontramos mais licenciados, mestres e doutores (...), certo? Então e porque é que não aprendemos uns com os outros? Porque é que vivemos costas viradas uns para os outros, se aqui dentro temos de saber tão diferentes e experiências?</p> <p>até uma coisa que não é positiva que é a circulação dos professores entre escolas, mas que também depois tem este também se pode ir tirar aprendizagens daí</p> <p>“só temos um pilar, desde 2009 (...) que é “educar em cidadania” “</p> <p>“descobrir o que o outro sabe e aprendermos uns com os outros e fazermos partilhas das práticas as que são consideradas boas práticas entre nós”</p>
	Instrumentos monitorização	<p>“temos uma equipa de autoavaliação que faz um estudo profundo sobre a evolução do AE, nas diferentes vertentes, seja na vertente pedagógica administrativa organizacional”</p> <p>“uma plataforma tecnológica, Aurora, que é elaborada com a prata da casa e com a mão humana da casa que tem um trabalho excelente nessa área”</p>	<p>“monitorizações de tudo de tudo desde os projetos todos, aos resultados e mais as interações ou os comportamentos, fazemos de tudo e todas as monitorizações envolvem toda a comunidade”</p> <p>“avaliada por todos os intervenientes, mesmo os alunos”</p>
	inovação e grupos de recrutamento	<p>“no primeiro ciclo há mais vontade de criar coisas novas”</p> <p>“colegas do primeiro ciclo que estão a potenciar essas ferramentas (tecnológicas), portanto aí tem havido mesmo uma grande vontade e um grande sentido de mudança para que as coisas corram da melhor forma”</p>	<p>“é no terceiro ainda onde se notam mais pessoas resistentes”</p> <p>“a festa do agrupamento que também fazemos desde 2005 também ajuda”</p> <p>“quando fazemos uma partilha de práticas não é dentro de um ciclo, vamos todos... vários ciclos, pré-escolar partilham as suas práticas”</p>

	<p>“esta prática, em que os professores debitam e os alunos ouvem está completamente ultrapassada neste tempo, e, portanto, há que criar novos modelos de organização de sala de aula”</p> <p>“eu gostaria que (...) a colaboração, o trabalho colaborativo, as trocas de práticas pedagógicas se aprofundassem mais (...) haver uma maior articulação entre os diversos níveis de ensino”</p> <p>“enquanto docentes não temos a correspondência social do papel que temos no seio de uma sociedade, e em particular na sociedade portuguesa e acho que ao longo do tempo temos sido desvalorizados, o que nos leva a criar situações muito delicadas</p>	<p>“este espírito e os professores saírem da sua sala e entrarem na sala do outro sem os problemas de portas fechadas”</p> <p>“um professor tem que saber adaptar-se aos novos tempos e aos alunos que têm à frente porque já não são exatamente os mesmos alunos pais deles dá 15 anos atrás”</p> <p>“imagine uma prática que não correu bem, não significa que essa prática seja mandada fora no ano seguinte porque não correu bem... significa ponderar, perceber porque é que não correu bem e o que é que se tem de fazer porque ela corra melhor, porque se estivermos a implementar uma prática e a prática cai anualmente... então fazemos aquilo que criticamos, que é que as políticas educativas estão sempre a mudar...”</p>
--	---	---

## APÊNDICE D - Transcrição das Entrevistas aos Diretores

### Transcrição da entrevista Diretor AEL

E- A minha dissertação de mestrado é sobre articulação curricular inovação pedagógica e mudança educativa, eu queria fazer esta entrevista ao senhor diretor, antes de mais agradecer esta oportunidade.

E- Queria lhe perguntar a sua idade?

D- É uma pergunta difícil... há 64 anos.

E- E o número de anos de serviço?

D- Há 30 e tal

E- Pertence a que grupo de recrutamento?

D- 110

E- Pronto, esta entrevista e todos os dados que forem recolhidos: a identificação da escola e do agrupamento será mantida confidencial, a não ser que o diretor não se importe que exista essa divulgação...

D- Não tenho nenhuma preocupação relativamente a isso...

E- À partida seria um estudo de caso único, no entanto surgiu oportunidade de fazer a comparação com outro agrupamento que fica a mais de 10 km daqui, fica nos limites do concelho de Setúbal. Porque é que eu decidi fazer um estudo comparativo? Porque este agrupamento funciona segundo um modelo clássico e o outro agrupamento já está em autonomia curricular, já tem semestralidade... então achei que era interessante comparar as 2 realidades.

E-O que é que eu venho à procura é: investigar qual é a perceção e o impulso que o diretor do agrupamento dá a articulação, ao trabalho de colaborativo dos professores, o qual é a importância que acha que isso tem para a inovação educativa e para a evolução do seu agrupamento enquanto comunidade escolar, organização escolar... também venho procurar saber qual é a perceção que os professores têm acerca do trabalho em equipa, da colaboração e de que forma é que o agrupamento está a gerir as oportunidades do decreto 55, a flexibilização curricular e a aproveitar essas potencialidades para conseguir obter a tal mudança educativa, não é... que é aquilo que todos nós pretendemos, a nossa escola a funcionar melhor e os alunos a aprender mais?

D- Perfeitamente de acordo os dois

E- Então desta forma, queria lhe perguntar se concorda com esta afirmação: "que a inovação pedagógica é um meio de obter melhorias nas escolas e a que níveis é que se podem obter essas melhorias?"

D- Concordo em absoluto com a afirmação, inovação pedagógica é para todos nós e em particular para os nossos alunos importantíssimo, no sentido de criarmos melhores oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido tentamos criar condições de maneira que os nossos professores se libertem das quatro paredes da sala de aula, que ela não seja um *bunker*, é preciso que os nossos professores partilhem com os outros colegas sua experiência, as suas práticas pedagógicas a fim de, poderem enriquecer por um lado o seu trabalho por outro lado também enriquecer o trabalho dos outros colegas. Isso para nós é determinante, quanto mais inter-relação houver entre pares mais enriquecedor o trabalho e melhor é para os nossos alunos, que são o nosso público.

E- Perspetiva inovação apenas a nível de trabalho entre os docentes ou por exemplo a nível da comunicação entre as estruturas da escola, por exemplo do envolvimento com os pais?

D- Eu defendo sempre uma escola aberta, elas não podem ser ilhas e (neste caso) os agrupamentos não podem ser arquipélagos fechados. Defendo que haja uma interação com toda a comunidade educativa, que a escola esteja aberta e incentivo a que os pais venham à escola e que se criem associação de pais para dialogar, trocar impressões, e ajudar-nos também no sentido de melhorar as aprendizagens dos seus filhos...

E- Da sua experiência enquanto diretor quais são os principais problemas que já detetou na sua na sua escola, no seu agrupamento, ao longo dos últimos anos?

D- As mudanças são sempre difíceis de implementar, portanto demoram anos... não é de um dia para o outro que se transforma uma escola que se dá uma nova dinâmica às aprendizagens. Isto é que como costume dizer: *água mole em pedra dura tanto bate até que fura* e, portanto, temos de ter este sentido de resiliência, no sentido de continuar a bater-nos para que as pessoas mudem as suas práticas pedagógicas e acolham no seu seio novas práticas pedagógicas.

E- Considera que o Agrupamento tem conseguido fazer face às mudanças na sociedade e na comunidade escolar e no público-alvo, ou seja, os alunos?

D- Passo a passo vamos fazendo o nosso caminho e o caminho costuma dizer-se faz-se caminhando e nesse sentido acho que temos estamos no caminho... prosseguir as mudanças que eventualmente o conteúdo legislativo transporta, no sentido de melhorar as nossas aprendizagens e melhorar as aprendizagens dos alunos que convivem connosco e vivem

E- Tem sentido que no grupo de alunos tem havido grandes alterações?

D- As alterações são principalmente e particularmente nos instrumentos, que neste momento as escolas dispõem e que os alunos também dispõem. Nós temos uma pequena máquina que já é indispensável... no telemóvel está todo conhecimento do mundo, portanto nós clicamos num botão e tá lá e aqui, nós temos que saber potenciar esses meios que nós temos para a educação e para as aprendizagens e, portanto, estas ferramentas que neste momento dispomos, têm o conhecimento do mundo, mas se não forem devidamente utilizadas, provavelmente não conseguimos ter uma melhor aprendizagem. Portanto, nós enquanto docentes, enquanto peças fundamentais nesta engrenagem (da educação), é determinante que consigamos potenciar os meios que temos e levar aqui os nossos alunos a adquirem conhecimentos através dessas ferramentas de forma a atingirem os respetivos objetivos

E-Acha que as potencialidades do decreto 55 têm ajudado a promover a inovação e a mudança?

D - Dá-nos uma certa abertura para que caminhemos. façamos outro tipo de percurso indo sempre ao encontro da melhoria das aprendizagens, por exemplo nós no agrupamento até criámos uma disciplina nova, que tem a ver com a nossa cidade de Setúbal: "Conhecer Setúbal". E nesse sentido, alunos que nós temos que eventualmente ...apesar de a distância até ao Sado ser muito pouca, alguns deles nem sabiam onde é que estava o rio Sado, portanto, isto tem permitido que os nossos alunos adquiram em termos de conhecimentos, tenham outra visão da cidade de Setúbal e consigam através do conhecimento da cidade de Setúbal aprofundar os conteúdos de algumas disciplinas

E- Considera que o agrupamento tem conseguido ser inovador? Consegue me dar 2 exemplos assim mesmo, relevantes?

D- Um exemplo já lhe dei criámos uma disciplina conhecer Setúbal, em que toda a comunidade em todos os anos, todas as turmas estão envolvidas nessa área. Por outro lado, fazemos fóruns anuais de troca de experiências e de troca de novas práticas pedagógicas, são aqui 2 exemplos... Por outro lado, achamos importante que o primeiro ciclo, apoiemos mais os alunos do primeiro e segundo ano de maneira que a montante se criem as condições para que os alunos adquiram os primeiros conhecimentos na área da escrita do português e na área da matemática.

Os dois sabemos que, (e todos nós sabemos que) é determinante que os nossos alunos no primeiro ano comecem a dar os seus os seus primeiros passos na aprendizagem da leitura, que é fundamental para a vida, e se por acaso esse clique não acontecer, criamos uma situação um bocado delicada.

E- Por isso motivo tem promovido a coadjuvação nos primeiros anos?

D- A coadjuvação e terem muito mais apoio, temos de canalizar mais horas de apoio com a coadjuvação, para esses alunos do primeiro ano de forma que eles logo no princípio do ano, no princípio da sua vida escolar adquiram logo alguns conhecimentos.

E- Exato, nesse sentido (da procura da melhoria e da mudança) o que é que o senhor diretor acha que ainda precisava mais? O que seria mais importante aqui para o seu agrupamento...ainda conseguir obter ou angariar em termos de recursos?

D- ...Nós precisamos, é assim nós temos escolas que estão muito limitadas em termos recursos, e eu acho que as escolas precisam de outro tipo de valências, a não nos reduzirmos, sabendo que os professores são fundamentais nas aprendizagens dos alunos, temos aqui outro tipo de valências que nos permitem abrir outros horizontes que é: integrar nas escolas outro tipo de profissionais ...como assistentes sociais ou mediadores de conflitos, animadores culturais, aumentar (se calhar), o número de psicólogos portanto ter aqui outras vertentes para poder ajudar e perceber os mecanismos de funcionamento da comunidade...

E- Mais respostas a nível social sobretudo, não é?

D- Sobretudo, essencialmente...

E- Concorda com a frase que a inovação não se concretiza sem a mobilização dos docentes?

D- Isso é daquelas coisas que também é fundamental, se os docentes não estiverem disponíveis para mudança não há mudança que se faça...portanto, é importante captarmos para este movimento da mudança todos os docentes, não pode ficar nenhum para trás... Eles têm que estar todos presentes, claro que cada um com o seu ritmo de trabalho, de

aprendizagem de mudança..., mas toda a gente tem que estar envolvida... todos os docentes têm que estar envolvidos nesta prática de mudança, porque se os docentes não estiverem envolvidos não conseguimos chegar lá, a bom porto...

E- Exato, sendo que o agrupamento reúne diferentes tipos de professores para não falar já de diferentes grupos de recrutamento, considera que existe uma cultura colaborativa neste agrupamento?

D- Nós estamos nesse caminho, uma das palavras que costumo utilizar sempre no meu léxico, vocabulário é colaboração e partilha. Portanto, isso são determinantes essas 2 palavras, se não existirem estas (palavras), se não se levarem à prática estas duas palavras, não há trabalho que resista e não evoluímos em nenhum sentido.

Portanto é importantíssimo que haja colaboração entre todos nós e partilha entre todos nós porque nenhum de nós é o detentor da verdade absoluta e vamos aprendendo uns com os outros... um professor terá esta ideia, eu terei esta ideia, a colega terá outra ideia e a troca das ideias vão melhorar o nosso nível de aprendizagem e de transmitir os conhecimentos aos nossos alunos.

E- Nesse sentido, o desenvolvimento profissional dos docentes também é importante, não é?

D- É óbvio, temos de estar sempre atualizados...

E- De que forma é que o senhor diretor tem tentado impulsionar a colaboração entre os entre os professores e educadores?

D- Olha, promovendo aqueles seminários que provavelmente a minha amiga, também assistiu, de troca de partilhas e troca de práticas em contexto de sala de aula, para que vejam o trabalho que está a ser efetuado noutras salas, de forma que outros apresentem os seus trabalhos daquilo que estão a fazer para que os colegas possam eventualmente também adotar, ao refletir nessas novas práticas.

Por outro lado, é criar momentos de partilha e de onde os professores se juntam e conversam sobre essas práticas pedagógicas, portanto, temos criado momentos em que há horas para que as pessoas troquem impressões, os colegas troquem impressões sobre as atividades que vão fazer, sobre a forma de impulsionar essas atividades, portanto temos de criar momentos de forma que as pessoas se juntem conversem e troquem impressões sobre a sua atividade pedagógica...

E- Consegue me indicar assim 2 grandes projetos, fortes que existem no grupamento que põem mesmo os colegas os professores a trabalhar uns com os outros?

D – Ao criar momentos em comum, é uma forma de pôr os colegas a pensar e a refletir e é programar atividades, é determinante, por outro lado também proporcionar, portanto formação de maneira que também as pessoas adquiram outro tipo de visão sobre a forma de estar no âmbito do ensino

E- No dia-a-dia das escolas, quando visita as várias escolas o que é que tem observado que lhe chame mais a atenção pela positiva de colaboração entre os colegas, alguma ação, algum projeto interessante que tenha assistido, que queira referir?

D- No âmbito do digital por exemplo... tem havido uns momentos interessantes em que se vê e se sente, que as pessoas estão a dar um salto em frente, e a utilizar os meios tecnológicos, de forma que os alunos possam usufruir deles... vemos equipas de colegas que trabalham nesse sentido e até partilham... estivemos envolvidos no projeto que é o Matatalab em que, portanto, um conjunto de colegas se juntou e impulsionou esse esse projeto e fomos os primeiros a nível no âmbito de Portugal, a nível da Europa, a começar, a iniciar esse projeto... em que os nossos miúdos com a robótica, começaram a trabalhar as aprendizagens, isso foi interessante de se assistir e acho que depois as colegas envolvidas também replicaram isso para outros colegas e, portanto, essa replicação penso eu, que foi enriquecedora para todos nós...

E- Das possibilidades conferidas pelo 55, e o senhor diretor já referiu a criação de uma nova disciplina, o que é que ainda gostaria de conseguir concretizar?

D- Tanta coisa... por exemplo a semestralidade... portanto não sei... Temos a semestralidade em duas disciplinas e portanto era importante que esta semestralidade se estendesse a todas as disciplinas por um lado... e ir mais longe, a todo o concelho de Setúbal porque eu achava que ao embarcarmos nesse tipo de ensino, todos os agrupamentos próximos deviam estar implicados no mesmo, para que depois não acontecessem determinados constrangimentos na mudança ou na transferência dos alunos de um agrupamento para outro agrupamento... assim acho que simplificava o trabalho de todos nós...

Por um lado, também, nós temos um papel também mais determinante na construção do currículo, tem que se ter em conta sempre com o currículo definido a nível nacional... As aprendizagens, portanto, têm que estar aqui sempre

patentes, mas também haver aqui é um momento de criatividade e de enriquecimento em relação ao currículo por parte de todos nós.

E- Era mesmo nesse sentido que viria a próxima pergunta... acha que já é feito um esforço para adequar o currículo às necessidades e aos interesses dos alunos deste agrupamento ou é ainda algo que ainda não conseguiu?

D- Não, eu acho que o trabalho está um bocado incipiente ..., portanto ainda temos que batalhar muito para que as coisas eventualmente possam acontecer e por isso tinha dito que “água mole em pedra dura tanto bate até que fura” e é nesse sentido que caminhamos...no sentido de que os nossos colegas que eventualmente não estejam ainda tão despertos para estas transformações, que se estão a operar também apanhem o comboio e caminhamos todos nesse comboio para atingir o nosso porto de abrigo...

E- Esta gestão do currículo a aperfeiçoar-se, para o senhor diretor, faria mais sentido acontecer onde? Nos pequenos grupos de professores? Em conselho pedagógico ou a nível departamento?

D- Eu acho que tem de ser um bocado a nível dos Departamentos, tem de evoluir nesse sentido, claro que o Conselho pedagógico terá um papel aqui fundamental porque tem é digamos que entre aspas do orientador pedagógico de todo o agrupamento. Portanto, como aí é que tem assento todos os Departamentos e é também determinante que haja uma articulação entre os diferentes Departamentos e o Conselho pedagógico de forma a implementar novas práticas.

E- Nesse sentido (da reconfiguração do currículo) como é que o senhor diretor vê ... vê com “bons olhos”, ser dada uma certa autonomia aos docentes de ir por aquele ou por outro caminho ou acha que ainda tem de ser um trabalho muito dirigido?

D- Eu vejo com bons olhos, dar-se autonomia... a gente também muitas vezes fala de autonomia depois não tem autonomia nenhuma ...mas eu acredito na autonomia... na autonomia pedagógica...

Há um tronco comum e as pessoas podem prosseguir por diferentes caminhos para atingir o mesmo objetivo e portanto, não vejo que haja entraves nesse sentido e portanto há que incentivar... a gente tem que deixar a prática do “comboio” dentro da sala de aula, passa também um pouco por aí alterar o esquema de funcionamento de uma sala de aula ...isso também é determinante, porque esta prática, em que os professores debitam e os alunos ouvem está completamente ultrapassada neste tempo.

Há que criar novos modelos de organização de sala de aula e novos modelos também não mantermos sempre aquele a que os conhecimentos que adquirimos e a forma de estar em contexto de sala de aula em trabalho com os nossos miúdos ser sempre a mesma coisa. Acho que a inovação é fundamental até para provocar criatividade e alterar a conduta dos nossos alunos e abrir novos horizontes aos nossos alunos

E- O senhor diretor, usa estratégias para promover o desenvolvimento profissional do seu corpo docente, tenta impulsionar algum tipo de ações formativas ou deixa ao critério de cada um dos profissionais?

D- De provocar algumas ações que achamos importantes para todos, uma coisa é o todo outra coisa é o particular.

No todo tentamos muitas vezes temos a temos a iniciativa em articulação com a equipa que neste momento programa a formação, no sentido de proporcionar os docentes outro tipo de formação... em função dos interesses que neste momento possamos ter ou no futuro possamos ter e portanto, conduzimos ou indicamos também no sentido de se frequentarem determinado tipo de ações e ter formações próprias no dentro do agrupamento e com os docentes do agrupamento

E- Exato, consegue me indicar assim o nome de 2 ações que para si acha que têm sido importantes?

D- Na do português língua não materna, já fizemos uma série de ações de formação na medida em que temos a uma multiplicidade de culturas e nesse sentido em que muitas delas não dominam a língua portuguesa e portanto temos que os nossos docentes têm que ter formação nessa área para poderem trabalhar com esses miúdos- já que neste mundo global neste momento, provavelmente não haverá turma nenhuma que não tenha alguém que seja, que tenha uma cultura diferente e portanto a tendência é para aumentar. Nós temos que estar preparados para enfrentar esses fluxos migratórios

Na área da matemática também estamos preocupados, no sentido de no âmbito dos novos programas haver formação nesse sentido e que essa formação que os colegas que estão neste momento a frequentar sejam replicadas, para os outros colegas poderem adquirir também conhecimentos ou aprofundar os seus conhecimentos nessa área. E na área do digital, estamos aqui em força a trabalhar no sentido de maneira que todos nós possamos ter algum conhecimento no âmbito dessa área porque felizmente (ou infelizmente não sei o futuro dirá), vai ser uma ferramenta fundamental e determinante nas aprendizagens.

E- Em relação às interações desta escola, deste agrupamento com outros agrupamentos vocês têm algumas experiências ou algumas iniciativas ou participação em comunidades de rede de aprendizagem, em rede com outras escolas? Consegue indicar assim... um exemplo?

D- Eu acho que aí não há muito e não há não tem havido uma grande evolução nesse sentido.

Já houve, acho que já tivemos mais juntos do que estamos agora, em termos de funcionamento dos agrupamentos.

Já houve uma maior dinâmica de relacionamento e de aprofundamento e de troca situações e de conceitos entre os diferentes agrupamentos...

A maior parte destas trocas será a nível das direções dos agrupamentos, em que trocam opiniões sobre as diferentes matérias.

Neste momento também está a começar a haver um trabalho das EMAEI também no âmbito da inclusão e há uma troca de experiências...Isto também é um trabalho que tem que ser mais aprofundado e teremos que continuar a deixar para trás a questão das quintas, a questão das ilhas e a questão dos arquipélagos... Temos só uma comunidade com diferentes comunidades já porque cada comunidade terá a sua cultura própria e portanto temos que ter em atenção também que a cultura deste agrupamento é diferente da cultura do agrupamento..., tem outro tipo de população que não tem esta, os estratos sociais também, e as comunidades são diferentes e portanto as práticas provavelmente são outras e a cultura é outra e há níveis também de desenvolvimento, de organização que são inerentes e são diferentes.

E- É verdade, em relação à capacidade de autorreflexão, a autoavaliação do agrupamento considera que aqui essa capacidade é forte e consolidada?

D- Nós temos uma prática de autoavaliação, em todos os anos temos uma equipa de auto avaliação que faz um estudo profundo sobre a evolução do agrupamento nas diferentes vertentes quer seja na vertente pedagógica, administrativa, organizacional portanto há um estudo mesmo muito profundo e esta prática já vem de há 8...9 anos para aí... que estamos a fazer e portanto nós sabemos que todos temos conhecimento, fazemos o nosso diagnóstico, apontamos as alternativas aquilo que se pode fazer para inverter situações que eventualmente não estejam a decorrer da melhor forma...

E- É verdade e tem uma plataforma tecnológica espetacular que vos dá os dados não é?

D- Temos um Aurora portanto que é elaborado com a prata da casa e com a mão humana da casa que tem um trabalho excelente nessa área e que, pronto, que é bom...que devemos acarinhar todos... no sentido porque, acho que cada ano que passa a mesma está a melhorar e portanto é importante que não podemos parar no tempo...Isto é determinante, as pessoas não podem parar no tempo porque somos fundamentais... a pandemia demonstrou que éramos fundamentais nas aprendizagens das crianças, porque as aprendizagens se fazem com afetos e os afetos são transmitidos e são dados pelas pessoas...

E- É certo que este momento que a classe docente está a viver não está a ser muito motivador não, é ...há certos níveis de motivação diferentes nuns professores e noutros... não é difícil conciliar?

D- É verdade, é verdade... eu penso que tem a ver um bocado que acho que nós tivemos uma fase deste país em que a educação era estática, mas também era determinante e havia um papel que eu acho naquela altura exagerado..., que era o professor era das pessoas mais importantes, o professor e o senhor padre eram quem mandava entre aspas numa determinada aldeia uma determinada zona ou determinado concelho... pronto isso infelizmente, mas também muito felizmente inverteu-se... só que passou-se muito do 8 para o 80 e acho que neste momento os nós enquanto docentes não temos a correspondência social do papel que temos no seio de uma sociedade, em particular na sociedade portuguesa e acho que ao longo do tempo temos sido desvalorizados, e que nos leva a criar situações muito delicadas e portanto era importante neste momento haver uma palavra muito forte de valorizar a classe docente...

E- Em relação aos instrumentos que utiliza para avaliar e monitorizar na qualidade dos diferentes processos no Agrupamento, articulação, comunicação sucesso das aprendizagens?

D- O Aurora, temos o papel da avaliação interna a toda a comunidade educativa...articulação com os EE e com as associações de pais, que tenham, um papel de ajuda no sentido que as mesmas tenham um papel de ajuda em resolver eventuais constrangimentos...

E- Sente que esta de nos debruçarmos sobre o nosso trabalho enquanto docentes, e enquanto membros de um agrupamento, é mais forte em algum nível de ensino ou será uniforme?

D-Não é por fazer por fazer parte desse grupo de recrutamento (110), mas tenho notado que no primeiro ciclo há mais vontade de criar coisas novas tem feito uma evolução e até se fomos ao digital, eu acho que todas não há

nenhuma sala de aula que não trabalha com quadros interativos e que não utilize as ferramentas tecnológicas que neste momento já dispõe

E- Já são imprescindíveis, não é?

D- Acho que têm sido um ponto de referência, o trabalho que está a ser feito nesse âmbito e que, portanto, tem sido bem assimilado pelos colegas do primeiro ciclo, que estão a potenciar essas ferramentas... portanto aí têm vindo uma grande mesmo uma grande vontade e um grande sentido de mudança para que as coisas corram da melhor forma

E- OK e agora como pergunta final... o que é que o que é que gostaria de ainda conseguir assim para o seu agrupamento?

D- Eu gostaria que as palavras que eu lhe disse que são colaboração, trabalho colaborativo troca de práticas pedagógicas se aprofundassem muito mais. Os agrupamentos foram criados no sentido de haver uma articulação entre os diversos níveis de ensino, ou seja, que haja um contínuo aperfeiçoamento desta capacidade de articular entre todos, portanto temos que sentir todos trabalhamos para um determinado fim... começando no pré-escolar e acabando no 12º ano de escolaridade, tanto na vertente vertical como na vertente horizontal é preciso que estejamos todos imbuídos do mesmo espírito... para levar a bom porto

E- Esse trabalho seria uma forma de evitar alguma fuga de alunos, não é? em alguns níveis, ali em alguns anos de mudança de ciclo?

D- Nós não temos muito essa essa preocupação porque temos estamos sempre a crescer, portanto nós temos mesmo muitos anos, acho que as turmas estão todas no praticamente no limite, descurando muitas vezes a legislação para poder permitir que todas as crianças sejam acolhidas porque como somos uma escola pública temos que dar resposta a todos os alunos independentemente da cor, da etnia, da cultura... temos que dar resposta e muitas vezes "pulamos" por cima de alguma legislação para poder integrar esses miúdos que não podem ficar fora da escola... tem que estar todos

E-Muito obrigada ...

## Transcrição da entrevista Diretora AEZ

E- Queria perguntar à Sra. Diretora a sua idade?

D- 64

E- O seu número de anos de serviço?

D- 43

E- Pertence ao grupo de recrutamento?

D- 300

E-Esta entrevista surge no âmbito da investigação sobre a forma como a articulação curricular nas suas diferentes formas, (gestão curricular, colaboração docente) pode gerar inovação e mudança num agrupamento de escolas, a mudança educativa de uma escola, de uma organização educativa. As políticas educativas têm promovido a articulação curricular como um dos motores de melhoria e autonomia das escolas, nesse sentido o decreto 55 permite a gestão inteligente do currículo, a criação de novas disciplinas, novas possibilidades organização dos espaços e das aprendizagens. O que eu venho aqui procurar saber, conhecer e é a realidade da articulação curricular no seu agrupamento, a forma como a direção promove e impulsiona a articulação e o trabalho colaborativo entre os professores e de que forma têm aproveitado as potencialidades do 55 para a mudança, a inovação educativa.

D- Tenho de começar por dizer uma coisa, eu acho que o decreto-lei 55 e o 54/2018 são extraordinariamente importantes para que haja transformação, para que haja mudanças nas escolas, é verdade, mas também acho que nunca um decreto promove uma mudança intencionalmente, porque as mudanças não se fazem por decreto, falando concretamente desta escola e sem nunca desvalorizar o 55 e o 54, porque realmente acho que são extremamente importantes e pertinentes na nossa política educativa.

Queria dizer que acho que aqui, nesta escola, neste agrupamento ... (quando eu falar em escola, estou a referir-me ao agrupamento), a mudança começou muito antes... começou exatamente no ano 2005, portanto, tem uma história anterior que fez que quando saísse o 55 nós conseguíssemos dar um salto maior... havia todo um caminho que tinha sido feito anteriormente a partir do ano de 2005- entretanto, dentro do meu percurso profissional, eu tinha estado no Ministério da Educação, a trabalhar no âmbito da Inovação em educação e quando cheguei aqui novamente à escola, a que eu pertencia (tinha estado em mobilidade) quando voltei à minha escola ... Antes de ir para o Ministério da Educação, já tinha estado na direção e quando regresso reparo, que tínhamos uma escola que tinha de repente passado a agrupamento, portanto já não era uma escola, e como é que eu hei de dizer ... continuava muito fechada dentro das suas paredes, embora estivéssemos no século XXI, apesar de toda a evolução, tudo o que já se fazia em termos da Europa e mesmo em Portugal, já havia escola da Ponte e já havia muita coisa... nós continuávamos aqui muito encerrados...

Então aí começa o primeiro desafio, foi fazermos um projeto educativo de agrupamento, eu tinha saído daqui com uma escola, quando aqui cheguei eram 7... Nós não nos conhecíamos e (se a professora é do primeiro ciclo sabe) que não havia colegas...os professores não se conheciam, os professores do segundo e terceiro ciclo os professores do primeiro, ou se nos conhecíamos (porque éramos vizinhos)... vivíamos no mesmo contexto... mas enquanto classe profissional, não... vivíamos costas viradas, não é? Cada escola era uma escola fechadinha e pronto, começámos por fazer o primeiro grupo de autoavaliação da escola.

O primeiro grupo surgiu aí, porque tive logo o desafio de fazer um projeto educativo quando aqui cheguei, porque não havia (de agrupamento) ... cada escola tinha o seu e eu pensei..., mas como é que se faz um projeto educativo se nós não nos conhecemos uns aos outros?

Criou-se um grupo de auto avaliação que fez uma espécie aquilo que eu chamava a *selfie*, então saber quem éramos nas sete escolas, o que é que cada uma das 7 escolas fazia... poderíamos pensar definir quem somos criarmos uma identidade, sem nos anularmos as especificidades, e na altura acho que este conceito de especificidade tinha maior força até do que tem hoje, e se calhar felizmente, sem anular isso criarmos uma entidade comum, para termos um projeto educativo comum, para podermos pensar a educação, desde o pré-escolar até ao final da escolaridade, aqui no nosso caso era o 9º ano (porque só temos educação de adultos à noite com secundário), então tudo isto fez-nos fazer a primeira equipa de auto avaliação, a partir daí definimos o nosso primeiro projeto educativo...

D- Nessa altura, há alguns autores que me são caros... digamos que também tinha estado no mestrado em ciências da educação, na parte da filosofia da educação, portanto havia aí uma série de autores importantes para mim, lembro-me de Edgar Morin..., lembro-me que na altura uma das leituras que partilhei internamente foi aquele relatório, como é que se chama "Educação, tesouro a descobrir" que era um relatório da UNESCO feito pelo Délors, em que ele falava dos 4 pilares da educação.

Era o “saber fazer” o “saber ser”... com isto portanto começámos a criar grupos de trabalho e pensámos pronto, não os 4 pilares mas de acordo com o nosso contexto pensamos em 3 pilares que era “eu e os outros”, “eu nesses espaços”, “eu e o conhecimento”...Destes 3 pilares... com “o saber ser” e o “saber estar”, “saber viver” e com outros autores que falavam na eco formação, mas pronto... tivemos estes 3 (pilares) e a partir daqui com a evolução e já no segundo terceiro projeto educativo achámos que isto não fazia muito sentido termos estes 3 pilares, no fundo, podíamos resumir a um só... “Educar em cidadania”...

Desde então só temos um pilar, desde, não sei se 2009 (...) que é “Educar em cidadania”, portanto e depois a partir daqui, e com este princípio, com este pilar, (que continua a ser o nosso atualmente), começámos a trabalhar algumas coisas, uma delas foi: porque é que é tão importante o professor fazer formação? é indiscutível, não é?

Como é que eu posso motivar para descoberta, para o conhecimento, para a procura... se eu próprio me fecho a isso? Vamos fazer isto então, mas é tão importante isto e às vezes vamos fazer formações fora, que são importantes...

Por metro quadrado é nas escolas onde encontramos mais licenciados, mestres e doutores numa instituição, certo? Então e porque é que não aprendemos uns com os outros? Porque é que vivemos costas viradas uns para os outros? Se aqui dentro temos saberes tão diferentes, experiências... até uma coisa que não é positiva que é a circulação dos professores entre escolas, mas que também se podem ir tirar aprendizagens daí

D- Pela supervisão pedagógica que é uma coisa que as pessoas não gostam, temos há muitos anos, até já fomos à Polónia, por convite, mostrar a nossa experiência... fomos a Espanha e recebemos aqui... Mas numa perspetiva que não tem nada a ver com avaliação de docentes... completamente separado, então vamos aprender uns com os outros e vamos fazer a supervisão, fazermos o processo de supervisão ... que no fundo tem a ver com descobrir o que o outro sabe e aprendermos uns com os outros e fazermos partilhas das práticas. As que são consideradas boas práticas entre nós, vamos aprendendo ao mesmo tempo, cada vez que temos uma nova prática na escola a supervisão tem como foco essa prática, é uma maneira também de enraizar práticas, e dos professores reconhecerem se conhecerem uns aos outros.

E- Eu do que assisti no naquele dia da partilha na partilha no primeiro ciclo e eu fiquei muito agradada, mas aquilo que ainda me enterneceu mais foi depois um momento de reflexão entre as colegas, foi aquilo que eu achei ..., isto vale a pena, não só pela amostra das atividades que tinham feito mas foi depois os momentos de partilha que ainda foram mais enriquecedores e fiquei mesmo contente por ter sido convidada

D- Depois houve planos de ação estratégica houve uma série de situações entre 2015... nós vemos um salto muito grande em termos de práticas, aquilo que se chamam DAC já tínhamos em 2015

O decreto só saiu em 2018, mas já tínhamos as DAC, a que chamávamos “Oficinas do saber”, já tínhamos o trabalho interdisciplinar, já não tínhamos as reprovações por ano de escolaridade... Já tínhamos as aulas na Serra, em vez de serem as aulas todas em sala de aula, ou seja, já tínhamos dado um salto... o que é que aconteceu quando chegou o decreto-lei por 55... vou dizer-lhe que às vezes antes do decreto-lei sair, quando eu tinha inspeção ...eu pensava em como justificaria algumas medidas? Pronto, também nunca tive assim grande problema, tive sorte certamente.... Mas tinha sempre que explicar muito bem que o que fazíamos que não ia contra a lei, chegava ao espírito que estava na lei, só que tinha outro nome e na verdade estava A reprovação excepcional desde sempre, fazer interdisciplinaridade...

E- Também legitimar todas estas boas práticas que já existiam ...

D- Acho que existiam e deu-nos asas para um bocadinho mais longe pronto...

E- Caminhamos cada vez mais neste sentido da autonomia e dá-nos a possibilidade dos professores organizarem as aprendizagens de acordo com o que é motivador para os alunos

E- E já me respondeu aqui imensas perguntas... quando considerar redundante, podemos passar à frente, eu quero perguntar se concorda com esta afirmação “a inovação pedagógica é um meio de obter melhorias nas escolas? E a que níveis e que considera esta inovação pedagógica será a nível tecnológico, a nível da melhoria da comunicação entre estruturas da escola ou também a nível de sala de aula?

D- Todas as vertentes são importantes, mas eu digo que é a nível da sala de aula que ela se dá e também lhe digo que a evolução tecnológica pois... a tecnologia é mais do que importante, aliás não saber usá-la é quase ser-se analfabeto hoje em dia, não é? Portanto, é necessária, agora vou lhe dizer ... a inovação não depende só das circunstâncias físicas e tecnológicas que se tem ... eu acho que pode haver inovação sem isso ...quer dizer talvez não, porque hoje em dia as duas coisas ligam-se ..., mas a inovação tem que estar sobretudo na forma como eu faço aula? Como eu estou na aula? Como eu sinto o papel de professor... Se eu continuar a sentir o papel do professor como aquele que fala para a plateia ...

E-Apenas um transmissor de conhecimento, não é?

D- É... exato, então quer dizer... não há inovação nenhuma... Se eu usar os meios tecnológicos e se for para uma sala com PowerPoint e porque faço um PowerPoint e leio o que está no PowerPoint estou a ser inovador também acho que não?... Portanto eu acho que não posso resumir a uma das dimensões, mas tem essencialmente a ver com a forma com a visão do que é que é a escola hoje? Para que é que serve a escola hoje? Qual é o papel do professor hoje?

E- Da sua experiência enquanto diretora a quais são os principais problemas com que este Agrupamento se tem deparado ao longo destes últimos anos, e se considera que o Agrupamento tem conseguido fazer face às mudanças na comunidade local e dos seus alunos?

D- Problemas, mas são muitos, problemas.... resolvem-se, vão se resolvendo, não é? Se conseguimos responder à comunidade? Acho que sim, que conseguimos... Se me diz assim...e toda a comunidade está contente? Pois se calhar não, aliás isso é impossível... acho eu, até porque quando, nós queremos uma escola, (eu não vou dizer inovadora porque acho que toda a gente quer), mas... uma escola eu diria transformadora,... às vezes eu uso muito nas apresentações que faço "AEZ uma escola em transformação" e até escrevo assim, porque hoje em dia eu acho que a escola tem que ser este espaço de formação, quando eu resumo ao espaço de educação... (,,,) a escola é qualquer coisa mais vasta e na formação está a parte da educação, está parte da aprendizagem também da matemática do português... mas está a aprendizagem de valores o desenvolvimento de competências essencialmente. É uma escola que está em mudança e formação e transformação também implica isso não é, olha isso não é fácil ...e eu acho que também não pode ficar só no papel dos professores é importante o papel dos professores, mas depois tem de haver aqui um papel que implique também é o resto da comunidade educativa

Garanto-lhe que os primeiros anos principalmente 2015, foi extremamente duro para nós a relação com os pais, os pais tiveram dificuldade em aceitar, foi muito difícil com alguns alunos porque eles chegavam aqui diziam: " A minha mãe é professora o meu pai é professor e na escola dela não se faz assim e o meu pai quer saber porque é que eu não sei as notas, porque eu não faço testes, porque é que a professora tal não faz o teste, não é proibido fazer teste, não é obrigatório fazer teste...

E-Exato percebo...

D- Os miúdos tinham dificuldade, os pais tinham questionavam tivemos momentos de muito difíceis, aliás, na altura comecei a fazer reuniões com os representantes dos pais no início do ano, no meio do ano, no final do ano, explicando o que é que se passava... pronto, depois havia aqueles pais que aceitavam melhor, outros que não aceitavam ..., mas enfim, na escola, eu acho que... na escola temos de valorizar o papel da pedagogia. A escola que tem de definir o seu caminho pedagógico, a gestão como é que vai fazer a gestão do currículo são os pais por muito respeito que nós tenhamos e por parceiros que eles sejam, mas penso que cabe à escola fazer isso, pronto, isso foi difícil, fizemos uma série de reuniões.

Atualmente felizmente, até temos algumas associações de pais que são verdadeiros parceiros e se calhar já percebem mais e que estão ao nosso lado a lutar para explicar aos outros pais que ainda não percebem e estão pela primeira vez a conhecer o agrupamento, principalmente esses ... E estamos a receber imensa gente de fora, explicar como é que as coisas aqui funcionam... temos os pais a fazerem ações de formação para pais, de formação quer dizer informação para os pais ... os professores a colaborarem, aos sábados de manhã com pequenas ações e tertúlias com pais. Pronto, vamos aos poucos porque a mudança faz-se envolvendo esta gente toda, não é?

E- Sim, e os pais pedem muito por esse envolvimento não é há muitas pessoas que são meio desligadas da educação dos filhos, mas não é sempre assim, há uma grande parte que que gostava de poder contribuir participar mais na vida escolar ...

D- Nós temos mais de 50% dos pais têm formação de licenciatura ou acima da licenciatura, portanto são pessoas com muitas expectativas em relação aos filhos, o que também pode visto como um lado positivo, não é? Será certamente, mas também eles aprenderam no modelo de escola diferente e, portanto, questionam se... parece que isto é muito estranho... não é ...

E- Considera que as atuais políticas educativas das quais o 55 é um exemplo promovem a inovação e a mudança, de que forma é que podem ajudar?

D- O apelo por exemplo, ao trabalho interdisciplinar, eu costumo dar um exemplo que é da Maria de Lurdes Pintassilgo, não só como a única mulher que tivemos de exercer o lugar de primeiro-ministro, não é? Uma mulher que teve uma visão muito além do seu tempo (...) ela já falava na transdisciplinaridade, ora eu estou no século XXI e ainda estou a pensar... muita das vezes, penso em interdisciplinaridade e às vezes penso em interdisciplinaridade, mas não faço mais do que multidisciplinariedade, certo... nem chega a interdisciplinaridade, quanto mais à transdisciplinaridade... eu acho

que ao colocar em diploma legal as DAC, que todas as escolas podem fazer até aos 25% do seu currículo em DAC, até a própria forma da avaliação (que depois vai ser regulamentada pela portaria nº223 A), não é? Que nos disse o quê? Dá outra visão da avaliação... Porque eu não posso querer fazer diferente e avaliar da mesma maneira... As coisas têm de se articular, pois, toda a legislação, portanto, 55 ou 54 (que é muito importante para usar), pois eu acho que promovem, e muito a toda esta transformação, agora deixe-me dizer eu acho que às vezes somos muito resistentes à mudança... e não basta mudar o nome às coisas...as coisas até podem ter o mesmo nome, não basta mudar...

E- É um novo mundo de possibilidades que a escola ainda não está a conseguir agarrar, pegar na oportunidade para evoluir, não é?

D- Os aspetos da gestão curricular, a sequencialização curricular continua assim muito aquém do que seria... somos obrigados a seguir aquilo... sétimo, oitavo e nono...podemos mexer... podemos olhar as coisas por ciclo, é sempre olhar por ciclo... então implica ir para a interdisciplinaridade, eu quero trabalhar com um colega sobre determinada situação... nós aqui trabalhamos por "cenários de aprendizagem", então uma aprendizagem que faz no sétimo pode passar se a fazer no oitavo ou vice-versa as coisas têm de ficar registadas

E- Claro, mas... existem alguns entraves? sobretudo nas subculturas escolares? não é? os professores ainda estão muito agarrados aos manuais ... Uma das perguntas que eu tenho aqui a seguir ...considera que o seu agrupamento tem conseguido ser inovador, pode indicar 2 grandes exemplos de inovação?

D- Posso, mas deixe-me dizer que porque eu esqueci e acho que isso é importante eu falei na supervisão pedagógica que eu acho que tem sido muito importante para tudo para tudo é a forma como olhamos para ela e como ela se faz, está bem? Completamente desvinculada de avaliação de desempenho em que eu não tenho papel nenhum, além de ir ver as boas práticas... porque também o que me interessa é que possamos aprender uns com os outros, só isso nada mais, mas é outra coisa e que também já temos há muitos anos que é os horários dos professores, contemplam logo uma hora na componente não letiva de trabalho colaborativo por semana, o que faz com que os professores de 15 em 15 dias façam uma reunião de 2 horas. Está na componente não letiva, portanto ninguém se queixa de fazer estas reuniões.

O que é que isto quer dizer que no primeiro ciclo todos os professores do primeiro ano constituem a equipa educativa do 1º ao 4º ano independentemente da escola onde estão, de 15 em 15 dias trabalham todos em conjunto planificando o que se vai fazendo os 15 dias seguintes em termos de cenários, quais são as aprendizagens? Como é que vamos fazer a interdisciplinaridade? O que é que vamos desenvolver? Como é que vai ser avaliado?

Ou seja, há uma coisa que eu acho que está a ser essencial, tem sido o trabalho colaborativo nestas reuniões, não pela reunião, mas por este espírito e os professores saírem da sua sala e entrarem na sala do outro, sem os problemas de portas fechadas

E- Exato, porque é uma reciprocidade, não é?

D-Não é só o ver... é o trabalho de parceria e de reflexão... por exemplo, o 1ºCEB tem o PIT (Plano Individual de Trabalho), o 2º e 3ºCEB têm o plano autónomo de trabalho e há uma série de horas

(...) então vamos imaginar que o trabalho autónomo, o aluno avançou muito aqui em português, está aqui mais atrasado em matemática e eu saio da minha turma de matemática para ir apoiar esses alunos, a minha professora de matemática entra, na outra turma pega em português...

E- Estamos a seguir bem... de que modo inovação é promovida neste agrupamento? Ah...a Senhora diretora já acabou por responder...

D- Muito trabalho. mas é muita colaboração, muita porta aberta, muito esta coisa... Eu não sei se se todos os professores estão ao mesmo nível do desenvolvimento disso não, temos sempre um problema com esta entrada de professores, todos os anos estamos a iniciar este processo de explicar aos colegas como é que se trabalha quando eles já sabem... vão se embora para outro lado, vêm outros ...

E-E a melhoria? Ainda melhorar mais a sua organização? Recursos humanos ou técnicos?

D- Eu vou lhe dizer que eu acho que são fazer melhor, mais recursos humanos ou técnicos ...as escolas e os próprios professores deviam ter o direito de escolherem o projeto educativo, quer dizer as escolas escolhem o projeto educativo, mas os diretores... Eu não digo se fosse na percentagem total, não é isso, mas deveria ter essa possibilidade, não é? Que é uma coisa que está a ser contestada e outro olhar defender neste momento exatamente AE os professores também. Imagine que na escola aqui ao lado há um projeto educativo com que o professor se identifique mais... já que a autonomia não é curricular... até que ponto é que este professor não poderia ir para essa escola... quer dizer, se não tiver vaga não pode ir para lá..., mas que a mobilidade também contemplasse isto... Eu acho que seríamos todos bem mais felizes no trabalho

E- Concorda com a frase: A inovação não se concretiza sem a mobilização dos docentes?

D- A inovação não se concretiza sem a mobilização docentes, certo. Sim...mas eu acredito as estruturas intermédias são muito importantes. Nós organizamo-nos por equipas educativas e uma das figuras que eu acho importante para que a inovação se faça é o Coordenador da equipa educativa (...) tendo em conta o trabalho que a equipa educativa faz que é, pensar nos cenários como vão ser feitos... para aqueles 15 dias ...como é que vamos fazer a avaliação de tudo, como é que os professores como é que eles organizam e são eles que pensam que decidem, tem autonomia para fazer isso...Esta figura deste coordenador aqui é muito importante, aliás, eu passei a dar-lhes lugar no Conselho Pedagógico: eu tenho um representante dos coordenadores educativos do 1º ao 3º CEB no Conselho Pedagógico, porque é fundamental que haja inovação

Pelo menos aqui tem sido e depois até porque eles naquela posição são os primeiros a mobilizarem os colegas, tem de ser importante e depois é assim como eles trabalham todos juntos naquele ano de escolaridade de 15 em 15 dias mesmo aquele que é um bocadinho mais contrariado não acredita tanto, mas é levado pelos outros a não ficar completamente de fora

E- A próxima pergunta tem mesmo a ver com isto, porque é num grupo de professores existem diferentes níveis de entrega não é, de sensibilidade para a inovação, para mudar, para sair da minha concha e experimentar coisas novas...a senhora diretora pensa que é por aí mesmo, pelos coordenadores das equipas pedagógicas?

D- Que é uma figura muito importante para nós sim, mas também temos que tentar... sim é por aí, embora me faça um bocadinho impressão como é que eu vou dizer isto... imagine um médico que se recusa a aprender novas técnicas, as coisas mudam não é?(...) Um professor tem que tem que saber adaptar-se aos novos tempos e aos alunos que têm à frente porque já não são exatamente os mesmos alunos pais deles dá 15 anos atrás.

E- De que forma é que tem conseguido estreitar as relações a cultura colaborativa entre os diferentes níveis de os diferentes ciclos, porque nós sabemos que há muitas subculturas, a subcultura do professor do primeiro ciclo, a dos professores do segundo ciclo já consideram o ensino uma coisa um bocadinho diferente e os do terceiro ciclo ainda muito mais distantes destas metodologias ativas de aprendizagem. Acha que consegue de alguma forma promover a interligação a articulação vertical?

D- Se eu conseguisse tudo ou se já tivesse conseguido tudo, já não estava aqui a fazer nada..., portanto eu ainda não consegui nada disso ...assim a 100% por cento, claro que sinto que se tem conseguido progressos, porque é um caminho longo e que volta não volta com dou por uma situação ou outra a difícil penso: como é que ainda acontece? Mas se calhar há de ser sempre assim, não sei... pelo menos precisa de mais tempo... então como é que se consegue eu acho que tem sido uma coisa também ao longo dos anos...

Olha, primeira coisa foi uma coisa mínima... as pessoas a sentirem ...por exemplo: ali Vila N., estou na minha escolinha aquela que é a minha escolinha, quase que faltava ter a escritura da escola, (dei o exemplo de Vila N. não é nada mais que um exemplo, nada mais do que isso...fizemos coisas muito pequeninas: a receção à comunidade educativa, naqueles anos este evento (em 2005), circulava escola de escola para escola... no fundo fazendo com que todos se deslocassem para uma determinada escola que não era do 2º ou 3º CE, era a A, B, C ou D... que fazia nos fazia conhecer também as outras escolas, e portanto também aqui vinham aqui para a festa do agrupamento, que também fazemos desde 2005, também ajuda... o trabalho a deixe-me dizer coisas que ajudam pois, temos aquelas relações aquelas reuniões de articulação, no princípio, no fim, no meio entre os ciclos também ... temos os professores do segundo ciclo principalmente que... o professor de matemática tem umas horas... vai dar matemática ao 1º CEB ou de o de ciências fazer experiências, aqui acolá do primeiro ciclo, temos o 1º CEB a vir também a esta escola para atividades desportivas ou outras...

E- Isso é muito enriquecedor para ambas as partes, não é? ... porque os professores dos ciclos mais avançados às vezes não percebem muito bem o trabalho e a importância do trabalho que é feito no pré-escolar e no primeiro ciclo?

D- Temos a partilha de práticas, quando fazemos uma partilha de práticas, não é dentro de um ciclo, vamos todos. Dos vários ciclos, o pré-escolar partilha as suas práticas também com os outros, seja do 2º ou do 3º ciclo e há uma coisa que eu ao fim destes anos... é uma coisa insignificante... o que eu vou dizer, mas que me agrada de ver e ver o professor do primeiro ciclo que chega aqui entra, vai para a sala dos professores, vai conversar ...isso digamos que em termos curriculares não é significativo, como é lógico, mas explica muita coisa, não é? Eu sentir que esta casa é nossa, é para todos... ou que vamos fazer formações à B., que tem condições melhores... então aqui do 3º ou 2º CEB fazem formações lá...

E- Também consegue me indicar 1 projeto ou 2 que consiga mobilizar professores de diferentes ciclos aqui neste agrupamento?

D- “A ciência na nossa Serra”, portanto temos todos pré-escolar, 1º, 2º e 3º CEB algumas aulas na Serra, começou por ser um projeto das ciências, era para todos, mas era só com ciências. Atualmente não é, portanto, passou a ser “ciência” e a partir de um cenário de aprendizagem...A turma vai para o A., temos parceria com o ICFN, temos técnicos deles, desde biólogos, etc..... Outros que trabalham em conjunto com os professores e vai professor de português vai ao professor de ciências, vai matemática, físico-química...e vão passar um tempo e ter aulas na serra

É transversal a todos os ciclos de acordo com o grau da dificuldade, adequado aos currículos de cada ciclo, é um projeto deste AE desde 2015. É um projeto em que toda a gente se envolve, os miúdos também.... Adoro aquelas aulas, os relatórios...determinadas plantas estão nossos livros, mas não são as que podemos encontrar neste contexto, esta que aqui temos é que podemos cheirar e o mais importante os aspetos ecológicos

E- E depois existe a gestão do currículo, de forma a não ser redundante? Não vão trabalhar as mesmas páginas do manual se já estiveram a falar num assunto de uma forma muito mais motivadora e pertinente para os alunos, os colegas têm a preocupação de fazer essa reorganização?

D- E claro que sim, nestas reuniões, chamam-se reuniões trabalho colaborativo é que está inscrito no horário e que têm horas marcadas no horário de cada um ...

E-É assim dessa forma nós não porque existe aquela ideia de que nós vamos fazer este projeto, mas depois por exemplo, o Eco-Escolas mas depois vamos ao estudo meio... está lá aquela página e já não faz muito sentido estar a falar nisto--- mas o manual existe e à partida seria para ser explorado não é?

D- Não sei, olha ...eu tive uma conversa há muito poucos dias com uma pessoa que eu estimo muito, aliás as 2 que estavam... e uma delas tem a ver muito tempo numa editora, e vou ser muito sincera consigo: é assim: eu nunca usei manual na minha vida, também sou professora de português tinha um serviço secundário mas também cheguei a ter 3º ciclo, portanto eu seria terrível para uma editora, isso porque penso ...bom mas quero explorar ,de trabalhar determinado autor eu trabalho a obra(...) de acordo com o que eu acho ser importante...E no entanto... fui responsável por uma série de livros no Ministério da Educação... são partidas... e hoje quando me falam no manual, é assim ... o manual é feito por professores como nós, tem coisas que pode até pode ter erros, certo? Temos de olhar para o manual também com um espírito crítico, eu sei que hoje em dia a indústria dos manuais não tem nada a ver com aquilo que era há uns anos atrás, mas não pode ser uma coisa para ser seguida página a página...

E- É fundamental nós termos autonomia, para fazer essa gestão, essa opção de usar ou não um manual, não é?

D- Pois, mas aqui usam...está bem? usam os manuais digitais, o 6º ano é com manuais digitais, e espero que não seja página a página

E- A Sra. Diretora já vai muito mais além das possibilidades conferidas pelo 55, mas o que gostaria de ainda conseguir concretizar? ... Considera que estes esforços têm resultado em melhorias do ensino e da aprendizagem nas escolas e no seu agrupamento?

D- Considero e agora não lhe vou falar de perceção está bem? Uma coisa é a nossa perceção, outra coisa são os resultados.

Por acaso tenho esses resultados para apresentar um destes dias... Há um Observatório de Qualidade, que está a analisar e etc., mas, entretanto, eu vou sabendo, e às vezes perguntam-me:

“como é que os alunos que estão aqui que saem para o décimo ano? Depois aguentam se com outras formas de trabalhar?... Pelos dados que estão a ser recolhidos pelo Observatório da Autarquia... os resultados, pois, são muitos são muito bons, quase a rondar os 90%, portanto, são muito bons...espero poder mostrar esses dados aqui até internamente e até quando os pais perguntarem.

E-Estive eu estive a consultar o vosso último relatório de autoavaliação e já revela alguma consolidação nas técnicas de recolha e tratamento ...

D- Isto é um novo projeto de cultivar os nossos projetos educativos são muito pequeninos e ainda têm tudo isto como plano de ação, são muito pequeninos se consultou os nossos resultados também repare que os valores de partida que eu passo que é sempre a média é a média dos 3 últimos anos, não são médias muito baixas, são as médias de partida ...

E- Em relação ao desenvolvimento profissional do corpo docente neste agrupamento a Sra. Diretora já focou alguns aspetos... quer indicar mais algumas estratégias que utiliza para promover o desenvolvimento profissional dos docentes existe alguma área de formação promovida?

D- Nós fazemos pronto além das partilhas de práticas, (além da supervisão) que é entendida como formação em contexto e muita dela creditada porque temos uma parceria com universidade. Outras formações também há até na área da avaliação. portanto, de docentes para docentes e sempre tentamos acreditar as ações todas que fazemos.

E-A colega da sessão de partilha falou no projeto Maia...

D- Pois é a avaliação, era o que eu estava a dizer... eu chamei foi avaliação pedagógica

E- Conseguem estabelecer redes de aprendizagem com outros AE?

D- Aqueles intercâmbios aquelas trocas ocasionais toda a gente faz, uma coisa estruturada não fazemos, mas acho que era importante chegarmos lá, sem dúvida...

E- E aqui em relação à cultura da autorreflexão, a Senhora Diretora já frisou bem que é forte e consolidada. Que instrumentos utiliza para avaliar e monitorizar a qualidade dos diferentes processos?

D- Temos o Observatório de Qualidade, temos monitorizações, que este ano passaram a ser semestrais, mas é bom sempre termos mais, apesar de trabalharmos por semestre há muito tempo ...

E-E que instrumentos para avaliar, monitorizar?

D- Fazemos as monitorizações de tudo, de tudo...desde os projetos todos, aos resultados, à parte das interações ou dos comportamentos, e todas as monitorizações envolvem toda a comunidade, por exemplo, eu ia dizer até no plano anual de atividades, não sei se também as outras escolas fazem, não sei...Mas uma das coisas que fazemos questão é que cada atividade seja monitorizada e avaliada por todos os intervenientes, desde os alunos... Alunos, professores e ninguém tem mais peso, não são os professores que têm mais peso do que os alunos, se houve mais envolvidos também....a avaliação que é feita do PA é esta, tem a ver com e as práticas, os resultados...Também envolve a comunidade toda, e é depois apresentada em Conselho Pedagógico, é discutida em Departamento, é discutido em equipa educativa e todos têm uma espécie de um plano de ação, que vai sendo ajustado em função das avaliações para o ano seguinte...Imagine uma prática que não correu bem, não significa que essa prática seja mandada fora no ano seguinte porque não correu bem... significa ponderar, perceber porque é que não correu bem e o que é que se tem de fazer para que ela corra melhor, porque se tivermos a implementar uma prática e a prática cai anualmente... então fazemos aquilo que criticamos, que é que as políticas educativas estão sempre a mudar... A supervisão teria que ir logo no primeiro ano (ir embora) ...

E- Porque era difícil de implementar... porque ainda há muita resistência... individualismo?

D- No primeiro ano toda a gente queria acabar com isso, agora é uma prática pacífica, no primeiro ano as oficinas, deixa te dizer, português matemática... toda a gente queria acabar... eu acho que só o primeiro ciclo é que não...

E- Eu queria perguntar sente que esta capacidade de autorreflexão e de inovação é mais forte em algum dos níveis de ensino que tem aqui presentes?

D- Eu acho que a autorreflexão e inovação são coisas diferentes, está bem? Autorreflexão, eu acho que é comum não vejo que haja um ciclo, não vejo isso e começa no pré-escolar...

E-E a capacidade de propor inovações e de as levar a cabo?

D- Também não me parece...eu acho que há professores com essa capacidade de propor, em todos os ciclos, seja no 1º, seja no 2º, seja no 3º, embora, com toda honestidade... eu acho que o terceiro é ainda onde se notam mais pessoas resistentes, mas de resto não... e isto também não significa que eu esteja a dizer que no 3º ciclo são resistentes, não, mas as bolhas de resistência (não é?) Há mais ali do que nos outros ... Eu acho que estas reuniões de trabalho colaborativo fazem isto, que é estremecer aquele que não quer... então vai ficar de fora?! Pois, tem muito a ver com o sentido mobilizar o grupo, eu acho que às vezes se consegue provocar a mudança na pessoa...O coordenador da equipa educativa tem de ser escolhido a dedo...

E- Acho que fizemos aqui uma ótima entrevista e agradeço imenso esta oportunidade de ensino/ aprendizagem, os dados aqui recolhidos, a identificação das pessoas e do agrupamento serão mantidos na confidencialidade...