

Faculdade de Economia e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra

Ideas Docentes: um modelo facilitador da reflexão e colaboração entre docentes Potencial de *scaling* em Portugal

Daniela Filipa Monteiro Venâncio

Dissertação no âmbito do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo,
orientada pela Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e apresentada à Faculdade de
Economia e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Janeiro de 2021



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Dedicatória

A todos os professores e professoras que nunca deixaram de acreditar, que continuam a navegar por entre os estreitos e correntes do sistema para exercer a arte de ensinar, mantendo presentes os ideais, as motivações e a missão que vestiram, no dia em que escolheram fazer dessa arte a sua profissão.

*Eles não sabem que o sonho
é uma constante da vida
tão concreta e definida
como outra coisa qualquer*

(...)

*Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida.
Que sempre que um Homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.*

*António Gedeão
in Pedra Filosofal*

Agradecimentos

Sinto-me grata por ter tido a sorte de nascer e crescer num país onde é possível às crianças e às mulheres como eu frequentar a escola até ao ensino superior, seja esse o seu desejo. E sinto-me igualmente grata pelo facto de, através deste Mestrado, me ser possibilitada a oportunidade de continuar a construir o meu caminho de reconversão profissional, valorizando o meu trajeto anterior e abrindo-me uma porta que, noutros tempos, provavelmente não existiria.

Quero deixar um agradecimento especial à minha família, que me permitiu chegar até aqui, sobretudo à minha mãe, que sempre se esforçou para me apoiar, mesmo nos momentos em que as minhas escolhas representaram, para ela, uma sobrecarga adicional.

Ao Daniel, pela compreensão e pela presença. Por nunca reclamar o tempo que esta jornada me tomou e por nunca julgar a forma como o geri, tantas vezes, pouco equilibrada.

À Activar, pela flexibilidade ao longo de todo o percurso e por ceder o espaço para a entrevista. E à Fernanda, pelo olhar sempre atento e pela empatia.

À minha orientadora, Professora Doutora Cristina Vieira, pelo incentivo e por acreditar nas minhas capacidades, por compreender e respeitar as minhas necessidades e pelo apoio, determinante para a concretização do trabalho empírico.

Aos e às participantes, docentes que dedicaram do seu tempo e do seu saber para tornar este trabalho possível. Agradeço o respeito com que brindaram uma simples jovem investigadora como eu.

À Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra pela cedência do espaço para a realização da entrevista.

À *Elige Educar*, por possibilitar a realização do estudo sobre o modelo da sua autoria e à Carolina Herrera pela disponibilidade e colaboração. E também por entender o meu pobre espanhol!

À Leonor, a quem várias vezes recorri para me ajudar a esclarecer algumas dúvidas.

E a todas as outras pessoas que, de alguma forma, me apoiaram e contribuíram para que esta etapa solitária e sinuosa se tornasse um pouco mais leve, que me ajudaram a ver o copo meio cheio e a reencontrar o propósito nos dias mais cinzentos. A todas, muito obrigada!

Resumo

A política educativa em Portugal tem procurado introduzir uma nova conceção de escola, tendencialmente mais flexível para que se ajuste às características dos e das alunas e às necessidades específicas do contexto local. A Autonomia e Flexibilidade Curricular vigora, a nível nacional, desde o ano letivo 2018/19, permitindo às escolas uma gestão parcial da carga horária curricular e a adoção de várias modalidades de organização do trabalho escolar, nomeadamente a constituição de equipas educativas, por forma a rentabilizar o trabalho docente e a centrá-lo nos e nas alunas. Considera-se esta conjuntura como promotora e facilitadora do estabelecimento de crescentes dinâmicas colaborativas entre docentes e da transformação das práticas educativas das escolas.

O estudo aqui apresentado tem por finalidade analisar o potencial de *scaling* do modelo de trabalho colaborativo entre docentes *Ideas Docentes*, originário do sistema educativo chileno, para o contexto da escola pública portuguesa, enquanto ferramenta potenciadora do trabalho colaborativo entre docentes, para a implementação de estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem ajustadas ao contexto local. Pretende-se conhecer a opinião de docentes de escolas públicas em Portugal acerca da aplicabilidade de uma versão adaptada deste modelo no contexto da escola pública portuguesa. O estudo procura: identificar as necessidades de adaptação do modelo para que possa ser escalado para Portugal; compreender as dificuldades dos e das docentes no desenvolvimento e implementação de estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem, que respondam às necessidades específicas dos seus alunos e alunas; e contribuir para a construção de sugestões práticas de implementação de estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem, no contexto da escola pública portuguesa. Em termos metodológicos, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, de tipo exploratório, conduzida através de um questionário constituído por perguntas abertas, e de entrevistas focalizadas de grupo com docentes, tendo sido as respostas de ambas as técnicas sujeitas a análise de conteúdo, para categorização e interpretação.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que o modelo *Ideas Docentes* apresenta uma reduzida replicabilidade e uma elevada adaptabilidade no contexto português, o que se traduz num nível de transferibilidade moderado, sendo, o seu potencial de *scaling* limitado. O modelo engloba um conjunto de onze estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem, para as quais são apresentadas sugestões práticas de implementação no contexto português, bem como dificuldades sentidas pelos e pelas docentes, sendo as mais elencadas a falta de tempo e a reduzida autonomia e envolvimento dos e das alunas.

Apesar de não ser totalmente claro o potencial de *scaling* do modelo *Ideas Docentes* no contexto português, é possível deduzir que apresenta uma grande adaptabilidade, tendo sido recolhidas sugestões e recomendações no sentido dessa adaptação ao contexto português, levantando-se a possibilidade de futuros estudos, nomeadamente junto de escolas que reconheçam valor no modelo e o entendam como oportunidade estratégica de desenvolvimento, bem como de decisores políticos. Além disso, o estudo permitiu conhecer um conjunto de perceções e sentimentos dos e das docentes participantes acerca do sistema de ensino português, que revelam alguma insatisfação com diversas dimensões da profissão. Destaca-se ainda uma visão algo ambivalente sobre o trabalho colaborativo, que é visto por um lado como positivo e desejável, embora, por outro, possa enfrentar resistências.

Palavras-chave: trabalho docente colaborativo, *design thinking*, inovação social, *scaling*, ensino obrigatório.

Abstract

Educational policy in Portugal has sought to introduce a new concept of school, tending to be more flexible so that it fits the characteristics of students and the specific needs of the local context. Curricular Autonomy and Flexibility has been in force at the national level since the academic year 2018/19, allowing schools to partially manage the curricular workload and to adopt various types of organization of schoolwork, namely the constitution of educational teams, to make the teaching work more efficient and to focus it on the students. This situation is considered as a promoter and facilitator of the establishment of increasing collaborative dynamics between teachers and the transformation of educational practices in schools.

The study presented here aims to analyze the scaling potential of the collaborative work model among teachers *Ideas Docentes*, originally from the Chilean educational system, for the context of the Portuguese public school, as a tool to enhance collaborative work between teachers, for the implementation of pedagogical strategies to facilitate learning which are adjusted to the local context. It is intended to know the opinion of public-school teachers in Portugal about the applicability of an adapted version of this model in the context of the Portuguese public school. The study seeks to: identify the model's adaptation needs so that it can be scaled to Portugal; understand the difficulties of teachers in the development and implementation of pedagogical strategies that facilitate learning, which respond to the specific needs of their students; and contribute to the construction of practical suggestions for implementing pedagogical strategies that facilitate learning, in the context of the Portuguese public school. In methodological terms, an exploratory qualitative approach was used, conducted through a questionnaire consisting of open questions, and focused group interviews with teachers, being the responses of both techniques subject to content analysis, for categorization and interpretation.

The results obtained allow us to conclude that the *Ideas Docentes* model presents reduced replicability and high adaptability in the Portuguese context, which translates into a moderate level of transferability, thus limited scaling potential. The model encompasses a set of eleven pedagogical strategies that facilitate learning, for which practical suggestions for implementation are presented in the Portuguese context, as well as difficulties experienced by the teachers, the most mentioned being the lack of time and the students' reduced autonomy and involvement.

Although the scaling potential of the *Ideas Docentes* model in the Portuguese context is not entirely clear, it is possible to deduce that it presents a great adaptability. Suggestions and recommendations towards its adaptation to the Portuguese context have been collected, raising the possibility of future studies, namely with schools that recognize value in the model and understand it as a strategic development opportunity, as well as with policy makers. In addition, the study allowed to acquire knowledge on a set of perceptions and feelings of participating teachers regarding the Portuguese education system, which reveal some dissatisfaction with different dimensions of their profession. It also highlights a somewhat ambivalent view of collaborative work, which is seen on the one hand as positive and desirable, although, on the other, it may face resistance.

Keywords: teacher collaboration, design thinking, social innovation, scaling, compulsory education.

Lista de siglas e abreviaturas

BEPA – Centro de Estratégia Política Europeia (do inglês: *Bureau of European Policy Advisers*)

DT – *Design thinking*

EE – Encarregados/as de Educação

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

TALIS – Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (do inglês: *Teaching and Learning International Survey*)

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (do inglês: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

Lista de figuras

Figura 1 – Representação da palavra *aprendizagem* no idioma chinês

Figura 2 – Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Figura 3 – Contexto e processos numa organização de aprendizagem / escola que aprende

Figura 4 – Ciclo Virtuoso da Disseminação EQUAL: os 3P, etapas e atores

Figura 5 – Ciclo de inovação social

Figura 6 – Esquema do modelo de Diamante Duplo para o *design thinking*

Figura 7 – Ciclo de implementação do modelo *Ideas Docentes*

Figura 8 – Etapas e procedimentos metodológicos adotados no estudo

Figura 9 – Exemplos de materiais criados na primeira etapa do estudo

Lista de apêndices e anexos

Apêndices

Apêndice 1 – Carta convite para a participação no estudo

Apêndice 2 – Plano da sessão de participação no estudo

Apêndice 3 – Questionário de resposta aberta

Apêndice 4 – Guião de entrevista focalizada de grupo

Apêndice 5 – Matrizes de análise de dados dos questionários de resposta aberta

Apêndice 6 – Matriz de análise de dados das entrevistas focalizadas de grupo

Apêndice 7 – Exemplar da declaração de consentimento informado para participação no estudo

Anexos

Anexo 1 – Esquema conceptual de *scaling* segundo Weber e colaboradores

Anexo 2 – Declaração de consentimento para a realização do estudo emitida pela *Elige Educar*

Índice

Introdução.....	12
Parte I – Enquadramento teórico.....	14
1. Um olhar sobre o ensino obrigatório português	14
1.1. Alterações recentes à política educativa	14
1.2. Ser docente no século XXI	16
1.3. Escola que aprende – uma utopia?	18
2. Educação e aprendizagem	19
2.1. Importância da educação e da aprendizagem.....	23
2.2. Desafios à aprendizagem no século XXI.....	24
2.3. Trabalho colaborativo entre docentes	27
3. Gestão participada de projetos de inovação social	32
3.1. Inovação social – envolvimento das pessoas	32
3.1.1. Scaling – adaptar para adotar.....	35
3.2. <i>Design thinking</i> – diagnóstico e participação.....	38
4. Modelo <i>Ideas Docentes</i> - Chile.....	41
4.1. Origem	41
4.2. Modelo e materiais.....	42
4.3. Inspiração e fundamentação.....	44
4.4. Resultados e aprendizagens	45
Parte II – Estudo empírico	47
5. Opções metodológicas	47
5.1. Problema de pesquisa e questões associadas.....	47
5.2. Finalidade e objetivos.....	47
5.2.1. Objetivo geral.....	48
5.2.2. Objetivos específicos	48
5.3. Tipo de pesquisa e paradigma orientador	48
5.4. Participantes	49
5.5. Métodos e técnicas para a recolha de dados.....	50
5.5.1. Procedimentos metodológicos	52
5.5.2. Tratamento e análise de dados	54

5.6.	Questões éticas	55
6.	Apresentação e discussão dos resultados	56
6.1.	Perceções, sentimentos e experiências dos e das docentes	57
6.1.1.	Perceções e sentimentos relativamente à classe profissional.....	57
6.1.2.	Perceções e sentimentos relativamente ao Estado e ao Sistema Educativo.....	58
6.1.3.	Perceções e sentimentos relativamente à sociedade.....	61
6.1.4.	Experiências e perceções relativamente ao trabalho colaborativo entre docentes ..	61
6.2.	Potencial de <i>scaling</i> do modelo <i>Ideas Docentes</i> em Portugal.....	68
6.2.1.	Relevância e recetividade	68
6.2.2.	Replicabilidade.....	70
6.2.3.	Adaptabilidade.....	71
6.2.4.	Transferibilidade.....	74
6.3.	Adaptação das estratégias pedagógicas ao contexto português.....	75
6.3.1.	Desenvolvimento de tutorias entre alunos/as	77
6.3.2.	Feedback formativo ao/à aluno/a: o erro como oportunidade para a aprendizagem	79
6.3.3.	Mobilização de altas expectativas e da aprendizagem autónoma dos/as alunos/as	80
6.3.4.	Aprendizagem colaborativa entre alunos/as.....	82
6.3.5.	Uso do diálogo e do debate entre alunos/as para uma aprendizagem significativa	83
6.3.6.	Nivelamento da aprendizagem de todos/as os/as alunos/as	84
6.3.7.	Gestão comportamental e socioemocional para a melhoria da aprendizagem	86
6.3.8.	Envolvimento dos/as EE no processo de aprendizagem e ensino	87
6.3.9.	Trabalho colaborativo entre docentes	89
6.3.10.	Desenvolvimento de atividades escolares com base no contexto local.....	90
6.3.11.	Distribuição e uso efetivo do tempo não letivo dos/as docentes para a aprendizagem	92
	Conclusão.....	94
	Bibliografia	98
	Diplomas.....	98
	Referências bibliográficas.....	99
	Apêndices.....	103
	Anexos	148

Introdução

Em Portugal, ao longos dos últimos anos, tem-se vivenciado um clima de mudança no que respeita à conceção da escola, com alterações políticas a vários níveis e um apelo crescente à colaboração e adaptação do ensino às características do meio, que pretendem guarnecer as escolas e os seus e suas profissionais de maior autonomia e flexibilidade, para que os e as alunas concluem a escolaridade obrigatória com sucesso ao nível das suas aprendizagens, competências e valores.

É da oportunidade proporcionada por este clima de mudança e transformação do ensino português, aliada à empatia que sinto pela profissão docente e por quem a desempenha e à utopia de poder, de alguma forma, contribuir para a educação de qualidade no meu país, que se começa a delinear este trabalho. Os conhecimentos adquiridos na componente curricular do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, sobretudo ao nível da inovação social, são também determinantes para a conceção do trabalho, enquadrando-o neste ciclo de estudos.

Enquanto ex-profissional de reabilitação, rapidamente percebi que capacitar as pessoas e poder vê-las ganhar confiança e auto superarem-se era a minha maior fonte de realização profissional e, através do voluntariado e do trabalho em projetos sociais, encontrei a minha inspiração e gratificação na área social. Numa dessas experiências, em 2016/17, tive a oportunidade de coordenar um projeto intitulado *Inspira o teu professor* e de refletir com alunos e alunas acerca do quanto um/a docente pode ser alguém inspirador/a, bem como do quão, tantas vezes, estas pessoas merecem e carecem de inspiração. Nesta viagem por escolas de norte a sul do país, pude encontrar alguns e algumas docentes entusiastas, motivadas e esperançosas, elementos ímpares que se destacavam de um clima geral de desencanto e desalento que me gerava alguma inquietude.

Também por conta dessa experiência, tive conhecimento da existência do modelo *Ideas Docentes*, um modelo de diagnóstico participativo e de promoção do trabalho colaborativo entre docentes, para a melhoria das aprendizagens dos e das alunas, desenvolvido por uma organização chilena – a *Elige Educar* – em parceria com o Ministério da Educação do Chile, que havia surgido no seguimento de alterações à política educativa que apelavam ao incremento de dinâmicas colaborativas entre docentes para a adaptação do ensino às características do meio local, bem como à melhoria contínua do ensino/aprendizagem e ao desenvolvimento profissional contínuo.

É por acreditar que, numa sociedade educadora, cabe a todas as pessoas e a cada uma delas contribuir para que a educação se reflita e se supere continuamente, que se pretende, com este trabalho, dar um pequeno contributo para as atuais linhas de reflexão – e quiçá de ação – em torno do potencial da colaboração entre professores/as, para a melhoria contínua da aprendizagem, quer de alunos/as e docentes, quer das próprias escolas, enquanto organizações.

Para tal, o estudo tem como ponto de partida o modelo chileno *Ideas Docentes* e como propósito analisar o potencial de *scaling* desse modelo para o contexto da escola pública portuguesa. Com uma metodologia predominantemente qualitativa, procura-se compreender se e como pode este modelo ser escalado para o contexto da escola pública portuguesa, tendo em conta o momento atual de crescente autonomia das escolas.

A investigação divide-se em duas linhas: primeiro, a recolha de contributos para a adaptação do conteúdo dos materiais do modelo original, através de um questionário com questões abertas e de reflexão, com vista à compilação de exemplos práticos de implementação, no contexto português, das estratégias pedagógicas contempladas no modelo original; depois, a auscultação das perceções dos e das docentes participantes acerca deste modelo e do seu potencial de aplicabilidade na escola pública portuguesa, através da entrevista focalizada de grupo, em dois grupos distintos, com vista à reflexão e levantamento das adaptações necessárias para a criação de uma versão portuguesa do modelo. O estudo tem um carácter exploratório, pautado pela vontade de procura de respostas e primado pela construção dessas respostas por quem de direito – os/as próprios/as professores/as –, criando-se momentos de reflexão conjunta, onde o conhecimento é co-construído com os e as participantes.

Por forma a facilitar a leitura e compreensão, o trabalho subdivide-se em duas partes. Na primeira, procura-se fazer um enquadramento teórico, organizando os temas em 4 pontos: no ponto 1 dão-se a conhecer algumas das características do contexto de ensino em Portugal no que respeita à escolaridade obrigatória, ao nível das recentes alterações à política educativa – que representam uma oportunidade para o estudo – da prática docente e do reconhecimento social da profissão – que representam um fator de empatia que motiva ao estudo – e ainda da utopia de se conceber a escola como uma organização que aprende; no ponto 2 analisam-se as recomendações nacionais e internacionais face à educação e à aprendizagem e os desafios que enfrenta a escola do século XXI, refletindo acerca da importância do trabalho colaborativo entre docentes; no ponto 3 enquadram-se os principais conceitos do ponto de vista da gestão participada de projetos de inovação social que fundamentam a metodologia colaborativa do projeto *Ideas Docentes*, bem como o processo de *scaling*, no contexto da inovação social; e no ponto 4 é apresentado o projeto *Ideas Docentes* na sua versão chilena, como ponto de partida para a investigação.

A segunda parte do trabalho contempla o estudo empírico e organiza-se em dois pontos: o ponto 5 espelha as opções metodológicas, onde se enquadra o problema de pesquisa e se apresenta a finalidade e os objetivos do estudo, o tipo de pesquisa e os processos de seleção de participantes, bem como as técnicas para a recolha de dados e as questões éticas consideradas; no ponto 6 procede-se à apresentação e discussão dos resultados, organizados em 3 grandes tópicos – perceções, sentimentos e experiências dos e das docentes; potencial de *scaling* do modelo *Ideas Docentes* para o contexto da escola pública portuguesa; e adaptação das estratégias pedagógicas do modelo original ao contexto português.

Analisa-se, assim, o potencial de escalabilidade do modelo chileno *Ideas Docentes*, procurando contribuir para a sua futura adaptação, no sentido da construção de uma versão portuguesa passível de ser testada, eventualmente através de um estudo-piloto, para que possa dispor-se de um modelo mais robusto para o contexto do nosso país.

No final do trabalho tecem-se algumas conclusões, refletindo sobre os contributos e limitações do estudo.

I. Um olhar sobre o ensino obrigatório português

I.1. Alterações recentes à política educativa

A educação é um direito universal, reconhecido na Constituição da República Portuguesa, sendo a coordenação da política educativa relativa ao ensino obrigatório da responsabilidade do Ministério da Educação. O sistema educativo português é regulamentado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, que o define como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46/86, p. 3067). Esta Lei sofreu, até ao momento, várias alterações: duas delas, pela Lei nº 115/97, de 19 de setembro e pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, introduziram, essencialmente, alterações com respeito ao ensino superior, entre elas a reestruturação do sistema de formação de professores, elevando o nível de formação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico do bacharelato para a licenciatura e conferindo competência para a formação de professores do 3.º ciclo do ensino básico às instituições de ensino superior politécnico (Lei nº 115/97); outra, pela Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, introduziu alterações ao nível do ensino pré-escolar e escolar, das quais se destaca a extensão da escolaridade obrigatória (que antes contemplava o nono ano de escolaridade ou 15 anos de idade) para a obtenção do nível secundário de educação ou os 18 anos de idade.

Paralelamente, vários outros diplomas foram regulamentando o exercício da prática educativa, sendo aquele que mais diretamente contribui para que se considere o momento presente como uma oportunidade para o empoderamento das escolas, dos/as docentes e das comunidades educativas o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho [DL 55/2018], vulgarmente conhecido como Autonomia e Flexibilidade Curricular, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Entre outros aspetos elencados posteriormente nesta dissertação, o diploma veio conferir às escolas a possibilidade de gerir até 25% da carga horária semanal, por componente curricular, bem como de adotar várias modalidades de organização do trabalho escolar, nomeadamente através da constituição de equipas educativas, permitindo rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos e nas alunas (DL 55/2018). Ao permitir esta gestão parcial do horário, a criação de componentes de articulação interdisciplinar ou mesmo de novas disciplinas não constantes na matriz curricular geral (DL 55/2018), este passo parece ser um marco importante no abrir de novos caminhos para uma crescente adaptação dos territórios educativos às suas características e necessidades específicas, algo que já vinha a ser contemplado

desde a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo, sobretudo no final dos anos 80 do século XX, com o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que enquadrava o regime jurídico de autonomia das escolas e Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, relativo à direção, administração e gestão escolar.

O DL 55/2018 prevê ainda a possibilidade de gestão das matrizes curriculares do ensino básico e secundário superior a 25%, nos casos de implementação de planos de inovação pedagógica, cujos termos são definidos pela Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Trata-se da “criação de respostas curriculares e pedagógicas específicas com vista ao sucesso e à inclusão de todos os alunos” (Portaria n.º 181/2019, p. 2954) que “podem ser direcionados para apenas um estabelecimento de ensino, uma turma, um ano de escolaridade, um ciclo, nível de ensino ou ciclo de formação, ou uma oferta educativa e formativa” (Portaria n.º 181/2019, p. 2956). A referida Portaria elenca os domínios em que as opções curriculares e outras medidas pedagógicas, didáticas e organizacionais se devem alicerçar:

- a) Gestão curricular contextualizada; b) Articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares; c) Metodologias integradoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação; d) Dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente; e) Cooperação de pais ou EE e de outros parceiros da comunidade. (Portaria n.º 181/2019, p. 2956)

Este ponto, em particular, será um dos que mais importa a este trabalho, já que, ao criar essa possibilidade, urge, simultaneamente, às escolas que tencionam enveredar por essa via, que se organizem internamente para a elaboração do diagnóstico (quer das necessidades do ponto de vista das aprendizagens, quer das competências e mais-valias do corpo docente e de toda a comunidade educativa) e, assim, produzam respostas inovadoras que integram todo o manancial de conhecimentos e experiências já existente, em prol dos objetivos a que se propõem. Não obstante esta possibilidade constituir um grande potencial de aprendizagem, quer de alunos, quer das comunidades educativas, poder-se-á, aqui, antecipar alguma reticência ou dificuldade por parte das escolas em iniciar este processo, dada a sua complexidade, responsabilidade e exigências associadas, a par da inevitabilidade de encontrar tempo e formas para o trabalho colaborativo. Os planos têm por base “uma cultura de responsabilidade partilhada mobilizando todos os agentes educativos, alicerçada na iniciativa e responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente, através do desenvolvimento de mecanismos sistemáticos de monitorização e avaliação.” (Portaria n.º 181/2019, p. 2955). Está prevista a operacionalização de um plano de formação que privilegia o acompanhamento do trabalho docente, em articulação com os Centros de Formação de Associação de Escolas ou com outras instituições (Portaria n.º 181/2019), o que constitui, também, uma oportunidade para o desenvolvimento de metodologias de formação contínua dirigidas a profissionais.

A consolidação do DL 55/2018 surgiu no seguimento de outros diplomas e orientações relevantes, que orientam as práticas por ele determinadas, e que, na sua essência, procuram igualmente uniformizar orientações, referenciais e metas, mas apelando a uma abordagem

específica e adequada às características e necessidades das comunidades educativas, construída localmente. São eles:

- o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que evidencia os princípios e visão que orientam a ação educativa e tem por finalidade contribuir para a organização e gestão curriculares, bem como para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos para a prática letiva. Com um caráter transversal e abrangente, o Perfil identifica um conjunto de 5 valores e 10 áreas de competências a desenvolver pelos e pelas alunas, assumindo que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências, não estando estas indexadas estritamente a determinadas componentes ou áreas curriculares específicas (Martins, Gomes, Brocardo, et al., 2017);
- a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que elenca os direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã dos e das alunas no quadro do sistema educativo, oferecendo referenciais para a abordagem das temáticas, com respeito pela autonomia das escolas, que, por sua vez, os utilizam e adaptam em função das opções tomadas, ajustando as práticas específicas a desenvolver (ENEC, 2017); e
- o regime jurídico da Educação Inclusiva, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que sublinha a importância da autonomia das escolas e seus profissionais, nomeadamente na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular, em resposta à

necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2918)

Neste contexto, muitos são os desafios que se colocam aos e às docentes na atualidade.

1.2. Ser docente no século XXI

A globalização do corrente século terá imprimido um ritmo frenético a toda a sociedade, não sendo de todo incomum ouvir-se falar em *falta de tempo*, numa era em que, ironicamente, a quantidade e diversidade de equipamentos e dispositivos que poupam as pessoas à realização de tarefas do dia-a-dia nunca foi tão vasta. Será porque a quantidade e diversidade de tarefas exigidas ou abraçadas por cada pessoa é, também, cada vez mais vasta? Também entre docentes se reclama, muitas vezes, a *falta de tempo*: o tempo para se dedicar verdadeiramente à sua função de ensinar, ao relacionamento com os e as alunas, ao proporcionar-lhes momentos em que possam aprender e apropriar-se, de forma não efémera, dessas aprendizagens. “*Os professores já não são professores,*

*são malabaristas! Fazem de tudo, menos ensinar...*¹ é um dos comentários que mais ilustra este sentimento. “Admitem que às vezes já nem eles próprios se sentem professores, mas sim entertainer, *babysitter*, pai, mãe, educador, psicólogo, sociólogo, assistente social, entre outros” (Matiz & Lopes, 2014, p. 3035), e que a pressão para acumular funções complementares que os/as desviam da sua função principal para ensinar os/as impede de ensinar.

Por outro lado, sendo a educação, para além de um direito, também um privilégio, tal fará do/a professor/a uma figura de merecido reconhecimento – aquele/a que personifica o acesso a tal privilégio – conceção que parece estar a cair em desuso. Num passado não tão distante, em qualquer pequena aldeia portuguesa, não seria incomum encontrarem-se três figuras de reconhecido valor na comunidade: o padre, o médico e o professor. Poder-se-á entender que esta distinção fosse atribuída ao mérito ou à literacia desses indivíduos, à época de difícil acesso, mas talvez se possa, também, olhá-la à luz da importância que representava cada uma dessas áreas – fé, saúde e educação – para a vida da comunidade e das gerações futuras, sendo esse valor atribuído não à pessoa que a personifica, mas antes àquilo que representa ao exercê-la. Contudo, o reconhecimento social do/a professor/a tem vindo a diluir-se (Matiz, 2013; Correia, 2014; Matiz & Lopes, 2014). Atualmente, os/as professores/as vêm abalada a sua imagem e referem que

é desprestigiante e desprestigiado ser professor; (...) Sentem que o trabalho dos professores não é reconhecido, não é levado a sério, sobretudo pelos pais (...) Os alunos olhem para o professor quase como um colega, já não o respeitam e as pessoas no geral, também não lhe dão valor. (Matiz & Lopes, 2014, p. 3036)

Terá a educação perdido importância ao longo dos anos? Será esta profissão tendencialmente desnecessária, numa era em que o acesso à informação e ao saber são cada vez menos restritos? Roldão (2004) reconhece que a necessidade social atual face ao/a professor/a é diferente da de outros tempos, e sublinha a importância da utilidade social e da definição clara da função, como dimensões fundamentais para o reconhecimento social de uma profissão. Nesse sentido, defende que a atualidade impõe, sim, uma demanda acrescida destes e destas profissionais, embora acentuando uma leitura diferente no que respeita à sua função:

já não para que “*professe*”, publicite, apresente o seu saber, outrora restrito, nem tão pouco para que se esbata o seu papel e se converta apenas no assistente facilitador da aprendizagem autónoma dos alunos, (...) mas antes para que assuma um papel ativo que se reconhece como socialmente necessário – o papel de ensinar². (Roldão, 2004, p. 3)

¹ Frase proferida por uma professora durante uma reunião de trabalho de um projeto de intervenção juvenil em que tive oportunidade de participar, no âmbito das minhas funções profissionais.

² Ensinar é aqui entendido como *fazer aprender alguma coisa a alguém*, colocando a tónica na construção intencional da passagem para o outro e promoção da apropriação pelo outro, por oposição ao ensinar como *professar*, cuja tónica se centra na relação entre o/a profissional e o saber transmitido (Roldão, 2004).

Conhecendo, como visto, o quanto os e as docentes reclamam, também, esse papel de ensinar, será oportuno utilizar este momento de viragem na política educativa para compreender se existe, no seio dela, um potencial reorganizativo que canalize mais tempo para o ensino-aprendizagem e que, em última instância, possa contribuir, também, para a maior satisfação profissional dos e das docentes e para a inversão da tendência atual de desvalorização social da profissão.

1.3. Escola que aprende – uma utopia?

Uma das motivações para este trabalho é também a utopia – quiçá ingénua – de alguém que, não sendo profissional do ensino formal, tem vindo a trabalhar de perto com este universo e acredita que é ele o berço da sociedade, mas também de alguém que acredita no potencial das sinergias, dos fluxos de conhecimento e modos de fazer de uns sistemas para os outros, e na aprendizagem plural que dessa partilha pode emergir. Esta visão é orientada pelo pensamento sistémico e pela noção da *escola que aprende* de Peter Senge, pensando que, no seio de cada escola, será benéfico investir na aprendizagem não apenas dos e das alunas, mas dos seus profissionais e da própria organização. Senge, Cambren-McCabe, Lucas e colaboradores (2012) defendem que as escolas podem ser projetadas e administradas como organizações de aprendizagem – *escolas que aprendem* – ou seja, que

podem tornar-se sustentáveis, vitais e criativas, não por decreto, comando, regulamentação ou *rankings* forçados, mas adotando uma orientação para a aprendizagem. Isto significa envolver todos no sistema, para que expressem as suas aspirações, desenvolvam a sua consciência e desenvolvam, juntos, as suas capacidades. Numa escola que aprende, as pessoas que tradicionalmente poderiam desconfiar umas das outras – pais e professores, educadores e empresários locais, administradores e membros do sindicato, pessoas dentro e fora dos muros da escola, estudantes e adultos – reconhecem a sua participação comum no futuro uns dos outros e no futuro da sua comunidade. (Senge, et al., 2012, p. 5)

Nesta investigação, procura-se explorar as potencialidades de um modelo que tem vindo a promover este *encontro* entre docentes para que, de forma participada e colaborativa, possam expressar-se, refletir e construir respostas no seio dos seus contextos educativos, aprendendo uns e umas com as outras e ao longo da implementação das respostas por si idealizadas e concretizadas. Trata-se de um modelo concebido para um país e contexto distintos da realidade portuguesa, mas que se acredita poder inspirar e orientar esse trajeto rumo à utopia da *escola que aprende*, onde a escola e os e as docentes são vistas como agentes de mudança (Correia, 2014). Note-se que este ideal não é algo novo, pelo contrário, está presente desde a reforma introduzida pela Lei de Bases do Sistema Educativo, que alargava a escola além das paredes do seu edifício, antes a introduzia como uma “comunidade educativa inserida num sistema de relações com os pais, os EE, os órgãos de poder local e a comunidade envolvente, a partir de um projeto educativo autónomo e partilhado pelos diferentes intervenientes no processo educativo” (Mendonça, 2006, p. 81).

Com o modelo em análise, ambiciona-se proporcionar uma estrutura facilitadora desse processo de co-construção de soluções que vão ao encontro das necessidades da própria escola e da prática docente, no sentido de proporcionar aos e às alunas as aprendizagens e competências elencadas nos diplomas legais, que são essenciais à vida em sociedade e à participação cidadã, mas também de retirar o maior partido do potencial humano e social dos vários profissionais e *stakeholders* que constituem a comunidade educativa. Importa referir que o modelo em estudo se cinge, numa primeira instância, ao trabalho colaborativo entre docentes, muito embora, as propostas concebidas no seio desse trabalho possam e devam incluir e envolver os demais elementos da comunidade educativa.

2. Educação e aprendizagem

No final do século XVIII, Kant afirmava que o ser humano “só se pode tornar Homem [pessoa] através da educação” (Kant, 2004, cit. por Canário, 2006, p. 195). A palavra educar surge em português no século XVII, com origem no latim *educare*, uma derivação de *educere*, que comporta a ideia de conduzir, representando uma prática onde se focalizam a finalidade e os objetivos inerentes ao processo pedagógico (Barbosa-Lima, Castro & Araújo, 2006). Contudo, a evolução das práticas escolares de um formato onde o/a aluno/a era tendencialmente passivo/a para um espaço de construção comunitária do conhecimento, remete para a adição do conceito de construir, ao invés do simples conduzir, ou seja, “semear coletivamente” (Barbosa-Lima, et al., 2006). Atualmente, a educação é entendida como um processo amplo, abrangente, e permanente, que decorre ao longo da vida e comporta várias modalidades (LaBelle, 1982; Delors, Al-Mufti, Amagi, et al., 1996; Rogers, 2004; Canário, 2006), por oposição a um passado em que era tendencialmente associada, exclusivamente, à forma escolar.

Canário (2006) aponta como errónea, incompleta e redutora a associação estrita entre universo educativo e universo escolar, sublinhando a importância da educação não-formal, que, começou a afirmar-se sobretudo na segunda metade do século XX, na sequência de práticas adotadas na educação de públicos adultos. Vários/as autores/as distinguem três modalidades educativas: educação formal, não-formal e informal (Coombs & Ahmed, 1974 cit. por LaBelle, 1982; Gohn, 2006). Esta visão, ainda que algo estanque, facilita a compreensão das principais diferenças. A educação formal é “desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados” (Gohn, 2006, p. 28), organizados cronologicamente em graus e com uma evidente estrutura hierárquica (Coombs & Ahmed, 1974 cit. por LaBelle, 1982). Já a educação não-formal comporta qualquer atividade educacional organizada e sistemática que seja realizada fora da estrutura formal e promova aprendizagens selecionadas a subgrupos da população, sejam pessoas adultas, jovens ou crianças (Coombs & Ahmed, 1974 cit. por LaBelle, 1982), fortemente assente

na partilha de experiências em espaços e ações coletivas (Gohn, 2006). A educação informal distingue-se da não-formal pela ausência de uma tónica intencional e programada, ao invés, proporciona aprendizagens ao nível dos conhecimentos, habilidades, atitudes e ideias, pela experiência do dia-a-dia e pela exposição ao meio ambiente, ao longo da vida (Coombs & Ahmed, 1974 cit. por LaBelle, 1982); pelo seu carácter expositivo e não intencional, influenciada pelos contextos de exposição e socialização, comporta valores e culturas próprias, sentimentos de pertença e outros aspetos específicos dos lugares em que ocorre (Gohn, 2006).

Porém, uma abordagem tripartida da educação não será a que melhor permite refletir e analisar a diversidade dos processos educativos atuais (LaBelle, 1982; Rogers, 2004; Canário, 2006), sendo que estas modalidades podem e devem coexistir, “por vezes concertadas, outras em conflito” (LaBelle, 1982, p. 162). Esta versão lata da educação, quer nas formas, quer na duração, é também expressa no relatório de Jacques Delors para a UNESCO, onde se lê que cabe à educação

fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (...) [assumido que] uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. (Delors, et al., 1996, p. 88)

A educação deve, por isso,

organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (Delors, et al., 1996, p. 88-89)

Delors e colaboradores (1996) admitem que o ensino formal se orienta sobretudo, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, numa escala menor, para o *aprender a fazer*, reforçando, por isso, o parecer da Comissão Europeia para que cada um dos quatro pilares seja

objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. (Delors, et al., 1996, p. 90)

Esta orientação parece estar em linha com o pensamento de LaBelle (1982), bom como de Rogers (2004) e Canário (2006), que perspetivam a visão das várias modalidades educativas como complementares e passíveis de coexistir, o que apontará para um maior benefício da sua crescente combinação por parte das instituições de ensino estruturado, no sentido de a ir ao encontro das recomendações da Comissão Europeia.

Se a educação acompanha o ser humano ao longo da vida, também o ato de aprender faz parte da sua existência, sendo “tão necessário, natural e inevitável como respirar” (Canário, 2006, p. 196). Barbosa-Lima e colaboradores (2006) introduzem a palavra aprender como intimamente ligada a ensinar, já que tem origem no Latim popular *apprendere*, no clássico *apprehendere*, que significa apreender, ou seja, tomar para si o conteúdo ensinado. Peter Sengue, por outro lado, recorre ao idioma chinês para introduzir este conceito, nesse idioma, representado por dois caracteres:

O primeiro caractere significa *estudar*. É composto por duas partes: um símbolo que significa *acumular conhecimento* é colocado acima de um símbolo de uma criança junto a uma porta. O segundo caractere significa *praticar constantemente* e mostra um pássaro desenvolvendo a capacidade de deixar o ninho: o símbolo superior representa voar; o símbolo inferior, juventude. Para a mente asiática, a aprendizagem é um processo contínuo. *Estudar e praticar constantemente*, juntos, sugerem que a aprendizagem deve significar: *domínio do caminho da auto-melhoria*. (Senge, et al., 2012, p. 15-16)



Figura 1 – Representação da palavra *aprendizagem* no idioma chinês (Senge, et al., p. 16).

Donaldson e Allen-Handy (2020) defendem que coexistem atualmente três principais concepções de aprendizagem nas sociedades ocidentais: transferência/aquisição, construção/transformação e agência e empoderamento. A concepção da aprendizagem como transferência/aquisição assume que o conhecimento provém de um conjunto de entidades reconhecidas (professores/as e livros), sendo a aprendizagem a transferência dessas entidades para a mente dos/as alunos/as, esperando-se, então, que estes/as sejam capazes de transferir o conhecimento adquirido para novos contextos (Shemwell et al. 2015 cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020). Dewey (1897 cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020) já havia levantado esta metáfora, apontando o fracasso da educação na sua época ao facto de se limitar ao fornecimento de informações. Contudo, a visão de conhecimento associado a entidades detentoras de significados corretos orienta a educação para a garantia de aquisição desses significados (Kincheloe 2003 cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020) o que, numa cultura capitalista assente na produção e consumo, mercantiliza o conhecimento e procura colocá-lo ao serviço das necessidades do capital (Sandlin and McLaren, 2010 cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020) e do mundo corporativo (Apple, 2014 cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020) até aos dias de hoje. Mais ainda, esta concepção requer a validação da aquisição do conhecimento, por via de exames (Stein et al. 2016 cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020), além de um planeamento rigoroso da informação a transmitir, pelo que a educação se foca cada vez mais em objetivos e resultados de aprendizagem, competências a desenvolver e currículos e materiais padronizados (Apple 2014 cit. por Donaldson

& Allen-Handy, 2020). Esta concepção parece ser a mais dominante na atualidade, embora raramente seja reconhecida como transferência/aquisição, mas antes como senso comum (Hager & Hodkinson 2009 cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020).

A aprendizagem como construção/transformação surge do trabalho de Piaget (1952, cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020), que entende a aprendizagem como construção de significados nas mentes dos/as alunos/as, embora já antes, Dewey (1897, cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020) tivesse feito referências à construção e à experiência. Nesta concepção, a aprendizagem é uma mudança naquilo que uma pessoa é, que se dá através da construção individual, colaborativa e coletiva de significado (Donaldson & Allen-Handy, 2020). Crítico da visão de Piaget, Vygotsky (1934/1986, cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020), defendia que as crianças não são apenas indivíduos isolados impactados por fatores sociais, pelo contrário, a aprendizagem é um ato sociocultural, movido pelas ferramentas linguísticas e pela interação com as outras pessoas. Posteriormente, Bruner (1986, cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020) integrou ambas as teorias, reconhecendo tanto a construção individual como social do significado. Assim, nesta concepção, a ideia de que a aprendizagem envolve construção de significado implica que o conhecimento é construído, admitindo a existência de várias realidades, cada uma delas igualmente válida, o que se alinha com o paradigma construtivista (Donaldson & Allen-Handy, 2020).

Do ponto de vista das práticas de ensino/aprendizagem, esta concepção orienta o trabalho colaborativo, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem direcionada ao aluno, o uso de práticas metacognitivas, da autoavaliação e da partilha de artefactos criados pelos/as alunos/as com um público mais amplo (Donaldson & Allen-Handy, 2020). O ambiente de aprendizagem incentiva o erro e a repetição (Bransford et al. 2000; Papert 1999 cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020), envolvendo o/a aluno/a como um todo (Lave & Wenger, 1991, cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020), onde os significados são construídos de forma colaborativa, através da partilha e negociação (Stahl et al. 2014, cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020), e onde o interesse, a motivação e a paixão são essenciais (Bransford et al. 2000, cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020). Este tipo de prática consegue mais facilmente orientar a aprendizagem para os interesses dos/as alunos/as ou para outros processos emergentes, por oposição a um currículo temático pré-definido (Donaldson & Allen-Handy, 2020).

Donaldson e Allen-Handy (2020) sublinham a grande diferença entre as duas concepções anteriores, acerca de quem deve ter agência nas decisões sobre a aprendizagem: se na transferência/aquisição a autoridade recai sobre professores/as, escolas, entidades responsáveis por definir o currículo e regulamentar as práticas (decidem o que os/as alunos aprendem, como aprendem e como são avaliados/as) na construção/transformação os/as alunos/as têm agência (tanto têm autoridade para decidir, como são colocados/as numa posição de dignidade que respeita a sua inteligência, habilidades e formas de conhecer, para que construam significados colaborativamente e moldem a sua experiência em sala de aula). Instala-se, assim, um dilema que relaciona as concepções de aprendizagem a questões de poder: por um lado, estas concepções podem ser usadas

para implementar práticas educativas libertadoras e empoderadoras; por outro, acarretam consequências políticas, pois quem tem o poder de impor concepções na sociedade tem o poder de determinar a verdade (Lakoff e Johnson, 1980, cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020). Esta questão está presente na concepção de aprendizagem como agência/empoderamento, baseada na pedagogia do oprimido de Freire (1970/2005), sob a premissa de que para mudar as práticas educativas, há que mudar a forma como a educação e a aprendizagem são conceptualizadas (Giroux, 2013, cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020). Potenciar esta mudança de pensamento é a essência da pedagogia crítica, que ajuda os/as alunos/as a questionar, problematizar e perturbar os sistemas de poder (Sandlin e McLaren 2010, cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020). É neste sentido que a pedagogia crítica desafia a concepção de transferência/aquisição da aprendizagem, com recurso a suposições que questionam quem tem autoridade sobre a construção do conhecimento, das práticas e dos valores (Giroux, 2013 cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020), numa abordagem em que professores/as e alunos/as partilham autoridade para construir e transformar colaborativamente o conhecimento (Kincheloe 2003, cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020). Na sequência do que temos vindo a citar, o empoderamento ajuda as pessoas a rejeitar a concepção de transferência/aquisição da aprendizagem e a desenvolver cuidadosamente as suas próprias concepções, tendencialmente através de ideias e práticas da concepção construção/transformação.

2.1. Importância da educação e da aprendizagem

O Relatório Delors (Delors, et al., 1996) aponta a educação como um indispensável trunfo para a consolidação dos ideais da paz, liberdade e justiça social, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento social e humano. Sendo um bem coletivo, a educação deve estar acessível a todas as pessoas, constituindo-se como “um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação” (Delors, et al., 1996, p. 11). A sua universalidade é também amplamente reiterada na Lei portuguesa. “Todos têm direito à educação” (Lei Constitucional n.º 1/2005, p. 4654), segundo a Constituição da República Portuguesa, cabendo ao Estado promover a sua democratização e as condições para que

contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. (Lei Constitucional n.º 1/2005, p. 4654-4657).

Neste alinhamento, a política educativa, salvaguarda o “acesso ao currículo por todos os alunos num quadro de igualdade de oportunidades, assente no reconhecimento de que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo em todas as áreas de estudos” (DL 55/2018, p. 2931).

Como referido anteriormente, é cada vez mais consensual que a educação deve ser encarada como um processo contínuo, que acompanha o ser humano ao longo da sua existência. Nesse

sentido, Delors e colaboradores (1996) sublinham a importância da educação ao longo da vida, porque permite ordenar e valorizar as várias fases de aprendizagem, além de articular transições e diversificar os percursos individuais. Através da combinação de instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, cálculo, etc.), de conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores e atitudes), e de abordagens exteriores à escola, a educação é uma experiência social que permite aos indivíduos desenvolver competências para se desenvolverem, viver e trabalhar com dignidade e qualidade de vida, participar ativamente na sociedade, decidir consciente e ponderadamente e continuar a aprender (Delors, et al., 1996).

No plano individual, a educação e a aprendizagem ao longo da vida representam, também, importante fonte de gratificação e bem-estar, não necessariamente associados a critérios objetivos de conquista, mas antes a um sentimento subjetivo de satisfação, de se cumprir (Barrow & Keeney, 2001). Barrow e Keeney (2001) consideram existir um vínculo forte entre a educação, o desenvolvimento da mente e a realização pessoal, já que, ao continuar a educar-se ao longo da vida – isto é, a exercitar e desenvolver a mente – o ser humano aumenta a compreensão e adquire progressivamente um entendimento mais sofisticado e profundo sobre si e sobre o mundo, o que lhe permite refinar o seu sentido de apreciação e envolvimento. “É na capacidade de entender, apreciar e se envolver com o mundo que realizamos plenamente nosso ser humano, em oposição ao nosso ser animal” (Barrow & Keeney, 2001, p. 58). A satisfação provém, assim, deste exercício constante, sob a premissa de que o que sabemos muda ao longo do tempo e, mais ainda, muda aquilo que pensamos que sabemos, não fosse extremamente dinâmica a forma como pensamos e entendemos (Barrow & Keeney, 2001). Neste sentido, poder-se-á afirmar que é também um desafio às escolas e às estruturas formais de aprendizagem, inspirar os/as alunos/as, sobretudo em idades mais jovens, para que encarem a aprendizagem ao longo da vida como fonte de satisfação, nutrindo a curiosidade, a motivação e o envolvimento na construção do seu próprio processo de se educarem continuamente.

2.2. Desafios à aprendizagem no século XXI

Atualmente, o mundo enfrenta várias tensões que colocam novos desafios à aprendizagem e à forma como o ensino é concebido: a tensão entre o global e o local; entre o universal e o singular; entre a tradição e a modernidade; entre o longo e o curto prazo; entre a competição – tida como indispensável – e o respeito pela igualdade de oportunidades; entre o desenvolvimento extraordinário dos conhecimentos e a capacidade de assimilação do ser humano; ou mesmo entre o espiritual e o material (Delors, et al., 1996). Perante novos desafios, cabe à escola preparar alunos/as que serão jovens e adultos/as em 2030, “para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (DL 55/2018, p. 2928). Torna-se, por isso, cada vez mais premente garantir o desenvolvimento de competências “que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (DL 55/2018, p. 2928).

É nesse sentido que surge, em Portugal, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), resultado do trabalho continuado de vários/as professores/as, académicos/as, famílias, parceiros sociais e alunos/as que, embora traçando um perfil alvo desejável, se afasta, manifestamente, de qualquer tentativa de uniformização, pelo contrário visa “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Martins et al., 2014, p. 5). O perfil identifica um conjunto de 5 valores e 10 áreas de competência a desenvolver pelos alunos e alunas, (Martins et al., 2017), aos quais o desenvolvimento do currículo deve obedecer (DL 55/2018), norteados por 8 princípios fundamentais e pela visão de um modelo de escolaridade que visa, simultaneamente, a qualificação individual e a cidadania democrática (Martins et al., 2017).

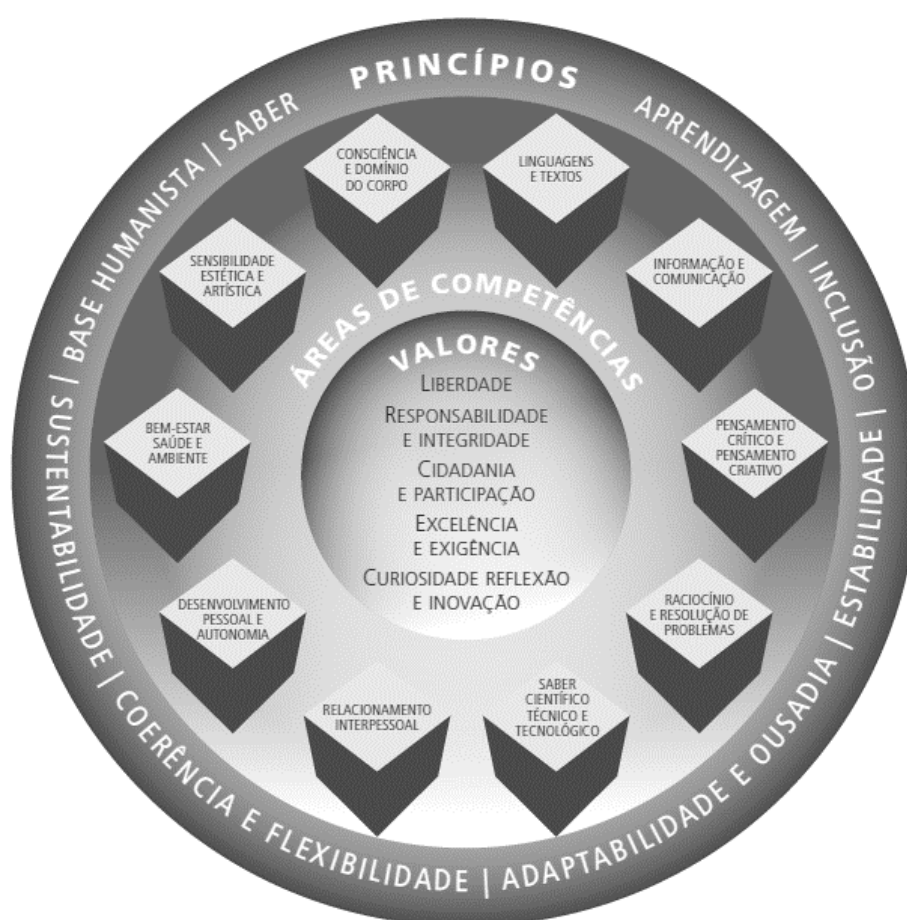


Figura 2 – Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017, p. 11)

Não obstante o caráter holístico, inclusivo e transversal deste referencial e a multiplicidade de abordagens educativas e de organização da estrutura escolar que permite e fomenta, no quadro da flexibilidade curricular, não deixa, contudo, de ilustrar o referido por Apple (2014 cit. por Donaldson & Allen-Handy, 2020), a propósito da conceção da aprendizagem como transferência/aquisição e da sua orientação para objetivos, resultados de aprendizagem e competências alvo.

Os desafios atuais imprimem uma necessidade de reforma dos sistemas educativos, a que se assiste, gradualmente, em vários países. Em Portugal, como já referido, com a aprovação do DL 55/2018, reforça-se a importância de uma escola inclusiva – determinada pelo Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho – e promove-se a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem com base em abordagens multinível, no carácter formativo da avaliação e na intervenção das escolas no desenvolvimento curricular e pedagógico. Tais alterações permitem às escolas identificar e adotar opções curriculares adequadas ao contexto, enquadradas no seu projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes, além de prever a possibilidade de criar a componente de Oferta Complementar, no caso do 2º e 3º ciclos, para criação de novas disciplinas com identidade e currículo próprios; a criação de Domínios de Articulação Curricular (DAC)³ e a alternância entre períodos de trabalho disciplinar e períodos de trabalho multidisciplinar e colaborativo; o desdobramento de turmas ou outra organização, com vista ao trabalho experimental; a integração do trabalho de projeto no horário semanal; a organização de disciplinas em modo trimestral, semestral ou outro; e ainda, a criação dos já referidos planos de inovação, que estendem a flexibilidade curricular além dos 25% gerais (DL 55/2018). Do ponto de vista da organização do trabalho docente, estimula-se a criação de equipas educativas interdisciplinares e o estabelecimento das respetivas dinâmicas de trabalho pedagógico que melhor sirvam cada equipa e os/as alunos/as, apelando a uma eficiente rentabilização dos recursos já existentes na escola e na comunidade; é também reforçada a importância da prevenção do insucesso e abandono escolares e da promoção da inclusão, bem como da regular monitorização e avaliação da intencionalidade e do impacto das medidas adotadas e da “produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos” (DL 55/2018, p. 2935).

Sendo este um processo recente em Portugal, para o sucesso da reforma, é fundamental evitar os erros de outros países, e o risco de não fornecer ao sistema “o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem para pôr todos os atores à altura de nela participarem” (Delors et al., 1996 p. 25). O sucesso das reformas educativas depende, em primeiro lugar, da comunidade local, sobretudo das famílias, da direção das escolas e dos/as professores/as; depois, depende das autoridades oficiais e, por fim, da comunidade internacional (Delors et al., 1996). É sabido que muitas reformas acabaram por não singrar, fruto de opções demasiado radicais ou teóricas, de impor de cima ou de fora, que deixaram de lado aprendizagens e aquisições positivas do passado, “daí a perturbação de professores, pais e alunos que se mostram pouco dispostos a aceitar e concretizar as reformas” (Delors et al., 1996, p. 25). Em contrapartida, tiveram êxito os países que souberam suscitar o empenho das comunidades locais, assente num diálogo contínuo e numa ajuda externa diversificada – financeira, técnica ou profissional – sublinhando-se a participação da comunidade na avaliação das necessidades como etapa essencial para “ampliar e aperfeiçoar o acesso à

³ Domínio de Articulação Curricular: área de confluência de trabalho interdisciplinar e/ou articulação curricular que inclui várias áreas ou conteúdos da matriz curricular-base e para as quais são convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados às componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas envolvidas no domínio em questão (DL 55/2018).

educação” (Delors et al., 1996, p. 26). A Comissão Europeia alerta para a importância de um processo descentralizador que conduza ao “aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino” (Delors et al., 1996, p. 26).

Também os e as docentes são afetadas pelas rápidas mudanças do mundo atual, pela necessidade de atualizar os seus conhecimentos e competências, sendo essencial proporcionar-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional. Dada a relevância do seu papel, acrescida pelas exigências da escola atual, inclusiva, personalizada e polivalente, é também deveras importante revitalizar e valorizar o papel do/a docente, devendo “ser reconhecido como *o mestre* pela sociedade e dispor da autoridade necessária e dos meios de trabalho adequados” (Delors et al., 1996, p. 166).

Considerando a multiplicidade de possibilidades e solicitações elencadas, poderá questionar-se, afinal, se o caso português penderá, tendencialmente, para o processo de envolvimento e estímulo à participação, empoderamento e valorização das comunidades educativas perspetivado pela Comissão Europeia, com sucesso demonstrado noutros países, ou se, por outra, pecará, por defeito, na criação de mecanismos operacionais (e não apenas legais) e/ou na disponibilização de recursos para que se façam cumprir, com êxito, os ideais teóricos espelhados nos diplomas e demais documentos orientadores da prática educativa nacional.

2.3. Trabalho colaborativo entre docentes

A colaboração é um termo cada vez mais recorrente na sociedade e o campo da educação não é exceção. Como visto, o apelo, as diretrizes e as referências aos benefícios da colaboração, quer entre docentes, quer dos demais elementos que integram as comunidades educativas, estão presentes nos variados documentos de referência nacionais e internacionais. Contudo, parece complexa a conceptualização deste ideal de prática.

A colaboração entre docentes surge na literatura com recurso a várias terminologias, muitas vezes com definições vagas e permutáveis (Vangrieken, Dochy, Raes et al., 2015). Num exercício de distinguir a colaboração entre docentes de outros conceitos como comunidade de prática (CoP⁴), comunidade de aprendizagem profissional (PLC⁵), equipa ou grupo, Vangrieken e colaboradores (2015) definem a colaboração entre docentes como a interação conjunta, no seio do grupo, em todas as atividades necessárias para executar uma tarefa partilhada, conceito que deve ser visto como um termo genérico – que pode dar origem a diversos conceitos colaborativos – e dinâmico – já que existem vários tipos de colaboração e diferentes níveis de profundidade. Estes autores propõem, assim, a existência de um *continuum*, cujos extremos são o trabalho docente completamente individualizado e o trabalho colaborativo pleno (Vangrieken et al., 2015). Relativamente à profundidade do trabalho colaborativo, estará intimamente relacionada com o grau de

⁴ CoP: do inglês *Community of Practice*

⁵ PC ou PLC: do inglês *Professional (Learning) Community*

entitatividade⁶ da equipa, ou seja, o grau em que um conjunto de indivíduos possui a qualidade de ser uma equipa: níveis profundos de colaboração exigem um grau mais elevado de entitatividade (Vangrieken et al., 2015).

Tal conduz à reflexão acerca do processo histórico da colaboração entre docentes, num passado demarcado por uma cultura de isolamento, solidão e individualismo, da sala de aula como espaço de absoluta e individual autonomia, que poderão, ainda, ser preferências de alguns docentes no momento atual e, conseqüentemente, dificultar a aprendizagem e o trabalho colaborativos (Gajda & Koliba, 2008, Somech, 2008 cit. por Vangrieken et al., 2015; Pérez Gomez 2001, Fullan & Hargreaves 2001, Formosinho e Machado, 2008, cit. por Leite & Pinto, 2016). No seu trabalho de revisão sistemática acerca da colaboração docente, Vangrieken e colaboradores (2015), constatam que a reflexão crítica e a discussão prática do ensino parecem ser escassas, sendo fundamental distinguir um mero conjunto de arranjos práticos de um discussão profunda sobre a prática em sala de aula – as duas realidades envolvem formas e níveis de colaboração distintos e, por consequência, diferentes graus de entitatividade da equipa.

Outro aspeto com implicações para a colaboração é a relação entre colegas, que surge na literatura como colegialidade: um conjunto de relações assente na simpatia mútua e em condições de trabalho igualitárias (Bovbjerg, 2006 cit. por Vangrieken et al., 2015), ou uma cultura onde os/as próprios/as docentes valorizam a colaboração como produtiva e agradável (Datnow, 2011 cit. por Vangrieken et al., 2015), são favoráveis à colaboração espontânea, distinguindo-se da colegialidade artificial, uma “regulamentação administrativa que obriga os professores a colaborar” (Vangrieken et al., 2015, p. 23). Vangrieken e colaboradores (2015) sublinham que trabalho colaborativo entre docentes beneficia alunos/as, professores/as e escolas: quando os/as docentes colaboram em maior profundidade, o desempenho dos/as aluno/as é superior; as escolas em processo de mudança de cultura organizacional tendem a ser mais inovadoras e a beneficiar de uma estrutura de poder mais horizontal; os/as docentes, curiosamente, parecem ser quem mais beneficia do processo, não apenas no que respeita ao desempenho profissional, mas também a nível pessoal, sentindo-se “menos isolados, mais motivados e com a moral reforçada” (Vangrieken et al., 2015, p. 35).

Os autores citados referem que estes benefícios estimulam a atratividade da cultura colaborativa, contudo, a colaboração não deve ser vista como solução milagrosa que funcionará sempre bem, ou criar a ilusão de que será aceite e desejável por todos (Vangrieken et al., 2015). Na verdade, importa reconhecer que poderá ser entendida como ameaça à autonomia e independência individuais e ainda, assegurar que a sua implementação é supervisionada, por forma a garantir que são assegurados alguns requisitos para prevenir a colegialidade artificial, como seja a facilitação do processo (definição de papéis, identificação do foco, interdependência de tarefas, etc.), o apoio estrutural (apoio à constituição dos grupos, tempo para reuniões) e a criação de uma atmosfera que

⁶ O conceito de entitatividade foi introduzido por Campbell (1958), para se referir ao grau com que um agregado social ou grupo de indivíduos é percebido como tendo a natureza de uma entidade, no fundo, como tendo existência real do ponto de vista coletivo.

inspire e convide ao processo (Vangrieken et al., 2015). Ainda assim, é reconhecido que o elemento sobre o qual será mais difícil atuar é a mentalidade dos/as docentes, dado que “sem uma quantidade essencial de abertura para colaborar, todo esforço para empurrar os professores para a colaboração pode perder-se numa cultura de colegialidade artificial” (Vangrieken et al., 2015, p. 36).

Quanto à eficácia da colaboração Vangrieken e colaboradores (2015) entendem que comporta uma dimensão de processo, tanto à esfera individual – deter conhecimentos e habilidades adequadas, ter papéis individuais bem clarificados – como à esfera do processo colaborativo – justa distribuição de responsabilidades, inovação no seio da equipa e comunicação eficaz – e uma dimensão de resultado, ou seja, “a equipa não precisa apenas de ter um bom desempenho e atingir os seus objetivos, mas também é de importância essencial que tal acabe por gerar uma melhoria da prática de ensino” (Vangrieken et al., 2015, p. 36).

Senge e colaboradores (2012) propõem um modelo para a criação de um contexto favorável à criação de uma cultura de aprendizagem organizacional, isto é, do conceito já referido da escola que aprende, conferindo pistas para fomentar o trabalho colaborativo. Estes autores acreditam que o processo de mudança para a construção destas organizações ocorre num ciclo de aprendizagem profunda, onde novas competências e capacidades (diálogo produtivo, pensamento sistémico), novas consciências e sensibilidades (consciência das aspirações próprias, da realidade atual e dos modelos mentais) e novas atitudes e crenças (valores e premissas sobre o mundo) se reforçam mutuamente; por ser difícil de iniciar, este ciclo pode ser despoletado, facilitado e orientado por algo mais tangível, tido por domínio de ação, ou seja, o processo através do qual os líderes escolares ou quaisquer outros elementos podem atuar, “articulando ideias orientadoras (e mantendo conversas sobre elas), criando inovações na infraestrutura e instituindo práticas regulares segundo novos métodos e técnicas, com base num conjunto consistente de teorias subjacentes sobre a construção das capacidades humanas” (Senge et al., 2012, p. 71). Os autores sublinham que ambos os ciclos, bem como os seus diversos elementos isoladamente, se reforçam mutuamente, à medida que evoluem em termos de força e qualidade (Senge et al., 2012).

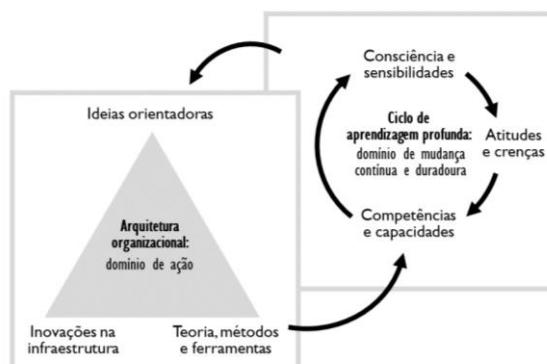


Figura 3 – Contexto e processos numa organização de aprendizagem / escola que aprende (Senge et al., 2012, p. 72) - tradução

Em Portugal, as diretrizes políticas para a colaboração entre docentes ganharam corpo sobretudo no final da década de 90 do século XX (Matiz, 2013; Leite & Pinto, 2016), enfrentando

as referidas dificuldades do percurso anterior, demarcado pelo trabalho individual e isolado. Contudo, esse processo de experimentação trouxe também alguns benefícios, conducentes à perpetuação desta forma de trabalho (Leite & Pinto, 2016; OCDE, 2019). Leite e Pinto (2016) alertam para o facto de algumas políticas da segunda década do séc. XXI terem vindo contrariar as práticas colaborativas conquistadas, pela diminuição das estruturas de apoio e valorização (entre pares ou institucional), práticas essas que, em certos casos conseguiram sobreviver, e noutros perderam vigor.

Os mais recentes resultados do TALIS, referentes a 2018 (OCDE, 2019): 65% dos/as docentes portugueses refere que os/as colegas se apoiam mutuamente na implementação de novas ideias, inferior à média da OCDE de 78%; quanto ao desenvolvimento profissional, 67% participam em cursos e seminários e apenas 29% em formação com base na aprendizagem entre pares e *coaching*; considerando-se satisfeitos com a formação recebida, 82% afirmam que esta tem impacto positivo na sua prática de ensino; curiosamente, em toda a OCDE estes/as profissionais apontam o desenvolvimento profissional baseado em colaboração e abordagens colaborativas para o ensino como dos mais impactantes; igualmente interessante é o facto de que os/as diretores/as das escolas da OCDE consideram a orientação como importante para o trabalho de professores/as e para o desempenho de aluno/as, mas apenas 22% dos/as docentes em início de carreira (até 5 anos de experiência) têm um mentor designado – em Portugal, apenas 14%. Estes dados reforçam a importância de continuar a dar passos no sentido da colaboração, não descurando o trabalho desenvolvido nas últimas décadas e as boas práticas existentes.

A propósito, do relacionamento entre colegas, Matiz (2013) relata que, em Portugal, existem, efetivamente, docentes que experienciam relacionamentos satisfatórios, sublinhando a ajuda e a facilidade de comunicação como mais-valias; por outro lado, constata a recorrência de

situações em que vivenciam relacionamentos pouco satisfatórios com os seus colegas, nomeadamente no que toca a questões como a falta de vontade em ajudarem; o desinteresse mostrado em trabalharem em equipa; o serem competitivos; e o não quererem participar em atividades inovadoras. (Matiz, 2013, p. 320)

No atual clima de mudança estrutural, o Ministério da Educação em Portugal reconhece os/as docentes como “agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (DL 55/2018, p. 2030), e prevê instituir “um mecanismo de apoio e acompanhamento do trabalho das escolas no sentido de o reforçar e impulsionar criando entre as escolas comunidades e redes de partilha de práticas” (DL 55/2018, p. 2929). Denota-se, desde logo, a importância atribuída à reflexão e à colaboração entre docentes, para a melhoria dos currículos e do sistema em geral. Já Delors e colaboradores (1996) haviam sublinhado que “não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores (...) [recomendando] que se preste uma atenção prioritária ao [seu] estatuto social, cultural e material” (Delors et al., 1996, p. 166) e reforçando a importância da colaboração entre

docentes na diminuição do insucesso escolar. Os autores acrescentavam, por outro lado, que se pede demasiado aos/às professores/as, quando se espera que remediem as lacunas de outras instituições que são, também, responsáveis pela educação e formação de jovens (Delors et al., 1996). Esta nota é fundamental, tendo em conta as opções curriculares estruturantes e as dinâmicas pedagógicas propostas no DL 55/2018, que imprimem um esforço de reorganização interna e a implementação de crescentes dinâmicas colaborativas, ressaltando, no entanto que, dos processos de autonomia e flexibilidade curricular, “não pode resultar um aumento de pessoal docente” (DL 55/2018, p. 2933). Esta pequena *nuance* – no texto – poderá criar grandes barreiras – na prática – ao processo de colaboração, quer estruturais, quer motivacionais, arriscando aproximar-se da colegialidade artificial anteriormente referida, sobretudo dado o panorama atual de descontentamento perante o sistema e a política de ensino das últimas décadas (Matiz, 2013; Matiz & Lopes, 2014; Correia, 2016; Leite & Pinto, 2016).

Vários autores apontam a necessidade de mudança na cultura profissional docente (Roldão, 2004; Matiz, 2013; Vangrieken, et al., 2015), processo que “tem de ser construído a partir de dentro da própria comunidade docente” (Roldão, 2004, p. 100), suportado, por um lado, pela formação e supervisão reflexivas e, por outro, pela “reorganização das escolas como contextos de trabalho produtores de conhecimento profissional” (Roldão, 2004, p. 100). Esta ideia alinha-se com a conceção da escola que aprende, apresentada anteriormente, assente na premissa de que “cada organização é um produto de como os seus membros pensam e interagem” (Senge et al., 2012, p. 25). Assim, partilha-se a perspetiva de Vangrieken e colaboradores de que

uma grande variedade de obstáculos precisa de ser superada e as armadilhas precisam de ser evitadas, mas, ao mesmo tempo, há uma ampla quantidade de pontos de ação e diversas razões para os professores colaborarem, porque todas as partes envolvidas na educação beneficiam. (Vangrieken et al, 2015, p. 36)

Acredita-se que as recentes alterações na política educativa em Portugal representam, para as escolas, e em particular para os/as docentes, um conjunto de oportunidades de desenvolvimento, aprendizagem e inovação, conferindo-lhes maior voz, autonomia e possibilidade de participação nas tomadas de decisão coletivas, no seio das suas comunidades educativas. No entanto, esta fase de transição representa igualmente um conjunto de desafios e novas formas de dialogar antes não tão presentes, levantando a necessidade de criar condições e propor ferramentas facilitadoras da reflexão e do trabalho colaborativo entre docentes, para a conceção dos currículos adaptados ao contexto, abraçando e usufruindo das oportunidades que a Lei proporciona e almejando alcançar os objetivos do próprio Ministério da Educação. Tal esforço de valorização, reconhecimento e motivação destes e destas profissionais, bem como da criação dos requisitos estruturais essenciais ao processo colaborativo, é imprescindível para o envolvimento dos/as professores/as, por sua vez, essencial à aprendizagem dos/as alunos/as e à mudança almejada, sob pena de se perder em si mesma. Importa ainda sublinhar, como principal dificuldade, o fomentar da colaboração enquanto ato voluntário, principal preditor da qualidade e êxito de todo o processo.

3. Gestão participada de projetos de inovação social

3.1. Inovação social – envolvimento das pessoas

A inovação é mais umas das palavras de ordem do século XXI, não apenas tecnológica, mas também no campo das ciências sociais e da educação, em particular. Em Portugal, a mudança educativa que se atravessa é, por si, prova viva da busca pela inovação nesta área. São também múltiplas – e não necessariamente convergentes – as correntes de pensamento e definições de inovação social na atualidade, e aceso o debate que as envolve. De um modo geral, a inovação social pode ser entendida como uma nova resposta para um desafio social ou situação considerada insatisfatória (Cloutier, 2003 cit. por BEPA, 2010); como algo contextual e dependente do processo, que conduz a alterações de agenda e modos de atuar, com vista à inclusão social, e que introduz mudanças nas relações sociais e nas relações de poder (Moulaert, Martinelli, Swyngedouw et al., 2005); ou ainda, como novas ideias que respondem às necessidades sociais e criam simultaneamente relações sociais ou formas de colaboração, não só gerando efeitos positivos para a sociedade, como fortalecendo a sua capacidade para agir (Murray, Caulier-Grice & Mulgan, 2010), devendo estas ser sociais tanto nos meios como nos fins (BEPA, 2010). Atualmente, é possível identificar três modelos de intervenção para compreender os fenómenos de inovação social, com origens distintas e foco em diferentes elementos:

1. o primeiro, com base na transformação despoletada pelos movimentos sociais, foca sobretudo a *origem* da inovação, uma intervenção iniciada pelos atores sociais para responder a uma aspiração ou necessidade, trazer uma solução ou tirar proveito de uma oportunidade de ação, a fim de modificar as relações sociais, transformar um quadro de ação ou propor novas orientações culturais (Lévesque, 2005);
2. o segundo, baseado na atuação dos atores sociais locais e nas redes locais, sublinha a inovação presente no *processo* – e não apenas no produto que gera – com foco nas relações sociais e de poder, bem como na capacitação, colaboração e aprendizagem para a inclusão social (Moulaert et al., 2005; Figueirôa, 2008);
3. o terceiro, inspirado nos modelos de economia e gestão e na inovação tecnológica, encontra inovação social nas atividades que respondem a necessidades não respondidas pelo mercado ou pelo Estado, onde a fronteira entre ambos se dilui, e com foco num *resultado* que se dirige à sociedade como um todo, visando a transformação social de larga escala (BEPA, 2010).

Para efeitos deste trabalho, adota-se a conceção de inovação social do segundo modelo, uma abordagem que ganhou relevo no contexto da Iniciativa Comunitária EQUAL⁷ (Figueirôa,

⁷ Programa financiado pelo Fundo Social Europeu e cofinanciado pelos Estados-Membros da UE entre 2000 e 2006, orientado para a inovação social. A iniciativa apoiou projetos transnacionais para gerar e testar novas

2008). Para EQUAL, inovação não é um fim em si mesmo, nem é apenas algo que é novo (EQUAL, 2001, cit. por Figueirôa, 2008). Pelo contrário, implica uma adequação implícita ao contexto social, seja aos públicos, seja nas suas dimensões de qualidade, utilidade e eficácia; trata-se, portanto, de uma mudança inscrita num processo, processo esse que é social, envolve trocas e negociações e requer condições que a validem, aceitem e integrem, tanto ao nível pessoal como cultural e institucional (EQUAL, 2001, cit. por Figueirôa, 2008).

Mantendo sempre o forte envolvimento das pessoas no processo de inovação, ela pode associar-se mais a um processo (metodologia ou modelo de intervenção) ou a um resultado (recurso técnico-pedagógico) – ou combinar os dois – sendo que, em qualquer dos casos, deve consubstanciar-se em produtos finais tangíveis que possam ser transferidos e disseminados (EQUAL, 2001, cit. por Figueirôa, 2008). Figueirôa (2008) refere ainda que as inovações podem adotar três níveis diferentes, com alcance e estratégias de disseminação distintas: 1) inovação como “*nova forma de fazer*”: um novo método ou instrumento que melhora a intervenção, tendencialmente para disseminação horizontal (entre pares); 2) inovação como “*nova forma de saber sobre o fazer*”: uma teorização ou conceptualização sobre a intervenção ou o modelo de intervenção, que consolida uma disseminação horizontal e suscita a vertical; 3) inovação como “*nova forma de vir a fazer*”: uma recomendação política que prevê novas intervenções que incorporem o novo saber, para disseminação vertical.

Do processo de implementação da iniciativa EQUAL, fruto do trabalho exploratório e inovador de todas as pessoas e entidades envolvidas nos projetos, é possível consolidar um modelo de como conceber a inovação social, à luz de um conjunto de princípios estratégicos e operacionais para a conceção, construção, validação e transferência da inovação (Figueirôa, 2008). Estes princípios estavam já definidos *a priori* e foram incorporados nos projetos EQUAL, constatando-se *a posteriori* que, apesar da eficácia geral do modelo, representavam pesos diferentes no processo de inovação (Figueirôa, 2008). É nesse sentido que Figueirôa (2008) propõe a sua agregação em três domínios, ainda que convergentes e articulados entre si: os princípios ou dimensões *essenciais* à inovação social; os princípios ou dimensões de *qualidade da inovação* e as dimensões de *qualidade da gestão*. Assim, são dimensões essenciais:

1. a *experimentação*, condição de base para a inovação, que inclui

as dimensões do diagnóstico e a do reconhecimento social ou validação da inovação (enquanto processo aberto, que estimula a melhoria dos produtos inovadores), é o espaço ou campo físico e representacional – incluindo as condições materiais/técnicas, processuais/regulamentares e psicológicas/motivacionais envolventes – onde se concebe, processa e valida a inovação. (Figueirôa, 2008, p. 43);

2. o *trabalho em parceria*, que pode assumir vários modelos. Sublinham-se, com especial relevo para este trabalho, os resultados positivos, no caso português, de experiências num

ideias, com o objetivo de encontrar novas formas de combater todas as formas de discriminação e desigualdade dentro e fora do mercado de trabalho (Comissão Europeia, 2011).

modelo de Comunidades de Prática, que se revelou potenciador da coesão e dinâmica e permitiu “*reforçar a cultura de confiança e de cooperação dos participantes*” [e] “*induzir uma cultura de aprendizagem permanente e de abertura à crítica construtiva*” (EQUAL, 2006 cit. por Figueirôa, 2008, p. 37);

3. o *empowerment* ou empoderamento, concretizado por via da “dinamização e instâncias de participação e negociação”, de “modelos de expressão, participação e auto-determinação” e do “desenvolvimento de dispositivos de autonomização, através da criação de serviços de apoio” (EQUAL, 2007, cit. por Figueirôa, 2008, p. 38-39);

4. a *disseminação*, condição e propósito último da inovação,

É o que lhe confere sentido social, na medida em que a transporta do *laboratório* para o *mercado* ou para a *sociedade*, isto é, de um contexto restrito que beneficia um número limitado de utilizadores/beneficiários para um contexto alargado onde beneficia um número significativo. É a razão de ser ou o para que se concebe, processa e valida a inovação. (Figueirôa, 2008, p. 43)

As dimensões de qualidade da inovação social (cooperação transnacional, igualdade de oportunidades entre mulheres e homens e gestão da diversidade), tal como as dimensões de qualidade da gestão (planeamento, qualificação dos agentes/equipas da inovação e avaliação e balanços de competências), em articulação com as dimensões essenciais, constituem, assim, o modelo de intervenção EQUAL, que demonstrou desenvolver inovação social (Figueirôa, 2008). Em suma, para a EQUAL, o foco da inovação social está no processo e nas pessoas, devendo ela

ser construída envolvendo os atores interessados, ser original, ter qualidade, ser útil e eficaz, possibilitar uma mudança num determinado contexto e um valor acrescentado para o público a que se destina, ser validada e transferida para utilizadores e beneficiários mais vastos. (Figueirôa, 2008)

A conceção e o modelo de intervenção EQUAL servem o presente trabalho por três motivos: primeiro, e como se verá no ponto seguinte, porque é coerente com o processo que deu origem ao modelo *Ideas Docentes*, desenvolvido no Chile, sendo que o próprio modelo, atualmente disseminado neste país, potencia a continuidade dos princípios de experimentação e trabalho em parceria para o desenvolvimento de soluções inovadoras à escala dos territórios educativos onde é implementado; depois, ao procurar compreender a medida em que esse modelo – já testado e validado – pode ser transferido para o contexto português, vai ao encontro do propósito da inovação, ou seja, de poder gerar valor a um grupo mais alargado de beneficiários; e, por fim, porque o presente trabalho procura, justamente, envolver os/as docentes no processo de criação conjunta da inovação – uma *nova forma de fazer* o trabalho colaborativo – sendo a investigação, desde logo, orientada para uma busca pela compreensão do contexto educativo e dos e das professoras, ao nível das características, necessidades, dinâmicas e relações de poder.

Apesar de ter como ponto de partida um modelo pré-existente noutra contexto, o que se pretende com a investigação não é impô-lo ao novo contexto, mas antes, iniciar um processo de análise e discussão participada, que possa conduzir à aceitação e apropriação de um ou vários dos seus componentes, ou à criação de outros, inspirados nele ou emergentes do processo de criação por ele impulsionado. Contudo, relativamente a este último ponto, importa, ressaltar, com a humildade que compete a um trabalho desta natureza, que seria demasiado pretensioso esperar desenvolver a inovação social apenas com este trabalho. Pelo contrário, almeja-se que este trabalho possa dar pistas acerca da viabilidade de implementar o modelo de intervenção EQUAL, contemplando verdadeiramente os seus princípios, numa fase posterior. Esta etapa tem, no fundo, um carácter exploratório ou preparatório, embora procure produzir algumas conclusões e recursos que possam constituir um ponto de partida para um processo mais profundo de desenvolvimento da inovação.

3.1.1. Scaling – adaptar para adotar

Como visto, é propósito de qualquer inovação social ser transferida para outros contextos, por forma a beneficiar um vasto número de pessoas (Figueirôa, 2008). No entanto, para uma transferência verdadeiramente benéfica, importa ter em conta um conjunto de aspetos determinantes para o seu sucesso. Nesse sentido, a EQUAL desenvolveu uma estratégia de disseminação, em que os produtos da inovação – “soluções passíveis de melhorar as práticas e desempenhos de outras organizações” (EQUAL, 2007, p. 13) – são objeto de apropriação e incorporação por parte dessas organizações que, dado o seu interesse, se associam a uma parceria de disseminação (EQUAL, 2007). A estratégia comporta três componentes estruturantes:

1. Os três P – pilares da disseminação:

Produto – mensurado em termos de valor para os destinatários finais e utilizadores constitui a mais-valia da [parceria] e tem de possuir utilidade e interesse reconhecidos pelos parceiros (...); Parceria – mensurada em termos de credibilidade para o exterior e em termos de pertinência interna para os seus membros (...); [e] Processo, avaliado em termos de eficácia, traduz a consistência, a coerência interna e a adequação do próprio projecto, das actividades, estratégias, metodologias e meios mobilizados, assim como as competências de gestão e liderança implícitas. (EQUAL, 2007, p. 14-15)

2. Os Atores Críticos – Principais Protagonistas da Disseminação:

Entidades Incorporadoras, que querem e/ou precisam de mudar (inovar) e admitem que as respostas que procuram podem já ter sido experimentadas com sucesso noutros contextos; Entidade(s) Produtora(s), que construiu e experimentou respostas, soluções e produtos que resultaram (mais) eficazes e que está disposta a promover e partilhar, através da disseminação, esses produtos e práticas, e a aprofundar também a sua experiência e conhecimento; [e] Mediador da Disseminação, cuja função consiste na dinamização e/ou facilitação do processo de disseminação, garantindo a mediação do processo de

transferência de produtos e práticas, entre quem os concebe e quem os incorpora. (EQUAL, 2007, p. 14-15)

3. *Ciclo Virtuoso da Disseminação* – concretizado em quatro fases:

Convergência – (...) consiste na consolidação da parceria de disseminação, e concretiza-se através de actividades que devem permitir avaliar as necessidades do incorporador e em que medida os produtos respondem àquelas necessidades (...); Apropriação – consiste na aquisição dos conhecimentos e das competências inerentes à exploração/utilização do produto ou da prática a disseminar (...); Incorporação – consiste na integração, recontextualização e eventual reconstrução/adaptação do produto ou da prática ao contexto e cultura da entidade incorporadora (...); Resultados & Impactos – consiste no balanço (avaliação) do processo e dos resultados da disseminação, incluindo a identificação e análise do «valor acrescentado» induzido pelo produto ou prática (incorporados) nos resultados das pessoas, das equipas e das entidades-alvo. (EQUAL, 2007, p. 19)

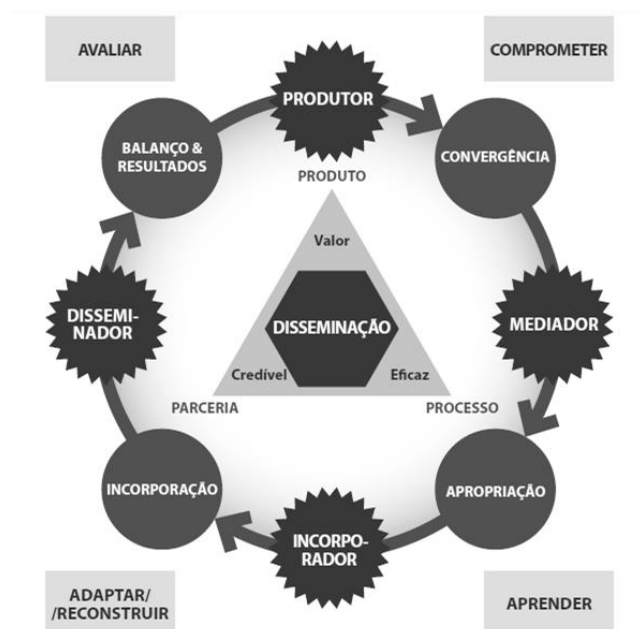


Figura 4 – Ciclo Virtuoso da Disseminação EQUAL: os 3P, etapas e atores (EQUAL, 2007, p.20)

Sendo este trabalho de índole exploratória, não se pretende, com ele, implementar verdadeiramente o processo de disseminação, no caso, do modelo chileno *Ideas Docentes*. Contudo, este esquema orienta a investigação, no sentido em que se procurará, juntamente com os/as participantes, explorar o potencial de vir a fazê-lo num futuro próximo: ao nível da convergência, procura-se conhecer e compreender as necessidades e o potencial de receptividade do corpo docente e da estrutura escolar à incorporação do modelo; ao nível da apropriação, dar a conhecer os materiais e modelo de implementação utilizado no Chile, bem como o processo através do qual foi construído; ao nível da incorporação, discutir o modelo procurando gerar contributos para a sua potencial adaptação/reconstrução, no sentido de melhor servir o contexto e a cultura dos/as docentes e das escolas portuguesas.

Sobre a incorporação, em particular, considera-se útil recorrer a um paralelismo com o conceito de *scaling*, mais concretamente, com a definição de *scaling* de Weber, Kroeger e Lambrich (2014). Primeiramente, importa clarificar que o *scaling* ou escalamento é um conceito tendencialmente mais utilizado na conceção de inovação social do terceiro modelo referido anteriormente, cujo foco é o resultado da inovação. É por isso que, ao invés do conceito de disseminação – em que o processo através do qual se transfere a inovação é central – esta conceção utiliza o conceito de *scaling*, uma dimensão de crescimento ou dispersão da inovação – no fundo, dos seus resultados. Nesta corrente, o *scaling* é a penúltima fase de um ciclo de desenvolvimento da inovação social que precede a transformação social sistémica almejada e ocorre após a prototipagem e consolidação de uma ideia/solução inovadora (despoletada inicialmente por uma necessidade, crise ou problema social) (Murray et al., 2010).

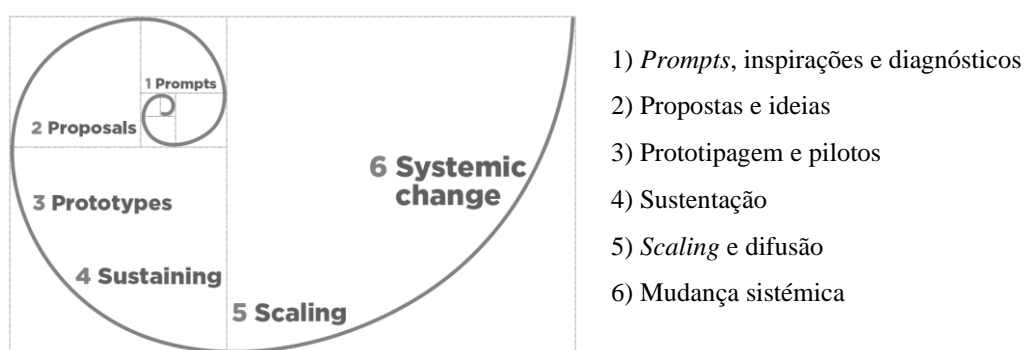


Figura 5 – Ciclo de inovação social (Murray et al., 2010, p. 11-13)

A introdução deste conceito no âmbito deste trabalho não significa uma mudança de perspetiva face à visão de processo da inovação social e a importância do envolvimento das pessoas do modelo EQUAL. Prende-se antes com o facto de esta perspetiva (com foco nos resultados) ser bastante dominante atualmente⁸ – daí a importância de a enquadrar e de conseguir dialogar com as pessoas que tendencialmente associam a inovação social, imediatamente, a esta conceção, e para quem o conceito de *scaling* é mais facilmente compreendido, por comparação ao de disseminação (normalmente associado à disseminação dos resultados ou do impacto das inovações). Por outro lado, os contributos desta corrente de investigação, nomeadamente no que respeita ao *scaling*, são benéficos para o presente trabalho, no sentido de explorar o potencial de transferir uma inovação já existente para um novo contexto, dado não estar verdadeiramente envolvida, nesta fase, uma entidade incorporadora em Portugal que permita a implementação do ciclo de disseminação da EQUAL, ainda que essa seja a abordagem futura ideal.

⁸ É esta a abordagem promovida pelo Centro de Estratégia Política Europeia (BEPA) (BEPA, 2010) e pela Portugal Inovação Social, que vê a inovação como “uma tentativa de resolver ou atenuar um problema social, promovendo a transformação de condições, de modos ou de perspetivas de vida, com potencial de alcance universal [respeitando três condições essenciais:] 1) existir um problema social; 2) a solução proposta ser diferenciada; 3) o projeto ter potencial de impacto social” (Portugal Inovação Social, 2019).

À luz do modelo da BEPA, Weber e colaboradores (2014) entendem o *scaling* como o aumento do impacto produzido por uma organização social para melhor corresponder à magnitude da necessidade social ou problema que procura abordar (CASE, 2008 cit. por Weber et al., 2014), no fundo, mover a teoria de mudança de uma organização para um novo local (Bradach, 2003 cit. por Weber et al., 2014). Definem, contudo, três componentes-chave para esse processo: replicabilidade, adaptabilidade e transferibilidade do modelo operacional (Bradach, 2003; Winter e Szulanski, 2001 cit. por Weber et al., 2014). *Replicabilidade* é a capacidade de reproduzir ou adotar estruturas, processos, produtos ou serviços e hábitos da organização (Alter, 2007; Dees et al., 2004; Winter e Szulanski, 2001 cit. por Weber et al., 2014). *Adaptabilidade* é a capacidade de ajustar as estruturas, processos, produtos ou serviços e/ou os hábitos da organização (Chakravarthy, 1982; von Krogh & Cusumano, 2001; Wilson & Marlino, 2003 cit. por Weber et al., 2014). *Transferibilidade* é a conjugação de replicabilidade e adaptabilidade, partindo do princípio de que a replicação pura (sem qualquer ajuste) é, por si só insuficiente, mas constituiu um critério de base essencial, que deve depois ser complementado com os ajustes necessários à adaptação bem-sucedida ao novo contexto.

Esta divisão da transferibilidade em dois componentes principais permite analisar o processo de *scaling* de uma forma mais diferenciada (Weber et al., 2014) e, curiosamente, contempla justamente as ações definidas pelo Ciclo Virtuoso da Disseminação da EQUAL: adaptar e reconstruir (EQUAL, 2007), além de conferir uma estrutura teórica para análise de cada uma das componentes-chave que contempla aspetos importantes da EQUAL, como o compromisso, a importância da parceria, a capacitação dos recetores e a consciência de que a replicabilidade está altamente dependente do contexto de destino, não apenas no que respeita às semelhanças face ao diagnóstico ou problema social, mas de todas as dinâmicas socioeconómicas e ecológicas do contexto como um todo⁹ (Weber et al., 2014).

3.2. *Design thinking* – diagnóstico e participação

O conceito de *design thinking* (DT) surge neste ponto pelo facto de orientar, do ponto de vista teórico, a metodologia de implementação do modelo *Ideas Docentes*, enquanto estratégia facilitadora do trabalho colaborativo que potencia, simultaneamente e de forma participativa, a reflexão sobre o diagnóstico e a proposta de soluções à escala dos respetivos territórios. O DT emerge do *design* e começou por ser utilizado sobretudo na indústria e na área empresarial, sendo atualmente utilizado para resolver problemas nas mais diversas áreas, incluindo a educação (Koh, Chai, Wong et al., 2015). Trata-se de uma metodologia ou forma de estruturar o pensamento que permite e potencia a prática reflexiva, a resolução de problemas, a criação de artefactos ou soluções e a criação de novos significados (Brown, 2008; Johansson-Sköldberg, Woodilla & Mehves, 2013). Pelas suas características e potencialidades, esta metodologia tem ganho relevo no campo social, frequentemente associada à resolução de problemas complexos da sociedade (Brown, 2008; Design

⁹ Para uma perspetiva visual do modelo de Weber e colaboradores, confrontar o esquema do anexo 1.

Council [DC], 2020), os chamados *wicked problems* – problemas complexos, difíceis de definir e compreender e, daí, difíceis de resolver (Koh et al., 2015). No DT há um processo inicial de definição/enquadramento do problema, sendo que a forma como é estruturado determina as soluções possíveis, que são depois desenvolvidas “de forma simbiótica, com novos objetivos, restrições e insights da tarefa gerados à medida que surgem os processos criativos de solução de problemas” (Koh et al., 2015, p. 3). No campo do *design*, Brown (2008) resume o processo de DT a três grandes fases, num modelo não linear, em que se regressa recorrentemente às primeiras fases, à medida que se refinam ideias e se seguem novos caminhos:

inspiração para as circunstâncias (sejam um problema, uma oportunidade ou ambas) que motivam a busca de soluções; *ideação*, para o processo de geração, desenvolvimento e teste de ideias que podem levar a soluções; e *implementação*, para traçar um caminho para o mercado. (Brown, 2008, p. 88-89).

O autor admite que “o DT pode parecer caótico para aqueles que o experimentam pela primeira vez. Mas, durante a vida de um projeto, os participantes passam a ver (...) que o processo faz sentido e alcança resultados” (Brown, 2008, p. 88).

Já o DC (2020) desenvolveu um modelo que se tornou popular, vocacionado para apoiar organizações públicas, privadas ou do terceiro setor a enfrentar problemas complexos. A sua metodologia em “diamante duplo” ilustra visualmente dois diamantes que representam o pensamento divergente (exploração de uma questão mais ampla ou aprofundadamente) seguido do pensamento convergente (tomar ações focadas), construindo, no total, as quatro fases que caracterizam este modelo:

1. *Descobrir*: ajuda as pessoas a entender qual é o problema, em vez de simplesmente assumir que ele existe de determinada forma – envolve conversar e passar tempo com as pessoas;
2. *Definir*: converge para a definição do desafio em mãos – as informações recolhidas na fase anterior podem ajudar a definir o desafio de forma diferente do inicialmente apresentado;
3. *Desenvolver*: num pensamento de novo divergente, o segundo diamante incentiva as pessoas a dar respostas diferentes para o problema claramente definido, procurando inspirar-se noutros lugares e projetando-as em colaboração com várias pessoas.
4. *Entregar*: “a entrega envolve testar diferentes soluções em pequena escala, rejeitando as que não funcionam e melhorando as que funcionarão” (DC, 2020).

Tal como o modelo anterior, também este não é um processo linear, já que muitas vezes se aprende algo novo sobre o problema que envia as equipas novamente para o início, ou, por exemplo, testar uma ideia numa fase inicial pode fazer parte da descoberta – na verdade, num mundo em constante mudança, o modelo assume que nenhuma ideia estará terminada (DC, 2020). Para um desempenho eficaz, o modelo é orientado por quatro princípios fundamentais do *design*: *Ter o foco nas pessoas*, *Comunicar visual e inclusivamente*, *Colaborar e co-criar* e *Iterar, iterar, iterar* (DC, 2020); e incorpora ainda um banco de métodos que podem ser utilizados para “explorar” (desafios, necessidades e oportunidades), *moldar/definir* (protótipos, perceções e visões) e *construir* (ideias,

planos e *expertise*), bem como a referência à importância da cultura organizacional como determinante para que o processo seja frutífero (DC, 2020). A este respeito, os autores sublinham a necessidade de uma boa “liderança para incentivar a inovação, desenvolver habilidades e capacidades, fornecer permissão para a experimentação e a aprendizagem (...) [e do] envolvimento das pessoas que entregam e recebem as ideias, mas também de outros parceiros que possam ter outras ideias.” (DC, 2020).

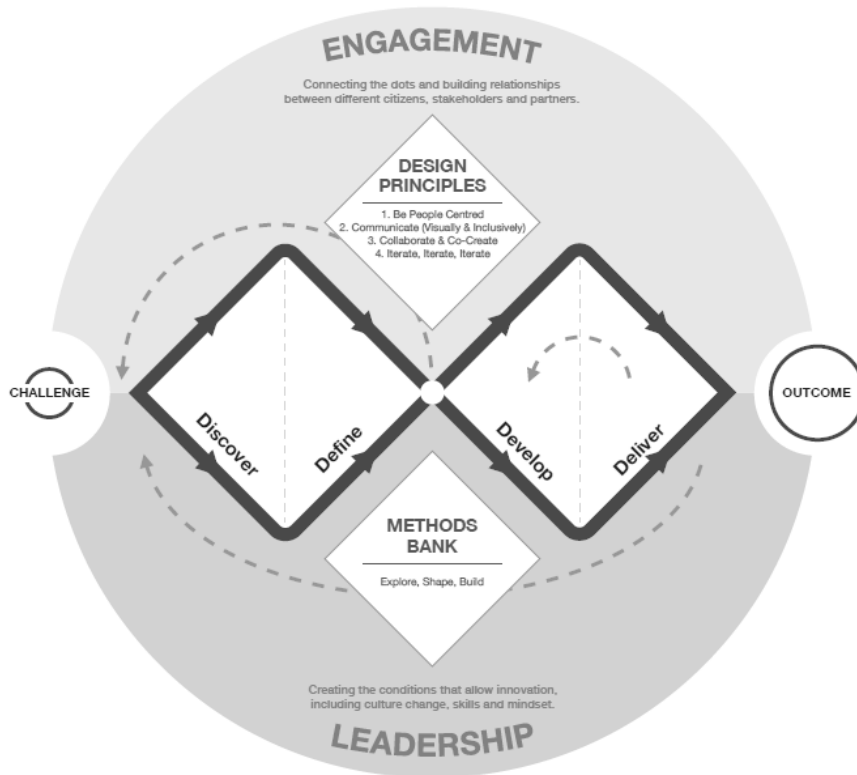


Figura 6 – Esquema do modelo de Diamante Duplo para o *design thinking* (DC, 2019)

Termina-se com apenas duas breves notas, com respeito ao DT. A primeira, relacionada à personalidade de um *design thinker* que, na perspectiva de Brown (2008), pode ser uma pessoa de qualquer área dentro ou fora do design, que reúna um conjunto de características como empatia, pensamento integrativo, otimismo, experimentalismo e colaboração. A segunda, referida por vários autores e patente na essência do DT, é a importância do pensamento sistêmico (Brown, 2008; Johansson-Sköldberg et al., 2013; Koh et al., 2015; DC, 2020), que facilmente se consegue relacionar com conceito, antes referido, de escola que aprende (Senge et al., 2012). Acredita-se que o DT poderá facilitar os processos de reflexão e partilha para a criação de soluções personalizadas que procurem colmatar necessidades e/ou resolver problemas ou enfrentar desafios nos contextos educativos dos/as docentes que a experienciem, e que essas soluções podem ser implementadas no âmbito da autonomia e flexibilidade permitidas e promovidas pelo DL 55/2018 (sendo elas próprias, também, um desafio!).

4. Modelo *Ideas Docentes* - Chile

O modelo *Ideas Docentes* é um processo promovido pela *Elige Educar*¹⁰, desenvolvido na sequência da aplicação do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente legislado em 2016. O modelo visa criar um espaço de participação e reflexão entre docentes centrado nas suas próprias práticas pedagógicas, a partir de um conjunto de estratégias com reconhecido impacto na aprendizagem, e ainda melhorar o trabalho colaborativo, capacitando as comunidades educativas para os seus próprios processos de melhoria e apoiando as escolas com uma ferramenta onde estes/as podem identificar capacidades já instaladas dentro das comunidades, bem como gerar propostas de melhoria contínua da prática pedagógica (*Ideas Docentes*, s.d.).

4.1. Origem

Em 2016 o Chile aprovou a Lei 20.903 (Lei da Carreira Docente) que regulamenta a implementação gradual de um Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente, com o objetivo de reconhecer o ensino, apoiar o seu exercício e valorizar as novas gerações, num processo transformador da docência ao longo de 10 anos, e que contempla medidas desde o ingresso nos estudos de pedagogia até ao desenvolvimento de uma carreira profissional que promove o desenvolvimento de pares e o trabalho colaborativo em redes de professores/as (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). A Lei contempla quatro grandes grupos de medidas: o aumento dos tempos não letivos dos/as docentes para o trabalho pedagógico; a criação de um Sistema de Indução para docentes em início de carreira, privilegiando o *mentoring* (acompanhamento por um docente qualificado e com formação de mentor), ao longo de 10 meses, nos dois primeiros anos de exercício; a integração obrigatória no Sistema de Desenvolvimento Profissional e a criação de um Sistema de Reconhecimento onde é possível progredir em 5 trechos em função das competências demonstradas e da experiência pedagógica; e a formação em serviço, através de planos de desenvolvimento profissional locais que respondam às necessidades dos/as docentes nos seus estabelecimentos.

A obrigatoriedade de criar planos de desenvolvimento profissional à escala local conduziu a uma reestruturação organizativa do Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisa Pedagógica do Ministério da Educação (CPEIP)¹¹, que criou Comités Locais de Desenvolvimento Profissional Docente (Comités DPD), para um levantamento das necessidades dos/as docentes nos respetivos territórios (*Elige Educar*, s.d.a). A *Elige Educar* tornou-se parceira do CPEIP para

¹⁰ *Elige Educar* é uma iniciativa público-privada chilena, sob a alçada do Centro de Políticas Públicas da Universidade Católica no Chile, financiada parcialmente pelo Ministério da Educação e por parceiros privados, com a missão de contribuir para que todas as crianças do país tenham ótimos professores e educadores, através da atuação em 3 eixos: Atração e retenção de profissionais; avaliação social e profissional; e políticas públicas e institucionais (*Elige Educar*, 2020).

¹¹ CPEIP – do espanhol *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* é um organismo do Ministério da Educação criado em 1967 para apoiar a Reforma Educacional à data, atualmente responsável pela implementação da Lei 20.913 (Ministerio de Educación, 2020).

auxiliar esse trabalho de levantamento, começando por criar uma ferramenta metodológica que promovesse o diálogo e a reflexão para a identificação de necessidades de melhoria. Previa-se que a transferência do modelo se desse por via da capacitação dos elementos da Direção que, por sua vez, o aplicariam nos seus estabelecimentos, iniciando um processo de partilha e reflexão que seria depois continuado em “Feiras de iniciativas” com representantes de várias escolas do mesmo território. Estas feiras ofereceriam, simultaneamente, um diagnóstico aos Comités DPD para que pudessem iniciar os seus planos de capacitação a nível local (Elige Educar, s.d.a). Contudo, reconhecendo a morosidade do processo, e a urgência dos Comités DPD em iniciar o seu trabalho, a parceria avançou para uma segunda fase, criando um modelo de trabalho em 4 passos e aplicando-o como piloto, com supervisores da Secretaria Regional de Santiago, para posterior implementação direta com docentes (Elige Educar, s.d.a). O modelo foi depois otimizado, com base em pesquisas bibliográficas, dando origem a uma segunda versão, e implementado em quatro ocasiões, até que, numa terceira fase, o CPEIP decidiu implementá-lo nos Comités DPD de todo o país (Elige Educar, s.d.a). Simultaneamente, a *Elige Educar* continuou a trabalhar sobre os resultados e otimizou a ferramenta num modelo de trabalho com 5 passos, que, depois de novamente pilotado e revisto, se consolidou no modelo utilizado até hoje (Elige Educar, s.d.a), e sobre o qual trata este trabalho.

4.2. Modelo e materiais

O ciclo de implementação do modelo (Figura 7) é iniciado junto das Direções dos estabelecimentos, através de encontros territoriais onde é apresentada a ferramenta e são entregues *kits* com o material necessário para a sua implementação (Elige Educar, 2019). Na posse do material, as Direções agilizam a realização de jornadas nos seus estabelecimentos, onde participam todos/as os/as docentes, agregados em grupos de 10 participantes em função do nível de ensino – as jornadas deverão recorrer a espaços de trabalho já existentes, como é o caso do *Conselho de Professores* (Elige Educar, 2017a).

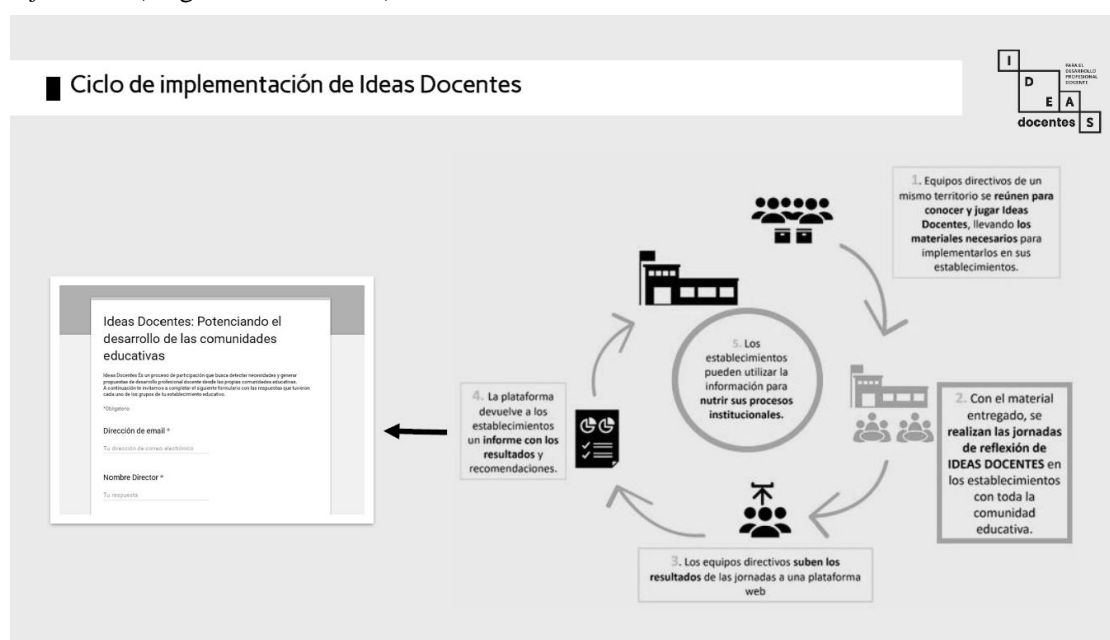


Figura 7 – Ciclo de implementação do modelo *Ideas Docentes* (Elige Educar, 2019, p. 9).

Os resultados destas jornadas constituem, então, um diagnóstico participativo, onde são elencadas sugestões de melhoria com base nas necessidades percebidas pelos vários grupos de trabalho, num boletim resumo que as Direções facilmente conseguem compilar e submeter num formulário online que, com base nos resultados introduzidos, lhes devolve um relatório com sugestões de implementação das estratégias mais presentes, para auxiliar o estabelecimento a delinear o seu próprio plano de melhoria local (Elige Educar, 2019).

A colaboração entre docentes nas jornadas é facilitada por um *kit*¹² de materiais que inclui: um folheto de instruções iniciais que apresenta o modelo e objetivos, os restantes materiais, e orienta o grupo acerca dos passos preparatórios, como identificação do/a moderador(a) e gestor(a) de tempo e dos passos finais após a discussão, como a síntese de conclusões; um totem tridimensional de instruções de trabalho, com instruções detalhadas para cada um dos 5 passos da discussão, bem como o tempo recomendado, capacitando o grupo para progredir autonomamente no modelo; 10 grelhas de trabalho individuais A3 onde cada participante pode anotar as suas respostas; 11 cartas com explicação detalhada das 11 estratégias pedagógicas e uma carta adicional destinada a outras estratégias que possam ser identificadas pelo grupo; uma grelha de trabalho principal de 1x2m para colocar na parede, onde são partilhados os resultados ao longo do trabalho colaborativo; e um conjunto de blocos de notas adesivas que permite comunicar as várias ideias na grelha de trabalho principal (Elige Educar, 2017a).

Nos 5 passos da discussão e trabalho colaborativo, os/as participantes são convidados/as a:

- 1) durante 20 minutos, analisar as estratégias propostas e escolher as 3 mais relevantes para trabalhar, tendo em conta o seu contexto educativo;
- 2) durante 20 minutos, avaliar as 3 estratégias escolhidas através de uma escala numérica, em função do impacto na aprendizagem, da pertinência e da urgência para o seu estabelecimento (cada participante atribui a pontuação na grelha individual, fazendo-se depois o somatório na grelha principal, sendo a estratégia com mais pontos aquela que transita para o passo seguinte);
- 3) durante 20 minutos, pensar em medidas concretas para implementar a estratégia selecionada no seu estabelecimento (num processo criativo, cada participante escreve as suas ideias em notas adesivas, devendo o grupo discuti-las e identificar as 3 mais relevantes);
- 4) durante 15 minutos, num processo semelhante ao do passo 2, avaliar as 3 medidas em função da sua efetividade para a melhoria da aprendizagem, contributo para o desenvolvimento profissional, viabilidade de implementação e vinculação ao projeto educativo do estabelecimento, identificando, por contagem final dos pontos, a medida eleita para o último passo;
- 5) durante 15 minutos, num processo semelhante ao do passo 3, realizar novo brainstorming para identificar ações-chave ou diligências a tomar por forma a implementar com sucesso a medida selecionada na sua comunidade educativa, selecionando, no final as 3 mais importantes (Elige Educar, s.d.b).

¹² Este *kit* está disponível para download na página do modelo, em <https://ideasdcentes.cl/#kit>.

4.3. Inspiração e fundamentação

Ao longo do processo de consolidação da ferramenta, os/as promotores/as procuraram robustecê-la, aliando as aprendizagens provenientes das experiências de implementação à evidência científica, concentrando-se em dois aspectos fundamentais: o conteúdo e a metodologia.

O conteúdo inspira-se e encontra fundamentação nos resultados de uma exaustiva revisão da investigação internacional em educação levada a cabo pela *Education Endowment Foundation* (EEF). Esta revisão procurou identificar as estratégias pedagógicas mais presentes na literatura e classificá-las em função do seu custo de implementação (em libras) e prevalência do impacto na aprendizagem (em meses), compilando um guia resumo de livre acesso com um total de 35 estratégias descritas e classificadas com impacto variável entre -4 meses (no caso, o impacto negativo da retenção) e +8 meses (impacto positivo do uso de *feedback*), das quais 15 revelam um impacto positivo igual ou superior a 4 meses (EEF, 2019). Cruzando esta evidência com as características e necessidades específicas do contexto educativo chileno, foram então definidas 11 estratégias pedagógicas para o modelo *Ideas Docentes*, ou seja, um leque de boas práticas que constitui o ponto de partida para a discussão entre docentes. Essas estratégias são: A) Desenvolvimento de tutorias entre alunos/as; B) Feedback formativo ao/à aluno/a: o erro como oportunidade para a aprendizagem; C) Mobilização de altas expectativas e da aprendizagem autónoma dos/as alunos/as; D) Aprendizagem colaborativa entre alunos/as; E) Uso do diálogo e do debate entre alunos/as para uma aprendizagem significativa; F) Nivelamento da aprendizagem de todos/as os/as alunos/as; G) Gestão comportamental e socioemocional para a melhoria da aprendizagem; H) Envolvimento dos/as EE no processo de aprendizagem e ensino; I) Trabalho colaborativo entre docentes; J) Desenvolvimento de atividades escolares com base no contexto local; K) Distribuição e uso efetivo do tempo não letivo dos/as docentes para a aprendizagem.

A metodologia de implementação foi orientada pelos princípios do DT referidos no subponto 2.2, no sentido de promover o diálogo e a prática reflexiva, com vista à criação de possíveis soluções para os problemas complexos e específicos de cada território educativo. Nos 5 passos da metodologia *Ideas Docentes* é perceptível a intencionalidade de orientar a discussão sob o modelo de diamante duplo (DC, 2020), com recurso a estratégias de *brainstorming* que abrem a discussão e estimulam o processo criativo, seguidas de momentos de convergência e consolidação que imprimem a necessidade de priorizar, fazer escolhas e encontrar compromissos que permitam ao grupo avançar para a definição de ações concretas e exequíveis. No fundo, tal como ilustrado no diamante duplo, o modelo *Ideas Docentes* orienta os e as participantes para: descobrir estratégias que podem ser benéficas, analisando-as à luz das necessidades do seu contexto; definir prioridades de atuação, focalizando a atenção numa estratégia em particular; desenvolver propostas ajustadas à realidade, que possam dar respostas às necessidades identificadas; e entregar sugestões concretas de ações implementáveis nos respetivos territórios educativos.

4.4. Resultados e aprendizagens

Ao longo do processo de validação inicial da ferramenta, a *Elige Educar* elencou um conjunto de aprendizagens que orientaram a construção do modelo atual e dos materiais que o constituem, concretamente: é importante iniciar o diálogo pela positiva, evitando evidenciar demasiado as carências, o que melhora a predisposição para o diálogo construtivo e evita que se centre em torno das condições laborais (algo a que o modelo não poderia responder); é fundamental facultar instruções claras que evitem dificuldades de compreensão e otimizem o tempo investido; o tempo de reflexão deve ser limitado e devem ser aproveitados momentos já existentes nos estabelecimentos para a implementação da metodologia; 10 participantes por grupo é o número recomendado, já que permite uma boa canalização de ideias e evita que existam pessoas inativas; vários grupos num mesmo estabelecimento devem trabalhar em salas distintas, evitando distrações e conversas cruzadas; é importante estabelecer uma moderação interna, que surge dentro do próprio grupo de trabalho, o que evita condicionamentos e favorece a autonomia da equipa; devem ser estabelecidos produtos concretos resultantes da discussão e criada uma estrutura que permita sentir que o processo está encerrado, evitando a sensação de um trabalho infrutífero ou cujos resultados são pouco claros ou muito filosóficos (Elige Educar, s.d.a).

Além disso, apesar de não existirem até ao momento estudos de impacto do modelo, a entidade promotora reúne alguns dados sobre os dois primeiros anos de implementação, que ilustram a disseminação do modelo (presente em 9 das 16 regiões do país), a recetividade (implementado em 1126 das 2050 escolas às quais foi apresentado), o potencial de impacto na prática docente (22934 docentes potencialmente impactados/as) e o reconhecimento (parceria com 12 universidades) (Elige Educar, 2019). Tem ainda recolhido alguns testemunhos de participantes no processo:

- *“é uma metodologia muito organizada, coerente e relevante” / “permite que os/as professores/as se consciencializem da importância do seu trabalho e deem contributos tangíveis e concretos, não algo aleatório ou improvisado”* María de Jesús Suazo, Escola Adventista de Chillán;
- *“é uma metodologia ágil e precisa, com instruções claras que permitem aos professores implementá-la sem a presença de um líder ou uma autoridade da escola” / “é uma boa fórmula para detetar necessidades e de lhes dar resposta”* Karen Baéz, Colegio Cristóbal Colón;
- *“pensando que os/as professores/as têm pouco tempo, ter uma metodologia que em uma hora e meia permite pensar em algo concreto é um grande contributo” / “ninguém desempenha um papel passivo, porque mesmo aqueles que não querem dar muita opinião, avaliam as propostas, quantificam os diferentes indicadores e propõem ideias no Post-it” / “em geral, existem muitos espaços de exposição nas escolas, mas esta metodologia encoraja a ter um papel ativo, com tempo e estruturas super claras, o que também facilita o processo de grupo”* Gabriela Barceló, Escola polivalente Domingo Matte Mesías (Elige Educar, 2017b).

Tendo presentes os vários aspetos refletidos nos pontos anteriores, parte-se, de seguida, para a segunda parte deste trabalho, onde é apresentado o estudo empírico levado a cabo.

5. Opções metodológicas

5.1. Problema de pesquisa e questões associadas

O estudo desenvolve-se em torno do seguinte problema: como pode o modelo *Ideas Docentes* potenciar o desenvolvimento e a implementação colaborativa de estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem, adaptadas às necessidades do contexto educativo local, por docentes de escolas públicas portuguesas? Partindo deste problema, definem-se três questões associadas:

1. Quais as necessidades de adaptação ao modelo *Ideas Docentes* para que possa ser escalado para Portugal e constitua uma ferramenta facilitadora do trabalho colaborativo entre docentes de uma mesma escola pública, para o desenvolvimento e implementação de estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem, ajustadas ao seu contexto educativo?
2. Quais as dificuldades dos e das docentes de escolas públicas participantes na investigação, no desenvolvimento e implementação de estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem, que respondam às necessidades específicas das suas comunidades educativas?
3. Que sugestões práticas de implementação de estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem identificam os e as docentes de escolas públicas participantes na investigação, a partir do modelo em estudo?

5.2. Finalidade e objetivos

A investigação tem por finalidade analisar o potencial¹³ de *scaling* do modelo de trabalho colaborativo entre docentes *Ideas Docentes*, originário do sistema educativo chileno, para o contexto da escola pública portuguesa, enquanto ferramenta potenciadora do trabalho colaborativo entre docentes, para a implementação de estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem

¹³ Note-se que em alguns dos documentos em apêndice surge referência à finalidade do estudo como “proposta” e não “potencial” de *scaling*. Ao longo do trabalho de investigação considerou-se mais oportuno alinhar o estudo para a análise do potencial de *scaling*, visto não existirem elementos que abonassem a favor da elaboração de uma proposta e de, no âmbito de um trabalho desta natureza, não ser expectável que se fizessem ambas. Assim, e apesar de algumas comunicações já terem sido feitas, alterou-se a terminologia.

ajustadas ao contexto local. Assim, tendo por base o modelo original, torna-se premente conhecer e compreender o contexto de destino, bem como reunir elementos práticos – como opiniões, sugestões, críticas e recomendações – fruto da experiência dos e das professoras que nele atuam, e sem os e as quais seria impossível e impensável alcançar a finalidade a que a investigação se propõe. Nesse sentido, delineiam-se os seguintes objetivos:

5.2.1. *Objetivo geral*

Conhecer a opinião de docentes de escolas públicas em Portugal acerca da aplicabilidade de uma versão adaptada do modelo *Ideas Docentes* no contexto da escola pública portuguesa.

5.2.2. *Objetivos específicos*

1. Identificar as necessidades de adaptação ao modelo *Ideas Docentes* para que possa ser escalado para Portugal e constitua uma ferramenta facilitadora do processo de reflexão e trabalho colaborativo entre docentes de uma mesma escola pública;
2. compreender as dificuldades dos e das docentes de escolas públicas participantes na investigação, no desenvolvimento e implementação de estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem, que respondam às necessidades específicas dos seus alunos e alunas;
3. contribuir para a construção de sugestões práticas de implementação de estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem, no contexto da escola pública portuguesa.

5.3. **Tipo de pesquisa e paradigma orientador**

O estudo foi desenvolvido através de uma investigação qualitativa de carácter exploratório, uma vez que procura compreender o como e o porquê de um fenómeno não estudado anteriormente, neste caso, o potencial de *scaling* do modelo *Ideas Docentes* para o contexto da escola pública portuguesa. Orientada pelo paradigma qualitativo, e reconhecendo a complexidade dos fenómenos e da realidade em estudo, ou seja, da prática docente na escola pública portuguesa, a investigação procurou, acima de tudo, conhecer e compreender as perceções e opiniões dos e das participantes, sem a preocupação ou intenção de as quantificar, simplificar em variáveis a manipular, ou tão pouco generalizar (Amado, 2017a). Pelo contrário, procurou-se acima de tudo ouvir estas pessoas, entender o que faz sentido para elas, e como lhes faz sentido (Amado, 2017a), num processo exploratório desprovido de hipóteses ou expectativas pré-concebidas face aos resultados, e consciente de que seria durante e após a análise dos dados que se viriam a encontrar significados que, por sua vez, permitiriam um entendimento do problema de partida, à luz das características, experiências e contextos dessas mesmas pessoas.

Amado (2017b) relembra que nos estudos qualitativos não existe uma preferência por determinadas práticas metodológicas em detrimento de outras ou uma sequência rígida de procedimentos a executar, sendo as decisões quanto à estratégia de investigação motivadas pelas reflexões do ou da investigadora. O autor introduz os estudos de natureza exploratória como uma estratégia simplificada (descritivo-interpretativa), que recorre preferencialmente a várias

modalidades de entrevista a um conjunto de pessoas que têm em comum uma particularidade ou experiência de vida, e cuja preocupação se centra em “descrever padrões e características de uma dada população ou área de interesse” (Amado, 2017b, p. 120). No fundo, esta abordagem permitiu conhecer a realidade em estudo de forma particularizada e aprofundada, partindo das perspetivas dos e das participantes, dando-lhes espaço e liberdade para se expressarem e manifestarem o que para si tem mais importância e porquê, sendo esses artefactos, justamente, aquilo que se pretendeu estudar. Por esta razão, previu-se desde logo a possibilidade de que, no decurso do processo de investigação, viessem a surgir alterações ao problema e/ou objetivos traçados, motivadas pelas descobertas que dele pudessem advir.

Nesta linha exploratória, espera-se então recolher um conjunto de pistas e fundamentos para futuras investigações, que permitam aprofundar conhecimentos sobre o potencial da utilização de ferramentas promotoras e facilitadoras da colaboração entre docentes no ensino público português, bem como reunir contributos para uma eventual adaptação futura do modelo em análise, ou mesmo da sua aplicação em estudos piloto, constituindo, desta forma, o almejado contributo para a atual reflexão em torno da educação em Portugal.

5.4. Participantes

O campo de pesquisa para este estudo foi constituído pelas escolas públicas do distrito de Coimbra, sendo o universo da pesquisa e a população alvo os e as docentes que lecionavam em escolas públicas em Portugal, no 2º e/ou 3º ciclo do ensino básico e/ou no ensino secundário, no ano letivo de 2019/2020. Considerando que o modelo original em estudo se destina a docentes de vários níveis de ensino (agrupados por nível em termos de implementação), seria importante, nesta investigação, poder conhecer e dialogar com docentes dos vários níveis, ao invés de restringir a apenas um, para assim compreender as perceções, receios, sugestões e contributos dos e das várias docentes a quem o modelo almeja beneficiar.

A seleção do grupo de participantes foi feita tendo por base um processo de amostragem não probabilística por conveniência, respeitando um conjunto de critérios teóricos relacionados com os objetivos do estudo. Os critérios definidos para a seleção de participantes foram: 1) professores/as que lecionavam há pelo menos 5 anos e 2) professores/as que manifestaram interesse em participar na construção de um modelo facilitador da reflexão e trabalho colaborativo entre docentes. O primeiro critério é importante, uma vez que proporciona uma visão crítica dos e das participantes, com base num percurso experiencial que combina a prática docente antes e depois da implementação do DL 55/2018. O segundo critério é também importante dado o carácter voluntário e não remunerado da sua participação, sem quaisquer outras contrapartidas para além do contributo individual para a investigação. No processo de seleção, apesar de realizado por conveniência, houve o cuidado de procurar constituir um grupo diversificado de participantes, nomeadamente no que respeita às suas experiências próprias, tais como o nível de ensino e a localização, aspetos sublinhados como importantes por Amado e Ferreira (2017).

Os e as potenciais participantes foram contactados/as através do envio uma carta convite (apêndice 1), elencando as informações necessárias e relevantes para uma decisão de participação informada e voluntária, sendo as datas e horários articulados em função da conveniência de ambas as partes, numa fase posterior. Importa referir que, desde logo, houve a necessidade de adotar uma perspetiva realista (não utópica) e procurar um equilíbrio entre o ideal e o possível no que respeita às opções metodológicas, assumindo alguns riscos conscientes, aspeto que será abordado com maior detalhe no subponto seguinte. As decisões tomadas inicialmente, tal como outras no decurso da investigação por forma a superar as dificuldades encontradas, fizeram com que, no total, o estudo tenha contado com a participação de 15 docentes, com idades compreendidas entre os 41 e os 62 anos (média: 52.0; desvio padrão: 6.0), dos quais 2 lecionavam maioritariamente no 2º ciclo de ensino, 10 no 3º ciclo de ensino básico e 3 no ensino secundário, nos municípios de Lousã (6), Coimbra (3), Miranda do Corvo (2), Cantanhede (1), Góis (1) e Penacova (1). Destes, 9 participaram na totalidade do estudo, isto é, responderam a um questionário e participaram numa entrevista focalizada de grupo (foram realizadas duas entrevistas focalizadas) e 6 participaram apenas através da resposta ao questionário.

5.5. Métodos e técnicas para a recolha de dados

A seleção das técnicas de recolha de dados foi orientada pelo tipo de estudo e pela sua finalidade e objetivos, mas tendo também em vista uma gestão eficiente dos recursos e do tempo disponibilizado pelos e pelas participantes, por forma a otimizar os seus contributos. No fundo, a escolha não só das técnicas, como da sua combinação e modo de implementação teve em conta o facto de que, ao pedir-se tempo às pessoas, é importante que este seja percebido por elas como útil e relevante. Assim, recorreu-se à técnica do questionário aberto e à técnica da entrevista focalizada de grupo¹⁴. Ambas as técnicas foram integradas numa única sessão de participação (apêndice 2), o que permitiu, por um lado, que cada uma delas respondesse, de forma mais evidente, a determinados objetivos do estudo, enquanto simultaneamente se complementaram e permitiram criar uma continuidade lógica para os e as participantes. Recorrendo a uma técnica individual e outra de grupo, pretendeu-se também que existisse triangulação de técnicas, fundamental para a análise dos dados.

O questionário aberto é comum na investigação qualitativa e tem um grande valor, por permitir aos e às participantes que se expressem livremente, apesar de contemplar itens orientados, proporcionando o acesso às suas perceções, representações e experiência subjetiva face ao tema em estudo (Amado, 2017c). No estudo, o questionário (apêndice 3) foi a primeira técnica utilizada e pretendeu primariamente a recolha de dados relacionados com as sugestões práticas de

¹⁴ Neste trabalho opta-se pela designação de entrevista focalizada de grupo proposta por Ferreira (2004), para referir uma entrevista focalizada a um grupo de pessoas que, não sendo membros integrantes dum grupo social que partilha uma vida coletiva e está diretamente implicado no tema em estudo, têm em comum um interesse pessoal no tema que lhes é proposto estudar.

implementação das estratégias pedagógicas do modelo *Ideas Docentes* nos contextos dos e das participantes. Para isso, cada um dos 11 itens de resposta aberta continha a descrição da estratégia, tal como surge na carta que faz parte do *kit Ideas Docentes*, seguida da pergunta: dê um exemplo de como implementa ou poderia implementar esta estratégia, tendo em conta as características da escola pública portuguesa na atualidade. Optou-se pela abordagem individual para que cada participante pudesse gerar contributos acerca de cada estratégia. Inicialmente previu-se a inclusão de uma segunda pergunta, para cada uma das estratégias, centrada nas dificuldades sentidas ao nível da implementação, contudo, por forma a otimizar a gestão do tempo e da quantidade de dados, e antecipando que, tratando-se de um questionário aberto, era possível ou provável que tais dificuldades, quando sentidas, viessem a ser mencionadas mesmo na ausência da pergunta dirigida, podendo até ser mais interessante essa análise – de compreender em que estratégias surgem dificuldades – do que no caso de forçosamente se pedir a identificação de dificuldades em todas elas, pelo que a pergunta foi retirada, mantendo-se, contudo, o objetivo da pesquisa.

O questionário teve também a dupla função de proporcionar o contacto inicial com o conteúdo pedagógico do modelo – as estratégias – para que, no segundo momento da sessão, a discussão se pudesse concentrar na ferramenta em si e na sua escalabilidade. A leitura individual e atenta de cada estratégia permitiria uma aproximação ao modelo e potenciar a passagem para a discussão seguinte já com um foco na reflexão sobre os contextos, experiências e sentimentos face ao tema.

Amado e Ferreira (2017), introduzindo a técnica de grupo focal, caracterizam os elementos do grupo como representantes de determinada população que discutem um tema fixado previamente e analisado em profundidade, sob moderação externa – eis a noção de entrevista focalizada defendida por Ferreira (2004) – ou seja, trata-se de um tópico pouco conhecido mas que se relaciona com o quotidiano das pessoas envolvidas e que, por isso, produz um corpo de dados à luz da sua linguagem e contexto, conferindo-lhe validade ecológica. Preferiu-se a entrevista coletiva, por oposição às entrevistas individuais, pelo facto de proporcionar interação entre participantes e, por isso, gerar uma multiplicidade de opiniões e emoções que permitem conhecer melhor as atitudes, crenças e sentimentos face ao tema (Ferreira, 2004). A interação é a principal característica desta técnica e é justamente o que lhe confere o maior potencial de produção de dados (Amado & Ferreira, 2017), pelo que faz todo o sentido num estudo exploratório como este, onde se introduz uma ferramenta desconhecida e se procura recolher dados despoletados pela discussão em torno dela, relacionando as experiências e o conhecimento do contexto ao qual pertencem os e as participantes. Quanto ao número de participantes, a literatura é variável, podendo ir dos 4 aos 15, sendo que apenas uma sessão não será suficiente para saber se certas características se prendem com a natureza do grupo ou com o modo como foi conduzida a sessão, pelo que estudos com esta técnica devem contemplar mais do que um grupo ou mais do que uma sessão por grupo (Amado & Ferreira, 2017).

Utilizou-se a técnica num formato menos utilizado atualmente, mas que remonta à sua origem, isto é, as pessoas foram inicialmente sujeitas a uma situação experimental (Ferreira, 2004),

que foi realizada de duas formas: o contacto com cada uma das 11 estratégias pedagógicas do modelo (questionário) e a exposição à ferramenta em si, pela combinação da visualização do vídeo explicativo do processo de implementação¹⁵ e do manuseamento de todos os materiais, acompanhados da explicação da investigadora (apêndice 2). Nesta técnica torna-se fundamental encontrar um equilíbrio na atitude da investigadora, já que é necessária alguma diretividade para garantir a pertinência do discurso na relação com os objetivos do estudo, mas igualmente importante uma postura não-diretiva para garantir a fiabilidade (Ferreira, 2004). Elaborou-se, assim, um guião de entrevista semidiretiva (apêndice 4) com 5 questões principais, intencionalmente abertas e amplas (Amado & Ferreira, 2017), sendo as subquestões apenas notas da investigadora acerca de aspetos sobre os quais seria interessante conhecer a opinião dos e das participantes. A preparação da investigadora foi no sentido de criar um ambiente seguro e promover a partilha livre e voluntária, procurando que todos e todas tivessem oportunidade de participar e relembrando que não se procuram consensos, além de prever o surgimento de linhas de pensamento que não estariam inicialmente contempladas (Amado & Ferreira, 2017).

5.5.1. Procedimentos metodológicos

A figura 8 ilustra, resumidamente, as etapas e as opções assumidas ao longo do estudo.

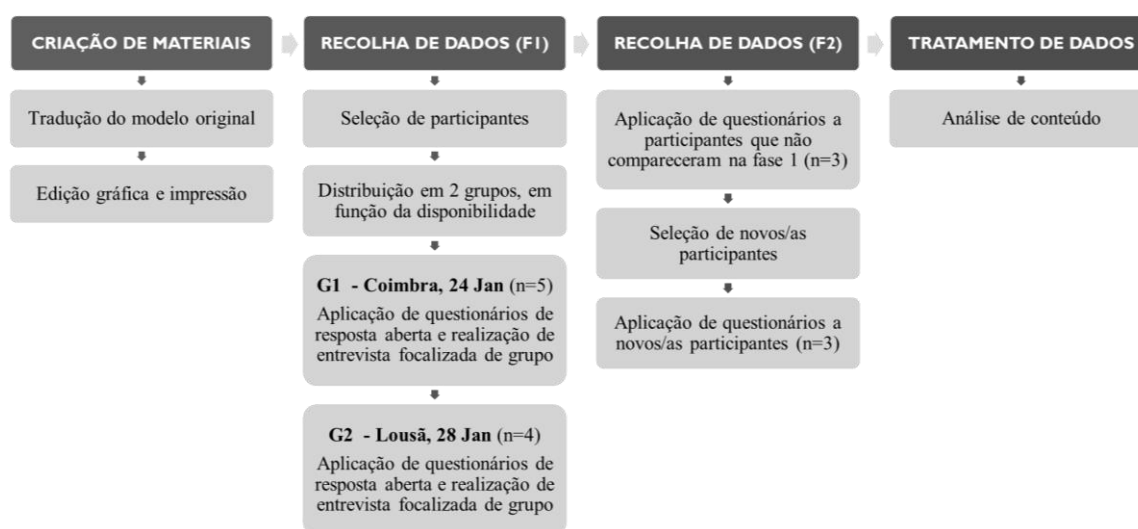


Figura 8 – Etapas e procedimentos metodológicos adotados no estudo (elaboração própria)

Pelas características particulares da investigação, antes da recolha de dados foi necessário proceder ao tratamento de todos os materiais que constituem a ferramenta em estudo, referidos no subponto 3.2. Assim, numa primeira etapa, procedeu-se à tradução de todos os recursos do modelo *Ideas Docentes* para a língua portuguesa e à sua materialização, isto é, ao tratamento gráfico e à impressão e corte de cada elemento, no tamanho e quantidade necessária, para criar um protótipo passível de ser apresentado e explorado pelos e pelas participantes no momento da recolha de dados

¹⁵ Após a apresentação de todas as pessoas presentes e dos objetivos do estudo e da sessão, foi exibido o vídeo *¿Cómo implementar Ideas Docentes en mi escuela?* (Elige Educar, 2017b)

(Figura 9). Esta etapa constituiu um grande volume de trabalho e representa também a maior estrutura de custos de toda a investigação.

Tal como referido, na seleção de participantes, sabia-se à partida que seria importante garantir um conjunto de condições que facilitassem a participação voluntária no estudo, sobretudo pelo facto de se privilegiar a utilização de técnicas que envolviam preferencialmente a sua presença física e em grupo. Fala-se, por um lado, de aspetos relacionados com as especificidades dos e das potenciais participantes (ex: momento do calendário letivo, localização e acessibilidade, horário e duração e frequência da participação) e, por outro, a exequibilidade para a investigadora, sobretudo ao nível dos custos com espaços físicos. Assim, para uma maior variabilidade de participantes no que respeita à localização, optou-se por proporcionar a possibilidade de participar no estudo em dois municípios distintos (Coimbra e Lousã), dada a existência de instalações com as condições necessárias à realização das entrevistas, gentilmente cedidas para o efeito.

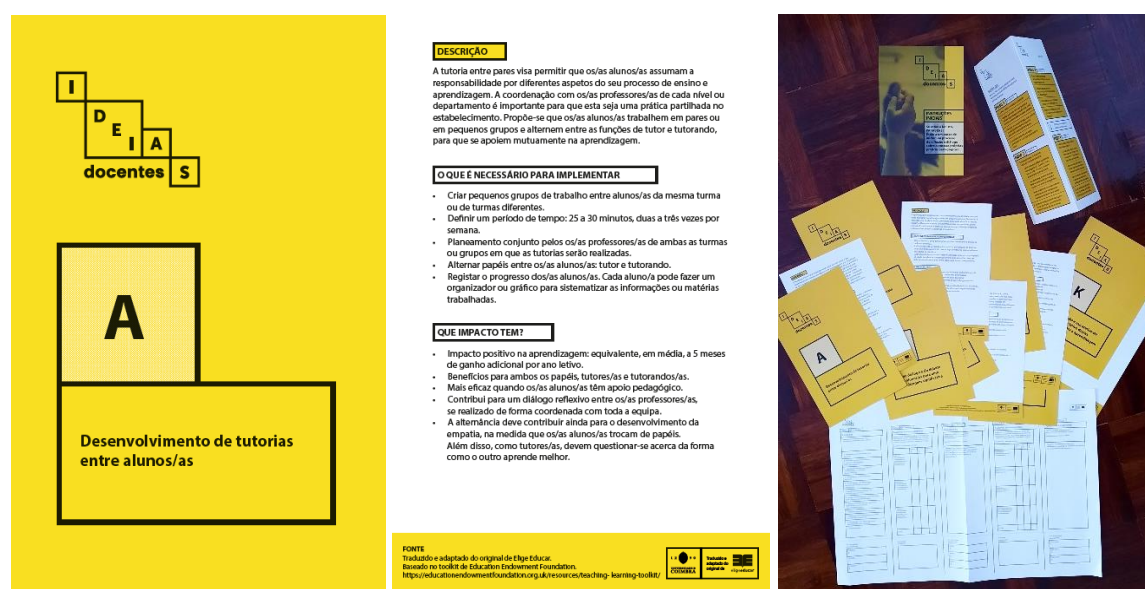


Figura 9 – Exemplos de materiais criados na primeira etapa do estudo (elaboração própria)

Calendarizou-se a recolha de dados para o início do mês de janeiro, tendo em conta que coincidia com o início do 2º período letivo, já após as reuniões e procedimentos de avaliação do 1º período e ainda antes da altura de testes ou das reuniões intercalares do 2º período, que poderiam vir a dificultar a participação. Após a seleção de participantes, foi auscultada a sua disponibilidade e preferência geográfica e definidas as datas e horários para a participação. Embora a seleção se tenha iniciado previamente, estendeu-se até ao início de janeiro, adiando a participação para o final do mês, o que poderá ser uma das razões para a dificuldade em reunir docentes disponíveis e em algumas perdas no segundo grupo (3 participantes não compareceram por motivos profissionais e 1 por motivos pessoais). Em ambos os grupos foram aplicadas as técnicas previstas, tendo participando 5 docentes no grupo 1 (Coimbra) e 4 no grupo 2 (Lousã). Os espaços foram cuidadosamente preparados para criar um ambiente confortável e acolhedor, adequando a temperatura e iluminação, a disposição dos lugares e dos materiais em análise, por forma a facilitar

o manuseamento e a familiarização com o modelo e disponibilizando água e *snacks* nutritivos para manter a hidratação e energia ao longo da sessão.

Relativamente às sessões, cabe ainda referir dois aspetos importantes. Em primeiro lugar, a presença da Doutora Cristina Vieira, orientadora do presente trabalho, e que exerceu a função de investigadora auxiliar em ambas as entrevistas focalizadas de grupo, apoiando a dinamização da discussão e o envolvimento dos e das participantes, e sobretudo ao nível da observação e anotação dos aspetos não verbais da comunicação. Além disso, a sua participação contribuiu ainda para aumentar a validade interna das conclusões, pois veio a permitir o confronto de perspetivas na fase seguinte, de análise dos dados. Em segundo lugar, sublinha-se que o esforço logístico para esta recolha de dados – em locais distintos –, tal como o tempo dedicado, tanto pela investigadora e investigadora auxiliar, como pelos e pelas participantes foi bastante elevado. Note-se que entre a resposta aos questionários, a realização da entrevista focalizada em si e outras comunicações adicionais, ambas as sessões ultrapassaram as duas horas e trinta minutos de duração, em horário pós-laboral e, num dos grupos, de fim-de-semana.

Apesar das dificuldades na seleção de participantes e do risco assumido em realizar dois grupos ao invés de apenas um, havia sido estabelecido um mínimo de 7 participantes por grupo, o que acabou por não se verificar. Assim, e reconhecendo a probabilidade de tal dificuldade se acentuar à medida que se avançava no ano letivo, optou-se por incluir uma segunda fase de recolha de dados, não realizando uma nova entrevista focalizada de grupo, mas solicitando aos e às participantes já selecionadas o preenchimento dos questionários. Tomada esta decisão, e dado o ainda reduzido número de participantes, optou-se por ampliar e avançar para uma nova seleção de participantes, com vista unicamente à participação através da resposta ao questionário, decisão que permitiria reunir um maior leque de contributos, inclusive de docentes provenientes de outros territórios dentro do campo de estudo e que fizeram chegar os seus contributos anonimamente através do correio postal (2) e do correio eletrónico¹⁶ (1).

Reconhecendo que as opções tomadas poderão não garantir o rigor ou a qualidade idealmente desejável num estudo desta natureza, parte-se para a análise dos dados também com a consciência de que foram levados a cabo todos os esforços no sentido de trazer maior robustez ao estudo, apesar das dificuldades encontradas ao longo do caminho.

5.5.2. Tratamento e análise de dados

Os dados recolhidos quer pelo questionário aberto, quer pelas entrevistas, foram analisados com recurso à análise de conteúdo, tendo em conta os objetivos do estudo e o tipo de dados em causa. As experiências, sentimentos, perceções, opiniões e sugestões dos e das participantes ilustram a complexidade da escola pública atual e fornecem, assim, elementos bastante ricos para a compreensão do potencial de *scaling* do modelo em estudo.

¹⁶ A participante em causa enviou o questionário respondido através de um endereço de email fictício.

Procedeu-se à análise de conteúdo de cada conjunto de dados separadamente, seguindo os princípios e procedimentos definidos na literatura (Bardin, 2008; Amado, Costa e Crusoé, 2017), com vista à elaboração de um conjunto de categorias que, no caso deste estudo, emergiram durante o processo. Iniciou-se com várias leituras flutuantes do texto – precedidas de transcrição, no caso das entrevistas e de digitação no caso dos questionários – que se foram tornando sucessivamente mais atentas e ativas (Amado et al., 2017). Ao longo do processo procurou-se identificar os temas gerais presentes nestes dados, recolhidos através das duas técnicas referidas. As respostas escritas aos questionários forneceram informações sobretudo ao nível da implementação das estratégias pedagógicas presentes no modelo subdividindo-se em dois temas principais: sugestões e desafios/dificuldades. Os dados das entrevistas reuniram um leque bastante complexo de dados, que poderão ser distribuídos em dois grandes temas: o ensino público em Portugal e a escalabilidade do modelo *Ideas Docentes* para o contexto português, incluindo, neste último, um conjunto de dados especificamente relacionados com as estratégias pedagógicas.

Partiu-se então para um processo de categorização aberto, no sentido de construir um sistema de categorias a partir da análise dos dados (Amado et al., 2017). Através de várias leituras atentas, procurou-se esboçar categorias para cada conjunto de dados e criou-se uma grelha orientadora para análise do conteúdo do questionário aberto e outra para análise do conteúdo das entrevistas. Depois, iniciou-se o processo de identificação das unidades de registo, ou seja, o recorte de unidades de sentido do texto, passíveis de serem reagrupadas em indicadores, subcategorias e categorias de conteúdo (Bardin, 2008; Amado et al., 2017). Com recurso ao processador de texto, procedeu-se à codificação e reagrupamento destas unidades, e à leitura horizontal, por forma a apurar o sistema final de categorias. Este denso e complexo processo de tentativa e erro teve em conta as dimensões do tema em estudo, oscilando entre os fundamentos teóricos e os dados empíricos na procura de significados, até encontrar um sistema de categorias que se considerou satisfatório.

Partindo deste sistema, elaboraram-se 11 matrizes de análise dos questionários (apêndice 5) – uma para cada estratégia – e uma matriz de análise das entrevistas (apêndice 6). Estas matrizes contêm as categorias criadas, ordenadas em função dos temas, e integradas num sistema hierárquico, do qual advêm subcategorias, indicadores e as respetivas unidades de registo.

5.6. Questões éticas

No seio do trabalho de investigação é fundamental assegurar um conjunto de questões éticas, necessidade que se eleva ainda mais quando existe a participação direta de pessoas e organizações.

Este estudo tem como princípio fundamental o respeito pelas pessoas, pela sua individualidade, e pela salvaguarda dos seus direitos, conforme enunciado na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014), nomeadamente o direito à informação e ao esclarecimento acerca de todos os aspetos da sua participação, para um consentimento devidamente informado, bem como a possibilidade de alterar os termos da

autorização ou de desistir a qualquer momento da investigação e ainda o direito à privacidade, discrição e anonimato e a garantia de confidencialidade dos seus dados pessoais, incluindo o tratamento dos mesmos de acordo com a atual legislação¹⁷.

Os procedimentos respeitados ao longo do processo incluíram a elaboração, entrega e recolha da declaração de consentimento informado (apêndice 7), onde é feito o enquadramento do estudo e dos procedimentos que garantem os direitos acima referidos e disponibilizado o contacto da investigadora para futuras questões, alterações ou desistência. No caso das entrevistas, estando prevista a gravação do áudio, esta foi iniciada apenas após a introdução inicial e apresentação dos e das participantes, por forma a eliminar do ficheiro quaisquer informações pessoais que pudessem permitir a sua identificação.

Importa ainda referir a salvaguarda dos direitos da *Elige Educar*, enquanto autora e promotora da ferramenta em estudo. A comunicação com a entidade pautou-se pela transparência e colaboração, iniciada por contactos de email no sentido de analisar a possibilidade de desenvolvimento do estudo e formalizada por via de uma declaração desta entidade, na qual autoriza a realização do estudo e a utilização e adaptação dos seus materiais próprios no âmbito do mesmo (anexo 7).

Por fim, apesar de não serem aqui disponibilizados integralmente os materiais criados no âmbito do estudo – visto não ter sido assegurada essa questão na declaração referida – sublinha-se a disponibilidade da investigadora para os facultar, mediante solicitação¹⁸, por forma a assegurar que o conhecimento produzido “possa ser usado em prol do bem comum e do benefício das pessoas” (SPCE, 2014, p. 15) em investigações futuras ou trabalhos de outra natureza que visem este mesmo propósito. Ressalva-se, contudo, que a utilização dos materiais da versão original estará sempre sujeita à autorização da *Elige Educar* e a utilização dos materiais da versão portuguesa produzidos no âmbito deste estudo carecerá, para além dessa, da autorização da investigadora.

6. Apresentação e discussão dos resultados

Os dados recolhidos neste estudo exploratório, onde se pretendeu, em todas as fases, dar voz às pessoas que nele participam, contemplam, como seria de esperar, um conjunto de temas para a reflexão que, apesar de não dizerem diretamente respeito ao modelo *Ideas Docentes*, são importantíssimos para compreender os e as docentes e o contexto da escola pública portuguesa, e daí, serem fundamentais para analisar o potencial de *scaling* do modelo. É por estas partilhas de

¹⁷ Os dados foram tratados e armazenados de acordo com o Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016.

¹⁸ Contacto para solicitação dos materiais: danielafvenancio@gmail.com

sentimentos e desabafos, feitos pelos/as docentes, relativos à sua classe profissional, ao Estado e à sociedade, bem como ao trabalho colaborativo, que se inicia a discussão dos resultados. De seguida, prossegue-se com a análise dos contributos para a avaliação do potencial de *scaling* do modelo e, por último, analisam-se as experiências, sugestões e dificuldades dos e das participantes relativamente às estratégias pedagógicas que fazem parte do modelo *Ideas Docentes*. Importa referir que os dois primeiros pontos contemplam os dados recolhidos maioritariamente através das entrevistas focalizadas de grupo e o último os dados provenientes, sobretudo, dos questionários de resposta aberta.

6.1. Perceções, sentimentos e experiências dos e das docentes

6.1.1. Perceções e sentimentos relativamente à classe profissional

Ao longo das entrevistas focalizadas de grupo, vários/as participantes manifestaram a sua dedicação à profissão, dizendo que *“a maioria de nós tenta trabalhar bem e vai para casa a pensar porque é que falhou e porque é que amanhã não pode falhar”* (E1-P3)¹⁹. De facto, é partilhada a perceção de que *“Os professores continuam a trabalhar porque gostam do que fazem.”* (E2-P1), e *“se envolvem muito”* (E1-P1). Nalguns casos, recorrem ao referencial horário e salarial para corroborar a sua dedicação profissional: *“Não nos pagam o que nós fazemos”* (E2-P4), *“Nós damos mais horas à escola do que as que temos no nosso horário (...). Os outros funcionários públicos vão para casa, não levam trabalho. Nós estamos sempre até às tantas a trabalhar.”* (E2-P1).

Por outro lado, é também reconhecida a adoção de atitudes passivas relativamente a atuais problemas da escola, ora numa perspetiva de lamentação e anseio de mudança: *“temos muita necessidade – a maioria de nós – de melhorar o nosso trabalho e fazemos muito pouco para isso (...), não tentamos encontrar soluções que são necessárias para todos nós, para a nossa sobrevivência, para melhorarmos aquilo que fazemos com os alunos e para que o trabalho dos alunos – o trabalho e a vida deles – seja melhor e mais produtiva em todos os aspetos. (...) ainda gastamos muito tempo a queixar-nos, sem adiantar nada”* (E1-P3) – presente também nos dados recolhidos por questionário: *“Para além da formação obrigatória se quisermos progredir na carreira, sinto que formalmente fazemos muito pouco. Na formação arranjamos sempre espaço e tempo para refletir na nossa prática. Não é suficiente. Na escola queixamo-nos muito e adiantamos muito pouco.”* (R4); ora numa perspetiva de eventual resignação: *“Eu era tão exigente para quê? Até corrigia os erros de português. Agora já não corrijo mais erros de português! Porque agora até eu dou erros também, com o novo acordo.”* (E2-P1) ou descrença *“Eu já disse ao Diretor da escola: “Olha tu ainda podes ter muitas ilusões que ainda és novo. Eu não.”* (E2-P1).

¹⁹ Na codificação dos dados optou-se por atribuir a designação E1 aos dados provenientes da primeira entrevista realizada e E2 aos da segunda, seguidos de -Pn, sendo *n* um número de 1 a 5, correspondente à ordem pelo qual o ou a participante fez a sua primeira intervenção. Para os dados dos questionários optou-se pela designação Rn, em que *n* corresponde à ordem pela qual foram entregues os questionários respondidos.

Nesta dualidade de sentimentos, entre a dedicação e a inércia, é evidenciada a necessidade de maior colaboração entre docentes, reconhecendo que *“a partilha não é suficiente e é muito necessária, cada vez mais necessária porque os problemas são maiores agora, mais complexos.”* (E1-P3), bem como reconhecida a importância da disponibilidade e do reconhecimento da Direção da escola para o bem-estar dos e das docentes, constatando: *“Às tantas, chego à conclusão que se não tivesse uma Direção na escola que é extremamente acessível, que valoriza todo o trabalho que nós fazemos e vê o esforço incrível que nós fazemos, nós dávamos em loucos.”* (E1-P1).

No decurso das entrevistas foi possível compreender que, em ambos os grupos, há um sentimento de confiança no valor e na importância da profissão para a sociedade partilhado por todos e todas. Contudo, a robustez dessa confiança é também variável, em função das experiências individuais e da identificação com a política educativa, como se compreenderá no ponto seguinte.

6.1.2. Perceções e sentimentos relativamente ao Estado e ao Sistema Educativo

Esta segunda categoria poderá ajudar à compreensão dos diversos níveis de confiança no valor da profissão, sobretudo dos e das participantes do segundo grupo, onde se evidenciou uma maior necessidade de exprimir estes sentimentos, de forma continuada, ao longo da interação.

Existe uma perceção de desvalorização da profissão – e dos/as próprios/as docentes – por parte do Estado, nalguns casos entendida como intencional, como será o caso d’ *“A Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues [que] pôs a carreira docente numa situação horrível. Denegriu a imagem dos professores. Chegou mesmo a dizer que tinha perdido os professores, mas tinha ganho os pais. Está tudo dito. Ela desvalorizou completamente os professores.”* (E2-P1). São ainda elencadas algumas formas particulares de desvalorização, nomeadamente em relação ao desgaste profissional inerente à prática profissional, que tem vindo a acentuar-se ao longo dos anos, já que *“Antigamente os professores tinham a primeira redução de horário aos 40 anos – que é uma profissão muito desgastante – segunda redução aos 45, terceira redução aos 50, quarta redução aos 55 e era o máximo – 8 horas de redução. Agora, a primeira redução é aos 50, de 2 horas e a máxima é aos 60 que passa a ser de 6 horas. Ora isto é gravíssimo. Gravíssimo.”* (E2-P1) Esta perceção é partilhada por outra participante, referindo que a redução da componente letiva em função da idade *“Continua a estar no horário. É uma coisa camuflada. Não é letiva, mas é.”* (E2-P4). Por fim, é ainda identificada a desvalorização das necessidades dos e das docentes destacadas por doença, *“pessoas mesmo, mesmo doentes, [que] precisam mesmo de faltar. E é-lhes atribuída imensa coisa.”* (E2-P4).

Em ambos os grupos se manifestaram sentimentos de descontentamento perante o sistema de colocação de docentes, uma abordagem *“Criminosa. Nós temos uma colega de Chaves. Não há necessidade. (...) é uma coisa que falha redondamente.”* (E1-P3). Um dos participantes sugere, inclusive, que *“para os professores que vão para o interior devia haver uma compensação monetária, por exemplo para pagar alojamento ou transportes”* (E2-P1), enquanto outra sugere *“mesmo estabilizar os professores! [questionando] Porque é que... Por exemplo eu ao fim de tantos anos agora estou cada ano numa escola?”* (E2-P2). Pode concluir-se que, pelos testemunhos, este desagrado é partilhado tanto por docentes que vivenciam diretamente os efeitos negativos deste

sistema, como por outros que, não sendo o seu caso, manifestam a sua solidariedade, desaprovação ou mesmo censura ao modelo atualmente em vigor.

O Sistema de Avaliação do Desempenho Docente²⁰ é também motivo de descontentamento, manifestado no segundo grupo, por gerar “*Desagrado*” (E2-P4) e “*Uma competição doentia. (...) Só um ou dois é que pode ter excelente...*” (E2-P1). Uma das participantes ilustra as percepções dos colegas com o seu exemplo: “*Eu estive agora sob a observação de aulas e tudo isso, mas eu sei que vai haver as quotas. Ora, eu que é o primeiro ano que estou naquela escola, o resto já lá está tudo há anos... é a mim que me vão atribuir?*” (E2-P2), revelando a referida descrença que poderá conduzir ao eventual desinvestimento na melhoria das práticas e no desenvolvimento profissional contínuo, em que “*as pessoas não querem saber!*” (E2-P4).

Outro motivo de descontentamento é a sucessividade das reformas educativas por parte do Ministério da Educação, apelidada por um dos participantes como “*soltura legislativa*” (E2-P1). Outra participante refere que “*ainda agora recebemos o 54 e o 55²¹. Nós ainda andamos agora à volta com eles. (...) e já estamos a pensar que qualquer dia sai outro.*” (E2-P3). Esta percepção de efemeridade das políticas educativas leva à conclusão de que os e as docentes reclamam mais e melhores processos de avaliação dos impactos das reformas educativas, bem como o tempo necessário para que possam ser implementadas e ajustadas em função dessas mesmas avaliações, ao invés “*Leis sempre a sair, leis sempre a sair. Para nada, ninguém as avalia. Ninguém sabe quais são os seus verdadeiros impactos. E quando uma coisa até estará a funcionar bem, é alterada.*” (E2-P1). Parece não existir, pelos e pelas docentes deste grupo, uma apropriação das políticas educativas, ou por outra, uma dificuldade política em potenciar essa apropriação e pertença na construção da reforma educativa, para as quais, como defende Delors e colaboradores (1996), é necessário tempo, e sem as quais dificilmente se alcança o sucesso pretendido.

Neste segundo grupo de participantes foi unânime a percepção de que se tem verificado, em Portugal, uma diminuição gradual do investimento na educação, a par de uma despreocupação crescente com a qualidade do ensino por parte do Estado, tida como “*inviável. Entrou-se num sistema economicista, é poupar, poupar, poupar.*” (...) *O Ministério quer economizar*” (E2-P1). Surgem comentários à perda de qualidade de disciplinas práticas, tanto as artísticas – “*Deixaram de existir as oficinas. Essas aulas são dadas nas salas de aula normais.*” (E2-P2) – como “*As Ciências e a Físico-Química, se forem só 19 já não há turnos [nas aulas laboratoriais]. Eles já não têm hipótese.*” (E2-P4), sublinhando a percepção de que “*O Ministério não está preocupado com isto. É uma realidade.*” (E2-P1). Esta afirmação é sustentada pela escassez de recursos humanos, desde assistentes operacionais com ou sem funções especializadas (ex: apoio aos laboratórios) a docentes assessores, nomeadamente em “*turmas com 30 alunos, 28 alunos (...) cada um com as suas dificuldades*” (E2-P1). No que respeita a estes aspetos, pode então concluir-se que a percepção é de uma tendência evolutiva em sentido negativo, isto é, de que o desinvestimento financeiro – e

²⁰ Sistema enquadrado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

²¹ Referindo-se aos Decretos-Lei 54/2018, de 6 de julho e 55/2018, de 6 de julho.

consequente decréscimo da qualidade do ensino – tem vindo a acentuar-se no período recente. Embora, com base nos dados, não seja possível quantificar este período ou identificar um ponto de inversão, é evidente a perceção de que *“Isto regrediu.”* (E2-P1).

Um dos aspetos em análise neste trabalho é a autonomia, nomeadamente em função das alterações introduzidas pelo DL 55/2018, de 6 de julho. No segundo grupo entrevistado, foi comum a perceção de reduzida autonomia para partilhar opiniões e participar nas tomadas de decisão ao nível da escola, fazendo referências, que sugerem uma estrutura hierárquica mais verticalizada: *“Diagnosticar [problemas da escola], sim! Mas não nos ouvem.”* (E2-P1) *“não temos este poder, muito, de opinar dentro do estabelecimento. (...) o nosso Diretor diz “isto tem que ser feito”, nós fazemos, pronto. Sirva para alguma coisa ou não sirva”* (E2-P3). Recordando que uma participante do primeiro grupo enaltecia a disponibilidade e o reconhecimento por parte da Direção, poderá eventualmente concluir-se que existirá uma heterogeneidade em função da identidade ou estilos de liderança de cada Direção, que fará variar os níveis de autonomia e participação dos e das docentes nas tomadas de decisão de uns estabelecimentos para outros. O modelo *Ideas Docentes*, por criar tempo e espaço para que os e as docentes possam ter voz no seio do seu estabelecimento, poderá, assim, ser uma mais-valia, embora, por outro lado, se possa antecipar que determinados estabelecimentos sejam mais permeáveis à sua implementação do que outros.

No segundo grupo, uma das participantes acrescenta que *“Não temos poder, sequer, de opinar. (...) Nem é tendo em conta o estabelecimento, é tendo em conta o sistema. (...) Porque há regras. A própria Direção tem de cumprir prazos e o que está estabelecido...”* (E2-P4), suscitando uma outra subcategoria que diz respeito, em particular, à perceção da reduzida autonomia e flexibilidade do Sistema Educativo, a mesma que o DL 55/2018 vem instaurar. No seu entender, *“O sistema está instituído (...) Nós estamos presos, amarrados. (...) Quando digo nós, somos todos: Direção da escola, tudo. [e] Não há condições para aplicar [a flexibilidade curricular]. (...) Não dá. Por mais autonomia que eles apregoem, não há autonomia. Não há!”* (E2-P4).

Por fim, um dos participantes do segundo grupo partilha repetidamente a sua descrença na reforma educativa em vigor, à qual os e as demais colegas anuem em concordância. Entende que *“O sistema de ensino em Portugal engana as pessoas, engana a sociedade. (...) Ok, quer promover o sucesso – sucesso aparente, não há sucesso nenhum (...) deviam assumir de vez que querem uma passagem administrativa (...). Eu sinto-me muito revoltado com isto tudo. Tínhamos um ensino bom, éramos um dos países europeus com melhor nível de ensino.”* [e acrescenta que] *“A nossa escola até se tem degradado continuamente, com projetos, com experiências que não são verdadeiramente avaliadas. (...) E esta instabilidade só tem contribuído para a degradação da escola pública em Portugal.”* (E2-P1). No segundo grupo entrevistado, esta descrença, a par de um enfoque tendencialmente negativista, vinda de um participante muito interventivo, poderá eventualmente ter “contagiado” os restantes elementos a posicionarem-se num enquadramento, também ele mais negativo, ao passo que o primeiro grupo, se pautou por um discurso mais centrado na autorresponsabilização e na resistência face às dificuldades estruturais enfrentadas na prática docente, ainda que evidenciando-as, como de resto se verificará no decurso da análise dos dados.

Assim, resta refletir que teria sido interessante a reflexão de ambos os grupos em conjunto, algo que, eventualmente, poderia ter originado um debate de ideias ainda mais enriquecedor.

Analisando as várias percepções presentes nesta categoria, de forma global, poder-se-á questionar em que medida a promoção da autonomia e flexibilidade tem vindo a ser acompanhada por medidas que guarneçam as escolas e as comunidades educativas dos recursos, dos meios e do tempo para que esta seja uma prática possível e produza os resultados desejados. Ao longo da análise dos dados ter-se-á esta questão presente e procurar-se-á responder-lhe, já que será uma das questões-chave para compreender o potencial de *scaling* do modelo em estudo.

6.1.3. Percepções e sentimentos relativamente à sociedade

Em linha com as investigações anteriores (Matiz, 2013; Correia, 2014; Matiz & Lopes, 2014), também os e as participantes deste estudo percebem o baixo reconhecimento da sua profissão por parte da sociedade em geral, referindo que, num passado do qual ainda se recordam, *“o professor e a escola tinham ainda um outro estatuto”* (E1-P3). Um participante lamenta que atualmente, *“As pessoas cá fora dizem “Os professores não fazem nada”. Isto não é a verdade. (...) pensam que nós não trabalhamos. Mas nós efetivamente deitamo-nos muitas vezes às duas da manhã!”* (E2-P1). Em ambos os grupos é unânime o sentimento de que, em Portugal, está a faltar a valorização social do trabalho dos e das docentes, até porque, *“ao valorizar a docência, aumenta a responsabilização. Obviamente, não é? Nós passamos a ser mais responsabilizados pelo que fazemos, já que nos dão o verdadeiro valor. Agora, não é isso que está a acontecer”* (E1-P1). Não sendo surpreendentes estes dados, são importantes pela forma como podem influenciar os níveis de motivação destes profissionais, e constituir, também uma ameaça ao seu envolvimento nas reformas educativas e à sua dedicação à profissão.

6.1.4. Experiências e percepções relativamente ao trabalho colaborativo entre docentes

Neste subponto analisa-se o tipo de colaboração praticada, os vários fatores que a influenciam e as ameaças e oportunidades ao trabalho colaborativo no contexto português.

Os dados recolhidos por via das entrevistas e dos questionários apresentam alguns aspetos comuns, mas outros algo divergentes, sendo que, de um modo geral a experiência de utilização do trabalho colaborativo partilhada nos questionários tende a ser superior, afirmando os e as participantes que *“Cada vez mais, o trabalho colaborativo entre os docentes é praticado, quer nas escolas, quer fora delas. Nas escolas, em reuniões para o efeito, nos intervalos...; fora da escola, é muito comum partilhar informação através do email”* (R8), ou seja, *“é feito de forma informal (conversa e partilha entre colegas) e de forma formal através de reuniões de articulação curricular, feitas uma vez por semana”* (R10), sendo várias as referências a esses momentos, tais como *“reuniões de grupo da disciplina, Departamento ou Equipas Educativas”* (R3), *“quer no início do ano letivo, quer no início dos períodos letivos aquando da reflexão sobre os resultados de avaliação”* (R11), e havendo também uma partilha de vários exemplos do tipo de colaboração praticada: *“reflexão e definição de estratégias de melhoria de alunos com dificuldades de aprendizagem; reflexão pedagógica na articulação de conteúdos; preparação de atividades*

conjuntas do Plano Anual de Atividades (PAA), entre outros exemplos” (R5). Por outro lado, nas entrevistas, os e as participantes constataam que o tipo de colaboração que mais experienciam é ao nível da partilha de recursos, como “materiais e testes numa pasta partilhada no Google Drive, e pouco passa disso” (E1-P4), tendencialmente não presencial ou fugaz “por emails, na Drive, telefonemas, nos intervalos (...) Não há tempo para sentarmos” (E2-P4). Uma das participantes lamenta “É uma pena. Há mesmo muito pouca partilha de ideias, de estratégias...” (E1-P4) e outra lamenta que nas reuniões “lêem-se atas, às vezes com coisas ridículas e outras desnecessárias” (E1-P3). Outra participante, identifica, contudo, a partilha de estratégias com o exemplo de um “colega noutra disciplina [que] diz: Ah mas isso se calhar na minha disciplina não dá para adaptar porque é preciso que eles estejam sentados obrigatoriamente em determinadas mesas...” (E1-P1), referindo que, embora deseje maior colaboração, “vamos conversando, sim.” (E1-P1).

Relativamente aos vários níveis que surgem evidenciados através ambas as técnicas de recolha de dados, poder-se-á recuperar a noção de um *continuum* nos níveis de colaboração de Vangrieken e colaboradores (2015), sendo a reflexão pedagógica e a definição conjunta de estratégias uma evidência de progressões face à partilha de estratégias e mais ainda face à partilha de recursos, que pressupõe níveis de entitividade entre docentes mais elevados, levando-os/as a trabalhar em equipa em prol de um objetivo comum, a aprendizagem dos e das alunas em questão. Já relativamente às discrepâncias entre dados, eventualmente poder-se-á dever ao facto de, ao preencherem o questionário, os e as participantes não terem, ainda, conhecimento do modelo *Ideas Docentes* e, por isso, não terem refletido tanto sobre os vários níveis de colaboração possíveis, entendendo, assim, as suas próprias experiências como bons exemplos de colaboração, algo que, após vislumbrar o potencial do trabalho colaborativo, lhes poderá ter trazido a perceção de que, ao almejar mais, as práticas atuais se situem mais próximas do limiar mínimo desse *continuum*. Outra explicação poderá ser a influência entre pares, bem como o foco da discussão, que, no segundo grupo mais do que no primeiro, mas porventura em ambos, acabou por enfatizar várias dificuldades e ameaças ao trabalho colaborativo, como se verá mais à frente.

Quanto à influência, os dados sugerem também que os níveis de colaboração serão influenciados pela área disciplinar, o que remete para o conceito de colegialidade informal, onde a colaboração é espontânea (Vangrieken et al., 2015). Esta colegialidade parece ser maior entre colegas do mesmo grupo disciplinar – “também me dou lindamente com as minhas colegas de Inglês” (E1-P4) – ou, na situação inversa, a não coincidência das disciplinas ou conteúdos lecionados poderá inibir a colaboração – “A nossa escola é muito pequena e, portanto, aquilo que eu leciono mais ninguém leciona e, portanto, aí é uma outra dificuldade.” (E1-P3). Além disso, parece também que áreas práticas como a Educação Física serão propícias a níveis de colaboração mais elevados. Uma das participantes, não se revendo no discurso da falta de partilha no seio particular do seu grupo disciplinar, refere: “não temos essa ideia de todo. (...) Se calhar também por sermos de um grupo diferente, muito mais prático, muito mais partilha, quer de espaços quer...” (E1-P5), ao que outra participante prontamente responde: “é exatamente essa a ideia que

tenho também em (...). É que os colegas de Educação Física, aquilo é, dão-se lindamente” (E1-P1).

Outros aspetos que influenciarão os níveis de colaboração são: a cultura da escola e as relações interpessoais – *“Tenho sorte no grupo em que estou e também na escola em que estou, não é? Que também já passei por escolas em que não era assim.” (E1-P1);* a predisposição individual de cada docente – *“Eu fui ajudar a colega de Ciências porque ela tinha a turma toda e queria que eles vissem ao microscópio. Tinha 4 ou 5 microscópios, mas era preciso lá estar a orientar os miúdos e ajudar. E fui eu, na minha hora de direção de turma... Uma daquelas horas de papeladas, não é?... Fui lá para que eles pudessem fazer uma experiência.” (E2-P4),* havendo o reconhecimento de que será necessário um investimento individual para a construção de culturas colaborativas, *“Quer dizer... depois são aprendizagens que se querem fazer ou não.” (E1-P3);* e a prioridade atribuída ao trabalho colaborativo, subcategoria onde surgem três exemplos distintos que merecem reflexão. Uma das participantes reporta a existência de uma rotina de trabalho colaborativo na sua escola, *“mas lá está, é às 17h30 da tarde e quem não tem aulas tem que lá ir obrigatoriamente. Eu saio à uma e meia e tenho que lá ficar até às 17h30 depois, à espera da reunião.” (E2-P2),* evidenciando, por um lado, a prioridade atribuída pela Direção, mas, por outro, o risco de incorrer numa colegialidade artificial (Vangrieken et al., 2015), onde a colaboração é encarada como imposição. Noutro caso, uma participante reconhece que o trabalho colaborativo, embora desejável, tende a perder prioridade para outras tarefas mais urgentes, ou seja, *“Se há uma atividade que exija que determinado grupo esteja envolvido naquela atividade e ela vai ser realizada com alguma brevidade tem que se dar prioridade a essa atividade e aí é novamente o tempo colaborativo que vai ser usado.” (E1-P1)* e ilustra as consequências disso, referindo que *“as verdadeiras reuniões para a flexibilidade, para até estabelecer as DACs, por exemplo, nós devíamos tê-las feito em setembro (...) Eu, por exemplo, cheguei à conclusão que eu e a minha colega de ciências (...) e a colega de Geografia temos tanta coisa em comum... só que agora as planificações foram feitas sem... tudo bem, nós pusemos na planificação a hipótese de, mas depois lá está: os timings são diferentes, os horários tão embrulhados, não há hipótese.” (E1-P1),* de onde se poderá concluir que esta articulação, no decorrer no ano letivo será eventualmente pontual ou escassa, pela ausência de reflexão e planeamento colaborativo prévio entre estas três docentes que operacionalizasse a continuidade dessa colaboração daí em diante. Por fim, e num sentido oposto, uma outra participante refere priorizar a colaboração em detrimento das suas pausas pessoais: *“Eu articulo com os colegas no intervalo! Eu tenho o colega de tutoria que é de História, ele tem um menino que tem dificuldade, meu, e eu vou combinar com ele (...) Mas isto é assim, com muita carolice...” (E2-P4),* revelando uma certa informalidade na dinâmica colaborativa, que acaba por ocorrer nos momentos possíveis da rotina de cada um, mas produzindo o resultado almejado por ambos – no caso concreto, a troca de *feedback* reativo ao aluno em questão – e que ilustra, uma vez mais, a colegialidade informal de que há pouco se falava. Também nos questionários foi possível encontrar referência ao uso do *“tempo individual de cada docente, com o prejuízo que tal acarreta*

para as suas vidas pessoais e familiares.” (R3), sublinhando, neste caso, as consequências negativas ao nível da conciliação entre a vida profissional e familiar.

A Educação Especial recebe também destaque no que à colaboração diz respeito, havendo referência ao seu caráter essencial, pois é uma área que *“se não trabalhar em colaboração com os outros professores, nem sequer estaria cá a fazer nada. Nós somos precisamente isso. Nós trabalhamos de forma colaborativa.”* (E2-P3), surgindo também um exemplo de sucesso, relativo ao caso particular da coadjuvação disciplinar, que *“Está a correr bem com o Ensino Especial.”* (E2-P3). Por outro lado, são-lhe também reconhecidas algumas fragilidades, também relativas à coadjuvação, sendo que uma participante revela que *“Os alunos da Educação Especial, quando têm coadjuvação na aula, nunca é pelo professor da Educação Especial. Eu acho que aí é uma falha.”* (E2-P2), enquanto outra refere que existe, *“mas em quatro tempos, temos um tempo na semana. O professor nas outras aulas tem de fazer outras coisas.”* (E2-P4). Parece existir concordância quanto ao caráter essencial do trabalho colaborativo nesta área, mas uma variabilidade de níveis e formas de a pôr em prática, sendo, nalguns casos, insuficiente.

Ao longo do diálogo, e em ambas as entrevistas, são identificadas várias ameaças ao trabalho colaborativo entre docentes no contexto português, algumas delas relacionadas com as características do Sistema de Ensino, também referidas no subponto anterior. Uma das ameaças mais referidas prende-se com a alocação dos tempos não letivos para realização de tarefas pré-definidas, sejam elas de *“trabalho com os alunos.”* (E1-P3) – *“são apoios, é o centro de apoio à aprendizagem”* (E1-P1) – sejam de trabalho autónomo e individual – *“preparar aulas, elaborar testes, corrigi-los (...) [fazer] avaliação formativa”* (E2-P1), *“Preparar reuniões.”* (E2-P4) e também *“A burocracia”* (E2-P2). Esta burocracia, entendida consensualmente como excessiva, inclui *“inserir notas nas plataformas, nas pautas. Não é a secretaria que faz isso, somos nós professores. Tirar faltas, tudo. E é um processo muito burocrático.”* (E1-P1), e parece variar entre estabelecimentos: *“As Fichas Individuais dos Alunos [FIAs], que identificam as dificuldades dos alunos, no nosso agrupamento tinham 8 páginas, não eram bem acessíveis em termos informáticos, e os professores tiveram que andar a colar cruzes de um lado para o outro. Noutras escolas, por exemplo, as FIAs têm 2 páginas.”* (E2-P1). Também nos questionários se sublinha que *“O tempo não letivo está direcionado para tarefas burocráticas que não permitem a auto-aprendizagem dos/as docentes, nem a formação contínua.”* (R3). Uma vez mais é sublinhada a perceção de falta de autonomia na gestão dos tempos não letivos e da própria ausência desse tempo, em comentários como: *“Há tanto tempo que a gente já não tem isso, que a gente já nem se lembra.”* (E1-P5); *“Nem para reunirmos entre nós, para articular. Não há! Os horários têm que estar mesmo cheios.”* (E2-P4), além de vir *“cada vez mais trabalho nas interrupções letivas.”* (E2-P2). Para melhor compreender estas questões, será importante esclarecer a forma como são enquadrados os tempos letivos e não letivos dos e das docentes ao abrigo da Lei. O Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho (DN 10B/2018) define como completa a carga horária letiva dos e das docentes dos níveis de ensino a que respeita este trabalho quando perfaz um total de 22 horas semanais (1100 minutos), enquanto que os tempos não letivos se subdividem em duas componentes: uma de

trabalho individual – incluindo preparação das aulas e da avaliação e elaboração de estudos/investigações pedagógicas – e outra de estabelecimento, com tipologia e duração definidas pela Direção (limite mínimo de 150 minutos semanais) e cujo propósito é assegurar as necessidades de acompanhamento pedagógico e disciplinar dos e das alunas, incluindo atividades “*que promovam um efetivo trabalho colaborativo entre docentes*” (DN 10B/2018). Ora, partindo da premissa de que se salvaguarda o cumprimento da Lei, por que motivo existe esta perceção da ausência de tempos não letivos, nomeadamente para o trabalho colaborativo? Aparentemente o tempo não letivo individual será consumido no cumprimento de todas as funções pedagógicas e burocráticas essenciais, ao passo que o de estabelecimento será priorizado pela Direção para atividades de contacto com alunos/as (à exceção da participante que refere a existência do tempo colaborativo em horário do estabelecimento).

Outra das ameaças é a dificuldade de conciliação de horários, para que exista uma disponibilidade simultânea para o trabalho colaborativo: “*Devíamos reunir, tendo em conta a flexibilidade e nós não temos tempos em comum.*” (E2-P4); “*entramos na sala um do outro e depois entra alguém e estamos os dois, depois sai um e era a minha hora e não era a hora dele*” (E1-P3). No fundo, esta dificuldade parece indicar que a expectativa de uma colaboração autodeterminada e gerida unicamente pelo corpo docente e pela sua vontade – ainda que promovida no discurso político e nos documentos oficiais – poderá ser pouco realista uma vez que, entre tempos letivos e tempos não letivos de estabelecimento não dedicados institucionalmente ao trabalho colaborativo, a probabilidade de uma disponibilidade síncrona é reduzida. Reconhecendo que a imposição em horário, por si só, poderá ser um risco – como visto – será oportuno relembrar o caso do Chile, onde uma das mudanças trazidas pela Lei 20.903 foi justamente o aumento dos tempos não letivos para o trabalho pedagógico, tida como essencial para proporcionar o estabelecimento das almejadas dinâmicas colaborativas.

A mobilidade de docentes é também identificada como ameaça que inibe a colaboração, seja no caso de “*docentes em trânsito – que é o meu caso, sou contratada e não sei se ficarei mais um ano, mas à partida será só durante este ano letivo*” (E1-P4), seja de docentes que lecionam em várias escolas, “*uma prática hoje em dia comum e que há uns anos era impensável, e que não traz vantagem a ninguém.*” (E1-P3). Este ponto acaba por se alinhar com o anterior, na medida em que reduz a probabilidade de que se criem momentos de “encontro” entre docentes onde a colaboração possa ser praticada, já que muitas vezes se “*anda a saltar de escola em escola.*” (E2-P2).

Ainda no seguimento destas questões, são partilhadas várias perspetivas que indicam a insuficiência de medidas institucionais promotoras do trabalho colaborativo. Sublinha-se, aqui, a importância da entrevista focalizada de grupo, pela forma como potencia a reflexão ao longo do diálogo, fruto também da interação entre participantes. Repare-se que, uma participante que havia referido a incompatibilidade de horários como dificuldade, constata depois que “*não é por falta de tempo. É porque formalmente não há um espaço para essa partilha e para a procura de uma solução. E as reuniões não o são [e desabafa]. Eu até... corro sempre o risco de falar demais, mas, hoje em dia, nas reuniões dos Conselhos de Turma lêem-se atas e não se fala quase de alunos (...)*

*Eu não devia estar a dizer isto, mas é aquilo que eu sinto. Formalmente, nós não temos um espaço para encontrar uma porta aberta” (E1-P3). Esta lamentação, à qual os e as demais participantes do primeiro grupo anuem em concordância, poderá fornecer pistas de que, para além do tempo ou dos momentos, também o formato ou as metodologias utilizadas deverão potenciar a colaboração no sentido da procura – ou construção – de soluções, ou seja, justamente o foco do *design thinking* (Koh et al., 201; Brown, 2008; DC, 2020). Noutros casos, o tempo para o trabalho colaborativo existe, mas “é extremamente difícil, é limitado em todo o agrupamento a um tempo de 50 minutos (...) muito difíceis de gerir porque há docentes que têm simultaneamente mais do que um ciclo de ensino, e portanto, quando é necessário debater alguma coisa, se se está a debater de um ciclo, torna-se impossível fazer com outro.” (E1-P1). Reconhece-se assim a insuficiência do tempo dedicado, e a necessidade de proporcionar mais tempo colaborativo aos e às docentes “Sem dívida nenhuma que era! Seria, claro!” (E2-P4). Por fim, há ainda uma partilha que evidencia o sentimento de impotência perante a atribuição de responsabilidades não partilhadas com outros/as docentes: “nós concorremos para o Ciência Viva na escola e ganhámos o projeto – veio o financiamento – mas eu sou a única, pronto, sou a única que está dentro do projeto. Como é que eu chego a todos? Como é que eu implemento o que quero implementar para todos? (...) ser a coordenadora e fazer as atividades (...) é de loucos!” (E1-P1), o que parece contribuir para a redução da qualidade do projeto face ao seu potencial, numa iniciativa que beneficiaria de um trabalho colaborativo, por exemplo, através da constituição de uma equipa ao nível da escola. Um dos respondentes ao questionário, embora não se referindo à ausência de medidas institucionais, partilha o sentimento de reduzida colaboração no seio da comunidade educativa no seu todo, ao escrever que “Numa visão romântica a Escola é formada por equipa de professores e outros profissionais que trabalham em conjunto para o sucesso desejado pelos professores, EE e alunos. A realidade, no entanto, é outra!” (R12).*

A afirmação anterior alinhar-se-á, em certa medida, com a última ameaça ao trabalho colaborativo identificada: a cultura individualista entre docentes. Reconhece-se a existência de colegas pouco disponíveis para a colaboração, constituindo obstáculos aos que não partilham da mesma visão: “continua a haver, na nossa profissão, pessoas muito fechadas. Muito fechadas. E que não querem, por nada, que se saiba o que se passa dentro da sua sala de aula, não querem, por nada, que alguém entre e diga – embora até já tenha sido conversado antes “Olha, e se fizéssemos de outra maneira? E se eu ajudasse a explicar esta parte ou aquela?” (...) Eu não estou a dizer que isto é geral, há sempre dentro de um Agrupamento, de uma escola, colegas que são muito abertos – e esses depois encontram é a parte de tempo, que os limita – mas depois há outros que não, e acaba por inviabilizar tudo.” (E1-P1). Também nos questionários surge menção a esta cultura: “Penso que a profissão não “habitua” as pessoas a trabalhar em grupo e há receio da partilha de materiais.” (R13). Estas perceções confirmam a herança de um passado pautado pela forte autonomia no desempenho profissional que, segundo vários autores poderá ainda ser um entrave ao trabalho colaborativo na atualidade (Gajda & Koliba, 2008, Somech, 2008 cit. por

Vangrieken et al., 2015; Pérez Gomez 2001, Fullan & Hargreaves 2001, Formosinho e Machado, 2008, cit. por por Leite & Pinto, 2016).

Por outro lado, reconhece-se que a cultura de partilha e de colaboração é pouco potenciada, mesmo entre docentes que não se revêm no referido individualismo: *“desperdiçamos muito do nosso tempo a bater com a cabeça na parede sem encontrar a porta. E não partilhamos aquilo que ela consegue fazer de bem com alunos difíceis e que eu consigo fazer de bem noutra área e que depois com alunos difíceis posso ter dificuldade... não partilhamos... partilhamos muito pouco, eu acho.”* (E1-P3); *“até há situações e oportunidades, mas [a colaboração] não acontece assim com tanta frequência quanto devia.”* (E1-P4). Relembrando que um dos sentimentos partilhados era a necessidade de maior colaboração, poder-se-á considerar que existirá, entre estas pessoas, um potencial pouco explorado no sentido da criação de crescentes dinâmicas colaborativas. Um potencial talvez adormecido e que, por isso, carecerá de inspiração e motivação externas para que esse movimento se possa robustecer e prosperar, embora consciente, claro, de que o processo se adivinhará lento e sinuoso, dadas as ameaças estruturais e também a resistência de tantos e tantas outras que poderão não se rever nessa forma de estar. Como defende Senge e colaboradores (2012), esse processo pode ser despoletado pelos líderes escolares ou outros indivíduos no domínio da ação, através de ideias orientadoras, inovações e práticas regulares nos estabelecimentos. Mais à frente, ao analisar as perspetivas relativas ao modelo *Ideas Docentes*, será possível refletir acerca do seu potencial para constituir um destes domínios de ação.

Atente-se agora nas oportunidades identificadas como potenciadoras do trabalho colaborativo entre docentes. Identifica-se o efeito de contágio, que pode ocorrer tanto no sentido da crescente colaboração como no inverso, mas que, no caso crescente, será certamente relevante para a criação do tal movimento colaborativo de que se falava antes, e que tão presente está na agenda da política educativa nacional: *“os colegas [novos] que aparecem (...) é engraçado que são normalmente os que são mais flexíveis, os que aderem mais até à partilha e que, se virem que os da casa partilham, porque não também partilhar? Agora, se veem que começa a haver assim um “chega para lá” [riso] da parte dos da casa, aí já não se abrem tanto.”* (E1-P1). Outra oportunidade identificada – também a ter em conta no planeamento de iniciativas promotoras da colaboração – é a partilha de espaços de trabalho, apontada inclusive como uma potencial explicação para os elevados níveis de colaboração percebidos entre docentes de Educação Física: *“nós partilhamos um pavilhão e, muitas vezes, estamos ali em conjunto, fazemos aulas em conjunto, partilhamos ideias. (...) ainda no outro dia estava a fazer um exercício, a minha colega veio: “O que é que estás a fazer?” e eu “Olha faz com os teus também, que isto é...” (...) Quando há [mau] tempo temos de ir todos lá para dentro, o espaço que é para 2 tem de ser para 3 ou para 4... e uma pessoa vai-se entendendo”* (E1-P5). Esta partilha de espaços induz automaticamente a partilha de estratégias, desde logo pela exposição à observação dos e das colegas, que poderá dar aso à curiosidade e ao início de um diálogo onde essa partilha será crescente. Por outro lado, a necessidade de articulação constante e ainda mais urgente em condições adversas parece fomentar uma solidariedade e entajada onde cada um/a abdica do que for necessário para que todos/as

possam concretizar um objetivo maior, no caso, a gestão do espaço para que todos os alunos e alunas não sejam privadas a sua aula. Também neste exemplo se podem verificar elevados níveis de entitatividade entre docentes (Vangrieken et al., 2015).

Encerra-se este tópico reforçando que, não obstante as referidas ameaças ao trabalho colaborativo, existem também oportunidades que poderão ser incluídas no desenho de iniciativas promotoras do trabalho colaborativo entre docentes, constatando que, dada a complexidade dessas ameaças, do ponto de vista da estrutura organizativa da escola portuguesa e de uma cultura, ainda, com traços de individualidade, tais iniciativas carecem de investimento institucional e quiçá político que vão além da mera promoção por via do discurso ou da implementação de pequenas medidas isoladas que não permitam criar condições para que a colaboração seja efetivamente possível e desejável por um número tendencialmente crescente de docentes.

6.2. Potencial de *scaling* do modelo *Ideas Docentes* em Portugal

6.2.1. Relevância e recetividade

Primariamente atenta-se na relevância do modelo para o contexto português e na recetividade do contexto – i.e., dos seus intervenientes – ao próprio modelo, o que, aliado aos sentimentos e perceções analisadas até aqui, permitirá aferir a sua convergência ao contexto de destino, ou seja, conhecer as necessidades e a recetividade ao modelo (EQUAL, 2007).

Entre os e as participantes de ambos os grupos é reconhecida a relevância do modelo *Ideas Docentes* para o contexto português atual, contudo, com algumas diferenças. No primeiro grupo foi tido como muito relevante: “*Relevante, sim, muito. (...) parece-me que seria relevante se tivéssemos oportunidade de desenvolver o projeto nas escolas todas. Eu imagino que isto é um ponto de partida, não é? A ideia do projeto é ser um ponto de partida.*” (E1-P2); sobretudo pela abordagem proativa aos problemas e necessidades da prática pedagógica: “*que faria todo o sentido que nós deixássemos de nos queixar e parássemos... então, vamos resolver! Como? Vamos a isso... faria todo o sentido.*” (E1-P3). No segundo grupo denota-se alguma resistência e ceticismo, sendo-lhe reconhecida relevância, mas com algum distanciamento, seja destinando-o a outras pessoas: “*Este projeto era importante, por exemplo, para o 1º ciclo. Importantíssimo.*” (E2-P1), seja numa situação hipotética e distante da realidade que atualmente vivenciam, ao admitir, quando questionados/as diretamente, acreditar que, havendo o tempo e a estrutura que permitissem experimentar o modelo, o trabalho entre colegas poderia trazer frutos: “*Sim, sim.*” (E2-P1); “*Sim*” (E2-P4). Pode, assim, entender-se que, tal como seria esperado, o modelo encontrará em Portugal docentes que lhe reconhecem maior ou menor pertinência e potencial de geração de valor, em função das suas características individuais, experiências e contextos de prática.

Do ponto de vista da recetividade ao modelo por parte de docentes, quer sejam os e as participantes no estudo, quer seja a sua perceção relativamente ao corpo docente português em geral, encontram-se duas subcategorias distintas: por um lado a recetividade, por outro a resistência, a primeira mais partilhada entre os e as participantes do primeiro grupo e a segunda entre o segundo

grupo. Assim, é manifestado o desejo de que o modelo venha a ser implementado em Portugal: *“este projeto, para mim é extraordinário. É verdadeiramente extraordinário. Se no Chile o conseguem pôr verdadeiramente em prática é extraordinário, e era bom que um dia se pensasse em pô-lo em prática a 100% em Portugal.”* (E1-P1); *“Eu gostava de achar que isto é possível, se uma escola quisesse muito e se um agrupamento quisesse muito... (...) Os professores novos vão ficar muitos anos ainda na carreira e vêm por um ano, vêm com muito gosto e com muita vontade e ficam às vezes muito ligados. (...) Eu acho que nós temos necessidade disto. Acho que cada vez mais.”* (E1-P3). Nestas palavras poder-se-á encontrar uma conotação talvez até idílica, remetendo para um futuro distante que, embora desejado, poderá não ser concretizável a curto prazo, e que traria benefícios a outros/as, mas não necessariamente a si. Quando questionadas acerca do momento presente, as opiniões dividem-se, havendo uma participante que julga que os e as docentes não iriam encarar o modelo como uma sobrecarga de tarefas e duas que acreditam que *“possivelmente”* (E1-P3; E1-P4) viriam.

Por outro lado, a resistência surge sobretudo do descontentamento face às contantes mudanças e processos de experimentação ao nível da política educativa vivenciadas ao longo do percurso profissional, podendo questionar-se se se trata de uma verdadeira resistência ao modelo, motivada pela análise das suas características (pontos fortes, fracos, adequabilidade) ou antes por se tratar de mais uma de tantas propostas, para as quais já se desenvolveu esta resistência. Um dos participantes fala sobretudo a título individual: *“Eu pelo menos não posso enveredar por uma coisa dessas. (...) estou cansado de mudanças e não permito uma coisa dessas. (...) não estou para enveredar por uma situação duvidosa. Prefiro que os alunos aprendam, de acordo com os conhecimentos que nós temos, e que eles conseguem apreender, do que meter-me em aventuras. (...) Os professores não têm tempo para se porem a fazer experiências que não sabem, enfim, não sabem qual à partida o resultado que vão esperar. (...) Eu, pessoalmente, não me sinto confortável em enveredar por um processo que desconheço, com experiências que podem ser infrutíferas. E eu não estou para aí virado. Eu não! Não posso, não podem contar comigo! Peço desculpa, mas não.”* (E2-P1); ao passo que outra parece partilhar a perceção de vários/as colegas: *“Esta questão do trabalho, que nós não sabemos para que é que serve, nós neste momento dispensamos”* (E2-P3). Não obstante tratar-se de uma resistência ao modelo em particular ou a qualquer tentativa de inovação em geral, esta resistência representa uma atitude real e válida, eventualmente partilhada por uma fatia mais ou menos representativa do corpo docente e com plena relevância para a análise da escalabilidade do modelo para o contexto português, uma vez que, como visto, a colaboração deve ser espontânea e procurar afastar-se da colegialidade artificial.

Neste sentido, uma participante refere ainda que a resistência do corpo docente poderá gerar, ao nível da Direção das escolas, alguma reticência ao modelo, reconhecendo que *“As Direções também têm dificuldade em mexer com aquilo que são as vantagens da profissão docente (...) Cada vez que se fala em acrescentar horas para isto ou para aquilo, não é? Tenho a certeza que isso iria levantar muito... má vontade com a qual as Direções se calhar não terão vontade de avançar.”* (E1-P3), ou seja, atesta o desinteresse em incorrer na dita colegialidade artificial.

Com base nos dados, poder-se-á concluir que existe, de facto, uma necessidade de maior colaboração reconhecida pela generalidade dos e das participantes, seja do ponto de vista do aumento das dinâmicas colaborativas interpessoais, seja de medidas estruturais que criem o espaço, o tempo e as competências para o efeito. Talvez por isso, seja reconhecida a relevância do modelo *Ideas Docentes* no contexto português, ainda que a recetividade seja bastante variável, tanto entre docentes como por parte das Direções. Esta variabilidade não deve, por isso, ser esquecida nos pontos seguintes e, caso se verifique a replicabilidade e adaptabilidade do modelo, será fundamental desenvolver estratégias de transferibilidade que a contemplem e lhe respondam adequadamente.

6.2.2. Replicabilidade

Analisando o modelo tal como é implementado no Chile, os e as participantes salientam o quanto será difícil de implementar em Portugal, *“no contexto em que nós neste momento nos movemos”* (E1-P2), desde logo tendo em conta o calendário letivo *“poderia ter alguma lógica num final de ano letivo, no sentido de projetar o trabalho para o ano seguinte, mas, com a quantidade de burocracias que nos põem a fazer no final de julho, ninguém tem cabeça para isso; poderia ser no início de setembro, no início do ano letivo também teria alguma lógica, mas idem aspas, com reuniões que nos colocam, idem aspas... portanto, resta quando? Resta durante o ano letivo, em que (...) não é possível, termos toda a gente a reunir no mesmo período”* (E1-P2). Depois, as escolas pequenas parecem enfrentar uma dificuldade acrescida, *“Eu sei de algumas escolas (...) que têm grupos disciplinares que têm muitos docentes, porque estão destacados, por condições específicas, por condições de doença, que talvez depois permitam, em termos depois de horário esta gestão. Agora, agrupamentos pequenos ou escolas pequenas não têm hipótese, porque todos os docentes que estão, estão com horários fechados.”* (E1-P1). Esta dificuldade parece não estar ao alcance do âmbito de atuação de docentes ou mesmo de Direções, já que *“o horário ao estar fechado não dá margem de manobra. A Direção não tem autorização depois para fazer...”* (E1-P1), levando à conclusão de que *“Isto é muito difícil de implementar aqui em Portugal. Não é possível. (...) Tem que haver uma grande mudança em termos de legislação, em termos de recursos humanos, políticas educativas.”* (E2-P1). Novamente se relembra a Lei 20.903 do Chile, na qual foi regulamentado o aumento dos tempos não letivos de docentes, entre outras medidas, por forma a permitir – mas também a legitimar – a regulamentação do trabalho colaborativo entre docentes.

Um dos participantes faz o exercício de imaginar a implementação do modelo à margem de alterações à política nacional, concluindo que a sua viabilidade será altamente dependente da visão e do valor atribuído pela Direção da escola: *“para que funcionasse, a escola tinha que identificar este projeto como algo estratégico, quase fundacional, para ser o ponto de partida para algo mais que viesse trazer à escola. (...) O Diretor ou Diretora tem de ter a visão estratégica para perceber se é ou não importante.”* (E1-P2), não excluindo, por completo, a sua aplicabilidade. Tal contributo sugere uma eventual necessidade de investigação da recetividade ao modelo e da perceção de valor no seio dos estabelecimentos junto de elementos dos órgãos diretivos, algo que o estudo não contemplou e que, certamente, iria permitir uma análise mais aferida da sua replicabilidade. Recorde-se que a replicabilidade reporta à capacidade de adotar estruturas,

processos, produtos/serviços e hábitos da organização pelo contexto de destino (Alter, 2007; Dees et al., 2004; Winter e Szulanski, 2001 cit. por Weber et al., 2014), podendo constatar-se, em função dos dados disponíveis, que embora não seja nula, parece não ser forte. Ainda que essencial para o processo de *scaling*, a replicabilidade, *per si*, não será suficiente, pelo que importa aferir também a adaptabilidade do modelo antes de concluir acerca da sua transferibilidade (Weber et al., 2014).

6.2.3. Adaptabilidade

A adaptabilidade das inovações sociais não é mais, como visto, do que a capacidade de ajustar as suas estruturas, processos, produtos/serviços e/ou os hábitos às necessidades e características do novo contexto (Chakravarthy, 1982; von Krogh & Cusumano, 2001; Wilson & Marlino, 2003 cit. por Weber et al., 2014). Para tal, procurou-se conhecer as perceções dos e das participantes relativamente aos pontos fortes e às fragilidades do modelo, bem como aos aspetos que consideram importantes para a sua implementação em Portugal, com o intuito de compreender que estruturas/processos se deverão manter e em que outros será necessário procurar adaptações.

Uma potencialidade é a qualidade do conteúdo, ou seja, das estratégias pedagógicas que servem de base ao modelo, *“estas estratégias que são aqui apresentadas, são muito boas!”* (E2-P3), *“Estão tão bem, tão bem. Tomara nós conseguirmos, no mesmo ano letivo e ao longo de cada período, desenvolver todas e aplicar todas... Ai era tão bom, tão bom!”* (E1-P1), sendo também valorizada a liberdade para acrescentar outras, em função das particularidades de cada contexto: *“Ainda temos ali a L no caso de haver alguma coisa ainda temos esse espaço de manobra”* (E1-P3). Também a qualidade da metodologia é reconhecida, havendo a perceção de que o modelo de *design thinking* em diamante duplo (DC, 2020) potencia o sucesso do processo, pois *“Torna-se muito mais visível, muito mais perceptível.”* (E1-P1) e permite *“orientar o trabalho, exatamente com os momentos em que as pessoas lançam as suas ideias sobre o problema a resolver e depois tem que se afunilar, digamos, e chegar a uma conclusão e depois novamente, então agora, como é que vamos resolver? Eu, sinceramente, acho que tem tudo para funcionar bem.”* (E1-P3). Além disso, é lhe reconhecida eficácia e eficiência no que respeita à gestão do tempo e à tomada de decisão, sobretudo sabendo que o *“tempo colaborativo é tão limitado, nesse sentido, é uma ferramenta ótima de eficácia e da própria eficiência do trabalho, com as etapas bem definidas e bem delimitadas. E seria uma forma de, sim, de controlar o trabalho dos professores, de agilizar os processos, as tomadas de decisão, e, nesse sentido, parece-me muito positivo. Até para aplicação a qualquer reunião. Eu consigo ver aqui algumas vantagens como modelo estruturante para qualquer reunião: tem 20 minutos para isto, depois nos próximos 20 minutos faz aquilo...”* (E1-P4). Também o carácter participativo parece agradar também a uma das participantes: *“isto é uma ideia muito interessante, mesmo. Eu achei muito interessante. Chegarem ali e, cada um, ir colocando as suas ideias.”* (E1-P1), reconhecendo que as pessoas se envolvem mais porque o trabalho é de todos/as. Por fim, é sublinhado o seu potencial para estimular a criatividade e a capacidade de inovação dos e das docentes, *“tem espaço, lá está, para a criatividade e para a procura de soluções.”* (E1-P3).

Do lado das fragilidades é apontada a ausência de procedimentos claros de *follow-up* e/ou continuidade do modelo, “isto é um fator desencadeador e depois o *follow-up*, como é que é feito? (...) Porque isto é o ponto de partida, mas a riqueza é o resultado disto, é o que será interessante. Como é que isto se implementa depois nas escolas? (...) Aquelas ações-chave que forem definidas, como é que elas são operacionalizadas, como é que elas são mantidas, como é que elas são avaliadas, com que recursos... Porque depois disso... a riqueza está ali, é dali para a frente é que se pode criar a mudança.” (E1-P2), que poderá mesmo conduzir ao desvirtuamento do trabalho desenvolvido inicialmente, ou seja, “o risco é que tudo isto possa ser inconsequente, se não passar daquele relatório que chega à escola. E depois do relatório? Portanto, poderá haver, não a repetição, mas depois existirem momentos de avaliação, de monitorização, do que está a ser feito, se estão a responder às ações-chave definidas ou não... (...) Porque se não o risco é exatamente: OK, as pessoas reúnem-se uma vez durante os 90min, definem as estratégias principais, e no dia seguinte voltam para a sala de aula fazer o que fizeram sempre...” (E1-P2). Existe, assim, a percepção de que “um modelo destes devia ser para continuar, porque os problemas vão surgindo e vão surgindo de maneira diferente. (...) não há consensos, não vai haver consensos, mas hipótese de debate e procurar encontrar uma solução.” (E1-P3) será algo desejável de forma cíclica. Neste sentido, será importante auscultar, uma vez mais, elementos dos órgãos diretivos, por forma a co-construir possíveis mecanismos de *follow-up* que, embora flexíveis – para se adaptar às características de cada contexto – possam constituir linhas orientadoras e facilitadoras do processo de conceção e implementação da intervenção o nível da escola/estabelecimento, bem como cimentar o compromisso dos próprios estabelecimentos em investir nas propostas emergentes do modelo. Como referido, a criação desta componente, inexistente no modelo original, carecerá de investigação própria, deixando-se aqui apenas algumas possíveis sugestões de partida: criação de instrumentos de planeamento e auto monitorização como parte do *kit* de recursos do modelo; criação de metodologia participativa de *follow-up*, inspirada no modelo inicial; previsão de momentos e métodos de reporte à comunidade educativa acerca do processo de implementação do plano dentro do estabelecimento.

Os dados sugerem ainda que se considerem alguns elementos importantes na adaptação do modelo ao contexto português, sejam intrínsecos ao modelo, sejam alertas relativos ao contexto. Em linha com o referido acerca do *follow-up*, parece ser fundamental garantir que o modelo produzirá resultados concretos e/ou planos de ação, com vista à melhoria das práticas pedagógicas, eventualmente através da adição de etapas concretas a seguir pelas escolas após a implementação do modelo, pois “se não houver ali um estímulo, qualquer coisa que leve a (...) que se dê sequência às decisões que saem desta reunião, pode morrer tudo ali.” (E1-P2). Uma das participantes recorda a apresentação do projeto MAIA²², dizendo: “foi exatamente isso que eu ouvi (...) não vai sair dali uma receita, vão sair algumas propostas. (...) acho que o Ministério da Educação que vai fazer

²² Projeto MAIA: Projeto Nacional de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica desenvolvido no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

um relatório sobre aquilo. Mas, o que eu receio é isto mesmo (...) nós dizemos: “Mas então ensinam-nos a fazer, efetivamente. Digam-nos o que é que nós não estamos a fazer bem. Porque dizem-nos que nós não estamos a fazer bem, mas então, por favor, corrijam-nos, dêem-nos pistas.” Não dão... só dizem que não estamos a fazer bem, e que vão obrigar-nos (entre aspas) a juntar-nos e a debater a questão. Eu espero que depois saia alguma coisa efetivamente, para pormos em prática, não é?...” (E1-P1). Parece importante que, antes mesmo do *follow-up*, o modelo preveja a definição de um plano de ação, eventualmente pela Direção ou por um grupo de docentes do estabelecimento destacados/as para o efeito, por traçar esse plano, combinando as sugestões do relatório disponibilizado com o seu conhecimento específico das características, potencialidades e restrições contextuais, garantindo que os resultados terão, efetivamente, consequências práticas.

O segundo aspeto, também relacionado com a estrutura do modelo, é a sugestão de adição de uma estratégia relativa à coadjuvação disciplinar ou assessoria entre docentes: *“Acho que é uma das formas de trabalhar colaborativamente. Eu faço trabalho de coadjuvação e fazem comigo também e funciona. Estamos sempre a partilhar ideias, formas até de dar a aula...” (E2-P2); “Eu defendo que as aulas com alunos da Educação Especial devam ter sempre assessoria, sempre.” (E2-P1).* Numa futura versão portuguesa, poder-se-á analisar se esta sugestão deverá ser incorporada como uma estratégia adicional isolada ou se deverá ser integrada como um dos possíveis métodos de implementação da estratégia “Trabalho colaborativo entre docentes”, a par dos muitos mais métodos a analisar no subponto seguinte que ilustram formas de colocar em prática as estratégias, à luz das características da escola pública portuguesa.

Numa outra linha de aspetos a considerar surgem os contextuais, nomeadamente a dimensão e características do estabelecimento, algo que o modelo não poderá contemplar em detalhe na sua estrutura, mas que deverá sublinhar como exercício essencial a ser feito por cada unidade escolar, já que *“a exequibilidade [das estratégias] (...) depende dos meios de cada escola”*. Este aspeto está também previsto no modelo original, que prevê a total autonomia das escolas em todo o processo subsequente à implementação do modelo, trabalhando sobre os resultados e implementando medidas concordantes em função das suas possibilidades contextuais. No caso da versão portuguesa, e tidas em conta as recomendações anteriores, parece oportuno e relevante que nestes instrumentos auxiliares de planeamento se procure também facilitar este exercício.

Por fim, importa considerar que, para que esse plano de implementação se viabilize, poderá ser necessário um reforço dos recursos humanos, *“a escola teria que contratar mais professores, mais técnicos: sociólogos, psicólogos, assistentes sociais (...) mais funcionários.” (E2-P1)*, ou de outras condições de trabalho: *“Certamente se eles conseguem isto no Chile devem ter mais professores, outras condições que nós não temos. Embora o Chile seja um país emergente, e nós sejamos considerados um país desenvolvido.” (E2-P1).* Estes dados elevam a questão novamente ao nível da política educativa e de ações que não dependem unicamente da estrutura interna do estabelecimento e sugerem, uma vez mais, a necessidade de alterações à estrutura da escola pública e do sistema educativo, por forma a torná-lo mais permeável, neste caso, a esta metodologia de trabalho colaborativo em particular.

Todos estes dados apontam para a necessidade de consideráveis adaptações ao modelo *Ideas Docentes*, para que se torne mais facilmente transferível para o contexto português. Verifica-se que o conteúdo teórico do modelo está adequado ao novo contexto e que as metodologias participativas de *design thinking* são apelativas e valorizadas. No fundo, não haverá aspetos a retirar do modelo por incompatibilidades, mas há uma grande necessidade de acrescentar etapas, nomeadamente subsequentes à sua implementação, garantindo que o investimento e os frutos por ele colhidos não se dissipam, mas antes se concentram e continuam a florescer, consubstanciando-se em medidas concretas que introduzem mudanças positivas e específicas para cada estabelecimento. Há, portanto, necessidade de investimento na conceção destas etapas (ex. instrumentos, metodologias, estratégias de formação/capacitação, etc.) que, tal como o modelo original, exigem um trabalho de investigação que deverá ser suportado pela evidência científica. A par disso, há também um alerta para a influência de aspetos externos que poderão ameaçar a adaptabilidade do modelo, nomeadamente aspetos estruturais como as limitações ao nível dos recursos humanos ou de condições de trabalho que dificultem o trabalho colaborativo.

6.2.4. Transferibilidade

O potencial de *scaling* do modelo sintetiza-se na sua transferibilidade, ou seja, na conjugação da replicabilidade com a adaptabilidade, isto é, o complemento através dos ajustes necessários à sua adaptação, com sucesso, ao contexto de destino. Assim, poder-se-á considerar que, uma vez conseguidos os ajustes referidos no ponto anterior – que serão tanto melhores quanto mais participada for a sua construção, aliando o conhecimento teórico e metodológico da investigação à experiência prática e sabedoria não apenas de docentes, mas de órgãos diretivos ou de outras pessoas com conhecimento reconhecido nesta área – serão suprimidas algumas das limitações identificadas ao nível da replicabilidade, contribuindo, assim, para o aumento da transferibilidade. Importa, contudo, não esquecer que continuam a existir características estruturais do sistema educativo português que parecem constituir barreiras à replicabilidade do modelo, bem como, outras identitárias da classe docente, como visto no subponto 4.1. Constata-se, então, que o modelo apresenta uma replicabilidade algo reduzida e uma adaptabilidade elevada, o que poderá dar aso a duas abordagens distintas quanto à transferibilidade.

Sabendo que a replicabilidade, apesar de não ser suficiente para o processo de *scaling* por si só, é uma componente essencial, poder-se-á considerar que, antes de investir nas adaptações ao modelo *Ideas Docentes*, há que aumentar a replicabilidade, ou seja, que serão necessárias outras iniciativas prévias, à margem do modelo em si, focadas em demonstrar a incompatibilidade entre o discurso promotor do trabalho colaborativo da política em vigor e as condições práticas para o efeito que ela (não) cria. Tal abordagem preveria advogar a alterações à política educativa favoráveis ao trabalho colaborativo e que, uma vez conquistadas, representariam também uma maior replicabilidade do modelo ao novo contexto e, por consequência, da sua transferibilidade. Considera-se, nesta linha de pensamento, que a transferibilidade atual do modelo é reduzida, por conta da sua reduzida replicabilidade, pelo que o potencial de *scaling* do modelo é também baixo.

Numa outra abordagem, pode optar-se por dar mais peso à adaptabilidade, visto que a replicabilidade, ainda que reduzida, não será totalmente nula, entendendo que, por ser adaptável, o modelo tem também uma transferibilidade considerável, sendo o seu potencial de *scaling* suficiente para avançar. No fundo, trata-se de acreditar que valerá a pena investir, por um lado, no identificar das tais escolas onde o modelo possa ser visto como fundacional e onde exista a oportunidade para o testar e, por outro, nas adaptações – tanto as já identificadas neste estudo como outras que se mostrem relevantes na articulação com esse(s) estabelecimento(s) – pensando que esse trabalho de "abrir caminho" poderá ser, em si, uma forma de contribuir para a mudança de paradigma que se constatou ser desejada, quer politicamente, quer entre vários e várias docentes.

Em suma, ao considerar a primeira abordagem procurar-se-ia alterar o contexto por forma a facilitar a escalabilidade do modelo, ao passo que na segunda se procuraria escalar o modelo como tentativa de introduzir mudança no contexto. Na primeira abordagem seriam tendencialmente evidenciadas as ausências (de condições, meios) e procurada a sua supressão, enquanto que na segunda se procuraria apelar à mudança através de resultados positivos ou de boas práticas, isto é, através do exemplo, aplicando o modelo numa conjuntura particularmente mais favorável face ao panorama nacional em geral e, ao divulgar os resultados positivos (que se acredita alcançar), apelar à introdução de políticas mais favoráveis para a generalidade dos territórios educativos.

Como visto, a inovação social privilegiada em todo o estudo é aquela que considera e valoriza o processo e o envolvimento das pessoas nas várias fases da sua conceção (Moulaert et al., 2005; Figueirôa, 2008). Assim, ao enveredar pela segunda abordagem, será fundamental que a inovação seja participada, envolvendo as pessoas nos processos de experimentação e de conceção das adaptações ao modelo e empoderando-as para que possam apropriar-se dele, numa perspetiva de continuidade do trabalho que com este estudo apenas se inicia, e que almeja muito mais do que a simples adoção do modelo. Poder-se-á, aqui, recuperar o ciclo de disseminação da EQUAL e a importância de existir uma entidade parceira em Portugal, que partilhe desta visão e que assuma o papel de disseminadora, salvaguardando os princípios fundamentais.

Por outro lado, a segunda abordagem procura inspirar, através de um modelo facilitador, uma cultura de inovação ao nível das práticas colaborativas que emerge das próprias pessoas e dos territórios. Ainda assim, reconhece-se que esta decisão deverá ser alimentada previamente por uma investigação mais aprofundada acerca da replicabilidade do modelo no contexto atual, envolvendo participantes de várias esferas e não apenas docentes, por forma a aferir se, efetivamente, o modelo é, de facto, transferível e procurando simultaneamente identificar as características das escolas ou territórios educativos que o tornarão mais replicável, sobretudo numa fase inicial em que é desconhecido.

6.3. Adaptação das estratégias pedagógicas ao contexto português

Este último subponto concentra-se na análise dos dados relativos às estratégias pedagógicas que servem de base ao trabalho colaborativo no modelo *Ideas Docentes* e reúne os contributos decorrentes maioritariamente dos questionários, nomeadamente acerca dos métodos de

implementação utilizados (ou passíveis de utilizar) no contexto português, bem como das dificuldades sentidas. Também nas entrevistas foram feitas várias referências às estratégias, sobretudo a dois grandes níveis: a experiência de utilização e as ameaças e desafios à sua ideal implementação.

Os e as participantes de ambos os grupos entrevistados concluíram que *“a maior parte das estratégias nós já as temos na nossa realidade.”* (E1-P1), *“já fazemos muito do que aqui está.”* (E1-P2), exemplificando com casos como a tutoria (E1-P1; E2-P1; E2-P4) ou o feedback (E1-P1), algo que seria esperado, visto, por um lado resultarem da evidência internacional e de boas práticas já consolidadas e, por outro, se alinharem com os objetivos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). Reconhecem, também, que *“a maior parte destas coisas são feitas informalmente”* (E1-P1), ou seja, à semelhança das dinâmicas colaborativas (na maior parte dos casos), o uso das estratégias estará mais associado à experiência, competência pedagógica e estilos de docência ou preferências individuais de cada docente, do que a uma estratégia global de estabelecimento que preconize o uso de determinadas estratégias com maior veemência, em função de características ou necessidades contextuais mais específicas.

Quanto às ameaças à implementação das várias estratégias pedagógicas, ainda sem particularizar, é referida a escassez de tempo por parte dos/as docentes para dedicar aos e às alunas, sendo afirmado que o *“Tempo colaborativo com os alunos é impossível no papel. Claro está que nós fazemos o pino e tentamos... temos um centro de apoio à aprendizagem...”* (E1-P1), no que parece ser uma referência ao tempo não letivo de estabelecimento, mas sem objetivos ou tarefas pré-definidas pelo estabelecimento, para que o/a docente possa, em função do seu diagnóstico, decidir como será utilizado com os/as aluno/as, já que, acrescenta, *“se nós tivéssemos algum trabalho colaborativo com os alunos, poderíamos resolver algumas questões sem usar o tempo de aula que nos é precioso para outras atividades. Acabamos por ter que usar o tempo de aula para tudo. E fazemos... fazemos. Mas não fazemos com a qualidade que eu acho que podíamos fazer, se tivéssemos outras condições.”* (E1-P1). Um outro indicador desta dificuldade em dedicar tempo aos e às alunas é o elevado número de discentes que um docente, por vezes, acompanha num ano letivo. Neste caso, a dificuldade residirá, não apenas no volume de trabalho, mas, eventualmente, na dificuldade em conseguir efetivamente conhecê-los/as e corresponder às suas necessidades. Uma das participantes desabafa que alguém *“que agarra uma direção de turma, mas depois tem mais sete. É impossível!”* (E1-P5). A insuficiência de medidas para a inclusão de aluno/as com necessidades educativas especiais, é também apontada como ameaça, dificultando o exercício de uma prática pedagógica diferenciada: *“A inclusão que atualmente temos em Portugal é uma falsa inclusão. Não é assim que se passa até em países menos desenvolvidos que o nosso. O caso da Bulgária, estive lá um grupo de professores e funcionários daqui do nosso agrupamento e não é assim que funciona. Por exemplo, eu tive, numa certa aula, 6 alunos do Ensino Especial. A umas aulas vão, a outras não vão. A turma devia ter no máximo 20, tem 24. Às vezes vão sozinhos, não vão acompanhados nem por um funcionário nem por nenhum docente da Educação Especial. Como é que eu posso fazer trabalho diferenciado numa aula?”* (E2-P1). Esta perceção poderá remeter,

uma vez mais, para um desajuste entre o preconizado na Lei, nomeadamente no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho e as condições efetivas para que seja conseguido ao nível da prática pedagógica *in loco*. Por fim, surge referência a uma última ameaça, em que as opiniões se dividem – a continuidade pedagógica. Por um lado, há participantes que entendem a descontinuidade pedagógica como prejudicial no processo de ensino-aprendizagem e, como tal, uma ameaça à implementação das referidas estratégias: “*Os alunos estão sempre a mudar de professores. E nós, conhecemos uns alunos, depois temos que conhecer outros.*” (E2-P2); “*Eu gosto da continuidade pedagógica.*” (E2-P4); “*o papel do Diretor de Turma é fundamental. (...) um Diretor de Turma que agarra uma turma um ano e no ano seguinte já lá não está... Eu não diria difícil, é impossível.*” (E1-P3); “*Os próprios alunos queixam-se disso. (...) Os colegas que são contratados trabalham maravilhosamente bem com os alunos na Direção de Turma e prendem os alunos. E os alunos ficam num desgosto no ano seguinte quando já não os têm.*” (E1-P1). Neste caso, para além da perspetiva das participantes, parece também existir evidência de que mesmo os e as alunas entendem como prejudicial a descontinuidade pedagógica, sobretudo no caso do/a Diretor/a de Turma e quando se estabelece uma relação saudável. Por outro lado, um dos participantes sublinha o risco da continuidade pedagógica, nomeadamente nos casos em que a relação estabelecida possa não ser saudável: “*Eu até defendo que terem sempre o mesmo professor do 7º ao 9º ano, acho mal. Porque há alunos que não gostam de certos professores e o contrário. E então a rotação é inovadora, a meu ver.*” (E2-P1).

Como dificuldades ou desafios à implementação das estratégias, é referida em entrevista a baixa motivação dos e das alunas para a aprendizagem e o reduzido envolvimento dos e das EE, aspetos que serão abordados com maior detalhe mais adiante neste trabalho.

De seguida apresentam-se, para cada estratégia, os métodos utilizados e/ou sugeridos para a sua implementação, os aspetos a considerar na sua implementação e as dificuldades ou desafios percebidos pelos e pelas participantes, relativamente ao contexto da escola pública portuguesa. Tecem-se ainda algumas reflexões acerca da sua utilização atual e potencial e do impacto percebido.

6.3.1. Desenvolvimento de tutorias entre alunos/as

Sugere-se a implementação através de iniciativas de mentoria entre alunos/as, em que “*alunxs com melhores resultados*” (R13) “*e com maior facilidade na aquisição das aprendizagens apoiem um colega na sala de aula*” (R5), tendo presente que “*Numa escola em que a inclusão é uma prática diária, devemos colocar em trabalho de pares alunos com a capacidade de apoiar/ajudar o outro que tem necessidades específicas.*” (R7); o trabalho de pares ou de grupo (R1, R3, R4, R6, R12, R15), em que alunos e “*alunas se entreeajudam na resolução de atividades propostas para a aula*” (R12), ou mesmo atribuindo “*a função de tutor a um aluno*” (R1); a realização de tarefas diversas pelos/as alunos/as em conjunto “*como ir ao bar, refeitório, trabalhos de casa, entre outros [ou] mediante determinadas tarefas e fichas*” (R2); e a criação de momentos e/ou atividades para o uso do *feedback* entre alunos/as, como a “*classificação e correção de trabalhos realizados por outro aluno da turma*” (R12) ou, “*No ensino de técnicas de ginástica, enquanto alguns alunos executam, os outros (pares) analisam e dão feedback*” (R10).

Relativamente aos aspetos a considerar, na fase inicial importa identificar a *“necessidade de um aluno ser acompanhado por um tutor”* (R11) e salvaguardar a predisposição ou vontade de outro/a *“querer exercer essa tutoria.”* (R11), bem como fazer o levantamento das características dos e das alunas para a constituição dos pares/grupos, por forma a *“atribuir a função de tutor a um aluno com base no seu perfil/características pertinentes”* (R1) – que pode ser *“um aluno mais velho e mais responsável”* (R11) ou *“que domine, por exemplo, melhor a matéria”* (R14) – ou para criar grupos heterogêneos (R3, R15). É ainda sublinhada a importância da atribuição de papéis ou criação dos grupos pelo/a docente (R3, R14); da definição conjunta de objetivos e/ou compromissos, por exemplo, através de *“um acordo escrito entre ambos os envolvidos”* (R11); e da criação/definição de momentos especificamente dedicados à atividade, como no caso em que tutor/a e tutorando/a *“Dispõem de 45 [minutos] (antes ou depois da hora de almoço) no espaço da biblioteca e/ou sala de estudo.”* (R13). Ao longo do processo, para além do tempo, é necessário o envolvimento ativo do/a docente, seja sob a forma de *“orientação”* (R2) – que poderá ser feita *“previamente”* (R10) – *“supervisão”* (R15), ou, nalguns casos, *“esta estratégia só seria possível, com um trabalho bastante pormenorizado do professor”* (R9). É ainda importante a rotatividade *“procurando muitas vezes que esses pares não sejam sempre os mesmos”* (R4).

A mesma participante que apela ao trabalho pormenorizado dos e das docentes aponta como desafio na implementação da estratégia a reduzida autonomia dos e das alunas: *“na minha realidade profissional, os alunos (na sua maioria) são pouco autónomos e têm pouca iniciativa.”* (R9), sendo esta a única dificuldade referida no conjunto de dados.

Ao que parece, o trabalho entre alunos/as será uma estratégia amplamente utilizada (R3, R6, R7, R12, R13, R14), embora se constate que em muitos casos, como refere um participante, *“a ideia de tutoria não está propriamente subjacente ao trabalho, mas sim a complementaridade entre os/as alunos/as.”* (R3). Existem ainda exemplos de programas específicos: *“Na escola onde trabalho implementa-se o Programa SER+, um programa de tutoria entre pares.”* (R13) ou de tutoria implementada *“por iniciativa própria sendo que a nível de Departamento a mesma não está definida como estratégia e a nível de Escola apenas está prevista para casos específicos.”* (R12). Uma participante recorda uma política educativa mais favorável, todavia extinta: *“Há alguns anos atrás a estratégia funcionou ao nível das aulas de Estudo Acompanhado, que já não existem nesse modelo atualmente. [e revela que] Sendo verdadeira diria que o modelo tem tudo para poder funcionar, MAS NÃO É posto em prática na maioria do ensino público.”* (R4). Esta perceção parece divergente das demais, eventualmente pela interpretação ao nível da tutoria em particular e não apenas do trabalho entre alunos/as. Noutra perspetiva, um dos participantes entende que a estratégia é desadequada *“A nível do 3º Ciclo, [defendendo] que a tutoria deverá ser individual e orientada por um docente, porque os alunos são, ainda, bastante infantis, carecendo, ainda, de aconselhamento por parte do tutor”* (R8). Também em entrevista, surge a discordância com a tutoria *“entre alunos do mesmo nível. Teria quer ser um agrupamento que tivesse um grande edifício que tivesse os diferentes níveis de ensino (...) e alunos mais velhos serem preparados para*

ajudar os mais novos em termos de tutoria [tendo por impossível] que alunos do mesmo nível de ensino possam tutorear os seus colegas. [já que] Têm as mesmas dificuldades” (E2-P1).

Ao nível do impacto, reconhece-se que a estratégia potencia a aprendizagem mútua e a entreadajuda (R6, R14), o desenvolvimento do sentido de responsabilidade (R1, R2) e de competências para a cooperação (R3), bem como de competências pessoais e sociais, não fosse apoiar alunos/as com necessidades específicas *“uma aprendizagem para a vida.”* (R7).

6.3.2. Feedback formativo ao/à aluno/a: o erro como oportunidade para a aprendizagem

Os métodos referidos para a implementação da estratégia são: a criação de momentos e instrumentos de avaliação diagnóstica e formativa, orais ou escritos, com troca de *feedback* (R8, R12), de que são exemplo *“testes formativos semanais e sua correção e esclarecimento de dúvidas (coletiva ou individualmente)”* (R4); o uso de *“comentário escrito, nos testes/fichas de avaliação”* (R1), como *feedback* qualitativo complementar à avaliação sumativa/quantitativa; o *feedback* em várias fases de desenvolvimento da tarefa que precedem o momento de avaliação sumativa, por exemplo, *“Nos trabalhos individuais ou em grupo a apresentar/defender em sala de aula pelo aluno(s) é sempre dado o feedback ao(s) aluno(s) para que possam corrigir/melhorar o resultado final da apresentação”* (R12); o fomentar da prática do *feedback* entre alunos/as (R2), nomeadamente através de momentos de heteroavaliação (R1, R4) ou aquando da correção de *“um trabalho (...) solicita-se a resposta e depois os alunos e/ou professor corrige(m)”* (R6); a utilização de estratégias de aprendizagem centrada no/a aluno(a), como a aprendizagem baseada em tarefas ou em projetos (R3, R10, R13), *“com a docente só em retaguarda, quando nenhum/a aluno/a do grupo/par consegue resolver a questão”* (R13); e, por último, a valorização do erro e o recurso a ele como oportunidade para a aprendizagem, isto é, *“Não punir o erro mas partir dele para uma nova descoberta ou nova aprendizagem. A partir do erro, levar o aluno à pergunta”* (R11), *“devolver a questão/problema à turma”* (R3), ou ainda aproveitá-lo *“para rever matérias e aplicá-las a novas situações, tendo como base pesquisas feitas pelo aluno”* (R9). Outras formas de valorização do erro passam pela diversificação de abordagens, como no caso em que *“uma aluna verbalizou que o seu desempenho numa dada questão se prendia com a não compreensão, ainda, do raciocínio. Aproveitei a oportunidade para usar outro exemplo completamente diferente do habitual e solicitei a ajuda da aluna no raciocínio. A aluna agradeceu no final da aula porque achou que me devia estar grata, quando na realidade não fiz senão a minha obrigação”* (R5), pelo uso de *“carimbos motivacionais [em que] o erro é para verificar onde devemos intervir em apoios positivos”* (R7) ou pela *“Realização de testes em duas fases: (...) com identificação do erro e (...) após identificação do erro”* (R15).

Não foram levantadas dificuldades ou aspetos a considerar na implementação desta estratégia, apenas reiterada a sua utilização muito frequente: *“Na minha realidade, esta estratégia é muito aplicada”* (R9), *“está na ordem do dia”* (R4) e *“Na educação especial é uma prática diária”* (R7); e tecidas algumas observações que corroboram a relevância e adequabilidade da estratégia ao contexto português, reforçando a importância do *feedback* no processo de ensino e aprendizagem, *“sempre importante, até porque, existem alunos que por vergonha não colocam*

dúvidas” (R2), e também do erro, que “*é sempre uma oportunidade para aprender algo*” (R11) e que “*faz parte do processo de aprendizagem!* [Alertando que] *Contudo, a criatividade, na escola pública portuguesa na atualidade, é (que parece ser) "o erro" do sistema, o grão de areia na engrenagem. Formatar o aluno para o exame, para o "cumprimento dos programas", é tudo aquilo que verdadeiramente interessa, matando-se, à nascença, qualquer tentativa de implementação de estratégias que não direcionem os alunos na concretização desse objetivo essencial.* [concluindo, assim, este participante que] *O "erro" é o sistema*” (R14). Uma vez mais, esta afirmação parece estar mais dirigida aos decisores políticos e às imposições colocadas aos e às docentes, que lhes castram a autonomia para tentar implementar tais estratégias, do que aos e às demais colegas.

Foi, sim, reconhecido o impacto desta estratégia, que permite a descoberta e aprendizagem colaborativas: “*em conjunto, (...) encontrar a solução e transformar a informação em conhecimento*” (R3); a correção aos e às alunas no momento “*Um feedback dado em contexto de sala de aula é importante para corrigir o próprio aluno*” (R2) e proporciona um diagnóstico a docentes e alunos/as que orienta o trabalho de ambos em prol dos objetivos, dado que ambos “*conseguem saber o que precisam de fazer para alcançar, na sua plenitude, os objetivos propostos inicialmente*” (R8).

6.3.3. Mobilização de altas expectativas e da aprendizagem autónoma dos/las alunos/as

Para implementar esta estratégia, os e as participantes sugerem métodos como: diagnóstico permanente e concertado, ao “*aumentar os momentos de avaliação formativa, que servem de instrumento de diagnóstico permanente, para os alunos, professores e EE*” (R1) e/ou “*fazer o registo periódico da avaliação do aluno e analisar em conjunto o seu desempenho*” (R15); estímulo à autorregulação das aprendizagens pelos/as alunos/as, não avançando “*num dado tema ou conteúdo se o aluno não verificou a sua aprendizagem ou se nessa verificação revela não ter atingido o seu objetivo*” (R5); constituição de grupos de nível, uma vez que “*Os alunos sobredotados conseguem, muito facilmente, trabalhar de forma muito autónoma*” (R8); solicitação e/ou encorajamento do estudo/trabalho autónomo dos e das alunas, por exemplo, com “*trabalhos que exigem pesquisa autónoma*” (R6), fichas de trabalho em que o/a aluno/a “*tira conclusões, a partir das quais se definem conceitos.*” (R9) ou “*materiais extra-aula/disciplina (por exemplo, via "Moodle")*” (R6); explicação clara e individualizada das sugestões de estudo autónomo em função das necessidades identificadas pelo/a docente, “*isto é, explicando de forma clara e inequívoca, o que o aluno precisa de fazer para melhorar os resultados, (...) rever o conteúdo X, na página Y do manual*” (R1); “*trabalho de projeto*” (R4); aprendizagem entre pares como estratégia de motivação, “*Tentando que os colegas apresentem trabalhos teóricos, escritos, powerpoints aos colegas de forma a se aplicarem numa determinada matéria, e tentando aprenderem mais, para além do que foi pedido*” (R2); recurso à arte e cultura como veículos de aquisição de conhecimentos e competências, como “*um filme específico, leitura de um artigo/ obra*” (R12) ou “*O teatro ou a expressão dramática [que] proporcionam (ou proporcionariam) uma verdadeira ferramenta de trabalho para a transformação efetiva da escola pública portuguesa na atualidade*” (R14); recurso à tecnologia, dentro ou fora da sala de aula, como complemento à aprendizagem e elemento

facilitador do estudo autónomo, como a “*escola Virtual*” da Porto Editora, [em] que o aluno pode explorar e ir fazendo, com correções automáticas” (R7); “a plataforma *licness.org*” (R10) no xadrez ou o Moodle e outras “que estimulem a responsabilização da aprendizagem e o trabalho autónomo dos/das alunos/as. [bem como] O recurso ao telemóvel para consulta em contexto de sala de aula” (R13); e ainda a fomentação do equilíbrio entre as atividades escolares e as atividades de lazer na gestão dos tempos não letivos pelos/as alunos/as, um método eventualmente pouco esperado enquanto estratégia pedagógica, mas verdadeiramente relevante, “O aluno tem de ter tempo para ler, para ir ao cinema, para estar com os seus amigos e pares, para conviver, para passear, para ser uma pessoa mais completa. Tem de ter tempo para crescer “fora da escola”. O atual sistema de ensino possui horas a mais, exige cada vez mais, desregula e castra as hipóteses de qualquer aluno para se motivar a aprender a aprender” (R14).

Relativamente aos aspetos a considerar, destaca-se a importância da orientação do/a docente, através de um exemplo em que “Os alunos aprenderam sobre um tema, de forma autónoma mas muito orientada pela professora” (R11) e ainda das preferências e interesses dos/as alunos/as, que “aprendem onde se sentem mais confortáveis” (R7). Em contrapartida, numa das entrevistas, um participante, questiona esta ideia de que “Os alunos aprendem de acordo com os centros de interesse. Então, mas os alunos que não têm interesses nenhuns, querem aprender o quê? Nada. Os centros de interesses não existem” (E2-P1), o que se aproxima de algumas das dificuldades sublinhadas na implementação desta estratégia, nomeadamente a reduzida autonomia e/ou predisposição para a aprendizagem autónoma: “De facto, os meus alunos têm revelado pouca autonomia e pouco interesse em refletir sobre o que aprenderam e como aprenderam, sobretudo autonomamente” (R3), o que parece indicar também o parco interesse pela aprendizagem e pelo processo reflexivo. “Por outro lado, há ainda da parte dos alunos muita necessidade (ou muito hábito) de o professor ser a “muleta”, nem que seja muitas vezes APENAS para lhes apontar a pergunta/indicação que não leram e que lhes permitirá procurar trabalhar autonomamente” (R4). Outras dificuldades são as “baixas expectativas que um largo conjunto de alunos apresenta (...) [que levam a que] o desafio não [seja] aceite e concretizado pela generalidade dos alunos” (R12), ao que parece, mesmo os/as que teriam maior expectativa, e ainda episódios de indisciplina, isto é, “Problemas de comportamento na maioria das turmas fazem com que este incentivo ao trabalho autónomo não funcione para a totalidade dos alunos” (R4).

Os vários aspetos referidos levam à perceção de que os resultados obtidos se revelam desproporcionais ao investimento: “Todavia, apesar dos esforços constantes e sistemáticos, esta é uma metodologia que não tem dado resultados esperados” (R3); “embora o trabalho de projeto seja cada vez mais utilizado, aqui devo confessar o meu desânimo” (R4), havendo participantes que acreditam que, no contexto português, a estratégia será viável apenas em condições particulares, como o “número restrito de alunos por turma e/ou em áreas específicas dos conteúdos disciplinares” (R12) ou “para alunos com um nível muito elevado de capacidades” (R8).

Ainda assim, nos casos mais positivos, a estratégia vê reconhecido o impacto ao nível apropriação das aprendizagens, uma vez que “O aluno aprende a fazer, com os erros, com as

vitórias” (R7) e da gratificação pelo envolvimento no processo de aprendizagem autónoma: “*Nem sempre é fácil conseguir que o façam voluntariamente, mas é recompensador*” (R5), não sendo perceptível se esta gratificação será sentida por alunos/as, docentes ou ambos.

6.3.4. Aprendizagem colaborativa entre alunos/as

Os métodos sugeridos para implementar esta estratégia no contexto português são: recurso à aprendizagem baseada em tarefas, realizadas a pares ou em pequenos grupos (R5, R6, R8), “*como Apresentar uma Questão problema Global e sub-questões distribuídas aos grupos formados [depois] Reunir a informação das sub-questões e em grande grupo resolver a Questão*” (R15), “*mandar pesquisar vários aspetos de um tema global*” (R11) ou distribuir “*as mesmas tarefas (...)* pelos alunos de cada grupo. No final compilam-se as informações de cada grupo e debatem-se” (R9); disposição intencional dos equipamentos da sala de aula por forma a induzir o trabalho em grupo, “*A sala de aula deve estar em grupo. Na escola/turmas que acompanho na Educação Especial as salas já estão dispostas desta forma. O trabalho de grupo é uma prática diária, não é forçada.*” (R7); trabalho de projeto, ou seja, “*desenho e implementação de projetos*” (R3), que podem ser subjacentes a um tema “*a realizar ao longo do ano*” (R1), e onde os e as alunas “*em grupo executam as tarefas para esse fim.*” (R4), “*tendo como resultado final um projeto*” (R14), ou “*Através de um tema global, subdividido em subtemas e, formando grupos com os diferentes temas*” (R2); e ainda a atribuição de tarefas e/ou responsabilidades “*diferentes a cada um dos grupos*” (R1), sendo que “*qualquer um dos elementos do grupo tem tarefas destinadas, responsabilidades claramente definidas, prazos para a concretização e apresentação do trabalho*” (R14), nalguns casos atribuídas pelo/a docente, que “*comunica o desafio ao porta-voz do grupo que, por sua vez, o tenta replicar*” (R10) e noutros “*Cada grupo organiza o seu trabalho, distribuindo as tarefas a cada elemento, com o apoio do professor*” (R3).

São ainda destacados alguns aspetos a considerar, nomeadamente a responsabilidade pela escolha do tema, que poderá ser um desafio “*lançado aos alunos (ou escolhido por eles)*” (R4), mas que deverá ser previamente decidido, e ainda, ao longo do trabalho, sublinha-se a importância de criar momentos dedicados à monitorização e feedback – como “*reservar uma aula semanal para fazer um ponto de situação e ajustar estratégias*” (R1) – e de antecipar e mediar de conflitos, visto que “*Às vezes é necessário resolver pequenos conflitos nos trabalhos de grupo*” (R7).

O principal desafio indicado prende-se com a dificuldade em garantir o envolvimento de todos e todas as alunas, referindo uma das participantes que “*na autoavaliação deste tipo de atividades, nota-se que é difícil a integração/inclusão de todos os elementos – existe sempre a queixa de que "fulano não fez nada"*” (R12).

De um modo geral esta parece ser, também, uma estratégia frequentemente utilizada, por exemplo “*em Cidadania e Desenvolvimento*” (R6), “*Na E. Física*” (R10) e “*Até ao nível (básico) de programação de jogos de computador*” (R4). O impacto percebido da estratégia é referido ao nível do desenvolvimento de competências transversais, sendo a colaboração tida como “*imprescindível para o crescimento dos indivíduos e da sua criatividade, [dado que] Do espírito crítico, da discussão dos problemas e da procura continuada das respostas mais adequadas à*

concretização dos seus projetos finais, surge a "luz" e o "prazer" de se ter conseguido criar algo do nada e onde "todos" tiveram um papel principal" (R14). É também reconhecido como positivo o exercício da partilha e o debate de ideias, pois "Ao trabalharem em grupo, os alunos trocam ideias bastante enriquecedoras" (R8), bem como o surgimento de múltiplas respostas ou soluções no seio do processo colaborativo, uma vez que "a percepção dos alunos do mesmo grupo nem sempre é a mesma, no que diz respeito às melhores estratégias de resolução de uma questão ou trabalho, o que gera maior diversidade de propostas de resolução" (R5).

6.3.5. Uso do diálogo e do debate entre alunos/as para uma aprendizagem significativa

Os métodos utilizados/sugeridos para implementação desta estratégia variam, sendo apresentadas por ordem de complexidade e/ou investimento na sua preparação, podendo ir desde a "produção oral" (R13) ou apresentação oral de trabalhos (R6, R7) à dinamização do diálogo ou discussão entre alunos/as, por exemplo com "apresentações orais de tema livre, seguidas de debate em grande grupo" (R1) ou atribuindo "um tema, adequado à faixa etária, ou escolhiam um livro, uma modalidade desportiva... e, posteriormente, debatiam o tema" (R2). No primeiro método, o foco parece centrar-se nas competências de comunicação, ao passo que no segundo será, sobretudo no diálogo entre pares, sendo o tema passível de ser escolhido pelos/as alunos/as. Métodos mais complexos envolvem a realização de debates temáticos organizados, podendo apresentar-se "um tema (...) a ser trabalhado inicialmente em pequenos grupos e posteriormente depois de eleito o porta-voz de cada grupo alargar o debate em grande grupo" (R15) ou colocar-se "uma questão/problema (...) ou situação/problema que vem no manual [a toda a turma e pedir] a um aluno que seja o moderador do debate ou, por vezes, o papel cabe ao professor" (R11), sendo este tipo de "debates temáticos, sobre os temas do plano curricular e/ou sobre temas pertinentes da atualidade [sugeridos para o] (Nível Secundário)" (R1). Nesta linha, importará refletir acerca da complexidade dos métodos em função da idade e do nível de ensino, sendo porventura essa uma das razões que leva ao surgimento de métodos mais e menos complexos ou exigentes relacionados com esta estratégia. Por fim, outra sugestão é a criação de oficinas de expressão dramática, ou, em sentido mais lato, a educação artística, proposta trazida por um participante que "Como orientador de um grupo de alunos em oficina de expressão dramática, [entende] passar por aqui (esta) forma de reestruturar o ensino e a escola pública. É uma das possíveis soluções para muitos dos problemas que nela estão "encarcerados". [Remata escrevendo que] Educar pela arte, neste caso as artes dramáticas, é no meu entender, talvez o único caminho capaz de solucionar o drama tremendo que é o atual sistema de ensino no nosso país" (R14).

Entre os aspetos a considerar na implementação da estratégia surgem exemplos de recursos adicionais que podem ser facilitadoras do diálogo/debate ou motivadoras, nomeadamente a atividades realizadas fora da escola, como "uma visita de estudo às aldeias de Xisto da Serra da Lousã" (R8) ou a elementos visuais relacionados com o tema, como "imagens significativas da história mundial" (R10). Sublinha-se ainda a importância "imprescindível [d]o uso de regras" (R9), do reforço positivo por parte dos/as docentes, por exemplo, "Se o aluno é bom a desenhar,

mostramos esse trabalho. Se é bom a escrever é esse que mostramos” (R7) e da consolidação final do diálogo ou debate, onde se *“registam algumas conclusões”* (R11).

Ao nível das dificuldades são destacadas as reduzidas competências de argumentação e domínio lexical dos e das alunas, *“Sempre que existe moderação do professor ainda se consegue obter algum resultado. Todavia, o debate puro é difícil, atendendo a algumas limitações de vocabulário e dificuldades de argumentação”* (R3) e a escassez de tempo para implementar a estratégia *“Falta muita vez tempo, devido à quantidade de aprendizagens essenciais que temos de desenvolver”* (R4).

Nas várias abordagens, a experiência dos e das participantes sugere que esta estratégia será também *“algo que se faz com frequência”* (R7), visto que discurso oral é continuamente *“desenvolvido e aprimorado”* (R13), *“o diálogo é uma prática comum”* (R9) e a *“realização de debates é uma estratégia de ensino/aprendizagem sempre presente na área das ciências sociais e humanas”* (R12). A sua relevância é, nalguns casos, entendida como transversal, crendo que *“O uso do diálogo e debate é fundamental na discussão e reflexão de e sobre temas de cidadania, mas também na tentativa de explicação de fenómenos físicos e previsão de resultados”* (R5) e que *“Nas disciplinas de Português e Inglês o desenvolvimento das competências de comunicação faz parte integrante do trabalho a desenvolver. E não só nestas disciplinas.”* (R4). Noutros casos, parece ser tida como mais relevante ao nível do ensino secundário, eventualmente por conta das dificuldades de implementação que poderão conduzir a resultados menos evidentes: *“Se no trabalho no ensino secundário esta é uma metodologia relevante e com sentido, no caso da minha escola, à medida que descemos no ano de escolaridade, torna-se mais difícil promover este diálogo entre alunos/as”* (R3). Não obstante, a estratégia vê reconhecido algum impacto: *“Quando o tema em debate é apetecido pelos alunos conseguem-se ótimos resultados, nomeadamente, no nível de participação organizada e no confronto pacífico de ideias”* (R12). Mais uma vez surge referência ao interesse dos e das alunas como determinante para o impacto alcançado.

6.3.6. Nivelamento da aprendizagem de todos/as os/as alunos/as

Para implementação desta estratégia, os métodos sugeridos são: a criação de respostas variadas de apoio complementar, sobretudo para os e as alunas que apresentam maior dificuldade em alcançar o nível pretendido, que podem adotar uma abordagem individual ou de grupo, e ser dinamizadas unicamente por docentes ou com o apoio de outros/as alunos/as, por exemplo uma *“sala de estudo onde estão professores de diferentes disciplinas e alunos voluntários com elevado nível de sucesso”* (R15), *“apoios suplementares (com 1 hora para prof. e alunos com mais dificuldades)”* (R4) ou *“apoio individual”* (R9), sendo também referida a criação de uma rede de apoio que envolva não só docentes e pares, mas também as famílias, *“para colocar os alunos ao “mesmo” nível”* (R7); a constituição de grupos de alunos/as homogêneos quanto ao desempenho escolar, ou seja *“grupos de nível”* (R6), *“com uma avaliação diferenciada para os diferentes alunos, atendendo às suas capacidades, [salvaguardando que] Terá de haver uma aprendizagem verdadeira para todos os alunos”* (R8); a verificação regular das aprendizagens, por exemplo, *“após um conteúdo, realizam-se pequenos trabalhos, são colocadas questões ou são realizadas*

fichas que permitem ao/à docente avançar” (R3) ou “No final de cada conteúdo apresentar uma atividade para avaliação” (R15); a diversificação das abordagens pedagógicas – “Para os alunos que não atingem o nível exigido, tentaria abordar a matéria através da realização de trabalhos, discussão oral da matéria, tarefas mais objetivas e mais curtas” (R2); e ainda a definição de metas concretas que constituem requisitos para a progressão, por exemplo, “os alunos precisam de atingir nível positivo para poderem passar para o módulo seguinte” (R1) ou “Só podem executar uma sequência gímnica após o domínio claro da técnica” (R10).

Uma das dificuldades encontradas pelos e pelas participantes é a reduzida carga horária das disciplinas comparativamente à extensão dos conteúdos a abordar e ao número de alunos/as por turma: *“Diria mesmo que é muito difícil a sua implementação devido à extensão dos programas que têm de ser cumpridos (...), bem como ao nº de alunos por turma” (R11); “É impossível de ser realizado em disciplinas no ensino básico onde a sua carga horária semanal se reduz à insignificância de 50 ou 75 minutos letivos. É brincar ao eduquês, é pensar o ensino em termos estritamente económicos e nada mais” (R14), de onde surge, uma vez mais, a perceção da redução do investimento no ensino, comprometedora da sua qualidade. Outra dificuldade é a “heterogeneidade das turmas” (R11), nomeadamente “as desigualdades ao nível das capacidades e sobretudo do interesse pela aprendizagem” (R4).*

A julgar pelos métodos sugeridos, nalguns dos casos referidos como prática do/a participante, poder-se-á entender que existem tentativas de implementar a estratégia, contudo, são também diversas as dificuldades identificadas, o que poderá também sugerir que a sua implementação nem sempre seja bem conseguida, havendo inclusive uma referência à utilização insuficiente da estratégia, nomeadamente ao nível dos apoios adicionais: *“infelizmente, gostaria de conseguir dispor deste apoio adicional (...) em diversas áreas da cidadania e do conhecimento científico, com a ajuda entre pares. Contudo, só consigo fazer a proposta de tarefas que, dadas as características do meio sociocultural onde a minha escola está inserida, nem sempre são realizadas e, por isso, a melhoria nas aprendizagens fica condicionada” (R5).*

Ao nível da adaptabilidade, reconhece-se que poderá ser possível adaptar a estratégia ao contexto português, sublinhando-se a necessidade de ofertas de apoio variadas. Refere-se que o apoio suplementar em horário definido *“pode ajudar, mas nem sempre existe” (R4) e que “Para esta estratégia poder resultar no ensino regular, seria importante existir, por parte da escola, uma oferta variada de diferentes apoios/oficinas de estudo, etc.” (R1). A mesma participante acredita ser possível, no ensino regular português, “implementar uma estratégia semelhante [à da progressão por módulos do ensino profissional], por forma a motivar os alunos que, por falta de interesse ou outras razões, desistiram da disciplina e deixaram de investir nela” (R1), sugerindo, assim, a importação de uma prática do ensino profissional para o ensino regular, desde que salvaguardada a existência das referidas ofertas de apoio. Por outro lado, são levantadas novamente dificuldades à adaptabilidade da estratégia ao contexto português. Algumas advêm de fatores estruturais: *“O apoio referido nem sempre é fácil de mobilizar ou de operacionalizar” (R3); “Nem sempre é possível aplicar esta estratégia devido a vários condicionalismos” (R11); “Este é um**

objetivo perfeitamente utópico na nossa Escola – os programas das disciplinas são, por norma, extensos, complexos e nada adaptados à realidade socioeconómica de cada região mas são para cumprir” (R12). Outras relacionam-se com a perceção de que a estratégia dificilmente proporcionaria um sucesso absoluto, tendo em conta a variabilidade das características individuais dos/as alunos/as: “Atingir um nível igual em todos os alunos é difícil. Os alunos são todos diferentes, mesmo quando nos parece que estão todos ao mesmo nível, alguns não estão” (R7); “No domínio de uma língua estrangeira nunca se verifica um grupo homogéneo, cujo domínio de fluência seja equivalente a todos. Colmata-se com aulas de apoio, contudo, quando o fosso é muito grande, não é possível determinado/a aluno/a acompanhar a maioria. Dificilmente atinge o patamar desejado, daí os vários níveis de desempenho” (R13). Neste aspeto importa relacionar com descrição da própria estratégia, que sublinha a sua adequabilidade em momentos ocasionais ou matérias específicas, e não como meta transversal para todos os conteúdos ou aprendizagens.

6.3.7. Gestão comportamental e socioemocional para a melhoria da aprendizagem

Sugerem-se como métodos de implementação: a definição de regras “claras,[e] iguais para todos” (R7) e o incentivo ao “seu cumprimento e/ou penalização se o não cumprimento de regras for reiterado de forma sistemática” (R12), remetendo “para o cumprimento do regulamento interno” (R13); a distribuição intencional dos e das alunas pelo espaço da sala de aula, “de modo a melhor controlar os comportamentos (alunos com comportamentos desajustados mais próximos de mim)” (R3), “numa mesa sozinho[s], tendo como apoio o professor, ou (...) junto a um colega que tenha sucesso escolar e seja influente, de forma positiva” (R9), “um modelo mais positivo” (R4); a prática da empatia e o investimento na relação pedagógica, isto é, “falar particularmente com os alunos que apresentam comportamentos de risco” (R11), “estar atento aos alunos/as emocionalmente mais instáveis, procurando dar-lhe atividades de acordo com as suas capacidades” (R3), “acompanhar sempre nas dificuldades, intervindo e corrigindo” (R1), e ainda o “contacto físico” (R2) e o “uso de expressões de cortesia, tanto na aula como fora dela” (R10); o reforço positivo, seja verbal – “valorizar todas as participações positivas” (R4), “felicitar as conquistas” (R3) e “elogiar, mesmo quando não conseguem” (R1) – seja através do voto de confiança, ao “atribuir responsabilidades aos alunos/as com comportamentos mais perturbadores” ou valorizar “o seu trabalho c/ pequenas tarefas práticas (ajuda/trabalho no computador da sala, ficarem encarregados do comando do projetor)” (R3); atribuição de “penalizações” (R6); envolvimento das famílias e fomentação da colaboração com a escola (R7, R11); envolvimento de outros/as alunos/as, tanto colegas, ao pedir “que o incluam nas tarefas” (R2), como mais velhos/as, “através de um sistema de tutoria, em que alunos de idade/nível de ensino mais avançadas, agissem como tutores/ "padrinhos"/ "madrinhas" de alunos mais novos. Esta interrelação poderia contribuir para o desenvolvimento de um maior sentido de responsabilidade, competências sociais e comportamentais” (R1); envolvimento de técnicos especializados, como “psicólogos escolares, parceiros indissociáveis dos professores e órgãos de gestão das escolas” (R5), sendo reconhecido que “a escola pública deveria ter mais técnicos superiores: psicólogos, sociólogos e assistentes sociais” (R8); e ainda a implementação de

atividades orientadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, por exemplo um DAC “*de modo a desenvolver competências sociais, emocionais e comportamentais*” (R15), “*sessões de relaxamento*” (R7) ou “*Através da oficina de expressão dramática*” (R14).

Ao nível das dificuldades, é destacada a conceção e organização da estrutura escolar, que “*não se coaduna com a tipologia de alunxs de agora*” (R13), e leva também a que os e as docentes fiquem “*muito limitados nas suas práticas porque têm muitos tempos letivos e pouco tempo para poderem ajudar os seus alunos em termos emocionais. [Considera-se que] O Estado deveria ser mais interventivo a este nível*” (R8), dado existirem casos de ausência de acompanhamento especializado: “*Temos casos de alunos que precisavam de acompanhamento, mas não há!*” (R6). Outra dificuldade é a agregação de vários/as alunos/as com comportamentos disruptivos, ou seja, “*Pontualmente há elementos disruptivos nas turmas, [mas] preocupante é quando vários desses elementos se "juntam" numa turma*” (R13).

Esta parece ser uma estratégia bastante relevante no contexto português, aplicada “*com bastante seriedade*” (R5) tanto por docentes como em articulação com outros profissionais, mas, ainda assim, com constrangimentos que motivam o crescente investimento nela – “*A implementação de uma estratégia desta natureza deveria ser feita em tempos/espacos próprios e com recursos humanos específicos*” (R12), bem como a sua valorização, visto ser um desafio transversal na escola atual: “*Esta gestão é o grande desafio da escola pública portuguesa*” (R3), “*É necessário mudar as atitudes relativamente a este ponto. (...) É preciso estar atento a este problema e intervir!*” (R7). Constata-se, assim que esta será uma estratégia fundamental.

6.3.8. Envolvimento dos/as EE no processo de aprendizagem e ensino

Esta estratégia tem como métodos sugeridos: o estímulo ao apoio dos EE em trabalhos escolares ou “*tarefas conjuntas*” (R15), “*em aspetos específicos que estejam à vontade, atendendo às suas competências*” (R3), “*para permitir o acompanhamento*” (R7); o recurso a canais de comunicação digitais no contacto com EE, como “*Usar mais as redes sociais, [e o] mail*” (R7); o investimento na relação com EE pelo/a Diretor/a de Turma, cujo “*papel (...) é importantíssimo. "Remarmos" para o mesmo lado que os pais é fundamental, assim como fazê-los "abrir" a sua "courage" quando percebemos que os problemas na escola são semelhantes em casa*” (R4), sugerindo uma abordagem pelo diálogo e empatia, também sugerida em entrevista, ou seja, muitos/as EE reagem dizendo “*"Não, ele em casa porta-se muito bem". E depois, se nós os conseguirmos levar para uma salinha e puxar um bocadinho por aquele "porta-se muito bem" aquilo desmancha-se rapidamente. E começar a partir daí.*” (E1-P3), o que requererá um trabalho mais individualizado. Por fim, sugere-se o desenvolvimento de sessões ou atividades em várias tipologias: sessões para alunos/as, dinamizadas por EE “*convidar os pais para estarem presentes na escola de modo a participarem em atividades com os educandos (...) por exemplo, na leitura à turma de um livro que tenham gostado de ler, uma apresentação digital sobre um assunto interessante*” (R15), “*falar um pouco da sua profissão, ou levar os alunos aos locais de trabalho (se possível)*” (R2); sessões para EE, dinamizadas por alunos/as, como “*workshops de TIC, línguas estrangeiras, etc.*” (R1) ou “*uma atividade de Xadrez de pais e filhos*” (R10); e sessões para EE

dinamizadas por docentes, como “sessões temáticas, dinamizadas pelos professores das respetivas disciplinas, para divulgação dos conteúdos a abordar e “desconstrução” do programa da disciplina” (R1) ou “através da Direção do Agrupamento tentar implementar ações de formação” (R11). Também em entrevista surge a sugestão criar de programas de capacitação parental, “Um ensino recorrente, para ajudar as pessoas a ter conhecimentos para lidar com os seus filhos” (E2-P1).

Esta estratégia enfrenta também inúmeras dificuldades, sobretudo nos casos em que o acompanhamento em casa é igualmente reduzido, isto é, “Se, por um lado, há pais e EE que apoiam os seus educandos, por outro, seria bom/necessário que muitos mais se envolvessem na sua educação!” (R6), “Os pais e as mães que acompanham o dia-a-dia estão motivados/as para o continuarem a fazer, e em muitos casos, os filhos/as filhas não necessitam desse apoio na escola. Grave são os pais e as mães que não acompanham e se demitem da função. A dificuldade reside em os “motivar” para o acompanhamento dos filhos/filhas” (R13). Esta dificuldade foi também sublinhada em ambos os grupos de entrevista, onde se refere, por um lado, a reduzida valorização da aprendizagem: “Há muitos miúdos que não têm apoio nenhum em casa” (E2-P1); “não há ninguém que os incentive (...) não são apoiados a nível de atividades escolares, não só porque os pais, na maioria dos casos, não têm escolaridade suficiente para, mas também porque não acham muito relevante. Aliás, alguns põem muito em causa o trabalho que nós pedimos e, às vezes, os garotos até vão com alguma vontade com a tarefa para casa, a gente vê que eles vão com ideias, mas depois regressam sem nada porque não tiveram feedback” (E1-P1). Por outro, o défice de competências parentais: “Há miúdos que ninguém olha para eles. Nada. Ninguém vê se trazem piolhos, se cortam as unhas” (E2-P1), “Se tiram a senha” (E2-P4), “Se tomam a medicação” (E2-P2). Uma das participantes refere que “A maior parte das nossas famílias são disfuncionais. Temos turmas inteirinhas em que há uma ou duas famílias minimamente estruturadas. Nós não podemos educar os pais e, portanto, vamos fazendo o que podemos” (E2-P4). A dificuldade em intervir acentua-se pela reduzida relação de proximidade ou participação em atividades dirigidas a EE, visto que, em muitos casos, “são pouquíssimos os que aparecem e se aparecem 3 ou 4 nós não vemos depois feedback, não acontece nada, nada muda” (E1-P1); “Mesmo no centro da cidade se passa isso (...) conta-se pelos dedos os que aparecem. (...) Tanto é se é pós-laboral, laboral, não aparecem” (E1-P5); “Nos conselhos de turma é sempre solicitada/proposta a intervenção dos pais/EE mas, raramente, aceite pelos mesmos” (R12).

Também assim se verifica a relevância da estratégia no contexto português – como refere uma das participantes, “As famílias em crise são o problema maior da escola e sinto que fazemos pouco no sentido de o tentar resolver” (R4) – e a urgência de promover e melhorar a colaboração entre a escola e os/as EE, algo que “hoje em dia era preciso fazer a outro nível (...) tínhamos que remar todos para o mesmo lado” (E1-P3), levantando, talvez, a necessidade de recorrer a outras abordagens atualmente menos exploradas e que a reflexão facilitada por este modelo poderia despoletar (assim existam, depois, as condições para as implementar!). Parece existir interesse em que se instale esta colaboração por parte dos e das docentes, contudo espera-se uma mudança de

atitude dos e das EE, no sentido de “*Não virem só reclamar, não é? (...) Deviam vir com outra postura, com outro interesse...*” (E1-P5) “*É. Eles virem à escola [com interesse] e depois... trabalharem connosco. (...) esse é um dos pontos fracos no nosso agrupamento*” (E1-P1). Aqui, parece subentendida a ideia de que é necessária a mudança de ambas as partes (escola e EE), por forma a que ambos se encontrem, embora, do lado dos/as docentes, se denote um sentimento de impotência: “*os pais estão ocupados!*” (R7). Neste sentido, parece ser necessária uma estratégia de escola, ou mesmo política, e não apenas a atuação dos/as docentes: “*Esta deverá ser uma estratégia definida e implementada ao nível da gestão da Escola/Ministério*” (R12); “*Só com o Estado/ME se poderiam alcançar tais desideratos*” (R8).

Por fim, importa dar nota de que uma das participantes refere não trabalhar “*diretamente com os pais/ EE*” (R9) e partilhar a opinião de um dos participantes que, embora não constitua, necessariamente, uma dificuldade no envolvimento dos/as EE ou uma sugestão de métodos de intervenção, apela a uma redefinição de prioridades, por eles/as, no sentido de privilegiar o bem-estar global dos e das alunas, que poderá ser igualmente ser tido em conta na adaptação da estratégia à realidade portuguesa: “*Os pais preocupam-se com os resultados académicos dos seus filhos e filhas, na esmagadora maioria dos casos. Os pais deveriam estar preocupados com o tempo insano que os seus filhos passam nas escolas, mas não. Os pais "preocupados" colocam os seus filhos e filhas em horas infinitas de explicações e são parte ativa do problema. Os pais devem passar mais tempo com os seus filhos, mas (ironia das ironias) os pais não têm tempo. (E) aqueles que, por sorte, o possam utilizar, por favor passem com os filhos, não venham à escola*” (R14).

6.3.9. Trabalho colaborativo entre docentes

Esta é uma das estratégias de que mais se falou ao longo deste trabalho, sendo amplamente refletidas as várias dificuldades e ameaças sentidas pelos e pelas participantes. Nessa medida, optou-se por não incluir, no início da discussão dos dados, os métodos e dificuldades identificadas nos questionários, aos quais os e as participantes responderam, ainda sem o conhecimento do modelo *Ideas Docentes* e, por isso, influenciados, apenas pela sua experiência e perceções acerca do contexto português, e que seriam importantes nesta parte do estudo, por forma a contribuir para a adaptação da estratégia, à semelhança das demais. Assim, far-se-á, aqui, a reflexão em linha com o ponto 4.1.4. do subponto 4.4., refletindo igualmente acerca da triangulação de dados entre ambas as técnicas.

Um dos métodos sugeridos para implementar o trabalho colaborativo é a criação de momentos formais (R4), calendarizados no horário, com “*tempos letivos comuns*” (R15), “*para os docentes que lecionem os mesmos anos/disciplinas, para que possam trocar ideias, ajustar estratégias, planificar projetos interturmas, etc.*” (R1), e/ou para “*cada grupo disciplinar (...) com o objetivo de trabalhar em conjunto estratégias e métodos de trabalho*” (R12). É ainda referida a importância de “*introduzir espaço nos horários dos docentes para preparar este trabalho*” (R6) e de criar não apenas “*espaços de discussão formal [mas também] informal!*” (R9). Outros métodos passam pelo investimento/proatividade para o trabalho em equipa, nomeadamente “*planificar em conjunto bem como elaborar testes de avaliação em conjunto*” (R7), pela “*observação de aulas*”

(R7) entre docentes “*e refletir sobre essa aula*” (R9) e pela “*promoção e incentivo de assessores*” (R7). Por último, é ainda sugerido o desenvolvimento de atividades formativas com ênfase na componente lúdica e/ou relacional entre docentes, através do exemplo de “*ações de formação com profissionais de danças de salão. A dança entre pares (profissionais do ensino) para além de ser catártica, é benéfica para a saúde e quebra barreiras e tabus sociais*” (R14). De facto, excetuando esta última – os espaços informais – todos os restantes métodos foram igualmente referidos e discutidos nas entrevistas, como visto anteriormente, revelando uma convergência ao nível da triangulação dos dados.

Também ao nível das dificuldades se verifica uma coerência entre os dados recolhidos por ambas as técnicas, sendo identificada nos questionários a falta de tempo para o trabalho colaborativo espontâneo, seja pela difícil conciliação de horários – “*Nem sempre as manchas horárias assim o permitem e, o que acontece com frequência, é os docentes apenas se juntarem quando formalmente convocados para tal*” (R1) – seja pela sobrecarga de outras tarefas: “*Neste momento os professores estão a ser bombardeados com reuniões, burocracias (papéis) e muito mais*” (R6).

Os dados sugerem ainda alguns aspetos a considerar na adaptação da estratégia ao contexto português, alinhados com a literatura, e também com o referido nas entrevistas, como a importância do carácter voluntário, em linha com o conceito de colegialidade, visto que “*o trabalho colaborativo funciona com muito mais qualidade quando é realizado de forma autónoma entre docentes, sem carácter obrigatório e em função dos interesses individuais que contribuem para o coletivo*” (R3), embora, tanto em entrevista, como nos próprios métodos se apele à criação de espaços e momentos formais para a colaboração. Poder-se-á daqui retirar a importância da criação de tais momentos mas, eventualmente, de recorrer a estratégias de promoção/incentivo sem carácter obrigatório – o que traria, por outro lado, um conjunto de dilemas às escolas, do ponto de vista da gestão da carga horária obrigatória, nomeadamente dos tempos não letivos de estabelecimento. Além disso, uma das participantes alerta que “*Esta colaboração deverá ser incentivada e conseguida com mais horas de trabalho colaborativo que não sobrecarreguem os horários*” (R13) e outra, para a resistência de “*Muitos professores [que] vão dizer que não querem mais reuniões, ponto final*” (R4), o que se alinha também com os dados recolhidos nas entrevistas, ainda que na entrevista se tenham encontrado percepções divergentes, no caso particular do modelo *Ideas Docentes*, havendo quem entendesse que iria ser encarado como uma sobrecarga e quem considerasse que talvez não.

6.3.10. Desenvolvimento de atividades escolares com base no contexto local

Os métodos sugeridos para levar a cabo a estratégia são: a abordagem aos conteúdos curriculares relacionando-os com as características do contexto local – “*procuro que haja uma relação direta, sempre que possível, entre os conteúdos e aprendizagens a transmitir e a experiência dos alunos no meio físico, familiar e sociocultural em que estão inseridos. [Também] As atividades dos PAA [Planos Anuais de Atividades] do agrupamento cumprem este propósito*” (R5), “*fazemos abordagem ao álcool, drogas*” (R7); a solicitação de trabalhos de pesquisa (R7, R14); ou de trabalho de campo, como “*uma pequena investigação local para iniciar um tema*

novo” (R3), “*irem com os pais ao mercado*” (R10), “*fazer uma entrevista a um empresário local; fazer um levantamento das características arquitetónicas; tradições populares, etc.*” (R1); o desenvolvimento de atividades fora do espaço escolar, como “*passeios, visitas de estudo, filmes*” (R2) ou uma “*aula deslocalizada para visitar locais de interesse, enriquecedores da cultura local*” (R15); o envolvimento dos/as EE enquanto conhecedores/as do contexto local, por exemplo pedindo-lhes “*material/atividades que se lembrem que existiam relacionados com o contexto local*” (R2) ou que apoiem os/as alunos em “*pesquisa (...) sobre temas específicos*” (R6); o desenvolvimento de “*projetos interdisciplinares*” (R4), nomeadamente DAC (R13); bem como de projetos em parceria com entidades externas, como “*os projetos eTwinning²³, os projetos com o Portugal dos Pequenitos*” (R4) ou a “*implementação de projetos locais ([no âmbito dos] cursos profissionais)*” (R13).

Ao nível das dificuldades, é destacada a “*rigidez*” da estrutura escolar, isto é “*a estratégia das Escolas, que tem por base as diretivas do Ministério, são muito limitativas – basta sabermos que o horário, quer dos professores, quer dos alunos, é feito “à hora” – acabou a hora acabou o projeto :(*” (R12), o que parece entristecer esta participante.

Apesar disso, parece ser uma estratégia “*muito frequente*” (R3), havendo quem entenda que “*já é conseguida*” (R13), visto que “*Hoje em dia há esse cuidado (...). Dar a conhecer a nossa terra, as suas características, costumes, especificidades*” (R4) e acaba por haver “*sempre projetos e atividades que têm por base ou como objetivo a realidade dos alunos a nível local*” (R12), ainda que, possa ser menos utilizada com alunos/as mais velhos/as – “*A nível do 3º ciclo e do ensino secundário, as atividades e trabalhos de casa, normalmente, não têm essa preocupação. Os alunos têm todos os materiais necessários para o trabalho que lhes é pedido*” (R11). O seu impacto é identificado ao nível do aumento da motivação, pois “*Partir para a aprendizagem com o que os alunos conhecem é uma forma eficaz de os motivar e de os manter interessados*” (R3).

Por fim, e uma vez que no modelo original é sugerido que a implementação da estratégia passe não só, mas também, pelos trabalhos de casa (TPC), vários são os contributos que abonam a que, na sua adaptação ao contexto português, tal não seja reforçado ou incentivado: “*Pessoalmente, sou contra os trabalhos de casa. Penso que os alunos têm de ter mais tempo para estar com a sua família. O tempo escolar é suficiente para promover aprendizagens significativas*” (R8); “*Não estou de acordo que se deva atribuir trabalhos de casa aos alunos. Estou de acordo que se deva promover o espírito da leitura, da escrita, da ida ao cinema e ao teatro e a museus, sempre que possível. Passeios, que passem muito, que caminhem, que se juntem, que socializem, que conversem e que não gastem nunca o seu tempo fora da escola com TPC*” (R14), ou que o recurso aos TPC privilegie os conteúdos a consolidar, ao invés das atividades relacionadas ao meio local –

²³ Projeto europeu cofinanciado pelo Programa Erasmus+ (programa Europeu no âmbito da Educação, Formação, Juventude e Desporto), que disponibiliza uma plataforma onde profissionais da educação dos vários países envolvidos podem comunicar, colaborar e desenvolver e partilhar projetos em rede (European Commission, s.d.).

“As atividades propostas são desenvolvidas na escola e de preferência em sala de aula. Trabalhos de casa, em novos conteúdos, com o objetivo de melhor consolidar” (R9).

6.3.11. Distribuição e uso efetivo do tempo não letivo dos/as docentes para a aprendizagem

Para esta estratégia sugerem-se métodos como a criação de instâncias para trabalho colaborativo com alunos/as, seja o *“Centro de Apoio à Aprendizagem”* (R11), ou a *“Maior rentabilização das salas de apoio ao estudo”* (R15), sejam *“horas de contacto”, em que cada docente estaria contactável numa hora certa, para atender os alunos individualmente fora do contexto da sala de aula e sem ser em contexto de sala de estudo/apoio escolar* (R1). De facto, outra participante defende igualmente que *“A escola tem de disponibilizar espaço para trabalho colaborativo fora da sala de aula (bibliotecas, salas de informática, sala de estudo, sala de jogos) [e que] Os horários dos alunos têm de ter tardes livres e tempo para esse trabalho colaborativo”* (R7). Ainda no trabalho com alunos/as sugere-se a *“Criação de clubes (oficina de escrita, matemática, ...)”* (R15) e o recurso a plataformas tecnológicas como o *“Moodle”* (R6). Outro método é a criação de instâncias para o *“trabalho colaborativo entre docentes”* R13, por exemplo, *“o criar de horas para planificação e articulação curricular”* (R10), algo que *“Foi (e talvez ainda seja) prática nalgumas escolas: 90 min semanais por grupo disciplinar para trabalho conjunto (...) [e que] é uma mais-valia.”* (R4), propostas estas que se alinham com os dados já analisados e que referem a escassez destas estruturas. Por fim, sugere-se a redução da componente letiva, tida como *“fundamental”* (R13), mas que remete a uma alteração a nível político: *“A estratégia passaria pela redução da componente letiva por parte do Ministério da Educação para que se pudesse ousar, sequer, idealizar uma reorganização colaborativa do trabalho fora da escola”* (R14). Também aqui, e à semelhança da reflexão anterior, se relembra que esta foi justamente uma das medidas adotadas no Chile.

Quanto aos aspetos a considerar na implementação da estratégia, alerta-se para a importância da implementação gradual do trabalho colaborativo entre docentes para que a mudança ocorra de forma sistémica, ou seja, *“é necessário dar tempo para se assimilarem “novidades” [pois] Não é possível emanar reformas pedagógicas sem dar tempo de balanço/avaliação”* (R13). Importa ainda valorizar *“o tempo de planificação”* (R10) e respeitar os interesses dos e das alunas no uso do seu tempo não letivo, ou seja, esse tempo *“deve ser aplicado para melhorar a aprendizagem dos alunos, desde que a atividade seja do seu interesse”* (R9).

Do ponto de vista das dificuldades, referem-se aspetos já referidos para outras estratégias, nomeadamente ao nível da conciliação de horários, seja entre docentes como de docentes e alunos: *“É muito, muito difícil implementar esta estratégia sem tempo útil, com “n” cargos e um horário muito sobrecarregado, no que diz respeito aos docentes. Quanto aos alunos, no meu agrupamento, também é difícil porque os alunos têm pouquíssimo tempo não letivo (porque têm muitos apoios, tutoriais, etc.)”* (R5); *“O tempo não letivo dos professores colide sempre com o tempo letivo dos alunos!”* (R12). Reconhece-se que um constrangimento na implementação da estratégia é justamente poder *“condicionar os horários/aumentar o tempo de permanência na escola”* (R4), o que leva à outra dificuldade identificada – a reduzida disponibilidade dos/as docentes, que

“difícilmente (...) abdicam de vantagens que têm como garantidas” (R4). Esta participante considera que a estratégia *“Terá com certeza objetores. Mas vale a pena tentar”* (R4). Na mesma linha, outro participante admite que *“Os professores estão pouco disponíveis para trabalhar para além do seu horário mas mesmo que estivessem os alunos e as famílias não estariam. Infelizmente, cada vez mais o aluno diz que vai à escola porque é "obrigado" e motivá-lo para a frequência de clubes/ projetos / oficinas /salas de estudo / etc. é cada vez mais difícil!”* (R12), levantando uma última dificuldade que se prende, neste caso, com a reduzida disponibilidade ou interesse dos e das próprias alunas, ou mesmo das famílias em se envolverem em iniciativas extracurriculares. A mesma dificuldade foi levantada no primeiro grupo de entrevista, lamentando que *“os alunos não estão muito recetivos [ao Centro de Apoio à Aprendizagem] porque a realidade, [no local X] é esta, os alunos não são recetivos à escola, têm outros interesses”* (E1-P1). Curiosamente, nesta estratégia em particular, não foram elencadas dificuldades relacionadas com as tarefas burocráticas, embora seja possível transportá-la para cá, uma vez identificada noutros momentos.

Todos os contributos deste subtópico permitem conhecer e compreender melhor a forma como as estratégias poderão ser implementadas na escola pública portuguesa, reunindo também informações muito válidas acerca das dificuldades que, juntamente com os métodos sugeridos, constituem um volume de informação muito rico para a adaptação do texto de apoio contido nas cartas das várias estratégias, numa futura versão portuguesa do modelo *Ideas Docentes*. Assim, embora essa adaptação não seja feita no âmbito deste trabalho, foi seu objetivo reunir elementos que possam contribuir para ela no futuro, caso se considere viável escalar o modelo ou caso se pretenda confirmar essa viabilidade por via da aplicação de uma versão piloto.

Conclusão

A presente investigação teve como principal objetivo analisar o potencial de *scaling* do modelo *Ideas Docentes* para o contexto da escola pública portuguesa. Recorrendo a uma abordagem qualitativa procurou-se conhecer a perspetiva dos e das participantes acerca do modelo em estudo, mas também as características dos seus contextos de prática e da escola pública como um todo, por forma a, em conjunto, refletir e discutir acerca das oportunidades que representa a recente conjuntura política ao nível da educação, assente na autonomia e flexibilidade curricular, e, mais aprofundadamente, para a adaptação e aplicação do modelo em estudo. Mais ainda, procurou-se conhecer e refletir acerca das dificuldades sentidas pelos e pelas docentes na implementação de estratégias pedagógicas promotoras da aprendizagem, entre elas o trabalho colaborativo entre docentes, bem como reunir um conjunto de sugestões práticas de implementação das estratégias pedagógicas que integram o modelo *Ideas Docentes*, tendo em conta as potencialidades e condicionantes da escola pública portuguesa, por forma a compilar um conjunto de recomendações que pretendem contribuir para a adaptação do modelo ao contexto português.

Relembrando que a motivação para a realização deste trabalho se centrou na possibilidade de contribuir para as atuais linhas de reflexão, ou mesmo de ação, em torno do potencial da colaboração entre docentes, para a melhoria contínua da aprendizagem, tanto de alunos/as e docentes, como das próprias escolas, enquanto organizações, poder-se-á assumir que essa reflexão se iniciou com a realização do estudo, entre os e as docentes que dela fizeram parte e para ela contribuíram. Acredita-se, assim, que do mesmo modo como tais profissionais foram fundamentais para o estudo, também a participação neste trabalho lhes terá proporcionado um momento de partilha e reflexão colaborativa, tal como de empatia e de alento – ou resiliência – para continuar a investir em si e na sua prática profissional.

Tal como esperado, dado o caráter exploratório da investigação, os contributos dos e das docentes participantes enriqueceram o estudo, trazendo outras informações importantes que, embora não diretamente relacionados com a escalabilidade do modelo *Ideas Docentes*, permitem uma maior compreensão dos seus contextos de prática e experiências, bem como das suas perceções e sentimentos, que orientam a reflexão em torno do contexto de destino da inovação social que se pretende escalar. Além disso, os contributos acerca das condições de trabalho e dos aspetos práticos da flexibilidade curricular, além de extremamente relevantes para a análise do potencial de *scaling* do modelo, permitem também reunir um breve diagnóstico de necessidades que poderão constituir um ponto de partida ou motivação para investigações futuras em estudos mais específicos sobre este tema.

Considerando estas mesmas perceções, parece existir um desfasamento entre a flexibilidade e autonomia promovida nos diplomas oficiais e no discurso político e as condições de prática efetivamente proporcionadas no dia-a-dia das escolas portuguesas. Se, por um lado, se promove a crescente colaboração, inclusão e adaptação do ensino às características específicas e particulares dos e das alunas e do meio em que se inserem, por outro parecem não ser acompanhadas

de medidas que permitam aos e às docentes reunir o tempo e os meios para o fazer de forma integrada e gratificante. No fundo, a oportunidade que motivou à realização do estudo não será, na verdade, uma oportunidade efetiva – como de resto se interrogou em vários momentos da análise das diretrizes legislativas.

Tal constatação é determinante para a análise do potencial de *scaling* do modelo *Ideas Docentes* para o contexto da escola pública portuguesa – objetivo geral do estudo. A este respeito conclui-se que o potencial será reduzido, maioritariamente por conta da baixa replicabilidade do modelo, isto é, da reduzida capacidade da estrutura organizativa da escola pública portuguesa em adotar os processos previstos no modelo, por conta, sobretudo, da escassez de tempo e/ou momentos que permitam a sua implementação de forma síncrona e alargada a todo o estabelecimento. Conclui-se ainda que será o valor atribuído ao modelo por parte da Direção de cada estabelecimento – e, por conseguinte, o esforço organizativo que estará disposta a fazer para o implementar – o fator que mais influenciará ou ditará o nível de replicabilidade do modelo, neste caso, no respetivo estabelecimento. Por outra, conclui-se ainda que as Direções poderão não incorrer nesse esforço, apesar de reconhecido o valor, por conta da antecipação de resistências do seu corpo docente.

Contudo, o modelo apresenta um elevado grau de adaptabilidade, tendo sido recolhidos no estudo vários contributos e sugestões que enriquecerão este processo de adaptação dos seus processos e produtos para melhor servir o contexto de destino – a escola pública portuguesa – e que, uma vez superada a barreira da replicabilidade, tornam o modelo transferível. Tais contributos envolvem, entre outras, a criação de mais e melhores mecanismos de apoio à implementação das medidas decorrentes do diagnóstico oferecido pela implementação do modelo, nomeadamente ao nível do apoio às Direções através de ferramentas e/ou ações de capacitação para o planeamento, monitorização e *follow-up*, por forma a garantir a real utilização dos resultados no desenho da estratégia pedagógica do estabelecimento e a sua aplicação.

Por outro lado, conclui-se também que o modelo é tido pelos e pelas participantes como relevante no contexto português e vê reconhecida a qualidade da sua metodologia participativa orientada pelo *design thinking*, bem como das estratégias pedagógicas que o integram, ainda que seja expectável vir a encontrar em Portugal, tanto docentes recetivos/as como opositores/as.

Neste sentido – e apesar de reconhecida a reduzida escalabilidade do modelo, de forma genérica, para o contexto português – é entendimento que não deverá ser de todo ignorada a possibilidade de existirem estabelecimentos que encontrem no modelo uma ferramenta vantajosa para os seus territórios educativos, podendo este ser o enfoque de investigações futuras no seguimento deste estudo. Assim, seria oportuna a realização de investigações futuras, nomeadamente envolvendo não apenas docentes, mas elementos diretivos, com enfoque na análise da recetividade/valorização do modelo, e para as quais os resultados do presente estudo constituirão um importante ponto de partida, ou mesmo a adaptação do modelo, tendo em conta os contributos deste estudo, para a realização de investigação através de um estudo-piloto. Nesse caso recomenda-

se a existência de uma entidade/organização em Portugal que partilha da visão e dos valores do modelo e da forma como, neste estudo, se entende e se promove a inovação social – participada e com ênfase no processo e nas pessoas que a constroem coletivamente – e que queira participar neste processo de *scaling*, atuando como parceira segundo os princípios de disseminação da EQUAL (EQUAL, 2007).

Na verdade, umas das principais limitações do estudo foi justamente a não envolvência de elementos com conhecimento acerca dos processos de gestão e administração escolar. Teria sido oportuno e enriquecedor auscultar, também, órgãos diretivos, por exemplo através de entrevistas individuais, o que teria permitido uma mais forte triangulação de dados e, simultaneamente, robustecer a análise da dimensão de replicabilidade do processo de *scaling*. O mesmo se poderá dizer acerca de decisores/as políticos/as, cujos contributos teriam, igualmente, enriquecido o estudo.

O estudo enfrentou também alguns constrangimentos, nomeadamente ao nível da adesão e da disponibilidade na data das sessões, visto terem existido docentes que haviam confirmado a sua presença e, no momento da sessão, não puderam comparecer. Este facto, por si, corrobora também algumas das dificuldades identificadas ao nível da articulação de horários para o trabalho colaborativo entre docentes, já que, o motivo da ausência de três potenciais participantes foi justamente a participação de reuniões no âmbito da atividade docente.

Do ponto de vista da qualidade e enriquecimento dos resultados, teria sido também interessante a realização de um segundo momento de entrevista focalizada de grupo, reunindo os e as participantes de ambos os grupos, dado que num dos grupos a abordagem foi mais centrada na análise do modelo *Ideas Docentes*, das suas potencialidades, limitações e necessidades de adaptação – numa perspetiva construtiva e de autorresponsabilização – e no outro, se verificou um maior peso à partilha de sentimentos e perceções acerca do ensino em Portugal – numa perspetiva comparativamente mais negativa. Relativamente a esta constatação, cabe sublinhar que, do ponto de vista da qualidade dos resultados, se procurou que ambos os grupos fluíssem naturalmente, tendo cada um deles seguido o seu próprio caminho, em função das dinâmicas estabelecidas pelo próprio grupo, não sendo, de todo, algo intencional. Provavelmente, a interação entre os vários elementos de ambos os grupos teria sido positiva, permitindo aprofundar algumas das opiniões e perceções.

Por fim, dados os condicionalismos levantados pelos e pelas participantes, que fogem ao seu próprio domínio de atuação ou mesmo ao domínio das Direções escolares, consideram-se ainda oportunas – se não mesmo necessárias – investigações futuras que envolvam a participação de decisores/as políticos no campo da educação. Tais estudos poderão ajudar a compreender as causas desses aspetos ou as necessidades estruturais que conduzem à sua existência, contribuir para a procura de soluções ou, numa outra perspetiva, sensibilizar os e as decisoras políticas e envolvê-las no diálogo em torno da colaboração entre docentes, enquanto agentes determinantes para o seu crescimento e sucesso. Seriam, de facto, relevantes investigações que promovam uma crescente proximidade entre decisores/as político/as, órgãos de gestão escolar, docentes, e demais

profissionais da educação, e que fomentem uma cultura de diálogo entre ambos, em torno da criação conjunta de crescentes dinâmicas colaborativas, tanto entre docentes como nas comunidades educativas no seu todo.

Não poderia encerrar-se este trabalho sem antes voltar a sublinhar a importância da educação e da escola como pilar essencial para uma sociedade mais justa, equilibrada e empoderada, capaz de corresponder coletivamente aos desafios e adversidades do presente e do futuro, através das aprendizagens do passado e do cultivo de um olhar crítico e proativo sobre si mesma. Tal perspetiva é igualmente válida ao nível das estruturas escolares e dos seus intervenientes, sejam os e as docentes, alunas, EE ou a comunidade em geral. É neste sentido que se pretende, aqui, sublinhar também a importância de uma análise interdisciplinar das escolas e das comunidades educativas, que, devendo ser exigentes, tanto consigo próprias, como com as propostas que lhes possam chegar do exterior, poderão também fazer o exercício de procurar nelas oportunidades de crescimento e otimização do seu valor intrínseco, nem sempre potenciado. Será neste exercício constante de procura pela melhoria que se conseguirá construir uma rede tendencialmente crescente de escolas que aprendem – consigo, com a comunidade e com o mundo.

Bibliografia

Diplomas

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio. *Diário da República n.º 107/1991, Série I-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro. *Diário da República n.º 29/1989, Série I*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República n.º 143/2017, Série II*. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 10-B/2018. *Diário da República n.º 129/2018, 1º Suplemento, Série II*. Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto. *Diário da República n.º 155/2005, Série I-A*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237/1986, Série I*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 166/2005, Série I-A*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto. *Diário da República n.º 166/2009, Série I*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. *Diário da República n.º 217/1997, Série I-A*. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. *Diário da República n.º 111/2019, Série I*. Educação. Lisboa.

Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados e que revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados). *OJ L 119*, 4.5.2016, p. 1–88.

Referências bibliográficas²⁴

- Abranches, Graça (2009). *Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública*. Lisboa: CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género [da] Presidência do Conselho de Ministros.
- Agencia de Calidad de la Educación (2017, outubro 26). *Nueva ley de carrera docente*. Obtido em outubro 23, 2020, de <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nueva-ley-carrera-docente/>
- Amado, João & Ferreira, Sónia (2017). A entrevista na investigação em educação. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 209-234). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João (2017a). A investigação em educação e seus paradigmas. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 21-73). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João (2017c). Introdução a outras técnicas de recolha de dados: Questionários abertos e “composições”. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 273-276). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João (Coord.) (2017b). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, Costa, António P. & Crusoé, Nilma (2017). A técnica da análise de conteúdo. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 303-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbosa-Lima, Maria C.; Castro, Giselle & Araújo, Roberto. (2006). Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. *Ciência & Educação (Bauru)*. 12(2), 235-245. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000200009>
- Bardin, Laurence (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrow, Robin & Keeney, Patrick (2001). Lifelong Learning and Personal Fulfillment. In David N. Aspin, Judith D. Chapman, Michael Hatton, Yukiko Sawano (Eds.), *International Handbook of Lifelong Learning*. Springer International Handbooks of Education (pp. 53-60). Springer Science, Business Media Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0916-4>
- BEPA – Bureau of European Policy Advisors at the European Commission (2010). *Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union*. Obtido de <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/13402/attachments/1/translations/en/renditions/native>
- Brown, Tim (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84-92.

²⁴ A organização das referências bibliográficas obedeceu às regras da APA (*American Psychology Association*), ressalvando-se, contudo, a opção de registar os nomes próprios por extenso, por forma a dar visibilidade aos e às autoras que têm investigado e escrito sobre os temas que mereceram atenção neste trabalho.

- Campbell, Donald T. (1958). Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities. *Behavioral Science*, 3, 14-25. <https://doi.org/10.1002/bs.3830030103>
- Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal. In Lima, Licínio C., Pacheco, José A., Esteves, Manuela & Canário, Rui (Eds), *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns Contributos de Investigação* (pp. 159-206). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Obtido de http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf
- Correia, Fernando (2014). Formar Professores no Presente para uma Escola do Passado – Gestão de Contradições. In Fernando Correia (Ed.), *Estado Mínimo - Escola Mínima*. (pp. 114-121). Madeira: Centro de Investigação em Educação – CIE-Uma. Obtido de http://comunidade.uma.pt/fernando.correia/documentos/Livro%20de%20atas%20do%20IX%20Coloquio%20CIEU_Ma.pdf
- Delors, Jacques, Al-Mufti, In'am, Amagi, Isao, Carneiro, Roberto, Chung, Fay, Geremek, Bronislaw... Nanzhao, Zhou (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez Editora; Brasília-DF: UNESCO no Brasil.
- Design Council (2020). *What is the framework for innovation? Design Council's evolved Double Diamond*. Obtido em junho 20, 2020, de <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond>
- Donaldson, Jonan P. & Allen-Handy, Ayana (2020). The Nature and Power of Conceptualizations of Learning. *Educational Psychology Review*, 32, 545-570. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09503-2>
- Elige Educar (2017a, dezembro 22). *Ideas Docentes, la metodología que le da voz a TODOS los profesores* [notícia]. Obtido em maio 6, 2019, de <https://eligeeducar.cl/ideas-docentes-la-metodologia-que-le-da-voz-a-todos-los-profesores-2>
- Elige Educar (2017b, agosto 17) *¿Cómo implementar Ideas Docentes en mi escuela?* [documento vídeo]. Obtido em outubro 23, 2020, de <https://youtu.be/FynTpvKyy-E>
- Elige Educar (2020). *Conócenos*. Obtido em outubro 9, 2020, de <https://eligeeducar.cl/conocenos/>
- Elige Educar (s.d.a). *Proceso de validación 2016* [documento texto]. Obtido em junho 12, 2019.
- Elige Educar (s.d.b). *Tótem de instrucciones*. Obtido em março 6, 2019, de http://ideasdocentes.cl/wp-content/files_mf/1553718634id_totem.pdf
- ENEC (2017) *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Direção Geral da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf
- European Commission (s.d.). *O eTwinning é a comunidade de escolas da Europa*. Obtido em dezembro 9, 2020, de <https://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm>
- European Commission (2011, março 24). *Welcome to EQUAL*. Obtido em junho 26, 2020, de https://ec.europa.eu/employment_social/equal_consolidated/

- Ferreira, Virgínia (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia* (pp. 102-107). Braga: Associação Portuguesa de Sociologia. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316/48164>
- Figueirôa, David (2008). Inovação social e o modelo de intervenção “EQUAL”. *Sociedade e Trabalho*, 34, 23-48. Obtido de <http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/67990/rst34.pdf/922952c3-3104-4a0d-a912-f8ba90ad9941>
- Freire, Paulo (2010). *Pedagogia do Oprimido* (49ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gohn, Maria G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação*, 14(50), 27-38. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>
- Ideas Docentes (2019). *Ideas Docentes – Para el desarrollo profesional docente* [apresentação digital]. Obtido em junho 12, 2019.
- Ideas Docentes (s.d.). *Ideas Docentes*. Obtido em março 1, 2019, de <http://www.ideasdocentes.cl/>
- Johansson-Sköldberg, Ulla, Woodilla, Jill & Mehves, Çetinkaya. (2013). Design Thinking: Past, Present and Possible Futures. *Creativity & Innovation Management* 22(2), 121-146. <https://doi.org/10.1111/caim.12023>
- Koh, Joyce H. L., Chai, Ching S., Wong, Benjamin & Hong, Huang-Yao (2015). *Design Thinking for Education: Conceptions and Applications in Teaching and Learning*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-444-3>
- LaBelle, Thomas J. (1982). Formal, non-formal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 159-175. <https://doi.org/10.1007/BF00598444>
- Leite, Carlinda & Pinto, Carmem L. (2016). O Trabalho Colaborativo entre os Professores no Quotidiano Escolar - Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91. Obtido de <https://hdl.handle.net/10216/102379>
- Lévesque, Benoît. (2005). *Innovations et transformations sociales dans le développement économique et le développement social: approches théoriques et politiques publiques*. Bibliothèque nationale du Québec, Bibliothèque nationale du Canada. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/262565019_Benoit_Levesque_Innovations_et_transfo_rmatons_sociales_dans_le_developpement_economique_et_le_developpement_social_approches_theoriques_et_politiques_publicues
- Martins, Guilherme d’O., Gomes, Carlos A. S., Brocado, Joana M. L., Pedroso, José V., Carrillo, José L. A., Silva, Luísa M. U. ... Rodrigues, Sónia M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Matiz, Luciana & Lopes, Alice (2014). Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional. In A. Lopes, M. A. S. Cavalcante, D. A. Oliveira, & A. M. Hypólito

- (Eds.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. (pp. 3028-3039). Porto: CIIE. Obtido de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=86822
- Mendonça, Alice M. F. (2006). *A problemática do insucesso escolar: a escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Madeira: Universidade da Madeira. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.13/194>
- Ministerio de Educación (2020). *CPEIP*. Obtido em outubro 23, 2020, de <https://www.cpeip.cl/cpeip/>
- Moulaert, Frank, Martinelli, Flavia, Swyngedouw, Erik, & Gonzalez, Sara (2005). Towards Alternative Model(s) of Local Innovation. *Urban Studies*, 42(11), 1969-1990. <https://doi.org/10.1080/00420980500279893>
- Murray, Robin, Caulier-Grice, Julie & Mulgan, Geoff (2010). *The Open Book of Social Innovation: Ways to Design, Develop and Grow Social Innovations*. The Young Foundation & NESTA.
- Portugal Inovação Social (2019). *Inovação Social*. Obtido em junho 15, 2020, de <https://inovacaosocial.portugal2020.pt/sobre/inovacao-social>
- Rogers, Alan (2005). *Non formal education: flexible schooling or participatory education?* New York: Springer Science.
- Roldão, Maria C. (2004). Professores para quê?: para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos [Em linha]* Série: Perspectivas em Educação (2), 95-120. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.2/160>
- Senge, Peter. M., Cambron-McCabe, Nelda H., Lucas, Timothy, Smith, Bryan, Dutton, Janis, & Kleiner, Art (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Crown Business.
- SPCE (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: carta ética*. Obtido de <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- TALIS OCDE (2019). *Country Note: Portugal – Results from TALIS 2018*. Obtido em junho 19, 2019, de http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_PRT.pdf
- Vangrieken, Katrien, Dochy, Filip, Raes, Elisabeth, & Kyndt, Eva (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Weber, Christiana, Kroeger, Arne & Lambrich, Kathrin (2014). A theoretical model for understanding the scalability of social impact. In P. H. Phan, J. Kickul, S. Bacq, & M. Nordqvist (Eds.), *Theory and Empirical Research in Social Entrepreneurship* (pp. 112-153). Cheltenham, UK: Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781782546832.00010>

Apêndices

Apêndice 1 – Carta convite para a participação no estudo

ASSUNTO: Convite para colaborar em investigação para adaptação de metodologia de trabalho colaborativo à realidade portuguesa

Caro Professor / Cara Professora,

No âmbito do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo (MISIE), uma parceria entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) e a Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (FEUC), sob orientação da Doutora Cristina Vieira, convidamos a participar num estudo que pretende explorar a adaptabilidade de uma metodologia de trabalho colaborativo entre docentes desenvolvida no Chile, para a realidade portuguesa.

Porquê esta investigação?

Há dias, numa reunião de trabalho, uma professora que muito estimo perguntava: **“Onde é que deixam os professores pensar?”**. Acreditar que as iniciativas que melhor servem as necessidades das escolas são aquelas por elas concebidas internamente, e sentir, ao longo de vários anos, que os e as docentes com quem vou contactando têm em comum uma sensação de sobreposição de solicitações e de papéis atribuídos e uma escassez de momentos para pensar, discutir e ser, efetivamente, professores/as, foi o que me fez abraçar este projeto de investigação.

Em que consiste?

O estudo tem por base um modelo facilitador do trabalho colaborativo entre docentes, desenvolvido no Chile, que tem sido reconhecido pelos/as professores/as como uma ferramenta útil para refletir em conjunto e procurar respostas para as necessidades da sua escola. A investigação pretende explorar de que formas esse modelo pode ser adaptado à realidade da escola pública em Portugal e construir uma versão portuguesa que possa vir a ser testada no futuro.

Como funciona o modelo do Chile?

O principal objetivo do modelo é “angariar” tempo, junto da Direção da escola, para que os/as docentes, em pequenos grupos, possam abstrair-se de outras preocupações e, durante 90 min, focar-se única e exclusivamente em refletir e debater acerca das necessidades e potencialidades da sua escola, procurando definir estratégias e/ou recomendações para lhes responder. Para tal, o modelo propõe uma metodologia de trabalho própria, autoadministrada, que permite gerar recomendações concretas, sendo essa metodologia o alvo da investigação.

Qual o papel do/a professor(a) na investigação?

O seu papel é determinante, pois a análise crítica e adaptação da metodologia não faria sentido se não incluísse, como elementos-chave, os próprios utilizadores para quem ela almeja vir a ser útil. A sua participação traduzir-se-á numa sessão única de até 120 min, subdividida em 2 momentos:

1. **questionário introdutório** que pretende recolher contributos da experiência docente na implementação de várias estratégias pedagógicas, bem como familiarizar os participantes com o modelo chileno (30 min);
2. **entrevista de grupo (focus group)** onde será apresentada a metodologia do modelo chileno e conduzida uma reflexão acerca da sua adaptabilidade à realidade portuguesa (60-90 min).

Serão realizadas 2 sessões durante o mês de **janeiro**, em data e horário a articular com o grupo de participantes, que terão lugar na **Lousã** (Sede do projeto Espaço J – Praça Cândido dos Reis) e em **Coimbra** (FPCE, edifício 2 – Largo D. Dinis), pelo que poderá participar naquela que lhe for mais conveniente.

Confiante de que verá valor neste projeto, ficarei a aguardar o seu parecer,
Antecipadamente grata pela atenção prestada,
Com os melhores cumprimentos,

Daniela Venâncio

danielaftenancio@gmail.com | 91X XXX XXX

<https://www.linkedin.com/in/danielavenancio>

PLANO DE AÇÃO PARA A SESSÃO DE INVESTIGAÇÃO

Sessão única a realizar com 2 grupos distintos, com a duração de até 120 min, subdividida em 2 momentos:

1. **questionário aberto** que pretende recolher contributos da experiência docente na implementação de várias estratégias pedagógicas, bem como familiarizar os e as participantes com o modelo chileno (30 min);
2. **entrevista focalizada de grupo** onde será apresentada a metodologia do modelo chileno e conduzida uma reflexão acerca da sua adaptabilidade à realidade portuguesa (60-90 min).

MOMENTO 1

QUESTIONÁRIO ABERTO (autoadministrado a cada participante)

Dê um exemplo de como implementa ou poderia implementar esta estratégia, tendo em conta as características da escola pública portuguesa na atualidade.

***Nota:** a questão será aplicada às 11 estratégias pedagógicas do modelo original (traduzidas para português)*

MOMENTO 2

INTRODUÇÃO À ENTREVISTA FOCALIZADA DE GRUPO (contextualização)

1. Disposição de todos os materiais do modelo e disponibilização de um exemplar a cada participante
2. Explicação do modelo:

2.1. O que é *Ideas Docentes*?

É um projeto, promovido por uma organização chilena [*Elige Educar*], que procura criar um espaço de participação e reflexão entre professores/as, sobre as próprias práticas pedagógicas, partindo de um conjunto de estratégias que demonstraram ter um impacto positivo na aprendizagem dos/as alunos/as [*investigação científica internacional na área da educação e pedagogia – Education Endowment Foundation*].

O modelo procura fortalecer o trabalho colaborativo e capacitar as comunidades educativas para os seus próprios processos de melhoria, apoiando os estabelecimentos com uma ferramenta viável de ser implementada nos “*Conselhos de Professores*” [*Chile*], onde podem detetar-se capacidades já instaladas nas comunidades e gerar propostas de melhoria contínua dos/as próprios/as professores/as.

Numa sessão de trabalho de 90 minutos, um grupo de 10 docentes do mesmo ciclo de estudos reúne-se neste processo de reflexão e procura de soluções, através de uma metodologia própria e autoadministrada. Ao realizar vários grupos de trabalho dentro da mesma escola, o conteúdo produzido aumenta e, com esses resultados, os promotores produzem um relatório global que devolvem à Direção, com sugestões e recomendações para implementar melhorias com base na reflexão dos/as próprios/as docentes.

2.2. Como se implementa?

Apresentação em vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=FynTpvKyy-E&t=6s> (legendas PT)

QUESTIONÁRIO

Sugestões de implementação de estratégias pedagógicas com base na experiência docente

ENQUADRAMENTO

“Onde é que deixam os professores pensar?”

(Professora do ensino secundário, 2019)

Este questionário é realizado no âmbito do estudo “*Ideas Docentes*: um modelo facilitador da reflexão e colaboração entre docentes – proposta de *scaling*”, desenvolvido pela investigadora Daniela Venâncio e sob a Orientação da Professora Doutora Cristina Vieira, inserido no Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, numa parceria entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e a Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Pretende conhecer sugestões de implementação das estratégias pedagógicas que fazem parte do modelo “*Ideas Docentes*”, com base na experiência de docentes que lecionam no ensino público em Portugal.

O questionário é anónimo e confidencial. Leia com atenção as questões e responda diretamente neste documento. Existem perguntas de resposta livre e outras em que lhe será pedido que escolha uma opção de entre uma lista de respostas possíveis, **escrevendo um (X) na alínea correspondente**.

Procure ser o mais verdadeiro/a nas suas respostas. Agradecemos desde já a sua colaboração.

→ Por favor, comece a responder na página seguinte.

PARTE I – Caracterização

1. **Sexo:** _____ Masculino
_____ Feminino
2. **Idade:** _____
_____ Não sabe/Não responde
3. **Concelho onde leciona:** _____ Não sabe/Não responde
4. **Ciclo de estudos em que lecionou durante mais tempo, nos último 5 anos:**
- _____ 2º Ciclo do Ensino Básico _____ 3º Ciclo do Ensino Básico
_____ Ensino Secundário _____ Não sabe/Não responde

PARTE II – Sugestões para a implementação das estratégias

Nas perguntas seguintes, leia, por favor, a descrição de cada estratégia e escreva a sua resposta na caixa abaixo de cada pergunta.

5. DESENVOLVIMENTO DE TUTORIAS ENTRE ALUNOS/AS: A tutoria entre pares visa permitir que os/as alunos/as assumam a responsabilidade por diferentes aspetos do seu processo de ensino e aprendizagem. A coordenação com os/as professores/as de cada nível ou departamento é importante para que esta seja uma prática partilhada no estabelecimento. Propõe-se que os/as alunos/as trabalhem em pares ou em pequenos grupos e alternem entre as funções de tutor e tutorando, para que se apoiem mutuamente na aprendizagem.

Dê um exemplo de como implementa ou poderia implementar esta estratégia, tendo em conta as características da escola pública portuguesa na atualidade.

6. FEEDBACK FORMATIVO AO/À ALUNO/A: O ERRO COMO OPORTUNIDADE

PARA A APRENDIZAGEM: O *feedback* é uma informação fornecida ao/à aluno/a sobre o seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem, cujo propósito se deve focar em estimular a melhoria na aprendizagem dos/as alunos/as. Pode vir de um(a) professor(a) ou de colegas de turma e é importante focar-se na ação do/a aluno/a, para que haja concordância entre o seu esforço e o objetivo que deseja alcançar. A interação pode ser verbal, escrita ou através da tecnologia digital. Do ponto de vista da criatividade, é essencial considerar o erro como uma oportunidade de aprendizagem. Durante os processos de criação ou procura de soluções, é permitido tentar melhorar uma ideia, como parte essencial para o desenvolvimento da proposta final.

Dê um exemplo de como implementa ou poderia implementar esta estratégia, tendo em conta as características da escola pública portuguesa na atualidade.

7. C. MOBILIZAÇÃO DE ALTAS EXPECTATIVAS E DA APRENDIZAGEM

AUTÓNOMA DOS/AS ALUNOS/AS: O objetivo é estimular a autorregulação do/a aluno/a para que, progressivamente, cada um/a administre melhor a sua motivação para a aprendizagem. "Aprender a aprender" visa ajudar os/as alunos/as a refletir explicitamente sobre a sua própria aprendizagem, ensinando estratégias que lhes permitam estabelecer objetivos e monitorizar e avaliar o seu desenvolvimento académico.

Dê um exemplo de como implementa ou poderia implementar esta estratégia, tendo em conta as características da escola pública portuguesa na atualidade.

8. APRENDIZAGEM COLABORATIVA ENTRE ALUNOS/AS: A aprendizagem colaborativa consiste em tarefas ou atividades em que os/as alunos/as trabalham juntos/as em pequenos grupos. O objetivo é executar uma tarefa de forma partilhada, onde cada aluno/a da equipa trabalhe diferentes aspetos, para contribuir para um resultado global comum. A colaboração é essencial para resolver problemas complexos e desenvolver propostas criativas e inovadoras.

Dê um exemplo de como implementa ou poderia implementar esta estratégia, tendo em conta as características da escola pública portuguesa na atualidade.



9. USO DO DIÁLOGO E DO DEBATE ENTRE ALUNOS/AS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: As intervenções orais dos/as alunos/as em sala de aula visam desenvolver e aprimorar as competências de comunicação, colaborando para a articulação de ideias com a linguagem falada e a compreensão da leitura. Promovem a aprendizagem colaborativa, a interação e o diálogo com os pares.

Dê um exemplo de como implementa ou poderia implementar esta estratégia, tendo em conta as características da escola pública portuguesa na atualidade.



10. NIVELAMENTO DA APRENDIZAGEM DE TODOS/AS OS/AS ALUNOS/AS: O

objetivo é alcançar o domínio da aprendizagem em todos/as os/as alunos/as. Deve gerir-se a motivação individual para aprender. Pode ser feito em fragmentos de conteúdo, com objetivos claros e específicos, para os quais se trabalha, até serem alcançados. Os/as alunos/as trabalham cada bloco de conteúdo através de etapas sequenciais. Devem demonstrar um elevado nível de sucesso nas avaliações (aproximadamente 80%) antes de continuar para o próximo novo conteúdo. Os/as alunos/as que não atingem o nível exigido têm apoio adicional: entre colegas, pequenos grupos de discussão e tarefas designadas pelo/a professor(a).

Dê um exemplo de como implementa ou poderia implementar esta estratégia, tendo em conta as características da escola pública portuguesa na atualidade.

11. GESTÃO COMPORTAMENTAL E SOCIOEMOCIONAL PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM:

O objetivo destas intervenções é o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e comportamentais. Procuram-se melhorias através da redução dos comportamentos de risco e do trabalho dos aspetos sociais e emocionais da aprendizagem, em vez de se concentrar diretamente em elementos académicos ou cognitivos.

Dê um exemplo de como implementa ou poderia implementar esta estratégia, tendo em conta as características da escola pública portuguesa na atualidade.

12. ENVOLVIMENTO DOS/AS ENCARREGADOS/AS DE EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO: Participação ativa dos pais ou Encarregados/as de Educação com o objetivo de apoiar a aprendizagem dos/as filhos/as na escola. Isso inclui programas direcionados aos pais e às suas competências (por exemplo: melhoria da leitura, escrita e competências digitais), focados em incentivá-los a manter os seus filhos ou filhas em constante aprendizagem e, assim, desenvolver programas mais intensivos para famílias em crise.

Dê um exemplo de como implementa ou poderia implementar esta estratégia, tendo em conta as características da escola pública portuguesa na atualidade.




13. TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES: Instâncias formais de cooperação contínua entre professores/as para melhorar as suas metodologias de ensino e incentivar a reflexão pedagógica, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos/as alunos/as.

Dê um exemplo de como implementa ou poderia implementar esta estratégia, tendo em conta as características da escola pública portuguesa na atualidade.



14. DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES ESCOLARES COM BASE NO CONTEXTO LOCAL: Desenvolvimento de atividades e trabalhos de casa com enfoque no contexto local dos/as alunos/as. O objetivo desta estratégia é adaptar as atividades e o material de apoio ao contexto de ensino dos/as alunos/as, para que haja maior significado e impacto sobre eles. **Dê um exemplo de como implementa ou poderia implementar esta estratégia, tendo em conta as características da escola pública portuguesa na atualidade.**



15. DISTRIBUIÇÃO E USO EFETIVO DO TEMPO NÃO LETIVO DOS/AS DOCENTES PARA A APRENDIZAGEM: Eficácia e reorganização colaborativa do trabalho fora da sala de aula, com o objetivo de obter uma melhor distribuição das tarefas de ensino e gestão em horário não letivo. É importante que uma maior distribuição e um uso eficaz do tempo não letivo permita que os/as alunos/as melhorem a sua aprendizagem, bem como promova uma cultura de colaboração entre os/as professores/as. **Dê um exemplo de como implementa ou poderia implementar esta estratégia, tendo em conta as características da escola pública portuguesa na atualidade.**



✓ O questionário termina aqui. Muito obrigado pela sua colaboração.

GUIÃO DE ENTREVISTA FOCALIZADA DE GRUPO

1. Qual a relevância do modelo para o contexto português?

- 1.1. Em que medida poderá potenciar a colaboração entre docentes e a criação ou fortalecimento de comunidades de práticas?
- 1.2. Em que medida poderá potenciar o desenvolvimento profissional contínuo dos/as docentes?
- 1.3. Em que medida poderá potenciar a melhoria contínua da aprendizagem dos/as alunos/as?
- 1.4. Em que medida poderá ser uma mais-valia para as escolas, tendo em conta o DL 55/2018?

2. Qual a adequabilidade do modelo ao contexto português?

- 2.1. Qual seria a receptividade dos/as docentes ao modelo?
- 2.2. E dos/as Diretores/as?
- 2.3. Como poderá o modelo ser viável em termos de:
 - 2.3.1. momento de aplicação (horários; fase do ano letivo; tempo letivo/não letivo; facilidade de conciliar horários de vários docentes; outras)
 - 2.3.2. custos para as escolas (ex: fotocópias, post-its)

3. Como pode a metodologia utilizada (*design thinking*) ajustar-se ao contexto português?

- 3.1. Quais as vantagens ou desvantagens de disponibilizar materiais de trabalho?
- 3.2. Os 5 passos (indutores de um processo que abre e fecha intencionalmente a discussão, para a fazer progredir) são uma boa estrutura?
- 3.3. Os títulos, categorias e instruções são claras e adequadas?
- 3.4. E a duração atribuída a cada passo?
- 3.5. Quais as vantagens ou desvantagens de iniciar a discussão partindo de exemplos “fechados” de estratégias pedagógicas (havendo opção “em branco”)?
- 3.6. O nº de estratégias será adequado (11 + “outra” – em aberto)?
- 3.7. A estratégia de criação dos grupos de trabalho será adequada (10 docentes do mesmo ciclo)?
- 3.8. Quais as vantagens ou desvantagens de atribuir papéis adicionais dentro do grupo (1 moderador + 1 controlador do tempo) e da ausência de um facilitador externo?
- 3.9. Quais as vantagens ou desvantagens da frequência e duração deste trabalho (1 única sessão de 90min)?

4. Como garantir a adequabilidade das estratégias pedagógicas em discussão?

- 4.1. Em que medida a tradução apresentada será perceptível pelos/as docentes?
- 4.2. Das estratégias apresentadas, quais as que mais e menos se adequam à realidade portuguesa?
- 4.3. Seria importante incluir outras estratégias não mencionadas? Quais e porquê?
- 4.4. Que elementos seriam importantes incluir no verso dos cartões? (sugerir: título, descrição, exemplos práticos de implementação, principais dificuldades, dicas facilitadoras)

5. Quais as percepções gerais face ao modelo?

- 5.1. Que oportunidades cria (e como potenciá-las)?
- 5.2. Que obstáculos poderá enfrentar (e como superá-los)?
- 5.3. Qual a opinião acerca do facto de ser destinado exclusivamente a professores/as (considerando que a comunidade educativa inclui outros atores: alunos, famílias, pessoal não docente, comunidade)?
- 5.4. Como soa o título do projeto original? Têm sugestões para a versão portuguesa?

6. Que outros comentários gostariam de fazer?

Apêndice 5 – Matrizes de análise de dados dos questionários de resposta aberta

ESTRATÉGIA A – DESENVOLVIMENTO DE TUTORIAS ENTRE ALUNOS/AS			
Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidades de registo
Métodos de implementação utilizados ou sugeridos para o contexto português	Mentoria	<i>Desenvolvimento de iniciativas de mentoria entre alunos/as</i>	“Solicitando que os alunos com melhores resultados e com maior facilidade na aquisição das aprendizagens apoiem um colega na sala de aula (verificando se passa para o seu caderno, corretamente, o que lhe é solicitado; apoiando na resolução de tarefas, etc.)” R5 “Alunxs com melhores resultados "ajudam" outrxs com resultados mais fracos.” R13 “Numa escola em que a inclusão é uma prática diária, devemos colocar em trabalho de pares alunos com a capacidade de apoiar/ajudar o outro que tem necessidades específicas.” R7
	Trabalho de pares e/ou grupo	<i>Realização de trabalhos em pares ou em pequenos grupos de alunos/as</i>	“O trabalho de pares ou em pequeno grupo” R3 “Organização de grupos de alunos” R15 “trabalho de pares na sala de aula” R4 “trabalho de pares” R6 “trabalho desenvolvido em pares em que as alunas se entreejudam na resolução de atividades propostas para a aula” R12 “Nos trabalhos de grupo atribuir a função de tutor a um aluno” R1
	Corresponsabilização em tarefas diversas	<i>Realização de tarefas diversas pelos/as alunos/as em conjunto</i>	“realizassem tarefas como ir ao bar, refeitório, trabalhos de casa, entre outros.” R2 “mediante determinadas tarefas e fichas” R2
	Feedback entre pares	<i>Criação de momentos e/ou atividades para o uso do feedback entre alunos/as</i>	“No ensino de técnicas de ginástica, enquanto alguns alunos executam, os outros (pares) analisam e dão feedback” R10 “classificação e correção de trabalhos realizados por outro aluno da turma” R12
Aspetos a considerar na implementação em Portugal	Identificação de necessidades	<i>Importância da identificação de necessidades dos/a aluno/a na fase inicial da estratégia</i>	“Esta estratégia passa pela identificação da necessidade de um aluno ser acompanhado por um tutor” R11
	Predisposição do/a tutor(a)	<i>Importância da vontade do/a aluno/a tutor(a)</i>	“um aluno (...) querer exercer essa tutoria.” R11
	Características dos/as alunos/as	<i>Importância do levantamento das características dos/as alunos/as na fase inicial da estratégia, para a constituição dos pares/grupos</i>	“atribuir a função de tutor a um aluno com base no seu perfil/características pertinentes” R1 “esta estratégia passa (...) pelo conhecimento de um aluno mais velho e mais responsável” R11 “que domine, por exemplo, melhor a matéria” R14 “grupos heterogéneos - alunos com dificuldades/alunos com facilidade em aprender” R15 “de modo a criar equipas heterogéneas” R3
	Atribuição de papéis pelo/a docente	<i>Importância da opinião do/a docente na escolha dos pares/grupos</i>	“Os grupos são decididos por mim” R3 “A procura de escolha entre um dos dois” R14
	Definição de objetivos / compromissos	<i>Importância da definição conjunta de objetivos e/ou compromissos</i>	“Estabelecia um acordo escrito entre ambos os envolvidos e estabeleceria os objetivos pretendidos” R11
	Definição de momentos e locais específicos	<i>Importância da criação/definição de momentos especificamente dedicados à atividade</i>	“[Tutor e tutorando] Dispõem de 45' (antes ou depois da hora de almoço) no espaço da biblioteca e/ou sala de estudo.” R13
	Orientação do/a docente	<i>Importância do envolvimento ativo do/a</i>	“Esta estratégia só seria possível, com um trabalho bastante pormenorizado do professor” R9

		<i>docente para o sucesso da estratégia</i>	“Com a orientação de um professor” R2 “previamente orientados pelo professor.” R10 “supervisão do professor” R15
	Rotatividade	<i>Importância da rotatividade/alternância de pares/grupos</i>	“procurando muitas vezes que esses pares não sejam sempre os mesmos” R4
Desafios / dificuldades de implementação no contexto português	Reduzida autonomia dos/as alunos/as	<i>Reduzida autonomia por parte dos/as alunos/as</i>	“na minha realidade profissional, os alunos (na sua maioria) são pouco autónomos e têm pouca iniciativa.” R9
Impacto percebido	Aprendizagem mútua	<i>Aprendizagem mútua entre os vários elementos</i>	“tirem dúvidas um com o outro antes da correção em grande grupo” R6 “aprendizagem de ambos.” R14
	Entreajuda	<i>Apoio mútuo entre os vários elementos</i>	“precisamente para que se ajudem” R6 “permite esse apoio mútuo” R14
	Responsabilidade	<i>Desenvolvimento do sentido de responsabilidade</i>	“por forma a inculcar sentido de responsabilidade” R1 “eles pudessem ser responsáveis uns pelos outros” R2
	Cooperação	<i>Desenvolvimento de competências para a cooperação</i>	“potenciar o trabalho de cooperação entre eles.” R3
	Desenvolvimento pessoal	<i>Desenvolvimento de competências pessoais e sociais</i>	“[apoiar alunos/as com necessidades específicas] “É uma aprendizagem para a vida.” R7
Experiência de utilização	Utilizada com adaptações	<i>Referência à utilização frequente do trabalho de pares e/ou de grupo, embora seja menos comum a atribuição de funções de tutor(a) e tutorando/a aos/as alunos/as</i>	“Sempre que possível, promovo o trabalho de pares” R6 “Na escola onde trabalho o apoio entre pares é uma prática diária.” R7 “Pelas características muito particulares (de índole predominantemente mais prática) da disciplina que leciono, o trabalho ou a realização / desenvolvimento dos exercícios é, por sistema, executado desta forma.” R14 O trabalho de pares ou em pequeno grupo é constante nas minhas aulas. (...) Todavia, a ideia de tutoria não está propriamente subjacente ao trabalho, mas sim a complementaridade entre os/as alunos/as.” R3 “Na escola onde trabalho implementa-se o Programa SER+, um programa de tutoria entre pares.” R13 “Já implemento esta estratégia por iniciativa própria sendo que a nível de Departamento a mesma não está definida como estratégia e a nível de Escola apenas está prevista para casos específicos.” R12 “A um nível muito básico, posso presumir que “implemento” esta estratégia apenas por optar preferencialmente pelo trabalho de pares na sala de aula (...) Há alguns anos atrás a estratégia funcionou ao nível das aulas de Estudo Acompanhado, que já não existem nesse modelo atualmente. Sendo verdadeira diria que o modelo tem tudo para poder funcionar, MAS NÃO É posto em prática na maioria do ensino público.” R4
Adaptabilidade ao contexto português	Escalável	<i>Reúne as condições para aplicação no contexto português</i>	“diria que o modelo tem tudo para poder funcionar” R4
	Desadequada para alunos mais novos	<i>Desadequada para o 3º ciclo, dada a dependência de tutoria por um adulto</i>	“A nível do 3º Ciclo, penso que a tutoria deverá ser individual e orientada por um docente, porque os alunos são, ainda, bastante infantis, carecendo, ainda, de aconselhamento por parte do tutor.” R8

ESTRATÉGIA B – FEEDBACK FORMATIVO AO/À ALUNO/A: O ERRO COMO OPORTUNIDADE PARA A APRENDIZAGEM			
Métodos de implementação utilizados ou sugeridos para	Avaliação diagnóstica e/ou formativa	<i>Criação de momentos e instrumentos de avaliação diagnóstica</i>	“O feedback é dado através da avaliação diagnóstica inicial e também se processa ao longo do ano, por intermédio de avaliação formativa oral e escrita.” R8

o contexto português		<i>e formativa, com troca de feedback e esclarecimento de dúvidas</i>	<p>“A avaliação formativa (oral ou escrita) é outra forma implementada continuamente.” R12</p> <p>“No que diz respeito ao desempenho a nível escrito individual, consiste na utilização de testes formativos semanais e sua correção e esclarecimento de dúvidas (coletiva ou individualmente).” R4</p>
	Complemento à avaliação sumativa	<i>Utilização de comentários escritos nos testes e fichas, como complemento à avaliação quantitativa</i>	<p>“Ao longo do processo de ensino/aprendizagem o feedback pode ser dado aos alunos em forma de comentário escrito, nos testes/fichas de avaliação.” R1</p>
	Feedback ao longo da tarefa/processo	<i>Feedback nas várias fases do desenvolvimento da tarefa que precedem o momento de avaliação sumativa</i>	<p>“Nos trabalhos individuais ou em grupo a apresentar/ defender em sala de aula pelo aluno(s) é sempre dado o feedback ao(s) aluno(s) para que possam corrigir/melhorar o resultado final da apresentação.” R12</p>
	Feedback entre pares	<i>Fomentação da prática do feedback entre alunos/as</i>	<p>“Ao nível da produção oral são muitas vezes os pares, os colegas que vão dando feedback (pede-se heteroavaliação) com a monitorização do professor.” R4</p> <p>“Sempre que, na aula, se corrige um trabalho (feito em pares ou individualmente) solicita-se a resposta e depois os alunos e/ou professor corrige(m), caso seja necessário, claro!” R6</p> <p>“colocaria, inclusivamente, os próprios alunos a tentarem dar feedback aos colegas” R2</p> <p>“O feedback por parte do professor/alunos é dado nas alturas de auto e heteroavaliação.” R1</p>
	Aprendizagem baseada em tarefas / projetos	<i>Utilização de estratégias de aprendizagem centrada no/a aluno(a): aprendizagem baseada em tarefas; aprendizagem baseada em projetos</i>	<p>“o trabalho em modalidade de projetos ou de aprendizagem à base de questões está no centro da prática” R3</p> <p>“o trabalho em sala de aula desenvolve-se a pares e/ou pequeno grupo. A metodologia "task-based-learning" fomenta que a aprendizagem seja entre pares, com a docente só em retaguarda, quando nenhum/a aluno/a do grupo/par consegue resolver a questão.” R13</p> <p>“Na robótica, uso de mecanismos de correção de projetos. Exemplo: um grupo executa uma tarefa, de seguida tenta modificá-la de forma a melhorar o desempenho.” R10</p>
	Aprendizagem através do erro	<i>Valorização do erro e recurso a ele como oportunidade para a aprendizagem</i>	<p>“o erro é utilizado para devolver a questão/problema à turma” R3</p> <p>“O erro é sempre aproveitado para rever matérias e aplicá-las a novas situações, tendo como base pesquisas feitas pelo aluno.” R9</p> <p>“Não punir o erro mas partir dele para uma nova descoberta ou nova aprendizagem. A partir do erro, levar o aluno à pergunta.” R11</p> <p>“uma aluna verbalizou que o seu desempenho numa dada questão se prendia com a não compreensão, ainda, do raciocínio. Aproveitei a oportunidade para usar outro exemplo completamente diferente do habitual e solicitei a ajuda da aluna no raciocínio. A aluna agradeceu no final da aula porque achou que me devia estar grata, quando na realidade não fiz senão a minha obrigação.” R5</p> <p>“[Na Educação Especial] Uso carimbos motivacionais. O erro é para verificar onde devemos intervir em apoios positivos. O aluno não deve ser confrontado com uma nota, mas com a imagem :(Preciso Melhorar!). (...) Quando o aluno acerta, a atitude é a mesma.” R7</p> <p>“Realização de testes em duas fases: realização do teste com identificação do erro e realização do teste após identificação do erro. Aplicar esta estratégia noutros instrumentos de avaliação.” R15</p>

Impacto percebido	Aprendizagem colaborativa	<i>Proporciona a descoberta e aprendizagem conjuntas, de forma colaborativa</i>	"para que, em conjunto, seja possível encontrar a solução e transformar a informação em conhecimento." R3
	Correção aos/às alunos/as	<i>Permite a correção aos/às alunos/as no momento</i>	"Um feedback dado em contexto de sala de aula é importante para corrigir o próprio aluno" R2
	Diagnóstico orientador	<i>Proporciona um diagnóstico a docentes e alunos/as que orienta o trabalho de ambos em prol dos objetivos</i>	"Os professores e os alunos conseguem saber o que precisam de fazer para alcançar, na sua plenitude, os objetivos propostos inicialmente." R8
Experiência de utilização	Muito utilizada	<i>Referência à utilização muito frequente da estratégia</i>	"Na minha realidade, esta estratégia é muito aplicada." R9 "O feedback formativo está na ordem do dia" R4 "Na educação especial é uma prática diária." R7
Observações	Importância do erro	<i>Reforço da importância do erro no processo de aprendizagem</i>	"O erro faz parte do processo de aprendizagem! Contudo, a criatividade, na escola pública portuguesa na atualidade, é (que parece ser) "o erro" do sistema, o grão de areia na engrenagem. Formatar o aluno para o exame, para o "cumprimento dos programas", é tudo aquilo que verdadeiramente interessa, matando-se, à nascença, qualquer tentativa de implementação de estratégias que não direcionem os alunos na concretização desse objetivo essencial. O "erro" é o sistema." R14 "O erro é sempre uma oportunidade para aprender algo." R11
	Importância do feedback	<i>Reforço da importância do feedback no processo de aprendizagem</i>	"faz todo o sentido que assim seja [que o feedback seja muito utilizado]." R4 "O feedback é sempre importante, até porque, existem alunos que por vergonha não colocam dúvidas." R2

ESTRATÉGIA C – MOBILIZAÇÃO DE ALTAS EXPECTATIVAS E DA APRENDIZAGEM AUTÓNOMA DOS/AS ALUNOS/AS			
Métodos de implementação utilizados ou sugeridos para o contexto português	Diagnóstico permanente	<i>Diagnóstico e monitorização contínua do desempenho dos/as alunos/as e sua análise em conjunto</i>	"aumentar os momentos de avaliação formativa, que servem de instrumento de diagnóstico permanente, para os alunos, professores e Enc. de Educação" R1 "Fazer o registo periódico da avaliação do aluno e analisar em conjunto o seu desempenho." R15
	Autorregulação da aprendizagem	<i>Estimulação da autorregulação das aprendizagens pelos/as alunos/as</i>	"sempre que me é permitido, temporalmente, estimo a autorregulação, e não avanço num dado tema ou conteúdo se o aluno não verificou a sua aprendizagem ou se nessa verificação revela não ter atingido o seu objetivo." R5
	Grupos de nível	<i>Constituição de grupos de alunos/as homogéneos quanto ao desempenho escolar</i>	"Em meu entender, pode funcionar, por exemplo, em grupos de nível. Os alunos sobredotados conseguem, muito facilmente, trabalhar de forma muito autónoma." R8
	Estudo / trabalho autónomo	<i>Solicitação e/ou encorajamento do estudo e/ou trabalho autónomo dos/as alunos/as</i>	"Os trabalhos que exigem pesquisa autónoma podem ser considerados" R6 "Tendo por base o manual do aluno, ele realiza uma ficha de trabalho e tira conclusões, a partir das quais se definem conceitos." R9 "a aprendizagem feita a partir de materiais extra-aula/disciplina (por exemplo, via "Moodle")." R6
	Sugestão individualizada de estratégias/métodos	<i>Explicação clara, a cada aluno/a, das sugestões de estudo autónomo em</i>	"concretizando, isto é, explicando de forma clara e inequívoca, o que o aluno precisa de fazer para melhorar os resultados, p. ex. rever o conteúdo X, na página Y do manual." R1

	de estudo autónomo	<i>função das necessidades identificadas pelo/a docente</i>	
	Trabalho de projeto	<i>Recurso ao trabalho de projeto</i>	“trabalho de projeto (...) cada vez mais utilizado” R4
	Aprendizagem entre pares	<i>Recurso à aprendizagem entre pares como estratégia de motivação</i>	“Tentando que os colegas apresentem trabalhos teóricos, escritos, <i>powerpoints</i> aos colegas de forma a se aplicarem numa determinada matéria, e tentando aprenderem mais, para além do que foi pedido.” R2
	Recurso à arte / cultura	<i>Recurso à arte e à cultura como veículos de aquisição de conhecimentos e competências</i>	“As propostas feitas são variadas: visualização de um filme específico, leitura de um artigo/obra, trabalho de pesquisa num determinado assunto, etc.” R12 “O teatro ou a expressão dramática proporcionam (ou proporcionariam) uma verdadeira ferramenta de trabalho para a transformação efetiva da escola pública portuguesa na atualidade.” R14
	Recurso à tecnologia	<i>Recurso à tecnologia, dentro ou fora da sala de aula, como complemento à aprendizagem e elemento facilitador do estudo autónomo</i>	“Existem plataformas como a "escola Virtual" da Porto Editora, que o aluno pode explorar e ir fazendo, com correções automáticas.” R7 “No xadrez: uso de tecnologia para aprender os cheques fundamentais! O treino é essencial e no caso a plataforma lichess.org a escolhida.” R10 “Utilização de plataformas (moodle e outras) que estimulem a responsabilização da aprendizagem e o trabalho autónomo dos/das alunos/as. O recurso ao telemóvel para consulta em contexto de sala de aula é frequente.” R13
	Redução da sobrecarga escolar extra-aula	<i>Fomentação do equilíbrio entre as atividades escolares e as atividades de lazer no uso autónomo dos tempos não letivos pelos/as alunos/as</i>	“O aluno tem de ler. O aluno tem de ter tempo para ler, para ir ao cinema, para estar com os seus amigos e pares, para conviver, para passear, para ser uma pessoa mais completa. Tem de ter tempo para crescer "fora da escola". O atual sistema de ensino possui horas a mais, exige cada vez mais, desregula e castra as hipóteses de qualquer aluno para se motivar a aprender a aprender.” R14
Aspetos a considerar na implementação em Portugal	Orientação do/a docente	<i>Importância da orientação do/a docente nos processos de aprendizagem autónoma</i>	“Isto aconteceu a semana passada nas minhas turmas do 9º ano. Os alunos aprenderam sobre um tema, de forma autónoma mas muito orientada pela professora” R11
	Preferências do/a aluno/a	<i>Influência das preferências e interesses dos/as alunos/as na sua aprendizagem autónoma</i>	“Os alunos aprendem onde se sentem mais confortáveis.” R7
Desafios / dificuldades de implementação no contexto português	Reduzida autonomia dos/as alunos/as	<i>Reduzida autonomia e/ou predisposição para a aprendizagem autónoma</i>	“De facto, os meus alunos têm revelado pouca autonomia e pouco interesse em refletir sobre o que aprenderam e como aprenderam, sobretudo autonomamente.” R3 “Por outro lado, há ainda da parte dos alunos muita necessidade (ou muito hábito) de o professor ser a "muleta", nem que seja muitas vezes APENAS para lhes apontar a pergunta/indicação que não leram e que lhes permitirá procurar trabalhar autonomamente.” R4
	Baixas expectativas dos/as alunos/as	<i>Reduzidas expectativas dos/as alunos/as face ao seu próprio processo de aprendizagem</i>	“[resulta apenas em situações circunscritas/pontuais], devido às baixas expectativas que um largo conjunto de alunos apresenta. (...) o desafio não é aceite e concretizado pela generalidade dos alunos.” R12

	Indisciplina	<i>Episódios de indisciplina condicionam o trabalho autónomo</i>	“Problemas de comportamento na maioria das turmas fazem com que este incentivo ao trabalho autónomo não funcione para a totalidade dos alunos.” R4
Impacto percebido	Apropriação das aprendizagens	<i>Apropriação das aprendizagens pelos/as alunos/as ao longo do processo</i>	“O aluno aprende a fazer, com os erros, com as vitórias.” R7
	Gratificação	<i>Gratificação pelo envolvimento no processo de aprendizagem autónoma</i>	“Nem sempre é fácil conseguir que o façam voluntariamente, mas é recompensador.” R5
Experiência de utilização	Aquém dos resultados esperados	<i>Resultados obtidos revelam-se desproporcionais ao investimento</i>	“Embora o trabalho de projeto seja cada vez mais utilizado, aqui devo confessar o meu desânimo.” R4 “Todavia, apesar dos esforços constantes e sistemáticos, esta é uma metodologia que não tem dado resultados esperados.” R3
Adaptabilidade ao contexto português	Adequada em condições específicas	<i>Viável apenas em condições particulares como o reduzido número de alunos/as, o seu elevado nível de desempenho ou a natureza dos conteúdos</i>	“A aprendizagem autónoma só é possível para alunos com um nível muito elevado de capacidades.” R8 “Esta é uma estratégia que apenas resulta num número restrito de alunos por turma e/ou em áreas específicas dos conteúdos disciplinares” R12

ESTRATÉGIA D – APRENDIZAGEM COLABORATIVA ENTRE ALUNOS/AS			
Métodos de implementação utilizados ou sugeridos para o contexto português	Aprendizagem baseada em tarefa, em pares ou pequenos grupos	<i>Recurso à aprendizagem baseada em tarefas, que são realizadas a pares ou em pequenos grupos</i>	““task-based-learning” a pares/pequeno grupo (...) fomenta que a aprendizagem seja entre pares, com a docente só em retaguarda, quando nenhum/a aluno/a do grupo/par consegue resolver a questão” R13 “Apresentar uma Questão problema Global e sub-questões distribuídas aos grupos formados. Reunir a informação das sub-questões e em grande grupo resolver a Questão Problema.” R15 “As mesmas tarefas são distribuídas pelos alunos de cada grupo. No final compilam-se as informações de cada grupo e debatem-se.” R9 “Na minha área (Física e Química) é bastante fácil trabalhar a aprendizagem colaborativa nas aulas laboratoriais e experimentais (...) - resolução de uma questão ou trabalho” R5 “em trabalho de pares ou em grupos pequenos, mandar pesquisar vários aspetos de um tema global” R11 “Poder-se-ia implementar estratégias em pequenos grupos, por exemplo, para estudar o ambiente, as alterações climáticas, estratégias que possibilitariam um trabalho muito completo e complexo.” R8 “Em trabalhos de grupo” R6
	Disposição intencional da sala de aula	<i>Disposição intencional dos equipamentos da sala de aula por forma a induzir o trabalho em grupo</i>	“A sala de aula deve estar em grupo. Na escola/turmas que acompanho na Educação Especial as salas já estão dispostas desta forma. O trabalho de grupo é uma prática diária, não é forçada.” R7
	Trabalho de projeto	<i>Recurso ao trabalho de projeto</i>	“definir um tema para um trabalho de projeto a realizar ao longo do ano” R1

			<p>"Através de um tema global, subdividido em subtemas e, formando grupos [de projeto] com os diferentes temas" R2</p> <p>"[definido o projeto] em grupo executam as tarefas para esse fim." R4</p> <p>"O trabalho de equipa, tendo como resultado final um projeto" R14</p> <p>"desenho e implementação de projetos" R3</p>
	Divisão de tarefas / responsabilidades no trabalho em grupo	<i>Atribuição de tarefas e/ou responsabilidades distintas aos vários elementos do grupo, pelos/as próprios/as alunos/as e/ou pelo/a docente</i>	<p>"qualquer um dos elementos do grupo tem tarefas destinadas, responsabilidades claramente definidas, prazos para a concretização e apresentação do trabalho" R14</p> <p>"o professor comunica o desafio ao porta-voz do grupo que, por sua vez, o tenta replicar. Deverá existir também um colega com função de incentivar os restantes colegas." R10</p> <p>"Cada grupo organiza o seu trabalho, distribuindo as tarefas a cada elemento, com o apoio do professor." R3</p> <p>"atribuir tarefas diferentes a cada um dos grupos" R1</p>
Aspetos a considerar na implementação em Portugal	Autonomia na escolha do tema a trabalhar	<i>Escolha do tema da responsabilidade do/a docente ou escolhido pelos/as alunos/as</i>	"o desafio é lançado aos alunos (ou escolhido por eles)" R4
	Monitorização e feedback	<i>Importância de criar momentos dedicados à monitorização e feedback</i>	"reservar uma aula semanal para fazer um ponto de situação e ajustar estratégias, caso necessário (p. ex. questionar acerca de dificuldades encontradas)" R1
	Ocorrência de conflitos	<i>Importância da antecipação e mediação de conflitos</i>	"Às vezes é necessário resolver pequenos conflitos nos trabalhos de grupo." R7
Desafios / dificuldades de implementação no contexto português	Envolvimento de todos/as os/as alunos/as	<i>Dificuldade em garantir o envolvimento de todos/as os/as alunos/as</i>	"na autoavaliação deste tipo de atividades, nota-se que é difícil a integração/inclusão de todos os elementos - existe sempre a queixa de que "fulano não fez nada"." R12
Impacto percebido	Desenvolvimento de competências transversais	<i>Desenvolvimento de competências transversais durante o processo colaborativo</i>	"é imprescindível para o crescimento dos indivíduos e da sua criatividade. Do espírito crítico, da discussão dos problemas e da procura continuada das respostas mais adequadas à concretização dos seus projetos finais, surge a "luz" e o "prazer" de se ter conseguido criar algo do nada e onde "todos" tiveram um papel principal." R14
	Partilha / debate de ideias	<i>Exercício da partilha e debate de ideias</i>	"Ao trabalharem em grupo, os alunos trocam ideias bastante enriquecedoras." R8
	Multiplicidade de respostas / soluções	<i>Surgimento de múltiplas respostas ou soluções no seio do processo colaborativo</i>	"a perceção dos alunos do mesmo grupo nem sempre é a mesma, no que diz respeito às melhores estratégias de resolução de uma questão ou trabalho, o que gera maior diversidade de propostas de resolução." R5
Experiência de utilização	Frequentemente utilizada	<i>Referência à utilização frequente da estratégia</i>	<p>"Desenvolvo este método." R3</p> <p>"Esta estratégia é sempre levada a cabo nas propostas de trabalho de pares/grupo a desenvolver dentro ou fora da sala de aula." R12</p> <p>"Posso felizmente afirmar que usamos frequentemente trabalho de projeto. (...) Até ao nível (básico) de programação de jogos de computador." R4</p> <p>"[utilizo] principalmente em Cidadania e Desenvolvimento." R6</p> <p>"Na E. Física executamos exercícios com o objetivo de melhorar a cooperação." R10</p> <p>"O trabalho de grupo é uma prática diária." R7</p> <p>"Acontece muitas vezes" R11</p> <p>"Normalmente, só trabalho a pares ou em grupos de 3 alunos." R9</p>

ESTRATÉGIA E – USO DO DIÁLOGO E DO DEBATE ENTRE ALUNOS/AS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA			
Métodos de implementação utilizados ou sugeridos para o contexto português	Apresentação / produção oral	<i>Apresentação oral de trabalhos e/ou produção oral em contexto de aula</i>	“A apresentação oral de um trabalho do aluno (...) Os alunos produzem um texto, por exemplo, todos apresentam!” R7 “Apresentações orais na aula de Português, assim como dos trabalhos de projeto em Cidadania.” R6 “Como docente de língua estrangeira, um dos domínios a avaliar é o “speaking”/produção oral. É um dos aspetos de grande foco, dado tratar-se da comunicação em língua alvo.” R13
	Diálogo / discussão	<i>Diálogo e/ou discussão entre alunos/as subjacente a temas e/ou artefactos específicos</i>	“apresentações orais de tema livre, seguidas de debate em grande grupo” R1 “Formaria grupos, ou individualmente, atribuíam um tema, adequado à faixa etária, ou escolhiam um livro, uma modalidade desportiva... e, posteriormente, debatiam o tema.” R2
	Debate organizado	<i>Debates temáticos organizados, com moderação</i>	“Apresentar um tema para debate a ser trabalhado inicialmente em pequenos grupos e posteriormente depois de eleito o porta-voz de cada grupo alargar o debate em grande grupo.” R15 “É colocada uma questão/problema e escrita no quadro ou é utilizada uma situação/problema que vem no manual. Pedese a um aluno que seja o moderador do debate ou, por vezes, o papel cabe ao professor. Normalmente peço um voluntário para ser o moderador.” R11 “debates temáticos, sobre os temas do plano curricular e/ou sobre temas pertinentes da atualidade (Nível Secundário)” R1
	Expressão dramática	<i>Criação de oficinas de expressão dramática</i>	“Como orientador de um grupo de alunos em oficina de expressão dramática, entendo passar por aqui (esta) forma de reestruturar o ensino e a escola pública. É uma das possíveis soluções para muitos dos problemas que nela estão “encarcerados”. Educar pela arte, neste caso as artes dramáticas, é no meu entender, talvez o único caminho capaz de solucionar o drama tremendo que é o atual sistema de ensino no nosso país.” R14
Aspetos a considerar na implementação em Portugal	Recurso a atividades em contexto de exterior	<i>Recurso a atividades realizadas fora da escola, como estratégia de motivação</i>	“Para desenvolver as participações orais, como motivação, iria partir de um DAC (Domínio de Autonomia Curricular), planificando uma visita de estudo às aldeias de Xisto da Serra da Lousã. Após a atividade, os alunos poderiam desenvolver vários conhecimentos relacionados com as aldeias, com a paisagem, com a fauna e a flora e ainda com vários aspetos da disciplina de Geografia em geral.” R8
	Recurso a elementos visuais	<i>Recurso a elementos visuais com relação ao tema em análise</i>	“O uso de imagens significativas da história mundial como suporte ao debate de diferentes temas. Neste contexto usei várias fotos do WorldPressPhoto.” R10
	Estabelecimento de regras	<i>Importância do estabelecimento de regras</i>	“sendo imprescindível o uso de regras.” R9
	Consolidação	<i>Importância da consolidação final do diálogo/debate</i>	“No final registam algumas conclusões.” R11
	Reforço positivo	<i>Importância do reforço positivo pelos/as docentes</i>	“Por vezes apresentamos os melhores trabalhos para motivação dos alunos. Se o aluno é bom a desenhar, mostramos esse trabalho. Se é bom a escrever é esse que mostramos...” R7
Desafios / dificuldades de implementação no contexto português	Défice de competências de comunicação dos/as alunos/as	<i>Reduzidas competências de argumentação e domínio lexical dos/as alunos/as</i>	“Sempre que existe moderação do professor ainda se consegue obter algum resultado. Todavia, o debate puro é difícil, atendendo a algumas limitações de vocabulário e dificuldades de argumentação.” R3

	Falta de tempo	<i>Escassez de tempo para implementar a estratégia</i>	"Falta muita vez tempo, devido à quantidade de aprendizagens essenciais que temos de desenvolver." R4
Impacto percebido	Participação organizada	<i>Participação organizada e confronto pacífico de ideias entre alunos/as</i>	"Quando o tema em debate é apetecido pelos alunos conseguem-se ótimos resultados, nomeadamente, no nível de participação organizada e no confronto pacífico de ideias." R12
Experiência de utilização	Frequentemente utilizada	<i>Referência à utilização frequente da estratégia</i>	"Em todas as sessões/aulas este aspeto é desenvolvido e aprimorado com o intuito de uso gradual da língua alvo em todas as situações de aprendizagem." R13 "A realização de debates é uma estratégia de ensino/aprendizagem sempre presente na área das ciências sociais e humanas." R12 "O uso do diálogo é uma prática comum" R9 "é algo que se faz com frequência na escola onde trabalho." R7
Adaptabilidade ao contexto português	Relevante	<i>Perceção da relevância transversal da estratégia</i> <i>Perceção de maior relevância ao nível do ensino secundário</i>	"O uso do diálogo e debate é fundamental na discussão e reflexão de e sobre temas de cidadania, mas também na tentativa de explicação de fenómenos físicos e previsão de resultados." R5 "Nas disciplinas de Português e Inglês o desenvolvimento das competências de comunicação faz parte integrante do trabalho a desenvolver. E não só nestas disciplinas." R4 "Se no trabalho no ensino secundário esta é uma metodologia relevante e com sentido, no caso da minha escola, à medida que descemos no ano de escolaridade, torna-se mais difícil promover este diálogo entre alunos/as." R3

ESTRATÉGIA F – NIVELAMENTO DA APRENDIZAGEM DE TODOS/AS OS/AS ALUNOS/AS			
Métodos de implementação utilizados ou sugeridos para o contexto português	Apoio complementar	<i>Criação de respostas variadas de apoio complementar, individual ou em grupo, dinamizadas por docentes ou alunos/as, como apoios suplementares ou salas de estudo</i>	"Os alunos que não atingem o nível exigido podem ser encaminhados para a sala de estudo onde estão professores de diferentes disciplinas e alunos voluntários com elevado nível de sucesso." R15 "Os apoios suplementares (com 1 hora para prof. e alunos com mais dificuldades)" R4 "O nivelamento poderá ser feito pelo apoio individual ao aluno." R9 "As famílias/os pares/os apoios são hipóteses para colocar os alunos ao "mesmo" nível." R7
	Grupos de nível	<i>Constituição de grupos de alunos/as homogéneos quanto ao desempenho escolar</i>	"Poderia ser útil os grupos de nível!" R6 "Implementaria a aprendizagem através de grupos de nível, com uma avaliação diferenciada para os diferentes alunos, atendendo às suas capacidades. Terá de haver uma aprendizagem verdadeira para todos os alunos." R8
	Verificação regular das aprendizagens	<i>Implementação de métodos para uma regular verificação das aprendizagens</i>	"após um conteúdo, realizam-se pequenos trabalhos, são colocadas questões ou são realizadas fichas que permitem ao/à docente avançar." R3 "No final de cada conteúdo apresentar uma atividade para avaliação." R15
	Diversificação das abordagens pedagógicas	<i>Diversificação das abordagens pedagógicas para que todos/as os/as alunos/as verifiquem o nível esperado</i>	"Para os alunos que não atingem o nível exigido, tentaria abordar a matéria através da realização de trabalhos, discussão oral da matéria, tarefas mais objetivas e mais curtas." R2
	Definição de requisitos de progressão	<i>Definição de metas concretas que constituem requisitos para a progressão</i>	"os alunos precisam de atingir nível positivo para poderem passar para o módulo seguinte." R1 "Só podem executar uma sequência gímnica após o domínio claro da técnica." R10

Desafios / dificuldades de implementação no contexto português	Estrutura e organização escolar	<i>Referência à dificuldade de implementação pela reduzida carga horária das disciplinas comparativamente à extensão dos conteúdos a abordar e ao número de alunos/as por turma</i>	“Diria mesmo que é muito difícil a sua implementação devido à extensão dos programas que têm de ser cumpridos (...), bem como ao nº de alunos por turma.” R11 “Mais uma vez considero que é apenas através da prática continuada e do contínuo processo de resolução e execução de problemas que se consegue alcançar esse grau final de sucesso nas avaliações. É impossível de ser realizado em disciplinas no ensino básico onde a sua carga horária semanal se reduz à insignificância de 50 ou 75 minutos letivos. É brincar ao eduquês, é pensar o ensino em termos estritamente económicos e nada mais.” R14
	Heterogeneidade entre alunos/as	<i>Referência à dificuldade de implementação dada a heterogeneidade entre alunos/as nas turmas</i>	“as desigualdades ao nível das capacidades e sobretudo do interesse pela aprendizagem são grandes dificultadoras.” R4 “à heterogeneidade das turmas” R11
Experiência de utilização	Implementação insuficiente	<i>Referência à utilização insuficiente da estratégia, nomeadamente ao nível dos apoios adicionais</i>	“Neste ponto, infelizmente, gostaria de conseguir dispor deste apoio adicional (...) em diversas áreas da cidadania e do conhecimento científico, com a ajuda entre pares. Contudo, só consigo fazer a proposta de tarefas que, dadas as características do meio sociocultural onde a minha escola está inserida, nem sempre são realizadas e, por isso, a melhoria nas aprendizagens fica condicionada.” R5
Adaptabilidade ao contexto português	Possível de implementar	<i>Reforço da necessidade de ofertas de apoio variadas para que seja possível</i> <i>Perceção da possibilidade de implementação no ensino regular, à semelhança do que é feito no ensino profissional</i>	“Para esta estratégia poder resultar no ensino regular, seria importante existir, por parte da escola, uma oferta variada de diferentes apoios/oficinas de estudo, etc.” R1 [o apoio suplementar em horário] pode ajudar, mas nem sempre existe.” R4 “No ensino regular seria possível implementar uma estratégia semelhante [à da progressão por módulos do ensino profissional], por forma a motivar os alunos que, por falta de interesse ou outras razões, desistiram da disciplina e deixaram de investir nela.” R1
	Difícil de implementar	<i>Perceção da dificuldade de implementação, em virtude de fatores estruturais</i> <i>Perceção da dificuldade de sucesso absoluto da estratégia, em virtude da variabilidade das características individuais dos/as alunos/as</i>	“O apoio referido nem sempre é fácil de mobilizar ou de operacionalizar.” R3 “Nem sempre é possível aplicar esta estratégia devido a vários condicionalismos.” R11 “Este é um objetivo perfeitamente utópico na nossa Escola - os programas das disciplinas são, por norma, extensos, complexos e nada adaptados à realidade socioeconómica de cada região mas são para cumprir.” R12 “Atingir um nível igual em todos os alunos é difícil. Os alunos são todos diferentes, mesmo quando nos parece que estão todos ao mesmo nível, alguns não estão.” R7 “No domínio de uma língua estrangeira nunca se verifica um grupo homogéneo, cujo domínio de fluência seja equivalente a todos. Colmata-se com aulas de apoio, contudo, quando o fosso é muito grande, não é possível determinado/a aluno/a acompanhar a maioria. Difícilmente atinge o patamar desejado, daí os vários níveis de desempenho.” R13

ESTRATÉGIA G – GESTÃO COMPORTAMENTAL E SOCIOEMOCIONAL PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM			
Métodos de implementação utilizados ou sugeridos para o contexto português	Definição de regras	<i>Definição de regras iguais para todos/as e implementação de medidas para o seu cumprimento por parte dos/as alunos/as</i>	“As regras devem ser claras, iguais para todos” R7 “Este tipo de intervenção é sempre levado a cabo na perspetiva e definição de regras de funcionamento da aula e incentivar o seu cumprimento e/ou penalização se o não cumprimento de regras for reiterado de forma sistemática. R12

			“Comportamentos menos adequados são remetidos para o cumprimento do regulamento interno.” R13
	Distribuição intencional dos/as alunos/as em aula	<i>Distribuição intencional dos/as alunos/as pelo espaço da sala de aula, em função do seu comportamento e competências de gestão socioemocional</i>	“Para uma melhor gestão, tenho procurado distribuir os alunos pela sala de modo a melhor controlar os comportamentos (alunos com comportamentos desajustados mais próximos de mim)” R3 “Procuro que alunos com problemas comportamentais e socioemocionais se sentem na aula junto de um modelo mais positivo.” R4 “Na sala de aula, o aluno com comportamentos de risco, senta-se numa mesa sozinho, tendo como apoio o professor, ou então, senta-se junto a um colega que tenha sucesso escolar e seja influente, de forma positiva.” R9
	Empatia e investimento na relação pedagógica	<i>Prática da empatia e investimento na relação pedagógica</i>	“acompanhar sempre nas dificuldades, intervindo e corrigindo” R1 “Procuro estar atento aos alunos/as emocionalmente mais instáveis, procurando dar-lhe atividades de acordo com as suas capacidades.” R3 “Costumo falar particularmente com os alunos que apresentam comportamentos de risco” R11 “O uso de expressões de cortesia, tanto na aula como fora dela.” R10 “contacto físico com os alunos...” R2
	Reforço positivo	<i>Reforço positivo aos/às alunos/as, quer verbalmente, quer através da atribuição de responsabilidades</i>	“Tentando elogiar, mesmo quando não conseguem” R1 “procuro felicitar as conquistas e atribuir responsabilidades aos alunos/as com comportamentos mais perturbadores.” R3 “Valorizo o seu trabalho c/ pequenas tarefas práticas (ajuda/trabalho no computador da sala, ficarem encarregados do comando do projetor e das várias tarefas a ele associadas - zoom + e -, congelar, ...). Tento valorizar todas as participações positivas e fazer-me de "mouca" nas restantes. Não é fácil...” R4
	Penalizações	<i>Atribuição de penalizações mediante comportamentos inadequados</i>	“[na ausência de acompanhamento] o comportamento, por vezes, prejudica a aprendizagem e leva a penalizações!” R6
	Envolvimento da família	<i>Envolvimento das famílias e fomentação da colaboração com a escola</i>	“procuro envolver os encarregados de educação” R11 “ter o apoio das famílias, (...) reuniões com Encarregados/as de Educação.” R7
	Envolvimento dos pares	<i>Envolvimento de outros/as alunos/as, sejam colegas (fomentar a inclusão), sejam alunos/as mais velhas/as através de mentoria/apadrinhamento</i>	“Esta estratégia poderia ser implementada através de um sistema de tutoria, em que alunos de idade/nível de ensino mais avançadas, agissem como tutores/ "padrinhos"/ "madrinhas" de alunos mais novos. Esta interrelação poderia contribuir para o desenvolvimento de um maior sentido de responsabilidade, competências sociais e comportamentais.” R1 “Pedir aos colegas que o incluam nas tarefas” R2
	Envolvimento de técnicos especializados	<i>Envolvimento de técnicos especializados, como psicólogos, sociólogos e/ou assistentes sociais, nomeadamente dos SPO, GAAF e centros de apoio à aprendizagem</i>	“Felizmente, graças à presença dos psicólogos escolares, parceiros indissociáveis dos professores e órgãos de gestão das escolas, tem sido possível a implementação desta estratégia nos GAAF, nos centros de Apoio à Aprendizagem, nas tutorias, no apoio psicológico individualizado, etc.” R5 “Em casos mais específicos procuro a ajuda dos SPO (Serviços de Psicologia e Orientação)” R11 “Para uma boa gestão comportamental, que facilitaria a aprendizagem, a escola pública deveria ter mais técnicos superiores: psicólogos, sociólogos e assistentes sociais.” R8

	Atividades orientadas para a gestão emocional	<i>Implementação de atividades orientadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais</i>	<p>"Promover um Domínio de Articulação Curricular de modo a desenvolver competências sociais, emocionais e comportamentais." R15</p> <p>"ter sessões de relaxamento" R7</p> <p>"Através da oficina de expressão dramática! A resposta, a meu ver, passa por aqui. Coloquemos atores nas escolas, atores, dramaturgos, encenadores, e que todos estes consigam ensinar a sua arte não só aos alunos mas também aos profissionais do ensino que nunca souberam vestir a sua pele de professores/as atores/atrizes." R14</p>
Desafios / dificuldades de implementação no contexto português	Estrutura escolar	<i>Referência à dificuldade de apoio socioemocional aos/às alunos/as, em virtude da conceção e organização da estrutura escolar</i>	<p>"O controlo comportamental é difícil, até porque a conceção da escola não se coaduna com a tipologia de alunxs de agora." R13</p> <p>"Os professores ficam muito limitados nas suas práticas porque têm muitos tempos letivos e pouco tempo para poderem ajudar os seus alunos em termos emocionais. O Estado deveria ser mais interventivo a este nível." R8</p>
	Ausência de acompanhamento especializado	<i>Referência à ausência de acompanhamento especializado</i>	"Temos casos de alunos que precisavam de acompanhamento, mas não há!" R6
	Agregação de alunos/as com comportamentos disruptivos	<i>Identificação da agregação de vários/as alunos/as com comportamentos disruptivos como uma dificuldade</i>	"Pontualmente há elementos disruptivos nas turmas, preocupante é quando vários desses elementos se "juntam" numa turma." R13
Experiência de utilização	Implementado em articulação com os/as técnicos/as especializados/as	<i>Referência à utilização da estratégia em articulação com os/as técnicos/as especializados/as</i>	"este trabalho já é feito na minha escola, com bastante seriedade [devido à] falta de envolvimento dos EE, quer presencialmente quer na aplicação das estratégias e medidas propostas pelos técnicos [psicólogos escolares]." R5
Adaptabilidade ao contexto português	Carente de espaço, tempo e profissionais especificamente dedicados ao efeito	<i>Identificação da necessidade de espaços, momentos e profissionais especificamente dedicados para uma implementação adequada da estratégia</i>	"A implementação de uma estratégia desta natureza deveria ser feita em tempos/espaços próprios e com recursos humanos específicos." R12
Observações	Desafio transversal	<i>Reconhecimento da necessidade de gestão socioemocional dos/as alunos/as como um desafio transversal na escola atual</i>	<p>"Esta gestão é o grande desafio da escola pública portuguesa." R3</p> <p>"Gerir o comportamento do grupo/turma é um dos grandes problemas da escola atual. É necessário mudar as atitudes relativamente a este ponto. (...) É preciso estar atento a este problema e intervir!" R7</p>

ESTRATÉGIA H – ENVOLVIMENTO DOS/AS ENCARREGADOS/AS DE EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO			
Métodos de implementação utilizados ou sugeridos para o contexto português	Promoção do apoio dos/as Encarregados/as de Educação aos/às alunos/as	<i>Estímulo ao apoio dos/as Encarregados/as de Educação aos/às alunos/as, em trabalhos escolares</i>	<p>"Trabalhos de casa (para permitir o acompanhamento)" R7</p> <p>"Nas diferentes atividades da modalidade de projeto é frequente solicitar o apoio dos/as Encarregado/as de Educação para apoiar em aspetos específicos que estejam à vontade, atendendo às suas competências." R3</p> <p>"Propor tarefas conjuntas para realizar em casa" R15</p>
	Comunicação online com Encarregados/as de Educação	<i>Recurso aos canais de comunicação digitais no contacto com Encarregados/as de Educação</i>	"Usar mais as redes sociais, mail para chegar aos pais" R7
	Relação entre Diretor(a) de Turma e Encarregados/as de Educação	<i>Investimento na relação entre Diretor(a) de Turma e Encarregados/as de Educação</i>	<p>"O papel do Diretor de Turma é importantíssimo.</p> <p>"Remarmos" para o mesmo lado que os pais é fundamental, assim como fazê-los "abrir" a sua "courageira" quando percebemos que os problemas na escola são semelhantes em casa." R4</p>

	Sessões para alunos/as dinamizadas por Encarregados/as de Educação	<i>Desenvolvimento de sessões/atividades para alunos/as, dinamizadas por Encarregados/as de Educação</i>	“convidar os pais para estarem presentes na escola de modo a participarem em atividades com os educandos. As atividades devem centrar-se, por exemplo, na leitura à turma de um livro que tenham gostado de ler, uma apresentação digital sobre um assunto interessante, ...” R15 “Pedir aos Pais / Encarregados de Educação que fossem à escola falar um pouco da sua profissão, ou levar os alunos aos locais de trabalho dos E. Educação (se fosse possível)” R2
	Sessões para Encarregados/as de Educação, dinamizadas por docentes	<i>Desenvolvimento de sessões/atividades para Encarregados/as de Educação, dinamizadas por docentes</i>	“organizar sessões temáticas, dinamizadas pelos professores das respetivas disciplinas, para divulgação dos conteúdos a abordar e "desconstrução" do programa da disciplina” R1 “Poderia, através da Direção do Agrupamento, tentar implementar ações de formação para pais e E. de Educação.” R11
	Workshops para Encarregados/as de Educação, dinamizadas por alunos/as	<i>Desenvolvimento de sessões/atividades para Encarregados/as de Educação, dinamizadas por alunos/as</i>	“pôr os alunos a ensinar os pais: workshops de TIC, línguas estrangeiras, etc. em que os alunos dão formação aos Enc. de Educação.” R1 Gostaria muito de ter uma atividade de Xadrez de pais e filhos, onde os filhos ensinavam os pais.” R10
Desafios / dificuldades de implementação no contexto português	Dificuldade em envolver os/as Encarregados/as de Educação	<i>Identificação da dificuldade no envolvimento dos/as Encarregados/as de Educação, em especial nos casos em que o acompanhamento ao/à aluno/a em casa é igualmente reduzido</i>	“Nos conselhos de turma é sempre solicitada/proposta a intervenção dos pais/EE mas, raramente, aceite pelos mesmos.” R12 “Os pais e as mães que acompanham o dia-a-dia estão motivados/as para o continuarem a fazer, e em muitos casos, os filhos/as filhas não necessitam desse apoio na escola. Grave são os pais/as mães que não acompanham e se demitem da função. A dificuldade reside em os "motivar" para o acompanhamento dos filhos/filhas.” R13 “Reuniões com pais (difícil, porque os pais estão ocupados!)” R7 “Se, por um lado, há pais e EE que apoiam os seus educandos, por outro, seria bom/necessário que muitos mais se envolvessem na sua educação!” R6
Experiência de utilização	Implementação insuficiente	<i>Referência ao investimento insuficiente na estratégia, nomeadamente ao nível das famílias em crise</i> <i>Referência à não utilização da estratégia</i>	“As famílias em crise são o problema maior da escola e sinto que fazemos pouco no sentido de o tentar resolver.” R4 “Não trabalho diretamente com os pais/ E.E.” R9
Adaptabilidade ao contexto português	Dependente de enquadramento institucional / legal	<i>Identificação da necessidade de enquadramento institucional e/ou legal para uma implementação eficaz da estratégia</i>	“Esta deverá ser uma estratégia definida e implementada ao nível da gestão da Escola/Ministério” R12 “Só com o Estado/ME se poderiam alcançar tais desideratos. Ao Estado não interessa, de modo algum, informar os pais. Quanto menos informados forem os cidadãos, menos poder reivindicativo têm. O Estado deveria apostar mais na sociedade, através de formação contínua de adultos, para que estes pudessem ajudar os seus filhos.” R8
Observações	Necessidade de redefinição de prioridades pelos/as Encarregados/as de Educação	<i>Identificação da necessidade de redefinição de prioridades pelos/as Encarregados/as de Educação, no sentido de privilegiar o bem-estar global do/as</i>	“Os pais preocupam-se com os resultados académicos dos seus filhos e filhas, na esmagadora maioria dos casos. Os pais deveriam estar preocupados com o tempo insano que os seus filhos passam nas escolas, mas não. Os pais "preocupados" colocam os seus filhos e filhas em horas infinitas de explicações e são parte ativa do problema. Os pais devem passar mais tempo com os seus filhos, mas (ironia das ironias) os pais não têm tempo. (E) aqueles que, por sorte, o possam

		<i>alunos/as em detrimento dos seus resultados escolares</i>	utilizar, por favor passeiem com os filhos, não venham à escola." R14
--	--	--	---

ESTRATÉGIA I – TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES			
Métodos de implementação utilizados ou sugeridos para o contexto português	Criação de momentos para o trabalho colaborativo entre docentes	<i>Criação de momentos formais, calendarizados no horário, para o trabalho colaborativo entre docentes</i>	"A criação de espaços de discussão formal e informal!" R9 "Arranjar esse espaço formal parece-me um bom caminho." R4 "Atribuição no horário de tempos letivos comuns para implementar o trabalho colaborativo." R15 "Defendo que cada grupo disciplinar deveria ter tempos letivos semanais em comum com o objetivo de trabalhar em conjunto estratégias e métodos de trabalho a implementar." R12 "É necessário introduzir espaço nos horários dos docentes para preparar este trabalho." R6 "Reservar uma hora semanal para os docentes que lecionem os mesmos anos/disciplinas, para que possam trocar ideias, ajustar estratégias, planificar projetos interturmas, etc." R1
	Trabalho em equipa	<i>Investimento/proatividade para o trabalho em equipa</i>	"Poder-se-ia planificar em conjunto bem como elaborar testes de avaliação em conjunto." R7
	Observação de práticas	<i>Observação de práticas entre docentes e reflexão sobre as mesmas</i>	"Uma outra possibilidade poderia ser a observação de aulas de outros colegas" R7 "O assistir às aulas uns dos outros e refletir sobre essa aula." R9
	Assessorias	<i>Implementação de assessorias entre docentes</i>	"a promoção e incentivo de assessores, mas o estado deveria contratar mais docentes e o estado não quer apostar em mais despesa pública." R7
	Atividades formativas com componente lúdica/relacional	<i>Desenvolvimento de atividades formativas com ênfase na componente lúdica e/ou relacional entre docentes</i>	"Promover ações de formação com profissionais de danças de salão. A dança entre pares (profissionais do ensino) para além de ser catártica, é benéfica para a saúde e quebra barreiras e tabus sociais. Absolutamente essencial ao estado atual da escola pública portuguesa a necessidade de implementar a prática da dança no corpo docente das nossas escolas." R14
Aspetos a considerar na implementação em Portugal	Caráter voluntário	<i>Importância do caráter voluntário na qualidade das dinâmicas colaborativas entre docentes</i>	"o trabalho colaborativo funciona com muito mais qualidade quando é realizado de forma autónoma entre docentes, sem caráter obrigatório e em função dos interesses individuais que contribuem para o coletivo." R3
	Não sobrecarga de horários	<i>Importância de garantir o não incremento da carga horária docente na implementação de medidas de trabalho colaborativo</i>	"Esta colaboração deverá ser incentivada e conseguida com mais horas de trabalho colaborativo que não sobrecarreguem os horários." R13
	Resistência	<i>Antecipação da resistência ao trabalho colaborativo por parte de docentes</i>	"Muitos professores vão dizer que não querem mais reuniões, ponto final." R4
Desafios / dificuldades de implementação no contexto português	Falta de tempo	<i>Identificação da falta de tempo para o trabalho colaborativo espontâneo</i>	"Neste momento os professores estão a ser bombardeados com reuniões, burocracias (papéis) e muito mais." R6 "Nem sempre as manchas horárias assim o permitem e, o que acontece com frequência, é os docentes apenas se juntarem quando formalmente convocados para tal." R1
Experiência de utilização	Frequentemente utilizado	<i>Referência à utilização da estratégia em reuniões de articulação entre docentes</i>	"Este trabalho é promovido em reuniões de grupo da disciplina, Departamento ou Equipas Educativas." R3 "Este é um tipo de intervenção levada a cabo em sede de Departamento/ Grupo disciplinar, quer no início do ano

		<p><i>e noutros momentos dentro e fora da escola</i></p> <p><i>Referência à proatividade na implementação da estratégia</i></p> <p><i>Referência à existência de um tempo colaborativo no horário dos/as docentes</i></p>	<p>letivo, quer no início dos períodos letivos aquando da reflexão sobre os resultados de avaliação.” R11</p> <p>“Na minha escola, o trabalho colaborativo é usado para reflexão e definição de estratégias de melhoria de alunos com dificuldades de aprendizagem; reflexão pedagógica na articulação de conteúdos; preparação de atividades conjuntas do Plano Anual de Atividades (PAA), entre outros exemplos.” R5</p> <p>“Cada vez mais, o trabalho colaborativo entre os docentes é praticado, quer nas escolas, quer fora delas. Nas escolas, em reuniões para o efeito, nos intervalos...; fora da escola, é muito comum partilhar informação através do email.” R8</p> <p>“O trabalho colaborativo é feito de forma informal (conversa e partilha entre colegas) e de forma formal através de reuniões de articulação curricular, feitas uma vez por semana.” R10</p> <p>“Enquanto docente do Ensino Especial trabalho sempre em colaboração com os titulares de turma.” R6</p> <p>“Sempre que posso, promovo o trabalho colaborativo, mas este depende dos colegas que trabalham o mesmo ano de escolaridade e se não se verificam atrasos na lecionação das matérias.” R5</p> <p>“No agrupamento onde leciono dispomos de 45' de trabalho colaborativo marcado no horário de todos/todas docentes.” R13</p>
Observações	Cultura individualista entre docentes	<i>Perceção da existência de uma cultura individualista na profissão docente</i>	“Penso que a profissão não “habitua” as pessoas a trabalhar em grupo e há receio da partilha de materiais.” R13
	Reduzido investimento dos/as docentes no seu desenvolvimento profissional	<i>Perceção de reduzido investimento dos/as docentes no seu próprio desenvolvimento profissional</i>	“Para além da formação obrigatória se quisermos progredir na carreira, sinto que formalmente fazemos muito pouco. Na formação arranjamos sempre espaço e tempo para refletir na nossa prática. Não é suficiente. Na escola queixamo-nos muito e adiantamos muito pouco.” R4

ESTRATÉGIA J – DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES ESCOLARES COM BASE NO CONTEXTO LOCAL			
Métodos de implementação utilizados ou sugeridos para o contexto português	Abordagem com relação às características do contexto local	<i>Abordagem aos conteúdos curriculares relacionando-os com as características do contexto local</i>	“Nas atividades experimentais na minha área, em sala de aula, procuro que haja uma relação direta, sempre que possível, entre os conteúdos e aprendizagens a transmitir e a experiência dos alunos no meio físico, familiar e sociocultural em que estão inseridos. As atividades dos PAA do agrupamento cumprem este propósito.” R5 “Já fazemos abordagem ao álcool, drogas, ...” R7
	Trabalho de pesquisa	<i>Solicitação de atividades de pesquisa aos/às alunos/as</i>	“trabalhos de pesquisa sobre o ambiente que os rodeia” R7 “Realização de trabalho de pesquisa orientada” R14
	Trabalho de campo	<i>Solicitação de atividades que envolvem o trabalho de campo por parte dos/as alunos/as</i>	“Propor trabalhos de casa que envolvam o meio em que habitam (fazer uma entrevista a um empresário local; fazer um levantamento das características arquitetónicas; tradições populares, etc.)” R1 “É muito frequente solicitar uma pequena investigação local para iniciar um tema novo.” R3 “O irem com os pais ao mercado poderá ser uma excelente atividade.” R10
	Atividades fora da escola	<i>Desenvolvimento de atividades fora do espaço escolar</i>	“organizar passeios, visitas de estudo, filmes com os alunos” R2 “Visitas de Estudo.” R13 “aula deslocalizada para visitar locais de interesse, enriquecedores da cultura local.” R15

	Envolvimento dos/as Encarregados/as de Educação	<i>Envolvimento dos/as Encarregados/as de Educação enquanto conhecedores/as do contexto local</i>	“pedir aos E.E. material/atividades que se lembrem que existiam relacionados com o contexto local” R2 “Pesquisa local e com ajuda dos E.E. sobre temas específicos!” R6
	Projetos interdisciplinares	<i>Desenvolvimento de projetos interdisciplinares</i>	“desenvolvimento de Domínios de Autonomia Curricular” R13 “em projetos interdisciplinares” R4
	Projetos em parceria com entidades externas	<i>Desenvolvimento de projetos em parceria com entidades externas</i>	“Os projetos eTwinning, os projetos com o Portugal dos Pequenitos...” R4 “implementação de projetos locais (cursos profissionais)” R13
Desafios / dificuldades de implementação no contexto português	Estrutura escolar	<i>Identificação da “rigidez” da estrutura escolar como dificuldade</i>	“a estratégia das Escolas, que tem por base as diretivas do Ministério, são muito limitativas - basta sabermos que o horário quer dos professores quer dos alunos é feito “à hora” - acabou a hora acabou o projeto :(” R12
Impacto percebido	Motivação dos/as alunos/as	<i>Perceção do aumento da motivação dos/as alunos/as</i>	“Partir para a aprendizagem com o que os alunos conhecem é uma forma eficaz de os motivar e de os manter interessados.” R3
Experiência de utilização	Utilizada	<i>Referência à utilização da estratégia</i>	“Hoje em dia há esse cuidado (...). Dar a conhecer a nossa terra, as suas características, costumes, especificidades.” R4 “Há sempre projetos e atividades que têm por base ou como objetivo a realidade dos alunos a nível local.” R12 “Esta estratégia já é conseguida” R13 “É muito frequente” R3 “Já se fazem” R7
	Menos utilizada com alunos mais velhos	<i>Destaque para a reduzida utilização no 3º ciclo e no ensino secundário</i>	“A nível do 3º ciclo e do ensino secundário, as atividades e trabalhos de casa, normalmente, não têm essa preocupação. Os alunos têm todos os materiais necessários para o trabalho que lhes é pedido.” R11
Observações	Desaconselhamento de trabalhos de casa	<i>Manifestação de desacordo face à solicitação de trabalhos de casa aos/as aluno/as</i> <i>Manifestação de privilégio dos trabalhos de casa acerca de novos conteúdos</i>	“Pessoalmente, sou contra os trabalhos de casa. Penso que os alunos têm de ter mais tempo para estar com a sua família. O tempo escolar é suficiente para promover aprendizagens significativas.” R8 “Não estou de acordo que se deva atribuir trabalhos de casa aos alunos. Estou de acordo que se deva promover o espírito da leitura, da escrita, da ida ao cinema e ao teatro e a museus, sempre que possível. Passeios, que passem muito, que caminhem, que se juntem, que socializem, que conversem e que não gastem nunca o seu tempo fora da escola com T.P.C.” R14 “As atividades propostas são desenvolvidas na escola e de preferência em sala de aula. Trabalhos de casa, em novos conteúdos, com o objetivo de melhor consolidar.” R9

ESTRATÉGIA K – DISTRIBUIÇÃO E USO EFETIVO DO TEMPO NÃO LETIVO DOS/AS DOCENTES PARA A APRENDIZAGEM			
Métodos de implementação utilizados ou sugeridos para o contexto português	Momentos não letivos destinados ao trabalho com alunos/as	<i>Criação de momentos e/ou estruturas não letivas para o trabalho colaborativo com os/as alunos/as, individualmente ou em grupo</i>	“Implemento esta estratégia disponibilizando-me nas minhas horas de CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) para apoiar os alunos com dificuldade e/ou aqueles que voluntariamente pedem o meu apoio.” R11 “A implementação de “horas de contacto”, em que cada docente estaria contactável numa hora certa, para atender os alunos individualmente fora do contexto da sala de aula e sem ser em contexto de sala de estudo/apoio escolar.” R1 “A escola tem de disponibilizar espaço para trabalho colaborativo fora da sala de aula (bibliotecas, salas de informática, sala de estudo, sala de jogos). Os horários dos

			alunos têm de ter tardes livres e tempo para esse trabalho colaborativo." R7 "Maior rentabilização das salas de apoio ao estudo" R15
	Clubes temáticos	<i>Criação de clubes temáticos</i>	"Criação de clubes (oficina de escrita, matemática, ...)" R15
	Recurso à tecnologia	<i>Recurso a plataformas tecnológicas para colaboração com aluno/as</i>	"Uso o "Moodle" como plataforma de ensino/aprendizagem." R6
	Momentos não letivos destinados ao trabalho colaborativo entre docentes	<i>Criação de momentos e/ou estruturas não letivas para o trabalho colaborativo entre docentes</i>	"o criar de horas para planificação e articulação curricular" R10 "Foi (e talvez ainda seja) prática nalgumas escolas: 90 min semanais por grupo disciplinar para trabalho conjunto. A meu ver é uma mais-valia." R4 "Com trabalho colaborativo entre docentes" R13
	Redução da componente letiva	<i>Redução da componente letiva dos/as docentes enquanto política educativa</i>	"A redução da componente letiva é fundamental." R13 "Não possuo horas no meu horário para além da componente letiva. Atualmente, e com a minha idade, e o meu tempo de serviço, possuo um horário com 22 horas letivas, 2 horas de redução por "antiguidade" (também atribuídas a uma oficina que funciona como componente letiva) e uma hora de trabalho de escola utilizada para preparação da oficina de Exp. dramática. (não há estratégias que não resultem em fracasso). A estratégia passaria pela redução da componente letiva por parte do Ministério da Educação para que se pudesse ousar, sequer, idealizar uma reorganização colaborativa do trabalho fora da escola. Thomas More escreveu uma obra clássica sobre o assunto." R14
Aspetos a considerar na implementação em Portugal	Cariz gradual da mudança	<i>Importância da implementação gradual do trabalho colaborativo para uma mudança sistémica</i>	"[sendo o trabalho colaborativo entre docentes uma solução] é necessário dar tempo para se assimilarem "novidades". Não é possível emanar reformas pedagógicas sem dar tempo de balanço/avaliação." R13
	Interesses dos/as alunos/as	<i>Importância do respeito pelos interesses dos/as alunos/as no uso do seu tempo não letivo</i>	"O uso do tempo não letivo deve ser aplicado para melhorar a aprendizagem dos alunos, desde que a atividade seja do seu interesse." R9
	Valorização do trabalho de planeamento	<i>Importância da valorização do tempo de planeamento</i>	"A valorização do tempo de planificação" R10
Desafios / dificuldades de implementação no contexto português	Conciliação de horários de docentes e alunos/as	<i>Referência à dificuldade de conciliação de horários quer para o trabalho colaborativo entre docentes, quer com alunos/as</i>	"Constrangimento [à criação de momentos para trabalho colaborativo]: pode condicionar os horários/aumentar o tempo de permanência na escola" R4 "É muito, muito difícil implementar esta estratégia sem tempo útil, com "n" cargos e um horário muito sobrecarregado, no que diz respeito aos docentes. Quanto aos alunos, no meu agrupamento, também é difícil porque os alunos têm pouquíssimo tempo não letivo (porque têm muitos apoios, tutorias, etc.)" R5 "O tempo não letivo dos professores colide sempre com o tempo letivo dos alunos!" R12
	Pouca disponibilidade / receptividade de docentes e alunos/as	<i>Referência à reduzida disponibilidade de docentes para aumentar o tempo de permanência na escola</i>	"difícilmente os professores abdicam de vantagens que têm como garantidas [horário/tempo de permanência na escola]. Terá com certeza objetores. Mas vale a pena tentar." R4 "Os professores estão pouco disponíveis para trabalhar para além do seu horário" R12 "mas mesmo que [os/as docentes] estivessem [disponíveis para trabalhar para além do seu horário] os alunos e as famílias não estariam. Infelizmente, cada vez mais o aluno diz

		<i>Referência ao reduzido interesse de alunos/as e famílias no envolvimento extracurricular</i>	que vai à escola porque é "obrigado" e motivá-lo para a frequência de clubes/ projetos / oficinas /salas de estudo / etc. é cada vez mais difícil!" R12
Experiência de utilização	Utilizada	<i>Referência à utilização da estratégia</i>	"Implemento esta estratégia" R11 "implementamos esta estratégia, embora sem a qualidade pretendida." R5
	Alocação a tarefas burocráticas	<i>Referência à alocação do tempo não letivo a tarefas de índole burocrática</i>	"O tempo não letivo está direcionado para tarefas burocráticas que não permitem a auto-aprendizagem dos/as docentes, nem a formação contínua." R3
	Recurso ao tempo pessoal	<i>Referência ao uso do tempo pessoal para o trabalho colaborativo entre docentes</i>	"a colaboração entre docentes (tutorias e/ou <i>coaching</i>) faz-se com recurso ao tempo individual de cada docente, com o prejuízo que tal acarreta para as suas vidas pessoais e familiares." R3
Observações	Reduzido espírito colaborativo na comunidade educativa	<i>Perceção de reduzida colaboração no seio da comunidade educativa</i>	"Numa visão romântica a Escola é formada por equipa de professores e outros profissionais que trabalham em conjunto para o sucesso desejado pelos professores, EE e alunos. A realidade, no entanto, é outra!" R12
	Indesejabilidade do tempo não letivo	<i>Oposição à existência de tempo não letivo no horário dos/as docentes</i>	"Os tempos não letivos são um grande disparate, porque prejudicam os professores, sobrecarregando-os com tarefas associadas. Deveria haver somente tempos letivos, mas o Estado/ME não tem interesse em investir, verdadeiramente, no processo Educativo." R8

Apêndice 6 – Matriz de análise de dados das entrevistas focalizadas de grupo

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidades de registo
Perceções e sentimentos relativos à classe profissional	Entrega / Dedicção à profissão	<i>Manifestação da dedicação no desempenho da profissão</i>	"E a maioria de nós tenta trabalhar bem e vai para casa a pensar porque é que falhou e porque é que amanhã não pode falhar, não é?... Porque amanhã eu quero voltar e quero ir bem-disposta e quero merecer o ordenado, não é?" E1-P3 "de facto acho que as pessoas se envolvem muito" E1-P1 "E não quer isso dizer (...) que nós não somos responsáveis. Nunca, nem pensar! Aliás, nós sentimos é uma maior responsabilidade, cada vez maior, e ficamos frustrados porque não fazemos mais pelos alunos. Mas não temos hipótese. Porquê? Porque há alguém que nos tira o tapete também, não é?" E1-P1 "Os professores continuam a trabalhar porque gostam do que fazem. Eu falo com os meus colegas e penso que é assim (...) Nós damos mais horas à escola do que as que temos no nosso horário, mas muito mais! Só quem não sabe isto. Os outros funcionários públicos vão para casa, não levam trabalho. Nós estamos sempre até às tantas a trabalhar." E2-P1 "Ah sim, sim [trabalhamos porque gostamos]. (...) levamos os alunos para casa [em pensamento]. Em visitas de estudo e tudo." E2-P4 "Não nos pagam o que nós fazemos. (...) E vamos trabalhando, vamos fazendo mais do que nos pagam" E2-P4
	Inércia / Resignação face aos problemas da escola	<i>Reconhecimento da adoção de atitudes passivas relativamente a problemas atuais da escola</i>	"Eu acho que nós temos muita necessidade – a maioria de nós – de melhorar o nosso trabalho e fazemos muito pouco para isso, e fazemos muito menos ainda formalmente. O muito que fazemos é muito informal. (...) Mas o que eu sinto, a nível de escola, é que os problemas se fecham sobre eles, quer dizer, não tentamos encontrar soluções que são necessárias para todos nós, para a nossa sobrevivência, para melhorarmos aquilo que fazemos com os alunos e para que o trabalho dos alunos – o trabalho e a vida deles – seja melhor

			<p>e mais produtiva em todos os aspetos. (...) Porque nós ainda gastamos muito tempo a queixar-nos, sem adiantar nada” E1-P3</p> <p>“Eu era tão exigente para quê? Até corrigia os erros de português. Agora já não corrijo mais erros de português! Porque agora até eu dou erros também, com o novo acordo.” E2-P1</p> <p>“Eu já disse ao Diretor da escola: “Olha tu ainda podes ter muitas ilusões que ainda és novo. Eu não.” E2-P1</p>
	Necessidade de colaboração entre docentes	<i>Manifestação da necessidade de maior colaboração entre docentes, em virtude da complexidade dos problemas atuais</i>	<p>“E acho que a partilha não é suficiente e é muito necessária, cada vez mais necessária porque os problemas são maiores agora, mais complexos. É mais difícil dar aulas agora do que era dar aulas há 20 anos atrás. Embora há 20 anos atrás não fosse fácil, mas agora é menos fácil, é menos fácil.” E1-P3</p>
	Importância da disponibilidade e reconhecimento por parte da Direção da escola	<i>Identificação da importância da disponibilidade e do reconhecimento por parte da Direção da escola para o bem-estar dos/as docentes</i>	<p>“Às tantas, chego à conclusão que se não tivesse uma Direção na escola que é extremamente acessível, que valoriza todo o trabalho que nós fazemos e vê o esforço incrível que nós fazemos, nós dávamos em loucos. Pura e simplesmente não dava.” E1-P1</p>
	Confiança no valor da profissão	<i>Manifestação de sentimentos de confiança na importância da profissão</i>	<p>“Eu acredito [no nosso papel enquanto professores]!” E2-P1</p> <p>“Eu ainda vou acreditando.” E2-P2</p> <p>“Sim, ainda vamos [acreditando].” E2-P4</p>
Perceções e sentimentos relativamente ao Estado e ao Sistema Educativo	Desvalorização da profissão por parte do Estado	<p><i>Perceção da desvalorização da profissão e dos/as profissionais por parte do Estado</i></p> <p><i>Perceção da desvalorização do desgaste profissional inerente à prática docente</i></p> <p><i>Perceção da desvalorização das necessidades dos e das docentes destacadas por doença</i></p>	<p>“A Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues pôs a carreira docente numa situação horrível. Denegriu a imagem dos professores. Chegou mesmo a dizer que tinha perdido os professores, mas tinha ganho os pais. Está tudo dito. Ela desvalorizou completamente os professores.” E2-P1</p> <p>“Eles deviam apostar verdadeiramente nos docentes. Devia haver incentivos, é o meu ponto de vista. Não há incentivos nenhuns. (...) É tudo. A nível dos salários. Quando mudam os professores recebem mais 20€ por mês, 30€ por mês... e depois há quotas.” E2-P1</p> <p>“Antigamente os professores tinham a primeira redução de horário aos 40 anos – que é uma profissão muito desgastante – segunda redução aos 45, terceira redução aos 50, quarta redução aos 55 e era o máximo – 8 horas de redução. Agora, a primeira redução é aos 50, de 2 horas e a máxima é aos 60 que passa a ser de 6 horas. Ora isto é gravíssimo. Gravíssimo.” E2-P1</p> <p>“[A redução da componente letiva em função da idade] Continua a estar no horário. É uma coisa camuflada. Não é letiva, mas é.” E2-P4</p> <p>“Eu, por exemplo, hoje, nos tempos não letivos, estive a dar aulas ao 1º ciclo. Existe na mesma [redução da componente letiva], só que chamam não letivas. (...) Os professores têm redução da componente letiva, aumenta-se na não letiva. E depois vamos dar apoios.” E2-P1</p> <p>“Temos colegas que estão destacados pela doença. Conclusão: como eles são doentes mesmo, são mais as vezes que eles não vão, do que as que vão. Eu não posso contar. Tenho coadjuvação que não conto. Quando ela está... “Olha, está! Bem-vinda...” Mas não posso contar. São pessoas mesmo, mesmo doentes, precisam mesmo de faltar. E é-lhes atribuída imensa coisa.” E2-P4</p>
	Desagrado relativamente ao	<i>Manifestação de sentimentos de</i>	<p>“a maneira como os docentes são colocados, todos os anos, é criminosa, a meu ver. Criminosa. Nós temos uma colega de</p>

	sistema de colocação de docentes	<i>descontentamento perante o sistema de colocação de docentes</i>	Chaves. Não há necessidade. (...) Não há necessidade [de existirem docentes a viver no parque de campismo, em Faro]. Eu acho que é uma coisa que falha redondamente." E1-P3 "Por exemplo, para os professores que vão para o interior devia haver uma compensação monetária, por exemplo para pagar alojamento ou transportes, não há nada. Um professor ganha o mesmo estando aqui e sendo daqui ou estando em Bragança, ou estando em Lisboa. Por isso é que em Lisboa e em Setúbal não há professores... Como é que eles podem pagar casa ao preço que está em Lisboa, em Setúbal e no Algarve?" E2-P1 "Até mesmo estabilizar os professores! Porque é que... Por exemplo eu ao fim de tantos anos agora sou cada ano numa escola? Quando estive tantos anos na mesma. E agora, ao fim de tantos anos, é que ando cada ano numa escola diferente." E2-P2
	Desagrado relativamente ao Sistema de Avaliação do Desempenho Docente	<i>Manifestação de sentimentos de descontentamento perante o Sistema de Avaliação do Desempenho Docente</i>	"Só um ou dois é que pode ter excelente..." E2-P1 "[O sistema de quotas na avaliação do/as docentes gera] Competição e desagrado. (...) Eu estive agora sob a observação de aulas e tudo isso, mas eu sei que vai haver as quotas. Ora, eu que é o primeiro ano que estou naquela escola, o resto já lá está tudo há anos... é a mim que me vão atribuir?" E2-P2 "Doentia. Uma competição doentia" E2-P1 "Desagrado, as pessoas não querem saber!" E2-P4
	Desagrado relativamente à sucessividade das reformas educativas	<i>Manifestação de sentimentos de descontentamento perante a quantidade de reformas educativas</i>	"Nós ainda agora recebemos o [Decreto-Lei] 54 e o [Decreto-Lei] 55. Nós ainda andamos agora à volta com eles. Ainda não sabemos... e já estamos a pensar que qualquer dia sai outro. O [Decreto-Lei] 54 entretanto já foi retificado porque se viu que falhava aqui e acolá, e mesmo essa retificação vem com falhas, não clarifica, temos Centros de Apoio à Aprendizagem que funcionam de maneira duvidosa em todas as escolas, que não sabemos muito bem o que é que uns fazem e o que é que outros fazem. E ainda estamos às voltas com isto, não é... já sai outra coisa. Como é que nós ainda íamos ter tempo para implementar, fazer experiências..." E2-P3 "Qualquer dia sai outra coisa. (...) Nós temos uma soltura legislativa. (...) Leis sempre a sair, leis sempre a sair. Para nada, ninguém as avalia. Ninguém sabe quais são os seus verdadeiros impactos. E quando uma coisa até estará a funcionar bem, é alterada." E2-P1
	Redução do investimento / foco na qualidade do ensino por parte do Estado	<i>Perceção de uma diminuição gradual do investimento e de uma despreocupação crescente com a qualidade do ensino por parte do Estado</i>	"Isto é inviável. Entrou-se num sistema economicista, é poupar, poupar, poupar." (...) O Ministério quer economizar. O nosso país é assim. Se o Ministério da Educação até acabou com os pares pedagógicos em EVT... era um trabalho colaborativo contínuo. Alunos que trabalham com materiais perigosos... o Ministério acabou com isso! Temos turmas com 28, 29 alunos onde está só um professor e a trabalhar com materiais extremamente perigosos. (...) O Ministério não está preocupado com isto. É uma realidade." E2-P1 "Deixaram de existir as oficinas. Essas aulas são dadas nas salas de aula normais." E2-P2 "É verdade. Deixou de existir aquela sala de madeiras, porque era impossível." E2-P3 "As Ciências e a Físico-Química, se forem só 19 já não há turnos [nas aulas laboratoriais]. Eles já não têm hipótese." E2-P4 "Agora o corpo docente está de tal maneira envelhecido, que o Ministério publicou uma nota informativa a dizer: todos os de línguas podem dar Português; os de História vão poder dar Geografia até ao 12ºano; e todos podem dar informática, basta terem uma ação de formação feita no CFAE [Centro de

			Formação de Associação de Escolas]. Não vamos a lado nenhum assim." E2-P1
	Insuficiência de recursos humanos nas escolas	<i>Perceção da insuficiência de recursos humanos nas escolas (assistentes operacionais, técnicos/as especializados, docentes assessores/as)</i>	<p>"Isto é muito complicado, a escola tem falta de recursos humanos." E2-P1</p> <p>"Isto regrediu. Por exemplo: quando eu estudei nós tínhamos técnicos na escola responsáveis pelos laboratórios de Físico-Química e Biologia, e ajudavam os professores. Nós agora não temos nada disso. Temos poucos profissionais, muito poucos mesmo, ninguém especializado nessas áreas, inclusivamente, muitas vezes esses materiais não são bem resguardados." E2-P1</p> <p>"Não há, não há [assistentes operacionais]. Por exemplo, já me aconteceu ter de colocar alunos na rua, por situações excecionais, e digo ao delegado de turma: vai chamar uma funcionária. Não há." E2-P1</p> <p>"Por exemplo: turmas com 30 alunos, 28 alunos... ainda hoje estive a dar aulas numa turma com 28 alunos, cada um com as suas dificuldades, como é que isto é possível? Devia haver assessorias. Não há, nós não temos assessorias nenhuma. É muito complicado." E2-P1</p>
	Reduzida autonomia e participação dos/as docentes nas tomadas de decisão ao nível da escola	<i>Perceção de reduzida autonomia para partilhar opiniões e participar nas tomadas de decisão ao nível da escola</i>	<p>"Portanto, ou nós estamos a trabalhar numa coisa muito específica, ou então uma coisa que vem de cima: o nosso Diretor diz "isto tem que ser feito", nós fazemos, pronto. Sirva para alguma coisa ou não sirva, nós fazemos. É assim." E2-P3</p> <p>"Alguma vez eu passava alunos que eu agora sou obrigado a passar, entre aspas? Eu até me arrependo." E2-P1</p> <p>"Diagnosticar [problemas da escola], sim! Mas não nos ouvem." E2-P1</p> <p>"Isso, também não temos este poder, muito, de opinar dentro do estabelecimento." E2-P3</p>
	Reduzida autonomia e flexibilidade do Sistema Educativo	<i>Perceção de reduzida autonomia e flexibilidade do Sistema Educativo</i>	<p>"Não temos poder, sequer, de opinar. (...) Nem é tendo em conta o estabelecimento, é tendo em conta o sistema. (...) Porque há regras. A própria Direção tem de cumprir prazos e o que está estabelecido..."</p> <p>"O sistema está instituído. (...) Os diretores não podem fugir dali também [das obrigações impostas pelo Ministério da Educação]." E2-P1</p> <p>"Nós estamos presos, amarrados. Estamos mesmo amarrados ao sistema. Quando digo nós, somos todos: Direção da escola, tudo. Isto vem de cima e tem que ser, porque se não as coisas não funcionam. Nem nos deixa funcionar." E2-P4</p> <p>"Não há condições para aplicar [a flexibilidade curricular]. (...) Não dá. Por mais autonomia que eles apregoem, não há autonomia. Não há!" (...) Mas eu também percebo que isto vem de cima, as Direções também têm de cumprir, e é assim..." E2-P4</p>
	Descrença na reforma educativa em vigor	<i>Manifestação de sentimentos de descrença na reforma educativa em vigor</i>	<p>"O sistema de ensino em Portugal engana as pessoas, engana a sociedade." E2-P1</p> <p>"O Estado sabe muito bem que deveríamos ir por outro caminho. (...) O Estado quer toda a gente escolarizada, entre aspas. Ok, quer promover o sucesso – sucesso aparente, não há sucesso nenhum. Por exemplo: toda a gente deve concluir o ensino secundário. Se é com 10 ou 11, não interessa, até pode ser 9,5, é o mínimo. Mas depois, no acesso ao ensino superior, não ingressam no que querem, não têm emprego, e é isto. Não pode ser. Até no ensino superior já começa a haver indisciplina. Isto é uma cultura do faz de conta: estamos a seguir a União Europeia, efetivamente; estamos a contribuir para o sucesso, mas é um sucesso aparente. E se os pais quiserem que o seu filho reprove é muito complicado. Por exemplo, o meu filho, repetiu o 10º ano, porque nós</p>

			<p>pedimos – o conselho de turma não queria, não pôde abrir vaga. É muito complicado, eles querem é que toda a gente passe, por isso é que toda a gente é avaliada com positiva. A flexibilidade curricular é isso mesmo: é promover um sucesso aparente, toda a gente passa. Custa alguma coisa dar 3? É enganar as pessoas, é enganar os pais, não é? Os nossos políticos deviam assumir de vez que querem uma passagem administrativa – publicavam uma Lei “toda a gente passa”, pronto. (...) Eu sinto-me muito revoltado com isto tudo. Tínhamos um ensino bom, éramos um dos países europeus com melhor nível de ensino.” E2-P1</p> <p>“O próprio Ministério penso que devia apostar mais na Educação. Porque estarmos a enganar os alunos, até ao 12º ano passarem todos... depois na Faculdade é um problema. Se queremos passar toda a gente então era o seguinte: acabavam-se com exames do 9º ano – se a escolaridade é obrigatória, porque é que existem exames do 9º ano? Não faz sentido. E porque é que existem provas de aferição? Para gastar dinheiro. Valem zero. Porque é que existem exames de acesso à Faculdade? Se passa toda a gente, então bastavam as notas internas, pronto.” E2-P1</p> <p>“A flexibilidade curricular diz que ninguém ensina nada a ninguém. (...) O Freinet e tudo mais defendiam isso e muito bem, mas como? Isso é para alunos, por exemplo, do Norte da Europa, que têm uma cultura em termos de educação muito antiga. (...) Os países nórdicos começaram muito mais cedo a implementar culturas educativas e alguns até já recuaram. A própria Finlândia e Suécia já recuaram, porque viram que estavam a ir por um caminho...” E2-P1</p> <p>“A nossa escola até se tem degradado continuamente, com projetos, com experiências que não são verdadeiramente avaliadas. Implementa-se um projeto, ainda não foi avaliado, vem logo outro. E esta instabilidade só tem contribuído para a degradação da escola pública em Portugal.” E2-P1</p>
Perceções e sentimentos relativamente à sociedade	Baixo reconhecimento social dos/as docentes	<i>Perceção do baixo reconhecimento social da profissão docente e dos/as profissionais</i>	<p>“E [há uns anos atrás] também não era fácil, mas os desafios eu acho que eram menos e o professor e a escola tinham ainda um outro estatuto” E1-P3</p> <p>“ao valorizar a docência, aumenta a responsabilização. Obviamente, não é? Nós passamos a ser mais responsabilizados pelo que fazemos, já que nos dão o verdadeiro valor. Agora, não é isso que está a acontecer, não é?” E1-P1</p> <p>“Sem dúvida alguma [que está a faltar em Portugal a valorização social do trabalho dos/as docentes].” E1-P1</p> <p>“Exatamente. [está a faltar, em Portugal, a valorização social do trabalho dos/as docentes]” (resposta de vários participantes em simultâneo)</p> <p>“Eu deito-me muitas vezes – e os meus colegas com certeza que também – às duas da manhã. E as pessoas pensam que nós não trabalhamos. Mas nós efetivamente deitamo-nos muitas vezes às duas da manhã! Várias vezes, eu e os meus colegas, tenho a certeza disso.” E2-P1</p> <p>“Os pais até defendem que a escola esteja aberta ao sábado, agora. Que é para se demitirem. Porque os miúdos chegam a casa já não os chateiam. Só nós que estamos mesmo no terreno é que sabemos como é que isto está. As pessoas cá fora dizem “Os professores não fazem nada”. Isto não é a verdade.” E2-P1</p>
Experiência e perceções relativamente ao trabalho	Tipo / nível de colaboração	<i>Colaboração maioritariamente ao nível da partilha de recursos</i>	<p>“Mas, dei comigo agora a concluir que, há sim partilha, no caso do meu grupo disciplinar, mas resume-se à partilha de material e testes, numa pasta partilhada no Google Drive, e</p>

colaborativo entre docentes		<p><i>Colaboração tendencialmente não presencial e fugaz</i></p> <p><i>Reflexão colaborativa de caráter informal</i></p>	<p>pouco passa disso. É uma pena. Há mesmo muito pouca partilha de ideias, de estratégias...” E1-P4</p> <p>“O resto é tudo por emails, na Drive, telefonemas, nos intervalos (...) Não há tempo para sentarmos” E2-P4</p> <p>“E depois o colega noutra disciplina diz: Ah mas isso se calhar na minha disciplina não dá para adaptar porque é preciso que eles estejam sentados obrigatoriamente em determinadas mesas... Mas vamos conversando, sim.” E1-P1</p>
	Influência da área disciplinar	<p><i>Perceção de maior colaboração entre docentes de áreas práticas, nomeadamente de Educação Física</i></p> <p><i>Perceção de maior colaboração entre docentes do mesmo grupo/área disciplinar</i></p>	<p>“É engraçado que se calhar devo ser, pelo grupo que é – de Educação Física – não temos essa ideia de todo. (...) Se calhar também por sermos de um grupo diferente, muito mais prático, muito mais partilha, quer de espaços quer...” E1-P5</p> <p>“é exatamente essa a ideia que tenho também em Góis. É que os colegas de Educação Física, aquilo é, dão-se lindamente” E1-P1</p> <p>“Eu não sou de Educação Física, mas queria dizer que também me dou lindamente com as minhas colegas de Inglês, embora a I. não seja do 3º ciclo nem do ensino secundário.” E1-P4</p> <p>“A nossa escola é muito pequena e, portanto, aquilo que eu leciono mais ninguém leciona e, portanto, aí é uma outra dificuldade.” E1-P3</p>
	Influência da cultura da escola e das relações interpessoais	<p><i>Reconhecimento da influência da cultura da escola e das relações interpessoais no nível de colaboração entre docentes</i></p>	<p>“Tenho sorte no grupo em que estou e também na escola em que estou, não é? Que também já passei por escolas em que não era assim. Neste momento tenho sorte e as coisas funcionam.” E1-P5</p> <p>“Nós fazemos trabalho colaborativo na escola, por exemplo, eu ao dar aulas no 1º ciclo, por exemplo, fui fazer trabalho colaborativo. E disse às minhas colegas do 1º ciclo “Qualquer dia, vocês preparam uma aula de cidadania e vão lá dar às minhas turmas.” E2-P1</p>
	Influência da predisposição individual	<p><i>Reconhecimento da influência da predisposição individual no nível de colaboração</i></p>	<p>“Eu fui ajudar a colega de ciências porque ela tinha a turma toda e queria que eles vissem ao microscópio. Tinha 4 ou 5 microscópios, mas era preciso lá estar a orientar os miúdos e ajudar. E fui eu, na minha hora de direção de turma... Uma daquelas horas de papeladas, não é?... Fui lá para que eles pudessem fazer uma experiência.” E2-P4</p> <p>“Quer dizer... depois são aprendizagens que se querem fazer ou não.” E1-P3</p>
	Influência da prioridade atribuída	<p><i>Referência a rotina de trabalho colaborativo imposta por horário fixo</i></p> <p><i>Reconhecimento de que o trabalho colaborativo tende a perder prioridade para outras tarefas mais urgentes</i></p>	<p>“Nós conseguimos [ter uma rotina de trabalho colaborativo], mas lá está, é às 17h30 da tarde e quem não tem aulas tem que lá ir obrigatoriamente. Eu saio à uma e meia e tenho que lá ficar até às 17h30 depois, à espera da reunião.” E2-P2</p> <p>“Se há uma atividade que exija que determinado grupo esteja envolvido naquela atividade e ela vai ser realizada com alguma brevidade tem que se dar prioridade a essa atividade e aí é novamente o tempo colaborativo que vai ser usado. (...) Por exemplo, as verdadeiras reuniões para a flexibilidade, para até estabelecer as DACs, por exemplo, nós devíamos tê-las feito em setembro porque... já depois de termos arrancado é extremamente difícil porque cada um já vai com o seu ritmo. Eu, por exemplo, cheguei à conclusão que eu e a minha colega de ciências – eu na Físico-Química e ela nas Ciências Naturais – e a colega de Geografia temos tanta coisa em comum... só que agora as planificações foram feitas sem... tudo bem, nós pusemos na planificação a hipótese de, mas depois lá está: os timings são diferentes, os horários tão embrulhados, não há hipótese.” E1-P1</p>

		<i>Referência à priorização do trabalho colaborativo em detrimento das pausas pessoais</i>	Eu articulo com os colegas no intervalo! Eu tenho o colega de tutoria que é de História, ele tem um menino que tem dificuldade, meu, e eu vou combinar com ele: – Olha, eles agora vão começar o semestre de História, tu ajudas o miúdo? – Sim, senhora. Semana seguinte: – Olha como é que foi? – Ah, sim senhora, ele trouxe o livro, muito bem... Mas isto é assim, com muita carolice...” E2-P4
	Particularidades do trabalho colaborativo na Educação Especial	<i>Referência ao caráter essencial da colaboração na Educação Especial</i> <i>Referência à insuficiência / inadequabilidade dos processos de coadjuvação disciplinar na Educação Especial</i>	“A Educação Especial, se não trabalhar em colaboração com os outros professores, nem sequer estaria cá a fazer nada. Nós somos precisamente isso. Nós trabalhamos de forma colaborativa.” E2-P3 “[A coadjuvação disciplinar] Está a correr bem com o Ensino Especial.” E2-P3 “Os alunos da Educação Especial, quando têm coadjuvação na aula, nunca é pelo professor da Educação Especial. Eu acho que aí é uma falha.” E2-P2 “Nós temos [acompanhamento dos alunos do Ensino Especial em turma pelo docente de Educação Especial], mas em quatro tempos, temos um tempo na semana. O professor nas outras aulas tem de fazer outras coisas.” E2-P4
Ameaças ao trabalho colaborativo entre docentes	Tempo não letivo alocado a tarefas pré-definidas	<i>Perceção da alocação do tempo não letivo a tarefas pré-definidas (tarefas burocráticas ou atividades com alunos/as decididas pela escola)</i>	“Há tanto tempo que a gente já não tem isso [tempo não letivo], que a gente já nem se lembra.” E1-P5 “A componente não letiva é usada. Muitas vezes, não é letiva, mas são apoios, é o centro de apoio à aprendizagem (...) É trabalho com os alunos. Portanto, não vai existir.” E1-P1 “[o tempo não letivo] É trabalho com os alunos.” E1-P3 “Não há tempo mesmo, não há! Nós temos um horário sobrecarregado...” E2-P1 “Nem para as reuniões nós temos. Nem para reunirmos entre nós, para articular. Não há! Os horários têm que estar mesmo cheios.” E2-P4 “Tem vindo cada vez mais trabalho nas interrupções letivas.” E2-P2 “A burocracia.” E2-P3 “Preparar reuniões.” E2-P4 “O Ministério não nos paga para isso [trabalho colaborativo], sequer. Nós não temos tempo. Nós temos que elaborar testes, temos que preparar aulas... planificação: preparar aulas, elaborar testes, corrigi-los... fazemos continuamente avaliação formativa – eu faço. (...) Nós temos muitas vezes que inserir notas nas plataformas, nas pautas. Não é a secretaria que faz isso, somos nós professores. Tirar faltas, tudo. E é um processo muito burocrático. O nosso país nisso é impossível.” E2-P1 “As Fichas Individuais dos Alunos [FIAs], que identificam as dificuldades dos alunos, no nosso agrupamento tinham 8 páginas, não eram bem acessíveis em termos informáticos, e os professores tiveram que andar a colar cruces de um lado para o outro. Noutras escolas, por exemplo, as FIAs têm 2 páginas.” E2-P1 “Nós temos é que atacar os fogos. Somos bombeiros. Imagine, uma Cidadania... Acredita que uma semestral... foi uma vez por semana, eu não faltei nenhuma vez, dei as 17 aulas previstas, mas não imagina os documentos que eu já preenchi e tenho ainda para preencher. De 17 aulas. É completamente louco.” E2-P4 “Tinha, tinha. [tinha de haver uma reconfiguração diferente da organização da escola para possibilitar o uso do tempo não letivo para o trabalho colaborativo]” E1-P1
	Difícil conciliação de horários	<i>Manifestação da dificuldade em conciliar horários</i>	“Devíamos reunir, tendo em conta a flexibilidade e nós não temos tempos em comum. Nós temos 1h de reunião

		<i>para que exista disponibilidade simultânea para o trabalho colaborativo entre docentes</i>	intercalar. Eu tenho amanhã um conselho de turma uma hora e outro outra hora. Mais nada.” E2-P4 “Depois tenho um colega que, entramos na sala um do outro e depois entra alguém e estamos os dois, depois sai um e era a minha hora e não era a hora dele...” E1-P3 “As nossas horas letivas estão todas ocupadas com turmas, turmas. Eu este ano tenho uma direção de turma porque como reduziram os 5 tempos para 4 no Português, eu em vez de ter nas minhas 4 turmas 20 horas letivas, passei a ter 16. Levei logo com uma direção de turma, com Cidadania, com tudo. Para ficar completo. Não há hipótese, não há tempo para mais. Já não há para reuniões de articulação curricular. Eu devia ter uma reunião em comum com os meus colegas que estão a dar 8º ano. Não há.” E2-P4
	Mobilidade de docentes	<i>Identificação da mobilidade de docentes (docentes em trânsito e docentes que lecionam em várias escolas em simultâneo) como prática inibidora do trabalho colaborativo</i>	“Só queria acrescentar, não sei se interessa, à lista de contratemplos que por vezes se colocam às Direções, para além dos docentes em trânsito – que é o meu caso, sou contratada e não sei se ficarei mais um ano, mas à partida será só durante este ano letivo – também estou em duas escolas do agrupamento, o que também não é fácil.” E1-P4 “[o docente de Educação Especial] anda a saltar de escola em escola.” E2-P2 “[Trabalhar em mais do que uma escola] É uma prática hoje em dia comum e que há uns anos era impensável, e que não traz vantagem a ninguém.” E1-P3
	Insuficiência de medidas institucionais promotoras do trabalho colaborativo	<i>Perceção da inexistência de momentos formais dedicados ao trabalho colaborativo (perceção de que as reuniões não o são)</i> <i>Perceção da insuficiência do tempo alocado ao trabalho colaborativo</i> <i>Manifestação de sentimentos de impotência perante a atribuição de responsabilidades não partilhadas com outros/as docentes</i>	“Eu acho que não é por falta de tempo. É porque formalmente não há um espaço para essa partilha e para a procura de uma solução. E as reuniões não o são. Eu até... corro sempre o risco de falar demais, mas, hoje em dia, nas reuniões dos Conselhos de Turma lêem-se atas e não se fala quase de alunos, muitas vezes. Ou então fala-se de um porque... (...) Eu não devia estar a dizer isto, mas é aquilo que eu sinto. Formalmente, nós não temos um espaço para encontrar uma porta aberta e temos cada vez mais, eu acho, à medida que o tempo passa, dificuldades que vão sendo diferentes e que continuarão a ser diferentes.” E1-P3 “um trabalho colaborativo entre docentes já é extremamente difícil, é limitado em todo o agrupamento a um tempo de 50 minutos num horário, não temos mais, e mesmo esses 50 minutos são muito difíceis de gerir porque há docentes que têm simultaneamente mais do que um ciclo de ensino, e portanto, quando é necessário debater alguma coisa, se se está a debater de um ciclo, torna-se impossível fazer com outro.” E1-P1 “Sem dúvida nenhuma que era [importante proporcionar mais tempo colaborativo aos professores]! Seria, claro!” E2-P4 “Por exemplo, uma das questões neste momento no meu agrupamento: nós concorremos para o Ciência Viva na escola e ganhámos o projeto – veio o financiamento – mas eu sou a única, pronto, sou a única que está dentro do projeto. Como é que eu chego a todos? Como é que eu implemento o que quero implementar para todos? Ainda por cima, não tenho um horário que esteja adaptado à realidade, que é, ser a coordenadora e fazer as atividades. Ou seja, é de loucos!” E1-P1
	Cultura individualista	<i>Reconhecimento da existência de colegas pouco disponíveis para a colaboração, constituindo obstáculos aos que</i>	“E depois, continua a haver, na nossa profissão, pessoas muito fechadas. Muito fechadas. E que não querem, por nada, que se saiba o que se passa dentro da sua sala de aula, não querem, por nada, que alguém entre e diga – embora até já tenha sido conversado antes “Olha, e se fizessemos de outra maneira? E se eu ajudasse a explicar esta parte ou

		<p><i>não partilham da mesma visão</i></p> <p><i>Reconhecimento de que a cultura de partilha e reflexão colaborativa entre docentes é pouco potenciada</i></p>	<p>aquela?”. Mais uma vez, a minha experiência dos clubes: o clube Ciência Viva, diz o Ministério, que deve ser uma extensão da sala de aula, não pode ser um momento de recreio para os alunos. Ou os alunos vão a outra sala, mas fazer algo que tem a ver com aquilo que estão a lecionar, nas disciplinas, ou então o clube desloca-se para a sala de aula. Não querem, não querem. Não querem. (...) A própria direção abriu, levou a Pedagógico essa proposta. Morreu, morreu... (...) Eu não estou a dizer que isto é geral, há sempre dentro de um Agrupamento, de uma escola, colegas que são muito abertos – e esses depois encontram é a parte de tempo, que os limita – mas depois há outros que não, e acaba por inviabilizar tudo.” E1-P1</p> <p>“E outras vezes desperdiçamos muito do nosso tempo a bater com a cabeça na parede sem encontrar a porta. E não partilhamos aquilo que ela consegue fazer de bem com alunos difíceis e que eu consigo fazer de bem noutra área e que depois com alunos difíceis posso ter dificuldade... não partilhamos... partilhamos muito pouco, eu acho.” E1-P3</p> <p>“até há situações e oportunidades, mas [a colaboração] não acontece assim com tanta frequência quanto devia.” E1-P4</p> <p>“Aquilo que referiu da falta de partilha eu subscrevo de que maneira.” E1-P1</p> <p>“Completamente.” [concordando que existe falta de partilha entre docentes] E1-P4</p>
Oportunidades para fomentar o trabalho colaborativo entre docentes	Efeito de contágio	<p><i>Reconhecimento da existência de um efeito contágio na prática colaborativa, que pode ser no sentido crescente ou decrescente</i></p>	<p>“os colegas [novos] que aparecem, para já, normalmente são quadros de zona que acabam por ficar mais do que um ano, e os que vêm contratados, é engraçado que são normalmente os que são mais flexíveis, os que aderem mais até à partilha e que, se virem que os da casa partilham, porque não também partilhar? Agora, se veem que começa a haver assim um “chega para lá” (riso) da parte dos da casa, aí já não se abrem tanto.” E1-P1</p>
	Partilha de espaços de trabalho	<p><i>Identificação da necessidade de partilha de espaços de trabalho como aspeto potenciador da colaboração entre docentes, nomeadamente no casos dos/as docentes de Educação Física</i></p>	<p>“Até porque nós partilhamos um pavilhão e, muitas vezes, estamos ali em conjunto, fazemos aulas em conjunto, partilhamos ideias. Ainda no outro dia estava na aula, estava com um colega meu, por acaso com o mesmo nível ensino – eu estava com 9º, ele estava com 9º, “Bora, tu ficas com os rapazes e eu fico com as raparigas, eu dou ginástica e tu dás futebol, depois trocamos. Não noto isso. Sei que existe, mas nós, pessoalmente dentro do meu grupo, não notamos isso. O que é bom, porque também é um grupo que, por acaso, trabalha bem. 3º ciclo e mesmo às vezes 2º ciclo há uma separação. Quando é para estas coisas partilhamos muito, quer espaço, quer ideias: ainda no outro dia estava a fazer um exercício, a minha colega veio: “O que é que estás a fazer?” e eu “Olha faz com os teus também, que isto é...” Não notamos isso. Quando há [mau] tempo temos de ir todos lá para dentro, o espaço que é para 2 tem de ser para 3 ou para 4... e uma pessoa vai-se entendendo, por isso, não notamos isso. Mas deve ser um caso à parte.” E1-P5</p> <p>“e estão a trabalhar constantemente – lá é obrigatório mesmo – têm que estar sempre dois, duas turmas em simultâneo no pavilhão.” E1-P1</p>
Relevância do modelo <i>Ideas Docentes</i> para o contexto português	Relevante	<p><i>Reconhecimento da relevância do modelo no contexto português atual</i></p>	<p>“Relevante, sim, muito. (...) parece-me que seria relevante se tivéssemos oportunidade de desenvolver o projeto nas escolas todas. Eu imagino que isto é um ponto de partida, não é? A ideia do projeto é ser um ponto de partida.” E1-P2</p> <p>“que faria todo o sentido que nós deixássemos de nos queixar e parássemos... então, vamos resolver! Como? Vamos a isso... faria todo o sentido.” E1-P3</p>

		<p><i>Reconhecimento do potencial de geração de valor do modelo, se asseguradas as condições para a sua implementação</i></p>	<p>“Este projeto era importante, por exemplo, para o 1º ciclo. Importantíssimo.” E2-P1</p> <p>“Sim, sim. [Acredito que se houvesse o tempo e a estrutura que permitisse experimentar este modelo, o trabalho entre colegas poderia trazer frutos].” E2-P1</p> <p>“Sim, [acredito que se houvesse o tempo e a estrutura que permitisse experimentar este modelo, o trabalho entre colegas poderia trazer frutos].” E2-P4</p>
<p>Recetividade ao modelo Ideas Docentes em Portugal</p>	<p>Recetividade por parte de docentes</p>	<p><i>Manifestação do desejo de que o modelo venha a ser implementado em Portugal</i></p> <p><i>Perceção de que não seria encarado como sobrecarga</i></p>	<p>“este projeto, para mim é extraordinário. É verdadeiramente extraordinário. Se no Chile o conseguem pôr verdadeiramente em prática é extraordinário, e era bom que um dia se pensasse em pô-lo em prática a 100% em Portugal.” E1-P1</p> <p>“Eu gostava de achar que isto é possível, se uma escola quiser muito e se um agrupamento quiser muito... (...) Os professores novos vão ficar muitos anos ainda na carreira e vêm por um ano, vêm com muito gosto e com muita vontade e ficam às vezes muito ligados. No caso da nossa escola então, nota-se muito. E, portanto, eu acho que se fosse... Eu acho que nós temos necessidade disto. Acho que cada vez mais.” E1-P3</p> <p>“Eu acho que não [que as pessoas não iriam encarar este projeto como mais uma tarefa que tinham de fazer]” E1-P1</p>
	<p>Resistência por parte de docentes</p>	<p><i>Perceção de que o modelo poderia ser encarado como uma sobrecarga de tarefas</i></p> <p><i>Resistência ao modelo motivada pelo descontentamento face às contantes mudanças e processos de experimentação ao nível da política educativa ao longo do percurso profissional</i></p>	<p>“Possivelmente [as pessoas iriam encarar este projeto como mais uma tarefa que tinham de fazer]” E1-P4</p> <p>“Possivelmente sim [as pessoas iriam encarar este projeto como mais uma tarefa que tinham de fazer]” E1-P3</p> <p>“Eu pelo menos não posso enveredar por uma coisa dessas. (...) Não porque eu estou cansado de mudanças e não permito uma coisa dessas. Já passei por muita coisa, em vários níveis de ensino... (...) eu pessoalmente, com a idade que tenho, e com a experiência de ensino que tenho – e eu tenho 37 anos de serviço – eu não estou para enveredar por uma situação duvidosa. Prefiro que os alunos aprendam, de acordo com os conhecimentos que nós temos, e que eles conseguem apreender, do que meter-me em aventuras. Eu não. Eu não estou para isso. (...) Os professores não têm tempo para se porem a fazer experiências que não sabem, enfim, não sabem qual à partida o resultado que vão esperar. Não sabem o que é que vão encontrar. A nossa escola é muito específica, tem alunos muito difíceis e o professor não se pode, de modo algum, dar ao devaneio de andar a fazer experiências (...) temos problemas terríveis de comportamento no nosso agrupamento e não dá. Não dá para enveredarmos numa coisa destas. Não! (...) Eu, pessoalmente, não me sinto confortável em enveredar por um processo que desconheço, com experiências que podem ser infrutíferas. E eu não estou para aí virado. Eu não! Não posso, não podem contar comigo. Peço desculpa, mas não. São muitos anos de serviço, eu não! Não.” E2-P1</p> <p>“Esta questão do trabalho, que nós não sabemos para que é que serve, nós neste momento dispensamos. (...) de facto, entrar por este tipo de projetos, que nós não sabemos o que é que isto vai dar...” E2-P3</p>
	<p>Reticência por parte da Direção</p>	<p><i>Reconhecimento de que as Direções poderão ter reservas à implementação do modelo, motivadas</i></p>	<p>“As Direções também têm dificuldade em mexer com aquilo que são as vantagens da profissão docente, por exemplo, o dia sem componente letiva. Cada vez que se fala em acrescentar horas para isto ou para aquilo, não é? Tenho a</p>

		<i>pela resistência dos/as docentes</i>	certeza que isso iria levantar muito... má vontade com a qual as Direções se calhar não terão vontade de avançar.” E1-P3
Replicabilidade do modelo <i>Ideas Docentes</i> ao contexto português	Difícil de implementar	<i>Identificação da dificuldade de implementação do modelo tendo em conta o calendário letivo (inexistência de um momento em que possa ser implementado)</i> <i>Identificação da dificuldade de implementação acrescida em escolas pequenas, com menos recursos humanos</i> <i>Identificação da necessidade de alterações estruturais, ao nível político, que permitam a implementação do modelo</i>	“Difícil, também, muito, no contexto em que nós neste momento nos movemos (...) E estava aqui a pensar o quando? Porque esse é depois um dos dramas que nós temos, que é, poderia ter alguma lógica num final de ano letivo, no sentido de projetar o trabalho para o ano seguinte, mas, com a quantidade de burocracias que nos põem a fazer no final de julho, ninguém tem cabeça para isso; poderia ser no início de setembro, no início do ano letivo também teria alguma lógica, mas idem aspas... portanto, resta quando? Resta durante o ano letivo, em que os horários dos professores não contemplam, não podem contemplar, não é possível, termos toda a gente a reunir no mesmo período, quer dizer, tinha que ser uma grande política de escola” E1-P2 “Eu sei de algumas escolas aqui em Coimbra – e a Eugénio de Castro acho que é uma delas – que têm grupos disciplinares que têm muitos docentes, porque estão destacados, por condições específicas, por condições de doença, que talvez depois permitam, em termos depois de horário esta gestão. Agora, agrupamentos pequenos ou escolas pequenas não têm hipótese, porque todos os docentes que estão, estão com horários fechados.” E1-P1 “Isto é muito difícil de implementar aqui em Portugal. Não é possível. (...) Tem que haver uma grande mudança em termos de legislação, em termos de recursos humanos, políticas educativas.” E2-P1 “E o horário ao estar fechado não dá margem de manobra. A Direção não tem autorização depois para fazer...” E1-P1
	Dependente da visão da escola / Direção	<i>Perceção de que a viabilidade do modelo depende da visão e do valor que lhe é atribuído pela Direção da escola</i>	“para que funcionasse, a escola tinha que identificar este projeto como algo estratégico, quase fundacional, para ser o ponto de partida para algo mais que viesse trazer à escola. (...) dependerá, obviamente, da visão estratégica do Diretor. (...) O Diretor ou Diretora tem de ter a visão estratégica para perceber se é ou não importante.” E1-P2
Potencialidades do modelo <i>Ideas Docentes</i>	Qualidade do conteúdo (estratégias pedagógicas)	<i>Referência à qualidade das estratégias pedagógicas que constituem o conteúdo do modelo</i>	“estas estratégias que são aqui apresentadas, são muito boas!” E2-P3 “Sim, as estratégias são [muito boas]”. E2-P1 “Eu só vou dizer que estratégias, mais não! (...) Estão tão bem, tão bem. Tomara nós conseguirmos, no mesmo ano letivo e ao longo de cada período, desenvolver todas e aplicar todas... Ai era tão bom, tão bom!” E1-P1 “eu não punha aqui mais nada [isto é, não acrescentaria nenhuma outra estratégia] (...) Ainda temos ali a L no caso de haver alguma coisa ainda temos esse espaço de manobra, mas eu também acho que não é preciso mais nada. Está aqui tudo.” E1-P3 “Chega [de estratégias a incluir no modelo].” E1-P5
	Metodologia eficaz / eficiente	<i>Perceção do potencial de sucesso da metodologia, pela existência de etapas divergentes e convergentes</i> <i>Perceção da eficácia e eficiência da metodologia no que respeita à gestão do</i>	“E para ser muito... conseguir orientar o trabalho, exatamente com os momentos em que as pessoas lançam as suas ideias sobre o problema a resolver e depois tem que se afunilar, digamos, e chegar a uma conclusão e depois novamente, então agora, como é que vamos resolver? Eu, sinceramente, acho que tem tudo para funcionar bem.” E1-P3 “Torna-se muito mais visível, muito mais perceptível.” E1-P1 “Também concordo [que o modelo tem tudo para funcionar bem] (...) uma vez que o nosso tempo colaborativo é tão limitado, nesse sentido, é uma ferramenta ótima de eficácia e

		<i>tempo e facilitação das tomadas de decisão</i>	da própria eficiência do trabalho, com as etapas bem definidas e bem delimitadas. E seria uma forma de, sim, de controlar o trabalho dos professores, de agilizar os processos, as tomadas de decisão, e, nesse sentido, parece-me muito positivo. Até para aplicação a qualquer reunião. Eu consigo ver aqui algumas vantagens como modelo estruturante para qualquer reunião: tem 20 minutos para isto, depois nos próximos 20 minutos faz aquilo..." E1-P4 "Sim, talvez. Sim, sim [este modelo de discussão pode ser benéfico na procura de soluções]." E2-P1
	Metodologia participativa	<i>Manifestação de sentimentos positivos face à abordagem participativa do modelo</i>	"isto é uma ideia muito interessante, mesmo. Eu achei muito interessante. Chegarem ali e, cada um, ir colocando as suas ideias." E1-P1 "Exatamente. [As pessoas envolvem-se mais porque o trabalho é de todos.]" E1-P1 "Houve uma reunião dos Clubes Ciência Viva micro rede, só distrito de Coimbra. E foi engraçado que deram-nos umas folhas A3 em que cada Agrupamento tinha de pôr as estratégias, o plano de ação, as limitações, pronto, tudo. E depois foi afixado num placar e os outros elementos iam, viam, viam o que é que podiam partilhar com um ou outro Agrupamento e depois trocaram os contactos para eventualmente fazerem trabalho colaborativo dentro do Clube." E1-P1
	Metodologia potenciadora da criatividade e inovação	<i>Reconhecimento do potencial de criatividade e inovação do modelo</i>	"E tem espaço, lá está, para a criatividade e para a procura de soluções." E1-P3
Fragilidades do modelo <i>Ideas Docentes</i>	Ausência de <i>follow-up</i> / continuidade	<i>Identificação da ausência de procedimentos claros de follow-up e/ou continuidade do modelo como uma fragilidade que poderá conduzir à inconsequência ou desvirtuamento do trabalho desenvolvido inicialmente</i>	"portanto, isto é um fator desencadeador e depois o <i>follow-up</i> , como é que é feito? Porque vem o <i>feedback</i> para as escolas, com as medidas para serem implementadas, e depois? Porque isto é o ponto de partida, mas a riqueza é o resultado disto, é o que será interessante. Como é que isto se implementa depois nas escolas? (...) Isto não é o grande desafio. Porque esta parte, digamos que é a parte mais fácil. O desafio está a seguir. (...) Aquelas ações-chave que forem definidas, como é que elas são operacionalizadas, como é que elas são mantidas, como é que elas são avaliadas, com que recursos... Porque depois disso... a riqueza está ali, é dali para a frente é que se pode criar a mudança. Se não, o risco é que tudo isto possa ser inconsequente, se não passar daquele relatório que chega à escola. E depois do relatório? Portanto, poderá haver, não a repetição, mas depois existirem momentos de avaliação, de monitorização, do que está a ser feito, se estão a responder às ações-chave definidas ou não... (...) Porque se não o risco é exatamente: OK, as pessoas reúnem-se uma vez durante os 90min, definem as estratégias principais, e no dia seguinte voltam para a sala de aula fazer o que fizeram sempre..." E1-P2 "um modelo destes devia ser para continuar, porque os problemas vão surgindo e vão surgindo de maneira diferente. (...) não há consensos, não vai haver consensos, mas hipótese de debate e procurar encontrar uma solução." E1-P3
Aspetos a considerar na adaptação do modelo <i>Ideas Docentes</i> para o contexto português	Garantia de resultados / melhoria	<i>Reforço da necessidade de garantir a produção de resultados concretos e/ou planos de ação com vista à melhoria das práticas pedagógicas,</i>	"É engraçado, que há pouco quando falou em que é que consistia o projeto e disse que eles reconhecem, quando vão para as reuniões, que há estratégias que já estão a ser implementadas, querem é, de facto, salientar aquelas que são mais eficazes, e não há uma receita. Eu tomei nota disto porque foi exatamente isso que eu ouvi na apresentação do projeto MAIA (...) concluir que há uma série de medidas que já estão a ser implementadas e que já estão a ser postas na prática, ver quais é que efetivamente estão mais corretas,

		<i>decorrentes da implementação da modelo</i>	porque o que importa é avaliar os alunos e não avaliar os meios de avaliação que a gente define. E não há receitas, não vai sair dali uma receita, vão sair algumas propostas. Mais uma vez, também vai ser depois, acho que o Ministério da Educação que vai fazer um relatório sobre aquilo. Mas, o que eu receio é isto mesmo (...) nós dizemos: “Mas então ensinem-nos a fazer, efetivamente. Digam-nos o que é que nós não estamos a fazer bem. Porque dizem-nos que nós não estamos a fazer bem, mas então, por favor, corrijam-nos, dêem-nos pistas.” Não dão... só dizem que não estamos a fazer bem, e que vão obrigar-nos (entre aspas) a juntar-nos e a debater a questão. Eu espero que depois saia alguma coisa efetivamente, para pormos em prática, não é?...” E1-P1 “se não houver ali um estímulo, qualquer coisa que leve a que haja consequência... não é consequência, é que se dê sequência às decisões que saem desta reunião, pode morrer tudo ali.” E1-P2
	Adição da estratégia de coadjuvação disciplinar / assessoria entre docentes	<i>Sugestão da coadjuvação disciplinar / assessoria entre docentes como estratégia a adicionar ao modelo</i>	“É que nestas estratégias acho que aqui até falta a coadjuvação disciplinar (...). Acho que é uma das formas de trabalhar colaborativamente. Eu faço trabalho de coadjuvação e fazem comigo também e funciona. Estamos sempre a partilhar ideias, formas até de dar a aula...” E2-P2 “Nós devíamos ter mais técnicos. Isso [a implementação das estratégias] seria possível se os professores, por exemplo, tivessem assessorias.” E2-P1 “Eu defendo que as aulas com alunos da Educação Especial devam ter sempre assessoria, sempre. Porque os miúdos aprendem, só que aprendem a um ritmo diferente.” E2-P1
	Características da escola/contexto	<i>Referência à necessidade de considerar a dimensão e características da escola no processo de implementação das estratégias pedagógicas do modelo</i>	“a questão da exequibilidade [das estratégias] é que depende dos meios de cada escola. Por exemplo, eu se falar da minha realidade, nós somos um agrupamento muito pequeno. Tanto é, que, por essa razão, é que temos horários muito fechados, quer docentes, quer alunos; temos muitos cargos em simultâneo” E1-P1
	Reforço dos recursos humanos	<i>Referência à necessidade de reforço dos recursos humanos (docentes e não docentes) por forma a viabilizar o modelo</i>	“Certamente se eles conseguem isto no Chile devem ter mais professores, outras condições que nós não temos. Embora o Chile seja um país emergente, e nós sejamos considerados um país desenvolvido.” E2-P1 “Para isso, a escola teria que contratar mais professores, mais técnicos: sociólogos, psicólogos, assistentes sociais... (...) recrutar mais docentes, mais funcionários.” E2-P1
Experiência e percepções relativamente às estratégias pedagógicas do modelo <i>Ideas Docentes</i>	Utilizadas atualmente na prática pedagógica	<i>Referência à implementação de várias das estratégias do modelo pelos/as docentes na escola pública portuguesa atual</i>	“eu concluí que a maior parte das estratégias nós já as temos na nossa realidade. (...) a maior parte destas coisas são feitas informalmente. Nós chegamos à sala de professores, lá em Góis, que é tão pequenininha e contamos assim umas peripécias, um disparate que um ou outro disse, mas depois dizemos “olha, eu hoje pus fulano tal ao pé de fulano tal e ele esteve a ajudar” – tutoria de pares; “olha e pus este ou aquele à minha frente e estive constantemente a solicitar, agora responde tu”... ou seja, informalmente a gente vai fazendo.” E1-P1 “Eu concordo também com esta questão de que nós já fazemos muito do que aqui está.” E1-P2 “E algumas delas, nós já as pomos em prática. Nós aplicamos estas estratégias.” E2-P3 “A tutoria, por exemplo, nós fazemos tutoria.” E2-P1 “É o trabalho de tutoria naquela turma de Cidadania que comecei agora que está a ajudar [à inclusão].” E2-P4

			“Nós tentamos ao máximo dar [feedback]. Eu, por exemplo, na minha realidade – e acho que a grande maioria dos meus colegas – a chamada autorregulação nós já aplicamos” E1-P1
Ameaças à implementação das estratégias pedagógicas do modelo <i>Ideas Docentes</i>	Escassez de tempo para dedicar aos/às alunos/as	<i>Referência à escassez de tempo não letivo para dedicar aos/às alunos/as</i>	“Tempo colaborativo com os alunos é impossível no papel. Claro está que nós fazemos o pino e tentamos... temos um centro de apoio à aprendizagem... (...) a autorregulação que até poderia ser feita fora do espaço de aula – se nós tivéssemos algum trabalho colaborativo com os alunos, poderíamos resolver algumas questões sem usar o tempo de aula que nos é precioso para outras atividades. Acabamos por ter que usar o tempo de aula para tudo. E fazemos... fazemos. Mas não fazemos com a qualidade que eu acho que podíamos fazer, se tivéssemos outras condições.” E1-P1 “[um docente] que agarra uma direção de turma, mas depois tem mais sete. É impossível!” E1-P5
	Medidas para a inclusão insuficientes	<i>Referência à insuficiência de medidas para a inclusão de aluno/as com necessidades educativas especiais, o que conduz à dificuldade de exercer uma prática pedagógica diferenciada</i>	“A inclusão que atualmente temos em Portugal é uma falsa inclusão. Não é assim que se passa até em países menos desenvolvidos que o nosso. O caso da Bulgária, esteve lá um grupo de professores e funcionários daqui do nosso agrupamento e não é assim que funciona. Por exemplo, eu tive, numa certa aula, 6 alunos do Ensino Especial. A umas aulas vão, a outras não vão. A turma devia ter no máximo 20, tem 24. Às vezes vão sozinhos, não vão acompanhados nem por um funcionário nem por nenhum docente da Educação Especial. Como é que eu posso fazer trabalho diferenciado numa aula?” E2-P1
	Descontinuidade pedagógica	<i>Perceção da descontinuidade pedagógica como prejudicial no processo de ensino e aprendizagem</i>	“Eu acho que o papel do Diretor de Turma é fundamental. Voltamos à mesma questão: um Diretor de Turma que agarra uma turma um ano e no ano seguinte já lá não está... Eu não diria difícil, é impossível.” E1-P3 “Os próprios alunos queixam-se disso. (...) Os colegas que são contratados trabalham maravilhosamente bem com os alunos na Direção de Turma e prendem os alunos. E os alunos ficam num desgosto no ano seguinte quando já não os têm.” E1-P1 “Os alunos estão sempre a mudar de professores. E nós, conhecemos uns alunos, depois temos que conhecer outros.” E2-P2 “Eu gosto da continuidade pedagógica. Eu gosto, 7º ao 9º. Sei que eles têm exame no 9º ano. (...) Nunca tive como prejudicial.” E2-P4
	Continuidade pedagógica	<i>Perceção da continuidade pedagógica como prejudicial no processo de ensino e aprendizagem</i>	“Eu até defendo que terem sempre o mesmo professor do 7º ao 9º ano, acho mal. Porque há alunos que não gostam de certos professores e o contrário. E então a rotação é inovadora, a meu ver.” E2-P1
Desafios / dificuldades na implementação das estratégias pedagógicas do modelo <i>Ideas Docentes</i>	Baixa motivação dos/as alunos/as para a aprendizagem	<i>Referência ao desinteresse e à baixa motivação dos/as alunos para a aprendizagem</i>	“os alunos não estão muito recetivos [ao Centro de Apoio à Aprendizagem] porque a realidade, [no local X] é esta, os alunos não são recetivos à escola, têm outros interesses” E1-P1 “Os alunos aprendem de acordo com os centros de interesse. Então, mas os alunos que não têm interesses nenhuns, querem aprender o quê? Nada. Os centros de interesses não existem.” E2-P1
	Reduzido envolvimento dos/as Encarregados/as de Educação na aprendizagem e/ou	<i>Perceção da reduzida valorização da aprendizagem por parte de alguns/algumas Encarregados/as de Educação</i>	“em casa não há ninguém que os incentive (...) não são apoiados a nível de atividades escolares, não só porque os pais, na maioria dos casos, não têm escolaridade suficiente para, mas também porque não acham muito relevante. Aliás, alguns põem muito em causa o trabalho que nós pedimos e, às vezes, os garotos até vão com alguma vontade com a tarefa para casa, a gente vê que eles vão com ideias, mas

	<p>vida escolar dos/as alunos/as</p>	<p><i>Percepção do déficit de competências parentais parte de alguns/algumas Encarregados/as de educação</i></p> <p><i>Percepção do reduzido envolvimento dos/as Encarregados/as de Educação nas dinâmicas da escola</i></p> <p><i>Percepção da necessidade de promover a colaboração entre a escola e os/as</i></p>	<p>depois regressam sem nada porque não tiveram <i>feedback</i>.” E1-P1</p> <p>“Há muitos miúdos que não têm apoio nenhum em casa. E há pais até que se demitem de educar. E os pais são encarregados da educação! Eles é que deviam educar, a escola é para ensinar. Não, nós é que temos de educar. E, muitas vezes, os pais não aceitam a educação da escola, mas também não a sabem dar. É a minha opinião. Isto é muito complicado! E2-P1</p> <p>“Há miúdos que ninguém olha para eles. Nada. Ninguém vê se trazem piolhos, se cortam as unhas...” E2-P1</p> <p>“[ninguém vê] Se tiram a senha...” E2-P4</p> <p>“[ninguém vê] Se tomam a medicação.” E2-P2</p> <p>“A maior parte das nossas famílias são disfuncionais. Temos turmas inteirinhas em que há uma ou duas famílias minimamente estruturadas. Nós não podemos educar os pais e, portanto, vamos fazendo o que podemos. (...) Ainda há bocadinho num intervalo fui telefonar a uma mãe. Para saber “A sua filha está consigo?” “Não.” “Pois olhe, ela também não está na aula.” Pronto. (...) Mas atenção, eu estou a educar o Encarregado de Educação, porque quando ela me diz “Mas a escola deixou-a sair? Não devia ter deixado.” E eu, alto... fez-se luz: fui à secretaria ver. A senhora autorizou tudo! Sair nos intervalos, sair na hora de almoço, sair à hora que a menina quer. A menina só regressa à escola se quiser. Voltei a telefonar: “Desculpe, minha senhora, mas a senhora tem que perceber, estou a confirmar, a senhora confirmou todas as autorizações. A sua filha até pode entrar, no primeiro intervalo sair da escola, e nunca mais pôr cá os pés. E está salvaguardada pelas suas autorizações.” Ela ficou... Eu disse: “Portanto, a senhora resolva. Fale com ela, isto é a primeira vez que acontece, não tem problema nenhum. Se confia, eu acho que é importante confiarmos nos nossos filhos. Agora, tem que decidir com ela como é.” É porque depois ela já punha em causa a escola. Eu é que tive que ir resolver aquilo tudo! Porque também pensei: queres ver que eu é que estou mal, ou a escola está mal, alguém falhou aqui... Eu tive que ir tentar perceber quem é que tinha falhado. Afinal a senhora não fazia a mínima ideia que tinha autorizado isto tudo.” E2-P4</p> <p>Graças à psicóloga escolar, graças a todos os técnicos que estão no GAF, que estão ligados ao Centro de Apoio à Aprendizagem, há uma série de sessões, de formação mesmo, para ajudar os pais nos mais diversos temas. Para trabalharem, para estarem, para educarem os filhos... Não aparecem, são pouquíssimos os que aparecem e se aparecem 3 ou 4 nós não vemos depois <i>feedback</i>, não acontece nada, nada muda.” E1-P1</p> <p>“Mesmo no centro da cidade se passa isso. Mesmo na nossa escola, temos também lá um gabinete de psicologia e de apoio ao aluno e faz-se, às vezes, ações de formações, até para Encarregados de Educação e conta-se pelos dedos os que aparecem. Mesmo em pós-laboral, não aparecem. (...) Tanto é se é pós-laboral, laboral, não aparecem.” E1-P5</p> <p>“E normalmente o que se diz é que os que aparecem são os que menos precisam de aparecer.” E1-P3</p> <p>“o envolvimento dos Encarregados de Educação é uma coisa que hoje em dia era preciso fazer a outro nível, e os Encarregados de Educação tinham que... tínhamos que remar todos para o mesmo lado. (...) Quem é difícil em casa é difícil... [na escola]” E1-P3</p>
--	--------------------------------------	--	---

		<i>Encarregados/as de Educação</i>	<p>“Não virem só reclamar, não é? (...) Deviam vir com outra postura, com outro interesse...” E1-P5</p> <p>“É. Eles virem à escola [com interesse] e depois... trabalharem connosco. (...) esse é um dos pontos fracos no nosso agrupamento.” E1-P1</p>
Contributos para a adaptação das estratégias pedagógicas do modelo <i>Ideas Docentes</i> ao contexto português	Exemplos de métodos de implementação da estratégia H (envolvimento dos/as Encarregados/as de Educação no processo de aprendizagem e ensino)	<p><i>Sugestão da implementação de programas de capacitação parental para Encarregados/as de Educação</i></p> <p><i>Sugestão de abordagem pelo diálogo para um trabalho individualizado com Encarregados/as de Educação</i></p>	<p>“Porque é que não se promove apoio aos Encarregados de Educação? Um ensino recorrente, para ajudar as pessoas a ter conhecimentos para lidar com os seus filhos? (...) Porque é que a nossa escola não contrata mais psicólogos? Sabendo que existem tantos problemas... Porque é que não se contratam assistentes sociais? Para ajudarem as pessoas, para darem formação às famílias.” E2-P1</p> <p>“eu, da minha experiência (...) um aluno que é difícil na escola é difícil em casa. E, muitas vezes, a forma de os pais reagirem é: “Não, ele em casa porta-se muito bem”. E depois, se nós os conseguirmos levar para uma salinha e puxar um bocadinho por aquele “porta-se muito bem” aquilo desmancha-se rapidamente. E começar a partir daí.” E1-P3</p>
	Revisão à estratégia A (desenvolvimento de tutorias entre alunos/as)	<i>Desacordo face à implementação de tutorias entre alunos/as do mesmo nível de ensino</i>	<p>“Não concordo com a tutoria, por exemplo, entre alunos do mesmo nível. Teria quer ser um agrupamento que tivesse um grande edifício que tivesse os diferentes níveis de ensino – e há escolas que o têm no nosso país – e alunos mais velhos serem preparados para ajudar os mais novos em termos de tutoria. Agora, eu não posso de modo algum permitir - e nem é possível – que alunos do mesmo nível de ensino possam tutorear os seus colegas. Têm as mesmas dificuldades...” E2-P1</p>

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Título do estudo: “*Ideas Docentes*: um modelo facilitador da reflexão e colaboração entre docentes – proposta de *scaling*”

Investigadora e entrevistadora: Daniela Venâncio, estudante do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo numa parceria entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e a Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Orientadora: Cristina Vieira, Professora Associada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Enquadramento: O estudo em apreço e o desenvolvimento da respetiva dissertação realiza-se no âmbito do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, numa parceria entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e a Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. O objetivo geral centra-se em construir uma versão do modelo “*Ideas Docentes*” adaptada à realidade portuguesa, facilitadora do processo de reflexão e trabalho colaborativo entre docentes de uma mesma escola, com vista ao desenvolvimento e definição de um plano de implementação de estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem, ajustadas ao seu contexto educativo. Propõe-se o desenvolvimento de um estudo de avaliação exploratório, tendo como referente empírico uma versão traduzida para português do modelo “*Ideas Docentes*”. No estudo participarão cerca de 14 docentes que: a) lecionaram no ensino público em Portugal nos últimos 5 anos; b) lecionam no 2º ou 3º ciclo do ensino básico ou no ensino secundário; c) lecionam numa escola pública do distrito de Coimbra no ano letivo 2019/2020.

Para recolha de dados irá proceder-se à implementação de um questionário de resposta aberta autoadministrado e à realização de entrevistas focalizadas de grupo (*focus group*) aos e às docentes participantes no estudo e à respetiva análise de conteúdo. Os questionários serão recolhidos após preenchimento e as entrevistas gravadas em formato áudio.

Os dados serão armazenados numa *pen drive* especificamente destinada a esse fim e serão destruídos no final do estudo.

Confidencialidade e anonimato do/a participante: a sua a participação neste estudo, enquanto interveniente, é voluntária e gratuita, sendo inteiramente livre de aceitar ou recusar.

É garantido o direito à privacidade, à proteção e à confidencialidade dos dados. As informações que prestar destinam-se, somente, ao âmbito do estudo.

Se tiver dúvidas relativas aos seus direitos ou questões sobre o estudo, deverá contactar:

Daniela Venâncio | Telemóvel: 910 551 781 | Endereço eletrónico: danielafvenancio@gmail.com

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se considerar que algo está incorreto ou pouco esclarecedor, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Assinatura da investigadora: _____

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais, que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

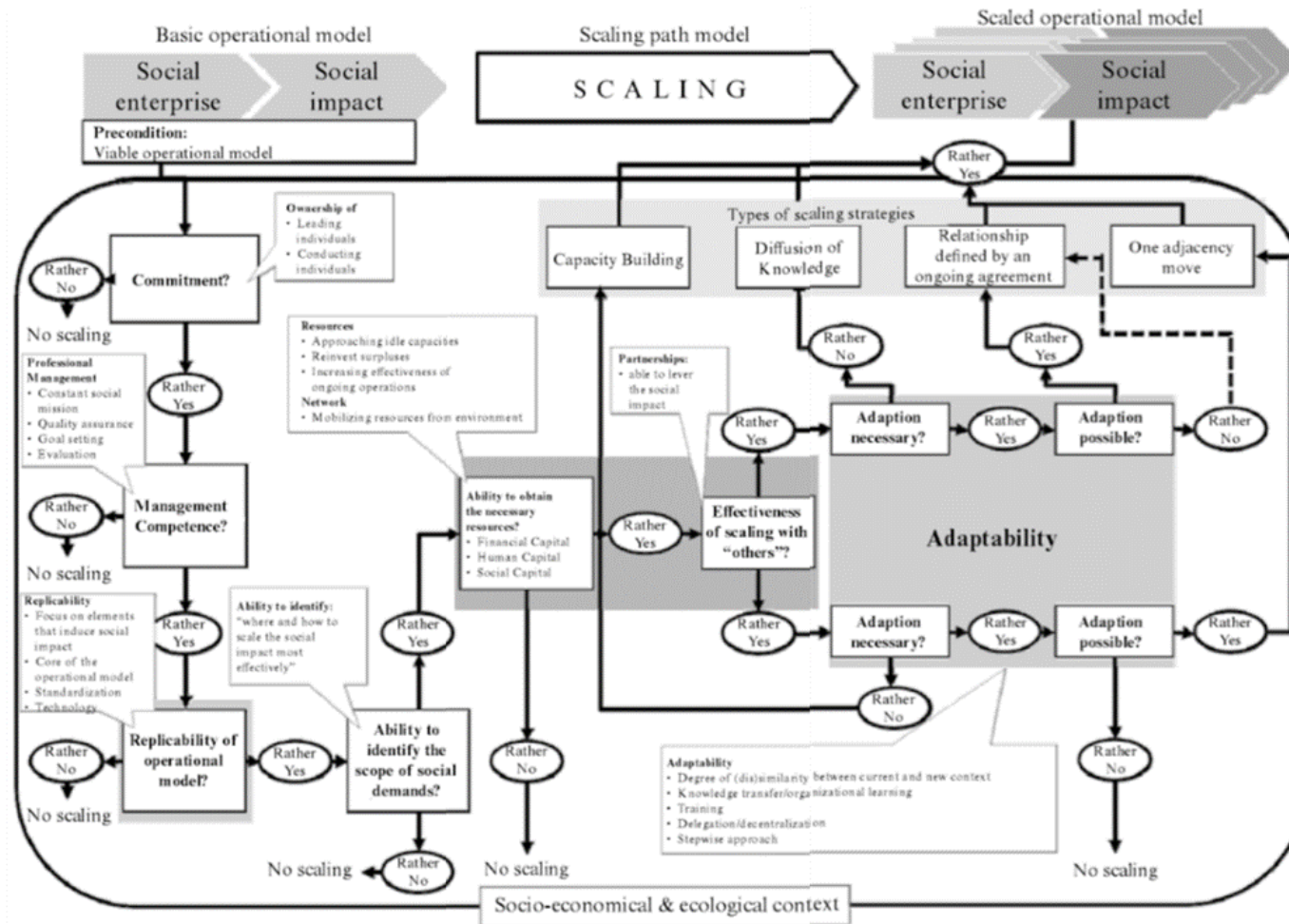
Nome: _____

Assinatura: _____ **Data:** ___ / ___ / _____

Este documento é composto por 2 páginas e feito em duplicado: uma via para a investigadora, outra para a pessoa que consente.

Anexos

Anexo 1 – Esquema conceptual de *scaling* segundo Weber e colaboradores



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A **Elige Educar**, entidade promotora do projeto **“Ideas Docentes”**, tem conhecimento e aceita a realização do estudo de investigação com as seguintes características:

Título: *“Ideas Docentes: um modelo facilitador da reflexão e colaboração entre docentes – proposta de scaling”*

Investigadora: Daniela Venâncio, estudante do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo numa parceria entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e a Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Orientadora: Cristina Vieira, Professora Associada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Enquadramento: O estudo em apreço e o desenvolvimento da respetiva dissertação, realiza-se no âmbito do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, numa parceria entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e a Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. O objetivo geral centra-se em construir uma versão do modelo *“Ideas Docentes”* adaptada à realidade portuguesa, facilitadora do processo de reflexão e trabalho colaborativo entre docentes de uma mesma escola, com vista ao desenvolvimento e definição de um plano de implementação de estratégias pedagógicas facilitadoras da aprendizagem, ajustadas ao seu contexto educativo. Propõe-se o desenvolvimento de um estudo de avaliação exploratório, tendo como referente empírico uma versão traduzida para português do modelo *“Ideas Docentes”*. No estudo participarão cerca de 14 docentes que a) lecionaram no ensino público em Portugal nos últimos 5 anos; b) lecionam no 2º ou 3º ciclo do ensino básico ou no ensino secundário; c) lecionam numa escola pública do distrito de Coimbra no ano letivo 2019/2020.

Para efeitos da investigação, a Elige Educar autoriza:

1. o acesso e utilização dos materiais próprios que constituem o modelo *“Ideas Docentes”*, designadamente: instruções iniciais, totem, cartas, folha de trabalho individual e tela de trabalho coletiva;
2. a tradução dos materiais referidos no ponto 1 para a língua portuguesa e a sua reprodução, salvaguardando, de forma explícita, a autoria da Elige Educar;
3. a adaptação dos materiais referidos no ponto 1 para o contexto português e a sua reprodução, salvaguardando, de forma explícita, a autoria da Elige Educar;
4. a adaptação do modelo ao contexto português, nomeadamente a modificação, substituição, adição ou eliminação de elementos, materiais e/ou etapas do modelo original;
5. o acesso e utilização de outros materiais disponíveis noutros canais de comunicação próprios. (por exemplo: website Ideas Docentes, website Elige Educar; canal *Youtube* Elige Educar; entre outros), salvaguardando, de forma explícita, a autoria da Elige Educar.

Responsável,



(assinatura e carimbo da entidade)

Santiago de Chile, 22 / 01 / 2020

(local e data)

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Elige Educar, la entidad promotora del proyecto "**Ideas Docentes**", es consciente y acepta la realización del estudio de investigación con las siguientes características:

Título: "Ideas Docentes: un modelo facilitador para la reflexión y la colaboración entre docentes - propuesta de escalada"

Investigadora: Daniela Venâncio, estudiante del Máster en Intervención Social, Innovación y Emprendimiento, realizado entre la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación y la Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra.

Asesor: Cristina Vieira, Profesora Asociada de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Coimbra.

Antecedentes: el presente estudio y el desarrollo de la pertinente disertación se llevan a cabo dentro del ámbito del Máster en Intervención Social, Innovación y Emprendimiento, por una asociación entre la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación y la Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra. El objetivo general es construir una versión del modelo "Ideas Docentes" adaptada a la realidad portuguesa, facilitando el proceso de reflexión y el trabajo de colaboración entre docentes de la misma escuela, con el objetivo de desarrollo y definición de un plan de implementación de estrategias pedagógicas facilitadoras del aprendizaje, ajustados a su contexto educativo. Se propone el desarrollo de un estudio de evaluación exploratoria, que presenta como referencia empírica una versión portuguesa traducida del modelo de "Ideas Docentes". Participarán en el estudio alrededor de 14 docentes que: a) hayan enseñado en escuelas públicas de Portugal durante los últimos 5 años; b) enseñan en el segundo o tercer ciclo de educación básica o en educación secundaria (en España se corresponde a enseñanza en instituto); c) enseñan en una escuela pública en el distrito de Coimbra en el año académico 2019/2020.

Para fines de investigación, Elige Educar autoriza:

6. el acceso y utilización de los propios materiales que constituyen la plantilla de "Ideas Docentes", los cuales: instrucciones iniciales, tótem, tarjetas, hojas de trabajo individual y pantalla de trabajo colectiva;
7. la traducción al portugués de los materiales mencionados en el punto 1 y su reproducción, preservando explícitamente la autoría de Elige Educar;
8. la adaptación al contexto portugués de los materiales mencionados en el punto 1 y su reproducción, preservando explícitamente la autoría de Elige Educar;
9. la adaptación al contexto portugués del modelo, es decir, la modificación, sustitución, adición o eliminación de elementos, materiales y / o etapas del modelo original;
10. el acceso y utilización de otros materiales disponibles a través de otros canales de comunicación patentados. (por ejemplo: sitio web Ideas Docentes; sitio web Elige Educar; canal de Youtube Elige Educar; entre otros), preservando explícitamente la autoría de Elige Educar.

Responsable,



(firma y sello de la entidad)

Santiago de Chile, 22 / 01 / 2020

(lugar y fecha)