

Junho 2025

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DA FORMAÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CAMINHO(S) DE (Trans)FORMAÇÃO/INOVAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Andreia Filipa Basto Silva

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA
FRASSINETTI



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

DA FORMAÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CAMINHO(S) DE (Trans)FORMAÇÃO/INOVAÇÃO

Andreia Filipa Basto Silva

Porto
2025

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Elaborado por Andreia Filipa Basto Silva

Sob orientação da Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos
Gonçalves

Porto
2025

Agradecimentos

Chegou ao fim esta etapa da minha vida! Depois de cinco anos repletos de sorrisos e lágrimas, de dedicação, de esforço, de crescimento e de vitórias pessoais, termina este ciclo. Foi aqui que me redescobri, que me apaixonei ainda mais pela educação e por esta vocação. Foi aqui que me tornei mais segura de mim mesma, que dei um novo foco à minha vida e que cresci enquanto pessoa e profissional. Este percurso não teria sido possível sem o apoio e incentivo de várias pessoas, às quais expresso a minha mais profunda gratidão.

Em especial, gostaria de agradecer à Professora Doutora Daniela Gonçalves, pela disponibilidade, orientação atenta e, sobretudo, confiança que sempre depositou no meu percurso. As suas palavras de incentivo, de confiança e de encorajamento fizeram toda a diferença e inspiraram-me a fazer e a ser melhor. É, sem sombra de dúvidas, uma referência e uma inspiração, pela sua dedicação, paixão pela educação e atenção genuína a cada um dos seus alunos. Sinto-me eternamente grata por ter aceite fazer esta caminhada comigo.

Ao Agrupamento de Escolas que acolheu este estudo, especialmente à diretora e aos docentes que gentilmente participaram na investigação, disponibilizando o seu tempo, ideias e reflexões tão valiosas.

Aos professores e educadores que me acolheram nas suas salas ao longo destes dois anos, pela generosidade com que partilharam saberes, experiências e desafios. A vossa visão inspiradora da educação foi essencial para o meu crescimento e alimentou em mim o desejo constante de ser melhor.

À minha família, agradeço todo o amor, paciência e incentivo ao longo de toda a minha vida.

À minha mãe, por ser o meu porto seguro e a minha estrela-guia. Obrigada por sempre acreditares em mim, por estares sempre do meu lado e pronta para me aconchegares mesmo quando caio. Obrigada pelo amor incondicional que me transmites. E um especial obrigada pelo apoio neste percurso, pelas horas passadas a me ouvir, por me ajudares e pelo tempo que dedicaste a rever os meus trabalhos.

Ao meu pai, por caminhar sempre ao meu lado, por acreditar em mim e nunca me deixar para trás. Obrigada pelos conselhos, por ter sempre uma palavra amiga e por acreditar que algo melhor estaria para vir.

À minha irmã, Vanessa, por ter acreditado em mim e por me ter incentivado a me inscrever neste curso. Sem ti, não sei se estaria neste momento a terminar esta fase da minha vida. Agradeço também pelo apoio e por estar sempre do meu lado. A tua confiança em mim, tornou possível concretizar este sonho.

Aos meus sobrinhos, António, João Maria e Sebastião, por me terem feito ver que a minha vocação passaria pela educação. Cada momento passado convosco despertou esta sementinha dentro de mim. Obrigada, também, por cada gesto de ternura, pelas brincadeiras e pelas gargalhadas que partilharam comigo, que tornaram esta jornada mais leve.

Às minhas amigas que a ESEPF me trouxe, Sara, Juliana, Bárbara e Débora, pelo apoio mútuo, pelas partilhas e pelos momentos de companheirismo que tornaram este percurso mais leve e enriquecedor. Pelos momentos passados de madrugada a fazer trabalhos, pelas lágrimas derramadas, pelos sorrisos trocados, pelas histórias partilhadas. Vocês tornaram estes anos, e até os momentos menos bons, em momentos inesquecíveis, cheios de força, amizade e sentido.

Aos restantes colegas que partilharam este percurso comigo e a todos os docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, agradeço pelos ensinamentos, pelas partilhas e pelos momentos que ficarão comigo para sempre. Cada um contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional de forma única.

A todos, o meu sincero obrigada!

RESUMO

Partindo da experiência (pré)profissional em contexto de prática de ensino supervisionada, o presente relatório tem como objetivo explicitar o conceito de inovação pedagógica, tendo em conta uma revisão bibliográfica e um processo de auscultação da instituição investigada. Pretende-se, ainda, apresentar a visão das lideranças de topo e intermédias; analisar esta visão apresentada relacionando-a com o processo de inovação pedagógica; e problematizar as perceções dos docentes de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) relativamente a este processo, num agrupamento de escolas público, situado no distrito do Porto. Este confronto entre diferentes *olhares/sensibilidades* permite analisar a origem da inovação pedagógica, o processo que lhe está subjacente, bem como os critérios facilitadores da inovação na instituição, incluindo mecanismos de monitorização e avaliação, com foco no nível de ensino do 1.º CEB.

Portanto, trata-se de um estudo formativo e investigativo de natureza qualitativa, realizado através de um estudo de caso no âmbito da prática de ensino supervisionada. Foram, assim, apresentados e analisados os dados obtidos a partir dos seguintes instrumentos de recolha de informação: um inquérito por entrevista à diretora do Agrupamento de Escolas, um inquérito por questionário aplicado ao grupo de docentes de 1.º CEB, dois *focus group* aos professores do 3.º e 4.º ano do 1.º CEB e duas observações de aulas da disciplina “À Roda do Saber”.

Dos resultados, realçamos os critérios subjacentes à inovação pedagógica, partindo dos contributos da literatura e da visão dos participantes desta investigação.

Palavras-chave

Inovação pedagógica; Planos de inovação; (Trans)Formação; Serviço educativo de qualidade.

ABSTRACT

Drawing on (pre)professional experience within the context of a supervised teaching practice, this report aims to clarify the concept of pedagogical innovation, taking into consideration a literature review and a process of consultation with the institution under study. It further seeks to present the perspectives of both senior and middle leadership, to analyse these views in connection with the process of pedagogical innovation, and to critically examine the perceptions of primary school teachers regarding this process, within a public school cluster located in the district of Porto.

This dialogue between different viewpoints and sensibilities enables a deeper analysis of the origins of pedagogical innovation, the processes underlying it, and the facilitating factors within the institution—including monitoring and evaluation mechanisms—with a specific focus on primary education.

This is a formative and investigative qualitative study, conducted through a case study situated within a supervised teaching placement context. The data presented and analysed were collected through the following research instruments: a semi-structured interview with the headteacher of the school cluster, a questionnaire administered to the primary teaching staff, two focus groups with teachers from the 3rd and 4th years of primary education, and two classroom observations of the subject “À Roda do Saber”.

From the findings, we highlight the criteria underpinning pedagogical innovation, drawing on contributions from the literature and the perspectives of the research participants.

Keywords

Pedagogical innovation; Innovation plans; (Trans)formation; Quality educational service.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. Cenários educativos contemporâneos.....	3
2. Inovação pedagógica	9
2.1. Exemplos de projetos inovadores	13
PARTE II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	18
1. Âmbito e objetivos de investigação	19
2. Instrumentos de recolha de dados de investigação	23
2.1. Inquérito por Entrevista	23
2.2. <i>Focus Group</i>	24
2.3. Inquérito por Questionário	26
3. Instrumentos de tratamento de dados de investigação.....	28
3.1. Análise de Conteúdo	28
3.2. Análise descritiva e inferencial	30
4. Contexto e participantes de investigação	31
5. Cronograma da investigação.....	33
PARTE III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS OBTIDOS DA INVESTIGAÇÃO	35
1. Dos dados do inquérito por entrevista à diretora da instituição de ensino	35
2. Dos dados do inquérito por questionário aos docentes	46
3. Dos dados do <i>Focus Group</i> aos docentes	56
4. Da observação de aulas da disciplina “À Roda do Saber”.....	67
5. Sínteses dos resultados	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
APÊNDICES.....	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma da investigação	33
Tabela 2 – Quadro de referentes da entrevista à diretora da instituição	35
Tabela 3 – Liderança.....	36
Tabela 4 – Inovação Pedagógica.....	37
Tabela 5 – Plano de Inovação.....	38
Tabela 6 – Processo de Implementação	40
Tabela 7 – Resultados do plano de inovação	41
Tabela 8 – Monitorização e Avaliação.....	42
Tabela 9 – Recetividade.....	43
Tabela 10 – Fatores para implementação	44
Tabela 11 – Perspetivas futuras.....	45
Tabela 12 – Avaliação Geral	45
Tabela 13 – Quadro de referentes do inquérito por questionário aos docentes.....	55
Tabela 14 – Quadro de referentes dos Focus Group aos docentes.....	57
Tabela 15 – Inovação Pedagógica.....	58
Tabela 16 – Plano de Inovação.....	58
Tabela 17 – Processo de Implementação	60
Tabela 18 – Resultados do plano de inovação.....	62
Tabela 19 – Monitorização e Avaliação.....	63
Tabela 20 – Recetividade.....	63
Tabela 21 – Perspetivas futuras.....	64
Tabela 22 – Mudanças sentidas.....	65
Tabela 23 – Avaliação Geral	66
Tabela 24 – Plano de inovação	108

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos docentes participantes	47
Gráfico 2 – conceito de “inovação pedagógica” entendido pelos docentes.....	48
Gráfico 3 – Plano de inovação implementado	50
Gráfico 4 – avaliação do plano de inovação implementado	52
Gráfico 5 – Média dos valores atribuídos pelos docentes às várias vertentes da implementação do plano de inovação	53

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I – Guião do inquérito por entrevista à diretora da instituição em estudo

Apêndice II – Entrevista à diretora da instituição em estudo

Apêndice III – Guião do inquérito por questionário aos docentes da instituição em estudo

Apêndice IV – Respostas dos docentes às questões de resposta aberta do inquérito por questionário

Apêndice V – Guião do *Focus Group* aos docentes dos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB

Apêndice VI – *Focus Group* aos professores do 3.º ano do 1.º CEB

Apêndice VII – *Focus Group* aos professores do 4.º ano do 1.º CEB

Apêndice VIII – Registo de observação das aulas da disciplina “À Roda do Saber”

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

ARS – À Roda do Saber

DGE – Direção-Geral da Educação

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

ETAR – Estação de Tratamento de Águas Residuais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

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

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sob orientação da Professora Doutora Daniela Gonçalves.

A temática selecionada surge do interesse em estudar e aprofundar o conceito de inovação pedagógica, procurando dar uma resposta eficaz aos desafios emergentes da educação contemporânea. Nos últimos anos, a educação tem atravessado uma mudança de paradigma, impulsionada por transformações sociais significativas. Neste novo cenário, a escola assume a missão de desenvolver competências que preparem as crianças para um futuro incerto, volátil, ambíguo e de valorização do valor da diversidade. Procura, deste modo, promover uma transição da igualdade para a equidade, ao atender às necessidades específicas de cada criança e reconhecendo que cada uma aprende de forma diferente. Face a este panorama, a inovação pedagógica surge como uma resposta possível, necessária e urgente.

Assim sendo, para concretizar este desejo, decidiu-se realizar um estudo de caso a um agrupamento de escolas com um plano de inovação em vigor, analisando diferentes perspetivas sobre o mesmo. Estes olhares permitem a compreensão de todo o processo inerente à implementação de um plano de inovação.

Neste contexto, pretende-se i) explicitar o conceito de inovação pedagógica, tendo em conta uma revisão bibliográfica e um processo de auscultação da instituição investigada, ii) apresentar a visão das lideranças de topo e intermédias, iii) analisar a visão apresentada (das lideranças) relacionando-a com o processo de inovação pedagógica e iv) problematizar as perceções dos docentes relativamente a este processo, num contexto educativo que contempla a educação pré-escolar e o ensino do 1.º CEB.

De forma a dar resposta aos objetivos delineados, dividiu-se o relatório em quatro secções: o enquadramento teórico, a metodologia de investigação, a apresentação e análise de dados obtidos da investigação e as considerações finais. A primeira parte corresponde à revisão bibliográfica sobre o tema, onde exploramos os cenários educativos contemporâneos, incluindo as normativas

lançadas pelo sistema educativo português para responder a estes desafios, e o conceito de inovação pedagógica. Esta secção serve de base para toda a investigação realizada. Na segunda parte, elucida-se o desenho metodológico selecionado, revelando a metodologia utilizada, os objetivos delineados, os instrumentos de recolha e de tratamento de dados, a caracterização do contexto e dos participantes e o cronograma da investigação. A terceira parte expõe os resultados obtidos através dos instrumentos elegidos e analisa os mesmos contrapondo-os com referenciais teóricos relevantes e confrontando as diferentes perspetivas apuradas. Na última secção, reflete-se sobre todo o processo investigativo, respondendo aos objetivos nomeados com fundamentação teórica que sustenta as conclusões compiladas. Apontam-se, também, as principais dificuldades e limitações encontradas no decorrer deste trabalho e sugerem-se possíveis investigações futuras neste âmbito. Seguem-se a estas secções, as referências bibliográficas e os apêndices.

Esta investigação relaciona-se com o perfil formativo desenhado para este curso de mestrado, em particular, com a promoção de competências pré-profissionais associadas à formação e à investigação. Neste sentido, foi possível realizar um trajeto de formação, nas áreas do mestrado (Educação Pré-Educação e ensino em 1.º CEB), implicando encarar, verdadeiramente, os desafios e as oportunidades de alavancar a (Trans)Formação/Inovação Pedagógica, imprescindível a um serviço educativo de qualidade.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Cenários educativos contemporâneos

O objetivo do ensino é a aprendizagem. Estes dois conceitos, apesar de interligados, não ocorrem sempre em simultâneo (Leite & Martins, 2023). Deste modo, quando pensamos em cenários educativos temos de pensar em situações de ensino que originem aprendizagens significativas e relevantes para os alunos. Assim sendo, o professor na sua prática docente deve desenhar o cenário que lhe mais apraz, tendo em conta o contexto educativo, as características, potencialidades e dificuldades dos alunos e a sua intencionalidade.

Torna-se essencial, desta forma, definir o conceito de cenário educativo. Quando utilizamos este termo, referimo-nos a uma situação de ensino e de aprendizagem que é composta por vários elementos: o contexto, o ambiente, os atores e os objetivos e papeis que desempenham e as atividades promovidas (Matos, 2014). A educação no século XXI utiliza cenários educativos dispares dos encontrados há uns anos, onde o que predominava era a educação tradicional, marcada por o professor ocupar a posição central do processo de ensino e de aprendizagem e pela homogeneização, onde todos os alunos eram vistos de igual forma (Alves, 2017). Esta mudança de paradigma deve-se às alterações ocorridas na nossa sociedade que nos obrigam a pensar e agir de forma diferente. Estas englobam, principalmente, alterações a nível da forma como comunicamos e vivenciamos o mundo, devido ao aparecimento de novas tecnologias, como as redes sociais e os *smartphones* (Peixe, 2017). Para além disso, segundo o relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2022), a sociedade encontra-se numa fase crítica que se caracteriza pelo “aumento da desigualdade social e económica, a mudança climática, a perda da biodiversidade, o uso de recursos que extrapola os limites planetários, o retrocesso democrático, a automação tecnológica disruptiva e a violência” (p.6). Aliás, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Económicos (OCDE), estas desigualdades podem ser exacerbadas pelos próprios avanços da tecnologia e da ciência.

“A educação é a base para a renovação e a transformação de nossas sociedades. Ela mobiliza o conhecimento para nos ajudar a navegar em um mundo transformador e incerto” (UNESCO, 2022, p.8), pelo que este é o caminho que devemos trilhar para contrariar a tendência atual. A escola tem agora como finalidade preparar os alunos para situações inesperadas e para os futuros empregos ou mercados de trabalho, tecnologias e problemas que ainda são desconhecidos. Para tal, é necessário haver um foco no desenvolvimento de competências que permitam que as crianças enfrentem e atuem num futuro inexplorado (Decreto-Lei n.º 55/2018). Para além disso, a sociedade hodierna exige que os estabelecimentos de ensino sejam mais sensíveis à diversidade encontrada nas escolas, que reflete o mundo que a rodeia. Há, então, uma promoção de uma viragem da defesa da igualdade para a equidade, onde é dado a cada criança o que esta necessita, tendo em conta as suas características, dificuldades e potencialidades (Alves, 2017).

No entanto, estas sugestões sobre a alteração dos cenários educativos não são recentes, sendo que Dewey já defendia em 1897 a criação de uma escola ativa em que era dada autonomia ao aluno e onde era priorizada a colaboração entre os educandos, o trabalho de investigação e de criação e a ligação da escola com a sociedade (Nóvoa, 2022). Porém, atualmente, apesar destas transformações na sociedade e destas noções disruptivas, a educação não as tem conseguido acompanhar. Os professores continuam a implementar estratégias e técnicas que traziam bons resultados no passado, sem considerarem como estas podem já não fazer sentido no presente, tendo em conta a atual forma como os alunos pensam e se relacionam (Peixe, 2017).

Assim, para dar resposta a estas mudanças e desafios presentes na atual sociedade, o sistema educativo português tem lançado normativas enquadradas no projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Estas incluem, entre outros, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2017), as Aprendizagens Essenciais (AE) (2018), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (2017), os projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular e os projetos de Educação Inclusiva como o projeto denominado “Educação

Inclusiva, um caminho, um compromisso”. Para além disso, antes da publicação dos normativos supracitados, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016) tinham sido previamente divulgadas e já espelhavam estas alterações. Todos estes referenciais têm como finalidade promover uma “educação como um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades” (Despacho n.º 5908/2017, p. 13881).

Neste âmbito, é defendido que um ensino de qualidade implica a promoção de aprendizagens significativas, em que os conhecimentos são consolidados e aplicados em situações do quotidiano, ou seja, para resolver desafios concretos e reais. Isto contribui para o desenvolvimento de uma cidadania de sucesso e para o desenvolvimento de competências transversais e transdisciplinares presentes no PASEO (2017). Para além disso, como todos os seres humanos são únicos, é essencial concretizar a diferenciação pedagógica que, por sua vez, apenas é possível se os estabelecimentos de ensino dispuserem de instrumentos que lhes permitam fazer a gestão do currículo (Despacho n.º 5908/2017).

Ao analisar os referenciais em vigor, conseguimos aperceber da remodelação que tem ocorrido ao nível dos cenários educativos contemporâneos, pelo que se torna fundamental explorá-los.

No que diz respeito às OCEPE (2016), este apresenta-se como um documento fundamental para “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva, 2016, p. 5). Esta destina-se a fomentar o desenvolvimento de aprendizagens, atitudes e valores para promover uma educação integral. Para concretizar esse propósito, este referencial está dividido em três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Na primeira secção são abordados os fundamentos e princípios comuns essenciais para o desenrolar da ação pedagógica, como a colocação da criança como sujeito do processo educativo e a vinculação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. De seguida, refere a importância da intencionalidade educativa e que esta apenas é possível através de uma reflexão apoiada pelos registos de observação. Estas, por sua vez, possibilitam planear, segundo as características

das crianças e do grupo, agir e, por fim, avaliar. Para além disso, apresenta a organização do ambiente educativo como facilitador da concretização da intencionalidade educativa e, desta forma, da promoção do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. A segunda secção expõe as diferentes áreas de conteúdo – Formação Pessoal e Social, de Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo – e respetivos domínios. Assim, são trabalhados competências e valores, a forma como a criança interage com os outros e como dá sentido e compreende o mundo que a rodeia, através de um processo de questionamento. Para cada uma destas áreas e domínios, incide-se sobre as aprendizagens a promover, quando podem ser observadas e como o educador as pode promover, numa lógica integrada e focada para o processo. No último capítulo é dada relevância aos processos de articulação quer com a creche quer com o 1.º CEB, promovendo a continuidade das aprendizagens.

O PASEO (2017) é um documento de referência que tem como finalidade “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins, 2017, p.8). Este referencial está dividido em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências que podem e devem ser trabalhadas em todas as áreas curriculares. Não existe uma competência específica de um domínio ou área curricular, pelo que este documento é transversal e articulado com os outros referenciais que pautam a ação educativa. Relativamente aos princípios, estes orientam e justificam as escolhas realizadas em relação à gestão do currículo da escola. Estes nove princípios incluem, por exemplo, a base humanista, a aprendizagem e a inclusão. A visão descreve o que se pretende para os alunos enquanto cidadãos após terminarem o ensino obrigatório, como serem autónomos, capazes de pensar criticamente e aptos para aprender ao longo de toda a sua vida. Os valores podem ser entendidos como características éticas que são considerados desejáveis e que devem estar presentes na cultura escolar, tal como a liberdade, responsabilidade e integridade. Este conjunto de valores enquadram as 10 áreas de competências apresentadas, seguidamente. Estas são formadas pela associação dos conhecimentos, capacidades cognitivas e psicomotoras e atitudes relacionadas com valores éticos. A sua aquisição é fundamental e serve como suporte ao

longo de toda a vida, ao promover, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e da literacia tecnológica, da informação e científica. Com a análise desta normativa, constata-se que, atualmente, não há apenas uma preocupação relativa aos conhecimentos adquiridos por parte dos alunos, mas também às competências que os alunos desenvolvem e que lhes permitem tornarem-se cidadãos ativos e responsáveis na nossa sociedade. Este compromisso ocorre derivado de um trabalho colaborativo entre todos os elementos da comunidade educativa e da família do(s) educando(s).

Relativamente às Aprendizagens Essenciais (2018), estes são documentos “de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018). As aprendizagens expressas estão organizadas em conhecimentos, capacidades e atitudes, o que encaminha o foco para o processo e para as ações em detrimento de enfatizar conteúdos programados/programáticos. Esta tríade expõe, então, o que os alunos devem saber, que processos cognitivos devem ativar para adquirir o conhecimento e o que devem ser capazes de realizar de forma a mostrar que houve aprendizagem. Por outras palavras, não basta ter conhecimento; é necessário mobilizá-lo, criticá-lo e colocá-lo em prática, contribuindo para um mundo melhor. Estas estão organizadas segundo diferentes domínios/temas. Para além disso, são apresentadas ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO (2017), que indicam diferentes métodos que os docentes podem adotar para efetivar as aprendizagens. Estas sugestões são também prova da metamorfose que tem ocorrido na educação, já que encaminha os professores a provocarem uma rutura com a escola tradicional e se aproximem da inovação, de forma intencional. Estes documentos estão ainda intimamente ligados com o PASEO, havendo uma articulação entre ambos quando há a associação entre as aprendizagens e as competências que estas visam promover (DGE, 2018). A ENEC (2017) surgiu como resposta à necessidade da criação de uma educação de qualidade por parte do XXI Governo Constitucional, dado que esta “exige uma intervenção que tenha em consideração os desafios colocados à educação, no quadro da sociedade atual” (DGE, 2017, p. 1). Assim, esta engloba um conjunto de direitos e deveres essenciais para a formação de cidadãos ativos e pautados por uma conduta cívica que valorize a vida em democracia. Este

referencial apresenta, desta forma, uma estreita ligação com o PASEO, sendo que os temas explícitos na ENEC contribuem para o desenvolvimento dos princípios, valores e áreas de competências descritas neste. Os temas propostos no documento pretendem desenvolver todas as vertentes da dimensão humana, ou seja, a atitude cívica individual, o relacionamento interpessoal, social e intercultural. Estes depois estão agrupados em três grupos, os dois primeiros de cariz obrigatória e o último facultativo. A título de exemplo, o 1.º grupo retrata áreas transversais e longitudinais como os direitos humanos, a igualdade de género e a educação ambiental. O 2.º grupo apresenta temas como a sexualidade, a literacia financeira e educação para o consumo e a segurança rodoviária. O 3.º grupo aborda, por exemplo, o mundo do trabalho, o bem-estar animal e o voluntariado. Estes temas são abordados de forma transdisciplinar na Educação Pré-escolar, no 1.º CEB e no Ensino Secundário ou sob a forma da disciplina de “Cidadania e Desenvolvimento” no 2.º/3.º CEB.

O projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular despontou da necessidade de promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas e de competências essenciais a um cidadão ativo na sociedade em cada e em todas as crianças. Estas ações estão definidas no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho e no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que determinam os princípios de organização do currículo e o regime jurídico de Educação Inclusiva, respetivamente. Assim, é conferido às instituições de ensino mais autonomia e poder de decisão, sendo que estas podem gerir até 25% do currículo. Esta flexibilidade deve ser desenvolvida através de um trabalho colaborativo que fomente o diálogo entre os agentes educativos, como os professores, os alunos, as famílias e a comunidade, para que as soluções encontradas para contrariar o insucesso escolar estejam adaptadas ao contexto e às características dos educandos. A concretização desta flexibilidade é visível, por exemplo, na reorganização de áreas disciplinares, do tempo e das turmas (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Para a promoção da Educação Inclusiva, definida no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, foram criados projetos como é o caso do projeto de Educação Inclusiva, “Um caminho, um compromisso”. Este projeto, implementado entre 2021 e 2023, visava a criação de condições para a promoção de práticas

educativas inclusivas em todas as escolas e contribuir para a resposta dos profissionais à diversidade e diferença presentes na sociedade. O projeto atuava, assim, em três eixos: na produção de recursos de apoio, na capacitação dos profissionais, através da criação de uma oficina e dois cursos de formação, e no acompanhamento das escolas (DGE, s/d.).

Os referenciais supracitados espelham a mudança sentida na sociedade e que é acompanhada no contexto escolar. Porém, estes, por si só, não são suficientes, uma vez que é necessário implementar essas mudanças para afirmar que há inovação pedagógica. Esta concepção é apoiada por Marques e Gonçalves (2021) quando afirmam que:

as políticas educativas não são garantia de inovação na sala de aula, mas podem ajudar a construir e a comunicar a mudança ao desempenharem um papel fundamental como estimulador e facilitador, concentrando recursos, definindo um clima propício e usando a responsabilidade para favorecer inovação em vez da conformidade (p.37).

Perante a evolução da sociedade contemporânea e a existência de documentos reguladores que promovem uma educação de qualidade, pode-se afirmar que “o modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose” (Nóvoa, 2022, p. 17). Para que esta mudança ocorra é necessário que haja inovação pedagógica.

2. Inovação pedagógica

O termo inovação tem sido empregue frequentemente em associação com a educação, pelo que é deveras importante compreender o seu significado e as diferentes perspetivas que existem sobre o mesmo.

De acordo com Marques e Gonçalves (2021), “na educação, tal como noutras áreas, os termos inovação e tecnologia são, muitas vezes, indissociáveis” (p.37). Porém, tal como consideram as autoras deste artigo, esta visão parece-nos limitadora na sua definição.

Segundo Vincent-Lancrin et al. (2019), a inovação pode ser definida como “a new or improved product or process (or combination thereof) that differs significantly from the unit’s previous products or processes and that has been made available to potential users (product) or brought into use by the unit

(process)” (p.17). Assim, estes autores defendem que estamos perante inovação pedagógica sempre que haja uma mudança significativa no produto ou no processo.

Todavia, revemo-nos mais na definição de Jesus e Azevedo (2020), que considera a inovação mais planeada e menos espontânea do que a mudança, quando afirma que inovação é:

um conjunto de ideias, processos e estratégias, mais ou menos sistematizados, mediante os quais se introduzem e se provocam mudanças nas práticas educativas vigentes, que concorram para a melhoria das aprendizagens dos alunos e das práticas de ensino dos educadores, ao serviço quer de sujeitos e comunidades alicerçadas no respeito democrático, na equidade e na solidariedade, quer da educação entendida como “um bem comum no espaço público” (p.30).

A inovação pedagógica nasce sempre de uma problemática, adversidade educativa, que nos obriga a encontrar uma solução mensurável e monitorizada. Deste modo, tal como afirma Jesus e Azevedo (2020), a inovação ocorre para que haja uma melhoria das aprendizagens ou das práticas de ensino, ou seja, nem todas as mudanças podem ser consideradas inovações pedagógicas. Este processo implica reflexão e indagação de forma a se encontrar uma resposta para o problema identificado, ou seja, “a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais” (Messina, 2001, p. 226). Porém, “a inovação pode e deve resultar do reconhecimento de oportunidades, numa lógica proativa e não apenas reativa” (Marques & Gonçalves, 2021, p. 39).

Este processo tem de ser avaliado, através da monitorização de todas as suas fases, para verificar se houve uma melhoria, já que esta é o grande intuito da inovação. Por esta razão, esta tem de ser mensurável. Ainda que diversos autores considerem esta medição de difícil realização (Marques & Gonçalves, 2021), consideramos que “a inovação pedagógica é efetivamente mensurável, na medida em que é indissociável de uma ação, que resulta da necessidade de resolver um problema ou de uma oportunidade de desenvolvimento” (p. 41). Porém, numa primeira fase, a curto e a médio prazo, a avaliação deve-se focar na aprendizagem obtida através da implementação da inovação, em detrimento do seu êxito. Apenas de seguida é que se avaliam as melhorias, sendo que se

deve ter sempre em consideração o contexto a que está associado (Marques & Gonçalves, 2021).

Macías (2005) afirma também que a inovação é um processo planeado, deliberado e sistematizado que não pode ser transferível a outros sistemas educativos, uma vez que “las innovaciones tienen que ser evaluadas y sólo pueden valorarse en relación com las metas y objetivos de un determinado sistema educativo” (p.22). No entanto, esta crença não é apoiada por todos os autores, sendo que Poggi (2011) acredita que, até certo ponto, é possível aplicá-la noutro contexto, ao recriá-la e adaptá-la às características do novo ambiente. Para além disso, a inovação é um processo multidimensional, que pode atuar em diversos âmbitos, como no currículo, no processo de ensino e de aprendizagem, nos recursos e na mudança das convicções dos agentes educativos (Marques & Gonçalves, 2021; Pedró, 2018). Para além disso, é um conceito multinível, já que pode ocorrer a nível do plano mundial, nacional, da escola ou da sala de aula (Jesus & Azevedo, 2020). Esta “repercute-se na vida quotidiana das aulas, na gestão e organização dos centros educativos, na dinâmica participativa da comunidade educativa e na cultura profissional dos professores” (p. 30).

É ainda fundamental compreender que o conceito de inovação difere do de reforma, “podendo esta última ser entendida como um conceito relacionado com processos de inovação que afetam a estrutura do sistema educativo no seu conjunto” (Jesus & Azevedo, 2020, p. 26), compreendendo, por exemplo, as normativas legais em vigor em cada país. Apesar de não podermos considerar a inovação como um processo decretado pelo sistema educativo, a mudança deste pode favorecer a inovação. Assim sendo, a inovação deve ser perspectivada tendo em conta o sistema complexo em que se insere. Logo, é deveras importante conhecer os referenciais em vigor em Portugal.

A portaria 181/2019 define “as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação” (Artigo 1.º). De realçar, para recapitular, que o Decreto-Lei n.º 55/2018 já determinava a possibilidade de as instituições educativas gerirem o currículo num intervalo

compreendido entre os 0% e os 25% e referia a oportunidade da criação de planos de inovação, pelo que a presente portaria se subordina aos princípios consagrados neste Decreto-Lei e no Decreto-Lei n.º 54/2018. Esta portaria aplica-se a todos os estabelecimentos de ensino, sejam estes públicos, particulares ou cooperativos, sendo que são estes que decidem a percentagem da carga horária das matrizes curriculares-base que tencionam gerir.

Os planos de inovação a serem desenvolvidos, curriculares, pedagógicos ou organizacionais, têm como intuito a diminuição ou supressão do abandono e insucesso escolar e a inclusão de todos os alunos. Estes podem ser apenas direcionados para uma escola, ciclo de ensino, ano de escolaridade ou turma. Deste modo, no momento da sua conceção é necessário justificar as opções tomadas, para comprovar que estas contribuem para a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes previstas no PASEO. Para além deste, as escolas devem também ter em consideração a operacionalização dos restantes documentos de referência, como as AE. Estes projetos devem incidir, por exemplo, na gestão curricular contextualizada, na articulação entre diferentes disciplinas, na utilização de metodologias inovadoras que promovem a integração do planeamento, aprendizagem e avaliação, na criação de dinâmicas desenvolvidas em equipas de trabalho docente e na cooperação com os encarregados de educação e a comunidade. As escolas podem, ainda, criar percursos curriculares alternativos, quando a oferta educativa atual não se revela adequada a um grupo de alunos do mesmo ano de escolaridade. Durante a concretização do plano de inovação, os estabelecimentos escolares têm de monitorizar e avaliar todo o processo, de modo a aferir o impacto das medidas tomadas.

A operacionalização dos planos de inovação implica a submissão deste pelos órgãos de administração e gestão da escola à equipa de coordenação nacional até ao dia estipulado pela portaria. A resposta obtida deve ser recebida num prazo pré-estabelecido, sendo que se esta for favorável, a instituição escolar deve publicitar o plano de inovação na internet, para que todos os interessados tenham conhecimento. Para concretizar estes planos é necessário a cooperação e a partilha de responsabilidades por todos os agentes educativos. O

envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação é também essencial, sendo que estes devem ser auscultados durante todo o processo.

2.1. Exemplos de projetos inovadores

De acordo com a portaria 181/2019, os estabelecimentos de educação têm a possibilidade de implementarem uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base, com o intuito de desenvolverem planos de inovação. Assim sendo, para o ano letivo 2023/2024, existiam 85 escolas ou agrupamentos de escolas com planos de inovação aprovados. Destas, apenas 9 se localizam no distrito do Porto, local onde a investigação sobre a temática decorreu. Como dois destes estabelecimentos não têm o plano de inovação publicitado no endereço web da mesma, duas outras instituições não têm as valências a serem investigadas, isto é, a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, e o plano de inovação de outra não está direcionado para estas valências, não serão incluídas nesta apreciação. Posto isto, serão analisadas, de seguida, os planos de inovação de quatro instituições de educação, sendo estas o Agrupamento de Escolas de Campo, Agrupamento de Escolas de Cristelo, Agrupamento de Escolas n.º 1 de Gondomar e Colégio do Forte (DGE, 2023/2024).

O Agrupamento de Escolas de Campo desenvolveu um plano de inovação para o período de vigência de 2022/2026. Para o 1.º CEB, foi criada uma disciplina que agrega parcialmente aprendizagens e a carga horária das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, em articulação com a Educação Artística e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), através da implementação da metodologia de trabalho de projeto. Esta medida equivale a uma flexibilidade da matriz curricular em 28%. Esta tem como intuito despertar o interesse das crianças pelas experiências, desenvolver competências ligadas à resolução de problemas, à tomada de decisões e ao trabalho colaborativo e promover a aquisição de aprendizagens relacionadas com a realidade natural e a história local. Para além disso, favorece o acompanhamento individual de cada aluno e possibilita desenvolver as aprendizagens e as competências previstas nos documentos de referência. De referir, também, que este trabalho está alicerçado na promoção da formação de equipas educativas e na colaboração

com toda a comunidade. A cada equipa educativa compete organizar os conteúdos curriculares para todas as áreas disciplinares, fazer a articulação com os projetos vigentes e selecionar os instrumentos e modalidades de avaliação (Agrupamento de Escolas de Campo, 2022/2026).

O Agrupamento de Escolas de Cristelo apresenta um plano de inovação para os anos 2022 a 2026. Neste, o estabelecimento de ensino propõe uma alteração ao calendário escolar que consiste na existência de oito semanas de aulas seguidas de uma de paragem, com vista a garantir a promoção de uma aprendizagem sustentada nos documentos de referência e para reportar junto dos encarregados de educação a avaliação dos alunos decorrentes de quatro momentos existentes. Para além disso, relativamente ao 1.º CEB, há a concretização de uma gestão superior a 25% da carga horária, através da inclusão de uma disciplina agregadora que incorpora Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física e mobiliza as horas de Apoio ao Estudo e de Oferta Complementar. Estas alterações perfazem uma gestão de 40% das matrizes curriculares-base. Este momento permite fomentar a integração curricular, a diferenciação pedagógica, o trabalho colaborativo e o uso de metodologias e práticas pedagógicas inovadoras. Assim, houve a criação de quatro temáticas, sendo que são constituídos quatro grupos, formados por alunos de todas as turmas desse ano que escolhem a temática em que desejam participar. Isto permite que cada aluno selecione o currículo que almeja desenvolver. Nas semanas de paragem, há ainda um trabalho de cooperação entre as equipas educativas constituídas pelos docentes das turmas do mesmo nível de ensino, com o objetivo de organizar o currículo. Por fim, ainda são promovidas semanas temáticas nas semanas anteriores às paragens definidas e que estão inseridas na lecionação da disciplina agregadora. Nestas, os alunos organizam-se por temas, independentemente do seu nível de ensino, desde que as temáticas e as aprendizagens e competências que se deseja desenvolver coincidam. Este é um momento privilegiado de interação com a comunidade educativa e em que são promovidas atividades que permitem demonstrar as aprendizagens efetuadas e aplicar as competências desenvolvidas. Também é nesta semana que se finaliza a avaliação de cada disciplina agregadora e que se escolhe a próxima temática (Agrupamento de Escolas de Cristelo, 2022/2026).

O Agrupamento de Escolas n.º 1 de Gondomar tem um plano de inovação aprovado para o ano letivo 2023/2024, com o intuito de desenvolver as aprendizagens e competências espelhadas nos documentos de referência, promover uma educação inclusiva e enfatizar o saber-fazer, para que as crianças se tornem mais competentes nas respetivas áreas. Através de uma análise aprofundada às AE, verificaram a repetição de conteúdos, pelo que investiram numa articulação curricular horizontal e vertical. Quanto ao 1.º CEB, foi criada uma nova área disciplinar que integra as componentes de Apoio ao Estudo, de Oferta Complementar, Iniciação à Robótica e à Programação, de Educação Artística e de Educação Física, diminuindo o número de disciplinas dos alunos de sete para quatro. Esta medida equivale a uma gestão de 28% do currículo matriz-base. Esta nova disciplina funciona através de roteiros mensais, em que, a partir de uma obra de um artista e/ou escritor, serão trabalhados os saberes e as competências relativos às áreas que a integram, como a resolução de problemas, a leitura e compreensão de textos, a concentração, a memorização e o relacionamento interpessoal. Isto permite, então, fomentar a integração curricular e a diferenciação pedagógica, atender aos interesses e necessidades dos alunos e executar projetos interdisciplinares (Agrupamento de Escolas n.º 1 de Gondomar, 2023/2024).

O Colégio do Forte desenvolveu, pela primeira vez, um plano de inovação para o ano letivo 2023/2024, devido à necessidade sentida em possibilitar que as crianças assumissem um papel ativo na sua aprendizagem e em promover o sucesso escolar através de estratégias que têm em consideração os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada criança. No 1.º CEB criaram-se, assim, três disciplinas que possibilitam a integração e articulação curricular. A primeira agrega as aprendizagens e a carga horária da disciplina de Português, parcialmente, e de Apoio ao Estudo, na sua totalidade. A segunda favorece uma maior literacia financeira ao integrar aprendizagens da área da Matemática e do Estudo do Meio. A última, por sua vez, reúne as cargas horárias totais das áreas de educação artística e de educação física, permitindo abordar as artes de forma interdisciplinar. Estas alterações e o desenvolvimento de trabalho através da metodologia de projeto têm em vista incentivar o trabalho colaborativo entre alunos, fomentar estratégias de diferenciação pedagógica, promover a literacia

financeira e digital e aumentar a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas pela instituição. Para este efeito, o colégio adotou uma organização semestral com quatro momentos de avaliação (Colégio do Forte, 2023).

Analisando os planos de inovação destas instituições de educação, verifica-se uma forte aposta na agregação de diferentes disciplinas e na aprendizagem baseada em projetos, com o intuito de não segmentar o conhecimento, promover a integração e articulação de saberes e trabalhar as aprendizagens transversalmente. Para promover estas alterações, observa-se o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os agentes educativos. Para além disso, todas estas surgiram das dificuldades sentidas e analisadas e da intenção de, por isso, diminuir a retenção e o abandono escolar e promoverem o sucesso educativo. Têm também em vista a disseminação de práticas inovadoras e um ensino centrado na criança. Constata-se ainda que esta gestão curricular tem tido, maioritariamente, um impacto positivo, evidenciado pelos resultados escolares obtidos. No entanto, este é um processo contínuo e moroso, que necessita de tempo para limar constrangimentos que surjam e garantir o sucesso escolar de todos os alunos.

Torna-se inevitável reconhecer o desenvolvimento profissional como um pilar fundamental na concretização destes planos de inovação, já que

as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a de escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade como inovador edificante – com o objetivo de evidenciar a importância de mobilizar, na prática docente, dispositivos que induzem/geram/facilitam a análise da ação profissional docente (Moreira, 2010, p. 21).

Torna-se, então, fundamental definir o conceito de desenvolvimento profissional. Segundo Marcelo (2009, p.7), pode-se definir este conceito como “um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”. Este é um processo que deve ocorrer de “dentro para fora”, exigindo uma postura reflexiva e uma atitude de permanente indagação para que haja a identificação das características dos alunos e a procura de soluções para as

dificuldades que emergem. Para além disso, tal como o próprio termo “desenvolvimento” sugere, este é um processo contínuo de aperfeiçoamento dos conhecimentos, competências e disposições do docente com vista à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (Gonçalves & Nogueira, 2019; Marcelo, 2009; Moreira, 2010).

O desenvolvimento profissional surge, assim, como um processo intimamente ligado ao da inovação pedagógica, uma vez que apenas se consegue implementar processos inovadores através da transformação reflexiva e sustentada das práticas docentes.

PARTE II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.31). Assim sendo, “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. (...) o investigador descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos” (Tuckman, 2000, p. 5). Desta forma, de modo a averiguar sobre a temática da inovação pedagógica é necessário proceder-se à investigação do mesmo, selecionando uma metodologia adequada aos objetivos do trabalho, técnicas de recolha e de análise dos dados de investigação tendo em consideração a metodologia escolhida e determinar os participantes e contexto em estudo. Todo este processo pode ser compreendido através da análise do cronograma da investigação, ilustrado posteriormente.

Para realizar esta investigação e concretizar os objetivos propostos, que serão enunciados de seguida, selecionou-se um agrupamento de escolas que tivesse em vigor um plano de inovação para os anos letivos 2023/2024 e 2024/2025, que se localizasse no distrito do Porto e que usufruísse de uma parceria com a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). Para efeitos da investigação realizada, a nossa ação focou-se na valência de 1.º CEB. Para além disso, de forma a melhor se compreender a realidade, a temática é estudada tendo em consideração os pontos de vista de diferentes intervenientes na instituição de ensino, ou seja, da diretora do agrupamento através de uma entrevista; dos docentes dos anos de escolaridade que implementam o plano de inovação de cada escola integrante do agrupamento com a realização de um *focus group*; de uma amostra significativa dos docentes da valência em estudo pelo preenchimento de um questionário. Além disso, serão observadas duas sessões diferentes com o intuito de avaliar a dinâmica destas e compreender a finalidade e impacto das mudanças promovidas pelo plano de inovação. Posto isto, a metodologia aplicada é a qualitativa, sendo utilizado um estudo de caso para compreender melhor a realidade e a temática em estudo.

1. Âmbito e objetivos de investigação

Após a análise das teorias sobre o conceito de inovação e dos referenciais em vigor, é importante definir o âmbito e os objetivos da investigação antes de o aplicar. Assim sendo, os objetivos do presente relatório são:

- I. explicitar o conceito de inovação pedagógica, tendo em conta uma revisão bibliográfica e um processo de auscultação da instituição investigada;
- II. apresentar a visão das lideranças de topo e intermédias;
- III. analisar a visão apresentada (das lideranças) relacionando-a com o processo de inovação pedagógica;
- IV. problematizar as perceções dos docentes relativamente a este processo, num contexto educativo que contempla a educação pré-escolar e o ensino do 1.º CEB.

Este confronto entre diferentes *olhares/sensibilidades* permite-nos analisar a origem da inovação pedagógica e todo o processo inerente, bem como os critérios facilitadores da inovação na instituição no decurso de todo o processo, incluindo a monitorização e avaliação.

Tendo em conta estes objetivos de investigação, a metodologia a ser empregue será a qualitativa, uma vez que esta tem como primazia a “compreensão como princípio do conhecimento” e “prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio de isolamento de variáveis” (Gunther, 2006, p. 202). Esta trabalha, então, “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reproduzidos à operacionalização de variáveis” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 34).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a “investigação qualitativa é descritiva” (p. 48), ou seja, os dados recolhidos apresentam-se sob a forma de palavras e citações para comprovar o que foi observado e não de números. Estas descrições tendem a ser minuciosas, sendo que todos os detalhes são observados e tidos em consideração. Exemplos de dados são as transcrições de entrevistas, as notas de campo ou os documentos oficiais, sendo que “a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos” (Gunther, 2006, p. 202). Para além disso, nesta

metodologia o processo tem uma importância superior aos resultados, havendo, por isso, um foco neste (Bogdan & Biklen, 1994).

Na investigação qualitativa, o investigador não recolhe os dados de forma a comprovar ou disputar uma hipótese, mas “planeia utilizar parte do estudo para perceber quais as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

Outro aspeto importante é o facto de a investigação estar centrada no significado que os agentes em estudo dão ao que se passa ao seu redor, implicando uma reflexão contínua por parte do investigador. Deste modo,

os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências e ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

“O método deve se adequar ao objeto de estudo” (Gunther, 2006, p. 202), sendo que durante a determinação das técnicas a serem empregues na investigação, deve ser realizada uma planificação completa, explicitando os passos da investigação, documentar todo o processo e seguir regras fundamentadas (Gunther, 2006).

Face a isto, o estudo formativo e investigativo é de natureza qualitativa, sendo que tenta interpretar um dado contexto com recurso a um estudo de caso. Este método pode ser descrito como “um método de pesquisa que faz uso de dados oriundo de uma realidade específica e real, com o fim de explicar, explorar ou descrever fenómenos atuais em um contexto específico” (Rios, 2021, p. 15). Assim, através desta estratégia de investigação pode-se estudar, nomeadamente, um indivíduo, um grupo, uma interação, uma organização, uma comunidade, um acontecimento, um programa ou um projeto (Amado & Freire, 2017; Rios, 2021).

O estudo de caso deve ser escolhido como método de investigação quando se quer responder a questões de “como” e “porquê”, quando o comportamento dos inquiridos não pode ser manipulável e quando se quer compreender o contexto em estudo e o seu impacto no fenómeno a ser investigado (Carmo & Ferreira, 1998). A escolha do caso/contexto adquire também uma grande importância

para a investigação, pelo que se deve recorrer a critérios aquando da seleção do mesmo. O contexto deve, então, permitir compreender o fenómeno a ser investigado, permitir que este seja estudado dentro dos limites temporais da investigação e os participantes devem participar ativamente no estudo (Amado & Freire, 2017).

Neste tipo de investigação, o investigador não está preocupado com generalizações, sendo que o contexto estudado tem valor por si mesmo e o objetivo do estudo de caso é a particularização (Amado & Freire, 2017). Em estudos de caso apenas é possível realizar generalizações analíticas, ou seja, quando as conclusões retiradas do estudo de caso são depois testadas em outros casos (Rio, 2021).

Analisando as características do estudo de caso, verifica-se que este

envolve a busca por descobrir aspetos encobertos de um fenómeno, dar ênfase ao contexto envolvido e interpretá-lo a partir de vozes consonantes ou mesmo dissonantes, sobre determinados aspetos envolvidos, e buscar diversas fontes de informação a fim de apresentar diferentes experiências a que um ou alguns estão envolvidos, permitindo, desta forma, realizar generalizações analíticas (Rios, 2021, p. 15).

Esta perspetiva integrada, tende a contribuir para a compreensão da complexidade dos fenómenos a serem investigados (Amado & Freire, 2017). Posto isto, para analisar o fenómeno de forma holística e tendo em consideração diferentes perspetivas, é necessário, primeiramente, recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados, como a observação, a entrevista semidiretiva e os questionários. As respostas obtidas são depois tratadas e interpretadas através de uma análise de conteúdo. Devido à diversidade de técnicas utilizadas e perspetivas analisadas, aplica-se, de seguida, a triangulação dos dados, o que transfere a esta estratégia uma grande validade científica (Amado & Freire, 2017; Rios, 2021). A triangulação consiste, desta forma, na utilização de técnicas diversas para recolher diferentes perspetivas sobre a mesma temática com o intuito de “atenuar posições e/ou interpretações mais extremadas, decorrentes dos distintos métodos utilizados, e de compreender melhor as opções metodológicas assumidas” (Morgado, 2012, p. 124).

Os estudos de caso podem ser caracterizados em duas diferentes modalidades: estudos de caso único e estudo de caso múltiplo. No primeiro caso, o foco da investigação será o caso que poderá ser, por exemplo, uma organização, com o

intuito de compreender algum aspeto específico desta. No segundo são abordados dois ou mais contextos, temas ou bases de dados (Rios, 2021).

Morgado (2012) referencia também que Stake (1999) identificou três tipos de casos de estudo: estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental e estudo de caso coletivo. O primeiro refere-se a situações em que o investigador se interessa por um caso específico e decide investigá-lo. O seguinte aborda casos em que o investigador seleciona um caso específico para estudar com o intuito de compreender melhor sobre a temática em estudo. O último, por sua vez, remete-nos a situações em que o investigador estuda diferentes casos, simultaneamente.

Estes podem ainda ser classificados tendo em conta o seu fim, ou seja, podem ter como intenção explorar um fenómeno (exploratórios), descrevê-lo (interpretativo), explicar factos (explicativos) ou transformar uma determinada realidade (investigação-ação). Para além disso, e de acordo com Merriam (Amado & Freire, 2017), os estudos de caso podem também ser descritivos, quando fornecem informação pormenorizada sobre o fenómeno em estudo, interpretativos, quando tentam provar ou não hipóteses desenvolvidas antes de recolherem os dados, e avaliativos, que têm como finalidade criar julgamentos e diagnósticos a partir da informação recolhida. Já Morgado (2012) determina que este método de investigação tem três dimensões diferentes: descritivo, exploratório e interpretativo. Porém, independentemente da finalidade, este será sempre, segundo Freire (citado por Amado & Freire, 2017), “sistemático, detalhado, intensivo, em profundidade e interativo” (p.128).

Tendo em consideração esta informação, a investigação presente pode ser classificada como um estudo de caso múltiplo devido ao estudo das diferentes escolas integradas no agrupamento selecionado, em particular no que diz respeito do ensino do 1.º CEB.

2. Instrumentos de recolha de dados de investigação

2.1. Inquérito por Entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de dados usada comumente em investigações de natureza qualitativa. Esta pode ser definida como uma técnica “cujo principal objetivo é compreender os significados e sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (Morgado, 2012, p.72). Esta caracteriza-se e distingue-se de outras técnicas através da “aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana” que “permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 1998, pp. 191-192). As entrevistas podem ser classificadas quanto à sua estrutura em entrevistas estruturadas ou diretiva, semiestruturada ou semidiretiva, não estruturada ou não-diretiva e informal (conversação). Na realização desta investigação foi utilizada a entrevista semiestruturada ou semidiretiva. Nesta técnica de recolha de dados, as questões realizadas “derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2017, p.210). Assim sendo, o investigador deverá desenvolver um guião, mas não há uma imposição rígida das perguntas realizadas, permitindo uma maior fluidez da conversa e que o entrevistado possa discursar sobre o tema de forma mais aprofundada. “O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193). Esta é, então,

uma técnica que permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não -observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar -se de determinado modo. No essencial consiste numa técnica capaz de provocar uma espécie de introspeção (Amado & Ferreira, 2017, pp. 213-214).

Relativamente às potencialidades desta técnica de recolha de dados, considera-se a possibilidade de uma interação direta entre o entrevistador e o entrevistado,

o que viabiliza uma compreensão e análise ao nível da comunicação verbal e não verbal do entrevistado. Para além disso, como é promovida uma interação presencial (física ou virtual), possibilita que o entrevistador possa corrigir erros, ambiguidades ou pedir esclarecimentos adicionais. As informações recolhidas tendem, também, a serem mais ricas, na medida em que há uma colheita de testemunhos e de informações pessoais, que não seria possível com a utilização de outras técnicas de investigação. Por fim, a entrevista tem como benefício o facto de poder ser adaptada a novas situações e a diferentes entrevistados e não ser condicionada pela sua duração (Batista et al., 2021).

Quanto aos constrangimentos encontrados aquando da utilização da entrevista como técnica de investigação, esta obriga a uma preparação extensiva por parte do investigador, de forma a evitar enviesamentos, e implica a transcrição e interpretação das respostas obtidas durante a entrevista, tornando esta tarefa num trabalho moroso. Como foi referido, esta técnica tem ainda um carácter indutivo/interpretativo, o que não confere a esta técnica utilidade para a realização de generalizações. As respostas obtidas estão ainda condicionadas à motivação, disponibilidade e colaboração dos entrevistados (Batista et al., 2021).

2.2. Focus Group

O *focus group* é uma técnica de recolha de dados de natureza qualitativa que se demarca das restantes “pelo seu carácter grupal e consequente interação entre os participantes” (Silva & Fortunato, 2021, p. 39). Esta técnica “consiste numa discussão grupal sobre uma temática seleccionada pelo investigador, com a finalidade de obter informações que não poderiam ser recolhidas através do inquérito por entrevista apenas a um sujeito” (Silva & Fortunato, 2021, p. 39). Como no *focus group* há uma conversa em redor a um tema, a opinião de um dos participantes poderá ser complementada ou contrariada por outros elementos do grupo. Deste modo, no final, pode haver uma opinião coletiva ou opiniões divergentes, que surgem através desta discussão e aprofundamento da temática a ser investigada. Não é necessário, então, haver consenso entre os participantes. Para além disso, nesta técnica, há uma ênfase nos pontos de vista

dos elementos do grupo, que são influenciados pelas suas emoções e experiências, e que se traduz num aprofundamento da temática em investigação (Santos, 2011; Silva & Fortunato, 2021).

Relativamente às potencialidades, o *focus group* fomenta uma interação entre todos os participantes, permitindo uma partilha livre, espontânea e não diretiva de opiniões, sentimentos, perceções e experiências. Esta discussão promove uma reflexão crítica sobre a temática e uma construção conjunta da realidade social e do saber científico (Santos, 2011). Para além disso, tal como acontece no inquérito por entrevista, a comunicação não verbal desempenha um papel tão importante como as respostas verbais obtidas, sendo, por isso, relevante o investigador estar atento a ambas (Silva & Fortunato, 2021). Por fim, esta técnica possibilita uma recolha mais rápida dos dados, quando comparada com a realização de entrevistas individuais, e permite ser aplicada a diversos contextos e indivíduos (Silva et al., 2014).

Quanto às limitações desta técnica de recolha de dados, a dinâmica de grupo promovida poderá ser influenciada por apenas parte dos elementos do grupo, que desempenham um papel mais dominante. Os restantes elementos poderão sentir-se receosos de partilhar opiniões contrárias ou de expressarem as suas ideias caso tenham uma maior dificuldade em comunicarem os seus pensamentos (Silva & Fortunato, 2021). Estas conversas desenvolvidas pelos elementos do grupo poderão ainda tornarem-se redundantes ou irrelevantes para a temática em estudo. Para além disso, a escolha do local e dos participantes, a organização do espaço e do tempo e a preparação do grupo constituem algumas dificuldades que poderão ser sentidas pelo investigador. Este, enquanto moderador, irá também desempenhar um papel essencial, sendo que se for demasiado diretivo poderá comprometer a construção de uma boa dinâmica de grupo. Esta técnica não permite também a generalização dos resultados, devido ao número reduzido de participantes (Santos, 2011; Silva et al., 2014; Silva & Fortunato, 2021).

2.3. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados utilizada em investigações em Educação, que permite obter dados passíveis de serem comparados e generalizados. Deste modo, este permite a realização de análises quantitativas, apesar desta não ser limitada a investigações desta natureza, sendo útil também em qualitativas, como é o caso da presente investigação (Batista et al., 2021). Torna-se, assim, importante compreender em que consiste esta técnica de recolha de dados, sendo que esta implica

colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.188).

Já Batista et al. (2021) acrescenta que se recorre a esta técnica quando “pretendemos inquirir um conjunto de indivíduos sobre uma determinada realidade ou fenómeno social, tendo em vista a caracterização de traços/elementos identificadores de uma população, com o objetivo de se proceder a inferências e a generalizações” (p.17).

Carmo e Ferreira (1998) ainda a distinguem do inquérito por entrevista ao afirmar que esta questão se prende “essencialmente pelo facto de investigador e inquirido não interagirem em situação presencial” (p.137). Assim, este tipo de instrumento de recolha de dados é utilizado para estudar populações, analisar fenómenos sociais e quando há uma necessidade de questionar um grande número de indivíduos (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Para realizar um inquérito por questionário, é necessário, primeiramente, definir a população em estudo, sendo que esta deve ser constituída por indivíduos que possuem uma característica em comum e que constitui o objeto de estudo. Como, por vezes, a população é constituída por um número elevado de pessoas, é essencial utilizar a amostragem para garantir um número mínimo de inquiridos, tendo em conta o tamanho da população, para que a amostra seja significativa. Isto é importante, já que assegura “a representatividade dos resultados obtidos,

com o objetivo de proceder a inferências e a generalizações” (Batista et al., 2021, p.22).

De seguida, é necessário desenhar o questionário o que implica ter em consideração uma série de questões que se prendem com “definir rigorosamente os seus objetivos; formular hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, seleccionar a amostra adequada de inquiridos, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 137).

Geralmente, um questionário é constituído por três secções: a introdução do investigador, tema e objetivos do estudo, demonstrando a importância do mesmo, a secção dos dados pessoais e profissionais dos inquiridos e as questões relativas à problemática a ser investigada. O questionário pode ser constituído por apenas perguntas abertas, para obter informação qualitativa, só por fechadas, para adquirir dados quantitativos, ou por ambas, sendo, assim, considerado um questionário misto. O investigador deve ter, ainda, em consideração, durante a construção do questionário, que as perguntas sejam “claras (linguagem simples), unívocas, curtas, não ambíguas, neutras e relevantes em relação à experiência do inquirido” (Batista et al., 2021, p.23). Estas não devem também obrigar os inquiridos a despenderem muito tempo na resposta da mesma, a divulgar informação sensível ou a responderem a questões sobre informações que desconhecem, com o intuito de aumentar o número de respostas ao questionário e de promover a colaboração dos inquiridos. Para além disso, nas questões relativas a atitudes, opiniões e gostos é necessário utilizar uma escala de atitudes, para que o investigador consiga realizar inferências sobre as mesmas. A escala mais utilizada em investigação na área das Ciências Sociais e Humanas é a escala (tipo) *Likert*.

Esta técnica consiste na apresentação de uma série de proposições, de modo a que o inquirido possa indicar o grau de concordância ou de discordância em relação a uma série de proposições (fechadas), que digam respeito a ele próprio, a outros indivíduos, a atividades diversas, instituições ou situações diversas (Batista et al., 2021, p.24).

Posteriormente, a cada afirmação é dada uma cotação para depois serem analisadas (Carmo & Ferreira, 1998).

Após a construção do questionário, é essencial testar o mesmo, através da sua aplicação a um grupo pequeno de especialistas, para “garantir a fiabilidade do

instrumento, isto é, a qualidade informativa dos dados obtidos” (Batista et al., 2021, p.24).

Relativamente às potencialidades desta técnica de recolha de dados, esta permite uma maior impessoalidade, já que esta não é feita presencialmente, e realizar um maior número de questões, sendo estas iguais para todos os inquiridos (padronizada). Para além disso, permite inquirir e alcançar amostragens significativas, que, por sua vez, possibilita a generalização dos resultados. A recolha, sistematização, análise e tratamento dos dados é também mais simples, objetiva e rápida (Batista et al., 2021; Carmo & Ferreira, 1998; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Quanto às limitações, o inquérito por questionário abarca dificuldades a nível da sua conceção, para motivar a participação dos inquiridos. As questões desenvolvidas são também mais diretas, o que não permite recolher informação com um maior grau de profundidade. Esta superficialidade não permite a análise de certos processos. Por fim, apesar de ser possível usar uma amostragem significativa, esta representatividade da população não é absoluta devido à margem de erro associada a esta. Para além disso, devido à elevada taxa de não respostas, a amostra também pode não ser significativa, pelo que não permite a subsequente generalização dos resultados (Batista et al., 2021; Carmo & Ferreira, 1998; Quivy & Campenhoudt, 1998).

3. Instrumentos de tratamento de dados de investigação

3.1. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2011, p. 33), utilizada em investigações qualitativas. Segundo Berelson (citado por Amado et al., 2017), esta técnica consiste em “‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações (protocolo de entrevistas e histórias de vida, documentos de natureza vária, imagens, filmes, propaganda e publicidade)” (pp. 304-305). Esta categorização permite “identificar padrões, estabelecer relações e sistematizar e sintetizar os dados, conferindo-lhes significado” (Moura et al., 2021, p. 48). Esta

análise não se circunscreve à descrição objetiva dos conteúdos através da classificação da informação em categorias, sendo, principalmente, um processo inferencial, que permite interpretar os dados tendo em consideração o seu contexto (Amado et al., 2017; Vala, 1999). Assim, “a finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1999, p. 104).

A análise de conteúdo envolve um processo constituído por três etapas diferentes: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise é a fase onde o investigador escolhe os documentos a serem analisados, define os objetivos e as hipóteses, elabora os indicadores utilizados aquando da interpretação final e prepara o material a ser analisado. Assim, “o investigador deverá refletir sobre a pertinência dos dados selecionados para a análise, de acordo com os objetivos da sua pesquisa” (Moura et al., 2021, p. 52). Esta fase tem, então, “por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2011, p. 121). Na fase de exploração do material, desenvolvem-se os processos de codificação e categorização, que beneficiará as interpretações e inferências realizadas na última etapa de tratamento dos resultados (Moura et al., 2021). Deste modo, “se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 2011, p.127). Nesta última fase, há a promoção de uma

análise reflexiva e crítica que conduzirá às interpretações inferenciais. Importa salientar que é ainda nesta etapa que o investigador passa de uma análise mais descritiva, para uma análise interpretativa, ou seja, tendo por base as evidências, começa a cogitar algumas explicações, elementos-chave e suas possíveis causas (Moura et al., 2021, p. 52).

Da análise das três etapas da análise de conteúdo, sobressaem três conceitos que devem ser definidos e compreendidos: codificação, categorização e inferência. A codificação refere-se à procura de padrões e regularidades que permite a descrição e interpretação da informação. É este processo que garante o anonimato dos participantes. A categorização implica a divisão dos dados segundo categorias definidas *a priori* ou que surjam durante a análise. Estas

categorias estão relacionadas com as perguntas de investigação e devem seguir uma série de critérios. Desta forma, cada elemento só pode pertencer a uma única categoria, e estes grupos devem ser homogêneos, pertinentes, exaustíveis, objetivos, passíveis de serem validados e replicados por outros investigadores e promotores de inferências. A inferência, por sua vez, possibilita a identificação de padrões e o estabelecimento de relações entre os resultados obtidos.

É ainda neste processo que a fundamentação teórica confere sentido à interpretação e em que a profundidade dos significados daquilo que se analisa é passível de ser compreendido pelo investigador. Portanto, a inferência permite clarificar os conhecimentos acerca do objeto de estudo, por dedução lógica (Moura et al., 2021, pp. 54-55).

3.2. Análise descritiva e inferencial

A análise descritiva e a análise inferencial são técnicas estatísticas de tratamento de dados quantitativos, recolhidos, nomeadamente, através das respostas fechadas dos inquéritos por questionário. Estes dados não têm significado quando analisados individualmente, sendo necessário “comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 190). Estas análises estatísticas têm, então, como objetivo reunir informação importante sobre a população em estudo, apresentá-la utilizando diferentes técnicas e usar diversos tratamentos matemáticos para analisar os dados (Rosental & Frémontier-Murphy, 2001). Torna-se, assim, importante compreender ambas as técnicas.

A análise descritiva consiste “na recolha, apresentação, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos” (Reis, 2009, p. 15). Huot (2002) afirma também que “a estatística descritiva é o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação. Descreve, portanto, as características quantitativas de um fenómeno” (p. 60). Já Bernardo e Cossa (2021) acrescenta que “as técnicas descritivas permitem descrever dados (frequências, modas, medianas, médias, variância, entre outros parâmetros), sem que dessa análise

se possa extrair qualquer predição” (p.72). Desta forma, esta identifica padrões e tendências nos dados recolhidos, através do uso de medidas e de gráficos.

A análise inferencial permite “retirar conclusões sobre um grupo determinado – população ou universo – a partir da informação recolhida para uma amostra” (Reis, 2009, p.15). Isso é possível através da generalização, sendo que a amostragem tem de ser representativa da população em estudo para que a inferência seja válida (Huot, 2002). Deste modo, “as técnicas inferenciais permitem extrair predições e incluem técnicas diversas como a correlação, regressão, regressão múltipla, a análise fatorial e a análise de variância” (Bernardo & Cossa, 2021, pp. 72-73).

Ambas as análises são complementares, permitindo, quando aplicadas em conjunto, compreender de uma forma mais aprofundada os dados recolhidos, a amostra e a população em estudo. Assim, através da análise descritiva e inferencial, os dados são apresentados sob diversas formas, o que favorece a interpretação destes. São também utilizadas técnicas relacionadas com a análise da frequência e distribuição dos fenómenos em estudo e com as relações existentes entre as diferentes variáveis (Quivy & Campenhoudt, 1998).

4. Contexto e participantes de investigação

A investigação realizada decorreu numa instituição de educação pública inserida num Agrupamento de Escolas localizado no distrito do Porto. O agrupamento é constituído por cinco escolas básicas, com as valências de Jardim de Infância e 1.º CEB, e uma escola básica e secundária, que funciona como sede do agrupamento.

Este localiza-se numa área predominantemente urbana, constituída por uma importante zona industrial, onde estão situadas empresas que conferem a esta região um local de desenvolvimento económico de excelência. Apresenta ainda empregos na área da prestação de serviços, ligada à saúde, educação, desporto e cultura, com o qual o estabelecimento de educação estabelece parcerias. No entanto, um número considerável da população apresenta dificuldades económicas, fruto de a área se caracterizar pela presença de bairros de habitação social e empreendimentos camarários que alojam população

carenciada e pessoas de etnia cigana. O nível de escolarização dos encarregados de educação é baixo, mas tem havido uma evolução positiva, sendo que atualmente já há uma percentagem superior a 50% de encarregados de educação com o Ensino Secundário ou Superior. Frequentam ainda o agrupamento alunos de nacionalidade estrangeira, demonstrando também que este é caracterizado por uma heterogeneidade entre os seus alunos. Esta realidade económica é comprovada pelo número de alunos que beneficia da ação social escolar, que se situa nos 34%.

A identificação desta problemática possibilitou a idealização de soluções para garantir o sucesso de todos os seus alunos, sendo isto desde logo visível pela missão do agrupamento. Para esse efeito, há o investimento numa aprendizagem centrada no(s) aluno(s), em que o docente atua como mediador para auxiliar a criança a atingir um nível de desenvolvimento que não conseguiu alcançar sozinho, atuando assim na “Zona de Desenvolvimento Proximal”, definida por Vygotsky. O agrupamento defende, então, uma abordagem socioconstrutivista da educação e o trabalho colaborativo com a comunidade educativa, potenciando as características do meio onde se insere. Para além disso, fomenta a articulação curricular, com o intuito de construir projetos inovadores, promover o desenvolvimento integral das crianças e explorar temas atuais, essenciais para compreenderem o mundo em que habitam e criar um sentimento de cidadania europeia. “Assim, as ações pedagógicas norteiam-se pelo desenvolvimento de diferentes conhecimentos, capacidades e atitudes para que os alunos construam e sedimentem o seu perfil de competências com base numa cultura científica e artística de cariz humanista” (Agrupamento de Escolas Investigado, 2023/2026, p. 31).

Com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares, foi elaborado um plano de inovação para os anos 2022/2026, tendo em conta os resultados apresentados nos anos anteriores.

Relativamente ao 1.º CEB, foi criada uma nova disciplina “À Roda do Saber (ARS)”, que se traduz numa flexibilização da matriz curricular em 28%, e que fomenta o trabalho interdisciplinar e a articulação do conhecimento. Esta privilegia a metodologia de trabalho de projeto, que confere aos alunos a oportunidade de trabalharem de forma colaborativa, desempenharem um papel

ativo na sua aprendizagem e desenvolverem competências ligadas à resolução de problemas, à tomada de decisões e ao saber trabalhar em grupo.

5. Cronograma da investigação

Antes de iniciar a investigação na área da inovação pedagógica, foi necessário proceder à leitura de artigos e investigar diferentes temáticas para depreender a área que melhor aprazia a investigar. Apesar de ter havido uma predisposição para diversas temáticas, a inovação pedagógica esteve sempre presente desde o início, sobretudo relativamente à forma como os docentes podem agir na sua ação pedagógica para promover uma aprendizagem ajustada ao contexto e às crianças. Tendo este processo por base, foi selecionado o tema da inovação pedagógica e a investigação da mesma numa realidade concreta como objeto de estudo deste relatório de investigação.

O faseamento desta investigação está ilustrado no cronograma seguinte que inclui as diferentes etapas da mesma ao longo de 19 meses (confrontar tabela 1).

Tabela 1 - Cronograma da investigação

Atividades Investigativas	NOV 2023	DEZ 2023	JAN 2024	FEV 2024	MAR 2024	ABR 2024	MAI 2024	JUN 2024	JUL 2024	SET 2024	OUT 2024	NOV 2024	DEZ 2024	JAN 2025	FEV 2025	MAR 2025	ABR 2025	MAI 2025	JUN 2025
Revisão Bibliográfica sobre o Tema																			
Definição da Problemática																			
Definição de objetivos gerais																			
Construção de instrumentos de recolha de dados																			
Aplicação dos instrumentos de recolha de dados																			
Organização do protocolo e																			

discussão dos dados de investigação																			
Redação do estudo																			
Revisão final do estudo																			

Fonte: autoria própria

PARTE III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS OBTIDOS DA INVESTIGAÇÃO

1. Dos dados do inquérito por entrevista à diretora da instituição de ensino

Tendo em conta a revisão bibliográfica e a finalidade investigativa deste trabalho, definiram-se categorias e subcategorias, bem como a explicitação das mesmas, que estão apresentadas no quadro apresentado de seguida (confrontar tabela 2).

Tabela 2 – Quadro de referentes da entrevista à diretora da instituição

Categoria	Subcategoria	Explicitação
Liderança	Experiência	Direção do agrupamento escolar
	Desafios	Principais dificuldades encontradas
	Inovação	Influência da liderança nos processos de capacitação para a inovação
Inovação Pedagógica	Significado	Representação relativamente ao conceito de sucesso educativo.
	Modos de organização	Forma como a instituição evidencia práticas pedagógicas inovadoras
Plano de Inovação	Motivações	Razões para desenvolver um plano de inovação
	Descrição	Principais aspetos presentes no plano de inovação
	Objetivos	Metas do plano de inovação
Processo de implementação	Descrição	Etapas e ações realizadas para concretizar o plano
	Fatores facilitadores	Fatores que ajudaram na implementação
	Obstáculos	Dificuldades enfrentadas durante o processo de implementação
Resultados do plano de inovação	Resultados académicos e sociais	Impacto do plano de inovação no desempenho académico dos alunos
	Ambiente educativo	Alterações verificadas no ambiente educativo
	Trabalho dos docentes	Perceções sobre as mudanças das práticas dos professores
	Desenvolvimento curricular	Efeitos na organização e implementação do currículo
Monitorização e Avaliação	Procedimentos	Como os resultados do plano de inovação são monitorizados
Recetividade	Comunidade educativa	Reação dos encarregados de educação e comunidade educativa
	Alunos	Nível de aceitação por parte dos alunos
	Docentes	Adesão dos docentes ao plano de inovação
Fatores para implementação	Condições essenciais	Perceção sobre elementos fundamentais para que mais instituições desenvolvam planos de inovação
Perspetivas futuras	Próximos passos	Medidas necessárias para alcançar os objetivos do plano de inovação

Avaliação Geral	Satisfação	Grau de satisfação com o plano de inovação
	Desempenho dos docentes	Avaliação do desempenho dos docentes
	Qualidade da aprendizagem	Percepção sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos

Fonte: autoria própria

Após o estabelecimento do quadro de referentes, é possível agora proceder à análise do inquérito por entrevista realizado, no dia 30 de outubro de 2024, à diretora da instituição de ensino em estudo. O guião e as respostas obtidas estão disponíveis nos apêndices I e II.

Tabela 3 – Liderança

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Liderança	Experiência	“Eu estou na direção deste agrupamento desde 1997. (...) como diretora estou desde 2012. Como elemento da direção, estou desde o início”.
	Desafios	“(...) o nosso desafio foi promover o desenvolvimento de um agrupamento, unido para dignificar, elevar e melhorar o percurso educativo e as habilitações académicas das pessoas da localidade. Hoje é com orgulho que lhe digo, comparando, e nós fazemos essa análise comparativa, de que hoje a localidade melhorou imenso as suas habilitações académicas e a escola”; “(...) a nossa visão estratégica era fazer das escolas da vila uma referência educativa de qualidade. Hoje, o nosso projeto educativo está como uma referência de qualidade educativa a nível regional”; “Então, atualmente, é mesmo começar a trabalhar uma cultura pedagógica, no sentido mesmo da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade. (...) Portanto, é trazer, usando a palavra, inovação para as práticas de ensino e de aprendizagem dentro da sala de aulas, envolvendo também aqui as dinâmicas de avaliação. Este é o meu desafio enquanto líder”.
	Papel na inovação	“(...) eu acho que as lideranças devem servir para potenciar inovações a nível das escolas. O líder, seja um diretor, um coordenador do departamento, um coordenador de uma equipa educativa ou um diretor de turma, tem de ter a capacidade de envolver e estar predisposto a aprender. No fundo, o líder não é o que manda, mas aquele que está disponível para orientar. Quando há esta abertura e esta capacidade de envolvimento, na verdade, potencia a inovação”; “E esse é o meu papel, é exigir, mas ao mesmo tempo dizer, eu estou aqui para tudo o que precisar, e vamos arregaçar as mangas, podem contar comigo”.

Fonte: autoria própria

A diretora do estabelecimento de ensino em estudo, que já se encontra em funções desde 2012, apresenta alguns desafios que têm tentado colmatar através da concretização de propostas que visam melhorar o percurso educativo dos seus alunos (confrontar tabela 3). Apesar de considerar que o projeto educativo da instituição é, atualmente, uma referência de qualidade educativa a nível regional, este objetivo continua a ser uma prioridade. Nesse sentido, fomenta a utilização de práticas de ensino e aprendizagem que promovam a interdisciplinaridade e, desta forma, aprendizagens significativas.

Quando questionada acerca do papel das lideranças na inovação pedagógica, esta enfatiza que, para a liderança ter impacto e potenciar a inovação, esta tem de ser constituída por pessoas agregadoras e predispostas a aprender. Destaca, então, o papel de um líder como alguém que orienta e ajuda e não alguém que apenas ordene. De facto, é necessário fomentar a criação de um clima organizacional positivo para potenciar a ação, a mudança e a inovação, sendo, por isso, necessárias competências pessoais e sociais por parte das lideranças de topo. “Liderança, no contexto escolar, requer a existência de uma visão forte e partilhada, e implica colaboração e supervisão, numa interação positiva, com vista aos resultados a atingir” (Moreira & Gouveia, 2021, p. 32).

Tabela 4 – Inovação Pedagógica

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Inovação Pedagógica	Significado	<p>“inovação não é porque uso mais as novas tecnologias ou não”;</p> <p>“(…) inovação na área educativa é quando todos conseguimos encontrar estratégias diversificadas, porque ninguém aprende da mesma forma, mas também ninguém ensina da mesma forma. (...) Portanto, é quando nós professores conseguimos trazer para a aprendizagem dos alunos aquilo que naquele momento é o mais pertinente e que está de acordo com o seu nível de aquisição”;</p> <p>“(…) inovação para mim é esta estratégia de conseguir fazer com que os alunos aprendam mais e melhor. A nossa função, como eu digo muitas vezes aos professores, é fazer aprender. Porque as pessoas dizem, o meu papel é ensinar. Mas não. O papel do professor é fazer aprender”.</p>
	Modos de organização	<p>“Não me atrevo a isso. Sei que temos feito algumas iniciativas mais inovadoras. Aliás, se virem o nosso plano de inovação tem a ver com sair fora da caixa”;</p> <p>“Foi assim o trabalho de inovação que fomos fazendo. Se é inovador, não sei se é, mas acho que é o percurso que todas as escolas devem estar a fazer”.</p>

Fonte: autoria própria

Segundo a entrevistada (confrontar tabela 4), a inovação pedagógica tem como intuito promover a aprendizagem dos alunos, tendo em consideração os seus níveis de conhecimentos e a forma como estes aprendem. Posto isto, reforça a ideia de ser necessário diversificar as metodologias de trabalho. Para além disso, afirma que não se pode definir inovação pedagógica pelo uso de novas tecnologias, sendo que uma aula expositiva poderá ser inovadora se esta promover a aprendizagem dos alunos e se for ao encontro dos objetivos a que esta se propõe.

Quanto ao facto de se poder definir o Agrupamento de Escolas como inovador, a diretora demonstrou alguma reserva neste rótulo, focando-se antes no trabalho que se tem de realizar para atingir os objetivos comuns a todas as escolas, ou seja, promover o sucesso educativo dos seus alunos. Para concretizar este intuito, é necessário a aplicação de medidas estratégicas diferenciadoras, que a diretora evita qualificar como uma inovação, preferindo enfatizar que se trata de um processo indispensável para favorecer o desenvolvimento dos alunos e melhorar os resultados académicos dos mesmos. Todavia, tendo em conta a definição de inovação pedagógica, apresentada anteriormente neste trabalho, como a introdução de mudanças nas práticas educativas vigentes com o intuito de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem (Jesus & Azevedo, 2020), consideramos que, efetivamente, podemos classificar a instituição educativa como inovadora. Isto, porque o agrupamento de escolas reformulou as suas práticas, adotando estratégias diferenciadoras para potenciar o sucesso escolar dos seus alunos e melhorar os resultados académicos dos mesmos.

Tabela 5 – Plano de Inovação

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Plano de Inovação	Motivações	<p>“Quando, em 2018, foi publicado o Decreto-Lei n.º 55, na verdade abriu às escolas aquele potencial muito grande de inovar, de fazerem diferente (...);</p> <p>“(…) em 2019, com base neste trabalho, criamos o nosso primeiro projeto de inovação”;</p> <p>“chegamos a um momento em 2020 em que estas medidas que fizeram parte de um plano de inovação foram saindo, porque na verdade a legislação não obrigava e nós também começamos a perceber que começavam a fazer parte das rotinas. Então chegamos à conclusão de que o primeiro ciclo é interdisciplinar</p>

		(...) então vamos criar uma nova disciplina no primeiro ciclo”; “uma escola precise de um plano de inovação para inovar. Não precisa. Nem precisa destas caixinhas para trabalhar bem. Mas às vezes é importante, pelo acompanhamento também externo”.
	Descrição	“O objetivo era mesmo trabalhar as dinâmicas do primeiro ciclo, ou seja, trazer a interdisciplinaridade inerente ao primeiro ciclo para uma forma de trabalhar com os alunos mais inovadora. Os professores perceberam as vantagens que traz para os alunos e de que forma é que os alunos podem ser elementos ativos no seu processo de aprendizagem”.
	Objetivos	“os nossos objetivos era mesmo melhorar os resultados escolares dos alunos”; “um dos indicadores, que era atingir 100% de transição, temos”; “O segundo compromisso tem a ver com o sucesso pleno (...) percentagem de alunos que tenham positiva (...). O nosso objetivo era atingirem 98%, e, neste momento, estamos com 97,7%”; “(…) qualidade das aprendizagens, que é percentagem de alunos com menções de bom e muito bom a todas as disciplinas, neste momento já ultrapassamos os 70%, já estamos nos 80%. Isto tem vindo a ser sustentável ao longo dos anos”.

Fonte: autoria própria

Através das respostas apresentadas na tabela 5, verifica-se que o plano de inovação implementado neste estabelecimento de ensino foi criado com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018. Este foi finalizado em 2019 depois de um trabalho de desconstrução do mesmo. O plano de inovação sofreu, ainda, alterações, sendo que é apenas em 2020 que é criada a disciplina ARS para trabalhar os conteúdos programáticos do 1.º CEB de forma interdisciplinar. Esta disciplina permite ao aluno ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Para além disso, aquando da criação deste plano de inovação, foram estabelecidas três metas que a instituição já atingiu parcialmente. Assim, já foi possível obter 100% de alunos transitados para 2.º CEB e 70% de alunos com menções de bom e muito bom a todas as disciplinas. Quanto à percentagem de alunos com positiva a todas as disciplinas, estes encontram-se nos 97,7%, perto de atingir a meta de 98%. Porém, a diretora reforça ainda que estes resultados não são importantes por si só, necessitando serem sustentáveis ao longo dos anos. Esta perspetiva é suportada pela literatura, que afirma que a inovação pedagógica “implica uma mudança significativa e duradoura face ao que existia anteriormente” (Marques & Gonçalves, 2021, p. 41). Assim sendo, mais do que

alcançar melhorias pontuais, é fundamental garantir que as mudanças implementadas se consolidem e gerem um impacto contínuo no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, torna-se essencial a adoção de estratégias que promovam a sustentabilidade das práticas inovadoras, assegurando que estas se enraízem na cultura educativa da instituição e contribuam, de forma efetiva, para a evolução do sucesso escolar dos alunos.

Tabela 6 – Processo de Implementação

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Processo de implementação	Descrição	<p>“Pegando no primeiro plano de inovação, de 2019/2020, este resultou de um envolvimento total do agrupamento (...) começou pelos grupos de trabalho, passou aos departamentos, foi a pedagógica, até que foi aprovado um documento no Conselho Geral. Ao ser aprovado no Conselho Geral, depois, cada ano de escolaridade, diretores de turma, professores titulares que divulgaram aos pais”;</p> <p>“Claro que depois nos obrigaram, e bem, a fazer um currículo. No início, “À Roda do Saber” tinha uma avaliação própria (...)”;</p> <p>“(…) nós começamos com os quatro anos, há dois anos tiramos no primeiro ano, que já tinha feito quatro anos, este ano tiramos o segundo, que também fez os quatro anos. Eu acho que aquilo que era o objetivo, que era dar novas ferramentas, estratégias diferentes aos professores, de dar uma visão diferente do que é uma sala de aulas aos alunos e aos pais, eu acho que o conseguimos”.</p>
	Fatores facilitadores	<p>“Eu acho que o fator foi o trabalho colaborativo. (...) Foi o facto de acreditarmos uns nos outros e de ser um trabalho que envolveu a todos, que fez com que fosse possível ser implementado sem resistência”.</p>
	Obstáculos	<p>“Como em tudo na vida, nem toda a gente está no mesmo caminho, ou todos estão a caminhar ao mesmo ritmo. Portanto, foi preciso, na verdade, fazer aqui algumas motivações mais particulares a determinados professores”.</p>

Fonte: autoria própria

Durante o processo de implementação (confrontar tabela 6), a diretora destaca o facto de este ter sido um processo colaborativo, que resultou do envolvimento total do agrupamento. Aliás, este foi mesmo o aspeto que a mesma salientou como o fator determinante para a implementação do plano de inovação. Contrariamente, identificou como obstáculos diferentes níveis de motivação por parte da equipa educativa. Posto isto, pode-se verificar que o grupo de trabalho, ou seja, as pessoas que o constituem e a sua organização e funcionamento, é

um fator essencial para a capacitação para a inovação. De facto, o trabalho colaborativo cumpre uma função essencial no panorama educativo atual, na medida em que este “é uma prática valiosa que promove a partilha de ideias e de conhecimentos, a inovação pedagógica e curricular e, consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino” (Oliveira & Gonçalves, 2024, p. 113). Dessa forma, torna-se evidente que a implementação bem-sucedida de qualquer processo inovador depende não apenas das estratégias adotadas, mas também do envolvimento e compromisso dos profissionais que o concretizam, reforçando a importância de uma cultura de colaboração e partilha no contexto escolar.

Para além disso, menciona que a disciplina criada, ARS, existe atualmente apenas no 3.º e 4.º ano do 1.º CEB e que, daqui a dois anos, esta deixará de existir, já que o objetivo da sua conceção era implementar rotinas e metodologias ativas, o que considera estar a ser atingido. Deste modo, entende que não é necessário manter uma disciplina específica para estimular este trabalho diferenciado, através da metodologia de trabalho de projeto e da promoção da interdisciplinaridade, uma vez que estas estratégias já estão a ser aplicadas nas outras disciplinas. Este posicionamento está em consonância com o que foi referido anteriormente, isto é, as alterações promovidas no plano de inovação visam a sustentabilidade dos resultados. Por isso, é necessário criar rotinas que assegurem essa continuidade.

Tabela 7 – Resultados do plano de inovação

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Resultados do plano de inovação	Resultados académicos e sociais	“Temos um indicador de que ainda não chegamos lá, mas também isto é até 2026, temos mais um ano. Os outros dois indicadores nós já atingimos, mas o atingir também não é o que nos satisfaz. O que nos satisfaz é sustentabilidade dos bons resultados”.
	Ambiente educativo	“Eu sou suspeita, mas eu acho que nós temos um bom ambiente educativo. Há muito tempo que professores e pais vão assumindo uma denominação de agrupamento de afetos”.
	Trabalho dos docentes	“(…) todas as semanas, aqui, os professores que lecionam um ano de escolaridade, reúnem todas as semanas”; “Portanto, é um trabalho colaborativo, de pensar aprendizagens dos alunos, pensar metodologias dentro da sala de aulas”.
	Desenvolvimento curricular	“nós estamos a tentar todos os anos, fazer um trabalho de mapeamento curricular. Toda a gente, obrigatoriamente, tem de usar as aprendizagens daquele ciclo. Agora, vamos selecionar as mais

		pertinentes para trabalhar este ano letivo, tendo em conta as crianças que vamos ter cá, tendo em conta a sua avaliação, tendo em conta o <i>feedback</i> que os professores nos dão”.
--	--	--

Fonte: autoria própria

Relativamente aos resultados do plano de inovação (confrontar tabela 7), a diretora da instituição de ensino reconhece a existência de um bom ambiente educativo, estando a maioria dos professores e das famílias satisfeitas com o funcionamento do agrupamento de escolas. Este ambiente também é proporcionado pelas condições dadas aos professores para trabalharem em colaboração. Quanto aos resultados académicos e sociais, estes já foram quase atingidos, estando agora mais focados na sustentabilidade dos mesmos, como foi referido anteriormente. Por fim, no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, este é um dos patamares de intervenção prioritários do estabelecimento, o que reflete uma preocupação com uma gestão curricular mais estruturada e ajustada às necessidades dos alunos. Como foi referido pela diretora, a escola tem procurado realizar um mapeamento curricular contínuo, selecionando, em cada ano letivo, as aprendizagens a privilegiar com base nas características e necessidades das crianças, garantindo que são trabalhadas de forma intencional e estratégica. Esta abordagem alinha-se com a perspetiva de Simões & Sousa (2023), quando afirma que esta gestão “pretende que o currículo nacional seja adaptado às características e necessidades dos alunos, assim como às especificidades do meio envolvente à escola, pressupondo a definição de linhas de ação e a introdução de novas temáticas contextualizadas” (p.3).

Tabela 8 – Monitorização e Avaliação

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Monitorização e Avaliação	Procedimentos	“todas estas medidas têm a monitorização em cada momento em que a escola para, para avaliar, que é agora em novembro, depois na semana de janeiro, depois na Páscoa e depois no final do ano. Portanto, em determinados momentos, a equipa da autoavaliação, para além daquilo que são estas grelhas em que se pede informação aos professores e que depois se confrontam com os resultados dos alunos, também fazem pequenos grupos de focagem onde querem aprofundar mais esta ou aquela informação. Portanto, temos vários instrumentos de monitorização”.

Fonte: autoria própria

A monitorização das medidas presentes no plano de inovação é realizada através de vários instrumentos de monitorização, como o preenchimento de grelhas, a avaliação dos resultados escolares e a realização de grupos de focagem, em quatro momentos distintos (confrontar tabela 8). Esta abordagem permite uma avaliação contínua e ajustada do impacto das estratégias implementadas, tal como refere o Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas (Conselho Nacional de Educação, 2023), quando afirma que a compreensão, consolidação e sustentabilidade dos planos de inovação “dependem da existência de estratégias de acompanhamento e monitorização com vista à melhoria continuada dos processos de mudança, assim como da avaliação dos seus benefícios e limitações, e da proposta de recomendações futuras” (pp. 9-10).

Tabela 9 – Recetividade

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Recetividade	Comunidade educativa	“(…) eu acho que o próprio grau de confiança na escola já faz com que os pais aceitem. Há reuniões com os pais todos, onde o professor ou o diretor de turma diz o que estamos a trabalhar e o que estamos a adaptar”; “quando veem que a escola também arroja, que a escola também se desafia, eles confiam. Eles não são tradicionais nestas coisas. E os pais estão muito habituados a estas novidades”.
	Alunos	“Os alunos gostaram exatamente porque trouxe metodologias de trabalho diferentes”; “isto era o momento do dia ou da semana onde eles, na verdade, iam para a rua, iam pesquisar, iam fazer entrevistas, vinham outras pessoas à sala”.
	Docentes	“(…) foi preciso dar tempo para perceberem que não vai dar mais trabalho”; “não ensinaram mais nem menos, ensinaram de forma diferente”.

Fonte: autoria própria

A proposta de implementação do plano de inovação foi, desde o início, bem recebida pela comunidade educativa, nomeadamente pelas famílias e pelos alunos, que demonstraram uma atitude maioritariamente positiva (confrontar tabela 9). No que diz respeito aos docentes, a reação inicial foi de estranheza e receio, uma vez que acreditavam que a proposta resultaria num aumento significativo da carga de trabalho. No entanto, à medida que foram

compreendendo os princípios subjacentes à inovação pedagógica, reconheceram que esta não implicava a introdução de novos conteúdos, mas sim a adoção de estratégias e metodologias diferenciadas, mais ajustadas às necessidades dos alunos e ao contexto educativo.

Tabela 10 – Fatores para implementação

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Fatores para implementação	Condições essenciais	<p>“Considero o plano de inovação no sentido de arranjarmos algumas medidas de promoção do sucesso educativo. E se for preciso haver um documento que diga planos de inovação para assim ser, que seja”;</p> <p>“exige uma corresponsabilização coletiva, um trabalho colaborativo e coletivo”;</p> <p>“Eu acho que o mais importante é haver uma cultura para haver esta mudança. É muito mais do que uma equipa, é uma cultura. Eu posso ter uma equipe de direção fabulosa, que tenho, sem dúvida, mas se o que nós queremos não tiver eco na sala dos professores, nada vai para dentro da sala de aulas ou chega aos pais. Por isso, tem de haver este sentir, este gostar”.</p>

Fonte: autoria própria

Segundo a perspetiva da diretora da instituição de ensino, a corresponsabilização coletiva e o trabalho colaborativo são fundamentais para a implementação de planos de inovação (confrontar tabela 10), pois a inovação precisa ser apoiada por todos os membros da comunidade educativa, incluindo professores, direção, pais e alunos. Para além disso, a criação de uma cultura de mudança é crucial, na medida em que se deve cultivar um ambiente em que todos compartilhem o compromisso com a inovação. Isso, vai além de ter uma boa equipe de direção, exigindo o alinhamento e a aceitação de todos os envolvidos no processo. Assim sendo, pode-se definir cultura escolar como a “cultura produzida pelos atores organizacionais nas relações com os outros, com o espaço e com os saberes” (Amorim et al., 2020, p. 147), sendo que

a investigação tem mostrado que as escolas bem sucedidas são aquelas onde predomina coesão entre os seus membros, podendo a diferença estar nos processos e nas práticas (mais ou menos explícitas) que levam a diferentes apropriações dos recursos e a potenciar aprendizagens de qualidade. Neste sentido, as lideranças são uma linha de ação prioritária na promoção da cultura organizacional em contexto escolar (p.147).

Através dos contributos da diretora e da análise documental, pode-se realçar a importância de uma liderança que favoreça a criação de uma cultura escolar agregadora, que incentive a implementação de planos de inovação.

A entrevistada ainda salienta que, embora reconheça a importância do plano de inovação para alcançar os resultados desejados, acredita que ele não é essencial, pois é possível adotar medidas eficazes sem a necessidade de formalizar o documento. O aspeto fundamental, na sua visão, é o trabalho contínuo e direcionado para promover o sucesso escolar.

Tabela 11 – Perspetivas futuras

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Perspetivas futuras	Próximos passos	“Quanto a este plano de inovação, é manter os resultados que já temos. É só isso que eu quero. É a sustentabilidade. No futuro, eu quero ver se as aprendizagens que os alunos obtiveram com este plano de inovação têm impacto nos ciclos seguintes”.

Fonte: autoria própria

Quanto às perspetivas futuras, a entrevistada reitera a importância da sustentabilidade dos resultados e o impacto destes nos próximos ciclos de ensino (confrontar tabela 11). Garantir a continuidade das mudanças implementadas é essencial para que a inovação pedagógica produza efeitos duradouros, evitando que as melhorias sejam apenas pontuais. A consolidação dos resultados depende da monitorização contínua que é realizada pela equipa de autoavaliação, sendo este acompanhamento sistemático fundamental para a eficácia e sustentabilidade do plano de inovação.

Tabela 12 – Avaliação Geral

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Avaliação Geral	Satisfação	“Enquanto sucesso, enquanto impacto, não tenho dúvida que coloco entre o 9 e o 10, pelos resultados”; “Agora, enquanto grau de satisfação, eu colocaria entre o 8 e o 9, porque na verdade isto também deu trabalho aos professores”; “Quanto ao agrado dos professores, se calhar lá para o 8 (...)”.
	Desempenho dos docentes	“Também, poria entre o 8 e o 9, até porque, por exemplo, eles escolhem, para concretizar de uma forma diferente estas aprendizagens”.
	Qualidade da aprendizagem	“(…) tínhamos metas ambiciosas e que, neste momento, estão a ser concretizadas. Entre o 9 e o 10”.

Fonte: autoria própria

Por fim, de forma a avaliar o plano de inovação implementado no estabelecimento de ensino, a diretora classificou-o quanto à sua satisfação, desempenho dos docentes e qualidade das aprendizagens em 8 a 9 nos dois primeiros critérios e 9 a 10 no último (confrontar tabela 12). Esta afirma, após uma reflexão e avaliação do plano de inovação, que a sua implementação foi um sucesso devido ao impacto deste nos resultados académicos dos alunos. Este pensamento está alinhado com a perspetiva de Marques e Gonçalves (2021) quando afirmam que se pode definir “inovação pedagógica como um meio, cuja finalidade é a de melhoria, não como um fim, sendo um processo estruturado e intencional, que não se circunscreve a uma mera mudança” (p. 41).

2. Dos dados do inquérito por questionário aos docentes

Para o estudo em análise, foi pedido aos docentes de 1.º CEB que trabalhavam, no ano letivo de 2024/2025 no agrupamento de escolas a ser investigado, para responderem a um inquérito por questionário disponibilizado por via online. A distribuição do mesmo foi concretizada através da colaboração com elementos da direção da instituição de ensino, entre os meses de dezembro de 2024 a fevereiro de 2025. O inquérito distribuído pelos docentes encontra-se no apêndice III.

Este inquérito teve como objetivo compreender a perceção dos docentes sobre o conceito de inovação pedagógica, bem como obter uma visão sobre o plano de inovação implementado no agrupamento de escolas: os motivos que estiveram na sua origem, a forma como é concretizado na prática, os processos de avaliação e monitorização adotados, e o grau de satisfação relativamente às diferentes vertentes do mesmo. Para as unidades de registo relativas às questões abertas, foi utilizada a seguinte codificação: docente (D) seguido de um valor numérico sequencial relativo ao preenchimento do referido inquérito.

Dos vinte e sete professores a quem foi disponibilizado o questionário, responderam a totalidade dos mesmos, ou seja, a amostra corresponde ao universo. A população em estudo é constituída por docentes entre os 37 e os 64 anos, com uma média de 52,6 anos (confrontar gráfico 1). Estes apresentam um tempo médio de serviço de 25 anos.

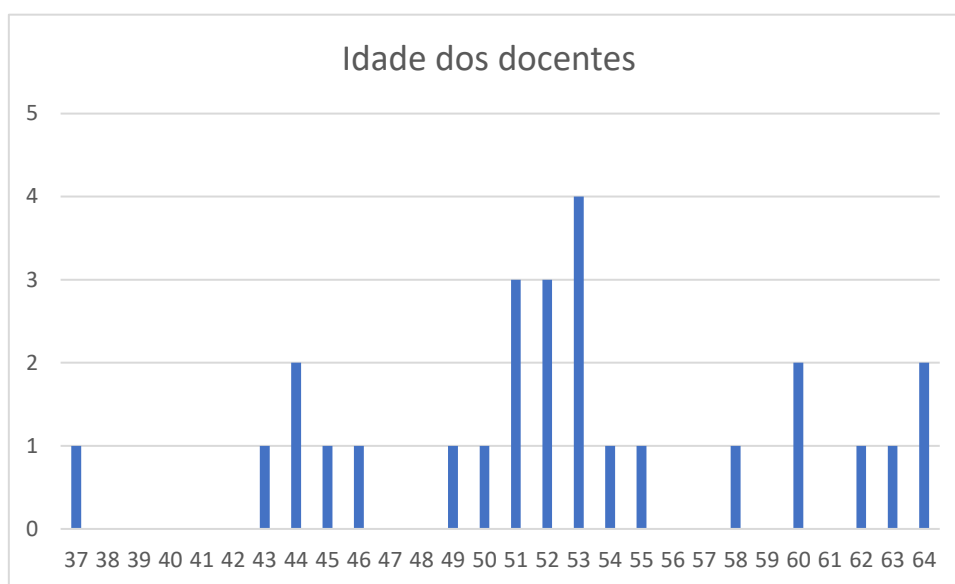


Gráfico 1 – Idade dos docentes participantes

Fonte: autoria própria

Relativamente ao entendimento dos inquiridos sobre o conceito de inovação pedagógica (confrontar gráfico 2), foi possível verificar que, na sua maioria, os docentes concordaram com as afirmações apresentadas. Efetivamente, três destas obtiveram apenas pareceres positivos, ou seja, houve uma concordância total relativamente ao facto de a inovação ter um carácter intencional, implicar estabelecer objetivos e estratégias e envolver processos de avaliação e reflexão crítica. De facto, para haver inovação pedagógica, tem de haver intencionalidade, já que este processo não pode ser visto apenas como uma mudança aleatória ou espontânea, mas sim como um processo planeado com o objetivo de melhorar as práticas educativas. Para além disso, a necessidade de definir objetivos e estratégias e de existir uma avaliação e reflexão contínua revela-se fundamental, uma vez que permite aferir a eficácia das mudanças implementadas e ajustá-las conforme necessário, segundo as metas propostas. Sem estes elementos, a inovação pedagógica poderia reduzir-se a meras alterações superficiais, sem impacto real na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos.

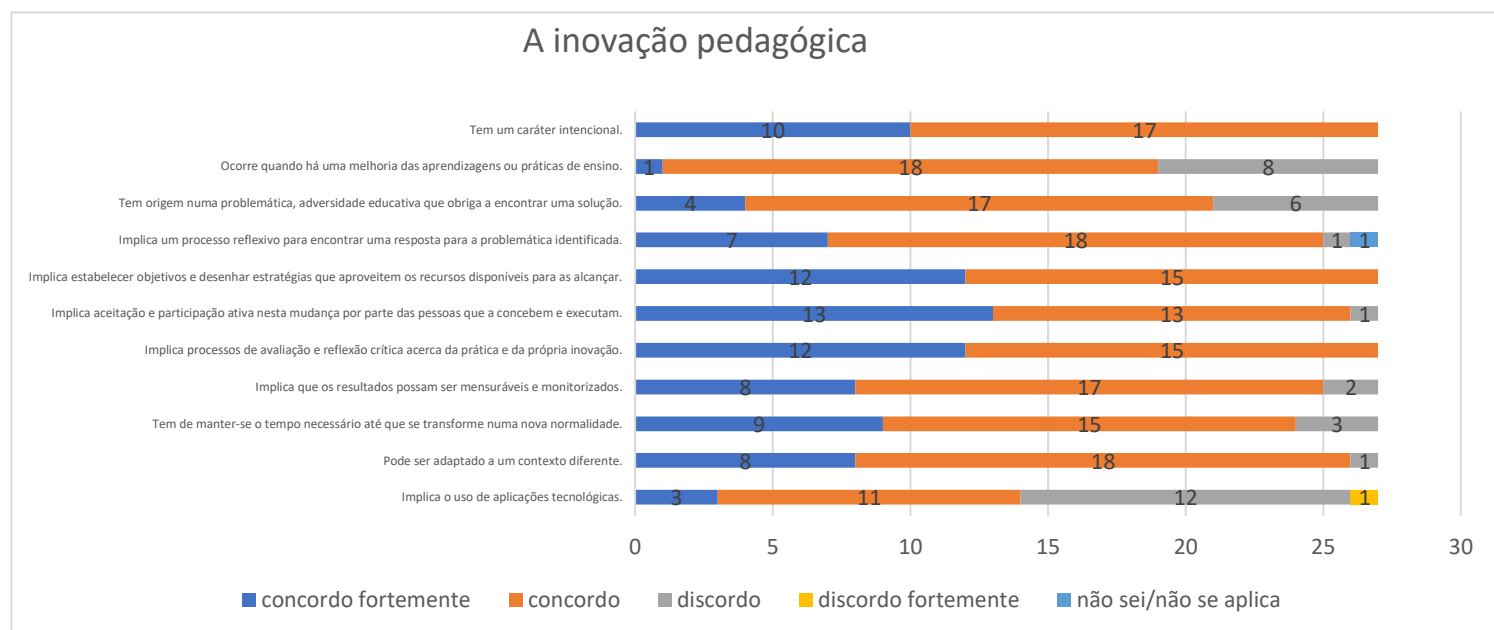


Gráfico 2 – conceito de “inovação pedagógica” entendido pelos docentes

Fonte: Autoria própria

A maioria dos inquiridos concordou fortemente ou concordou, ainda, que a inovação pedagógica implicava uma participação ativa por parte dos intervenientes (48,15% e 48,15%, respetivamente); que os resultados obtidos têm de ser mensuráveis e monitorizados (29,63% e 62,96%); que implica manter-se o tempo necessário até se tornar numa nova normalidade (33,33% e 55,56%); e que pode ser adaptado a um contexto diferente (29,63% e 66,67%). Estes dados revelam que os docentes percecionam a inovação como um processo dinâmico, intencional e contínuo, que exige envolvimento de toda a equipa educativa, tempo para promover a sustentabilidade dos resultados e capacidade de adaptação do plano ao contexto específico. Esta perceção é reforçada por algumas das respostas abertas dos inquiridos, como a de um docente que afirma que “a inovação educacional deve contar com um compromisso das lideranças escolares. São tanto mais eficazes quanto mais são envolvidos os educadores e as equipas educativas” (D17).

Para além disso, 25,93% e 66,67% dos docentes concordaram fortemente ou concordaram, respetivamente, que a inovação pedagógica implica um processo reflexivo para encontrar uma resposta para uma problemática encontrada. Todavia, 22,22% dos inquiridos discorda que este processo tenha de ter origem

numa problemática ou adversidade educativa. Esta divergência deve-se, provavelmente, ao facto de a maioria dos discordantes acreditar que a inovação poder ser, muitas vezes, imposta por políticas externas ao contexto, isto é, que resulta de diretrizes institucionais ou decisões ministeriais que nem sempre emergem das necessidades concretas do quotidiano escolar. Neste sentido, uma das respostas dos docentes reforça esta visão mais abrangente da inovação: “pode considerar-se inovação em educação como a tentativa de criação de respostas novas aos desafios oriundos das necessidades de adequar os sistemas educativos à sociedade da informação e do conhecimento, a partir da análise e reflexão concertadas com todos os intervenientes neste processo” (D18). Assim sendo, a inovação pedagógica não decorreria obrigatoriamente de uma dificuldade específica de contexto, mas antes de desafios globais impostos pelas transformações da sociedade hodierna.

Na afirmação “a inovação pedagógica ocorre quando há uma melhoria das aprendizagens ou práticas de ensino”, 3,70% dos docentes concordou fortemente, 66,67% concordou e 29,63% discordou. Esta maior percentagem de discordantes pode-se dever ao facto de nem todas as melhorias poderem ser classificadas como inovações pedagógicas. De facto, Huberman (1973, citado por Jesus & Azevedo, 2020, p. 26) “distinguiu “mudança” de “inovação”, considerando que a última é, de alguma forma, mais deliberada, voluntária e planeada, em vez de espontânea”. Estes resultados podem, ainda, demonstrar que nem todos os docentes acreditam que as inovações conduzem necessariamente a melhorias, por considerarem que a sua implementação pode falhar e não gerar os impactos desejados: a melhoria do processo de ensino e/ou de aprendizagem.

Por fim, a afirmação que gerou maior dispersão nas respostas, revelando diferentes perspetivas entre os inquiridos, foi a que relacionava a inovação pedagógica com o uso de aplicações tecnológicas. Relativamente a esta questão, 11,11% dos docentes concordaram fortemente, 40,74% concordaram, 44,44% discordaram e 3,70% discordaram fortemente. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de a inovação ser muitas vezes associada à tecnologia. Porém, estes dois conceitos, na nossa visão, não são indissociáveis, podendo-se complementar, mas não sendo necessário que existam em simultâneo. Esta

opinião é também partilhada por Findikoglu e Ilham que afirmam que “no campo educativo, os termos inovação e tecnologia se chegam a confundir, embora inovação não signifique, necessariamente, adoção de tecnologia (2016, citado por Jesus & Azevedo, 2020, p. 28). Algumas afirmações dos inquiridos que discordaram da afirmação confirmam esta suposição: “hoje em dia parece que tudo tem ou deve passar pela tecnologia, o que discordo, pois inovação não é sinónimo de inovação tecnológica. Ambas podem coexistir e/ou complementar-se” (D11).

Quanto à opinião dos inquiridos sobre o plano de inovação implementado na instituição educativa (confrontar gráficos 3 e 4), verifica-se que, em todas as afirmações, surgiram respostas de “não sei/não se aplica” provenientes, especialmente, de docentes novos à instituição.

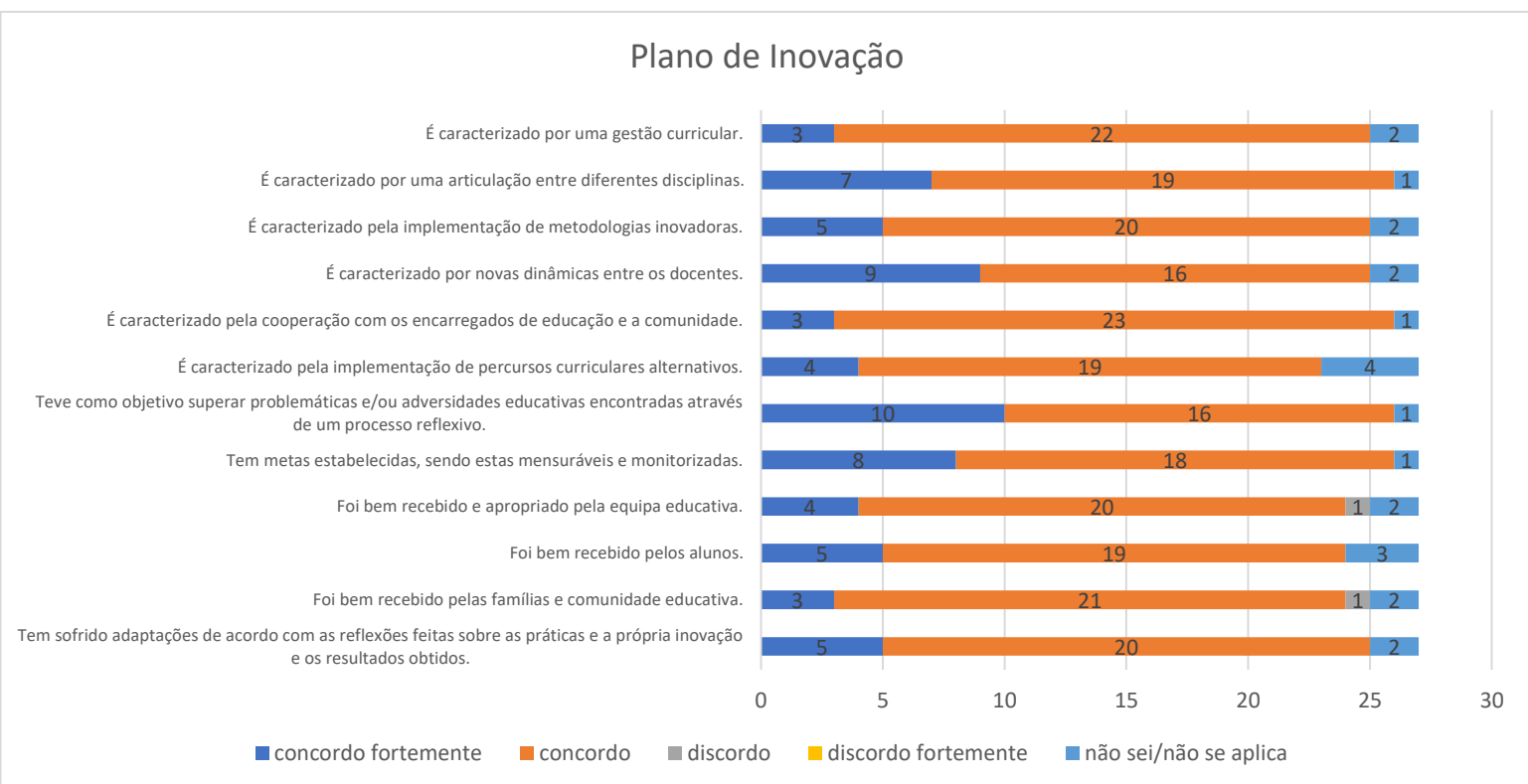


Gráfico 3 – Plano de inovação implementado

Fonte: Autoria própria

Além destas, e no que diz respeito às afirmações presentes no gráfico 3, observa-se uma concordância total, isto é, apenas respostas de “concordo fortemente” e “concordo”, em todas as formulações à exceção de duas relativas

à receção do plano de inovação por parte da equipa educativa e das famílias e comunidade educativa. Tendo em conta estas respostas, constata-se que o plano de inovação implementado no agrupamento de escolas é caracterizado pela gestão curricular, pela articulação entre diferentes disciplinas, pela implementação de metodologias inovadoras, por novas dinâmicas entre docentes, pela cooperação com os encarregados de educação e a comunidade e pela implementação de percursos curriculares alternativos. Muitas destas afirmações podem ser verificadas através da introdução da nova disciplina presente no estabelecimento de ensino, ARS, que pressupõe essa gestão do currículo e articulação de saberes através do uso da metodologia de trabalho de projeto. Para além disso, observa-se que, dentro destes, houve um maior número de respostas dos inquiridos de concordo fortemente sobre a articulação de disciplinas (25,93%) e sobre as dinâmicas existentes entre os docentes (33,33%). Isto demonstra a valorização dada pelos professores à articulação entre saberes que é realizada pela instituição e o apoio substancial às novas dinâmicas de trabalho entre os profissionais da educação, indicando uma mudança positiva nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais dentro da instituição.

Já a afirmação que obteve mais pareceres de concordo fortemente sobre o plano de inovação, com 37,04% das respostas totais, foi: “o plano de inovação teve como objetivo superar problemáticas e/ou adversidades educativas encontradas através de um processo reflexivo”. Este dado revela que os docentes reconhecem no plano de inovação uma intenção clara de responder a desafios concretos do contexto educativo, valorizando o processo reflexivo como ponto de partida para a mudança. Tal perceção reforça a ideia de que a inovação, para ser significativa, deve emergir de necessidades reais sentidas no terreno e não apenas de orientações externas.

Neste gráfico é, ainda, possível verificar que os docentes reconhecem a existência de metas mensuráveis e monitorizadas, bem como a capacidade de adaptação do plano em função das reflexões sobre a prática e dos resultados obtidos. Por fim, no que diz respeito à receção do mesmo, constata-se que, de forma geral, foi bem recebido por todos os elementos, podendo ter havido

apenas situações particulares e efémeras de desacordo em relação ao plano de inovação por parte de elementos da equipa educativa e de famílias de alunos.

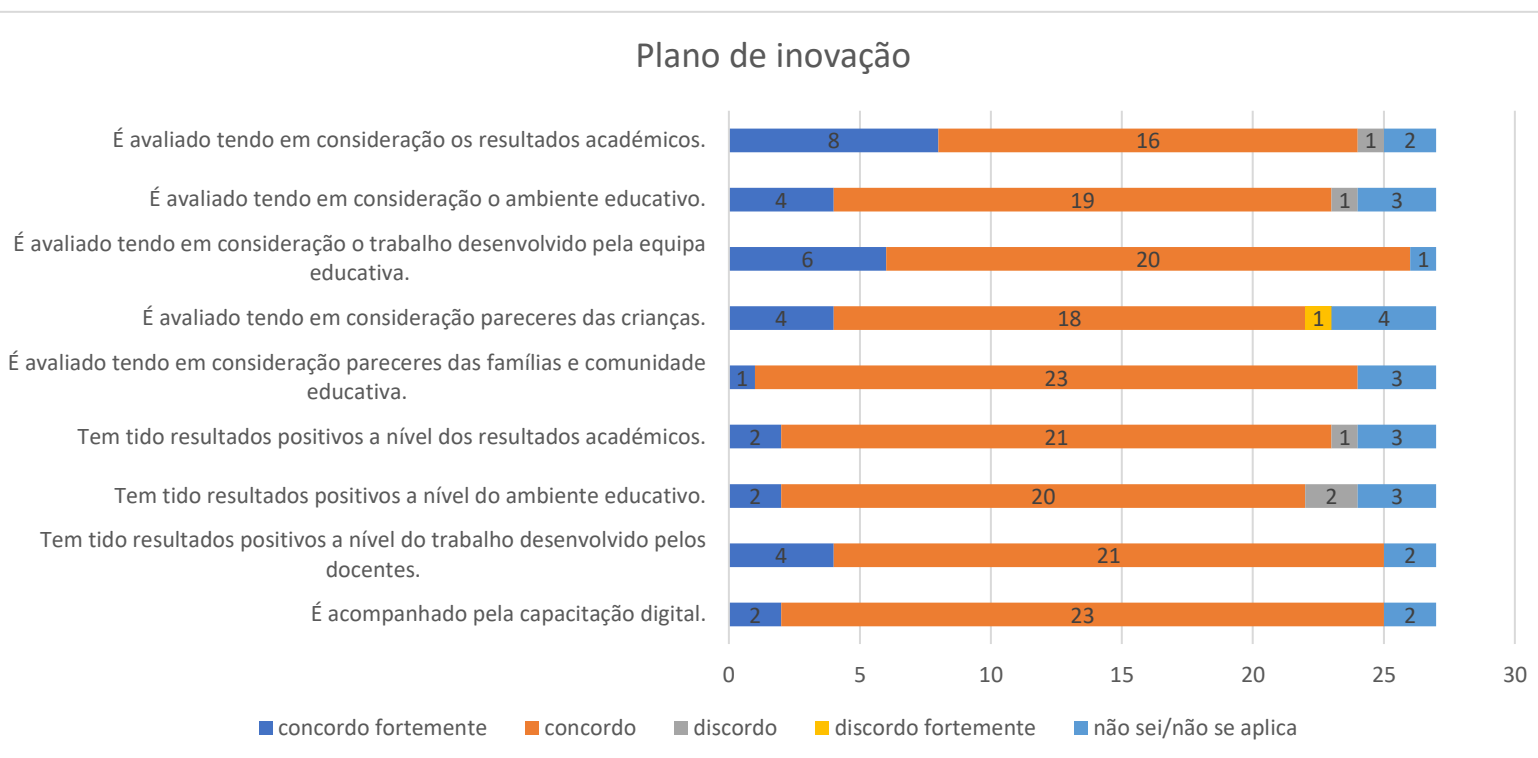


Gráfico 4 – avaliação do plano de inovação implementado

Fonte: Autoria própria

Relativamente ao gráfico 4, este aborda a avaliação e os resultados obtidos com a implementação do plano de inovação. Assim sendo, verifica-se que este é avaliado, principalmente, através dos resultados académicos, do trabalho desenvolvido pela equipa educativa e através dos pareceres das famílias e da comunidade educativa. Por sua vez, apesar de terem obtido maioritariamente resultados positivos, parece ter havido mais dúvidas relativas ao papel da opinião das crianças e do ambiente educativo na avaliação do plano. Este facto é apoiado pelo número de respostas “não sei/não se aplica”, sendo que o item relativo às crianças apresenta o maior número (14,81%), seguindo o do ambiente educativo e das famílias/comunidade educativa (11,11%).

Quanto aos resultados, segundo a perceção dos inquiridos, o plano de inovação tem surtido efeitos positivos principalmente ao nível do trabalho desenvolvido pelos docentes. Nos restantes dois critérios, a nível dos resultados académicos e do ambiente educativo, registaram-se algumas respostas de discordância

(3,70% e 7,41%, respetivamente), possivelmente fruto de situações isoladas. Este plano tem vindo, também, a ser acompanhado pela capacitação digital. Estes dados revelam que tem vindo a ser feito um trabalho refletido e consistente, com efeitos maioritariamente positivos, ainda que coexistam algumas limitações ou dificuldades específicas. Tal como referido por um dos inquiridos, “a inovação pedagógica tem sido um caminho que continua a ser feito na direção da sala de aula. Ainda não foram dados todos os passos. As mudanças em contexto vão acontecendo progressivamente, à medida que professores e educadores se vão apropriando das mudanças e fazendo parte delas” (D17). Deste modo, este é um trabalho que não surte efeitos instantaneamente, mas que necessita de tempo, envolvimento e continuidade para que as mudanças se consolidem e se tornem parte integrante da cultura pedagógica da instituição.

Foi ainda pedido aos inquiridos que atribuísem um valor, de 1 (mínimo) a 10 (máximo), sobre o grau de satisfação relativamente às diferentes vertentes do mesmo. A média dos valores obtidos estão representados no gráfico 5.

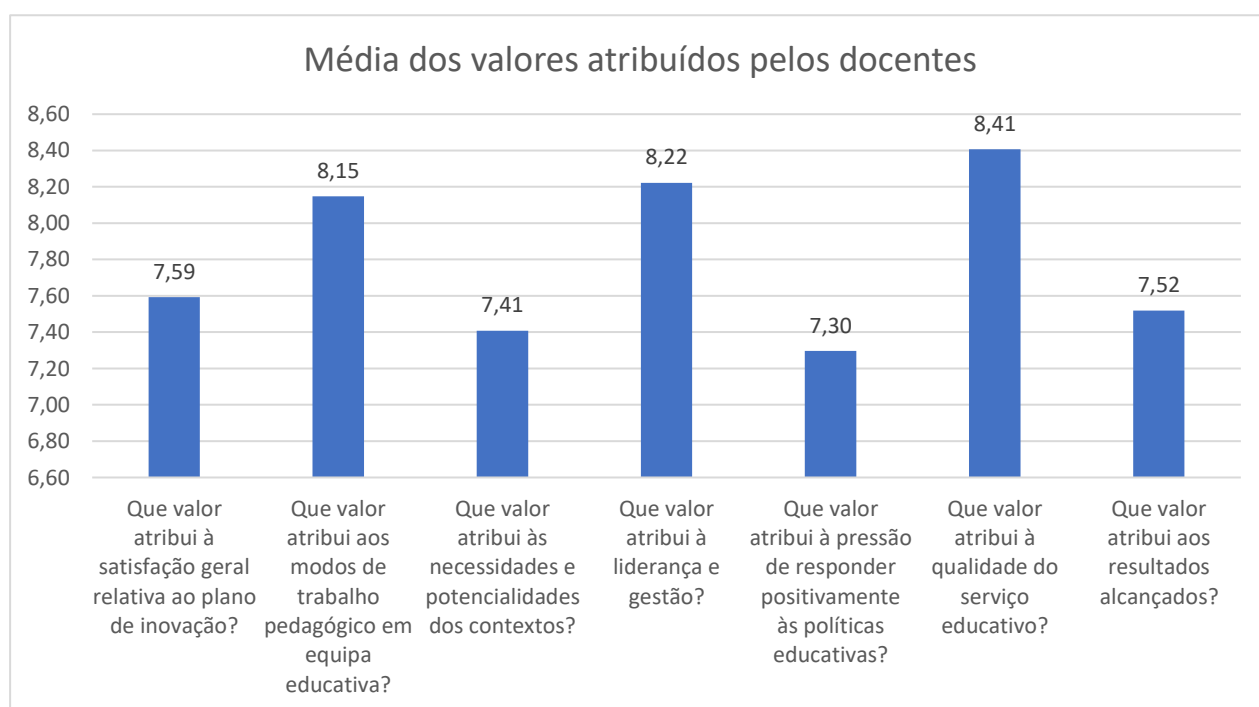


Gráfico 5 – Média dos valores atribuídos pelos docentes às várias vertentes da implementação do plano de inovação

Fonte: Autoria própria

Ao analisar o gráfico, verifica-se que os valores mais elevados foram a elevada qualidade do serviço educativo (8,41), o peso da liderança e gestão na implementação do plano de educação (8,22) e os modos de trabalho pedagógico em equipa educativa (8,15). Estes dados revelam que os inquiridos valorizam sobretudo os aspetos estruturais e colaborativos do plano de inovação, reconhecendo a importância de uma liderança eficaz, de práticas pedagógicas colaborativas e da qualidade global do serviço educativo na concretização das mudanças implementadas.

Quanto à satisfação geral relativa ao plano de inovação, o valor médio foi de 7,59, situando-se ligeiramente mais abaixo do que os indicadores acima mencionados. Este valor poderá, então, significar que, apesar dos docentes conseguirem identificar vários pontos positivos sobre o mesmo e reconhecerem a sua importância e as melhorias que lhe advieram, ainda existem desafios e/ou aspetos a melhorar. Sendo este um plano que tem como objetivo a sustentabilidade dos resultados e que ainda está a construir esse caminho, é compreensível que ninguém tenha dado o valor 10 a esta questão.

Por outro lado, os valores menos elevados, mas ainda bastante positivos, foram os resultados alcançados (7,52), as necessidades e potencialidades dos contextos (7,41) e a pressão de responder positivamente às políticas educativas (7,30). Estes resultados demonstram que apesar da instituição estar próxima de alcançar as metas definidas no âmbito dos resultados académicos, os docentes continuam envolvidos numa luta constante para colmatar as dificuldades dos alunos, o que poderá justificar uma perceção mais cautelosa relativamente ao impacto direto do plano nesses domínios. Para além disso, no que diz respeito às necessidades e potencialidades dos contextos, o valor menos expressivo pode indicar que não consideram este aspeto o mais determinante para o sucesso da implementação do plano de inovação, dando primazia, por exemplo, à liderança da instituição. Por fim, o valor menor foi relativo à pressão de responder positivamente às políticas educativas. Efetivamente, este foi a única questão que obteve valores de 10 e de 1, o que demonstra a contradição entre as opiniões dos docentes. Assim, há quem considere que existe uma pressão significativa para responder positivamente a políticas externas, enquanto outros acreditam que o plano de inovação surgiu unicamente das necessidades

concretas do contexto educativo. Esta disparidade de opiniões revela a complexidade da articulação entre as políticas educativas e a autonomia das práticas escolares.

No geral, os resultados são positivos, refletindo uma avaliação favorável ao plano de inovação, especialmente quando este se traduz em melhoria na qualidade educativa, liderança eficaz e trabalho colaborativo.

Para analisar a última porção do inquérito, foi necessário proceder-se à construção de um quadro de referentes (confrontar tabela 13).

Tabela 13 – Quadro de referentes do inquérito por questionário aos docentes

Categoria	Subcategoria	Explicitação
Plano de inovação	Motivações	Razões para desenvolver um plano de inovação
	Perceção dos docentes	Perceção dos docentes relativa à sua satisfação relativa ao plano de inovação

Fonte: Autoria própria

Após a sua construção, procedeu-se à análise das questões de resposta aberta de carácter obrigatório (confrontar apêndice IV).

Através das respostas dos docentes, verifica-se que o plano de inovação implementado neste estabelecimento de ensino teve como objetivo primordial, de acordo com a perceção dos docentes, a melhoria dos resultados escolares, por estes estarem aquém das metas ambicionadas pela instituição. Esta melhoria deveria ser acompanhada pelo sucesso pleno dos alunos e pela prevenção do abandono escolar, através da flexibilização e articulação curricular. Estas novas formas de trabalho, por sua vez, teriam o intuito de motivar os alunos para novas aprendizagens, fomentar o desenvolvimento de competências e permitir que o aluno tenha um papel ativo no processo de aprendizagem. Para além disso, foram referidas razões ligadas a políticas externas como justificação para a implementação do plano. Ambas afirmações estão em consonância com as respostas da diretora da instituição de ensino, que refere como motivação inicial a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 e que reforça, como principal objetivo, a melhoria dos resultados académicos. Por fim, houve quem acrescentasse como motivação a importância da capacitação e literacia digital para a escola acompanhar a evolução tecnológica.

Relativamente à perceção dos docentes sobre o plano de inovação, estes referem que este foi criado de forma criteriosa e rigorosa e que as metas a que se têm proposto estão a ser alcançadas. Contudo, acreditam que ainda há um caminho a percorrer, principalmente para garantir a sustentabilidade dos resultados. Apontam, também, o trabalho cooperativo entre elementos da equipa educativa, bem como com as famílias, comunidade educativa e alunos, como um dos pontos mais fortes do agrupamento de escolas. No entanto, alguns referem que ainda há aspetos a melhorar, sobretudo no que diz respeito ao tempo disponível para a criação de novos recursos, à celeridade na reparação dos equipamentos e à disponibilidade de meios, sejam eles materiais, tecnológicos, humanos ou financeiros. De realçar ainda que um dos inquiridos reflete para lá do plano de inovação implementado, acreditando que é necessária uma mudança do sistema educativo português, para que este se assemelhe mais aos praticados em países asiáticos, já que apenas uma “aposta num ensino sério, rigoroso e exigente, ainda que duro e pouco prazeroso, é que cria sociedades capazes de competir e vencer” (D26). Ora, esta afirmação remete-nos para uma visão mais tradicional do ensino e oposta ao que está a ser implementado na instituição, em que se promove abordagens mais centradas no aluno, na criatividade e no prazer de aprender.

3. Dos dados do *Focus Group* aos docentes

A realização dos *Focus Group* aos docentes foi concretizada em dois momentos distintos: um aos professores do 3.º ano do 1.º CEB, em que estiveram presentes quatro dos cinco docentes, e outro aos cinco professores do 4.º ano do 1.º CEB. Estes ocorreram nos dias 13 e 14 de janeiro de 2025. A escolha dos elementos participantes ocorreu em conjunto com a diretora do estabelecimento de ensino, sendo que se selecionou estes dois níveis de escolaridade, já que são os únicos que estão, atualmente, a aplicar o plano de inovação com a introdução da disciplina ARS. O guião e as respostas obtidas estão disponíveis nos apêndices V, VI e VII.

Para analisar as respostas dadas pelos docentes, foi criado um quadro de referentes com categorias, subcategorias e a explicitação das mesmas, representado na tabela 14.

Tabela 14 – Quadro de referentes dos *Focus Group* aos docentes

Categoria	Subcategoria	Explicitação
Inovação Pedagógica	Significado	Representação relativamente ao conceito de sucesso educativo.
Plano de Inovação	Descrição	Principais aspetos presentes no plano de inovação
	Objetivos	Metas do plano de inovação
	Motivações	Razões para desenvolver um plano de inovação
Processo de implementação	Fatores facilitadores	Fatores que ajudaram na implementação
	Obstáculos	Dificuldades enfrentadas durante o processo de implementação
Resultados do plano de inovação	Resultados académicos e sociais	Impacto do plano de inovação no desempenho académico dos alunos
	Ambiente educativo e trabalho dos docentes	Alterações verificadas no ambiente educativo e nas práticas dos professores
	Desenvolvimento curricular	Efeitos na organização e implementação do currículo
Monitorização e Avaliação	Procedimentos	Como os resultados do plano de inovação são monitorizados
Recetividade	Comunidade educativa	Reação dos encarregados de educação e comunidade educativa
	Alunos	Nível de aceitação por parte dos alunos
	Docentes	Adesão dos docentes ao plano de inovação
Perspetivas futuras	Próximos passos	Medidas necessárias para alcançar os objetivos do plano de inovação
Mudanças sentidas	Trabalho entre pares	Alterações ao nível da colaboração entre docentes
	Planificação	Modificações no processo de planificação
	Avaliação	Mudanças no processo de avaliação
	Processo de ensino e aprendizagem	Ajustes do processo de ensino e aprendizagem
Avaliação Geral	Satisfação	Grau de satisfação com o plano de inovação
	Desempenho dos docentes	Avaliação do desempenho dos docentes
	Qualidade da aprendizagem	Perceção sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos

Fonte: Autoria própria

As respostas dos docentes do 3.º ano do 1.º CEB estão representados pela letra A e os do 4.º ano pela letra B.

Tabela 15 – Inovação Pedagógica

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Inovação Pedagógica	Significado	<p>A1: “(...) é uma forma, digamos, de descobrir novos processos de ensinar, novas metodologias, novos processos, até eventualmente novos temas, de praticar o ato de ensino-aprendizagem.”</p> <p>A3: “(...) é um bocadinho sair fora da caixa e ir de encontro às necessidades dos alunos (...) de forma a motivar os alunos.”</p> <p>A4: “é adaptar também o ensino um bocadinho aos novos tempos, nomeadamente com a inclusão das novas tecnologias.”</p> <p>B1: “(...) inovar pedagogicamente é aproveitar as tecnologias (...)”</p> <p>B2: “(...) ir para além daquilo que eu estou habituada (...)”</p> <p>B3: “(...) cada uma tem de se desafiar a isso e perceber que os alunos têm outros quereres.”</p>

Fonte: autoria própria

Relativamente à definição de inovação pedagógica (confrontar tabela 15), os docentes acreditam que esta implica aplicar novos processos, metodologias ou recursos com o intuito de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, motivar os alunos e ir ao encontro das necessidades dos mesmos. Alguns dos elementos do *focus group* afirmaram ainda que a inovação poderá estar ligada à tecnologia, sem descartar as definições fornecidas pelos seus colegas. Assim, a capacitação digital é considerada como um recurso importante, mas não indispensável, para a inovação pedagógica. Referem ainda que exige que cada docente se desafie diariamente a melhorar as suas práticas para que estas sejam adaptadas às necessidades, interesses e potencialidades dos seus alunos. Efetivamente, segundo Martins (2022), “é fundamental que os professores procurem formação, investiguem métodos e técnicas que lhes possibilite alcançar novas formas de ver e pensar a educação; que o docente não estagne e não deixe de se reinventar” (p.56).

Tabela 16 – Plano de Inovação

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Plano de Inovação	Descrição	<p>A4: “(...) no fundo é pegarmos em todas as áreas curriculares, incluindo as expressões, e trabalharmos, não focado especificamente no currículo daquelas disciplinas, mas inverter um bocadinho. Temos um tema aglutinador que é desenvolvido numa perspetiva mais de projeto, de análise, de pesquisa, de</p>

		<p>desenvolvimento desse tema e depois adaptar atividades de cada uma das áreas curriculares (...)."</p> <p>A2: "(...) com base na metodologia de projeto (...)."</p> <p>B4: "A disciplina "À Roda do Saber" é uma disciplina que foi realmente criada, mas que engloba também o português, a matemática, é transversal a todas as disciplinas."</p> <p>B5: "E todos esses projetos surgem de uma análise muito minuciosa de estudo do próprio agrupamento, ou seja, partindo das potencialidades e depois das fragilidades. Em que medida é que, no âmbito das fragilidades, nós podemos colmatá-las?"</p> <p>B3: "Depois temos vários projetos. Temos o "Calmamente", que também relacionámos. Temos o "Sarilhos do Amarelo", que também relacionámos com "À Roda de Saber". E temos também a "Educação Financeira", que também acabamos a trabalhar com eles na "À Roda de Saber"."</p>
	Objetivos	<p>A2: "(...) começou com um ponto de partida, digamos, até por uma situação: olha, vamos criar aqui uma coisa inovadora, até pela senhora diretora, uma situação fora da caixa, digamos assim, e com base em que se fundamentasse esta metodologia, da aplicabilidade da metodologia de projeto na sala de aula."</p> <p>A2: "(...) a perspetiva é que esta disciplina daqui a dois anos caia. Mas, não quer dizer que, em termos de dia a dia, que os professores não estejam a utilizá-la ou que não utilizem depois a metodologia de trabalho e tudo aquilo que se foi levantando nestes anos, que não se possa utilizar depois no futuro."</p> <p>B3: "O objetivo do plano de inovação é que os alunos consigam mobilizar saberes."</p> <p>B4: "(...) despertar o sentido crítico deles. É perceberem que as coisas não são estanques, que as aprendizagens não são estanques, como antigamente (...)"</p>
	Motivações	<p>A4: "Melhoria dos resultados."</p> <p>A1: "(...) arranjar formas de captar mais o interesse e a vontade de trabalhar..."</p> <p>A4: "Inovação pela mudança, pela novidade, mas muito, também, muito cimentado na necessidade de manter sempre a qualidade o mais alta possível."</p> <p>B1: "(...) partiu-se daquilo que se pretende: os resultados."</p> <p>B5: "Um bocadinho para melhorar a qualidade das aprendizagens. E depois pegando no próprio perfil dos documentos que foram surgindo (...)."</p> <p>B1: "Começou a haver mais flexibilidade curricular e mais autonomia nas escolas para fazer as coisas."</p>

Fonte: autoria própria

As respostas dos docentes (confrontar tabela 16) estão alinhadas com as da diretora do agrupamento quanto aos objetivos e motivações para a criação do plano de inovação, bem como relativamente à descrição do mesmo. Deste modo, depreende-se que o plano de inovação foi criado por iniciativa da diretora,

com a publicação de documentos orientadores que davam mais flexibilidade curricular e autonomia às escolas. Tem como objetivo melhorar os resultados acadêmicos, o processo de ensino e a qualidade das aprendizagens, motivar os alunos e desenvolver o seu sentido crítico. Para além disso, como o seu grande intuito é a adoção de práticas inovadoras por parte dos professores, daqui a dois anos a nova disciplina criada, ARS, deixará de existir. Contudo, como afirma um dos docentes, esta decisão não implica que os profissionais de educação não continuem a usar estas metodologias nas suas aulas. Aliás, esse é o grande pressuposto deste plano de inovação.

Esta nova disciplina permite que os docentes trabalhem todos os conteúdos curriculares de forma interligada e através da metodologia de trabalho de projeto. Assim, cada ano escolhe um tema aglutinador que utiliza para trabalhar os restantes conteúdos. Para o ano letivo de 2024/2025, o tema do 3.º ano é a “sustentabilidade” e a do 4.º ano é a “igualdade de género”. Nesta disciplina, também aglutinam outros projetos municipais ou nacionais que são desenvolvidos no agrupamento, como o “Calmamente – Aprendendo a Aprender-se”, “Sarilhos do Amarelo” e a “Educação Financeira”. De referir ainda que estas respostas foram fornecidas principalmente pelos docentes que estão há mais anos no agrupamento e que, por isso, estão mais informados, principalmente, acerca de como começou todo este processo.

Tabela 17 – Processo de Implementação

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Processo de implementação	Fatores facilitadores	<p>A4: “(...) foi uma decisão que a direção tomou e, a partir do momento que a tomou, quis mesmo implementá-la. E, portanto, isso foi a força para depois toda a gente, com maior ou menor dificuldade, ter de avançar com ela.”</p> <p>A2: “(...) se nós abarcássemos esta disciplina, como abarcamos, tínhamos uma benesse, digamos que éramos compensados de outra forma por esse crédito horário (...).”</p> <p>B3: “O primeiro fator é o nosso querer. É fundamental.”</p> <p>B4: “(...) teve muito a ver com a nossa direção, que nos apresentou este projeto e que nos motivou.”</p> <p>B4: “Teve a ver com a envolvência dos professores, porque se nós não nos envolvermos, as coisas não acontecem.”</p> <p>B4: “(...) aprendemos umas pelas outras. Também estas partilhas são importantes.”</p>
	Obstáculos	<p>A4: “Perceber como dinamizar no dia a dia, como operacionalizar a coisa.”</p>

		<p>A2: “Depois nas reuniões, foi trabalhar, definir objetivos, elencar estratégias, procedimentos, decidir as temáticas, tudo isso que não existe. Enquanto que no português, na matemática, nós temos. (...) Não há nada de apoio. Tivemos de criar de raiz, digamos assim.”</p> <p>A4:” E ainda há um aspeto que acabou por cair, mas que no início também foi mais complicado, é que chegou a ser avaliado como disciplina.”</p> <p>B3: “Eu acho que a dificuldade que eu tive, na verdade, foi criar situações. (...) tinha que haver essa preparação e essa criação das situações, mediante os textinhos, a temática que estava a criar.”</p>
--	--	--

Fonte: autoria própria

Segundo os docentes (confrontar tabela 17), o fator que mais facilitou a implementação do plano de inovação foi a determinação e convicção da liderança do agrupamento. A diretora, a partir do momento em que tomou a decisão de implementar o plano, soube motivar os professores para os angariar para esta causa, através, por exemplo, da atribuição de benesses. Este engajamento por parte da equipa educativa é fundamental, já que só é possível colocar em prática estas ideias com a envolvimento dos professores. O artigo 3.º da Portaria 181/2019 já afirmava isso, quando refere que “as escolas concebem planos de inovação curricular, pedagógica, ou de outros domínios, tendo por base (...) a assunção de uma cultura de responsabilidade partilhada mobilizando todos os agentes educativos” (p. 2955). Para além disso, a colaboração entre os professores nos grupos de ano, através da partilha de experiências e ideias, facilitou também este processo.

Quanto aos obstáculos encontrados, estes referem que sentiram mais dificuldades na operacionalização e na criação de situações problemáticas que permitissem articular os conteúdos das restantes disciplinas. O facto de, inicialmente, ARS ter uma avaliação própria também constituiu um desafio, porque não sabiam como proceder. Deste modo, sendo tudo nesta disciplina novo e não existindo recursos, objetivos ou estratégias previamente definidas, foram eles próprios que tiveram de os construir, o que implicou um trabalho inicial mais exigente e uma mudança de mentalidade.

Tabela 18 – Resultados do plano de inovação

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Resultados do plano de inovação	Resultados académicos e sociais	A1: “(...) conseguiu-se manter sempre uma certa estabilidade dos resultados, segundo as metas que foram definidas pelo agrupamento para os resultados académicos.” A1: “(...) outra das competências provavelmente desenvolvidas pelas crianças foi a autonomia de pesquisa, também, e de utilização dos recursos informáticos, uma vez que uma parte das tarefas desta disciplina consiste na pesquisa (...)”. B2: “Houve uma melhoria na matemática, nos meus alunos. No português também qualquer coisinha.”
	Ambiente educativo e trabalho dos docentes	A4: “(...) nesse aspeto não houve alteração nenhuma, porque era uma dinâmica que já vinha de trás.” B4: “Para nós, para os próprios professores, também se torna motivador.”
	Desenvolvimento curricular	A1: “(...) nós alteramos as nossas práticas, por exemplo, com o trabalho de projeto. Foi uma das metodologias mais utilizadas.” B4: “A introdução da disciplina “À Roda do Saber” permitiu-nos trabalhar de forma mais integrada. O conhecimento não é estanque, não está dividido. E esta disciplina ajuda os alunos a perceber isso.”

Fonte: autoria própria

Ao nível dos resultados (confrontar tabela 18), os participantes do *focus group* consideram que a implementação do plano de inovação apresentou resultados, especialmente, ao nível das estratégias e metodologias utilizadas. Desta forma, permitiu que os docentes trabalhassem de forma interdisciplinar através da metodologia de trabalho de projeto. Para além disso, possibilitou que os professores canalizassem os interesses dos alunos para o ensino dos conteúdos expressos nas aprendizagens essenciais.

Verificaram também uma melhoria dos resultados académicos, que consideram estarem a ser sustentáveis, mesmo durante o período da pandemia. Este é, aliás, um dos grandes objetivos da liderança da instituição de ensino, que, na perspetiva dos professores, está em vias de concretização. Esta disciplina melhorou também as competências dos alunos, nomeadamente, ao nível da pesquisa.

Relativamente ao ambiente educativo e ao trabalho dos docentes, estes acreditam que já existia anteriormente uma dinâmica colaborativa, tendo sido necessário, com a introdução da nova disciplina, um esforço inicial mais focado na definição de objetivos, recursos e estratégias. Este modelo de trabalho veio,

contudo, reforçar a motivação dos professores e aprofundar a articulação entre pares.

Tabela 19 – Monitorização e Avaliação

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Monitorização e Avaliação	Procedimentos	A4: “(...) partilhamos a qualidade do trabalho que se vai realizando ao longo das várias etapas.” B4: “No final de cada semestre fazemos a avaliação semestral. Mas vamos avaliando quase de forma diária.”

Fonte: autoria própria

A monitorização e avaliação do plano de inovação, de acordo com os docentes (confrontar tabela 19), é realizada através da partilha em grupo de ano. Deste modo, cada professor vai avaliando quase diariamente os seus alunos e, no final do semestre, partilham nas reuniões as suas experiências. Esta avaliação não é quantitativa, mas sim qualitativa. Tal prática remete para a ideia de que “é necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha. Para isso, a colaboração é imprescindível. Encontra-se aqui a chave da nova profissionalidade docente” (Nóvoa, 2022, p.46).

Tabela 20 – Recetividade

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Recetividade	Comunidade educativa	A1: “Não houve oposição. Simplesmente viram como mais uma forma de a escola poder melhorar.” B2: “Eu acho que isso também vem um bocado dos pais mais abertos.”
	Alunos	A1: “O que noto é que na parte da pesquisa e da utilização dos meios informáticos, isso mudou bastante. Até a autonomia de procurar as coisas, procurar o conhecimento e de elaborarem até apresentações de trabalhos também.” B3: “(...) esta disciplina para os alunos é motivadora, na medida em que os alunos estão mais predispostos para aprender. Lá está, envolvem-se mais. São críticos, muito curiosos.”
	Docentes	A4: “Alguma relutância.” A1: “(...) numa fase inicial, perceber o que é que se ia fazer, o que é que se pretendia e como se ia conseguir. Aliás, essa terá até sido a maior dificuldade. Mas depois, pronto, pouco a pouco, gradualmente, fomos entrando na disciplina.” B4: “A direção desafiou-nos e nós também aceitámos. E também estamos a fazer com bom grado e com empenho. Sobretudo com muito empenho. Cada um à

		sua maneira, porque também somos todos pessoas diferentes. E porque também tem a ver com as especificidades de cada turma.”
--	--	---

Fonte: autoria própria

Com a implementação do plano de inovação, foi necessário gerir os pareceres da comunidade educativa, dos alunos e dos docentes. De acordo com as respostas obtidas sobre a receptividade à proposta (confrontar tabela 20), tanto os encarregados de educação como os alunos acolheram-na de forma positiva, o que era expectável, por esta nova abordagem ser mais motivadora para as crianças. No entanto, alguns dos docentes sentiram, inicialmente, relutância por considerarem que esta mudança implicaria um acréscimo de trabalho. Apesar de, efetivamente, concordarem que num momento inicial implicou novas formas de pensar e de agir, com o tempo foram desmistificando esta perceção. Importa ainda referir que outros professores afirmaram que aceitaram o desafio com empenho e bom grado, o que revela uma diversidade de reações, compreensível, entre os diferentes profissionais. Comparando estas afirmações com as proferidas pela diretora, constata-se que existe uma consonância entre as perspetivas.

Tabela 21 – Perspetivas futuras

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Perspetivas futuras	Próximos passos	A4: “O que nos interessa agora, essencialmente, é levar até ao fim o projeto e os objetivos que nós temos delineados, penso eu.” A2: “(...) melhorar é sempre possível. A hipótese é sempre melhorar.” B1: “eu acho que era preciso mais envolvimento dos pais na educação dos filhos em casa.”

Fonte: autoria própria

Quanto aos próximos passos necessários para atingir os objetivos do plano de inovação (confrontar tabela 21), os docentes afirmam que o essencial é a concretização do que já foi planificado. Todavia, reconhecem que há sempre margem para melhorar, sendo que uma das sugestões apontada incide na necessidade de uma maior envolvimento das famílias no processo educativo dos seus filhos, sobretudo no que respeita à promoção de valores e comportamentos. Este processo de melhoria implica sempre um processo de

reflexão, que passa pela identificação de aspetos que podem ser ajustados e adaptados para responder melhor às necessidades dos alunos e da comunidade educativa. Assim, a prática reflexiva torna-se um instrumento fundamental para a evolução contínua do projeto, permitindo que se promovam mudanças sustentadas e significativas.

Tabela 22 – Mudanças sentidas

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Mudanças sentidas	Trabalho entre pares	A4: “Não houve grandes alterações.” B4: “(...) o trabalho colaborativo nós já fazíamos.” B3: “E depois, claro, também temos a direção que nos apoia e nos motiva. Também é fundamental.”
	Planificação	A4: “Ao nível da planificação, é a mesma coisa, é planificamos de diferentes formas para o mesmo assunto, para o mesmo tema, em função das ideias que em grupo delineámos como objetivos de concretização de trabalhos práticos, de visitas, ou exposições, ou o que quer que seja.” B5: “A planificação inicial é feita em grupo de ano. Nós temos o tema e depois pegando nos diversos projetos, fazemos essa planificação. Depois é evidente que cada um tem em conta as características de cada turma.”
	Avaliação	A4: “Houve necessariamente alteração na avaliação, porque não existia, tivemos de a criar de alguma forma. De momento, é através da partilha.” B4: “A avaliação é feita agora nas respetivas disciplinas.”
	Processo de ensino e aprendizagem	A1: “Foram ganhando mais autonomia (...).” B4: “(...) o trabalho dos alunos em equipa, em grupo, melhorou bastante.”

Fonte: autoria própria

Com a implementação do plano de inovação, registaram-se alterações nas práticas de trabalho dos docentes (confrontar tabela 22). No que diz respeito ao trabalho colaborativo, os participantes indicam que não se verificou uma mudança significativa, na medida em que já existia uma cultura de partilha instaurada no agrupamento. Quando ao processo de planificação, este é desenvolvido, no início do ano letivo, em grupo ano e adaptado, posteriormente, por cada professor às características dos seus alunos, à semelhança do que sucede com as demais disciplinas. Com a avaliação, foi necessário, nos primeiros anos, construir um modelo, porque ainda não existia nenhuma estrutura definida, pelo que sentiram algumas dificuldades. Atualmente, esta é realizada no âmbito das respetivas disciplinas. Quanto ao processo de ensino e

de aprendizagem, os docentes destacam um aumento de autonomia e do trabalho cooperativo entre alunos, promovido pela metodologia adotada. De referir, ainda, que um fator imprescindível para o sucesso do plano, segundo os docentes, foi o apoio da direção do estabelecimento de ensino. Esta experiência confirma que a inovação pedagógica exige, muitas vezes, um processo de mudança desafiante, marcado por momentos de incerteza e adaptação. Como refere Mota (2021), “a inovação pedagógica está associada ao inesperado e ao heterodoxo, caso contrário não seria inovação. A rutura com o passado é difícil no campo educativo, gerando resistências à mudança nas escolas” (p. 33).

Tabela 23 – Avaliação Geral

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Avaliação Geral	Satisfação	A4: “(...) talvez o 8 ou o 9.” B4: “Eu acho um 8. Lá está, porque eu já estou desde o primeiro ano com este grupo a implementar. Dá mais liberdade de gestão curricular.”
	Desempenho dos docentes	A4: “Trabalho colaborativo? É o 11.” A4: “(...) o trabalho colaborativo e a partilha, principalmente aqui nas reuniões, foi importante (...) até para sabermos mais ou menos qual é o rumo a dar à coisa. (...) Se calhar até das três questões que falou, é aquela que, de uma forma mais assertiva, podemos dizer que está lá. Mesmo na criação até de materiais e partilha de ideias. Depois volto a dizer que cada um operacionaliza em função da turma.” B3: “Nas nossas escolas, como é só um colega por ano, é mais chato. Mas, também se aproveita, se tivermos tempo de partilhar, também se vai aproveitando, e depois basta a ideia, e depois cada um vai construir e melhorar a ideia.” B3: “Eu acho um 9. Eu acho que estamos muito bem.”
	Qualidade da aprendizagem	A2: “Nós temos estado dentro da meta, por isso, teria de ser o máximo. Agora, se o contributo é especificamente do plano de inovação e da ARS, é uma dificuldade que a gente tem.” A1: “. Talvez um 8, sei lá. Não é menos que isso, não. A perfeição é aquilo que nós sempre tentamos almejar e não se consegue, não é? Houve sempre algumas dificuldades, não é?” B2: “Para mim é para aí um 6, porque os meus alunos ainda têm muitas dificuldades.”

Fonte: autoria própria

Quanto à avaliação do plano (confrontar tabela 23), todos os docentes atribuíram as classificações mais elevadas, entre 9 a 10 valores, ao desempenho dos docentes, destacando a entreaajuda como fator fundamental para a concretização do plano. De seguida, avaliaram a satisfação geral entre 8 a 9 valores, sendo

sublinhado o apreço pela maior autonomia na gestão curricular que o plano proporciona. Por fim, relativamente à qualidade das aprendizagens, as pontuações atribuídas variaram um pouco: alguns docentes atribuíram 6 valores, justificando com as dificuldades ainda sentidas pelos seus alunos em várias áreas, enquanto outros atribuíram 8 valores, considerando que os resultados se aproximam das metas estabelecidas.

4. Da observação de aulas da disciplina “À Roda do Saber”

Com o objetivo de compreender melhor o funcionamento das aulas da disciplina ARS, realizaram-se duas observações à mesma turma, em momentos distintos. Os registos de observação preenchidos aquando das visitas à instituição estão no apêndice VIII.

Através desta observação intencional e das conversas desenvolvidas com a professora titular, foi possível compreender que, apesar de todos os docentes, na reunião de grupo ano, determinarem objetivos e o tema a trabalhar nesta disciplina, a forma como a dinamizam varia de docente para docente. Deste modo, esta análise às aulas observadas poderá não ser representativa de outras turmas do mesmo agrupamento.

A observação incidiu numa turma do 4.º ano do 1.º CEB, composta por 22 alunos. Para a análise destas aulas, escolheram-se três pontos de focagem relacionados com a temática em estudo: a interação pedagógica, as aprendizagens e o ambiente educativo.

No que diz respeito à interação pedagógica, observou-se uma relação próxima, empática e promotora da participação entre a docente e os alunos. A professora revelou sensibilidade à diversidade do grupo, ajustando a sua atuação às necessidades individuais, sem descuidar os objetivos da aula. A linguagem utilizada foi clara, acessível e encorajadora, permitindo que os alunos expressassem as suas ideias com segurança e autonomia. A relação entre os alunos revelou estar assente na interajuda e na inclusão, sendo possível observar vários momentos que evidenciaram respeito mútuo e valorização do outro.

As aprendizagens promovidas nas duas aulas revelam-se significativas, contextualizadas e integradas em diferentes domínios disciplinares, como o português, a matemática, o estudo do meio, a expressão dramática, a educação física, as artes visuais e as tecnologias digitais. A planificação das atividades mostrou-se intencional e diversificada, promovendo o pensamento crítico e a criatividade. Os alunos participaram na definição de temas, no planeamento de propostas e na construção de exercícios e atividades, assumindo um papel ativo no processo de aprendizagem.

Relativamente ao ambiente educativo, destaca-se a organização do espaço em grupos dinâmicos, a liberdade na escolha dos temas e dos seus grupos e a preferência pela organização da turma em grupos de trabalho. O ambiente observado poderia ser caracterizado como seguro, acolhedor e propício à aprendizagem, evidenciando práticas alinhadas com os princípios da educação inclusiva.

As aulas desta disciplina iniciam-se, habitualmente, a partir de um tema aglutinador, que pode estar relacionado com conteúdos que estão a ser trabalhados noutras disciplinas ou simplesmente responder a interesses manifestados pelos alunos. A partir dessa temática, são explorados conteúdos curriculares diversos, sendo o trabalho de grupo, a investigação e o recurso a ferramentas digitais as estratégias mais usadas para o fazer. Embora o tema definido no início do ano letivo, a igualdade de género, esteja presente em algumas aulas, nem sempre é utilizado como ponto de partida, podendo, por vezes, nem ser abordado. Nas aulas observadas, não foi possível verificar de que forma esse tema foi explorado, uma vez que não foi mencionado nestas sessões.

Concluindo, os alunos demonstram grande entusiasmo pelas aulas da disciplina ARS, uma vez que estas lhes permitem trabalhar em grupo, explorar áreas disciplinares do seu interesse e dar expressão à sua criatividade. A fluidez e espontaneidade com que surgem sugestões sobre as áreas a abordar revelam que este tipo de dinâmica é familiar e está já enraizada nas rotinas da(s) turma(s). Além disso, é possível verificar que os alunos começam a compreender os conteúdos de forma integrada, ultrapassando a segmentação disciplinar

tradicional e reconhecendo as interligações entre os saberes. Esta abordagem facilita, assim, a compreensão da utilidade das aprendizagens no quotidiano.

Apesar destas aulas representarem um contributo muito positivo para o desenvolvimento global dos alunos, poderia ser interessante promover uma maior articulação entre turmas, garantindo, naturalmente, a devida adaptação às características de cada grupo. Outra possibilidade a explorar seria a criação de momentos com uma abordagem mais transdisciplinar, por exemplo, através da troca pontual de professores ou da colaboração entre turmas, permitindo aos alunos cooperar com outros alunos e vivenciar diferentes formas de trabalhar um mesmo tema.

Importa, ainda, salientar que esta disciplina tem como objetivo primordial fomentar práticas pedagógicas inovadoras, centradas na interdisciplinaridade e na contextualização das aprendizagens. Esta visa precisamente inspirar os docentes a integrar os conteúdos das várias disciplinas de forma articulada e significativa, aproximando-os da realidade dos alunos. Esta intencionalidade tem vindo a concretizar-se, uma vez que a experiência proporcionada por esta disciplina tem motivado os professores a replicar abordagens interdisciplinares noutras áreas do currículo. Assim, mesmo com a futura descontinuação da disciplina, o seu impacto manter-se-á, já que esta proporcionou a criação de novas rotinas, desafiou os professores a inovar e permitiu a adaptação das aprendizagens aos interesses e contexto dos alunos.

5. Sínteses dos resultados

Após a recolha e análise dos dados de investigação, torna-se essencial confrontar as diferentes perspetivas partilhadas pela diretora e pelos docentes, quer através do inquérito por questionário, quer do *focus group*, no que respeita às suas conceções sobre a inovação pedagógica e o plano de inovação implementado no agrupamento. Esta análise é ainda suportada pela observação de aulas de ARS. As questões formuladas para o inquérito por entrevista e para o *focus group* foram construídas de forma a garantir uma convergência entre as mesmas, com o intuito de facilitar esta comparação.

Ao analisar estas respostas, é possível verificar uma consonância significativa entre os participantes, cujas opiniões estão maioritariamente alinhadas entre si e com as diretrizes da instituição, apesar da iniciativa em apresentar um plano de inovação tivesse sido iniciada exclusivamente pela diretora.

Relativamente ao conceito de inovação pedagógica, tanto a diretora como a maioria dos docentes destacam a importância de diversificar as metodologias de ensino e aprendizagem, para promover a aprendizagem sustentada dos alunos, e melhorar o processo de ensino, com especial ênfase nos resultados (académicos). Sublinha-se, ainda, que a inovação pedagógica é entendida como um processo intencional, contextual, contínuo e dinâmico, que implica a definição de objetivos, a reflexão sistemática, a monitorização e avaliação dos resultados, bem como a transformação da prática docente.

No entanto, emergiram alguns pontos de dissonância. A principal divergência incidiu sobre a relação entre inovação pedagógica e tecnologia. Enquanto a diretora e parte dos docentes considera que estes dois conceitos são dissociáveis, apesar de se poderem complementar, um número significativo de professores discorda. Estes acreditam que sempre que há inovação, a tecnologia tem de estar presente. A análise das aulas observadas, bem como os comentários registados no *focus group*, indicam que a tecnologia está quase sempre presente na ARS, principalmente na fase da investigação.

Quanto ao plano de inovação, a maioria dos participantes manifesta uma perceção positiva do mesmo. A diretora dá especial ênfase à melhoria dos resultados académicos e ao sucesso educativo, destacando que já foram atingidas duas das metas estabelecidas: a transição de 100% dos alunos para o 2.º ciclo do ensino básico e a obtenção de menções de Bom e Muito Bom, em todas as disciplinas, por 70% dos alunos. A terceira meta, embora ainda não totalmente alcançada, estará prestes a ser concretizada, uma vez que 97,7% dos alunos obtiveram avaliação positiva em todas as disciplinas, ficando a apenas 0,3% do objetivo fixado nos 98%. Atualmente, a principal preocupação da diretora centra-se na manutenção e sustentabilidade destes resultados ao longo do tempo. Para além disso, realça o processo colaborativo, através do envolvimento total da comunidade educativa, como o fator preponderante para

a concretização do plano de inovação. Ao fazê-lo, atribui um papel central aos docentes, reconhecendo neles o mérito principal pelo sucesso do processo.

Por outro lado, os docentes valorizam a intencionalidade das medidas adotadas, a articulação curricular promovida e o foco numa aprendizagem mais significativa e contextualizada. Referem, também, um aumento da autonomia e do trabalho cooperativo entre alunos, como uma das principais consequências positivas desta metodologia. A observação das aulas de ARS confirmou essa dinâmica, com alunos participativos, autónomos e capazes de explorar temas de forma criativa e interdisciplinar. Para além disso, os docentes destacam o trabalho colaborativo entre os mesmos. Apesar de considerarem que já existia um ambiente de partilha no agrupamento, com a implementação do plano de inovação esse espírito de cooperação intensificou-se. Contudo, apontam algumas dificuldades e resistências iniciais a este. Assim, consideram que a sua implementação exigiu um esforço adicional de adaptação, sobretudo ao nível da planificação, da avaliação e da construção de recursos. Concluindo, os professores são veementes na sua opinião de que o fator decisivo para o sucesso do plano de inovação foi a vontade da liderança do agrupamento, que soube motivar, agregar e orientar a equipa educativa no caminho idealizado por esta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu-nos compreender, com maior profundidade, os processos, desafios e condições facilitadoras associados à implementação de práticas de inovação pedagógica no 1.º CEB, à luz de um plano de inovação específico.

O agrupamento onde foi realizado o presente estudo integra o grupo restrito de nove instituições com plano de inovação aprovados no distrito do Porto e de 85 a nível nacional no ano letivo de 2023/2024. No entanto, uma análise aos dados referentes ao ano letivo de 2024/2025 revela uma diminuição desses números, passando a existir 77 estabelecimentos de ensino com plano de inovação em Portugal e apenas oito no distrito do Porto (DGE, 2024/2025). Estes dados indicam uma ligeira retração no número de planos aprovados, com a saída de uma instituição no distrito e sem registo de novas adesões. Olhando para as listas desde a entrada em vigor da Portaria n.º 181/2019, permite verificar uma tendência de decréscimo gradual no número de escolas com planos formalmente aprovados, a partir do ano letivo de 2020/2021. Tal poderá indicar, entre outros fatores, uma menor adesão à formalização destes planos, eventualmente devido aos desafios associados à sua implementação. Importa, no entanto, sublinhar que a ausência de um plano formal não implica a inexistência de práticas inovadoras, uma vez que a obrigatoriedade de submissão apenas se aplica nos casos em que há uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base. No caso do agrupamento em estudo, verifica-se que este continua, no presente ano letivo, a manter o seu plano de inovação ativo, o que reforça o seu compromisso com uma abordagem pedagógica transformadora e sustentada.

A investigação realizada neste estabelecimento de ensino permitiu, de forma clara, responder aos objetivos delineados, apoiando-se em referenciais teóricos sólidos e numa análise triangulada dos dados recolhidos.

Quanto ao conceito de inovação pedagógica, a análise de referências teóricas, articulada com os testemunhos recolhidos durante a investigação, permite afirmar que a inovação não é um processo espontâneo nem meramente reativo. Pelo contrário, trata-se de uma resposta planeada, intencional e contextualizada, com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos,

tal como aponta alguma literatura (Marques & Gonçalves, 2021; Pinto et al., 2024). Como defendem Jesus e Azevedo (2020), a inovação pedagógica consiste, então, num conjunto de ideias e estratégias sistematizadas que visam provocar mudanças com impacto positivo na educação. A inovação não é, portanto, sinónimo de novidade, mas de transformação fundamentada, planeada e refletida, cuja finalidade se centra no desenvolvimento integral do aluno e na melhoria efetiva das práticas educativas. Esta visão é partilhada com os participantes do estudo, incluindo a diretora do estabelecimento de ensino, quando esta afirma “(...) inovação para mim é esta estratégia de conseguir fazer com que os alunos aprendam mais e melhor. A nossa função, como eu digo muitas vezes aos professores, é fazer aprender. Porque as pessoas dizem, o meu papel é ensinar. Mas não. O papel do professor é fazer aprender”.

Em relação à visão das lideranças, esta revelou-se claramente alinhada com uma conceção pedagógica transformadora. A diretora demonstrou uma liderança mobilizadora, agregadora, convicta dos passos que é necessário seguir e proativa na concretização das mudanças desejadas. Foi precisamente essa visão estratégica e determinada que lhe permitiu idealizar um plano de inovação, envolver a equipa educativa e concretizar uma proposta orientada não só para o combate ao insucesso escolar, mas também para a promoção de metodologias interdisciplinares e ativas, centradas no aluno. Esta perspetiva reforça a ideia de que a liderança é um dos pilares essenciais para a concretização de mudanças sustentadas nas escolas, mas que é essencial o envolvimento de toda a equipa educativa.

A rutura com o passado é difícil no campo educativo, gerando resistências à mudança nas escolas, sobretudo quando as mudanças são impostas de cima. A inovação introduzida por decreto, potencia o risco de os professores não traduzirem as propostas de mudança na sua prática profissional efetiva, sendo indispensável ganhar os professores para o esforço de mudança (Mota, 2021, p.33).

Assim, apesar de a introdução do plano de inovação ter partido da iniciativa da diretora do agrupamento, o que, segundo a literatura, não costuma gerar respostas tão positivas, esta soube envolver toda a comunidade educativa, o que contribuiu significativamente para o sucesso do plano.

No que diz respeito às perceções dos docentes, a investigação revelou uma aceitação maioritariamente favorável ao plano de inovação, apesar de este ter

sido inicialmente uma iniciativa da liderança de topo. Através do inquérito por questionário, do *focus group* e da observação de aulas da disciplina ARS, foi possível verificar que os professores identificam a articulação curricular e o trabalho colaborativo como práticas promotoras de inovação. Os docentes referem também ganhos nas aprendizagens dos alunos e no seu envolvimento com as tarefas. Esta constatação está em consonância com o que é defendido por Poggi (2011), que sublinha a importância da adaptação das práticas inovadoras ao contexto específico em que se inserem.

Analisando e comparando os pontos de vista das lideranças de topo, intermédias e dos docentes, verifica-se que enquanto a diretora afirma que o ponto forte e que favoreceu a implementação deste plano se centrou nos docentes, na sua disponibilidade, participação ativa e trabalho colaborativo, os docentes passam esta responsabilidade para a liderança de topo, escolhendo-a como um dos fatores com maior peso para a implementação deste plano de inovação. Desta forma, conclui-se a importância que a equipa educativa, desde as lideranças de topo aos docentes, tem para a concretização de um plano de inovação e para o seu sucesso. Deste modo, deve haver proatividade, cooperação, comunicação e corresponsabilização coletiva, já que a inovação precisa ser apoiada por todos os membros da comunidade educativa. Isto também é defendido por Cabral e Alves (2018), quando afirmam que

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 a implicação de um número expressivo dos que irão a operacionalizar, monitorizar, avaliar e reconcetualizar (p.11).

Os dados recolhidos demonstraram também que a inovação pedagógica exige tempo, reflexão e continuidade, não se traduzindo em efeitos imediatos, mas sim em processos progressivos de apropriação e transformação das práticas educativas (Alves, 2017). Mais importante e difícil do que atingir os resultados, é a sustentabilidade dos mesmos, sendo que devemos ver a inovação pedagógica “como um meio, cuja finalidade é a de melhoria, não como um fim, sendo um processo estruturado e intencional, que não se circunscreve a uma mera mudança” (Marques & Gonçalves, 2021, p. 41).

Por fim, este trabalho revelou a importância de uma postura crítica e investigativa por parte dos professores sobre as suas próprias práticas. Ao refletir sobre os

caminhos da inovação pedagógica, reafirma-se que inovar em educação é, antes de mais, comprometer-se com a melhoria contínua, com a equidade e com o sucesso educativo de todos os alunos. “A reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Alarcão, 1996, p. 83).

Durante a investigação, emergiram também algumas dificuldades. A primeira prendeu-se com a marcação de datas que fossem convenientes para todos os participantes dos *focus group*. Perante essa limitação, optou-se por realizar duas sessões distintas: uma com os docentes do 3.º ano e outra com os do 4.º ano. Esta solução revelou-se eficaz, uma vez que coincidiu com as reuniões de grupo de ano, facilitando a participação. No entanto, no caso de um dos grupos, registaram-se algumas interrupções durante a realização do *focus group*, devido à sobreposição com outros compromissos previamente agendados pelos professores. Para além disso, no início da aplicação do inquérito por questionário, verificou-se alguma dificuldade em garantir uma amostra representativa do universo em estudo. Contudo, esse desafio foi ultrapassado e, no final, o número de respostas superou as expectativas iniciais.

Como perspetivas futuras para esta investigação, realçamos a importância de investigar outras dinâmicas presentes em diferentes estabelecimentos de educação, com o intuito de compreender mais profundamente o papel da inovação pedagógica como meio potenciador da melhoria de aprendizagens, contribuindo, também, para um processo formativo mais amadurecido onde a investigação é realmente parte integrante.

Conclui-se, assim, que a inovação pedagógica, quando sustentada por uma liderança comprometida, por práticas reflexivas e por um acompanhamento sistemático, pode ser um motor de transformação real na escola, tornando-a mais justa, inclusiva e promotora de aprendizagens significativas para todos. Assim sendo, através do trajeto percorrido durante o mestrado e através da realização desta investigação, é possível afirmar que a (trans)formação e a inovação pedagógica são, definitivamente, o caminho necessário que temos de trilhar para promovermos uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Campo. (2022/2026). *Plano de inovação*.
<https://aecampo.b-cdn.net/wp-content/uploads/2022/11/Plano de Inovacao- - AE de Campo 22 26.pdf>
- Agrupamento de Escolas de Cristelo. (2022/2026). *Plano de inovação*.
<https://agcristelo.edu.pt/wp-content/uploads/AECristelo PI - 2022 2026.pdf>
- Agrupamento de Escolas Investigado. (2023/2026). *Projeto Educativo*. [Documento Interno].
- Agrupamento de Escolas n.º 1 de Gondomar. (2023/2024). *Plano de inovação*.
https://www.aeg1.pt/docs/principais/2023-2024/plano_inovacao2023_2024.pdf
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora
- Alves, J. M. (2017). Autonomia e Flexibilidade: Pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. M. Alves (coord.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.
https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/UCP_2017_Construir_a_Autonomia_e_Flexibilizacao_Curricular.pdf
- Amado, J. & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp. 209–234). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp. 123–145). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp. 303–354). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amorim, A., Cabral, I. & Alves, J. M. (2020). Culturas escolares, lideranças e resultados: Apresentação de resultados de um estudo de caso duplo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (especial), 144–171.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8504>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4ª Ed.). Edições 70.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por

- entrevista? In P. Sá, A. P. Costa & A. Moreira (Coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados* (1ª ed., vol. 2, pp. 13–36). Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Bernardo, I. M. R. & Cossa, S. P. (2021). Análise de variância em investigação em educação. In A. P. Costa, A. Moreira & P. Sá (Coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: análise de dados* (1ª ed., vol. 3, pp. 71–83). Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.34624/dws9-6j98>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa: Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Colégio do Forte. (2023). *Plano de inovação*. <https://colegiodoforte.com/wp-content/uploads/2023/12/PI.pdf>
- Conselho Nacional de Educação. (2023). *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas*. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial Inovacao Pedagogica_siteCNE.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf)
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho de 2017. Diário da República, 2.ª série – N.º 128. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (s/d) *Educação Inclusiva: Um caminho, um compromisso*. Consultado em 02/02/2024. <https://educacaoinclusiva.dge.mec.pt/>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos Curriculares/Aprendizagens Essenciais/estrategia cidadania original.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018) *Aprendizagens Essenciais*. Consultado em 31/01/2024. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2023/2024). *Unidades Orgânicas com Plano de Inovação 2023/2024*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/lista_das_uo_com_pi_aprovado_2023_2024.pdf
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2024/2025). *Unidades Orgânicas com Plano de Inovação 2024/2025*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/lista_das_uo_com_pi_aprovado_2024_2025.pdf
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (Org.) (2009). *Métodos de pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gonçalves, D & Nogueira, I. C. (2019). Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente. In N. Fraga (Org.), *CIEC 2018 - II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp. 525–536). Centro de Investigação em Educação – Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2809>
- Gunther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 22 (2), 201-210.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Instituto Piaget.
- Jesus, P. & Azevedo, J. (2020). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. 20, 21–55. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>
- Leite, J. & Martins, M. (2023). *Ninguém aprende de trombas!* Pactor.
- Macías, A. B. (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19–31. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7–22. https://www.researchgate.net/publication/28320314_Developing_Professional_Teacher_Past_and_Future
- Marques, H. & Gonçalves, D. (2021). Do conceito de Inovação Pedagógica. *Revista Vivências Educacionais*, 7(1), 36–42. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3033>
- Martins, F. (2022). Encontro(s) propositado(s) entre processos de inovação e abordagens interdisciplinares. In D. Gonçalves, I. C. Nogueira, M. Q.

- Costa, I. Monteiro, C. V. Silva & J. L. Gonçalves (Orgs.), *Inovação e (trans)formação educacional* [pp. 54–61]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3160>
- Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matos, J. F. (2014). *Princípios Orientadores para o Design de Cenários de Aprendizagem*. Instituto de educação.
- Messina, G. (2001). Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 225–233. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300010>
- Moreira, C. & Gouveia, J. (2021). Compreender Qualidade em Educação. *Revista Vivências Educacionais*, 7(1), 27–33. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3032>
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Mota, L. (2021). Avanços e recuos da inovação pedagógica no desenvolvimento do currículo em Portugal. *Sensos-e*, 8(2), 31–46. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i2.3691>
- Moura, E., Ramos, R, Simões, S. & Li, Y. (2021). Técnica de análise de conteúdo: uma reflexão crítica. In A. P. Costa, A. Moreira & P. Sá (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados* (1ª ed., vol. 3, pp. 45–60). Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.34624/dws9-6j98>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores - proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Oliveira, C. & Gonçalves, D. (2024). Conhecer, cooperar, colaborar e comunicar em conjunto. In A. A. Santos, C. I. Paulo, L. Menezes, L. Aires, M. P. Figueiredo, M. Abelha & V. Rocio (Org.), *A Boa Educação na escola: perspectivas, práticas e desafios*. Livro de atas (pp. 113–115). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3310>
- Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: retos y oportunidades. In F. R. Martínez & M. J. Blanco (Coord.), *Sistemas educativos decentes* (pp. 71–100). Fundación Santillana.
- Peixe, R. (2017). *A arte de ser um professor extraordinário*. Porto Editora.

- Pinto, S., Rocha, F. & Gonçalves, D. (2024). Inovações Pedagógicas: das percepções às Práticas Profissionais. *DEDiCA. Revista De Educação E Humanidades*, (22), 45–58. <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29189>
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza: Edivencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)/UNESCO. https://genbase.iipe.unesco.org/applis/epidoc/fichiers/21522_G021522.pdf
- Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho. Diário da República n.º 111/2019, Série I. Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/181-2019-122541299>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, E. (2009). *Estatística Descritiva* (7ª ed.). Edições Sílabo.
- Rios, J. (2021). Estudo de caso: Método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa? In A. Moreira, P. Sá & A. P. Costa (Coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos* (1ª ed., vol. 1, 13–31). Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/30770>
- Rosental, C. & Frémontier-Murphy, C. (2001). *Introdução aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais*. Instituto Piaget.
- Santos, M. C. (2011). *A escola não tem nada a ver: A construção da experiência social e escolar dos jovens do ensino secundário. Um estudo sociológico a partir de grupos de discussão*. Lugar da palavra.
- Silva, I. (coord.) (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, I. S., Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175–189.
- Silva, P. C. & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo – uma reflexão crítica. In P. Sá, A. P. Costa & A. Moreira (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (1ª ed., vol. 2, pp. 13–36). Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Simões, C., & Sousa, J. (2023). Qual o papel do diretor na autonomia e flexibilidade curricular? A perceção dos docentes. *Revista Portuguesa De Educação*, 36 (1), 1–24. <https://doi.org/10.21814/rpe.25282>
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. UNESCO / Fundación SM.
- Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (10ª ed., pp. 101–128). Afrontamento.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. & Jacotin, G. (2019), *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?* Educational Research and Innovation. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>

APÊNDICES

Apêndice I – Guião do inquérito por entrevista à diretora da instituição em estudo

No âmbito da inovação pedagógica, está a ser realizada uma investigação com o intuito de problematizar o conceito e analisar todo o processo inerente a este. Agradeço desde já a sua colaboração, que é imprescindível à realização desta investigação. Todos os dados pessoais recolhidos serão confidenciais e ser-lhe-á garantido o anonimato.

1. Há quanto tempo dirige este Agrupamento de Escolas?
2. Quais os principais desafios da sua liderança?
3. O que é para si inovação pedagógica?
4. Acredita que as lideranças podem potenciar ou constranger processos de inovação?
5. Em que medida considera que a instituição educativa que dirige se possa caracterizar como inovadora?
6. O que levou a instituição a desenvolver um plano de inovação?
7. Em que consiste o plano de inovação implementado na instituição na valência de 1.º CEB?
8. Quais são os objetivos do plano de inovação?
9. Como é que se desenrolou o processo de implementação do plano de inovação?
10. Que fatores existentes na instituição e/ou equipa pedagógica considera que facilitaram a implementação do plano de inovação na valência de 1.º CEB?
11. Quais os aspetos que dificultaram a implementação do plano de inovação? Que soluções encontraram na valência de 1.º CEB?
12. Que resultados têm obtido da implementação do plano de inovação?
 - a. A nível dos resultados académicos e desenvolvimento de competências.
 - b. A nível do ambiente educativo.
 - c. A nível do trabalho dos docentes.

- d. A nível do desenvolvimento curricular.
13. De que forma os resultados são monitorizados e avaliados? Com que frequência?
14. Como foi a receptividade à implementação do plano de inovação?
- a. Dos encarregados de educação e comunidade educativa.
 - b. Dos alunos.
 - c. Dos educadores e professores.
15. Qual o fator que considera mais importante existir para que haja mais instituições a desenvolverem planos de inovação?
16. Quais são os próximos passos necessários para atingir os objetivos?
17. Numa escala de 1(mínimo) a 10 (máximo), qual o valor que atribui:
- a. Satisfação relativa ao plano de inovação.
 - b. Desempenho geral de docentes relativamente à concretização do plano.
 - c. Qualidade do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Apêndice II – Entrevista à diretora da instituição em estudo

1. Há quanto tempo dirige este Agrupamento de Escolas?

Eu estou na direção deste agrupamento desde 1997. Nessa altura, ainda só integrava as cinco escolas básicas. Em 2004, o agrupamento horizontal integrou a EB23 e depois é que alargamos ao secundário. Portanto, eu até 2012 fui sempre subdiretora, quer do agrupamento horizontal, quer quando passamos a agrupamento, que na altura se chamava vertical.

Em 2012, o então diretor assumiu o cargo de vereador de educação daqui do Concelho e eu passei então a diretora. Portanto, como diretora estou desde 2012. Como elemento da direção, estou desde o início.

2. Quais os principais desafios da sua liderança?

Quando, em 1997, integrei a primeira equipa com professores que conheciam muito bem a localidade, a nossa preocupação foi constatar que, sendo esta uma das zonas mais pobres do Concelho, os jovens eram rotulados no Concelho como “burros”. Nós tínhamos alunos ainda no quarto ano, com 14 anos, porque sabíamos que ao passarem para a EB23, deixariam logo de estudar. Portanto, isso mexeu muito comigo e, na altura, com a equipa.

A localidade é uma vila bairrista, com muitas associações culturais e recreativas, muito empenhada em tudo em que se metem e, claro, tem uma história de mineiros muito forte, de uma doença muito forte. Na verdade, na altura, as habilitações académicas da população da localidade eram muito baixas. Então, o nosso desafio foi promover o desenvolvimento de um agrupamento, unido para dignificar, elevar e melhorar o percurso educativo e as habilitações académicas das pessoas da localidade. Hoje é com orgulho que lhe digo, comparando, e nós fazemos essa análise comparativa, de que hoje a localidade melhorou imenso as suas habilitações académicas e a escola. Por isso mesmo, se calhar, o agrupamento continua a ter um peso muito grande nas pessoas da localidade. Sempre que a escola precisa de alguma coisa, a vila mobiliza-se. Portanto, foi melhorar os percursos educativos e formativos das crianças e jovens da vila, que

foi o meu desafio como elemento da direção e, atualmente, continuo enquanto diretora.

Quando viemos para aqui em 2004, para esta escola, eram mais as salas que estavam livres, devido ao número de alunos, exatamente pela forma como eles eram acolhidos nas escolas do concelho. Portanto, era uma escola com uma fama muito péssima e hoje, na verdade, são os pais que escolhem esta escola, não só os da vila, como à volta do concelho. E somos gratos por isso, mas temos também uma responsabilidade muito grande, porque uma escola nunca está completa. Todos os anos há mudanças, quer de alunos, quer de professores, infelizmente. Esperemos agora que o quadro estabilize.

Conseguimos, no nosso entender, começar a valorizar as escolas da localidade, por isso, a nossa visão estratégica era fazer das escolas da vila uma referência educativa de qualidade. Hoje, o nosso projeto educativo está como uma referência de qualidade educativa a nível regional. Então, atualmente, é mesmo começar a trabalhar uma cultura pedagógica, no sentido mesmo da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade. Trabalhar com os professores, com os alunos e com os pais, para que compreendam que, quando apresentamos um conteúdo académico ou uma aprendizagem em várias perspetivas, eu aprendo melhor. Portanto, a compartimentação do saber em disciplinas é por uma questão de organização e não porque seja a melhor estratégia pedagógica. Portanto, é trazer, usando a palavra, inovação para as práticas de ensino e de aprendizagem dentro da sala de aulas, envolvendo também aqui as dinâmicas de avaliação. Este é o meu desafio enquanto líder.

3. O que é para si inovação pedagógica?

Inovação pedagógica, para mim, é quando conseguimos, pegando num quadro, num enquadramento até bibliográfico, perceber que mais valias é que todos os estudos que são feitos nos podem ajudar para depois nós, dentro da sala de aula e dentro do ambiente de escola, conseguirmos implementar estratégias e dinâmicas diferenciadas. Portanto, para mim, inovação não é porque uso mais as novas tecnologias ou não. Para mim, uma aula expositiva pode ser uma inovação, depende mesmo dos propósitos com que eu a coloco e da forma como

eu consigo envolver os alunos no seu processo de aprendizagem e autorregulação das suas aprendizagens.

Portanto, para mim, inovação na área educativa é quando todos conseguimos encontrar estratégias diversificadas, porque ninguém aprende da mesma forma, mas também ninguém ensina da mesma forma. Portanto, é juntar as várias estratégias, como metodologias mais ativas e metodologias como a de projeto que envolve muito mais e passa pela pesquisa do meio local. Portanto, é quando nós professores conseguimos trazer para a aprendizagem dos alunos aquilo que naquele momento é o mais pertinente e que está de acordo com o seu nível de aquisição.

Nós sabemos que se eu for dar uma aula com um conjunto de aprendizagens que está muito longe daquilo que são as aprendizagens já sedimentadas dos alunos, eles não aprendem. Por isso, eu tenho de ter a capacidade de saber a que nível de aprendizagem eles estão, para depois trazer novas aprendizagens, mas que se acomodem às aprendizagens já aprendidas, como dizia o Piaget. Por isso, esta inovação para mim é esta estratégia de conseguir fazer com que os alunos aprendam mais e melhor.

A nossa função, como eu digo muitas vezes aos professores, é fazer aprender. Porque as pessoas dizem, o meu papel é ensinar. Mas não. O papel do professor é fazer aprender. Como é que se faz aprender numa sociedade com jovens que têm múltiplas motivações, múltiplos interesses e que vêm com níveis de aprendizagens muito distintos? Encontrar estratégias para os fazer aprender. Isto para mim é a inovação. Tem de estar centrado no envolvimento, porque, na verdade, eu acho que dentro da sala de aula tem de haver momentos distintos: tem de haver aulas expositivas e tem de haver muito trabalho de grupo, também, para permitir aos alunos aprenderem com os seus pares.

4. Acredita que as lideranças podem potenciar ou constranger processos de inovação?

Eu acho que as lideranças, claro, podem sempre. Depois depende das lideranças, porque tem a ver com cada líder. Portanto, utilizar o conceito de lideranças é muito vago.

Todos os processos são praticados por pessoas e cada pessoa também é diferente. Portanto, eu acho que as lideranças devem servir para potenciar inovações a nível das escolas. O líder, seja um diretor, um coordenador do departamento, um coordenador de uma equipa educativa ou um diretor de turma, tem de ter a capacidade de envolver e estar predisposto a aprender. No fundo, o líder não é o que manda, mas aquele que está disponível para orientar. Quando há esta abertura e esta capacidade de envolvimento, na verdade, potencia a inovação.

Muitos colegas e diretores, às vezes, perguntam como é que tu consegues que tantos projetos sejam assumidos pelos professores, quando nós, muitas vezes, mandamos para a sala dos professores e tudo ali é boicotado? E eu sinto que aqui não é boicotado, porque os grandes pilares da escola, os que estão nas lideranças são aqueles que primeiro dizem vamos fazer. Ora bem, se os que estão cá há mais tempo, dizem vamos fazer, quem vem de novo, automaticamente, vai-se envolvendo e depois já está envolvido.

A pedra anular do agrupamento é o trabalho colaborativo, porque ninguém aprende sozinho. Portanto, por isso temos de aprender uns com os outros.

5. Em que medida considera que a instituição educativa que dirige se possa caracterizar como inovadora?

Não me atrevo a isso. Sei que temos feito algumas iniciativas mais inovadoras. Aliás, se virem o nosso plano de inovação tem a ver com sair fora da caixa.

Quando, em 2018, foi publicado o Decreto-Lei n.º 55, na verdade, abriu às escolas aquele potencial muito grande de inovar, de fazerem diferente sem ter medo do que a inspeção nos vem cobrar, porque não fazemos assim, desta maneira e da outra. E, em 2018, aqui no agrupamento fizemos um trabalho de desconstrução do Decreto-Lei n.º 55 e 54, no sentido de dizer então o que é que este novo currículo nos traz, que possibilidades nos traz. E logo na altura foi quando nós, em 2019, com base neste trabalho, criamos o nosso primeiro projeto de inovação. E se o virem, nós integramos tudo o que hoje, na verdade, o Decreto-Lei n.º 55 já nem obriga a que tenha o plano de inovação. E aí foi um momento de viragem no agrupamento.

Começamos por inovar com um calendário escolar diferente. Fomos o primeiro agrupamento no Concelho a ter um calendário escolar por semestres. E porquê? Porque, na verdade, queríamos ter mais momentos de avaliação, menos sumativos e mais descritivos, onde dêssemos um *feedback* aos alunos e aos pais do que é que eles já tinham aprendido e onde estavam a ter dificuldades para, em conjunto, podermos melhorar. E nós também sentíamos que o calendário tradicional ao longo da interrupção no Natal não propiciava boas reflexões. Porquê? No Natal, toda a gente já estava preocupada com as dinâmicas de Natal. Estavam a fazer reflexões à pressa, porque a nossa cabeça estava num outro patamar. Os miúdos, também, eram muitas festas de Natal, eram muitos ensaios para isto e para aquilo. Não era um momento ideal. Achámos que fazia sentido descruzar os momentos de avaliação para momentos mais calmos na escola, que não fossem de festividade, respeitando também as interrupções.

E aí começamos a inovar com outras estratégias. Nós tínhamos maus resultados a História e a Geografia. Porquê? Porque, na verdade, no currículo anterior, os alunos tinham, por exemplo, no terceiro ciclo, muitas disciplinas, mas tinham poucas horas por semana dessa disciplina. Para os alunos, ainda muito imaturos e ao terem tantas disciplinas e ao estarem com o professor uma ou duas vezes por semana, era muito pouco tempo para se apropriarem, quer de aprendizagens novas, quer até de criar uma boa relação interpessoal com os professores. Então, começamos logo por criar nas disciplinas de História e Geografia, um funcionamento semestral, ou seja, eles num semestre têm só História e noutro só Geografia. Quer dizer que têm muitas aulas. O primeiro questionamento que os pais nos fizeram foi: mas depois eles vão ter um semestre que não estão ligadas a estas matérias e para o ano? Então, decidimos que vamos fazer projetos integrando os domínios da Autonomia Curricular. Todos os trabalhos integrados nos domínios da Autonomia Curricular têm de ir buscar aprendizagens da disciplina que deixaram de ter, porque estão num semestre diferente.

Outra das coisas em que nós apostamos muito foi no desdobramento a línguas. Uma vez por semana, desdobra português com inglês para propiciar em pequeninos grupos, o desenvolvimento da oralidade e da escrita, quer numa

língua quer na outra. Constatamos aí que, na verdade, por exemplo, se calhar se num sétimo ano, que é crítico, também pudéssemos desdobrar físico-química com ciências, se calhar fazia sentido. E na verdade resultou.

Na nossa mente isto era inovação e, por isso, colocamos tudo isto num primeiro plano de inovação. Depois, neste contexto de plano de inovação de vamos todos nos unir e vamos fazer, mudamos formas de organização da sala de aulas trabalhamos muito logo aí as novas metodologias mais ativas para o processo de ensino-aprendizagens e apostamos muito na avaliação pedagógica. Estes foram os primeiros passos.

Entretanto, foi-nos dito que o plano de inovação não precisa ter todas estas medidas de promoção de sucesso educativo. Então, nós fomos aperfeiçoando-o, tendo sempre como foco estes momentos da autonomia curricular e tendo-se feito um trabalho de análise do currículo muito sério, que hoje está implementado. Assim, em julho, os grupos começam a trabalhar o seu conjunto de aprendizagens por ciclo, subdividindo as mais pertinentes por cada ano de escolaridade e identificando logo quais são as aprendizagens que depois se articulam com as competências, com o perfil dos alunos, e quais faz sentido eu lecionar com uma outra disciplina, porque vai trabalhar também aprendizagens semelhantes ou complementares. Então vamos identificar essas aprendizagens, para que eu na minha disciplina organize toda a minha planificação de forma que, mesmo quando o manual aponta para ali, eu não vou seguir o manual, porque o manual é apenas uma ferramenta de apoio, mas eu vou dar esta aprendizagem quando o colega de matemática ou de português estiver a dar aquela. Este trabalho de planificação curricular obrigou os professores a tomarem consciência do que é que as outras disciplinas trabalham e perceber que afinal de contas até precisam das aprendizagens da minha disciplina para os outros conteúdos poderem ser entendíveis. Depois começaram a trabalhar por equipas educativas, por anos de escolaridade, os domínios de autonomia curricular. Se vamos trabalhar em conjunto, com cada um a avaliar a sua disciplina, é possível fazer um trabalho diferente, em que vamos envolver os alunos em metodologias diferentes para ver como é que eles então aprendem melhor estes conteúdos e depois vamos avaliá-los. Foi, desta forma, que fomos

também abraçando estratégias que, pelo menos na altura, consideramos mais inovadoras, mas que hoje fazem parte da rotina.

Este ano, quando eu recebi novos professores e lhes apresentei as medidas de promoção do sucesso educativo que temos, as pessoas ficaram muito admiradas. Elas questionaram, mas vamos fazer? Nós já fazemos, vocês têm de se integrar, são vocês as pessoas novas na escola. A cultura da escola é esta. A escola é desta comunidade. Quem vem integra-se.

Até que, na verdade, chegamos a um momento em 2020 em que estas medidas que fizeram parte de um plano de inovação foram saindo, porque, na verdade, a legislação não obrigava e nós também começamos a perceber que começavam a fazer parte das rotinas. Então chegamos à conclusão de que o primeiro ciclo é interdisciplinar, mas o que é certo é que os miúdos não sabem muitas vezes se estão a trabalhar português ou se estão a trabalhar matemática e, muitas vezes, estas disciplinas podiam ser trabalhadas com metodologias diferentes e foi isto que nos levou a dizer: ok, então vamos criar uma nova disciplina no primeiro ciclo. Esta dinâmica começa a passar e os melhores mensageiros são os alunos. Se os alunos chegarem ao segundo ciclo e disserem não, mas nós tínhamos uma disciplina onde trabalhávamos muito o trabalho de grupo, onde fazíamos pesquisas, se calhar essa é a primeira motivação para as pessoas dizerem: ok, então nós também podemos fazer, podemos ir também fazendo dinâmicas diferentes envolvendo disciplinas diferentes. Este trabalho ainda não está terminado, porque tirar a muleta dos manuais escolares, em que eu tenho de seguir tudo à risca, não é fácil. Eu vi isso este ano quando a primeira preocupação dos professores é: qual é o livro adotado? Eu digo: não se preocupe com o livro, tem manuais, tem mapeamentos curriculares muito bem feitos. Não se preocupe com os livros não. Há muito aquela preocupação que se me tiram a muleta, eu caio.

Foi assim o trabalho de inovação que fomos fazendo. Se é inovador, não sei se é, mas acho que é o percurso que todas as escolas devem estar a fazer.

6. O que levou a instituição a desenvolver um plano de inovação?

Foi com a chegada do Decreto-Lei n.º 55. Nós vimos tanta coisa nova e tivemos medo de não termos autonomia para fazer, então abrimos a hipótese de um

plano de inovação. Tudo o que queríamos fazer, pusemos lá. E depois foi caindo e caindo, mas o que é certo é que vê lá todo um conjunto de estratégias que faziam parte dele enquanto plano de inovação, e agora estão nas nossas rotinas.

7. Em que consiste o plano de inovação implementado na instituição na valência de 1.º CEB?

O objetivo era mesmo trabalhar as dinâmicas do primeiro ciclo, ou seja, trazer a interdisciplinaridade inerente ao primeiro ciclo para uma forma de trabalhar com os alunos mais inovadora. Os professores perceberam as vantagens que traz para os alunos e de que forma é que os alunos podem ser elementos ativos no seu processo de aprendizagem. E isto foi o grande desafio. Claro que depois nos obrigaram, e bem, a fazer um currículo. No início, “À Roda do Saber” tinha uma avaliação própria, portanto, quando saíam as pautas, tinha a avaliação do português, do estudo do meio, expressões, matemática, e de “À Roda do Saber”. Isso é que também ajudou a esta mudança na mentalidade dos pais, porque havia uma nova disciplina. O que é esta nova disciplina? Eles tiveram de perceber que nós fomos buscar várias aprendizagens das outras disciplinas e que elas iam ser avaliadas. Hoje em dia, uma nova disciplina não é avaliada enquanto disciplina. As aprendizagens são avaliadas na própria disciplina. Portanto, a nova disciplina é só uma estratégia de ensino e de aprendizagem. Depois a avaliação reverte para a disciplina. Mas eu acho que se não tivéssemos passado por esta situação de é uma disciplina, com avaliação e tudo, eu acho que não tinha tido tantos efeitos. É uma perceção minha, que pode não ser verdade, mas é uma perceção minha.

Porque, quando perguntam a meninos de nove anos o que é que tu mais gostas nessa nova disciplina que tu tiveste durante quatro anos, eles dizem que são os trabalhos de grupo. Nós aprendemos muito por trabalhos de grupo, vamos para a rua, fazemos entrevistas às pessoas, fazemos muitas pesquisas, que os pais nos ajudam, fazemos textos muito mais completos. Nós trabalhamos a matemática no recreio, porque estamos a fazer o projeto. Isto já está na cabeça dos alunos e meninos tão pequeninos, automaticamente já faz parte da cultura,

a nível do processo de ensino dos professores. E isto, para mim, foi a mais-valia deste plano de inovação.

Eu já disse que quando o idealizei e o propus ao primeiro ciclo, tenho de lhe dizer que não foi aceite com um sorriso. Eu disse confiem em mim, vão ver que vai ser bom. E hoje, na verdade, quando entrevistaram as pessoas, na verdade foi bom, despertou-nos algumas coisas que, na verdade, nós não tínhamos tanta consciência, porque não ensinaram mais nem menos, ensinaram de forma diferente. Portanto, acho que resultou.

Agora estamos a tirar, portanto, nós começamos com os quatro anos, há dois anos tiramos no primeiro ano, que já tinha feito quatro anos, este ano tiramos o segundo, que também fez os quatro anos. Eu acho que aquilo que era o objetivo, que era dar novas ferramentas, estratégias diferentes aos professores, de dar uma visão diferente do que é uma sala de aulas aos alunos e aos pais, eu acho que o conseguimos. Portanto, acho que essa é a avaliação que nós temos de fazer. E se isso for assim, proponho-me avançar, se calhar, para outro ciclo.

Neste momento, os planos de inovação vão ser reavaliados pelo Ministério da Educação. Vamos ver o que é que nos traz de novo. Não é que uma escola precise de um plano de inovação para inovar. Não precisa. Nem precisa destas caixinhas para trabalhar bem. Mas às vezes é importante, pelo acompanhamento também externo. O facto de eu ter tido todos os anos e, às vezes, mais do que uma vez por ano, visões diferentes da Direção-Geral de Educação ajuda-nos. É outra visão que vem de fora e que nos faz pensar tudo isto.

8. Quais são os objetivos do plano de inovação?

Pronto, os nossos objetivos era mesmo melhorar os resultados escolares dos alunos. Portanto, era esta forma de trabalhar diferente, envolver os alunos permitindo que eles tivessem papel mais ativo. O que nós pretendíamos era que eles aprendessem mais e melhor. Por isso, definimos claramente metas, acho que bem arrojadas, e que nós hoje, ao fazermos a monitorização com a Equipa de Autonomia, Flexibilidade e Curricular, na verdade estamos a atingir. Por

exemplo, um dos indicadores, que era atingir 100% de transição, temos. O primeiro ciclo está com ótimos resultados escolares.

O segundo compromisso tem a ver com o sucesso pleno. O que é que quer dizer para nós sucesso pleno? Percentagem de alunos que tenham positiva, portanto, pelo menos suficiente a todas as disciplinas. O nosso objetivo era atingirem 98%, e, neste momento, estamos com 97,7%. Sendo que, no outro indicador, que nós chamamos de qualidade das aprendizagens, que é percentagem de alunos com menções de bom e muito bom a todas as disciplinas, neste momento já ultrapassamos os 70%, já estamos nos 80%. Isto tem vindo a ser sustentável ao longo dos anos. Portanto, este era o nosso objetivo, era que os alunos gostassem da escola e, ao gostar da escola, porque tinham formas de trabalhar diferentes, aprendessem mais e de forma mais significativa. E, por isso, nós definimos estas metas, que nos apraz dizer que estamos a atingir.

9. Como é que se desenrolou o processo de implementação do plano de inovação?

Pegando no primeiro plano de inovação, de 2019/2020, este resultou de um envolvimento total do agrupamento. Foi através deste trabalhar, deste partir pedra, do que era o 55 e o 54, que nos aparece em junho. E foi quando cada grupo de ano, equipas, departamentos, foram propondo medidas de promoção de sucesso educativo diferentes. Depois uma equipa redigiu-o e, por norma, a redação envolve sempre a equipa de autoavaliação com os coordenadores do departamento, que é para envolver todos os ciclos. Por exemplo, praticamente aqui não está o pré-escolar. E não está porquê? Porque aquilo que se pretende nos outros ciclos é que comecem a trabalhar como o pré-escolar trabalha, que todos venham a aprender com as dinâmicas da educação pré-escolar. O pré-escolar tem um desenho curricular, tem também estratégias definidas, mas que nunca fizeram parte do plano de inovação, exatamente porque a nossa base era essa. Mas, mesmo assim, o pré-escolar sempre foi envolvido nestas reflexões, porque a articulação de ciclos implica que o pré-escolar saiba claramente que aprendizagens vão ser trabalhadas no primeiro ciclo, para que, na iniciação à

escrita e à leitura, neste processo de transição, saibam como fazer uma boa transição.

Portanto, digamos que o nosso primeiro plano de inovação foi envolver toda a gente, começou pelos grupos de trabalho, passou aos departamentos, foi a pedagógica, até que foi aprovado um documento no Conselho Geral. Ao ser aprovado no Conselho Geral, depois, cada ano de escolaridade, diretores de turma, professores titulares que divulgaram aos pais. Comecei por fazer uma cerimónia de apresentação aqui na escola, em que eu própria fiz a apresentação. Depois, como também pode ver, porque isto também está previsto, cada professor titular e cada diretor de turma teve um a dois meses para trabalhar nos planos de inovação com os encarregados de educação.

Depois, chegamos a um processo de tudo isto vai caindo, mas vamos manter o do primeiro ciclo. Quando começa o do primeiro ciclo é em 2020. Portanto, então aí, como é que trabalhamos? Houve um trabalho de mapeamento curricular nos quatro anos de escolaridade. Isto foi colocado no departamento, foi analisado, reanalisado, isto está bem e não está mal. Quem o redigiu foi a coordenadora do departamento, a coordenadora de ciclo, com dois elementos da equipa de autoavaliação, também muito ligados ao primeiro ciclo, mas uma delas era do segundo, para também vermos de que forma ele podia ajudar na transição ao ciclo. E foi desta forma que ele foi pensado, redigido, implementado e divulgado à comunidade.

Este teve algum impacto, pelo facto de todos nós termos um ego que temos de alimentar, e os professores também têm. Quando se começa a perceber de que o Agrupamento tem um plano de inovação, que é convidado para ir falar sobre isto, aquilo e o outro, os professores ficam orgulhosos. E, ao ficarem orgulhosos, cada vez se apropriam mais disto. E isto também ajudou. Eu acho que, não que eu queira ser diferente dos outros, até porque o meu papel na educação é que todas as crianças tenham uma educação de qualidade, mas, às vezes, sairmos fora da caixa, também aumenta um bocadinho o nosso ego. E o facto de termos tido o reconhecimento de, passado pouco tempo, sermos um agrupamento com boas práticas de inclusão, pelo Sr. Presidente da República, isto mobilizou tudo e todos. E esse é o meu papel, é exigir, mas ao mesmo tempo dizer, eu estou

aqui para tudo o que precisar, e vamos arregaçar as mangas, podem contar comigo.

10. Que fatores existentes na instituição e/ou equipa pedagógica considera que facilitaram a implementação do plano de inovação na valência de 1.º CEB?

Eu acho que o fator foi o trabalho colaborativo. E que, na verdade, é um pilar que há muito tempo que quisemos implementar. Foi o facto de acreditarmos uns nos outros e de ser um trabalho que envolveu a todos, que fez com que fosse possível ser implementado sem resistência.

11. Quais os aspetos que dificultaram a implementação do plano de inovação? Que soluções encontraram na valência de 1.º CEB?

Como em tudo na vida, nem toda a gente está no mesmo caminho, ou todos estão a caminhar ao mesmo ritmo. Portanto, foi preciso, na verdade, fazer aqui algumas motivações mais particulares a determinados professores. O facto de ser um corpo docente muito estável, são do quadro, ainda jovens, permitiu que no primeiro ciclo isto tudo corresse muito bem.

Alguns handicaps que tivemos foi mesmo a nível de algum professor que, por alguma razão, saiu e foi substituído, foi mesmo a mudança de alguns professores.

Não tínhamos a oposição dos pais. Os pais confiaram em nós. Os professores também acreditaram.

12. Que resultados têm obtido da implementação do plano de inovação?

a. A nível dos resultados académicos e desenvolvimento de competências.

Temos um indicador de que ainda não chegamos lá, mas também isto é até 2026, temos mais um ano. Os outros dois indicadores nós já atingimos, mas o atingir também não é o que nos satisfaz. O que nos satisfaz é sustentabilidade dos bons resultados. É isto que nos interessa. E, como achamos que estamos neste patamar, a nossa preocupação exibida no plano de ação estratégica, já é nas aprendizagens que no quinto ano caem por aí abaixo e que no sétimo caem por aí abaixo. Então, como trabalhar a articulação de ciclos?

b. A nível do ambiente educativo.

É assim, eu sou suspeita. Eu sou suspeita, mas eu acho que nós temos um bom ambiente educativo. Há muito tempo que professores e pais vão assumindo uma denominação de agrupamento de afetos. E eu que costumo dizer quanto mais nós dissermos, mais interiorizamos para nós próprios. Eu acho que as pessoas gostam de trabalhar neste agrupamento. Não há regra sem exceção. Se me diz a 100%, não. Mas a grande maioria gosta de trabalhar aqui.

Eu acho que os pais estão satisfeitos com a escola. Aliás, podem ver isso na avaliação externa que tivemos, tivemos resultados fantásticos com a avaliação dos pais.

Se eu já me sinto satisfeita? Não, acho que não. Temos um grande caminho a fazer. Mas não estou descontente com o trabalho que temos feito.

c. A nível do trabalho dos docentes.

O agrupamento dá tempo aos professores. Os professores têm 150 minutos semanais do trabalho de estabelecimento, para trabalhar em um grupo. Portanto, todas as semanas, aqui, os professores que lecionam um ano de escolaridade, reúnem todas as semanas. E no primeiro ciclo, o tempo da reunião é maior. Portanto, reúnem duas vezes por mês, só para planificar o que vão trabalhar

dentro da sala de aula. Não é pensarem em projetos, é o trabalho de sala de aula. Portanto, é um trabalho colaborativo, de pensar aprendizagens dos alunos, pensar metodologias dentro da sala de aulas. Portanto, também damos condições aos professores para trabalhar.

d. A nível do desenvolvimento curricular.

Se este ano perguntar aos professores quais são os 5 patamares de intervenção prioritários. O primeiro é a gestão curricular. Por isso, nós estamos a tentar, todos os anos, fazer um trabalho de mapeamento curricular. Toda a gente, obrigatoriamente, tem de usar as aprendizagens daquele ciclo. Agora, vamos seleccionar as mais pertinentes para trabalhar este ano letivo, tendo em conta as crianças que vamos ter cá, tendo em conta a sua avaliação, tendo em conta o *feedback* que os professores nos dão.

13. De que forma os resultados são monitorizados e avaliados? Com que frequência?

A equipa de autoavaliação tem vindo a fazer um trabalho muito aprofundado para criar instrumentos de monitorização, quer para o trabalho de sala de aulas, quer até para alguns projetos mais autónomos. Se formos ver o relatório que tivemos da equipa de avaliação externa, na gestão curricular ou na prestação de serviço educativo, nós obtivemos uma recomendação, que é aprofundar a monitorização às medidas de promoção do sucesso educativo. Cada uma destas medidas é monitorizada, já falei de algumas, esta disciplina, os desdobramentos, o funcionamento de disciplinas em modo semestral, as oficinas do saber, que é para alunos que mal se afastam do currículo serem logo encaminhados e as tutorias. Portanto, todas estas medidas têm a monitorização em cada momento em que a escola para, para avaliar, que é agora em novembro, depois na semana de janeiro, depois na Páscoa e depois no final do ano. Portanto, em determinados momentos, a equipa da autoavaliação, para além daquilo que são estas grelhas em que se pede informação aos professores e que depois se confrontam com os resultados dos alunos, também fazem pequenos grupos de

focagem onde querem aprofundar mais esta ou aquela informação. Portanto, temos vários instrumentos de monitorização.

Para nós, o plano de inovação é, pensando numa estratégia de agrupamento, é uma medida de promoção do sucesso educativo. Portanto, por isso, no primeiro ciclo, está sempre a nova disciplina e depois, nos outros ciclos, temos outras medidas. Ele não é um documento à parte. Portanto, ele faz parte do nosso plano de ação estratégica, do plano anual de atividades, faz parte das nossas medidas.

14. Como foi a receptividade à implementação do plano de inovação?

a. Dos encarregados de educação e comunidade educativa.

Em 2018, quando fizemos este trabalho, envolvemos as famílias. Nós, há muitos anos, apostamos no trabalho de avaliação interna, tivemos sempre uma equipe de autoavaliação do Governo muito forte, que desde sempre envolveu alunos, pais, auxiliares, e não apenas um grupo de professores. Todos os anos, os pais são chamados a dar a sua opinião, através de Google Forms e de questionários. Nós perguntamos, de forma muito simples, o que é que gostou na escola? O que é que mudaria? O que é que não mudaria?

E o facto de termos há muitos anos este plano de inovação que, na verdade, corta com o manual escolar, os pais começaram a perceber que o que contava era aquilo que os professores iam ensinando e o conjunto de aprendizagens que o seu filho vai trabalhar ao longo daquele ano de escolaridade no primeiro ciclo e depois por disciplinas. Os pais podem controlar isto, não precisam de manuais escolares, que são mais de suporte.

O que eu sinto é estranheza de quem vem de novo que era o que eu dizia. Portanto, como isto já tem uns anos, eu acho que o próprio grau de confiança na escola já faz com que os pais aceitem. Há reuniões com os pais todos, onde o professor ou o diretor de turma diz o que estamos a trabalhar e o que estamos a adaptar. Buscam a ajuda dos pais, sempre no sentido que o pai não ensina, o pai só cria momentos para que o aluno possa, autonomamente, ir estudando, porque os trabalhos de casa não são matérias novas, são matérias de pesquisa, são matérias de consolidação. O envolvimento das famílias e dos pais nos

métodos de estudo é aquilo que nós achamos que ainda temos de melhorar mais. Por isso, o agrupamento tem, neste momento, a decorrer um trabalho com a Paula Frassinetti.

Eu acho que a Vila, por ser bairrista, eles gostam de novos desafios, porque eles próprios os criam. Eles são muito arrojados, são muito de desafios. Então, quando veem que a escola também arroja, que a escola também se desafia, eles confiam. Eles não são tradicionais nestas coisas. E os pais estão muito habituados a estas novidades. Por exemplo, uma das coisas que melhorou e que nós implementamos também em 2019, foi que foi criado, para todos os alunos aqui, desde o 5º ao 10º ano, um novo espaço de tempo entre alunos e diretor de turma, ao qual chamamos espaço de turma, que os pais acham que é uma disciplina. Sabem que não tem currículo, mas já nem a põem em questão. Os meninos estão 50 minutos mais na escola num dos quatro tempos do diretor de turma. O diretor de turma está com a turma, para saber se eles estão bem na escola, como é que é o seu comportamento, em que projetos estão envolvidos, para mobilizar tudo isto que é uma cultura transversal de escola. Os pais perceberam claramente que, se não houvesse este tempo, o professor de matemática, que é o diretor de turma, ia perder, ganhar, mas perder muito tempo a trabalhar comportamentos, dinâmicas da turma, porque deixou de haver a educação para a cidadania alocada ao diretor de turma. Isto caiu com o 55. E como nós achamos que o trabalho colaborativo entre alunos, entre professores, esta comunicação entre todos, era a base de tudo, tivemos de inventar uma coisa qualquer para manter. E hoje já faz parte do dia a dia.

b. Dos alunos.

Os alunos gostaram exatamente porque trouxe metodologias de trabalho diferentes. Portanto, aquilo que os meninos aqui disseram, é que gostaram e que nunca se vão esquecer da nova disciplina, “À Roda do Saber”. Portanto, isto era o momento do dia ou da semana onde eles, na verdade, iam para a rua, iam pesquisar, iam fazer entrevistas, vinham outras pessoas à sala. Portanto, isto foi inovação. E como inovação é o que fica na memória dos meninos.

Agora, é um plano de inovação presentemente arrojado? Não é. De certeza que há escolas com dinâmicas mais arrojadas enquanto plano de inovação. Inovação, para mim, enquanto dinâmica de escola, é aquilo que é concretizável.

Não quero grandes flores para que depois não façam sentido dentro da sala de aula. Para mim, tudo tem de fazer sentido dentro da sala de aula. E, para mim, salas de aulas não são quatro paredes, porque eu tenho muitas pessoas a dar aulas cá fora e aqui e ali. Por isso, é importante este conceito de pés assentos na terra. Mas não deixar que os professores e os alunos e até os pais fiquem sempre na sua zona de conforto. Eles precisam muito de desafios.

c. Dos educadores e professores.

Num primeiro impacto pensaram: vais-nos dar mais trabalho? Portanto, foi preciso dar tempo para perceberem que não vai dar mais trabalho. A vossa cabeça é que tem de ser perspectivada num outro sentido. Só vão fazer o mesmo de forma diferente.

15.Qual o fator que considera mais importante existir para que haja mais instituições a desenvolverem planos de inovação?

Considero o plano de inovação no sentido de arranjarmos algumas medidas de promoção do sucesso educativo. E se for preciso haver um documento que diga planos de inovação para assim ser, que seja.

A sala de aulas é de todos nós. Eu entro numa sala de aulas a todo o momento. Eu entro. Assim como outros colegas entram. Portanto, já não é a caixinha onde cada um faz aquilo que quer, porque a responsabilidade das aprendizagens dos alunos é coletiva. E começa no pré-escolar. Quando um aluno no final do 12.º ano que poderia entrar para a faculdade e não entrou, a responsabilidade é de todos nós, inclusive da família deles. Como tal, todos nós somos responsáveis. Ora, isso, na verdade, exige uma corresponsabilização coletiva, um trabalho colaborativo e coletivo. Portanto, eu acho que esta é a forma de trabalhar, de olharmos os alunos como sendo todos nossos. Quando eu me sinto

corresponsável, eu tenho vontade em saber o que é melhor para os alunos, para estes aprenderem mais e melhor.

Que cada escola tenha a possibilidade de olhar para os seus alunos, para a sua comunidade e ver onde é que precisamos de investir para que, na verdade, os nossos alunos tenham sucesso quer escolar, quer educativo. Então se for necessário haver planos de inovação, chamem-lhes o que quiserem, para que isto aconteça, então que haja, porque isto é obrigação de cada escola.

Eu acho que o mais importante é haver uma cultura para haver esta mudança. É muito mais do que uma equipa, é uma cultura. Eu posso ter uma equipe de direção fabulosa, que tenho, sem dúvida, mas se o que nós queremos não tiver eco na sala dos professores, nada vai para dentro da sala de aulas ou chega aos pais. Por isso, tem de haver este sentir, este gostar. Uma escola, os meninos têm de aprender, mas também têm de ser felizes. Os professores também têm de ser felizes. Se eu entrar todos os dias, subir aquelas escadas e pensar que sei que eu não vou estar bem, vou dar um recado e vou-me embora. Se eu sentir que até a minha vida tem problemas lá fora, mas que a escola também é uma forma de eu estar numa dimensão diferente com outras dinâmicas que eu gosto, eu vou-me empenhar e vou fazer bem para mim próprio e para os outros, que são os alunos. Portanto, acho que é este espírito de sermos corresponsáveis.

A escola pública tem uma missão muito grande. Nós sabemos, e pegando só nos resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que não só estagnamos como descemos e a responsabilidade é da escola. A escola tem a responsabilidade e é de cada um de nós. Eu sou responsável pelos resultados escolares dos alunos. Eu, como diretora, sou responsável pelos resultados escolares dos alunos. Portanto, eu tenho de motivar os outros.

16. Quais são os próximos passos necessários para atingir os objetivos?

Quanto a este plano de inovação, é manter os resultados que já temos. É só isso que eu quero. É a sustentabilidade. No futuro, eu quero ver se as aprendizagens que os alunos obtiveram com este plano de inovação têm impacto nos ciclos

seguintes. E é este trabalho que já estamos a fazer. Nós estamos a acompanhar grupos de alunos para saber onde é que caem, onde é que é difícil. Isto é o trabalho da equipa de autoavaliação. A equipa de autoavaliação, como lhe disse, tem algumas medidas pontuais de monitorização, quer ao plano de inovação, quer às outras medidas de promoção do sucesso educativo.

No futuro, como lhe disse há um bocado, eu não sei que inovações vêm para o plano de inovação. Eu acho que em 2026, quero acreditar, e as avaliações assim me dirão, de que isto foi um processo e que agora vou avançar para novos desafios. Se lhe vou chamar plano de inovação ou não, não sei. Vamos ver.

17. Numa escala de 1(mínimo) a 10 (máximo), qual o valor que atribui:

a. Satisfação relativa ao plano de inovação.

Enquanto sucesso, enquanto impacto, não tenho dúvida que coloco entre o 9 e o 10, pelos resultados, porque às vezes a gente tem de ir para aquilo que é palpável. Pelos resultados dos alunos, eu tenho de classificar entre o 9 e o 10, porque dois indicadores já atingimos, até já ultrapassamos, e um vamos atingir, não tenho dúvidas nenhuma.

Agora, enquanto grau de satisfação, eu colocaria entre o 8 e o 9, porque na verdade isto também deu trabalho aos professores. Portanto, foi mais algo que eles tiveram de planificar. Agora, sentiram que os alunos aprenderam mais com isso. Quanto ao agrado dos professores, se calhar lá para o 8, mas enquanto resultados nas aprendizagens dos alunos, não tenho dúvida nenhuma.

b. Desempenho geral de docentes relativamente à concretização do plano.

Também, poria entre o 8 e o 9, até porque, por exemplo, eles escolhem, para concretizar de uma forma diferente estas aprendizagens, eles vão desenvolvendo projetos e pegam muito naquilo que é cultura local.

c. Qualidade do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Volto-lhe a repetir que tínhamos metas ambiciosas e que, neste momento, estão a ser concretizadas. Entre o 9 e o 10.

Apêndice III – Guião do inquérito por questionário aos docentes da instituição em estudo

Questionário sobre Inovação Pedagógica

No âmbito da inovação pedagógica, está a ser realizada uma investigação com o intuito de problematizar o conceito e analisar todo o processo inerente a este. Agradeço desde já a sua colaboração, que é imprescindível à realização desta investigação. Todos os dados pessoais recolhidos serão confidenciais e ser-lhe-á garantido o anonimato.

1. Idade *

Introduza a sua resposta

2. Tempo de Serviço (dias) *

Introduza a sua resposta

3. A Inovação pedagógica *

	Concordo Fortemente	Concordo	Discordo	Discordo Fortemente	Não sei / Não se aplica
Tem um carácter intencional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ocorre quando há uma melhoria das aprendizagens ou práticas de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem origem numa problemática, adversidade educativa que obriga a encontrar uma solução.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implica um processo reflexivo para encontrar uma resposta para a problemática identificada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implica estabelecer objetivos e desenhar estratégias que aproveitem os recursos disponíveis para as alcançar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implica aceitação e participação ativa nesta mudança por parte das pessoas que a concebem e executam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implica processos de avaliação e reflexão crítica acerca da prática e da própria inovação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implica que os resultados possam ser mensuráveis e monitorizados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tem de manter-se o tempo necessário até que se transforme numa nova normalidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pode ser adaptado a um contexto diferente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implica o uso de aplicações tecnológicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Desejo ainda acrescentar ou elaborar sobre alguma resposta dada...

Introduza a sua resposta

5. O plano de inovação pedagógico implementado neste AE *

	Concordo Fortemente	Concordo	Discordo	Discordo Fortemente	Não sei / Não se aplica
É caracterizado por uma gestão curricular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É caracterizado por uma articulação entre diferentes disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É caracterizado pela implementação de metodologias inovadoras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É caracterizado por novas dinâmicas entre os docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É caracterizado pela cooperação com os encarregados de educação e a comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É caracterizado pela implementação de percursos curriculares alternativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teve como objetivo superar problemáticas e/ou adversidades educativas encontradas através de um processo reflexivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem metas estabelecidas, sendo estas mensuráveis e monitorizadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi bem recebido e apropriado pela equipa educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi bem recebido pelos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi bem recebido pelas famílias e comunidade educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem sofrido adaptações de acordo com as reflexões feitas sobre as práticas e a própria inovação e os resultados obtidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. O plano de inovação pedagógico implementado neste AE *

	Concordo Fortemente	Concordo	Discordo	Discordo Fortemente	Não sei / Não se aplica
É avaliado tendo em consideração os resultados académicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É avaliado tendo em consideração o ambiente educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É avaliado tendo em consideração o trabalho desenvolvido pela equipa educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É avaliado tendo em consideração pareceres das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É avaliado tendo em consideração pareceres das famílias e comunidade educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem tido resultados positivos a nível dos resultados académicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem tido resultados positivos a nível do ambiente educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem tido resultados positivos a nível do trabalho desenvolvido pelos docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É acompanhado pela capacitação digital.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Desejo ainda acrescentar ou elaborar sobre alguma resposta dada...

Introduza a sua resposta

8. Qual a principal razão para a aposta no plano de inovação? *

Introduza a sua resposta

9. Que valor atribui à satisfação geral relativa ao plano de inovação? *

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Mínimo

Máximo

10. Que valor atribui aos modos de trabalho pedagógico em equipa educativa? *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Mínimo

Máximo

11. Que valor atribui às necessidades e potencialidades dos contextos? *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Mínimo

Máximo

12. Que valor atribui à liderança e gestão? *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Mínimo

Máximo

13. Que valor atribui à pressão de responder positivamente às políticas educativas? *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Mínimo

Máximo

14. Que valor atribui à qualidade do serviço educativo? *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Mínimo

Máximo

15. Que valor atribui aos resultados alcançados? *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Mínimo

Máximo

16. Justifique os valores de 1 a 10 atribuídos nas respostas anteriores. *

Introduza a sua resposta

Apêndice IV – Respostas dos docentes às questões de resposta aberta do inquérito por questionário

Tabela 24 – Plano de inovação

Categoria	Subcategoria	Exemplos
Plano de inovação	Motivações	<p>D1: “Melhoria dos resultados escolares.”</p> <p>D2: “Política.”</p> <p>D3: “Melhorar a qualidade das aprendizagens e promover o sucesso pleno de todos os alunos.”</p> <p>D4: “Melhorar a qualidade das aprendizagens e que todos os alunos obtenham o sucesso pleno, bem como prevenir o abandono escolar.”</p> <p>D5: “Autonomia e flexibilidade curriculares por forma a melhorar a qualidade das aprendizagens.”</p> <p>D6: “Os alunos conseguirem atingir os melhores resultados possíveis.”</p> <p>D7: “Motivar os alunos para a aprendizagem que implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. A inovação pedagógica implica reflexão, criatividade, sentido crítico e autocrítico.”</p> <p>D8: “Melhorar a qualidade das aprendizagens, estimulando o aluno a tornar-se mais ativo no processo de aprendizagem.”</p> <p>D9: “Melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens.”</p> <p>D10: “Melhorar a capacidade de aprendizagem e a aprendizagem dos alunos.”</p> <p>D11: “Atingir o sucesso pleno dos alunos e a melhoria da qualidade das aprendizagens.”</p> <p>D12: “Atingir o sucesso pleno e a melhoria da qualidade das aprendizagens.”</p> <p>D13: “Melhoria da Qualidade das Aprendizagens.”</p> <p>D14: “Proporcionar a tod@s os alunos oportunidades de alcançarem o sucesso, respeitando as escolhas e capacidades de cada um, proporcionando a tod@s realização pessoal e académica, numa perspetiva macro de possibilidades.”</p> <p>D15: “Aplicação e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem.”</p> <p>D16: “Aposta numa escola mais flexível, com mais articulação curricular e trabalho interdisciplinar, continuando o trabalho colaborativo através das equipas educativas.”</p> <p>D17: “Manter e melhorar a qualidade e os resultados escolares dos alunos; criar dinâmicas diferentes ao nível da articulação. As inovações são mais bem-sucedidas se assentam num trabalho colaborativo e aberto.”</p> <p>D18: “Necessidade de desenvolver novas competências; Mudança de paradigma dos alunos que passam a ser "produtores do conhecimento" que os colocam no centro de contextos educativos inovadores introduzindo novas tecnologias não descurando as "velhas" que também podem ser inovadoras. Tal como nos dizem Fernández Enguita, 2018; Nóvoa, 2006 a aposta será a construção intencional e deliberada, que mobiliza as inteligências e as põe em ação, ao serviço da melhoria do próprio contexto e, consequentemente, promotora de aprendizagens de todos os atores sociais.”</p> <p>D19: “Melhoria das aprendizagens dos alunos.”</p>

		<p>D20: “Melhorar a qualidade das aprendizagens e recuperar aprendizagens em défice.”</p> <p>D21: “Melhorar os resultados e a qualidade das aprendizagens.”</p> <p>D22: “Melhoria nas aprendizagens e com isso os resultados escolares.”</p> <p>D23: “A capacitação digital; a atualização da literária digital para acompanhar a evolução tecnológica no geral e, em particular, na escola; a melhoria dos resultados escolares.”</p> <p>D24: “Melhoria dos resultados dos alunos.”</p> <p>D25: “Aumentar o sucesso académico e pessoal dos alunos.”</p> <p>D26: “Constatação de que os resultados académicos estão aquém das metas ambicionadas.”</p> <p>D27: “Melhorar a qualidade das aprendizagens e aumentar o Sucesso Pleno.”</p>
	Perceção dos docentes	<p>D1: “.”</p> <p>D2: “A inovação deve ser utilizada como um recurso educativo.”</p> <p>D3: “O Plano de Inovação implica novas dinâmicas de trabalho por parte dos professores; maior dinamismo dos agentes educativos; aumentar a consciencialização para variadas formas de avaliação, dando grande ênfase à formativa; aplicar metodologias interdisciplinares de forma que os alunos consigam mobilizar conhecimentos e desenvolver capacidades e atitudes, indo ao encontro do PASEO.”</p> <p>D4: “Porque, enquanto Agrupamento, sempre procuramos apostar em respostas organizacionais, curriculares e pedagógicas adequadas, numa articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares e em metodologias ativas e integradoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação com o intuito de que os nossos alunos e refiro-me a TODOS, alcancem o sucesso no seu percurso escolar. Porque, o trabalho desenvolvido no Agrupamento sempre se enquadrou em dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente e na cooperação com os pais /EE, bem como com outros parceiros da comunidade. Porque os interesses dos alunos manifestados nas Assembleias de Escola e de Turmas e nas propostas dos Pais / EE aferidas em grupos de análise (equipa de autoavaliação) envolvendo a Associação de Pais (APAEC) e os Pais representantes das turmas, sempre foram tidos em conta. A preocupação de envolver os alunos no seu processo de ensino e aprendizagem e na escola, porque entendemos que é uma ferramenta importante para estimular mais e melhores aprendizagens, combater a indisciplina e o abandono escolar. Assim, ao serem implicados na conceção e dinamização destas medidas, os alunos estão a desenvolver a sua autonomia e responsabilidade. Porque na monitorização feita ao trabalho desenvolvido e à implementação dos projetos, as metas propostas foram alcançadas, sendo agora o nosso desafio a sustentabilidade destes mesmos resultados. Porque procuramos ser um Agrupamento de referência na região, reconhecido pela sua qualidade educativa e formativa, equidade e diferenciação das suas práticas/dinâmicas assentes em valores humanistas.”</p> <p>D5: “Pelo que vamos observando no terreno e das diferentes reuniões dos órgãos colegiais (Conselhos de ano, Conselhos de turma, Coordenadores, Conselho Pedagógico, Conselho Geral, ...) e pelos resultados internos e externos publicados.”</p> <p>D6: “Está tudo a correr bem e a atingir o pretendido.”</p>

		<p>D7: "Para mim a inovação pedagógica não é só resultado de uma boa formação de professores; É um querer, uma necessidade urgente daquele professor que encara esta profissão com paixão. Este professor inquieta-se com a falta de motivação dos alunos e procura soluções, estratégias inovadoras e recursos."</p> <p>D8: "Há sempre alguma coisa que pode melhorar, estratégias que podem ser ajustadas, outros objetivos que podem ser definidos. A educação, o ensino não é estanque, vai-se moldando às realidades que vão surgindo."</p> <p>D9: "Falta de tempo efetivo para criar materiais para aplicar com os alunos."</p> <p>D10: "Nada justificar."</p> <p>D11: "Valor 1 - não atribui, Valor 10 - atribui na questão 13, pois entendo que somos obrigados a aceitar as políticas do momento."</p> <p>D12: "..."</p> <p>D13: "O plano de inovação pedagógico implementado neste AE foi elaborado de forma muito consciente, tendo em conta a realidade educativa abrangida e é implementado e monitorizado, de forma criteriosa e rigorosa, de forma a atingirem-se os objetivos e as metas propostas."</p> <p>D14: "Atribuí estes valores, porque no meu ponto de vista, só valorizando estas questões e trabalhando em conformidade se conseguirá responder aos objetivos elencados no plano de inovação."</p> <p>D15: "Mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas."</p> <p>D16: "Por ser uma mais-valia para a educação e permitir relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares."</p> <p>D17: "As inovações carecem de recursos adequados, sejam materiais (equipamento e tecnologia, por exemplo), sejam financeiros ou sejam de pessoas. E, nem sempre é possível esta realidade. As inovações necessitam também de paixão e entusiasmo tanto dos que a executam, como dos que a lideram. Elas tendem a ser melhor sucedidas quanto maior for o trabalho colaborativo entre pares."</p> <p>D18: "O AE consegue mobilizar todos os agentes educativos em prol de um projeto inovador em que o aluno passou a ter um papel fundamental na "busca" pelas aprendizagens, contudo ainda há um longo caminho a percorrer, para que possamos dizer que tudo o que se aplicou surtiu o seu efeito. Hoje a pressão social com as escolas é muita, parece que todas as respostas sociais passam pela escola que se vê cada vez mais a cumprir diferentes funções que não passam só pelo cumprimento dos seus projetos mas por resolução de problemas da sociedade."</p> <p>D19: "Qualidade das aprendizagens dos alunos."</p> <p>D20: "Ressalvo os modos de trabalho pedagógico em equipa educativa. O trabalho colaborativo entre pares e outros profissionais da educação, são fulcrais por envolverem práticas de planeamento conjunto, interdisciplinaridade e uso de metodologias ativas. Promovem a troca de experiências e garantem que os profissionais estejam preparados para aplicar novas estratégias e metodologias mais interativas."</p> <p>D21: "Ser um Agrupamento de referência pela qualidade que presta."</p> <p>D22: "Fazer deste agrupamento de escolas uma referência a nível concelhia pelo serviço que presta."</p>
--	--	--

		<p>D23: "Nem sempre os resultados acadêmicos são o espelho fiel da qualidade das aprendizagens. A utilização do digital tem as suas vantagens, mas não deve descorar os princípios básicos da aprendizagem como a utilização "do papel e da caneta". O digital só tem um efeito verdadeiramente efetivo, se tivermos uma rede de internet de qualidade, em todas as escolas, e a distribuição equitativa de computadores com qualidade para darem resposta às necessidades. Um dos aspetos que falha, prende-se com a resposta tardia nas reparações dos equipamentos."</p> <p>D24: "Há uma verdadeira cooperação e união para atingir o que este agrupamento se propõe."</p> <p>D25: "-</p> <p>D26: "Penso que o sucesso de qualquer plano de inovação assenta essencialmente nos fatores internos, quer do agrupamento quer de cada escola, turma ou indivíduo (docente, não docente ou discente), e não nos fatores externos, seja a comunidade próxima, seja os decisores políticos. Nesta linha, penso que as políticas educativas definidas pela tutela são erráticas, ao sabor da ideologia que transitoriamente está no poder, sem qualquer consideração pelos atores que intervêm no processo. Os objetivos presentes na definição das políticas educativas visam apenas criar uma imagem positiva do país neste setor, perante os outros países, sem preocupação com a qualidade das aprendizagens nem com a necessidade de criar gerações de aprendentes, conscientes de que é pela exigência e rigor que cada indivíduo e cada sociedade podem competir num mundo cada vez mais competitivo. Alguns países da Ásia estão aí para nos provar que a aposta num ensino sério, rigoroso e exigente, ainda que duro e pouco prazeroso, é que cria sociedades capazes de competir e vencer."</p> <p>D27: "A Análise dos resultados académicos."</p>
--	--	---

Fonte: Autoria própria

Apêndice V – Guião do *Focus Group* aos docentes dos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB

No âmbito da inovação pedagógica, está a ser realizada uma investigação com o intuito de problematizar o conceito e analisar todo o processo inerente a este. Agradeço desde já a sua colaboração, que é imprescindível à realização desta investigação. Todos os dados pessoais recolhidos serão confidenciais e ser-lhe-á garantido o anonimato.

1. O que é para vós inovação pedagógica?
2. Em que consiste o plano de inovação implementado na instituição na valência de 1.º CEB? Em que consiste a disciplina “À Roda do Saber”?
3. Quais são os objetivos do plano de inovação?
4. Que problemas foram identificados na instituição que desencadearam a necessidade de implementar um plano de inovação?
5. Que fatores existentes na instituição e/ou equipa pedagógica consideram que facilitaram a implementação do plano de inovação?
6. Quais os aspetos que dificultaram a implementação do plano de inovação? Que soluções encontraram?
7. Que resultados têm obtido da implementação do plano de inovação?
 - a. A nível dos resultados académicos.
 - b. A nível do ambiente educativo e trabalho entre docentes.
 - c. A nível do desenvolvimento curricular.
8. De que forma os resultados são monitorizados e avaliados? Com que frequência?
9. Como foi a receptividade à implementação do plano de inovação?
 - a. Dos encarregados de educação e comunidade educativa.
 - b. Dos alunos.
 - c. Dos professores.
10. O que pensam que ainda pode ser melhorado e o que é necessário manter para atingir os objetivos do plano de inovação?
11. Quais foram as maiores mudanças sentidas na implementação do plano de inovação?
 - a. No trabalho entre pares.

- b. Na planificação.
- c. Na avaliação.
- d. No processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

12. Numa escala de 1 (mínimo) a 10 (máximo), qual o valor que atribuem:

- a. Satisfação relativa ao plano de inovação.
- b. Desempenho geral de docentes relativamente à concretização do plano e ao trabalho colaborativo desenvolvido.
- c. Qualidade do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Apêndice III – Focus Group aos professores do 3.º ano do 1.º CEB

1. O que é para vós inovação pedagógica?

A1: Penso que é uma forma, digamos, de descobrir novos processos de ensinar, novas metodologias, novos processos, até eventualmente novos temas, de praticar o ato de ensino-aprendizagem.

A2: Inovação Pedagógica também pode ser ir ao encontro daquilo que se pretende, ou seja, no sentido de ser uma inovação, uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem.

A3: Eu acho que é um bocadinho sair fora da caixa e ir de encontro às necessidades dos alunos, e procurar novas formas de abordagem dos temas que queremos, de forma a motivar os alunos.

A4: Concordando com tudo o que foi dito, acho que também há aqui uma relação que é indissociável, que é adaptar também o ensino um bocadinho aos novos tempos, nomeadamente com a inclusão das novas tecnologias de uma forma mais efetiva, e daí também toda a formação que foi facultada no âmbito da capacitação digital. Mas também mantendo, de alguma forma, uma luta constante para recuperar resultados que, ao longo dos últimos tempos, também têm vindo a decair. Resultados académicos, neste caso. Portanto, é também, se calhar, adaptando aos novos tempos com as novas tecnologias, de formas mais lúdicas e ensinar de uma forma que, eventualmente, também sejam mais motivadoras para os alunos. Depois, na prática, se o são ou não, já é outra questão.

2. Em que consiste o plano de inovação implementado na instituição na valência de 1.º CEB? Em que consiste a disciplina “À Roda do Saber”?

A4: No caso, em concreto, o terceiro ano e cada ano de escolaridade tem um tema. No nosso caso, em concreto, é sustentabilidade e educação financeira. De certa forma, como há bocado falávamos, no fundo é pegarmos em todas as áreas curriculares, incluindo as expressões, e trabalharmos, não focado

especificamente no currículo daquelas disciplinas, mas inverter um bocadinho. Temos um tema aglutinador que é desenvolvido numa perspetiva mais de projeto, de análise, de pesquisa, de desenvolvimento desse tema e depois adaptar atividades de cada uma das áreas curriculares, ou seja, trabalharmos o currículo, mas não o currículo pelo currículo, mas focados nesse tema. E, portanto, no fundo, a transversalidade das matérias em que nós podemos dar medições de mil e uma maneiras. E, portanto, é um bocadinho isso. É um bocadinho dar um lado mais lúdico a essa forma de ensino e de aprendizagem.

A1: Lúdico e abrangente.

A4: E abrangente. E, pronto, numa perspetiva um pouco diferenciada.

A2: E com base na metodologia de projeto, por exemplo, se possível, até porque é por causa dessa transversalidade que existe.

3. Quais são os objetivos do plano de inovação?

A2: Esta disciplina já não é nova. Esta disciplina já deve ter 7, 8 ou 10 anos.

A4: Nem tanto, nem tanto. Eu não estou cá há tantos anos. Há 6, 7 anos, não tem mais.

A2: Pelo menos 7 anos. Começou-se por aí. Começou por aí há 7, 8 anos. E começou com um ponto de partida, digamos, até por uma situação: olha, vamos criar aqui uma coisa inovadora, até pela senhora diretora, uma situação fora da caixa, digamos assim, e com base em que se fundamentasse esta metodologia, da aplicabilidade da metodologia de projeto na sala de aula. Em todos os grupos, em todos os grupos, em todos os anos de escolaridade. Do primeiro ao quarto ano de escolaridade. Que depois se repercutia. Cada um, cada ano, digamos assim, como acontece agora, depois tem um tema e gere um bocadinho, com base nesse tema, digamos, as aprendizagens e as competências que vai trabalhar nesse ano de escolaridade. Pronto, o que acontece? Nos últimos dois anos, caiu, parou, primeiro e segundo, se não me engano. Por isso, eles já não estão a ter, já não têm...

A1: Ou seja, nos últimos dois anos, os anos que entraram no primeiro ciclo, portanto, a disciplina já não estava.

A2: Quero dizer, que só o terceiro e o quarto ano atuais é que estão com essa disciplina.

A4: Mantenha, exatamente. Até finalizar. Portanto, daqui a dois anos, finaliza.

A2: Ou seja, se assim continuar, a perspectiva é que esta disciplina daqui a dois anos caia. Mas, não quer dizer que, em termos de dia a dia, que os professores não estejam a utilizá-la ou que não utilizem depois a metodologia de trabalho e tudo aquilo que se foi levantando nestes anos, que não se possa utilizar depois no futuro.

4. Que problemas foram identificados na instituição que desencadearam a necessidade de implementar um plano de inovação?

A4: Melhoria dos resultados. Não sei se há mais alguma, mas principalmente...

A1: Sim, por exemplo, tentar arranjar formas de captar mais o interesse e a vontade de trabalhar...

A4: Inovação pela mudança, pela novidade, mas muito, também, muito cimentado na necessidade de manter sempre a qualidade o mais alta possível.

5. Que fatores existentes na instituição e/ou equipa pedagógica consideram que facilitaram a implementação do plano de inovação?

A4: O primeiro fator, assim, na minha opinião, foi uma decisão superior neste sentido e depois querer avançar com ela, pô-la no terreno e depois avaliar o impacto. Mas foi uma decisão que a direção tomou e, a partir do momento que a tomou, quis mesmo implementá-la. E, portanto, isso foi a força para depois toda a gente, com maior ou menor dificuldade, ter de avançar com ela. Não quero usar a palavra imposição, mas, de certa forma, foi uma decisão no sentido de...

A2: Isso acabou por ser um bocadinho, até porque, não sei se se mantém, mas no início tinha a ver com o facto de termos uma nova disciplina, dávamos um crédito horário, noutras situações...

A4: Também.

A2: Que nos favorece enquanto professores, nesta escola, neste agrupamento. Então, se nós abarcássemos esta disciplina, como abarcamos, tínhamos uma benesse, digamos que éramos compensados de outra forma por esse crédito horário, não sei quantas horas eram, 25 horas ou algo assim, a mais. Isso também acabava por ser, e acabou por ser, benéfico. Mas, no início, acabou por ser, assim, não uma imposição.

A4: É uma aposta.

A2: Mas foi uma aposta que nos caiu um bocado de surpresa. Uma aposta firme e foi para avançar.

A4: Por isso é que eu não queria usar a palavra imposição, foi uma aposta da direção para levar a cabo.

6. Quais os aspetos que dificultaram a implementação do plano de inovação? Que soluções encontraram?

A4: Perceber como dinamizar no dia a dia, como operacionalizar a coisa. Pessoalmente, acho que no início esse foi o grande entrave. Depois, a partir do momento que se começou a perceber um bocadinho como é que funcionava, e aí as reuniões de grupo nesse aspeto foram bastante importantes, mas acho que esse foi o principal entrave. Foi como operacionalizar.

A2: Depois nas reuniões, foi trabalhar, definir objetivos, elencar estratégias, procedimentos, decidir as temáticas, tudo isso que não existe. Enquanto que no português, na matemática, nós temos. Até temos manuais e outros meios e a nível digital não falta para aí mil e uma hipóteses e atividades e tarefas. Nisto não há. Não há nada de apoio. Tivemos de criar de raiz, digamos assim. Ainda que possa servir, e lá está aqui a transversalidade, nas outras disciplinas, mas teve de ter um início. Partiu muito das reuniões. Todos os anos temos reunião

de grupo de ano, ou seja, organizamo-nos em grupos de ano de escolaridade e isso também ajuda a definir as temáticas e aquilo que se faz em cada ano de escolaridade.

A4: E ainda há um aspeto que acabou por cair, mas que no início também foi mais complicado, é que chegou a ser avaliado como disciplina. Inicialmente, como é que avaliámos uma disciplina que era tão transversal e sem confundir o português de ARS com o português.... Foi outra novidade que também causou alguma dificuldade inicial na avaliação do próprio processo.

7. Que resultados têm obtido da implementação do plano de inovação?

a. A nível dos resultados académicos.

A4: É difícil... A questão é que o plano de inovação engloba várias, não apenas a ARS. E, portanto, o conjunto de medidas que foi implementado foi com o intuito de ajudar a melhorar e a inovar. Dizemos se é mais daqui ou mais de acolá, ou seja, qual é o peso que cada uma tem no sucesso que se vai obter, é um bocadinho difícil de...

A2: Mas, de uma forma geral, acho que é positiva.

A1: Temos vindo a apresentar resultados, no primeiro ciclo, sustentáveis ao longo dos anos. Portanto, os resultados têm tido, pequenas variações, variações às vezes um pouco na negativa, mas também variações na positiva, mas têm vindo a manter, nos últimos anos, uma grande sustentabilidade dos resultados. O que, mesmo tendo passado o período da pandemia, naqueles anos difíceis, não se verificou uma diminuição grave, acentuada, dos resultados. Portanto, fomos conseguindo, e depois na recuperação, também conseguiu-se manter sempre uma certa estabilidade dos resultados, segundo as metas que foram definidas pelo agrupamento para os resultados académicos. Portanto, pode ter sido, e foi, certamente, em conjunto com outras estratégias, uma forma de conseguir manter os resultados. Eu gostava ainda de dizer que outra das competências provavelmente desenvolvidas pelas crianças foi a autonomia de pesquisa, também, e de utilização dos recursos informáticos, uma vez que uma parte das tarefas desta disciplina consiste na pesquisa, levamos os alunos a

pesquisar e a utilizar os meios informáticos. Todo o ensino já está um pouco virado para isso, mas esta certamente também contribuiu para tornar a utilização dos novos meios tecnológicos, nomeadamente os computadores e a internet, mais no dia a dia das crianças e dos adultos.

b. A nível do ambiente educativo e trabalho entre docentes.

A4: Não, porque... Já trabalhamos assim há anos. Esta dinâmica já vinha de trás, independentemente da ARS. Esta questão, do que estamos a fazer aqui hoje, é uma dinâmica que é contínua. Portanto, chegámos aqui e apresentamos os casos das turmas, o trabalho, tomámos decisões em grupo ano, concertamos fichas de avaliação e no caso da ARS, em que o tema é o mesmo. Mas, nesse aspeto não houve alteração nenhuma, porque era uma dinâmica que já vinha de trás.

c. A nível do desenvolvimento curricular.

A2: Em termos de práticas e de estratégia, se calhar é que contribuiu para alguma alteração. E a utilização de tecnologias, sobretudo a TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), obrigou-a a ser mais comum, com maior rotina, digamos, de fazer essas tarefas. Se calhar não existiam antes, mas acontece também nas outras atividades. Ao mesmo tempo, se calhar não se consegue quantificar tanto esta parte. Não é tão visível o contributo que possa dar só à ARS. Também nós estamos noutra situação. Como nós somos monodocência, acabamos por ter todas as disciplinas, todas elas confluindo para o mesmo, e o facto de termos 3 ou 4 disciplinas, ou termos mais a ARS, ou termos outra que se pudesse agora incluir, acabam por todas funcionarem em conjunto. Embora cada uma com a sua especificidade, mas acabam por ser um bocadinho em conjunto.

A1: O objetivo geral do desenvolvimento do trabalho colaborativo já é um objetivo que já existia antes, e continuará a existir após o fim da ARS. O objetivo nunca foi virado tanto para a nossa ação enquanto professores, mas mais virado, centrado, no desenvolvimento de uma forma nova de trabalhar com os alunos.

Foi sempre mais nesse âmbito que a disciplina foi criada. Portanto, já existia o trabalho colaborativo antes. Provavelmente em outras reuniões que tivemos, não teríamos tanto, ou parte do tempo foi ocupado pela criação, como disseram os meus colegas, dos objetivos, depois definimos algumas estratégias para trabalhar. E foi muito o que foi, mas foi sempre mais virado para os alunos e não tanto para nós, professores. Mas nós alteramos as nossas práticas, por exemplo, com o trabalho de projeto. Foi uma das metodologias mais utilizadas.

8. De que forma os resultados são monitorizados e avaliados? Com que frequência?

A4: De momento, é na partilha em grupo.... Primeiro, é calendarizado em grupo ano. Está no planeamento curricular a calendarização feita. E depois, cada um, dentro desta linha orientadora que é de todos, cada um aplica em sala de aula, em função do seu grupo ano, da forma como quer gerir. Mas, no fundo, não é uma avaliação quantitativa. É mais, aqui, partilhamos a qualidade do trabalho que se vai realizando ao longo das várias etapas.

9. Como foi a receptividade à implementação do plano de inovação?

a. Dos encarregados de educação e comunidade educativa.

A2: Não houve entraves. Os encarregados de educação, por norma, quando se apresenta alguma coisa da escola para fora, e até porque era uma coisa nova, porque era uma coisa diferente, tiveram uma aceitação normal e não houve...

A1: Não houve oposição. Simplesmente viram como mais uma forma de a escola poder melhorar. Mas podia ter havido oposição, porque muitas vezes é saudável os encarregados de educação ou a comunidade educativa estarem abertos a aceitar novos caminhos que a direção e os próprios professores e cada escola queira seguir. Nesse sentido, houve abertura para aceitar o que cada escola ia fazendo e cada professor.

b. Dos alunos.

A1: Dos alunos. O que noto é que na parte da pesquisa e da utilização dos meios informáticos, isso mudou bastante. Até a autonomia de procurar as coisas, procurar o conhecimento e de elaborarem até apresentações de trabalhos também. Essa aí, acho que ganharam mais autonomia. Foram ganhando mais autonomia.

A2: É uma coisa nova. Principalmente no início. A ser experimentada. O trabalho depende de como é que é organizado. Lembro-me que, em alguns anos, em algumas turmas, não havia livro, não havia manual, mas havia um caderno específico para a ARS, para fazer tarefas relacionadas com a ARS, o que acabava por ser muito religiosamente conseguido. Confesso que não sei com os meus colegas, mas penso que não, agora acaba por ser diluído no meio das outras disciplinas, porque também acaba por ser assim. Houve aqui um processo de adequação à inovação que foi dada, depois foi-se adequando e foi-se fazendo.

c. Dos professores.

A1: Acho que, de início, tivemos...

A4: Alguma relutância.

A1: Não sendo rejeição, nem oposição, mas sempre aquela perspectiva de... meio temerosa. Há que abrir portas novas, mas pronto.

A4: Mais trabalho, mais dificuldades.

A2: Menos tempo.

A1: Acima de tudo, como já disse o colega, foi mesmo, numa fase inicial, perceber o que é que se ia fazer, o que é que se pretendia e como se ia conseguir. Aliás, essa terá até sido a maior dificuldade. Mas depois, pronto, pouco a pouco, gradualmente, fomos entrando na disciplina.

10. O que pensam que ainda pode ser melhorado e o que é necessário manter para atingir os objetivos do plano de inovação?

A4: Considerando que há uma meta à partida para finalizar, agora o que nos interessa é dar conta do recado daquilo que temos planificado e fazer cumprir aquilo que está planificado, porque nem sempre é fácil. E, pronto, também pensar em inovar uma coisa que sabemos que à partida vai finalizar.... O que nos interessa agora, essencialmente, é levar até ao fim o projeto e os objetivos que nós temos delineados, penso eu.

A2: Mas nem sempre é fácil, porque às vezes nós delineamos aqui em grupo determinadas coisas, estratégias, em função da temática que estamos a trabalhar e, por exemplo, no passado, nós íamos ver uma ETAR (Estação de tratamento de águas residuais), que estava relacionado com a temática do ano passado, e depois esbarramos em pequenas problemáticas, como, por exemplo, o transporte dos alunos, ou o horário em que podemos ir a um determinado sítio. Nem tudo é linear e se consegue fazer. Se calhar se houvesse continuidade, teria de ser repensada aqui alguma situação mais. E melhorar é sempre possível. A hipótese é sempre melhorar.

11. Quais foram as maiores mudanças sentidas na implementação do plano de inovação?

a. No trabalho entre pares.

A4: Não houve grandes alterações. Esta dinâmica já vinha de trás, independentemente da ARS.

b. Na planificação.

A4: Ao nível da planificação, é a mesma coisa, é planificamos de diferentes formas para o mesmo assunto, para o mesmo tema, em função das ideias que em grupo delineámos como objetivos de concretização de trabalhos práticos, de visitas, ou exposições, ou o que quer que seja. É um bocado por aí. E aí sim,

houve um trabalho novo e acrescido, face àquilo que era o normal em qualquer ano. Tirando isso...

c. Na avaliação.

A4: Houve necessariamente alteração na avaliação, porque não existia, tivemos de a criar de alguma forma. De momento, é através da partilha.

d. No processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A1: O objetivo era mesmo melhorar os resultados dos alunos. Era mesmo ver se encontrávamos outras formas de poder ainda incrementar mais os resultados, mesmo a nível de interesse, dedicação dos alunos, gosto para a aprendizagem. E a qualidade também. Foi nesse sentido. Acho também que ganharam mais autonomia. Foram ganhando mais autonomia, como tinha dito.

12. Numa escala de 1 (mínimo) a 10 (máximo), qual o valor que atribuem:

a. Satisfação relativa ao plano de inovação.

A4: Não daria o 10. Mas, talvez o 8 ou o 9.

b. Desempenho geral de docentes relativamente à concretização do plano e ao trabalho colaborativo desenvolvido.

A4: Trabalho colaborativo? É o 11.

A2: Nem chega o 10.

A4: Cada um à sua maneira tem maior ou menor dificuldade para implementar. Mas, sem dúvida, para todos, sem exceção, o trabalho colaborativo e a partilha, principalmente aqui nas reuniões, foi importante não só para nós. Muitas das vezes até para sabermos mais ou menos qual é o rumo a dar à coisa. E eu pessoalmente, pelo menos por mim, não tenho dúvidas nenhuma, que isso foi fundamental. Se calhar até das três questões que falou, é aquela que, de uma

forma mais assertiva, podemos dizer que está lá. Mesmo na criação até de materiais e partilha de ideias. Depois volto a dizer que cada um operacionaliza em função da turma.

c. Qualidade do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A2: Nós temos estado dentro da meta, por isso, teria de ser o máximo. Agora, se o contributo é especificamente do plano de inovação e da ARS, é uma dificuldade que a gente tem.

A4: A grande dúvida é saber onde está o custo-benefício. Mas, partindo do princípio que veio para ajudar e que temos conseguido manter com ligeiras oscilações as metas que estão propostas...

A1: Eu acho que é difícil isso, portanto, acho que tem de ficar um bocadinho abaixo da perfeição. A nota máxima, portanto, acho que é difícil sempre conseguir. Talvez um 8, sei lá. Não é menos que isso, não. A perfeição é aquilo que nós sempre tentamos almejar e não se consegue, não é? Houve sempre algumas dificuldades, não é?

Apêndice IVII – Focus Group aos professores do 4.º ano do 1.º CEB

1. O que é para vós inovação pedagógica?

B1: Para mim, neste momento, inovar pedagogicamente é aproveitar as tecnologias, que neste momento eles têm, e trabalhar outras coisas, como as competências digitais. Não trabalhar só em papel, mas também com as ferramentas digitais e com os recursos.

B2: Para mim, eu entendo ir para além daquilo que eu estou habituada, usando tudo aquilo que temos à nossa volta. Mas tentar pensar sempre um passo à frente daquilo que nós estamos habituados a fazer ou a ver.

B3: É sair da caixa. É sair do... É um bocadinho sair da nossa zona. É um desafio a nós próprios, cada uma tem de se desafiar a isso e perceber que os alunos têm outros quereres. Anseiam outras atividades, atividades que lhes despertem mais a atenção e o interesse e conseguir esse equilíbrio.

B4: Porque queiramos ou não, a escola ainda não oferece aquilo que eles pretendem. Nós temos o painel neste momento que é extraordinário, mas a escola já está muito à frente daquilo que os alunos pretendem e que precisam.

B1: Os alunos já estão muito mais avançados do que nós. É que basta pensar na inteligência artificial. Não estamos a educar para a inteligência artificial.

2. Em que consiste o plano de inovação implementado na instituição na valência de 1.º CEB? Em que consiste a disciplina “À Roda do Saber”?

B4: A disciplina “À Roda do Saber” é uma disciplina que foi realmente criada, mas que engloba também o português, a matemática, é transversal a todas as disciplinas. E nós, quando criamos alguma tarefa para trabalhar na “À Roda do Saber”, acabamos por tentar envolver todas as disciplinas. Por exemplo, o nosso manual tem vídeos acerca destes cantores que também estão na moda e que os alunos gostam. E depois partimos às vezes daí. Partimos do português,

depois vamos para a matemática, para o estudo do meio, para a música, e acabamos por fazer esta interligação.

Nós este ano temos um tema que é a Igualdade de Género. É um tema que vem do Ministério, que diz que para estes anos trabalha-se este tema e este. E nós temos a igualdade de género para o 4.º ano.

B3: Depois temos vários projetos. Temos o “Calmamente”, que também relacionámos. Temos o “Sarilhos do Amarelo”, que também relacionámos com “À Roda de Saber”. E temos também a “Educação Financeira”, que também acabamos a trabalhar com eles na “À Roda de Saber”. Temos esses projetos depois inseridos dentro deste projeto “À Roda de Saber”.

B5: E todos esses projetos surgem de uma análise muito minuciosa de estudo do próprio agrupamento, ou seja, partindo das potencialidades e depois das fragilidades. Em que medida é que, no âmbito das fragilidades, nós podemos colmatá-las? E vem daí, então, depois estes inúmeros projetos.

3. Quais são os objetivos do plano de inovação?

B3: O objetivo do plano de inovação é que os alunos consigam mobilizar saberes. Mobilizar os conhecimentos e consigam perceber. Fazer aquela interligação entre...

B4: Exatamente, entre as várias disciplinas. No fundo é isso. Entre matemática, português, estudo do meio.

B1: E conseguimos fazer.

B2: Eles conseguem, porque eles até já nos pedem. Já me aconteceu várias vezes eu estar a falar de qualquer coisa e eles associarem e perceberem que isso até está relacionado com outra disciplina. Por exemplo, estamos a falar no português e ele já está na matemática.

B4: É despertar o sentido crítico deles. É perceberem que as coisas não são estanques, que as aprendizagens não são estanques, como antigamente, não é? Antes aprendia-se só a matemática ou o português. E não, nós agora podemos aproveitar esses recursos todos das várias disciplinas e fazer essa

interligação entre as disciplinas, não é? Interligá-las. E é por aí esta inovação pedagógica. Porque, às vezes, nós pensamos que inovar tem de pressupor também a parte digital. E tem. A parte digital agora faz parte de tudo, não é? A parte digital entrou para as escolas e faz parte das escolas. Mas a inovação não tem de ser só estarmos a pensar digitalmente, porque eu posso inovar sem ser com o digital, não é? O digital é mais uma ferramenta que eu tenho ao meu dispor para criar uma aula mais interativa, digamos. Mas eu posso fazer uma aula com inovação sem até usar o digital. E pôr os alunos a pensar de forma crítica, não é? Por exemplo, eu vejo até mesmo com os problemas, que são situações do dia a dia em que eles têm de fazer a resolução. Uma coisa fácil, por exemplo, saber que vão para a escola de manhã e, de repente, a mãe diz: “olha, não tenho gasolina e tenho um pneu furado”. E então é perceber isto e fazer com que os miúdos comecem a perceber o que é que eu faço em primeiro lugar. Será que eu ponho gasolina no carro e depois mudo o pneu? Ou a mãe primeiro mudou o pneu e depois vai pôr a gasolina? Portanto, esta inovação também passa por aí, por adoçar este sentido crítico. E também perceber o que é prioritário na vida de todos. É prepará-los para a vida.

B1: Tu disseste aquela parte que é levá-los a pensar e é exatamente isso.

B4: É um bocadinho por aí. O digital, todos eles já são uns experts em alguma coisa. Eles nasceram na Era Digital. Agora, é preciso eles perceberem como é que vão usar isso. E aí, essa utilização realmente compete-nos, se calhar, a nós professores, a explicar-lhes como é que é feita essa utilização dessas ferramentas, como outras quaisquer que nós também explicamos de forma igual. Como é que eu posso usar esta ferramenta? Como é que eu me aproprio dela como uma mais-valia? Eles podem realizar estas aprendizagens sozinhos, porque podem fazer este estudo autónomo, não é? Esta inovação passa por este estudo autónomo. Eu digo muitas vezes isso aos meus alunos. Por exemplo, estão a estudar um texto e tem lá coisas que não entendem ou que não perceberam. Podem ir ali ao Google. Certo que nem sempre o que aparece no Google é verdade. E há muita coisa que também vem em brasileiro. Isto são os desafios que hoje em dia se põem no século XXI, não é? Eles perceberem o que é que podem ou não ir retirar dessas ferramentas. Que mais-valias podem tirar para eles, para a apresentação de trabalhos. Eles apresentam já trabalhos na

escola, usando algumas vezes as ferramentas digitais. Outras vezes não. Portanto, tem de haver este equilíbrio que nos dificulta um bocadinho.

B3: Eu este fim de semana mandei fazer uma tarefa de estudo para casa, que era para pesquisar sobre umas palavras. Então, eu tive um garoto, nunca ninguém tinha feito isto, que fez um PowerPoint e enviou-me. Claro, foi uma coisa diferente. Foi uma forma de apresentar um trabalho diferente. Tive a necessidade de falar isso hoje, de incentivar os outros. Coloquei no *Padlet* até como uma inovação, digamos assim, de uma tarefa que eu mandei e a apresentação foi uma apresentação empenhada.

B5: Exatamente. E com brio.

B4: É o tal brio dos alunos também. Nós também esperamos para que eles sejam briosos na apresentação dos seus trabalhos. Claro que também se o aluno, se tivesse apresentado muito organizadinho, isso numa folhinha também é de valorizar. É encontrar este equilíbrio entre o digital, que hoje em dia realmente está nas escolas para ficar, e o não digital. Porque o digital por si só não lhes cria, aguça o espírito crítico. Isto tem de ser trabalhado em sala de aula com questões.

B5: Exato. Este tipo de espírito crítico tem de se trabalhar.

B4: Hoje em dia, também se fala muito destas literacias? Trabalharemos estas literacias para quê? Para poderem, depois, um dia num emprego também saberem socializar com os outros. Porque se eles se prendem só ao computador, depois não conseguem socializar-se, uns com os outros, trabalharemos em equipas.

4. Que problemas foram identificados na instituição que desencadearam a necessidade de implementar um plano de inovação?

B1: Não foi feito à toa, partiu-se daquilo que se pretende: os resultados.

B5: Um bocadinho para melhorar a qualidade das aprendizagens. E depois pegando no próprio perfil dos documentos que foram surgindo e aquilo em que o nosso agrupamento não estava tão trabalhado.

B4: E também acreditamos que, trabalhando assim em projetos, é que conseguimos melhor qualidade. E, portanto, isso também é avaliado no final de cada semestre.

B2: E, por isso, é que termina agora com o próximo quarto ano. Ou seja, já toda a gente entrou e já percebeu o que na verdade se pretende.

B1: Começou a haver mais flexibilidade curricular e mais autonomia nas escolas para fazer as coisas. Nós podemos agora justificar porque é que não trabalhamos aquilo e porque é que trabalhamos outras coisas.

5. Que fatores existentes na instituição e/ou equipa pedagógica consideram que facilitaram a implementação do plano de inovação?

B3: O primeiro fator é o nosso querer. É fundamental.

B4: É a envolvimento dos professores. Claro que isto também teve muito a ver com a nossa direção, que nos apresentou este projeto e que nos motivou. E nós também aderimos e envolvemo-nos. E depois no departamento nós acabamos sempre por falar e envolver os colegas. E depois nos grupos de ano. Cada grupo de ano trabalha dentro do currículo e do que faz sentido. Teve a ver com a envolvimento dos professores, porque se nós não nos envolvermos, as coisas não acontecem. Este plano também veio para melhorar um bocadinho a qualidade das aprendizagens dos alunos aqui no agrupamento. Se calhar a minha turma precisa mais de português e outra precisa mais de Matemática. Damos mais ênfase às necessidades e aos interesses da turma. Não podemos fugir do que está, a nível nacional, previsto para o primeiro ciclo. Nós não podemos inventar conteúdos. Isso também é uma obrigatoriedade profissional. Mas, podemos dar de forma diferenciada. Cada um à sua maneira. E, às vezes, aprendemos umas pelas outras. Também estas partilhas são importantes.

6. Quais os aspetos que dificultaram a implementação do plano de inovação? Que soluções encontraram?

B1: Eu falo por mim, mas eu entrei este ano no agrupamento e esta área para mim é novidade. Então, ainda estou a entrar aos bocadinhos e a perceber como é que funciona. Vou sumariando e vou fazendo e tentando fazer esta interdisciplinaridade e aplicando aquilo que estava na nossa planificação. Mas, digamos que ainda estou a ajustar aquilo que eu fazia antes. Mudei de um agrupamento com manuais digitais para um novamente com livros, que adoro. Quero computador, mas quero manuais. Mas sim, houve ajuda em várias coisas e eu estou-me a habituar, nomeadamente, a não seguir piamente o manual e a ter a liberdade de trabalhar com outros manuais e com outros livros e com outras coisas. Mas ainda me estou a ambientar, que é um bocadinho diferente.

B3: Eu acho que a dificuldade que eu tive, na verdade, foi criar situações. As disciplinas eram todas trabalhadas. A matemática é que eu tinha de criar situações problemáticas, mediante a temática que estava a desenvolver com os miúdos. Foi essa a minha dificuldade, que foi ultrapassada, mas tinha que haver essa preparação e essa criação das situações, mediante os textinhos, a temática que estava a criar.

7. Que resultados têm obtido da implementação do plano de inovação?

a. A nível dos resultados académicos.

B2: Houve uma melhoria na matemática, nos meus alunos. No português também qualquer coisinha. É aquela disciplina que eles têm mais dificuldade, em português. Eu estou com eles pela primeira vez. Desde o início do ano, eu consigo ver ali alguma melhoria. Acaba por ser benéfico.

B3: Esta disciplina está a levar, cada vez mais, a um desligo dos manuais. Tenho de ver com muita atenção os conteúdos programáticos que vou trabalhar, mas, sem me cingir ao manual de matemática. Aproveito os seus interesses e canalizo esses interesses e essas conversas para aquilo que eu sei que tenho de trabalhar.

B2: Às vezes, parece que são eles que te conduzem à aula.

B4: “À Roda do Saber” permite desenvolver o aluno no seu todo. Não só em partes.

b. A nível do ambiente educativo e trabalho entre docentes.

B4: Para nós, para os próprios professores, também se torna motivador. Eu ainda tive uma situação, esta semana ou na outra, que foi a propósito de uma história que estávamos ainda a falar sobre os romanos que estiveram cá muitos anos, muitos séculos em Portugal. E os alunos, então, perguntaram ao professor: nós gostamos tanto de dar, no ano passado, a numeração romana e nunca mais fizemos numeração romana. Então estive ali com eles a recapitular, lá está. Não tinha planificado. Partiu do interesse deles.

B3: Mas, isto também é muito fruto da experiência que se tem. Desculpem, colegas, mas é mesmo verdade.

B4: É a nossa experiência que vai ditar.

B3: Faz uns oito dias, retomamos de uma interrupção e eu vinha com o rádio ligado para a escola e soube o que a palavra do ano era saudade. A minha planificação estava feita, mas eu disse, não, vou começar a aula com esta palavra. E cheguei a casa e disse: que aula bonita. Não estava nada planificado, mas fizemos ali um trabalho oral, e depois escrito com a palavra saudade, e fomos para a matemática, para o português, e para o estudo do meio sobre os sentimentos, as emoções. Foi uma aula maravilhosa que não estava planificada.

B4: Isso também criou esta envolvimento, e nós também já estamos envolvidas com esta disciplina.

B2: Eu gosto de trabalhar assim. Eu gosto de ir buscar ali, de colocar acolá...

c. A nível do desenvolvimento curricular.

B4: Olhe, ao nível do desenvolvimento curricular, temos sentido mudanças muito positivas. A introdução da disciplina “À Roda do Saber” permitiu-nos trabalhar de forma mais integrada. O conhecimento não é estanque, não está dividido. E esta

disciplina ajuda os alunos a perceber isso. Antes era só matemática ou só português. Agora, conseguimos articular aprendizagens.

B3: Os alunos começam agora a fazer ligações entre o que aprendem nas diferentes disciplinas.

8. De que forma os resultados são monitorizados e avaliados? Com que frequência?

B4: Nós fazemos esta avaliação semestral. No final de cada semestre fazemos a avaliação semestral. Mas vamos avaliando quase de forma diária. Está sempre presente. Quanto mais que não seja a formativa.

9. Como foi a receptividade à implementação do plano de inovação?

a. Dos encarregados de educação e comunidade educativa.

B2: Eu tenho uma aluna minha que gosta muito de ver o horário e o que é que vamos fazer a seguir. Aquilo deve vir de casa. Mas, eu já lhes expliquei que, às vezes, não trabalhamos estudo do meio aí, trabalhamos ali. Portanto, o horário está aí para nós sabermos as disciplinas que temos e o trabalho que temos de fazer. Eu acho que isso também vem um bocado dos pais mais abertos.

b. Dos alunos.

B3: Eu acho que esta disciplina para os alunos é motivadora, na medida em que os alunos estão mais predispostos para aprender. Lá está, envolvem-se mais. São críticos, muito curiosos.

c. Dos professores.

B4: A direção desafiou-nos e nós também aceitámos. E também estamos a fazer com bom grado e com empenho. Sobretudo com muito empenho. Cada um à

sua maneira, porque também somos todos pessoas diferentes. E porque também tem a ver com as especificidades de cada turma.

10. O que pensam que ainda pode ser melhorado e o que é necessário manter para atingir os objetivos do plano de inovação?

B1: Eu falo por mim que para ter mais sucesso, eu acho que era preciso mais envolvimento dos pais na educação dos filhos em casa. Não necessariamente os académicos, conhecimentos académicos, educação, mas comportamentos, atitudes, valores, porque eu vejo muitas dificuldades de melhorar, por exemplo, o sucesso dos alunos por causa do controle do comportamento, do controle disto, de ter de ser eu a ensinar a fazer determinadas coisas que devia ser a família. A família delega, muitas vezes, coisas para a escola e que se eles fizessem o trabalho deles como pais, verdadeiramente empenhados na educação dos seus filhos, o trabalho das escolas estava muito mais facilitado. E a aprendizagem era muito mais bem-sucedida. Por isso é que esta direção trabalha muito com a comunidade para ver se, em vez de se perder isto, se se volta outra vez. Trazer os pais, não digo para a escola para mandarem nos filhos e ajudá-los, não, mas dar o princípio da educação, do comportamento, do saber-estar para depois nas escolas o sucesso também ser melhor. Eu vejo-me, às vezes, com dificuldades em que eles estejam sossegados para poder avançar. E eu acho que o trabalho também é preciso ser feito pela comunidade para haver ainda mais sucesso.

11. Quais foram as maiores mudanças sentidas na implementação do plano de inovação?

a. No trabalho entre pares.

B4: Com esta disciplina, nós sentimos mais necessidade de planificar. De termos uma planificação que nos suporte. Mas, o trabalho colaborativo nós já fazíamos. Quem está há muitos anos aqui neste agrupamento, já fazíamos um bom trabalho colaborativo. Até anteriormente a isto, nós passámos pela pandemia, certo? Portanto, antes de iniciar este plano de inovação, nós estivemos num

processo em que estivemos também a ajudarmo-nos muito e trabalhámos muito bem. Aliás, nós fizemos formação online, para podermos também trabalhar em equipa e trabalharmos com os alunos também. Sempre com este intuito também de não deixar ninguém para trás, e é sempre esta a nossa intenção, não deixar nenhum aluno para trás. Mediante aquilo que eles podem ir fazendo, porque, claro, chegam ali aos suficientes, mas também temos de tentar, e é isso que também se pretende, é que consigamos que aqueles suficientes consigam até chegar ali ao bom, não é? E os bons ao muito bom. E este trabalho é um bocadinho por aí, para melhorar também este nível de sucesso dos alunos.

B3: E depois, claro, também temos a direção que nos apoia e nos motiva. Também é fundamental.

b. Na planificação.

B5: A planificação inicial é feita em grupo de ano. Nós temos o tema e depois pegando nos diversos projetos, fazemos essa planificação. Depois é evidente que cada um tem em conta as características de cada turma.

B1: É diferente de turma para turma.

B5: Como acontece com todos os outros conteúdos.

B1: Por exemplo, na igualdade de géneros, está muito relacionada com a declaração dos direitos humanos. Agora, em estudo do meio, entretanto, já falaram da Malala. Ok, então também já falaram um bocadinho dos direitos das mulheres. E, a partir daí, fomos para os artigos e meti lá um bocadinho de matemática dos números ordinais. Portanto, acaba-se por tentar interrelacionar tudo. E, às vezes, há coisas que trabalhamos que, na realidade, não está planeado. Quem trabalha no 1.º ciclo sabe. Hoje, planeei isto. No entanto, olha, ali a meio fiz ali um desvio, porque veio à conversa e não vamos cortar. Não, vamos pegar nesse interesse e vamos avançar. Pronto, não podemos quebrar sempre aquilo que eles estão a pensar. Temos de aproveitar. E aproveitar as experiências deles.

c. Na avaliação.

B4: A avaliação é feita agora nas respectivas disciplinas. Não há uma avaliação da própria disciplina.

d. No processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

B4: Eu acho que o trabalho dos alunos em equipa, em grupo, melhorou bastante. Eles percebem melhor agora que esse trabalho é também importante para as aprendizagens, para sistematizar melhor as suas aprendizagens. Embora eles tenham alguma autonomia, há supervisão do professor.

12. Numa escala de 1 (mínimo) a 10 (máximo), qual o valor que atribuem:

a. Satisfação relativa ao plano de inovação.

B3: Eu acho que este é o caminho: 8.

B2: Eu acho que não é um 10.

B4: Mas, este é o caminho. Isto é um caminho que estamos a caminhar, mas...

B2: Exatamente.

B4: Eu acho um 8. Lá está, porque eu já estou desde o primeiro ano com este grupo a implementar. Dá mais liberdade de gestão curricular.

b. Desempenho geral de docentes relativamente à concretização do plano e ao trabalho colaborativo desenvolvido.

B1: Eu, mais uma vez, como estou aqui de novo... Eu estive sempre em escolas de só de um lugar. No ano passado, durante 3 anos, habituei-me a trabalhar mais em conjunto. De repente, dou-me sozinha numa escola só com um 4.º ano. Às vezes quero, lembro-me de partilhar, mas aqui não há mais ninguém. E, às vezes, esqueço-me que vocês estão à distância de um clique. Mas, pronto, estou outra vez a habituar-me a isolar. Eu vou tentar mudar, porque sim, o trabalho colaborativo é importante.

B3: Nas nossas escolas, como é só um colega por ano, é mais chato. Mas, também se aproveita, se tivermos tempo de partilhar, também se vai aproveitando, e depois basta a ideia, e depois cada um vai construir e melhorar a ideia.

B4: E dá para irmos partilhando com outras turmas. Nós lá na nossa escola já partilhamos às vezes com outros grupos. Até para perguntar se podemos ir à outra turma apresentar alguma coisa. E eles gostam de ir apresentar. Eu trabalho com uma colega, ela agora tem os pequeninos, mas eles gostam de ir lá, e eu também gosto que eles vão lá. Isto também acaba por ser trabalho colaborativo,

B3: O trabalho colaborativo também passa por nos questionarmos, para nos ajudarmos a entender e nos ajudarmos uns aos outros.

B2: Para um número, um 8 ou 9?

B3: Eu acho um 9. Eu acho que estamos muito bem.

B4: Eu também acho. Eu falo ao nível de ano e ao nível de escola também.

c. Qualidade do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

B2: Para mim é para aí um 6, porque os meus alunos ainda têm muitas dificuldades.

B3: Nós também temos um número significativo de alunos nas turmas que não são muito trabalhadores. Há um grupo muito trabalhador e aí nós dizemos para fazer qualquer coisa e eles fazem muito mais. Mas, o número maior não é esse.

B1: É o que eu digo, o envolvimento das famílias é fundamental. Em termos de pais, não há aquele empenho, nem tanta preocupação. Então, claro, temos de ser sinceros, que não havendo a preocupação por parte dos pais em ajudar, eles também não se preocupam.

B2: Os alunos que têm pais mais preocupados, esforçam-se mais. Até podem não ser bons, mas esforçam-se mais. Aqueles que não estão atentos ou não querem saber, é mais complicado. E aqui nesta zona há mais desses pais. Portanto, é bom que o plano de inovação envolva mais os pais.

Apêndice VIII – Registo de observação das aulas da disciplina “À Roda do Saber”

OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA E LETIVA – 1.ª observação

PONTOS DE FOCAGEM	REGISTOS DE OBSERVAÇÃO
<p style="text-align: center;">INTERAÇÃO PEDAGÓGICA</p> <p>Ação que ocorre entre dois ou mais objetos/sujeitos e que tem efeito sobre os dois. É essencial a ideia de efeito nos dois sentidos, por oposição ao efeito causal de um só sentido. (interpessoal; colaborativa/avaliativa; transacional)</p> <p style="text-align: center;">APRENDIZAGENS</p> <p>Abrange as experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos, refletindo a intencionalidade pedagógica e a organização do ensino. Considera-se a diversidade de áreas disciplinares envolvidas, a articulação entre elas (interdisciplinaridade) e a relevância das atividades e situações de aprendizagem propostas. Valoriza-se a promoção de aprendizagens significativas, contextualizadas, desafiadoras e diferenciadas, que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e o envolvimento ativo dos alunos no processo de construção do conhecimento.</p>	<p style="text-align: center;">(IP)</p> <p>A relação pedagógica é segura, sendo que a docente comunica com os alunos de modo empático, calmo e próximo, assumindo também os seus erros. Esta regula a participação, dando espaço para que todos os alunos participem e exponham as suas sugestões e opiniões. Dá tempo para que estes concretizem as suas sugestões, mas depois direciona as aprendizagens tendo em consideração os objetivos da sessão. Tem atenção aos diferentes ritmos de aprendizagem, regulando-as e pedindo a participação de alunos com mais dificuldades, sem descurar os restantes. Após a sua participação dá <i>feedback</i>, encorajando-os e reforçando a evolução sentida. Durante a aula, a professora dá indicações claras sobre o que irá ser realizado e sobre as suas pretensões, quer ao nível de trabalho, quer de comportamento. Os alunos respeitam os ritmos dos outros, especialmente aqueles que demonstram ter mais dificuldades, mas, no final da aula, observou-se momentos de divergência de opinião, o que se traduziu em pequenos conflitos verbais durante a interação em grupo. Na sua maioria, os alunos estavam envolvidos nas aprendizagens, participando ativamente.</p> <p style="text-align: center;">(A)</p> <p>No início da aula foi apresentada a temática da aula: o livro “O pássaro da alma”. Através deste livro, a docente teve como intuito trabalhar todas as áreas disciplinares, de forma interdisciplinar. Para isso, a professora pergunta aos alunos que áreas disciplinares poderiam trabalhar com o mote do “pássaro”, pedindo que concretizem as suas ideias. Os alunos demonstram criatividade, imaginação e conhecimentos nas suas propostas. Porém, esta depois direciona as aprendizagens para a área disciplinar e para os conteúdos que quer trabalhar. A docente utiliza os exemplos dados pelos alunos para trabalhar os diferentes conteúdos. Na aula foram trabalhados conteúdos de português, como divisão silábica, classes de palavras, translineação, famílias de palavras e sufixos, e de matemática, mais concretamente, problemas e frações. A professora ainda tinha como intuito trabalhar outros domínios como as TIC, estudo do meio, poupar está o ganho e a escrita, e realizar um trabalho de grupo, o que não foi possível de concretizar.</p>

AMBIENTE EDUCATIVO	(AE)
<p>Diz respeito às condições organizativas da aula que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Inclui a organização do grupo (disposição, dinâmica e interação entre alunos), a organização do espaço (distribuição dos materiais, mobilidade, acessibilidade e funcionalidade do espaço físico) e a gestão do tempo (ritmo da aula, duração das atividades, transições e equilíbrio entre momentos coletivos e individuais). Estas dimensões contribuem para um ambiente estruturado, seguro e propício à aprendizagem, potenciando a participação, a autonomia e o bem-estar dos alunos.</p>	<p>Relativamente à organização do grupo e do espaço, os alunos estão dispostos em grupos dinâmicos, o que facilita o trabalho de grupo, bem como a realização de aulas mais expositivas. De salientar que os alunos que têm medidas adicionais de suporte à aprendizagem estão sentados à beira uns dos outros na frente da sala. Durante a aula assistida, foi realizado trabalho em grande grupo. Inicialmente, estava previsto trabalharem também em pequenos grupos, mas não foi possível concretizar essa fase da planificação. Quanto aos recursos utilizados, foram usados recursos digitais como o <i>QR Code</i> para apresentar a temática da aula e o quadro interativo para resolver os exercícios propostos, que depois eram transcritos pelos alunos nos seus cadernos.</p>

REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	
OUTROS ASPETOS	<p>É possível verificar que os alunos estão habituados a esta forma de trabalho, uma vez que, de forma espontânea e rápida, sugerem diferentes áreas que podem ser abordadas a partir da palavra “pássaro”, apresentando inclusive exemplos concretos.</p>

Em síntese: O que aprenderam as crianças/ alunos com esta aula? / Para que serviu esta aula? / A aula foi eficaz, isto é, cumpriu os objetivos propostos?

Esta aula permitiu que os alunos revissem conteúdos de português e matemática de forma interdisciplinar. Esta forma de trabalho potencia a noção de que os conteúdos não estão segmentados, mas interligados, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

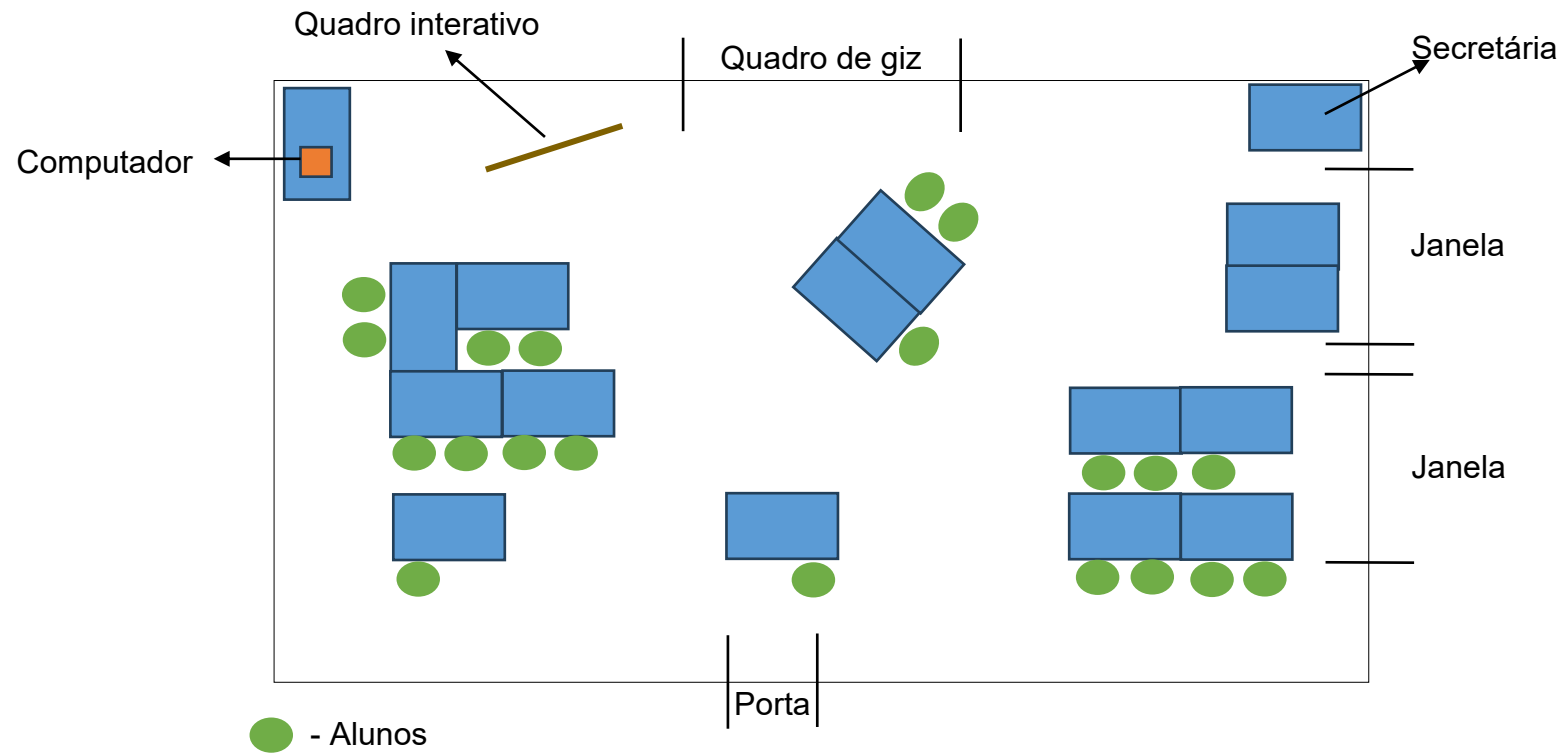
Opinião do observador: o que marcou a observação pela positiva e pela negativa (por exemplo: o que foi mais eficaz nesta aula? O que foi mal conseguido? Houve algum incidente crítico? Foi explorada alguma intervenção/relação com projetos da escola ou atividades interdisciplinares? O que foi inovador?)

O que se destacou mais desta aula foi a forma como a professora se relacionou com os alunos, criando oportunidades para estes participarem sem medo de errar. Foi patente, também, a inclusão de todos os alunos nos vários momentos da aula.
Durante o período de observação, não foi possível observar o trabalho de grupo, que proporcionaria uma participação mais livre e criativa, dando mais espaço às ideias dos próprios alunos.

SOBRE O GRUPO / TURMA OBSERVADO

Data: 27/03/2025	Horário: 9:00h às 12:00h	Turma: 4.º ano	Disciplina: À Roda do Saber	N.º de crianças/alunos presentes: 20
-------------------------	---------------------------------	-----------------------	------------------------------------	---

Desenho da sala de atividades/aula



PONTOS DE FOCAGEM E QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LETIVA

INTERAÇÃO PEDAGÓGICA

- Como são tomadas as decisões em sala de atividades/aula? Pelo docente? Pelos alunos? Em negociação?
- O que acontece quando algum aluno se comporta indevidamente? E quando é o grupo/turma?
- Que linguagem não verbal é usada pelo docente? E pelos alunos? Com que funções?
- Há empatia na relação docente/aluno e aluno/docente? E entre os alunos?
- São valorizados os argumentos dos alunos? Como? Há oportunidades de confrontar pontos de vista e de fazer escolhas?
- O docente é um interveniente desafiador e incentivador das aprendizagens?
- Como se trabalha nos grupos? O que se aprende? Quem decide o quê? Que responsabilidades para os alunos?
- Como são dadas oportunidades aos alunos para interagirem em colaboração, cooperação e interajuda?
- Os alunos resolvem problemas de natureza relacional de forma pacífica e com espírito crítico? E como atua o docente na gestão de conflitos entre os alunos?
- Como é que o docente antecipa a ação em sala de atividades/aula? Como decide em situação?

APRENDIZAGENS

- Que atividades propõe o docente para si? E para os alunos? Que estratégia utiliza (de participação, de ensino...)?
- Que tipos de aprendizagens são promovidas? São significativas e contextualizadas, tendo em consideração os conhecimentos prévios dos alunos?
- Que áreas disciplinares estão envolvidas? Existe interdisciplinaridade?
- As atividades propostas são diversificadas, desafiadoras e mobilizadoras do pensamento crítico e criativo?

- De que forma os alunos participam ativamente na construção das suas aprendizagens?
- São criadas oportunidades para os alunos aplicarem conhecimentos em contextos reais ou simulados?
- Existe diferenciação pedagógica? As necessidades e ritmos individuais são considerados?
- Que papel têm os alunos no planeamento, desenvolvimento e avaliação das suas aprendizagens?
- Como são valorizadas as produções, ideias e contributos dos alunos no processo de aprendizagem?
- As aprendizagens permitem o desenvolvimento de competências transversais presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória?

AMBIENTE EDUCATIVO

- Como está organizado o grupo? Existe uma dinâmica colaborativa e participativa?
- Existem momentos de aprendizagem individual, a pares ou em grupo?
- Como é que o docente organiza a aula? Como organiza o espaço? Com que materiais/equipamentos?
- A organização do espaço favorece a interação e está adaptada às atividades propostas?
- O ambiente físico é seguro, acolhedor e estimulante?
- Como é gerido o tempo da aula? Há equilíbrio entre momentos expositivos, práticos, individuais e de grupo?
- O ritmo da aula é adequado aos alunos e à complexidade das tarefas?

OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA E LETIVA – 2.^a observação

PONTOS DE FOCAGEM	REGISTOS DE OBSERVAÇÃO
<p style="text-align: center;">INTERAÇÃO PEDAGÓGICA</p> <p>Ação que ocorre entre dois ou mais objetos/sujeitos e que tem efeito sobre os dois. É essencial a ideia de efeito nos dois sentidos, por oposição ao efeito causal de um só sentido. (interpessoal; colaborativa/avaliativa; transacional)</p> <p style="text-align: center;">APRENDIZAGENS</p> <p>Abrange as experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos, refletindo a intencionalidade pedagógica e a organização do ensino. Considera-se a diversidade de áreas disciplinares envolvidas, a articulação entre elas (interdisciplinaridade) e a relevância das atividades e situações de aprendizagem propostas. Valoriza-se a promoção de aprendizagens significativas, contextualizadas, desafiadoras e diferenciadas, que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e o envolvimento ativo dos alunos no processo de construção do conhecimento.</p>	<p style="text-align: center;">(IP)</p> <p>A relação pedagógica é segura, sendo que a docente comunica com os alunos de modo empático, calmo e próximo. No início da aula, um dos alunos chegou a chorar e a professora dá-lhe espaço para este exprimir os seus sentimentos e pratica, com o mesmo, técnicas de respiração para o ajudar a regular-se emocionalmente e a retomar, com tranquilidade, a participação nas atividades. Os restantes colegas partilham as novidades do fim de semana, sendo que a docente respeita o tempo e o espaço destes. Durante os trabalhos de grupo, a docente vai circulando por todos os grupos, orientando os trabalhos e partilhando <i>feedback</i>. É dada também autonomia aos alunos para escolherem a área que querem trabalhar e o tema que querem abordar. Em grupos, os alunos trabalham de forma cooperativa, regulando o volume de voz. Todos os elementos do grupo dão a sua opinião, apesar de existirem alunos que têm um papel mais ativo. Os alunos incluem e incentivam os alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem.</p> <p style="text-align: center;">(A)</p> <p>Na aula observada, os alunos foram desafiados a trabalhar à roda da simetria. Inicialmente, reviram conceitos ligados ao tema e, de seguida, foram divididos em grupos para trabalharem a temática livremente. Antes de iniciarem os trabalhos, a docente apresentou os critérios de avaliação. Assim sendo, os trabalhos criados foram: a história de como surgiu o conceito; problemas matemáticos; exercícios gramaticais e textuais; dramatização sobre uma visita a um museu e como a simetria está presente na arte; e através de um jogo que misturava a educação física e as artes visuais. No final, todos os grupos apresentaram os seus trabalhos. As propostas criadas permitiram trabalhar conceitos matemáticos, como as reflexões, de português, como a classificação de palavras e a estrutura do texto poético, a educação física, as artes visuais e a expressão dramática. Além disso, desenvolvem competências relacionadas com a autonomia, a cooperação, o pensamento crítico, a investigação e a comunicação. No final da aula, realizam uma reflexão final e verificaram se cumpriram os critérios de avaliação.</p>

AMBIENTE EDUCATIVO	(AE)
<p>Diz respeito às condições organizativas da aula que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Inclui a organização do grupo (disposição, dinâmica e interação entre alunos), a organização do espaço (distribuição dos materiais, mobilidade, acessibilidade e funcionalidade do espaço físico) e a gestão do tempo (ritmo da aula, duração das atividades, transições e equilíbrio entre momentos coletivos e individuais). Estas dimensões contribuem para um ambiente estruturado, seguro e propício à aprendizagem, potenciando a participação, a autonomia e o bem-estar dos alunos.</p>	<p>Relativamente à organização do grupo e do espaço, os alunos estão dispostos em grupos dinâmicos, o que facilita o trabalho de grupo, bem como a realização de aulas mais expositivas. Durante a aula assistida, foram realizados trabalhos de grupo de quatro a cinco elementos, sendo que foi dada liberdade aos mesmos para escolherem de que forma queriam trabalhar a temática e quais seriam os restantes elementos do seu grupo. Os grupos sofreram apenas pequenas alterações com a indicação da docente, de forma a garantir o bom funcionamento dos mesmos. A professora auxiliou os alunos, posteriormente, ao indicar onde se deveriam sentar. Quanto aos recursos utilizados, os alunos utilizaram suportes visuais, como o Word, o PowerPoint e o Canva, para auxiliar as suas apresentações. Estas escolhas foram realizadas pelos alunos. O ambiente criado durante a realização dos trabalhos é acolhedor, inclusivo e de partilha. No que diz respeito à gestão do tempo, a aula decorreu de forma contínua, sem momentos mortos, mantendo os alunos focados nas tarefas propostas. Devido ao elevado nível de motivação demonstrado, foi necessário prolongar o tempo destinado à elaboração das apresentações, o que levou a um ajustamento no tempo reservado para a partilha final.</p>

REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	
OUTROS ASPETOS	<p>Os alunos participaram ativamente na aula, mostrando-se interessados e empenhados nas tarefas propostas.</p> <p>Os alunos revelam-se bastante à vontade no uso de ferramentas digitais e nas dinâmicas inerentes ao trabalho em grupo.</p>

Em síntese: O que aprenderam as crianças/ alunos com esta aula? / Para que serviu esta aula? / A aula foi eficaz, isto é, cumpriu os objetivos propostos?

Esta aula permitiu que os alunos revissem os conteúdos de matemática, mais especificamente a simetria, para as provas ModA, de forma interdisciplinar. Esta forma de trabalho potencia a noção de que os conteúdos não estão segmentados, mas interligados, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Opinião do observador: o que marcou a observação pela positiva e pela negativa (por exemplo: o que foi mais eficaz nesta aula? O que foi mal conseguido? Houve algum incidente crítico? Foi explorada alguma intervenção/relação com projetos da escola ou atividades interdisciplinares? O que foi inovador?)

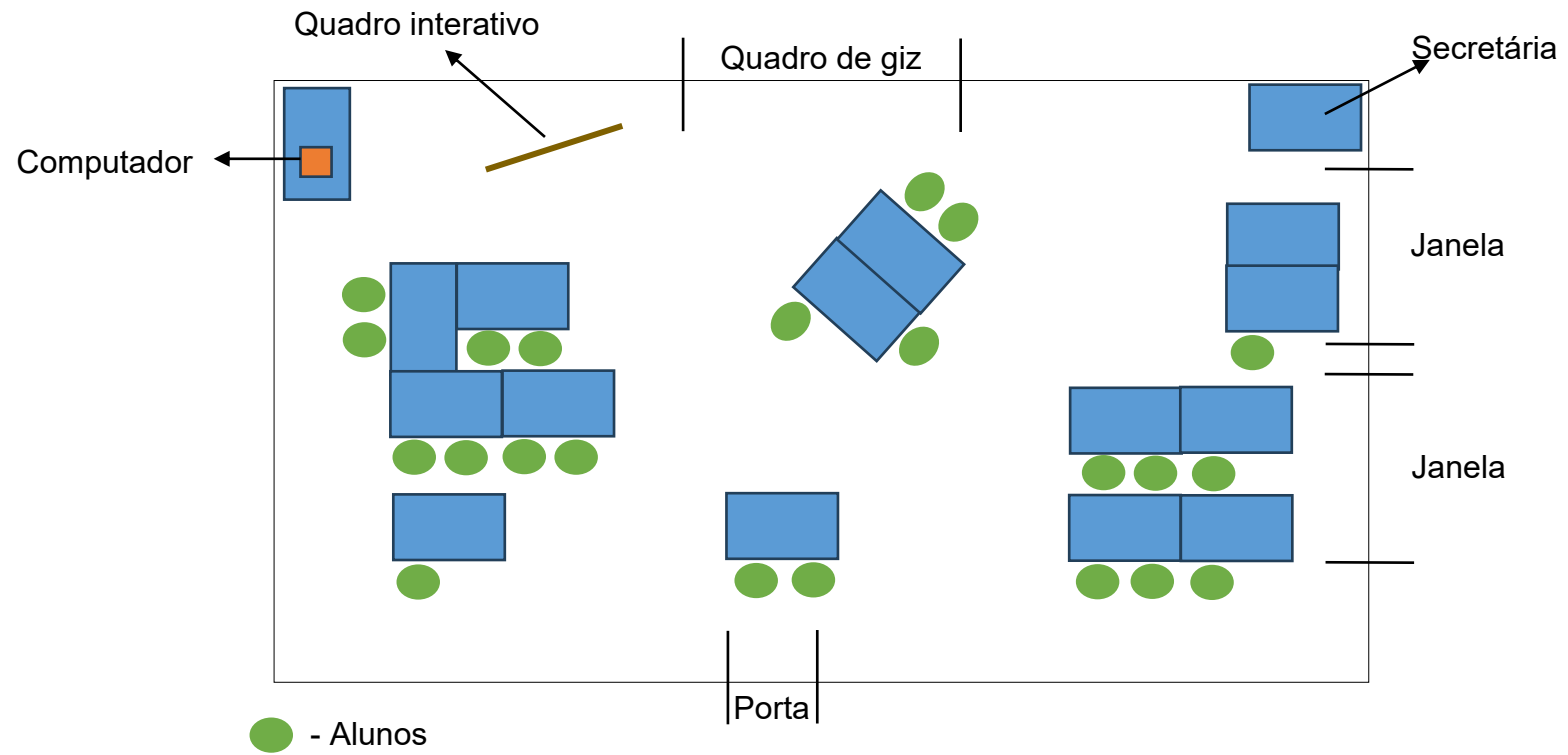
O que se destacou mais desta aula foi a motivação dos alunos, visível, por exemplo, quando houve grupos que nem queriam ir para o intervalo, de forma a adiantarem o seu trabalho. Ao justificar esta ação, uma das alunas afirmou que, como estavam a brincar enquanto trabalhavam, não precisavam de ir para o intervalo, “porque esta é uma das melhores aulas de sempre” (M.). Foi patente, também, a inclusão de todos os alunos nos vários momentos da aula, inclusive pelos elementos dos seus grupos.

Devido ao aumento do tempo disponibilizado para a conclusão das apresentações, as partilhas tiveram de ocorrer num período mais reduzido. Seria interessante, numa fase posterior, permitir que os alunos concretizassem efetivamente as suas propostas, desafiando os colegas a concluírem os exercícios criados, para que o trabalho não fique apenas pela sua apresentação.

SOBRE O GRUPO / TURMA OBSERVADO

Data: 05/05/2025	Horário: 9:00h às 12:00h	Turma: 4.º ano	Disciplina: À Roda do Saber	N.º de crianças/alunos presentes: 22
-------------------------	---------------------------------	-----------------------	------------------------------------	---

Desenho da sala de atividades/aula



PONTOS DE FOCAGEM E QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LETIVA

INTERAÇÃO PEDAGÓGICA

- Como são tomadas as decisões em sala de atividades/aula? Pelo docente? Pelos alunos? Em negociação?
- O que acontece quando algum aluno se comporta indevidamente? E quando é o grupo/turma?
- Que linguagem não verbal é usada pelo docente? E pelos alunos? Com que funções?
- Há empatia na relação docente/aluno e aluno/docente? E entre os alunos?
- São valorizados os argumentos dos alunos? Como? Há oportunidades de confrontar pontos de vista e de fazer escolhas?
- O docente é um interveniente desafiador e incentivador das aprendizagens?
- Como se trabalha nos grupos? O que se aprende? Quem decide o quê? Que responsabilidades para os alunos?
- Como são dadas oportunidades aos alunos para interagirem em colaboração, cooperação e interajuda?
- Os alunos resolvem problemas de natureza relacional de forma pacífica e com espírito crítico? E como atua o docente na gestão de conflitos entre os alunos?
- Como é que o docente antecipa a ação em sala de atividades/aula? Como decide em situação?

APRENDIZAGENS

- Que atividades propõe o docente para si? E para os alunos? Que estratégia utiliza (de participação, de ensino...)?
- Que tipos de aprendizagens são promovidas? São significativas e contextualizadas, tendo em consideração os conhecimentos prévios dos alunos?
- Que áreas disciplinares estão envolvidas? Existe interdisciplinaridade?
- As atividades propostas são diversificadas, desafiadoras e mobilizadoras do pensamento crítico e criativo?

- De que forma os alunos participam ativamente na construção das suas aprendizagens?
- São criadas oportunidades para os alunos aplicarem conhecimentos em contextos reais ou simulados?
- Existe diferenciação pedagógica? As necessidades e ritmos individuais são considerados?
- Que papel têm os alunos no planeamento, desenvolvimento e avaliação das suas aprendizagens?
- Como são valorizadas as produções, ideias e contributos dos alunos no processo de aprendizagem?
- As aprendizagens permitem o desenvolvimento de competências transversais presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória?

AMBIENTE EDUCATIVO

- Como está organizado o grupo? Existe uma dinâmica colaborativa e participativa?
- Existem momentos de aprendizagem individual, a pares ou em grupo?
- Como é que o docente organiza a aula? Como organiza o espaço? Com que materiais/equipamentos?
- A organização do espaço favorece a interação e está adaptada às atividades propostas?
- O ambiente físico é seguro, acolhedor e estimulante?
- Como é gerido o tempo da aula? Há equilíbrio entre momentos expositivos, práticos, individuais e de grupo?
- O ritmo da aula é adequado aos alunos e à complexidade das tarefas?