

O Projeto Mochila Leve e as práticas letivas

Relatório de projeto

Vanda Cristina Antunes dos Santos Fernandes Rosa

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Clarinda Barata, Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, março 2025

Ciências da Educação – Gestão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de investigação não se realiza de ânimo leve nem sem a contribuição de outras pessoas. Neste caso, não posso deixar de referir todos os docentes do curso de Gestão Escolar, sem exceção, pelos ensinamentos preciosos ao longo deste percurso. Em particular, agradeço o apoio da minha orientadora, Professora Doutora Clarinda Barata, que me soube indicar as melhores estratégias para conseguir atingir os meus objetivos e teve a paciência de esperar pelo trabalho aqui apresentado.

Sendo esta investigação um estudo de caso, não posso ignorar o apoio da Diretora da escola em análise, a Dra. Isabel Marques, que esteve sempre disponível para conversar sobre assuntos que foram surgindo ao longo destes anos e dispensou tempo precioso para realizar a entrevista para este estudo. Tenho também de agradecer muito aos meus colegas do agrupamento que integraram o Projeto Mochila Leve no ano letivo 2023/24 e que fizeram o favor de responder ao questionário, num momento do ano que é ocupado com muitos afazeres escolares.

Agradeço ainda aos meus colegas de curso, em particular aos que mais de perto privaram comigo num grupo que se manteve ao longo desta caminhada, pelo apoio, trocas de ideias e incentivo: Adriana Pereira, André Afra e Marta Marques.

À Câmara Municipal de Oeiras, que em muito contribuiu para a realização deste projeto, através da atribuição de bolsa de estudo para docentes.

Por fim, uma palavra especial ao meu marido e filhos que, mais uma vez, aguentaram a loucura de desenvolver um projeto de investigação e permitiram que deixasse de estar com eles em várias ocasiões.

RESUMO

O Projeto Mochila Leve, desenvolvido pela Câmara Municipal de Oeiras e aplicado em vários agrupamentos de escolas do município, foi pensado para ir ao encontro da legislação que rege o sistema de ensino português e que aponta para o sucesso de todos os alunos, sendo necessário que os mesmos se tornem o foco do processo de ensino e aprendizagem. Para que tal possa ser posto em prática, é necessário haver uma mudança na forma como os docentes encaram esse mesmo processo. Para o efeito desenvolveu-se um estudo de caso que incidiu num agrupamento de escolas do concelho, estudo esse que se insere no paradigma interpretativo de natureza mista, com o objetivo de compreender o impacto do Projeto Mochila Leve nas práticas pedagógicas dos docentes nele envolvidos.

A inovação pedagógica passa por vários aspetos, como a mudança das práticas letivas, com recurso às metodologias ativas como estratégia para que o docente deixe de ser o centro do ensino e passe a ser um facilitador num processo em que o aluno passa a ser o agente da sua própria aprendizagem. A utilização de tecnologias, não sendo o cerne da inovação, é um elemento que não pode ser descurado, pois ajuda à concretização das metodologias ativas de aprendizagem. O trabalho colaborativo docente vai facilitar a implementação destas novas práticas, mas as lideranças escolares, quer as de topo, quer as intermédias, assumem um papel relevante no processo, uma vez que terão o papel de motivar a comunidade escolar para estas alterações, assim como de proporcionar na gestão curricular as medidas necessárias à sua execução.

Assim, o Projeto Mochila Leve pretende impulsionar a mudança das práticas letivas, proporcionando formação docente, materiais pedagógicos e partilha de experiências. O presente trabalho pretende compreender se a mudança aconteceu, efetivamente, num agrupamento de escolas do concelho de Oeiras que tem docentes integrados no referido Projeto. Na realidade, as transformações que têm vindo a ocorrer advêm das condições proporcionadas pela

edilidade, mas não só. O desejo sentido por alguns docentes que integraram o Projeto revelou ser igualmente, se não mais, importante. Contudo, a adesão a este Projeto não foi semelhante em todos os níveis de ensino e a sua implementação no ensino profissional tem vindo a apresentar uma maior resistência por parte dos seus docentes.

Palavras-chave

Currículo, Lideranças, Metodologias ativas, Práticas pedagógicas, Projeto Mochila Leve

ABSTRACT

The *Mochila Leve* Project, developed by the Oeiras City Council and implemented in several school clusters within the municipality, was designed to align with the legislation governing the Portuguese education system, which aims for the success of all students. This requires shifting the focus of the teaching and learning process towards the students themselves. To achieve this, a change is needed in the way teachers approach this process. For this purpose, a case study was developed focusing on a school cluster in the municipality. This study falls within the interpretative paradigm of a mixed nature, aiming to understand the impact of the *Mochila Leve* Project on the pedagogical practices of the teachers involved.

Pedagogical innovation involves several aspects, including changes in teaching practices with the use of active methodologies. These methodologies serve as a strategy to shift the teacher's role from the central figure in education to that of a facilitator, allowing students to take an active role in their own learning. While technology is not the core element of innovation, it is an essential component, as it supports the implementation of active learning methodologies. Collaborative teaching efforts will facilitate the adoption of these new practices, but school leadership—both at the top and middle levels—plays a crucial role in this process. Leaders are responsible for motivating the school community to embrace these changes and ensuring that the necessary curricular management measures are in place to support their implementation.

Thus, the *Mochila Leve* Project seeks to drive changes in teaching practices by providing teacher training, educational materials, and opportunities for experience sharing. This study aims to assess whether these changes have indeed occurred within a specific school cluster in the municipality of Oeiras, where teachers are integrated in the project. In fact, the transformations that have been taking

place stem from the conditions provided by the local government, but not only that. The desire expressed by some teachers who joined the Project proved to be equally, if not more, important. However, the adherence to this project was not the same across all educational levels, and its implementation in vocational education has faced greater resistance from its teachers.

Keywords

Active methodologies, Curriculum, Leadership, Mochila Leve Project, Pedagogical practices

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo.....	iii
Abstract	v
Índice Geral	viii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas	x
Índice de Gráficos	xi
Abreviaturas	xiii
Introdução.....	1
Enquadramento teórico	6
1. O Currículo	6
2. A mudança das práticas letivas	17
2.1. A inovação educativa.....	17
2.2. Metodologias ativas de aprendizagem.....	25
2.3. O papel das lideranças na mudança das práticas letivas	34
Metodologia.....	44
1. Opções metodológicas	44
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	47
3. O Projeto Mochila Leve	52
Apresentação e discussão de resultados.....	59
1. Análise dos questionários aplicados a docentes	59
2. Análise da entrevista à diretora	71
Conclusões.....	79
Referências bibliográficas	83

Anexos.....	1
Anexo 1 – Ações de formação disponibilizadas pela Câmara Municipal de Oeiras para o PML entre os anos letivos de 2018/2019 e 2023/2024.....	2
Apêndices.....	8
Apêndice 1 - Questionário aplicado aos docentes do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro que integraram o Projeto Mochila Leve no ano letivo 2023/24	9
Apêndice 2 - Resumo do questionário aplicado aos docentes do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro que integraram o Projeto Mochila Leve no ano letivo 2023/24.....	23
Apêndice 3 - A participação no Projeto Mochila Leve e os seus efeitos na prática letiva dos docentes - Excel	32
Apêndice 4 - Respostas à pergunta 16 do questionário	39
Apêndice 5 - Guião de entrevista semiestruturada com a diretora do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro	40
Apêndice 6 - Transcrição da entrevista com a diretora do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro	43
Apêndice 7 – Permissão para identificação do agrupamento	53

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Competências para as novas gerações	13
Figura 2: Princípios das metodologias ativas de aprendizagem.....	33
Figura 3. Evolução e abrangência do PML	54
Figura 4. Objetivo específico e correspondentes ações do Projeto Educativo do AEAR.....	75

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Exemplos de metodologias ativas de aprendizagem	30
Tabela 2. Número de respostas dos docentes do agrupamento ao questionário	49
Tabela 3. Categorias dos instrumentos de inquérito.....	51
Tabela 4. Parcerias para a formação docente	55
Tabela 5. Ações de formação relacionadas com recursos digitais	61
Tabela 6. Ações de formação relacionadas com os domínios da leitura e da escrita ...	62
Tabela 7. Ações de formação relacionadas com a inclusão e diferenciação pedagógica	63
Tabela 8. Ações de formação dirigidas aos docentes do 1.º ciclo	64
Tabela 9. Ações de formação que não obtiveram inscrições	65
Tabela 10. Utilização de materiais	67
Tabela 11. Respostas à pergunta 23 do questionário	68
Tabela 12. Respostas à pergunta 24 do questionário	69

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tempo de integração no PML	60
Gráfico 2: Respostas à pergunta 28 do questionário: “Para mim, inovar a prática letiva é”	70

ABREVIATURAS

AEAR – Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro

CMO – Câmara Municipal de Oeiras

MAA – Metodologia Ativa de Aprendizagem

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PMI – *Project Management Institute*

PML – Projeto Mochila Leve

a gestão escolar [...] é um ponto necessário de articulação entre pontos de vista diferentes (o conhecimento, as escolas, as políticas), que permite concretizar modelos e orientações decisivas para o funcionamento presente e para a realidade futura das nossas escolas. Hoje, nada pode ser pensado apenas à luz do tempo imediato, mas colocar a vista no futuro não nos dispensa das nossas responsabilidades no presente (Nóvoa, 2020, p. 9).

INTRODUÇÃO

Um dos desafios que se coloca, atualmente, a qualquer profissional da educação, é a aplicação dos pressupostos preconizados na legislação que enquadra os ensinos básico e secundário. O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no seu preâmbulo, afirma que a escola tem de preparar os alunos “para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2928), resultado da crescente globalização e desenvolvimento tecnológico. Em face desta realidade, “é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2928). O legislador apresenta como estratégia para atingir estes objetivos a atribuição às escolas de autonomia para desenvolver uma gestão curricular adequada a “contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2928), de forma a promover o trabalho interdisciplinar, a diversificar procedimentos e instrumentos de avaliação, a promover “capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2929), de trabalho cooperativo e de autonomia. O processo de ensino e aprendizagem centrado nos alunos, de forma que todas as competências acima mencionadas possam ser desenvolvidas nos alunos, exige a mudança de práticas educativas, recorrendo à utilização de metodologias ativas e à diversificação de instrumentos de avaliação.

Numa escola que se quer inclusiva e em que os alunos alcancem as competências previstas no Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a tónica deve centrar-se no aluno. Um dos elementos que podem contribuir para o sucesso do aluno no seu processo de aprendizagem é a gestão do currículo: é necessário que os gestores escolares / professores definam o que ensinar, como ensinar, de que forma e com que meios. Sendo o ‘currículo’ um termo de difícil definição, uma vez que abarca aceções diversas, devemos ter em linha de conta o currículo prescrito (aquele que é, no caso português, definido pelo poder central), o currículo planeado (o que é definido

pelas escolas e professores para melhor se adequarem à realidade dos seus alunos), o currículo real (o que é realmente ensinado) e o currículo aprendido pelos alunos.

Para haver uma gestão flexível do currículo tem de existir uma mudança nas práticas de ensino dos professores: uma mudança no foco do processo de ensino e aprendizagem, em que deixa de ser o docente o centro do mesmo e passa a ser o aluno. Numa fase em que há mudanças globais a nível social, económico e ambiental, os alunos necessitam de saber mobilizar conhecimento, competências, atitudes e valores para que consigam ultrapassar os desafios complexos da vida contemporânea. Por isso, na escola tem de haver mudanças, mas num espaço que é conservador, todos os intervenientes devem estar envolvidos neste processo. A mudança passa também pela inovação, quer seja na gestão do currículo, quer seja na adoção de novos recursos, conteúdos, estratégias ou atividades. Em suma, é necessário mudar atitudes.

Uma das mudanças necessárias é a adoção de metodologias ativas. As metodologias ativas de aprendizagem envolvem os alunos para que façam coisas e pensem no que estão a fazer, ou seja, os alunos são agentes ativos no seu processo de aprendizagem através da descoberta, da investigação, da resolução de problemas. Ao serem ativos no seu processo de aprendizagem, ganham ferramentas para desenvolverem o espírito crítico, a autonomia e o trabalho colaborativo, assim como todas as outras competências previstas no PASEO. Além disso, a utilização por parte dos docentes de metodologias ativas e de recursos educativos digitais vai contribuir para um dos objetivos dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018 de 6 de julho, o desenvolvimento de uma escola inclusiva, em que a diferenciação pedagógica vai permitir que todos os alunos consigam atingir os conhecimentos, competências, atitudes e valores necessários ao cidadão do século XXI.

Para que a mudança de atitudes e a inovação sejam efetivadas nas escolas, as lideranças assumem um papel de grande relevância, uma vez que os líderes são pessoas que levam os liderados a atingir objetivos determinados através da tomada de decisões ao nível da gestão curricular e da motivação docente.

Com base em todos os pressupostos acima mencionados, a Câmara Municipal de Oeiras desenhou e implementou um projeto, o Projeto Mochila Leve, que pretende ir precisamente ao encontro das ideias preconizadas pelo legislador. Pretendendo mudar as

práticas do processo de ensino e aprendizagem das escolas do concelho de Oeiras, na área da Grande Lisboa, o município investiu na formação de docentes, na dotação de material para os estabelecimentos de ensino e na disponibilização de parcerias que permitem implementar metodologias ativas nas salas de aula. O presente estudo descreve o Projeto Mochila Leve, desde a sua criação e os objetivos nele subjacentes à sua evolução na implementação ao longo dos anos, passando pela referência a aspetos mencionados nos vários relatórios de monitorização, disponibilizados pelo município o portal da Educação.

Tendo em conta os desafios que os docentes necessitam de enfrentar atualmente e que foram elencados nos parágrafos supra, com o presente estudo pretende-se analisar a implementação do Projeto Mochila Leve num agrupamento de escolas do concelho de Oeiras, o Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro. Para tal, colocámos a seguinte pergunta de partida: Qual o impacto do Projeto Mochila Leve nas práticas pedagógicas dos docentes nele envolvidos? Com base nesta pergunta, definimos como objetivo geral a alcançar o seguinte: analisar as práticas pedagógicas dos docentes envolvidos no Projeto Mochila Leve. Os objetivos específicos da investigação são os seguintes:

- Descrever o processo da adesão ao Projeto;
- Identificar o papel das lideranças na implementação e desenvolvimento do Projeto;
- Perceber se os docentes envolvidos no Projeto utilizaram os recursos fornecidos pela Câmara Municipal de Oeiras;
- Perceber se houve alteração nas estratégias de ensino e aprendizagem;
- Identificar as estratégias que foram alteradas, tendo em conta o Projeto;
- Refletir sobre que mudanças aconteceram;

Desenvolvemos o trabalho recorrendo a uma abordagem mista, com recurso a metodologias quantitativas e qualitativas. Por se tratar da análise específica de procedimentos pedagógicos num agrupamento de escolas, efetuámos um estudo de caso. Para o concretizarmos, elaborámos um questionário enviado a todos os docentes do agrupamento integrados no Projeto Mochila Leve no ano letivo de 2023/24, relativo

à utilização de materiais e recursos didáticos e à formação providenciada pela Câmara Municipal de Oeiras. Com este questionário tentou compreender-se o impacto que a integração no Projeto teve nos docentes no que concerne a mudança na sua prática letiva. O tratamento dado ao questionário foi de estatística descritiva. Realizou-se também uma entrevista à diretora do agrupamento, no sentido de ajudar a identificar o papel das lideranças na implementação do Projeto e compreender, igualmente, a sua perceção sobre a alteração, ou não, das práticas letivas docentes no agrupamento. Com este instrumento realizámos análise de conteúdo. Da análise do resultado destes instrumentos de investigação chegámos à resposta à nossa pergunta de partida.

O presente projeto de tese apresenta um enquadramento teórico que toca aspetos já por nós mencionados: o currículo e a mudança das práticas letivas, que engloba as ideias de inovação educativa e de metodologias ativas de aprendizagem, assim como o papel das lideranças na mudança das práticas letivas. A abordagem teórica ao currículo, presente no capítulo 1, enquadra-se na área da gestão curricular, uma vez que são as decisões tomadas, em primeiro lugar pela diretora do agrupamento, e em segundo pelos docentes, que irão contribuir para o desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos. Fazendo parte da gestão escolar a estruturação de formas de trabalho dos docentes e metodologias (Viana, 2017, p. 57), é compreensível a importância do entendimento do conceito de ‘currículo’.

A necessidade da mudança das práticas letivas, cujo foco deve ser o aluno e não o professor, e que podemos compreender melhor no capítulo 2 do nosso trabalho, é igualmente relevante. Dessa alteração de práticas, destacam-se a inovação e as metodologias ativas de aprendizagem, abordando cada aspeto num subcapítulo.

Criámos ainda um subcapítulo em que abordaremos algumas teorias relativas à liderança e aos estilos de liderança, embora não de uma forma exaustiva. Falaremos igualmente da importância que o líder escolar assume, pois é um dos fatores responsáveis pelo sucesso escolar dos alunos: faz a gestão curricular, promove o trabalho colaborativo docente, participa na supervisão avaliação e desempenho profissional, estimula a inovação. Através da motivação dos docentes, vai influenciar a melhoria da prática de sala de aula. E é tendo em conta a realidade da escola que lidera que vai conceber a mudança a implementar.

A apresentação dos resultados vai revelar os resultados da aplicação dos instrumentos de inquérito para este estudo de caso e far-se-á a discussão desses mesmos resultados, relacionando números com análise de conteúdo, razão pela qual desenvolvemos uma abordagem mista.

Em suma, este estudo insere-se na área da organização e gestão curricular, dando especial enfoque à tomada de decisão de uma diretora de agrupamento ao aceitar integrá-lo num projeto camarário que pretende mudar as práticas letivas nas escolas do seu concelho, numa tentativa de ajudar os docentes a cumprirem a legislação vigente e de colocarem os alunos como agentes da sua própria aprendizagem, sem descurar a preocupação com a inclusão e o sucesso de todos.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O CURRÍCULO

O sistema educativo português vigente tem por base dois decretos-lei que assentam na LBSE n.º 46/1986, de 14 de outubro, na sua redação atual, e que se complementam: o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, ambos de 6 de julho. A prioridade destes atos legislativos é a “igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, pp. 2928). Uma escola inclusiva necessita de “um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2928). Pretende o legislador que as escolas possam gerir de forma flexível o currículo, para que todos os alunos possam alcançar as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), ou seja, que consigam “progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2919).

Sendo o currículo um dos pontos basilares no nosso atual sistema educativo, importa esclarecer o seu significado. O termo «currículo» deriva da palavra latina *curriculum*, cuja base é a mesma raiz de *cursus* e *currere*. O *cursus honorum* era o conjunto das ‘honras’ que um cidadão acumulava ao longo dos seus cargos eletivos e judiciais, desde vereador a cônsul. O termo significava, portanto, a ‘carreira’, o percurso profissional. Atualmente, esta ideia é transmitida através do *curriculum vitae*. Mas a palavra «currículo» significa também a carreira do estudante e os conteúdos a aprender nessa mesma carreira. Assim, “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (Sacristán, 2013, p. 17). O currículo determina os conteúdos a abordar, estabelece níveis e tipos de exigências para os anos de escolaridade, ordena o tempo escolar (Sacristán, 2013, p. 18). Por sua vez, *currere* significa ‘corrida’, ‘curso’ ou ‘carro de corrida’. Pode referir-se igualmente a ‘ordem como sequência’. Esta aceção encontra-se em universidades, colégios e escolas no século XVI como um conjunto de práticas educativas que derivam do *Modus et Ordo Parisiense* (*modus* é a divisão em turmas com ensino individualizado, e *ordo* refere-se à sociedade ordenada e à sequência de eventos) (Silva, 2006, p. 4820).

O termo «currículo» aparece pela primeira vez num contexto educacional numa edição póstuma (1576) da obra *Professio Regia*, de Peter Ramus. O *Oxford English Dictionary* aponta os registos da Universidade de Glasgow de 1633 como a primeira fonte bibliográfica do termo (Sacristán, 2013, p. 34), referindo-se ao curso inteiro (Hamilton, 1992, como citado em Silva, 2006, p. 4820).

Com o advento do Mercantilismo e com as correspondentes alterações sociais, económicas e políticas, também o sistema educativo foi reestruturado para se adequar à “formação do homem necessário para uma nova sociedade” (Silva, 2006, p. 4821). Deixa de se ter um ensino individualizado para as escolas se organizarem em turmas, em que todas deveriam passar pelo mesmo percurso, com provas e obstáculos. Os alunos que conseguissem percorrer este percurso (currículo) obtinham o diploma que atestava que a sua formação estava consonante com as exigências da sociedade da época.

Porém, a teorização sobre o currículo surgiu no início do século XX, na sequência da segunda Revolução Industrial, altura em que eram precisas pessoas preparadas para desempenhar funções especializadas e em que a produção padronizada para o consumo massificado pudesse ter preços baixos (Silva, 2006, p. 4822). Foi Franklin Bobbitt, na sua obra *The curriculum* (1918), que definiu currículo como as experiências que as crianças e jovens têm para alcançar os objetivos de ter as capacidades, atitudes, hábitos, apreciação e formas de conhecimento que os homens precisam na sua vida (p. 42). Estas competências são adquiridas quer através da vida em comunidade, quer nas escolas ou instituições que completam o conhecimento adquirido pela primeira forma (em sociedade) (Bobbitt, 1918, pp. 42-43). A visão fabril era aplicada às escolas, uma vez que estas eram consideradas fábricas, os alunos matérias-primas, os professores eram meros funcionários, os supervisores capatazes e os diretores eram vistos como os patrões (Bobbitt, 1918, pp. 77-81). No entanto, já James Dewey havia anteriormente utilizado o termo nas suas obras *The absolute curriculum* (1900), *The curriculum in elementary education* (1901) e *The child and the curriculum* (1902). Nesta última, foca-se no aluno, na sociedade e nas matérias. Dewey defende que a escola deve ser democrática para que a sociedade também o seja (Lopes, 2008, p. 74) e o processo de ensino e aprendizagem é como uma experiência, em que se descobre o meio em que a criança estará para que o seu crescimento seja orientado. É com estes dois autores que o termo «currículo» surge relacionado com o que se aprende e não “com o conjunto das

disciplinas e a sua estrutura” (Viana, 2017, p. 48). Contudo, há outros nomes nos Estados Unidos da América que a esta temática se dedicaram: Werrett Wallace Charters, Edward Lee Thorndyke, Ross L. Finney, Charles C. Peters ou David Snedden.

Mais tarde, em 1949 (na obra *Basic principles of curriculum and instruction*), e ainda devido à escolarização de massas, Ralph Tyler apresentou um modelo que assenta em quatro perguntas fundamentais que devem ser respondidas para desenvolver um currículo ou plano de instrução:

- 1- What educational purposes should the school seek to attain?
- 2- What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?
- 3- How can these educational experiences be effectively organized?
- 4- How can we determine whether these purposes are being attained?

(Tyler, 1949, p. 1)

Em suma, deve ter-se em atenção os objetivos que a escola quer atingir, as experiências educativas que permitem a concretização desses objetivos, a organização das experiências educativas e a perceção da concretização dos objetivos traçados. Como consequência, o autor defende a criação de um currículo adaptado às necessidades dos alunos e a sua avaliação deve aferir a efetividade do currículo às suas necessidades. Este modelo formula os objetivos, seleciona os conteúdos, organiza as atividades e realiza a avaliação das práticas curriculares. É Tyler quem procede à fundamentação teórico-prática do currículo.

Os anos sessenta do século XX trazem de novo transformações sociais, com contestação à situação vigente e críticas relativas ao sistema de ensino e currículos tecnicistas e à escola seletiva, sem preocupação com a aprendizagem dos alunos e cujos conteúdos são vazios de significados importantes (Silva, 2006, p. 4824). Assim, “as teorias educacionais de intelectuais, filósofos e sociólogos inspiradas pela Escola de Frankfurt, relacionam os saberes transmitidos pela escola com os interesses de determinada classe social, contestando a neutralidade do currículo” (Gouveia, 2012, p. 36).

A partir da década de setenta do século XX, o currículo torna-se “um artefacto político” (Pacheco, 2000, p. 16), desenvolvido de acordo com interesses concretos. Substitui-se a criação de objetivos comportamentais pela ideia de competência, sendo que esta é um comportamento que representa “metas sociais dirigidas aos jovens pela sua sociedade e cultura” (Lopes, 2008, p. 67). A organização curricular deixa de se centrar nas disciplinas e no conhecimento para se focar nas competências, habilidades e tecnologias que os alunos devem adquirir. O que se observa nos anos setenta é “um movimento de reconceptualização curricular” (Gouveia, 2012, p. 36), com obras de autores como Michael Young¹, Paulo Freire², William Pinar³ ou José Augusto Pacheco⁴. Na obra de Young, o cerne é “a investigação da relação entre o poder, a ideologia, o controle social e a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e tratados pela escola” (Silva, 2006, p. 4826), tendo por base a ideia de que os conteúdos escolares contribuem para a persistência das desigualdades sociais. No entender de Pacheco, “o currículo constrói-se na diversidade e convergência de discursos ou argumentos que contribuem para a clarificação de opções quanto à tomada de decisões” (2000, p. 25), devendo centrar-se no aluno, assim como “no projeto de formação que o enquadra e no contexto que o legitima” (Pacheco, 2000, p. 26). O aluno é, então, a base para a construção do currículo.

Existem, por conseguinte, várias abordagens nos estudos sobre o currículo. Elliot W. Eisner e Elizabeth Vallance apresentaram, em 1974, cinco abordagens diferentes:

- Currículo como desenvolvimento dos processos cognitivos: a importância está no desenvolvimento das atividades intelectuais e não tanto nos conteúdos das disciplinas;
- Currículo como tecnologia: centra-se no processo de aprendizagem, o currículo é um meio para atingir objetivos pré-definidos;
- Currículo como experiência de autorrealização: estratégia de desenvolvimentos pessoal para elevar a autoestima e autonomia;

¹ *Knowledge and control: New directions in the sociology of education* (1971).

² *Pedagogia do oprimido* (1989).

³ *Curriculum studies: the reconceptualization* (2000).

⁴ *Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica* (2000).

- Currículo como reconstrução social: o currículo é entendido como instrumento de reforma social e centra-se nas necessidades sociais, comunitárias e individuais;
- Currículo como racionalismo académico: os processos de aprendizagem são favorecidos por sistemas disciplinares que se centram numa ideia de cultura ocidental.

Por seu lado, John D. McNeil (1995) apresenta quatro aceções de currículo, muito baseadas nas de Eisner e Vallance:

- Currículo humanista: o currículo centra-se nas experiências que desenvolvem a autorrealização, a autonomia e o desenvolvimento dos alunos;
- Currículo de reconstrução social: o currículo é visto como um instrumento de reforma social;
- Currículo sistémico: o currículo tem objetivos, normas, programas, materiais e testes para avaliar o resultado das aprendizagens. Nesta aceção, confirma-se se a escola e os professores estão a promover a aprendizagem e se os alunos estão a adquirir os conhecimentos definidos;
- Currículo académico: os conteúdos estão organizados para promover a aprendizagem numa área de conhecimento ao introduzir os alunos nos aspetos disciplinares considerados essenciais numa atividade de investigação académica.

Viana acrescenta ainda a aceção comportamental, que assenta em princípios técnicos e científicos e pretende usar os meios mais eficientes para atingir os fins considerados importantes, e a aceção reconceptualista, na qual há interesse “nas interações curriculares com forças políticas, económicas, sociais, morais e artísticas” (Viana, 2017, p. 51).

Em Portugal, salienta-se, em 1973, a apresentação do Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, por Veiga Simão, então Ministro da Educação. Defendeu que pretendia “educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou

na lezíria verdejante” (Simão, 1970, p. 12). O Ministro ansiava pela democratização do ensino. Porém, o seu objetivo era alargar a educação à população para que esta se tornasse politicamente ativa e para que as elites consolidassem o poder político (Stoer, 1983, p. 808). A obrigatoriedade do ensino até ao 8º ano de escolaridade avançou e lançaram-se as bases para a Telescola e para a educação pré-escolar.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o currículo tem “em conta a promoção de uma equilibrada harmonia (...) entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3078), ou seja, pretende promover o desenvolvimento global dos estudantes. Além disso, o currículo é nacional, embora seja possível haver ajustes locais e regionais.

Nas últimas décadas, tem-se vindo a observar uma preocupação com a diferenciação curricular. A Gestão Flexível do Currículo é disso exemplo, aplicada em regime experimental entre 1996 e 2001, tendo por sustentação o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Este dá mais tarde lugar ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro e assim se inicia a Reorganização Curricular do Ensino Básico. Neste último Decreto-Lei, afirma-se a necessidade de reforço da articulação entre os três ciclos de ensino, tanto ao nível do plano curricular como na organização dos processos de acompanhamento, de forma a obter-se uma maior qualidade das aprendizagens. Assim se proporcionaram, como medidas de combate à exclusão, os currículos alternativos (regulamentados pelo Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril), os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, criados em 1996 através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto) e os cursos de Educação e Formação. Surgiram também os projetos de gestão flexível do currículo, para proporcionar novas práticas de gestão curricular, com o objetivo de “encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente” (Decreto-Lei n.º 6/2001, 2001, p. 258). Criaram-se ainda três áreas curriculares não disciplinares: o Estudo Acompanhado, a Área de Projeto e a Formação Cívica.

Em 2010 implementou-se o Projeto Metas de Aprendizagem, inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional. Este Projeto “consiste na concepção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área curricular, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade” (Ministério da Educação e Ciência, 2012). Estes referentes também podem ser ajustados

no âmbito da autonomia das escolas ou agrupamentos de escolas. As Metas de Aprendizagem são “instrumentos de apoio à gestão do currículo” (Ministério da Educação e Ciência, 2012), criadas para serem utilizadas voluntariamente pelos professores.

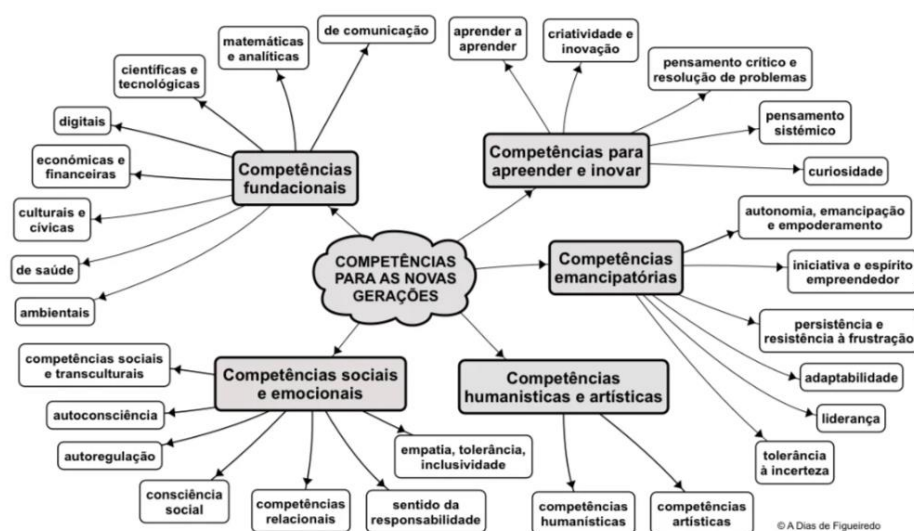
O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, veio introduzir alterações às matrizes curriculares, permitindo “uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas” (Decreto-Lei n.º 139/2012, 2012, p. 3476). Nesta legislação, currículo é definido como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (Decreto-Lei n.º 139/2012, 2012, p. 3477). É concretizado em planos de estudo e considera-se a criação de cursos de ensino vocacional.

Chegamos a 2018, com os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, de 6 de julho, em que o que pretende, essencialmente, é:

Promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no caráter formativo da avaliação, de modo que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2930).

Se o que se pretende é que os alunos consigam “desenvolver as competências, atitudes e valores” presentes no PASEO, então o ensino terá de ser mais centrado no aluno, terá de ser ele a apreender essas competências e valores e não apenas a receber as informações sobre as mesmas. As competências previstas no PASEO são as seguintes: linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; consciência e domínio do corpo. Quanto aos valores, são eles: liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação. São, no fim de contas, de uma forma mais simplificada, as competências para as novas gerações que António Figueiredo apresentara em 2017 e que se encontram espelhadas na Figura 1:

Figura 1: Competências para as novas gerações



Fonte: Figueiredo, A. (2017).

Para que as competências, atitudes e valores inscritos no PASEO sejam desenvolvidos, é necessária autonomia e flexibilidade curricular, a possibilidade de que as escolas têm de gerir o currículo de forma que haja a “possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2930). Verifica-se que, cerca de dez anos depois, colocam-se em prática ideias de teorizadores portugueses, como Roldão, que refere o deslocamento “de uma centralidade omnipresente da Administração como reguladora e normalizadora de toda a ação educativa para um papel nuclear das escolas como centros de gestão educativa contextualizada” (1999, p. 16). A autora reforça ainda a importância do professor enquanto gestor curricular e produtor de materiais curriculares (Roldão, 1999, p.19). São eles que, de acordo com Cosme e Trindade (2012), identificam “os desafios educativos particulares que dizem respeito às singularidades da relação entre cada um dos seus alunos e os objetos de saber sobre os quais estes se debruçam” (p. 73).

Constata-se que, em Portugal, as sucessivas reformas curriculares do último meio século têm colocado a tónica no aluno, promovendo medidas que permitem às escolas adequarem o currículo às necessidades dos estudantes. Oscilando entre períodos de maior autonomia escolar e outros de maior centralização na Administração, vivemos hoje um momento em que o aluno é o centro da aprendizagem e as escolas têm

autonomia (relativa) para gerirem o seu currículo da forma mais favorável a que todos os discentes possam alcançar o sucesso acadêmico.

Do exposto, concluímos que o currículo é algo de difícil definição, uma vez que é utilizado visando diversas aceções:

- O plano que define os objetivos a alcançar; o programa da instituição ou de atividades sequenciais;
- O conteúdo de um assunto ou área de estudo;
- O processo;
- O conjunto de experiências de aprendizagem.

Na verdade, e nesta breve resenha histórica, já observámos todas estas aceções, dependendo do autor e da época. Atualmente, ao nos referirmos à gestão do currículo, consideramos a forma como a instituição organiza os tempos das disciplinas, que disciplinas estão em oferta, como organiza as aprendizagens (coadjuvações ou turnos, por exemplo). Mas o currículo de uma disciplina é o programa dessa mesma disciplina. Ou seja, continuamos a observar todas as aceções acima enumeradas. Roldão (1999) define currículo escolar como “o conjunto de aprendizagens que (...) cabe à escola garantir e organizar” (p. 7). Ou seja, está presente o conceito de programas das disciplinas, as experiências de aprendizagem, mas também o processo e o plano ao providenciar a organização dessas mesmas experiências. Porque gerir o currículo é “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão, 1999, p. 25).

Sacristán (2000), por seu lado, apresenta as aceções de Rule (1973) e de Schubert (1986). No caso do primeiro autor, apresenta-se a ideia de currículo como experiências proporcionadas pelas escolas aos alunos para alcançar determinados objetivos ou para obter determinadas mudanças nos alunos. Rule relaciona ainda currículo com os conteúdos da educação. Por outro lado, Schubert apresenta mais aceções de currículo, das quais se salientam as seguintes: os conteúdos a serem lecionados e a experiência pela qual os alunos se podem desenvolver (como citado em Sacristán, 2000, p. 14).

Em suma, o currículo escolar é entendido como a sequência ordenada de conteúdos dos vários saberes. Para tal, é necessário estruturar-se “tempos, espaços, saberes, recursos, relacionamentos, agrupamentos de alunos, formas de trabalho dos docentes, objetivos, metodologias, formas de avaliação” (Viana, 2017, p. 57). Por outro lado, o currículo escolar está relacionado com as experiências de aprendizagem, que não são necessariamente obtidas na sala de aula. Por consequência, não podemos considerar apenas a existência de um currículo, mas de vários. Ao nível macro, existe o currículo prescrito oficialmente, o currículo formal definido superiormente pelas entidades governamentais. Este currículo é, por sua vez, interpretado, ao nível meso, pelas instituições e professores e formadores que vão planear a sua implementação e operacionalização. É o currículo planeado, que vai ser ensinado. E é este currículo que é muito importante, pois são os professores e formadores os responsáveis pelas decisões curriculares, uma vez interpretadas as indicações centrais e tendo em conta as características dos alunos. O currículo real é colocado em prática (presencial ou virtualmente, de forma síncrona ou assíncrona, através de diferentes meios e recursos educativos). O currículo apreendido pelos alunos poderá ser diferente dos prescrito, planeado e real, e poderá até ser diferente entre os alunos que tiveram a mesma situação educativa. Afirma Viana (2027, p. 61) que o currículo avaliado (aqui com o sentido de sumativo, de balanço final das aprendizagens realizadas), sendo em grande parte determinado pelo currículo oficialmente prescrito, nem sempre está de acordo com o currículo planeado ou implementado.

Constata-se, então, que o currículo oficialmente prescrito, o currículo planeado e o currículo real nem sempre correspondem ao currículo apreendido pelos alunos. Entramos, assim, no campo do currículo oculto, as aprendizagens que acontecem de forma implícita, “todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2003, p. 78). Aliás, afirma Viana (2017): “a generalidade das aprendizagens é maioritariamente determinada pelas experiências vividas (currículo real), pelo próprio agente de aprendizagem (o aprendiz) e menos pelo que se encontra promulgado no currículo oficial, definido pelos decisores curriculares, nos diferentes níveis de decisão” (p. 63).

O que existe no atual sistema de ensino português é, então, um currículo definido centralmente que se baseia em Aprendizagens Essenciais e em competências

estabelecidas no PASEO (currículo oficialmente prescrito), mas enquadrado por um decreto-lei que permite a flexibilização pelas escolas e docentes (currículo planeado e currículo real), de forma a adequar-se às necessidades dos alunos individualmente: os conteúdos programáticos podem ser geridos de forma flexível, é possível incorporar conteúdos do meio local e dos interesses dos alunos, promovendo o trabalho interdisciplinar e centrado nesses mesmos alunos. Ora, esta gestão flexível do currículo exige uma mudança nas práticas de ensino dos professores.

2. A MUDANÇA DAS PRÁTICAS LETIVAS

O mundo contemporâneo tem vindo a sofrer muitas alterações, quer tecnológicas, económicas ou sociais. A constante evolução no mundo da tecnologia tem-se refletido na forma de estar das pessoas e as crianças de tenra idade convivem já com aparelhos digitais. O campo da educação tem também evoluído e de um ensino mais passivo estamos em transição para uma pedagogia mais centrada no aluno e nas aprendizagens efetivas que ele realiza, sendo muito importantes as metodologias ativas para a prossecução desse objetivo. No entanto, não podemos ignorar a importância que as lideranças têm na mudança das práticas letivas.

2.1. A INOVAÇÃO EDUCATIVA

A sociedade sofreu grandes transformações desde o início do milénio, começando por uma crise económica à escala global, passando por enormes avanços tecnológicos que vieram alterar a forma como comunicamos, e terminando em vários conflitos armados que ameaçam a segurança mundial.

A OCDE apresenta, no documento intitulado *The future of education and skills. Education 2030* (2018), três áreas que sofreram mudanças sem precedentes: a área social, a económica e a ambiental. A nível social, o organismo europeu aponta questões como a multiculturalidade, a imigração, os conflitos e as diferenças sociais. Na economia, ressalta a inovação científica e tecnológica, como a biotecnologia ou a Inteligência Artificial, e os riscos de crise económica. No ambiente, as alterações climáticas e a exploração de recursos naturais são um desafio (OCDE, 2018, p. 3).

A rápida evolução em todos os setores da economia leva à necessidade urgente de adaptação de todos nós, quer enquanto funcionários de uma qualquer instituição, quer enquanto formadores de futuros trabalhadores e cidadãos, ativos e responsáveis, que precisam de ter as ferramentas adequadas a esta constante mudança. Ainda de acordo com a OCDE, os alunos precisarão de saber mobilizar conhecimento, competências, atitudes e valores para alcançar exigências complexas (OCDE, 2018, p. 5). E para aplicarem o conhecimento em situações desconhecidas, precisam de uma

vasta variedade de competências: cognitivas e metacognitivas (pensamento crítico, criatividade, autorregulação); sociais e emocionais (empatia e colaboração); práticas e físicas (usar nova informação e aparelhos tecnológicos). Também os valores, como o respeito pela vida humana, o respeito pelo ambiente ou a dignidade são imprescindíveis ao longo da vida e devem ser estimulados. Existe igualmente a necessidade crescente de os jovens serem inovadores (para criarem novos empregos, negócios ou produtos), responsáveis e conscientes (compreendendo os desejos e necessidades dos outros) (OCDE, 2018, p. 5). Já o Fórum Económico Mundial (2015) apresenta os conhecimentos, competências e qualidades necessárias aos alunos do século XXI:

- Literacias fundacionais: literacia, numeracia, literacia científica, literacia tecnológica, literacia financeira, literacia cultural e cívica;
- Competências: pensamento crítico, criatividade, comunicação, colaboração;
- Qualidades pessoais: curiosidade, iniciativa, persistência, adaptabilidade, liderança, envolvimento social e cultural (pp. 2-3).

Em suma, as organizações internacionais apresentam as funções da escola dos dias de hoje para levar os alunos a “pensar crítica, analítica e criativamente, exercer plenamente os deveres e direitos de cidadania, (...) agir, resolver problemas, ser sensível, autónomo e consciente de que o bem-estar comunitário é da responsabilidade de cada um” (Pacheco, 2019, p. 5), como referiu João Costa, Secretário de Estado da Educação à época, no prefácio da obra de Pacheco. Então é imprescindível a mudança na educação, para que se possam acompanhar os desafios da sociedade circundante e cada vez mais global. Como afirma Morgado (2019, p. 13), as escolas têm de se reorganizar e reformular métodos e formas de abordagem dos conhecimentos, uma vez que a sociedade contemporânea está mais aberta, “mais dependente do conhecimento, da criatividade e da inovação” (Morgado, 2019, p. 12). E para mudar é preciso inovar.

Sebarroja (2001) define inovação educativa da seguinte forma:

uma série de intervenções, decisões e processos com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez,

introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula (p. 16).

Ou seja, inovar na educação implica a mudança de atitudes, de práticas pedagógicas, de conteúdos e mudança na gestão do currículo que implica, por consequência, a forma do funcionamento da escola e da sala de aula. Tavares (2019, p. 6) apresenta um estudo da literatura existente sobre o tema da inovação e encontra quatro sentidos para o termo semelhantes aos mencionados: inovação como solução para os problemas educacionais, estratégias originais para melhorar as práticas pedagógicas; inovação como sinónimo de mudança e reforma educacional; inovação como mudanças curriculares, integração de tecnologias e participação dos docentes; inovação como alteração de práticas educacionais.

Já Fullan (2007) apresenta a inovação com três dimensões: a utilização de novos materiais ou tecnologias; o uso de novas estratégias ou atividades; a alteração de crenças por parte dos intervenientes (p. 30). Quer o autor dizer que é necessário saber utilizar os novos materiais ou tecnologias, mas estes têm de ser usados para desenvolver novas abordagens pedagógicas. Isto só é possível se os professores acreditarem nos benefícios de uma inovação e se persistirem nessa inovação por tempo suficiente que permita alcançar resultados (Formosinho *et al.*, 2000, p. 107).

Para Sebarroja, a inovação acontece na escola e nas salas de aula e o autor enfatiza o facto de que modernizar não é inovar (2001, p. 17), pois não é por se saber manejar os aparelhos eletrónicos que se produz mudança na aprendizagem (Sebarroja, 2001, p. 63). Existe igualmente a necessidade de cooperação de todos os elementos da comunidade educativa para que se construa um projeto coerente e global de mudança (Sebarroja, 2001, p. 23), pois “a escola não mudará contra a vontade dos seus atores” (Perrenoud, 2004, p. 100), embora a grande força impulsionadora de mudança sejam os professores (Sebarroja, 2001, p. 29; Formosinho *et al.*, 2000, p. 117). Como afirmam Perdigão e Matos (2020, p. 24), “mudança e inovação têm de ter uma conjugação de vontades e o compromisso de todos”. Compreende-se que a mudança leva e necessita de tempo (Sebarroja, 2001, p. 24; Morgado, 2005, p. 270), tempo para fixar os objetivos da inovação, implicar os professores e obter os recursos necessários; tempo para pôr a

inovação em prática e perceber o que funciona e o que deve ser melhorado; tempo para refletir, de forma a fortalecer a inovação (Sebarroja, 2001, pp. 24-25). Porque as mudanças demoram cerca de dois ou três anos (Fullan, 2007, p. 123) e a continuação das inovações depende se a mudança ficou intrincada na estrutura ou se se gerou uma massa crítica de gestores e professores que estão comprometidos com a mudança (Fullan, 2007, p. 102).

Para Rui Canário (2008), a inovação pretende concretizar três planos de ação em que deve incidir a transformação da escola:

- 1) “Pensar a escola a partir do não escolar”, importando práticas educativas que conduzem a aprendizagens significativas;
- 2) “Desalienar o trabalho escolar” através da promoção do aluno a “produtor” do saber;
- 3) “Pensar a escola a partir de um projeto de sociedade”, não necessariamente da sociedade que vem aí mas da “ideia do que queremos que sejam a vida e o devir coletivos” (p. 80).

Para este autor, a inovação passa por procurar promover aprendizagens que façam sentido para os alunos, que lhes sejam práticas para a sua vida futura, seja ela qual for, aprendizagens essas em que o aluno é o produtor do seu saber e não recetor. Mais uma vez, encontramos a ideia de que o aluno deve estar no centro das aprendizagens significativas.

Há fatores que facilitam a inovação numa instituição de ensino. Por exemplo, a existência de uma equipa docente forte e estável, aberta à mudança; o intercâmbio de experiências e a reflexão sobre as mesmas; a existência de um clima de bem-estar e confiança e uma comunicação fluida entre os vários elementos da comunidade educativa; a institucionalização da inovação, ou seja, a inovação e a mudança não devem ser esporádicas, mas devem passar a fazer parte da dinâmica da sala de aula; a reflexão profunda e avaliação da inovação são essenciais para se compreender o grau de êxito e eficácia da mesma (Sebarroja, 2001, pp. 30-33). Mas existem outros fatores de sucesso para a inovação:

o foco nos aprendentes e na educação integral de cada um, um currículo com tempos para o ensino das matérias disciplinares e tempos para o desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, espaços amplos com capacidade para acolher grandes grupos, tempos alargados que facilitam o trabalho de projeto e outras metodologias ativas, o uso de tecnologias digitais, modos diversos de agrupar os aprendentes, constituição de equipas docentes e implementação de modalidades de ensino em equipa (Machado, 2017, p. 33).

Não são apenas aspetos como o relacionamento dos elementos da comunidade escolar ou a troca de experiências inovadoras que levam a escola à inovação. A forma de lecionar (através de metodologias ativas e de práticas colaborativas) em muito contribui para o desenvolvimento de uma escola inovadora. Por outras palavras, para que a inovação seja bem-sucedida numa instituição de ensino, esta, com as suas características e com a sua cultura, deve estar envolvida no processo de mudança, que só pode ser percecionada pelas dinâmicas que se criarem, pela relação da escola com a mudança, pelo grau de intervenção dos vários elementos da comunidade educativa e dos papéis que eles desempenham (Formosinho *et al.*, 2000, p. 18).

Se existem vários fatores que facilitam a inovação educacional, por outro lado encontramos elementos que a dificultam. Até porque, de acordo com Formosinho *et al.*, “as escolas são pouco propícias à inovação e à mudança, (...) elas são, por natureza, conservadoras” (2000, p. 15). Alguns fatores que dificultam a inovação são, por exemplo, as fracas relações interpessoais, confrontos e “a ausência de compromissos firmes para partilhar objetivos e projectos comuns” (Sebarroja, 2001, p. 34); a falta de coordenação e de planificação; as resistências dos docentes à mudança; o descontentamento e o cansaço docente; a existência do duplo currículo – existe a parte inovadora, mas a necessidade de avaliação formal, os exames, leva os professores a utilizarem práticas convencionais (Sebarroja, 2001, pp. 34-39) para que cumpram os conteúdos programáticos. Aliás, José Matias Alves afirma que os professores “querem dar a matéria prevista o programa (mesmo que os alunos nada aprendam)” (Alves, 2017, p. 12). A estes fatores, acrescem outros aspetos negativos da mudança de práticas, como os poucos hábitos dos docentes no trabalho colaborativo e na gestão articulada e integrada do currículo e a falta de formação no ensino por problemas. São todas estas

condicionantes que obrigam as escolas e os professores a refletirem para que se consiga chegar a novas formas de organização e de trabalho pedagógico (Alves & Cabral, 2017, pp. 6-9).

Fullan, por seu lado, apresenta vários fatores interativos que afetam a implementação da mudança na educação:

- necessidade: às vezes os professores não entendem a necessidade de uma mudança, pelo que deve haver o cuidado de explicar aos envolvidos a importância da necessidade de mudança;

- clareza: a dificuldade em identificar as características essenciais da inovação que usam;

- complexidade: qualquer mudança pode ser vista tendo em conta a dificuldade, as competências necessárias, as alterações nas crenças, estratégias de ensino e uso de materiais;

- qualidade / praticabilidade: é preciso tempo para que a qualidade da mudança seja boa;

- o diretor influencia a propensão para a mudança, através do estabelecimento de objetivos comuns, de estruturas e clima de trabalho colaborativo, assim como os procedimentos para monitorizar os resultados ⁵;

- o estado psicológico do professor pode fazê-lo mais ou menos predisposto a considerar e a agir nas mudanças (Fullan, 2007, pp. 88-97).

Perrenoud (2004) apresenta-nos três tipos de mudanças. As mudanças de primeiro tipo são as reformas estruturais que, normalmente, não implicam transformações de práticas. As mudanças de segundo tipo são as reformas de currículo, que também não afetam muito as práticas educativas, uma vez que apenas modernizam os conteúdos. As mudanças de terceiro tipo estão diretamente relacionadas com as práticas pedagógicas, como as questões da avaliação formativa, do uso das tecnologias, da pedagogia diferenciada ou das metodologias ativas. Uma vez que, no entender do

⁵ O papel do diretor será aprofundado no capítulo 2.3 do nosso trabalho.

autor, “passam por uma evolução das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho” (Perrenoud, 2004, p. 38), é necessário haver uma negociação com os elementos que dela farão parte, sob pena de não se conseguir mudar de forma significativa. Ideia semelhante apresenta Fullan ao referir que a inovação é difícil de alcançar porque é fundamental que exista mudança de atitudes (2007, p. 32). No entender deste autor, a mudança importante decorre do desenvolvimento de novas capacidades (*skills*) de ensino e de novas abordagens, assim como a compreensão das causas e fins para que algo seja realizado. Só assim a mudança terá impacto (Fullan, 2007, p. 36). Portanto, é importante que os docentes se envolvam no processo de mudança de atitudes, percebendo as razões para a adotarem e os objetivos a alcançar com a mesma. Mas é igualmente necessário o diálogo entre um professor com uma prática inovadora e os restantes e não apenas a transmissão dessa prática:

Não há inovação sem explicitação, conceptualização e explicação dos fins e das práticas, nem sem debate intenso sobre as vantagens e inconvenientes de tal ou tal dispositivo de ensino-aprendizagem ou de orientação. A construção ou a apropriação de ideias novas são processos onde só participa quem se rodeia de ferramentas *profissionais* de formalização e de comunicação (Perrenoud, 2004, p. 98).

Igual ideia têm Cabral e Alves (2018), ao afirmarem: “as políticas educativas que mais favorecerão a inovação pedagógica serão aquelas que tenham em conta que é necessário que a mudança seja interiorizada, participada e informada” (p. 11). Aliás, Pacheco refere que o que é inovador é que “a mudança aconteça a partir das dinâmicas e vontades das escolas e dos professores” (2019, p. 99). Assim, para mudar e inovar é essencial a compreensão do contexto envolvente e a participação ativa dos docentes através da partilha de experiências, em suma, do trabalho colaborativo docente, que permite o debate, a partilha de experiências e de materiais de ensino, a tomada coletiva de decisões, as planificações em grupo (Morgado, 2005, p. 278). Aliás, este autor afirma que, se o trabalho colaborativo não existir, “nada de significativo mudará. Apenas se desencadearão, isso sim, formas de resistência passiva, alguma inércia e uma forte convicção de que tudo continuará na mesma” (Morgado, 2005, p. 279).

Assim, o professor inovador apresenta três fases para que o seu trabalho tenha êxito: em primeiro lugar, identifica os objetivos a atingir ou os obstáculos a ultrapassar; depois concebe uma estratégia para os contornar; por fim, melhora e completa a sua estratégia inicial através da experiência (Perrenoud, 2004, p. 154).

Outro aspeto que a inovação na educação visa, além da mudança das práticas pedagógicas (que devem deixar de ser de uma forma tradicional e conservadora para passarem a ser inovadoras e centradas no aluno) e do papel do professor (que deve deixar de ser o transmissor do conhecimento para passar a ser um “facilitador de situações de aprendizagem que permitam aos estudantes participarem nessa construção” (Morgado, 2005, p. 275), é a mudança na gestão do currículo. Todas as transformações que têm vindo a acontecer a nível global vão influenciar igualmente o currículo e a forma como este é gerido, de maneira a potenciar as competências necessárias para ultrapassar os desafios da sociedade contemporânea, preconizados pela OCDE e pelo PASEO: o pensamento crítico e criativo, competências culturais, científicas e tecnológicas, competências comunicacionais e linguísticas e capacidade de trabalhar colaborativamente. Torres *et al.* denominam este currículo estruturado em torno de competências de “currículo de nova geração” (2022, p. 408), “um currículo inovador, contextualizado, articulado e flexível, um lugar de autonomia das escolas, promotor da cidadania, do desenvolvimento e da autonomia dos estudantes” (Torres *et al.*, 2022, p. 411).

De acordo com Pacheco (2008), o professor é um gestor do currículo e toma decisões em quatro dimensões:

- intencional: “estrutura as competências essenciais das diferentes áreas” (Gouveia, 2012, p. 20);

- de conteúdos: tem a ver com a organização, sequencialização, aprofundamento e abordagem dos conteúdos. É a autonomia do professor a ser posta em prática;

- metodológica: o professor tem autonomia para optar pela metodologia mais adequada;

- avaliativa: o docente elabora critérios, instrumentos de avaliação e corrige-os (Gouveia, 2012, p. 20).

As decisões que o docente toma vão ao encontro do que está preconizado no DL n.º 54/2018 de 6 de julho, a diferenciação pedagógica para que todos os alunos possam aprender. Como asseguram Roldão e Almeida (2018), a função essencial da escola é “conseguir que os alunos adquiram as *aprendizagens curriculares* com uma eficácia aceitável” (p. 12) para que sobrevivam pessoal e socialmente numa sociedade que se quer equilibrada e não em rutura. Assim, a escola deve definir as estratégias que melhor se adequam à realidade dos seus alunos: “a seleção das estratégias de ensino adequa-se aos conteúdos, valores, competências a transmitir aos alunos, implicando uma escolha criteriosa de recursos adequados, rentabilizando as novas tecnologias de que se dispõe atualmente” (Roldão & Almeida, 2018, p. 25).

Devemos ter em conta, então, que a globalização leva à necessidade por parte dos alunos do desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes e valores que lhes permita uma boa integração no mundo atual. Para que tal aconteça, são fundamentais a mudança e a inovação na educação. Esta alteração tem como foco o professor, uma vez que é ele o centro impulsionador da mudança, é o professor que vai recorrer a materiais e estratégias que facilitem as aprendizagens dos alunos, é ele que vai gerir o currículo de acordo com as necessidades dos alunos, e é o docente que vai recorrer a práticas pedagógicas cada vez mais centradas no aluno, ao invés de em si próprio. E é sobre essas práticas que nos vamos debruçar em seguida.

2.2. *METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM*

O mundo em mudança reflete-se também na escola: os alunos têm interesses, recursos e formas de estar diferentes daquelas que os seus professores tiveram quando foram, eles próprios, alunos. A tecnologia produz novas ferramentas pedagógicas, mas a inovação passa também pelo processo de ensino e aprendizagem, em que “a articulação entre ensinar e aprender implica afirmar que a centralidade da atividade dos alunos não nos faz recusar o ato de ensinar e o papel de interlocução qualificada dos professores” (Cosme *et al.*, 2021, p. 9). Ou seja, o que se pretende é que o aluno seja o foco do processo, mas o professor continua a ter um papel importante no mesmo, embora deixe de ser o transmissor do conhecimento. Para que tal aconteça, é necessário que tenha a

capacitação e formação adequadas para que seja reflexivo relativamente às experiências que acontecem na sala de aula (Cosme *et al.*, 2021, p. 10).

Para Rui Trindade e Ariana Cosme (2010) existem três paradigmas pedagógicos: o da instrução, o da aprendizagem e o da comunicação. No paradigma pedagógico da instrução, o professor transmite as informações aos alunos, reproduz o currículo e espera que as respostas às perguntas que coloca sejam o mais fiéis possível ao que transmitiu. Neste paradigma, o foco está no professor e a avaliação é estandardizada, cuja função é classificar e selecionar alunos (Cosme *et al.*, 2021, pp. 13-14). Em suma, neste paradigma pedagógico “o ato educativo é entendido como um ato através do qual se prescrevem modos de pensar, sentir e agir” (Cosme *et al.*, 2021, p. 15). Relativamente ao paradigma pedagógico da aprendizagem, o aluno passa a ser o centro do ato educativo e adotam-se “dispositivos de mediação pedagógica que permitam valorizar quer as suas aprendizagens quer a recusa das intenções e das ações instrutivas dos professores” (Trindade & Cosme, 2016, p. 1039). A influência do movimento cognitivista ajuda a explicar “a importância das dinâmicas e dos processos internos de mediação cognitiva como fatores determinantes da atividade humana” (Trindade & Cosme, 2016, p. 1039), uma vez que os indivíduos são processadores de informação existente, sendo o papel da Escola “proporcionar-lhes as oportunidades educativas que favoreçam a possibilidade dos alunos aprenderem a realizar um tal processamento” (Trindade & Cosme, 2016, p. 1040). Assim, neste paradigma pedagógico, o processo de aprendizagem centra-se na cooperação e na partilha no grupo-turma e o professor é um mediador do conhecimento que os alunos aprendem autonomamente, em que a avaliação é formativa. Quanto ao paradigma pedagógico da comunicação, este afasta-se dos dois mencionados anteriormente. Aqui, o aluno é visto como coprotagonista no processo de aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social. Coprotagonista porque as aprendizagens vão depender da forma como os outros “o potenciam, apoiando, discutindo, desafiando, propondo, discordando, confrontando e avaliando as atividades, do ponto de vista dos procedimentos e dos produtos que se dinamizaram e construíram” (Trindade & Cosme, 2016, p. 1049). Quanto ao professor, ele é “o responsável pela intencionalidade pedagógica de cada uma das suas ações” (Trindade & Cosme, 2016, p. 1049), ao planificar as atividades a desenvolver e na forma como vai avaliá-las. A sua função é promover um projeto de comunicação que

garanta as condições que permitam a ocorrência das aprendizagens. Assim, é importante ter em conta o seguinte:

a ocorrência das aprendizagens dos alunos, vinculadas ao seu desenvolvimento pessoal e social, depende da qualidade da comunicação que aqueles estabelecem entre si e com os seus professores, em função da necessidade de se apropriarem de informações entendidas como necessárias, da utilização de instrumentos materiais e conceituais cuja pertinência decorre das exigências e dos desafios para os quais são convocados, por via das experiências a que são chamados a viver no mundo em que habitam, e da necessidade de desenvolverem um conjunto de competências e atitudes decorrentes do facto de participarem em sociedades diversas, plurais e contraditórias que se desejam mais democráticas e que se caracterizam, igualmente, como sociedades do conhecimento (Trindade & Cosme, 2016, p. 1043).

Neste paradigma, os alunos vão apropriar-se de conhecimentos pertinentes para eles, relacionados com as realidades que os rodeiam, recorrendo a materiais adequados às tarefas consideradas necessárias. Acima de tudo, os alunos desenvolvem as competências e atitudes necessárias à integração no mundo global de que já falámos através da interação. E é através da interação entre aluno, professor e saber que deve ser estabelecida a avaliação, contínua, reflexiva e formativa. A avaliação formativa é muito importante, já que a sua função é “ajudar os alunos a melhorarem e a vencerem as suas dificuldades, de forma a poderem atingir o seu desempenho máximo na avaliação sumativa” (Cosme *et al.* 2021, p. 29), que vai permitir formular um juízo sobre as aprendizagens que os alunos realizaram. Perrenoud (1995) apresenta ideias semelhantes e sugere novas práticas, tendo como foco o aluno: a construção progressiva dos conhecimentos e do saber-fazer através de interações sociais; a interdisciplinaridade; assentar as experiências escolares em experiências da vida quotidiana dos alunos; respeitar as diversidades pessoais e culturais; valorizar a autonomia dos alunos; valorizar o trabalho cooperativo (p. 128).

Para que os alunos possam realizar as suas aprendizagens, tendo por base o paradigma da comunicação, o docente deverá recorrer a metodologias ativas. Cosme *et al.* clarificam as diferenças entre métodos, metodologias e estratégias, palavras que são

utilizadas indiscriminadamente quando nos referimos a formas de promoção das aprendizagens. Assim, métodos são “os caminhos utilizados para se atingir um determinado objetivo” (Cosme *et al.* 2021, p. 35), ou seja, os procedimentos que levam ao conhecimento. Por seu lado, as metodologias “permitem desenhar as linhas de ação, o processo e a intencionalidade de cada método, ao questionarem a epistemologia e fundamentos do método, e a forma como este influencia ou não o professor” (Cosme *et al.* 2021, pp. 35-36). Por outras palavras, e no caso do ensino, as metodologias são os trajetos que orientam o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Quanto às estratégias, são “o conjunto de possibilidades que permitem operacionalizar cada um dos métodos, e, por isso, corporizam as suas diferentes fases de planeamento” (Cosme *et al.* 2021, p. 36).

O conceito de metodologia ativa surge no fim do século XIX, com as conceções da Escola Nova, proposto pelo pedagogo norte-americano John Dewey, para quem as situações do quotidiano eram base para a aprendizagem. O pedagogo recorria a métodos ativos, criativos e centrados no aluno, de forma que “a educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência” (Bacich & Moran, 2018, p. 17).

Por sua vez, o termo «metodologia ativa» surgiu em 1991, pelas mãos dos autores Charles Bonwell e James Eison, que se referem a aprendizagem ativa como algo que envolve os alunos para fazerem coisas e pensarem nas coisas que estão a fazer (Bonwell & Eison, 1991, p. 19), ou seja, a ‘aprendizagem ativa’ é uma abordagem pedagógica centrada no estudante (p. 26, Carvalho, 2022). De acordo com Cosme *et al.*, metodologias ativas são “um conjunto de procedimentos em aulas em que os alunos são mais ativos” (Cosme *et al.*, 2021, p. 109), são agentes ativos no processo de aprendizagem (Rede de Bibliotecas Escolares, 2021).

As metodologias ativas enquadram-se nas ideias defendidas pela legislação nacional e pelas recomendações internacionais por várias razões: rompem com os processos tradicionais de ensino e aprendizagem; integram teoria e prática, através da resolução de problemas; levam à participação do aluno; desenvolvem a sua autonomia, espírito crítico e trabalho colaborativo; o aluno está no centro do processo de ensino e

aprendizagem e o professor é um facilitador do mesmo (Feitosa & Valente, 2021, p. 4). Além de tudo isto, estas metodologias envolvem e motivam mais os alunos (Imaz, 2015, p. 681). Isto porque metodologias ativas colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aluno, envolvendo-o na aprendizagem através da descoberta, investigação ou resolução de problemas, participando e refletindo ao longo de todas as etapas do processo:

as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018, p. 28).

Também Perrenoud (1995) apresenta ideias semelhantes:

pede-se-lhes [aos alunos] que sejam ativos, inventivos, que tragam ideias, que tomem iniciativas, que assumam responsabilidades, que sejam simultaneamente autónomos e capazes de trabalhar em grupo, suficientemente inventivos no seu trabalho para levarem as tarefas ao fim, suficientemente descentrados para negociarem a divisão do trabalho e os projectos com os outros (p. 130).

Em suma, as metodologias ativas permitem, no fim de contas, desenvolver as competências, atitudes e valores preconizados na legislação vigente. São ativas porque as atividades desenvolvidas colocam o aluno no centro da sua aprendizagem. Ideia semelhante apresentam Barbosa e Moura (2013), ao afirmarem que a “aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor” (p. 55). Novamente surge a ideia de que o professor é um “orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas (...) fonte única de informação e conhecimento” (Barbosa & Moura, 2013, p. 55).

Existem várias metodologias ativas, e algumas serão enumeradas de seguida, das quais se fará uma breve descrição:

Tabela 1: Exemplos de metodologias ativas de aprendizagem

Metodologia ativa de aprendizagem	Descrição
Sala de aula invertida <i>(flipped classroom)</i>	Antes da aula presencial há um momento de trabalho autónomo que os alunos fazem, partindo de um guião, plataformas digitais ou materiais previamente fornecidos; em aula, com o professor, há a sistematização e aprofundamento dos conteúdos.
Aprendizagem baseada em problemas (ABP)	A partir de um problema apresentado, os alunos pensam sobre o mesmo e organizam as suas experiências. Contribui para a compreensão de conceitos. Partilham-se estratégias e resultados obtidos, que são depois sistematizados pelo professor.
Aprendizagem por descoberta guiada	Os alunos aprendem a partir de exploração e descoberta orientadas pelo professor, através de questões ou pistas que este fornece (guião orientador). Existe previamente uma etapa de abordagem do tema a ser investigado, com pesquisa de informação e clarificação de aspetos a serem trabalhados. Conclui-se com análise dos processos e resultados obtidos.
Estudos de caso	O ponto de partida é um problema ou situação concreta, o ‘caso’. Existe um guião com perguntas que devem ser respondidas. Passa-se à recolha, discussão e registo da informação obtida. Termina-se com a apresentação do estudo.
Método expositivo	É uma MAA quando há diálogo reflexivo entre professor e alunos. A síntese é elaborada pelo professor, recorrendo a diferentes recursos.

<i>Design thinking</i>	Pretende-se inovar para criar uma solução criativa e eficiente para um problema complexo com recurso à empatia (desafiam-se as ideias preconcebidas dos alunos e reflete-se sobre as preferências do público-alvo), à colaboração (pensamento e partilha coletivos) e à experimentação. O <i>brainstorming</i> e a construção de mapas mentais são importantes nas fases iniciais do processo. Na etapa da prototipação realizam-se <i>storyboards</i> , encenações, maquetas ou protótipos de produtos.
Trabalho de projeto	O início da atividade está nas questões ou problemas reais a resolver. Relacionam-se diferentes saberes, recursos e experiências, potenciando-se o trabalho colaborativo e a transdisciplinaridade. As fases do trabalho são: definição do problema; exploração dos saberes prévios dos alunos; preparação e planeamento do trabalho; monitorização do projeto; avaliação do projeto.
Gamificação	Através do jogo, envolvem-se os alunos na resolução de problemas e melhoria das aprendizagens.
Trabalho de pares e de grupo	Responsabiliza-se o aluno pela aquisição do próprio conhecimento, a tomada de decisão e o trabalho colaborativo e efetivo em equipa.
Rotação por estações	Os alunos são divididos em grupos. Cada estação tem uma tarefa designada para que os alunos a cumpram num tempo estipulado. Quando o tempo termina, os grupos mudam de estação.

Fonte: Elaboração própria, baseada em Cosme *et al.* (2021) e Luchesi *et al.* (2022).

Existem ainda outros métodos que apresentam os princípios das metodologias ativas, como o estudo de texto, o portefólio, a dramatização ou os debates (Anastasiou

& Alves, 2005, pp. 67-100). Qualquer uma destas situações promove uma aprendizagem ativa, desde que o aluno seja envolvido. O mesmo se passa com as visitas de estudo: a observação passiva não envolve o aluno na aprendizagem, mas o desenvolvimento de atividades prévias, simultâneas ou posteriores que permitam a reflexão e o diálogo torna esta estratégia ativa.

Facilmente se compreende que as MAA contribuem para o desenvolvimento de várias competências nos alunos - a autonomia, o espírito crítico, a criatividade, a comunicação, o trabalho colaborativo – competências que o aluno deve ter adquiridas à saída da escolaridade obrigatória para mais facilmente se integrar no mercado de trabalho e ser um cidadão ativo e consciente, para além das aprendizagens significativas que fazem. Aliás, a investigação que se realizou no âmbito do projeto EDUGest confirmou que a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, a Instrução em Pares e a Aprendizagem Baseada em Projetos são métodos de ensino e aprendizagem eficazes, uma vez que “são favorecidas pela organização mais flexível dos recursos educativos (tempos, espaços, alocação de professores...) criando geometrias e cenários variáveis de aprendizagem, que permitam fazer com que todos os alunos aprendam, de uma forma mais eficaz, independentemente das suas características enquanto aprendentes” (Cabral *et al.*, 2020, p. 177).

No entanto, não é possível falar de metodologias ativas sem falar do apoio fornecido pelas tecnologias digitais no desenvolvimento das mesmas. Permitem “uma aprendizagem criativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada” (Bacich & Moran, 2022, p. 51). Além do mais, estes autores reforçam a importância do recurso às tecnologias digitais móveis:

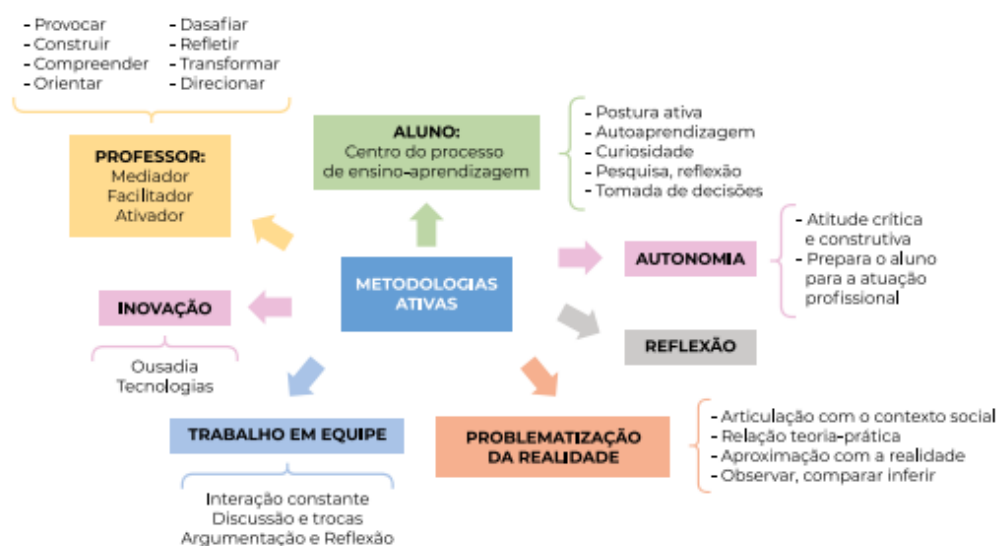
A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. (Bacich & Moran, 2022, p. 53).

Como já havia sido referido, o recurso à tecnologia por si só não é fator de inovação, mas é um fator de inovação no ensino atual. Além disso, não podemos

esquecer que uma das competências do aluno ao sair da escolaridade obrigatória é, precisamente, informação e comunicação, em que o discente deve ser capaz de “colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais)” (Martins *et al.*, 2017, p. 22). Contudo, e de acordo com Lara (2022), as escolas, “na ânsia de tornar seus ambientes de aprendizagem mais modernos e inovadores, escolhem ações pontuais utilizando metodologias ativas e tecnologias (...), mas que acontecem de maneira esporádica e/ou pouco integradas ao currículo e ao contexto no qual estão inseridas” (Lara, 2022, p. 65). Por outras palavras, a autora considera que o recurso às tecnologias digitais nas salas de aula é escasso e com pouca relação com os conteúdos lecionados.

Assim, consideramos que a Figura 2 representa tudo o que envolve as metodologias ativas: o aluno encontra-se no centro das aprendizagens ao adotar uma postura ativa e reflexiva, desenvolvendo as competências de autonomia, pensamento crítico e trabalho colaborativo. Por seu lado, o professor é um mediador e ativador das aprendizagens do aluno, que o desafia e orienta no seu caminho através de ferramentas inovadoras.

Figura 2: Princípios das metodologias ativas de aprendizagem



Fonte: Luchesi *et al.*, 2022, p. 15.

Em síntese, “é incontornável a mudança de paradigma e das práticas pedagógicas face às novas realidades e imperativos legislativos vigentes, cuja racionalidade educativa visa promover a modificação dos ambientes de aprendizagem” (Pereira *et al.*,

s.d., p. 576). É nessa modificação, com recurso às metodologias ativas de aprendizagem e às ferramentas digitais, que a escola pode inovar: o aluno assume um papel mais ativo na sua aprendizagem e há espaço para a inclusão de todos os alunos. A partilha dessas práticas letivas diferentes do denominado ensino tradicional deve ser uma prática comum entre docentes, pois “a troca de experiências entre colegas professores do mesmo contexto educacional são fontes riquíssimas de produção do conhecimento e ressignificação da própria prática. Leva professores a olharem para suas práticas, experimentarem mudança e, também, instigando-os a contribuírem com seus relatos de experiência” (Feitosa & Valente, 2021, p. 7). Esta partilha de experiências, fundamental para o desenvolvimento profissional docente e para a mudança das práticas letivas, tem por trás elementos que vão permiti-la ou, pelo contrário, não a proporcionar: as lideranças.

2.3. O PAPEL DAS LIDERANÇAS NA MUDANÇA DAS PRÁTICAS LETIVAS

O funcionamento de uma qualquer instituição depende em muito dos elementos que constituem as lideranças, e as instituições escolares não são exceção. Não sendo o cerne deste trabalho o desempenho do diretor escolar enquanto líder, é essencial apresentar sucintamente algumas teorias e estilos de liderança para melhor compreendermos o papel que a diretora do agrupamento em análise assumiu ao pretender integrá-lo no Projeto Mochila Leve.

A palavra «liderança» deriva da palavra inglesa «*leader*» (líder), cuja referência em dicionários remonta ao século XIII. No entanto, o vocábulo «*leadership*» (liderança) surgiu apenas na primeira metade do século XIX em documentos alusivos ao parlamento e à influência política. No passado, o conceito de liderança era entendido como “um traço de personalidade inerente e congénito ao próprio indivíduo” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 11), atualmente está relacionado com uma atitude e contexto e depende em grande parte da aprendizagem social da pessoa. Não havendo uma definição única de liderança, Bento e Ribeiro afirmam que liderar é “a capacidade de influenciar outros de modo a que se atinjam os objectivos definidos de uma maneira voluntária e consciente. É, assim, uma capacidade de transmitir cooperação, entusiasmo

e confiança que estimula a iniciativa desenvolvendo e atingindo os objectivos pretendidos” (2013, p. 13).

Cuban (1988) apresenta uma ideia semelhante, ao afirmar que liderança é influenciar as ações dos outros para obter um resultado desejado e que os líderes são pessoas que dão forma aos objetivos, motivações e ações dos outros (p. 21). No entanto, o autor afirma que é necessário que os seguidores queiram ser liderados e que a autonomia é essencial para que surja a liderança (Cuban, 1988, p. 21). Acrescenta Chiavenato que um líder toma decisões, mas também ajuda o grupo que lidera a tomar as decisões certas (2004, p. 122). Afirma o mesmo autor que “a liderança existe em função das necessidades existentes em determinada situação, ou seja, da conjugação de características pessoais do líder, dos subordinados e da situação que os envolve. [...] O líder é a pessoa que sabe conjugar e ajustar todas essas características. (Chiavenato, 2004, p 123).

Em suma, e tendo em linha de conta que definir «liderança» é tão difícil como definir «currículo», podemos afirmar que liderar é influenciar os outros e levá-los a agir no sentido de atingir um determinado objetivo. Existem várias teorias sobre a liderança, veremos algumas delas.

A teoria dos traços, em vigor entre os anos 20 e 40 do século XX, defende que o líder tem traços inatos, um conjunto de características de personalidade que o caracterizam e o diferenciam dos seus seguidores, como a inteligência ou a personalidade. Alguns investigadores tentaram identificar estes traços considerados tão específicos e característicos como, por exemplo, a inteligência, a capacidade crítica, as competências sociais e as aptidões. Assim, “acredita-se que a liderança é algo que nasce com a pessoa, uma habilidade inata ou uma arte dominada por alguns eleitos” (Almeida, 2012, p. 10).

No entanto, não são apenas características de personalidade ou físicas que determinam a competência de um líder, como demonstrou Ralph Stogdill (1948). Este autor apresentou vários tipos de traços: traços físicos (energia, aparência pessoal, estatura e peso), traços intelectuais (adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança), traços sociais (cooperação, competências interpessoais e competência administrativa) e traços relacionados com a tarefa (impulso de realização, persistência e

iniciativa) (Stogdill, 1948, como citado em Chiavenato, 2004, p. 123). O seu estudo sobre “traços” de líderes não militares concluiu que as características pessoais observáveis não identificam a liderança. Outras críticas foram apontadas à teoria dos traços: não têm em linha de conta a diferença de importância de cada uma das várias características e traços de personalidade; não contemplam a influência e a reação dos subordinados; não distinguem os traços válidos para diferentes tipos de objetivos a serem alcançados; ignoram a situação, pois diferentes situações exigem características diferentes dos líderes (Chiavenato, 2004, p. 124).

Concluindo, esta teoria “não descreve as qualidades da liderança nem consegue prever a forma como um indivíduo se comportará no desempenho da função de liderar; os traços apenas descrevem quem é o líder” (Gregório, 2015, p. 92).

Entre os anos 40 e 60 do século passado, predominou a teoria *behaviourista* ou comportamentalista da liderança que, como o próprio nome indica, partiu “da observação do comportamento de indivíduos, no exercício de funções normais de chefia, ou de indivíduos que de um modo espontâneo emergem como líderes” (Almeida, 2012, p. 11). Nesta teoria, o foco não está no que o líder é, mas no que faz. Além disso, chega-se à conclusão de que é possível adquirir competências, aprender a ser líder. Salientam-se os estudos “Ohio State Leadership”, o “Michigan Studies” e o “Managerial Grid Model”.

No estudo “Ohio State Leadership”, o comportamento do líder organiza-se em duas vertentes: a consideração (apreciação e estima, consideram as emoções e ideias dos seguidores) e a estrutura iniciadora (composição e organização, todos sabem o que é esperado de cada um deles). No “Michigan Studies” identificaram-se duas grandes áreas de comportamento de liderança: as centradas no trabalho (valoriza-se mais a realização da tarefa) e as centradas no emprego (delega-se a tomada de decisões). O “Managerial Grid Model” apresenta duas vertentes: uma baseada no respeito pelas pessoas e pelos seus interesses, e outra baseada no respeito pela produção (ênfase colocada na concretização dos objetivos, na eficácia organizacional e na alta produtividade). Porém, estes estudos baseavam-se em questionários de liderança, que se revelaram falíveis no que toca à medição dos fatores (Day, 2012, pp. 10-11).

A teoria contingencial, predominante entre os anos 60 e 80 do século XX, defende a ligação entre a eficácia da liderança de um grupo ou de uma organização e a interação entre a personalidade do líder e a situação. O modelo contingencial de Fiedler (1967) liga a eficácia da liderança à personalidade do líder e à situação que ele enfrenta. Apresenta três elementos essenciais: “a medição da liderança, a definição e construção da variável situacional moderadora e a descrição da relação entre os traços do líder e a eficácia da equipa” (Almeida, 2012, p. 14). Depois de se conhecer o estilo de liderança, ele é adequado à situação. O autor também tem em consideração três fatores situacionais que determinam a eficácia da liderança - a relação líder/liderados, o grau de estruturação da tarefa e o grau de poder – assim como equaciona duas formas de conseguir a eficácia da liderança: “ou escolher um líder cujo estilo se adapte ao contexto ou alterar o contexto para se adaptar ao estilo do líder” (Almeida, 2012, p. 14). Assim, também este modelo apresenta fragilidades, ao não assumir “que os estilos de liderança são flexíveis de modo a que o líder possa adotar qualquer dos estilos, dependendo da situação” (Almeida, 2014, p. 14). Existem, no entanto, outros modelos de teoria contingencial e, como afirma Day, as variáveis situacionais dependem de vários fatores:

Situational variables have been conceptualized around a variety of factors, including the quality of leader-member relations, task structure, and position power (Fiedler’s contingency theory); stress associated with the boss, coworkers, and the task (cognitive resource theory); availability of information, team support and cohesion, available time, and other factors (normative decision model); as well as subordinate characteristics such as needs, values, and ability (path-goal theory) and follower maturity level (situational leadership theory) (Day, 2012, p. 11).

Outra teoria, a dos meios e fins, prevê o modo como o líder afeta a eficácia do grupo. Neste modelo são identificados quatro tipos de comportamento de liderança: o diretivo, o apoiante, o participativo e o orientado para os resultados. Os seus pressupostos teóricos derivam da teoria motivacional das expectativas e valências e o líder não exerce influência direta na motivação e na satisfação. No entanto, o comportamento do líder pode modificar as probabilidades percebidas e a expectativa, assim como pode também estar na origem de recompensas. Aspetos situacionais, como as características dos subordinados, e aspetos relacionados com a tarefa e com os fatores situacionais de execução da tarefa, podem igualmente influenciar as crenças sobre as

relações esforço-desempenho e desempenho-recompensa. A teoria dos meios e fins conjuga, assim, a relação entre o comportamento do líder, as características situacionais e a motivação e a satisfação (Almeida, 2012, p. 14).

A partir dos anos 80, surge uma abordagem centrada no conceito de carisma (anteriormente tido em conta por Max Weber em 1968) e nas capacidades transacionais e transformacionais (ideias desenvolvidas por James MacGregor Burns em 1978 e Bernard Bass em 1985), e passam a considerar-se os subordinados e a situação em simultâneo. No tipo de liderança baseada no carisma, há traços de personalidade que estão sempre presentes em todas as situações, como “fluidez verbal, sociabilidade, ascendência, motivação pelo sucesso, iniciativa, responsabilidade, auto-afirmação, energia, etc.” (Ferreira *et al.*, 2003, p. 392). Quanto à liderança transacional, trocam-se incentivos e estatuto por desempenhos (as transações), procurando apenas compatibilizar e harmonizar os objetivos dos liderados. Por seu lado, a liderança transformacional implica a “criação de uma mais-valia resultante das sinergias do grupo, traduzindo-se em modelar e elevar os motivos e valores do grupo e a sua transformação como um todo, em termos de novos objetivos estabelecidos, clarificando papéis e exigências da tarefa” (Ferreira *et al.*, 2003, p. 392). Neste tipo de liderança, o líder motiva os seus colaboradores, originando “mudanças nas suas atitudes e valores de modo a conseguir inspirá-los na realização dos objetivos. As pessoas colaboram não por obrigação mas por motivação e sentido de pertença.” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 16). Assim, o líder transformacional é pró-ativo, motivador, visionário, enfrentando os problemas de forma original, e a sua personalidade é importante, pois traços como a autoconfiança e determinação serão importantes para a motivação dos colaboradores. Em suma, o líder transformacional mostra o caminho, inspira uma visão conjunta, desafia o processo, permite que os outros ajam e encoraja a vontade (Lourenço-Gil *et al.*, 2020, p. 70).

Relativamente à liderança escolar, nos últimos anos tem-se dedicado maior atenção ao diretor como líder transformacional, mas também à liderança instrucional, popular nos últimos vinte anos do século XX, e à liderança distribuída. O líder instrucional coloca a ênfase na coordenação, controlo, supervisão e ao desenvolvimento do currículo para melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, dos resultados escolares dos alunos (Hallinger, 2003, pp. 331-332). A liderança instrucional centrada apenas na figura do diretor escolar tem cedido lugar à liderança instrucional

compartilhada, ou inclusiva, que envolve não apenas o diretor, mas outros elementos da comunidade educativa na responsabilidade de vários aspetos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem, como o estabelecimento dos objetivos da escola, a supervisão pedagógica, o desenvolvimento da instrução e a colaboração entre diretores e professores para que desenvolvam o currículo com o objetivo de melhorarem a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos (Lourenço-Gil *et al.*, 2020, pp. 64-65). Ou seja, é necessário “um estilo de liderança que defina objetivos claros no sentido da aprendizagem dos alunos, forneça recursos por forma a atingir esses objetivos e trabalhe com os professores para os atingir” (Lourenço-Gil *et al.*, 2020, p. 76).

A liderança distribuída examina o exercício da liderança “a partir de cenários de atividade, discriminando-se de outras perspetivas por não focar as características ou os comportamentos do/a líder, ou, as características da situação cuja leitura orienta a decisão sobre o estilo de liderança a adotar para resposta adaptada” (Lourenço-Gil *et al.*, 2020, p. 67). É também denominada de liderança democrática, compartilhada ou colaborativa. Assim, a liderança não se concentra apenas num indivíduo, mas diferentes pessoas podem ter diferentes funções de liderança e a mesma pessoa pode assumir diferentes papéis em diferentes momentos. É, no fundo, a ideia apresentada no relatório da OCDE (2008), denominado *Improving School Leadership*:

Leadership is a broader concept where authority to lead does not reside only in one person, but can be distributed among different people within and beyond the school. School leadership can encompass people occupying various roles and functions such as principals, deputy and assistant principals, leadership teams, school governing boards and school-level staff involved in leadership tasks (OCDE, 2008, p. 18).

A liderança distribuída pode ocorrer de várias formas: distribuição colaborativa (dois ou mais líderes desempenham ações de liderança de modo síncrono e colocado); distribuição coletiva (as ações de liderança são interdependentes e assincronamente desempenhadas); distribuição coordenada (as ações de liderança são desempenhadas em sequência pré-estabelecida) (Lourenço-Gil *et al.*, 2020, p. 68). Em suma,

nesta abordagem a liderança é perspetivada como uma propriedade emergente da organização como sistema de ação que [...] resulta do efeito

combinado da situação e da agência dos atores por ela / sobre ela. Neste quadro, é líder todo aquele que se engaja nas atividades influenciando para a sua realização, e apenas na condição de o fazer e enquanto o fizer, e não pela posição que ocupa na estrutura hierárquica/ funcional, e é colaborador todo aquele que apenas num determinado momento e local recebe influência para realizar certas atividades, podendo noutras ser líder, e mesmo como colaborador podendo influenciar os líderes delegados (Lourenço-Gil *et al.*, 2020, pp. 68-69).

Ou seja, na liderança distribuída o papel de líder e de colaborador oscila consoante a situação. Ainda no que toca à liderança, outro aspeto a ter em linha de conta são os estilos de comportamento possíveis de um líder. De acordo com a teoria de Kurt Lewin nos finais de 1930, apresentam-se três estilos de líder: autocrático, em que a ênfase se coloca no líder; democrático, com ênfase tanto no líder como nos subordinados; e liberal (ou *laissez-faire*), com ênfase nos subordinados. No caso do primeiro estilo, o autocrático, é o líder que determina as tarefas e formas de as cumprir, não deixando espaço à iniciativa ou criatividade dos liderados. É um líder autoritário, dominador e castrador, que provoca tensão e frustração no grupo. Quanto ao segundo estilo, o democrático, todos os liderados participam as várias etapas do processo de funcionamento da instituição, valorizando a sua iniciativa e criatividade. O líder estimula o trabalho em equipa e participa no trabalho com os seus elementos. É um líder que promove a amizade e bom ambiente, o que, conseqüentemente, leva a uma maior e melhor produção. No terceiro estilo, o liberal, não há regras e os subordinados definem as suas tarefas e o grupo organiza-se quase sem a consulta do líder. A grande desvantagem é que o grupo se sente desmotivado, pois percebe a instituição sem rumo (Bento & Ribeiro, 2013, p. 17).

Por seu lado, Robert Blake e Jane Mouton (1964) identificaram cinco estilos de liderança, considerando a sua orientação sobre as tarefas e as pessoas: o estilo liberal (o líder revela um mínimo esforço em motivar o grupo e fazer a tarefa); o estilo diretivo / autocrático (o líder apresenta um comportamento rígido para alcançar resultados, com um tratamento das pessoas pouco adequado); o estilo intermédio (o líder denota um equilíbrio entre a necessidade de obtenção de resultados e a manutenção de uma motivação aceitável dos colaboradores); o estilo simpático (o líder revela preocupação com as necessidades das pessoas e em manter um bom clima de trabalho); e o estilo

integrador (o líder apresenta um comportamento elevado, tanto na preocupação com as pessoas como com os resultados – as relações de confiança e respeito surgem a partir de objetivos comuns –, sendo, portanto, o estilo ideal a adotar pelos líderes, embora seja difícil de concretizar). No final dos anos 70, Owens (1976) acrescentou mais dois estilos: o burocrático, em que o líder demonstra apenas preocupação com a burocracia e com o cumprimento da lei em detrimento das pessoas e da instituição, e o carismático, em que o líder é admirado pelo grupo devido aos seus conhecimentos técnicos e profissionais, além da afinidade que mantém com os colaboradores (Bento & Ribeiro, 2013, p. 18)⁶.

Ora, o que um líder escolar pretende, seja ele diretor, elemento das lideranças intermédias ou professor enquanto líder de uma sala de aula, é o sucesso dos alunos, baseado na melhoria das aprendizagens. Assim, é necessário ter em linha de conta que a liderança escolar é a segunda responsável pelo sucesso escolar, após o ensino em sala de aula (Leithwood *et al.*, 2008, p. 28), uma vez que é responsável pela gestão curricular, pela promoção do trabalho colaborativo docente e pela participação na supervisão, avaliação e desempenho profissional (Bolívar, 2020, p. 19), assim como pela inovação no ensino e na aprendizagem (Lourenço-Gil *et al.*, 2020, p. 34). Ideia semelhante é apresentada pela OCDE, em cujo relatório se afirma que a liderança “plays a key role in improving school outcomes by influencing the motivations and capacities of teachers, as well as the school climate and environment. Effective school leadership is essential to improve the efficiency and equity of schooling” (OCDE, 2008, p. 9). Também Cesário Silva e Isilda Silva referem que “a inovação está diretamente relacionada com o fator humano e a cultura da organização, a capacidade de mobilização interna e a qualidade da liderança” (2017, p. 116). O papel do líder é, assim, essencial para a criação das condições de aprendizagem e ensino, pois ao influenciar as motivações, capacidades e condições dos docentes, a prática de sala de aula e a aprendizagem será melhorada (OCDE, 2008, p. 19). O diretor, enquanto líder de uma escola / agrupamento de escolas, tem um papel muito ativo na mudança porque vai concebê-la tendo em conta a realidade da escola e envolvendo e implicando o corpo docente no debate. Para isso, é preciso “uma liderança firme, centrada sobre o processo e o seu sucesso” (Perrenoud, 2004, p. 117). Como afirma José Matias Alves, as mudanças a implementar são um

⁶ V. Ricardo (2014, pp. 83-112), que apresenta as várias teorias e estilos de liderança pormenorizadamente.

desafio para as lideranças, sejam elas de topo ou intermédias, uma vez que obrigam à “*metamorfose* nos modos de pensar, planear, agir e interagir. E estas mudanças não ocorrem se não ativarmos lideranças inspiradoras e transformacionais e se não criarmos as condições de gestão dos tempos e dos espaços onde trabalham alunos e professores” (2017, p. 11).

O trabalho colaborativo docente é um dos aspetos que é referido frequentemente como sendo basilar para as mudanças necessárias nas escolas, e pelo qual os diretores escolares são responsáveis, como vimos acima. E este trabalho colaborativo é importante, uma vez que os projetos de natureza interdisciplinar passaram a ser centrais (Cosme, 2018, p. 101). Também a necessidade de reflexão por parte dos docentes sobre problemas, a partilha de projetos e soluções para encontrar as respostas adequadas e a avaliação do seu impacto e eficácia obrigam a esta colaboração (Cosme, 2018, p. 103). E é do trabalho colaborativo que surge a inovação, da “aprendizagem grupal” (Machado, 2017, p. 34), que existe quando “há novas tomadas de consciência, novas competências ou novos níveis de proficiência, particularmente quando se traduz em mudanças no funcionamento ou no desempenho do grupo” (Lourenço-Gil *et al.*, 2020, p. 87).

Ariana Cosme (2018) apresenta alguns pontos importantes a ter em linha de conta por parte das lideranças aquando dos momentos de cooperação docente, a saber: valorizar a importância e o processo de construção de consensos; gerir com cuidado a introdução de elementos estruturantes do trabalho, como documentos vários, incluindo legislação; valorizar os momentos de balanço e de avaliação, podendo ser necessário confrontar o grupo com o seu ponto de partida para que se apercebam do percurso realizado; valorizar a necessidade de clarificar intervenções e de introduzir propostas de leitura alternativas; aceitar as resistências dos elementos do grupo; ter em conta os sonhos, crenças e práticas dos professores; motivar os professores para utilizarem as soluções já existentes; valorizar a gestão do tempo; gerir os recursos e as condições logísticas necessárias (Cosme, 2018, pp. 111-112). Ou seja, as lideranças devem ter atenção às crenças e resistências do grupo liderado, tendo tolerância relativamente à diversidade de opiniões, devem aproveitar o que já existe, mas utilizar os momentos de monitorização para fazer refletir sobre o percurso já realizado, com os recuos e sucessos já alcançados. Desta forma é possível motivar os docentes para continuar a trabalhar no sentido de mudar, de inovar e de contribuir para as aprendizagens dos alunos.

Se constatamos a existência de várias teorias e estilos de liderança, nem sempre em simultâneo, a verdade é que se conclui que “todos os estilos de liderança podem ser úteis e eficazes dependendo de toda uma conjuntura e de certas particularidades” (Ricardo, 2014, p. 112). As características específicas das situações vão fazer com que a forma como se lidera se ajuste para que se consigam atingir os objetivos previamente definidos e o que se pretende, como temos vindo a constatar, é o sucesso escolar dos alunos.

METODOLOGIA

1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A pergunta de partida que colocámos no início do nosso trabalho (Qual o impacto do Projeto Mochila Leve nas práticas pedagógicas dos docentes nele envolvidos?) levou-nos a definir como objetivo geral a alcançar – analisar as práticas pedagógicas dos docentes envolvidos no Projeto Mochila Leve – e vários objetivos específicos.

Considerámos realizar uma análise qualitativa em combinação com análise quantitativa. A metodologia quantitativa foi adaptada da investigação em Ciências Naturais para as Ciências Sociais e Humanas. Seguiu também o paradigma do pós-positivismo e de Auguste Comte⁷. Tendo por fim ver como as coisas são e como trabalham para prever e controlar os fenómenos, o investigador “deve levantar hipóteses e submetê-las à confrontação empírica (falsificação) sob rigoroso controlo experimental” (Coutinho, 2023, pp. 11-12). Existe uma teoria e a investigação verifica-a. Assim, as bases do empirismo são: a experiência, a observação e a experimentação, a objetividade e o método indutivo (Coutinho, 2023, pp. 12-13). Os princípios orientadores são “isolar claramente causas e efeitos, operacionalizar adequadamente as relações teóricas, medir e quantificar os fenómenos, conceber planos de investigação que permitam a generalização dos resultados, formular leis gerais” (Flick, 2005, pp. 2-3). No entanto, surgiram críticas na aplicação deste paradigma às Ciências Sociais e Humanas, especialmente porque a realidade social, ao contrário do mundo sujeito a leis, é aberta e indeterminada, uma vez que o comportamento humano é imprevisível (Coutinho, 2023, p 16) e não se conseguem as ideias de objetividade (Flick, 2005, p. 4). Assim, houve uma evolução e, atualmente, considera-se que a multiplicidade de fontes permite uma maior objetividade na investigação.

Quanto à metodologia qualitativa, esta surgiu no século XX, com a Escola de Sociologia de Chicago (décadas de 20-30), e, a partir dos anos 60 até aos anos 90, vai vivendo diferentes fases (Flick, 2005, pp. 7-10). Nesta metodologia, estão presentes as

⁷ Auguste Comte (Montpellier, 19/1/1798 - Paris, 5/9/1857), filósofo francês criador do positivismo e considerado também o fundador da Sociologia.

noções científicas de “*compreensão, significado e ação*” (Coutinho, 2023, p. 17), uma vez que, como afirma Flick (2005), “a investigação qualitativa está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e actividades das pessoas nos seus contextos próprios” (p. 13). Pretende-se, então, entrar no mundo pessoal dos indivíduos, com o intuito de compreender como o interpretam e que significado lhes atribuem, pois “se a ação humana é intencional, [...] há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social” (Coutinho, 2023, p. 18). Por outras palavras, na investigação qualitativa “procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes” (Amado, 2017, p. 43). A objetividade consegue-se a partir do momento em que o investigador tem consciência dos seus preconceitos, pois vai abrir a sua perspetiva a outras “que com ele se fundem, completam e expandem” (Coutinho, 2023, p. 19). Assim, na metodologia qualitativa o texto é o material empírico, encontram-se vários métodos, existem as perspetivas dos vários participantes no estudo e a reflexão do investigador relativamente ao estudo efetuado (Flick, 2005, p. 27).

Atualmente, aceita-se a combinação das duas perspetivas metodológicas, em que se aplicam métodos quantitativos e qualitativos em conjunto, dependendo das exigências da situação a investigar (Coutinho, 2023, p. 34), pois como afirma Sandelowsky (2000), a complexidade dos fenómenos humanos leva a desenhos de pesquisa mais complexos para os captar (p. 246), ideia reforçada por Mingers: “multimethod research is necessary to deal effectively with the full richness of the real world” (Mingers, 2001, p. 243). No entanto, Sandelowsky revela que a combinação de métodos não é uma mistura de paradigmas de investigação, mas os paradigmas refletem-se nas técnicas escolhidas, na forma como estes se combinam e no tratamento de dados que os investigadores fazem:

Mixed-method studies are not mixtures of paradigms of inquiry *per se*, but rather paradigms are reflected in what techniques researchers choose to combine, and how and why they desire to combine them. [...] the key difference between “qualitative” and “quantitative” (when these words are used to signal different inquiry paradigms or research traditions) researchers is in their attitude toward and treatment of data. Accordingly,

although techniques can be mixed, the resulting mix will reveal the researcher's viewing position (Sandelowsky, 2000, pp. 246-247).

O que acontece, na realidade, é a combinação de técnicas (amostragem, recolha de dados e técnicas de análise de dados), normalmente concebidas como qualitativas ou quantitativas. Entre as técnicas de recolha de dados possíveis encontram-se as técnicas de observação, os métodos não interferentes (artefactos ou arquivos), grupos de enfoque (*focus groups*), entrevistas, questionários e testes (Coutinho, 2023, p. 361).

Esta combinação de técnicas permite os seus usos inovadores com vários objetivos: triangulação (para alcançar ou assegurar a corroboração de dados), complementaridade (para clarificar, explicar ou aprofundar os resultados de análises) e desenvolvimento (para conduzir o uso de amostras adicionais e técnicas de recolha e análise de dados) (Sandelowsky, 2000, p. 248), ou ainda criatividade (para levar a novos caminhos de investigação) (Mingers, 2001, p. 244). Assim, é possível encontrarmos a combinação de entrevistas, normalmente associadas à abordagem qualitativa, e questionários, associados, por sua vez, à abordagem quantitativa (embora se possa afirmar que a recolha de dados é verbal e só depois estes se transformam em números, logo, o questionário é também um instrumento qualitativo) (Sandelowsky, 2000, pp. 250-251).

Em suma, a combinação de técnicas, que se pode denominar de metodologias mistas (Coutinho, 2023, p. 355), apresenta dados narrativos e numéricos numa investigação confirmatória e exploratória, integrando análise de conteúdo e estatística (Coutinho, 2023, p. 357). E são as metodologias mistas que vão reger o nosso trabalho.

Identificado o paradigma interpretativista como paradigma desta investigação, concluímos que o plano de investigação adequado era o estudo de caso, pois envolve, na nossa situação, o estudo de um processo numa organização (Coutinho, 2023, p. 335), que nos vai permitir compreender o fenómeno 'Mochila Leve' no agrupamento em análise e "trazer alguma mudança aos conhecimentos generalizados sobre o assunto" (Stake, 2007, p. 20). Esse caso é examinado "em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural" (Coutinho, 2023, p. 335), em que não se "pretende chegar à generalização mas às particularidades do caso ou dos casos" (Amado & Freire, 2017, pp. 127-128), com recurso a todos os métodos que se considerem adequados. A

investigação pretende “compreender o caso *no seu todo* e na *sua unicidade*” (Coutinho, 2023, p. 335) e, porque é limitado no tempo, nos processos ou nos eventos, recorre a métodos de recolha diversificados, como descrições, análises ou inquéritos, com recurso a ferramentas como entrevistas, questionários ou testes (Coutinho. 2023, p. 109).

Gómez *et al.* (1996), após fazerem uma síntese de vários autores, apontam como objetivos do estudo de caso “explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar” (p. 99). Esta ideia é corroborada por Yin (2009), quando refere que as perguntas que se colocam num estudo de caso são “como” e porquê” (p. 8). O que quer dizer que, tendo em conta os objetivos do presente estudo⁸, este é um plano de investigação adequado, pois pretendemos descrever, perceber e refletir sobre aspetos vários do Projeto Mochila Leve, como a forma como o agrupamento aderiu ao Projeto e como o mesmo afetou (ou não) as práticas letivas dos docentes nele integrados. E porque se foca num determinado acontecimento (o Projeto Mochila Leve) do ponto de vista de todos os participantes (todos os docentes integrados no Projeto e a Diretora do agrupamento, responsável pela integração do mesmo no Projeto), tem o nome de estudo de caso único situacional (Bogdan & Biklen, 1994, p. 93). O nosso estudo de caso é de natureza mista, uma vez que alia técnicas e instrumentos associados às metodologias quantitativa e qualitativa (Amado & Freire, 2017, p. 123), como referimos acima. É ainda um estudo diferencial, pois o que se pretende é estabelecer as relações entre um acontecimento que é referido nas mensagens e os processos sociais de quem produz essas mensagens, ou seja, o objetivo é compreender em que medida um fator influencia um fenómeno (Amado *et al.*, 2017, pp. 309-310). No nosso caso, queremos perceber se o fator “integrar o PML” influencia o fenómeno “mudança das práticas letivas”.

2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para o nosso trabalho, e tendo em conta a pergunta de partida e os objetivos que nos propusemos alcançar, optámos por selecionar dois instrumentos de inquérito: um questionário e uma entrevista com recurso a guião de entrevista semiestruturada, uma

⁸ V. p. 3 do presente trabalho.

vez que se pretende analisar as afirmações concretas sobre o Projeto Mochila Leve (Flick, 2005, p. 95).

Procedemos à aplicação de um questionário de elaboração própria através da ferramenta *Forms (Office 365)* aos docentes que integraram o PML no ano letivo 2023/24 no Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro (1.º e 2.º ciclos e ensino profissional) e que deram o seu consentimento para nele participar (Apêndice 1). O questionário foi aplicado em junho de 2024 e a decisão da data prendeu-se com o facto de esse ser um ano de concurso nacional de colocação de professores que resultaria numa movimentação grande de docentes, o que não iria facilitar o estudo em questão, uma vez que um elevado número de professores não conheceria suficientemente bem o Projeto para poder responder fidedignamente às questões colocadas. As questões incidiram em aspetos que estavam relacionados tanto com os objetivos previstos pela CMO para o Projeto Mochila Leve, como nos objetivos por nós definidos, e que incluem a frequência de ações de formação promovidas pelo município, a utilização de materiais e recursos fornecidos pela edilidade e a mudança de práticas letivas, especialmente o recurso a metodologias ativas. As questões exigiam respostas, essencialmente, ou de escolha múltipla, ou com recurso à escala de Lickert. Apenas uma pergunta (a 16), pedia uma resposta aberta. O tratamento do questionário foi quantitativo, mas a construção do mesmo baseou-se em categorias associadas aos objetivos do Projeto e do nosso trabalho, como expresso na Tabela 3.

Assim, e através das coordenadoras do PML para cada ciclo envolvido, fizeram-se chegar os questionários aos docentes, tendo-se obtido 37 respostas válidas, como expresso na Tabela 2:

Tabela 2: Número de respostas dos docentes do agrupamento ao questionário.

Ciclo de ensino	Totalidade dos docentes	Número de respostas	Percentagem de respostas
1.º ciclo	21	13	62%
2.º ciclo	20	17	85%
Ensino profissional	15	7 ⁹	47%

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à entrevista, ela foi realizada com a diretora do agrupamento no dia 31 de janeiro de 2025, na Sala de Reuniões da escola-sede, e gravada, tendo a gestora escolar dado permissão para a identificação explícita sua e do agrupamento ao longo do trabalho (Apêndice 7). Partimos de um guião de entrevista semiestruturada (Apêndice 5) e analisámos as respostas às perguntas por nós colocadas através da transcrição da entrevista (Apêndice 6). Como o nome indica, na entrevista semiestruturada colocam-se perguntas mais ou menos abertas no guião para que o entrevistado responda livremente, mas através de um fio condutor que vai revelando a estrutura do seu pensamento em torno da questão a abordar: “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2017, p. 210). Estando a realizar um estudo de caso, a entrevista é um instrumento muito importante, pois permite ao investigador compreender a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências (Coutinho, 2023, p. 341). Além disso, e de acordo com Ruquoy (2005), quando se trata de uma investigação sobre práticas, como é o caso, “a entrevista não pode ser considerada nem o único instrumento nem o melhor” (p. 89). Porém, é o melhor instrumento para “delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (Ruquoy, p. 89).

Para alcançarmos os objetivos previamente estabelecidos, definimos a metodologia de trabalho a utilizar: a análise de conteúdo, inserida na metodologia qualitativa, sendo que conteúdo é o sentido do texto (Hiernaux, 2005, p. 157). Bardin

⁹ Há uma discrepância neste valor ao ler o resumo do questionário, uma vez que, analisando a grelha Excel, constatámos que uma resposta dada como sendo de um docente pertencente ao grupo 200 a lecionar no ensino secundário profissional não podia ser real, pois só pode lecionar ao 2º ciclo, pelo que incluímos este item nesse ciclo de ensino.

(1977) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (p. 31). Neuendorf (2002) afirma que análise de conteúdo é uma técnica da investigação quantitativa que analisa os conteúdos das mensagens. É uma análise cuidadosa das interações humanas, como em anúncios, filmes, romances, discursos políticos, notícias, entre outros (p. 1). Por seu lado, Franco (2005) apresenta a análise de conteúdo como “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (p. 20), o que permite ao investigador fazer inferências sobre as características do texto, as causas e/ou antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação.

A análise de conteúdo analisa mensagens, como vimos, e pode ser aplicada “a um leque variado de documentos (comunicações), muito especialmente sobre aqueles que traduzem visões subjetivas do mundo, de modo que o investigador possa ‘assumir’ o papel do ator e ver o mundo do lugar dele” (Amado, p. 307). Bardin apresenta uma variedade grande de documentos que podem ser objeto de análise de conteúdo, como textos escritos (jornais, livros, anúncios, panfletos, cartas ou respostas a questionários), orais (entrevistas, exposições, rádio ou cinema), mensagens com código icónico (sinais de trânsito, fotografias, imagens ou publicidade) ou outros códigos semióticos (música, comportamentos, tiques ou vestuário) (Bardin, 1977, p. 35).

De acordo com Bardin, a intenção da análise de conteúdo é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, p. 38). O que se procura fazer neste tipo de investigação é encontrar “uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas [...] dos enunciados” (Bardin, 1977, p. 41).

Sintetizando, na análise de conteúdo pretende-se ver o que foi dito, de que forma (como) e a quem (estas questões permitem descrever as características da comunicação atendendo mesmo a aspetos quantitativos), por que razão se disse (esta questão permite formular inferências acerca dos antecedentes e do que leva a formular determinada proposição) e, ainda, com que efeito se disse (esta questão permite formular inferências quanto aos possíveis efeitos da comunicação) (Amado, 2017, p. 306).

A análise de conteúdo integra várias técnicas. A que por nós foi utilizada na análise da entrevista à diretora foi a análise conversacional (para Bardin e para Quivy e Campenhoudt é a análise da enunciação), que se foca na transcrição de conversas, e que evita a construção prematura de teorias para descrever a forma como os oradores usam e confiam nas capacidades e estratégias de conversa (Neuendorf, 2002, p. 7).

Optámos por realizar um procedimento aberto, em que as categorias surgem a partir da análise, não deixando de ter em linha de conta os conhecimentos teóricos já por nós adquiridos (Amado *et al.*, 2017, pp. 315-316). Determinámos depois as unidades de contexto, que numa entrevista podem ser as perguntas efetuadas. No entanto, e no caso de uma entrevista semiestruturada, como a nossa, “o critério da pergunta como definidora do contexto não será tão facilmente aplicável, embora seja possível depois de uma fase de arrumação das respostas, que podem estar dispersas ao longo da transcrição com várias páginas, em função das perguntas” (Amado *et al.*, 2017, pp. 317). Na realidade, encontrámos categorias e unidades dispersas, mas que aglutinámos na análise e que vão ao encontro dos objetivos traçados no início do trabalho de investigação, cruzando também com as categorias definidas para o questionário, como expresso na Tabela 3:

Tabela 3: Categorias dos instrumentos de inquérito:

Categorias da entrevista	Categorias do questionário	Questão / intervenção da entrevista	Questão do questionário
x	Recursos	x	18; 19; 20.
Adesão ao Projeto Mochila Leve	x	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8.	x
Mudanças nas práticas letivas	x	17; 18; 24; 25.	22; 23; 24; 27; 28.
As lideranças na implementação do PML	x	4; 5; 8; 12; 13; 14; 26; 27; 28.	x

Fonte: Elaboração própria.

Compreende-se que nem todas as categorias podiam ser comuns, uma vez que alguns objetivos de investigação só eram passíveis de ser respondidos pela diretora do agrupamento.

Procedemos ainda à análise documental de documentos com dados relativos ao Projeto e dos vários relatórios de monitorização do PML, todos disponíveis no Portal da Educação da Câmara Municipal de Oeiras, e que nos ajudaram a realizar a análise dos resultados recolhidos nos questionários e na entrevista. O Projeto Educativo do agrupamento de escolas em estudo, que nos clarificou as ideias relativamente ao posicionamento do mesmo relativamente ao PML, foi também objeto de análise. A análise documental é importante, pois permite-nos “validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações” (Coutinho, 2023, p. 342).

3. O PROJETO MOCHILA LEVE

A Câmara Municipal de Oeiras desenvolveu o Projeto Mochila Leve (PML) para ser aplicado nas escolas do concelho e contribuir para uma das bandeiras do programa eleitoral do movimento vencedor, encabeçado por Isaltino de Morais, e reforçado no seu discurso de tomada de posse: a educação.

Afirmava o Presidente da Câmara que o programa nesta área era ambicioso e abrangente, e tinha em linha de conta a escola, a família e a comunidade. O objetivo de “ter em Oeiras os melhores alunos do País” (Morais, 2017, p. 12) passava por implementar “novas políticas educativas, que pretendem ligar em rede todo o potencial do concelho e disponibilizar os meios e às [sic] condições para que a inovação organizacional e pedagógica se afirme” (Morais, 2017, p. 11). Pretendia-se “intervir com medidas incidentes na formação dos professores, na sensibilização e preparação dos Pais e na sensibilização e preparação dos alunos” (Morais, 2017, p. 11). A educação era vista “como a principal alavanca de transformação social, de elevação da condição do indivíduo na sociedade” (Morais, 2017, pp. 11-12) e, no entender do edil, “sem um bom sistema educativo não há coesão social, não há desenvolvimento, não há futuro” (Morais, 2017, p. 12).

Observando as palavras de Isaltino de Morais, percebe-se que o programa para o setor da educação visava a inovação com um sentido futuro e abrangia os professores, os alunos e as suas famílias. Desta forma, surgiu, no ano letivo 2018/19, o PML, cujos objetivos são:

- Criar uma rede concelhia de docentes, pertencentes a diferentes níveis de ensino e agrupamentos de escolas, que reúne periodicamente para planificar e partilhar experiências pedagógicas;
- Gerar uma comunidade de reflexão sobre a adoção obrigatória de manuais escolares, no 1.º CEB, e a importância da utilização de recursos didáticos diversificados que promovam o envolvimento e a aprendizagem dos alunos, ao longo de todos os ciclos de ensino;
- Criar condições para o desenvolvimento profissional dos docentes assente no trabalho colaborativo e na utilização de recursos didáticos diversificados, em substituição dos manuais escolares que deixam de ser o recurso principal para a aprendizagem em sala de aula (Município de Oeiras, 2021).

Concluimos que o que se pretendia com o PML era a criação de uma rede de docentes do concelho que refletissem e partilhassem experiências pedagógicas, no sentido de se diversificarem recursos didáticos que motivassem os alunos e promovessem a sua aprendizagem. Assim, no primeiro ano o PML foi implementado, de forma voluntária, apenas no 1.º ciclo do ensino básico, num total de 10 estabelecimentos de ensino de 8 agrupamentos. No segundo ano, alargou-se como projeto-piloto a turmas do 5.º ano de escolaridade, do 7.º ano de escolaridade e ao ensino secundário, o que levou a um aumento exponencial, quer de estabelecimentos de ensino, quer de professores e alunos envolvidos no Projeto. No ano letivo seguinte, o PML foi alargado a turmas do 6.º ano de escolaridade e desde então que não houve alargamento aos anos remanescentes (8.º e 9.º anos de escolaridade). Na Figura 3, podemos observar os gráficos disponibilizados pelo Município oeirense com a evolução dos números relativos ao PML ao longo dos seus anos de implementação.

Figura 3. Evolução e abrangência do PML (Município de Oeiras, 2021).

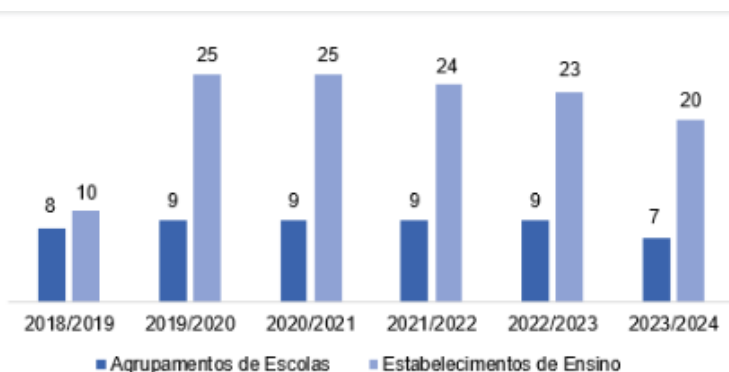


Gráfico 1 - Evolução do número de Agrupamentos de Escolas e de Estabelecimentos de Ensino integrados no PML

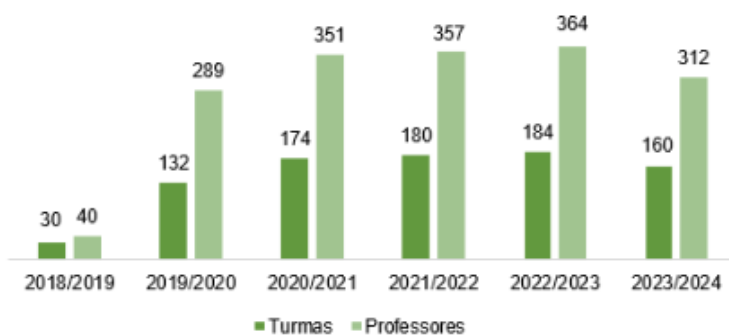


Gráfico 2 - Evolução do número de turmas e Professores integrados no PML

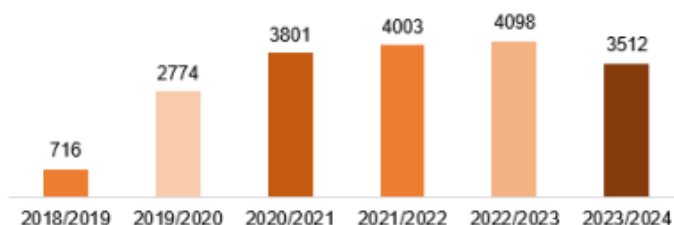


Gráfico 3 - Evolução do número de alunos integrados no PML

Fonte: Município de Oeiras, 2021.

Constatamos que, desde o ano letivo 2019/20, se mantém o número de agrupamentos de escolas envolvidos e o número de estabelecimentos de ensino tem uma oscilação mínima. No ano letivo 2023/24 reduziram ambas as variáveis. Já o número de turmas, de alunos e professores envolvidos cresceu sempre até ao ano letivo de 2022/23, e também em 23/24 decresceu, como consequência da redução do número de escolas com o Projeto.

Para que haja uma diversificação dos recursos didáticos, é necessário que exista formação que dote os docentes das ferramentas que isso permitam. Assim, os professores que integram o PML podem usufruir de várias ações de formação, gratuitas e acreditadas, disponibilizadas pelo município em parceria com o Centro de Formação de Escolas do Concelho de Oeiras e com várias entidades externas, como as Associações de Professores de diferentes áreas disciplinares, o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, o Movimento da Escola Moderna, a Associação Portuguesa de Telemática Educativa (EDUCOM), a Pró-Inclusão – Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial (PIN-ANDEE) ou o Project Management Institute (PMI), como se pode constatar na Tabela 4, que demonstra as instituições parceiras para a formação docente:

Tabela 4: Parcerias para a formação docente (Município de Oeiras, 2021).

	18/19	19/20	20/21	21/22	22/23	23/24
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL)	■		■	■		
Escola Superior de Educação de Lisboa (ESE Lx)	■	■	■			
Movimento da Escola Moderna (MEM)	■					
Associação de Professores de Português (APP)		■	■	■	■	■
Associação de Professores de Matemática (APM)		■	■	■	■	■
Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI)		■	■	■		
Associação Portuguesa de Professores de Educação Musical (APEM)		■	■	■	■	■
Associação Portuguesa de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT)		■	■	■	■	■
Associação Portuguesa de Telemática Educativa (EDUCOM)		■	■	■	■	
Project Management Institute (PMI)		■	■	■	■	
Pró-Inclusão Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial (PIN-ANDEE)			■	■	■	■
Splendid Theory				■		
Centro de Formação de Escolas do Concelho de Oeiras (CFECO)						■

Fonte: Município de Oeiras, 2021.

Da observação da Tabela 4, constata-se que tem havido, igualmente, um aumento no número de entidades externas parceiras na formação contínua docente, que se reflete no número também crescente de ações de formação em oferta nos primeiros anos, com o ano letivo 2021/22 com quinze ações de formação disponíveis, e nos últimos anos uma estabilização com seis ou sete ações¹⁰.

Um outro vetor do projeto foi a aquisição de material didático e tecnológico para as escolas envolvidas no projeto. Houve o apetrechamento das salas de aula das turmas envolvidas no PML com material didático e tecnológico definido pelos docentes, a atribuição de um *tablet* por cada dois alunos e um *tablet* por professor e reforçou-se o sinal de internet nas escolas. Existe ainda a disponibilização de acesso livre a uma plataforma digital de ensino definida pelas escolas (*Escola Virtual* ou *Aula Digital*). O Portal da Educação do Município de Oeiras menciona ainda o acesso a uma plataforma *moodle* para reflexão e partilha de recursos e práticas, mas o que se tem verificado desde 2022 é um encontro no mês de julho, as Jornadas Mochila Leve, em que há, precisamente, essa partilha entre os docentes das escolas do concelho de Oeiras.

O município tem procedido a monitorizações ao longo dos anos de implementação do PML. A primeira avaliação (2018/19) foi realizada por uma equipa do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e apresenta a perspetiva dos professores que participaram no Projeto relativamente aos efeitos do trabalho realizado, nomeadamente “em relação ao trabalho que desenvolveram, ao impacto que este projeto teve nas suas práticas letivas, à influência que os recursos didáticos, tecnológicos e a formação disponibilizados tiveram nas suas práticas de planificação e de sala de aula, bem como ao modo como o projeto influenciou a aprendizagem dos seus alunos e o feedback dos pais e encarregados de educação” (Quaresma *et al.*, 2020, p. 2). O estudo revela que os docentes consideraram o projeto muito positivo, uma vez que desenvolveu o recurso a práticas de ensino inovadoras e o trabalho colaborativo entre docentes, assim como o trabalho colaborativo por parte dos alunos, a sua autonomia, cidadania e formação pessoal.

¹⁰ V. Anexo 1: 2018/19 – 3 ações de formação; 2019/20 e 2020/21 – 10 ações de formação; 2021/22 – 15 ações de formação; 2022/23 – 6 ações de formação; 2023/24 – 7 ações de formação. As áreas de incidência das ações de formação serão objeto de análise no capítulo seguinte do nosso trabalho.

A segunda avaliação (2019/20) foi implementada pela Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa. Neste relatório surgem propostas de melhoria de funcionamento, como a necessidade da existência da figura de Coordenador de Mochila Leve ou a existência de momentos de partilha de experiências. Das conclusões gerais, constata-se que o PML pode “contribuir para o sucesso escolar dos alunos através do apoio na construção de cenários de aprendizagem potenciadores da diferenciação pedagógica, da motivação dos alunos e, consequentemente, da melhoria dos resultados escolares” (Gomes & Matos, 2020, p. 10). Além disso, o PML promove “um impulso à proposta de inovação pedagógica. Por inovação pedagógica entenda-se a mudança e renovação dos procedimentos organizacionais escolares, face aos fenómenos educativos mais emergentes (educação baseada em competências e sistémica)” (Gomes & Matos, 2020, p. 11). Mantendo a ideia positiva de trabalho colaborativo docente, surge agora a noção de partilha e reflexão necessárias, mas dificultadas por constrangimentos nos horários, que não apresentam tempos comuns aos docentes envolvidos.

A terceira avaliação (2022/2024) foi desenvolvida por uma equipa de investigadores do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Concluiu-se, a partir de entrevistas realizadas com os diretores dos agrupamentos e dos coordenadores PML envolvidos, que as Jornadas Mochila Leve, enquanto momento de partilha de experiências, são muito positivas, assim como a formação proporcionada pelo Projeto e a possibilidade de aquisição de material (Fialho, 2023, pp. 29-30). Porém, surgiram também aspetos negativos, como a falta de tempo por parte dos professores para construírem materiais diversificados, a resistência de alguns professores em aderirem ao PML e em mudarem as práticas letivas, que continuam conservadoras, e a instabilidade do corpo docente (Fialho, 2023, p. 33). Importantes são também as conclusões relativamente ao impacto que o PML teve na prática letiva: o recurso a materiais manipuláveis e tecnológicos, como os *tablets*, a utilização da *Escola Virtual* ou a diferenciação pedagógica, assim como o aumento do trabalho colaborativo entre docentes. Quanto aos alunos, foram referidas melhorias nas competências previstas no PASEO: autonomia, pensamento crítico, colaboração, comunicação (Fialho, 2023, pp. 36-37). Salienta-se que, na 2.^a avaliação intermédia (e que foi composta apenas de observação de aulas), se reforçam as mesmas ideias já observadas

na avaliação anterior relativamente à prática letiva e aos alunos: diversidade de recursos didáticos, incluindo os tecnológicos, e diferenciação pedagógica, e estímulo das competências do PASEO (Fialho, 2024, pp. 20-21). Na 1.ª avaliação referiram-se ainda aspetos a melhorar, como a criação de uma rede concelhia e a criação de uma plataforma de partilha (Fialho, 2023, p. 38). Como se afirma no relatório intercalar, “a criação da rede concelhia do PML, poderá alavancar o projeto, criando oportunidades para a criação de comunidades de prática intra escola e interescolas, constituindo um espaço de divulgação e de partilha de boas práticas, mas também de recursos; permitindo complementar as Jornadas Mochila Leve realizadas anualmente no final do ano letivo” (Fialho, 2023, p. 110).

No caso em estudo, o Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro, o projeto começou a ser implementado no primeiro ano, com cinco turmas de 1.º ciclo (quatro turmas na Escola EB1/JI de Porto Salvo – duas de 2.º ano e duas de 4.º ano de escolaridade – e uma turma de 1.º ano na EB Pedro Álvares Cabral), tendo sido alargado em 2019/20 a todas as turmas de 1.º ciclo, a duas turmas do 5.º ano e às três turmas de ensino secundário profissional. No ano letivo seguinte alargou-se a todas as turmas do 2.º ciclo, mantendo-se todo o 1.º ciclo e todo o ensino secundário profissional.

O Projeto Mochila Leve é, então, uma iniciativa da Câmara Municipal de Oeiras com foco no aluno, uma vez que pretende promover a mudança das práticas letivas. Apresenta opções de formação contínua docente que permite aos professores conhecerem novos recursos educativos digitais, estratégias de ensino diferenciadoras e metodologias ativas de ensino. Visando a inovação e o objetivo de ter os melhores alunos do país, este projeto leva também à melhoria dos professores que por ele passam. Apesar de se encontrar resistência por parte de alguns docentes ou dificuldades no acesso à internet, como observámos no 1.º relatório intercalar, verifica-se o desenvolvimento das competências do PASEO e a utilização de recursos diversificados, contribuindo igualmente para a inclusão de todos os alunos. É esta evolução positiva nas práticas dos docentes que se pretende confirmar através do nosso estudo, analisando apenas o Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para chegar a alguns objetivos descritos para este trabalho (perceber se os docentes envolvidos no Projeto utilizaram os recursos fornecidos pela Câmara Municipal de Oeiras; perceber se houve alteração nas estratégias de ensino e aprendizagem; identificar as estratégias que foram alteradas, tendo em conta o Projeto), procedemos, como afirmámos no capítulo dedicado à metodologia, à aplicação de um questionário aos docentes que integraram o PML no ano letivo 2023/24 no Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro (1.º e 2.º ciclos e ensino profissional). Para alcançarmos também os outros objetivos que propusemos (descrever o processo da adesão ao Projeto; identificar o papel das lideranças na implementação e desenvolvimento do Projeto) para além dos já referidos, realizámos uma entrevista à diretora do agrupamento em estudo. Analisaremos, de seguida, os resultados da aplicação destes dois instrumentos de recolha de dados.

1. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS A DOCENTES

Os docentes envolvidos no PML no ano letivo 2023/24 perfaziam um total de 56. Destes, 37 apresentaram respostas válidas, como expresso na Tabela 2, e que mostramos novamente:

Tabela 2: Número de respostas dos docentes do agrupamento ao questionário.

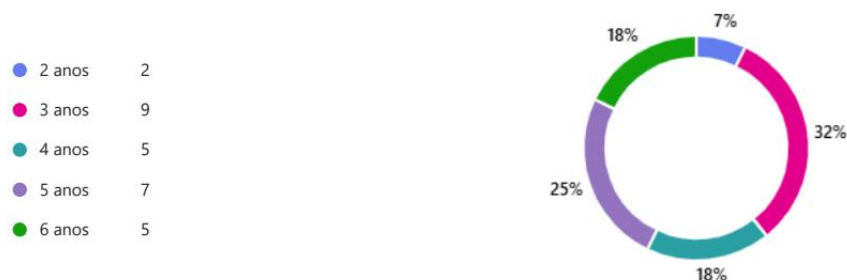
Ciclo de ensino	Totalidade dos docentes	Número de respostas	Percentagem de respostas
1.º ciclo	21	13	62%
2.º ciclo	20	17	85%
Ensino profissional	15	7	47%

Fonte: Elaboração própria.

Constatou-se que a maior taxa de participação no estudo foi a dos docentes do 2.º ciclo, seguida do 1.º ciclo e, por fim, do ensino profissional. Através do questionário (pergunta 8) foi igualmente possível concluir que 28 docentes não estavam a trabalhar com o PML pela primeira vez, sendo que nove apenas nesse ano letivo tomaram

contacto com o Projeto. Dos que já integravam o Projeto, apenas o fizeram neste agrupamento de escolas (pergunta 10) e a grande maioria já o integrava há três anos letivos (nove docentes), cinco anos letivos (sete docentes), e quatro e seis anos letivos (cinco docentes cada) (Gráfico 1).

Gráfico 1: Tempo de integração no PML



Fonte: Resumo do questionário aplicado aos docentes do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro que integraram o Projeto Mochila Leve no ano letivo 2023/24. Elaboração própria.

Uma vez que um dos pontos do PML é a disponibilização de formação que contribua para a mudança das práticas letivas, questionaram-se os docentes sobre a frequência das mesmas. Apenas 16 docentes responderam afirmativamente. Os que não frequentaram apontaram os horários como fator impeditivo da frequência das ações de formação (vinte e nove docentes). Da lista de ações disponibilizadas (questão 14), constatamos que quase todas as ações tiveram, pelo menos, uma inscrição de docentes do agrupamento, com maior destaque para as relacionadas com recursos digitais (Tabela 5):

Tabela 5: Ações de formação relacionadas com recursos digitais:

Ação de formação	Número de participantes
“Ambientes digitais potenciadores das aprendizagens”	6
“O digital na gestão flexível do currículo: aprender e ensinar com as TIC”	3
“Aprender e ensinar com as TIC”	2
“Orientações curriculares para as tecnologias de informação e comunicação no 1.º ciclo do ensino básico”	2
“A aprendizagem dos números, operações e álgebra em ambientes digitais nos primeiros anos de escolaridade”	1
“Estratégias pedagógicas inovadoras com recurso a tecnologias digitais”	1
“Technology in the young learners English classroom”	1

Fonte: Elaboração própria.

Na área das tecnologias houve dezasseis inscrições no total. Tendo em conta que, como observámos em vários autores (Fullan, 2007; Machado, 2017; Perrenoud, 2004; Bacich & Moran, 2022), a inovação integra a utilização de recursos tecnológicos, recursos esses que vão ser suporte para algumas metodologias ativas, como a gamificação, mas que também permitem maiores possibilidades de pesquisa, de comunicação e de trabalho colaborativo, o interesse manifestado ao longo dos anos de vigência do PML por ações de formação cujo foco são as tecnologias revela que os docentes estão a seguir o rumo preconizado pelos teorizadores, pela legislação em vigor e pelas indicações de instituições internacionais.

As ações de formação dedicadas aos domínios da leitura e da escrita, associadas à vertente artística ou não, tiveram igualmente bastante adesão (Tabela 6):

Tabela 6: Ações de formação relacionadas com os domínios da leitura e da escrita:

Ação de formação	Número de participantes
“A música das palavras: interdisciplinaridade em Português e Música”	3
“Expressões D’Arte (o Português e a Expressão Plástica)”	2
“O melhor do mundo são as palavras? – oficina de escrita criativa”	2
“Aprender+ com estratégias de leitura e de escrita”	2
“Ensino do Português, rede de múltiplas literacias”	2

Fonte: Elaboração própria.

Houve, assim, onze inscrições no total em ações de formação dedicadas a estes domínios da língua portuguesa. Tendo em conta que a leitura e a escrita são a base para a compreensão das múltiplas disciplinas que compõem o currículo, é relevante a adesão a formações relacionadas com estas áreas. As competências leitoras e de escrita são igualmente importantes para compreendermos o mundo que nos rodeia, e são o meio que permite aos alunos serem cidadãos plenos nos seus direitos e deveres, como já havia sido referido pela OCDE (2018). Aliás, esta organização internacional atualizou as competências necessárias nos alunos, entre elas a competência de utilizar ferramentas interativamente (linguagem, tecnologia), que inclui a capacidade de utilizar a linguagem, símbolos e texto interativamente; a capacidade de utilizar o conhecimento e a informação interativamente; e a capacidade de utilizar a tecnologia interactivamente (OCDE, 2019, p. 14). A frequência de ações de formação relacionadas com estas duas temáticas (as tecnologias e as competências de leitura e escrita) está, desta forma, consonante com a necessidade de dotar os alunos com as melhores ferramentas para que possam dominar a linguagem e as tecnologias.

Os docentes do agrupamento manifestaram também interesse pelas ações de formação dedicadas à inclusão e à diferenciação pedagógica (Tabela 7):

Tabela 7: Ações de formação relacionadas com a inclusão e diferenciação pedagógica:

Ação de formação	Número de participantes
“A diferenciação pedagógica como ferramenta de inclusão: práticas de diferenciação pedagógica dos processos cognitivos de aprendizagem”	3
“Oficina de diferenciação pedagógica: trabalho autónomo e ensino individualizado na sala de aula”	1
Educação inclusiva: práticas pedagógico-didáticas em Artes Visuais	1
“Aprender em conjunto: diferenciação pedagógica na promoção das aprendizagens”	1
“Oficina de diferenciação pedagógica: O estudo autónomo e o apoio individualizado às aprendizagens na sala de aula”	1
“O estudo autónomo e o apoio individualizado às aprendizagens na sala de aula”	1

Fonte: Elaboração própria.

Na área da inclusão somam-se oito inscrições no total. Quando se afirma na legislação que enquadra o atual sistema de ensino português (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho) que se deve promover o sucesso educativo, tendo em atenção a igualdade de oportunidades, e que o desenvolvimento curricular deve ser adaptado às necessidades de cada aluno, a procura por ações de formação relacionadas com a diferenciação pedagógica e com a inclusão revela igualmente a busca por parte dos docentes de ferramentas e estratégias que lhes permitam ir ao encontro das exigências do ensino atual.

As ações de formação específicas para os docentes do 1.º ciclo foram também frequentadas (Tabela 8):

Tabela 8: Ações de formação dirigidas aos docentes do 1.º ciclo:

Ação de formação	Número de participantes
“Aprendizagens em Geometria e Medida nos primeiros anos”	2
“A aprendizagem dos números, operações e álgebra nos primeiros anos”	1
“Expressão plástica no pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico”	1
“Ouvir, fazer e criar nos primeiros anos de escolaridade: Aprendizagens Essenciais em Música com outros saberes”	1

Fonte: Elaboração própria.

Houve um total de cinco inscrições em ações destinadas exclusivamente a este ciclo de ensino. A diversidade de temas em oferta para os professores do 1.º ciclo do ensino básico (não apenas estas, mas as elencadas anteriormente) é relevante, pois, sendo este nível de ensino tão abrangente nos conteúdos e competências para os seus professores, em regime de monodocência, manifesta-se a preocupação por parte da CMO em fornecer ferramentas diversificadas para chegar às várias disciplinas que compõem o currículo do 1.º ciclo.

De todas as ações de formação disponibilizadas, houve dez que não obtiveram nenhuma inscrição:

Tabela 9: Ações de formação que não obtiveram inscrições:

“Estudo de aula (ensino da Matemática e das Ciências)”
“Metodologia de Projeto e Integração Curricular (MPIC)”
“Desenvolvimento de um currículo para o século XXI – Aprendizagens Essenciais para a área e disciplinas de expressão plástica e visual”
“Da leitura à escrita, as emoções das palavras”
“Educação inclusiva e diversidade em sala de aula”
“Orientações curriculares para as Tecnologias de Informação e Educação em ciências para a cidadania do século XXI”
“A avaliação pedagógica apoiada pelas TIC: boas práticas e ferramentas digitais”
“Aprendizagem da Matemática nos primeiros anos: a importância do ensino exploratório”
“ArtMat – interligações entre a Matemática e as Artes Visuais”
“Estudo de aula (ensino da Matemática e das Ciências)”.

Fonte: Elaboração própria.

Da análise das tabelas que revelam os nomes das ações de formação em cada ano letivo (Anexo 1), percebemos que existem ações semelhantes em oferta, como é o caso de “Da leitura à escrita, as emoções das palavras”, “Expressões D’Arte (o Português e a Expressão Plástica)” e “A música das palavras: interdisciplinaridade em Português e Música”, todas disponíveis no ano letivo de 2020/21. Acresce que, em determinados anos letivos, houve várias ações de formação em oferta (2020/21 teve dez ações e 2021/22 teve quinze ações disponíveis). Ambas as situações podem ter levado os docentes a optar mais por umas em detrimento de outras.

Questionando os docentes quanto ao grau de utilidade das ações frequentadas, treze consideraram-nas muito úteis e apenas três suficientes. Na justificação para esta resposta, predomina a questão do carácter prático das ações (quatro respostas), a

atualização dos conhecimentos, (três respostas), a melhoria das práticas pedagógicas (três respostas), a diversificação das estratégias (três respostas) e as práticas inovadoras (uma resposta) (Apêndice 4).

As respostas revelam a importância atribuída à praticidade das ações, por forma a poder ter-se a noção clara de como aplicar as várias ferramentas e estratégias em situação letiva. Salienta-se também o facto de se valorizar a aprendizagem de estratégias que permitem a diversificação e a melhoria das práticas pedagógicas, aspeto referido por Omar (2014), que afirma que a formação contínua docente fornece oportunidades para aprender novos conceitos, métodos e abordagens (p. 2). Nóvoa (1992) afirma que a formação profissional docente deve estar em articulação com as escolas e os seus projetos e é também uma das componentes da mudança: “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (p. 17). Portanto, a frequência das ações de formação disponibilizadas pela CMO, cujo foco se centra nas tecnologias, nas competências linguísticas e na inclusão, coaduna-se com os objetivos do PML, mas coaduna-se também com uma decisão de gestão curricular que partiu da diretora do AEAR, como veremos de seguida. Além disso, a formação contínua é um caminho para a melhoria do ensino devido à evolução positiva dos docentes: “the primary purpose of in-service training is to enable teachers to acquire new understanding and instructional skills. It focuses on creating learning environments which enable teachers to develop their effectiveness in the classroom” (Omar, 2014, p. 2).

Um outro ponto em que assenta o PML é a disponibilização de recursos e materiais didáticos por parte da CMO. Recordamos que estes materiais vão desde materiais manipuláveis a jogos e livros. Vinte e um dos docentes questionados responderam que os utilizam frequentemente e quatro utilizam sempre (num total de 68%). Apenas três nunca a eles recorrem e oito apenas poucas vezes. Quanto ao uso dos *tablets*, nota-se já uma redução na sua utilização mais regular: quatro utilizam sempre e dezassete frequentemente (num total de 57%), enquanto oito nunca a eles recorrem e seis recorrem poucas vezes. Para tentar perceber se o recurso a suporte digital era apenas efetuado com os *tablets*, perguntou-se se os professores recorriam aos computadores disponibilizados pelo Ministério da Educação para trabalho em aula ou autónomo, ao que dezasseis responderam que os utilizam frequentemente, seis sempre e nove poucas vezes. Se somarmos as variáveis “frequentemente” e “sempre”,

verificamos que cerca de vinte e dois docentes utilizam bastante os *tablets* e os computadores, significando que, no universo respondente, cerca de 60% dos professores fazem uso de recursos tecnológicos (Tabela 10).

Tabela 10: Utilização de materiais

	Materiais	Tablets	Computadores
Sempre	21	4	16
Frequentemente	4	17	6
Poucas vezes	8	6	9
Nunca	3	8	6

Fonte: Elaboração própria.

Ou seja, estes números acabam por confirmar a tendência demonstrada na escolha das ações de formação a frequentar e revelam que há um número satisfatório de docentes que integram o PML a recorrer a ferramentas digitais no ensino. Aliás, o terceiro momento de monitorização do PML (que integra todos os agrupamentos com o Projeto), quer na 1.^a avaliação intermédia, quer na 2.^a, constata a utilização de materiais manipuláveis e tecnológicos e a diferenciação pedagógica, assim como melhorias nas competências previstas no PASEO por parte dos alunos: autonomia, pensamento crítico, colaboração, comunicação (Fialho, 2023, pp. 36-37 e Fialho, 2024, pp. 20-21), tal como referido anteriormente.

A utilização da rede de internet, outro ponto do PML, não se revelou difícil, predominando o acesso com facilidade moderada (dezanove respostas). No entanto, devemos salientar que a instalação da rede de internet da CMO, oeiraseduca, não chegou a ser concluída, uma vez que não houve acordo com o Ministério da Educação quanto a esta ação. Assim, coexistem no agrupamento, especialmente em alguns espaços da escola-sede, as duas redes de internet: a oeiraseduca (CMO) e a minedu (do Ministério da Educação), o que leva a que, por vezes haja conflitos entre ambas, tornando complicado o acesso à rede de internet.

Finalmente, pretendemos compreender as mudanças nas práticas letivas, se as houve. Na realidade, trinta docentes responderam afirmativamente (82%). E se as ações de formação e os materiais fornecidos pela CMO contribuíram para essas mudanças, a

realidade é que foi a vontade que os docentes tinham de as alterar o grande motivo para que elas acontecessem. Este resultado confirma a ideia de Pacheco (2019), que defende que a vontade dos docentes é que leva à mudança, e de Perdigão e Matos (2020), que afirmam que os agentes da mudança são os professores e que parte da vontade e compromisso de todos. Entre os docentes que concordam e os que concordam totalmente, houve vinte e sete respostas; vinte e três respostas apontaram os materiais e a necessidade de adequação aos novos normativos e dezassete apontaram a formação como razões para as mudanças das práticas letivas (Tabela 11). Aliás, à questão 26, “Apenas recorri a outras práticas no período de ensino@distância devido à pandemia de Covid-19”, colocada aos docentes que integraram o PML em período de pandemia de covid-19, as respostas foram negativas, o que confirma a ideia de que as práticas diferentes, com mais recurso a materiais tecnológicos e a metodologias ativas, se tem mantido.

Tabela 11: Respostas à pergunta 23 do questionário.

A mudança foi consequência				
	Da formação disponibilizada pelo PML	Dos materiais didáticos disponibilizados pelo PML	Da vontade que já tinha de alterar as práticas	Da necessidade de adequação aos novos normativos (DL n° 54/2018 e DL n° 55/2018)
Concordo totalmente	4	7	14	9
Concordo	12	15	13	14
Não concordo nem discordo	6	6	1	5
Discordo	5	1	0	1
Discordo totalmente	3	1	2	1

Fonte: Resumo do questionário aplicado aos docentes do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro que integraram o Projeto Mochila Leve no ano letivo 2023/24. Elaboração própria.

Relativamente aos docentes que afirmaram não terem mudado as suas práticas letivas (sete docentes), não o fizeram porque a formação disponibilizada não fosse adequada ou porque não tivessem tido acesso aos materiais, mas porque consideraram

que a sua forma de lecionação é adequada aos novos normativos e recorrem a práticas eficazes, pelo que não sentem necessidade de mudança (Tabela 12). Estas respostas confirmam, assim, o que afirma Fullan (2007): “às vezes os professores não entendem a necessidade de uma mudança” (p. 88). E comprova-se da mesma forma a ideia de que, se os docentes não quiserem, não se opera a mudança (Perrenoud, 2004).

Tabela 12: Respostas à pergunta 24 do questionário.

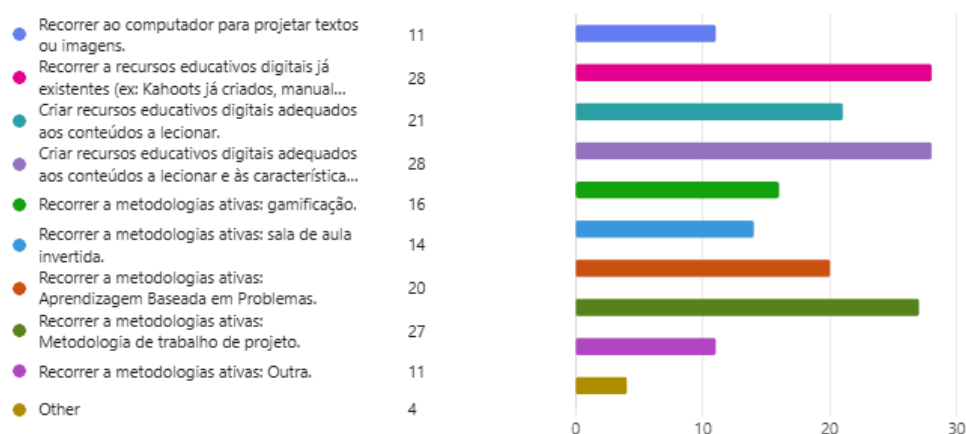
Não houve alteração nas práticas porque				
	a formação disponibilizada não foi adequada para que tal acontecesse.	não tive acesso a materiais que me permitissem mudar.	porque considero que a forma como leciono é adequada aos novos normativos (DL nº 54/2018 e DL nº 55/2018).	não sinto necessidade de mudar as minhas práticas, pois são eficazes.
Concordo totalmente	0	0	1	1
Concordo	0	1	3	3
Não concordo nem discordo	3	3	3	1
Discordo	1	1	0	2
Discordo totalmente	3	2	0	0

Fonte: Resumo do questionário aplicado aos docentes do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro que integraram o Projeto Mochila Leve no ano letivo 2023/24. Elaboração própria.

A inovação é uma preocupação de todos os respondentes, e passa tanto pelo recurso a metodologias ativas variadas, como o trabalho de projeto (vinte e sete respostas), a aprendizagem baseada em problemas (vinte respostas), a gamificação (dezasseis respostas), a sala de aula invertida (catorze respostas) e outras (onze respostas), como pela utilização de recursos educativos digitais já existentes, como o *Kahoot* ou o manual digital (vinte e oito respostas), mas também a criação de recursos educativos digitais adequados aos conteúdos a lecionar e às características da turma (vinte e oito respostas) (Gráfico 2), manifestando uma preocupação com o cumprimento

da legislação vigente, proporcionando a todos os alunos a possibilidade de atingirem o sucesso.

Gráfico 2: Respostas à pergunta 28 do questionário: “Para mim, inovar a prática letiva é”.



Fonte: Resumo do questionário aplicado aos docentes do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro que integraram o Projeto Mochila Leve no ano letivo 2023/24. Elaboração própria.

Estes resultados vão também ao encontro de uma conclusão do segundo momento de monitorização (embora seja relativo à totalidade dos agrupamentos que integram o Projeto), em que se afirma que o PML permite a promoção de inovação pedagógica, que é composta de “mudança e renovação dos procedimentos organizacionais escolares, face aos fenómenos educativos mais emergentes” (Gomes & Matos, 2020, p. 11). Aliás, no terceiro momento de monitorização, na 2.ª avaliação intermédia, afirma-se:

todas as aulas observadas foram dinâmicas e centradas nos alunos, com recurso a diferentes tecnologias [...]. A mobilização adequada e oportuna dos recursos no apoio ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação, parece contribuir para a inclusão dos alunos, motivação e empenho na aprendizagem (Fialho, 2024, p. 21).

Ou seja, os avaliadores observaram, nos vários agrupamentos, a aplicação de metodologias ativas, o recurso à tecnologia e uma preocupação com a diferenciação pedagógica. No fundo, nos vários relatórios de monitorização do Projeto encontram-se

elementos que comprovam a gradual prossecução dos objetivos do PML que, por sua vez, entronca nos propósitos dos Decretos-Lei n.ºs 54/2018 e 55/2018 de 6 de julho.

2. ANÁLISE DA ENTREVISTA À DIRETORA

No entanto, se este Projeto foi gizado pela equipa do Departamento de Educação da Câmara Municipal de Oeiras, ele não poderia ganhar forma sem a participação dos diretores dos agrupamentos concelhios. Assim, entrevistámos a diretora do agrupamento de escolas em estudo (AEAR) para tentarmos responder aos vários objetivos (geral e específicos) que delineámos. Partimos de um guião de entrevista semiestruturada (Apêndice 5) e analisámos as respostas às perguntas por nós colocadas (Apêndice 6).

Dois dos objetivos específicos do nosso trabalho são descrever o processo da adesão ao Projeto e identificar o papel das lideranças na implementação e desenvolvimento do Projeto. Assim, ficámos a saber que, em sede de reunião de Diretores, foi proposto o PML, que pretendia retirar a importância central ao manual e propor a utilização de outros materiais pedagógicos e recursos digitais como fontes de informação nas dinâmicas de sala de aula. Percebemos ainda que a apresentação do PML foi acontecendo ao longo de várias reuniões até à decisão final, mas a diretora considerou este desafio uma oportunidade a agarrar imediatamente. E as razões para a aceitação do desafio prendem-se com a conformidade com a legislação vigente, que se centra, precisamente, na mudança das dinâmicas de sala de aula, cujo foco é a aprendizagem e os alunos, e na diferenciação pedagógica: “ir ao encontro daquilo que a própria legislação também plasma, nomeadamente da diferenciação pedagógica, e da constatação que é fundamental mudarmos as dinâmicas, portanto mudar a forma de ensinar e focarmo-nos mais nas aprendizagens e no aluno”. Pela sua afirmação, consideramos que a diretora está em consonância com as políticas educativas atuais. Foi também decisão da Diretora a implementação nos ciclos de ensino que, ainda hoje, estão oficialmente em PML no agrupamento e que, nas suas palavras, “eu não senti resistência dos professores” aquando da explicitação do Projeto aos docentes que seriam envolvidos. Os argumentos para a escolha dos ciclos a integrar o PML são de fácil compreensão: o 2.º ciclo continuaria para não haver um corte na transição de ciclos, e o ensino profissional exige um trabalho mais prático, logo dinâmicas mais centradas no aluno. Ainda relativamente à implementação do Projeto no agrupamento, há um

elemento importante que não foi descurado: os pais. De acordo com a diretora, os dos 1.º e 2.º ciclos foram informados sobre as mudanças prestes a acontecer. Explicou-se o conceito do Projeto e sensibilizou-se para o desenvolvimento de competências que outras fontes (que não apenas o manual) proporcionam no enriquecimento das aprendizagens.

Relativamente ao desenvolvimento do Projeto, as coordenadoras Mochila Leve têm igualmente um papel preponderante. Servindo de elo de ligação entre os docentes do agrupamento e a CMO, a diretora considera que são importantes na motivação dos outros docentes. Questionada sobre as razões que a levaram a escolher as pessoas que são coordenadoras (e que o são desde o início da implementação do Projeto no agrupamento), a resposta foi clara:

são pessoas abertas, no fundo, à inovação [...], a fazer coisas diferentes e têm grande capacidade de mobilização, sim. E, no fundo, também mobilizam pelo exemplo. [...] No perfil inicial, já faziam e já introduziam nas suas aulas algumas dinâmicas distintas, diferentes, que lhes permitiu absorver melhor as características do Projeto e, portanto, mobilizar para.

Em suma, as coordenadoras deste Projeto já apresentavam as características que se espera que os docentes adotem com a legislação em vigor (já preconizavam a mudança nas dinâmicas de sala de aula, eventualmente com recurso a metodologias ativas). Sendo-lhes mais fácil inserirem-se no espírito Mochila Leve, mais fácil seria também a mobilização dos colegas para o Projeto. Como já referimos no nosso trabalho, as lideranças devem ter a capacidade de influenciar os outros para que se atinjam os objetivos definidos (Bento & Ribeiro, 3013; Cuban, 1988), e foi, no fundo, esse o objetivo da diretora do AEAR ao escolher as coordenadoras do Projeto, uma vez que via nelas essas capacidades.

Porém, a implementação não foi tão fácil como seria de esperar. Se ao nível dos 1.º e 2.º ciclos não se apresentaram dificuldades de maior, o mesmo não se passou no ensino profissional. A diretora do agrupamento justifica este facto com a volatilidade da equipa pedagógica:

como os colegas do terceiro ciclo e do secundário acabam por ficar divididos entre profissionais na distribuição de serviço, têm profissionais e têm outros cursos, há uma maior mobilidade dentro da equipa e, portanto, se calhar, também foi mais difícil implementar a Mochila Leve.

Se tivermos em conta as palavras de Sebarroja (2001) que apresenta como fator facilitador da mudança a existência de uma equipa docente estável e aberta à mudança, compreendemos, em parte, a dificuldade na implementação do PML no ensino profissional. Por outro lado, e além da mobilidade da equipa pedagógica dos cursos profissionais, existe a questão das atitudes dos alunos deste ciclo de ensino, que dificulta a implementação de estratégias mais centradas no aluno: “no profissional, tendo em conta muitas vezes também a questão das atitudes dos alunos, penso que também os professores tiveram ou sentiram mais dificuldade e foram mais resistentes na implementação”.

A diretora referiu ainda a parceria com o PMI¹¹ como o momento da transição dentro do Projeto Mochila Leve. E se essa melhoria se deu nos 1.º e 2.º ciclos, o mesmo não aconteceu nos cursos profissionais: “com a metodologia de trabalho do projeto, em que aí o segundo ciclo acabou por aderir mais, o profissional muito pontualmente (e aí tem havido várias resistências)”. Esta referência à dificuldade da implementação do Projeto no ensino profissional acaba por se refletir também na participação no questionário aplicado para o presente estudo, em que apenas 45% dos docentes responderam, contra 85% do 2.º ciclo e 62% do 1.º ciclo.

Oficialmente, o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário regular não estão integrados no PML, ou seja, os seus docentes não estão abrangidos pelos planos de formação e não há financiamento para material específico destinado a estes alunos. No entanto, o que se tem verificado é que o espírito Mochila Leve está, gradualmente, a tornar-se presente nestes ciclos também, pois há professores a utilizar metodologias ativas nas suas aulas e, pontualmente, desenvolvem-se trabalhos de projeto¹². A

¹¹ PMI: *Project Management Institute*, instituição parceira PML que colabora na implementação de trabalho de projeto nas escolas.

¹² Uma vez que estes níveis de ensino não são abrangidos oficialmente pelo PML, não foi feito nenhum estudo formal. No entanto, existe um documento no agrupamento, o Plano de Turma, que apresenta uma tabela de monitorização da utilização de experiências pedagógicas variadas (em que estão incluídas várias metodologias ativas) a ser preenchida por todos os docentes da turma, assinalando as que são/foram utilizadas. Constatou-se que já há vários docentes a utilizarem metodologias ativas em sala de aula.

Diretora do agrupamento afirma mesmo que “há pontualmente um ou dois sétimos anos porque têm lá, das equipas pedagógicas, gente que trabalhou ou que foi iniciada neste Projeto e que acaba por aplicar.” Ou seja, se, por um lado, a volatilidade das equipas pedagógicas dos cursos profissionais é um aspeto negativo na implementação do Projeto, por outro, o facto de esses mesmos professores lecionarem no 3.º ciclo e no ensino secundário regular faz com que o PML alastre aos restantes ciclos de ensino. Porém, e como refere Sebarroja (2001), a inovação e a mudança não devem ser esporádicas, mas devem passar a fazer parte da dinâmica da sala de aula. Contudo, é importante salientar que, no Projeto Educativo do agrupamento, existem objetivos estratégicos e ações que contemplam, precisamente, o espírito do Projeto Mochila Leve, que segue, no fim de contas, os normativos vigentes. Por exemplo, no Eixo 1 (Cultura de escola e lideranças pedagógicas), um dos objetivos estratégicos (o B) é “adequar a organização do currículo a práticas pedagógicas mais eficazes no desenvolvimento das competências plasmadas no PASEO”, cuja ação B1 é “criar planos curriculares flexíveis consentâneos com dinâmicas pedagógicas no âmbito da metodologia de trabalho de/por projeto (alargamento gradual ao 3º ciclo)” (Marques *et al.*, s.d.). Já no eixo II, Gestão Curricular numa lógica de Autonomia e Flexibilidade, o objetivo específico D é “Promover a melhoria das práticas de diferenciação pedagógica”, com as ações que se seguem na Figura 4:

Figura 4: Objetivo específico e correspondentes ações do Projeto Educativo do AEAR

Domínios	Objetivos Estratégicos	Ações/Atividades	Responsáveis	Calendarização da Implementação e Monitorização				Metas finais/ Indicadores
				22/23	23/24	24/25	25/26	
Práticas Pedagógicas	D - Promover a melhoria das práticas de diferenciação pedagógica	D1: Implementar ambientes de aprendizagem baseados na metodologia de trabalho de/projeto e outras metodologias ativas	Coordenadores Departamento Docentes Conselhos de Turma	X	X	X	X	- 100% das turmas do 2º e 3º anos da EB Porto Salvo - 100 % das turmas da EB PAC - 100% das turmas do 2º Ciclo; - 100% das turmas de 7º ano - 50% das turmas de 8º e 9º anos - 50 % das turmas dos CCH - 100% das turmas do E. Profissional
		D1.1: Capacitar as equipas educativas em metodologias ativas como : apoio tutorial do PMI (Project Management Institute), Aprender em Circulo; Reimagine Education Lab entre outras	Direção Parceiros	X	X	X	X	100% das equipas educativas capacitadas
		D2: Planificar tendo em conta experiências de aprendizagem diversificadas e adequadas a diversas metodologias	Coordenadores Departamento Docentes Conselhos de Turma		X	X	X	100% das planificações
		D3: Adequar os instrumentos de avaliação à diversidade de metodologias pedagógicas						100% dos docentes a diversificar/adequar os instrumentos de avaliação
		D3.1: Capacitar docentes no âmbito da avaliação	Direção C. Ped. Docentes	X	X	X	X	80% dos docentes

Fonte: Marques *et al.*, s.d.

No domínio das práticas pedagógicas, pretende-se implementar as metodologias ativas nos ambientes de aprendizagem, seja através de formação para os docentes, seja através das planificações que devem plasmar as experiências pedagógicas com recurso a metodologias ativas, seja ainda através da construção de instrumentos de avaliação com elas coadunados.

Se um diretor escolar é o responsável por levar à mudança na sua escola, como defende Fullan (2007), então observamos aqui que há esse objetivo por parte da diretora deste agrupamento de escolas, ao colocar no Plano Educativo essa intenção. O desafio que foi lançado pela Câmara Municipal de Oeiras foi aceite no ano letivo de 2018/19 e está espelhado no Projeto Educativo que iniciou em 2022/23. Ou seja, a diretora está a proceder à organização e gestão do currículo, tendo por base as Aprendizagens Essenciais e o PASEO e dando atenção ao processo de ensino e aprendizagem centrado nos alunos. E se, como vimos anteriormente, inovar é gerir e organizar o currículo de outra forma, como defende Sebarroja (2001), se é alterar as práticas educacionais, como afirma Tavares (2019), ou o recurso a novas estratégias ou atividades (Fullan, 2007), então a diretora do AEAR está também a ser inovadora.

Regressando à entrevista, outro aspeto relevante a focar é a resistência dos professores à adesão ao PML e ao seu espírito. A diretora refere essa resistência por parte dos docentes dos cursos profissionais, mas também dos do 3.º ciclo (embora não estejam oficialmente integrados no Projeto). Até porque, considera a diretora, “muitos professores que não têm este perfil de aderir às coisas, tem a ver com o facto de achar que assim não consegue ensinar e, portanto, os meninos também não aprendem. Quando é assim que eles aprendem melhor.” Ora, esta afirmação vai ao encontro de Alves (2017), ao dizer que, mesmo que os alunos não aprendam, os professores querem cumprir o programa. Ora, vimos no nosso trabalho que Sebarroja (2001) refere, precisamente, esta dificuldade que a classe docente tem em mudar e em inovar, pelo que a entrevista à diretora do AEAR veio confirmar as afirmações teóricas sobre a questão.

O nosso trabalho tem também como objetivos específicos identificar as estratégias que foram alteradas, tendo em conta o Projeto, e refletir sobre que mudanças aconteceram. De acordo com a diretora do AEAR, houve mudanças na sala de aula, embora não tantas como eram o seu desejo: “a classe docente é muito resistente à mudança e, portanto, vai introduzindo pontualmente algumas mudanças, mas ainda não é sistémico”. Por outras palavras, a diretora tem consciência de que houve mudança, e essa mudança refletiu-se também no questionário que aplicámos, em que 82% dos participantes confirmam que mudaram as suas práticas letivas. Desde logo há o recurso a metodologias ativas e tecnologia, como observámos na análise do questionário. Dentro das metodologias ativas, as turmas dos 1.º e 2.º ciclos recorrem ao trabalho de projeto, que implica o trabalho colaborativo docente, um dos objetivos também do PML. Há pontualmente, como vimos, outras turmas do 3.º ciclo que o fazem também. No caso do 1.º ciclo, houve um reforço da experimentação no seu currículo, incrementada por formação específica: “a nível do primeiro ciclo, até se incrementou a parte experimental, nomeadamente na área das ciências [...] e houve formação a nível das ciências do *Lab in a Box*”.

Resumindo, a análise às respostas dos questionários e à entrevista com a diretora do AEAR mostram-nos que a adesão ao Projeto Mochila Leve trouxe mudanças na prática letiva da maioria dos docentes que nele estão inseridos, de tal maneira que, terminando o apoio da Câmara Municipal de Oeiras (o projeto oficial), garante a diretora que fica o Projeto, uma vez que os materiais que foram adquiridos permanecem na escola, a formação também é disponibilizada pela escola e há parceiros que ajudam

ao desenvolvimento da mudança e da inovação. No seu entender, mais do que recursos financeiros, são necessários recursos humanos que queiram seguir com as mudanças já iniciadas:

A Mochila Leve, no fundo, foi o nome que deram a um projeto que tinha um propósito, era mudar mesmo a sala de aula. Ora, para isso também não precisamos, precisamos de material humano, mais humano do que dos recursos materiais porque os recursos materiais há muitos, nomeadamente com o digital, com a *net*, com a inteligência artificial, há muito.

Por outras palavras, e não sendo o propósito do nosso estudo analisar o papel do diretor escolar, podemos afirmar que a diretora do AEAR revela traços de um líder transformacional, que é pró-ativo (aceitou imediatamente, no seu íntimo, o desafio do PML, desafiando posteriormente os outros docentes e reconhece as estratégias necessárias para manter o Projeto caso ele termine oficialmente), visionário (aqui, e no nosso entender, não numa perspetiva apenas do futuro, mas do presente, uma vez que compreendeu imediatamente que o PML ia ao encontro da legislação recente, na altura, e seria uma ajuda para se concretizar a mudança necessária), determinado (na entrevista refere mesmo ser “um bocadinho teimosa”). Ao mesmo tempo, percebemos uma liderança distribuída, em que se descobrem diferentes pessoas com diferentes funções de liderança. pois as coordenadoras PML são docentes dos ciclos que coordenam, duas são coordenadoras de departamento e integram o Conselho Pedagógico, sendo ainda elementos de outras estruturas organizativas no agrupamento, como a EMAEI: em diferentes momentos, a mesma pessoa assume diferentes papéis no agrupamento.

Em suma, da aplicação do questionário aos docentes que estavam colocados no Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro no ano letivo 2023/24 e que integravam o PML, constata-se que bastantes já estavam no Projeto em anos letivos anteriores e, os que não aderiram à formação, fizeram-no por incompatibilidade de horários. No entanto, as ações de formação frequentadas incidiram, essencialmente, nas temáticas dos recursos digitais, da leitura e da escrita, da diferenciação pedagógica e inclusão, e em temas específicos para o 1.º ciclo. Quanto aos recursos disponibilizados pela CMO para utilização no Projeto, incluindo os *tablets*, verifica-se a sua utilização regular pela maioria dos docentes. Constata-se, desta forma, que a maioria dos professores tenta ir ao

encontro das exigências do ensino atual, procurando estratégias diferenciadas, que passam pelas metodologias ativas e pelo recurso à tecnologia, com o objetivo de desenvolver nos alunos as múltiplas competências necessárias à sua completa integração na sociedade ao seu exercício pleno de cidadania.

Sendo o objetivo geral deste trabalho saber qual o impacto do Projeto Mochila Leve nas práticas pedagógicas dos docentes nele envolvidos, percebemos que a integração no mesmo conduziu os docentes à alteração das práticas letivas, pois mais de 80% dos respondentes consideram que as mudaram. No entanto, a razão primordial para esta mudança não se prende com as ações de formação ou com os materiais disponibilizados pela Câmara Municipal de Oeiras, mas com a vontade que os docentes já tinham em ter práticas letivas diferentes. Ou seja, a CMO acelerou o processo de transformação e forneceu os instrumentos necessários para que a inovação e o foco no aluno se concretizassem mais rapidamente.

Porém, não podemos descurar o papel das lideranças escolares neste processo. A visão da sua diretora que, logo numa primeira abordagem, compreendeu a importância do Projeto para colocar em prática os recentes normativos que defendem a igualdade de oportunidades, um ensino inovador e centrado no aluno e o trabalho colaborativo docente levou à adesão ao PML. Sendo a motivação um papel também das lideranças, a diretora foi importante na mobilização dos professores, assim como as coordenadoras PML que têm, no seu entendimento, essa mesma capacidade. Porém, se nos 1.º e 2.º ciclos a integração no Projeto decorreu de forma suave, o mesmo não se passou com os docentes dos cursos profissionais, que têm revelado maior resistência à mudança. Apesar disso, o balanço da Diretora é positivo, afirmando que “valeu a pena” a adesão e que, no fim, fica o Projeto, com os materiais, com a capacitação docente, com as mudanças nas práticas letivas que, lentamente, se vão disseminando no agrupamento.

CONCLUSÕES

O mundo atual está em rápida e constante mudança, e a nossa vida está também a ser transformada pelas inovações e avanços tecnológicos, como a Inteligência Artificial ou a realidade aumentada:

AI has the potential to revolutionise education itself by providing personalised learning experiences, automating administrative tasks, and supporting teachers in identifying students' needs. Immersive technologies like VR are already commonly used to teach technical skills in areas like medicine and are also being explored for developing softer skills like empathy (OCDE, 2025, p. 13).

Contudo, estes avanços levam-nos a colocar vários problemas, como a privacidade dos dados, a equidade ou a utilização responsável da Inteligência Artificial e as escolas deverão “educar para a cidadania” (OCDE, 2019, p. 11) através de um currículo dinâmico e flexível que considere os alunos como seres com diferentes capacidades, valores e atitudes e que devem aprender de forma diferenciada. Para que esta diferenciação seja alcançada, os alunos devem passar a ser elementos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Com o objetivo de responder a esta necessidade de dotar os alunos do século XXI com os conhecimentos, competências e atitudes essenciais para que possam responder às exigências de um mundo em constante mudança e para que possam ser cidadãos plenos, a Câmara Municipal de Oeiras desenvolveu o Projeto Mochila Leve. Tendo como objetivos principais a criação de uma rede concelhia de partilha de experiências pedagógicas, a promoção do trabalho colaborativo docente e a alteração das práticas pedagógicas que assentam na utilização de recursos didáticos que não exclusivamente o manual, este Projeto foi adotado em quase todos os agrupamentos de escolas do concelho. O nosso trabalho foca-se na análise da implementação do PML apenas no Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro e teve como pergunta de partida “Qual o impacto do Projeto Mochila Leve nas práticas pedagógicas dos docentes nele envolvidos?”. Ao longo da nossa investigação, que implicou um questionário aplicado a todos os docentes que integraram o PML no ano letivo 2023/24 e uma entrevista à

diretora do agrupamento, procurámos alcançar os vários objetivos específicos que definimos.

Assim, o objetivo “Descrever o processo da adesão ao Projeto” foi alcançado com a entrevista, em que percebemos que o Projeto foi apresentado aos diretores dos vários agrupamentos de escolas do concelho. O processo foi prolongado no tempo e implicou reflexão por parte dos diretores e apresentação do PML aos professores que iriam integrá-lo inicialmente e que não revelaram resistência inicial.

Tínhamos também identificado como objetivo específico “Identificar o papel das lideranças na implementação e desenvolvimento do Projeto”. Ficámos a saber que a escolha por parte da diretora das coordenadoras do Projeto teve a ver com o facto de estas já apresentarem abertura à inovação e utilizarem estratégias e metodologias diferentes. Quanto ao papel da diretora, assumiu imediatamente que o PML seria para abraçar, uma vez que permitiria a mudança necessária para colocar em prática os Decretos-Lei n.ºs 54/2018 e 55/2018 de 6 de julho. Salientamos que o Projeto foi apresentado pela CMO precisamente no ano letivo que se seguiu à promulgação destes atos legislativos, pelo que o desafio foi encarado positivamente pela diretora, que apresenta traços de liderança transformacional e distribuída.

Para “Perceber se os docentes envolvidos no Projeto utilizaram os recursos fornecidos pela Câmara Municipal de Oeiras”, “Perceber se houve alteração nas estratégias de ensino e aprendizagem”, “Identificar as estratégias que foram alteradas, tendo em conta o Projeto” e “Refletir sobre que mudanças aconteceram” socorremo-nos de ambos os instrumentos de pesquisa e de documentos disponibilizados pela CMO (os relatórios de monitorização do Projeto) e do Projeto Educativo do Agrupamento. Concluímos que os materiais didáticos providenciados pelo município (livros, materiais manipuláveis, *tablets*) foram bastante utilizados, embora alguns docentes não o tenham feito. A instalação da rede de internet concelhia não foi concluída, por falta de acordo com o Ministério de Educação, o que leva a que, por vezes, as duas redes entrem em conflito e tornem o acesso à rede mais demorado. Por outro lado, um dos recursos que a edilidade faculta é a formação docente. Os professores que frequentaram as ações de formação proporcionadas pelo PML revelaram que as consideraram muito úteis, já que eram práticas e permitiam uma atualização dos conhecimentos. As áreas de incidência das escolhas destes professores foram as tecnologias, as competências leitoras e de

escrita e a inclusão. Concluimos das respostas que os docentes optaram por ações de formação que vão ao encontro das necessidades do ensino atual, como a utilização de recursos educativos digitais, as metodologias ativas de aprendizagem e a diferenciação pedagógica. Quanto à alteração nas estratégias de ensino e aprendizagem, constatamos que a grande maioria dos docentes considera que mudou as suas práticas, não tanto devido à formação de que usufruiu, mas essencialmente pela vontade que já tinham em alterar a forma como lecionavam. No entanto, houve alguns professores que afirmam que não mudaram as suas práticas letivas, pois consideram-nas adequadas. Confirma-se, assim, a ideia de que, para mudar, é preciso que os envolvidos o queiram fazer. A ideia de mudança de práticas foi também referida pela diretora do AEAR, pese embora o facto de não estar a acontecer da forma que ela desejaria, pois acha que a mudança não é ainda regular, mas sim pontual. Além disso, a implementação do PML no ensino profissional tem sido mais difícil, justificando-se pela volatilidade do corpo docente neste ciclo de ensino e pelas dificuldades acrescidas que advêm do comportamento dos alunos destas turmas. As alterações que foram identificadas prendem-se com a utilização de metodologias ativas variadas: algumas com recurso a meios digitais, outras que implicam o trabalho colaborativo, como o trabalho de grupo ou o trabalho de projeto, este incrementado com a parceria disponibilizada pelo PML com o PMI, e ainda um desenvolvimento na experimentação científica no 1.º ciclo, através do *Lab in a Box*.

Desta forma, a resposta à pergunta de partida por nós colocada é a de que o impacto é positivo. A maioria dos professores que estiveram envolvidos no PML mudaram as suas práticas letivas, pois passaram a recorrer a metodologias ativas de aprendizagem, que tornam o aluno o agente da sua aprendizagem. Estas metodologias permitem igualmente facilitar a diferenciação pedagógica, de forma que todos os alunos possam atingir o sucesso académico. A frequência de ações de formação que incidem nestas áreas também para isso contribuiu. O que concluimos é que a mudança nas práticas letivas aconteceria no AEAR, pois os docentes tinham essa vontade. O Projeto Mochila Leve apenas o acelerou através dos recursos disponibilizados.

O trabalho de investigação por nós desenvolvido tem interesse como estudo de caso, uma vez que a CMO tem efetuado o processo de monitorização do Projeto desde o seu início. Estas monitorizações são abrangentes, já que apresentam os resultados conjuntos de todos os agrupamentos de escolas envolvidos, mas constatamos que os

resultados por nós apurados vão ao encontro das conclusões destas entidades externas, embora não tenha sido publicado à data o relatório final da 3.ª avaliação. O nosso estudo apresenta, desta forma, os resultados específicos de um agrupamento de escolas, o que é relevante para a gestão escolar do mesmo. Tendo referido que o Projeto Educativo apresenta já ações que contemplam a utilização de metodologias ativas e o trabalho colaborativo docente, este trabalho vem reforçar a estratégia de gestão curricular do agrupamento. O presente trabalho é revelante também para os docentes do AEAR, pois confirma a perceção de que o trabalho desenvolvido pelos 1.º e 2.º ciclos é positivo e deve continuar, e reforça a ideia de que é necessário haver um esforço por parte de todos os envolvidos para que a mudança das práticas letivas seja mais regular e não apenas pontual.

Este trabalho é um estudo de caso de apenas um agrupamento de escolas do concelho de Oeiras. Contudo, seria também interessante conhecer as realidades individuais dos outros agrupamentos de escolas que abraçaram o Projeto, independentemente das monitorizações existentes, e que são coletivas, como referimos. Com esses estudos poder-se-ia proceder a uma avaliação mais específica e perceber se há diferenças nos mesmos ciclos, por exemplo. Seria também interessante analisar o percurso escolar dos alunos que integraram o PML e perceber se os seus resultados e competências são diferentes dos alunos que não o integraram. Porque, na realidade, o foco deste Projeto são os docentes, mas tendo em vista o sucesso escolar dos alunos.

Concluimos ressaltando a ideia expressa pela diretora do AEAR, que afirmou claramente que não há como voltar atrás neste processo, mesmo que, eventualmente, o apoio financeiro camarário cesse. A ideia apresentada por Nóvoa (2020) de que é preciso pensar a gestão escolar com vista no futuro é confirmada pelo presente trabalho: a necessidade de cumprir com a legislação nacional e com estudos internacionais referentes à educação tem de estar articulada com a realidade de cada escola e com os seus alunos. O Projeto Mochila Leve pretende dar resposta a estas necessidades e as lideranças escolares, tendo a responsabilidade de gerir o currículo de acordo com a sua realidade, de promover o trabalho colaborativo docente e a inovação no processo de ensino e aprendizagem, no caso do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro, abraçaram o desafio e têm promovido a mudança das práticas letivas para que os alunos deste agrupamento de escolas possam ser cidadãos plenos, capazes de responder às várias e variadas solicitações do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. C. P. de, (2012). *Liderança escolar e satisfação com o líder: uma relação possível?* [Tese de Mestrado não publicada]. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Alves, J. M. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coords.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 6-14). Universidade Católica do Porto.

Alves, J. M., & Cabral, I. (2017). Uma ‘nova gramática escolar’ em ação – ensaio compreensivo das possibilidades. In J. M. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Uma outra escola é possível – mudar as regras da ‘gramática escolar’ e os modos de trabalho pedagógico* (pp. 5-9). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Amado, J. (2017). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp. 21-73). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp. 303-351). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp. 209-234). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp. 123-145). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Anastasion, L. G. C., & Alves, L. P. (2005). *Processos de ensinagem na universidade*. Editora Univille.

Bacich, L., & Moran, J. (orgs.) (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora. Uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologia s-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologia_s-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf)

Barbosa, E. F., & Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Senac*, 39 (2), 48-67.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro). Edições 70.

Bento, A. V., & Ribeiro, M. I. (2013). *A liderança escolar a 3 dimensões: diretores, professores e alunos*. Coleção Ideias em Prática.

Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin Company.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Moutinho Baptista). Porto Editora.

Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: o que nos diz a investigação à escala global. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: o que nos diz a investigação* (pp. 17-32). Fundação Manuel Leão.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. The George Washington University, School of Education and Human Development.

Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). Para um modelo Integrado de Inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens. In I. Cabral, & J. M. Alves (Org.), *Inovação pedagógica e mudança educativa – da teoria à(s) prática(s)* (pp. 5-30). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Cabral, I., Alves, J. M., & Cunha, R. S. (2020). Nota introdutória: enquadramento do projeto de investigação Edugest – gestão escolar e melhoria das escolas. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: o que nos diz a investigação* (pp. 11-15). Fundação Manuel Leão.

Cabral, I., Alves, J. M., Cunha, R. S., & Bolívar, A. (2020). Bases para a construção de um referencial para a melhoria das práticas de liderança e gestão escolar. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: o que nos diz a investigação* (pp. 163-180). Fundação Manuel Leão.

Canário, R. (2008). A escola: das 'promessas' às 'incertezas'. *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81.

Carvalho, A. A. (org.) (2022). *Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPTMA).

Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração* (2ª ed.). Editora Campus.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2023). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Edições Almedina.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practise of leadership in schools*. State University of New York Press.

Day, D. V. (2012). Leadership. In S. W. J. Kozlowsky (Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology* (pp. 1-34). Oxford University Press.

DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199928309.013.0022

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. The University of Chicago Press.

Domingos, A. (coord.), Gomes S., & Matos, A. I. (2020). *Relatório intercalar – Programa Mochila Leve (2019/2020)*. Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Faculdade de Ciências e Tecnologias. Universidade Nova de Lisboa.

Domingos, A. (coord.), Perdigão, R., & Matos, A. I. (2020). *Relatório final – Programa Mochila Leve (2019/2020)*. Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Faculdade de Ciências e Tecnologias. Universidade Nova de Lisboa.

Eisner E. W., & Vallance E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. McCutchan Publishing Corporation.

Feitosa, F. E. da S., & Valente, A. A. P. (2021). Active Methodologies: an innovation that may become fashionable. *Research, Society and Development*, 10 (14), e330101422046. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22046>.

Ferreira, J. M. C., Neves, J., & Caetano, A. (2003). *Manual de psicossociologia das organizações*. McGraw-Hill de Portugal / Escolar Editora.

Fialho, I. (coord.), Cristóvão, A. M., Rebelo, H., Leal, F., Sebastião, L., Costa, P. Cid, M., Tirapicos, F., Gonçalves, T., & Roque, C. (2023). *1.º Relatório intercalar. Projeto Mochila Leve (2022/2023)*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Fialho, I. (coord.), Tirapicos, F., Cristóvão, A. M., Rebelo, H., Leal, F., Gonçalves, T., Costa, P., Cid, M., Coppi, M., Sebastião, L. (2024). *2.º Relatório intercalar. Projeto Mochila Leve (2023/2024)*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Figueiredo, A. (2017, março 7). Que competências para as novas gerações? [III]. *Medium*. <https://medium.com/@adfig/que-compet%C3%A2ncias-para-as-novas-gera%C3%A7%C3%B5es-iii-e6dd55272a16>

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (Trad. Artur M. Parreira). Monitor.

Formosinho, J, Ferreira, F. I., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Edições Asa.

Fórum Económico Mundial (2015). *New vision for education. Unlocking the potential of economy*. FEM.

- Franco, M. L. P. B. (2005). *Análise de conteúdo* (2ª ed.). Liber Livro Editora.
- Fullan, M (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Goméz. G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Gouveia, M. F. B. P. ((2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas* [Dissertação de Doutoramento não publicada]. Universidade da Madeira.
- Gregório, M. H. S. (2015). *Políticas de gestão e organização educativa: contratos de autonomia das escolas e modelos de governança* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Évora.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-352.
- https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1080%2F0305764032000122005?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicG9zaXRpb24iOiJwYWdlQ29udGVudCJ9fQ
- Hiernaux, J-P. (2005). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos. In Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J-P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. de, *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp. 156-202) (2ª ed.). (Trad. Luís Baptista). Gradiva.
- Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje baseado em proyectos en los grados de Pedagogia y Educación Social. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 679-696.
- Lara, E. M. O. (2022). As metodologias ativas e o aprender com tecnologias. In B. M. Luchesi, E. M. O. Lara, & M. A. Santos, *Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem* (pp. 65 – 86). Editora UFMS.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.

Lopes, A. C. (2008). *Políticas de integração curricular*. UERJ.

Lourenço-Gil, R., Machado, J., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). O estudo da liderança nas organizações escolares. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: o que nos diz a investigação* (pp. 33-98). Fundação Manuel Leão.

Machado, J. (2017). Organização e currículo: em busca de um modelo alternativo. In C. Palmeirão & J. M. Alves (coords.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 25-37). Universidade Católica do Porto.

Marques, I., Figueiredo, S., Barros, A., & Gonçalves, E. (s.d.). *Projeto Educativo 2022/2026. Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro*. Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro.

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.

McNeil, J. D. (1995). *Contemporary curriculum: in thought and action*. John Wiley & Sons Inc.

Mingers, J. (2001). Combining IS research methods: towards a pluralist methodology. *Information systems research*. 12 (3), 240-259. DOI: 10.1287/isre.12.3.240.9709

Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas de Aprendizagem. Apresentação*. Consultado a 16 de fevereiro de 2024.

<https://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/index.html>.

Morais, I. (2017, 21 de outubro). *Discurso do Presidente da Câmara*. Município de Oeiras.

https://www.oeiras.pt/documents/20124/156943/DISCURSO+TOMADA+DE+POSSE+2017_vers%C3%A3o+final_site.pdf/6b4c3b5c-4db7-b13d-57b3-0a8585027ec5?t=1615395010757

Morgado, J. C. (2005). Mudança das práticas curriculares: realidades e perspetivas. In J. C. Morgado, & M. P. Alves (orgs.), *Mudanças educativas e curriculares... e os educadores / professores?* (pp. 265-280). Centro de Investigação em Educação, Departamento do Currículo e Tecnologia Educativa, Universidade do Minho.

Município de Oeiras. (2021, 9 de maio). *Projeto Mochila Leve*. https://educacao.oeiras.pt/atividades_projetos/projeto-mochila-leve/Paginas/default.aspx

Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Sage Publications.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf?msckid=16943037c34611ec95030a904c77720

Nóvoa, A. (2020). Prefácio. In I. Cabral & J. M. Alves (coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: o que nos diz a investigação* (pp. 7-9). Fundação Manuel Leão.

Omar, C. M. Z. C. (2014). The need for in-service training for teachers and it's effectiveness in school. *International Journal for Innovation Education and Research*, 2 (11), 1-9.

file:///C:/Users/professor/Downloads/Need_for_InService_Training_for_Teachers_and_Its.pdf

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2018). *The future of Education and skills. Education 2030*. OCDE.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2019). *Future of Education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OCDE.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2025). *Trends Shaping Education 2025*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>.

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, v. 18 (33), pp. 11-33. <https://doi.org/10.5007/%x>

Pereira, G., Fraga, N., & Cosme, A. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular: percursos de inovação pedagógica?. In L. G. Correia, & T. Neves (orgs.), *Liberdade, equidade e emancipação. Atas do XV Congresso da SPCE* (pp. 574-580). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.

Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação* (2ª ed.). Asa Editores.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership vol. 1 policy and practice*. OCDE.

Portal da Educação de Oeiras. (2021, agosto 9). *Projeto Mochila Leve*. https://educacao.oeiras.pt/atividades_projetos/projeto-mochila-leve/Paginas/default.aspx

Quaresma, M., Ponte, J. P., & Baptista, M. (2020). *Monitorização do Projeto Mochila Leve. Relatório do 1º ano*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). (Trad. João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes, Maria Carvalho). Gradiva.

Rede de Bibliotecas Escolares (2021, 15 de abril). Metodologias ativas. *Blogue RBE*. <https://blogue.rbe.mec.pt/metodologias-ativas-2439315>

Ricardo, L. (2014). *O líder e a liderança*. Chiado Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.

Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J-P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. de, *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116) (2ª ed.). (Trad. Luís Baptista). Gradiva.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.). Artmed.

Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo? In Sacristán, J. G. (org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 16-35). Penso.

Sandelowsky, M. (2000). Focus on research methods. Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed-method studies. *Research in nursing and in health*, 23 (3), 246-255. DOI: 10.1002/1098-240x(200006)23:3<246::aid-nur9>3.0.co;2-h

Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar*. Porto Editora.

Silva, C., & Silva, I. (2017). P-PIP – Projeto Piloto de Inovação Pedagógica: desafiar a escola, construir a autonomia. In C. Palmeirão & J. M. Alves (coords.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 112-130). Universidade Católica do Porto.

Silva, M. A. da (2006). História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. In *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação* (pp. 4819-4828). Uberlândia.

Silva, T. T. da (2003). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2ª ed.). Autêntica.

Simão, J. V. (1970, 15 de janeiro). *Programa de ação, discurso no ato de transmissão de poderes [Batalha da Educação]*.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33488/1/n%C2%BA3%20Discurso%20Veiga%20Sim%C3%A3o%20Primeiro%20Passo%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

Sousa, J. M. (2006, fevereiro 9-11). *A etnografia ao serviço do currículo. VII Colóquio sobre questões curriculares Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*, Universidade do Minho, Braga.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, vol. XIX (77-79), 793-822.

Tavares, F. G. O. (2019). O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. *Educação*, 44, e4 (pp- 1-19). <https://doi.org/10.5902/1984644432311>.

Torres, A. C., Mouraz, A., & Monteiro, A. (2022). Desafios da inovação curricular: perspectivas de professores veteranos. *Revista Portuguesa de Educação*, 35 (1), 405-427.

Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16 (50), 1031-1051. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.AO01>.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.

Valente, J. A. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In L. Bacich & J. Moran (orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (pp. 26-44). Penso Editora.

Viana, J. A. D. (2017). *Currículo em contextos informais: contributos para a (re)conceptualização do conceito de currículo a partir de aprendizagens online* [Dissertação de Doutoramento não publicada]. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4^a ed.). Sage Publications.

NORMATIVOS LEGAIS

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). *Diário da República: Série I*, nº 237/1986.

Decreto-Lei n.º 6/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: Série I, nº 15/2001.

Decreto-Lei n.º 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: Série I, nº 129/2012.

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: Série I, nº 129/2018.

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: Série I, nº 129/2018.

ANEXOS

ANEXO 1: AÇÕES DE FORMAÇÃO DISPONIBILIZADAS PELA CÂMARA MUNICIPAL DE OEIRAS PARA O PML ENTRE OS ANOS LETIVOS DE 2018/2019 E 2023/2024¹³

2018 / 2019		
ENTIDADE	AÇÃO	DESTINATÁRIOS
IE-UL	Estudo de Aula (ensino da Matemática e das Ciências) Oficina de formação (37,5h + 37,5h)	1.º CEB (110)
ESE LX	Metodologia de Projeto e Integração Curricular (MPIC) Oficina de formação (25h + 25h)	1.º CEB (110)
MOV. ESC. MODERNA	Oficina de Diferenciação Pedagógica: trabalho autónomo e ensino individualizado na sala de aula Oficina de formação (25h + 25h)	1.º CEB (110)

2018/2019 - 3 ações

¹³ Todas as tabelas são retiradas do Portal da Educação do Município de Oeiras (2021).

2019 / 2020		
ENTIDADE	AÇÃO	DESTINATÁRIOS
APM	A aprendizagem dos Números, Operações e Álgebra nos primeiros anos Oficina de formação (25h + 25h)	1.º CEB (110) 2.º CEB (230)
APP	Ensino do Português, Rede de Múltiplas Literacias Oficina de formação (25h + 25h)	1.º CEB (110) 2.º CEB (200, 210 e 220)
APPI	Technology In the Young Learners English Classroom Curso de formação (25h)	1.º (120) 2.º CEB (220)
APEM	Ouvir, Fazer e Criar nos Primeiros Anos de Escolaridade: aprendizagens essenciais em música com outros saberes Oficina de formação (25h + 25h)	1.º CEB (110) 2.º CEB (250)
ESE LX	Metodologia de Projeto e Integração Curricular (MPIC) Oficina de formação (25h + 25h)	1.º CEB (110)
	Metodologia de Projeto e Integração Curricular (MPIC II) Curso de formação (25h)	1.º CEB (110) 2.º CEB (200 e 230)
APEVT	Desenvolvimento de um Currículo para o Século XXI Aprendizagens essenciais para a área e disciplinas de Expressão Plástica e Educação Visual Oficina de Formação (25h + 25h)	1.º CEB (110) 2.º CEB (240) 3.º CEB e ES (600)
	Aprender e ensinar com as TIC Oficina de formação (25h + 25h)	1.º CEB (110)
EDUCOM	Orientações curriculares para as tecnologias da informação e comunicação no 1.º ciclo do ensino básico Oficina de Formação (15h + 15h)	2.º CEB 3.º CEB e ES
PMI	Gestão de Projetos Workshop + Tutoria	ES Profissional

2019/2020 - 10 ações

2020 / 2021		
ENTIDADE	AÇÃO	DESTINATÁRIOS
APEVT	Expressão Plástica no Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico Oficina de Formação – 26h (13h presenciais e 13h trabalho autónomo)	1.º CEB (110)
	“Expressões D’Arte O Português e a Expressão Plástica II” Oficina de Formação – 30h (15h presenciais e 15h trabalho autónomo)	1.º CEB (110)
APM	A aprendizagem dos Números, Operações e Álgebra em Ambientes Digitais, nos primeiros anos de escolaridade Curso de Formação – 42h (<i>e-learning</i>)	1.º CEB (110) 2.º CEB (230)
	Aprendizagens em Geometria e Medida nos primeiros anos Curso de Formação – 35h (<i>e-learning</i>)	1.º CEB (110) 2.º CEB (230)
APP	Da Leitura à Escrita, a Emoção das Palavras Curso de Formação – 25h (<i>e-learning</i>)	1.º CEB (110) 2.º CEB (200, 210, 220)
APP+APEM	A Música das Palavras: interdisciplinaridade em Português e Música Curso de Formação – 35h (<i>e-learning</i>)	1.º CEB (110) 2.º CEB (200, 210, 220, 250) EE (910)
PIN-ANDEE	Educação Inclusiva e diversidade em sala de aula Curso de Formação – 25h (<i>e-learning</i>) 1 turma	1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB, ES e EE
	“O Digital na Gestão Flexível do Currículo: <i>aprender e ensinar com as TIC</i>” Oficina de Formação – 50 horas (25 horas síncronas e 25 horas de trabalho autónomo)	1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB e ES
EDUCOM	Ambientes Digitais Potenciadores das Aprendizagens (continuidade) Oficina de Formação – 50 horas (25 horas síncronas e 25 horas de trabalho autónomo)	1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB, ES e EE
PMI	Gestão de Projetos Workshop + Tutoria	2.º CEB e ES Profissional

2020/2021 - 10 ações

2021 / 2022

ENTIDADE	AÇÃO	DESTINATÁRIOS
APEVT	Expressão Plástica no Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico Oficina de Formação – 26h (13h presenciais e 13h trabalho autónomo)	Professores do 110
	Materiais e Técnicas de Expressão Plástica* Curso de formação (25 horas – 15 horas presenciais e 10 horas síncronas e assíncronas – em regime de b-learning)	Professores dos GR 240, 530 e 600
APM	A aprendizagem dos Números, Operações e Álgebra em ambientes digitais, nos primeiros anos de escolaridade* Curso de Formação – 42h (e-learning)	Professores do 110 e 230
	Promover o pensamento algébrico desde os primeiros anos* Curso de formação (20 horas)	Professores do 110 e 230
APP	O melhor do mundo são as palavras? – oficina de escrita (criativa) Oficina de formação (50 horas – 25 horas síncronas e 25 horas de trabalho autónomo)	Professores dos GR 110, 200, 210, 220, 300
APP + APEM	A música das palavras: interdisciplinaridade em Português e Música Curso de Formação – 35h (e-learning)	Professores dos GR 110, 200, 270, 220, 250 e 910
PIN-ANDEE	Educação Inclusiva e diversidade em sala de aula* Curso de Formação – 25h (e-learning)	Todos os professores do EB, ES e EE
	A Diferenciação Pedagógica como ferramenta de Inclusão: Práticas de diferenciação pedagógicas dos Processos Cognitivos de Aprendizagem Curso de formação (25 horas)	Professores dos GR 110, 910, 920 e 930
EDUCOM	O Digital na Gestão Flexível do Currículo: aprender e ensinar com as TIC Oficina de Formação – 30 horas (25 horas síncronas e 25 horas de trabalho autónomo)	Todos os professores do EB, ES
	Ambientes digitais potenciadores das aprendizagens (continuidade) Oficina de Formação – 30 horas (25 horas síncronas e 25 horas de trabalho autónomo)	Todos os professores do EB, ES e EE
	Orientações Curriculares para as Tecnologias de Informação e Comunicação no 1.º Ciclo do Ensino Básico * Oficina de formação (30 horas – em regime de b-learning)	Professores de 1.º CEB
IE-UL	Educação em ciências para a cidadania do Século XXI* Curso de formação (25 horas – 17h presenciais e 8h assíncronas)	Professores do GR 230
	Estudo de Aula no 1.º Ciclo em Matemática e Estudo do Meio* Oficina de formação (37h30 de trabalho presencial e 37h30 de trabalho autónomo)	Professores dos GR 110 e 230
APP1	Actively Learning English Curso de Formação (25 horas)	Professores das GR 120, 220 e 350
SPLENDID THEORY	Estratégias Pedagógicas Inovadoras com recurso a Tecnologias Digitais Curso de formação (25 horas)	Todos os educadores e professores do EB, ES e EE

2021/2022 - 15 ações

PLANO FORMATIVO 2022/2023

ENTIDADE	AÇÃO	DESTINATÁRIOS
Associação de Professores de EVT (APEVT)	1. Expressões d'Arte: o Português e a Expressão Plástica Oficina de Formação (30h)	Professores do 110 e 910
Associação de Professores de Matemática (APM)	2. A aprendizagem dos Números, Operações e Álgebra em ambientes digitais, nos primeiros anos de escolaridade * Curso de Formação (42h)	Professores do 110 e 230
AP de Português (APP) + Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM)	3. A música das palavras: interdisciplinaridade em Português e Música Curso de Formação (25h)	Professores dos GR 110, 200, 210, 220, 250 e 910
PIN-ANDEE	4. A avaliação pedagógica apoiada pelas TIC: boas práticas e ferramentas digitais Curso de Formação (25h)	Todos os professores do EB, ES
Associação Portuguesa de Telemática Educativa (EDUCOM)	5. O Digital na Gestão Flexível do Currículo: aprender e ensinar com as TIC * Oficina de Formação (50h)	Todos os professores do EB, ES
	6. Ambientes digitais potenciadores das aprendizagens (continuidade) Oficina de Formação (50h)	Todos os professores do EB, ES e EE
APEVT + APM	7. ArtMat – Interligações entre a Matemática e as Artes Visuais Oficina de Formação (36h)	Professores dos GR 110, 230 e 240

2022/2023 - 6 ações

ENTIDADE	AÇÃO	DESTINATARIOS
APM	1. Aprendizagem da Matemática nos primeiros anos: a importância do ensino exploratório * Oficina de Formação (50h)	Professores do GR 110 e 230
APP	2. Aprender + com Estratégias de Leitura e de Escrita Curso de Formação (25h)	Professores do GR 110, 200, 210, 220 (N.º 1 do Art. 8.º e Art. 9.º do RJFCP)
APEVT	3. Educação Inclusiva: práticas pedagógico-didáticas em Artes Visuais Curso de Formação (26h)	Professores do GR 110, 240 e 910
Pin-ANDEE	4. Aprender em conjunto: Diferenciação Pedagógica (na promoção das aprendizagens) Curso de Formação (25h)	Todos os professores do EB, ES e EE
CFECO	5. O estudo autónomo e o apoio individualizado às aprendizagens na sala de aula * Oficina de Formação (50h)	Professores do GR 110
APP + APEM	6. A música das palavras: interdisciplinaridade em Português e Música * Curso de Formação (25h)	Professores do GR 110, 200, 210, 220, 250 e 910
APEVT + APM	7. ArtMat - Interligações entre a Matemática e as Artes Visuais * Oficina de Formação (36h)	Professores do GR 110, 230 e 240

Tabela 1 - Plano formativo 2023/2024

2023/2024 - 7 ações

APÊNDICES

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AQUILINO RIBEIRO QUE INTEGRARAM O PROJETO MOCHILA LEVE NO ANO LETIVO 2023/24

Link:

https://forms.office.com/Pages/DesignPageV2.aspx?prevorigin=shell&origin=NeoPortaIPage&subpage=design&id=MpukvsBnTUeLXDer1fxPXU7uNysCumNDpG_Wpk4NzthUNFZEUVZPWUw3OTdUVINUWEJLWFpSUTBENS4u

A participação no Projeto Mochila Leve e os seus efeitos na prática letiva dos docentes



O presente inquérito tem como objetivo geral investigar a participação dos docentes do AE Aquilino Ribeiro no projeto camarário Mochila Leve e os seus efeitos na prática letiva desses mesmos docentes, no âmbito de um projeto de tese de Mestrado em Ciências da Educação - Gestão Escolar, do Instituto Politécnico de Leiria.

Esta investigação, desenvolvida pela docente do Agrupamento (grupo 300), Vanda Cristina Rosa, sob a orientação da Professora Doutora Clarinda Barata (Instituto Politécnico de Leiria), é composta por um questionário que visa: 1. Identificar as ações de formação promovidas pelo PML mais frequentadas; 2. Identificar o grau de utilização dos materiais disponibilizados pelo PML; 3. Verificar a existência de alteração de práticas letivas.

A sua participação será anónima e confidencial, destinando-se, única e exclusivamente, à realização do estudo. Não há respostas certas ou erradas.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade para colaborar no nosso estudo.

***Indica uma pergunta obrigatória**

1. Consentimento informado*

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo que constam do consentimento informado. Aceito responder a um inquérito por questionário que explora questões sobre a participação no Projeto Mochila Leve. Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim. Ao participar neste trabalho, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação na área da educação, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela minha colaboração. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo. Como tal, ao assinalar esta opção, disponho-me a participar no mesmo e a responder de forma sincera. *

- Disponho-me a participar no inquérito e a responder de forma sincera.
- Não pretendo participar no inquérito.

1ª parte: Caracterização dos respondentes

2. Género: *

- Feminino
- Masculino
- Outro

3. Idade: *

- 21-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61-70

4. Habilitações literárias: *

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

5. Grupo de docência: *

110

200

220

230

240

250

260

300

330

400

410

420

430

500

550

620

6. Tempo de serviço em anos: *

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- 31-40
- Mais de 40

2ª parte: Projeto Mochila Leve



7. Está atualmente integrado no PML? *

Sim

Não

8. É o primeiro ano em que está integrado no PML? *

Sim

Não

9. Há quanto tempo integra o PML? *

2 anos

3 anos

4 anos

5 anos

6 anos

10. A sua participação no PML aconteceu sempre neste agrupamento de escolas? *

Sim

Não

11. Em que outro(s) agrupamento(s) de escola(s) participou? *

AE Carnaxide

AE Carnaxide-Portela

AE Conde de Oeiras

AE Miraflores

AE Paço de Arcos

AE Linda-a-Velha e Queijas

AE S. Bruno

AE Alto de Santa Catarina

12. Qual o ciclo de ensino que leciona? *

1º ciclo

2º ciclo

Ensino secundário profissional

Projeto Mochila Leve

Ações de formação docente

13. Já frequentou ou está a frequentar alguma ação de formação contínua proporcionada pelo projeto? *

Sim

Não

14. Qual/Quais? *

- Estudo de aula (ensino da Matemática e das Ciências)
- Metodologia de Projeto e Integração Curricular (MPIC)
- Oficina de diferenciação pedagógica: trabalho autónomo e ensino individualizado na sala de aula
- A aprendizagem dos números, operações e álgebra nos primeiros anos
- Ensino do Português, rede de múltiplas literacias
- Technology in the young learners English classroom
- Ouvir, fazer e criar nos primeiros anos de escolaridade: Aprendizagens Essenciais em Música com outros saberes
- Desenvolvimento de um currículo para o século XXI - Aprendizagens Essenciais para a área e disciplinas de expressão plástica e visual
- Aprender e ensinar com as TIC
- Orientações curriculares para as tecnologias de informação e comunicação no 1º ciclo do ensino básico
- Gestão de Projetos
- Expressão plástica no pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico
- Expressões D'Arte (o Português e a Expressão Plástica)
- A aprendizagem dos números, operações e álgebra em ambientes digitais nos primeiros anos de escolaridade
- Aprendizagens em Geometria e Medida nos primeiros anos
- Da leitura à escrita, as emoções das palavras
- A música das palavras: interdisciplinaridade em Português e Música
- Educação inclusiva e diversidade em sala de aula
- "O digital na gestão flexível do currículo: aprender e ensinar com as TIC"
- Ambientes digitais potenciadores das aprendizagens
- O melhor do mundo são as palavras? – oficina de escrita criativa
- A diferenciação pedagógica como ferramenta de inclusão: práticas de diferenciação pedagógica dos processos cognitivos de aprendizagem
- Orientações curriculares para as Tecnologias de Informação e Educação em ciências para a cidadania do século XXI
- Actively learning English
- Estratégias pedagógicas inovadoras com recurso a tecnologias digitais
- A avaliação pedagógica apoiada pelas TIC: boas práticas e ferramentas digitais
- Aprendizagem da Matemática nos primeiros anos: a importância do ensino exploratório
- Aprender+ com estratégias de leitura e de escrita
- Educação inclusiva: práticas pedagógico-didáticas em Artes Visuais
- Aprender em conjunto: diferenciação pedagógica na promoção das aprendizagens

15. Sentiu que a(s) ação (ações) de formação foi (foram) útil (úteis)? *

Nada

Pouco

Suficiente

Muito

16. Apresente a(s) razão (razões) para a sua resposta à pergunta anterior. *

17. Razões para não ter frequentado nenhuma ação de formação proporcionada pelo PML: *

- Horário incompatível
- Horário desajustado da vida pessoal
- Temáticas sem interesse para mim
- Other

Projeto Mochila Leve

Recursos

18. Recorre ou recorreu, em sala de aula, aos materiais didáticos providenciados pela CMO? *

Nunca	Poucas vezes	Frequentemente	Sempre	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Recorre ou recorreu, em sala de aula, aos *tablets* providenciados pela CMO? *

Nunca	Poucas vezes	Frequentemente	Sempre	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Recorre ou recorreu aos computadores disponibilizados / providenciados pelo Ministério da Educação, quer em sala de aula, quer para trabalho em casa dos alunos? *

Nunca	Poucas vezes	Frequentemente	Sempre	Não se aplica
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Relativamente ao uso da internet na escola, a sua utilização quanto ao acesso e estabilidade tem sido: *

Extremamente difícil	Difícil	Moderada	Fácil	Muito fácil
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Projeto Mochila Leve

Mudança de práticas

22. O Projeto Mochila Leve pretende levar os docentes a alterarem as suas práticas letivas. Considera que isso aconteceu consigo enquanto participante do PML? *

Sim

Não

23. A mudança foi consequência *

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
da formação disponibilizada pelo PML.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dos materiais didáticos disponibilizados pelo PML.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
da vontade que já tinha de alterar as práticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
da necessidade de adequação aos novos normativos (DL nº 54/2018 e DL nº55/2018).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Não houve alteração nas práticas porque *

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a formação disponibilizada não foi adequada para que tal acontecesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
não tive acesso a materiais que me permitissem mudar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
porque considero que a forma como leciono é adequada aos novos normativos (DL nº 54/2018 e DL nº 55/2018).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
não sinto necessidade de mudar as minhas práticas, pois são eficazes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Esteve integrado no PML durante a pandemia de Covid-19? *

- Sim
- Não

26. Apenas recorri a outras práticas no período de ensino@distância devido à pandemia de Covid-19. *

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Tenho preocupação com a inovação na minha prática letiva. *

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Para mim, inovar a prática letiva é (selecione as opções adequadas ao seu caso): *

- Recorrer ao computador para projetar textos ou imagens.
- Recorrer a recursos educativos digitais já existentes (ex: Kahoots já criados, manual digital, Escola Virtual, Aula Digital...).
- Criar recursos educativos digitais adequados aos conteúdos a lecionar.
- Criar recursos educativos digitais adequados aos conteúdos a lecionar e às características da turma.
- Recorrer a metodologias ativas: gamificação.
- Recorrer a metodologias ativas: sala de aula invertida.
- Recorrer a metodologias ativas: Aprendizagem Baseada em Problemas.
- Recorrer a metodologias ativas: Metodologia de trabalho de projeto.
- Recorrer a metodologias ativas: Outra.
- Other

This content is neither created nor endorsed by Microsoft. The data you submit will be sent to the form owner.

 Microsoft Forms

APÊNDICE 2: RESUMO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AQUILINO RIBEIRO QUE INTEGRARAM O PROJETO MOCHILA LEVE NO ANO LETIVO 2023/24

Link:

https://forms.office.com/Pages/DesignPageV2.aspx?prevorigin=shell&origin=NeoPortaIPage&subpage=design&id=MpukvsBnTUeLXDer1fxPXU7uNysCumNDpG_Wpk4NzthUNFZEUVZPWUw3OTdUVINUWEJLWFpSUTBENS4u&analysis=true

Responses Overview Closed

Responses

39



Average Time

07:01



Duration

25 Days



1. Consentimento informado*

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo que constam do consentimento informado. Aceito responder a um inquérito por questionário que explora questões sobre a participação no Projeto Mochila Leve. Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim. Ao participar neste trabalho, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação na área da educação, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela minha colaboração. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente e confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo. Como tal, ao assinalar esta opção, disponho-me a participar no mesmo e a responder de forma sincera.



2. Género:

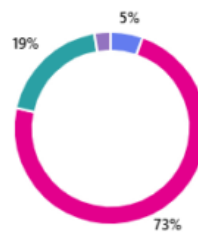


3. Idade:



4. Habilitações literárias:

Bacharelato	2
Licenciatura	27
Mestrado	7
Doutoramento	1



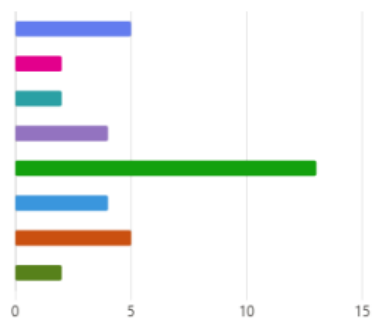
5. Grupo de docência:

110	13
200	4
220	3
230	3
240	2
250	2
260	1
300	1
330	1
400	0
410	0
420	2
430	0
500	1
550	1
620	3



6. Tempo de serviço em anos:

0-5	5
6-10	2
11-15	2
16-20	4
21-25	13
26-30	4
31-40	5
Mais de 40	2



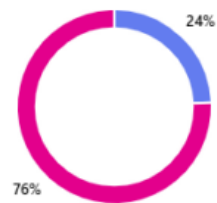
7. Está atualmente integrado no PML?

● Sim	33
● Não	4



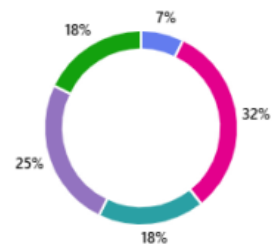
8. É o primeiro ano em que está integrado no PML?

● Sim	9
● Não	28



9. Há quanto tempo integra o PML?

● 2 anos	2
● 3 anos	9
● 4 anos	5
● 5 anos	7
● 6 anos	5



10. A sua participação no PML aconteceu sempre neste agrupamento de escolas?

● Sim	28
● Não	0

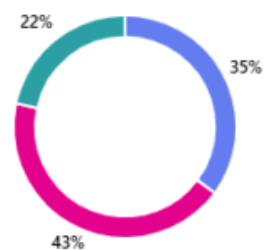


11. Em que outro(s) agrupamento(s) de escola(s) participou?

AE Carnaxide	0
AE Carnaxide-Portela	0
AE Conde de Oeiras	0
AE Miraflores	0
AE Paço de Arcos	0
AE Linda-a-Velha e Queijas	0
AE S. Bruno	0
AE Alto de Santa Catarina	0

12. Qual o ciclo de ensino que leciona?

1º ciclo	13
2º ciclo	16
Ensino secundário profissional	8



13. Já frequentou ou está a frequentar alguma ação de formação contínua proporcionada pelo projeto?

Sim	16
Não	21



14. Qual/Quais?



15. Sentiu que a(s) ação (ações) de formação foi (foram) útil (úteis)?

● Nada ● Pouco ● Suficiente ● Muito



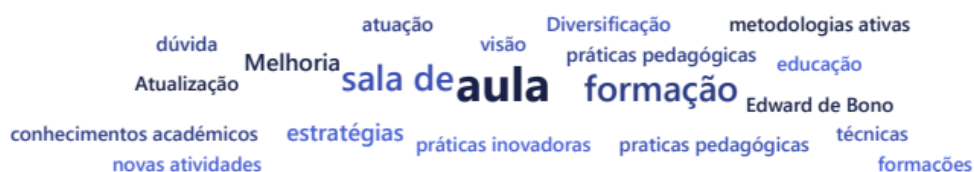
16. Apresente a(s) razão (razões) para a sua resposta à pergunta anterior.

16
Responses

Latest Responses

"Facultaram ferramentas para diversificar as aulas."
"Permitiu-me diversificar os instrumentos de avaliação e utilização de metologias d..."
...

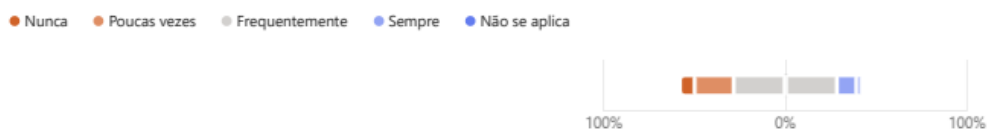
4 respondents (25%) answered aula for this question.



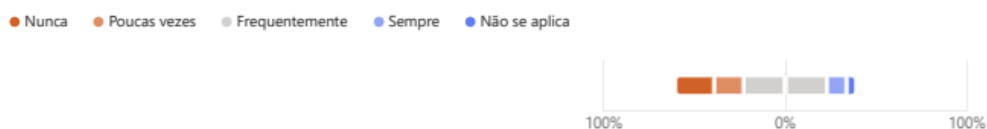
17. Razões para não ter frequentado nenhuma ação de formação proporcionada pelo PML:



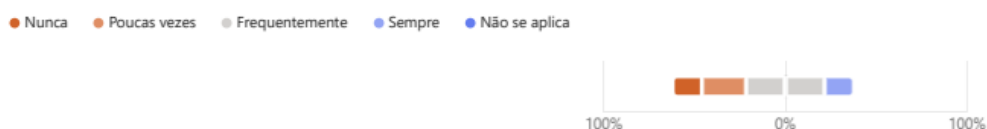
18. Recorre ou recorreu, em sala de aula, aos materiais didáticos providenciados pela CMO?



19. Recorre ou recorreu, em sala de aula, aos tablets providenciados pela CMO?

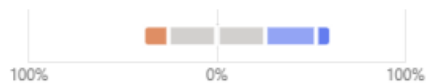


20. Recorre ou recorreu aos computadores disponibilizados / providenciados pelo Ministério da Educação, quer em sala de aula, quer para trabalho em casa dos alunos?



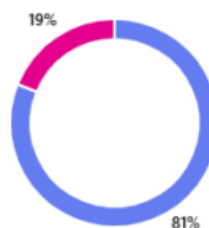
21. Relativamente ao uso da internet na escola, a sua utilização quanto ao acesso e estabilidade tem sido:

● Extremamente difícil ● Difícil ● Moderada ● Fácil ● Muito fácil



22. O Projeto Mochila Leve pretende levar os docentes a alterarem as suas práticas letivas. Considera que isso aconteceu consigo enquanto participante do PML?

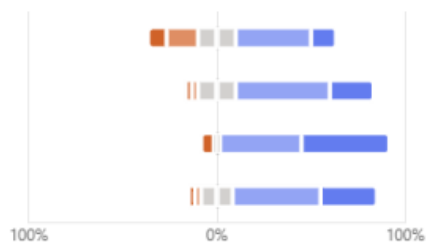
● Sim 30
● Não 7



23. A mudança foi consequência

● Discordo totalmente ● Discordo ● Não concordo nem discordo ● Concordo ● Concordo totalmente

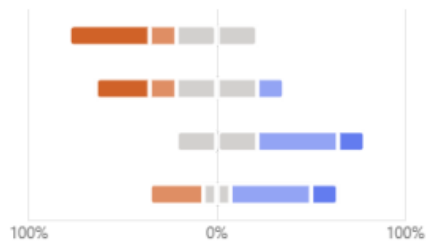
da formação disponibilizada pelo PML.
dos materiais didáticos disponibilizados pelo PML.
da vontade que já tinha de alterar as práticas.
da necessidade de adequação aos novos normativos (DL n° 54/2018 e DL n°55/2018).



24. Não houve alteração nas práticas porque

● Discordo totalmente ● Discordo ● Não concordo nem discordo ● Concordo ● Concordo totalmente

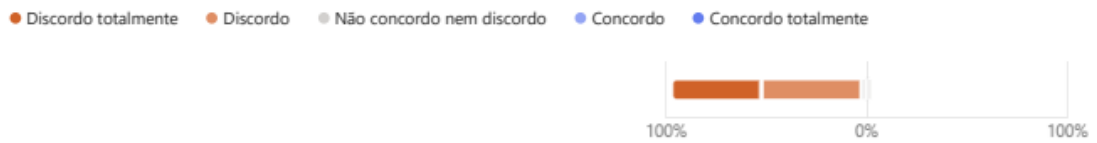
a formação disponibilizada não foi adequada para que tal acontecesse.
não tive acesso a materiais que me permitissem mudar.
porque considero que a forma como leciono é adequada aos novos normativos (DL n° 54/2018 e DL n° 55/2018).
não sinto necessidade de mudar as minhas práticas, pois são eficazes.



25. Esteve integrado no PML durante a pandemia de Covid-19?



26. Apenas recorri a outras práticas no período de ensino@distância devido à pandemia de Covid-19.



27. Tenho preocupação com a inovação na minha prática letiva.



28. Para mim, inovar a prática letiva é (selecione as opções adequadas ao seu caso):



APÊNDICE 3: A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO MOCHILA LEVE E OS SEUS EFEITOS NA PRÁTICA LETIVA DOS DOCENTES - EXCEL

Id	Start time	Completion time	Email	Name	Language
1	5/13/24 20:34:25	5/13/24 20:38:08	anonymous		
2	5/13/24 22:14:24	5/13/24 22:18:21	anonymous		
3	5/13/24 22:24:08	5/13/24 22:32:03	anonymous		
4	5/13/24 23:21:05	5/13/24 23:26:12	anonymous		
5	5/14/24 6:53:02	5/14/24 6:59:10	anonymous		
6	5/14/24 8:18:21	5/14/24 8:23:28	anonymous		
7	5/14/24 8:49:42	5/14/24 8:53:02	anonymous		
8	5/14/24 9:56:55	5/14/24 9:59:43	anonymous		
9	5/14/24 11:42:01	5/14/24 11:45:45	anonymous		
10	5/14/24 12:55:31	5/14/24 12:58:13	anonymous		
11	5/14/24 19:17:47	5/14/24 19:23:12	anonymous		
12	5/15/24 9:44:25	5/15/24 9:50:12	anonymous		
13	5/15/24 11:01:53	5/15/24 11:09:25	anonymous		
14	5/15/24 11:46:04	5/15/24 11:49:02	anonymous		
15	5/15/24 11:27:13	5/15/24 12:18:01	anonymous		
16	5/15/24 18:50:23	5/15/24 19:02:54	anonymous		
17	5/17/24 15:40:10	5/17/24 15:40:19	anonymous		
18	5/20/24 17:30:58	5/20/24 17:40:11	anonymous		
19	5/31/24 8:52:47	5/31/24 8:55:29	anonymous		
20	5/31/24 9:37:36	5/31/24 9:45:08	anonymous		
21	5/31/24 10:24:46	5/31/24 10:31:14	anonymous		
22	5/31/24 10:29:31	5/31/24 10:34:29	anonymous		
23	5/31/24 11:10:55	5/31/24 11:15:23	anonymous		
24	5/31/24 11:46:44	5/31/24 11:54:00	anonymous		
25	5/31/24 11:54:48	5/31/24 12:05:57	anonymous		
26	5/31/24 12:06:40	5/31/24 12:10:36	anonymous		
27	5/31/24 13:53:11	5/31/24 14:10:41	anonymous		
28	5/31/24 14:30:55	5/31/24 14:34:02	anonymous		
29	5/31/24 15:02:43	5/31/24 15:03:16	anonymous		
30	5/31/24 17:05:10	5/31/24 17:13:09	anonymous		
31	5/31/24 19:05:31	5/31/24 19:09:00	anonymous		
32	5/31/24 20:01:09	5/31/24 20:08:30	anonymous		
33	5/31/24 20:05:09	5/31/24 20:08:38	anonymous		
34	5/31/24 22:57:17	5/31/24 23:02:57	anonymous		
35	6/1/24 15:59:02	6/1/24 16:01:40	anonymous		
36	6/2/24 13:04:01	6/2/24 13:18:15	anonymous		
37	6/3/24 12:54:44	6/3/24 13:04:58	anonymous		
38	6/3/24 15:40:30	6/3/24 15:47:13	anonymous		
39	6/4/24 8:46:38	6/4/24 8:50:15	anonymous		

Consentimento informar Género:	Idade:	Habilitações literárias:	Grupo de docência:	Tempo de serviço em an
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Licenciatura	200	0-5
Disponho-me a participar Masculino	41-50	Licenciatura	620	11-15
Disponho-me a participar Feminino	51-60	Mestrado	250	31-40
Disponho-me a participar Outro	51-60	Licenciatura	300	31-40
Disponho-me a participar Masculino	51-60	Mestrado	250	26-30
Disponho-me a participar Masculino	41-50	Licenciatura	240	21-25
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Licenciatura	620	6-10
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Licenciatura	230	21-25
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Mestrado	420	0-5
Disponho-me a participar Feminino	61-70	Bacharelato	550	Mais de 40
Disponho-me a participar Masculino	41-50	Licenciatura	500	16-20
Disponho-me a participar Masculino	51-60	Licenciatura	230	16-20
Disponho-me a participar Feminino	51-60	Licenciatura	110	31-40
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Licenciatura	620	21-25
Disponho-me a participar Masculino	41-50	Mestrado	220	16-20
Disponho-me a participar Feminino	51-60	Licenciatura	330	0-5
Não pretendo participar no inquérito.				
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Licenciatura	110	21-25
Disponho-me a participar Feminino	51-60	Licenciatura	240	Mais de 40
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Licenciatura	110	21-25
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Licenciatura	110	26-30
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Licenciatura	110	21-25
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Licenciatura	110	11-15
Disponho-me a participar Feminino	61-70	Mestrado	200	31-40
Disponho-me a participar Feminino	51-60	Licenciatura	220	26-30
Disponho-me a participar Feminino	51-60	Doutoramento	260	21-25
Disponho-me a participar Feminino	51-60	Licenciatura	110	21-25
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Licenciatura	200	6-10
Não pretendo participar no inquérito.				
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Bacharelato	110	21-25
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Licenciatura	110	16-20
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Licenciatura	220	21-25

Disponho-me a participar Masculino	61-70	Licenciatura	200	31-40
Disponho-me a participar Masculino	41-50	Licenciatura	110	21-25
Disponho-me a participar Feminino	21-30	Mestrado	420	0-5
Disponho-me a participar Feminino	51-60	Licenciatura	110	26-30
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Licenciatura	230	21-25
Disponho-me a participar Feminino	41-50	Licenciatura	110	21-25
Disponho-me a participar Feminino	21-30	Mestrado	110	0-5

Está atualmente integral	É o primeiro ano em que	Há quanto tempo integr	A sua participação no P	Em que outro(s) agrupar	Qual o ciclo de ensino q
Sim	Sim				2º ciclo
Sim	Não	3 anos	Sim		Ensino secundário profis
Sim	Sim				2º ciclo
Não	Não	3 anos	Sim		Ensino secundário profis
Sim	Não	3 anos	Sim		2º ciclo
Sim	Não	2 anos	Sim		2º ciclo
Sim	Sim				2º ciclo
Sim	Não	3 anos	Sim		2º ciclo
Não	Sim				Ensino secundário profis
Sim	Não	4 anos	Sim		2º ciclo
Sim	Não	2 anos	Sim		Ensino secundário profis
Sim	Não	4 anos	Sim		2º ciclo
Não	Não	5 anos	Sim		1º ciclo
Sim	Não	3 anos	Sim		Ensino secundário profis
Sim	Sim				2º ciclo
Não	Sim				Ensino secundário profis
Sim	Não	6 anos	Sim		1º ciclo
Sim	Não	5 anos	Sim		2º ciclo
Sim	Não	3 anos	Sim		1º ciclo
Sim	Não	4 anos	Sim		1º ciclo
Sim	Não	6 anos	Sim		1º ciclo
Sim	Não	3 anos	Sim		1º ciclo
Sim	Não	4 anos	Sim		2º ciclo
Sim	Não	6 anos	Sim		2º ciclo
Sim	Sim				2º ciclo
Sim	Não	6 anos	Sim		1º ciclo
Sim	Não	3 anos	Sim		Ensino secundário profis
Sim	Não	5 anos	Sim		1º ciclo
Sim	Não	3 anos	Sim		1º ciclo
Sim	Não	6 anos	Sim		2º ciclo

Sim	Não	5 anos	Sim		2º ciclo
Sim	Não	4 anos	Sim		1º ciclo
Sim	Sim				Ensino secundário profis
Sim	Não	5 anos	Sim		1º ciclo
Sim	Não	5 anos	Sim		2º ciclo
Sim	Não	5 anos	Sim		1º ciclo
Sim	Sim				1º ciclo

Já frequentou ou está a frequentar?	Qual/Quais?	Sentiu que a(s) ação (ações) apresentou a(s) razão (razões) para não ter frequentado ou recorreu, em caso de não frequentar?
Não		Horário desajustado da v Poucas vezes
Não		Horário incompatível; Poucas vezes
Não		Não tomei conhecimento Nunca
Não		Horário incompatível; Frequentemente
Não		Horário desajustado da v Poucas vezes
Sim	A diferenciação pedagógica Muito	Potenciou uma visão utilizada sobre os imperativos Frequentemente
Não		Temáticas sem interesse Nunca
Não		Horário incompatível; Sempre
Não		Horário incompatível; Nunca
Não		Horário incompatível; Poucas vezes
Não		Horário desajustado da v Poucas vezes
Não		Horário desajustado da v Frequentemente
Sim	Expressões D'Arte (o Por Muito	Atualização de conhecimentos. Melhoria nas práticas Frequentemente
Sim	Ambientes digitais potenciais Muito	Melhoria das práticas pedagógicas Sempre
Não		Horário desajustado da v Poucas vezes
Sim	Aprender em conjunto: c Muito	Foi, sem dúvida. Apliquei uma das técnicas aprendidas Não se aplica
Sim	Aprendizagens em Geografia Muito	Melhorar os meus conhecimentos académicos/práticos Frequentemente
Não		Horário desajustado da v Frequentemente
Não		Horário incompatível; Frequentemente
Sim	Ambientes digitais potenciais Muito	Útil e prática Frequentemente
Sim	Ensino do Português, rec Suficiente	Algumas delas não foram de encontro às minhas expectativas Frequentemente
Não		Horário incompatível; Ho Frequentemente
Não		Temáticas sem interesse Poucas vezes
Sim	Aprender e ensinar com c Muito	Tenho a possibilidade de continuar a utilizar no dia a dia Sempre
Não		Horário incompatível; Frequentemente
Sim	Expressão plástica no currículo Muito	Com elas pude aprender novas atividades que coloco em prática Frequentemente
Sim	"O digital na gestão flexível Suficiente	. Poucas vezes
Sim	Oficina de diferenciação Muito	Partilha de estratégias e práticas inovadoras. Sempre
Não		Horário desajustado da v Frequentemente
Sim	Technology in the young Muito	A formação disponibilizada permitiu-me melhorar Frequentemente

Não		Horário incompatível; Ter Frequentemente
Sim	Aprendizagens em Geografia Muito	Diversificação de estratégias; Frequentemente
Não		Horário desajustado da v Frequentemente
Sim	Orientações curriculares Suficiente	As formações devem ser mais práticas; com conteúdos Frequentemente
Sim	Ambientes digitais potenciais Muito	Permitiu-me diversificar os instrumentos de avaliação Frequentemente
Sim	A música das palavras: in Muito	Facultaram ferramentas para diversificar as aulas. Frequentemente
Não		Horário incompatível; Frequentemente

Recorre ou recorreu, em			Recorre ou recorreu aos	Relativamente ao uso da	O Projeto Mochila Leve	A mudança foi conseguida	A mudança foi conseguida
Sempre	Sempre	Fácil	Sim	Concordo totalmente	Concordo totalmente		
Nunca	Frequentemente	Moderada	Sim	Concordo	Não concordo nem disco		
Nunca	Poucas vezes	Difícil	Não				
Nunca	Frequentemente	Difícil	Sim	Discordo totalmente	Não concordo nem disco		
Frequentemente	Sempre	Fácil	Não				
Frequentemente	Nunca	Moderada	Sim	Concordo	Concordo		
Nunca	Nunca	Moderada	Não				
Sempre	Sempre	Fácil	Sim	Concordo	Concordo		
Nunca	Nunca	Moderada	Sim	Discordo totalmente	Discordo totalmente		
Frequentemente	Poucas vezes	Moderada	Sim	Não concordo nem disco	Concordo		
Poucas vezes	Poucas vezes	Moderada	Não				
Frequentemente	Frequentemente	Fácil	Sim	Não concordo nem disco	Concordo		
Frequentemente	Poucas vezes	Difícil	Sim	Concordo	Concordo		
Não se aplica	Sempre	Fácil	Sim	Concordo totalmente	Concordo totalmente		
Poucas vezes	Poucas vezes	Moderada	Não				
Não se aplica	Frequentemente	Moderada	Sim	Concordo	Concordo		
Poucas vezes	Nunca	Moderada	Sim	Concordo totalmente	Concordo totalmente		
Poucas vezes	Poucas vezes	Moderada	Sim	Não concordo nem disco	Não concordo nem disco		
Frequentemente	Nunca	Moderada	Não				
Frequentemente	Frequentemente	Moderada	Sim	Concordo	Concordo		
Frequentemente	Frequentemente	Muito fácil	Sim	Concordo	Concordo		
Poucas vezes	Frequentemente	Moderada	Sim	Discordo totalmente	Concordo totalmente		
Frequentemente	Frequentemente	Fácil	Sim	Discordo	Concordo		
Sempre	Frequentemente	Moderada	Sim	Concordo	Concordo		
Nunca	Frequentemente	Moderada	Sim	Concordo totalmente	Concordo totalmente		
Frequentemente	Poucas vezes	Moderada	Não				
Nunca	Frequentemente	Difícil	Sim	Discordo	Discordo		
Sempre	Sempre	Muito fácil	Sim	Concordo	Concordo totalmente		
Frequentemente	Poucas vezes	Fácil	Sim	Discordo	Não concordo nem disco		
Frequentemente	Frequentemente	Moderada	Sim	Não concordo nem disco	Concordo		

Frequentemente	Frequentemente	Difícil	Sim	Discordo	Concordo
Frequentemente	Poucas vezes	Fácil	Sim	Concordo	Concordo
Nunca	Sempre	Moderada	Sim	Não concordo nem disco	Não concordo nem disco
Frequentemente	Frequentemente	Moderada	Sim	Discordo	Não concordo nem disco
Frequentemente	Frequentemente	Fácil	Sim	Concordo	Concordo
Frequentemente	Frequentemente	Fácil	Sim	Concordo	Concordo
Poucas vezes	Nunca	Muito fácil	Sim	Não concordo nem disco	Concordo totalmente

A mudança foi consequê					
Concordo	Concordo totalmente				
Concordo totalmente	Não concordo nem discordo				
		Discordo	Concordo	Não concordo nem disco	Discordo
Concordo	Não concordo nem discordo				
		Não concordo nem disco	Não concordo nem disco	Concordo	Concordo
Não concordo nem disco	Concordo				
		Não concordo nem disco	Não concordo nem disco	Não concordo nem disco	Não concordo nem disco
Concordo	Concordo				
Concordo totalmente	Concordo				
Concordo totalmente	Concordo totalmente				
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo
Concordo totalmente	Concordo totalmente				
Concordo	Concordo				
Concordo totalmente	Concordo totalmente				
		Não concordo nem disco	Não concordo nem disco	Não concordo nem disco	Discordo
Concordo	Concordo				
Concordo	Concordo				
Discordo totalmente	Discordo totalmente				
		Discordo totalmente	Discordo totalmente	Concordo	Concordo
Concordo totalmente	Concordo totalmente				
Discordo totalmente	Discordo				
Concordo totalmente	Concordo totalmente				
Concordo	Concordo				
Concordo totalmente	Concordo totalmente				
Concordo totalmente	Concordo totalmente				
		Discordo totalmente	Discordo totalmente	Cncordo totalmente	Cncordo totalmente
Concordo totalmente	Concordo				
Concordo totalmente	Concordo totalmente				
Concordo	Concordo				
Concordo	Não concordo nem discordo				

Concordo	Não concordo nem discordo				
Concordo	Concordo				
Concordo totalmente	Não concordo nem discordo				
Concordo totalmente	Concordo				
Concordo	Concordo				
Concordo	Concordo				
Concordo totalmente	Concordo				

Esteve integrado no PMI Apenas recorri a outras Tenho preocupação com Para mim, inovar a práti Coluna1			
Não		Concordo totalmente	Recorrer a recursos educ 1
Não		Concordo totalmente	Recorrer a recursos educ 2
Não		Concordo totalmente	Recorrer a metodologias 3
Sim	Discordo	Concordo	Criar recursos educativo: 4
Não		Concordo totalmente	Criar recursos educativo: 5
Não		Concordo	Criar recursos educativo: 6
Não		Concordo totalmente	Recorrer a metodologias 7
Não		Concordo totalmente	Recorrer ao computador 8
Não		Concordo	Recorrer a metodologias 9
Sim	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Recorrer a recursos educ 10
Não		Concordo	Recorrer a recursos educ 11
Sim	Discordo	Concordo	Recorrer a recursos educ 12
Não		Concordo	Criar recursos educativo: 13
Não		Concordo totalmente	Recorrer a metodologias 14
Não		Concordo	Criar recursos educativo: 15
Não		Concordo	Criar recursos educativo: 16
			17
Sim	Não concordo nem disco	Concordo	Recorrer a recursos educ 18
Sim	Discordo	Concordo	Recorrer a recursos educ 19
Não		Concordo	Criar recursos educativo: 20
Sim	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Recorrer a recursos educ 21
Sim	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Recorrer ao computador 22
Sim	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Recorrer a recursos educ 23
Sim	Discordo	Concordo totalmente	Recorrer a recursos educ 24
Sim	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Recorrer a recursos educ 25
Não		Concordo totalmente	Recorrer ao computador 26
Sim	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Recorrer a recursos educ 27
Sim	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Recorrer ao computador 28
			29
Sim	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Criar recursos educativo: 30
Sim	Discordo	Concordo	Recorrer a metodologias 31
Sim	Discordo	Concordo totalmente	Criar recursos educativo: 32

Sim	Discordo	Concordo	Recorrer a recursos educ 33
Sim	Discordo	Concordo totalmente	Recorrer a recursos educ 34
Não		Concordo totalmente	Recorrer ao computador 35
Sim	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Criar recursos educativo: 36
Sim	Discordo	Concordo totalmente	Recorrer a recursos educ 37
Sim	Discordo	Concordo	Recorrer ao computador 38
Não		Concordo totalmente	Recorrer a metodologias 39

APÊNDICE 4: RESPOSTAS À PERGUNTA 16 DO QUESTIONÁRIO

1	Potenciou uma visão utilizada sobre os imperativos da educação da atualidade.
2	Atualização de conhecimentos. Melhoria nas práticas pedagógicas.
3	Melhoria das praticas pedagógicas
4	Foi, sem dúvida. Apliquei uma das técnicas aprendidas na formação (6 chapéus de Edward de Bono) em sala de aula, e verifiquei que a receptividade dos alunos foi positiva. Pelo que é uma ferramenta que irei utilizar no futuro, bem como outras ferramentas que adquirei na formação.
5	Melhorar os meus conhecimentos académicos/profissionais.
6	Útil e prática
7	Algumas delas não foram de encontro às minhas expetativas.
8	Tenho a possibilidade de continuar a utilizar no dia-a-dia as aprendizagens que fiz na formação
9	Com elas pude aprender novas atividades que coloquei em prática com as minhas turmas.
10	.
11	Partilha de estratégias e práticas inovadoras.
12	A formação disponibilizada permitiu-me melhorar as minhas metodologias ativas de atuação.
13	Diversificação de estratégias;
14	As formações devem ser mais práticas; com construção de materiais a usar em sala de aula/escola.
15	Permitiu-me diversificar os instrumentos de avaliação e utilização de metologias diversificadas em sala de aula.
16	Facultaram ferramentas para diversificar as aulas.

Fonte: Resumo do questionário aplicado aos docentes do agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro que integraram o Projeto Mochila Leve no ano letivo 2023/24.

APÊNDICE 5: GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIRETORA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AQUILINO RIBEIRO

Tema	O impacto do Projeto Mochila Leve nas práticas pedagógicas dos docentes nele envolvidos no Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro
Objetivo geral	Analisar as práticas pedagógicas dos docentes envolvidos no Projeto Mochila Leve
Entrevistado	Diretora do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro
Local	Escola EB 2,3/S Aquilino Ribeiro (escola-sede)

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Questões orientadoras
A - Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista; - Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista; - Solicitar autorização para a transcrição e publicação da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar, em linhas gerais, sobre o Trabalho de Investigação; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Pedir autorização para transcrever e publicar a entrevista.
B – Adesão ao Projeto Mochila Leve	- Descrever o processo da adesão ao PML.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Como foi apresentado o Projeto Mochila Leve aos diretores dos vários agrupamentos? 2- Como recebeste o PML? Quais foram as primeiras impressões? 3- Foi fácil chegar à decisão de integrar o projeto? 4- Que vantagens / mais-valias encontraste no PML? 5- Porque é que só integraram os 1º e

		<p>2º ciclos e os cursos profissionais?</p> <p>6- Que objetivos tinhas em mente quando aceitaste integrar o PML?</p>
<p>C – As lideranças na implementação do PML</p>	<p>- Identificar o papel das lideranças na implementação e desenvolvimento do Projeto.</p>	<p>7- A decisão foi tomada exclusivamente por ti ou discutiste o assunto com alguém? Se sim, com quem?</p> <p>8- Por que razão não pediste professores voluntários e o Projeto acabou por ser uma imposição?</p> <p>9- Que papel tiveste enquanto diretora na implementação do PML no agrupamento?</p> <p>10- Que características achaste necessárias nos coordenadores do PML?</p> <p>11- Qual consideras ser o papel destes elementos?</p> <p>12- Na tua opinião, quem pode e deve motivar a comunidade para o PML: tu como diretora, apenas os coordenadores?</p>
<p>D – Mudanças nas práticas letivas</p>	<p>- Identificar as estratégias que foram alteradas, tendo em conta o Projeto;</p> <p>- Refletir sobre que mudanças aconteceram.</p>	<p>13- Como explicas a enorme diferença no envolvimento dos professores (e, consequentemente, dos alunos) dos 1º e 2º ciclos e no dos do ensino profissional?</p> <p>14- 6 anos letivos depois, que balanço fazes? Valeu a pena? Que mudanças sentes que aconteceram?</p>

		<p>15- Diante o balanço que foi feito, consideras que o Projeto se deva alargar a todo o agrupamento? Se sim, o que é imperioso alterar para que o espírito Mochila Leve seja, efetivamente, de todos?</p> <p>16- Vamos imaginar que o projeto termina e acaba o financiamento específico para materiais e formação. O que fica de todo o investimento camarário?</p>
E - Agradecimento	- Agradecer a colaboração.	

APÊNDICE 6: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A DIRETORA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AQUILINO RIBEIRO

(1) Entrevistadora - Ora bom dia! Então vamos fazer esta breve entrevista. Como sabes, o meu trabalho cinge-se à Mochila Leve, à implementação do Projeto Mochila Leve e a tentar perceber se efetivamente estão a acontecer mudanças, que foram os principais objetivos da Câmara Municipal na implementação deste Projeto. Como é que... eu sei que o Projeto foi apresentado aos diretores em reunião de diretores e o que é que eles vos disseram? Como é que eles apresentaram isto? Era o quê, se te lembras?

Diretora - Era o quê... era precisamente ficarem os manuais como um segundo, terceiro recurso, ou seja, no fundo não era necessário levar os manuais para a escola no sentido em que haveria outro tipo de fontes de informação que deveriam ser introduzidas nas dinâmicas de sala aula, quer os recursos digitais e o Projeto foi apresentado precisamente nestes contornos. Os recursos digitais com a aquisição de *tablets*, que era um por cada dois alunos e, no fundo, desafiaram os professores a encontrar, identificar diversos materiais pedagógicos manipuláveis que pudessem enriquecer a sala de aula, sendo que o manual adotado seria um dos recursos e uma das fontes de informação que até poderia ficar em casa e servir para um trabalho complementar, mas a sala de aula dever-se-ia transformar e procurar outras dinâmicas com outro tipo de materiais e recursos sem ser única e exclusivamente o manual adotado. Eu acho, se bem me lembro, foi esse o repto e foi assim que foi apresentado também aos professores.

(2) E - E como é que... quais foram as tuas primeiras impressões de, ao ouvires isso, o que é que achaste? Seria interessante ou nem por isso?

D – Conhecendo-me já sabes que eu adiro muito a este tipo de desafios porque no fundo se constituem oportunidades que nós devemos agarrar para ir ao encontro daquilo que a própria legislação também plasma, nomeadamente da diferenciação pedagógica, e da constatação que é fundamental mudarmos as dinâmicas, portanto mudar a forma de ensinar e focarmo-nos mais nas aprendizagens e no aluno, sim. E, portanto, aderi, disse logo que sim.

(3) E - Então foi-te fácil chegares à conclusão que querias.

D – Muito fácil.

(4) E - Disseste logo lá na reunião...

D - Foi muito fácil chegar à conclusão e depois foi a mobilização dos docentes. Foi apresentado assim e não houve, não me recordo de... não haver assim resistências na adesão.

(5) E – Então, não... portanto, se tomaste a decisão na reunião, nem falaste, não discutiste com ninguém...

D – Não, não estou a dizer que tenha tomado a decisão naquela reunião e ter verbalizado logo o sim. Por mim, disse logo, se foi naquela reunião, se foi noutra, porque isto não foi apresentado só num único momento, fomos falando sobre a questão da Mochila Leve e a Câmara também deixa sempre um tempo para as direções pensarem, auscultaram e depois decidirem. Intrinsecamente, eu já tinha... estava a dizer o sim, depois era mobilizar os colegas e... para a implementação. E a adesão foi fácil.

(6) E - Porque isto começou com o primeiro ciclo, só.

D - Isto começou com o primeiro ciclo, só. Aliás, começou com o primeiro ciclo... nem sei se foi alargado logo a todos os anos de...

(7) E – Não, era só com o primeiro ciclo e no ano seguinte...

D – Sim, mas mesmo do primeiro ciclo, não sei se foi logo para todos, acho que sim. E depois no ano a seguir foi para o quinto ano e no ano a seguir foi para o sexto.

(8) E- E essas diferentes fases, foi a Câmara que apresentou? Que seria com esses anos de escolaridade ou foste tu que tomaste essa decisão?

D - Fomos nós, sim. Era mais uma decisão das direções porque a nível do concelho, nem toda a gente começou da mesma maneira nem com os mesmos níveis de ensino. Nós depois alargámos ao segundo ciclo e ao profissional.

(9) E – Sim.

D - Eu acho que a nossa escola é a única que tem o primeiro ciclo, o segundo ciclo e o profissional no Projeto, sim.

(10) E - Paço d'Arcos tinha, agora já não tem os profissionais, eles acabaram com os profissionais.

D – Pois, tinha, mas no segundo ciclo, não sei se tinha.

(11) E – Tinha a ideia que sim, mas pronto...

D - Mas se calhar Paço d'Arcos também, não estou a dizer que Paço d'Arcos não, mas a nível das outras escolas do concelho, ficou mais centrado penso que no primeiro ciclo.

(12) E - E porque é que tu, enquanto há agrupamentos que têm só o primeiro ciclo ou só têm o segundo ciclo, porque é tu pensaste em alargar tanto o Projeto?

D - Para já porque para mim, se começa no primeiro ciclo, não faz sentido depois haver ali uma grande cisão em termos de dinâmicas entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo. Não faz, porque os miúdos precisam também de sentir uma determinada continuidade. Os profissionais porque, tendo em conta o perfil dos profissionais, e aquilo que se pretende, ou melhor, eles vão à procura de aulas mais práticas, independentemente das modalidades do... do tipo de cursos que eles escolhem. Mas vão sempre para... à procura de coisas mais práticas. Pensei que fosse uma boa iniciativa também começar com o Projetos nos profissionais, uma vez que permitia também aos colegas introduzirem outras dinâmicas que tivessem em conta este trabalho mais prático, mais centrado até no aluno.

(13) E – Porque é que tu... aquilo que nos é apresentado e que vemos é que... pelo menos, eu, enquanto professora dos profissionais... acabou por... tu acabaste por não nos... não pediste voluntários. Essencialmente, acabaste por, pelo menos no profissional, foi uma decisão.

D – Sim.

(14) E - Mas não foi assim com o primeiro ciclo nem com o quinto ano. Ou foi?

D - É assim ... se calhar foi, mas eu não senti resistência dos professores. No profissional, quando começou com o profissional... já não me recordo, já não me recordo agora o grupo de professores que estava. A questão do profissional é que acaba por ser mais... volátil, digamos assim, na questão da equipa pedagógica, o que não

acontece no primeiro ciclo e no segundo ciclo também não tem acontecido porque tem havido maior estabilidade. E como os colegas do terceiro ciclo e do secundário acabam por ficar divididos entre profissionais na distribuição de serviço, têm profissionais e têm outros cursos, há uma maior mobilidade dentro da equipa e, portanto, se calhar, também foi mais difícil implementar a Mochila Leve. Até porque na questão da Mochila Leve houve ali, naqueles primeiros anos, e depois logo a seguir também houve o covid, e isso acabou por também influenciar de alguma forma... perdeu-se um bocadinho, se calhar perdeu-se ou não estava consolidado. A ideia, se calhar, ainda hoje não estará bem consolidada porque há necessidade, sempre, de lembrar os objetivos iniciais. Que ficou como o projeto dos *tablets*, e não era o projeto dos *tablets*, era o projeto que, no fundo, convidava à mudança e à transformação dentro da sala de aula com múltiplos recursos mais diversificados e mais diferenciados. No profissional, tendo em conta muitas vezes também a questão das atitudes dos alunos, penso que também os professores tiveram ou sentiram mais dificuldade e foram mais resistentes na implementação. Até porque o Projeto Mochila Leve, a nível das dinâmicas, deu um salto maior com a questão, ou com a introdução da parceria com o PMI, não é? com a metodologia de trabalho do projeto, em que aí o segundo ciclo acabou por aderir mais, o profissional muito pontualmente (e aí tem havido várias resistências) e pronto. Não sei, no primeiro ciclo não foi assim tão...

(15) E – Tão problemático.

D – Tão problemático, sim. Até porque mesmo o Projeto foi apresentado aos professores, sim, e aos pais, nomeadamente aos pais do primeiro ciclo e aqui aos pais do quinto ano quando eles fizeram a transição do quarto para o quinto, aqui para a escola-sede. Deixa-me só dizer, não sei se é importante ou não, quando os miúdos saíram do quarto ano (e acho que foi logo no segundo ano da implementação e que nós alargámos do primeiro ao quinto ano), houve uma apresentação do projeto aqui aos pais também e no ano a seguir... voltou a haver uma sensibilização aos pais e quem apresentou questões relacionadas com os projetos foram outros pais que já cá tinham tido os miúdos no quinto ano e portanto atualmente estavam no sexto e que deram o seu testemunho aos pais do quinto ano. Porque os pais, no início esta coisa dos manuais, dos manuais, estavam um bocadinho assim desconfiados. Mas as coisas até correram bem e o *feedback* depois que deram aos outros pais, portanto aos seus pares, foi extraordinariamente positivo.

(16) E – E tu, quando pensaste em implementar aqui o Projeto, pensavas que isso iria acontecer que... ou era também o teu objetivo a envolvimento dos pais ou... e a adesão, pronto... no fim de contas, a aceitação por parte dos pais?

D - Tem que ser sempre... tudo o que é um bocadinho diferente ou que se pretende fazer diferente na escola tem que ter o envolvimento dos encarregados de educação, até para não criar ruído. Para já para lhes explicar exatamente o que é que se pretende com o Projeto e para lhes dar também um determinado sentimento de confiança, não se vá pensar que “olha, agora vão todos fazer brincadeiras e não se vão fazer as aprendizagens”. E, portanto, há a necessidade de também os sensibilizar para o desenvolvimento de competências. Até porque a questão do digital e dos *tablets*, não é? ia trazer essa mesma desconfiança, acrescido com o facto de os manuais serem gratuitos e, portanto, eles terem os manuais e acabarem por achar que os manuais não eram utilizados. E, portanto, também têm que perceber que os manuais são o que são, há muitos manuais e as escolas têm a liberdade de adotar um determinado manual para cada disciplina, mas que eles também têm que perceber que é um bocadinho redutor porque há outro tipo de fontes de informação que vêm enriquecer as aprendizagens, sim. Eles aí perceberam.

(17) E – Então, o que é que tu esperavas que acontecesse no agrupamento com o Projeto? E se agora, seis ou sete anos depois, se achas que se concretizaram, se a tua visão se concretizou?

D - Isso é uma pergunta muito difícil! Primeiro, o que é que eu esperava? Esperava que acontecesse alguma mudança dentro da sala de aula, como disse. Que aconteceu, pontualmente. E aquilo que aconteceu de forma mais rica tem a ver também com a capacitação que depois houve e com os *workshops* que existiram com o PMI. Agora, se mudou tudo como eu gostaria que tivesse mudado? Pois ainda não, ainda não está de forma consistente. Mas isso a classe docente é muito resistente à mudança e, portanto, vai introduzindo pontualmente algumas mudanças, mas ainda não é sistémico.

(18) E - E tens a noção de que mudanças, mesmo que pontuais, estão a acontecer ou que têm vindo a acontecer?

D - Têm vindo a acontecer, olha, mesmo a nível do primeiro ciclo, até se incrementou a parte experimental, nomeadamente na área das ciências, porque o Projeto... a Mochila

Leve não é uma coisa... uma coisa restrita, não é? Para mim é um chapéu, muito grande, onde cabem lá todas as dinâmicas e, portanto, tem que haver outro tipo de ações que vai enriquecer o próprio Projeto Mochila Leve. E houve formação a nível das ciências do *Lab in a Box*¹⁴ e, portanto, outro tipo de metodologias e mesmo as próprias formações que o agrupamento foi oferecendo ou que... não esquecer que um dos (e eu já me estava a esquecer disto) um dos aspetos muito importantes do Projeto Mochila Leve é a capacitação dos professores, é a formação dos professores. E, portanto, houve muita formação que vem ajudar à implementação dessas dinâmicas por parte de muitos docentes. Agora, o que é que eu gostaria de ver? Gostaria de ver, na semana toda, nas diferentes áreas, mais implementação a esse nível e às vezes é mais pontual. Mas penso que no primeiro ciclo as coisas estão mais consolidadas, no segundo ciclo também, no profissional ainda não.

(19) E – Então, estamos a falar primeiro ciclo, segundo ciclo, profissional. Falta-nos aqui o ensino secundário regular, falta-nos o terceiro ciclo.

D - Falta-nos o terceiro ciclo.

(20) E - O que é que é preciso...

D - É assim: a Câmara não avançou oficialmente, digamos assim, para o terceiro ciclo, e começando pelo sétimo ano porque precisa de resultados e de monitorizar o próprio projeto ao longo do tempo, não é? E a nível do concelho também não conseguiram ainda obter, penso eu, resultados que satisfizessem os objetivos iniciais com que eles apresentaram o Projeto. No entanto, aqui na escola, e tu bem sabes porque estavas envolvida no... estiveste envolvida no Projeto, pontualmente o nono ano...

(21) E – Sim.

D – Entrou, não entrou nono ano todo, mas entrou uma ou duas turmas ou três do nono ano, como a nível do sétimo ano, que pretendi que também acontecesse aqui no agrupamento, no sétimo ano também há pontualmente um ou dois sétimos anos porque têm lá, das equipas pedagógicas, gente que trabalhou ou que foi iniciada neste Projeto e que acaba por aplicar.

¹⁴ *Lab in a Box* é um projeto promovido pela Câmara Municipal de Oeiras em parceria com o Instituto Gulbenkian de Ciência destinado a alunos dos 1º e 2º ciclos.

(22) E - Exatamente.

D - Mas também tem sido difícil no terceiro ciclo, lá está, porque há muita resistência por parte dos docentes que, a nível da docência, as equipas são mais instáveis, sim, há maior mobilidade de docentes e isso também tem sido uma grande... um grande obstáculo. Até a implementação do PMI no sétimo ano porque já houve *workshops* que envolveram vários professores do sétimo ano e coisa ainda não deu assim o salto. Portanto, e para além de que as equipas do sétimo ano são sempre equipas diferentes. Por muito que nós quiséssemos fixar, às vezes não é possível porque há grupos disciplinares em que há uma mudança muito grande.

(23) E - Então prevê que seja complicado o alargamento da ideologia Mochila Leve...

D - Eu não vejo que seja complicado...

(24) E - Por causa disso, por causa da resistência...

D - Se estivermos a falar de mim, sou um bocadinho teimosa. Este ano não ... ainda não houve o *workshop* com o PMI no sétimo ano, embora a Sofia tivesse liderado ali logo um processo em setembro, como coordenadora da Mochila Leve do segundo ciclo. Ela ficou de fazer a ponte entre o segundo ciclo e o sétimo ano. Houve, de facto, no início, mas ainda não houve um *workshop* como eu gostaria que tivesse havido no sétimo ano. Isto atrasou tudo por causa da avaliação externa, paralisou-me ali um bocadinho na ação porque tem que voltar a acontecer. E quando eu digo que tem que voltar a acontecer, ou seja, e sou teimosa porque ... não há volta a dar, não há propriamente uma marcha-atrás, não pode haver uma marcha-atrás na implementação do Projeto. Tem ali vários avanços...

(25) E - Entraves.

D - Entraves, há ali paragens, a coisa não avança, mas não pode voltar atrás, seja com o Projeto Mochila Leve... todas as dinâmicas de diferenciação pedagógica e de mudança da forma de dar aulas, não é, como se diz? O dar aulas, às vezes eu resisto um bocadinho. O dar aulas parece que é o professor só a dar e os alunos estão ali numa atitude pacífica e não pode ser. Aliás, vimos isso até pelo relatório lá da avaliação externa. Portanto, tudo o que vier, tudo o que for a nível da diferenciação pedagógica e

da mudança das dinâmicas de sala de aula com o foco nas aprendizagens e no aluno também ser construtor das suas próprias aprendizagens, isso não pode, não pode, já não volta atrás, a menos que a legislação também mude por completo. Agora, far-se-á num ritmo mais lento e por isso temos que estar sempre muito atentos ao tipo de formação que podemos ir buscar e, no fundo, convencer ou seduzir os professores a fazê-la para depois poder implementar com mais confiança dentro das suas aulas. Porque há aqui uma questão que tem a ver também com isso, com a tradição, não é? do professor de há muitos anos a esta parte. E a mentalidade continua muito conservadora e a resistência tem muito a ver com isso. Quando estes projetos às vezes chegam às escolas, e aí vê-se até mesmo nas reações dentro do Conselho Pedagógico: “Ihhh, mais um projeto!” Não é mais um projeto! O projeto é o mesmo, é amplo! O que vai, vai enriquecer, vai dar ferramentas aos professores, maior confiança, vai-lhes dar maior *know-how* porque também acredito que os colegas não consigam implementar porque há desconhecimento, não sabem como, sentem-se ali um bocadinho sem rede e, portanto, o objetivo é a rede colaborativa, o trabalho colaborativo e a partilha de práticas para poderem, de facto, implementar com maior conhecimento e implementar, tendo em conta que estão a mobilizar aprendizagens e competências do currículo, não é uma coisa à margem do currículo. Portanto, não é mais um, é para complementar. Mas isto leva o seu tempo.

(26) E - Falaste da Sofia. Que características é que tu achas que os coordenadores PML devem ter? E depois, o que é que te levou também a escolher quem escolheste? Porque não de ter essas características...

D - É precisamente por esse perfil porque são pessoas abertas, no fundo, à inovação (já não gosto muito da palavra, mas enfim), a fazer coisas diferentes e têm grande capacidade de mobilização, sim. E, no fundo, também mobilizam pelo exemplo. Porque se não se mobilizar pelo exemplo, portanto, são pessoas que já estavam, se calhar... no perfil inicial, já faziam e já introduziam nas suas aulas algumas dinâmicas distintas, diferentes, que lhes permitiu absorver melhor as características do Projeto e, portanto, mobilizar para.

(27) E - Então achas que esse é o papel principal, o grande papel dos coordenadores é a motivação?

D – É.

(28) E- E achas que esse papel está mais neles, está mais em ti enquanto diretora ou tem que ser de todos?

D – Olha, não sei, eu acho que tem que ser de todos. Também se costuma dizer muito nestes processos de transformação... E já agora, falando da transformação, tenho que ir falar do *Reimagine*¹⁵ porque o *Reimagine* acaba por introduzir uma metodologia de transformação da sala de aula que está dentro da Mochila Leve, ou vai responder aos objetivos da Mochila Leve. E pese embora o facto de sabermos que tem que haver um perfil para, muitas vezes as escolas têm que trabalhar é os diferentes perfis porque tem que trabalhar com o que têm. Pronto. Por isso, se calhar esse é, vai ser um dos, das principais razões pelas quais as coisas não andam sempre a... não são sistémicas, não andam todas ao mesmo ritmo. Mas penso também que, passo a passo, as coisas se irão concretizar. Há uma coisa que tem que mudar na mentalidade dos professores: muitos professores que não têm este perfil de aderir às coisas, tem a ver com o facto de achar que assim não consegue ensinar e, portanto, os meninos também não aprendem. Quando é assim que eles aprendem melhor.

(29) E – É, é um facto. Olha, para concluir, vamos pensar que o Projeto vai terminar (não sabemos, e se calhar vai mesmo terminar no fim deste ano letivo), mas aquilo que eu te pergunto é: o que é que fica para as escolas, não é? porque eles deram materiais, eles deram formação, deram a tal capacitação, o que é que fica, acabando oficialmente o Projeto Mochila Leve, o que é que fica para o nosso agrupamento?

D - Fica a Mochila Leve. Que é assim: não sei se vão acabar ou não, mesmo a questão do alargamento do sétimo ano, talvez pegando nesse exemplo, concretize melhor aquilo que eu quero dizer. O Projeto, por parte da autarquia quando começou, e todos os anos em que se faz um novo projeto de implementação, como é que vai ser a Mochila Leve naqueles anos curriculares e por isso se apresenta o projeto a Câmara, tem tido sempre financiamento. Houve um financiamento inicial grande com os *tablets*. Entretanto houve a escola digital e todos os anos tem havido, maior ou menor financiamento, mas

¹⁵ Reimagine.education é uma equipa de transformação educativa fundada por Xavier Aragay em 2017. A Câmara Municipal de Oeiras proporcionou aos agrupamentos escolares formação dirigida pela equipa que visa a transformação da organização escolar.

tem havido financiamento para aquisição de materiais pedagógicos. O facto de oficialmente, se a Câmara eventualmente recuar no próprio Projeto, significa que recua no financiamento.

(30) E – Sim.

D - Eu não penso que seja necessário financiamento para continuar em Mochila Leve e na mudança. Porque, se não conseguirmos comprar mais materiais, compramos menos, mas há aqueles que ainda existem e ficou, no fundo, um acervo decorrente do financiamento por parte da autarquia, e se é mudança da dinâmica de sala de aula e tem a ver com metodologias de ensino e de aprendizagem, não é forçoso haver um financiamento.

(31) E – Certo.

D – Portanto, formação temo-la sempre e temos muitos parceiros que nos podem ajudar nesta transformação. Portanto, não... aqui, eu acho que não vai morrer a Mochila Leve. A Mochila Leve, no fundo, foi o nome que deram a um projeto que tinha um propósito, era mudar mesmo a sala de aula. Ora, para isso também não precisamos, precisamos de material humano, mais humano do que dos recursos materiais porque os recursos materiais há muitos, nomeadamente com o digital, com a *net*, com a inteligência artificial, há muito.

(32) E – Portanto, sete anos depois, valeu a pena, apesar de...

D - Valeu a pena. Valeu a pena, até porque, agora falando mesmo como diretora, é uma grande ajuda, acho eu, para as direções, ter a autarquia com esta perspectiva de nos ajudar. No fundo, também é uma rede para as direções e acaba por dar mais força à implementação do Projeto nas escolas. Porque, no fundo, também responsabiliza as direções e responsabiliza os próprios docentes que estão numa escola porque nós temos que prestar contas e às vezes torna-se muito difuso quando não há esta ideia de que há a obrigação. Houve financiamento, há isto para as escolas, portanto agora temos que o implementar e dar resposta e prestar contas sobre essa mesma implementação.

(33) E - Muito bem. Olha, agradeço-te imenso o teu tempo.

APÊNDICE 7: PERMISSÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO DO AGRUPAMENTO



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AQUILINO RIBEIRO
Sede: Escola Básica 2, 3/5 Aquilino Ribeiro – Cod. 121617
EB1/JI Pedro Álvares Cabral | EB1/JI Porto Salvo | EB1 Talaíde



Permissão para identificação do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro em trabalho científico

Eu, Isabel Maria Gonçalves Marques, na qualidade de Diretora do Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro, dou permissão para que, quer o meu nome, quer o nome do agrupamento, possam ser referidos no relatório de projeto de mestrado da docente Vanda Cristina Antunes dos Santos Fernandes Rosa.

Isabel Marques
31/10/2025

