

GESTÃO ESCOLAR BASEADA NO BEM-ESTAR DO
ALUNO: AVALIAÇÃO E MELHORIA DA ESCOLA E
DO PROCESSO EDUCATIVO
(DOIS ESTUDOS DE CASO)

Relatório de projeto

Núria Calado Duarte

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto

Leiria, setembro 2021

Mestrado em Ciências da Educação - Gestão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

DEDICATÓRIA

“é à criança que temos de considerar o bom selvagem, estragando-a, deformando-a, inutilizando-a o menos que nos seja possível, defendendo o seu tesouro de sonho, jogo e criação, a sua espontaneidade e a sua malícia sem maldade, o seu entendimento (...) e o seu amor do mundo (...) a educação não poderá ser mais do que fornecer a cada um tudo o que solicite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmar”

Agostinho da Silva (1989, pp. 9-12), citado por Pombo (2000)

Dedico este trabalho a todas as crianças que tenho tido o privilégio
que cruzem o meu caminho,
especialmente à fonte de inspiração da presente investigação,
a minha primeira filha,
que revolucionou o meu mundo
e ajudou a tornar-me ainda mais apaixonada pela Educação.

AGRADECIMENTOS

À Professora Antónia, por todo o apoio, pragmatismo e sabedoria;

Aos meus colegas de Mestrado, que sem eles o percurso não teria tido metade da magia;

Às escolas que me acolheram como se fizesse parte da “família”, em especial à Diretora e ao Diretor dos respetivos Agrupamentos de Escolas, à Professora Anabela e ao Professor António (EB Várzea de Sintra) e à Professora Elsa (FAROL);

À minha família, por toda a compreensão e por todo o apoio - sem eles não teria sido possível empreender este desafio;

E por último mas não menos importante, a ambas as minhas filhas, agradeço por iluminarem a minha vida e espero sinceramente que, no futuro, possam ser felizes e aprender com bem-estar.

RESUMO

A mudança constante da sociedade pressupõe uma transformação das e nas escolas, que devem aproveitar e encarar a mudança como uma oportunidade (Lima, 1998). É necessário que as escolas preparem as crianças com novas competências para novos trabalhos e eduquem cidadãos de e para o mundo (Winthrop et al., 2018), promovendo o seu bem-estar, o que pode contribuir para a criação de sociedades socialmente mais coesas, para a promoção da saúde mental e, acima de tudo, para potenciar a aprendizagem (Seligman, 2011). Por outro lado, são requeridos novos modos de gestão e inovação nas escolas, designadamente envolvendo todos os membros num processo de aprendizagem e desenvolvimento incorporado nas práticas diárias, tornando-se uma “organização de aprendizagem” (Chiavenato, 2004) ou “organização que aprende” (Bolívar, 2003), privilegiando a autoavaliação enquanto estratégia para a melhoria da escola (Hargreaves, A. & Fink, D., 2007).

A presente investigação decorreu em duas escolas do 1.º ciclo do ensino básico e pretendeu perceber de que forma o foco no bem-estar do aluno pode promover a melhoria da escola e do processo educativo e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos, sendo implementada através do método do estudo de caso e recorrendo a metodologias qualitativas e compreensivas.

Os resultados obtidos apontam para a possibilidade destas melhorias poderem acontecer através de um quadro de avaliação flexível (neste caso, baseado no Modelo do Bem-Estar na Escola, de Konu, A. e Rimpelä, M., 2002), co-construído pelos próprios envolvidos (através da metodologia SPIRAL), com base num perfil do aluno com bem-estar também definido pelos atores da comunidade educativa, tornando-se assim uma avaliação que toma em consideração o que é realmente importante para os utilizadores de cada escola, ou seja, para aquela comunidade educativa. No caso das escolas estudadas, de

acordo com os resultados obtidos, o que mais contribui para o bem-estar dos seus alunos é à relação com os outros, principalmente com os pares, o clima de escola e a parte lúdica - o brincar.

Como percebido na presente investigação, a melhoria na gestão escolar pode ser concretizada com base num quadro de referência consensualizado e apropriado pelos próprios atores, adaptado às necessidades, expectativas e desejos de toda a comunidade escolar, visando não apenas o sucesso académico mas também o bem-estar do aluno, dois fatores que se relacionam e potenciam.

Palavras chave

Avaliação institucional, bem-estar, gestão escolar, melhoria da escola, mudança, processo educativo

ABSTRACT

The constant change of society predicates a transformation of and in schools, that should take advantage and face the change as an opportunity (Lima, 1998). It's needed that schools prepare children with new skills for new jobs and educate citizens of and for the world (Winthrop et al., 2018), promoting their wellbeing, which can contribute for the creation of more social cohesed societies, for the promotion of mental health and, above all, to enhance learning (Seligman, 2011). On the other hand, there are requested new forms of management and innovation in schools, namely involving all the members in a learning and development process incorporated in everyday practices, becoming a "organisation that learns" (Chiavenato, 2004) or a "learning organisation" (Bolívar, 2003), privileging self-assessment as a school improvement strategy (Hargreaves, A. & Fink, D., 2007).

This investigation, conducted as a school assessment process in the search for improvement, happened in two schools of first cycle of basic education and intended to know how the focus on student's wellbeing can promote school and educational process improvement and, in consequence, promote student's learning, and was implemented by the study case method, using qualitative and comprehensive methodologies.

The results point out for the possibility of this improvement can happen through a flexible assessment framework (in this case, based on Konu, A. and Rimpelä, M. School Wellbeing Model, 2002), co-built by the involved people themselves (through SPIRAL methodology), based on a student wellbeing profile, also defined by educational community actors, becoming that way an assessment that considers what is really important for the user of each school, in other words, for that educational community. About the studied schools, according to the obtained results, what contributes most for the well-

being of their students, is the relationship with others, mainly with pairs, school climate and the playful part - playing.

As understood in this investigation, school management improvement can be accomplished based in a framework that is consensual and appropriated by the actors themselves, adapted to the needs, expectations and desires of all school community, aiming not only academic success but also student's well-being, two factors that are related and enhance each other.

Keywords

Change, educational process, institutional assessment, school improvement, school, management, well-being

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	vi
Índice Geral.....	viii
Índice de Figuras.....	xii
Índice de Tabelas.....	xiii
Introdução.....	1
Capítulo 1 - O bem-estar na escola e a aprendizagem com bem-estar.....	5
1.1. A relevância do bem-estar na sociedade.....	5
1.2. O bem-estar na escola.....	8
1.2.1. Modelo do Bem-estar na escola.....	11
1.2.2. O bem-estar do aluno.....	14
1.2.3. Aprendizagem com bem-estar.....	17
Capítulo 2 - Gestão escolar e melhoria da escola.....	28
2.1. A gestão escolar, a mudança e a melhoria de escola.....	28
2.1.1 O processo educativo.....	40
Capítulo 3 - Metodologia.....	51
3.1. Problemática da investigação, pergunta de partida e objetivos.....	51
3.2. Contexto empírico do estudo e sua caracterização.....	53
3.3. Desenho da investigação.....	56
3.4. Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	61
3.5. População e amostra.....	66

Capítulo 4 - Apresentação, análise e discussão de resultados.....	69
Introdução.....	69
4.1. O bem-estar do aluno na gestão de agrupamento e nas práticas de escola.....	70
4.2. Quadro de Referência do Bem-Estar do Aluno.....	73
4.2.1. Perfil do aluno com bem-estar.....	74
4.2.2. Condições da escola.....	76
4.2.3. Relações sociais.....	77
4.2.4. Processo educativo.....	78
4.2.5. Discussão e Validação do quadro de referência do bem-estar do aluno.....	79
4.3. O bem-estar do aluno na melhoria de escola.....	81
4.4. Avaliação e melhoria do processo educativo.....	81
Conclusões.....	88
Bibliografia.....	92
Referências Normativas.....	102
Outros documentos consultados:.....	103
Websites consultados:.....	103
Anexos.....	1
Anexo 1 - Guião de Entrevista (Versão 1) a Diretor/a de Agrupamento de Escolas, Coordenador do 1.º Ciclo, Professores que intervêm na escola, Assistentes Operacionais, Encarregados de Educação.....	2
Anexo 2 - Transcrição de Respostas à Entrevista (Versão 1) - Eb Várzea de Sintra... 5	5
Anexo 3 - Transcrição de Respostas à Entrevista (Versão 1) - FAROL.....	22
Anexo 4 - Guião de Entrevista (Versão 2) a Alunos.....	36
Anexo 5 - Transcrição de Respostas à Entrevista (Versão 2) a alunos - EB Várzea de Sintra.....	38
Anexo 6 - Guião de Entrevista a Alunos do Núcleo de Iniciação - EB Várzea de Sintra.....	43

Anexo 7 - Transcrição de Respostas à Entrevista a Alunos do Núcleo de Iniciação - EB Várzea de Sintra.....	44
Anexo 8 - Transcrição de Respostas à Entrevista (Versão 2) a Alunos - FAROL.....	46
Anexo 9 - Grelha de Análise de conteúdo das Entrevistas - versões 1 e 2 - e da Entrevista a Alunos do Núcleo de Iniciação, de acordo com as categorias pré-definidas; Validação do Quadro de Referência do Bem-estar do Aluno - EB Várzea de Sintra.....	51
Anexo 10 - Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas - versões 1 e 2 - , de acordo com as categorias pré-definidas; Validação do Quadro de Referência do Bem-estar do Aluno - FAROL.....	69
Anexo 11 - Guião de Entrevista aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas.....	86
Anexo 12 - Transcrição da Entrevista à Diretora do Agrupamento de Escolas D. Carlos I - EB Várzea de Sintra.....	87
Anexo 13 - Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista à Diretora do Agrupamento de Escolas D. Carlos I - EB Várzea de Sintra.....	96
Anexo 14 - Transcrição da Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias - FAROL.....	104
Anexo 15 - Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias - FAROL.....	126
Anexo 16 - Mapa Processual do Processo Educativo (Focus Group Professores)...	136
Anexo 17 - <i>Checklist</i> de Observação Direta do Processo Educativo / Guião de Entrevista Semiestruturada a Alunos de Todos os Núcleos.....	137
Anexo 18 - Resultados das <i>Checklist</i> de Observação Direta / Entrevistas a Alunos sobre o Processo Educativo.....	139
Anexo 19 - Estado Desejado vs. Estado Atual do Processo Educativo (EB Várzea de Sintra) - Documento de Apresentação aos Professores.....	142
Anexo 20 - Guião de Entrevista ao Professor Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas D. Carlos I (Eb Várzea de Sintra)	148

Anexo 21 - Transcrição da Entrevista ao Professor Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas D. Carlos I (EB Várzea de Sintra).....	149
Anexo 22 - Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista ao Professor Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas D. Carlos I (EB Várzea de Sintra).....	166

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo do Bem-Estar na Escola, de Konu, A. e Rimpelä, M. (2002, p 83.).....	12
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos alunos da Escola EB Várzea de Sintra, no ano letivo 2020/2021, por Núcleo e Sexo.....	55
Tabela 2 - Distribuição dos alunos do FAROL, no ano letivo 2020/2021, por Ano de Escolaridade e Sexo.....	56
Tabela 3 - Fases da investigação (Fase 1 e Fase 2), instrumentos utilizados e amostras das duas escolas estudadas.....	59
Tabela 4 - Perfil do Aluno com Bem-Estar (características comuns às Escolas EB Várzea de Sintra e FAROL).....	74
Tabela 5 - Comportamentos e atitudes do aluno com bem-estar, nas Escolas EB Várzea de Sintra e FAROL.....	75
Tabela 6 - Valores de clima de escola valorizados por cada uma das escolas estudadas.....	78
Tabela 7 - Quadro do desenho do currículo e da ação pedagógica, no âmbito do Paradigma da Aprendizagem/Comunicação, de acordo com os Professores da Escola EB Várzea de Sintra.....	83
Tabela 8 - Pontos Fortes e Pontos a Melhorar no Processo Educativo, de acordo com observação direta e questionamento dos alunos, na Escola EB Várzea de Sintra.....	85

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de conhecimento, habilidades, atitudes e valores, que podem capacitar as pessoas para que contribuam para e beneficiem de um futuro inclusivo e sustentável (OCDE, 2018).

Num mundo em constante mudança, é requerido às escolas que preparem as crianças para um futuro desconhecido e incerto, para profissões, tecnologias e problemas que ainda não antecipamos, sendo por isso necessário desenvolver características como a curiosidade, a imaginação, a resiliência, a auto-regulação, a colaboração e respeito pelos outros, para se obter, no futuro, um bom trabalho e correspondente remuneração, mas também para existir bem-estar das pessoas, das comunidades e do planeta (OCDE, 2018).

A mudança constante da sociedade pressupõe, assim, uma transformação das e nas escolas, que devem aproveitar e encarar a mudança como uma oportunidade (Lima, 1998). Desta forma, as organizações escolares necessitam flexibilizar-se e adaptar-se constantemente (Bolívar, 2012).

Por um lado, urge que as escolas preparem as crianças com novas competências para novos trabalhos e eduquem cidadãos de e para o mundo (Winthrop et al., 2018). Pacheco (2019), aludindo a diversas diretrizes internacionais, menciona que, cumprida a escolarização, a aprendizagem deve efetivamente dotar os alunos de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores globalmente reconhecidos, mas também promover o seu bem-estar, numa sociedade em permanente mudança. O bem-estar na escola pode contribuir para criar sociedades socialmente mais coesas, promover a saúde mental e, acima de tudo, potenciar a aprendizagem (Seligman, 2011). As escolas constituem-se, portanto, como terrenos férteis para fomentar a coesão social e promover futuras comunidades de bem-estar e participativas (Kyllönen, 2019, aludindo à OCDE, 2016). Aprender para o bem-estar centra-se no “desabrochamento do potencial único de cada pessoa, da energia vital e das qualidades que dão sentido, propósito e orientação à vida de um indivíduo” (Kickbusch, 2012, p. 32). Assim, valorizar e alcançar o florescimento, deveria ser um objetivo da educação (Seligman, 2011).

Num estudo realizado por Hargreaves, A. e Shirley, D. (2018), é salientada a relação entre o bem-estar e a realização ou desempenho acadêmico: o bem-estar é um pré-requisito indispensável para a realização; a realização é essencial para o bem-estar; falhar conduz ao mal-estar; o bem-estar tem o seu próprio valor: complementa a realização acadêmica. Contudo, atualmente os sistemas educativos baseiam-se, sobretudo, na realização acadêmica e não na promoção do bem-estar do aluno (Cowburn, A. & Blow, M. 2017).

Por outro lado, são requeridas novas formas de gestão e inovação nas escolas, designadamente envolvendo todos os membros num processo de aprendizagem e desenvolvimento incorporado nas práticas diárias, tornando-se uma organização de aprendizagem (Chiavenato, 2004) ou organização que aprende (Bolívar, 2003).

Perspetivando a escola como organização que aprende, preconiza-se que esta contém em si potencialidades para melhorar. Desta forma, é necessário atender ao propósito de melhoria e fazer com que a gestão da escola envolva toda a comunidade educativa, de forma a dar lugar a práticas de autoavaliação organizacional que procurem potenciar a melhoria, assim como a sistemas externos de avaliação (Esteves et al., 2016). Contemplar a avaliação como uma possibilidade para a melhoria da qualidade da educação, faz com que esta se torne um processo ao serviço da comunidade em que se insere a escola e dos seus atores, no sentido de fomentar mudanças significativas, a diferentes níveis (Pacheco et al., 2014).

A autoavaliação deverá, então, ser uma trajetória para a melhoria, uma estratégia sistémica que seja sustentável, adotada pelos líderes escolares (Hargreaves, A. & Fink, D., 2007). De igual maneira, os professores devem colaborar internamente e visar a melhoria da escola, através da investigação e reflexão sobre a sua prática, em processos de autoavaliação (Bolívar, 2012).

A melhoria das aprendizagens dos alunos, missão última da escola, depende do trabalho conjunto de toda a escola (Bolívar, 2016). Conforme Bolívar alude, uma vez que o papel principal da escola é o de facultar boas aprendizagens para todos os alunos, tal pressupõe o foco em três questões: as estratégias de ensino utilizadas, os conteúdos do currículo e o desenvolvimento das necessidades dos alunos; boas escolas, que contenham um conjunto de processos; e um quadro de política educativa que potencie tais aprendizagens. A melhoria da escola constitui-se então como “uma abordagem

característica da mudança educativa que tem como objetivo incrementar os resultados da aprendizagem dos alunos, assim como fortalecer a capacidade da escola em gerir a mudança”, para alcançar “mudanças educativas positivas que se centram nos resultados dos estudantes, modificando a prática de ensino, ao mesmo tempo que se ajusta a gestão, a liderança e os planos de aprendizagem, dentro da escola de modo a apoiarem o ensino e a aprendizagem” (Hopkins, 2001, p. 13, citado por Bolívar, 2012, pp. 33-34).

A presente investigação, que decorreu em duas escolas do 1.º ciclo do ensino básico, visa responder à seguinte pergunta de partida: “*Em que medida o foco bem-estar do aluno pode contribuir para promover a melhoria da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos?*”.

Pretendeu-se, portanto, perceber de que forma o foco no bem-estar do aluno pode contribuir para a melhoria da escola e do processo educativo, através do método do estudo de caso e recorrendo a metodologias qualitativas e compreensivas.

Foi definido como objetivo geral de investigação: compreender de que forma o bem estar do aluno pode promover a melhoria da escola e do processo educativo e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos.

Como objetivos específicos, foram elencados os seguintes:

- Conhecer as perceções da comunidade educativa sobre o bem-estar do aluno na escola e de que formas o aluno manifesta e expressa esse bem-estar;
- Perceber de que forma o foco da gestão sobre o bem-estar do aluno na escola pode promover a melhoria das condições da escola, das relações sociais e do processo educativo;
- Analisar como é que o enfoque na aprendizagem com bem-estar pode facilitar a melhoria do processo educativo.

A investigação foi conduzida como um processo de avaliação de escola, no sentido da procura da melhoria. Uma vez que a gestão escolar estratégica deve focar-se nas dimensões da organização que sejam centrais para a implementação de melhorias sustentáveis, o processo de melhoria necessita de ser orientado para mudanças ao nível da sala de aula e da escola (Cabral et al., 2020).

O trabalho encontra-se organizado em duas partes. Na parte teórica, reflete-se sobre a escola como um todo (melhoria da escola), designadamente com base no modelo de bem-estar na escola de Konu, A. e Rimpelä, M. (2002) e na aprendizagem com bem-estar preconizada por Kickbush (2012). Analisa-se também o processo educativo ou “melhoria na sala de aula” (currículo e métodos pedagógicos), uma vez que a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem se constitui como o coração da melhoria da escola (Pacheco et al., 2014).

Na segunda parte, a parte empírica, para além da metodologia de investigação, são apresentados os resultados obtidos, analisados e discutidos quanto à sua forma - quadro de referência do bem-estar do aluno na escola, perfil do aluno com bem-estar e categorias que contribuem para o seu bem-estar, focando e desenvolvendo particularmente o processo educativo, numa fase posterior; e quanto ao seu conteúdo - que itens é que contribuem para o bem-estar do aluno, para aquelas comunidades educativas.

Nas conclusões, é realizada a sistematização do processo desenvolvido, dando resposta à pergunta de partida e são indicados constrangimentos e limitações do trabalho. São também propostas sugestões para trabalhos futuros.

CAPÍTULO 1 - O BEM-ESTAR NA ESCOLA E A APRENDIZAGEM COM BEM-ESTAR

“Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: ‘Veja’ e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. O seu mundo expande-se. Ele fica mais rico interiormente... E ficando mais rico interiormente pode sentir mais alegria - que é a razão pela qual vivemos (...)

*A primeira tarefa da educação é ensinar a ver... (...)
Quero ensinar às crianças. Elas ainda têm olhos encantados.”*

Alves (2018, p. 67)

1.1. A RELEVÂNCIA DO BEM-ESTAR NA SOCIEDADE

A procura pela felicidade é tão antiga quanto a História. Já Aristóteles considerava que toda a ação humana pretendia alcançar a felicidade, de acordo com Seligman (2011). Atualmente, utiliza-se o conceito de bem-estar, um construto passível de ser medido através de vários componentes, cada um contribuindo para o bem-estar.

Porque é importante perceber/conhecer o bem-estar na sociedade? Diversos autores e organizações, como o Conselho da Europa e a *Wellbeing Economy Alliance* (WEAll), são unânimes em apontar que perspetivar o Produto Interno Bruto (PIB) como único indicador de progresso e riqueza da sociedade é limitador e restritivo do progresso derivado do próprio PIB. É Seligman (2011) que foca esta questão, aludindo a que durante a revolução industrial, este índice foi definido para avaliar a riqueza de uma nação, ou seja, quão bem estaria o estado de determinada nação. No entanto, nota o autor, cada vez que é construída uma prisão, que acontece um divórcio, um acidente de carro ou um suicídio, o PIB aumenta, dado ser uma medida sobre a quantidade de bens e serviços usados. Jany-Catrice (2016) vai ao encontro desta ideia, referindo, por exemplo, que o PIB não toma em consideração diversas atividades não monetárias, como a produção doméstica, a educação das crianças na esfera familiar e as atividades de beneficência e associativas, mencionando também que o PIB não considera os efeitos da distribuição da riqueza (desigualdades económicas e sociais, pobreza), nem o grau de

coesão social da sociedade. O objetivo da riqueza não deveria ser, então, aumentar o PIB “às cegas”, mas sim produzir mais bem-estar, um índice quantificável e complementar do PIB, para o qual as políticas públicas poderiam apontar (Seligman, 2011).

A este propósito o World Happiness Report 2020 (Helliwell et al., 2020) revela que os países com um maior PIB tendem a possuir um melhor Bem-Estar Subjetivo, observando-se elevada correlação, o que demonstra a importância de contemplar o desenvolvimento económico através de uma abordagem holística, quando se tenta aumentar o bem-estar dos cidadãos. O Relatório World Happiness pretende medir e compreender o bem-estar subjetivo, utilizando medidas de pesquisa relacionadas com a satisfação com a vida, de forma a perceber a qualidade de vida em mais de cento e cinquenta países. Os autores intentam demonstrar como seis variáveis-chave contribuem para tal: PIB per capita, apoio social, expectativa de vida saudável, liberdade, generosidade e ausência de corrupção. As pontuações são baseadas nas avaliações pessoais dos próprios indivíduos sobre o bem-estar subjetivo conforme as respostas no *Gallup World Poll*¹. Portugal encontra-se no 59.º lugar da tabela, entre os anos 2017-2019.

Ainda no âmbito da sociedade, Glasser (2019) fala de um bem-estar coletivo: baseando-se em Thich Nhat Hahn (2009), indica que o bem-estar de qualquer indivíduo se encontra conectado ao bem-estar de todos os indivíduos. O bem-estar tanto é objetivo como processo, pretendendo aumentar a qualidade de vida para todos, equitativamente, no momento presente e no futuro, enquanto se adapta a atividade humana de forma a adequar-se ao que a natureza pode fornecer sem esforço.

Assim, e de acordo com a Estratégia para a Coesão Social do Conselho da Europa, o bem-estar só pode ser atingido se for partilhado, constituindo-se como um conceito relacional e participativo. Ao invés de ser concebido como um bem-estar do domínio exclusivo das preferências individuais, é orientado para o domínio das preferências socialmente acordadas (Kickbusch, 2012).

¹ Pesquisa mundial que estuda o que está a acontecer nas vidas de mais de sete biliões de pessoas, sobretudo de forma a perceber os problemas mais urgentes da humanidade e seguir o progresso do desenvolvimento humano (<https://www.gallup.com/home.aspx>)

Kyllönen (2019) aborda o conceito de coesão social ou a vontade e capacidade das pessoas em cooperarem umas com as outras, num ambiente de diversidade, que pode conduzir a uma sociedade mais inclusiva, em que as pessoas possuem sentimento de pertença e experimentam uma participação autêntica.

Particularmente, o bem-estar das crianças é um elemento-chave do desenvolvimento sustentável e da resiliência social, dizendo respeito ao presente e ao futuro. Apoiar as crianças e os jovens a desenvolver as capacidades e competências de que necessitam para enfrentar o mundo e alcançar o seu potencial, deveria ser reconhecido como uma prioridade na agenda política europeia. De facto, as resoluções de vários organismos internacionais fazem menção à importância do bem-estar da criança - Organização Mundial de Saúde, Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Conselho da Europa (Kickbusch, 2012).

Refletindo na perspetiva sobre o que os pais desejam para os seus filhos, Seligman (2011) refere que a maioria dos pais responde a esta questão com palavras como “felicidade”, “confiança”, “equilíbrio”, “coisas boas”, “gentileza”, “satisfação”, “amor”, ou seja, o bem-estar é a prioridade. Por outro lado, quando questionados sobre o que as escolas ensinam, surgem palavras como “sucesso”, “literacia”, “trabalhar”, “disciplina”, “competências cognitivas”, ou seja, como ter sucesso no local de trabalho. O autor realça o facto de praticamente não existir nenhuma sobreposição entre as duas listas de palavras. Levando esta reflexão mais além, Seligman (2011) indica que a escola tem, de facto, cimentado o percurso até ao trabalho enquanto adulto e que efetivamente o sucesso, literacia, perseverança e disciplina são questões importantes. Constatando que o papel da escola é orientado sobretudo para a realização, aponta o caminho complementar, defendendo que a escola deve ensinar competências para a realização (*achievement*) e competências para o bem-estar (através da “educação positiva”). A educação não é um processo intelectual, mas integral, não se devendo negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo (Ferreira, A. & Acioly-Régner, N., 2010).

Tomando em consideração as questões anteriores, subjaz a necessidade de a escola prover os meios e os processos que contribuam para a formação holística da pessoa.

1.2. O BEM-ESTAR NA ESCOLA

Kyllönen (2019), fazendo referência ao defendido pela OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2016), que menciona que a Educação é a arma mais poderosa na luta contra a desigualdade, pois pode promover consciência social e responsabilidade, indica que as escolas constituem um terreno fértil para fomentar a coesão social e uma nova definição de “nós”. O papel da futura escola será o de criar a coesão social nas sociedades e promover comunidades de bem-estar e participativas. A escola irá trabalhar não só para empoderar aqueles que lá trabalham ou aprendem, mas também a sociedade como um todo.

O bem-estar nas escolas pode contribuir para criar sociedades socialmente mais coesas, para promover a saúde mental e, sobretudo, para potenciar a aprendizagem, através do aumento do gosto em aprender, da criatividade, da alegria, do engajamento na escola e das competências pessoais e sociais (Seligman, 2011).

As investigações sobre o bem-estar na escola, de acordo com Lemos et al., (2011), têm perspetivado o conceito como um dos mecanismos inerentes ao empenho, realização académica e adaptação geral dos alunos, havendo uma relação direta entre bem-estar e experiências de sucesso.

Pacheco (2019) refere que os diversos relatórios transnacionais (World Bank, 2018; OECD, 2018a; UNICEF, 2017; ONU, 2015) defendem que, cumprida a escolarização, a aprendizagem deve dotar os alunos de conhecimento, capacidades, atitudes e valores globalmente reconhecidos, mas também promover o seu bem-estar, numa sociedade em permanente mudança.

No âmbito do PISA - *Programme for International Student Assessment*, é considerado que o bem-estar (no caso do PISA, o bem-estar do aluno adolescente) possui relevância direta nas suas políticas de programa de avaliação, devido a três questões: é intrinsecamente importante porque faz parte dos esforços governamentais para assegurar o bem-estar de todos os seus cidadãos e residentes; é um importante determinante do bem-estar do adulto; e é um condutor substancial dos resultados educacionais no sistema escolar. Os educadores e as pessoas que fazem as políticas necessitam de informação válida e confiável sobre o bem-estar dos alunos, de forma a

conseguirem avaliar a eficácia das intervenções das políticas que concernem ao bem-estar da criança (OECD, 2019).

No entanto, o foco na realização acadêmica tem sido o indicador essencial do sucesso do aluno e da escola, havendo pouco interesse em avaliar ou cultivar o bem-estar socioemocional positivo (Huebner et al., 2014). Os autores, baseando-se em Burton & Phipps (2010), mencionam que o foco excessivo em tornar-se bem sucedido, esquecendo o bem-estar atual da criança, pode fazer com que a esta permaneça demasiadas horas a ser ensinada na escola, sem tempo para socialização e diversão no tempo presente. Apontam também o facto de que muitos dos objetivos e experiências da escola, assim como o currículo, são desenvolvidos integralmente pelos adultos, com pouca ou nenhuma participação da criança. Mencionam ainda o foco no défice, ou seja, caso a criança não vá ao encontro do padrão pré-estabelecido, é feita uma tentativa de “remediar os défices”, ao invés de se explorar oportunidades para promover o bem-estar dos alunos.

Já Hargreaves, A. e Shirley, D. (2018) apontam que, caso a agenda do bem-estar seja utilizada corretamente, ela irá apoiar e será apoiada por uma aprendizagem efetiva, para que todos os alunos tenham sucesso e se sintam bem. Num estudo realizado no Ontario, Canada, os autores referem que, nas entrevistas com os professores, estes revelam que estes encontram três diferentes tipos de relações entre o bem-estar e a realização ou desempenho académico: o bem-estar é um pré-requisito indispensável para a realização; a realização é essencial para o bem-estar; falhar conduz ao mal-estar; o bem-estar tem o seu próprio valor: complementa a realização académica.

Os autores mencionam que o verdadeiro bem-estar não é um bem-estar supérfluo e auto-indulgente, é algo que vem com sacrifício e luta, perseverança e empatia pelos outros. Indicam que o sistema educativo não deve estar “obcecado” com o bem-estar, ao ponto de as crianças e jovens viverem num mundo superficial e de felicidade pouco exigente, tornando-se adultos narcisistas que sentem que o sucesso e o ganho de experiência não são importantes e que tudo o que importa são as suas necessidades e as opiniões sobre si próprios. Da mesma forma, afirmam que a realização não se deve reduzir a notas e pontuações de testes, onde é esperado que os alunos se apliquem com uma determinação implacável, mesmo quando recebem um ensino fraco, os testes irrelevantes ou o currículo aborrecido. A realização deve ser sobre atingir objetivos com

propósito e valor, para si e para os outros, trazendo um sentido de satisfação duradoura. Assim, torna-se necessário que o bem-estar apoie a realização, pois a realização também é uma fonte de bem-estar, especialmente quando as crianças provêm de contextos que lhes apresentam grandes desafios, dado ser difícil manterem dignidade e respeito-próprio caso sintam que falham continuamente. O bem-estar e a realização não deveriam existir em dois mundos diferentes.

De acordo com Bückner et al. (2018), baseando-se em Suldo, Riley & Shaffner (2006), o bem-estar subjetivo e a realização acadêmica são indicadores centrais de funcionamento psicológico positivo, assim como são, segundo a OCDE (2017), variáveis de interesse na identificação de características de sistemas educativos de alta performance. Os autores indicam que elevado bem-estar subjetivo e elevada realização acadêmica são valores desejáveis na sociedade ocidental e que podem estar associados, porque a realização acadêmica tem um efeito causal no bem-estar subjetivo e vice-versa, ou porque tanto a realização acadêmica, como o bem-estar subjetivo, são influenciados por outras variáveis em comum e dão o exemplo de diversos mecanismos: a teoria da auto-determinação, de Ryan & Deci (2000), que preconiza que a competência, relacionamento e autonomia (três necessidades psicológicas inatas) são essenciais para a motivação intrínseca, o crescimento da personalidade, o desenvolvimento social e o bem-estar pessoal e, desta forma, a realização acadêmica pode conduzir ao bem-estar subjetivo ao preencher a necessidade de competência (Neubauer, Lerche & Voss, 2017); a teoria de ampliação e construção das emoções positivas, de Fredrickson (1998, 2001), que defende que experienciar emoções positivas amplia a consciência da pessoa e permite construir novas competências e recursos, que podem conduzir à melhoria da realização acadêmica, uma vez que as emoções positivas encontram-se associadas a melhor aprendizagem auto-regulada, mais motivação, melhores notas, com um efeito positivo nos processos de memória e atenção e com a adoção de abordagens de orientação para os objetivos e mestria, sendo que os alunos que adotam estas últimas persistem mais tempo na tarefa e de forma mais empenhada, utilizando estratégias de processamento cognitivo mais efetivas (Mega, Ronconi & De Beni, 2014; Fiedler & Beier, 2014; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Anderman & Wolters, 2006; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2008).

Segundo Cowburn, A. e Blow, M. (2017), o bem-estar emocional é um claro indicador de realização acadêmica, sucesso e satisfação na vida, mesmo após a saída da escola.

Apesar de serem conhecidos os elevados benefícios de facilitar o bem-estar, atualmente o sistema educativo baseia-se, sobretudo, na realização acadêmica e não na promoção do bem-estar do aluno. O autores enfatizam que o bem-estar deve ser utilizado no âmbito de uma “abordagem holística da escola”, que envolva todos os indivíduos da comunidade escolar - alunos e pais, desde a gestão até ao pessoal docente e não docente. Desta forma, o bem-estar encontra-se relacionado com a estratégia e liderança e com os sistemas e estruturas da escola, sendo que todos têm a oportunidade para entender e implementar questões práticas que irão contribuir para mudanças efetivas, em benefício de todos os alunos da escola.

1.2.1. MODELO DO BEM-ESTAR NA ESCOLA

Konu, A. e Rimpelä, M. (2002) falam da limitação das abordagens que implementam programas que apoiam o crescimento dos alunos de forma a tornarem-se melhores pessoas e membros da sociedade equilibrados e dar-lhes os conhecimentos e competências que precisam para a vida. Mas apesar de serem abordagens que desenvolvem a escola, de uma perspectiva de bem-estar, não são completas.

Desta forma, os autores propõem uma alternativa para a construção de uma base teórica de conceitos sociológicos de providência e bem-estar. Apresentaram um modelo conceptual do bem-estar na escola, definido com base no modelo de Allardt, desenvolvido de forma a adequar-se ao contexto escolar, aplicando a literatura da saúde escolar e de avaliação das escolas. De acordo com os autores, Allardt preconizava o bem-estar como um estado no qual é possível o ser humano satisfazer as suas necessidades básicas, podendo estas ser materiais e não-materiais, dividindo-as em três categorias: ter - condições materiais e necessidades impessoais; amar - necessidades de se relacionar com os outros e de formar identidades sociais; ser - necessidades de desenvolvimento pessoal.

Para Konu, A. e Rimpelä, M. (2002), o contexto familiar e a comunidade circundante também possuem impacto nas escolas e nas crianças que a frequentam, no entanto, focam-se no bem-estar na escola propriamente dita. O bem-estar é dividido pelas dimensões preconizadas anteriormente referidas por Allardt: ter - condições da escola,

amar - relações sociais, ser - meios de autorealização; tendo sido acrescentado um outro, o estado de saúde. O modelo pretende complementar a perspectiva de realização e desempenho com o bem-estar dos alunos, de forma a ir ao encontro da Convenção dos Direitos da Criança, que considera a criança de forma holística, à qual deve ser permitida o desenvolvimento da personalidade, talentos, capacidades mentais e físicas até ao seu máximo potencial.

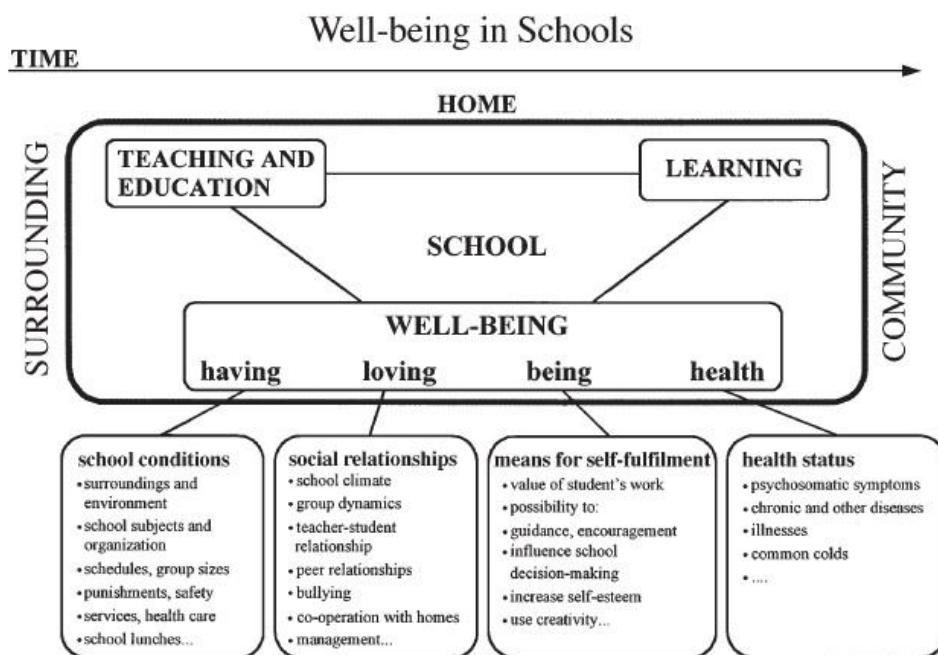


Figura 1 - Modelo do Bem-Estar na Escola, de Konu, A. e Rimpelä, M. (2002, p 83.)

As condições da escola referem-se ao ambiente físico ao redor da escola e ao ambiente dentro da mesma, contemplando áreas como segurança, conforto, ruído, ventilação, temperatura, etc. Outro aspeto refere-se ao ambiente de aprendizagem, incluindo o currículo, a dimensão das turmas, os horários, os castigos e temáticas afins, assim como os serviços aos alunos, como as refeições, saúde, apoios, entre outros.

As relações sociais dizem respeito ao ambiente de aprendizagem social, às relações professor-aluno, relações com os colegas, dinâmicas grupais, *bullying*, colaboração escola-casa, relações com a comunidade, processos de tomada de decisão na escola e a atmosfera da organização escolar. O clima escolar e ambiente de aprendizagem possuem efeito no bem-estar dos alunos. Os autores fazem referência a Samdal (1998), indicando que boas relações e bom ambiente promovem os recursos pessoais e

melhoram o desempenho acadêmico na escola. A gestão das escolas afeta o contentamento dos alunos e o bem-estar na escola, assim como o seu desempenho.

Quanto às formas de autorealização na escola, cada aluno deve ser considerado um membro igualmente importante da comunidade escolar, deve participar no processo de decisão do seu processo de aprendizagem e sobre outros aspetos da escola com ele relacionados. É fundamental serem dadas oportunidades para aumentar/melhorar os seus conhecimentos e competências, de acordo com os seus próprios interesses, proporcionar-lhe experiências positivas de aprendizagem e um ensino apropriado, com orientação e encorajamento. Relaciona-se também com o respeito que o aluno recebe relativamente ao seu trabalho, oportunidades de lazer nos intervalos e conexão com a natureza.

Por fim, a saúde é um recurso e parte essencial do bem-estar, de acordo com Allardt, conforme referem os autores. Estes optaram por colocar o mesmo como uma categoria separada, dado que perspetivam a saúde como o estado de uma pessoa, apesar de ser afetada por condições externas.

O modelo pode ser extensível e afunilado em três direções: ensinar e educar; aprender; e o impacto na comunidade circundante, incluindo o contexto familiar dos alunos. Konu, A. & Rimpelä, M. (2002) afirmam que professores, educadores e outros profissionais da educação, em colaboração com outros profissionais, têm a competência para descobrir que práticas de ensino e educação e processos de aprendizagem promovem o bem-estar na escola.

É igualmente possível utilizar o Modelo do Bem-Estar Escolar na avaliação escolar, de acordo com os autores, proporcionando indicadores específicos das quatro diferentes categorias de bem-estar. O foco da avaliação pode ser objetivo (factos sobre os indicadores de bem-estar) e/ou subjetivo (as perceções de alunos, professores e outros trabalhadores sobre os indicadores de bem-estar). Os indicadores objetivos podem ser obtidos através de estatísticas da escola e observações, como por exemplo, estatística relativa ao número de alunos por turma, recursos financeiros por aluno e número de horas de absentismo do aluno. A observação pode investigar relações sociais e métodos de ensino, entre outros. Para obter os indicadores subjetivos, poderão ser utilizados

questionários, entrevistas ou textos de alunos, sobre percepções sobre as condições da escola, relações sociais, autorealização e saúde.

Konu et al. (2002) indicam ainda que o Modelo pode ser utilizado para construir indicadores de bem-estar e perfis para grupos de alunos (por exemplo, alunos com maiores dificuldades na realização, alunos com dificuldades comportamentais ou alunos excessivamente obedientes), podendo ajudar a detetar áreas que os alunos consideram problemáticas ou onde precisam de mais apoio. Pode, igualmente, ser utilizado para construir perfis de bem-estar para toda a escola, de forma a realçar a área ou áreas onde a escola pode introduzir melhoramentos, com o intuito de promover o bem-estar dos seus alunos. O modelo pode ser utilizado adicionalmente como uma ferramenta de avaliação do processo: após uma intervenção, o perfil pode ser avaliado de novo, de forma a perceber se a intervenção teve sucesso.

No referido modelo, o bem-estar, ensinar/educar e realizações/aprender encontram-se interconectados (relação triangular). Ensinar afeta todas as categorias do bem-estar e encontra-se conectado/ligado à aprendizagem. Por outras palavras, assumem a importância de que “a aprendizagem é central para o bem-estar e o bem-estar é central para a aprendizagem; por isso há entre eles uma interligação forte e mútua. O bem-estar é uma parte integrante do processo de aprendizagem” (Kickbusch, 2012, p. 61).

1.2.2. O BEM-ESTAR DO ALUNO

Os alunos passam grande parte do seu tempo na escola e as suas experiências e relações na escola detêm um impacto significativo na sua qualidade de vida percebida, sublinha o “*PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*” (OCDE, 2019). Neste documento, é referido que as escolas não só fomentam a realização académica, como podem promover a saúde e bem-estar dos alunos (Jourdan et al., 2008) e que um clima escolar positivo encontra-se associado a melhor saúde, bem-estar e comportamentos de saúde percebidos (Cohen et al., 2009; Jia et al. 2009), menos *stress* percebido (Torsheim & Wold, 2001) e mais reações positivas às exigências na escola e gestão do *stress* (Huebner et al., 2004). Referindo-se à OCDE (2017), Bücken et al. (2018) indicam que as escolas permitem que os alunos não só adquiram competências académicas, mas que

se conectem com outras pessoas, desenvolvam a sua personalidade e experimentem as várias facetas da sociedade, sendo que tudo isto pode influenciar o seu bem-estar.

O “*PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*” (OCDE, 2019) menciona que são poucos os estudos que se focam explicitamente a examinar o bem-estar subjetivo do aluno na escola, dando exemplos como Huebner, 2001; Epstein & McPartland, 1976; Karatzias, Power & Swanson, 2001; Tian, Wand & Huebner, 2015. Para além do *PISA - Programme for International Student Assessment*, não existe nenhuma avaliação em larga escala que estabeleça uma ligação direta entre o bem-estar do aluno e a sua realização educacional e pouco tem sido investigado relativamente à relação entre a aprendizagem do aluno e o bem-estar.

Borgovoni, F. e Pál, J. (2016), que redigiram o quadro de referência para a análise do bem-estar do aluno do estudo do PISA 2015, indicam que este contemplou duas abordagens distintas na conceptualização e mensuração do bem-estar: a abordagem desenvolvimental, que sublinha a importância de construir competências humanas capitais e sociais para o futuro, de acordo com Brofenbrenner (1979) e a abordagem de valorização do bem-estar atual da criança, designadamente através da promoção dos direitos das crianças, o que influencia o bem-estar do adulto “no amanhã”.

Existe uma diversidade de conceptualizações sobre o bem-estar, sendo que se optou por seguir a linha seguida pela OCDE. Borgovoni, F. e Pál, J. (2016, p. 8) consideram o bem-estar do aluno como:

um estado dinâmico caracterizado pelos alunos experienciarem a capacidade e oportunidade de preencher os seus objetivos pessoais e sociais. Perpassa múltiplas dimensões das vidas dos alunos, incluindo as cognitivas, psicológicas, físicas, sociais e materiais. Pode ser medido através de indicadores subjetivos e objetivos de competências, perceções, expectativas e condições de vida.

Referem-se tanto a estados, como a resultados. Não existe consenso na literatura sobre a melhor forma para medir o bem-estar (OCDE, 2019).

No quadro de referência para a análise do bem-estar do aluno do estudo do PISA 2015 (Borgovoni, F. & Pál, J., 2016), são identificados cinco diferentes domínios do bem-estar, que contribuem para determinar o funcionamento ótimo e a satisfação geral do aluno: bem-estar cognitivo, psicológico, físico, social e material. Cada dimensão pode ser considerada tanto um resultado como uma condição que possibilita as outras

dimensões e, em última instância, com as avaliações gerais da qualidade de vida realizadas pelos alunos.

O bem-estar cognitivo refere-se a competências que os alunos têm para participar efetivamente na sociedade atual, como aprendentes ao longo da vida, trabalhadores efetivos e cidadãos empenhados. Compreende a proficiência dos alunos nas disciplinas acadêmicas, a sua capacidade para colaborar com os outros a resolver problemas e o seu domínio das disciplinas escolares. Incorpora ações e comportamentos que podem promover a aquisição de conhecimento, competências ou informação que pode ajudar quando são confrontados com novas e complexas ideias e problemas (Pollard & Lee, 2003, citados por Borgovoni, F. & Pál, J., 2016). O bem-estar psicológico inclui as avaliações e visões sobre a vida, comprometimento com a escola, objetivos e ambições para o futuro. Adicionalmente, o bem-estar físico refere-se ao estado de saúde, compromisso com exercício físico e a adoção de hábitos saudáveis de alimentação (Statham & Chase, 2010, citados por Borgovoni, F. & Pál, J., 2016). Já o bem-estar social remete para a qualidade das suas vidas sociais (Rath et al, 2010, citados por Borgovoni, F. & Pál, J., 2016) incluindo a relação com a família, pais e professores e como percebem a sua vida social na escola (Pollard & Lee, 2003, citados por Borgovoni, F. & Pál, J., 2016). Por fim, o bem-estar material, referente aos recursos materiais que fazem com que seja possível às famílias proverem as necessidades das suas crianças e às escolas para apoiarem a aprendizagem e desenvolvimento saudável dos alunos.

Se combinarmos a investigação sobre o bem-estar subjetivo do adulto com a investigação do bem-estar subjetivo da criança, existe evidência substancial que sugere que prestar atenção ao bem-estar da criança é essencial para criar ambientes escolares em que a criança não apenas atinja padrões esperados, mas que floresça. A investigação refere que as crianças e adolescentes que experienciam frequentemente emoções positivas, mais provavelmente experimentam sucesso na escola, uma vez que estão mais preparados emocionalmente para explorar, lidar efetivamente e persistir em tarefas de aprendizagem (Huebner et al., 2014, aludindo a Reschly et al, 2008; Wolfe & Brandt, 1998).

1.2.3. APRENDIZAGEM COM BEM-ESTAR

Aprender para o bem-estar centra-se no “desabrochamento do potencial único de cada pessoa, da energia vital e das qualidades que dão sentido, propósito e orientação à vida de um indivíduo” (Kickbusch, 2012, p. 32). Seligman (2011) fala em aprender a valorizar e obter o florescimento como objetivo da educação (e da parentalidade).

Illona Kickbusch, cientista política alemã mais conhecida pela sua contribuição para a promoção da saúde e saúde global, liderou a equipa do Consórcio Europeu de Fundações “Aprender para o Bem-Estar”, responsável por construir um glossário de políticas sobre Aprender para o Bem-Estar (*Aprender para o Bem-Estar: uma prioridade política para crianças e jovens na Europa - um processo de mudança*, 2012), inspirado nas resoluções adotadas pelos principais organismos internacionais (Organização Mundial da Saúde, Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, UNICEF, UNESCO, Conselho da Europa). Nesta perspetiva, Aprender para o Bem-Estar significa apoiar as crianças no desenvolvimento de competências que lhes permitam ter vidas preenchidas, seguras e saudáveis, ao mesmo tempo que se envolvem na sociedade de forma significativa. Baseia-se em alguns pressupostos, designadamente o foco no potencial único da pessoa, dos seus dons e talentos, de forma a florescer; uma visão centrada na aprendizagem e no aluno individual, respeitando as diferenças de cada um, especialmente nos seus processos de aprendizagem, comunicação e desenvolvimento; o enfoque na relação (natureza e qualidade dos relacionamentos), conosco próprios, com os outros, com os animais e com a natureza; promover a participação da criança no processo de aprendizagem, assumindo responsabilidade pelos resultados da mesma; assegurar condições para a auto-organização e adaptação das crianças, salas de aula, escola; considerar a pessoa, o processo e os sistemas holisticamente, como um todo. Segundo Kickbusch (2012, p. 35):

As crianças que são criadas e crescem desta forma têm muito mais tendência para se cultivar e tomar conta de si próprias, dos outros e do ambiente, o que fará toda a diferença na maneira como vivemos enquanto indivíduos e nos ambientes que partilhamos. Através da perspetiva Aprender para o Bem-Estar, podemos investir nas crianças e nos jovens, capacitando-os para construir as suas competências de uma forma integrada, capaz de estimular a mudança para uma sociedade que coloca o bem-estar de todos no centro de todos os nossos sistemas.

Em suma, a educação deve respeitar a criança plenamente, como uma pessoa; o seu objetivo deve ser o bem-estar e o florescimento da criança enquanto ser humano; e deve ser holística, direcionando-se para a criança como um todo.

No contexto da aprendizagem com bem-estar, Kickbusch (2012, p. 72), aludindo a Carneiro (2010), realça que a aprendizagem deve ser “auto-organizada e centrada no aluno (...)”; que se deve “incentivar a variedade”, abraçando “múltiplas inteligências e estilos de aprendizagem diversificados”; “Compreender um mundo de interdependências e mudança, em vez de memorizar factos e debater-se pelas respostas certas”; “Explorar constantemente as teorias-em-uso de todos os envolvidos nos processos de educação”; “Reintegrar a educação em redes de relações sociais que ligam pares, amigos, famílias, organizações e comunidades”; “Ultrapassar a fragmentação do conhecimento”, através de privilegiar “formas mais holísticas e integrais de conhecimento”; e “Favorecer um papel cada vez mais determinante da aprendizagem informal e não formal”.

Fazendo referência à OCDE (2007), Kickbusch (2012) menciona que o cérebro é algo dinâmico e que as capacidades académicas podem ser construídas e atingidas através de diversos e diferenciados caminhos de aprendizagem. Por outro lado, as competências emocionais são uma das competências essenciais para se ser um aluno eficiente. Adicionalmente, Kickbusch (2012) recorre a Immordino-Yang & Damasio (2007), e diz que os processos emocionais são necessários para transferir as competências e os conhecimentos adquiridos na escola para situações novas e para a vida real. Aprender para o Bem-Estar, de acordo com o preconizado por Kickbusch (2012), contempla a aprendizagem como ampla, abrangendo não só o aspeto cognitivo e emocional, como o físico e espiritual, e como sendo um processo evolutivo.

No âmbito da aprendizagem com/para o bem-estar, Kickbusch (2012) aborda também o potencial dos recintos escolares, como “salas de aula ao ar livre”, importantes para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças; a importância de aprender através do brincar, utilizando a imaginação e a exploração; a relevância que deve ser prestada ao desporto e às artes; as TIC como forma de apoio à personalização, informatização e colaboração na aprendizagem; a educação entre pares e atividades de lazer em organizações de juventude; e a necessidade de as crianças terem tempo, segurança, estímulo e locais para desenvolverem e se dedicarem aos seus interesses.

Debrucemo-nos sobre todos estes aspetos referidos por Kickbusch (2012), realçando a sua importância e apoiando o defendido, através das perspetivas de outras orientações, documentos e autores.

Tomando em consideração diretrizes internacionais, no documento *“The future of education and skills 2030 Education”* (OCDE, 2018) é referido que será essencial saber aprender a criar objetivos claros e com propósito, trabalhar com outras pessoas com diferentes perspetivas, encontrar oportunidades inexploradas e identificar múltiplas soluções para os grandes problemas. A Educação tem que almejar fazer mais do que preparar os jovens para o mundo do trabalho; precisa equipar os alunos com as habilidades necessárias para se tornarem cidadãos ativos, responsáveis e comprometidos. A estrutura conceptual para a educação 2030 (OCDE, E2030, 2016) decorre em torno de três conceitos-chave - inovação, sustentabilidade e resiliência - seguidos por “antecipação, reflexão e ação”, criar novos valores, tomar responsabilidades e lidar com tensões e dilemas. Refere que o conhecimento deverá ser disciplinar, interdisciplinar, epistémico e processual, apontado as STEM, a Matemática, a História, as Ciências, a Arte, o Desenvolvimento Sustentável e a Cidadania global; as habilidades cognitivas e metacognitivas, sociais e emocionais, físicas e práticas, dando como exemplo o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração, a empatia, o autocontrolo e a destreza manual; e as atitudes e valores, ao nível pessoal, local, societal, global, basearem-se na curiosidade, auto-eficácia, adaptabilidade, responsabilidade, *“open mindset”* e *“growth mindset”*.

O documento *“New Vision for Education: fostering social and emotional through Technology”*, produzido no âmbito do World Economic Forum de 2016, vai ao encontro desta questão, referindo que, no século XXI, os alunos necessitam de mais do que a tradicional aprendizagem académica, precisam de colaborar, comunicar e resolver problemas, que são algumas das competências desenvolvidas na aprendizagem social e emocional. Neste documento são enunciadas as habilidades para o século XXI: as literacias fundamentais (como os alunos aplicam competências essenciais em tarefas diárias) - literacia, numeracia, literacia científica, literacia nas TIC, literacia financeira, literacia cultural e cívica; as competências (como os alunos abordam desafios complexos) - pensamento crítico/resolução de problemas, criatividade, comunicação, colaboração; e as qualidades de carácter (como os alunos abordam o seu ambiente em mudança) - curiosidade, iniciativa, persistência, adaptabilidade, liderança, consciência

social e cultural. É apontado um estudo longitudinal recentemente realizado pela OCDE, sobre 9 países, que mostrou que possuir um conjunto equilibrado de habilidades cognitivas, sociais e emocionais é crucial para as crianças enfrentarem os desafios do século XXI, e que particularmente as habilidades sociais e emocionais desempenham um papel importante no aumento de oportunidades para que as crianças alcancem o sucesso na vida.

Em Portugal, conforme apontado pelo Parecer n.º 4/2017 do Conselho Nacional de Educação (Parecer sobre o Perfil dos Alunos para o Século XXI), tanto a Constituição da República Portuguesa como a Lei de Bases do Sistema Educativo fazem referência ao desenvolvimento da personalidade e ao desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, respetivamente, como a principal finalidade do sistema educativo.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) tem também inspiração nos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO - aprender a saber, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser, que são igualmente referidos por Kickbusch (2012) no âmbito da Aprendizagem com Bem-Estar, acrescentando que esta agenda global faz também referência à necessidade da educação contribuir para o desenvolvimento da mente e do corpo, da inteligência, da sensibilidade, do sentido estético, da responsabilidade pessoal e dos valores espirituais, ou seja, para o desenvolvimento integral da pessoa.

Retomando o documento “*New Vision for Education: fostering social and emotional through Technology*” (2016), diversas habilidades podem ser fomentadas encorajando a aprendizagem baseada na brincadeira, decompondo a aprendizagem em unidades mais pequenas e coordenadas, criando um ambiente seguro para a aprendizagem, desenvolvendo um “*growth mindset*”, fomentando relações estimulantes e nutritivas, permitindo tempo para o foco, fomentando o raciocínio e análise reflexivos, oferecendo elogios adequados, guiando a criança na descoberta de tópicos, ajudando as crianças a aproveitar a sua personalidade e forças, fornecendo desafios apropriados, cuidando, providenciando objetivos de aprendizagem claros com vista a habilidades específicas e utilizando uma abordagem prática.

De acordo com Pacheco (2019), o Relatório da OCDE (2018a) defende que o currículo, flexível e dinâmico, deve refletir um quadro conceptual de aprendizagem, orientado para o bem-estar, envolvendo alunos e professores em processos de mudança; porém, menciona também que deve estar bem alinhado com as práticas de ensino e avaliação, devendo ainda “ser construído em torno dos alunos para os motivar e reconhecer os seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores prévios” (OCDE, 2018c).

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner enuncia uma diversidade de inteligências (musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal, linguística e lógico-matemática), que requerem que seja promovido um ambiente de aprendizagem estimulante e uma aprendizagem contextualizada, tornando útil o que se aprende e quem aprende, recorrendo à avaliação contínua (Pavan, 2014). Desta teoria decorre que o currículo deveria ser mais focado no indivíduo, com o objetivo de educar as suas inteligências, assim como a necessidade do professor saber estimular esta pluralidade de inteligências, individualizando-as formas de abordar os conteúdos (Pavan, 2014). Neste sentido, Bruner defendia que seria possível ensinar todos os alunos desde que se utilizassem procedimentos adaptados aos seus estilos cognitivos e às suas necessidades (Marques, s.d.).

Esta questão conduz-nos à necessidade dos processos de ensino-aprendizagem colocarem o aluno no centro, fomentando a sua curiosidade natural e através da utilização da aprendizagem prática, lúdica e empírica (Winthrop et al., 2018). Assim, deparamo-nos com a necessidade de considerar a criança como um ser ativo e com iniciativa própria, tendo liberdade para aprender, um ser com vida psicológica e emocional, como defendido pela pedagogia Waldorf (Del Frari, L. & Carlesso, J., 2019).

Freinet, de acordo com Costa (2006), preconiza uma prática educacional centrada na criança, visando formar crianças ativas, futuramente responsáveis pela transformação social. É uma aprendizagem realizada através das experiências, proporcionando situações através das quais as crianças sintam necessidade de agir, de descobrir algo que despertou o seu interesse. Freinet recorre às “aulas-passeio”, em que o aluno aprende no exterior e atribuí grande relevância aos trabalhos manuais. De forma semelhante, na pedagogia Waldorf, as artes (música, trabalhos manuais e outras) possuem um papel central, de forma a que as aprendizagens se encontrem saturadas de um sentir artístico que equilibra saudavelmente o trabalho intelectual (Moreno, 2010).

A abordagem Reggio Emilia concebe igualmente a criança como parte ativa do processo de aprendizagem, demonstrando um forte respeito pelo papel da criança neste processo (Fraley et al., 2016). Esta abordagem defende a importância do ambiente na aprendizagem, o papel do professor na reflexão, documentação e pesquisa, o currículo guiado sobretudo pelos interesses da criança (enquadrado pela experiência do professor), o papel relevante da comunidade na aprendizagem da criança e o foco no trabalho de projeto baseados no social, como forma das crianças alcançarem compreensões conceptuais mais profundas.

A aprendizagem “centrada na pessoa” concebe que esta tem capacidade de pensar e aprender por si própria, repartindo-se a responsabilidade, no processo de aprendizagem, pelos professores, alunos, pais e membros da comunidade (Rogers, 2011). Rogers defende ainda que o aluno deve aprender a como aprender o que pretende saber e o seu estudo será mais profundo, processado mais rapidamente e penetra mais na vida e comportamento, porque é auto-escolhido (de iniciativa própria).

Também os princípios de Montessori, de acordo com Tébar (2016), defendem que a aprendizagem é mais eficaz, mais geradora de bem-estar e mais significativa, quando a criança tem interesse no que está a aprender, quando sente que tem o controlo da sua própria vida, quando é prática e quando as crianças colaboram e trabalham em grupo.

A aprendizagem deve tomar em consideração os interesses e também o conhecimento prévio da criança. De acordo com Ausubel, de entre todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno previamente sabe, aspeto considerado ponto de partida (Agra et al., 2019), impelindo a criança a aprender a pensar e a construir o seu conhecimento, mediada pela organização de contextos ricos de aprendizagem e através de métodos ativos. Desta forma, a aprendizagem carece de ser transformacional, exigindo ao professor que relacione os novos significados com as experiências e vivências prévias do aluno, estimulando e incentivando novas aprendizagens, o que pode acontecer através de uma Aprendizagem Baseada em Problemas - que é centrada no aluno - em que as temáticas são abordadas em forma de problemáticas (Silva, 2015).

A aprendizagem abordada no parágrafo anterior encontra-se integrada numa pedagogia mais abrangente, a designada Pedagogia de Projeto. Esta assenta na noção de problema

enquanto fomentador do projeto; os alunos cooperam para definir estratégias de abordagem aos problemas, assim como na resolução dos mesmos; e é realizada uma partilha dos produtos e aprendizagens realizadas, como condição formadora (Cosme, 2018). Cosme (2018) indica que alguns dos dispositivos metodológicos que pertencem a esta Pedagogia são a Metodologia ou Trabalho de Projeto, a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, a Aprendizagem por Descoberta Guiada, a Aprendizagem através de Genealogias e os Estudos de Caso.

Frazzon (2011) baseando-se em Perrenoud, afirma que o processo educativo deve estimular o autoconhecimento, assim como o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem e a autorregulação do aluno, o que significa que a construção do processo deve ser assumida, de forma gradual, pelo aluno. Particularmente e segundo Simão, A. e Frison, L. (2013), aludindo a Zimmerman (1989a, 1989b, 2000) e Schunk (1989), a autorregulação constitui-se como a competência de autogerir pensamentos, sentimentos e ações que são planeadas e ciclicamente adaptadas para o atingimento de metas e de objetivos; quando considerada num contexto de aprendizagem, relaciona-se com o processo que abrange a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planeados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares, tratando-se portanto de um processo cíclico e multidimensional, no qual o aluno desempenha um papel ativo, num processo diferenciado de acordo com as situações.

De acordo com Dewey (Pereira et al., 2009). de forma a desenvolver a capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno, a prática docente deve ser baseada na liberdade deste para elaborar as suas próprias certezas, uma aprendizagem instigada através de problemas ou situações, o que conduz o aluno a uma aprendizagem significativa, utilizando diversos processos mentais e desenvolvendo a capacidade de assumir responsabilidade pela sua formação. O professor deve realizar um trabalho reflexivo com o aluno, com disponibilidade para pesquisar, acompanhar e colaborar na sua aprendizagem crítica, o que torna o conhecimento um conhecimento co-construído (por ambos) e não apenas reconstruído e reelaborado.

Apesar de efetivamente existirem competências que, para serem aprendidas, necessitam de um método mais diretivo, os professores podem adotar pedagogias que impliquem que as crianças resolvam problemas de forma colaborativa, que possam conduzir,

experimental, falhar e tentar de novo (Winthrop et al., 2018). Sobre esta questão, Agostinho da Silva defendia igualmente que a educação deveria ser pensada como um processo de orientação, acompanhamento e ajuda, ao invés de ensino e fornecimento de ideias ou palavras, devendo permitir o livre florescimento da criança (Pombo, 2000, p. 6): “(...) educar não é levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é tentar influir de qualquer modo em sua orientação futura, mas dar meios de expressão à sua capacidade criadora e de comunicação”. O professor deve ser perspectivado como facilitador, auxiliando na criação de condições necessárias para que a aprendizagem ocorra (Del Frari, L. & Carlesso, J. 2019).

Para Freire (1998), ensinar e aprender são momentos do processo maior de conhecer e, por isso, incluem a busca, a curiosidade, o equívoco, o acerto e o erro, a serenidade, o rigor, o sofrimento e a tenacidade, mas também a satisfação, o prazer e a alegria. Adicionalmente e para além do referido, de acordo com Freire, o educador não ensina sem aprender, sem conhecer a realidade do grupo com que vai trabalhar, cabendo “ao educador aprender com o educando qual é a sua realidade, de maneira que o educando possa então aprender com o educador, que dispõe de determinados instrumentos, determinadas experiências que, colocadas ao serviço do grupo, podem permitir adquirir o conhecimento de si mesmo e de sua realidade, o que antes não tinha” (Oliveira, 1989, p. 31). Esta questão leva a que o foco do processo educativo se faça não no aluno, conforme referido anteriormente, mas na relação educativa entre educador e educando, perspectivando a educação como o aluno e o professor em relação, através do ou mediados pelo conteúdo, conteúdo este que não é secundário nem o ponto central, mas o elemento que permite tal relação (Barreto, 1989). Também Mendes (2019), mencionando Smith (2006) referindo-se a Vygotsky, menciona que este atribui importância à relação entre o educador e a criança, uma vez que ao observar atentamente (escuta) a criança e assim detetar o seu potencial, pode interagir de forma a ampliar a experiência de aprendizagem.

Nestes processos de ensino-aprendizagem devem ser envolvidas todas as pessoas: os professores, equipas de professores, membros da comunidade, pares, família, empregadores e outros e podem ocorrer em diversos locais - escola, online, múltiplos espaços. Relativamente à tecnologia, esta deve ser integrada na aprendizagem (Winthrop et al., 2018). De acordo com Kickbush (2012), o relatório *Eurydice* faz alusão a diversas utilizações pedagógicas inovadoras das Tecnologias de Informação e

Comunicação, que aumentam a motivação dos alunos, fazem com que detenham maior controlo sobre o seu processo educativo e facilitam uma aprendizagem personalizada e individualizada, para além de poderem fortalecer o envolvimento da família na aprendizagem e incentivarem a aprendizagem fora da sala de aula.

Brito et al. (2021) aludindo a Paulo Freire, referem que o clima de abertura e de participação é uma condição necessária para que a relação dialógica seja estabelecida, uma relação baseada no “estar com” (e não no “estar diante” ou “estar sobre”), como sujeitos da mudança. O processo educacional deve colocar o indivíduo em diálogo constante com o outro, revendo-se, reformulando-se constantemente, uma vez que a democracia implica mudança. Concomitantemente, a participação advinda desta democracia é, de forma semelhante, uma finalidade e um elemento da prática educativa, consubstanciada através do diálogo.

Por outro lado, aprender a brincar é umas das formas de desafiar a inteligência dos alunos e a primeira tarefa do professor. De acordo com Alves (2018, pp. 44-45):

Há brinquedos que são desafios ao seu corpo, à sua força, à sua habilidade, à sua paciência. E há brinquedos que são desafios à inteligência. A inteligência gosta de brincar. Brincando, ela salta e fica mais inteligente ainda. Brinquedo é tónico para a inteligência.” e então o professor deve “entortar a sua ‘disciplina’ (...) e transformá-la num brinquedo que desafie a inteligência do aluno. Pois não é isso que são a matemática, a física, a química, a biologia, a história, o português? Brinquedos, desafios à inteligência.

Mendes (2019) sublinha que vários autores se dedicaram a estudar o brincar como ferramenta pedagógica, ou seja, as suas potencialidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, recorrendo particularmente a Vygotsky e Piaget, cujas ideias foram determinantes para valorizar o brincar e para a sua inclusão no espaço pedagógico. A autora refere Carlos Neto (2016) que defende, particularmente, o brincar ao ar livre, em espaços exteriores e em contacto com a natureza.

A propósito de natureza, a pedagogia Waldorf realça o amor inato que a criança tem pela natureza, que pode apoiar a sua compreensão através de uma base científica, assim como o cuidado ativo da mesma. As escolas Waldorf possuem normalmente uma horta e enquadram-se em paisagens naturais, trabalhando-se o cultivo, a agricultura e a exploração florestal desde tenra idade (Moreno, 2010).

Retomando o brincar, este, assim como lúdico e o ócio, são fundamentais para a adaptação, aprendizagem e manutenção do bem-estar das crianças (Lopes et al., 2020). Os autores referem a necessidade de transformar as cidades em “*playgrounds*”, no sentido de promoverem oportunidades de interação facilitadores de bem-estar e prazer, cidades abertas e lúdicas, que convidem ao brincar livre e à livre expansão da natureza lúdica do comportamento das crianças e jovens, apropriando os espaços públicos, criando identidades de lugar e viabilizando o convívio intra e intergeracional. Destacando o papel do convívio intrageracional, Veiga et al. (2014) enunciam que as relações positivas com colegas na escola, contribuem para o aumento da motivação acadêmica (Furrer & Skinner, 2003), da autoestima (Keefe & Berndt, 1996) e melhoria do desempenho acadêmico (Veiga, 2012).

Segundo as Recomendações da Organização Mundial de Saúde para a Atividade Física e Comportamento Sedentário (2020), é recomendado que as crianças e adolescentes pratiquem atividade física regular, o que promove inúmeros benefícios: melhora a aptidão física, a saúde cardiometabólica e óssea, a cognição, a saúde mental e reduz a gordura corporal. É importante oferecer a todas as crianças e adolescentes oportunidades seguras e equitativas e encorajar a participação em atividades físicas que sejam divertidas, diversificadas, e adequadas à sua idade e capacidade.

Adicionalmente, a existência de crianças com problemas de comportamento, dificuldades de atenção/concentração e ansiedade perante provas e testes escolares, tem feito com que as escolas decidam implementar momentos de relaxamento e bem-estar, como meditação, Mindfulness e Yoga. Estas técnicas podem melhorar a atenção/concentração, aumentar o autocontrole e fornecer formas saudáveis para lidar com o stress e a frustração (Vorkapic, 2015, citado por Araújo, 2016).

Na escola, a atividade física pode permitir que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo e o movimento, promovendo situações em que a criança entre em contacto com manifestações diferentes de cultural corporal, nomeadamente através de jogos e brincadeiras, ginástica e dança (Ayoub, 2001).

Face a todo o exposto e conforme referido inicialmente, toda a aprendizagem deve focar-se no aluno de forma holística, designadamente tomando em consideração as suas necessidades motoras, afetivas e cognitivas, tal como defendido por Wallon (Mahoney,

1999). Desta forma, todo o planeamento de atividades escolares e educativas, deve responder à questão: o que é que a atividade significa para o aluno, do ponto de vista cognitivo, motor e afetivo? Ou seja, como é que a atividade contribui para o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa? O professor deve tomar em consideração este aspeto no planeamento, lembrando-se que as atividades que desenvolve com o aluno têm ressonância no seu conjunto motor, afetivo e cognitivo e que essa ressonância deverá realizar-se em direção à satisfação das suas necessidades, sendo que este processo acontece numa interação entre ambos e em que ambos, professor e aluno, se transformam. Tudo isto nos conduz a lembrar e reforçar que o papel da escola não se deve limitar a instruir, mas a desenvolver toda a personalidade da criança (Mahoney, 1999).

O bem-estar é uma agenda política há muita esquecida para as escolas que está agora a fazer o seu caminho na educação ao nível mundial. Para sustentar a sua importância e foco, a ênfase no bem-estar tem, portanto, que encontrar a sua própria relação com a missão de aprendizagem das escolas. Quer trabalharemos numa altura de crescimento económico, quer numa altura de austeridade, não devemos ter que escolher entre o sucesso, por um lado, ou o bem-estar, pelo outro. Ao invés, transformemos as crianças e jovens em adultos que tenham, ao mesmo tempo, sucesso e bem-estar (Hargreaves, A. & Shirley, D., 2018).

Conforme refere Kickbusch (2012, p. 84), as escolas devem tornar-se organizações do século XXI que permitam Aprender para o Bem-Estar, ou seja, organizações respeitadoras do desenvolvimento individual de cada criança, apoiando uma aprendizagem que permita a

realização do nosso potencial único através do desenvolvimento físico, emocional, mental e espiritual [que se encontram inter-relacionados e interagem] em relação a nós próprios, aos outros e ao ambiente. Os sistemas de ensino podem e devem apoiar as crianças no desenvolvimento das competências de que elas necessitam para viverem vidas preenchidas, seguras e saudáveis, e para se envolverem na sociedade de forma significativa.

CAPÍTULO 2 - GESTÃO ESCOLAR E MELHORIA DA ESCOLA

“Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar [...] Os alunos serão sempre o propósito e o objeto de focalização da mudança. As escolas - não os governos - serão sempre o seu alvo central, o lugar de concentração de todos os esforços de melhoria.”

Hargreaves, A. e Fink, D. (2007, p. 11, 325. 327)

2.1. A GESTÃO ESCOLAR, A MUDANÇA E A MELHORIA DE ESCOLA

A imagem da escola enquanto organização tem vindo cada vez mais a tomar protagonismo, no domínio da Educação. Conforme Lima (1998, p. 48) aponta, o “carácter organizacional” e os “processos organizativos” da escola, dizem respeito ao facto de professores e alunos se encontrarem reunidos “no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objetivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.”. Lima faz ainda referência ao documento da UNESCO “*As Funções da Administração da Educação*”, que menciona que “qualquer centro de ensino (...) constitui uma empresa educativa. Isto significa que para realizar eficazmente a tarefa que lhe incumbe, deve ter a sua esfera própria de responsabilidade no que respeita à organização e desenvolvimento das suas atividades. O seu funcionamento deverá, pois, ajustar-se às necessidades decorrentes do efetivo exercício de tal responsabilidade” (Lima, 1998, p. 56). Por fim, o autor cita a FENPROF (1987), mencionando que gerir uma escola “é utilizar uma variedade enorme de meios, de forma criativa e racional, responsabilizar e mobilizar pessoas, promover o sucesso escolar” (Lima, 1998, p. 84).

A legislação atual referente à gestão escolar, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na atual sua redação, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, afirma que:

(...) as escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um

contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas.

Verifica-se assim, que a principal missão da gestão escolar deverá ser capacitar e fomentar o desenvolvimento integral e potencial dos alunos, de forma a permitir que, futuramente, se integrem e contribuam para a sociedade, em diversos domínios. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) vai ao encontro desta questão, referindo que a educação deve favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (artigo 1.º).

Para garantir a concretização destes objetivos, surge a figura do gestor escolar. No âmbito do já referido Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, assiste-se a uma centralização de poderes na figura do diretor, responsável pelas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, sendo o conselho pedagógico, o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa. Por outro lado, é reforçada a participação das famílias e da comunidade na direção estratégica das escolas, nomeadamente através do conselho geral, que define as linhas orientadoras da atividade da escola e elege o diretor, e ao qual pertence o pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, alunos adultos e do ensino secundário, autarquias e representantes de instituições e organizações da comunidade local (Formosinho, J. & Machado, J., 2014). Em termos de autonomia da escola, verifica-se a atribuição de competências para que a escola se possa organizar internamente, também para que possa criar estruturas e mantém a possibilidade de a escola celebrar contratos de autonomia, negociados entre escola, Ministério da Educação e câmara municipal, com a participação dos conselhos municipais de educação (Formosinho, J. & Machado, J., 2014).

De acordo com Torres e Palhares (citados por Tavares, 2015), nas últimas décadas, tem vindo a ser conferida uma importância gradual à gestão e à liderança escolares no sistema educativo português, nomeadamente como meio fundamental de melhoria do sistema educativo, no quadro legal da autonomia, através da figura do Diretor. Adicionalmente, Torres (2012) menciona que existe uma ideia veiculada pelos discursos políticos e comunicação social, de que os problemas educacionais se podem resolver ou

minimizar através de uma gestão escolar eficaz, acrescentando que em todos os regimes de governo é destacada esta figura de líder formal da instituição.

Efetivamente, para terem sucesso, as organizações dependem de gestores competentes, que fazem a organização funcionar de forma adequada, para produzir resultados e agregar valor. Chiavenato (2004) concebe o gestor como agente de ação (catalizador de resultados) e de inovação (causador de mudança), pois é responsável por modificar constante e continuamente as organizações, de modo a ajustá-las de forma proativa ao ambiente, que se encontra cada vez mais mutável e imprevisível. O autor faz alusão às mudanças que também se encontram a ocorrer na direção da administração, designadamente na redefinição do papel dos gestores, através do reajustamento das relações de poder, pois o seu novo papel prende-se com o fomento da instabilidade de forma a questionar permanentemente o *status quo*. De acordo com Chiavenato (2004), a gestão deve estimular a desordem introduzindo novas ideias e informações, de forma a gerar criatividade e inovação; fomentar a autonomia, iniciativa, conectividade, comunicação e cooperação; estimular a permanente atualização da identidade organizacional. O gestor deve ainda ter uma perceção constantemente renovada das circunstâncias ambientais; ser pesquisador da sua própria organização, do que é aceite e do que é reconhecido, assim como o imaginário e o inconsciente; legitimar a desordem de forma a modificar padrões de comportamento vigentes estáticos, acionando a mudança; e, por fim, atuar como *coach*, “impulsionando e dinamizando as ações das pessoas em direção a metas e alvos negociados e consensuais” (Chiavenato, 2014, p. 620).

Lima (1998), com base em Peter F. Drucker, refere que a gestão empresarial introduzida nas instituições de serviços público faz com que estas possam encarar a mudança como uma oportunidade, pois têm ainda mais necessidade de agir de modo empresarial e inovador que as próprias empresas, dada a mudança veloz da sociedade, da tecnologia e da economia. Num mundo em constante mudança, as organizações modernas devem tirar proveito desta mudança e encará-la de frente, flexibilizando-se. O “mantra da teoria administrativa” atualmente será então o de “apontar contínua e gradativamente novos rumos e proporcionar novas soluções para melhorar a qualidade de vida das pessoas e das organizações e, ao fim e ao cabo, tornar o mundo cada vez melhor e feliz” (Chiavenato, 2014, p. 621).

Uma vez que este mundo se encontra em rápida mudança e requer novas competências para novos trabalhos, é preciso educar cidadãos do e para o mundo e fomentar a aprendizagem ao longo da vida (Winthrop et al., 2018). Esta questão aplica-se igualmente às organizações escolares, pressupondo que “a educação está em constante processo de invenção” (Bruner, 1999, p. 41).

O Papa Francisco terá referido num dos seus discursos “Somente mudando a educação, o mundo pode ser mudado” (Jesus, 2018, p. 205). Indubitavelmente, a educação “é um dos principais motores do desenvolvimento social e económico das sociedades” (Pacheco, 2019, p. 91) e, possivelmente, a mais influente de todas as instituições na modelação da política interpessoal da pessoa em crescimento (Rogers, 2011), “um esforço para auxiliar ou moldar o crescimento” (Bruner, 1999, p. 17). Já Canário (2006, p. 35), a propósito de educação, cita Immanuel Kant (2004) que, no final do século XVIII, referiu “O homem só se pode tornar homem por meio da educação. [Ele] Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna”.

Adicionalmente, a educação possui um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento, habilidades, atitudes e valores, que podem habilitar as pessoas a contribuir para e a beneficiar de um futuro inclusivo e sustentável (OCDE, 2018). Portanto, um dos principais objetivos da educação deveria ser “inventar um futuro novo para o nosso planeta” (Bertrand, 2019, p. 229).

Andreas Schleicher, Diretor for Education and Skills, no documento “*The future of education and skills 2030*” (OCDE, 2018), realça que as escolas devem preparar as crianças para profissões que ainda não existem, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda não antecipamos, tornando-se necessário que os alunos desenvolvam a curiosidade, a imaginação, a resiliência e a auto-regulação; que saibam respeitar e apreciar as ideias, perspetivas e valores dos outros; e consigam lidar com o erro e com a rejeição e continuar o seu caminho, mesmo quando se deparam com adversidades. A sua motivação deverá ir para além de arranjar um bom trabalho e um ordenado elevado: devem também preocupar-se com o bem-estar dos seus amigos e famílias, das comunidades e do planeta.

Esta sociedade global complexa requer, assim, cidadãos capazes de aprender continuamente e de trabalhar com a diversidade, local e internacional, conforme

menciona Fullan (2007) de acordo com Pacheco (2019), o que causa um efeito de pressão para a mudança.

Face a estes desafios, quando o sistema ou as escolas não conseguem lidar com os seus problemas vitais, podem sempre seguir o caminho da metamorfose, da mudança e da transformação, mantendo a essência da escola - uma vida mais digna e justa para todos - e que, ao mesmo tempo, produza novas qualidades, conforme Morin defende (Cabral, I. & Alves, J., 2018).

Bolívar (2012) indica que as organizações escolares necessitam ser mais flexíveis e adaptem-se constantemente à mudança, o que pressupõe novos modos de gestão e inovação nas escolas. Esteves et al. (2016) corroboram esta questão, referindo que os processos de melhoria das escolas exigem às lideranças o exercício de diversas competências de gestão. Os autores indicam que a verdadeira mudança da escola se atinge não só com a alteração do comportamento das pessoas dentro da organização, mas também de toda a organização como um todo e o meio à sua volta (tanto professores, alunos, assistentes operacionais como pais e decisores políticos locais e mesmo centrais), para tornar o contexto favorável a uma mudança sustentada.

Tal significa que a melhoria da escola “não pode depender de uma só pessoa, requer o desenvolvimento de uma capacidade de liderança por parte de todos”, refere Bolívar (2012, pp. 26-27), enunciando o conceito de “liderança distribuída”. Neste conceito de liderança, o poder encontra-se distribuído por todos os membros, no interior de uma “gestão baseada na escola”, possuindo um potencial para a mudança nas escolas e proporcionando novas formas de pensar sobre o conceito. Designadamente, ao envolver os professores nos processos de tomada de decisões e as relações colegiais na melhoria escolar, gera também um efeito direto sobre a aprendizagem dos alunos e os seus níveis de consecução.

Lück, citada por Becker et al. (2016), vai igualmente ao encontro da ideia de melhoria da escola, afirmando que devem ser criadas condições para que todos na escola possam participar e desenvolver competências de liderança, nomeadamente através da determinação e luta pela melhoria contínua, aceitando os desafios que a liderança traz e despertando o melhor nas pessoas. Também Chiavenato (2004), sobre as práticas modernas de gestão, aponta que, ao envolver todos os membros da organização num

processo de aprendizagem e desenvolvimento incorporado nas práticas diárias, de forma a associar o que se aprende ao que se faz, a organização se torna uma “organização de aprendizagem”. A aprendizagem constitui-se como um processo que conduz à criatividade, à inovação e ao sucesso, o que significa que as organizações devem trabalhar numa lógica de aprendizagem contínua, utilizando-a como a sua principal vantagem competitiva. Chiavenato (2004), baseando-se em Argyrys, enfatiza que se a aprendizagem humana resulta da dinâmica de relações estabelecida entre as informações e as relações interpessoais, a aprendizagem organizacional pretende capacitar as pessoas a compreender e agir de forma eficaz, com e no apoio de relações colaborativas, o que acontece quando uma organização alcança o que pretende (correspondência entre plano de ação e resultado real); ou quando se identifica e corrige o desfasamento entre o objetivo pretendido e o resultado alcançado.

Bolívar (2012) aborda o conceito de mudança/melhoria sustentável das escolas, ou seja, a capacidade de estas conseguirem adaptar-se e melhorar continuamente, perante novos desafios e novos contextos. O autor faz referência a mudanças estruturais, no âmbito desta melhoria, como a reprofissionalização do ensino, a colaboração e trabalho em equipa, a participação e autonomia, ao mesmo tempo que o currículo é reconstruído a partir da base, com novas estruturas na tomada de decisões. Sendo a escola o lugar privilegiado para a melhoria, Bolívar indica que todas as estratégias que contribuam para potencializar a escola como unidade básica de mudança e inovação, constituem-se como estratégias privilegiadas de melhoria. Adicionalmente, o autor realça que, para a melhoria da escola, muito contribuem os processos de ensino e aprendizagem, assim como as condições internas que o apoiam (nomeadamente ao nível da organização, tomada de decisões, gestão e aconselhamento). De acordo com Bolívar (2003), se a escola conseguir tornar-se uma organização que aprende e produzir uma aprendizagem organizacional, melhorando continuamente as suas práticas, irá melhorar também a aprendizagem e educação dos alunos, assim como dos professores enquanto agentes da mudança/melhoria.

Perspetivando a escola enquanto organização que aprende, preconiza-se que esta contém, em si, potencialidades para melhorar. Assim, é necessário atender ao propósito de melhoria e fazer com que a gestão de uma escola envolva a comunidade educativa, de forma a dar lugar a práticas de autoavaliação organizacional que procurem potenciar a melhoria, assim como a sistemas externos de avaliação (Esteves et al., 2016).

Formalmente, o autodiagnóstico terá sido desenvolvido pelas escolas de forma a responder à prestação de contas, no sentido de obterem um conhecimento mais específico das suas necessidades, fragilidades e dificuldades, tendo este estado na génese da autoavaliação (Esteves et al., 2016). A autoavaliação surgiu então como um instrumento de gestão estratégica e desenvolvimento organizacional (autoavaliação da atividade pedagógica, organizacional, cultural e social da escola). De acordo com os autores, os referenciais de autoavaliação diferem de escola para escola, tendo a avaliação externa o papel de “promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos” (art.º 3.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro). A autonomia das escolas e subsequentes opções - que podem ser diversificadas - necessitam de um olhar externo sobre os processos e seus efeitos, ou seja, sobre as iniciativas e melhoria no funcionamento e resultados da ação.

A avaliação das escolas constitui um foco de atenção em muitos sistemas educativos europeus. Associada a políticas de descentralização e de autonomia escolar, tem sido indicada como um meio de prestação de contas, mas também, ao mesmo tempo, como um processo de melhoria da qualidade da educação. Entender a avaliação como possibilidade de melhoria da qualidade da educação, faz com que esta se torne um processo ao serviço da comunidade em que se insere a escola e dos seus atores (alunos, professores e comunidade em geral), pretendendo fomentar mudanças significativas, a diferentes níveis (Gonçalves et al., 2014).

Figueiredo et al. (2014) faz referência ao *European Parliament and Council* (2000), que enuncia que os sistemas de avaliação da qualidade são estabelecidos para promover a melhoria da avaliação da qualidade na educação, algo apoiado pelos estados-membros, no sentido de atingir uma educação de qualidade e criar escolas aprendentes, recorrendo a técnicas que melhorem a qualidade como forma de adaptação (bem-sucedida) às exigências do mundo atual, que está em mudança rápida e constante, ao mesmo tempo que a avaliação externa se desenvolve, facultando suporte metodológico à autoavaliação e fornecendo uma visão externa da escola.

Em Portugal, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, tem por objeto o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, afirmando que este pretende promover uma melhoria do sistema educativo, ao nível da sua organização, funcionamento, resultados, eficiência e eficácia; prover um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, o que permite igualmente servir como apoio para

a formulação de políticas de educação e formação; incentivar ações e processos de melhoria da qualidade, funcionamento e resultados das escolas; sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo, assim como valorizar o papel dos referidos membros; garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e ensino; participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, o que permite fornecer informação e recolher experiências comparadas; e, em conjunto com tudo o referido anteriormente, o sistema de avaliação pretende também, e poder-se-á aventar afirmar, em última instância, assegurar o sucesso educativo. Após a análise dos resultados da avaliação, estes deverão permitir a formulação de propostas concretas relativamente à organização do sistema educativo, estrutura curricular, formação de docentes (inicial, contínua e especializada), autonomia, administração e gestão das escolas, incentivos e apoios às escolas, rede escolar, articulação sistema de ensino – sistema de formação e regime de avaliação dos alunos.

A lei faz referência a dois tipos de avaliação: a auto-avaliação, que como o próprio nome indica, realiza-se em cada escola ou agrupamento de escolas, analisando o grau de concretização do projeto educativo, o modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens, o nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, o desempenho dos órgãos de administração das escolas/agrupamentos de escolas, o sucesso escolar e a prática de uma cultura de colaboração; e a avaliação externa, que para além dos itens descritos anteriormente, afere a conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, assim como a eficiência e eficácia das mesmas.

Os intervenientes no processo de avaliação, para além das escolas e agrupamentos de escolas, são a comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo do Conselho Nacional de Educação e os serviços do Ministério da Educação que têm competência na área da avaliação do sistema educativo. Estas duas últimas entidades constituem a estrutura orgânica do sistema de avaliação, que planeia, coordena e define processos, assim como executa, desenvolve, aprecia, interpreta e divulga os resultados.

O modelo português de avaliação externa de escolas é um instrumento de avaliação da qualidade escolar, numa integração das perspetivas organizacional, curricular e pedagógica, fazendo parte do processo de implementação e avaliação das dimensões reportadas aos resultados (académicos, outros resultados educativos e reconhecimento

da comunidade acadêmica), à prestação do serviço educativo (gestão do currículo, práticas de ensino, práticas de monitorização e avaliação e práticas de inclusão e equidade) e à liderança e gestão (visão, estratégia e planeamento, gestão dos recursos, desenvolvimento pessoal e organizacional, autoavaliação e melhoria), conforme aponta Pacheco et al. (2014).

A avaliação externa e a avaliação institucional podem e devem ser complementares e potenciar-se mutuamente, devendo ser utilizadas como base para o diálogo entre as escolas, professores e diretores, sistema educativo e sociedade em geral (Bolívar, 2012), devendo ser um processo conduzido de forma cautelosa, nomeadamente através de processos de avaliação formativa contextualizados, não imediatamente generalizáveis nem universalmente comparáveis e hierarquizáveis (Lima, 2015).

Ainda a este propósito, Pacheco et al. (2014) indicam que a avaliação externa deve compreender a realidade da escola e tomar em consideração a importância do ensino e da aprendizagem, para além dos resultados dos alunos, alterando a estrutura do referencial, de forma a refletir a maturidade da cultura avaliativa de escola, aumentando o seu perfil autoavaliativo e alinhando-o com a avaliação externa.

Pacheco et al. (2014), com base em Almeida (2007), consideram que a avaliação das escolas, assim como de qualquer outra organização, deve sempre partir de um exercício de autoavaliação. Hargreaves & Fink (2007, p. 327) corroboram que a autoavaliação deve ser uma trajetória para a melhoria. Os líderes escolares devem “adotar uma estratégia sistémica que consiga melhorias por via da diversidade, através de processos que alastrem e que perdurem, assim como atrair e reter líderes do mais alto calibre que se responsabilizem por essa sustentabilidade”, sendo um dos elementos essenciais a definição das próprias metas de melhoria do estabelecimento de ensino, que devem ser exigentes e realizadas através de uma prestação de contas (transparente) do seu nível de concretização, não sendo punidos sumariamente caso não atinjam as metas. Tal processo pode ser incluído nas práticas de autoavaliação e nos planos de desenvolvimento das escolas. Também os professores, conforme Bolívar (2012) salienta, devem investigar e refletir sobre a sua prática, em processos de autoavaliação, colaborando internamente e visando a melhoria da escola.

Em termos gerais, Pacheco (2019), referindo-se a Fullan (2015), indica que este preconiza ser necessário um sistema de melhoria global da mudança, que integre simultaneamente o local e o nacional, de forma a ser possível atingir o objetivo de

envolver todas as escolas e salas de aula num processo contínuo de mudança, um equilíbrio entre as tentativas de inovação *top-down* e *bottom-up*, podendo a avaliação contribuir para este objetivo.

Bolívar (2016), remetendo para Richard Elmore, menciona que a melhoria escolar não é decidida nas políticas educativas, mas sim nas práticas pedagógicas das aulas, o que significa que é necessário criar condições organizacionais na escola que permitam o desenvolvimento das boas práticas dos professores. Tal pode ser criado através de estruturas e contextos que apoiem e promovam as práticas educativas desejadas, redefinindo papéis e condições de trabalho, de forma a que exista uma real aprendizagem docente. A este propósito, Freire (1998) enuncia que a melhoria da qualidade da educação, do ponto de vista progressista e democrático, implica a formação permanente dos educadores, o que significa a prática de analisar a prática. Ao pensar a prática, é possível compreender uma teoria não percebida, pouco percebida ou percebida mas pouco assumida, com a presença de pessoal altamente qualificado.

Assim, a missão última da escola, a melhoria das aprendizagens dos alunos, faz-se depender do trabalho conjunto de toda a escola: “Como sabemos por la teoría de la mejora escolar, si el núcleo son ‘buenos aprendizajes’ para todo el alumnado, esto supone, en un primer nivel, contar con estrategias de enseñanza, contenidos del currículum y el desarrollo de las necesidades de los alumnos; en uno segundo con buenas escuelas con un conjunto de procesos y, en último, con un marco de política educativa que lo potencie.” (Bolívar, 2016, p. 9), tornando-se necessário questionar o formato organizacional da escola atual.

Nos processos de transformação da escola, dever-se-á reconhecer também a importância do envolvimento de todos de igual forma, nomeadamente através da promoção da participação dos professores e do espírito de equipa, da participação dos alunos e pais e da criação de vínculos de liderança e tomada de decisão compartilhada entre os membros da equipa de gestão escolar, conforme referido por Lück, citada por Becker, Souza, Pardal & Silva (2016). Todos os participantes na Escola devem assumir o compromisso de construir uma escola mais aberta, democrática, dinâmica e criativa, fazendo com que a própria organização-escola possa ser um elemento dinamizador da inovação e do melhoramento (Guerra, 2002). E “interrogar-se sobre o que acontece, gerar incertezas sobre a forma de se organizar, imaginar alternativas ao que se faz, pôr

em marcha novas experiências, refletir rigorosamente sobre elas, escrever sobre o que ocorreu e contar à comunidade o que se conseguiu”, ajudará a transformar positivamente as escolas (Guerra, 2002, p. 44).

Neste seguimento, pode-se dizer que a melhoria da escola se constitui como “uma abordagem característica da mudança educativa que tem como objetivo incrementar os resultados da aprendizagem dos alunos, assim como o fortalecer a capacidade da escola em gerir a mudança”, intentando alcançar “mudanças educativas positivas que se centram nos resultados dos estudantes, modificando a prática de ensino, ao mesmo tempo que se ajusta a gestão, a liderança e os planos de aprendizagem, dentro da escola de modo a apoiarem o ensino e a aprendizagem”. (Hopkins 2001, p. 13, citado por Bolívar, 2012, pp. 33-34). A escola pode então ser um local em que todos os envolvidos, em conjunto, podem participar, em prol do seu desenvolvimento.

A educação, ou “ecossistema pedagógico”, de acordo com Alves et al. (2016), pode ser perspectivada em três níveis: macro, ou seja, as políticas educativas, que devem realizar movimentos *top-down* e *bottom up* constantes; meso, ou organizacional, em que as lideranças de topo e intermédias assumem relevância, assim como as micropolíticas; e micro, ou seja, ao nível da sala de aula, onde são importantes os modos de trabalho pedagógico, a relação pedagógica, as estratégias de ensino, o clima de aula e a avaliação formadora.

Pacheco (2019) menciona que as reformas da escola são marcadas por uma diversidade de movimentos ao nível organizacional, curricular ou pedagógico e pela relação entre currículo e didática ou conhecimento e ensino/aprendizagem. Designadamente, as políticas educativas e os modelos implementados de avaliação externa provocam efeitos nas escolas e podem ser analisados ao nível das mudanças organizacionais, curriculares e pedagógicas (Pacheco, 2014).

Para Cabral, I. e Alves, J. (2018), no sentido do sucesso das dinâmicas de inovação e mudança educativa, as mudanças terão que se concentrar a três níveis: ao nível macro, como a cultura de escola e identidades profissionais; ao nível meso, ou seja, planificação e gestão estratégica de recursos que tornam possíveis as aprendizagens (organização-escola) - organização do tempo dos alunos, organização do tempo dos professores, organização dos espaços, agrupamento dos alunos, alocação de docentes aos grupos de alunos, desenvolvimento profissional docente e redes de aprendizagem; e, por fim, ao nível micro, que se refere à ação educativa concreta, ao processo

ensino/aprendizagem (modos de trabalho docente, gestão do currículo, modos de trabalho pedagógico, estratégias de ensino e estratégias de avaliação das aprendizagens).

Na mesma linha, Pacheco (2019), na sua obra “Inovar para mudar a escola”, aborda a mudança e inovação em contexto educacional nas suas dimensões organizacional, curricular e pedagógica, centrando-se essencialmente nas últimas duas, justificando que as reformas escolares tendem a concentrar-se nas questões organizacionais, na forma de organizar a escolaridade e, sobretudo, nas lideranças, e raramente nas aprendizagens ou nos seus aspetos curriculares e pedagógicos.

Também Hargreaves, Earl e Ryan (citados em Cordeiro, M. & Pozzo, D., 2015) enunciam que a mudança dos sistemas educacionais pode ocorrer de duas formas: através da mudança dos próprios sistemas educacionais/estruturas e da mudança das metodologias desenvolvidas em sala de aula. A propósito desta última, Bolívar (2012) realça que, para a melhoria da escola, muito contribuem os processos de ensino e aprendizagem.

A gestão escolar estratégica deve focar-se nas dimensões da organização que sejam centrais para a implementação de melhorias sustentáveis, devendo o processo de melhoria orientar-se para mudanças ao nível da sala de aula e da escola (Cabral et al., 2020).

Fialho et al. (2014) fazem referência a diversos relatórios da OCDE sobre a avaliação de escolas, em que a ideia é defendida é a de que a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem se constitui como o coração da melhoria da escola, havendo recomendações para estabelecer, como objetivo da avaliação, a melhoria da aprendizagem e do ensino e a melhoria dos resultados dos alunos. Sobre Portugal, o relatório da OCDE de 2012, afirma que o modelo de avaliação deve ser revisto, de modo a que a qualidade das aprendizagens seja a questão central da avaliação externa. Os autores reforçam esta questão baseando-se ainda em Santiago, Donaldson, Looney & Nusche (2012), que mencionam que a avaliação das escolas deve focar-se principalmente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem e na sua relação com os resultados escolares, uma vez que a avaliação externa de escolas se centra demasiado em documentação e processos administrativos e de gestão, e de forma reduzida na qualidade e eficácia do ensino e aprendizagem. Como resultado, não há

ênfase suficiente nos aspetos pedagógicos, particularmente na identificação das principais características de um ensino eficaz ou de alta qualidade.

Deve, então, ser “esperado que a escola proporcione um contexto favorável às atividades que nela se desenvolvem, nomeadamente pela consistência entre o sistema organizacional, a liderança e a aprendizagem - sua razão primeira e última”. Todos os atores escolares se devem comprometer, refletindo e aprendendo, sobre os fatores que influenciam o seu desempenho, os métodos pedagógicos e a aprendizagem dos alunos, ou seja, realizarem uma “aprendizagem orientada para a melhoria contínua dos processos e dos resultados, mormente por via do conhecimento, ao serviço do desenvolvimento humano, sendo o dos alunos incontornavelmente prioritário” (Lourenço-Gil et al., 2020, p. 47).

Face ao exposto, percebe-se que de forma a promover a melhoria das aprendizagens dos alunos, torna-se necessário compreender como se desenvolve o processo educativo (processo ensino/aprendizagem).

2.1.1 O PROCESSO EDUCATIVO

De acordo com Pardal (1997), qualquer reforma educativa para se afirmar, necessita de atingir/alterar significativamente, o currículo. Morgado (2000, p. 22) refere que, por muito que se procure alterar a estrutura do sistema de ensino, seja ao nível da organização escolar, seja ao nível da seleção de métodos a ser usados, tal alteração não será profunda, a não ser que se faça acompanhar de uma reconceptualização da “real substância do ensino, isto é, do próprio currículo”. Para a dita “reforma” se generalizar, carece de fazer participar os diversos agentes do sistema, nomeadamente os professores, na discussão e elaboração do referido currículo (Pardal, 1997), surgindo então o currículo como uma integração dos esforços conjugados de professores, educadores, famílias, alunos e gestores (Barbosa, 2001). Morgado (2000, p. 66) diz-nos que apenas na base de uma reflexão conjunta realizada por toda a comunidade escolar, o currículo e o seu desenvolvimento serão convertidos “num fator potencial decisivo de renovação pedagógica, num instrumento de formação de professores e num determinante da qualidade da educação”. Pacheco (2001) menciona que o currículo se constitui como uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e

social, sendo um instrumento indispensável para a análise e melhoria das decisões educativas.

No âmbito do desenvolvimento curricular, verifica-se que, atualmente, esta dimensão do “como fazer” encontra-se no centro da profissionalidade docente, implicando a necessidade de adotar opções e tomar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico, o que implica gerir conteúdos, metodologias, prioridades, projetos, de forma a responder da melhor maneira à situação única dos alunos de cada escola ou conjunto de escolas (Roldão, 2017). O desenvolvimento curricular corresponde tanto ao momento da construção do currículo, como ao momento da sua implementação, constituindo-se como um processo complexo e dinâmico, equivalente a uma (re)construção de tomada de decisões, tentando estabelecer uma ponte entre a intenção e a realidade, ou seja, entre o projeto socioeducativo e o projeto didático (Pacheco, 2001).

De acordo com Taba, Kelin e Gay, citados por Pacheco (2001), o desenvolvimento do currículo pode ser caracterizado por ser um processo interpessoal que reúne vários atores com poderes de decisão curricular, assim como um processo de colaboração e cooperação entre estes atores; um processo político, uma vez que é influenciado por vários grupos que dispõem de poder de negociação curricular e se traduz na tomada de decisões a nível nacional, regional e local; um empreendimento social que envolve pessoas no desempenho de papéis de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias; e um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões.

As decisões curriculares recaem, essencialmente, sobre os objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, recursos e avaliação. A forma de articulação entre estas decisões e a autonomia concedida aos intervenientes diretos neste processo (nomeadamente professores), depende do modelo de organização curricular e da interrelação entre o currículo formal e o currículo oculto (Pacheco, 2001).

Conforme Pacheco (2001) indica, podem ser distinguidos três contextos ou níveis de decisão curricular, designadamente ao nível da administração central (contexto/nível político administrativo); ao nível da escola e administração regional (contexto/nível de gestão); e ao nível da sala de aula (contexto/nível de realização).

Assim, o desenvolvimento do currículo inicia-se pela proposta formal, o designado currículo prescrito, oficial, escrito ou formal, ou seja, o currículo validado pela administração central e que é adotado por uma estrutura organizacional escolar (Pacheco, 2001).

Em Portugal, as aprendizagens específicas, referidas no n.º 2 do artigo 18.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto e no n.º 2 do artigo 20.º da Portaria n.º 226-A/2018, de 7 agosto, decorrendo das Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, materializam o que se espera como resultado da aprendizagem, constituindo o conjunto de descritores de desempenho observáveis (possibilitando a sua avaliação), de acordo com o nível de consecução alcançado.

O processo educativo encontra-se, portanto, orientado em direção às áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho), ou “Perfil dos Alunos à Saída de um Percurso Curricular”, “expresso em competências gerais de saída - que manifestam o domínio e o uso do conhecimento adquirido e construído, o domínio de processos cognitivos de acesso ao saber, e a adoção de atitudes associadas às finalidades curriculares” (Roldão et al., 2017, p. 7). Trata-se de um documento de referência no desenvolvimento curricular, que pode e deve servir como uma orientação significativa no momento da tomada de decisão curricular, nos seus mais diversos níveis. De acordo com o referido no documento, “constitui (...) a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino”, contribuindo, por um lado, para a organização e gestão curriculares e, por outro lado, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a empregar na prática letiva. Constitui-se, ainda, como um quadro de referência que pressupõe a liberdade, responsabilidade, valorização do trabalho, consciência de si próprio, inserção familiar e comunitária e participação na sociedade, preconizando que independentemente do percurso escolar de cada aluno, todos possam ter as melhores oportunidades para alcançar o referido Perfil. Este considera que todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores de responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação e liberdade. É organizado em torno de competências

relacionadas com linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, e sensibilidade.

As Aprendizagens Essenciais, ou “currículo enunciado” (Roldão et al., 2017), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, incluem, além de um conjunto de conhecimentos indispensáveis a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver orientadas para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Estes enunciados compreendem a identificação dos conhecimentos disciplinares e dos processos operacionais que lhes são próprios, correspondendo ao que deve/pode ser aprendido por todos (porque a todos é necessário socialmente e porque é requerido pela própria sociedade), embora com diversos níveis de consecução.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Através deste decreto-lei confere-se às escolas autonomia e flexibilidade curricular, possibilitando uma mudança de práticas organizativas e pedagógicas, suportada por documentos curriculares que definem as aprendizagens essenciais a realizar por todos os alunos. É conferida uma apropriação plena da autonomia curricular, que deve ser materializada, sempre que possível, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola. É referido que as prioridades no desenvolvimento do planeamento curricular devem tomar opções que valorizem as artes, as ciências, o desporto, as humanidades, as tecnologias de informação e comunicação e o trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e da comunidade local; a aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos; a promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal; o exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade; a implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens

significativas (artigo 19.º). O planeamento curricular ao nível da escola e da turma, deve concretizar os pressupostos do projeto educativo, apropriando-se contextualizadamente do currículo, no sentido da consecução das aprendizagens e do desenvolvimento integral dos alunos (artigo 20.º) e nas dinâmicas de trabalho pedagógico deve desenvolver-se trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, operacionalizado preferencialmente por equipas educativas que acompanham turmas ou grupos de alunos (artigo 21.º).

Em consonância com a atual legislação referente ao currículo, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Este decreto-lei cria um modelo de aprendizagem flexível, capaz de reconhecer as necessidades, o potencial e os interesses dos alunos e de contribuir para que adquiram uma base comum de conhecimento ao longo do seu percurso escolar, independentemente da oferta educativa e formativa frequentada, o que nos remete para, entre outras questões, para a necessidade da diferenciação pedagógica, ao nível de conteúdos, processos, produtos e ambientes de aprendizagem (Alves, 2017). No seu preâmbulo, menciona que:

(...) no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. (...) a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

Afasta-se da conceção de que é necessário categorizar para intervir, procurando garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, mesmo que através de percursos diferenciados.

Adicionalmente, em 2019, foram definidos os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação, através da Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho, regulamentando assim o n.º 3 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Compete a cada escola decidir sobre a

adoção de um plano de inovação, definindo a percentagem de carga horária das matrizes curriculares-base que pretende gerir, sendo essa decisão fundamentada na necessidade de implementar respostas curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto de cada comunidade educativa, com vista a promoção da qualidade das aprendizagens e o sucesso pleno de todos os alunos. No ponto 2 do artigo 5.º, é enunciado que as opções curriculares e outras medidas a adotar, que podem ser de natureza pedagógica, didática e organizacional, devem incidir na gestão curricular contextualizada, na articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, em metodologias integradoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação, dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente e em cooperação de pais ou encarregados de educação e de outros parceiros da comunidade.

A Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (com o seu equivalente para o ensino secundário, a Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto). A Portaria indica que as escolas podem gerir o total da carga horária por componente do currículo, num intervalo entre 0 % e 25 %, procedendo à sua redistribuição entre as disciplinas dessa componente, com o intuito de encontrar respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da turma ou grupo de alunos, sendo que a gestão da carga horária prevista pode variar ao longo do ano letivo, com vista à promoção de melhores aprendizagens (artigo 8.º). Os órgãos de administração e gestão da escola conceptualizam e operacionalizam o planeamento curricular, designadamente no que respeita à decisão sobre as prioridades e opções estruturantes de natureza curricular, nomeadamente através do conselho pedagógico, que também delibera sobre a adoção de outros instrumentos de planeamento curricular, assim como as suas formas de monitorização (artigo 15.º).

Retomando o desenvolvimento curricular (Pacheco, 2001), segue-se o currículo moldado/percebido, em que o mesmo é programado em grupo e planificado pelos professores. Na referida Portaria (n.º 223-A/2018), é enunciado que na concretização das opções curriculares estruturantes, do planeamento e organização das atividades a desenvolver ao nível da turma ou grupo de alunos, encontram-se envolvidos o professor titular de turma e o conselho de docentes, no 1.º ciclo ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos; as equipas educativas (caso existam); outros professores ou técnicos que intervenham no processo de ensino e aprendizagem e representantes de serviços ou

entidades cuja contribuição o conselho de docentes ou de turma considerem conveniente; os representantes dos pais e encarregados de educação da turma; e os alunos, que tanto são envolvidos no planeamento como na avaliação, designadamente tendo por referência processos de autorregulação da aprendizagem.

Os intervenientes diretamente envolvidos no processo de ensino, aprendizagem e avaliação devem promover a adequação do currículo e das ações estratégicas de ensino às características específicas da turma ou grupo de alunos, tomando decisões relativas à consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais; o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular, sustentado em práticas de planeamento conjunto de estratégias de ensino e de aprendizagem, incluindo os procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação; e privilegiar a gestão integrada do currículo, através de trabalho de articulação entre ciclos, com envolvimento, no caso do 1.º ciclo, dos docentes da educação pré-escolar.

A propósito da atual legislação da autonomia e flexibilidade curricular, Cosme (2018) enuncia a necessidade e o desafio de se estabelecer uma relação genuína, significativa e plausível entre o património curricular de cada disciplina e as experiências e desafios que se espera que os alunos possam viver, enquadrando esta relação nos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e encontrando-se esse planeamento na origem de projetos interdisciplinares. A autora define os DAC como áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular, integradas na matriz curricular-base, resultantes do exercício de gestão local de flexibilidade inscrito por cada escola nos instrumentos de planeamento curricular. Distingue, também, três diferentes níveis de articulação e integração curricular: a multidisciplinaridade, em que as aprendizagens das disciplinas são organizadas em torno de um tema, encontrando-se as fronteiras bem definidas e marcadas, entre as diferentes disciplinas; a interdisciplinaridade, em que as disciplinas se encontram conectadas por conceitos e competências próximas/comuns/convergentes, desenvolvendo conceitos e competências fundeados nas aprendizagens das disciplinas; e a transdisciplinaridade, em que as disciplinas se fundem, as suas fronteiras desaparecem e o conhecimento é tornado interconectado, interconectável e interdependente, podendo as disciplinas ser identificadas, mas o que é mais enfatizado é o contexto da vida real.

Ainda no âmbito do planeamento curricular, tomam também lugar os instrumentos de autonomia da gestão escolar (artigo 9.º da Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), uma vez que também influenciam e são influenciados pelo currículo. O projeto educativo consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, sendo explicitados os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais se propõem cumprir a sua função educativa, no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva; o plano anual e plurianual de atividades concretiza os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo, elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento. Deparamo-nos também com o regulamento interno, que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar; o orçamento, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação. Este último procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.

Tomando em consideração todos os normativos legais nacionais e ao nível de escola, tem então lugar a fase do currículo real, em ação ou ativo, que se situa num contexto de ensino e que corresponde a um currículo operacional, ou seja, o currículo que acontece na prática diária da escola e que se compara com o currículo oficial (Pacheco, 2001). Desta comparação, surge o currículo realizado, expressão dos resultados da interação didática, que espelha o currículo vivenciado por alunos, professores e demais intervenientes. Quando o currículo realizado não corresponde ao currículo oficial e explícito, desponta o currículo oculto, implícito, latente, não intencional, não ensinado ou escondido, que compreende os processos e os efeitos que fazem parte da experiência escolar, apesar de não estarem previstos nos programas oficiais. Inicialmente, o termo seria utilizado como referência às aprendizagens não previstas dos alunos, porém Pacheco (2001) menciona que o currículo oculto existe a partir do momento em que se aceitam diferentes interpretações do texto curricular de base, proposto pelo poder

político-administrativo, por exemplo quando os autores dos manuais fazem a sua interpretação do programa, quando os professores moldam os conteúdos e organizam as situações de ensino-aprendizagem, quando os alunos são sujeitos ativos na interação didática, etc.

Por fim, surge a fase do currículo avaliado, que conforme o nome indica, se refere à avaliação dos alunos, planos curriculares, programas, entre outros. Efetivamente, aos processos de ensino-aprendizagem encontra-se subjacente a avaliação, que deverá ser realizada de forma a monitorizar as aprendizagens de um modo contínuo e sistemático, procurando maneiras diversificadas de avaliar, mais centradas na qualidade dos processos de aprendizagem (Cabral, I. & Alves, J., 2018). Retomando o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, este define que a avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, constituindo-se como um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (artigo 22.º). No âmbito da avaliação interna das aprendizagens, são distinguidas duas vertentes: a avaliação formativa, que assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, definindo estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional; e a avaliação sumativa, que se traduz na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

O atual quadro legislativo confere autonomia e uma parcela de liberdade às escolas, em que cada qual acaba por ter uma margem em que pode transformar o currículo de uma forma única e própria, interpretando e territorializando as decisões centrais à luz do seu contexto específico, tendo a oportunidade de construir um currículo que seja o resultado de um esforço coletivo, que permita uma verdadeira mudança na conceção e implementação do currículo e que desperte nas crianças e nos jovens a assunção de um papel ativo de construtores de significados, construindo ativamente o seu próprio conhecimento e participando na tomada de decisões para a resolução de problemas comuns (Morgado, 2000). Um currículo que se baseie na vida tal como ela é, indo ao

encontro das necessidades, interesses, problemas e preocupações dos jovens, unindo-os numa experiência democrática, tornando-o algo de grande significado pessoal e social para os jovens e, em última instância, contribuindo para o bem comum da sociedade como um todo (Beane, 2002).

Esta questão conduz-nos ao princípio da globalização da aprendizagem, que preconiza uma forma global de entender o currículo, que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos e os aproxime das referências culturais do contexto social em que vivem; uma forma de efetuar a aprendizagem baseada em relações significativas totalizadoras, em que a realidade só poderá ser captada e assimilada de forma significativa quando apresentada de forma integrada, compreensiva e relacional; e um método de ensino que pretende apresentar a realidade de forma multifacetada e multimodal, através da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade, que fornecem uma visão plural para compreender a realidade complexa (Guerra, 2002).

No entanto, há que tomar em consideração que os melhores desenhos ou projetos curriculares poderão não funcionar, caso não se encontrem contextualizados na organização onde se irão desenvolver e caso não contemplem as exigências de mudança que devem dirimidas pela referida organização, correndo o risco de colidir com as paredes de uma organização rígida e insensível, resistente a mudança (Guerra, 2002), daí a necessidade de existir uma gestão democrática para um currículo democrático, verificando-se que a flexibilidade não deve apenas ser aplicada ao currículo, mas também à própria gestão das escolas.

Alcançar uma verdadeira gestão democrática, será facilitador para a construção de um currículo igualmente democrático, um currículo concebido como resultante de uma integração dos esforços conjugados de professores, educadores, famílias, alunos e gestores (Barbosa, 2001), um currículo construído através da intervenção, questionamento, problematização, um currículo fruto de lutas, compromissos e conflitos (Pacheco, 2007) que, ao estar na base de uma reflexão conjunta realizada por toda a comunidade escolar, será convertido “num fator potencial decisivo de renovação pedagógica, num instrumento de formação de professores e num determinante da qualidade da educação” (Morgado, 2000, p. 66).

Conforme Roldão (2000) refere, a grande mudança está na escola e nos professores e não no plano A ou B ou no Decreto X ou Y. Não existem receitas estanques nem prescrições, ou conforme refere Bolívar (2012, p. 43), “não existem soluções simples nem mágicas, o processo de mudança é sempre complexo e contingente, em parte caótico, dependente de contextos, escolas e políticas, não podendo ser considerado um modelo único”.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

No presente capítulo serão apresentados e justificados os procedimentos metodológicos adotados na investigação. Tomando em consideração os objetivos delineados, foi assumido um posicionamento epistemológico e foram tomadas opções metodológicas, para os quais se apresentam as devidas justificações teóricas e a sua forma de operacionalização, através da seleção e caracterização do contexto e dos atores organizacionais, dos procedimentos de amostragem, dos instrumentos de recolha de dados e procedimentos de tratamento de dados.

3.1. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

As circunstâncias e os conhecimentos vão-se alterando, o que pressupõe que “a educação está em constante processo de invenção” (Bruner, 1999, p. 41). O mundo atual, sempre em rápida mudança, requer novas competências para novos trabalhos, educar cidadãos do e para o mundo e fomentar a aprendizagem ao longo da vida (Winthrop et al., 2018). Pacheco (2019) refere que os diversos relatórios transnacionais (World Bank, 2018; OECD, 2018a; UNICEF, 2017; ONU, 2015) defendem que, cumprida a escolarização, a aprendizagem deve dotar os alunos de conhecimento, capacidades, atitudes e valores globalmente reconhecidos, mas também promover o seu bem-estar, numa sociedade em permanente mudança.

As investigações sobre o bem-estar na escola, de acordo com Lemos et al. (2011), têm perspectivado o conceito como um dos mecanismos inerentes ao empenho, realização académica e adaptação geral dos alunos, havendo uma relação direta entre bem-estar e experiências de sucesso.

No entanto, de acordo com Konu, A. e Rimpelä, M. (2002), apesar de diversos estudos evidenciarem que, para os alunos, os sentimentos de bem-estar na escola seriam mais importantes que as realizações académicas formais, o bem-estar ainda não ganhou um papel central no desenvolvimento dos programas escolares, sendo visto como um objeto

separado do objetivo compreensivo da escolarização. Assim, os estudos sobre a eficácia e qualidade das escolas têm ajudado a desenvolver o sistema educativo, mas concentram-se sobretudo no desempenho académico.

A eficácia e a qualidade das escolas podem ser aferidas e percebidas através de processos de avaliação institucional. A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que tem por objeto o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, menciona que este pretende promover uma melhoria do sistema educativo, ao nível da sua organização, funcionamento, resultados, eficiência e eficácia; e poder-se-á afirmar, em última instância, que a avaliação permite assegurar e melhorar o sucesso educativo.

Bolívar (2012) indica que a avaliação organizacional permite a recolha de dados, que são transformados em informação, sendo esta transformada em conhecimento, que por sua vez, toma a forma de ações construtivas. Ferrão (2012) menciona que a avaliação educacional é orientada à tomada de decisões, sendo corroborado por Bolívar (2012), que refere que a tomada de decisões (o que tem que se fazer ou não) e o valor das ações realizadas, devem basear-se nos dados, enquanto a melhoria deve ser ajuizada em função deles. Bolívar (2012) defende igualmente que os líderes e diretores escolares devem procurar e devem possuir a melhor informação para tomar decisões, assim como as competências para interpretar e atuar sobre a informação. Desta forma, as instituições ao serem capazes de avaliar os seus níveis de qualidade e estabelecerem planos de melhoria, constroem a sua própria capacidade de mudança, conceito este que se encontra diretamente ligado ao conceito de qualidade.

A melhoria da escola, segundo Hopkins (2001) citado por Bolívar (2012), consubstancia-se numa estratégia que pretende criar mudanças educativas positivas sobretudo ao nível dos resultados dos alunos, através da modificação do processo educativo e, simultaneamente, do ajustamento da gestão, liderança e planos de aprendizagem, como forma de apoio ao referido processo educativo. Bolívar (2012) alude ao facto de que a escola pode agir para a mudança, devendo então desenvolver a sua capacidade para o melhoramento. Os processos de melhoria designados “Revisão Baseada na Escola” são processos iniciados nas escolas pelos professores e habitualmente com apoio externo, no sentido de detetar problemas na escola e encontrar formas de os resolver, assim como melhorar a aprendizagem e desempenho dos alunos.

Através da mudança/melhoria sustentável, as escolas conseguem adaptar-se e melhorar de forma contínua, designadamente perante novos desafios e novos contextos.

Do cruzamento destas várias questões, pretendeu-se perceber, com a presente investigação, de que forma o foco no bem-estar do aluno poderá impulsionar e/ou estar subjacente à introdução da melhoria da escola e do processo educativo (processo ensino-aprendizagem).

Assim, foi estabelecida a seguinte pergunta de partida em que foi baseada a investigação: *“Em que medida o foco no bem-estar do aluno pode contribuir para promover a melhoria da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos?”*

Neste sentido, foi formulado como objetivo geral da investigação: estabelecer um quadro de referência do bem-estar do aluno na escola e compreender de que forma o foco no bem estar do aluno pode promover a melhoria da escola e do processo educativo e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos.

Como objetivos específicos, foram elencados os seguintes:

- Conhecer as perceções da comunidade educativa sobre o bem-estar do aluno na escola e de que formas o aluno manifesta e expressa esse bem-estar;
- Perceber de que forma o foco da gestão sobre o bem-estar do aluno na escola pode promover a melhoria das condições da escola, das relações sociais e do processo educativo;
- Analisar como é que o enfoque na aprendizagem com bem-estar pode facilitar a melhoria do processo educativo.

3.2. CONTEXTO EMPÍRICO DO ESTUDO E SUA CARACTERIZAÇÃO

A investigação decorreu em dois estabelecimentos escolares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo um deles a Escola EB Várzea de Sintra, uma das três escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas D. Carlos I. Esta escola assume, no seu Projeto Educativo, pretender desenvolver “uma ação educativa partilhada, significativa e visível, que assenta em valores essenciais a serem promovidos, cultivados e desenvolvidos, tais

como gestão democrática, eficácia, eficiência, responsabilidade, individualização, integração, inclusão e envolvimento comunitário”, pretendendo ainda ser “uma escola autónoma, eficaz, multidimensional e aberta, onde a alegria é fator determinante de aprendizagem”. Considera a criança o elemento mais importante das instituições educativas, devendo toda a lógica de ação ser determinada pelo superior interesse do desenvolvimento do potencial da criança.

O Projeto das ASAS - Aprendizagens Significativas e Autorreguladas rumo ao Sucesso, que se encontra a ser implementado na escola, nasceu após a constatação de um elevado número de retenções, com maior incidência no 2.º ano de escolaridade, assim como de uma dificuldade recorrente, por parte dos professores, em corresponder às necessidades de todos os alunos. Surgiu após um longo processo reflexivo e diálogo conjunto dos docentes e após o despacho do Secretário de Estado da Educação, datado de 17 de junho de 2016, que abriu candidaturas para planos de ação estratégica para a melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar, no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). O Projeto tem pretendido atenuar/eliminar as dificuldades e constrangimentos sentidos pelos professores e melhorar as aprendizagens dos alunos, sendo uma das suas grandes finalidades implementar práticas de diferenciação pedagógica, organizando espaços, tempos, atividades e materiais diversificados e através do trabalho cooperativo sistemático entre os docentes da escola, apoiando-os através de espaços de acompanhamento e supervisão horizontal e colaborativa. Atualmente, encontra-se enquadrado num Plano de Inovação (Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho).

O Agrupamento de Escolas D. Carlos I, no qual a Escola se encontra integrada, tem em 2020/2021 cerca de 1600 alunos, provenientes de um estrato socioeconómico médio-alto, sendo que apenas aproximadamente 24% dos alunos são abrangidos pela Ação Social Escolar. São normalmente alunos interessados e empenhados em relação à escola, de acordo com a Diretora do Agrupamento.

A Escola Várzea de Sintra tem, no ano letivo 2020/2021, 173 alunos, distribuídos da seguinte forma²:

² Os alunos encontram-se agrupados por núcleos ao invés de turmas, sendo que o Núcleo de Iniciação “corresponde” ao 1.º ano de escolaridade, o Núcleo de Desenvolvimento ao 2.º e 3.º e o Núcleo de Desenvolvimento ao 4.º.

Tabela 1 - Distribuição dos alunos da Escola EB Várzea de Sintra, no ano letivo 2020/2021, por Núcleo e Sexo

Núcleo de Aprendizagem	Rapazes	Raparigas	Total
Iniciação 1 AV	6	16	22
Iniciação 1BV	12	12	24
Consolidação A1	10	12	22
Consolidação A2	13	9	22
Consolidação B1	9	13	22
Consolidação B2	10	9	19
Consolidação/Desenvolvimento A	16	7	23
Consolidação/Desenvolvimento B	11	8	19
TOTAL	87	86	173

Adicionalmente, a investigação decorreu ainda na Escola EB de Orjariça - FAROL, mais conhecida por Projeto FAROL, que pertence ao Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias. O Projeto nasceu de uma ideia conjunta, em 2015, em que um grupo de pais e de professoras pretendiam alternativas pedagógicas distintas das práticas tradicionais, almejando conseguir edificar uma escola diferente (Pintassilgo, J. & Andrade, A., 2019). Com todo o apoio por parte da Câmara Municipal desde o início, o Agrupamento acolheu a ideia e a escola começou a funcionar em setembro de 2015, com cerca de 40 alunos. De acordo com Pintassilgo, J. e Andrade, A. (2019), no Projeto educativo datado de 2015, é referido que o FAROL é uma escola diferente, que pretende promover uma educação adequada aos desafios do século XXI. Tendo como referência as ideias do Professor José Pacheco, fundador da Escola da Ponte, este projeto pretende envolver a comunidade e os pais, à semelhança da referida Escola.

De acordo com o Regimento Interno do FAROL 2017-2018, este “assume-se como uma Comunidade de Aprendizagem em construção, pretendendo criar um espaço de satisfação e realização para todos os intervenientes na comunidade educativa. Deste modo, esta opção organizativa pressupõe o envolvimento de todos os que, direta ou indiretamente, possam influenciar os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos mais novos”. Os seus princípios de ação relacionam-se com “a sabedoria e a felicidade através do desenvolvimento progressivo da autonomia, partilha e cooperação”, assente nos valores do Respeito, Responsabilidade, Solidariedade, Verdade e Liberdade. Dispõe de uma oferta educativa diferenciadora, como o Momento Zen, a Assembleia e alunos, o Trabalho de Projeto, o Trabalho Autónomo através do Plano Individual de Trabalho, os Roteiros de Aprendizagem, o Portefólio - projeto individual de aprendizagem e

avaliação, a Matemática em Ação, os Circuitos de Aprendizagem, as coadjuvações no Teatro, Dança, Música e Educação Física e as Oficinas dinamizadas por pais, voluntários e/ou professores.

O Agrupamento no qual o FAROL se insere, tem a maioria dos alunos no 1.º ciclo, apostando por isso na oferta diversificada ao nível deste ciclo, sendo o FAROL um dos projetos. Aposta também na vertente tecnológica, na ecologia e ar livre e em projetos na área pessoal, social e de Artes.

O FAROL tem, no ano letivo 2020/2021, 48 alunos, distribuídos da seguinte forma (duas turmas mistas, 1.º/4.º ano e 2.º/3.º ano):

Tabela 2 - Distribuição dos alunos do FAROL, no ano letivo 2020/2021, por Ano de Escolaridade e Sexo

Ano de Escolaridade	Rapazes	Raparigas	Total
1.º	5	8	13
2.º	4	6	10
3.º	11	3	14
4.º	4	7	11
TOTAL	24	24	48

3.3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com Sousa (1997, p. 3), atualmente a educação ultrapassa “a transmissão de um saber em condições de causalidade linear, em sentido único”, pois é algo que diz respeito a pessoas, grupos e relações entre pessoas. O autor adota o paradigma da complexidade para tratar a educação enquanto objeto de estudo, apoiado pelos campos da etnologia, antropologia, comunicação, psicossociologia e teoria de sistemas, contextualizando este paradigma em binómios como o global e o sistémico, o singular e o específico, o processual e o dinâmico, o incerto e o instável e o pessoal e o subjetivo. Sousa (1997, p. 4) remete para o paradigma da complexidade recorrendo ao conceito de sistema, que é “caracterizado pelo fluxo de trocas (entradas e saídas) tendo em vista equilíbrios mais ou menos estáveis, em que cada ponto do sistema do seu organismo, está em relação com todos os outros e *ipso facto* com a superfície”, ou seja, “qualquer ponto do domínio interno está em relação com o domínio externo”. Esta questão deve-se ao facto de existirem interações/influências entre os sistemas sociais e o sistema educativo, encontrando-se estes mesmos sistemas a serem influenciados pelos contextos

filosófico, ético, religioso, histórico, geográfico, físico e sociocultural. Segundo o autor, dentro do mesmo paradigma, realça-se ainda a singularidade, ao estudar, para além dos traços normativos a partir de grandes grupos, o estudo de casos ligados a um determinado local, sem pretensões de generalização ou extrapolação de resultados; a necessidade de investigar o processo da realidade educativa e social, que está em permanente evolução, na sua infinita complexidade, contemplando a visão histórica do contexto ecológico e o acompanhamento da sua evolução ao longo do tempo; contempla as evoluções, mutações e crises, dado já não haver lugar para as certezas absolutas; a questão dos factos serem modelados pelas perceções e conceções e pelas representações dos diversos atores, não apenas pelos que são observados, mas também pelos que observam.

Esta investigação foi levada a cabo através do método estudo de caso. Meirinhos, M. e Osório, A. (2010, p. 49) mencionam que a “investigação suportada por estudos de caso tem vindo a incrementar-se e a ganhar maior reputação”. O estudo de caso consiste na investigação aprofundada de um caso (indivíduo, família, grupo, organização...), como o próprio nome indica, pretendendo responder às interrogações sobre um acontecimento/fenómeno contemporâneo (Fortin, 2009). De acordo com Yin (1994, citado por Fortin, 2009, p. 165), num estudo de caso devem ser tomados em consideração os seguintes cinco componentes: “1) o enunciado de questões que justificam empreender um estudo de caso, 2) a descrição o mais completa possível da unidade de análise, 3) a formulação de proposições teóricas (hipóteses) sobre os fatores presentes na situação e que servem de guia ao método e à colheita dos dados, 4) a avaliação das hipóteses sugeridas pelos dados colhidos e 5) o pôr à prova as hipóteses retidas com a ajuda de critérios estabelecidos para a interpretação dos resultados”.

O estudo de caso foi considerado o mais indicado para a investigação, pois permitiu explorar duas realidades particulares. Foram selecionados dois projetos inovadores do 1.º ciclo do ensino básico, que se constitui como a primeira etapa da vida escolar formal dos alunos, portanto a etapa-base do ensino básico. Os projetos foram conhecidos após a participação em formação organizada pela Rede Comunidades de Aprendizagem, formação dinamizada pelo Professor José Pacheco (fundador da Escola da Ponte). Yin (2005), citado por Meirinhos, M. e Osório, A. (2010), recomenda que sejam estudados no mínimo dois casos, uma vez que o estudo de múltiplos casos contribui para um estudo mais convincente: se as conclusões forem idênticas a partir dos dois casos,

incrementa-se a possibilidade de generalização. Foram selecionadas as escolas em questão não apenas devido à sua inovação, mas também à sua heterogeneidade: a EB Várzea de Sintra possui mais população, com um ou mais professores por Núcleo/turma, que funcionam em equipa educativa, assim como um projeto que teve génese através do próprio corpo docente; já o FAROL constitui-se como uma escola mais pequena, com duas professoras titulares com turmas mistas e teve o seu início com um grupo de docentes e pais, contando com o apoio da autarquia, tendo o edifício-escola sido ocupado com o propósito de desenvolver tal projeto.

A investigação constitui-se como uma investigação qualitativa, porque recorre a uma metodologia mais interpretativa e construtivista (Meirinhos, M. & Osório, A., 2010). Stake (1999) indica que na investigação qualitativa existe a tentativa de compreensão das inter-relações complexas que sucedem na vida real; e o investigador encontra-se no trabalho de campo, observa, emite juízos de valor e analisa, interpretando durante todo o desenvolvimento do acontecimento. Trata-se de um conhecimento construído e não um conhecimento descoberto, como no estudo quantitativo: “A realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída” (Stake, 1999, citado por Meirinhos, M. & Osório, A. 2010, p. 51).

A revisão interna baseada na escola, ou a autoavaliação, é um processo que tem como ponto de partida um diagnóstico inicial da escola, que faculta evidências sobre o que se está a passar, detetando necessidades e problemas, que devem induzir a implementação de planos de ação, ao serem partilhados com o grupo (Bolívar, 2012). O próprio diagnóstico é considerado um processo de melhoria, ou seja, o próprio processo de auto-avaliação também é um processo de construção social, construído a partir de um conjunto de valores e representações, numa determinada situação ou relação entre os atores da escola. Dessa forma, o que se torna relevante, mais do que as características técnicas, são “os fatores estratégicos (como a capacidade para concordar sobre o que importa num determinado assunto) e organizacionais (como o bom ambiente ou relações)”, o que preconiza a necessidade de partir de um modelo participativo (Bolívar, 2012, p. 265).

Assim, as metodologias qualitativas e compreensivas adotadas na presente investigação, conforme Sousa (1997, p. 4) alude, retratam a realidade de uma forma mais próxima, ao tomar em consideração as crenças e valores dos observados, recorrendo “a processos de

hermenêutica e de descoberta pois não partem de modelos já elaborados, mas de esboços de modelos, esboços de teorias que sofrerão necessariamente ajustamentos graduais, reformulações e recriações progressivas, num processo dialético entre a teoria e a prática”.

Também Cabral, I. e Alves, J. (2018), aludindo a Santos-Guerra (2001, 2003), referem que, de forma a enriquecer dinâmicas de monitorização e avaliação e, nomeadamente, contribuir para processos esclarecidos de tomada de decisão estratégica, devem ser tomados em consideração, entre outros, a importância da relação e de todos os intercâmbios de carácter psicossocial; interpretar representativamente os fenómenos; valorizar os processos e não apenas os resultados; dar voz aos participantes; conceber a escola como um todo; priorizar a vertente qualitativa da avaliação; recorrer a vários métodos para reconstruir e analisar a realidade; e pretender a melhoria da prática educativa.

Tabela 3 - Fases da investigação (Fase 1 e Fase 2), instrumentos utilizados e amostras das duas escolas estudadas

Fases da Investigação	Instrumento	Amostra
Fase 1 - Quadro de Referência do Bem-Estar do Aluno (Várzea de Sintra e FAROL)	Entrevista estruturada - versão 1	Direção, Professores, Assistentes Operacionais, Encarregados de Educação
	Entrevista estruturada - versão 2	Alunos
	<i>Focus group</i>	Professores, Assistentes Operacionais, Encarregados de Educação, Alunos
	Entrevista semiestruturada	Diretor/a de Agrupamento
	Análise documental	Regimento Interno (FAROL) Projeto Dar Asas (V. Sintra)
Fases da Investigação	Instrumento	Amostra
Fase 2 - Processo educativo e aprendizagem com bem-estar (Várzea de Sintra)	Análise documental	Plano de inovação Projeto Curricular de Agrupamento - 1.º Ciclo
	Entrevista em Focus group	Professores
	Observação direta	Aulas de todos os Núcleos
	Entrevista semiestruturada	Alunos
	Entrevista semiestruturada	Professor Coordenador do 1.º Ciclo

A investigação foi constituída por duas fases. Conforme Bolívar (2012) menciona, qualquer processo de melhoria deve ter um diagnóstico da organização, como ponto de partida. Para realizar um (auto)diagnóstico para a melhoria, importa inicialmente perceber como “a realidade escolar é vivida, percebida e interpretada ou valorizada pelos próprios atores”, sendo a “apropriação” do processo “tão importante como o próprio resultado do diagnóstico”, acabando por se perceber qual é a situação atual e “determinar para onde ir, de modo a melhorar a vida organizativa e pedagógica da escola” (Bolívar, 2012, p. 264). Uma vez que a gestão escolar estratégica deve focar-se nas dimensões da organização que sejam centrais para a implementação de melhorias sustentáveis, o processo de melhoria necessita ser orientado para mudanças ao nível da sala de aula e da escola (Cabral et al., 2020). Assim, enquanto na primeira fase se trata a escola como um todo (melhoria da escola), a segunda fase trata especificamente do processo educativo ou “melhoria na sala de aula” (currículo e métodos pedagógicos), uma vez que a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem se constitui como o coração da melhoria da escola (Pacheco, 2014).

No entanto, ao invés de seguir o processo cíclico da autoavaliação preconizado por Bolívar (2012, p. 276), que parte da questão “Onde nos encontramos? - Diagnóstico e dados”, seguindo para a questão “Onde queremos estar? - Pré-visão”, inverteu-se a ordem, começando pela Pré-visão, ou seja, perceber a visão do conjunto da escola, neste caso em relação ao Bem-Estar do Aluno e às diversas categorias relacionadas com o Bem-Estar na Escola. Desta forma, a primeira fase foi a de construção, discussão e validação do Quadro de Referência do Bem-Estar do Aluno na Escola, que corresponde ao estado desejado, junto das duas escolas estudadas.

A primeira fase, que decorreu nas duas escolas investigadas, foi inspirada na metodologia SPIRAL - *Societal Progress Indicators for the Responsibility of All*. A SPIRAL foi lançada em 2005, pelo Conselho da Europa, no âmbito de sua estratégia e do plano de ação pela coesão social, tendo nascido como resposta à necessidade de pensar o progresso em termos de capacidade de viver em conjunto sobre um mesmo planeta, constituindo-se como uma abordagem que serve a capacidade da própria sociedade assegurar o bem-estar de todos para a corresponsabilidade entre as suas diferentes partes interessadas: cidadãos, atores públicos e privados. Trata-se de uma metodologia co-construída que pode permitir reorientar a ação pública em função do seu impacto sobre o bem-estar ou mal-estar da população, reforçar as ligações entre os

atores e as partes interessadas e de avaliar as políticas públicas de forma participativa e considerando todo o impacto sobre o bem-estar das pessoas. Nas fases iniciais da metodologia, é construída uma visão partilhada do bem-estar para todos, a partir do significado para cada um, sendo co-definidos os critérios de bem-estar e de mal-estar (<https://wikispiral.org/>).

Na segunda fase, foi avaliado mais profundamente o processo ensino-aprendizagem, a partir do Quadro de Referência criado na primeira fase. Já com a visão da aprendizagem com bem-estar (“Onde queríamos estar?”), correspondente ao estado desejado do processo educativo para a aprendizagem com bem-estar, partiu-se para o diagnóstico da situação atual (“Onde nos encontramos?”), ou estado atual do processo educativo. A tónica foi colocada no processo educativo, uma vez que a melhoria escolar não é decidida nas políticas educativas, mas sim nas práticas pedagógicas das aulas e, sendo as “boas” aprendizagens dos alunos, o núcleo da melhoria escolar e do processo educativo, deve tomar-se em consideração as estratégias de ensino, o conteúdo do currículo e o desenvolvimento das necessidades dos alunos (Bolívar, 2012; 2016). Assim, no diagnóstico da situação atual, efetua-se uma análise reflexiva e cooperativa do estado do processo educativo, uma “reflexão sobre a prática desenvolvida [...] acerca do impacto que obteve na aprendizagem dos alunos (...)” (Bolívar, 2012, p. 273), com o intuito de poder contribuir para um processo de melhoria do processo educativo, em relação à aprendizagem com bem-estar.

A segunda fase da investigação abrangeu apenas a Escola EB Várzea de Sintra por questões de organização, gestão de tempo e análise detalhada da informação.

3.4. TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

As metodologias utilizadas aceitam a construção de “instrumentos especificamente adaptados às finalidades a atingir”, dando lugar “à comunicação e à compreensão entre o sujeito observado e o sujeito que observa, a partir de diálogos abertos, entrevistas e questionários flexíveis, sem uma ordem rígida a seguir” (Sousa, 1997, p. 7). Neste sentido, para a recolha de dados, foram utilizadas entrevistas estruturadas feitas de forma escrita, entrevistas semiestruturadas, *checklists*, *focus group* e análise documental.

Intentou-se realizar uma recolha de dados dinâmica, crítica, participativa e democrática, ou seja, após cada fase de recolha de dados, estes foram sendo tratados e apresentados aos participantes no estudo, de forma a criticarem ativamente e validarem a informação recolhida, tratada e apresentada, uma vez que os processos de desenvolvimento institucional acontecem em “espiral”, pois a informação vai sendo revista e recolhida, revisando e planificando sucessivamente o que se fez ou que se deveria ter realizado ou acordado, constituindo-se, como já referido, o próprio diagnóstico, como um processo de melhoria (Bolívar, 2012).

A análise documental da primeira fase, em que foram consultados o Plano de Ação Estratégica do Projeto Dar ASAS (EB Várzea de Sintra) e o Regimento Interno (FAROL), visou enquadrar ambas as instituições e enquadrar/justificar as respostas apresentadas no Quadro de Referência.

Na segunda fase (Escola EB Várzea de Sintra), foram consultados o Plano de Inovação de julho de 2019 e o Projeto Curricular de Agrupamento do 1.º ciclo do ano letivo 2020/2021. O Projeto Curricular, conforme mencionado no próprio documento, foi elaborado a partir da análise de bibliografia de suporte para um correto desenvolvimento curricular, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e das Aprendizagens Essenciais de cada área, assim como do trabalho de reflexão produzido individualmente por cada docente e em equipa educativa, numa perspetiva de apropriação curricular.

Na aplicação da metodologia anteriormente apresentada, questionaram-se primeiramente os atores envolvidos sobre a sua perceção de bem-estar e mal-estar do aluno. Apesar dos variados estudos e investigações acerca do conceito de bem-estar e inclusive do bem-estar do aluno, não existindo consenso na literatura sobre a melhor forma para medir o bem-estar (OCDE, 2019), optou-se por intentar saber o que seria o bem-estar do aluno para os atores das escolas envolvidas na investigação, de acordo com as suas próprias perceções.

Aquando do questionamento sobre o bem-estar do aluno, concebeu-se a criança pela perspetiva de Wallon, um aluno holístico/integral, formado pelas partes motora, afetiva e cognitiva. Segundo Mahoney (1999), num artigo que escreveu sobre Wallon, a identidade única do aluno resulta da conjugação e interação entre os seus conjuntos

motores, afetivos e cognitivos, o que significa que toda a atividade escolar deve envolver os conjuntos mencionados e que todo o planeamento deve orientar-se para o desenvolvimento da pessoa/personalidade, abrangendo os pontos de vista cognitivo, motor e afetivo, uma vez que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de toda a personalidade. A autora (1999, p. 10), baseando-se em Wallon, afirma que a própria escola “é uma oficina de relacionamentos, de conhecimentos e de movimentos”.

Assim, construiu-se uma entrevista estruturada realizada por escrito. A entrevista “é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas” (Fortin, 2009, p. 245), sendo um método frequentemente utilizado nos estudos exploratórios-descritivos. Foi utilizada uma entrevista estruturada, cujo conteúdo é semelhante ao de um questionário, com questões cuidadosamente formuladas pelo investigador. O guião foi disponibilizado em formato de formulário *online*, tendo o *link* sido enviado aos Diretores de Agrupamento e Professora-Coordenadora de estabelecimento ou Professora Titular, sendo que estas últimas o difundiram junto da comunidade escolar (Professores Titulares, Professores de Atividades de Enriquecimento Curricular, outros Professores, Assistentes Operacionais e Encarregados de Educação). Foi também construído e colocado *online* uma entrevista semelhante, porém mais simples e também previamente testada, respondida pelos alunos que já sabem ler e escrever. Adicionalmente, no caso da Escola EB Várzea de Sintra, as professoras titulares colocaram direta e verbalmente as questões às crianças do Núcleo de Iniciação, durante as aulas (*online*).

As respostas dadas nas entrevistas e questões nas aulas, foram posteriormente codificadas e tratadas através de análise de conteúdo, com base numa reinterpretação dos fatores do modelo conceptual do bem-estar na escola de Konu, A. e Rimpelä, M. (2002), tendo a informação sido agregada por categorias (os fatores) e subcategorias. A análise de conteúdo é uma técnica de análise do que foi mencionado em entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, procura-se classificá-lo em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos (Silva, A. & Fossá, M., 2015).

Desta forma, as respostas obtidas foram enquadradas nas categorias “condições da escola”, “relações sociais” e “processo educativo” (processo ensino-aprendizagem). Uma vez que se perspetiva o aluno de acordo com Wallon, atribuiu-se o fator “estado de saúde” como intrínseco ao aluno e os “meios para o auto-preenchimento” ou autorealização, encontram-se distribuídos pelos restantes fatores.

Após o tratamento de dados, realizou-se uma reunião *online* (*focus group*). O *focus group* ou grupo de discussão, visou recolher dados através da interação das pessoas do grupo, no âmbito do tópico que o investigador apresenta, sendo uma técnica que tem vindo a ser progressivamente mais adotada em investigação, designadamente na área da educação (Silva et al., 2014). O *focus group*, conforme indica Stewart et. al (2007), mencionado por Silva et al., (2014), é utilizado, entre outros, para obter informação sobre um tema de interesse e diagnosticar potenciais problemas de um programa, produto ou serviço. Desta forma, o *focus group* foi dirigido ao corpo docente, alunos, assistentes operacionais e encarregadas de educação, com o intuito de apresentar, discutir e validar o quadro de referência do bem-estar do aluno, em cada uma das escolas, assim como tentar perceber alguns pontos em que poderia ser introduzida melhoria.

A primeira fase terminou com uma entrevista semiestruturada aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas das escolas em investigação. A entrevista semiestruturada é utilizada quando se pretende compreender o significado dado a um acontecimento ou fenómeno, na perspetiva dos participantes (Fortin, 2009). O referido instrumento foi aplicado com o intuito de, por um lado, entender a diferença das escolas investigadas relativamente às restantes e qual o futuro preconizado para estes projetos e, por outro lado, avaliar a importância prestada ao bem-estar do aluno no âmbito da gestão de escola e no âmbito das escolas estudadas, assim como a opinião sobre a possibilidade de introdução de melhoria na escola, através do foco no bem-estar do aluno.

Na segunda fase da investigação, realizada com a Escola EB Várzea de Sintra, intentou-se aprofundar a perspetiva do processo educativo, como o próprio nome indica, como um processo, tendo sido elaborado um documento designado “Mapa processual global do processo educativo”, que descrevia os normativos e orientações governamentais e de escola, dos quais partia ou se basearia a etapa seguinte, ou seja, o desenvolvimento curricular e a ação pedagógica, com o intuito de proporcionar uma aprendizagem com

bem-estar, sendo esta aprendizagem com bem-estar o equivalente à manifestação, por parte do aluno, das características presentes no quadro de referência produzido na primeira etapa da metodologia. O mapeamento de processos constituiu-se como o primeiro passo na análise do desperdício, de forma a compreender cada passo. É uma representação de uma sequência de ações de uma determinada atividade, ajudando a explicar e visualizar os diversos passos (Heher, Y. & Chen, Y., 2017).

Posteriormente, foi realizado um *focus group online*, com as duas professoras do Núcleo de Iniciação (sendo uma delas a Professora Coordenadora do estabelecimento), três professoras do Núcleo de Consolidação e o Professor Coordenador do 1.º Ciclo, com o intuito de discutir o conteúdo do documento referido, de forma a que os professores se apropriassem dos referidos documentos e os considerassem como um espelho da implementação do processo educativo na sua escola, numa perspetiva de “estado desejado” do processo educativo, conforme já referido.

De acordo com Fortin (2009, p. 241), “um estudo de observação é o que consiste em colocar questões relativas a comportamentos humanos aparentes ou acontecimentos e obter respostas a essas questões por meio da observação direta dos comportamentos dos sujeitos ou dos acontecimentos, num dado período de tempo ou segundo uma frequência determinada”. O plano de observação tomou em consideração os objetivos da investigação e foi realizado através do registo de observação de aulas, com base numa *checklist* construída com base nas características desejadas para o desenvolvimento curricular e ação pedagógica. Nas listas de verificação, deve ser claramente definido o que deve ser anotado, colocando-se se existe a presença ou ausência de dado comportamento ou acontecimento, através da observação de atividades específicas que se podem apresentar durante um período de observação (Fortin, 1996). A observação foi complementada com questionamento individual e/ou grupal aos alunos de todos os Núcleos, com base na mesma *checklist*. Tanto as observações como as respostas obtidas, foram consideradas como sendo o “estado atual” do processo educativo.

Neste seguimento, foi redigido um documento contendo o “estado desejado” e o “estado atual” do processo educativo na escola em análise, documento esse que foi apresentado e comentado num último *focus group online* realizado com o corpo docente, com o objetivo de apontar as necessidades de melhoria.

Perceber o “estado desejado” e avaliar o “estado atual”, no sentido de desenhar um plano de melhoria, faz parte de um modelo de gestão designado *Kaizen* - *Kai* significa mudança e *zen* significa bom - que corresponde à melhoria contínua e gradual no que a organização faz e da forma como o faz, implementada através do envolvimento ativo e comprometido de todos os membros (Chiavenato, 2004). De acordo com o autor, o *Kaizen* foi o primeiro movimento holístico que destacou a importância da participação e conhecimentos das pessoas e das equipas, em que todos os funcionários participam, preconizando-se que todos os assuntos são responsabilidade de todas as pessoas. A ideia é fazer-se um pouco melhor a cada dia, uma jornada infinita, pois há sempre espaço para melhorar os métodos de trabalho. No *Kaizen*, tudo deve ser continuamente revisto, numa lógica de melhoria contínua e constante (Chiavenato, 2004). Conforme referido anteriormente, num ciclo de autoavaliação, acontece o contrário, partindo do estado atual para o desejado.

Por fim, foi aplicada uma entrevista semiestruturada ao Professor Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que pretendeu, à semelhança das entrevistas realizadas à Direção dos Agrupamentos, entender a diferença da escola investigada relativamente às restantes e qual o futuro preconizado para estes projetos, avaliar a importância prestada ao bem-estar do aluno e à aprendizagem com bem-estar, no âmbito da escola estudada, conhecer a opinião sobre a possibilidade de introdução de melhoria na escola e no processo educativo, através do foco no bem-estar do aluno e ainda que melhorias seriam necessárias introduzir no processo educativo da escola investigada, com vista à concretização da plena aprendizagem com bem-estar.

Todos os instrumentos foram testados previamente junto de população semelhante à do presente estudo.

3.5. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Fortin (2009, p. 202) refere que a população pode ser definida como “uma coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios”, sendo a população-alvo “constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de seleção definidos antecipadamente e para os quais o

investigador deseja fazer generalizações”. A amostra, por seu turno, “é um sub-conjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população”, devendo ser “representativa da população visada, isto é, as características da população devem estar presentes na amostra selecionada” (Fortin, 2009, p. 202).

No caso do FAROL, toda a população foi envolvida na auscultação. No caso da Escola EB Várzea de Sintra, foi utilizada uma amostra acidental ou por conveniência, “formada pelos sujeitos que são facilmente acessíveis e estão presentes num local determinado, num momento preciso” (Fortin, 1996, p. 208). Segundo a autora, é um tipo de amostra mais fácil de empregar nos estudos exploratórios, que não pretendem generalizar resultados.

Na Escola EB Várzea de Sintra, na primeira fase da investigação, na entrevista estruturada - versão 1, foram obtidas 56 respostas ao questionário: a Diretora do Agrupamento, o Coordenador do Departamento do 1.º Ciclo e professor na escola, 41 encarregados/as de educação, 5 professores/as titulares de turma, 4 assistentes operacionais, 2 outros professores, 1 animadora de ATL e 1 professora de Atividade de Enriquecimento Curricular. Dos inquiridos, a maioria foram mulheres (84%, em detrimento de 16% de homens). Relativamente à faixa etária, 46,4% das pessoas tinham entre os 40 e os 49 anos de idade, seguindo-se 37,5% entre os 30 e os 39 anos de idade. Cerca de 9% situavam-se entre os 50 e os 59 anos de idade e os restantes tem entre 20 a 29 anos e entre os 60 e os 69 anos de idade. No que respeita às habilitações literárias, uma pessoa tem Doutoramento, 6 pessoas têm Mestrado e 14,2% têm o 9.º ano ou inferior. Por outro lado, 37,5% têm habilitações ao nível do ensino secundário e 35,7% ao nível da Licenciatura.

À versão 2 da entrevista, responderam 23 alunos, 13 rapazes e 10 raparigas, sendo destes quase metade alunos com 7 anos, seguindo-se os 6 anos de idade, alguns alunos de 8 e 9 anos e um aluno de 10 anos, a frequentarem o 1.º (43,5%), o 2.º (43,5%) e o 4.º ano de escolaridade (13%). Com os alunos mais novos (Núcleo de Iniciação), colocaram-se as questões oralmente, aos vários subgrupos durante uma aula online, pelas próprias Professoras Titulares.

Relativamente ao FAROL, na entrevista estruturada - versão 1, responderam 46 pessoas: o Diretor do Agrupamento, 35 encarregados/as de educação, 2 professores/as titulares

de turma, 3 assistentes operacionais e 5 outros professores. Dos inquiridos, a maioria foram mulheres (93,5%, em detrimento de 6,5% de homens). Relativamente à faixa etária, 50% das pessoas tinham entre os 40 e os 49 anos de idade, seguindo-se 39,1% entre os 30 e os 39 anos de idade. Cerca de 8,6% situavam-se entre os 50 e os 69 anos de idade e os restantes 2,2% têm entre 20 a 29 anos de idade. No que respeita às habilitações literárias, metade detém Licenciatura, 32,6% têm habilitações ao nível do ensino secundário, 10,9% ao nível do Mestrado, 4,3% equivalente ao 3.º ciclo e 2,2% equivalente ao 1.º ciclo do EB.

À versão 2 da entrevista, responderam 46 alunos, 24 raparigas e 22 rapazes, sendo destes 32,6% com 9 anos, 30,4% com 7 anos, a mesma percentagem - 15,2% - com 8 e com 10 ou mais anos e 6,5% com 6 anos, a frequentarem o 3.º (30,4%), o 1.º (26,1%) e o 2.º e 4.º anos de escolaridade (ambos com a mesma percentagem, 21,7% dos alunos).

No *focus group* de validação e discussão do Quadro de Referência do Bem-Estar do Aluno na Escola EB Várzea de Sintra, estiveram presentes 5 professoras titulares de turma (incluindo a coordenadora de estabelecimento), 1 assistente operacional e 2 encarregadas de educação e respetivos educandos. No FAROL, participaram as 2 professoras titulares, 2 professoras coadjuvantes e mentoras do Projeto, 1 assistente operacional e 3 encarregadas de educação.

Para a entrevista semiestruturada referente à Fase 1, foram entrevistados a Diretora e o Diretor dos Agrupamentos de Escolas a que pertencem as escolas investigadas.

Os *focus group* da segunda fase contaram com a participação do Professor Coordenador do 1.º Ciclo, a Professora Titular e Coordenadora de Estabelecimento, Professoras Titulares de todos os Núcleos e a Professora Bibliotecária.

A observação direta de aulas, realizada com base numa *checklist*, e as entrevistas semiestruturadas a cerca de 25 alunos, ocorreram em todos os Núcleos.

Por fim, foi aplicada uma entrevista semiestruturada ao Professor Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo, que tem acompanhado o Projeto desde o seu início.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

INTRODUÇÃO

Nas escolas investigadas, com o intuito de perceber de que modo o foco no bem-estar do aluno poderá impulsionar e/ou estar subjacente à melhoria da escola e do processo educativo (processo ensino-aprendizagem), intentou-se estabelecer um quadro de referência do bem-estar do aluno na escola e compreender de que forma este pode promover a melhoria da escola e do processo educativo e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos, com base no modelo de Konu, A. & Rimpelä, M. (2002).

Pretendeu-se perceber de que modo o bem-estar do aluno é ou não valorizado/concretizado na gestão de agrupamento e nas práticas de escola (ponto 4.1.) e de que forma o foco da gestão sobre o bem-estar do aluno na escola pode promover a melhoria da escola (ponto 4.3.).

Pretendeu-se igualmente conhecer as percepções da comunidade educativa sobre o bem-estar do aluno na escola e de que formas o aluno manifesta e expressa esse bem-estar, conceptualizado o quadro de referência do bem-estar do aluno na escola que, por um lado, apresenta o perfil do aluno com bem-estar (que implica aspetos cognitivos, psicológicos, emocionais e físicos) e, por outro lado, apresenta que condições de escola, relações sociais e processo educativo podem contribuir para promover o referido perfil de bem-estar do aluno (ponto 4.2.).

Por fim, almejou-se compreender como é que o enfoque na aprendizagem com bem-estar pode facilitar a melhoria do processo educativo (ponto 4.4.), questão aprofundada apenas em uma das duas escolas investigadas (EB Várzea de Sintra).

4.1. O BEM-ESTAR DO ALUNO NA GESTÃO DE AGRUPAMENTO E NAS PRÁTICAS DE ESCOLA

Uma gestão escolar eficaz pode resolver ou minimizar problemas educacionais (Torres, 2012), permitindo assim melhorar as aprendizagens dos alunos, a missão última da escola (Bolívar, 2016). O bem-estar nas escolas pode contribuir para diversas questões, podendo designadamente potenciar as referidas aprendizagens, uma vez que, de uma forma geral, aumenta o gosto em aprender, a criatividade, a alegria, o engajamento na escola e as competências pessoais e sociais (Seligman, 2011). Desta forma, intentou-se conhecer qual a relevância prestada ao bem-estar na gestão dos Agrupamentos de Escolas, por parte dos Diretores de Agrupamento de ambas as escolas investigadas.

A Diretora do Agrupamento onde se encontra integrada a Escola EB Várzea de Sintra considera que o Agrupamento privilegia o bem-estar do aluno ou superior interesse da criança, colocando-o em primeiro lugar, indo ao encontro de um dos fundamentos da Aprendizagem com Bem-Estar, enunciados por Kickbusch (2012). Contudo, salienta o facto de o bem-estar individual ter que tomar em consideração um bem-estar comum e não individualizado, uma vez que determinadas condições de bem-estar para uma criança podem ter “*implicações [negativas] no grupo*”.

Hargreaves, A. e Shirley, D. (2018) aludem ao facto de que o verdadeiro bem-estar não é um bem-estar supérfluo e auto-indulgente, é algo que vem com sacrifício e luta, perseverança e empatia pelos outros. Foi precisamente por esta questão do bem-estar individual ter que tomar em consideração o bem-estar coletivo, que se optou por adotar a metodologia SPIRAL, de forma a alcançar uma definição de bem-estar do aluno consensualizada e validada por todos. A Estratégia para a Coesão Social do Conselho da Europa enuncia que o bem-estar só pode ser atingido caso seja partilhado, surgindo como um conceito relacional e participativo (Kickbusch, 2012).

A questão que a Diretora considera mais saliente para o bem-estar do aluno, é a relação: “*Se houver relação, tudo se resolve e se enquadra. Acho que a palavra-chave será relação.*”. Para além da aquisição de competências académicas, as escolas também são locais que proporcionam a conexão com as outras pessoas (Bücker et al., 2018). Este é mais um dos fundamentos assinalados por Kickbusch (2018) para a Aprendizagem com

Bem-Estar, o enfoque na relação, designadamente na natureza e qualidade dos relacionamentos.

O Diretor do Agrupamento onde se localiza o FAROL, quanto ao bem-estar do aluno na gestão de Agrupamento, salientou essencialmente a inovação, fazendo alusão à diversidade de projetos inovadores que o Agrupamento promove, como facilitadores do bem-estar (projetos tecnológicos, ecológicos, pessoais, sociais, comunitários, de artes e expressões).

Bolívar (2012) alude à necessidade de as escolas serem mais flexíveis e de se adaptarem permanentemente à mudança, o que implica novas formas de gestão e inovação nas escolas, utilizando a expressão da “escola como unidade básica de mudança e inovação”. Neste seguimento, destaca-se a importância da liderança, algo mencionado pelo Diretor no sentido de a dedicação da Direção ser também um fator promotor do bem-estar. Uma liderança dedicada poderá recorrer mais facilmente a diversas competências e envolver todos em processos de mudança sustentáveis (Esteves et al., 2016).

Verifica-se, portanto, que os gestores escolares das escolas investigadas tomam em consideração o bem-estar do aluno, considerando que o concretizam, por um lado, através da relação; e por outro lado, através da inovação.

Em termos de práticas que promovem o bem-estar do aluno específicas das escolas estudadas, ambos os Diretores apontam em comum duas características: a relação e as atividades que promovem o relaxamento. De acordo com Araújo (2016), aludindo a Vorkapic (2015), a introdução de práticas e técnicas de relaxamento, yoga e meditação nas escolas, pode melhorar a atenção/concentração, aumentar o autocontrolo e prover as crianças de mecanismos saudáveis para lidarem com a frustração e o *stress*.

A Diretora do Agrupamento da Escola EB Várzea de Sintra considera ainda a importância do brincar e a diversidade de espaços de aprendizagem (natureza, ar livre, outros espaços). Conforme Lopes et al. (2020) afirmam, o brincar, o lúdico e o ócio são fundamentais para a adaptação, para a aprendizagem e para a manutenção do bem-estar das crianças. Neste aspeto, Kickbush (2012) faz alusão ao potencial dos recintos escolares como “salas de aula ao ar livre”, o que contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Mendes (2019), referindo-se a Carlos Neto, também vai

ao encontro desta premissa, enunciando a importância do brincar ao ar livre, em espaços exteriores e em contacto com a natureza.

O Diretor do Agrupamento do FAROL, aludiu à consensualização de um modelo a partir de diversas perspetivas (professores e pais), ao aspeto democrático e ao aspeto inovador do projeto, designadamente ao nível da diferenciação pedagógica, da flexibilidade curricular e da participação dos pais na escola.

Questionada sobre o que distingue a Escola EB Várzea de Sintra das restantes escolas do 1.º ciclo públicas nacionais, a Diretora realçou essencialmente as pessoas: a gestão autónoma do próprio estabelecimento (a gestão flexível da Diretora concede autonomia à escola), o papel da liderança intermédia (Coordenador de Departamento), o trabalho de equipa dos professores e a equipa coesa das assistentes operacionais. A este propósito, é possível aplicar o conceito de liderança distribuída, em que o poder se encontra distribuído por todos os membros (Bolívar, 2012), devendo as escolas criar condições para que todos possam participar e desenvolver competências de liderança (Becker et al., 2016).

O Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo da Escola EB Várzea de Sintra, enunciou aspetos como a autorregulação da aprendizagem; o desenvolvimento da autonomia; a participação ativa do aluno no processo ensino/aprendizagem; a relação próxima e interessada por parte dos professores; a liberdade de movimento(s); fatores que contribuem para a alegria, vida e dinâmica da escola, que considera que se encontra no Paradigma da Aprendizagem. De acordo com Trindade, R. e Cosme, A. (2016), o referido Paradigma concebe o professor como facilitador de aprendizagens e as crianças têm a possibilidade de aprender de forma autónoma, em que a Escola proporciona desafios que pretendem suscitar o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais dos sujeitos.

Os itens mencionados vão ao encontro do referido por Kickbusch (2012), de que a aprendizagem com bem-estar pressupõe uma visão centrada no aluno individual, a auto-organização das crianças, a participação no seu processo de aprendizagem e o foco na relação.

O Diretor do Agrupamento do FAROL, considera que o que diferencia a Escola das restantes, são as práticas pedagógicas como o trabalho de pesquisa, o trabalho ao nível

das artes, o aluno “aprendente” e “tutor”; a flexibilidade curricular; o fomento do espírito crítico e assertividade, disciplina e motivação; e o facto de se assumir o erro como forma de aprendizagem.

As professoras do FAROL que participaram no *focus group* de discussão e validação do quadro de referência do bem-estar do aluno salientam que as relações (fortes), são o que marca a diferença na sua escola, assim como a aceitação e respeito pela individualidade e pelas diferenças. Em concordância com o Diretor, destacam a importância do erro como forma de melhorar e chegar onde se pretende.

O Diretor e Professoras do FAROL, valorizam o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que confere às escolas autonomia e flexibilidade curricular, possibilita mudanças pedagógicas (e organizativas), referindo que se deve priorizar o desenvolvimento de competências de pesquisa, o exercício de uma cidadania ativa e participação social, salientando também a participação dos pais no processo de desenvolvimento curricular. Relativamente a esta última questão, Winthrop et al. (2018) afirmam que, nos processos de aprendizagem, devem ser envolvidas todas as pessoas designadamente a família e, no que respeita ao erro, fazem referência a pedagogias em que as crianças possam falhar e tentar de novo. Também Freire (1998) menciona que ensinar e aprender, são momentos que incluem o acerto e o erro.

4.2. QUADRO DE REFERÊNCIA DO BEM-ESTAR DO ALUNO

Com base no modelo de Konu, A. e Rimpelä, M. (2002) e partindo da metodologia SPIRAL, foi definido o perfil do aluno com bem-estar para cada uma das escolas e foram também percebidos os itens relevantes nas condições de escola, nas relações sociais e no processo educativo, que contribuem para a promoção do bem-estar do aluno, de acordo com o perfil definido.

Percebe-se que, a esta categorização, subjazem os cinco domínios do bem-estar do aluno identificados por Borgovoni, F. e Pál, J. (2016): o bem-estar cognitivo, psicológico e físico, no perfil do aluno com bem-estar; o bem-estar material, nas condições de escola; e o bem-estar social, nas relações sociais.

4.2.1. PERFIL DO ALUNO COM BEM-ESTAR

O bem-estar do aluno, conforme referido por Borgovoni, F. e Pál, J., (2016), tanto é um estado como um resultado, caracterizado pela capacidade e oportunidade dos alunos alcançarem os seus objetivos pessoais e sociais.

O perfil do aluno com bem-estar traduziu-se nas seguintes categorias ou dimensões: emoções positivas, características psicológicas, satisfação, afetividade (afetos positivos/negativos), motivação, saúde e comportamentos e atitudes. Estas dimensões refletem tanto o bem-estar subjetivo, como o bem-estar psicológico (*The good childhood report*, 2018).

Conforme Borgovoni, F. e Pál, J. (2016) enunciam, para o estudo do PISA 2015, o bem-estar físico (que podemos relacionar com a categoria da saúde), relaciona-se com o estado de saúde, o compromisso com o exercício físico e os hábitos saudáveis de alimentação. O bem-estar cognitivo prende-se com competências para participar na sociedade, enquanto cidadãos e trabalhadores, capacidade de resolução de problemas, colaboração com os outros e competência para as disciplinas académicas, enquanto o bem-estar psicológico se refere a avaliações e visões sobre a vida, comprometimento com a escola, objetivos e ambições de futuro.

De acordo com as respostas dadas em ambas as escolas, emerge um Perfil do Aluno com Bem-Estar com características em comum:

Tabela 4 - Perfil do Aluno com Bem-Estar (características comuns às Escolas EB Várzea de Sintra e FAROL)

Emoções positivas	Características psicológicas	Saúde	Comportamentos e Atitudes
Alegria	Autoconfiança	Saúde holística	Brinca
Felicidade (global)	Autoestima	Ausência de dor física	Socializa / interage com os outros
Calma	Atenção/ concentração	Energia	Fala sobre a escola
Equilíbrio emocional	Criatividade		Trabalha
	Empatia		Fala / comunica
	Curiosidade		Participa

			Cumpra as regras / solicitações
			Aprende

O aluno com bem-estar, para ambas as escolas, é um aluno que sente alegria, felicidade, calma e equilíbrio emocional. Manifesta autoconfiança, autoestima, com capacidade de atenção/concentração, criatividade, empatia e curiosidade. Está satisfeito com e gosta da escola, sente motivação para ir e estar na escola e para aprender. Revela uma saúde holística (física, mental e emocional), sem dor física e com energia. Por fim, é também um aluno que brinca, socializa e interage com os outros, fala sobre a escola, trabalha, comunica, participa, cumpre as regras e solicitações e aprende. A investigação aponta que prestar atenção ao bem-estar da criança, promove o seu florescimento (e não apenas o atingimento de padrões esperados) e faz com que seja mais possível sucederem experiências de sucesso na escola (Huebner et al, 2014, aludindo a Reschly et al, 2008). Adicionalmente, Bücker et al (2008), aludindo a Suldo, Rileu e Shaffner (2006), indicam que experienciar emoções positivas pode conduzir à melhoria da realização académica.

Existem algumas diferenças entre as escolas, relativamente ao Perfil. Na dimensão das emoções positivas, a Escola EB Várzea de Sintra alude ainda a regulação emocional. No âmbito das características psicológicas, as características que aparecem com maior frequência na Escola EB Várzea de Sintra, por ordem decrescente, são a autoconfiança (11), a autoestima (5), a atenção/concentração (4) e o empenho (4) e no FAROL são a autoestima (6), a autoconfiança (4), a atenção/concentração (3), a curiosidade (3) e a colaboração (3). Na saúde, a Escola EB Várzea de Sintra conta também com o apetite, o sono adequado e a alimentação adequada, para além das características mencionadas na tabela.

No que concerne aos comportamentos e atitudes, verificam-se frequências diferentes nos diversos itens, apesar da maioria serem itens comuns, conforme o quadro seguinte:

Tabela 5 - Comportamentos e atitudes do aluno com bem-estar, nas Escolas EB Várzea de Sintra e FAROL

EB Várzea de Sintra	FAROL
Fala sobre a escola (17)	Brinca (33)
Brinca (12)	Trabalha (19)
Socializa/interage com os outros (11)	Socializa/interage com os outros (18)
Fala/comunica (11)	Aprende (8)
Cumpre as regras/solicitações (7)	Participa (7)
Participa (5)	Tem um bom desempenho escolar (6)
Aprende (3)	Fala sobre a escola (6)
Tem um bom desempenho escolar (3)	Cumpre as regras/solicitações (5)
Expressa carinho (3)	Fala/comunica (4)
Sorri (3)	Estuda (3)
	Está recetivo (3)
	Sorri (3)

4.2.2. CONDIÇÕES DA ESCOLA

As condições de escola, de acordo com o modelo de Konu, A. e Rimpelä, M. (2002), referem-se ao ambiente físico em redor e dentro da escola, incluindo fatores como a segurança, conforto, ruído, ventilação, temperatura, assim como o ambiente de aprendizagem, o currículo, a dimensão das turmas, os horários, as punições e os serviços aos alunos, como as refeições, a saúde, os apoios, etc. No âmbito do bem-estar material, Borgovoni, F. e Pál, J. (2016) fazem alusão aos recursos materiais que fazem com que seja possível às escolas apoiarem a aprendizagem e o desenvolvimento saudável dos alunos.

De acordo com as respostas da comunidade educativa de ambas as escolas, para o bem-estar do aluno, as condições da escola contribuem através das condições de segurança; a condição dos espaços, equipamentos e materiais; as áreas e dimensões dos espaços; os espaços, tempos e equipamentos lúdicos; as refeições; os tempos e horários; a dimensão da turma; as consequências para o comportamento desadequado; os apoios educativos; a estética; e o ruído.

De uma forma geral, ambas as escolas destacam a perceção de segurança, o conforto, a temperatura e materiais adequados, o facto de existir condições, tempo e espaço para brincar, comida que agrade às crianças, a necessidade de turmas mais reduzidas e a necessidade de apoio educativo.

Com um caráter mais relevante (maior frequência nas respostas) para o bem-estar do aluno no que respeita às condições da escola, surgem os espaços, tempos e equipamentos lúdicos, que em ambas se consubstanciam no brincar no recreio e no fazer jogos, sendo que na Escola EB Várzea de Sintra é referida a existência de estruturas para brincar e no FAROL, o subir às árvores. Kickbusch (2012) indica que Carneiro (2010) sublinha que a aprendizagem com bem-estar, entre outros, deve favorecer um papel cada vez mais determinante à aprendizagem informal e não formal, sendo importante aprender através do brincar, utilizando a imaginação e a exploração.

4.2.3. *RELAÇÕES SOCIAIS*

No modelo de Konu, A. e Rimpelä, M. (2002), as relações sociais remetem para o ambiente de aprendizagem social, relações professor-aluno, relações com colegas, dinâmicas grupais, *bullying*, colaboração escola-casa, relações com a comunidade, processos de tomada de decisão e atmosfera da organização. O bem-estar social (Borgovoni, F. & Pál, J., 2016) remete para a qualidade das vidas sociais, relações com professores, entre outras, e a forma como os alunos percebem a sua vida social nas escolas.

No campo das relações sociais, observa-se que a categoria da relação com os pares assume um caráter determinante. Neste particular, a subcategoria “brincar com os pares” é a que contabiliza uma frequência maior de respostas, quando contabilizamos as duas escolas em conjunto (56), seguindo-se a “ausência de maus tratos físicos e psicológicos” (39). No entanto, quando analisamos as duas escolas em separado, verifica-se que o brincar com os pares se encontra em primeiro lugar na Escola EB Várzea de Sintra, enquanto no FAROL é a ausência de maus-tratos físicos e psicológicos. As restantes subcategorias dizem respeito a ter amigos, estar/interagir com os pares, relacionar-se bem com os pares e a ausência de conflitos. De facto, as relações com os pares possuem um papel preponderante no desenvolvimento psicossocial e educativo das crianças (Veiga et al., 2014).

Na relação com os professores, surgem o afeto, a proximidade, o apoio, o professor como modelo e o brincar (Escola EB Várzea de Sintra) e a ausência de repreensão

(FAROL), sendo também referida a relação com uma assistente operacional específica. A boa relação entre/com todos os atores da escola, é algo igualmente realçado na dimensão das relações sociais.

O clima de escola torna-se bastante relevante no contexto do bem-estar. Neste âmbito, ambas as escolas colocam a integração em primeiro lugar e o apoio/suporte num dos três primeiros lugares, sendo que na Escola EB Várzea de Sintra o respeito é um dos três primeiros e, no caso do FAROL, a proteção/segurança. A partir deste ponto, verificam-se algumas diferenças. Na EB Várzea de Sintra surge seguidamente a compreensão, a aceitação e o diálogo/participação democrática; no FAROL, a aceitação, o respeito pela individualidade, o diálogo/participação democrática e o respeito (de uma forma geral), conforme se pode verificar no quadro seguinte:

Tabela 6 - Valores de clima de escola valorizados por cada uma das escolas estudadas

Escola EB Várzea de Sintra	FAROL
Integração (6)	Integração (12)
Respeito (5)	Apoio/suporte (10)
Apoio/suporte (4)	Proteção/segurança (10)
Compreensão (3)	Aceitação (8)
Aceitação (3)	Respeito pela individualidade (7)
Diálogo/participação democrática (2)	Diálogo/participação democrática (7)
Valorização (2)	Respeito (6)
Proteção/segurança (2)	Afeto (5)
	Compreensão (3)
	Regras/disciplina (3)
	Liberdade (2)

De acordo com Samdal (1998), mencionado por Konu, A. e Rimpelä, M. (2002), as boas relações e o bom ambiente, incluindo o clima escolar, promovem os recursos pessoais e melhoram o desempenho académico na escola.

4.2.4. PROCESSO EDUCATIVO

Relativamente ao processo educativo, que no modelo de Konu, A. e Rimpelä, M. (2002) é considerado uma outra dimensão à parte das referidas anteriormente, em ambas as escolas, verifica-se que uma das questões mais focadas é o aluno no centro do processo,

em que as estratégias e os métodos de ensino se encontram adequados às capacidades, interesses e ritmos dos alunos, indo ao encontro do preconizado por Kickbusch (2012) no que respeita à aprendizagem com bem-estar e também de acordo com o defendido pelo relatório da OCDE (2018a), mencionado por Pacheco (2019).

É referido também, em ambas as escolas, a necessidade das estratégias de ensino potenciarem o aluno e, conseqüentemente, a aprendizagem, “o potencial de cada um seja identificado, valorizado e aproveitado na dinâmica da escola”, “valorizar vocações dos alunos” (FAROL) e “sentir que a sua capacidade intelectual é valorizada e estimulada, independentemente das capacidades ou limitações que tenha” (EB Várzea de Sintra), o que nos remete para o foco no potencial único da pessoa, nos seus dons e talentos, de forma a florescer (Kickbusch, 2012).

Também é referido o ensino de novos conteúdos (curiosidade) e o aspeto lúdico das estratégias de ensino. Conforme aludido por Alves (2018), aprender a brincar deve ser a primeira tarefa do professor, sendo uma das formas de desafiar a inteligência dos alunos. Brincar pode (e deve) ser uma ferramenta pedagógica (Mendes, 2019).

Por fim, aludem a estratégias de ensino que promovam ou facilitem as competências socioemocionais do aluno. As competências emocionais constituem-se como competências essenciais para se ser um aluno eficiente (Kickbusch, 2012).

4.2.5. DISCUSSÃO E VALIDAÇÃO DO QUADRO DE REFERÊNCIA DO BEM-ESTAR DO ALUNO

Nos *focus group* de discussão e validação do quadro de referência do bem-estar do aluno em cada uma das escolas, houve algumas questões prementes que foram abordadas.

Na Escola EB Várzea de Sintra, o maior foco foi concedido às condições de escola³. Aos itens que haviam sido considerados de acordo com as respostas ao questionário,

³ Nesta escola, o processo educativo foi abordado mais profundamente numa fase posterior, não tendo sido, por esse motivo, muito focado no *focus group* em questão.

foram acrescentados o aspeto térmico, o estado das infraestruturas e a necessidade de cobertura à entrada/rua. Foi também referido o condicionamento no acesso à biblioteca devido às medidas consequentes da pandemia, que estaria a causar afastamento/desapontamento por parte das crianças, tendo sido discutidas algumas soluções, como por exemplo a dinamização de uma “Biblioteca de rua”, com livros e espaço para ler nos espaços exteriores, para além das sessões online, com sugestões de leitura e atividades. Outra questão prendeu-se com a necessidade de existirem espaços exteriores (recreio) cobertos, pois com condições atmosféricas mais adversas as crianças brincariam no espaço interior, o que acabava por provocar elevado ruído, sendo uma das soluções propostas a existência de caixa de brinquedos nas salas. Na categoria das relações sociais, fizeram referência a formas de gestão dos conflitos inter-pares: a existência de “animadores de intervalos” (estagiários dos cursos profissionais, designadamente 9.º ano de animação sociocultural) e os registos nas folhas “Gostei” e “Não gostei”, questões que são resolvidas em Assembleia de Núcleo, todas as semanas.

No FAROL, abordaram-se algumas questões relativamente às condições de escola, nomeadamente a questão das refeições, pelo facto da comida nem sempre agradar às crianças, apesar de terem cozinha própria, com prato vegetariano uma vez por semana, fruta biológica e diversa. Os tempos de espera para a casa-de-banho, outro constrangimento advindo da pandemia, que acabou por se considerar uma oportunidade para treinar o saber esperar, mencionando-se por exemplo a estratégia de incentivar a ler enquanto estão na fila. Por fim, a questão da dimensão da turma, em que se considerou ser difícil uma atenção personalizada de uma única professora a 24 alunos, no entanto o facto de ser turma mista pode ser um ponto favorável, no sentido em que os alunos mais velhos ajudam os mais novos, o que permite fomentar a colaboração e a co-responsabilização.

A questão mais saliente foi, na categoria das relações sociais, os problemas na relação entre pares, designadamente conflitos e agressividade. As professoras consideraram que a pandemia fez com que as crianças “*ficassem com as emoções mais à flor da pele, estão mais emotivos, e têm que aprender a lidar mais com as emoções*”. A Escola tem diversas estratégias para lidar com a referida questão: o momento Zen; a equipa pedagógica alargada/coadjuvações; Arte Terapia; e momentos de reflexão conjunta.

4.3. O BEM-ESTAR DO ALUNO NA MELHORIA DE ESCOLA

A melhoria de escola, que pressupõe a adaptação e mudança (Bolívar, 2012), designadamente ao nível organizacional, curricular e pedagógico (Pacheco, 2019), deve promover uma aprendizagem organizacional que vise a melhoria contínua de processos e resultados (Lourenço-Gil et al., 2020), incrementando, dessa forma, os resultados das aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2012), principal missão da escola.

Assim, a Diretora do Agrupamento da Escola EB Várzea de Sintra, foca a importância do olhar externo e a importância da autoavaliação do que está a ser feito e do que pode ser melhorado, realçando a importância da existência de uma equipa de avaliação interna “*que converse com as pessoas*”. Relativamente à avaliação com foco no bem-estar, considera que uma vez que sucesso académico é equivalente a bem-estar, este foco permite que a alteração da prática seja feita de forma a ir ao encontro das necessidades do aluno.

Por seu turno, o Diretor do Agrupamento do FAROL considerou que gostaria de adicionar o foco no bem-estar do aluno nas práticas de avaliação interna do seu Agrupamento e subsequentes planos de melhoria, designadamente o foco no bem-estar como promoção de uma escola psicologicamente saudável.

Atendendo ao propósito de melhoria, a gestão escolar deve adotar práticas de autoavaliação que a permitam potenciar. Conforme Konu, A. e Rimpelä, M. (2002) enunciam, o seu modelo de bem-estar na escola pode ser utilizado na avaliação escolar, auxiliando na introdução de melhoria, visando o bem-estar dos alunos.

4.4. AVALIAÇÃO E MELHORIA DO PROCESSO EDUCATIVO

Conforme refere Fialho et al. (2014), a avaliação das escolas deve-se focar principalmente na qualidade dos processos ensino/aprendizagem (Santiago et al., 2012), uma vez que tal se constitui como o coração da melhoria de escola.

Desta forma, na Escola EB Várzea de Sintra, aprofundamos o conhecimento dos docentes sobre o processo educativo no sentido de uma aprendizagem com bem-estar. O Professor Coordenador do 1.º Ciclo considera que é prestada grande relevância à aprendizagem com bem-estar, designadamente através da educação para a cidadania, do facto de ser uma escola para os alunos e construída em conjunto com os alunos, que se baseia em aprendizagens reais e práticas, sendo tudo isto observável nos espaços educativos, como nos próprios diálogos estabelecidos.

No entanto, de acordo com o Professor, existe um lado perverso neste conceito de bem-estar do aluno, uma vez que, para alguns alunos, o bem-estar no processo educativo poderá ser simplesmente não fazer nada, tendo que se encontrar estratégias que permitam ultrapassar esta inação, sendo uma delas a pedagogia da pergunta.

O Professor indica que a aprendizagem com bem-estar, na Escola EB Várzea de Sintra, passa pela alegria, pela motivação/interesse, a atenção/concentração, a livre movimentação pelos espaços, a existência de regras e limites, a comunicação, o aprender em contexto e pela relação: “*A relação é fundamental.*” São estas características que promovem as “*(...) condições ótimas para que as crianças e os jovens possam aprender com sucesso e com felicidade.*”

Indo ao encontro do que foi referido pela Diretora do Agrupamento, surge uma vez mais a questão da relação. No contexto do processo educativo em si, este acontece numa interação entre professor e aluno, um processo em que ambos se transformam, tal como salientado por Henri Wallon (Mahoney, 1999). O foco do processo educativo deve ser, efetivamente, a relação educativa entre educador e educando, através do ou mediados pelo conteúdo, o elemento que permite tal relação, de acordo com Paulo Freire (Barreto, 1998).

Assim, o aprofundamento da categoria relacionada com o processo ensino-aprendizagem iniciou-se com um *focus group* sobre o assunto, onde se intentou desenhar um mapa processual alusivo ao referido processo. O mapa partia dos normativos/orientações governamentais, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, e a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, assim como dos normativos/orientações de

escola, que no caso da escola em questão, se referiam ao Projeto Curricular de Agrupamento do 1.º Ciclo, ao Plano de Inovação do 1.º Ciclo, ao Projeto das ASAS, ao Projeto Educativo de Escola, ao Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas, ao Regimento Interno da Escola, ao Acordo de Convivência e ao Plano de Atividades. Partindo destas orientações e com o objetivo de promover uma aprendizagem com bem-estar, ou seja, uma aprendizagem que promovesse nos alunos as emoções, características, motivação, satisfação, saúde e comportamentos e atitudes definidos inicialmente no quadro de referência do bem-estar do aluno, discutiu-se e analisou-se de que forma teria que acontecer o desenvolvimento curricular e a ação pedagógica, o que se constitui como o “estado desejado do processo educativo”.

Segundo Bolívar (2012), o processo cíclico da autoavaliação inicia-se pelo diagnóstico (“estado atual”) e posteriormente acontece a pré-visão (“estado desejado”), ou seja, de onde nos encontramos, para onde vamos. Na presente investigação, relativamente ao processo educativo, partiu-se primeiramente da premissa “onde desejamos estar”, para “onde estamos atualmente”, para uma posterior implementação de melhorias. Neste sentido, em termos de “estado desejado” do processo educativo da Escola EB Várzea de Sintra, foram focados os seguintes pontos:

Tabela 7 - Quadro do desenho do currículo e da ação pedagógica, no âmbito do Paradigma da Aprendizagem/Comunicação, de acordo com os Professores da Escola EB Várzea de Sintra

Centrado no Aluno		Ser holístico/integral
		Competências socioemocionais
		Características dos alunos (capacidades, interesses)
		Organizadores prévios (aprendizagem significativa)
Centrado na Inter-Relação		
Centrado na Ação Pedagógica	<i>Currículo</i>	Apropriação do currículo
		Gestão flexível da matriz-curricular base para o 1.º ciclo
		Transdisciplinaridade
		Potencial educativo da comunidade
	<i>Ação Pedagógica</i>	Diferenciação pedagógica
		Aprendizagem profunda, significativa e autorregulada
		Aprendizagem por descoberta (pedagogia da pergunta)
		Participação ativa/democracia
		Aprendizagem lúdica
		Aprendizagem na Natureza
		Trabalho colaborativo

		Desenvolvimento de competências para o conhecimento ativo e para a vida
		Desenvolvimento de competências de alto nível (soft skills)
		Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)
		Trabalho de pesquisa
		Trabalho de projeto
		Programa de Aprendizagem Compreensiva da Matemática (PACM)
	<i>Avaliação</i>	Reflexão e autorregulação
		Auto e heteroavaliação formativa
		Avaliação contínua e sistemática

Verifica-se que os pontos elencados são consonantes com as características da aprendizagem com bem-estar preconizadas por Kickbush e já aludidas no presente capítulo, indo também ao encontro do que se encontra pressuposto na atual legislação em vigor. Assim, e de acordo com Kickbush (2012), verifica-se o foco:

- Na aprendizagem centrada no aluno e na sua auto-organização, respeitando as diferenças individuais de cada um;
- No potencial único da pessoa, nos seus dons e talentos;
- Na relação consigo próprio, com os outros e com a natureza;
- Na promoção da participação da criança nos processos de aprendizagem;
- Na diversidade de espaços de aprendizagem;
- No aprender através do brincar.

Por outro lado, e em consonância com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (artigo 19.º), observa-se a referência a:

- trabalho prático e experimental;
- integração das componentes de natureza regional e da comunidade local;
- aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação;

- exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração;
- implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas.

Com base nos referidos pontos, foi construída uma grelha de observação do processo educativo e uma grelha de avaliação do processo educativo, em que foram questionados os próprios alunos. Com base na observação e questionamento, foram geradas as conclusões gerais seguintes, sobre o estado atual do processo educativo, visando o estado desejado:

Tabela 8 - Pontos Fortes e Pontos a Melhorar no Processo Educativo, de acordo com observação direta e questionamento dos alunos, na Escola EB Várzea de Sintra

Pontos Fortes	Pontos a Melhorar
<ul style="list-style-type: none"> - As metodologias utilizadas promovem notoriamente a autonomia dos alunos - Existe uma forte participação ativa/democrática, no processo ensino-aprendizagem, quando escolhem as tarefas que vão desenvolver, os objetivos que querem trabalhar e na Assembleia - Há muito trabalho colaborativo - O trabalho de projeto tem um grande potencial - No geral, as crianças sentem-se felizes na sua escola e consideram-na uma escola diferente das outras 	<ul style="list-style-type: none"> - Os interesses dos alunos nem sempre são tomados em consideração - Não existem tantas atividades dirigidas à parte motora e emocional, como à parte cognitiva - Ainda não é frequente explorar o potencial educativo da comunidade - É nas AEC (e não em tempo curricular) que se encontra a maioria da aprendizagem lúdica e a aprendizagem na natureza - Recurso excessivo a fichas e manuais escolares - Há temas passíveis de serem aprendidos utilizando métodos mais práticos

O Professor Coordenador do 1.º Ciclo corrobora as questões assinaladas, afirmando que o projeto necessita evoluir em alguns aspetos, designadamente reduzir a utilização de fichas e manuais escolares, aumentar o trabalho de pesquisa/trabalho de projeto em alguns Núcleos e trabalho de aprender através do corpo, aprender de forma mais ativa, designadamente fora da sala de aula.

Na Escola EB Várzea de Sintra, o Professor Coordenador do 1.º Ciclo aponta que uma das questões prementes que dificulta o bem-estar na aprendizagem é a inexistência de áreas abertas de aprendizagem e realça a importância da avaliação e melhoria contínua,

no sentido de olhar para o que ainda não se consegue fazer bem, reconhecendo o que já se faz de muito bem, assumindo que a equipa educativa tem interesse em evoluir e que comunica e se apoia.

Para a melhoria de escola, ou no caso específico do processo educativo, considera que o ato educativo necessita ser inovador, ou seja, “(...) *ter outra perspetiva sobre o ato educativo (...)*”, olhá-lo de outra forma, designadamente tornando-o assente na relação, na autorregulação da aprendizagem, na autonomia, compromisso e responsabilidade e na ligação dos processos de aprendizagem ao meio e ao exterior da sala de aula. No entanto, a tendência dos professores é a de permanecer na zona de conforto, “(...) *e as zonas de conforto são inimigas da inovação (...)*”. Então, o Professor considera que efetivamente existe a necessidade de uma procura permanente do novo, para uma maior eficácia no desenvolvimento da aprendizagem, uma procura constante de inovação, de melhoria contínua, o que “(...) *implica uma inquietação permanente (...)*” e uma capacidade de autocrítica, em conjunto com a mais-valia que os olhares externos podem trazer a este processo.

Em síntese, verificou-se que os Diretores dos Agrupamentos das escolas envolvidas no presente estudo, tomam em consideração o bem-estar do aluno na gestão de agrupamento, porém os pontos de vista sobre o que facilita esse bem-estar são diversificados (um alude à relação, outro à inovação).

Já nas práticas promotoras de bem-estar na escola, são apontadas em comum a relação, uma vez mais, e as atividades que promovem o relaxamento. Os resultados vão ao encontro da aprendizagem com bem-estar, que pressupõe uma visão centrada no aluno individual, a autorregulação das crianças, a participação no seu próprio processo de aprendizagem e o foco na relação (Kickbusch, 2012).

No perfil do aluno com bem-estar, existem algumas características em comum em ambas as escolas, como por exemplo a alegria, a calma, o equilíbrio emocional, o autoconceito e a autoestima, entre outras, apesar de algumas pequenas diferenças.

Nas condições de escola, verifica-se que, de uma forma geral, nas duas escolas, para o bem-estar do aluno contribuem as condições de segurança; a condição dos espaços, equipamentos e materiais; as áreas e dimensões dos espaços; os espaços, tempos e equipamentos lúdicos; as refeições; os tempos e horários; a dimensão da turma; as

consequências para o comportamento desadequado; os apoios educativos; a estética; e o ruído.

No campo das relações sociais, observa-se a relevância da relação com os pares e do clima de escola.

Por fim, no processo educativo, uma das questões mais focadas é o aluno no centro do processo.

No âmbito da discussão e validação do quadro de referência do bem-estar do aluno, discutiram-se alguns dos itens anteriores, designadamente em termos de potencialidades e aspetos a melhorar.

No que respeita ao bem-estar do aluno na melhoria de escola, foi focada a relevância da avaliação externa e a da autoavaliação neste particular, com o foco no bem-estar do aluno, como forma de mudar e melhorar práticas, designadamente através de planos de melhoria.

Relativamente à avaliação e melhoria do processo educativo, emerge novamente a importância da relação neste processo. Concomitantemente, foram focadas características que vão ao encontro da aprendizagem com bem-estar de Kickbush (2012).

Por fim, foram apontados aspetos positivos e aspetos a melhorar na escola/projeto em questão (EB Várzea de Sintra), realçando-se a preponderância e relevância da avaliação neste âmbito.

CONCLUSÕES

O Modelo do Bem-Estar Escolar, de Konu, A. e Rimpelä, M. (2002), pretende complementar a perspetiva de realização e desempenho (académicos) com o bem-estar dos alunos, de forma a ir ao encontro da Convenção dos Direitos da Criança, que considera a criança de forma holística, à qual deve ser permitida o desenvolvimento da personalidade, talentos, capacidades mentais e físicas até ao seu máximo potencial. Considera-se que as categorias do referido modelo - condições de escola, relações sociais e processo educativo - podem contribuir para o bem-estar do aluno.

Ao iniciar a investigação pela metodologia SPIRAL, houve a possibilidade de construir uma visão partilhada do bem-estar do aluno para toda a comunidade educativa e de que forma o aluno manifesta e expressa esse bem-estar, a partir do significado para cada um, sendo co-definidos os critérios de bem-estar (<https://wikispiral.org/>). Para além do próprio perfil do aluno com bem-estar ter tido esta génese, as categorias das condições de escola, relações sociais e processo educativo, foram também elaboradas com base nos resultados da SPIRAL. No particular do bem-estar, poder-se-ia ir além do bem-estar do aluno e perceber igualmente como seria o bem-estar dos professores, das assistentes operacionais e da própria comunidade envolvente, para além de perceber de que forma cada um destes elementos poderia contribuir para o bem-estar dos outros.

Na gestão escolar e conforme é referido pela Diretora do Agrupamento de Escolas onde se encontra a Escola EB Várzea de Sintra, uma vez que sucesso académico é equivalente a bem-estar, ou como mencionam Hargreaves, A. e Shirley, D. (2018), a realização é essencial para o bem-estar (assim como o bem-estar é um pré-requisito indispensável para a realização e complementa a realização académica), a avaliação com foco no bem-estar permite que a alteração da prática seja feita de forma a ir ao encontro das necessidades do aluno.

Utilizando o Modelo do Bem-Estar na Escola, conforme Konu, A. e Rimpelä, M. (2002), e outros colaboradores (Konu et al., 2002) indicam, poder-se-ia alargar a investigação, com um foco de avaliação mais objetivo (factos sobre os indicadores de bem-estar, obtidos através de estatísticas da escola e observações) e/ou subjetivo (avaliar as perceções de alunos, professores e outros sobre os itens das diversas categorias).

Indicam ainda que o Modelo pode ser utilizado para construir indicadores de bem-estar e perfis para grupos de alunos (por exemplo, alunos com maiores dificuldades na realização ou alunos com dificuldades comportamentais), podendo ajudar a detetar áreas que os alunos consideram problemáticas ou onde precisam de mais apoio. Pode, igualmente, ser utilizado para construir perfis de bem-estar para toda a escola, de forma a realçar a área ou áreas onde a escola pode introduzir melhoramentos, com o intuito de promover o bem-estar dos seus alunos. O modelo pode ser utilizado adicionalmente como uma ferramenta de avaliação do processo: após uma intervenção, o perfil pode ser avaliado de novo, de forma a perceber se a intervenção teve sucesso.

Pacheco et al. (2014) referindo-se a um relatório da OCDE de 2013, enunciam que a avaliação externa deve compreender a realidade da escola e tomar em consideração a importância do ensino e da aprendizagem, para além dos resultados dos alunos. Concomitantemente, uma vez que a melhoria escolar é decidida nas práticas pedagógicas das aulas, é necessário desenvolver boas práticas dos professores, através de estruturas e contextos que o facilitem, conforme enuncia Bolívar (2016), aludindo a Richard Elmore. Freire (1998) utiliza a expressão “*prática de analisar a prática*”, para a melhoria da qualidade da educação.

Ao analisarmos o processo educativo, partiu-se primeiramente do estado desejado para depois se avaliar o estado atual e verificar o desfasamento entre ambos, indo ao encontro do referido por Chiavenato (2004), em que a organização aprende quando se identifica e corrige o desfasamento entre o objetivo pretendido e o resultado alcançado. O próprio processo foi analisado, tendo em consideração o objetivo da aprendizagem com bem-estar. No caso específico da melhoria do processo educativo, retomando o Professor Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo da Escola EB Várzea de Sintra, o ato educativo necessita ser inovador, havendo uma procura constante de inovação, de melhoria contínua, de auto-avaliação, em conjunto com a mais-valia que a avaliação externa pode trazer a esse processo.

De acordo com Pacheco (2019, p. 35), inovação significa “a abertura de novos caminhos, a descoberta de estratégias diferentes daquelas que habitualmente utilizamos”, o que “contribui para a melhoria de algo, ou de alguém”. O Diretor do Agrupamento onde se encontra o FAROL, também alude, por diversas vezes, à importância e

relevância da inovação na educação, designadamente o aspeto inovador do próprio projeto.

Face ao exposto, constata-se que a avaliação externa e a avaliação institucional podem e devem ser complementares e potenciar-se mutuamente, sendo utilizadas como base para o diálogo entre as escolas, professores e diretores, sistema educativo e sociedade em geral (Bolívar, 2012), devendo ser um processo conduzido de forma cautelosa, nomeadamente através de processos de avaliação formativa contextualizados, não imediatamente generalizáveis nem universalmente comparáveis e hierarquizáveis (Lima, 2015).

Retomando a pergunta de partida, “*Em que medida o foco no bem-estar do aluno pode contribuir para promover a melhoria da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos?*”, parece-nos que tal pode acontecer por exemplo através de um quadro de avaliação flexível (baseado no Modelo do Bem-Estar na Escola, de Konu & Rimpelä, 2002), co-construído pelos próprios envolvidos (através da metodologia SPIRAL), com base num perfil do aluno com bem-estar também definido pelos atores da comunidade educativa, tornando-se assim uma avaliação que toma em consideração o que é realmente importante para quem frequenta e utiliza aquela escola todos os dias, ou seja para aquela comunidade educativa. No caso das escolas estudadas, de acordo com os resultados obtidos, o que é mais importante para o bem-estar dos seus alunos, o que mais contribui para tal, é à relação (com os outros, principalmente com os pares), o clima de escola e a parte lúdica (o brincar), destacando-se também o papel da inovação neste processo.

A presente investigação tem algumas limitações, designadamente o facto de se basear estritamente em perceções da comunidade educativa, sendo portanto uma investigação qualitativa, sem representatividade, e com dados que não são absolutamente rigorosos (Fortin, 2009), mas esta limitação é ao mesmo tempo uma potencialidade, pois conforme Sousa (1997) indica, este tipo de investigação retrata a realidade de uma forma mais próxima, ao tomar em consideração as crenças e valores dos observados.

E, na verdade, cada escola é uma realidade diferente. Na presente avaliação, ao invés de comparar diferentes realidades inter-escolas, comparam-se diferentes realidades intra-escola (estado desejado vs. estado atual), no sentido de obter uma melhoria contínua dos

processos e dos resultados, em que cada escola se pode centrar no seu próprio melhoramento, através de uma autoavaliação, realizada com o apoio de um olhar externo. Ao nível inter-escolas, podem ser aproveitadas e divulgadas as boas práticas de cada uma das escolas, como exemplo a poder ser seguido, com as necessárias adaptações, por outras escolas.

Como percebido na presente investigação, a avaliação e melhoria de escola podem ser concretizadas com base num quadro de referência consensualizado e apropriado pelos próprios atores, adaptado às necessidades, expectativas e desejos de toda a comunidade escolar, visando não apenas o sucesso académico mas também o bem-estar do aluno. Ousa-se afirmar que este poderá ser um futuro possível para a avaliação de escolas: avaliar para melhorar, através do bem-estar.

BIBLIOGRAFIA

Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S., Costa, M. M. L., Fernandes, M. G. M. & Nóbrega, M. M. L. (2019). Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da teoria de Ausubel. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1), 248-255.

Alves, J. M. (2017). Equidade educativa: desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais. In J. Machado, J. M. Alves (Orgs.), *Equidade e Justiça em Educação: desafios da escola bem-sucedida com todos*. Porto: Universidade Católica Editora, 65-78.

Alves, J. M., Formosinho, J. & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Formosinho, J. M. Alves, & J. Verdasca (Orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 13-18.

Alves, R. (2018). *Conversando sobre Educação*. Oeiras: Edições Mahatma.

Araújo, T. (2016). *Intervenção e investigação em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB: práticas de relaxamento e bem-estar emocional*. Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Viseu.

Ayoub, E. (2001). Reflexões sobre a educação física no ensino infantil. *Revista Paulistina de Educação Física*, 4, 53-60.

Barbosa, L. M. (2001). *Da análise dos contextos educativos e da criança enquanto objeto de estudo à escola sensível e transformacionista: análise da ação educativa*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Barreto, J. C. (1989). O agente social. In Seminário promovido pelo Instituto Pichon-Rivière, *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Petrópolis: Vozes, 58-60.

Beane, J. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.

Becker, M. M., Souza, M. L., Pardal, P. P. & Silva, J. M. (2016). Os desafios da liderança participativa e democrática na gestão escolar. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 8(16), 394-407.

Bertrand, I. (2019). *Teorias contemporâneas da educação* (3.^a Ed.). Horizontes Pedagógicos Lisboa

Bolívar, A. (2003). A Escola como Organização que Aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e situações do trabalho*. Porto: Porto Editora, 79-100.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. (2016). Prefácio. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (Orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 7-12.

Borgovoni, F. & Pál, J. (2016). *A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: being 15 in 2015*. OECD Education Working Papers, No. 140. Paris: OECD Publishing.

Brito, K., Silva, A. & Brito, A. (2021). Democracia, participação e gestão educacional: diálogos nos escritos freireanos. *Eccos - Revista Científica*, 57, 1-10.

Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B., Schneider, M. & Luhmann, M. (2018). Subjective Well-Being and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.

Cabral, I. & Alves, J. M. (2018). Para um modelo integrado de inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens. In I. Cabral e J. M. Alves (Orgs.), *Inovação pedagógica e mudança educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Porto Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 5-30.

Cabral, I., Alves, J. M. & Cunha, R. (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*. Vila Nova de Gaia Fundação: Manuel Leão, 11-16.

Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (7.^a ed.). Rio de Janeiro: Elsevier Editora.

Cordeiro, M. d., & Pozzo, D. N. (2015). O processo de inovação na educação: um estudo em uma organização educacional. *Gestão e Desenvolvimento*, 12(2), 130-149.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Porto: Porto Editora.

Costa, M. C. C. (2006). A Pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. *Revista HISTEDBR on-line*, n. 23, 26-31.

Cowburn, A. & Blow, M. (2017). *Wise-up - Prioritising well-being in schools*. London: Young Minds.

Del Frari, L. & Carlesso, J. (2019). As contribuições da Pedagogia Waldorf para a aprendizagem e o neurodesenvolvimento infantil no ensino fundamental. *Research, Society and Development*, 8(3), 1-17.

Esteves, Z., Formosinho, J. & Machado, J. (2016). Da avaliação à intervenção: uma experiência de implementação das equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (Orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 55-70.

Ferrão, M. E. (2012). Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. *Educação & Sociedade*, 33(119), 455-469.

Ferreira, A. L. & Acioly-Régner, N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, 36, 21-38.

Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J., Correia, A. P. & Gomes, S. (2014). Relatórios internacionais e nacionais. Um olhar sobre a avaliação externa de escolas. In:

J. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora, 149-180.

Formosinho, J. & Machado, J. (2014). Autonomia e gestão escolar. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Volume I: a construção do sistema democrático de ensino*. Coimbra: Edições Almedina, 227-250.

Fortin, M-F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização* (5.^a ed.). Loures: Lusociência.

Frazzon, L. (2011). O processo educativo e o desenvolvimento integral do educando. *Comunicações - Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação*. 8(1), 116-125.

Freire, P. (1998) Educación y participación comunitaria. *Revista Experiencias Educativas*, 41, 29-33.

Gardner, J. F. e Jones, B. D. (2016). Examining the Reggio Emilia Approach: keys to understand how it motivates students. *Eletronica Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 602-625.

Glasser, H. (2019). Toward robust foundations for sustainable well-being societies: learning to change by changing how we learn. In J. W. Cook (Ed.), *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. Finland: Palgrave Macmillan, 31-89.

Gonçalves, E., Fernandes, P. & Leite, C. (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal - políticas e processos. In Pacheco, J., *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora, 15-56.

Guerra, M. S. (2002). O marco de referência. In Miguel Santos Guerra, *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA, 16-51.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2018). *Well-being and Success Opposites that need to attract*. <https://www.edcan.ca/articles/well-being-and-success/>. Acedido em 12-05-2021.

Heher, Y. K. & Chen, Y. (2017). Process mapping: a cornerstone of quality improvement. *Cancer Cytopathology*.125(12), 887-890.

Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D. & DeNeve, J-E (2020). *World Happiness Report*. New York: Sustainable Development Solution Network

Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R. & Lyons, M. (2014). Schooling and children's subjective well-being. In Asher Ben-Arieh, Ferran Casas, Ivar Frønes, Jill Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being - Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Springer: Heidelberg, 797-819.

Jany-Catrice, F. (2016). La mesure du bien-être territorial. Travailler sur ou avec les territoires? *Revue de l'OFCE*, 145, 63-91.

Jesus, P. (2018). Aproximações ao conceito de inovação educativa. In I. Cabral e J. M. Alves (Orgs.), *Inovação pedagógica e mudança educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Porto Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 196-209.

Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o bem-estar: uma prioridade política para crianças e jovens na Europa - um processo de mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*. 17(1), 79-87.

Konu, A, Alanen, E., Lintonen, T. & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research. Theory & Practice*. 17(6), 732–742.

Kyllönen, M. (2019). A new narrative for the future: learning social cohesion and redefining “us”. In J. W. Cook (Ed.), *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. Finland: Palgrave Macmillan, 311-338.

Lemos, M. S., Coelho, C. & Soares, L. (2011). Avaliação do bem-estar dos estudantes: adaptação da Escala de Bem-Estar: Afecto na Escola. In *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/evaluación Psicológica e XV Conferência*

Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1922-1928.

Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar* (2.^a ed.). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Lima, L. C. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, 41(especial), 1339-1352.

Lopes, F., Madeira, R. & Neto, C. (2020). O Direito das Crianças à Cidade apropriada como lugar de Liberdade e de (inter)Ação. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das Ciências Sociais, 31-52.

Lourenço-Gil, R., Machado, J., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Escola, liderança e aprendizagem - quadro de referência para o estudo da liderança nas organizações escolares. In I. Cabral e J. M. Alves (Coords.). *Gestão escolar e melhoria das escolas: o que nos diz a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 33-98.

Mahoney, A. (1999). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. *Psicologia da Educação*, 7/8, 9-28.

Marques, R. (sd). A pedagogia de Jerome Bruner. [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20Jerome Bruner.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20Jerome%20Bruner.pdf). Acedido em: 05-06-2021.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010), O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.

Mendes, G. (2019). Brincar: coisa séria de crianças. In A. Neto-Mendes e G. Portugal (Orgs.) *Educação, Cultura e Cidadania das Crianças: Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação*. UA Editora: Universidade de Aveiro, 189-214.

Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 5, 203-209

Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.

OECD (2016). *E2030 Conceptual Framework: Key Competencies for 2030*. Beijing: OECD Publishing

OECD (2018). *The future of education and skills - 2030 Education*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.

Oliveira, M. D. (1989). Paulo Freire. In Seminário promovido pelo Instituto Pichon-Rivière, *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Petrópolis: Vozes, 27-40.

Pacheco, J. (2019). *Inovação educacional: obstáculos e possibilidades*. Oeiras: Edições Mahatma

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2007). Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação. In M. S. Jesus & C. N. Fino (Orgs.), *A Escola Sob Suspeita*. Lisboa: Edições ASA, 45-69.

Pacheco, J. A. (2014). Conhecimento e teorias curriculares. In J. A. Pacheco, *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora, 77-108.

Pacheco, J. A. (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação*, 19(2), 363-371.

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

Pacheco, J. A., Seabra, F. & Morgado, J. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino

não superior. In Pacheco, J., *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora, 15-56.

Pardal, L. A. (1997). *Inovação Educacional: uma perspetiva sociológica*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pavan, K. R. (2014). Ensino orientado pelo respeito às inteligências múltiplas: as contribuições de Howard Gardner para o exercício da docência. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 15(3), 631-646.

Pereira, E., Martins, J., Alves, V. & Delgado, E. (2009). A contribuição de John Dewey para a Educação. *Revista Eletrônica de Educação*. 3 (1), 154-161.

Pintassilgo, J. & Andrade, A. N. (2019). *A inovação pedagógica no contexto de uma escola pública portuguesa: o caso do projeto FAROL*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Pombo, O. (2000). *A Escola como Memória do Futuro*. Colóquio de Homenagem a Agostinho da Silva de 2000, Sala de Arquivo, Paços do Concelho. Lisboa, 14 e 15 de fevereiro.

Ordem dos Médicos (2020). Recomendações da OMS para a Atividade Física e Comportamento Sedentário. <https://ordemdosmedicos.pt/wp-content/uploads/2017/09/Aceda-a-%CC%80-versa-%CC%83o-portuguesa-das-recomendac-%CC%A7o-%CC%83es-da-OMS-para-a-atividade-fi-%CC%81sica-e-comportamento-sedenta-%CC%81rio-aqui-.pdf>. Acedido em: 29-06-2021

Rogers, C. (2011). *O poder pessoal*. Lisboa: Padrões Culturais Editora

Roldão, M. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M. (2017). Currículo e aprendizagem significativa: eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Coords.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora, 15-24.

Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. P. (2017). Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário - para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos - documento de trabalho. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf . Acedido em: 14-05-2021.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a new understanding of happiness and well-being - and how to achieve them*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, 17(1). <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403> . Acedido em 03-03-2021.

Silva, H. M. R. (2015). *A aprendizagem baseada em projetos como metodologia alternativa de ensino aprendizagem*. Relatório final de Mestrado em Ensino no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico. Instituto Superior de Ciências da Educação do Douro.

Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). Focus group: considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190

Silvestre, M. J., Fialho, I. & Saragoça, J. (2014). A avaliação externa das escolas à luz das políticas educativas. In Pacheco, J., *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora, 15-56.

Simão, A. M. V. & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45, 2-20.

Sousa, J. M. (1997). Investigação em educação: novos desafios. In A. Estrela e J. Ferreira (Orgs.), *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 661-672.

Tavares, A. J. (2015). *O trabalho do gestor escolar e a autonomia de escola*. Trabalho de projeto do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Tébar, C. (2016). *Educar com o coração: pedagogia Montessori em casa*. Lisboa: Verso da Kapa

Torres, L. L. (2012). Liderança Singular na Escola Plural. XVI Conferencia de Sociología de la Educación. Oviedo: Asociación de Sociología de la Educación, 537-550

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

Veiga, F. H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T. & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: Uma revisão da literatura. In F. H. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, M. F. Goulão, F. Marinha, M. I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, M. C. Taveira, S. Baía, S. Caldeira, T. Pereira. *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 1867-1880.

Winthrop, R., Barton, A. & McGivney, E. (2018). *Leapfrogging inequality: remaking education to help young people thrive*. Washington DC: Brookings Institution Press.

World Economic Forum (2016). New Vision for Education: fostering social and emotional through Technology. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf. Acedido em:25-04-2021

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho - Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro - Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior

Parecer n.º 4/2017, do Conselho Nacional de Educação - Parecer sobre Perfil dos Alunos para o Século XXI

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto - Regulamenta as ofertas educativas do ensino básico

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto - Regulamenta os cursos científico-humanísticos

Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho - Define os termos e condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS:

Projeto Curricular de Agrupamento - 1.º Ciclo

Projeto Dar Asas (V. Sintra)

Regimento Interno (FAROL)

WEBSITES CONSULTADOS:

<https://www.gallup.com/home.aspx>

<https://wikispiral.org/R>

ANEXOS

ANEXO 1 - GUIÃO DE ENTREVISTA (VERSÃO 1) A DIRETOR/A DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS, COORDENADOR DO 1.º CICLO, PROFESSORES QUE INTERVÊM NA ESCOLA, ASSISTENTES OPERACIONAIS, ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Entrevista Bem-Estar do Aluno

O presente questionário é realizado no âmbito de uma Tese de Mestrado em Gestão Escolar - Ciências da Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. A Tese enquadra-se no tema do Bem-Estar do Aluno e a influência que a escola no geral e o processo educativo podem ter no mesmo.

Agradecemos a resposta às questões colocadas. A sua participação é muito importante. Agradecemos desde já a sua colaboração.

Dados de Identificação

Por favor, indique a sua categoria:

- Direção
- Professor/a Titular de Turma
- Auxiliar de Ação Educativa (Assistente Operacional)
- Outro/a Professor/a interveniente na Escola/Projeto
- Encarregado/a de Educação
- Outra: _____

Por favor, indique o seu sexo:

- Homem
- Mulher

Por favor, indique a sua faixa etária:

- Até aos 19 anos de idade
- 20 aos 29
- 30 aos 39

- 40 aos 49
- 50 aos 59
- 60 aos 69
- 70 ou mais

Por favor, indique as suas habilitações literárias:

- Menos do 1.º Ciclo (inferior ao 4.º ano de escolaridade)
- 1.º Ciclo (4.º ano)
- 2.º Ciclo (6.º ano)
- 3.º Ciclo (9.º ano)
- Ensino Secundário (12.º ano)
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Bem-estar do/a aluno/a

Agradecemos que responda às seguintes questões, tomando em consideração os aspetos motor (físico ou corporal), afetivo (e emocional) e cognitivo (mental, capacidade intelectual) do/a aluno/a.

O que é para si BEM-ESTAR do/a aluno/a?

O que é para si MAL-ESTAR do/a aluno/a?

De que formas o/a aluno/a expressa BEM-ESTAR?

De que formas o/a aluno/a expressa MAL-ESTAR?

Comentários / Sugestões

ANEXO 2 - TRANSCRIÇÃO DE RESPOSTAS À ENTREVISTA (VERSÃO 1) - EB VÁRZEA DE SINTRA

N	Carimbo de data/hora	Por favor, indique a sua categoria:	Por favor, indique o seu sexo:	Por favor, indique a sua faixa etária:	Por favor, indique as suas habilitações literárias:	O que é para si BEM-ESTAR do/a aluno/a?
1	2021/01/31 10:43:32 da tarde CET	Direção	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	Para mim o bem-estar é igual a ser saudável. Fisicamente, mentalmente e emocionalmente. Um aluno feliz, tranquilo, satisfeito com a sua prestação, como aluno, amigo, pessoa, é um aluno que demonstra bem-estar. Mesmo que tenha momentos de conflito, de zanga, tristeza ou confusão. Pontualmente, estas emoções/reações fazem parte do crescimento/desenvolvimento.
2	2021/02/01 12:27:36 da manhã CET	Professor/a Titular de Turma	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	O bem estar do aluno relaciona-se com a felicidade. Para mim, o aluno precisa de se sentir feliz na escola. Deve gostar de estar, sentir-se integrado, ter uma boa relação com os colegas e com os adultos. Deve sentir-se bem com o seu corpo, sentir-se ativo e deve sentir que a sua capacidade intelectual é valorizada e estimulada, independentemente das capacidades ou limitações que tenha.
3	2021/02/01 2:01:53 da manhã CET	Auxiliar de Ação Educativa (Assistente Operacional)	Mulher	50 aos 59	Ensino Secundário (12.º ano)	Ser saudável e feliz

4	2021/02/01 9:06:01 da manhã CET	Professor/a Titular de Turma	Mulher	50 aos 59	Mestrado	Um lugar onde se sintam segurados, deluze onde possam estabelecer relações de convívio e de aprendizagem
5	2021/02/01 12:20:04 da tarde CET	Auxiliar de Ação Educativa (Assistente Operacional)	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	Sempre e quando a escola no seu todo satisfaça positivamente o aluno
6	2021/02/01 12:21:10 da tarde CET	Outro/a Professor/a interveniente na Escola/Projeto	Homem	40 aos 49	Licenciatura	A criança é uma pessoa e como tal sentir-se bem com ela própria em todas as vertentes.
7	2021/02/01 1:19:12 da tarde CET	Professor/a Titular de Turma	Mulher	50 aos 59	Licenciatura	Estar feliz em contexto de escola, ter atenção aos cuidados exigidos pelos mesmos, ir de encontro às suas necessidades
8	2021/02/01 1:33:15 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	Sentir se bem na escola com amigos e professores
9	2021/02/01 1:43:06 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	3.º Ciclo (9.º ano)	Ver que o meu filho se adapta bem na escola e que gosta do ambiente em questão.
10	2021/02/01 2:08:08 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	Estar bem a todos os níveis físicos e psicológicos
11	2021/02/01 2:21:22 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Homem	40 aos 49	Ensino Secundário (12.º ano)	Ser feliz

12	2021/02/01 2:26:51 da tarde CET	Auxiliar de Ação Educativa (Assistente Operacional)	Mulher	50 aos 59	Ensino Secundário (12.º ano)	Que o aluno esteja bem integrado
13	2021/02/01 3:06:00 da tarde CET	Auxiliar de Ação Educativa (Assistente Operacional)	Mulher	40 aos 49	3.º Ciclo (9.º ano)	É o aluno estar bem e feliz no meio escolar e com tudo aquilo que o rodeia nesse meio e existir diálogo entre alunos, professores e auxiliares
14	2021/02/01 3:13:03 da tarde CET	AEC	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	Ele está contente no ambiente escolar, interagindo com os colegas , motivado emocionalmente, socialmente que para mim é fato muito importante e também fisicamente.
15	2021/02/01 3:22:57 da tarde CET	Animadora ATL	Mulher	40 aos 49	Ensino Secundário (12.º ano)	Quando o aluno sabe que faz parte da comunidade educativa e que todos estão prontos para o ajudar quando necessário.
16	2021/02/01 4:58:52 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Homem	40 aos 49	Licenciatura	saúde plena
17	2021/02/01 5:22:15 da tarde CET	Professor/a Titular de Turma	Homem	20 aos 29	Ensino Secundário (12.º ano)	É a simbiose entre o aluno, os colegas e o professor.
18	2021/02/02 12:02:05 da manhã CET	Outro/a Professor/a interveniente na Escola/Projeto	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	Quando um aluno esta feliz, curioso e interage positivamente com os seus pares e outros revelando empatia.
19	2021/02/02 9:32:50 da manhã CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Ensino Secundário (12.º ano)	Que ele se sinta motivado, confiante, seguro e empenhado em estar na escola.

20	2021/02/02 10:10:50 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Mestrado	São todas as sensações de conforto, tranquilidade, segurança, saúde e afetividade positiva que uma criança ou jovem experimenta em ambiente escolar e podem exponenciar a experiência escolar e as aprendizagens.
21	2021/02/02 10:55:16 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	Sentir-se bem no ambiente onde está
22	2021/02/03 9:53:03 da manhã CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	3.º Ciclo (9.º ano)	tratarem bem os alunos dando atenção e carinho
23	2021/02/03 10:11:05 da manhã CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	2.º Ciclo (6.º ano)	É a criança sentir-se bem no meio escolar e sentir-se bem com os seus educadores e amiguinhos e sentir-se bem com ela mesmo.
24	2021/02/03 10:56:30 da manhã CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	É quando estão reunidas as condições para que o aluno aprenda e desenvolva as suas competências num contexto adequado.
25	2021/02/03 3:35:53 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Mestrado	Que o meu filho esteja feliz na escola, que a escola tenha boas instalações, salas com boas dimensões, com materiais adequados à idade; espaço adequado para as refeições; que possa usufruir de um espaço grande ao ar livre com estruturas para brincar; que a educadora tenha capacidade de promover competências socioemocionais; Turma com número mais reduzido de alunos;
26	2021/02/03 6:16:15 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	3.º Ciclo (9.º ano)	E o aluno sentir se bem e feliz
27	2021/02/03 8:21:06 da	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	Estar Feliz e sentir-se seguro no espaço escolar.

	tarde CET					
28	2021/02/05 12:53:16 da manhã CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Licenciatura	O bem estar do meu educando passa por estar bem em todas as vertentes em cima mencionadas. Estar bem tanto a nível motor, cognitivo e principalmente afetivo. No fundo é estar feliz e demonstrar vontade em ir para a escola e chegar entusiasmada a casa.
29	2021/02/05 12:19:14 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Ensino Secundário (12.º ano)	Estar bem disposta, alegre e saudavel
30	2021/02/05 12:25:12 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	20 aos 29	Ensino Secundário (12.º ano)	É se sentir bem tratado, respeitado e seguro
31	2021/02/05 12:59:35 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	50 aos 59	Licenciatura	Que se sinta feliz, quer em termos de ambientes escolar, quer em termos da adequação das aprendizagens.
32	2021/02/05 1:17:37 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	O aluno gosta de ir à escola!
33	2021/02/05 2:41:57 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	Acima de tudo, haver bom ambiente na sala de aula!
34	2021/02/05 8:07:21 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	Voltar da escola FELIZ

35	2021/02/05 9:01:32 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Ensino Secundário (12.º ano)	Quando está feliz
36	2021/02/06 9:49:21 da manhã CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Ensino Secundário (12.º ano)	Ter bom acompanhamento educativo
37	2021/02/06 8:44:25 da tarde CET	Professor/a Titular de Turma	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	É estar confortável e sentir-se bem tendo em conta diversos aspetos sejam eles mentais ou físicos.
38	2021/02/07 2:03:05 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Homem	40 aos 49	Licenciatura	O aluno falar com prazer das tarefas relacionadas com a escola, dos professores e do ambiente.
39	2021/02/07 2:11:59 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	20 aos 29	2.º Ciclo (6.º ano)	Felicidade , gosto e vontade de aprender e ir para a escola.
40	2021/02/07 2:28:41 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	O bem estar do aluno começa por gostar de ir a escola. Quando se sente feliz e entusiasmado por mais um dia de aulas.
41	2021/02/07 4:07:03 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	Ser feliz e sentir-se bem com tudo e todos, dentro e fora da escola.
42	2021/02/07 5:44:38 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Ensino Secundário (12.º ano)	Quando se sente confiante e feliz

43	2021/02/07 6:49:47 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	aluno estar activo, atento, interessado e empenhado
44	2021/02/07 7:19:35 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	Estar motivada para a escola
45	2021/02/07 7:34:28 da tarde CET	mãe	Mulher	40 aos 49	Ensino Secundário (12.º ano)	Ter confiança nele próprio
46	2021/02/08 9:45:40 da manhã CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	3.º Ciclo (9.º ano)	Estar bem psicologicamente
47	2021/02/08 10:19:43 da manhã CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	É o aluno ter força de vontade em aprender nos estudos.
48	2021/02/08 10:46:09 da manhã CET	Encarregado/a de Educação	Homem	40 aos 49	Licenciatura	Existência harmonia entre o aluno, a escola, o processo de aprendizagem escolar, toda a sua população e a sua família.
49	2021/02/08 11:56:17 da manhã CET	Encarregado/a de Educação	Homem	30 aos 39	Licenciatura	Bem estar do aluno acontece quando o próprio aluno se sente saudável, aceite, relativamente presente e importante na vida dos restantes intervenientes em ambiente escolar e não menos importante ambiente doméstico familiar. A perceção própria de sucesso escolar é igualmente importante. Entre outros.
50	2021/02/08 2:43:27 da	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Mestrado	A criança estar feliz a todos os níveis (tal como apresentado antes)

	tarde CET					
51	2021/02/08 3:16:12 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	3.º Ciclo (9.º ano)	Conforto e satisfação
52	2021/02/09 8:28:53 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Mestrado	Que o Aluno esteja confortável e feliz com os métodos de ensino
53	2021/02/12 11:53:44 da manhã CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Licenciatura	Equilíbrio de emoções
54	2021/02/12 4:39:08 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Licenciatura	Equilíbrio de emoções
55	2021/02/12 5:29:05 da tarde CET	Encarregado/a de Educação	Homem	30 aos 39	Mestrado	Vontade de ir para escola. Aprendizagem de novos conteúdos. Sedimentação de amizades para o futuro.
56	2021/02/15 6:57:11 da manhã CET	Coordenador do departamento do 1.º ciclo e professor da EB da Várzea de Sintra	Homem	60 aos 69	Doutoramento	O bem-estar de um aluno é ter acesso a um ambiente acolhedor, onde é tratado com carinho, respeito pela sua pessoa, amizade, ao mesmo tempo que lhe são proporcionadas todas as condições para se desenvolver emocionalmente, relacionamento e cognitiva, através de estratégia contextualizadas à sua realidade, por forma a otimizar a sua aprendizagem e a ligação à vida. Resumindo, é se ator de um paradigma da aprendizagem em evolução para o paradigma da comunicação. em interação.

	O que é para si MAL-ESTAR do/a aluno/a?	De que formas o/a aluno/a expressa BEM-ESTAR?	De que formas o/a aluno/a expressa MAL-ESTAR?	Comentários / Sugestões
1	Dor, tristeza, angústia, zanga, insucesso, etc. sem razão aparente ou em excesso são sinais de mal-estar.	Tem um aspeto saudável, relaciona-se com os outros, pares e adultos. reage quando tem de reagir, com alegria, tristeza, emoção. Brinca, passeia, interage, sonha,...	Chama constantemente a atenção ou isola-se com frequência. Dorme mal e isso é visível na escola. Tem falta de apetite... Desmotiva-se com frequência (ou sempre)...	Provavelmente precisaria de mais tempo de reflexão sobre cada questão para elaborar repostas mais completas.
2	O aluno sente-se mal quando é infeliz, é humilhado, ignorado, mal tratado pelos outros (alunos ou adultos). Quando se sente desenquadrado do grupo, quando não consegue realizar as tarefas e as mesmas não são adequadas às suas limitações.	Pelo seu sorriso, pelo carinho que expressa, quer por palavras, quer por gestos. Pela vontade de vir e estar na escola.	Quando chora com frequência, tem uma expressão de tristeza, não brinca e raramente comunica com os outros.	Era bom que todos os alunos se sentissem bem na escola.
3	Ter autoestima em baixo	Brincando	Afasta-se sente vergonha tem dificuldades em integrar se	
4	O contrário de supra mencionado	Quando se sente com vontade de vir para a escola e com vontade de realizar o seu trabalho de forma responsável	Quando se sente contrariados no dia a dia na escola	
5	Sempre que o aluno não se sinta satisfeito com o seu meio escolar	Felicidade, alegria, otimismo, perspicácia, bom desempenho, bons resultados, motivação	Tristeza, mau desempenho, desmotivação, agressividade, impaciência, impulsividade, mau desempenho falta de autoestima	O respeito e compreensão individual é meio caminho andado para o sucesso de um aluno.

6	É o aluno estar em conflito interior.	Sendo ela própria!	Fazendo tudo menos ser ela própria!	O exemplo começa com o docente, com isso, quero dizer que o nós (pais, docentes, etc..) devemos "Ser" "dar o exemplo" antes de pedir ou exigir seja o que for.
7	O não se sentir bem no meio que o rodeia, assim como não ter atenção aos sinais emitidos pelo mesmo, pois o mal estar pode não ter nada a ver com o contexto escolar, mas temos que estar alerta pois os dois estão ligados.	Através da sua postura, do seu comportamento, da sua interação com os seus pares e o adulto	Pode ser da mesma forma que expressa o bem estar, mas também sendo introvertido, pouco expressivo e pouco comunicador assim como um olhar triste	Ter sempre em atenção comportamentos diferentes dos habituais, a interação no meio escolar ser diferente do habitual, episódios de choro, episódios de agressividade, havendo um pouco de atenção a cada criança consegue perceber-se.
8	Não querer ir para a escola	Falar com entusiasmo sobre o seu dia	Não querer ou fazer o que lhe é pedido	
9	Ver o meu filho triste sem vontade de se levantar para a escola.	Sempre que esta feliz.	Sempre que esta triste	
10	Não estar bem em algum dos níveis acima mencionados	Por palavras ou comportamentos	Da mesma forma	
11	Ser triste	Alegria	Tristeza	
12	Quando o aluno não se identifica com a escola	Quando está feliz	Quando está frustrado	Para o bem estar do aluno é necessário uma escola totalmente Inclusa e preparada

13	É o aluno não sentir confiança ,não se sentir feliz dentro âmbito escolar e muita vez o seu mal estar também pode ter haver com algum problema familiar e nós escola devemos estar sempre alerta.	No seu dia a dia basta um sorriso um sinal de confiança um desabafo.	Tristeza, preocupação desanimado	
14	É o aluno não mostrar disposição participação , estar reprimido , até mesmo ter dificuldade em aprender e se sentir inferior no ambiente em que se encontra com seus colegas.	Alegre ,motivado ,contente querendo sempre participar ,disposto a aprender ,e bem psicologicamente é claro.	Desmotivado ,isolando-se não querendo participar e muitas vezes até com comportamento agressivo.	
15	Quando o aluno sente que não é compreendido/ouvido por uma grande parte da comunidade educativa .	Através da forma como interage descontraidamente com os restantes membros da comunidade educativa.	Alguns isolam-se outros ficam agressivos.	Penso que o diálogo é a palavra chave. Os alunos sentirem que são ouvidos.
16	incapacidade mental e/ou física/motora	Saúde e felicidade	falta de saúde e infelicidade	
17	É a ausência de conexão entre o aluno, os colegas e o professor.	Através da sua cooperatividade para com os colegas e o professor	Através da sua desobediência e ausência de empenho na aula	
18	Quando um aluno tenta integrar-se no grupo de uma forma negativa, muitas vezes não conhecendo limites, emocionalmente instável e sem controlo das suas emoções e ações.	Na sua forma de comunicação verbal e física, colocando questões, procurando respostas e soluções, através da sua criatividade...	Através do isolamento, da oposição, do medo de se expressar, da vergonha, da mentira, da manipulação...	Em ambas as formas de expressar o Bem Estar e o Mal Estar, as disciplinas artísticas tais como o desenho/ movimento/musica são ótimas ferramentas para detetar estes estados do aluno; bem como a sublimar algumas emoções e controlar ações.
19	Não se sentir bem nem confiante em estar	Vontade de aprender e de frequentar a	Angústia, depressivo e conflito em estar	

	na escola.	escola.	na escola.	
20	São todas as sensações de falta de saúde, conforto, segurança, tranquilidade e afetividade positiva que uma criança ou jovem experimenta em ambiente escolar e podem ter um impacto negativo na sua experiência escolar e na sua aprendizagem.	Estando recetivo e alerta às experiências e estímulos do ambiente escolar, mostrando afeto e respeito (adequado à idade e à personalidade), mostrando ânimo, motivação e felicidade (tanto na escola como em casa) sobre os dias que passam na escola, colocando questões e desafiando limites dentro das regras acordadas/ ensinadas pela escola, apresentado-se bem alimentado e descansado, etc	Falta de receptividade para as experiências e ensinamentos da escola, falha de alerta (prostração, sonolência, distração anormal para a idade, etc), mostrando repetida falta de respeito de afetividade (em função da idade e da personalidade), mostrando falta de ânimo, desmotivação, tristeza e apatia (tanto na escola como em casa) sobre os dias que passa na escola, mostrando-se incapaz de comunicar com segurança e assertividade sobre sentimentos e desafiando limites muito para além das regras acordadas/ ensinadas pela escola, apresentado-se repetidamente mal nutrido e cansado, etc	
21	Não se sentir acolhida, especial	Com o descrever das atividades e interação com as pessoas	Quando o diz directamente ou nem sequer ter vontade de falar	
22	estar revoltado, ir a chorar para a escola	contando o que fez na escola, vir contente, querer estar mais tempo....	sem vontade de ir para a escola, não falar....	
23	É a criança não se sentir bem com alguma coisa que faça sentir encomendada.	Através da forma de falar, e no seu comportamento.	Na forma como se expressa e também na sua maneira de estar.	
24	Quando não existem condições físicas ou pedagógicas para que tal aconteça.	Facilidade de aprendizagem, relação entre pares e com os docentes e restante corpo não docente.	Recusa em ir para a escola, problemas de relação com outros.	

25	Tudo o que possa comprometer a sua felicidade; educadora fria e distante; sem acesso a espaços exteriores; espaços pequenos;	Quando chega a casa e conta o que aconteceu na escola; a sua motivação para ir para a escola; alegria; quando canta músicas novas e conta que brincou na rua.	Quando refere que está triste e que não quer ir para a escola;	
26	Não gostar de ir a escola não sentir feliz	Demonstrando carinho vontade de ir a escola de brincar	De não querer brincar de tar com os meninos	
27	Não querer ir à escola revela que existe mau estar, uma das razões é os maus tratos por outros colegas	Vem a sorrir e a falar do seu dia	Diz que o dia não correu bem, normalmente por algum colega ter sido incorrecto	
28	É estar mal ou infeliz quando tem que ir para a escola. E demonstrar que não está bem nos aspetos motor, cognitivo e afetivo.	Vem contente da escola e conta com entusiasmo o que fez e aprendeu na escola.	É muito raro isso acontecer. Regra geral é uma criança que não apresenta grandes situações de mal estar. Mas se acontecer verbaliza e conta o que se passou.	
29	Estar ansiosa, deprimida, triste	Alegria, fome, risos	Calada e sem fome	
30	É ter medo, não se tratado bem e não respeitarem	Vem feliz para casa	Chorar, vem triste e assustado	Melhorar a comida da escola é muito importante para o bem estar das crianças, gastam muitas energias e não comem como deve de ser porque o comer não é saboroso. Nos quilos ve-se quando ele não come na escola.
31	Estar triste, não conseguir aprender da forma como lhe é explicado, má relação com colegas ou pessoal da escola, docente e não docente. Mas nunca acontece.	Grande vontade de ir para a escola	Contando alguma situação em que se sentiu desconfortável	A minha filha é muito feliz esta escola.

32	O aluno ter medo de ir à escola!	Ao levantar bem disposto e querer ir à escola	E ficar triste quando tocamos no assunto sobre a escola	Quando o aluno n tem interesse de ir chega ate a escola É porque algo se passa e daí que já começa o mal está! seja por um aluno que faz piada ou até por um professor que n compreende bem o aluno! mas o que mais acontece e por outro colega da escola
33	O aluno não sentir apoio suficiente por parte do professor...	" Hoje a professora disse que eu estava um espectáculo!!!"	Por vezes, desentendimentos entre colegas...	
34	Não gostar de ir/ estar na escola	Gosta de ir à escola, fala do que se passa na escola.	Não quer ir à escola.	
35	Quando está triste	Sua boa disposição	Quando encontrar irritado	Que voltáramo-nos te uma vida normal.
36	É ter muita dificuldade de aprendizagem e pouco apoios educativos.	O aluno não gosta de estudar e está muito desmotivada.	Muito desinteresse, pouca vontade de aprender, dificuldade de memória.	Gostaria que a Catarina tivesse um acompanhamento apropriado mais as necessidades dela.
37	É o desconforto e o não se sentir bem tendo em conta diversos aspetos, sejam eles físicos ou mentais.	Postura, forma de estar, comportamento, verbalizando...	Postura, forma de estar, comportamento, verbalizando...	
38	Quando não sente prazer e diz não querer ir para a escola.	Ao falar com prazer de tudo o que se relaciona com a escola.	Demonstrando pouco interesse ou não querendo ir à escola ou fazer as tarefas relacionadas com a escola	

39	Teimosia.	Personalidade e boa disposição	Quando está muito teimosa e irritada	
40	O mal estar do aluno ao contrário do respondi acima é quando aluno não quer ir a escola, arranja desculpas para não ir.	Com de felicidade, alegria, prazer a fazer o que lhe é solicitado.	Com má disposição, contrariado, rabugento.	
41	Sentir-se sempre triste e sem vontade de ir para a escola, não ter apoio.	Fala abertamente e de forma entusiasmada sobre os mais variados assuntos relacionados com o dia na escola.	Não respondendo à questão "como correu a escola". Estar muito calada.	É essencial um regresso à escola. É essencial fomentar o convívio e a entreaajuda entre as crianças.
42	Quando se sente insegurança	Quando está feliz	Quando não se sente confiante	Mais paciência com as crianças perceber as dificuldades de cada um
43	o aluno estar cabisbaixo, apático, antipático e inativo	atraves da comunicação, linguagem corporal e empanho	falta de apetite, falta de energia, falta de comunicação	
44	Não se sentir motivada e interessada pela escola	estar feliz em ir para a escola	não estar interessado em ir	
45	Sentir insegurança	partilha com amigos	não ter amigos	
46	Estar mal com ele próprio e não se sentir compreendido	Alegria e boa disposição	Triste	
47	É o aluno não ter interesse nenhum aos estudos.	É ter ânimo ,estar bem disposto no dia a dia.	É o aluno calado,sem iniciativas, parado no seu mundo.	
48	Quando alguma das frações acima descritas está descompensada.	Motivação, alegria, aventura, coragem, desafio, criatividade, participação, aprender, brincar, comunicar.	Desmotivação, tristeza, isolamento, dispersão, agressividade, desinteresse.	Nada a adicionar.

49	Quando algum dos aspetos ou estímulos anteriormente mencionados não é satisfeito.	Sem nenhuma ordem específica: Quando demonstra satisfação, saúde, aceitação pelos colegas e restantes intervenientes da escola, energia controlada, boa disposição ao final de cada dia escolar. Vontade de regressar à escola, partilhar de alguma forma os melhores e piores momentos do seu dia.	Quando algum aspeto mencionado anteriormente não se verificar.	
50	A criança estar triste e não querer ir para a escola	Conversando quando chega a casa e manifestando vontade de voltar à escola, quer para aprender como para estar com os amigos	Quando dorme mal, quando está mais agitado e "reactivo", quando não conversa sobre nada do seu dia-a-dia e não identifica nada de bom ao longo do dia.	
51	Incomodo	Feliz	Triste	
52	horários fixos e não flexíveis porque cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem	Estar confortável, estar feliz, estar entusiasmado com o que está a aprender	Inquieto, sem interesse, sem concentração...	
53	Insegurança	Quando está entusiasmado e também quando está concentrado.	Quando está aborrecido, sem poder estar com amigos.	
54	Insegurança	Quando está entusiasmado e também quando está concentrado.	Quando está aborrecido, sem poder estar com amigos.	
55	Infelicidade geral em relação à escola. Resistência/oposição em ir para a escola. Falta de condições à aprendizagem. Falta de condições para brincar. Tempo demasiado em sala de aula.	Felicidade geral no acto de ir ou voltar da escola. Vontade em aprender coisas. Interesse em mostrar o que aprendeu, o que fez durante o dia, como brincou...	Frustração com resultados. Falta de vontade em participar nas actividades escolares. Falta de vontade de ir para a escola.	

56	Exatamente o contrário do que referi. Resumindo, é ser sujeito a um processo educativo baseado no paradigma da instrução.	Expressa-o através da sua boa integração no ambiente escolar, manifestando gosto em aprender e assumindo-se como ator do processo de aprendizagem.	Sendo um aluno passivo (recetor de conteúdos), desmotivado, indisciplinado pelo aborrecimento que essas aulas (heterónimas) lhe provocam.	
----	---	--	---	--

ANEXO 3 - TRANSCRIÇÃO DE RESPOSTAS À ENTREVISTA (VERSÃO 1) - FAROL

N	Por favor, indique a sua categoria:	Sexo	Faixa etária:	Habilitações literárias:	O que é para si BEM-ESTAR do/a aluno/a?	O que é para si MAL-ESTAR do/a aluno/a?
	Outro/a Professor/a interveniente na Escola/Projeto	Mulher	40 aos 49	Mestrado	É estar bem consigo próprio, com a seu corpo e com a sua forma de ser, aceitar as suas características físicas e emocionais e também as suas capacidades.	Quando não sabe gerir as suas dificuldades e foca-se apenas nos aspectos menos positivos. Vive em angústia.
1	Professor/a Titular de Turma	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	Para mim bem-estar é quando todos gostam de estar na escola, se sentem felizes e agem como se de uma segunda casa se tratasse. A minha maior alegria é ver que, todos os dias, as crianças fazem "cara feia" quando os pais chegam, pois estar na escola é um prazer. Outro foco muito importante é ser uma escola que ouve os alunos, que lhes dá voz, que aceita diferenças e resolve com eles todas as situações. Ser uma escola onde as regras são feitas em articulação com os alunos e onde crescemos juntos.	Para mim mal estar é ter todos os dias uma criança triste, é não conseguir chegar à criança, ajudá-la ou ainda pior, ignorar o problema apenas porque é de difícil resolução.
2	Encarregado/a de Educação	Homem	40 aos 49	Licenciatura	Para mim o bem estar do aluno é sentir o meu filho feliz na escola, é saber que está numa escola onde se preocupam com ele, onde o acarinhos e aceitam as suas diferenças ou limitações.	É ter uma criança triste e contrariada, é ver que todos os dias a escola é um pesadelo, onde estar é um martírio.
3	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Ensino Secundário (12.º ano)	Ser feliz, ser respeitado e respeitar os outros	O meu filho não querer ir para a escola, é porque alguma coisa não está bem

4	Outro/a Professor/a interveniente na Escola/Projeto	Mulher	50 aos 59	Mestrado	Aluno/a disponível afetiva e cognitivamente no seu estar. Mantendo uma relação saudável consigo, com os seus pares e adultos.	Aluno/a indisponível para estar, para se dar, se relacionar. Vontade de não estar presente. Relação conflituosa consigo, com os pares e adultos.
5	Encarregado/a de Educação	Mulher	50 aos 59	Mestrado	Felicidade e curiosidade em aprender num ambiente seguro	Ser vítima de bullying, de maus tratos, de gritos ou de intimidação que criem um ambiente inseguro
6	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	O bem estar do aluno depende de vários fatores, nomeadamente relacionados diretamente com a escola e com o seu meio familiar. No entanto, considero que haja bem estar quando este revela prazer nas atividades que realiza no seu dia-a-dia e que se sintam bem física e psicologicamente.	Exatamente o contrário da resposta anteriormente dada.
7	Outro/a Professor/a interveniente na Escola/Projeto	Mulher	60 aos 69	Licenciatura	É o equilíbrio entre as diferentes dimensões do ser humano - mental, emocional, físico e espiritual, bem como entre a segurança e o desafio da aprendizagem.	É o desequilíbrio entre as diferentes dimensões do ser humano - mental, emocional, físico e espiritual, bem como a falta de atenção, respeito e acolhimento da pessoa que existe por trás do "aluno"
8	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	A sua felicidade na aprendizagem	Desmotivação e tristeza
9	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	É estar bem fisicamente e emocionalmente num espaço que o acolhe sem preconceito e com amor.	É não estar inserido no grupo, recusar a escola ou mostrar medo.
10	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	Se vai feliz para a escola e se gosta de da escola no seu todo!	Se não se sente feliz na escola nem quer ir para a escola de manhã ao acordar

11	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Licenciatura	A felicidade da criança ao chegar, ao estar e ao sair da sua segunda casa, a escola. esta felicidade e bem-estar deve traduzir-se num bom aproveitamento escolar e boa auto-estima, fundamental para a criança e para o adulto que será.	A criança não se sentir bem no contacto escolar, não queira ir de manhã, não ter aproveitamento escolar e querer MUITO regressar a casa ao "fim do dia".
12	Outro/a Professor/a interveniente na Escola/Projeto	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	Alegria em estar, conviver, brincar e aprender na escola	Desmotivação perante as atividades escolares, nas relações entre colegas, professores e/ou assistentes operacionais.
13	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	3.º Ciclo (9.º ano)	E ele sentir se bem na escola na companhia do professor e colegas	É o aluno não se sentir bem na escola
14	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Ensino Secundário (12.º ano)	Gostar de ir à escola.	Não querer ir à escola.
15	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Mestrado	O aluno sentir-se acolhido, ouvido e orientado	Não poder contar com adultos que o ajudem quando precisa.
16	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	É estar bem em diversos aspetos tais como na saúde física e mental, sentir-se feliz e realizado, tranquilo e onde as necessidades são satisfeitas. Necessidades essas q são também emocionais.	Estar triste, infeliz, não se sentir confortável física e emocionalmente. Sentir-se incompreendido, não se sentir aceite...
17	Auxiliar de Ação Educativa (Assistente Operacional)	Mulher	40 aos 49	Ensino Secundário (12.º ano)	Uma criança sentir-se bem com ela e com os outros.	Quando uma criança se isola e está muito triste.

18	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	Motivação para a aprendizagem; partilha de momentos dinâmicos de aprendizagem; "ver" os alunos na sua individualidade e respeitar os seus ritmos de crescimento; trabalhar temas diversos para além dos conteúdos programáticos: emoções, valores sociais; envolver o pais em atividades; valorizar vocações dos alunos; estimular para "sair da caixa"; promover boas relações entre a escola e as famílias; acompanhar as dificuldades dos alunos procurando soluções em conjunto com a família.	Situações de Bullying, Auxiliares ou professores sem vocação para trabalhar com crianças, falta de regras ou total inflexibilidade, distinguir alunos pelo tipo de trabalho, habilitações ou possibilidades económicas da família, distinguir alunos pelas suas capacidades de aprendizagem; não procurar estratégias alternativas de aprendizagem; procurar compreender a origem de comportamentos negativos, auxiliando na busca por soluções em conjunto com técnicos especializados.
19	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Licenciatura	Ser tratado e respeitado nas suas individualidades, sempre dentro dos limites e regras da instituição.	Não respeitar as individualidades de cada um.
20	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	Sentir se bem na escola que frequenta, tendo todas as bases e apoios necessários à sua aprendizagem e crescimento.	Estar numa escola em que as crianças não são prioridade.
21	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	Ver a aluna feliz na sua plenitude.	Precisamente o contrário. Quando não se sente feliz.
22	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	1.º Ciclo (4.º ano)	É ser livre para ser quem é, ser respeitado na sua individualidade e compreendido.	Sentir-se diferente, inadaptado e desrespeitado.
23	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	É vê-lo feliz para ir para a escola	Sentir-se discriminado
24	Encarregado/a de Educação	Homem	40 aos 49	Ensino Secundário (12.º ano)	Ambiente seguro e confortável onde as crianças se sintam motivadas a pensar, criar e questionar	A mesma receita aplicada a todos os alunos

25	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Licenciatura	Sentir-se integrado e motivado para aprender num local seguro e facilitador da aprendizagem, inclusivo e pensado nas características individuais de cada aluno	não se sentir integrado, respeitado, ajudado na sua aprendizagem
26	Encarregado/a de Educação	Mulher	20 aos 29	Ensino Secundário (12.º ano)	Estar em um ambiente acolhedor	Não se sentir bem no ambiente e ser maltratado
27	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Ensino Secundário (12.º ano)	Estado geral de tranquilidade e felicidade por ir e estar na escola, com Professores, colegas e auxiliares.	Estado de ansiedade ou infelicidade no que respeita a ir ou estar na escola.
28	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Licenciatura	A criança sentir-se bem na escola	A criança sentir-se mal na escola
29	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Licenciatura	Quando o aluno se encontra psicologicamente e emocionalmente em equilíbrio. Em termos físicos, encontrar-se saudável ao nível fisiológico e de aptidão física.	Quando o aluno está em desequilíbrio na área psicológica, emocional, fisiológica ou física.
30	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Licenciatura	Ser tratado e respeitado nas suas individualidades, sempre dentro dos limites e regras da instituição.	Não respeitar as individualidades de cada um.
31	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	O aluno aprender e ser feliz na escola. Ser respeitada a individualidade de cada criança.	Um conjunto de situações/variantes que o fazem sentir-se desconfortável, instável, com falta de confiança e auto-estima e que veja o ato de aprender como um sacrifício.
32	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	O aluno aprender e ser feliz na escola. Ser respeitada a individualidade de cada criança.	Um conjunto de situações/variantes que o fazem sentir-se desconfortável, instável, com falta de confiança e auto-estima e que veja o ato de aprender como um sacrifício.

33	Professor/a Titular de Turma	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	Bem estar é um equilíbrio entre o corpo e a mente. As crianças devem sentir-se tranquilas, satisfeitas e confortáveis no seu ambiente escolar.	Mal estar do aluno será o oposto de bem estar, estando os sentimentos em oposição à tranquilidade e satisfação. Os alunos sentem tristeza e pouca vontade em estar no espaço escolar.
34	Auxiliar de Ação Educativa (Assistente Operacional)	Mulher	30 aos 39	3.º Ciclo (9.º ano)	É um aluno ir feliz para a escola, ter um à vontade nesse mesmo espaço	É um aluno triste sem vontade de nada, é um aluno com falta de atenção
35	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	É o aluno sentir-se integrado, num ambiente afável, acolhedor, com regras, que transmita confiança e segurança. É o aluno sentir que aprende de uma forma tranquila e diversificada, que é ouvido, que as suas opiniões e necessidades são valorizadas e que também tem a possibilidade de ensinar. Ter espaço e tempo para brincar e aprender durante a brincadeira. Métodos de aprendizagem diversificados e adaptados às características do grupo. O potencial de cada um seja identificado, valorizado e aproveitado na dinâmica da escola.	Não haver boa relação com os pares ou com os adultos. Não se sentir em segurança na escola. O seu potencial não ser trabalhado. Não se promover a igualdade de oportunidades.
36	Outro/a Professor/a interveniente na Escola/Projeto	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	O gosto por aprender e brincar	O isolamento dos colegas
37	Auxiliar de Ação Educativa (Assistente Operacional)	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	É o aluno sentir-se bem na escola, apoiado e integrado no ambiente escolar.	É o aluno não se adaptar ao meio escolar, não se sentir seguro e parte integrante do meio escolar

38	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	É o aluno sentir-se bem na escola, apoiado e integrado no ambiente escolar.	É o aluno não se adaptar ao ambiente escolar, não se sentir seguro e parte integrante do meio escolar.
39	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	É ser feliz a aprender.	É não ter condições para aprender, é ter problemas com os colegas...
40	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Ensino Secundário (12.º ano)	É sentir se bem na escola, tanto no relacionamento interpessoal(professor/colegas) como dentro da sala de aula em questões de temperatura e materiais adequados para uma boa concentração e aprendizagem.	É não ter as ferramentas necessárias como dito na pergunta em cima.
41	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	A sua integridade física e mental, bem como uma boa integração no grupo e uma relação afectiva positiva.	O que põe em causa a segurança física, a saúde mental e o bem estar emocional.
42	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Licenciatura	O bem estar do aluno é fundamental para promover a aprendizagem. O aluno aprende melhor quando está integrado num ambiente que o faz sentir bem. Esse ambiente tem a ver com as características da escola, da sala de aula e do relacionamento interpessoal que se estabelece entre toda a comunidade escolar.	O mal estar do aluno está relacionado com fatores que o impedem de se sentir bem. Esses fatores podem estar ligados ao ambiente escolar ou a fatores exteriores à escola. Tanto uns como os outros podem interferir negativamente no comportamento e na aprendizagem do aluno.
43	Encarregado/a de Educação	Mulher	30 aos 39	Ensino Secundário (12.º ano)	É ser feliz a aprender.	É não ter condições para aprender, é ter problemas com os colegas...
44	Direção	Homem	60 aos 69	Mestrado	Alegria e felicidade. Facilidade de interação saudável com o outro quer nas atividades ludicas, quer nas escolares	manifestações de Tristeza, apatia, agressividade são reveladoras de mal estar interior

45	Encarregado/a de Educação	Mulher	40 aos 49	Licenciatura	Ser e estar feliz na sua escola, adquirindo conhecimento com motivação e compromisso	Desmotivação, desinteresse, pressão em demasia, não ter tempo para explorar/brincar
----	---------------------------	--------	-----------	--------------	--	---

	De que formas o/a aluno/a expressa BEM-ESTAR?	De que formas o/a aluno/a expressa MAL-ESTAR?	Comentários / Sugestões
1	Entusiasmo na realização das atividades propostas. Quando apresenta propostas de atividades e soluções de problemas. Quando está disponível para ajudar os outros.	Com atitudes de chamada de atenção (fora da tarefa). Quando participa de forma incorreta. Quando não está disponível para colaborar. Quando não apresenta sugestões de atividades.	
2	Através das suas atitudes, da sua postura corporal, do seu olhar. Um aluno feliz, que se sente bem na escola, assimila tudo o que o rodeia, desfruta de todas as atividades e partilhas.	Através das suas atitudes, da sua postura corporal, do seu olhar, do seu silêncio. Para mim um aluno cujo foco é o mau comportamento tem por trás algum problema, mal estar e o adulto precisa de se munir de estratégias para ajudar o aluno. Enquanto continuarmos a dizer que se porta mal, enquanto valorizarmos a má atitude, ela não muda. Os miúdos que se sentem mal expressam-no em atitudes negativas, cabe ao adulto "virar" a situação.	Nada a mencionar.
3	O meu filho adora a escola, nunca quer vir embora e está sempre feliz por ir para a escola. Detesta férias e adora todas as atividades que fazem, logo ele está a manifestar bem - estar.	Não consigo dar uma opinião clara, pois nunca tivemos essa realidade. Mas assumo que deveria estar relacionada com birras e frustrações diárias.	Gostaria de ter um questionário com menos questões abertas e mais hipóteses e pontuações.
4	Pelo simples fato de querer ir para a escola, e vir feliz da escola	Ser agredido tanto verbal com físicaamente, estar triste e não queres falar do assunto	

5	Alegria, brincadeira, prazer em fazer as atividades/tarefas, demonstra curiosidade. socializa com todos.	Silêncio, isolamento, tristeza, choro, inércia e lentidão na execução das tarefas, agressividade no trato com os outros (pares ou adultos).	O bem-estar do aluno é muito valorizado no Farol, não descurando o desenvolvimento das competências acadêmicas: No entanto, este caminho está sempre inacabado, pois os desafios vão sendo diferentes à medida que os grupos de alunos se alteram.
6	Abertura para a aprendizagem	Introversão, apatia, tristeza e isolamento	
7	Como referi na primeira questão, dando ênfase às atividades realizadas no seu cotidiano e demonstrando que está feliz.	Tristeza, irritação, desinteresse,...	
8	Com motivação e gosto pela aprendizagem, pela vontade e alegria em estar na escola, pela participação espontânea nas atividades e convívio social, pela iniciativa cívica e crítica de contribuição para a comunidade educativa e pelo afeto manifestado nas relações pessoais. Pela vontade de ficar e pela recusa de ir para casa no final do dia escolar. E ainda pela felicidade que emana e expressa de um modo geral pela sua escola e pelas pessoas que nela interagem.	Através de comportamentos desajustados, de dificuldades de aprendizagem, de tristeza e resistência na realização das atividades, de desinteresse e desmotivação, de desorientação e desregulação emocional, dificuldade no cumprimento de regras, por pressa para se ir embora da escola ...	
9	Vontade de ir á escola e curiosidade em aprender	Tristeza, recusa de ir á escola	
10	Com a sua atitude diária de felicidade.	Quando está triste ou muda a sua atitude diária.	
11	Com a vontade de ir para a escola	Com o não querer ir para a escola de manhã	

12	Adorar ir para a escola de manhã, gostar de estar na escola e não fazer grande questão de sair da escola ao "fim da tarde".	De facto, e apesar de não ter essa experiência em casa, felizmente, deve ser através do desconforto em ir para a escola.	No Farol não se vive em função das aprendizagens, apesar de serem importantes e imprescindíveis. O que faz diferente uma escola como a nossa é o principal interesse da criança individual. Esse é o segredo. Escola feliz, crianças felizes.
13	Fazendo perguntas, mostrando alegria e entusiasmo na concretização das atividades, quando propõe ideias, quando usa sem receios todas as suas potencialidades e criatividade! Quando se relaciona de forma alegre com os restantes membros da comunidade escolar.	Apatia, recusa em realizar as tarefas, tristeza, isolamento, falta de participação, agitação e/ou agressividade.	
14	Manifestação contentamento	Manifestação de desagrado	
15	Bom aproveitamento e /ou não querer estar ausente da escola.	Recusar ir à escola.	
16	Brinca, tem sentido de humor, procura ajuda	Não se expressa, sente medo ou vergonha	
17	Na sua satisfação e felicidade em ir para as aulas. Na motivação que sente em aprender.	Pode adoecer, pode estar nervoso e triste. Revelar algum tipo stress...	
18	É sorridente, brinca, é feliz.	Isola-se e tem comportamentos inadequados.	

19	Na vontade de ir para a escola; nos comentários que faz relativamente à experiência escolar; quando pretende prolongar o horário de saída da escola; quando mostra preocupação em cumprir com as suas tarefas; quando se sente integrado num grupo. Quando se mostra corajoso para enfrentar os desafios.	Quando é alvo de desrespeito/gozo por parte de elementos da comunidade escolar; quando vê as suas dificuldades expostas publicamente; quando apresenta motivação para a realização das tarefas propostas; quando não se sente socialmente integrado; quando há sucessivas dores de barriga sem razão aparente; quando apresenta desculpas para fugir a uma responsabilidade/tarefa; quando desenvolve sentimentos de frustração, raiva que gera comportamentos negativos.	Defendo: programas menos extensos e mais adequados à capacidade de absorção/retenção das crianças; momentos de reflexão conjunta como forma de sensibilizar para uma melhor compreensão entre alunos (ensinar a resolver problemas e a ser tolerante e respeitador); salas de aulas com menos alunos ou mais professores para prestar apoio; escolas com equipas de psicólogos e outros técnicos a fazer passagens de rotina; professores sem pressão de "rankings", focados na consolidação de conhecimentos.
20	Pela sua alegria e entusiasmos em frequentar a escola.	Pela verbalização e ansiedade em relação a determinados aspectos e ambientes.	
21	Através da motivação para aprender, no cumprimento das regras e na socialização com os adultos e respectivos colegas.	Através do isolamento, da agressividade e da rejeição da aprendizagem.	
22	Por palavras ou ações. Acredito que a criança demonstra sempre quando se sente bem.	Por palavras ou ações. Acredito que a criança demonstra sempre quando não se sente bem.	
23	Conta as situações da escola com um sorriso no rosto, mostra entusiasmo nas atividades em que participou	Mostra cansaço	Não tenho

24	Com alegria	Através do choro	O bem estar dos meninos passa, em muito, pela forma como são tratados, quer pelos professores, quer pelos colegas. Assim, uma vigilância nos comportamentos de todos faria, com certeza a diferença.
25	Interesse, participação, aprendizagem e evolução	Desinteresse	
26	demonstrando entusiasmo e alegria com as atividades escolares, querer falar sobre as suas experiências na escola	estava mais calado, triste, desmotivado	
27	Ficando super feliz	Ficando quieto	
28	Estado de felicidade e tranquilidade geral, contando episódios da escola com orgulho e entusiasmo.	Resistência em ir para a escola, desmotivação em participar em algum assunto relacionado com a escola.	Mais escolas deveriam seguir o exemplo de abordagem do Farol. Aqui nota-se um ambiente geral de tranquilidade, felicidade e pertença.
29	Gostar da escola	Pedir para sair	
30	Pelas emoções como a alegria e bom humor. Por se mostrar cooperante e colaborador com todos os elementos da escola.	Mostrando emoções como a frustração, o medo, angústia, a tristeza. Por se revelar revoltado com comportamentos disruptivos.	
31	Pela sua alegria e entusiasmos em frequentar a escola.	Pela verbalização e ansiedade em relação a determinados aspectos e ambientes.	
32	Ao ir feliz todos os dias para a escola; Ao contar o que fez durante o dia e o que aprendeu; Ao interessar-se em aprender;	Ao não querer ir para a escola de manhã; Evitando falar sobre o espaço escolar e as aprendizagens que fez; Mostrando raiva e falta de auto-estima	

33	Ao ir feliz todos os dias para a escola; Ao contar o que fez durante o dia e o que aprendeu; Ao interessar-se em aprender;	Ao não querer ir para a escola de manhã; Evitando falar sobre o espaço escolar e as aprendizagens que fez; Mostrando raiva e falta de auto-estima	
34	Sorri, mostra vontade em vir à escola, regista os seus gostos no Jornal de Parede, na autoavaliação semanal confirma as suas preferências.	Recusa fazer algo, mostra-se triste, refere esse mal estar na Assembleia de Escola.	
35	Sorrindo, elogiando	Triste	
36	Quando o aluno manifesta uma perspetiva positiva da escola, motivação para aprender, curiosidade, projeção no futuro, competências sociais (empatia, é afável e preocupado com os outros, colaborante) e está ativo, com vivacidade no olhar.	Quando se descreve com conotações negativas no seu papel na escola, tanto nas aprendizagens como na vertente social. Quando não identifica amigos ou adultos de suporte. Quando exhibe uma agitação motora exagerada ou quando não consegue estar com atenção, quando apresenta uma constante atitude desafiadora e inicia conflitos com muita frequência. Quando está apático; quando cumpre as regras e ordens, mas não cria novidade, não tem curiosidade, não participa.	
37	Participando, colaborando e brincando	Isolando-se	
38	Sendo feliz, receptivo à aprendizagem, consegue estabelecer laços afetivos com todos os elementos escolares.	Isolando-se dos colegas e adultos, demonstrando insegurança e recusa em vir à escola.	Não existem escola perfeitas, mas diariamente tentamos que os nossos meninos se sintam seguros e felizes. tentando respeitar cada um deles na sua individualidade e ajudando a ultrapassar inseguranças e medos. toda a comunidade escolar esforça-se para proporcionar um ambiente são e seguro, onde a criança se sinta apoiada, acarinhada e segura.

39	Sendo feliz, recetivo à aprendizagem, cria ligações com alunos e adultos. tem gosto em vir à escola.	Através do isolamento, da insegurança e até de algum receio em vir à escola.	
40	Estando a ter bom resultados académicos e a querer ir para a escola.	Quando se queixa de lhe ter corrido mal o dia.	
41	Quer ir para a escola, quer estudar e trabalhar por iniciativa própria.	Não gosta da escola	
42	Na sua satisfação em frequentar a escola. Na forma como se relaciona com os seus pares e na relação de complicidade com professores e auxiliares.	Descontentamento em relação a alguma situação.	
43	O aluno expressa o seu bem estar quando manifesta interesse pelas atividades escolares, no seu comportamento e no relacionamento com os colegas e adultos (professores e auxiliares).	O aluno manifesta o seu mal estar através das suas atitudes, como por exemplo; mau comportamento, pouco interesse pelas atividades escolares, instabilidade emocional e baixa autoestima. O mal estar poderá levar um aluno ao insucesso escolar.	
44	Estando a ter bom resultados académicos e a querer ir para a escola.	Quando se queixa de lhe ter corrido mal o dia.	
45	Com alegria e felicidade, interagindo com o outro de forma correta	Na maior parte dos casos com comportamentos desajustados, mas também há situações de isolamento provocados por mal estar	
46	Com o prazer em ir e estar na escola, com o interesse com que partilha as experiencias e conhecimentos adquiridos	Não mostrando gosto por trabalhar ou partilhar o que aprendeu, mostrando desinteresse em ir para a escola	

ANEXO 4 - GUIÃO DE ENTREVISTA (VERSÃO 2) A ALUNOS

Entrevista Bem-Estar do Aluno (Alunos)

O presente questionário é realizado no âmbito de uma Tese de Mestrado em Gestão Escolar - Ciências da Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. A Tese enquadra-se no tema do Bem-Estar do Aluno e a influência que a escola no geral e o processo educativo podem ter no mesmo.

Esta entrevista destina-se a ser respondida pelos alunos. Agradecemos desde já a sua colaboração.

Dados de Identificação

Idade:

- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 ou mais

Sexo:

- Rapariga
- Rapaz

Ano de escolaridade:

- 1
- 2
- 3
- 4

O que é para ti Bem-Estar do Aluno (sentires-te bem na escola)? O que fazes, sentes e pensas quando te sentes bem na escola?

O que pode fazer com que te sintas bem na escola?

O que é para ti Mal-Estar do Aluno (sentires-te mal na escola)? O que fazes, sentes e pensas quando te sentes mal na escola?

O que pode fazer com que te sintas mal na escola?

ANEXO 5 - TRANSCRIÇÃO DE RESPOSTAS À ENTREVISTA (VERSÃO 2) A ALUNOS - EB VÁRZEA DE SINTRA

N	Idade	Sexo	Ano	O que é para ti Bem-Estar do Aluno (sentires-te bem na escola)? O que fazes, sentes e pensas quando te sentes bem na escola?	O que pode fazer com que te sintas bem na escola?	O que é para ti Mal-Estar do Aluno (sentires-te mal na escola)? O que fazes, sentes e pensas quando te sentes mal na escola?	O que pode fazer com que te sintas mal na escola?
1	6	Rapaz	1.º	Gosta escola, aulas e professoras!	Vontade, ver amigos e aprender escrever, ler!	S não consigo perceber alguma coisa.	...
2	6	Rapariga	1.º	Disciplina e harmonia	Respeito	Mau ambiente	Bullying
3	6	Rapaz	1.º	"tenho de trabalhar muito"	"brincar com os meus amigos"	"quando os trabalhos são muito difíceis"	"não poder brincar"
4	7	Rapariga	1.º	Sentir se acompanhada e apoiada	Nada ja sinto	Estar sozinha nao me ajudarem quando preciso fico triste	Não sei
5	7	Rapariga	1.º	Sim	Estar com os amigos a estudar.	Brinco com os meus amigos para me distrair e não pensar nas coisas que más.	Quando não escutam a minha opinião.
6	6	Rapaz	1.º	Sim, quando brinco com os meus colegas, eu fico feliz!	Na hora do recreio, no ginásio, quando tem jogos com os professores.	Quando brinco com os colegas e eles não querem mas brincar, quando não gosto do almoço eu fico triste.	A hora do almoço!

7	6	Rapariga	1.º	"Penso no carinho das minhas professoras e no carinho dos meus pais. Brinco com os meus amigos."	"Ter o carinho da Violeta (Assistente Operacional) e dos meus amigos."	"Eu não me sinto mal na escola."	"Os meninos baterem-se."
8	7	Rapariga	1.º	Gosto muito da escola	Aprender ler escrever brincar com os amigos q	Não sinto nada	Nada
9	7	Rapaz	1.º	Sinto-me feliz a brincar com os amigos.	Ter muito espaço na escola	Quando fico fora das brincadeiras e sinto-me solitário.	Quando fico fora das brincadeiras e sinto-me solitário.
10	6	Rapaz	1.º	Sinto me muito bem na escola.	Brincar com os colegas e aprender	Quando me sinto mal vou brincar.	Quando magoa alguém sem querer e dizem que foi de propósito
11	10 ou mais	Rapaz	4.º	Sinto me bem quando estou a brincar, quando os meus colegas são meus amigos, quando não há confusões	Espaços para poder brincar	Quando me sinto mal tento ficar sozinho	Quando os colegas são menos amigos, confusões
12	9	Rapaz	4.º	Sinto me bem na escola, quando estamos felizes, quando fazemos jogos, quando contamos piadas, sem brigas...	Dar me bem com os meus amigos e brincar!	Sinto me triste, apetece-me ir para casa, como não posso ficar mais parado, sentado, calado!	Um amigo ser injusto numa brincadeira, a professora ralar ou gritar comigo.
13	9	Rapaz	4.º	Fazer objetivos de matemática, estudo do meio e PowerPoint. Mas deixar feliz, deixa-me tudo.	Ter bons colegas e boas professoras.	Ficar à espera da mãe e todos os amigos se foram embora	Guerras no recreio que podem magoar, paus e pedras.
14	7	Rapariga	2.º	Sinto-me bem na escola	Brimcar com os meus amigos	Sem sentir mal na escola	Não ter ninguém para brincar

15	8	Rapaz	2.º	Motivado para aprender	Deixar brincar	Desmotivado	Não haver interesse no que está a ser explicado
16	7	Rapariga	2.º	Gostaria que houvessem mais punição para bullying, gostava de me sentir mais aceite mais protegido	Quem sabe alguma palestra sobre bullying, trabalho "comunitario" na escola para meninos que fizessem bullying aos outros. É quem sabe uma caixa secreta em que qualquer aluno anonimamente pusesse lá se é vítima e por quem	Não quero ir.	Quando sou gozado na escola
17	7	Rapaz	2.º	ter uma escola bonita	Ter o recreio e os meus amigos	Não quero ir a escola	Ter meninos maus no recreio
19	7	Rapariga	2.º	Estar calma. Sinto-me por estar perto do meus colegas. E contar pessoas para brincar. Penso em fazer amigos.	Brincar	Magoar-me. Quando me sinto mal vou descansar sozinha. Fico Triste. Penso que estou triste.	Se alguém me magoar
19	8	Rapaz	2.º	Estou com os meus amigos e divirto-me a aprender e a brincar.	Trabalhar em coisas novas.	Fico triste e sem vontade de aprender.	Quando não há escola ou alguém fica aborrecido comigo ou algum dos meus amigos falta.
20	8	Rapaz	2.º	Motivado para aprender	Deixar brincar	Desmotivado	Não haver interesse no

							que está a ser explicado
21	7	Rapaz	2.º	Penso brincar com os meus amigos	Fazer contas de matemática	nada	nada
22	7	Rapariga	2.º	Brincar e estar com os amigos. Gosto de aprender.	Ter amigos.	Quando os meus amigos se chateiam comigo e não tenho ninguém para brincar.	Não ter amigos.
23	7	Rapariga	2.º	E senti alegria a ir para a escola ,brinco com os amigos e aprendo melhor.	Dar me bem com tds.	Ficar chatiada com os meus amigos,tenho vontade de chorar.	Os meus amigos nao quer brincar comigo.

ANEXO 6 - GUIÃO DE ENTREVISTA A ALUNOS DO NÚCLEO DE INICIAÇÃO - EB VÁRZEA DE SINTRA

1. O que é sentirem-se bem na escola?
2. O que é sentirem-se mal na escola?
3. O que é que faz com que se sintam bem na escola?
4. O que é que faz com que se sintam mal na escola?

ANEXO 7 - TRANSCRIÇÃO DE RESPOSTAS À ENTREVISTA A ALUNOS DO NÚCLEO DE INICIAÇÃO - EB VÁRZEA DE SINTRA

N.º de alunos respondentes: 23

1º grupo

- 1 - Fazer a data com a professora, brincar com os amigos; quando os amigos me tratam mal, quando os amigos me beliscam
- 2 - Quando os melhores amigos brincam comigo; quando os trabalhos são difíceis
- 3 - Estar com as professoras, escrever a data; quando me chateio com os amigos
- 4 - Eu gosto de estudar na escola e brincar no recreio; eles me baterem

2º grupo

- 5 - Quando brinco com os amigos, quando estou a brincar com o P.F, ele é sempre chefe nas brincadeiras, nunca deixa ninguém ser chefe
- 6 - Fazer a data, brincar com os professores e os amigos; quando os amigos gozam comigo
- 7 - Estar com as professoras; quando acabo primeiro a data, o P.F. fica sempre mal comigo
- 8 - Brincar com os melhores amigos; quando me magoo
- 9 - Brincar com os amigos; quando há uma comida que eu não gosto
- 10 - Trabalhar e brincar; quando os amigos gozam comigo, batem
- 11 - Brincar com os amigos; trabalhos difíceis
- 12 - Brincar com os amigos; nada
- 13 - Brincar com os amigos; magoar e magoarem
- 14 - Brincar no recreio; quando os amigos tratam mal

15 - Estar com as professoras; por não poder brincar com o meu irmão

3. *o grupo*

16 - Trabalhar e brincar; que ninguém brinque comigo

17 - Brincar muito com os amigos; quando fico sozinha a brincar

18 - Brincar com os amigos; quando peço a eles e eles não vêm brincar comigo

19 - Quando as pessoas brincam comigo; não sei, não me lembro

20 - Brincar no recreio; brincar sozinha

21 - Quando estudo e vou brincar com as amigas; quando estou a brincar muito sozinha no recreio

22 - Brincar com os amigos; ficar sozinho

23 - Estar com as professoras; quando estou a brincar sozinha

ANEXO 8 - TRANSCRIÇÃO DE RESPOSTAS À ENTREVISTA (VERSÃO 2) A ALUNOS - FAROL

N	Idade	Sexo	Ano	O que é para ti Bem-Estar do Aluno (sentires-te bem na escola)? O que fazes, sentes e pensas quando te sentes bem na escola?	O que pode fazer com que te sintas bem na escola?	O que é para ti Mal-Estar do Aluno (sentires-te mal na escola)? O que fazes, sentes e pensas quando te sentes mal na escola?	O que pode fazer com que te sintas mal na escola?
1	9	Rapaz	3.º	Para mim é ter amigos, ser respeitado e ser ouvido.	Ter amigos que me apoiem.	Sinto-me mal quando me magoo.	Ninguém brincar comigo.
2	6	Rapaz	1.º	É aprender, é poder brincar com os amigos. Sinto-me feliz.	Aprender, brincar	Sinto-me mal quando gozam comigo.	Gozar comigo
3	6	Rapariga	1.º	Brincar e estudar	Sinto-me bem quando brinco e faço jogos	Não ter recreio	Ser castigada
4	7	Rapaz	1.º	Trabalhar, pintar, estar bem	Sinto-me bem quando brinco, quando trabalho com a professora.	Tristeza,	Sinto-me mal quando ralham comigo e quando gozam.
5	7	Rapariga	1.º	Sentir-me feliz, brincar com os amigos	Trabalhar mais	Sinto-me mal quando me magoou.	Não me deixarem brincar.
6	7	Rapariga	1.º	Sinto-me bem quando trabalho, quando brinco.	Brincar mais	Sinto-me mal quando me batem.	Os empurrões.
7	7	Rapaz	1.º	Bem-estar do aluno é trabalhar e brincar.	As piadas no refeitório, os queques nos aniversários e os circuitos de aprendizagem.	Sinto-me mal na escola quando não me deixam brincar e quando me empurram	Quase nada me faz sentir mal na escola.

8	7	Rapariga	1.º	Sinto-me feliz quando brinco e quando trabalho.	Trabalhar mais e brincar	Sinto-me mal quando não brincam comigo	Nada
9	7	Rapariga	1.º	Sinto-me a flutuar numa nuvem	Brincar e trabalhar	É estar na fila à espera muito tempo. Deixa-me desesperada	A fila da casa de banho
10	7	Rapariga	1.º	Sinto-me bem quando brinco e estou feliz com as minhas amigas	Estarmos todos em harmonia	Sinto-me triste quando não me sinto bem	Não gosto quando sou rejeitada
11	7	Rapariga	1.º	Sinto-me feliz quando estou no recreio e quando estou a trabalhar	Nada, porque já me sinto bem na escola	É estar doente e não poder ir à escola	Alguém gozar comigo faz-me sentir mal.
12	7	Rapariga	2.º	Sinto-me bem na escola quando estou a brincar	Brincar com as amigas	Sinto-me triste quando me magoou	Estar sem amigos
13	7	Rapariga	1.º	Sinto-me bem quando brinco	Brincar ainda mais	Magoar-me faz-me sentir mal	Ter que esperar mas tem que ser
14	6	Rapaz	1.º	Brincar com os amigos e ter alegria	Sinto-me bem quando trabalho	Fazerem o mal	Correr faz-me sentir mal
15	8	Rapaz	2.º	Bem-estar é sentir-me feliz, cheio de energia	Brincar mais com os amigos	Sinto-me mal quando me magoou	Não ter amigos e ser mau
16	7	Rapaz	2.º	Bem-estar do aluno é estar feliz	Ter comidas que eu gosto, não haver barulho e brincar	Sentir triste, zangado	Gozarem comigo
17	7	Rapaz	2.º	sinto me feliz	brincar	nada me faz sentir mal	se gozarem comigo
18	8	Rapaz	2.º	Bem-estar é estar divertido, alegre	Podem não gozar comigo	Estar triste e sem amigos	Não ter amigos e gozarem comigo

19	7	Rapariga	2.º	brincar com os meus amigos	as pessoas nao gozarem comigo	sinto me triste	as pessoas gozarem comigo
20	8	Rapariga	2.º	Bem-estar é estar bem e sentir-me feliz	Ter amigos para brincar e saber fazer os trabalhos	Estar mal fazes-me querer ir para casa	Estar chateada com os amigos e não conseguir fazer uma coisa
21	7	Rapariga	2.º	tenho amigos e gosto de trabalhar	brincar com os meus amigos	fico triste	quando me magoam
22	8	Rapariga	2.º	É sentir felicidade, é poder aprender	Aprender coisas novas e brincar com os amigos	As zangas com os amigos e magoar-me deixam-me triste	As zangas com os amigos
23	8	Rapariga	2.º	feliz	brincar	triste	nao brincar
24	9	Rapaz	3.º	feliz	brincar	choro	magoar me
25	9	Rapaz	3.º	contente	ter amigos	triste	gozarem
26	10 ou mais	Rapariga	4.º	Sinto-me feliz, bem	Fazer atividades, brincar.	Fico com vontade de ir para casa,para a cama ver televisão	Querer conversar em privado e as amigas não deixarem
27	10 ou mais	Rapariga	4.º	Conversar com as amigas deixa-me feliz	Conversar com as amigas	Sentir-me sozinha	Sentir que me deixam de parte.
28	8	Rapaz	3.º	sou feliz	subir arvores	irritado	gozarem comigo
29	9	Rapaz	3.º	felicidade e amizade	ter pessoas que me ajudem	choro , vou pedir ajuda aos adultos	baterem me , dizerem mal de mim
30	10 ou mais	Rapariga	4.º	Sentir-me feliz, subir as árvores e brincar com as minhas amigas	Fazer mais experiências de culinária	Mal estar do aluno é sentir-me mal, triste	não ter ninguém para brincar porque já foram todos para casa, ou quando me excluem das brincadeiras.

31	9	Rapaz	3.º	sentir-me bem	brincar com amigos	infeliz	chamarem me nomes, gozarem
32	9	Rapariga	4.º	Sentir-me bem	Brincar e conversar	Sentir-me mal e triste	A professora ralhar comigo e quando as amigas, às vezes, são más para mim.
33	9	Rapariga	4.º	Sentir-me bem, estar feliz	Brincar e as vezes trabalhar, as atividades que temos na escola	Sinto-me mal e triste, sentir-me sozinha	Estar sozinha, quando os amigos me magoam e não ter com quem brincar.
34	9	Rapaz	3.º	feliz	brincar, divertir-me	tristeza	gozarem comigo, chatearem-me, não me deixarem brincar
35	9	Rapariga	3.º	feliz, estudiosa	brincar, falar	preocupada	que me batam
36	9	Rapariga	4.º	Sentir-me feliz, confortável. Sentir que as pessoas me podem ajudar.	Estar a brincar e conseguir fazer os trabalhos.	Sentir-me triste e sentir desconfortável.	Quando alguém se chateia comigo
37	10 ou mais	Rapariga	4.º	Sentir-me feliz, protegida	Brincar e ter amigos	tristeza	Quando me magoou.
38	9	Rapaz	3.º	feliz, bem disposto	brincar	tristeza	magoarem-me e gozarem
39	10 ou mais	Rapaz	4.º	Sentir-me bem.	Brincar	Sentir-me mal.	Quando já não há amigos para brincar ao fim do dia
40	9	Rapariga	3.º	feliz, alegria, entusiasmo	brincar, ter amigos, escrever	tristeza, raiva	chamarem-me nomes, baterem-me, gritarem comigo

41	10 ou mais	Rapaz	4.º	Sentir-me feliz, animado e alegre.	Brincar, ser livre.	Sentir-me triste, zangado e desiludido.	Quando não sou capaz de fazer uma coisa, quando gozam comigo e quando me magoou.
42	10 ou mais	Rapaz	4.º	Sentir-me feliz, o meu dia ser bom.	Subir às árvores e trabalhar	Sentir-me triste	ter um dia mau, gozarem comigo.
43	9	Rapaz	3.º	Bem estar do aluno é poder fazer o que eu quero	Circuitos de aprendizagem	Sentir-me triste	quando alguém se magoou-a
44	8	Rapariga	3.º	Sentir-me feliz	As pessoas brincarem comigo.	Estar doente e estar triste	Quando não brincam comigo e quando tenho uma nota má.
45	9	Rapaz	3.º	Sentir-me feliz.	Brincar com os meus amigos, ter dias de sol e todos estarem bem.	Sentir-me mal.	Quando os meus amigos se aleijam.
46	9	Rapaz	3.º	Sentir-me feliz e sentir-me seguro.	Brincar com os amigos, ter recreio para brincar e ter uma escola onde estou seguro.	Sentir-me mal e inseguro.	Quando me chateio com os amigos e quando me chateio com alguém.

ANEXO 9 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS - VERSÕES 1 E 2 - E DA ENTREVISTA A ALUNOS DO NÚCLEO DE INICIAÇÃO, DE ACORDO COM AS CATEGORIAS PRÉ-DEFINIDAS; VALIDAÇÃO DO QUADRO DE REFERÊNCIA DO BEM-ESTAR DO ALUNO - EB VÁRZEA DE SINTRA

Legenda: a preto, aluno com bem-estar; a azul, aluno com mal-estar; restantes corresponde a Diretor, Professores, Assistentes Operacionais e Encarregados de Educação. “F” significa Frequência e é o número de vezes que a expressão aparece de forma positiva (“Bem-Estar”)

PERFIL DO ALUNO COM BEM-ESTAR

Emoções Positivas

Características	F	Unidade de Registo - ALUNOS	Unidade de Registo - RESTANTES
Felicidade (global)	37	<i>“Sinto-me bem na escola, quando estamos felizes (...)”</i>	<i>“O bem-estar do aluno relaciona-se com a felicidade”, “Ser (...) feliz”, “Estar feliz (...)”, “Ser feliz”, “É o aluno estar (...) feliz (...)”, “Quando um aluno está feliz (...)”, “(...) esteja feliz na escola (...)”, “É o aluno sentir-se (...) feliz”, “Estar feliz (...)”, “No fundo é estar feliz (...)”, “Que se sinta feliz (...)”, “Voltar da escola FELIZ”, “Quando está feliz”, “Felicidade (...)”, “Quando se sente feliz (...) por mais um dia de aulas”, “Ser feliz(...)”, “Quando se sente (...) feliz.”, “A criança estar feliz (...)”, “Que o Aluno esteja (...) feliz (...)”, “Felicidade (...)”, “Sempre que está feliz”, “Quando está feliz”, “(...) felicidade”, “(...) mostrando (...) felicidade (...)”, “Vem feliz para casa”, “(...) felicidade (...)”, “Quando está feliz”, “Estar feliz em ir para a escola”, “Feliz”, “(...) estar feliz (...)”, “(...) quando é infeliz”, “(...) não se sentir feliz (...)”, “(...) infelicidade”, “(...) não sentir feliz”, “É estar (...) infeliz (...)”, “Infelicidade geral em relação à escola (...)”</i>

Alegria	45	<p><i>“É sentir alegria a ir para a escola”, “(...) fico triste”, “(...) eu fico triste.”, “Fico triste, penso que estou triste”</i></p>	<p><i>“Ele está contente no ambiente escolar (...), “(...) chegar entusiasmada a casa.”, “Estar bem-disposta, alegre (...), “Quando se sente (...) entusiasmado por mais um dia de aulas.”, “(...) alegria (...), “Alegria”, “Alegre (...) contente (...)”, “(...) ânimo (...), “(...) vir contente (...), “(...) alegria (...), “Vem contente da escola (...), “Alegria”, “Ao levantar bem-disposto (...), “Sua boa disposição”, “(...) boa disposição”, “(...) alegria (...), “Alegria e boa disposição”, “É ter ânimo, estar bem disposto no dia-a-dia”, “(...) alegria (...), “(...) boa disposição (...), “(...) estar entusiasmado com o que está a aprender”, “Dor, tristeza, angústia (...) sem razão aparente ou em excesso”, “Quando chora com frequência (...), “Tristeza (...), (...) episódios de choro (...), “Ver o meu filho triste (...), “Sempre que está triste”, “Ser triste”, “Tristeza”, “Tristeza (...) desânimo”, “Angústia, depressivo (...), “mostrando falta de ânimo (...) tristeza (...), “(...) ir a chorar para a escola”, “Estar (...) deprimida, triste”, “Estar triste (...), “É ficar triste quando tocamos no assunto sobre a escola!”, “Quando está triste”, “Sentir-se sempre triste (...), “Triste”, “(...) tristeza (...), “Triste”, “A criança estar triste (...)”</i></p>
Calma	22	<p><i>“Estar calma.”</i></p>	<p><i>“Um aluno (...) tranquilo”, “São todas as sensações de (...) tranquilidade (...), “(...) zanga (...) sem razão aparente ou em excesso”, “agressividade, impaciência (...), “(...) episódios de agressividade (...), “Quando está frustrado”, “(...) preocupação (...), “(...) com comportamento agressivo.”, “(...) outros ficam agressivos.”, “(...) falta de (...) tranquilidade (...), “Estar revoltado (...), “Estar ansiosa (...), “É ter medo (...), “Chorar, vem triste e assustado”, “O aluno ter medo de ir à escola!”, “Quando se encontra irritado”, “Quando está muito (...) irritada”, “(...) rabugento”, “(...) agressividade (...), “(...) quando está mais agitado e ‘reativo’ (...), “Inquieto (...), “Frustração (...)”</i></p>
Equilíbrio emocional	5		<p><i>“Equilíbrio de emoções”, “Equilíbrio de emoções”, “(...) bem psicologicamente (...), “É o aluno estar em conflito interior”, “(...) emocionalmente instável e sem controlo das suas emoções (...)”</i></p>
Regulação emocional	2		<p><i>“Mesmo que tenha momentos de conflito, de zanga, tristeza ou confusão. Pontualmente, estas emoções/ reações fazem parte do crescimento/ desenvolvimento”, “(...) reage quando tem de reagir, com alegria, tristeza, emoção (...)”</i></p>

Características Psicológicas

Características	F	Unidade de Registo - RESTANTES
Autoconfiança	11	<i>"Que ele se sinta (...) confiante (...)", "Quando se sente confiante (...)", "Ter confiança nele próprio", "É o aluno não sentir confiança (...)", "Não se sente (...) confiante em estar na escola.", "(...) falta de (...) segurança (...)", "Quando sente insegurança", "Quando não sente confiante", "Sentir insegurança", "Insegurança", "(...) mostrando-se incapaz de comunicar com segurança (...)"</i>
Comunicação	6	<i>"(...) comunicar (...)", "(...) introvertido (...) pouco comunicador (...)", "É o aluno calado(...)", "(...) falta de comunicação", "(...) raramente comunica com os outros."</i>
Empenho	4	<i>"Que ele se sinta (...) empenhado (...)", "Aluno estar (...) empenhado", "através (...) do empenho", "(...) ausência de empenho na aula"</i>
Autoestima	4	<i>"(...) sentir-se bem com o seu corpo (...)", "Ter a autoestima em baixo", "(...) falta de autoestima", "(...) sentir inferior (...)"</i>
Atenção / Concentração	4	<i>"Aluno estar (...) atento (...)", "(...) quando está concentrado", "(...) sem concentração...", "(...) dispersão"</i>
Autenticidade	2	<i>"Ser ela própria!", "Ser tudo menos ela própria!"</i>
Criatividade	2	<i>"(...) através da sua criatividade...", "(...) criatividade (...)"</i>
Honestidade	2	<i>"(...) mentira (...) manipulação..."</i>
Perspicácia	1	<i>"(...) perspicácia (...)"</i>
Empatia	1	<i>"(...) revelando empatia."</i>
Assertividade	1	<i>"(...) mostrando-se incapaz de comunicar com (...) assertividade (...)"</i>
Afeto	1	<i>"(...) mostrando afeto (...)"</i>

Otimismo	1	"(...) otimismo (...)"
Respeito	1	"(...) mostrando (...) respeito (...)"
Curiosidade	1	Quando um aluno está (...) curioso (...)"
Aventura	1	"Aventura (...)"
Coragem	1	"(...) coragem (...)"
Flexibilidade	1	"Teimosia"

Satisfação e Afetividade

Área	Características	F	Unidade de Registo - ALUNOS	Unidade de Registo - RESTANTES
Estar satisfeito com:	Geral	2		"(...)satisfação", "(...) demonstra satisfação (...)"
	Com a escola	2		"Sempre e quando a escola no seu todo satisfaça positivamente o aluno", "Sempre que o aluno não se sinta satisfeito com o seu meio escolar"
	Consigo próprio	1		"Um aluno (...) satisfeito com a sua prestação, como aluno, amigo, pessoa (...)"
Gostar de:	Escola	9	"Gosta escola (...)", "Gosto muito da escola", "Quando não há escola"	"Gostar de estar [na escola]", "O aluno gosta de ir à escola!", "O bem-estar do aluno começa por gostar de ir a escola.", "Gosta de ir à escola (...)", "Não gostar de ir à escola (...)", "Não gostar de ir / estar na escola"
	Aprender	3	Gosto de aprender"	"Gosto (...) de aprender (...)", "(...) gosto em aprender (...)"

	Estudar	2	"Eu gosto de estudar na escola"	"A aluna não gosta de estudar (...) "
	Geral	2		"São todas as sensações de (...) afetividade positiva (...)", "(...) gosta do ambiente"
	Aulas	1	"Gosta (...) aulas (...) "	
	Professores	1	"Gosta (...) professoras!"	

Motivação

Características	F	Unidade de Registo - ALUNOS	Unidade de Registo - RESTANTES
Ir/estar na escola	28	"Não quero ir", "Não quero ir à escola"	(...) demonstrar vontade em ir para a escola (...)", "(...) vontade de (...) ir para a escola.", "Vontade de ir para a escola (...)", "Pela vontade de vir e estar na escola.", "Quando se sente com vontade de vir para a escola (...)", "Vontade (...) de frequentar a escola", "(...) querer estar mais tempo [na escola]...", "(...) a sua motivação para ir para a escola (...)", "Demonstrando (...) vontade de ir à escola (...)", "Grande vontade de ir para a escola", "(...) querer ir à escola", "Estar feliz em ir para a escola", "Vontade de regressar à escola (...)", "Não querer ir para a escola", "(...) sem vontade de se levantar para a escola.", "sem vontade de ir para a escola (...)", "Recusa em ir para a escola (...)", "Não querer ir à escola (...)", "Não quer ir à escola.", "Demonstrando pouco interesse ou não querendo ir à escola (...)", "(...) é quando o aluno não quer ir à escola (...)", "(...) sem vontade de ir para a escola (...)", "Não estar interessado em ir", "(...) não querer ir para a escola", "Resistência/oposição em ir para a escola (...) Falta de vontade de ir para a escola"
Geral	19	"Desmotivado"	Aluno estar (...) interessado (...), "Que ele se sinta motivado (...)", "Estar motivada para a escola", "(...) motivado emocionalmente, socialmente (...) e também fisicamente.", "(...) motivação", "(...) motivado (...)", "(...) mostrando (...) motivação (...)", "Motivação", "Desmotiva-se com frequência (ou sempre)", "(...) desmotivação (...)", "Desmotivado (...)", "(...) desmotivação (...)", "A aluna (...) está muito desmotivada (...) muito desinteresse (...)", "Não se sentir motivada e interessada pela escola", "Desmotivação (...)", "(...) sem interesse (...)", "Sendo

			<i>um aluno (...) desmotivado (...)"</i>
Aprender	10	<i>"Motivado para aprender", "Motivado para aprender", "(...) sem vontade de aprender"</i>	<i>"(...) vontade de aprender", "É o aluno ter força de vontade em aprender (...)", "Vontade de aprender (...)", "(...) manifestando vontade de voltar à escola (...) para aprender (...)", "Vontade em aprender coisas", "(...) pouca vontade de aprender (...)", "É o aluno não ter interesse nenhum nos estudos"</i>
Realizar as tarefas	2		<i>Quando se sente com vontade de (...) realizar o seu trabalho de forma responsável", "Demonstrando pouco interesse ou não querendo (...) fazer as tarefas relacionadas com a escola"</i>
Participar nas atividades	1		<i>"Falta de vontade em participar nas atividades escolares"</i>

Saúde

Características	F	Unidade de Registo - ALUNOS	Unidade de Registo - RESTANTES
Saúde holística (física, mental e emocional)	10		<i>"(...) ser saudável. Fisicamente, mentalmente e emocionalmente", "Ser saudável (...)", "Saúde plena", "São todas as sensações de (...) saúde (...)", "Estar (...) saudável", "(...) quando o próprio aluno se sente saudável (...)", "Saúde (...)", "(...) saúde (...)", "Tem um aspeto saudável", "falta de saúde", "São todas as sensações de falta de saúde (...)"</i>
Energia	6		<i>"(...) sentir-se ativo (...)", "Aluno estar ativo (...)", "energia controlada (...)", "(...) falha de alerta (prostração, sonolência, distração anormal para a idade, etc.) (...)", "(...) apresentando-se repetidamente (...) cansado (...)", "(...) falta de energia (...)"</i>

Apetite	4		<i>"(...) fome (...)", "Tem falta de apetite...", "(...) sem fome", "falta de apetite"</i>
Sono adequado	3		<i>(...) apresentando-se descansado (...)", "Dorme mal e isso é visível na escola.", "Quando dorme mal (...)"</i>
Alimentação adequada	2		<i>"(...) apresentando-se bem alimentado (...)", "(...) apresentando-se repetidamente mal nutrido (...)"</i>
Ausência de dor física	2	<i>"Magoar-me", "Quando me magoo"</i>	

Comportamentos e Atitudes

Características	F	Unidade de Registo - ALUNOS	Unidade de Registo - RESTANTES
Fala sobre a escola	17		<i>"Interesse em mostrar o que aprendeu, o que fez durante o dia, como brincou...", "Quando chega a casa e conta o que aconteceu na escola (...)", "Com o descrever das atividades (...)", "Contando o que fez na escola (...)", "Vem a (...) falar do seu dia", "Fala do que se passa na escola", "(...) quando canta músicas novas e conta que brincou na rua.", "Diz que o dia não correu bem (...)", "(...) quando não conversa nada do seu dia-a-dia e não identifica nada de bom ao longo do dia", "Fala com entusiasmo sobre o seu dia", "(...) conta com entusiasmo o que fez e aprendeu na escola.", "Fala abertamente e de forma entusiasmada sobre os mais variados assuntos relacionados com o dia na escola.", "Partilhar os melhores e piores momentos do seu dia", "O aluno falar com prazer das tarefas relacionadas com a escola, dos professores e do ambiente.", "Ao falar com prazer de tudo o que se relaciona com a escola", "Quando refere que está triste e não quer ir para a escola", "Quando não sente prazer e diz não querer ir para a escola"</i>

Brinca	12	<i>"Sinto-me bem quando estou a brincar (...)", "(...) divirto-me (...) a brincar.", "(...) brincar!", "Brincar", "(...) brincar", "(...) brincar"</i>	<i>"Brinca (...)", "Brincando", "Demonstrando vontade (...) de brincar", "(...) brincar (...)", "(...) não brinca (...)", "(...) não querer brincar"</i>
Socializa / interage com os outros	11		<i>(...) interage (...)", "Através da forma como interage descontraidamente com os restantes membros da comunidade educativa.", "(...) interage positivamente com os seus pares e outros (...)", "Através da sua cooperatividade para com os colegas e o professor", "(...) relaciona-se com os (...) adultos (...)", "(...) interação com as pessoas." "<i>(...) isola-se com frequência. "</i>, "<i>Afasta-se (...)</i>", "<i>(...) isolando-se (...)</i>", "<i>Alguns isolam-se (...)</i>", "<i>Através do isolamento (...)</i>", "<i>Isolamento</i>"</i>
Cumprir as regras / solicitações	7		<i>"(...) prazer a fazer o que lhe é solicitado", "Quando um aluno tenta integrar-se no grupo de uma forma negativa, muitas vezes não conhecendo limites (...)", "(...) da oposição (...)", "(...) mostrando repetida falta de respeito (...) desafiando limites muito para além das regras acordadas (...)", "Sendo um aluno (...) indisciplinado (...)", "Não quer fazer o que lhe é pedido", "Através da sua desobediência (...)"</i>
Fala / comunica	5		<i>"(...) nem sequer ter vontade de falar", "(...) não falar", "(...) medo de se expressar (...)", "Calada (...)", "(...) Estar muito calada."</i>
Participa	5		<i>"(...) querendo sempre participar (...)", "(...) participação (...)", "É o aluno não mostrar (...) participação (...)", "(...) não querer participar (...)", "Sendo um aluno passivo (...)"</i>
Aprende	3	<i>"(...) aprender"</i>	<i>"(...) aprender (...)", "Facilidade de aprendizagem"</i>
Tem um bom desempenho escolar	3		<i>"(...) bom desempenho, bons resultados (...)", "(...) insucesso (...) sem razão aparente ou em excesso", "(...) mau desempenho (...)"</i>
Expressa carinho	3		<i>"(...) pelo carinho que expressa, quer por palavras, quer por gestos", "(...) mostrando"</i>

			<i>afeto (...), "Demonstrando carinho (...)"</i>
Sorri	3		<i>"Pelo seu sorriso (...)", "(...) um sorriso (...)", "Vem a sorrir (...)", "(...) risos"</i>
Trabalha	2	<i>Tenho de trabalhar muito", "Trabalhar"</i>	
Está recetivo	2		<i>"(...) disposto a aprender (...)", "Falta de recetividade para as experiências e ensinamentos da escola (...)"</i>
Coloca questões	2		<i>"(...) colocando questões (...), "(...) colocando questões (...)"</i>
Tem um semblante alegre	2		<i>(...) tem uma expressão de tristeza (...)", "(...) olhar triste", "O aluno estar cabisbaixo, apático, antipático e inativo"</i>
Controla os impulsos	2		<i>"(...) impulsividade (...)", "(...) sem controlo das suas (...)ações."</i>
Procura respostas e soluções	1		<i>"(...) procurando respostas e soluções (...)"</i>
Estuda	1	<i>"Quando estudo"</i>	
Ausência de dificuldades de memorização	1		<i>"(...) dificuldade de memória"</i>
Mostra iniciativa	1		<i>"sem iniciativas (...)"</i>

CONDIÇÕES DA ESCOLA

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo - ALUNOS	Unidade de Registo - RESTANTES
Condições de Segurança	Existência/Perceção de segurança e proteção		<i>"Um lugar onde se sintam seguros", "(...) sentir-se seguro no espaço escolar"</i>
Estética e condição dos espaços, equipamentos e materiais	Conforto - 2		<i>"Conforto", "São todas as sensações de conforto (...)"</i>
	Aspeto térmico (temperatura da sala adequada)		<i>"Está frio no Inverno e calor no Verão, nas salas / edifícios"</i>
	Estado das infraestruturas		<i>"(...) que a escola tenha boas instalações (...)"</i>
	Cobertura à entrada / rua		<i>"Chove e as crianças apanham chuva para entrar na escola"</i>
	Materiais adequados		<i>"(...) materiais adequados à idade (...)"</i>
Biblioteca	Frequência/reinvenção da Biblioteca, face à pandemia		<i>"o condicionamento do acesso à biblioteca tem causado afastamento / desapontamento por parte das crianças; era uma mais-valia em termos de ocupação de intervalo e para trabalhar. Biblioteca de rua (livros e espaço para ler na rua)"</i>
Áreas / dimensões dos espaços	Dimensões na escola (espaços amplos) - 2	<i>"Ter muito espaço na escola"</i>	<i>"(...) espaços pequenos"</i>
	Dimensões das salas (salas amplas)		<i>"(...) salas com boas dimensões (...)"</i>

Espaços, tempos e equipamentos lúdicos	Condições/Tempo/Espaço para brincar - 8	<i>"Deixar brincar", "Espaços para poder brincar", "brincar no recreio", "Brincar no recreio", "Brincar no recreio", "Ter o recreio""não poder brincar"</i>	<i>"Falta de condições para brincar"</i>
	Espaços exteriores cobertos / com estruturas para brincar - 3		<i>"Espaços cobertos de recreio para não apanharem chuva nos intervalos", "(...) que possa usufruir de um espaço grande ao ar livre com estruturas para brincar", "(...) sem acesso a espaços exteriores (...)"</i>
	Fazer jogos nos intervalos - 2	<i>"Sinto-me bem na escola (...) quando fazemos jogos (...)", "Na hora do recreio, no ginásio, quando tem jogos com os professores"</i>	
Refeições	Espaços		<i>"(...) espaço adequado para as refeições (...)"</i>
	Qualidade do almoço - 3	<i>"(...) quando não gosto do almoço (...) a hora do almoço", "Quando há uma comida que eu não gosto"</i>	<i>"Melhorar a comida da escola é muito importante para o bem-estar das crianças, gastam muitas energias e não comem como deve de ser porque o comer não é saboroso (...)"</i>
Tempos e horários	Flexibilidade de horários		<i>"horários fixos e não flexíveis porque cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem"</i>
	Tempo na sala de aula (mais reduzido)		<i>"Tempo demasiado em sala de aula"</i>
Dimensão da turma	Dimensão da turma (mais reduzida)		<i>"(...) turma com número mais reduzido de alunos"</i>

Consequências para comportamento desadequado	Punição para casos de <i>bullying</i>	<i>“Gostaria que houvessem mais punição para bullying (...)”, “Quem sabe uma palestra sobre bullying, trabalho ‘comunitário’ na escola para meninos que fizessem bullying aos outros. E quem sabe uma caixa secreta em que qualquer aluno anonimamente pusesse lá se é vítima e por quem”</i>	
Apoios educativos adequados às necessidades dos alunos	(Mais) apoios educativos		<i>“É ter muita dificuldade de aprendizagem e poucos apoios educativos”</i>
Estética	Estética	<i>“ter uma escola bonita”</i>	

RELAÇÕES SOCIAIS

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo - ALUNOS	Unidade de Registo - RESTANTES
<p>Relação com os pares</p>	<p>Brincar com pares - 35</p>	<p><i>“Sim, quando brinco com os meus colegas, eu fico feliz!”</i>, <i>“Brinco com os meus amigos”, “Sinto-me feliz a brincar com os amigos”, “(...) E contar pessoas para brincar.”</i>, <i>“Penso brincar com os meus amigos”, “Brincar (...) com os amigos.”</i>, <i>“(...) brinco com os amigos.”</i>, <i>“brincar com os meus amigos”, “(...) brincar com os amigos.”</i>, <i>“Brincar com os colegas”, “Brincar com os meus amigos.”</i>, <i>“Brincar (...) com os amigos”, “Brincar com os melhores amigos”, “Brincar com os amigos”, “Brincar muito com os amigos”, “Brincar com os amigos”, “Quando as pessoas brincam comigo”, “Quando (...) vou brincar com as amigas”, “Brincar com os amigos”, “Quando brinco com os colegas e eles não querem mais brincar”, “Quando fico fora das brincadeiras (...)”, “Não ter ninguém para brincar”, “Quando os meus amigos se chateiam comigo e não tenho ninguém para brincar”, “Os meus amigos não querem brincar comigo”, “(...) brincar com os amigos”, “Quando os melhores amigos brincam comigo”, “Quando brinco com os amigos”, “por não poder brincar com o meu irmão”, “Que ninguém brinque comigo”, “Quando fico sozinha a brincar”, “Quando peço a eles e eles não vêm brincar comigo”, “Brincar sozinha”, “Quando estou a brincar muito sozinha no recreio”, “Ficar sozinho”, “Quando estou a brincar sozinha”</i></p>	

	Ausência de maus tratos físicos e psicológicos - 11	<i>"Os meninos baterem-se" "Guerras no recreio que podem magoar, paus e pedras.", "Quando sou gozado na escola", "Quando os amigos me tratam mal (...) me beliscam", "eles me baterem", "quando os amigos gozam comigo", "quando os amigos gozam comigo, batem", "quando os amigos tratam mal", "Ter meninos maus no recreio", "Se alguém me magoar"</i>	<i>"Não querer ir à escola revela que existe mau estar, uma das razões é os maus tratos por outros colegas"</i>
	Estar/interagir com os amigos - 10	<i>"(...) por estar perto dos meus amigos.", "Estou com os meus amigos (...)", "(...) estar com os amigos", "(...) ver amigos (...)", "Estar com os amigos a estudar", "Quando (...) algum dos meus amigos falta."</i>	<i>"(...) com os colegas (...)", "(...) mostrando vontade de voltar à escola (...) para estar com os amigos", "(...) não querer estar com os meninos", "(...) sem poder estar com os amigos"</i>
	Ter amigos - 9	<i>"Ter (...) os meus amigos.", "Ter amigos", "Ter bons colegas (...)", "Quando os colegas são menos amigos", "Não ter amigos"</i>	<i>"(...) Sedimentação de amizades para o futuro.", "(...) amizade (...)", "(...) relaciona-se com os outros, pares (...)", "não ter amigos"</i>
	Relacionar-se bem com os amigos- 8	<i>"Sinto-me bem (...) quando os meus colegas são meus amigos (...)", "Sinto-me bem na escola (...) quando contamos piadas (...)", "Dar-me bem com os meus amigos (...)", "Dar-me bem com todos", "Ter o carinho (...) dos meus amigos." "Ficar chateada com os meus amigos", "Quando me chateio com os meus amigos", "Quando acabo primeiro a data, o P. fica sempre mal comigo"</i>	<i>"(...) ter uma boa relação com os colegas (...)"</i>
	Ausência de conflitos - 7	<i>"Sinto-me bem (...) quando não há confusões", "Sinto-me bem na escola (...) sem brigas), "Quando magoa alguém sem querer e dizem que foi de propósito", "confusões", "Um amigo ser injusto numa brincadeira", "Quando estou a brincar com o P. (...) nunca deixa ninguém ser chefe"</i>	<i>"Por vezes, desentendimentos entre colegas...:"</i>
Relação com os	Afeto - 4	<i>"Penso no carinho das minhas professoras (...)", "Hoje a</i>	<i>"(...) professora ralhar ou gritar comigo", "(...) educadora fria e</i>

professores		<i>professora disse que eu estava um espetáculo!!!</i>	<i>distante (...)</i>
	Proximidade - 4	<i>“Estar com as professoras”, “Estar com as professoras”, “Estar com as professoras”, “Estar com as professoras”,</i>	
	Apoio		<i>“O aluno não sentir apoio suficiente por parte do professor-...”</i>
	Professor como "Modelo"		<i>“O exemplo começa com o docente, com isso quero dizer que nós (pais, docentes, etc.) devemos “Ser” “dar o exemplo” antes de pedir ou exigir seja o que for.”</i>
	Brincar	<i>Brincar com os professores”</i>	
Relações com as assistentes operacionais	Afeto	<i>“Ter o carinho da Violeta (Assistente Operacional (...))”</i>	
Relações no geral	Boa relação entre/ com todos - 9		<i>“(…) ter uma boa relação com os adultos”, “(…) relação entre pares e com os docentes e restante corpo não docente.”, “Sentir-se bem na escola com amigos e professores”, “É a simbiose entre o aluno, os colegas e o professor”, “(…) possam estabelecer relações de convívio e aprendizagem”, “(…) problemas de relação com outros”, “(…) má relação com colegas ou pessoal da escola, docente e não docente (...), “É a ausência de conexão entre o aluno, os colegas e o professor”, “Quando (...) alguém fica aborrecido comigo (...)</i>

Clima de escola	Integração- 6		<i>"(...) boa integração no ambiente escolar", "(...) sentir-se integrado (...)", "Que o aluno esteja bem integrado", "Quando o aluno sabe que faz parte da comunidade educativa (...)", "Quando se sente desenquadrado do grupo (...)", "(...) tem dificuldades em integrar-se"</i>
	Respeito - 5		<i>"O respeito (...) é meio caminho andado para o sucesso.", "É se sentir bem tratado, respeitado e seguro.", "Tratado com respeito", "(...) quando (...) humilhado, ignorado, mal tratado pelos outros (alunos ou adultos)." "Não ser tratado bem, não respeitarem"</i>
	Apoio / Suporte - 4	<i>"Sentir-se acompanhada e apoiada", "(...) não me ajudarem quando preciso"</i>	<i>"(...) que todos estão prontos para o ajudar quando necessário.", "(...) não ter apoio."</i>
	Compreensão - 3		<i>"(...) compreensão individual é meio caminho andado para o sucesso.", "Quando o aluno sente que não é compreendido/ouvido por uma grande parte da comunidade educativa.", "(...) não se sentir compreendido"</i>
	Aceitação - 3	<i>"(...) gostava de me sentir mais aceite (...)"</i>	<i>"(...) quando (...) se sente aceite (...)", "(...) aceitação pelos colegas e restantes intervenientes da escola (...)"</i>
	Diálogo / Participação democrática - 3	<i>"Quando não escutam a minha opinião"</i>	<i>"Penso que o diálogo é a palavra-chave. Os alunos sentirem que são ouvidos", "(...) existir diálogo entre alunos, professores e auxiliares."</i>
	Valorização - 2		<i>"(...) quando (...) se sente (...) relativamente presente e importante ", "Não se sentir acolhida, especial"</i>
	Proteção / Segurança - 2	<i>"(...) gostava de me sentir mais (...) protegido"</i>	<i>"Um lugar onde se sintam seguros (...)"</i>

	Harmonia - 2	"(...) harmonia"	"Existência harmonia entre o aluno, a escola, o processo de aprendizagem escolar, toda a sua população e a sua família"
	Afeto - 2		"tratarem bem os alunos dando atenção e carinho", "(...) tratando com carinho (...)"
	Inclusão - 1		"Para o bem-estar do aluno é necessário uma escola totalmente inclusa (...)"
	Adaptação - 1		"Ver que o meu filho se adapta bem na escola (...)"
	Regras / disciplina - 1	"Disciplina (...)"	

PROCESSO EDUCATIVO

Área	Unidade de Registo - ALUNOS	Unidade de Registo - RESTANTES
Paradigma de aprendizagem (em evolução para o paradigma da comunicação)		"(...) ser ator de um paradigma da aprendizagem em evolução para o paradigma da comunicação, em interação"; <i>paradigma da instrução</i> "
Aluno no centro		"(...) assumindo-se como ator do processo de aprendizagem"
Adequação das estratégias e métodos de ensino às capacidades, interesses e ritmos do aluno	"Se não consigo perceber alguma coisa", " <i>Quando os trabalhos são muito difíceis</i> ", " <i>Quando os trabalhos são difíceis</i> ", " <i>Fazer a data com a professora</i> ", " <i>escrever a data</i> ", " <i>fazer a data</i> ", " <i>Aprender a ler e a escrever</i> ", " <i>Aprender a ler escrever</i> ", " <i>Fazer objetivos de matemática, estudo do meio e Powerpoint</i> ", " <i>Fazer contas de matemática</i> ", " <i>Não haver</i>	"É estar confortável (...)", " <i>Que o Aluno esteja confortável (...)</i> com os métodos de ensino", " <i>(...) ter dificuldade em aprender (...)</i> ", " <i>(...) não conseguir aprender da forma que lhe é explicado (...)</i> ", " <i>(...) quando (...) as tarefas (...) não são adequadas às suas limitações:</i> ", " <i>quando não consegue realizar as tarefas</i> "

	<i>interesse no que está a ser explicado</i>	
Aspeto lúdico nas estratégias de ensino	<i>"(...) divirto-me a aprender (...)"</i>	
Ensino de novos conteúdos	<i>"Trabalhar em coisas novas"</i>	<i>"Aprendizagem de novos conteúdos."</i>
Capacidade das estratégias de ensino potenciarem a aprendizagem	<i>"(...) sentir que a sua capacidade intelectual é valorizada e estimulada, independentemente das capacidades ou limitações que tenha"</i>	<i>"Mais paciência para as crianças, perceber as dificuldades de cada um"</i>
Estratégias de ensino que promovam ou facilitem as competências socioemocionais do aluno		<i>"(...) capacidade de promover competências socioemocionais (...)"</i>
Adequação/contextualização das estratégias de ensino à realidade do aluno	<i>"(...) estratégias contextualizadas à sua realidade, por forma a otimizar a sua aprendizagem e a ligação à vida."</i>	

ANEXO 10 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS - VERSÕES 1 E 2 - , DE ACORDO COM AS CATEGORIAS PRÉ-DEFINIDAS; VALIDAÇÃO DO QUADRO DE REFERÊNCIA DO BEM-ESTAR DO ALUNO - FAROL

Legenda: a preto, aluno com bem-estar; a azul, aluno com mal-estar; restantes corresponde a Diretor, Professores, Assistentes Operacionais e Encarregados de Educação. “F” significa Frequência e é o número de vezes que a expressão aparece de forma positiva (“Bem-Estar”)

PERFIL DO ALUNO COM BEM-ESTAR

Emoções Positivas

Categoria	F	ALUNOS	RESTANTES
Alegria	65	<p><i>"(...) ter alegria", "(...) alegre", "contente", "(...) bem-disposto", "(...) alegria, entusiasmo", "(...) animado e alegre", ""sentir-me triste", "Triste", "Tristeza", "Sinto-me triste (...)", "Sentir triste (...)", "Estar triste (...)", "Sinto-me triste", "fico triste", "(...) triste", "choro", "triste", "choro", "(...) triste", "(...) triste", "(...) triste (...)", "tristeza", "Sentir-me triste (...)", "tristeza", "tristeza", "tristeza (...)", "Sentir-me triste (...)", "desiludido", "Sentir-me triste", "(...) estar triste", "Vive em angústia"</i></p>	<p>5 - "Alegria (...)", "Alegria (...)", 46 - "Alegria [...] Tristeza, apatia (...)", 1 - "Entusiasmo (...)", 13 - "(...) mostrando alegria e entusiasmo (...)", 14 - "(...) contentamento (...)", 20 - "(...) alegria e entusiasmo (...)", 23 - "(...) mostra entusiasmo (...)", 24 - "com alegria", 26 - "(...) entusiasmo e alegria (...)", 30 - "(...) alegria (...)", 31 - "(...) entusiasmo (...)", 32 - "(...) raiva (...)", 31-"(...) alegria (...)", 45 - "(...) alegria (...)", "(...) uma criança triste (...)", "(...) uma criança triste (...)", "(... tristeza", 8 - "(...) tristeza (...)", 18 - "(...) está muito triste", 34 - "(...) Os alunos sentirem (...) tristeza", 35 - "É um aluno triste (...)", 4 - "(...) estar triste (...)", 5 - "(...) tristeza, choro (...)", 6 - "(...) apatia, tristeza (...)", 7 - "tristeza (...)", 9 - "Tristeza (...)", 10 - "(...) está triste (...)", 13 - "Apatia (...) tristeza (...)", 17 - "(...) pode estar (...) triste", 24 - "Através do choro", 26 - "(...) triste", 30-"angústia, tristeza", 34 - "(...) triste (...)", 35 - "triste"</p>

Felicidade (global)	58	<p>"Sinto-me feliz", "Sentir-me feliz (...)", "(...) é sentir-me feliz (...)", "(...) estar feliz", "Sinto-me feliz", "(...) sentir-me feliz", "feliz", "É sentir felicidade (...)", "Feliz", "Feliz (...)", "Felicidade (...)", "Sou feliz", "Sinto-me feliz", "Sentir-me feliz (...)", "(...) estar feliz", "Sentir-me feliz (...)", "Sentir-me feliz", "feliz", "Sentir-me feliz (...)", "feliz", "Sentir-me feliz (...)", "Sentir-me feliz", "Sentir-me feliz", "Sentir-me feliz", "infeliz"</p>	<p>"(...) sentem felizes (...)", "(...) é sentir o meu filho feliz na escola (...)", "Ser feliz (...)", "Felicidade (...)", "A sua felicidade (...)", "Se vai feliz para a escola (...)", "A felicidade da criança (...)", "(...) sentir-se feliz (...)", 22 - "Ver a aluna feliz (...)", 24 - "É vê-lo feliz a ir para a escola", 28 - "Estado geral de (...) felicidade (...)", 32 - "O aluno (...) ser feliz na escola (...)", 35 - "É um aluno ir feliz para a escola", 40- "É ser feliz (...)", 44 - "É ser feliz (...)", 45 - "(...) felicidade", 47 - "Ser e estar feliz (...)", 2 - "(...) um aluno feliz (...)", 7 - "(...) feliz", 8 - "(...) felicidade (...)", 10 - "(...) felicidade (...)", 17 - "(...) felicidade (...)", 18 - "(...) é feliz", 27 - "(...) feliz", 28 - "felicidade", 32 - "ir feliz (...)", 38 - "Sendo feliz (...)", 39- "(...) feliz (...)", 45 - "(...) felicidade (...)", "Se não se sente feliz na escola (...)", "Estar triste, infeliz (...)", 22 - "(...) quando não se sente feliz", 28 - "Estado de (...) infelicidade (...)"</p>
Calma	20	<p>"irritado", "(...) raiva", "Sentir-me (...) zangado (...)", "Preocupada", "(...) zangado"</p>	<p>"(...) sentir-se (...) tranquilo (...)", 28 - "Estado geral de tranquilidade (...)", 28 - "Estado de (...) ansiedade (...)", 34 - "(...) As crianças devem sentir-se tranquilas (...)", 28 - "(...) tranquilidade (...)", 45 - "(...) agressividade (...)", 5 - "(...) agressividade no trato com os outros (pares ou adultos).", 7 - "(...) irritação (...)", 13 - "(...) agitação, agressividade", 16 - "(...) sente medo ou vergonha, 17 - "(...) pode estar nervoso (...)", 20 - "(...) ansiedade (...)", 19 - "(...) quando há sucessivas dores de barriga sem razão aparente; (...)", 21 - "(...) agressividade (...)", 30 - "Frustração, medo (...)", 31 - "(...) ansiedade (...)", 36 - Quando exhibe uma agitação motora exagerada</p>
Equilíbrio emocional	4		<p>30 - "Quando o aluno se encontra psicologicamente e emocionalmente em equilíbrio [...]" Quando o aluno está em desequilíbrio na área psicológica, emocional (...)", 32 - "(...) sentir-se (...) instável (...)", 8 - "desorientação e desregulação emocional", 43 - "instabilidade emocional"</p>

Características Psicológicas

Categoria	F	Unidade de Registo - RESTANTES
Autoestima	6	"É estar bem consigo próprio, com o seu corpo e com a sua forma de ser (...)", "(...) Mantendo uma relação saudável consigo (...)", "(...) boa autoestima", "(...) aceitar as suas características físicas e emocionais e também as suas capacidades", 32- "(...) sentir-se (...) com falta de (...) autoestima (...)", 43 - "baixa autoestima", "(...) foca-se apenas nos aspetos menos positivos"
Autoconfiança	4	32- "(...) sentir-se (...) com falta de confiança (...)", 36 - "Quando se descreve com cnonotações negativas (...)", 38 - "(...) demonstrando insegurança (...)", 39 - "(...) insegurança (...)"
Curiosidade	3	5 - "(...) demonstra curiosidade", 9 - "(...) curiosidade em aprender", 36 - "(...) curiosidade (...)"
Atenção / Concentração	3	41- "(...) boa concentração (...)", 36 - "(...) Quando não consegue estar com atenção ", 35 - "(...) é um aluno com falta de atenção"
Colaboração	3	30 - "(...) cooperante e colaborador (...)", 36 - "(...) colaborante (...)", 37 - "(...) colaborando (...)"
Disponibilidade	2	"Aluno/a disponível afetiva e cognitivamente no seu estar", "Aluno/a indisponível para estar (...)"
Solidariedade	2	1 - "Quando está disponível para ajudar os outros.", 36 - "(...) preocupado com os outros (...)"
Competência	2	(...) não conseguir fazer uma coisa, "Quando não sou capaz de fazer uma coisa (...)" (UNIDD REG - ALUNOS)
Sentido de humor	1	16 - "(...) tem sentido de humor (...)"
Empatia	1	36 - "(...) empatia (...)"
Criatividade	1	13 - "quando usa sem receios todas as suas potencialidades e criatividade!"

Satisfação e Afetividade

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo - ALUNOS	Unidade de Registo - RESTANTES
Estar satisfeito com:	Trabalhar	<i>"(...) gosto de trabalhar"</i>	
	Geral		34 - <i>"(...) As crianças devem sentir-se (...) satisfeitas (...)"</i>
	Aulas		17 - <i>"(...) satisfação (...) em ir para as aulas"</i>
	Escola		42 - <i>"satisfação em frequentar a escola"</i>
Gostar de:	Ir/estar na escola (6)		<i>"(...) é quando gostam de estar na escola (...)", "Gosta de ir à escola", 28 - "Estado de ansiedade ou infelicidade no que respeita a ir ou estar na escola", 12 - "(...) gostar de estar na escola (...)", 39 - "(...) tem gosto em vir à escola", 46 - "prazer em ir e estar na escola"</i>
	Escola no seu todo (4)		<i>"(...) gosta da escola no seu todo!", 3 - "O meu filho adora a escola (...)", 29 - "Gostar da escola", 41 - "não gosta da escola",</i>
	Aprender		37 - <i>"O gosto por aprender (...)"</i>

Motivação

Subcategoria	F	Unidade de Registo - ALUNOS	Unidade de Registo - RESTANTES
Ir/estar na escola	32	<i>"Estar mal faz-me querer ir para casa", "Fico com vontade ir para casa, para a cama ver televisão"</i>	<i>1- "(...) nunca quer vir embora e está sempre feliz por ir para a escola.", 4 - "Pelo simples fato de querer ir para a escola (...)", 8 - "(...) Pela vontade de ficar e pela recusa de ir para casa no final do dia escolar (...)", 9 - "Vontade de ir á escola (...)", 11- " vontade de ir para a escola (...)", 12 - "Adorar ir para a escola de manhã (...)", 15 - "(...) não querer estar ausente da escola. ", 19 - "Na vontade de ir para a escola (...)", 19 - "(...) quando pretende prolongar o horário de saída da escola (...)", 34 - "(...) mostra vontade de vir para a escola (...)", 40 - "(...) querer ir para a escola", 41 - "Quer ir para a escola (...)", 44 - "querer ir para a escola", "(...) onde estar é um martírio.", "O meu filho não querer ir para a escola (...)", "Vontade de não estar presente.", "(...) recusar a escola (...)", "(...) nem que ir para a escola de manhã ao acordar", "(...) não querer ir de manhã (...)", "Não quer ir à escola", 34 - "(...) Os alunos sentirem (...) pouca vontade em estar no espaço escolar", 8 - "(...) por pressa para se ir embora da escola", 9 - "(...) recusa de ir à escola", 11 - "(...) não querer ir para a escola (...), 12 - "(...) desconforto em ir para a escola.", 15 - "Recusar ir à escola. 25 - "desinteresse", 28 - "Resistência em ir para a escola, desmotivação em participar em algum assunto relacionado com a escola.", 32 - "Ao não querer ir para a escola (...)", 38 - "(...) recusa em vir à escola", 46 - "(...) desinteresse em vir para a escola"</i>
Aprender	8		<i>17 - "Na motivação que sente em aprender", 19 - "Motivação para a aprendizagem (...)", 26 - "(...) motivado para aprender (...)", 47 - "(...) aquirindo conhecimento com motivação (...)", 8 - "Com motivação e gosto pela aprendizagem (...)", 21 - "(...) motivação para aprender (...)", 32 - "(...) interessar-se em aprender", 36 - "(...) motivação para aprender (...)"</i>

No geral	7		25 - "interesse (...)", 8 - "(...) desinteresse e desmotivação (...)", "Desmotivação (...)", 35 - "É um aluno (...) sem vontade de nada (...)", 47 - "Desmotivação, desinteresse (...)", 7 - "(...) desinteresse", 26 - "(...) desmotivado"
Trabalhar	2	"(...) gosto de trabalhar"	19 - "(...) quando não apresenta motivação para a realização das tarefas propostas; (...) quando apresenta desculpas para fugir a uma responsabilidade/tarefa"
Relações / Socializar	2		28 - "(...) ir e estar na escola, com Professores, colegas e auxiliares", "Desmotivação (...) nas relações entre colegas, professores e/ou assistentes operacionais"
Atividades escolares	2		"Desmotivação perante as atividades escolares (...)", 43 - interesse pelas atividades escolares
Criar	1		25 - "(...) motivadas a (...) criar"
Pensar	1		25 - "(...) motivadas a pensar (...)"
Questionar	1		25 - "(...) motivadas a (...) questionar"

Saúde

Subcategoria	F	ALUNOS	RESTANTES
Ausência de dor física	12	"Sinto-me mal quando me magoo", "Sinto-me mal quando me magoo", "(...) quando me magoo", "Magoar-me faz-me sentir mal", "Sinto-me mal quando me magoo", "(...) magoar-me", "magoar-me", "Quando de magoo", "(...) quando me magoo", "quando alguém se magoa", "quando os meus	19 - "(...) quando há sucessivas dores de barriga sem razão aparente (...)"

		<i>amigos se aleijam"</i>	
Saúde holística (física, mental e emocional)	10	<i>"Estar doente e não poder ir à escola", "Estar doente"</i>	<i>"(...) sinta bem física e psicologicamente", "É o equilíbrio entre as diferentes dimensões do ser humano - mental, emocional, físico e espiritual (...)", "É estar bem fisicamente e emocionalmente (...)", "(...) saúde física e mental (...)", 30 - "Em termos físicos, encontra-se saudável ao nível fisiológico e de aptidão física [...] Quando o aluno está em desequilíbrio na área (...) fisiológica ou física", 34 - "(...) equilíbrio entre o corpo e a mente.", 42 - "A sua integridade física e mental (...)", 17 - "(...) não se sentir confortável física e emocionalmente (...)" [...] pode adoecer(...)"</i>
Energia	4	<i>"(...) cheio de energia"</i>	<i>23 - "Mostra cansaço", 36 - "(...) ativo (...)"</i>

Comportamentos e Atitudes

Subcategoria	F	ALUNOS	RESTANTES
Ausência de dor física	12	"Sinto-me mal quando me magoo", "Sinto-me mal quando me magoo", "(...) quando me magoo", "Magoar-me faz-me sentir mal", "Sinto-me mal quando me magoo", "(...) magoar-me", "magoar-me", "Quando de magoo", "(...) quando me magoo", "quando alguém se magoa", "quando os meus amigos se aleijam"	19 - "(...) quando há sucessivas dores de barriga sem razão aparente (...)"
Saúde holística (física, mental e emocional)	10	"Estar doente e não poder ir à escola", "Estar doente"	"(...) sinto bem física e psicologicamente", "É o equilíbrio entre as diferentes dimensões do ser humano - mental, emocional, físico e espiritual (...)", "É estar bem fisicamente e emocionalmente (...)", "(...) saúde física e mental (...)", 30 - "Em termos físicos, encontra-se saudável ao nível fisiológico e de aptidão física [...] Quando o aluno está em desequilíbrio na área (...) fisiológica ou física", 34 - "(...) equilíbrio entre o corpo e a mente.", 42 - "A sua integridade física e mental (...)", 17 - "(...) não se sentir confortável física e emocionalmente (...)" [...] pode adoecer(...)"
Energia	4	"(...) cheio de energia"	23 - "Mostra cansaço", 36 - "(...) ativo (...)"

CONDIÇÕES DA ESCOLA

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo - ALUNOS	Unidade de Registo - RESTANTES
Condições de Segurança	Existência / perceção de segurança	"(...) ter uma escola onde estou seguro"	
Condição dos espaços, equipamentos e materiais	Conforto	"(...) confortável (...)"	24 - "Ambiente (...) confortável (...)"
	(Aspeto térmico (temperatura da sala adequada		41 - "É sentir-se bem (...) dentro da sala de aula em questões de temperatura (...)"
	Materiais adequados		41 - "É sentir-se bem (...) dentro da sala de aula em questões de (...) materiais adequados (...)"
Espaços, tempos e equipamentos lúdicos	Subir às árvores	"subir árvores", "(...) subir às árvores (...)", "Subir às árvores (...)"	
	Condições/Tempo/Espaço para brincar	"(...) ter recreio para brincar (...)", "Sinto-me feliz quando estou no recreio (...)", "Não ter recreio", "Não me deixarem brincar", "Sinto-me mal na escola quando não me deixam brincar (...)"	36 - "(...) ter espaço e tempo para brincar (...)", 47 - "(...) não ter tempo para explorar/brincar"
	Fazer jogos	"(...) quando faço jogos"	
Refeições	Comida que agrada às crianças	"Ter comidas que eu gosto (...)"	
	Bolos nas comemorações	"(...) os queques nos aniversários (...)"	

Tempos e horários	Ausência de tempos de espera	<i>"É estar na fila à espera muito tempo. Deixa-me desesperada [...] A fila da casa de banho", "Ter que esperar mas tem que ser"</i>	
Dimensão da turma	Dimensão mais reduzida		<i>"(ou sala com menos alunos)"</i>
Consequências para o comportamento desadequado			<i>"Ser castigada"</i>
Apoios educativos	Técnicos especializados (presença constante)		<i>18 - "(...) procurar compreender a origem de comportamentos negativos, auxiliando na busca por soluções em conjunto com técnicos especializados", "Escolas com equipas de psicólogos e outros técnicos a fazer passagens de rotina"</i>
	Professores de apoio (maior número)		<i>"Mais professores a prestar apoio (...)"</i>
Ruído	Ausência de ruído excessivo	<i>"(...) não haver barulho (...)"</i>	

RELAÇÕES SOCIAIS

Categoria	Subcategoria	F	Unidade de Registo - ALUNOS	Unidade de Registo - RESTANTES
<p>Relação com os pares</p>	<p>Ausência de maus tratos físicos e psicológicos</p>	<p>28</p>	<p><i>"Podem não gozar comigo", "as pessoas não gozarem comigo", "Sinto-me mal quando gozam comigo [...] Gozar comigo", "Sinto-me mal (...) quando gozam", "Os empurrões.", "Sinto-me mal na escola (...) quando me empurram", "Alguém gozar comigo faz-me sentir mal", "Gozarem comigo", "se gozarem comigo", "(...) gozarem cmigo", "as pessoas gozarem comigo", "quando me magoam", "As zangas com os amigos (...)", "gozarem", "gozarem comigo", "baterem-me, dizerem mal de mim", "chamarem-me nomes, gozarem", "(...) quando as aminhas amigas, às vezes, são más para mim", "(...) quando os amigos me magoam (...)", "gozarem comigo, chatearem-me (...)", "que me batam", "magoarem e gozarem", "chamarem-me nomes, baterem-me gritarem comigo", "(...) quando gozam comigo (...)", "(...) gozarem comigo"</i></p>	<p><i>4 - "Ser agredido tanto verbal com físicamente (...)", "Ser vítima de bullying, de maus tratos, de gritos ou de intimidação (...)", 19 - "Situações de bullying (...)"</i></p>

	Brincar com os pares	21	<p><i>"(...) é poder brincar com os amigos (...)", "(...) brincar com os amigos", "Brincar com as amigas", "Brincar com os amigos (...)", "Brincar mais com os amigos", "Brincar com os meus amigos", "Brincar com os meus amigos (...)", "(...) brincar com os amigos", "Conversar com as amigas", "(...) brincar com as minhas amigas", "Brincar com os amigos", "brincar com os amigos", "Brincar com os meus amigos (...)", "Ter amigos para brincar (...)", "Ninguém brincar comigo", "Quando não brincam comigo", "Sentir-me sozinha [...] Sentir que me deixam de parte", "(...) quando me excluem das brincadeiras", "Estar sozinha (...) não ter ninguém com quem brincar", "(...) não me deixarem brincar"</i></p>	37 - "O isolamento dos colegas"
	Ter amigos	10	<p><i>"Para mim é ter amigos (...)", "Tenho amigos (...)", "(...) ter amigos", "(...) ter amigos (...)", "ter amigos", "Estar sem amigos", "Não ter amigos (...)", "(...) sem amigos [...] Não ter amigos (...)", "Não ter ninguém para brincar porque já foram todos para casa (...)", "Quando já não há amigos para brincar ao fim do dia"</i></p>	
	Ausência de conflitos	7	<p><i>"Fazerem o mal", "Estar chateada com os amigos (...)", "Querer conversar em privado e as amigas não deixarem", "Quando alguém se chateia comigo", "Quando me chateio com os amigos e quando me chateio com alguém"</i></p>	40 - "(...) ter problemas com os colegas", 43- "(...) ter problemas com os colegas"
	Estar/ interagir/ conversar com pares	2	<p><i>"As piadas no refeitório (...)", "(...) estou feliz com as minhas amigas"</i></p>	

Relação com os professores	Ausência de repreensão (ralhar)		<i>"A professora ralhar comigo (...)"</i>	
Relações no geral	Boa relação com / entre todos	4		<i>41 - "É sentir-se bem na escola, tanto no relacionamento interpessoal (professor/colegas) (...)", 42 - "(...) relação afetiva positiva", 43 - "(...) relacionamento interpessoal que se estabelece entre toda a comunidade escolar", 45 - "Facilidade de interação saudável com o outro (...)", 36 - "Não haver boa relação com os pares ou com os adultos (...)"</i>
	Vocação para trabalhar com crianças	1		<i>19 - "(...) Auxiliares ou professores sem vocação para trabalhar com crianças (...)"</i>
Clima de escola	Integração	12	<i>"Não gosto quando sou rejeitada"</i>	<i>36 - "É o aluno sentir-se integrado (...)", 38 - "(...) integrado no ambiente escolar", 42 - "(...) uma boa integração no grupo", 43 - "O aluno aprende melhor quando está integrado (...)", "O aluno sentir-se acolhido, 28 - "(...) ambiente de (...) pertença", (...)", "É não estar inserido no grupo (...)", 26 - "Sentir-se integrado [...] não se sentir integrado (...)", 38 - "É o aluno (...) não se sentir (...) parte integrante do meio escolar", 19 - 19 - (...) quando não se sente socialmente integrado, 37 - "É o aluno não se adaptar ao meio escolar (...)"</i>
	Apoio / Suporte	10	<i>"ter pessoas que me ajudem", "(...) vou pedir ajuda aos adultos", "Sentir que as pessoas me podem ajudar", "</i>	<i>"(...) preocupam-se com ele (...)", 38 - "(...) apoiado (...)", 39 - "É o aluno sentir-se (...) apoiado (...)", "(...) resolve com eles todas as situações. (...)", "(...) não conseguir chegar à criança, ajudá-la (...)", "Não pode contar com adultos que o ajudem quando precisa", 26 - "Não se sentir (...) ajudado (...)"</i>

Proteção / Segurança	10	"(...) sentir-me seguro", (...) inseguro", "Sentir-me (...) protegida"	"(...) num ambiente seguro.", "(...) ambiente inseguro", 25 - "Ambiente seguro (...)", 26 - "(...) num local seguro (...)", 37 - "(...) não se sentir seguro (...)", 36 - "(...) que transmita confiança e segurança.", 38 - "(...) ambiente são e seguro, onde a criança se sinta (...) segura."
Aceitação	8		17 - "(...) não se sentir aceite...", "(...) uma escola que (...) aceita as diferenças (...)", "(...) aceitam as suas diferenças ou limitações.", 19 - "(...) distinguir alunos pelo tipo de trabalho, habilitações ou possibilidades económicas da família (...) pelas suas capacidades de aprendizagem (...)", 24 - "Sentir-se discriminado", 23 - "Sentir-se diferente, inadaptado (...)", "(...) num espaço que o acolhe sem preconceito (...)", "(...) falta de acolhimento (...)"
Respeito pela individualidade	7		20 - "Ser tratado e respeitado nas suas individualidades (...)", 20 - Não respeitar as individualidades de cada um, 23 - "(...) respeitado na sua individualidade (...)", 25 - "A mesma receita aplicada a todos os alunos", 26 - (...) num local (...) pensado nas características individuais de cada aluno", 31 - "Ser tratado e respeitado nas suas individualidades [...] Não respeitar as individualidades de cada um", 32 - "Ser respeitada a individualidade de cada criança", 38 - (...) tentando respeitar cada um deles na sua individualidade (...)"
Diálogo / Participação democrática	7	"(...) ser ouvido", "(...) as regras são feitas em articulação com os alunos (...)"	(...) ouve os alunos (...)", "O aluno sentir-se (...) ouvido (...)", 36 - "(...) É o aluno sentir que (...) é ouvido (...)", "(...) alunos (...) lhes dá voz (...)", 36 - "(...) É o aluno sentir que (...) as suas opiniões e necessidades são valorizadas (...)"

Respeito	6	"(...) ser respeitado (...)"	"(...) ser respeitado e respeitar os outros", "(...) falta de (...) respeito (...)", 23 - "Sentir-se (...) desrespeitado", 26 - "Não se sentir (...) respeitado (...)", 19 - "Quando é alvo de desrespeito/gozo por parte de elementos da comunidade escolar; quando vê as suas dificuldades expostas publicamente (...)"
Afeto	5		8 - (...) afeto manifestado nas relações pessoais (...)", 38 - "(...) acarinhada (...)", "(...) com amor", "(...) onde o acarinham (...)", 27 - "(...) ser maltratado"
Compreensão	3		17 - "(...) Sentir-se incompreendido (...)", 23 - "(...) ser (...) compreendido", "(...) falta de atenção (...)"
Regras / disciplina	3		19 - "(...) Falta de regras ou total inflexibilidade (...)", 20 - "(...) dentro dos limites e regras da instituição", 31 - "(...) dentro dos limites e regras da instituição"
Liberdade	2	"(...) ser livre"	23 - "É ser livre para ser quem é (...)"
Amizade	1	"(...) amizade"	
Ambiente acolhedor	1		27 - "Estar em um ambiente acolhedor", 36 - "(...) num ambiente (...)"
Orientação	1		"O aluno sentir-se (...) orientado"
Crescimento conjunto	1		"(...) crescemos juntos"
Harmonia	1	"Estamos todos em harmonia"	
Inclusão	1		26 - "(...) num local (...) inclusivo (...)"

	Felicidade			28 - "(...) ambiente de felicidade (...)"
	Tranquilidade			28 - "(...) ambiente de (...) tranquilidade"
	"A criança é a prioridade"	1		12 - "(...) principal interesse da criança individual"
Relação escola-família	Promover uma boa relação escola-família			19 - "(...) promover boas relações entre a escola e as famílias (...) Envolver os pais em atividades (...)", "Acompanhar as dificuldades dos alunos procurando soluções em conjunto com a família"

PROCESSO EDUCATIVO

Categoria	Unidade de Registo - ALUNOS	Unidade de Registo - RESTANTES
Capacidade das estratégias de ensino potenciarem a aprendizagem		36 - "(...) o potencial de cada um seja identificado, valorizado e aproveitado na dinâmica da escola", 19- "(...) valorizar vocações dos alunos (...)"
Aluno como "professor"		36 - "(...) que também tem a possibilidade de ensinar (...)"
Adequação das estratégias e métodos de ensino às capacidades, interesses e ritmos do aluno	"(...) pintar (...)", "(...) saber fazer os trabalhos", "(...) conseguir fazer os trabalhos", "(...) escrever"	36 - "(...) Métodos de aprendizagem diversificados e adaptados às características do grupo (...)", 8 - "(...) dificuldades de aprendizagem (...)", "Respeito pela individualidade", "Respeito pelo ritmo de crescimento do aluno", 19 - "ver" os alunos na sua individualidade e respeitar os seus ritmos de crescimento", "É o equilíbrio entre (...) a segurança e o desafio da aprendizagem"
Aprendizagem lúdica		36 - "(...) aprender durante a brincadeira (...)"
Aprendizagem tranquila		36 - "(...) É o aluno sentir que aprende de uma forma tranquila e diversificada (...)"

Aprendizagem que estimula a criatividade		<i>19 - "(...) Estimular para "sair da caixa" (...)"</i>
Estratégias de ensino que promovam ou facilitem as competências socioemocionais do aluno		<i>19 - "(...) Trabalhar temas diversos para além dos conteúdos programáticos: emoções, valores sociais (...)"</i>
Adaptação do currículo		<i>"Programas menos extensos e mais adequados à capacidade de absorção/retenção das crianças"</i>
Atitude do Professor - focado na consolidação de conhecimentos		<i>Focado na consolidação de conhecimentos</i>
Métodos de ensino aprendizagem inovadores	<i>"(...) os circuitos de aprendizagem", "Circuitos de aprendizagem", "Fazer mais experiências de culinária"</i>	
Ensino de novos conteúdos	<i>"Aprender coisas novas (...)"</i>	

ANEXO 11 - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DIRETORES DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

1. Pode falar um pouco sobre o Agrupamento de Escolas que dirige - perfil dos alunos, contexto, projetos...?
2. Considera importante o bem-estar do aluno na gestão de um agrupamento de escolas? Costuma ter em consideração esse aspeto, na gestão do seu agrupamento?
3. O que considera que diferencia a Escola EB Várzea de Sintra/FAROL das restantes escolas do 1.º ciclo públicas do país?
4. Qual acha ser a relevância que a Escola EB Várzea de Sintra/FAROL dá ao bem-estar do aluno?
5. Tendo em consideração o Quadro de Referência do Bem-Estar do Aluno e o processo de construção do mesmo (cf. Documento), qual a sua opinião sobre a possibilidade de introdução de melhoria na escola, através do foco no bem-estar do aluno?
6. Para terminar, que futuro vislumbra para o Escola EB Várzea de Sintra/FAROL?

ANEXO 12 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À DIRETORA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. CARLOS I - EB VÁRZEA DE SINTRA

Nota: a negrito, as questões/observações da Mestranda

- Em primeiro lugar, eu gostaria de lhe perguntar um pouco sobre o Agrupamento de Escolas que dirige, o perfil dos alunos, os projetos que têm, como é que é o contexto.

Vou tentar resumir essas questões todas. O Agrupamento está localizado numa zona semi-rural, muito perto de uma zona urbana, mas quem frequenta o Agrupamento são os meninos que vêm de uma zona mais rural, aqui desta zona de Sintra, que se distingue em grande parte dos nossos vizinhos de Mem-Martins, que é uma zona mais urbana, com uma densidade populacional muito maior e os desafios são outros, os Agrupamentos são TEIP, são de Intervenção Prioritária e o nosso não, logo aí acaba por ter características muito próprias. Depois, quando se pensou fazer os Mega-Agrupamentos, cujo objetivo era precisamente dar continuidade à vida na escola, a escola a tempo inteiro já surge há muitos anos atrás, para dar continuidade desde o momento em que entram no sistema, a partir dos 3 anos, até à saída, aos 18, a terminar o secundário. Quando surge essas questões dos Mega-Agrupamentos, o Agrupamento D. Carlos I não mega-agrupou, portanto não está mega-agrupado com o ensino secundário, o mais perto é o Monte da Lua. E isto acaba por ter vantagens, não encontro desvantagens nisto, até pela experiência que o próprio Mega-Agrupamento tem, porque acabou por agrupar com outros agrupamentos escolares e com uma Básica, com a D. Fernando II, e neste momento tem uma dimensão, 2000 alunos, que torna uma gestão de proximidade muito mais difícil, a ligação entre as pessoas também e o próprio princípio acaba por ser desvirtuado, já que se está a falar do tema bem-estar, nem das crianças, nem dos docentes nem dos outros trabalhadores. E nós ficámos, continuámos sozinhos, temos uma dimensão considerável, mas 1600 alunos permite-nos ter aqui outras dinâmicas e um bocadinho essa lógica de se sentirem em casa, de sentirem pertença. Estas são as dimensões da escola, do agrupamento. A população é uma população média-alta, apesar das dificuldades que têm surgido agora, pandemia e pós-pandemia, mas sempre esteve situado mais ou menos nessa... Nós temos cerca de 23, 24 % de alunos abrangidos pela Ação Social Escolar, escalão, não é significativo em relação a

outros Agrupamentos e portanto são alunos com esse perfil, perfil de interesse, de empenho, relacionados com a escola, na sua generalidade, claro. E com famílias presentes. A precisar, se calhar, de uma orientação de como é que essa presença deve ser feita. Nos últimos 4, 5 anos sobretudo, esses efeitos, que já são conhecidos, de haver uma compensação por parte das famílias em que ambos trabalham, em que não há avós reformados, é com estas características todas, a compensação e a presença constante dos pais, que não está a ser bem canalizada. Não se está a trabalhar a autonomia, o resolver as situações no local próprio, muitas delas são coisas habituais do crescimento, da adolescência, etc. E que acabam por ser complexas porque os pais se envolvem, a falta de confiança na escola. Há todos estes desafios atuais que nós próprios Escola, também temos que nos reinventar para os entender e enfrentar. Isto são assim as maiores dificuldades. Claro que a nível de 1.º ciclo, isto não acontece tanto, porque há... E eu não sei se quer que eu foque aqui as questões da pandemia, que retirou alguma proximidade entre as famílias e as escolas, portanto o não poderem entrar, o não poderem conhecer, porque o conhecer não é só conhecerem a cara, é ter contacto com os professores, com as assistentes operacionais, e isso alterou aqui um bocadinho a dinâmica. Mas como percebeu, na Várzea, há muitas atividades, há muita ligação, nem que seja virtual, com as famílias e portanto há um clima de confiança e há realmente um clima de felicidade, eu acho que na maioria dos trabalhadores e sobretudo nos garotos. Basta ver, não sei se tem acompanhado, as divulgações no Facebook, as atividades, e o que transpira é exatamente isso: é que a escola é muito mais do que estar sentado a ouvir alguém falar. É mesmo um gosto, é mesmo muito interessante. E tem sido um bocadinho essa a nossa linha de gestão, que é os alunos serem vistos como um todo, não são como alunos mas como pessoas, ou como crianças ou como jovens e portanto, tudo à volta delas tem que estar em rede e em sintonia, senão eles têm que lidar com a família, com o professor de educação física, com a professora titular, com a substituta, com a AO, e a ideia é que eles sejam o centro e nós estejamos articulados e com a mesma perspetiva e o mesmo objetivo que é ajudá-los na formação e desenvolvimento de competências e isto... Nós já pensávamos assim antes de sair o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, todo ele diz exatamente aquilo que eu acho que é correto. Nem sempre a legislação está de acordo com o que nós pensamos mas neste caso eu acho que superiormente têm havido as orientações corretas. Não quer dizer que seja sempre fácil pô-las em prática. Ainda há muitas resistências porque tem a ver com a mudança e com a visão que temos todos de escola e isso não é fácil. Mas focando no 1.º

ciclo e na pré, eu penso que seguem essa linha e têm esse objetivo. A Várzea tem também algumas características específicas, portanto é diferente da Lourel ou da D. Carlos, eu tenho três primeiros ciclos, tem a ver com a população, a população daquela zona, tem a ver com uma percentagem elevada de alunos com necessidades educativas especiais, que causa outros desafios, há mais insegurança também da parte das famílias, e o facto de haver muitos alunos com características diferentes e a precisar de muita atenção, causa aqui alguns constrangimentos. E quando se fala de inclusão, eu fico sempre aqui, o que é que é a inclusão e se nós a fazemos realmente. Eu penso que na Escola da Várzea isso acontece, porque eles são tratados como os outros, todos iguais mas com as suas necessidades e a dado momento, o 54 também diz isso, todos eles podem ter necessidades especiais, temporárias ou permanentes, mas em algum momento da vida, por alguma circunstância pontual às vezes, ou externa, podem precisar de outro tipo de olhar.

- Considera importante o bem-estar do aluno na gestão de um Agrupamento de Escolas? E costuma ter em consideração esse aspeto na gestão do seu Agrupamento? Já percebi que sim...

Sempre. Claro que às vezes é difícil quando o bem-estar de um pode ter implicações no grupo, temos que ter cuidado de ter aqui esta visão e de passar esta mensagem às famílias, eles fazem parte da sociedade, do grupo onde estão inseridos. É um bocadinho como os irmãos, quando são filhos únicos, os pais podem canalizar ali todas as atenções, quando têm irmãos, já têm que as dividir, quando temos um grupo, núcleo, ou seja o que for, eles fazem parte desse grupo e nem sempre aquilo que é o essencial para eles estarem bem é possível, ou nas condições que acham que é possível, ou nas condições que acham que é necessário, porque pode ter implicações no grupo. Aparte dessa dificuldade, é normal não é, sim eu acho que a nossa missão e visão, ou pelo menos a minha, o bem-estar do aluno em primeiro lugar ou o superior interesse da criança, porque a primeira linha é essencial e estamos com eles todos os dias. À par disso, é a relação, se houver relação, nós podemos ter relações firmes mas concertadas e enquadradas. Se não houver relação, uma palavra ou uma frase mais ríspida ou desadequada, pode ter implicações, graves até, em quem a ouve e no futuro, neste caso dessa criança. Se houver relação, tudo depois se resolve e se enquadra. Acho que a palavra-chave será a relação.

- Sim, vocês focam... Lá na Várzea também falam muito da relação, exatamente, é essencial.

Não combinei nada com eles, hein.

- Sim, sim, mas é bom estarem todos em uníssono, sem dúvida. E o que é que considera que, também já falou um pouco sobre isso mas não sei se quer acrescentar alguma coisa, o que é que diferencia a Várzea de Sintra das restantes escolas do 1.º ciclo públicas do país?

À parte da parte física, a localização, a própria arquitetura, e muito haverá ainda a fazer nesse aspeto, não depende já dos professores, depende por exemplo das assistentes operacionais. As escolas que eu conheço, eu tenho que falar das minhas, a este nível de pormenor eu não conheço bem outros agrupamentos a este pormenor. A nível de assistentes operacionais, tem uma equipa muito coesa, e portanto nós temos que ver que eles são a cara da escola, são quem está lá nos momentos em que estão mais livres, brincadeira e portanto surgem coisas, questões, na prestação dos primeiros socorros ou das entradas e das saídas e elas têm um papel muito importante, eu às vezes acho que não tem a noção disso, têm um papel muito importante e realmente a Várzea tem uma equipa que tem as suas questões, de opiniões diferentes e claro as pessoas são pessoas e portanto têm formas diferentes de estar perante as coisas, mas para o serviço público é a melhor equipa que tenho, tem a noção perfeita do seu papel e da missão que têm e que acima dos interesses pessoais delas está o seu trabalho e o seu profissionalismo. Acho que isso logo... E porquê, porque é que eu falo delas primeiro, porque elas estão ali no Agrupamento e fazem carreira no Agrupamento, os professores nem sempre conseguem ter esta estabilidade e há entradas e saídas. Realmente na Várzea há esta dinâmica, que eu não sei se em termos sociais ou sociológicos isto está previsto, que quem vai ou quem fica ou quem experimenta, quer ficar. Portanto, há ali umas características muito próprias de trabalho de equipa e é esse trabalho de equipa que faz a diferença, porque às vezes não é possível fazer noutras escolas. Há elementos que promovem isso, normalmente ali lugares de destaque, o coordenador de estabelecimento, o coordenador de departamento, que também está ali muito ligado à Várzea e agora peguei nessa parte, temos essa vantagem de ter um elemento que regressa à Várzea aos quadros deste Agrupamento de Escolas com uma relação de carinho, e de quase intimidade com aquela escola, e que tem por outro lado uma visão da educação inovadora, temos que

dizer inovadora, porque a verdade é que não é comum nas outras escolas, embora como digo a legislação até aponta para isso, portanto devia ser o normal, mas não é. Portanto e como tal acaba por fazer ali um bocadinho de laboratório de experiências com a Várzea de Sintra, sem que isto seja de algum modo depreciativo, daquilo que tem estudado. Claro que nós não podemos dissociar... Se as pessoas percebessem que a escola ou que a Educação pode estar intimamente ligada à investigação e que nós podemos utilizar estes percursos, é importante que alguém olhe para estas coisas, que leia a bibliografia que existe, que investigue, aquilo que vocês estão a fazer, que faça os Mestrados, os Doutoramentos, tudo isso é muito importante, a investigação no ensino superior e que isto tenha uma ligação com a escola, no dia-a-dia e ainda não é uma prática comum e os professores sentem, isto de um modo geral, que estão a ser observados ou analisados e não é nada disso, o que eu acho que se deve analisar é precisamente os procedimentos e as dinâmicas para se poder melhorar e é isto que o Professor António vê e portanto acaba por criar ali outras dinâmicas e procurar outras parcerias. Depois também tem a noção da importância da disseminação e da visibilidade para o exterior, que é uma coisa que também não é comum porque as escolas de Portugal continuam muito fechadas em si próprias, ainda não perceberam a importância de fazer parte da comunidade local; local, nacional, internacional e as vantagens que isso traz e eles têm esta dinâmica. Às vezes até... Eles têm muita autonomia, isso tem a ver com a gestão, com outra gestão podia não ter, porque o poder é do Diretor não é, e às vezes eu até parece que estou um bocadinho à margem, é a autonomia que lhes permite ter características próprias que servem aquela população e que podem servir de exemplo para as restantes escolas do Agrupamento e para as do concelho e por aí a fora, não é.

- E permita-me dizer que também têm essa autonomia porque a Sr.^a Diretora confia não é.

Claro, claro, confio e reconheço a importância do trabalho que é feito e as mais valias, por isso acho que está certo, pronto e que é assim que deve ser, tomara eu que os outros percebessem isso.

- Para além do que já referiu, que com certeza também contribui para o bem-estar do aluno, que outras práticas é que a Várzea de Sintra adota que têm em consideração o bem-estar do aluno?

Eu acho que percebem a importância do brincar, do estar feliz, não é, sem isso, salvo as situações em que há questões de saúde mental ou que carece de outras intervenções de apoios técnicos, das terapias, fora essas questões. Estamos a falar quando um aluno tem ou teve um comportamento desviante, significa que algo não está bem e nós temos que olhar à causa e eu acho que todas as ações que são desenvolvidas por elas, a procura do trabalho com a escola da floresta, a aula ao ar livre, procurar outros espaços de aprendizagem, de perceber, até no projeto cultural de escolas que estamos a desenvolver e já tardiamente, da importância do espaço físico, as paredes não serem de uma cor só, e o espaço ser agradável e ter talvez uma ligação com a natureza, tudo isto tem como objetivo o bem-estar, de quem lá vive, de quem lá trabalha, de quem lá estuda, mas falando nos alunos, eu acho que é mesmo de quem lá vive porque é muito tempo que eles passam. E são algumas das coisas que me estou a lembrar. Também tínhamos falado das outras práticas, a sofrologia, e sobretudo podem experimentar algumas iniciativas, como a yoga, a sofrologia, depois investirem em que elas perdurem, não é só coisas pontuais, como às vezes fazemos, atividades pontuais. Atividades significativas e que perdurem ao longo do tempo, portanto, para todos eles do 1.º e 4.º ano.

- Agora gostava de partilhar consigo uma parte da investigação para depois lhe colocar uma questão (*apresentação do Quadro de Referência do Bem-Estar do Aluno na Escola*). Qual a sua opinião sobre a possibilidade de introdução de melhoria na escola, através do foco no bem-estar do aluno e na aprendizagem com bem-estar? Alguma vez tinha perspectivado as coisas desta forma? É do género de uma auto-avaliação/avaliação externa...

Exato. Eu acho, eu estava a ouvir e sabendo que a Várzea está a passar por esse processo ou o facto de terem respondido aos questionários, já fazem uma reflexão da sua prática, portanto isso já é um aspeto a favor. E quando a estava a ouvir até pensei, eu gostava que fosse um dia apresentar os resultados ao meu Conselho Pedagógico, porque é importante que haja um olhar externo sobre a prática que é feita para que se possa haver melhorias. Porque pode sempre haver melhorias não é. Eu sei que há pessoas que tem mais dificuldade de se integrar, quando se fala ali de integração, portanto nós podemos melhorar as nossas práticas para ter um olhar sobre essas pessoas, pessoas, alunos, estou a falar dos alunos e não só, mas neste caso vamos-nos centrar nos alunos. E portanto, eu acho que nós ainda temos um longo caminho a percorrer nesse aspeto, que é como é que é feita a autoavaliação do trabalho que é desenvolvido, e o que

é que se faz com isso. Não é só responder aos questionários, os questionários é uma das formas não é, mas sim o que é que se faz com aqueles resultados. E é essa parte que nós normalmente falhamos. Porque não sabemos, porque não temos tempo, porque é difícil olhar para nós próprios e eu acho que é o passo seguinte, portanto olhar como está, e agora falando na Várzea e também alargando aos outros ciclos e às outras escolas, olhar para o que está a ser feito e o que é que pode ser melhorado. Na Várzea tem sido percorrido um longo caminho mas nos outros ciclos se calhar ainda não fizemos essa parte. Eu não sei qual era muito bem a pergunta. Eu acho que é uma vantagem nós termos um olhar externo sobre o que é feito, não no sentido punitivo ou de encontrar culpados, acho que isso não faz muito sentido mas sim de melhoria. Qual é o plano de melhoria, no fundo, o que é que para continuar, o que é que é para retirar, o que é que podemos fazer ainda diferente, é isso. Mantendo o que está bem. Tem que haver uma equipa que perceba o que se pretende, use o CAF ou modelo conjunto e que se dedique e que depois reúne e que converse com as pessoas.

- Era um pouco isso que lhe estava a perguntar, existe o modelo CAF, o modelo de avaliação externa das escolas, mas o que é que acha sobre o centrar-se no bem-estar do aluno para promover essa avaliação, essa reflexão?

Pronto, eu nem sequer estava a pensar nisto dessa maneira, eu acho que... Lá está, se nós olharmos para o bem-estar do aluno, nós estamos a olhar para aquilo que não corre bem, sobre coisas de que algo não está bem, que até pode ser no seio familiar ou no seio social, a escola tem a obrigação de detetar os sinais e se não conseguir ajudar, encaminhar para, sem ser invasiva obviamente. Eu tenho sempre muito medo destas coisas, porque as pessoas quando têm este trabalho de proximidade, depois têm que ter noção das suas próprias limitações, quando é que o seu papel termina, quando é que começa o dos outros, das outras instituições, porque senão corremos aqui o risco de andar todos a dizer que os filhos são maltratados, e também ter noção do cariz desta. E é por isso que tem que existir a rede, que é para haver, com outras pessoas, com outras especialidades, na área da saúde, na área das emoções, que possam ajudar as pessoas que eu mencionei, mas faz-me todo o sentido que a avaliação do trabalho que é desenvolvido seja com o foco no aluno e no seu bem-estar. Ter sucesso, ter boas notas, se quisermos, é sentir-se bem, é tudo fluído para isso, eu nem tinha percebido porque para mim faz todo o sentido. Se o processo educativo tiver como base o aluno e o seu

bem-estar, saúde física, mental, etc., a avaliação do trabalho também tem que ser nesse sentido.

- É a questão de ter o desempenho académico de mãos dadas com o bem-estar. Não apenas aprender, mas sentir-se bem a aprender.

Aí não estamos a fazer um processo de avaliação do docente, que também há questões do bem-estar docente que são prementes, da sua prática, mas sim do que é que tem que alterar para ir ao encontro do que são as necessidades do aluno.

- Para terminar, que futuro é que vislumbra para o projeto da Várzea de Sintra?

Um futuro muito negro (risos) Não, estou a brincar. Vamos imaginar que eu vou continuar na gestão, certo. Porque há essas questões. Imaginando que eu vou continuar na gestão e ultrapassando essa dificuldade, o que eu penso é que o projeto vai continuar a crescer e deixará de se chamar projeto para ser uma prática. Isto de estarmos sempre aqui, a palavra projeto pode ter outras conotações, um projeto tem um limite temporal, tem condicionantes, a nível, por exemplo, financeiro, os projetos *erasmus* por exemplo, têm estas questões, que deixam depois é as boas práticas e é precisamente isso, eu espero que o projeto da Várzea, já não é necessário falar do projeto dar asas, porque já passou a ser uma prática. Isso é importante, é aquilo que eu acho que vai acontecer, se calhar num ano, dois, acho que não é rápido, mas que vai passar a ser uma prática normal. Que é sempre também é importante perceber que, quem chega de novo, sejam alunos, sejam pais, sejam AO's, sejam professores, sejam técnicos, tem que ser enquadrado. Portanto e isto é uma outra questão que deve ser trabalhada nas escolas, é ter no fundo uma prática, ou um pacote se quiser, “o que fazer quando alguém chega de novo”, que é das coisas mais horríveis para alguém que tenha 3, 5, 8, 10, 20, 40, 50 anos, é que quando tem que entrar numa organização pela primeira vez e nós às vezes esquecemo-nos disso. Olhar nesse sentido, da fase inicial, e depois, manter a prática, com naturalidade, no mesmo sentido. Alargando, não sei, eu acho que também é preciso ter consciência das limitações que ainda existem. Quer em termos de recursos humanos... Estas práticas e estas boas práticas têm sempre uma premissa de um número mais reduzido de alunos, não é. A relação é mais fácil de estabelecer de um para dez ou de um para vinte ou um para vinte e oito e isso é um constrangimento que tem que ser sempre ultrapassado e vão continuar a existir sempre dificuldades. E depois é uma

questão de prioridades, priorizar o que é que é possível fazer com os recursos que temos e usar a criatividade e a imaginação e a resiliência e nunca desistir, quer dizer... Perspetivando para a Várzea, acho que vai continuar as boas práticas, continuar a divulgá-las pela comunidade, pelo país até, não é, às vezes é mais fácil divulgar para quem está longe do que para quem está muito perto... Pronto e vão continuar o processo deles de descoberta, porque têm ali um grupo muito coeso e que já tem esta prática há muito tempo. Os obstáculos que existem, os recursos humanos e as barreiras físicas, vão ter o seu tempo, de se concretizarem ou não ou até de perceber se perceber se são assim tão necessários. Não sei se respondi...

- Acho que sim, não sei se tem mais alguma coisa que gostasse de acrescentar.

Não, que me ocorra, assim de repente, acho que não, depois se quiser fazer mais alguma pergunta, sinta-se à vontade.

- Sr.^a Diretora, muito obrigada pela sua colaboração, amabilidade e atenção.

Ora essa.

- As maiores felicidades na gestão do seu Agrupamento e da minha parte qualquer questão em que eu possa ajudar, estou disponível.

Depois gostaria de ler o trabalho é sempre uma área que me interessa por isso é sempre uma mais--valia.

ANEXO 13 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À DIRETORA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. CARLOS
I - EB VÁRZEA DE SINTRA

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto	
Perfil dos alunos, projetos, contexto do Agrupamento de Escolas	Localização	Zona semi-rural	<i>“O Agrupamento está localizado numa zona semi-rural, muito perto de uma zona urbana, mas quem frequenta o Agrupamento são os meninos que vêm de uma zona mais rural (...)”</i>	
	Dimensão	Número de alunos	<i>“(...) 1600 alunos (...)”</i>	
	Agrupamento (e não mega-agrupamento)	Vantagem para um gestão de proximidade e sentimento de pertença	<i>“E isto acaba por ter vantagens, não encontro desvantagens nisto, até pela experiência que o próprio Mega-Agrupamento tem, porque acabou por agrupar com outros agrupamentos escolares e com uma Básica, com a D. Fernando II, e neste momento tem uma dimensão, 2000 alunos, que torna uma gestão de proximidade muito mais difícil, a ligação entre as pessoas também e o próprio princípio acaba por ser desvirtuado, já que se está a falar do tema bem-estar, nem das crianças, nem dos docentes nem dos outros trabalhadores. E nós ficámos, continuámos sozinhos, temos uma dimensão considerável, mas permite-nos ter aqui outras dinâmicas e um bocadinho essa lógica de se sentirem em casa, de sentirem pertença.”</i>	
	Contexto socioeconómico da população	Médio-alto	<i>“A população é uma população média-alta, apesar das dificuldades que têm surgido agora, pandemia e pós-pandemia, mas sempre esteve situado mais ou menos nessa...”</i>	
	Perfil dos alunos	Número reduzido de alunos com Ação Social Escolar		<i>“Nós temos cerca de 23, 24 % de alunos abrangidos pela Ação Social Escolar, escalão, não é significativo em relação a outros Agrupamentos”</i>
		Alunos interessados e		<i>“(...) são alunos com esse perfil, perfil de interesse, de empenho, relacionados com a escola, na sua generalidade, claro.”</i>

		empenhados	
	Perfil das famílias	Famílias presentes, superprotetoras	“(…) com famílias presentes. A precisar, se calhar, de uma orientação de como é que essa presença deve ser feita. Nos últimos 4, 5 anos sobretudo, esses efeitos, que já são conhecidos, de haver uma compensação por parte das famílias em que ambos trabalham, em que não há avós reformados, é com estas características todas, a compensação e a presença constante dos pais, que não está a ser bem canalizada. Não se está a trabalhar a autonomia, o resolver as situações no local próprio, muitas delas são coisas habituais do crescimento, da adolescência, etc. E que acabam por ser complexas porque os pais se envolvem, a falta de confiança na escola. Há todos estes desafios atuais que nós próprios Escola, também temos que nos reinventar para os entender e enfrentar. Isto são assim as maiores dificuldades.”
	Modos de gestão	Perspetiva o aluno como um todo	“E tem sido um bocadinho essa a nossa linha de gestão, que é os alunos serem vistos como um todo, não são como alunos mas como pessoas, ou como crianças ou como jovens (…)”, “(…) e a ideia é que eles sejam o centro e nós estejamos articulados e com a mesma perspetiva e o mesmo objetivo que é ajudá-los na formação e desenvolvimento de competências (…)”
Trabalho em rede		“(…) tudo à volta delas tem que estar em rede e em sintonia, senão eles têm que lidar com a família, com o professor de educação física, com a professora titular, com a substituta, com a AO (…)”	
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória		“Nós já pensávamos assim antes de sair o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, todo ele diz exatamente aquilo que eu acho que é correto. Nem sempre a legislação está de acordo com o que nós pensamos mas neste caso eu acho que superiormente têm havido as orientações corretas.”	
	O caso da EB1 da Várzea de Sintra	Relações próximas e clima de confiança e felicidade	“(…) na Várzea, há muitas atividades, há muita ligação, nem que seja virtual, com as famílias e portanto há um clima de confiança e há realmente um clima de felicidade, eu acho que na maioria dos trabalhadores e sobretudo nos garotos. Basta ver, não sei se tem acompanhado, as divulgações no Facebook, as atividades, e o que transpira é exatamente isso: é que a escola é muito mais do que estar sentado a ouvir alguém falar. É mesmo um gosto, é mesmo muito interessante.”
		Percentagem elevada de alunos com	“A Várzea tem também algumas características específicas (…) tem a ver com uma percentagem elevada de alunos com necessidades educativas especiais, que causa outros desafios, há mais insegurança também da parte das famílias, e o facto de haver muitos alunos com características

		necessidades educacionais especiais e verdadeira inclusão	<i>diferentes e a precisar de muita atenção, causa aqui alguns constrangimentos. E quando se fala de inclusão, eu fico sempre aqui, o que é que é a inclusão e se nós a fazemos realmente. Eu penso que na Escola da Várzea isso acontece, porque eles são tratados como os outros, todos iguais mas com as suas necessidades (...)</i>
Relevância do bem-estar do aluno na gestão de um Agrupamento de Escolas e relevância prestada no Agrupamento em questão	A importância do bem-estar comum	O bem-estar individual tem que ter em consideração o bem-estar comum	<i>“(...) às vezes é difícil quando o bem-estar de um pode ter implicações no grupo, temos que ter cuidado de ter aqui esta visão e de passar esta mensagem às famílias, eles fazem parte da sociedade, do grupo onde estão inseridos. (...) quando temos um grupo, núcleo, ou seja o que for, eles fazem parte desse grupo e nem sempre aquilo que é o essencial para eles estarem bem é possível, ou nas condições que acham que é possível, ou nas condições que acham que é necessário, porque pode ter implicações no grupo.”</i>
	Privilegiar o bem-estar do aluno	O bem-estar do aluno/ superior interesse da criança em primeiro lugar	<i>“(...) a nossa missão e visão, ou pelo menos a minha, o bem-estar do aluno em primeiro lugar ou o superior interesse da criança, porque a primeira linha é essencial e estamos com eles todos os dias.”</i>
	A importância da relação	A relação firme, concertada e enquadrada	<i>“À par disso, é a relação, se houver relação, nós podemos ter relações firmes mas concertadas e enquadradas. Se não houver relação, uma palavra ou uma frase mais rispida ou desadequada, pode ter implicações, graves até, em quem a ouve e no futuro, neste caso dessa criança. Se houver relação, tudo</i>

			<i>depois se resolve e se enquadra. Acho que a palavra-chave será a relação.”</i>	
Diferença da Várzea de Sintra em relação às outras escolas do 1.º CEB públicas nacionais	Assistentes operacionais	Equipa coesa e profissional, orientada para o serviço público	<i>“A nível de assistentes operacionais, tem uma equipa muito coesa, e portanto nós temos que ver que eles são a cara da escola, são quem está lá nos momentos em que estão mais livres, brincadeira e portanto surgem coisas, questões, na prestação dos primeiros socorros ou das entradas e das saídas e elas têm um papel muito importante, eu às vezes acho que não tem a noção disso, têm um papel muito importante e realmente a Várzea tem uma equipa que tem as suas questões (...) para o serviço público é a melhor equipa que tenho, tem a noção perfeita do seu papel e da missão que têm e que acima dos interesses pessoais delas está o seu trabalho e o seu profissionalismo. Acho que isso logo... E porquê, porque é que eu falo delas primeiro, porque elas estão ali no Agrupamento e fazem carreira no Agrupamento, os professores nem sempre conseguem ter esta estabilidade e há entradas e saídas.”</i>	
	Professores	Trabalho de equipa, promovido pela Coordenadora de Estabelecimento e Coordenador de Departamento	<i>“Realmente na Várzea há esta dinâmica (...) que quem vai ou quem fica ou quem experimenta, quer ficar. Portanto, há ali umas características muito próprias de trabalho de equipa e é esse trabalho de equipa que faz a diferença (...). Há elementos que promovem isso, normalmente ali lugares de destaque, o coordenador de estabelecimento, o coordenador de departamento (...)”</i>	
	Importância e papel do Coordenador de Departamento	Relação de proximidade com a escola		<i>“(...) temos essa vantagem de ter um elemento que regressa à Várzea aos quadros deste Agrupamento de Escolas com uma relação de carinho, e de quase intimidade com aquela escola (...)”</i>
		Visão inovadora da Educação		<i>“(...) e que tem por outro lado uma visão da educação inovadora, temos que dizer inovadora, porque a verdade é que não é comum nas outras escolas, embora como digo a legislação até aponta para isso, portanto devia ser o normal, mas não é. Portanto e como tal acaba por fazer ali um bocadinho de laboratório de experiências com a Várzea de Sintra (...)”</i>
		A importância da avaliação para a melhoria	<i>“Se as pessoas percebessem que a escola ou que a Educação pode estar intimamente ligada à investigação e que nós podemos utilizar estes percursos, é importante que alguém olhe para estas coisas, que leia a bibliografia que existe, que investigue, aquilo que vocês estão a fazer, que faça os Mestrados, os Doutoramentos, tudo isso é muito importante, a investigação no ensino superior e que isto tenha uma ligação com a escola, no dia-a-dia e ainda não é uma prática comum e os professores</i>	

			<i>sentem, isto de um modo geral, que estão a ser observados ou analisados e não é nada disso, o que eu acho que se deve analisar é precisamente os procedimentos e as dinâmicas para se poder melhorar e é isto que o Professor António vê e portanto acaba por criar ali outras dinâmicas e procurar outras parcerias. “</i>
		A disseminação e visibilidade, ligação com a comunidade	<i>“Depois também tem a noção da importância da disseminação e da visibilidade para o exterior, que é uma coisa que também não é comum porque as escolas de Portugal continuam muito fechadas em si próprias, ainda não perceberam a importância de fazer parte da comunidade local; local, nacional, internacional e as vantagens que isso traz e eles têm esta dinâmica.”</i>
	A autonomia do próprio estabelecimento	Gestão flexível que concede autonomia à própria escola	<i>“Eles têm muita autonomia, isso tem a ver com a gestão, com outra gestão podia não ter, porque o poder é do Diretor não é, e às vezes eu até parece que estou um bocadinho à margem, é a autonomia que lhes permite ter características próprias que servem aquela população e que podem servir de exemplo para as restantes escolas do Agrupamento e para as do concelho e por aí a fora, não é.”, “confio e reconheço a importância do trabalho que é feito e as mais valias, por isso acho que está certo, pronto e que é assim que deve ser (...)”</i>
Práticas adotadas pela Várzea de Sintra que têm em consideração o bem-estar do aluno	Brincar	A importância do brincar	<i>“Eu acho que percebem a importância do brincar, do estar feliz, não é (...)”</i>
	Intervenção nos alunos com dificuldades ao nível da saúde mental	Aluno com comportamento desviante, necessário olhar à causa	<i>“(…) salvo as situações em que há questões de saúde mental ou que carece de outras intervenções de apoios técnicos, das terapias, fora essas questões. Estamos a falar quando um aluno tem ou teve um comportamento desviante, significa que algo não está bem e nós temos que olhar à causa (...)”</i>
	Diversidade de espaços de aprendizagem	Ligação com a Natureza	<i>“(…) a procura do trabalho com a escola da floresta (...)”</i> <i>“(…) ter talvez uma ligação com a natureza (...)”</i>
		Ar livre	<i>“(…)a aula ao ar livre (...)”</i>
		Outros espaços	<i>“(…) procurar outros espaços de aprendizagem (...)”</i>
Valorização/ importância do	Projeto cultural	<i>“(…) projeto cultural de escola (...) da importância do espaço físico, as paredes não serem de uma cor</i>	

	espaço físico	de escola	<i>só, e o espaço ser agradável (...)</i>
	Práticas de relaxamento	Yoga, sofrologia	<i>“Também tínhamos falado das outras práticas, a sofrologia, e sobretudo podem experimentar algumas iniciativas, como a yoga, a sofrologia (...)</i> ”
	Continuidade das práticas	Atividades significativas que perdurem ao longo do tempo	<i>“(…) investirem em que elas perdurem, não é só coisas pontuais, como às vezes fazemos, atividades pontuais. Atividades significativas e que perdurem ao longo do tempo, portanto, para todos eles do 1.º e 4.º ano.”</i>
Possibilidade da introdução de melhoria no processo educativo ou na escola através do foco no bem-estar do aluno	Importância da avaliação externa e autoavaliação	Importância do olhar externo para a melhoria da prática	<i>“Eu acho, eu estava a ouvir e sabendo que a Várzea está a passar por esse processo ou o facto de terem respondido aos questionários, já fazem uma reflexão da sua prática, portanto isso já é um aspeto a favor. E quando a estava a ouvir até pensei, eu gostava que fosse um dia apresentar os resultados ao meu Conselho Pedagógico, porque é importante que haja um olhar externo sobre a prática que é feita para que se possa haver melhorias. Porque pode sempre haver melhorias não é.”, “Eu acho que é uma vantagem nós termos um olhar externo sobre o que é feito, não no sentido punitivo ou de encontrar culpados, acho que isso não faz muito sentido mas sim de melhoria. Qual é o plano de melhoria, no fundo, o que é que para continuar, o que é que é para retirar, o que é que podemos fazer ainda diferente, é isso. Mantendo o que está bem.”</i>
		Importância da autoavaliação do que está a ser feito e do que pode ser melhorado	<i>“E portanto, eu acho que nós ainda temos um longo caminho a percorrer nesse aspeto, que é como é que é feita a autoavaliação do trabalho que é desenvolvido, e o que é que se faz com isso. Não é só responder aos questionários, os questionários é uma das formas não é, mas sim o que é que se faz com aqueles resultados. E é essa parte que nós normalmente falhamos. Porque não sabemos, porque não temos tempo, porque é difícil olhar para nós próprios e eu acho que é o passo seguinte, portanto olhar como está, e agora falando na Várzea e também alargando aos outros ciclos e às outras escolas, olhar para o que está a ser feito e o que é que pode ser melhorado. Na Várzea tem sido percorrido um longo caminho mas nos outros ciclos se calhar ainda não fizemos essa parte. “</i>
		Existência de equipa de avaliação	<i>“Tem que haver uma equipa que perceba o que se pretende, use o CAF ou modelo conjunto e que se dedique e que depois reúne e que converse com as pessoas.”</i>
	Facilitar/	Melhorar as	<i>“Eu sei que há pessoas que tem mais dificuldade de se integrar, quando se fala ali de integração,</i>

	melhorar a integração	práticas de integração das pessoas, nomeadamente dos alunos	<i>portanto nós podemos melhorar as nossas práticas para ter um olhar sobre essas pessoas, pessoas, alunos, estou a falar dos alunos e não só, mas neste caso vamo-nos centrar nos alunos.”</i>
	Pertinência da avaliação com foco no bem-estar	Sucesso académico equivalente a bem-estar	<i>“(…) mas faz-me todo o sentido que a avaliação do trabalho que é desenvolvido seja com o foco no aluno e no seu bem-estar. Ter sucesso, ter boas notas, se quisermos, é sentir-se bem, é tudo fluído para isso (...)”</i>
		A alteração da prática é feita de forma a ir ao encontro das necessidades do aluno	<i>“Se o processo educativo tiver como base o aluno e o seu bem-estar, saúde física, mental, etc., a avaliação do trabalho também tem que ser nesse sentido. Aí não estamos a fazer um processo de avaliação do docente, que também há questões do bem-estar docente que são prementes, da sua prática, mas sim do que é que tem que alterar para ir ao encontro do que são as necessidades do aluno.”</i>
Futuro da escola EB1 Várzea de Sintra	O Projeto dar asas passará a ser uma prática	Projetos normalmente têm diversos limites, práticas estão instituídas	<i>“Imaginando que eu vou continuar na gestão e ultrapassando essa dificuldade, o que eu penso é que o projeto vai continuar a crescer e deixará de se chamar projeto para ser uma prática. Isto de estarmos sempre aqui, a palavra projeto pode ter outras conotações, um projeto tem um limite temporal, tem condicionantes, a nível, por exemplo, financeiro, os projetos erasmus por exemplo, têm estas questões, que deixam depois é as boas práticas e é precisamente isso, eu espero que o projeto da Várzea, já não é necessário falar do projeto dar asas, porque já passou a ser uma prática. Isso é importante, é aquilo que eu acho que vai acontecer, se calhar num ano, dois, acho que não é rápido, mas que vai passar a ser uma prática normal.”</i>
	A importância da integração de novas pessoas	Implementar práticas de integração na escola, para toda a comunidade educativa	<i>“Que é sempre também é importante perceber que, quem chega de novo, sejam alunos, sejam pais, sejam AO's, sejam professores, sejam técnicos, tem que ser enquadrado. Portanto e isto é uma outra questão que deve ser trabalhada nas escolas, é ter no fundo uma prática, ou um pacote se quiser, “o que fazer quando alguém chega de novo”, que é das coisas mais horríveis para alguém que tenha 3, 5, 8, 10, 20, 40, 50 anos, é que quando tem que entrar numa organização pela primeira vez e nós às vezes esquecemo-nos disso. Olhar nesse sentido, da fase inicial, e depois, manter a prática, com naturalidade, no mesmo sentido.”</i>
	A dimensão das	Maior facilidade	<i>“Estas práticas e estas boas práticas têm sempre uma premissa de um número mais reduzido de alunos,</i>

turmas, o <i>ratio</i> professor aluno e o estabelecimento de relação	em estabelecer relação com um número mais reduzido de alunos	<i>não é. A relação é mais fácil de estabelecer de um para dez ou de um para vinte ou um para vinte e oito e isso é um constrangimento que tem que ser sempre ultrapassado e vão continuar a existir sempre dificuldades.”</i>
Potenciar os recursos existentes	Aproveitamento e priorização dos recursos existentes	<i>“E depois é uma questão de prioridades, priorizar o que é que é possível fazer com os recursos que temos (...)”</i>
Capacidade de criar e de persistir	Utilização da criatividade, imaginação, resiliência e persistência	<i>“(...) usar a criatividade e a imaginação e a resiliência e nunca desistir (...)”</i>
Divulgação das boas práticas externamente à escola	Divulgação das boas práticas pela comunidade e pelo país	<i>“Perspetivando para a Várzea, acho que vai continuar as boas práticas, continuar a divulgá-las pela comunidade, pelo país até, não é, às vezes é mais fácil divulgar para quem está longe do que para quem está muito perto...”</i>
Descoberta permanente	Continuação do processo de descoberta	<i>“(...) e vão continuar o processo deles de descoberta, porque têm ali um grupo muito coeso e que já tem esta prática há muito tempo.”</i>
Avaliação dos constrangimentos	Perceber a verdadeira pertinência dos obstáculos que existem ao nível dos recursos humanos e barreiras físicas	<i>“Os obstáculos que existem, os recursos humanos e as barreiras físicas, vão ter o seu tempo, de se concretizarem ou não ou até de perceber se perceber se são assim tão necessários.”</i>

ANEXO 14 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE VÍTOR MELÍCIAS - FAROL

Nota: a negrito, as questões/observações da Mestranda

- Muito obrigada. Então, Professor, Sr. Diretor aliás, vou-lhe perguntar...

Pode deixar o Sr. Diretor e tratar-me por Professor Joaquim.

- Ok. Então, Professor Joaquim, vou-lhe recordar que a minha investigação fala do bem-estar do aluno, mas não é só a questão do bem-estar, é o bem-estar do aluno enquanto forma de promover a melhoria na escola e depois até já vou partilhar consigo um bocadinho do que eu fiz. Mas em primeiro lugar, o que eu gostava de lhe perguntar, era se podia falar um pouco sobre o Agrupamento de Escolas que dirige, o perfil dos alunos, o contexto, os projetos, assim de uma forma geral.

Nós somos um Agrupamento que tem características especiais porque desde logo uma boa parte da sua população escolar do 1.º Ciclo, não vem para as nossas 2,3. Por questões que têm a ver com contratos de associação, são alunos que vão frequentar o Externato de Penafirme, que é uma escola privada, situada numa zona onde supostamente não existe oferta pública para 2.º, 3.º ciclo e secundário. Daí que o investimento que nós fazemos no 1.º ciclo nem sempre depois tem repercussão no perfil dos alunos que temos no 2.º e 3.º ciclo e, curiosamente, a zona que do ponto de vista socioeconómico - neste momento, é capaz de não ser tanto assim, tendo em conta os movimentos migratórios que nos últimos anos se tem assistido em função da atividade agrícola aqui da zona - mas, tradicionalmente, a freguesia de A-dos-Cunhados e Maceira, que é a maior freguesia do concelho de Torres Vedras, tem uma população com um nível socioeconómico, enfim, razoável. Tem, é uma zona com, nomeadamente a zona de Penafirme, fica numa zona de praia; a zona de Maceira, fica também ali junto Hotel Golfmar, aquele circuito de saltos do Vimeiro, uma zona do ponto de vista turístico e até agrícola, uma zona bastante, do ponto de vista económico também, bastante importante aqui no concelho de Torres Vedras. Portanto, depois temos uma parte da freguesia da cidade, da freguesia de Santa Maria, São Pedro e Matações, que temos nomeadamente a periferia da cidade e a nossa escola-sede localiza-se numa periferia de um bairro social com a maioria dos habitantes desse bairro social de etnia

cigana. Isso causa logo um estigma em relação, não necessariamente em relação à nossa qualidade de ensino, mas à nossa localização. Daí que nós normalmente nunca somos a primeira escolha de ninguém, por causa do preconceito. Aliás, disse isso na última reunião de rede, e disse isso para os meus colegas, sendo nós o Agrupamento que mais investe em inovação pedagógica, temos este *handicap* de não sermos primeira escolha. Porque nós, do ponto de vista tecnológico, somos o primeiro Agrupamento de Torres Vedras. De facto, nós temos feito um grande investimento no digital, temos projetos que do ponto de vista do digital fazem com que a Câmara, por exemplo, invista numa das nossas escolas, na primeira sala de aula do futuro do concelho e quer implementar a segunda também no nosso Agrupamento, porque os outros Agrupamentos não dão resposta.

- São quantos Agrupamentos ao todo?

São 4. Dois têm Secundário e portanto têm uma menor incidência de 1.º ciclo, o Agrupamento Mendes Nogueira, que é onde temos escola-sede intervencionada pela parque escolar, e a Madeira Torres, que curiosamente, brilha muito com os alunos que nós mandamos para lá, embora isso não se diga. Dizia-me há dias uma ex-aluna nossa, “Oh Stor, dizem tanto mal da nossa escola mas eu estive a ver o quadro de mérito da Madeira Torres e mais de metade dos alunos da Madeira Torres vieram da nossa escola. Mas criou-se esta ideia de que a Vítor Melícias é menos exigente, tem muitos ciganos, como se os ciganos fossem os piores, mas que não são, temos aqui gente que não é cigana que é muito pior que os ciganos. Mas é o preconceito. Eu disse na última reunião de rede, que na realidade andamos aí a fazer propaganda que somos anti-discriminação, inclusivos, que somos pela inclusão, mas depois temos práticas no dia-a-dia que promovem este preconceito estúpido e que mantêm este estigma. Esta tem sido uma cruzada desde que tomei posse e vou levá-la até ao fim. E não deixaremos de investir, não só, embora denunciando isto, não deixamos de investir num perfil de aluno do 1.º ciclo e por isso é que investimos no FAROL, investir num perfil de aluno do 1.º ciclo que possa ser autónomo, que possa ser um ser pensante, um cidadão que esteja preocupado com os valores essenciais de uma cidadania ativa, daí que investimos no FAROL, investimos na Ponte do Rol, estamos a preparar outro projeto aqui para a nossa EB1, que fica aqui ao lado, também com um projeto de inovação pedagógica, com uma incidência maior na parte da tecnologia. Nós temos, posso mostrar-lhe aqui uma imagem muito interessante... Esta imagem... Estes são os nossos projetos, já são mais, e

tem aqui o *slogan* “Todos os dias a inovar”. E temos projetos de incidência ecológica, de incidência tecnológica... Eu mandei fazer isto em grande para servir de cenário às *selfies* que os miúdos gostam sempre de fazer no dia de entrega dos diplomas de mérito, portanto eles recebem o diploma de mérito e vão tirar a fotografia, porque isto é a imagem de marca do Agrupamento.

Mas portanto, temos depois 18 estabelecimentos, não é, sendo o grosso, o maior número de alunos que temos é no 1.º ciclo, e portanto fazemos um grande investimento no 1.º ciclo. Desde que tomámos posse, criámos um projeto que se chama Coadjuv’Arte e estamos a fazer coadjuvação em Artes, um pouco à semelhança daquilo que se faz no FAROL, em todas as escolas cujos alunos vêm para as nossas 2,3. Não fazemos isto nas escolas cujos alunos vão para o Externato de Penafirme, não porque nos dê especial prazer não o fazer, mas porque propusemos ao Externato de Penafirme que fizesse uma parceria connosco para garantir aos alunos do 1.º ciclo que vão para eles fazermos isto e eles recusaram. Enfim, eles recusaram e nós não temos créditos ilimitados. Estamos a fazer isto com a gestão dos créditos horários e que depois precisamos deles para outros projetos. Estamos a lançar agora dois novos projetos, um no início do ano que se chama “Fazer a Ponte” que é um projeto no âmbito do plano de desenvolvimento pessoal, social e comunitário, temos neste momento 6 técnicos e somos o único Agrupamento de Torres Vedras que tem dois técnicos de Serviço Social, que dão um grande apoio às famílias, porque entendemos que é essencial, que é importantíssimo dar apoio às famílias, temos muitas famílias... Inclusivamente alunos estrangeiros que sem o nosso apoio não conseguiriam fazer, tratar dos papéis para a Segurança Social, pronto, apoio para coisas mínimas, que indivíduos que chegam aqui e não conhecem a realidade do país, se não tiverem este apoio na escola, não têm em lado nenhum.

Somos também o único Agrupamento que está representado, efetivamente representado, em todos os CLAS, que são os Conselhos Locais de Ação Social, temos essa preocupação a nível social. Também temos quatro psicólogos, dois clínicos, dois educacionais, um desses psicólogos está com tarefas de mediação e estamos neste momento a desenvolver o projeto de tutorias, que o próximo ano vai entrar em ação. Estamos também a fazer orientação vocacional, logo no 7.º ano, porque entendemos que se fizermos só no 9.º, as escolhas que os miúdos fazem são escolhas muito inconscientes e escolhas muito inconsistentes e os miúdos começaram a perceber o que é a orientação vocacional, é logo no 7.º ano. Portanto, quando chegarem ao 9.º, com três anos de

trabalho nesta área, eu estou seguro de que eles farão opções muito mais conscientes e isso vai facilitar-lhes a vida no percurso futuro. Também temos uma parceria que nos permite acompanhar os nossos alunos depois de saírem daqui, até ao seu percurso universitário, temos um protocolo com a empresa Paulo Duarte, que atribui uma bolsa de estudo a um dos nossos alunos que frequentam a Universidade, durante os três anos recebe 10.000€ para ajuda a nível das propinas, alimentação, transportes, só não contempla o alojamento. Depois temos outra parceria com a maior empresa de Torres Vedras, que é nosso parceiro também no Conselho Geral, eu antes de ser Diretor fui Presidente do Conselho Geral durante 9 anos, na altura nós criámos uma... na representação da comunidade dividimos isto em três áreas, três áreas que entendíamos que eram essenciais e que faziam, que eram o espelho da nossa comunidade. Portanto, uma área social e de saúde, outra área cultural e educacional e outra área empresarial. Na área social, tivemos durante algum tempo o Centro de Intervenção Comunitária, que faz parte do Centro Social e Paroquial de Torres Vedras e tem por exemplo uma valência aqui bem próxima de nós que garante ocupação dos tempos livres aos jovens, aos nossos alunos, quando saem daqui, têm acompanhamento de Psicologia, têm acompanhamento de estudo, para além de ser o Centro Social e Paroquial de Torres Vedras, tem outras valências mas esta que nos interessa, e era os técnicos deste Centro de Intervenção Comunitária que faziam a sua representação. Depois na área de educação e cultura, tendo em conta que o Externato de Penafirme é a entidade para onde enviamos os nossos alunos, havia todo o interesse que eles percebessem como é que nós funcionamos e convidámo-los a participar no nosso Conselho Geral. Nesta altura, não sei se fará muito sentido, uma vez que o Externato de Penafirme hoje tem uma orientação completamente diferente daquela que tinha naquela altura, mas veremos no próximo mandato. E na área empresarial, temos a maior empresa de Torres Vedras, a Frismar, maior empregador, e que emprega grande parte dos pais dos nossos alunos daqui da área que vêm para a escola-sede. E com a Frismar, estabelecemos um protocolo ao nível de mecenato, e neste momento nós conseguimos que o nosso Agrupamento seja de facto o Agrupamento que do ponto de vista tecnológico esteja mais bem apetrechado em parte porque todos os anos nós temos uma verba da Frismar que dedicamos à aquisição de tecnologia para podermos manter toda a nossa aposta no digital e somos o único Agrupamento onde os Encarregados de Educação que o queiram, têm a todo o tempo, em horário real, as avaliações dos seus filhos, e portanto eles acompanham porque nós fazemos a nossa avaliação através da plataforma Moodle e

portanto os alunos, para além de gerirem a sua própria avaliação, se eles quiserem e se precisarem melhorar algum aspeto de alguma disciplina, eles sabem que têm na plataforma Moodle exercícios que os professores colocam lá, recursos que os professores colocam lá, para eles poderem aceder a uma melhor avaliação, portanto os encarregados de educação também têm acesso a essa informação, podem incentivar os seus educandos a fazê-lo e portanto, quando começámos o ensino à distância, para nós não foi nenhum drama porque nós já fazíamos isso, melhorámos ainda mais com isso, produzimos mais recursos, já os tínhamos, por isso o embate foi mínimo, e portanto, é uma aposta grande que fazemos. E basicamente, não sei, podia falar muito mais do Agrupamento, também sou suspeito para falar do Agrupamento, também se não defender a minha dama, como dizia aquela do leite Matinal “Se eu não gostar de mim, quem gostará?”, não é. E portanto, se não formos nós a fazer... Aliás, temos um outro projeto que a pandemia impediu de continuar, o “Sexta à noite, música na escola”, sendo eu da área de Educação Musical, criei um espaço musical, de café-concerto, em que os pais, vinham à escola, não para ouvir falar mal dos filhos, mas para usufruir de cultura. Utilizando artistas locais, inclusivamente o coletivo da escola fez o abril de 2019 com cantigas de abril. Fizemos aqui um coletivo, juntámo-nos, bastantes, e fizemos. Tínhamos na altura um CEF de cozinha que criava petiscos para degustarmos. Foi muito interessante. Houve altura num deles em que foi os pais do FAROL que se organizaram e vieram a fazer, vieram em grupo assistir e adoraram os petiscos e essas coisas. Também tínhamos um projeto, que era o de visitar algumas empresas parceiras que se disponibilizaram a levar lá os nossos alunos, e que com a pandemia, incluindo a própria Frismar, tinha visitas guiadas para os nossos alunos, para perceberem como é que funciona uma linha de montagem, como é que se faz *design*, e como é que se faz montagem de equipamentos tecnologicamente muito avançados, como é que se fazem moldes... Pronto, mas isso ficou para segundas núpcias. Este ano, avançamos já com um novo projeto, um projeto muito interessante para a comunidade torreense, que é devolver o Sizandro à cidade. Tornar o Sizandro navegável, numa faixa que nós protegeremos, com canoas de material reciclado fabricado pelos nossos alunos e portanto, tendo assim a navegabilidade do Sizandro, tornando-o um local de lazer para que a sociedade, para que a comunidade torreense possa, como antigamente, usufruir do Sizandro, como espaço de lazer.

- Fantástico, estou deliciada a ouvi-lo Professor. Tem aí projetos muito giros, sem dúvida alguma.

E não falei do Projeto Bibliotecnologias e do ABC+digital, neste momento, o FAROL também quer, porque nós, na Ponte do Rol, os nossos alunos do 3.º e 4.º ano não têm caderno diário, têm mesas digitais e treinam a escrita manual, nas mesas digitais. Dá um gosto tremendo vê-los escrever sem olharem para o que estão a fazer, porque olham para o ecrã e com letras fantásticas.

- Sim, sim, eles adoram. Fantástico, muitos parabéns e muita força para continuar a desenvolver e a tentar atrair. Eu percebo essa questão da etnia, infelizmente as pessoas, em tendo alternativa, acabam por procurar outras alternativas não é, a partir do 2.º ciclo. Mas é uma pena, com o potencial todo que vocês têm.

Nós estamos a lutar, não é só contra o preconceito por si, mas temos um projeto na Câmara para mudarmos a entrada da nossa escola, do bairro para a outra zona e também unindo as duas escolas, não faz sentido que haja uma rede a separar as duas escolas, e ao deitar abaixo essa rede, há ali uma zona de declive, onde está projetado um anfiteatro, porque o próximo projeto a desenvolver no próximo ano, aqui na nossa EB1, é precisamente um projeto de inovação pedagógica a partir da ecologia. Todas as turmas vão ter a sua horta e partir da horta vão aprender e estamos já num Erasmus, que é o PLOPS, que é *Play and Learning Outside in Primary School*, na sequência do MLO, que fizemos com o pré-escolar, que é *Moving and Learning Outside*, era um Erasmus que foi desenvolvido aqui também... E temos uma parceria com o grupo do Professor Carlos Neto, e vamos desenvolver este projeto do PLOPS aqui. Mas a Câmara tem um papel importantíssimo na criação de condições, dando-nos mais terra, tirando alcatrão e cimento e dando-nos mais terra, que é isso que eu agora estou a pedir, mais terra, porque depois os meninos vão voltar à terra. Mas nós estamos a criar alternativas para todos os gostos. O FAROL é um projeto de inovação pedagógica baseado na intervenção dos pais, baseado na diferenciação dos alunos e na autonomia dos alunos. Na Ponte do Rol temos um projeto que é o Bibliotecnologias ABC+Digital Escola do Futuro, em que a diferenciação pedagógica se faz, mas também com a utilização do digital e das novas tecnologias, apostando forte inclusivamente na Sala de Aula do

Futuro. Já tem microscópios digitais e vai ter mais ecrãs táteis e outras coisas. Podem inclusivamente ser visitados por outras escolas, e portanto quem quiser seguir essa via, vai para ali e aqui, o projeto de inovação pedagógica de cariz mais ecológico, virado para a rua, para o brincar na rua.

- É muito interessante essa sua visão, em cada EB1 dar uma diferenciação da resposta que é dada, isso é muito interessante, sem dúvida alguma.

Mas a ideia é criar sempre um perfil do aluno do 1.º ciclo que quando chega ao 2,3, possa ele também provocar mudança nos professores. É muito mais fácil implementar estes projetos no 1.º ciclo porque têm um professor, embora tenha colocado coadjuvantes, mas quem gere o currículo é o professor. Aliás, já dizia a Dr.ª Antónia Barreto “Não venham para cá com ideias, quem gere o currículo do 1.º ciclo é o Professor Titular da Turma, os outros, falem de equipas pedagógicas, mas o titular da turma é que é o gestor do currículo”, os outros são coadjuvantes, são bem-vindos, mas, dentro... ela disse logo... Ela foi minha professora de Gestão Curricular, na Universidade Aberta, quando eu fiz a Pós-Graduação. Não concluí o meu Mestrado porque eu deitei a Monografia para o lixo. 200 páginas escritas sobre um tema interessantíssimo... Por causa da nossa Ministra da Educação na altura. Porque a escola que eu tinha lá retratada, ela destruiu-a num ano. E a escola que existia no ano seguinte, não tinha nada a ver com a escola de onde eu partia, porque a minha tese era sobre a imagem da escola. E portanto eu não posso estar a falar de uma imagem de uma escola que já não existe. Todo o processo de construção da minha tese era com base num modelo de escola que existia. E o Sócrates e a Maria de Lurdes Rodrigues, destruíram num ano e picos a escola que existia, para criar uma coisa, inventaram aquela história da escola a tempo inteiro, que eu não sei muito bem o que é que é, acho que é uma violência os miúdos estarem não sei quantas horas na escola, e depois ainda por cima vêm fazer umas coisas para os entreter, dentro do espaço-escola, muitas vezes com algumas coisas boas, outra vez com empresas que são amigos dos políticos que promovem estas coisas só para ganharem mais umas coroas e para explorarem o horário público, e portanto não era essa a escola que eu tinha lá, não era essa a escola eu tinha retratado. Porque um dia destes, as pessoas vão escolher a escola que querem e se nós dermos alternativas de escolha, as pessoas escolhem e por isso é que eu me sinto um bocado frustrado, por estar a criar modelos educativos consistentes com inovação, com flexibilidade, com autonomia e depois ver, por questões perfeitamente estúpidas como o

preconceito, que as pessoas escolhem outras coisas. E fiquei muito zangado com os pais do FAROL o ano passado, “Ah vamos para as outras escolas porque o modelo não era o mesmo”. Alguma escola tem o modelo mais próximo do FAROL do que nós? As outras escolas por acaso para onde eles foram... Tive um que me disse assim: “Ah, a minha filha foi por causa da Robótica.”, “Tu ainda estás iludido, essa escola já não tem Robótica”. Tem um projeto de Robótica que é desenvolvido por ex-alunos. Os alunos de lá já não fazem Robótica nenhuma. Nós temos uma escola que faz Robótica no 1.º ciclo, a escola do Sobreiro Curvo tem um projeto de Robótica ao nível da programação com miúdos de 1.º ciclo. Mas pronto, quer dizer... mas os miúdos dessa escola, que é a S. Gonçalo, o próprio Diretor diz isso, que neste momento já não tem ninguém a fazer Robótica. Mas pronto, vamos lutar, remar contra a maré.

- Continue na luta, força. Olhe e o Professor Joaquim considera que é importante o bem-estar do aluno na gestão de um Agrupamento de Escolas? E costuma ter em consideração esse aspeto na gestão do seu Agrupamento?

Se eu não pensasse isso, não criava este tipo de projetos. A resposta está dada. Acha que os miúdos não se sentem bem, felizes? Eu vou muito visitar as escolas do 1.º ciclo, que eu acho que as casas se fazem a partir dos alicerces, não se começa pelo telhado. Se tiver uns bons alicerces, eu tenho uma boa construção. Embora eu esteja à beira da reforma, estou a ficar cansado disto e para o ano vou acabar o mandato e vou-me embora, tenho outros projetos que me fazem feliz, mas enquanto aqui estive, enquanto aqui estou, dou-me a 120%. E tenho uma equipa fantástica, quando falo em mim, falo na equipa. Agora é assim, nós mostrámos o caminho, quem vier a seguir, que continue, só tem que continuar. Nós, quando entrámos, isto estava sem rumo. Em 3 anos, com a pandemia, com a descentralização, com tudo isso, nós fizemos o nosso caminho. Não sei se leu o nosso projeto de intervenção, mas o nosso projeto de intervenção definia claramente isto, está lá tudo isto que estamos a fazer. Inclusivamente, foi um processo violento, digo violento mesmo, a minha eleição foi um processo violento, criou aqui muitos anticorpos mas eu acho que neste momento está pacificado. Nós não tivemos a noite das facas longas, enterrámos todos, trabalhámos com todos, não houve vinganças, não houve cobranças, fizemos o nosso caminho. E quem vier por bem, é bem-vindo. E quase todos se juntaram, todos os que me fizeram a vida negra no início. Mas o primeiro passo foi sempre dado por nós. O meu avô, que era uma pessoa muito sábia, e que me ensinou, sempre me dizia que quem mais juízo tem, mais governa, isto quer

dizer que quem tem bom senso, normalmente consegue levar as coisas a bom porto. Não há razão para... Ainda há pouco, eu dizia a um amigo meu mais novo, que eu tenho projetos na minha terra, que fica a 300km daqui e eu não deixo de os fomentar e movimentar ou dinamizar, tenho ali agora 120 fotografias para uma exposição de fotografia que vou fazer sobre a minha terra, fotografias pouco usuais, a que chamei “Um outro olhar”. Eu tenho um blog de fotografia, recolhi algumas fotografias daquelas que não são normais e portanto vou fazer uma exposição de fotografia, numa associação que existe aqui em Sacavém. E portanto, isto a propósito do tal jovem, que vai ser candidato à Junta de Freguesia de Loriga, e que trabalhou comigo num projeto que nós desenvolvemos lá, que é o Louriga Vila Lusitana, que é uma feira lusitana e um festival Lusitânia Folk, e ele dizia-me: “Ah porque as pessoas dizem para eu deixar cair o outro e tal, eles até me apoiavam se eu apresentasse uma lista...”, e eu disse assim: “Tu já pensaste que esses que te dizem isso muito provavelmente deixar-te-ão cair logo a seguir? E já pensaste que, se tu te afastares desse projeto, se Loriga ganha mais ou ganha menos?”, e ele: “Ah não, não tenho dúvidas que Loriga ganha mais com este projeto, é um projeto de consenso.”, “Então deixa-te ficar, deixa-te estar quietinho, e esses que te dizem «Abandona o projeto e vem connosco», diz então «Avancem vocês com um projeto alternativo, se acham que são alternativa».

- O que é que considera que diferencia o FAROL das restantes escolas do 1.º ciclo públicas do país?

É assim, o FAROL começou por uma loucura. E nós somos um Agrupamento que não tem medo de embarcar em loucuras. Eu quando vim para este Agrupamento já há alguns anos, 2006, salvo erro, eu apresentei aqui um projeto louco, por acaso tenho aqui uns livros, já agora... Não sei se consegue ler... Este é o nosso patrono em formato gigante, este sou em em formato gaiteiro, e este livro é um livro, quando este projeto fez dez anos, eu pedi a uns amigos que fazem, que me ajudaram a fazer isto, e todo o trabalho é da escola. A capa é desta miúda que está aqui que é uma das nossas percursionistas, a paginação é feita por um ex-aluno, tudo. projeto da área do *design*, e o projeto, é um projeto que quando eu apresentei ao Professor Fernando, ele foi-me interromper uma aula de Educação Musical que eu tinha com o 7.º ano, e o 7.º ano tinha músicas do Mundo. E eu peguei nuns tamborins que havia por aí e uns bongós, e disse para os alunos, “Imaginem-nos em África, e os africanos, a música africana, caracteriza-se por vocábulos quase impercetíveis, ditos de uma forma rítmica, acompanhadas por

percussões, tambores e outras coisas. E então estávamos todos a tocar “ielelele”, e estávamos numa sala, a curtir, e eu já tinha apresentado o projeto do Rimbombar ao Professor Fernando, que era o Diretor na altura, e ele irrompe-me pela sala dentro “É pá, parem parem, o meu telefone do gabinete não pára de tocar, ninguém consegue dar aulas aqui à volta”. E há um miúdo que diz assim, “Ó stôr, nós estamos em África.” e ele só disse assim, “É pá, se tu com estes tamborzinhos pequeninos fazes tanto barulho, imagino quando vierem os grandes do projeto que tu me propuseste”. portanto, eu fui ganhando nesta escola o direito a fazer barulho, ao ponto de construir uma sala de música, longe de tudo, para podermos fazer... A nossa sala de música tem uma bateria, e tem uma, um dia destes pode vir cá fazer uma visita para ver, e tem, tudo trabalho de uma turma de currículo alternativo, criou cortinas, depois criou um painel de alcatifa no fundo da sala, e as pessoas todas pensam que aquilo é uma questão estética, mas não é só uma questão estética, é também acústica. A sala com melhor acústica dentro desta escola, é aquela, ao ponto de nós estarmos a tocar bateria lá dentro e não incomodar ninguém, porque não há reverberação. Às vezes a falar numa das outras salas, se estão dois ou três a falar, ninguém se entende e portanto, quando eu digo que estes projetos são projetos um bocado loucos e quando o FAROL aparece, havia 40 pais, cada um com um projeto de escola diferente para os seus filhos. Os dois professores que começaram o FAROL, não querem ouvir falar do FAROL neste momento. Portanto, nós tivemos a loucura suficiente para avançar com uma coisa destas e ir modelando aquilo que todos queriam de diferente, para consensualizar um modelo que neste momento é nosso e adaptado à nossa realidade. Porque eu costumo dizer que o melhor método é a síntese dos vários métodos.

- É como a música, não é, que é o conjunto das notas que faz a melodia...

Não, não, a música é uma síntese de vários elementos. O elemento melódico, o elemento rítmico e o elemento harmónico e há harmonia quando estes todos se conjugam.

- É um processo mais ou menos idêntico, não é.

Sim. E então, conseguimos chegar a este modelo, não nos esquecendo do ponto de partida. Qual era o ponto de partida? Era precisamente a diferenciação pedagógica, a flexibilidade curricular, o papel dos pais como um papel de parceiros e não de *outsiders*.

Também aí foi preciso fazer alguma pedagogia porque os pais achavam que é tudo... é assim... é à vontade, mas não é à vontadezinha. E portanto neste momento acho que conseguimos criar ali um equilíbrio entre todas estas utopias e fizemos a nossa utopia. E portanto... Mas não é caso único, nós temos neste momento no Agrupamento, já um conjunto bastante... É assim, quando nós tomámos posse, é curioso, a guerra era, nós somos contra o FAROL, a *vox populi*. Como viu, esta minha eleição foi um processo conturbado, havia três candidatos, isto foi uma guerra. Eu já tinha tomado posse, ainda estavam a por em causa as minhas habilitações. Hoje está tudo em paz, está tudo pacífico. Enfim, há gente que discorda sempre não é... Eu felizmente estou habituado, desde muito novo, à democracia, democracia mesmo, democracia como respeito pela diferença. Democracia é o respeito pela diferença. Eu posso discordar das ideias, mas isso não faz com que eu esteja contra a pessoa. Há muita gente que não consegue perceber que, quando eu discordo de alguém, eu discordo de alguém que me está a apresentar uma ideia, da qual eu discordo, eu não discordo de ninguém em absoluto. Eu aprendi muito cedo, porque andei na política muito cedo e muito cedo me desiludi da política. Portanto, eu cheguei a pertencer, a ser candidato a deputado, mas não encontrei em nenhum partido esta visão, nenhum partido em Portugal tem esta visão da democracia. Primeiro nós, depois nós, depois nós. E quem não está por nós, está contra nós, que era do que acusavam o Salazar não é, acusavam o Salazar de que, quando alguém não concordava com ele, era comunista. Mas nós, não vivemos em democracia, vivemos numa partidocracia e portanto, os partidos são entidades um bocado antropofágicas, são um bocado canibais, alimentam-se entre eles, de pequenos ódios e de facadas nas costas e de traições e hipocrisias, portanto ninguém é amigo de ninguém dentro da política e então, não há respeito. E quando eu digo muitas vezes, e digo isto muitas vezes aos miúdos, atenção, ninguém pode ser julgado por ser isto ou ser aquilo, é preciso respeitar. E eu desde sempre dizia isto nas minhas aulas, quando eu falava de Músicas do Mundo, eu mostrava aos meus alunos música do Azerbaijão, do Irão, quando lhes mostrei *reggae* da Índia, eles quase não queriam acreditar. Quando eu lhes dizia que fiz *rap* em 1990, não queriam acreditar. Eu dizia-lhes que na música popular portuguesa já há rap há muito tempo, basta olhar para o baile mandado dos algarvios, para perceber que aquilo é uma forma de rap, a batida é que é diferente, mas pronto. E eu digo, quando nós ouvimos esta música, “Aí que esquisito”, OK, é esquisito, mas não é nem melhor, nem pior que a nossa, é diferente. E nós, quando ouvimos, ouvimos porque somos curiosos, e é bom que sejamos curiosos e é bom que nós procuremos

perceber porque é que a música dos outros é assim, porque é que a nossa é desta forma. E dentro desta análise cultural das coisas, por isso é que, quando eu fui animador cultural durante muitos anos num espaço da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, tinha um Lar de Idosos, um Lar de Crianças e um Centro de Formação Profissional. E a negociação que fizemos, dura, com o Ministério do Emprego e o Ministério da Educação relativa aos currículos dos cursos de formação profissional, foi o primeiro Centro de Formação Profissional do país a ter Educação Artística e eu defendi isso da seguinte maneira, nós temos um curso de confeção, temos um curso de cabeleireiro, temos um curso de cozinha, temos um curso de pintura automóvel, um curso de pintura de construção civil, estas áreas, se não tiverem um conhecimento estético, estão coxas, portanto se nós não educarmos para a estética, estas pessoas não serão tão bons profissionais. E aí, ficou lá, ainda hoje existe, ainda hoje lá está, eu já não estou, mas ficou lá. Portanto, são estas sementes que vamos largando por aqui, vão fazendo o nosso percurso. Pronto, mais não fiz, porque eu nunca tive a veleidade de fazer músicos. Eu disse sempre, a minha missão enquanto professor de Educação Musical, não é fazer músicos. Se eu os descubro, eu potencio-os, digo assim, “tu tens, vai para uma escola onde possas seguir isso, com vocação, porque tu tens perfil para isso” e potencio-os e dou-lhes a mão, mas a generalidade é criar públicos, criar fruidores, e é a esses que tenho que lhes dar panóplia de escolhas, para poderem saber diferenciar a qualidade da menor qualidade, que é muito subjetiva, o que eu considero que é de qualidade, há outro ali ao lado que diz que não. Tem muito a ver com o meu percurso. Agora, eu estou um bocado como a Maya, a Maya foi minha colega na Faculdade, na Faculdade de Direito, ela chama-se Eunice, e quando se transformou em Maya, tinha uma máxima que era “Não negue à partida uma ciência que desconhece”. portanto, não temos que ser céticos em relação a tudo, temos que estar recetivos e isso é que é a verdadeira aprendizagem. O nosso projeto de intervenção, tem um título que é “ensinar a pensar é a missão mais nobre da escola”. E curiosamente, este tipo, é o tipo do primeiro seminário que eu organizei ou co-organizei no SINDEP nos anos 80. Portanto é uma coisa que me acompanha desde... Hoje a escola ainda não ensina a pensar, mas é para lá que caminhamos.

- É verdade, é verdade. E aí entra muito a questão da democracia, que o Professor Joaquim estava a falar, sem dúvida alguma.

É aí que entra a loucura do FAROL, o respeito por coisas, da autonomia, por o dar a conhecer, quanto mais conhecimento tivermos... O meu avô dizia uma coisa, eu continuo a citar o meu avô, apesar que haja uma amiga minha que ela toda dada aos espíritos, diga “Esse teu avô que estás sempre a falar, não está tão próximo de ti como o teu outro avô de que tu nunca falas, porque esse teu avô de que tu estás sempre a falar, era uma pessoa com um espírito e com uma cultura acima da média, e portanto ele neste momento está numa dimensão espiritual muito acima da Terra. O que está mais próximo de ti, é o teu outro avô, o que organizava as festas, e que arrumava um baile com uma gaita de beijos, e que organizava lá...”. E eu sou isso. Ela disse “Tu és isso. Tu pegas uma viola e animas aí o grupo, pegas no acordeon e pegas na gaita de foles, tu queres é festa, portanto esse teu avô, está muito mais próximo”. Mas quando se trata desta parte não é, que é a minha outra faceta mais séria, mas que eu nunca levo muito a sério, não levo muito a sério no sentido de que temos que relativizar sempre as coisas, para termos a tal dose de loucura para apostar na inovação e na mudança. Porque se não arriscarmos, não petiscamos. Eu costumo citar muito os adágios populares, eu sou um indivíduo do povo, e até costumo dizer citando aquele analfabeto mais culto que eu conheço, “Uma mosca sem valor pousa com muita alegria, na careca de um doutor como em qualquer porcaria”, e portanto, é isso que nos dá o bem-estar, é isso que nos dá o respeito pela diferença, é isso que nos dá o verdadeiro espírito cívico da democracia. Eu fui educado num Seminário, de uma forma bastante rude, rígida, mas nunca me deixei, como é que eu hei-de dizer, agrilhoar pelas... Eu quando saí do Seminário vinha cheio de preconceitos, dos quais me libertei à custa da música. Eu tinha medo das raparigas. Eu saí com 16 anos, tinha medo de me aproximar das raparigas. Mas como tinha aquela coisa, havia muito pouca gente que tocasse viola como eu naquela altura, eu já tocava órgão e era eu que tocava na igreja, e depois comecei a fazer parte de uma banda rock e mesmo que eu não quisesse aproximar-se das raparigas, elas aproximavam-se de mim, e isso de certa forma quebrou-me a minha timidez e a quebrar os preconceitos que trazia do Seminário. Andei no Seminário da Manhã Submersa, e depois da Manhã Submersa, aquilo continuava imutável. E portanto, quando eu digo que a nossa escola, a escola que nós defendemos, o modelo que nós tentamos aqui introduzir, tem muito a ver com esta nossa visão da democracia, do respeito pelo outro, eu digo muitas vezes, não temos que ser contra a homofobia, contra o racismo, contra isto ou contra aquilo, só temos que respeitar os outros. Está lá isso tudo.

- E se calhar já me respondeu à pergunta seguinte, que tinha a ver com qual é que acha que é a relevância que o FAROL dá ao bem-estar do aluno, penso que tem vindo a responder...

Porque na realidade os alunos ali aprendem a sorrir, têm a possibilidade de pesquisar e de ir para além do currículo, se quiserem e isso faz com que o conhecimento apareça como uma forma de gozo, não como uma obrigação. Eu costumo dizer, hoje os problemas estão na escola, quando eu ia para a escola, era um direito que eu tinha. Hoje vamos para a escola porque é um dever e normalmente quando somos obrigados a qualquer coisa, eu, quando me obrigam a fazer qualquer coisa, eu resisto. Eu resisto. Eu sou um resistente por natureza. Sou um bocado como o poema do José Régio, “Não sei quem sou, não sei por onde vou, não sei de onde venho, só sei que não vou por aí.” Sobretudo, para além de saber muito bem o que é que eu quero, sobretudo sei o que não quero. E nós, não é a crítica pela crítica, normalmente, como dizia o Laborinho Lúcio, nós temos de deixar de ser, não temos de ser inconsequentes, mas podemos e devemos ser desobedientes, não é, desobedientes, mas consequentes. “Eu não quero isto, porque quero aquilo” e portanto, costuma ser visto como desobediência, mas a desobediência, não é propriamente uma coisa má. Não é só eu não faço isto porque sim ou eu não faço isto porque não, é eu não faço isto desta forma porque considero que devo fazer desta. Até posso, digo muitas vezes aos miúdos, não tenham medo de errar, porque quanto mais errarem, mais aprendem. Hoje criou-se, na sociedade, esta coisa da perfeição. Ninguém é perfeito, portanto não temos que ter esta fobia da perfeição, porque a perfeição ninguém a alcança. Cristo que era Cristo e era lá aquela eminência e também não era perfeito, também era criticado, também foi condenado, por isso ninguém esteja à espera de ter unanimidade. E portanto, se nós tivermos consciência de que não vamos ter unanimidade, não é dramático se alguém discordar de nós. Agora, se nós nos considerarmos como os nossos políticos de hoje se consideram, que somos uns gurus, somos a sapiência máxima, se alguém nos contesta, aqui d’el rey, que isto é um drama. E por isso é que há dias, o Henrique Neto que é uma pessoa que eu até considero e que é uma pessoa lúcida, foi um mau militante do PS, um empresário de sucesso, o homem dos moldes da Marinha Grande, aí perto de si, dizia o Henrique Neto que nunca o Salazar foi tão ditador como o Costa tem sido, e é verdade. Eu vivi no tempo do Salazar e nunca me senti tão constrangido como me tenho sentido nos últimos tempos. É curioso, estamos em democracia. Supostamente. Nunca vi uma democracia tão

castradora como esta neste momento. Eu oiço às vezes coisas, ainda ontem ia a ouvir, um debate na rádio sobre linguagem, o escrutínio hoje e as redes sociais são um reflexo disso, o escrutínio hoje é de tal ordem, que é castrador das liberdades. E se uma pessoa tem uma espinha dorsal e uma consciência crítica das coisas, ou então está sempre a ser vítima de *bullying* e a saúde mental começa... Porque as pessoas não usam as redes sociais com uma forma que eu por exemplo uso. Divulgar as coisas boas, porque os miúdos gostam de ver quando saímos e a pandemia roubou-nos isso, nós saíamos a tocar bombo, era uma felicidade, o convívio, nós fazíamos piqueniques, quando íamos daqui para Braga, todos os anos parávamos a meio para fazer um piquenique, o almoço era sempre um piquenique, depois à noite... quando vinha, parávamos no Porto para comer a francesinha da ordem, havia aquele ritual, aquele convívio, os miúdos adoravam isto e foi-nos tirado pela pandemia.

- Professor Joaquim, se me permitir, eu vou partilhar agora aqui consigo, o resultado... Eu penso que o Professor Joaquim respondeu ao questionário *online* sobre o bem-estar do aluno. A partir das respostas que foram dadas nesse questionário, que foi questionado por um lado um bem-estar e por outro lado o mal-estar, mas eu só aproveitei, neste caso, o bem-estar. E essas respostas foram enquadradas aqui em várias categorias, de acordo com um modelo do bem-estar de uns autores que fizeram um modelo do bem-estar na escola e esse bem-estar na escola dependia de várias coisas, entre elas, as condições da escola, das relações sociais e do próprio processo ensino-aprendizagem. Depois aqui o aluno e o bem-estar do aluno, eu perspetivei o aluno de uma perspetiva holística, ou seja, é um aluno que é corpo, mente e emoções. E a partir das respostas que foram dadas nos questionários, que foram os próprios alunos, os encarregados de educação, os professores que intervêm na escola, as assistentes operacionais, o Sr. Diretor, tudo foi encaixado nestas categorias. E o que eu lhe vou apresentar agora é tipo o “estado desejado” do bem-estar do aluno para a escola do FAROL. Estou a fazer também com a Várzea de Sintra, também já fiz este processo, que também desenvolve um projeto alternativo, e é muito curioso comparar os resultados, porque realmente há nuances, tem a ver com a cultura de escola e com o clima de escola, não é. E então o bem-estar do aluno para o FAROL é quando a criança está feliz e isso é normal porque o bem-estar corresponde à felicidade. E eu tenho aqui a **negrito salientado, que foram as respostas dadas com mais frequência, que**

também é significado de calma e de equilíbrio emocional. É interessante também ver que, para além de não sentirem tristeza, não sentirem medo, sentirem alegria, o que deram mais ênfase foi efetivamente estarem tranquilos. Depois temos aqui...

Isso tem muito a ver com aquele momento que eles têm, aquele espaço que eles têm, o tal momento Zen, é um momento de interiorização. Eu costumo dizer que eu periodicamente eu preciso de ir respirar à Serra da Estrela, porque eu para além de respirar o ar puro, que eu aqui também tenho, que eu vivo numa aldeia, não vivo propriamente na cidade, mas aquele ar traz-me não só o ar puro, mas as minhas recordações de infância, os lugares, os cheiros, todo aquele envolvimento dos lugares onde eu fui muito feliz quando era gaiato.

- A tal tranquilidade não é, proporciona sentimentos de bem-estar. E então aqui noutra vertente, um aluno com bem-estar também é um aluno com curiosidade, abertura para a aprendizagem, sentido de humor, interesse e colaboração. E aqui mais outras questões.

Por acaso uma vez passei-lhes isto. Tenho uma prima, que é a Diana Prata, que é uma das investigadoras do sucesso ao nível do país, criou a NeuroPsyAI como uma das startups mais votadas na Websummit, há uns dois ou três anos e a Diana descobriu a hormona da felicidade, que é a ocitocina e teve aqui com um grupo nosso aqui há uns três anos, com um grupo de alunos do 3.º ciclo, a falar disso e portanto de acordo com a investigação que ela faz, quando nós fazemos bem, nós produzimos muito mais ocitocina quando nos relacionamos com o outro, quando rimos para o outro e o outro sorri para nós, nós produzimos ocitocina. O que quer dizer que esta coisa da colaboração, aquilo que o meu avô dizia, quanto mais dou, mais tenho.

- Essa expressão é muito sábia, sem dúvida alguma. Não somos nada sem os outros.

O meu avô dizia, ninguém é tão pobre que não consiga dar, nem ninguém é tão rico que não consiga receber. E portanto, o dar, o dar-se, traz felicidade.

- A relação com o outro, é um foco que o Professor Joaquim aí falou, que eu não aprofundei na investigação porque obviamente não há tempo para tudo, mas que sem dúvida que tem sido uma expressão que aparece sempre, a importância da

relação que se estabelece com o outro, no contexto escola, a relação professor-aluno imensamente, também com os pares, mas professor-aluno.

Eu não gosto das aulas, mas gosto da escola.

- Sim, sim quantos, quantos... Sem dúvida. Foi também muito interessante sabe, no FAROL um dos traços que foi salientado foi a parte de que o bem-estar do aluno também corresponde a um sentido de humor. Eu também discuti este quadro com as professoras e elas disseram “Ah pois é porque nós próprias somos, damos muito valor ao sentido de humor e somos pessoas bem-dispostas” e então, é engraçado como isto depois influencia...

Eu quando lá vou, também.

- Sim, eu estava para comentar também, porque o Professor Joaquim também me parece que é uma pessoa que contribui para esta característica e então os próprios alunos...

Eu visito muitas vezes as escolas do 1.º ciclo e tenho uma relação com os miúdos... Porque os meus alunos de Educação Musical costumavam de dizer que o que mais apreciavam nas minhas aulas, eram as minhas histórias, as minhas histórias de vida metia-as normalmente no aspeto musical das coisas e como eu tenho uma larga experiência musical de histórias, dentro da música, vivo na música desde os 15 anos, comecei a tocar o órgão no Seminário aos 9, a música acompanhou todo o meu percurso, e portanto as minhas aulas de Educação Musical eram dadas também a partir de histórias, os miúdos diziam que adoravam as minhas histórias, por isso histórias que tinham música e o contexto dos conteúdos que apareciam ali, em algumas das histórias que eu contava, em certos aspetos da minha vida musical.

- Isto é transversal possivelmente a várias escolas, que é óbvio que o aluno que tem bem-estar é um aluno que tem muita motivação para aprender, que gosta de ir e estar na escola e que gosta de aprender.

Tenho uma máxima há muitos anos que eu acho interessante, há dois aspetos essenciais para aprender: disciplina e motivação. Disciplina é rigor, mais nesse sentido. É disciplina e motivação, portanto se eu tiver motivação, eu auto-disciplino-me. Se eu não

tiver motivação, eu faço tudo para pisar o risco e fazer todos os possíveis por sair fora. A afetividade é bastante importante também, em relação à relação com o outro.

- Também foi interessante surgir a criatividade como característica diferenciadora.

Nós somos um Agrupamento muito virado para as artes. O trabalho que é desenvolvido no FAROL pela Ana Almeida, pela Tatiana, pela Sandra, no âmbito das artes e que depois é complementado pela Ana e pela Elsa, é sem dúvida um trabalho muito criativo e que inspira a criatividade nos alunos.

- E as crianças adoram, adoram realmente a parte artística, a que realmente não é dado muito ênfase nas escolas regulares, digamos assim, do 1.º ciclo. Depois a questão da saúde, a aptidão física, o sentir ou não sentir dor física e o aluno ter energia. Depois aqui outra parte, que é a parte dos comportamentos e atitudes, ou seja, se eu quisesse, se eu tivesse tido tempo, sabe que entretanto fiquei com vontade de avançar para um Doutoramento e quero aqui investigar uma série de coisas. A parte dos comportamentos e atitudes é como nós podemos observar que a criança está a sentir bem-estar. E aqui aparece também uma série de indicadores, que nós podemos observar, externamente, na criança. Está recetivo, cumpre as regras, socializa, brinca, aprende, sorri, participa, tem um bom aproveitamento escolar, apresenta propostas de atividades, mostra vontade de permanecer na escola durante mais tempo, recusa-se a ir para casa no final do dia. Isto seriam por exemplo aspetos que se poderiam observar, os professores, os encarregados de educação, etc., poderiam observar e aí percebermos se o aluno está a sentir bem-estar ou não.

Também tem muito a ver com o *feedback* positivo que nós damos aos alunos. Esta história de não dramatizar o erro, pelo contrário, relativizar o erro e tornar o erro numa forma de aprendizagem, desdramatiza muito a situação e dá um *feedback* positivo. E sobretudo acho que é muito importante investir aqui.

- Depois, isto é o aluno com bem-estar, o perfil do aluno com bem-estar para a EB1 do FAROL, para a EB1 da Orjariça, aliás, para o Projeto FAROL, é todo este que aqui está, que foi construído em conjunto, digamos assim, e validade por alguns elementos do FAROL. Depois, aquele tal quadro de referência que eu consultei, fala da parte das condições da escola, onde cabem uma série de questões, que no

caso das respostas aos questionários, vieram desaguar nestas aqui, que é as condições de segurança, o facto de ser um ambiente seguro é algo que as pessoas valorizam, um ambiente confortável, com uma temperatura da sala adequada, os materiais adequados, com apoio. As crianças falaram muito no subir às árvores, eles adoram subir às árvores, como vê aqui a negrito, o ambiente seguro e o subir às árvores, foi o que foi mais focado em termos de respostas. Haver espaço e tempo para brincar, haver comida que agrade às crianças, não haver ruído excessivo, não haver tempos de espera e também falaram em haver turmas de dimensão mais reduzida.

A questão do ruído é uma coisa que sou muito sensível, que sou da área da acústica, eu tive o cuidado de pôr aquela sala, a minha sala, com condições acústicas adequadas, mas neste momento há uma preocupação, e neste momento toda a nossa escola vai ter uma intervenção ao nível das salas de aula para diminuir o nível de ruído e de luz, portanto nós durante a interrupção letiva agora das férias grandes, vamos ter uma intervenção ao nível da substituição dos tetos com zonas de *pladur* picotado, para absorver o som, e substituir a iluminação, por iluminação LED. No próximo ano vamos ter salas com condições acústicas e de iluminação. Bem-estar físico.

- Sim, sim sem dúvida e que influencia todos os outros.. Então, nós poderíamos, isto também daria azo a, avaliar-se cada uma destas áreas, não é. Como obviamente não tive tempo, não avaliei, mas era possível avaliarmos tanto a perceção do aluno em relação a cada uma destas áreas, como a perceção dos professores, dos encarregados de educação, como irmos perceber alguns indicadores mais objetivos, porque a perceção é uma coisa, indicadores estatísticos e objetivos são outra. Por exemplo, aqui nas refeições, nós podíamos avaliar a satisfação das crianças relativamente às refeições, mas também podíamos ir avaliar a ementa semanal...

A qualidade... O valor nutricional, essas coisas.

- Exatamente, exatamente. Depois, as relações sociais, em que eles focam sempre, aparece sempre a relação com os pares, obviamente, e como é que eles sentem bem-estar nas relações sociais, a brincar com os amigos, tendo amigos, não havendo conflitos e aqui apareceu uma questão que as professoras já tinham

falado que realmente era a questão que as preocupava agora, e eu conheço várias escolas do 1.º ciclo e várias escolas e todos os professores têm sido unânimes em referir, que as crianças estão com mais dificuldade em controlar as emoções, em gerir as emoções, em controlar a agressividade. A pandemia agravou. Já seria um problema que algumas escolas tinham...

A seguir ao desconfinamento, sim.

- Todas as escolas se queixam disso e efetivamente isso foi uma questão que se percebeu pelas respostas do questionário, o não gozar, etc., e elas têm trabalhado isso de imensas formas e de formas mesmo muito boas. Depois a relação com os professores. Queria aqui destacar-lhe uma coisa, em termos de clima de escola, a aceitação das diferenças. Que giro perceber agora, ao falar consigo, perceber que também é a sua mentalidade e a sua visão e realmente eu achei tão delicioso, porque nas respostas ao questionário, muita gente focou o facto de se aceitar as diferenças, isso ser sinal do bem-estar do aluno.

Nós estamos sempre a insistir nisso.

- Mais uma vez, comparando com a Várzea de Sintra, que tem outros valores em termos de clima de escola, este não foi um dos que apareceu ou pelo menos não apareceu com tanta intensidade, com tanta frequência e aqui a aceitação das diferenças, o respeito pela individualidade, e depois é tão interessante ver que são valores que o Sr. Diretor também defende, é fantástico. Depois para finalizar, a parte do processo ensino-aprendizagem, que para ser proporcionador de bem-estar, respeito pela individualidade, pelo ritmo e crescimento do aluno, aproveitar o potencial, os próprios alunos também ensinarem, valorizar as vocações, aprender na brincadeira, aprender como desafio, aprendizagem tranquila, aprendizagem que estimula a criatividade, a diferenciação pedagógica, o aluno como professor, a educação emocional ou para a relação, o envolvimento das famílias e depois são sugestões que foram dadas, que têm a ver com legislação, tem a ver com a extensão do currículo.

O aluno como professor, o aluno a ajudar os outros. Nós temos o prémio de mérito, o prémio pessoal e social, portanto também premiamos, também atribuímos mérito, à

cooperação. Temos um diploma para quem se, pode não ter grandes resultados académicos, mas é alguém que socialmente coopera com o outro e isso é premiado.

- Professor Joaquim, fantástico. E eu estava aqui a mostrar-lhe estes quadros porque nós temos o quadro de avaliação externa da escola e também existem os quadros de autoavaliação das escolas. Eu tentei fazer uma espécie de avaliação externa, digamos assim, barra autoavaliação, com o foco no bem-estar do aluno e daí todos estes quadros. E eu gostava de lhe perguntar, tendo em consideração esta informação que lhe apresentei assim de uma forma muito célere, o que é que acha sobre a possibilidade de introdução de melhoria na escola, através do foco no bem-estar do aluno, ou seja, através de todas estas...

É assim, nós temos o NAFAI, que é o nosso Núcleo de Avaliação Interna e Formação e podemos propor, se nos enviar este documento, eu posso pedir à empresa que trabalha connosco para criar nas nossas oportunidades de melhoria, para incidir sobre isto. Por acaso eu já tinha pensado em fazer isso para também concorrer aquela situação da Ordem dos Psicólogos...

- O Selo da Escola Saudavelmente.

A Escola Saudavelmente, sim. Portanto, se nós introduzirmos esta situação na nossa avaliação interna, podemos fazer, podemos partir para essa candidatura.

- Sim, sim, depois o que precisar também da minha colaboração... E para terminar, que futuro é que vislumbra para o FAROL?

O FAROL neste momento está sedimentado como projeto e muito provavelmente a contagiar boas práticas noutras escolas, porque como há pouco ia dizer e só para... Quando nós tomámos posse, diziam que nós, enquanto equipa, estávamos contra o FAROL. Não só não estávamos contra, como fomos nós que promovemos a integração do FAROL na rede, como fomos nós que criámos outras condições ao FAROL, montámos as coadjuvações, promovemos a criação da Associação de Pais, portanto foi sempre mais e nunca menos connosco, ao ponto de neste momento, termos outras escolas com modelos de intervenção semelhantes e com outras incidências, cada um com a sua resposta, mas dentro deste espírito da inovação pedagógica, da flexibilidade curricular, do sentido da comunidade educativa alargada a colaborar com a escola,

fazendo parte do processo e não estando lateralmente ou estando fora do processo, pronto, basicamente é isso. O FAROL tem futuro.

- Espero que todo o seu Agrupamento. Professor Joaquim, muito obrigada pela sua colaboração, pela sua disponibilidade, pela sua simpatia. Da minha parte, também o que eu puder colaborar convosco, disponha, predisponho-me a isso.

Muito obrigada por se ter lembrado de nós. Estas coisas são sempre mais-valias. Aprendemos uns com os outros.

ANEXO 15 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE
VÍTOR MELÍCIAS - FAROL

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto	
Perfil dos alunos, projetos, contexto do Agrupamento de Escolas	Contexto geográfico e socioeconómico do concelho	População de determinadas zonas com nível socioeconómico razoável	<i>“(…) tradicionalmente, a freguesia de A-dos-Cunhados e Maceira, que é a maior freguesia do concelho de Torres Vedras, tem uma população com um nível socioeconómico, enfim, razoável. (...) a zona de Maceira, (...) do ponto de vista económico também, bastante importante aqui no concelho de Torres Vedras.”</i>	
		Zona turística	<i>“Tem, é uma zona com, nomeadamente a zona de Penafirme, fica numa zona de praia; a zona de Maceira, fica também ali junto Hotel Golfmar, aquele circuito de saltos do Vimeiro, uma zona do ponto de vista turístico (...)”</i>	
	Contexto do Agrupamento / Alunos	Escola com alunos de etnia cigana	<i>“(…) a nossa escola-sede localiza-se numa periferia de um bairro social com a maioria dos habitantes desse bairro social de etnia cigana.”</i>	
		Maioria dos alunos no 1.º ciclo	<i>“(…) temos depois 18 estabelecimentos, não é, sendo o grosso, o maior número de alunos que temos é no 1.º ciclo (...)”</i>	
	Aposta na vertente tecnológica		Investimento no digital	<i>“Porque nós, do ponto de vista tecnológico, somos o primeiro Agrupamento de Torres Vedras. De facto, nós temos feito um grande investimento no digital (...)”</i>
			Salas de aula do futuro	<i>“(…) temos projetos que do ponto de vista do digital fazem com que a Câmara, por exemplo, invista numa das nossas escolas, na primeira sala de aula do futuro do concelho e quer implementar a segunda também no nosso Agrupamento, porque os outros Agrupamentos não dão resposta.”</i>
			Protocolo de mecenato para aquisição de equipamentos	<i>“E com a Frismar, estabelecemos um protocolo ao nível de mecenato, e neste momento nós conseguimos que o nosso Agrupamento seja de facto o Agrupamento que do ponto de vista tecnológico esteja mais bem apetrechado em parte porque todos os anos nós temos uma verba da Frismar que</i>

		tecnológicos	<i>dedicamos à aquisição de tecnologia para podermos manter toda a nossa aposta no digital (...)</i>
		Possibilidade de acompanhamento das avaliações em tempo real no Moodle (alunos e enc. Educação)	<i>“(...) e somos o único Agrupamento onde os Encarregados de Educação que o queiram, têm a todo o tempo, em horário real, as avaliações dos seus filhos, e portanto eles acompanham porque nós fazemos a nossa avaliação através da plataforma Moodle e portanto os alunos, para além de gerirem a sua própria avaliação, (...) os encarregados de educação também têm acesso a essa informação, podem incentivar os seus educandos a fazê-lo e portanto, quando começámos o ensino à distância, para nós não foi nenhum drama porque nós já fazíamos isso, melhorámos ainda mais com isso, produzimos mais recursos, já os tínhamos, por isso o embate foi mínimo, e portanto, é uma aposta grande que fazemos.”</i>
		Projeto Bibliotecnologias e ABC+digital	<i>“E não falei do Projeto Bibliotecnologias e do ABC+digital, neste momento, o FAROL também quer, porque nós, na Ponte do Rol, os nossos alunos do 3.º e 4.º ano não têm caderno diário, têm mesas digitais e treinam a escrita manual, nas mesas digitais. Dá um gosto tremendo vê-los escrever sem olharem para o que estão a fazer, porque olham para o ecrã e com letras fantásticas.”, #Na Ponte do Rol temos um projeto que é o Bibliotecnologias ABC+Digital Escola do Futuro, em que a diferenciação pedagógica se faz, mas também com a utilização do digital e das novas tecnologias, apostando forte inclusivamente na Sala de Aula do Futuro. Já tem microscópios digitais e vai ter mais ecrãs táteis e outras coisas.”</i>
	Aposta na ecologia / ambiente / ar livre	Projeto para tornar o Sizandro navegável	<i>“Este ano, avançamos já com um novo projeto, um projeto muito interessante para a comunidade torreense, que é devolver o Sizandro à cidade. Tornar o Sizandro navegável, numa faixa que nós protegeremos, com canoas de material reciclado fabricado pelos nossos alunos e portanto, tendo assim a navegabilidade do Sizandro, tornando-o um local de lazer para que a sociedade, para que a comunidade torreense possa, como antigamente, usufruir do Sizandro, como espaço de lazer.”</i>
		Hortas pedagógicas	<i>“(...) o próximo projeto a desenvolver no próximo ano, aqui na nossa EBI, é precisamente um projeto de inovação pedagógica a partir da ecologia. Todas as turmas vão ter a sua horta e partir da horta vão aprender (...) a Câmara tem um papel importantíssimo na criação de condições, dando-nos mais terra, tirando alcatrão e cimento e dando-nos mais terra, (...) porque depois os meninos vão voltar à terra.”</i>
		Projeto <i>Play and Learning Outside in Primary School</i>	<i>“(...) estamos já num Erasmus, que é o PLOPS, que é Play and Learning Outside in Primary School, na sequência do MLO, que fizemos com o pré-escolar, que é Moving and Learning Outside, era um Erasmus que foi desenvolvido aqui também... E temos uma parceria com o grupo do Professor Carlos</i>

			<i>Neto, e vamos desenvolver este projeto do PLOPS aqui.”</i>
Intervenções nos equipamentos para melhoria	Mudar a entrada da escola		<i>“ (...) mas temos um projeto na Câmara para mudarmos a entrada da nossa escola, do bairro para a outra zona (...)”</i>
	Introdução de um anfiteatro entre duas escolas		<i>“(...) e também unindo as duas escolas, não faz sentido que haja uma rede a separar as duas escolas, e ao deitar abaixo essa rede, há ali uma zona de declive, onde está projetado um anfiteatro (...)”</i>
	Intervenção para melhoria das condições acústicas e de iluminação		<i>“(...) toda a nossa escola vai ter uma intervenção ao nível das salas de aula para diminuir o nível de ruído e de luz, portanto nós durante a interrupção letiva agora das férias grandes, vamos ter uma intervenção ao nível da substituição dos tetos com zonas de pladur picotado, para absorver o som, e substituir a iluminação, por iluminação LED. No próximo ano vamos ter salas com condições acústicas e de iluminação. Bem-estar físico.”</i>
Aposta no 1.º ciclo do ensino básico	Maior número de alunos no 1.º ciclo		<i>“Mas portanto, temos depois 18 estabelecimentos, não é, sendo o grosso, o maior número de alunos que temos é no 1.º ciclo, e portanto fazemos um grande investimento no 1.º ciclo.”</i>
	Apenas um Professor Titular facilita a implementação		<i>“É muito mais fácil implementar estes projetos no 1.º ciclo porque têm um professor, embora tenha colocado coadjuvantes, mas quem gere o currículo é o professor.”</i>
	Diversidade de oferta ao nível do 1.º ciclo		<i>“(...) nós estamos a criar alternativas para todos os gostos. O FAROL é um projeto de inovação pedagógica baseado na intervenção dos pais, baseado na diferenciação dos alunos e na autonomia dos alunos. Na Ponte do Rol temos um projeto que é o Bibliotecnologias ABC+Digital Escola do Futuro, em que a diferenciação pedagógica se faz, mas também com a utilização do digital e das novas tecnologias, apostando forte inclusivamente na Sala de Aula do Futuro. Já tem microscópios digitais e vai ter mais ecrãs táteis e outras coisas. Podem inclusivamente ser visitados por outras escolas, e portanto quem quiser seguir essa via, vai para ali e aqui, o projeto de inovação pedagógica de cariz mais ecológico, virado para a rua, para o brincar na rua.”</i>

		Perfil do aluno do 1.º ciclo	<i>“(…)a ideia é criar sempre um perfil do aluno do 1.º ciclo que quando chega ao 2,3, possa ele também provocar mudança nos professores.”, “(…) não deixamos de investir num perfil de aluno do 1.º ciclo e por isso é que investimos no FAROL, investir num perfil de aluno do 1.º ciclo que possa ser autónomo, que possa ser um ser pensante, um cidadão que esteja preocupado com os valores essenciais de uma cidadania ativa, daí que investimos no FAROL, investimos na Ponte do Rol, estamos a preparar outro projeto aqui para a nossa EBI, que fica aqui ao lado, também com um projeto de inovação pedagógica, com uma incidência maior na parte da tecnologia”</i>
Projetos na área pessoal / social / comunitária	Integração na Rede Social		<i>“Somos também o único Agrupamento que está representado, efetivamente representado, em todos os CLAS, que são os Conselhos Locais de Ação Social, temos essa preocupação a nível social.”</i>
	Projeto com equipa multidisciplinar		<i>“Estamos a lançar agora dois novos projetos, um no início do ano que se chama “Fazer a Ponte” que é um projeto no âmbito do plano de desenvolvimento pessoal, social e comunitário, temos neste momento 6 técnicos [dois técnicos de Serviço Social e quatro Psicólogos, dois clínicos, dois educacionais] (...)”</i>
	Apoio social às famílias		<i>“(…) somos o único Agrupamento de Torres Vedras que tem dois técnicos de Serviço Social, que dão um grande apoio às famílias, porque entendemos que é essencial, que é importantíssimo dar apoio às famílias, temos muitas famílias... Inclusive alunos estrangeiros que sem o nosso apoio não conseguiriam fazer, tratar dos papéis para a Segurança Social, pronto, apoio para coisas mínimas, que indivíduos que chegam aqui e não conhecem a realidade do país, se não tiverem este apoio na escola, não têm em lado nenhum.”</i>
	Mediação		<i>“(…) um desses psicólogos está com tarefas de mediação (...)”</i>
	Tutorias		<i>“(…) estamos neste momento a desenvolver o projeto de tutorias, que o próximo ano vai entrar em ação.”</i>
	Orientação vocacional a partir do 7.º ano		<i>“Estamos também a fazer orientação vocacional, logo no 7.º ano, porque entendemos que se fizermos só no 9.º, as escolhas que os miúdos fazem são escolhas muito inconscientes e escolhas muito inconsistentes e os miúdos começaram a perceber o que é a orientação vocacional, é logo no 7.º ano. Portanto, quando chegarem ao 9.º, com três anos de trabalho nesta área, eu estou seguro de que eles farão opções muito mais conscientes e isso vai facilitar-lhes a vida no percurso futuro.”</i>
	Bolsa para alunos		<i>“Também temos uma parceria que nos permite acompanhar os nossos alunos depois de saírem daqui, até ao seu percurso universitário, temos um protocolo com a empresa Paulo Duarte, que atribui uma</i>

		do ensino superior	<i>bolsa de estudo a um dos nossos alunos que frequentam a Universidade, durante os três anos recebe 10.000€ para ajuda a nível das propinas, alimentação, transportes, só não contempla o alojamento.”</i>
		Visita a empresas	<i>“Também tínhamos um projeto, que era o de visitar algumas empresas parceiras que se disponibilizaram a levar lá os nossos alunos, e que com a pandemia, incluindo a própria Frismar, tinha visitas guiadas para os nossos alunos, para perceberem como é que funciona uma linha de montagem, como é que se faz design, e como é que se faz montagem de equipamentos tecnologicamente muito avançados, como é que se fazem moldes... Pronto, mas isso ficou para segundas núpcias.”</i>
		Prémio de mérito para a cooperação com os outros	<i>“(…) Nós temos o prémio de mérito, o prémio pessoal e social, portanto também premiamos, também atribuímos mérito, à cooperação. Temos um diploma para quem se, pode não ter grandes resultados académicos, mas é alguém que socialmente coopera com o outro e isso é premiado.”</i>
	Projetos na área das Artes / Expressões	Projeto de coadjuvação em artes	<i>“Desde que tomámos posse, criámos um projeto que se chama Coadjuv’Arte e estamos a fazer coadjuvação em Artes, um pouco à semelhança daquilo que se faz no FAROL, em todas as escolas cujos alunos vêm para as nossas 2,3.”</i>
		Projeto de noites musicais na escola para pais	<i>“Aliás, temos um outro projeto que a pandemia impediu de continuar, o “Sexta à noite, música na escola”, sendo eu da área de Educação Musical, criei um espaço musical, de café-concerto, em que os pais, vinham à escola, não para ouvir falar mal dos filhos, mas para usufruir de cultura. Utilizando artistas locais, inclusivamente o coletivo da escola fez o abril de 2019 com cantigas de abril. Fizemos aqui um coletivo, juntámo-nos, bastantes, e fizemos. Tínhamos na altura um CEF de cozinha que criava petiscos para degustarmos. Foi muito interessante. Houve altura num deles em que foi os pais do FAROL que se organizaram e vieram a fazer, vieram em grupo assistir e adoraram os petiscos e essas coisas.”</i>
		Equipamento da sala de música	<i>“A nossa sala de música tem uma bateria, e tem uma, um dia destes pode vir cá fazer uma visita para ver, e tem, tudo trabalho de uma turma de currículo alternativo, criou cortinas, depois criou um painel de alcatifa no fundo da sala, e as pessoas todas pensam que aquilo é uma questão estética, mas não é só uma questão estética, é também acústica. A sala com melhor acústica dentro desta escola, é aquela, ao ponto de nós estarmos a tocar bateria lá dentro e não incomodar ninguém, porque não há reverberação.”</i>
Perda de alunos a	Ida para o Externato de	<i>“(…) uma boa parte da sua população escolar do 1.º Ciclo, não vem para as nossas 2,3. Por questões que têm a ver com contratos de associação, são alunos que vão frequentar o Externato de Penafirme,</i>	

	partir do 2.º ciclo	Penafirme	<i>que é uma escola privada, situada numa zona onde supostamente não existe oferta pública para 2.º, 3.º ciclo e secundário. Daí que o investimento que nós fazemos no 1.º ciclo nem sempre depois tem repercussão no perfil dos alunos que temos no 2.º e 3.º ciclo (...)</i>
		Preconceito pela existência de alunos de etnia cigana	<i>“(...) a nossa escola-sede localiza-se numa periferia de um bairro social com a maioria dos habitantes desse bairro social de etnia cigana. Isso causa logo um estigma em relação, não necessariamente em relação à nossa qualidade de ensino, mas à nossa localização. Daí que nós normalmente nunca somos a primeira escolha de ninguém, por causa do preconceito.”, “(...) tem muitos ciganos, como se os ciganos fossem os piores, mas que não são, temos aqui gente que não é cigana que é muito pior que os ciganos. Mas é o preconceito. Eu disse na última reunião de rede, que na realidade andamos aí a fazer propaganda que somos anti-discriminação, inclusivos, que somos pela inclusão, mas depois temos práticas no dia-a-dia que promovem este preconceito estúpido e que mantêm este estigma. Esta tem sido uma cruzada desde que tomei posse e vou levá-la até ao fim.”</i>
		Ideia de que o Agrupamento é menos exigente	<i>“Mas criou-se esta ideia de que a Vítor Melícias é menos exigente (...)”</i>
		Escolha de outras escolas por existirem outros modelos	<i>“Porque um dia destes, as pessoas vão escolher a escola que querem e se nós dermos alternativas de escolha, as pessoas escolhem e por isso é que eu me sinto um bocado frustrado, por estar a criar modelos educativos consistentes com inovação, com flexibilidade, com autonomia e depois ver, por questões perfeitamente estúpidas como o preconceito, que as pessoas escolhem outras coisas. E fiquei muito zangado com os pais do FAROL o ano passado, ‘Ah vamos para as outras escolas porque o modelo não era o mesmo’.”</i>
Relevância do bem-estar do aluno na gestão de um Agrupamento de Escolas e relevância prestada no Agrupamento em	Dinamização dos projetos atrás mencionados	Projetos tecnológicos, ecológicos, pessoais/ sociais/ comunitários, de artes / expressões, como promotores de bem-estar	<i>“Se eu não pensasse isso, não criava este tipo de projetos.”</i>

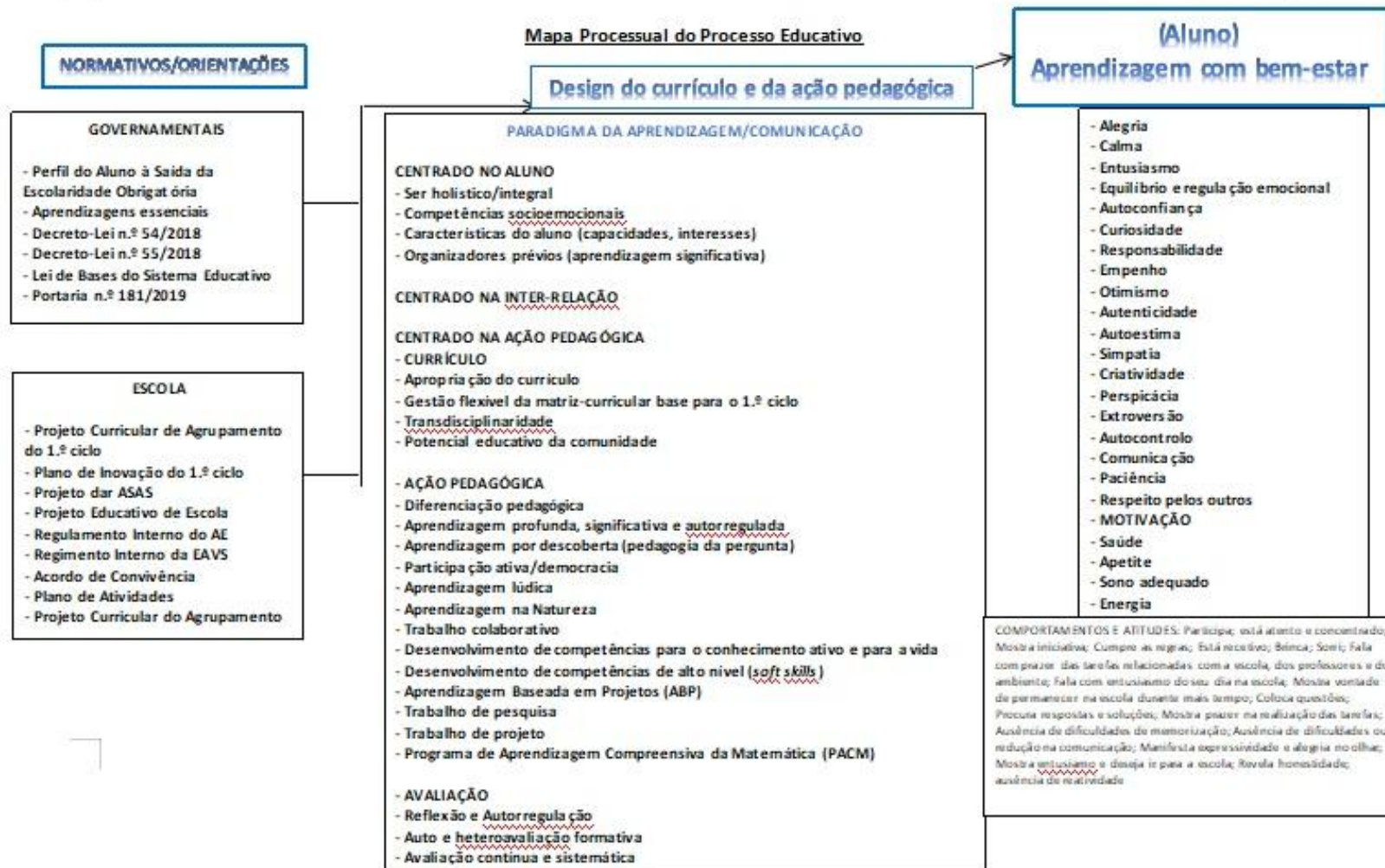
questão	O foco no 1.º ciclo	O 1.º ciclo enquanto base da escolaridade	<i>“Eu vou muito visitar as escolas do 1.º ciclo, que eu acho que as casas se fazem a partir dos alicerces, não se começa pelo telhado. Se tiver uns bons alicerces, eu tenho uma boa construção.”</i>
	A dedicação de uma equipa	A entrega de vários membros com um objetivo comum	<i>“(…) enquanto aqui estou, dou-me a 120%. E tenho uma equipa fantástica, quando falo em mim, falo na equipa.”</i>
Diferença do FAROL em relação às outras escolas do 1.º CEB públicas nacionais	Consensualização de um modelo	Consensualização de um modelo de escola, a partir de diversas perspetivas, construção de uma “utopia”	<i>“(…) e quando o FAROL aparece, havia 40 pais, cada um com um projeto de escola diferente para os seus filhos. (...) Portanto, nós tivemos a loucura suficiente para avançar com uma coisa destas e ir modelando aquilo que todos queriam de diferente, para consensualizar um modelo que neste momento é nosso e adaptado à nossa realidade. Porque eu costumo dizer que o melhor método é a síntese dos vários métodos. (...) neste momento acho que conseguimos criar ali um equilíbrio entre todas estas utopias e fizemos a nossa utopia.”</i>
	Base do projeto	Diferenciação pedagógica, flexibilidade curricular e participação dos pais	<i>“E qual era o ponto de partida? Era precisamente a diferenciação pedagógica, a flexibilidade curricular, o papel dos pais como um papel de parceiros e não de outsiders.”</i>
	Democracia	A democracia como o respeito pelas diferenças	<i>“Democracia é o respeito pela diferença. Eu posso discordar das ideias, mas isso não faz com que eu esteja contra a pessoa. (...) E quando eu digo muitas vezes, e digo isto muitas vezes aos miúdos, atenção, ninguém pode ser julgado por ser isto ou ser aquilo, é preciso respeitar. (...) E portanto, quando eu digo que a nossa escola, a escola que nós defendemos, o modelo que nós tentamos aqui introduzir, tem muito a ver com esta nossa visão da democracia, do respeito pelo outro, eu digo muitas vezes, não temos que ser contra a homofobia, contra o racismo, contra isto ou contra aquilo, só temos que respeitar os outros. (...) e portanto, é isso que nos dá o bem-estar, é isso que nos dá o respeito pela diferença, é isso que nos dá o verdadeiro espírito cívico da democracia.”</i>
	Aposta na inovação e na	Recetividade e relativizar para arriscar para a	<i>“(…) portanto, não temos que ser cétricos em relação a tudo, temos que estar recetivos e isso é que é a verdadeira aprendizagem.”, “(...) no sentido de que temos que relativizar sempre as coisas, para termos a tal dose de loucura para apostar na inovação e na mudança. Porque se não arriscarmos, não</i>

	mudança	inovação e para a mudança	<i>petiscamos.”</i>
	Inovação transversal no 1.º ciclo	Alargamento de projetos inovadores às restantes escolas do 1.º ciclo	<i>“Mas não é caso único, nós temos neste momento no Agrupamento, já um conjunto bastante... [projetos/escolas]”</i>
Práticas adotadas pelo FAROL que têm em consideração o bem-estar do aluno	Trabalho de pesquisa, flexível	Alunos podem pesquisar e ir além do currículo, o que lhes traz prazer	<i>“Porque na realidade os alunos ali aprendem a sorrir, têm a possibilidade de pesquisar e de ir para além do currículo, se quiserem e isso faz com que o conhecimento apareça como uma forma de gozo, não como uma obrigação.”</i>
	Fomento do espírito crítico e assertividade	Dizer, com o devido fundamento, o que se quer e o que não se quer	<i>“E nós, não é a crítica pela crítica, normalmente, como dizia o Laborinho Lúcio, nós temos de deixar de ser, não temos de ser inconsequentes, mas podemos e devemos ser desobedientes, não é, desobedientes, mas consequentes. “Eu não quero isto, porque quero aquilo” e portanto, costuma ser visto como desobediência, mas a desobediência, não é propriamente uma coisa má. Não é só eu não faço isto porque sim ou eu não faço isto porque não, é eu não faço isto desta forma porque considero que devo fazer desta.”</i>
	O erro como forma de aprendizagem	Incutir nas crianças que o erro não é problema e é forma de aprendizagem	<i>“Até posso, digo muitas vezes aos miúdos, não tenham medo de errar, porque quanto mais errarem, mais aprendem. Hoje criou-se, na sociedade, esta coisa da perfeição. Ninguém é perfeito, portanto não temos que ter esta fobia da imperfeição, porque a perfeição ninguém a alcança. (...) Também tem muito a ver com o feedback positivo que nós damos aos alunos. Esta história de não dramatizar o erro, pelo contrário, relativizar o erro e tornar o erro numa forma de aprendizagem, desdramatiza muito a situação e dá um feedback positivo. E sobretudo acho que é muito importante investir aqui.”</i>
	Práticas de relaxamento	Momento zen	<i>“Isso tem muito a ver com aquele momento que eles têm, aquele espaço que eles têm, o tal momento Zen, é um momento de interiorização.”</i>
	A relação com o outro e a colaboração	Relacionarem-se e colaborarem uns com os outros traz	<i>“Por acaso uma vez passei-lhes isto. Tenho uma prima, que é a Diana Prata, que é uma das investigadoras do sucesso ao nível do país (...) de acordo com a investigação que ela faz, quando nós fazemos bem, nós produzimos muito mais ocitocina quando nos relacionamos com o outro, quando rimos para o outro e o outro sorri para nós, nós produzimos ocitocina. O que quer dizer que esta coisa</i>

		felicidade	<i>da colaboração, aquilo que o meu avô dizia, quanto mais dou, mais tenho. O meu avô dizia, ninguém é tão pobre que não consiga dar, nem ninguém é tão rico que não consiga receber. E portanto, o dar, o dar-se, traz felicidade.”</i> , “ <i>A afetividade é bastante importante também, em relação à relação com o outro.</i> ”
	Disciplina e motivação	A existência de disciplina e motivação como condições essenciais para a aprendizagem	<i>“Tenho uma máxima há muitos anos que eu acho interessante, há dois aspetos essenciais para aprender: disciplina e motivação. Disciplina é rigor, mais nesse sentido. É disciplina e motivação, portanto se eu tiver motivação, eu auto-disciplino-me. Se eu não tiver motivação, eu faço tudo para pisar o risco e fazer todos os possíveis por sair fora.”</i>
	Trabalho ao nível das artes	Trabalho desenvolvido pelas professoras titulares e coadjuvantes na área das artes, é criativo e inspira criatividade	<i>“Nós somos um Agrupamento muito virado para as artes. O trabalho que é desenvolvido no FAROL pela Ana Almeida, pela Tatiana, pela Sandra, no âmbito das artes e que depois é complementado pela Ana e pela Elsa, é sem dúvida um trabalho muito criativo e que inspira a criatividade nos alunos”.</i>
	Aluno que aprende e ensina	Aluno que aprende a ajudar e a aprender, ensinando	<i>“O aluno como professor, o aluno a ajudar os outros. (...)”</i>
Possibilidade da introdução de melhoria no processo educativo ou na escola através do foco no bem-estar do aluno	Avaliação interna focada no bem-estar do aluno	Adicionar o foco no bem-estar do aluno nas práticas de avaliação interna e subsequentes planos de melhoria	<i>“(…) nós temos o NAFAI, que é o nosso Núcleo de Avaliação Interna e Formação e podemos propor, se nos enviar este documento, eu posso pedir à empresa que trabalha connosco para criar nas nossas oportunidades de melhoria, para incidir sobre isto.”</i>

		O foco no bem-estar como promoção de uma escola psicologicamente saudável	<i>“Por acaso eu já tinha pensado em fazer isso para também concorrer aquela situação da Ordem dos Psicólogos... [Selo da Escola Saudavelmente] Portanto, se nós introduzirmos esta situação na nossa avaliação interna, podemos fazer, podemos partir para essa candidatura.”</i>
Futuro FAROL	Consolidação do projeto	Projeto consolidado e com futuro	<i>“O FAROL neste momento está sedimentado como projeto. O FAROL tem futuro.”</i>
	Exemplo de boas práticas	Projeto como exemplo de boas práticas para outras escolas	<i>“(...) e muito provavelmente a contagiar boas práticas noutras escolas.”</i>
		Exemplo de inovação pedagógica, flexibilidade curricular e participação da comunidade educativa alargada na escola	<i>“(...) ao ponto de neste momento, termos outras escolas com modelos de intervenção semelhantes e com outras incidências, cada um com a sua resposta, mas dentro deste espírito da inovação pedagógica, da flexibilidade curricular, do sentido da comunidade educativa alargada a colaborar com a escola, fazendo parte do processo e não estando lateralmente ou estando fora do processo (...)”</i>

ANEXO 16 - MAPA PROCESSUAL DO PROCESSO EDUCATIVO (FOCUS GROUP PROFESSORES)



ANEXO 17 - CHECKLIST DE OBSERVAÇÃO DIRETA DO PROCESSO EDUCATIVO / GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A ALUNOS DE TODOS OS NÚCLEOS

Data:

Hora:

Núcleo:

Professora:

Características	Ausente	Presente	Se Presente, descrever como é concretizado na prática
Tem em consideração e abrange o aluno no seu todo (corpo, mente e emoções)			
Tem em consideração as competências socioemocionais do aluno			
Tem em consideração as capacidades e interesses do aluno			
As disciplinas não se aprendem isoladamente, são integradas umas com as outras			
A comunidade envolvente é utilizada como contexto de aprendizagem e/ou a comunidade participa frequentemente na escola			
São utilizadas formas diferentes de ensino, adaptadas a cada aluno			
O que é ensinado e aprendido faz sempre sentido para o aluno			
A aprendizagem é feita por descoberta (através de perguntas para as quais se procuram as respostas)			
Existe a possibilidade de todos os alunos participarem ativamente na vida da escola, dando a sua opinião sobre todos os assuntos e sendo verdadeiramente ouvidos			
A aprendizagem é feita com recurso à brincadeira/de forma divertida			

A aprendizagem é realizada na Natureza			
Trabalha-se em colaboração (professores entre si, alunos entre si, uns com os outros)			
Todas as competências desenvolvidas podem ser aplicadas na prática e futuramente, na vida adulta			
São desenvolvidas competências como o pensamento crítico, criatividade, ética, colaboração, comunicação, empatia, relacionamento interpessoal, gestão de tempo, resiliência, tomada de decisões...			
A aprendizagem é baseada em projetos			
Há oportunidades para pensar o que se aprende e intervir nesse processo ativamente			
Os alunos avaliam-se a si próprios e aos outros			
Existe uma avaliação permanente das aprendizagens			

**ANEXO 18 - RESULTADOS DAS CHECKLIST DE OBSERVAÇÃO DIRETA /
ENTREVISTAS A ALUNOS SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO**

Nota: Categorias com resposta em branco = não observado

Características	Ausente	Presente
Tem em consideração e abrange o aluno no seu todo (corpo, mente e emoções)		
Tem em consideração as competências socioemocionais do aluno		
Organizadores prévios	- Os objetivos às vezes são muito fáceis e coisas que já fizeram;	
Tem em consideração as capacidades e interesses do aluno	<p>Alguns alunos referiram que os professores também “colocam a cruz nos Objetivos”, dando o exemplo dos verbos</p> <p>- Outro grupo referiu que anteriormente eram os alunos que escolhiam os Objetivos, porém atualmente é a professora;</p> <p>Outros alunos, quando questionados se falavam com as professoras sobre si, as suas vidas e os seus interesses, mencionaram que falavam disso uns com os outros, não com as professoras</p> <p>- A maioria dos alunos questionados afirmaram gostar muito de Expressões.</p>	As crianças trabalham de acordo com o seu Plano Individual de Trabalho (PIT), que contém os Objetivos de Aprendizagem escolhidos por estes para a quinzena
As disciplinas não se aprendem isoladamente, são integradas umas com as outras	Trabalho por fichas	
A comunidade envolvente é utilizada como contexto de	Trabalho por fichas	

aprendizagem e/ou a comunidade participa frequentemente na escola	Uma criança encontrava-se a redigir uma descrição sobre uma paisagem, com a imagem de uma paisagem colada no caderno;	
São utilizadas formas diferentes de ensino, adaptadas a cada aluno	Trabalho por fichas - Vários alunos estavam a trabalhar as horas, através de fichas;	
O que é ensinado e aprendido faz sempre sentido para o aluno		
A aprendizagem é feita por descoberta (através de perguntas para as quais se procuram as respostas)	Trabalho por fichas	
Existe a possibilidade de todos os alunos participarem ativamente na vida da escola, dando a sua opinião sobre todos os assuntos e sendo verdadeiramente ouvidos		Assembleia de Núcleo / Escola
A aprendizagem é feita com recurso à brincadeira/de forma divertida	Trabalho por fichas	
A aprendizagem é realizada na Natureza	Uma criança encontrava-se a redigir uma descrição sobre uma paisagem, com a imagem de uma paisagem colada no caderno;	Uma menina disse que gostava muito de quando iam para a Escola da Floresta - vários disseram que gostavam de ir mais vezes na semana
Trabalha-se em colaboração (professores entre si, alunos entre si, uns com os outros)		Duas alunas estavam a tentar decorar um poema, num trabalho a pares, ajudando-se mutuamente. O poema estava no manual; - Em vez de irem pedir logo ajuda à professora, devem primeiro pedir ao par (há sorteio de pares), depois ao grupo e apenas depois à professora;
Todas as competências desenvolvidas podem ser aplicadas na prática e futuramente, na vida adulta	Trabalho por fichas	

São desenvolvidas competências como o pensamento crítico, criatividade, ética, colaboração, comunicação, empatia, relacionamento interpessoal, gestão de tempo, resiliência, tomada de decisões...		<ul style="list-style-type: none"> - Numa das salas, uma das estratégias utilizadas para reduzir o barulho, é levantar a mão: quando alguém levanta a mão a abanar, significa que se deve fazer silêncio; - Em vez de irem pedir logo ajuda à professora, devem primeiro pedir ao par (há sorteio de pares), depois ao grupo e apenas depois à professora;
A aprendizagem é baseada em projetos		<ul style="list-style-type: none"> - Uma das turmas iria apresentar trabalhos individuais sobre si próprios, à turma, em powerpoint; - Fazem trabalho de projeto, escolhem um tema, colocam quatro perguntas sobre o que querem saber sobre o tema e vão pesquisar; - Aprendem a pesquisar no 3.º ano;
Há oportunidades para pensar o que se aprende e intervir nesse processo ativamente		
Os alunos avaliam-se a si próprios e aos outros		
Existe uma avaliação permanente das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns alunos afirmaram que costumam fazer fichas, para avaliar os Objetivos; - Quando consideram que estão preparados, pedem para ser avaliados e esta avaliação é realizada através de fichas, verificação semanal dos cadernos e através de conversa; 	

ANEXO 19 - ESTADO DESEJADO VS. ESTADO ATUAL DO PROCESSO EDUCATIVO (EB VÁRZEA DE SINTRA) - DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO AOS PROFESSORES

A verde: introduzido pela Mestranda, uma vez que foi um item que surgiu durante as entrevistas aos alunos

Estado desejado	Estado Atual	A melhorar	Comentários
Aluno holístico/integral (<i>corpo, mente e emoções</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Cognitivo está sempre - “Diário das emoções” - Na Expressão Dramática trabalham as emoções - Já tiveram aula sobre o tema das emoções - Por vezes, surge o tema das emoções e fala-se sobre isso - Os alunos normalmente podem circular livremente pela sala e trabalhar de pé ou sentados, por vezes no local que preferirem 	<ul style="list-style-type: none"> - 45 minutos de Atividade Física no tempo curricular + AEC 	
Organizadores prévios		<ul style="list-style-type: none"> - Os objetivos às vezes são muito fáceis e coisas que já fizeram 	
Capacidades, interesses, expectativas e sonhos	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças trabalham de acordo com o seu Plano Individual de Trabalho (PIT), que contém os Objetivos de Aprendizagem escolhidos por estes para a quinzena (interesses) - A maioria dos alunos questionados afirmaram gostar muito de Expressões - No trabalho de projeto, consideram que tal é 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores escolhem os objetivos, ao invés dos alunos - Há alunos que referem não ser habitual partilhar com as professores sobre si próprios, as suas vidas e os seus interesses - No trabalho que não é o de projeto, consideram que não têm muito em consideração 	

	cumprido	os seus interesses, seja temáticos seja em termos de tarefas	
Transdisciplinaridade	- A Cidadania é dada de forma transversal	- Divisão disciplinar Português / Matemática - Listas de objetivos por Matemática e Português	
Potencial educativo da comunidade (<i>comunidade envolvente utilizada como contexto de aprendizagem e/ou participa frequentemente na escola</i>)	- Visitas de estudo pontuais, antes da pandemia - Participação pontual de pessoas da comunidade na escola, por exemplo a falar sobre as profissões	- A maioria apontou que não é habitual irem à comunidade aprender	
Diferenciação pedagógica utilizadas formas diferentes de ensino, adaptadas a cada aluno	- Objetivos escolhidos pelos alunos - Alguns trabalham manual, outros objetivos - Diversas metodologias diferentes, em simultâneo	- Há alunos que se consideram “mais atrasados” em relação aos outros	
Aprendizagem profunda, significativa		- Bastante recurso ao trabalho por fichas - Tudo o que aprendem lhes faz sentido? (questão lançada aos professores)	
Aprendizagem autorregulada	- PIT / Objetivos		
Aprendizagem por descoberta (pedagogia da pergunta)	- Pensam as perguntas de forma a procurar a resposta		
Participação ativa/democrática (<i>participam ativamente na vida da</i>	Assembleia de Núcleo / Escola:	Na Assembleia, já não se fala das avaliações como anteriormente se fazia	

<i>escola, dando a sua opinião sobre os assuntos e sendo verdadeiramente ouvidos)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gostei / Não Gostei - Problemas - Informações pelas professoras 		
Aprendizagem lúdica <i>(com recurso à brincadeira/ de forma divertida)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho na rua, na Expressão Plástica - Nas AEC's - Alguns jogos na sala (mas consideram pouco frequente) 	<ul style="list-style-type: none"> - Bastante recurso aos manuais escolares - A maioria dos alunos inquiridos não identificam situações de brincadeira/aprendizagem, no contexto de sala/curricular 	
Aprendizagem na Natureza	<ul style="list-style-type: none"> - Escola da Floresta - Oficina da Terra 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma criança encontrava-se a redigir uma descrição sobre uma paisagem, com a imagem de uma paisagem colada no caderno; - O 3.º e 4.º ano não têm Escola da Floresta, têm Oficina da Terra/semestral 	
Aprendizagem ao Ar Livre	<ul style="list-style-type: none"> - Dia de aulas ao ar livre - Canção do "Bom dia" na rua 	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas aulas pontuais 	
Trabalho colaborativo <i>(professores / alunos)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pedidos de ajuda a pares/grupo/ professora; - Muito trabalho a pares / grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Professoras de cada Núcleo, na prática, trabalha cada uma na sua sala (COVID?) 	
Desenvolvimento de competências para o conhecimento ativo e para a vida	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha com tarefas práticas sobre as medidas, em que as crianças foram medir diversas coisas dentro e fora da sala 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho por fichas e exercícios escritos de assuntos que podem ser trabalhados na prática (horas, dinheiro...) 	
Desenvolvimento de competências de alto nível <i>(pensamento crítico,</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de ajuda; 		

<p><i>criatividade, comunicação, empatia, relacionamento interpessoal, resiliência, tomada de decisões...)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de respeito pelos outros; - Objetivos / PIT - Trabalho por projeto - Alunos dão aula a outros; - Denota-se bastante autonomia nas crianças 		
<p>Aprendizagem Baseada em Projetos - trabalho de pesquisa e trabalho de projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Há quase sempre algum tipo de projeto e designadamente, em grupo - Fazem trabalho de projeto, escolhem um tema, colocam quatro perguntas sobre o que querem saber sobre o tema e vão pesquisar 	<ul style="list-style-type: none"> - Há quem considere que fazer pesquisa é difícil - Alunos que não estão a conseguir fazer tantos objetivos, não fazem mais trabalho de projeto enquanto não os atingirem - Por vezes, não é aprofundada a pesquisa sobre o assunto, limita-se a uma pergunta por tema/criança 	
<p>Reflexão e autorregulação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos/PIT/Autoavaliação da quinzena 		
<p>Auto e hetero avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação - Avaliação da parte comportamental/relacional na Assembleia 		
<p>Avaliação formativa contínua e sistemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PIT - Comentários dos professores - Verificação dos cadernos - Diálogo Professor-aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas para avaliar os Objetivos - Alguns alunos não consideram estar a ser avaliados com a regularidade que precisavam 	

Principais conclusões:

- *Os alunos preferem o trabalho autónomo*
- *Consideram que no trabalho por projeto aprendem muitas coisas/gostam*
- *Os seus interesses nem sempre são tidos em consideração*

- *Não existem tantas atividades dirigidas à parte motora e emocional, como à parte cognitiva*
- *A Matemática e o Português são muitas vezes dados de forma estanque*
- *Não é explorado o potencial educativo da comunidade*
- *É nas AEC - e não em tempo curricular - que se encontra a aprendizagem lúdica e a aprendizagem na Natureza*
- *Foi observada uma utilização excessiva de fichas e recurso aos Manuais*
- *Há temas passíveis de serem aprendidos com recurso a métodos mais práticos*

- *As metodologias utilizadas promovem notoriamente a autonomia dos alunos*
- *Há uma forte participação ativa/democrática, no processo ensino-aprendizagem quando escolhem as tarefas que vão desenvolver, os objetivos que querem trabalhar e na Assembleia*
- *Há muito trabalho colaborativo*
- *O trabalho de projeto tem um grande potencial*
- *No geral, as crianças sentem-se felizes na sua escola e consideram-na uma escola diferente das outras*

ANEXO 20 - GUIÃO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR COORDENADOR DE DEPARTAMENTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. CARLOS I (EB VÁRZEA DE SINTRA)

1. Há quanto tempo se encontra envolvido com o Projeto da Escola EB1 da Várzea de Sintra e qual ou quais têm sido os seus papéis na escola/em relação à escola?
2. O que considera que diferencia a Escola EB1 da Várzea de Sintra das restantes escolas do 1.º ciclo públicas do país?
3. Qual acha ser a relevância que a Escola EB1 da Várzea de Sintra dá ao bem-estar do aluno, de uma forma geral, e à aprendizagem com bem-estar, em particular?
4. Perspetivando o documento analisado na última reunião, o que pensa que seria necessário fazer para se alcançar o “estado desejado” no processo educativo com o objetivo da aprendizagem com bem-estar?
5. Qual a sua opinião sobre a possibilidade de introdução de melhoria no processo educativo (ou na escola), através do foco no bem-estar do aluno?
6. Para terminar, que futuro vislumbra para o Projeto da Escola EB1 da Várzea de Sintra?

ANEXO 21 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR COORDENADOR DE DEPARTAMENTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. CARLOS I (EB VÁRZEA DE SINTRA)

Nota: a negrito, as questões/observações da Mestranda

- Há quanto tempo se encontra envolvido com o Projeto da Escola EB1 da Várzea de Sintra e qual ou quais têm sido os seus papéis na escola/em relação à escola?

Bem, com o Projeto DAR ASAS, eu estou envolvido diretamente desde 2017/2018, que foi quando consegui regressar à Várzea, depois de ter saído no ano letivo 2015/2016, por motivos da minha vida pessoal. No entanto, eu estive indiretamente ligado à criação do projeto porque tanto a minha colega Isabel Trindade como a minha colega Paula Mestre pediram-me contribuição relativamente ao Projeto. Ou seja, eu também contribuí para a construção do projeto, embora nesse ano 2016/2017 eu ainda não estivesse na escola, foi uma contribuição à distância, digamos assim.

- Mas já conhecia anteriormente.

Vamos lá ver, este projeto é gerado, aliás, é gerado não, vai buscar o projeto educativo que foi construído no ano letivo de 2004/2005, se não me engano, o projeto educativo que na altura foi construído, quer dizer, vamos lá a ver, sim, a proposta inicial foi toda feita por mim, toda.

- O professor estava na Várzea de Sintra nessa altura, certo?

Estava na Várzea, eu ingressei na Várzea no ano letivo 2002/2003, quando regressei à educação, depois de ter estado doze anos a trabalhar ligado a uma Editora de manuais escolares, a Constância Editoras, que pertencia ao Grupo Santiago. Portanto, esse projeto educativo fez com que houvesse três pessoas que fossem para a escola, não por concurso mas por decisão delas, que foi a Isabel Trindade, a Paula Mestre e um colega que já não está lá, que é o Mário Silva. Mas portanto, aliás, o próprio Projeto Dar Asas vai buscar coisas e refere a importância desse outro projeto educativo.

- Veio tudo daí. E atualmente, qual é que é a sua ligação à Várzea de Sintra?

Vamos lá a ver, eu tenho tido várias funções, digamos assim. Quando eu regresssei à escola, eu regresssei à escola com o objetivo de só trabalhar para a escola. Não me envolver em funções nem em tarefas complementares ou que fossem diferentes dessa. E portanto nesse ano, nesse primeiro ano 2017/2018, eu estava inserido na escola ao abrigo do artigo 79.º, da Lei de Bases do Sistema Educativo, que nos permite estar um ano sem componente letiva, a trabalhar para um projeto que nós apresentamos e o projeto que eu apresentei foi exatamente apoiar a Várzea no desenvolvimento desse projeto. E nesse ano fiquei responsável por uma turma que era do 2.º ano de escolaridade, nessa altura ainda se falava de ano de escolaridade. Foi nesse ano que nós começámos a falar sobre Núcleos de Aprendizagem. A partir de 2018/2019, eu comecei a assumir as funções de Coordenador do Departamento do 1.º Ciclo, isto depois de uma reunião em que a Diretora do Agrupamento disse que tinha muito interesse em que eu ficasse como Coordenador de Departamento. Eu disse-lhe que estaria disponível para essa função, apesar de não saber se ficaria, porque esta escolha é feita por eleição, dentro do Departamento. E apesar disso decidi que só aceitaria esse cargo se o plano de ação que eu apresentasse fosse da concordância da Diretora. Eu apresentei o plano de ação, foi da concordância dela, posteriormente fui eleito, não é, e apresentei o plano de ação a todos os meus colegas do Departamento de modo a verificar da concordância com o seu conteúdo e também houve uma concordância praticamente unânime em todos os pontos.

- E também dá uma “perninha” de Matemática no Projeto, não é.

- Para além disso, também tenho tido outras funções, enquanto Coordenador do 1.º Ciclo, fui responsável pelo processo de disseminação do Projeto Dar Asas às outras duas escolas do 1.º Ciclo, ou seja, à Escola Básica do Lourel e ao 1.º Ciclo da Escola-sede, da D. Carlos, e este ano tenho vindo a dinamizar e a orientar a aplicação, em regime experimental, de um programa de aprendizagem da Matemática, que foi iniciado ainda nos anos 70, finais de 60, nos Estados Unidos e aplicado pela primeira vez em Portugal nos anos 80. Esse programa, nos Estados Unidos, chama-se *Comprehensive School Mathematics Program*. Nós traduzimos para Português como Programa de Aprendizagem Compreensiva da Matemática. É um programa que foi, inicialmente como eu estava a dizer, escrito nos Estados Unidos e que teve a contribuição de dois matemáticos belgas, o George Papi, com a criação das mini-calculadoras e Frederique Papi, a esposa do George Papi, que trabalhou ativamente nisso e contribuiu com um

aspecto muito importante, que era a criação de histórias ligadas à Matemática, eles os dois formaram uma equipa, digamos assim. O programa está a decorrer com vista à eventual generalização, no próximo ano letivo, a todos os Núcleos de Iniciação, mas também aos Núcleos de Consolidação, aos grupos A, o que significa, grosso modo, que são crianças que estão no 1.º ciclo a segunda vez. Mas essa decisão ainda não está tomada, não foi sequer ainda analisado, vamos ver, será certamente no próximo mês de junho/julho, será avaliado e será tomada essa decisão.

Ah e para além disso, esqueci-me de outra coisa, também sou Coordenador do Plano Nacional das Artes, não é. Pronto, é isso.

Ah e também sou representante do Agrupamento no Conselho Municipal de Educação. Várias coisas, digamos.

- Estava para lhe perguntar como é que está a correr a disseminação do Dar Asas nas outras escolas do 1.º ciclo? É o segundo ano letivo?

Neste momento não sei de nada. Eu sei como é que correu em 18/19, 19/20, neste ano letivo desconheço, por dois motivos. Em primeiro lugar, o plano de formação, acompanhamento e monitorização que nós criámos no âmbito do Plano de Inovação, não foi aplicado da forma como ele inicialmente tinha sido construído. Em primeiro lugar, por causa da, teoricamente, do confinamento. Teoricamente porque, pronto, a COVID é motivo para muita coisa e mais alguma, portanto é um motivo que tem as costas largas. Portanto aquilo que está a ser feito foi aquilo que foi possível e que foi programado pela Diretora, apesar de ter sido falado comigo e com a Coordenadora do Projeto Dar Asas na Várzea, a minha colega Paula Mestre, mas é, sinceramente, um plano de formação, acompanhamento e monitorização que não me agrada da forma como está feito, pronto. Portanto, neste contexto, eu deixei de ter qualquer contacto em termos de acompanhamento das práticas pedagógicas dos meus colegas, coisa que fiz nos dois últimos anos eu acho que com sucesso, e portanto, não sei como é que está a disseminação, tenho algumas suspeitas, de vez em quando vou às escolas não é, vejo algumas coisas que se passam, e deixam-me algumas suspeitas de que há um retrocesso, mas não tenho a certeza, não tenho nenhuma evidência objetiva para fazer essa afirmação. É uma suspeita que advém dos meus muitos anos de experiência de ter estado numa sala e dá para perceber qual é a dinâmica que está a acontecer.

- E qual foi a receção desses professores, que não tinham contacto, não são a Várzea não é, e não tinham todo o historial que vem para trás, esses professores dessas escolas, como é que reagiram?

Aqueles que se manifestaram comigo presente, gostaram bastante. Acham que foi importante, há inclusivamente uma colega que diz que aprendeu mais naqueles três dias em que estive do que nos últimos anos. Isto porque uma coisa é eu ir acompanhar e dar-lhes, isto porque a minha perspetiva de acompanhamento foi feita de duas formas: no primeiro ano, eu chegava à escola e dizia “Olha eu estou aqui, quem é que precisa de mim e o que é que querem de mim?” e em função disso eu, ou dinamizava uma sessão a pedido das minhas colegas, ou apoiava o trabalho delas, ou fazia um trabalho conjunto, era variado. Isto aconteceu sempre durante esse primeiro ano. No segundo ano, a partir de meados do primeiro semestre, eu entendi que era importante ter-se uma evolução, ou seja, já tinha havido um acompanhamento, já tinha havido um apoio, mas era necessário perceber de uma forma autónoma como é que elas estavam a desenvolver as coisas, de modo a que eu desse algumas indicações de coisas que eu achava que pudessem ser melhoradas, outras modificadas, pronto. Esta segunda fase foi mal recebida, por alguns professores, que muito inquietos com o processo de avaliação de desempenho, misturaram esse trabalho com a avaliação de desempenho e eu tenho responsabilidades na avaliação de desempenho como Coordenador de Departamento mas eu não ia lá com o objetivo da Avaliação de Desempenho. Agora, é evidente que se eu estou a trabalhar com os meus colegas e depois tenho que fazer um processo de avaliação de desempenho, é lógico que irei mobilizar o conhecimento que tenho e se eu estou lá, esse conhecimento é um conhecimento importante. E portanto isto aconteceu essencialmente por parte de colegas que não tinham confiança suficiente na prática pedagógica que eles estavam a ter, ligada aos princípios do projeto Dar Asas. Foi também a manifestação da evidência, daquilo que eu já tinha vindo a observar, mas que é um processo que é normal, porque as pessoas não mudam de um momento para o outro, não mudam porque alguém estala dos dedos e diz “A partir de agora, é assim que se passa a fazer”, quer dizer, o projeto também não dizia isso, projeto manifesta uma intenção, uma pessoa tem que mudar, agora houve pessoas que, de facto, manifestaram algumas retrações menos objetivas a mudar. Posso dar-lhe um exemplo em relação à pergunta anterior, de como é que foi este ano. Eu a determinada altura, ao ir falar com uma colega a uma das escolas, verifico que, pura e simplesmente, decidiu colocar os meninos

todos com as mesas e as cadeiras em fila. E eu perguntei-lhe: “Porque motivo é que os miúdos passaram a estar desta forma?” e a resposta foi “Ah, eles portaram-se mal, eu avisei-os uma, duas e três vezes”, quer dizer, e eu disse-lhe, “peço imensa desculpa, mas isto contraria, em tudo, aquilo que está no Projeto, isto não pode continuar assim”. em primeiro lugar, isso não é uma forma de analisar uma situação em que os alunos estão a ser mal comportados, não é, portanto, não é com uma ameaça destas “vou-vos por em fila” e portanto, o vou-vos por em fila significa que, do ponto de vista da ação pedagógica, passamos a ter o paradigma da instrução, eles só estão assim, quer dizer, se for preciso numa situação pontual que eles precisem de estar em fila, se querem ver um filme, se querem ver qualquer coisa, mesmo que não seja necessário mudar as cadeiras e mudar aquilo tudo, tem toda a lógica. Agora, por sistema, numa atividade pedagógica, isso não tem nenhum sentido. Portanto, isso foi invertido. Outras das situações que também aconteceu, curiosamente no início deste ano, foi que, numa outra escola, quando entro, a distribuição do serviço docente e a organização foi correta, e a determinada altura estava um grupo de crianças do Núcleo de Iniciação com um grupo de crianças de outro Núcleo completamente diferente e que formalmente estariam no 3.º e algumas no 4.º ano de escolaridade, e eu entro na sala e vejo a sala dividida com armários no meio, a separar aqueles dois grupos e eu fico de boca aberta, quer dizer, é evidente que isto é revelador que, nessas pessoas, houve qualquer coisa que em termos do espírito do projeto que não foi conseguido. Portanto isto também é curioso porque, um processo de mudança necessita de ser lento e necessita de ser acompanhado. Quando ele deixa de ser acompanhado, a possibilidade de haver retrocessos é muito grande.

- Porque não há uma motivação interna das pessoas para não é, isso foi uma coisa que veio externamente, “Agora vocês vão ter que trabalhar assim”.

Claro, quando as pessoas foram colocadas, o processo já existia. Uma pessoa não é colocada numa escola e “Olhe então, há aqui um projeto, mas só entra no projeto se quiser”, não é assim não é, um projeto de ação educativa tem força numa escola, tem força legal e portanto é para ser cumprido, agora ninguém disse “A partir de agora trabalha-se desta maneira e aqui ninguém pia”, não foi nada disso, há todo um projeto de planeamento e de apoio às pessoas no sentido de elas mudarem. Também tenho que lhe dizer, que numa das escolas foi de facto um processo complicado, porque houve uma professora à qual a Diretora posteriormente lhe retirou a componente letiva, que de uma forma deliberada, se recusou a trabalhar com os princípios do projeto de ação do

Dar Asas, se recusou a que eu fizesse todo o processo do trabalho de acompanhamento com ela, em termos da prática, portanto isso criou, essa professora criou propositadamente, um ambiente do tipo de criar entraves, e depois foi desenvolver isto também, as outras pessoas que sentiam de alguma forma mais fragilidades, sentiram-se acompanhadas por essa pessoa. Mas também isso foi ultrapassado, também isso foi ultrapassado e porquê, porque a Diretora tomou essa decisão no ano letivo seguinte, de lhe retirar a componente letiva.

- São muito importantes as lideranças nesses processos, não é.

Sim, claro.

- E não acha que nós estamos, os passos seguintes em termos de legislação, não terão nada a ver com o recrutamento de professores? Quando existe estes projetos...

Eu sinceramente, não sei, não sei...

- Isso era a alínea, na legislação sobre a autonomia, em que era possível contratar diretamente professores e que entretanto foi a alínea que saiu, certo?

Vamos lá ver, a única escola que fez esse processo desde o início foi a Escola da Ponte, a Escola Básica de Vila das Aves, de São Tomé de Negrelos mais conhecida pela Escola de Ponte, que fez esse processo de contratação e depois isso foi retirado, os contratos de autonomia estão completamente esvaziados. Fala-se que o Ministério da Educação está a elaborar um novo diploma para a situação dos contratos de autonomia e de autonomia das escolas. Não sei o que vai acontecer, tenho uma expectativa grande mas acho que, de facto, a autonomia das escolas para ser bem aplicada necessita de ter uma autonomia administrativa, pedagógica e financeira, estes três aspetos são fundamentais, significa uma autonomia completa e dentro destes aspetos é fundamental também que a contratação de docentes esteja, seja uma das alíneas de autonomia pedagógica e de autonomia organizativa. O que não faz nenhum sentido, aliás, eu penso que os concursos nacionais neste momento são uma aberração completa, não faz nenhum sentido as pessoas serem colocadas por uma lista gradual que tem em consideração o tempo de serviço, como se isso lhes desse experiência não é, como alguém muito conceituado em Portugal diz, frequentemente as pessoas não tem 20 nem 30 anos de

experiência, as pessoas têm 1 ano, porque repetem sistematicamente aquilo que fizeram, portanto não têm mais do que um ano de experiência. Portanto, é uma imagem que eu acho piada, e na realidade tem algum fundo de verdade. Mas eu não sei até que ponto este governo terá coragem para fazer isso, sinceramente tenho as minhas dúvidas. E até este momento também ainda não teve coragem para mudar uma outra área, que é a área da gestão escolar, não estamos com um regime de gestão que seja adequado e não estou a falar de voltarmos à chamada gestão democrática, porque a gestão democrática nunca passou de uma gestão corporativa não é, estou a falar de uma evolução, deste regime de gestão de cargos unipessoais para um gestão claramente pedagógica, coisa que não existe na esmagadora maioria dos Agrupamentos deste país, é uma gestão burocrático-administrativa. Mas pronto, isto já não é uma área da minha competência, eu penso sobre ela, mas não posso fazer nada mais do que pensar e dizer aquilo que penso.

- Mas eu acredito que o caminho, o caminho tem-se feito, pelo menos em termos legislativos, pelo menos na lei tem havido, nos últimos anos, grandes mudanças, depois até chegarem à prática é outra questão...

Sim, mas nós temos sido desde sempre um dos países mais avançados em termos da legislação da Educação, o problema não é a legislação, o problema é depois aquilo que se faz, embora as soluções sejam recorrentes. Só dois exemplos: nós temos um Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Anteriormente tivemos um Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, ou seja, ainda ia mais longe. Tivemos um Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Anteriormente tivemos a gestão flexível do currículo, no final dos anos 90, 2000. Portanto, as receitas que o Ministério usa, são sistematicamente as mesmas, ou seja, repete coisas que já fez anteriormente, aprofunda um bocadinho, mas não muda o paradigma da Educação, não muda o paradigma fundamental. O paradigma, para ser mudado, precisa de outras medidas, de outras iniciativas, de modo a que a Escola de facto, possa ser, uma Escola adaptada a esta realidade do século XXI.

- Eu diria que se a Avaliação de Desempenho e mesmo os próprios processos de avaliação externa de escolas fossem diferentes e não tão ... se calhar podiam contribuir para isso.

Sim, claro.

- E o que é que considera que diferencia a Escola EB1 da Várzea de Sintra das restantes escolas do 1.º ciclo públicas do país?

Bem, eu não conheço todas as escolas públicas do país; conheço muitas, conheço muita gente que está em muitas escolas, portanto ao conversar com essas pessoas, acho que tenho ... e ao pertencer a uma rede, que é a Rede Comunidades de Aprendizagem, eu tenho, e ao ter pertencido anteriormente a uma rede que eu ajudei a fundar, que foi a Rede Educação Século XXI, tenho muitos contactos de Norte a Sul do país e é importante dizer que... A escola pública, o que sinto, é que essencialmente uma escola do conteúdo, do ensino e da transmissão. Está assente num paradigma instrucionista, não é, que é o paradigma da instrução. Agora, é evidente que nas escolas há realidades que são muito diferentes. Por exemplo, todos aqueles que pertencem ao Movimento da Escola Moderna, têm uma realidade diferente, mas é a realidade da sua sala de aula, isso não muda a escola, não muda as características da escola. Portanto, caracterizar a escola pública, nós podemos caracterizar a escola pública num modelo, que é o modelo da instrução, ou da transmissão de conhecimentos, chamem-lhe como lhe quiserem chamar, que está baseado nisto, no ensino heterónomo, no conteúdo descritivo e na transmissão desse conteúdo, ao qual está associado o sistema de avaliação que contraria a lei, não é uma avaliação formativa, contínua e sistemática, mas sim uma avaliação com características eminentemente sumativas, formada por testes, por exemplo no 2.º e 3.º ciclos chegam à ilegalidade de organizar testes numa escala de 0 a 100, portanto estamos a falar de 100 níveis, e às vezes acrescentar-lhes a décima, estamos a falar já de 1000 níveis. Quando o que a lei diz, é que a avaliação é feita numa escala de 1 a 5, ou de 0 a 20, no caso do ensino secundário. Portanto, tudo isto leva-me a afirmar que a escola pública que nós temos está muito longe de ser aquela escola pública que deveríamos ter: uma escola pública baseada no paradigma da aprendizagem, em evolução para o paradigma da comunicação. O que eu quero dizer com isto, um paradigma da aprendizagem é aquele em que o centro da ação é o aluno, onde as práticas são ativas, onde se promove a autonomia do aluno. E digo em transição para a comunicação porque aí deixa de ser o aluno o centro, para passar a ser a relação dinâmica que é estabelecida entre o professor e o aluno, em torno da construção de conhecimento (paradigma da comunicação). Mas isso não sei quando vai acontecer, porque gostaria muito que este Ministério tivesse tido a coragem de dar a possibilidade de as escolas fazerem este tipo de trabalho, e quando digo isto não me estou a referir às

chamadas escolas P-PIP, porque apesar das mudanças que nessas escolas são feitas, não sei se do ponto de vista do paradigma, desconstrói muito aquilo que eu referi ou se são reformulações desse dito paradigma. Tenho sinceramente sérias dúvidas, por aquilo que eu tenho ouvido ser apresentado por alguns Diretores, de alguns Agrupamentos que estão envolvidos nesse Projeto PIP.

- E na sua opinião, a Várzea vai mais ao encontro...

A Várzea, vamos lá ver, a Várzea logo quando começa como projeto desconstrói essa ideia. A Várzea é evidente que tem evoluído nos últimos anos, é uma escola onde há imenso trabalho, imenso trabalho, é uma escola onde todas as pessoas e todos os professores que lá estão, trabalham muito, os alunos a mesma coisa, não é, e é uma escola que precisa, obviamente, de evoluir. Mas é uma escola que, comparativamente às outras escolas, é uma escola onde vemos trabalho com autorregulação de aprendizagem, com desenvolvimento da autonomia do aluno, e não uma autonomia sem compromisso e sem responsabilidade, em que os alunos participam ativamente nos processos de aprendizagem, e também nos processos de ensino, porque é evidente que também há ensino, não é. É frequente os alunos pedirem a chamada “aula direta”, é frequente. Eles pedem, mas não é o professor que decide por eles, o que não significa que não haja situações em que o professor não proponha aula direta ou não diga “Olha, tenho estado aqui a analisar os vossos trabalhos e sinto que vocês têm dificuldades nesta área. O que é que vocês acham de termos uma aula direta?”. Isto é colocado desta forma, em vez de dizer: “Eu vou dar uma aula direta sobre isto”, é colocado desta forma. Nós já sabemos que eles nunca dizem que não, nunca dizem que não. Porquê, porque a relação é próxima, e como nós estamos intimamente ligados ao processo de aprendizagem deles, eles sabem que nós temos essa perceção e temos o interesse em ajudá-los. E portanto essa aula direta, muitas vezes também é pedida por eles. E pedem aulas diretas quando sentem essa necessidade. No início é difícil, no início temos que ser nós a despoletar essa necessidade, a perguntar “Olha, não seria importante teres uma aula direta? Vê lá, pensa lá nisso” e eles acabam por dizer que sim, mas no início têm um certo receio porque é a forma que eles sentem de estar a mostrar um problema que eles têm, uma dificuldade, no início não gostam. Passado um certo tempo, já ultrapassam isso facilmente, mas no início é difícil o mostrar da dificuldade. Mas é uma escola que está claramente assente em processos de participação ativa por parte dos alunos, participação democrática, participação que envolve claramente os alunos na elaboração dos seus

planos de trabalho, dos seus roteiros de aprendizagem e, portanto, é uma escola que descola muito dessa realidade do paradigma da instrução. Não é uma escola que já esteja no paradigma da comunicação, ainda está no paradigma da aprendizagem, mas é evidente que isso já é uma grande mudança relativamente à realidade das outras escolas públicas. E é uma escola onde há alegria, onde há vida, onde as crianças não estão confinadas sem confinamentos da COVID, confinadas num determinado espaço, onde percorrem a escola em função dos seus trabalhos, em função dos seus roteiros de aprendizagem, em função das suas necessidades. Portanto, é uma escola onde há verdadeira dinâmica.

- E qual acha que ser a relevância que a Escola EB1 da Várzea de Sintra dá ao bem-estar do aluno, de uma forma geral, e à aprendizagem com bem-estar, em particular?

Eu acho que dá uma grande relevância não é, para já nós colocamos uma tónica importante nas questões de cidadania. Quando dizemos educação na cidadania, estamos a dizer que há todo um conjunto de processos que em termos do nosso desenvolvimento da aprendizagem ajudam à formação do cidadão e isso é, desde logo, uma preocupação importante. Agora é lógico que nós temos que evoluir em alguns aspetos, mas isso não significa que essa preocupação com o bem-estar do aluno não esteja presente, está sempre presente, porque nós temos perfeita consciência que o aluno não aprende se ele não estiver numa situação emocional que o mova à aprendizagem, que facilite a aprendizagem e, portanto, essa é sempre uma preocupação muito grande das equipas, e isso nota-se frequentemente não só nos espaços educativos como também no diálogo, que é estabelecido entre nós.

- E recuperando os documentos que fizemos e discutimos em conjunto na última reunião, e comparando o “estado desejado”, digamos assim, com o “estado atual” do processo educativo, o que acha que seria necessário fazer para alcançar o “estado desejado”?

Quando nós iniciamos um processo de inovação, o processo de inovação não existe porque mudamos e passamos a aplicar um conjunto de técnicas, isso não é inovação atualmente, até porque estamos a falar de técnicas que têm mais de 100 anos. Basta referir, por exemplo, nós falamos muito sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos,

falamos muito sobre o trabalho de pesquisa e falamos muito sobre o trabalho de projeto. Nós diferenciamos estes três, embora esteja tudo dentro da Metodologia de Projeto, não é, nós diferenciamos estas três etapas. Dizemos que a curiosidade implica um trabalho de pesquisa, por exemplo, querer saber porque é que as formigas andam todas em fila, atrás umas das outras, uma criança pode ter esta curiosidade, isto implica um trabalho de pesquisa, não implica um projeto, não implica nada dessas coisas, apenas o interesse em responder a esta pergunta, o que não significa que não possa evoluir para um trabalho de projeto, claro que pode. Um trabalho de projeto tem na mesma a curiosidade, mas depois tem um trabalho de recolha da informação, de investigação e de apresentação do produto obrigatoriamente, tem que apresentar o produto obrigatoriamente. A Aprendizagem Baseada em Projetos tem o trabalho de pesquisa, tem o trabalho de projeto, mas tem outra questão que é importante, que é a ligação que se faz disciplinarmente, aliás, transdisciplinarmente, em que se vão buscar os objetivos e os saberes próprios das disciplinas, porque tem sentido para o projeto, considerando que esse projeto tem que ser apresentado e que a equipa que tem que apresentar o projeto tem que estar preparada para qualquer tipo de pergunta. E portanto, nesta metodologia, que está assente na Metodologia de Projeto, tem por base trabalhos de um tal John Dewey e de um tal Kilpatrick, por exemplo o livro do Kilpatrick foi publicado, não é um livro, é um artigo, tem 18 páginas, foi publicado em 1918, ok, portanto tem mais de 100 anos. Não estamos a dizer que a inovação é aplicar técnicas, a inovação é ter uma outra perspetiva sobre o ato educativo. Obviamente que essas técnicas da pedagogia ativa e da educação ativa, são importantes, mas não são as técnicas que nos fazem inovar, o que nos faz inovar é ter uma outra visão sobre o ato educativo, uma visão muito assente na relação, muito assente em princípios de autorregulação da aprendizagem, muito assente em princípios de autonomia, compromisso e responsabilidade. E também de ligação dos processos de aprendizagem ao meio no qual nos inserimos, por isso é que nós na Várzea tivemos a iniciativa da Escola da Floresta, por isso é que frequentemente os alunos saem das salas e trabalham no exterior. A aprendizagem não se faz dentro de 4 paredes obrigatoriamente, faz-se em qualquer local. E portanto, esta questão é muito importante na evolução da Várzea. Nós temos que perceber que temos que procurar sempre a inovação, que temos que olhar para nós com espírito crítico e distanciamento, de modo a termos a capacidade nos autocriticar no sentido de evoluirmos. Porque era como eu dizia aqui há uns tempos, numa reunião na qual a Núria esteve presente, que foi, ou a Várzea evolui, ou morre. A Várzea tem de

continuar a evoluir, não estou a dizer que ela está parada no tempo, mas tem que continuar a evoluir porque a tendência dos professores para pararem, porque conquistaram uma zona de conforto, é grande. E as zonas de conforto são inimigas da inovação. Nós temos que procurar sempre alcançar coisas novas, alcançar novos objetivos, alcançar novas formas de olhar para a realidade, novas formas de nos relacionarmos com as crianças, novas estratégias, novas metodologias, que podem ser mais eficazes no desenvolvimento da aprendizagem e isso implica uma inquietação permanente, no sentido de olharmos com distanciamento e nos autocriticar, por isso é que dizia na outra reunião, quando eu senti que havia alguma incomodidade em relação a algumas coisas que a Núria escreveu, que é um desafio para nós e que temos que agradecer a todas as pessoas que estão interessadas na Várzea e que vão analisar a Várzea e que vão fazer trabalhos de investigação dando a sua opinião, temos que agradecer a essas pessoas porque estão a contribuir efetivamente para nós termos esse olhar externo e um distanciamento maior relativamente à nossa prática.

- Qual é que a sua opinião sobre a possibilidade da introdução de melhoria no processo educativo ou na escola através do foco no bem-estar do aluno?

A mim apetecia-me fazer uma pergunta, que é assim, como é que nós sabemos se há bem-estar num determinado aluno?

- Aí nós tínhamos determinados sinais, na parte em que fizemos o Quadro de Referência do Aluno, foram elencadas uma série de características, que as pessoas que responderam ao questionário e os próprios alunos, consideraram que seriam tradutoras do bem-estar e eram características ao nível emocional, ao nível do temperamento, ao nível da saúde física, da saúde mental, da saúde psicológica, a regulação emocional por exemplo, haver alegria, haver motivação, etc. E depois também houveram mesmo comportamentos que se podiam observar externamente, que era “Participa”, “Fala com alegria da escola”, “Não quer ir embora da escola ao final do dia”, também dava para pegar nesses comportamentos e tentar avaliar e aí perceber se eles estão a ter o bem-estar ou não.

Claro. Esta questão do bem-estar é sempre discutível. Quer dizer, eu posso estar com um bem-estar ótimo e não estar a fazer nada e não estar a aprender nada. Portanto isto é sempre relativo. Nós temos situações destas. Isto tem que estar equilibrado, não é.

Agora, isso implica que o professor consiga desenvolver um conjunto de estratégias para dizer por exemplo ao aluno que está ótimo, que está feliz da vida e que não está a fazer rigorosamente nada, “Não, estás enganado. A felicidade que nós queremos que exista aqui é a felicidade na aprendizagem.” Não é a felicidade do estar sem fazer nada. Isso então temos a escola em que os meninos fazem aquilo que querem e o que lhes apetece, como eu digo, e esta expressão é mesmo minha, assumo os direitos de autor desta expressão, as crianças não fazem aquilo que querem, mas querem aquilo que fazem. Portanto, o querer aquilo que faz, significa que eu devo perguntar, até numa perspectiva de pedagogia da pergunta, indo mobilizar Paulo Freire e não só, a gente pergunta-lhe assim, “Desculpa lá, o que é que tu queres fazer?” e se eles disserem assim: “Ah, mas eu não quero fazer nada.”, a gente continua: “Mas o que é que queres fazer?”, “Já disse que não quero fazer nada”, “Está bem, mas eu isso já ouvi, mas tu repara, há qualquer coisa que tu de certeza absoluta que tu queres fazer ou de certeza absoluta que tu queres saber alguma coisa e isso é importante que tu penses porque eu não acredito que isso tu estás a dizer é verdade”. Portanto, a pergunta está sempre lá, até que pode chegar uma determinada altura em que tanto se perguntou, tanto se perguntou, tanto se perguntou, que ele desiste, desiste mesmo, e acaba por dizer o que é que quer saber, porque não há nenhuma criança ou jovem que não queira saber alguma coisa ou que não queira fazer alguma coisa, não há. E portanto, há um momento, em que o bem-estar dele pode ser um bem-estar de inação, mas isso contraria o nosso projeto de ação educativa, não há aprendizagem na inação, neste tipo de inação. Pode haver aprendizagem na inação se estamos por exemplo a falar de meditação, pronto. Aí há um estado de inação que promove muito situações de aprendizagem, mas isso é outra questão, agora aqui, numa situação destas, é evidente que a posição do bem-estar dele contraria o objetivo que ele tem estar lá. Isto tem que ser correlacional. Depois, o bem-estar vê-se muito bem por alegria na aprendizagem, forte motivação e interesse em aprender, atenção e concentração, necessidade de se movimentar livremente pelos espaços com responsabilidade, porque andar livremente pelos espaços não é andar a correr livremente pelos espaços e gritar, isso não tem nada a ver com liberdade, tem a ver com libertinagem, portanto isso não. Porque é assim, a minha liberdade começa onde começa a liberdade do outro, não é onde acaba a liberdade do outro, porque eu tenho que respeitar isso, esta questão é fundamental. E para nós, eu digo de modo muito claro, que não há aprendizagem sem bem-estar, sem motivação, sem alegria, tudo para promover as condições ótimas para que as crianças e os jovens possam aprender com sucesso e

com felicidade. É um termo que muitas vezes parece que é inimigo da aprendizagem, quando dizemos aprender com felicidade, parece que é qualquer coisa que eles vão fazer o que querem, o que lhes apetece... Não, não tem nada a ver com isso. Aprender com felicidade mas de uma forma responsável.

- Claro, tem que haver limites, tem que haver balizas.

Limites que são definidos por eles, em conjunto. Têm que respeitar o acordo de convivência, se eles estiveram de acordo com isso e disseram que aquele ponto, por exemplo, do acordo de convivência está correto, ele tem que o cumprir, não é. Não pode dizer, “Ah isso contraria a minha felicidade!”, “Não, não contraria, a tua felicidade passa por aqui. Porquê... por isto e isto e isto”. Dialogar, conversar muito.

- A questão da relação, que foi sempre ficando na periferia (na investigação), mas sem dúvida alguma é a questão principal, lá está.

A relação é fundamental. Eu este ano estou a ter uma experiência magnífica, porque estou a trabalhar com o Núcleo de Desenvolvimento da Várzea e este projeto de Aprendizagem Compreensiva da Matemática, parte muito de histórias, situações contextuais, onde a relação está muito presente. Portanto essa dinâmica, essa motivação, faz com que eles tenham uma grande ligação à Matemática e também comigo. É frequente virem ter comigo, abraçarem e tal, isto é giríssimo, há uma proximidade muito grande. Isto não tem rigorosamente nada a ver comigo, tem a ver com a forma como o trabalho, quer dizer, também deve ter alguma coisa a ver com a minha postura, mas não é o motivo fundamental. O motivo fundamental, porque isto acontece também com a minha colega Patrícia e com a minha colega Anabela, o motivo fundamental é a alegria que eles estão a ter a aprender. As situações contextuais são motivadoras, são interessantes, não é um papagaio que está ali a debitar coisas, e algumas delas são do mais abstrato que há, não é, por exemplo, um exemplo, nós na mini-calculadora Papi, eles neste momento têm 3 placas: é a placa que nós sabemos que é das unidades, a placa das dezenas e a placa das centenas, mas não falamos destes conceitos, é a placa dos uns, é a placa dos 10 e é a placa dos 100. E eles, a pouco e pouco, nós vamos dizendo, aqui dos 1, isto é uma unidade, mas não estamos a falar do conceito de unidade, isto é um grupo de 10, também se chama dezena, e fazemos assim, en passant, e é uma centena, porque uma centena é um grupo de 100 e continuamos. Mas eles, eles vão incorporando

este conceito, e daqui a uns tempos quando a gente falar da numeração de posição com a terminologia que caracteriza a relação de posição, eles já interiorizaram o conceito naturalmente, e portanto quando a gente disser: “Ok, agora o 3 está em que ordem ou está em que classe?”, quer dizer, isto já surgiu naturalmente, foi interiorizado. E é isso que promove a alegria, o bem-estar e aprender de uma forma interessante e com sucesso.

- Sem dúvida. Eu nunca mais me esqueço de ouvir o professor José Pacheco dizer que existem inúmeros métodos para ensinar a ler e a escrever e que a maior parte dos professores utilizavam um ou dois, sempre os mesmos.

Sim, claro, claro. Nós na Várzea e também nas outras escolas, está a ser utilizado o método de aprendizagem da leitura e escrita em contexto, há quem diga que é o método natural, eu costumo dizer, se é método, já não é natural. Portanto, é uma metodologia de aprendizagem da leitura e escrita em contexto. E é evidente que vai buscar muita informação ao método natural do Celestin Freinet, mas não é exclusivo dele.

- E para terminar as questões, que futuro é que vislumbra para o Projeto da Escola EB1 da Várzea de Sintra?

Não sei, sinceramente não sei. Há uma coisa que me preocupa bastante e que é a seguinte, nós neste momento estamos no processo eleitoral para escolha de Diretor, portanto, há dois candidatos, a atual diretora e um professor da escola sede, que nós sabemos, se esse professor for eleito como diretor, o risco dos nossos projetos serem atacados é fortíssimo não é, o que significa que vamos ter um processo de luta grande, porque se alguém pensa que vai deitar o Projeto Dar Asas abaixo porque simplesmente passou a ser Diretor, está completamente enganado, porque nós não vamos admitir isso de forma alguma. Mas eu não sei o que é que vai acontecer, quer dizer, sei que tanto pode ser uma evolução tranquila como pode ser uma evolução com muita luta pelo meio e se tiver luta pelo meio, nós estaremos com todos os meios legais ao nosso dispor para que ninguém ataque este projeto. Por outro lado, este projeto precisa, as perspetivas que estão ligadas à ação educativa do Projeto Dar Asas e nos dois planos de inovação, no ano letivo anterior e no deste, necessitam ser alargadas aos outros ciclos, ao 2.º e 3.º ciclos, coisa que não está a ser feita. Foi tentada este ano, numa turma de 5 ano, mas pelos dados que eu fui recolhendo, tem alguns problemas que precisam ser ultrapassados, mas isso é normal, isso é perfeitamente normal até porque algumas

peessoas que entraram nisto, entraram contrariadas e expressaram essa situação, essa realidade, esse ato de estarem contrariados, até aos alunos, o que não é bom e que estavam contra e por aí fora. Isto dando por certo aquilo que alguns encarregados de educação me referiram, não é, portanto, alegadamente terão dito isso. Faz parte do processo de mudança. Agora, para responder objetivamente é assim, não sei que evolução vamos ter, tenho essa expectativa, porque há aqui duas situações: uma é aquela que eu referi do concurso para diretor, e outro tem a ver com a evolução do próprio projeto. O projeto precisa de evoluir num conjunto de aspetos, aliás alguns dele foram referidos por si, e pronto, e é algo que eu penso que nós temos que refletir, a questão do uso excessivo de fichas, de uma ligação também excessiva a manuais escolares, sem serem manuais escolares adotados, quer dizer, é a ficha que está no manual escolar, e vai tirar fotocópia para fazer, é eventualmente em alguns Núcleos, pouco trabalho de pesquisa/trabalho de projeto, pouco, é preciso mais, pouco trabalho de grande movimentação e de sair da sala e ir trabalhar o corpo também, de uma forma mais ativa, mas isso são situações que eu acho que são normais e que caracterizam o processo de evolução e a necessidade que nós temos de olhar para as coisas que ainda não conseguimos fazer bem, há algumas que já fazemos muito bem. E nós temos uma equipa educativa, pronto, são pessoas que estão muito interessadas em aprender e que gostam de trabalhar umas com as outras na maior parte das situações. Embora hajam coisas que precisam de evoluir, hajam coisas que precisam de trabalhar, há pessoas que estão mais avançadas do que outras mas isso é normal, isso é normal, é sempre normal. Agora, há apoio e há conversa e há diálogo, isso eu acho que é importante.

- E a maioria dos miúdos nota-se que estão, são muito felizes na vossa escola, sem dúvida.

Não sei se são muito, mas que são felizes, eu acho que são. E isso é incómodo, para os professores, nomeadamente os “Velhos do Restelo” que existem na escola-sede, que estão habituados a ter uma determinada posição nas hostes, de comando e de poder, há ali pessoas que acham mesmo que do ponto de vista da prática pedagógica são os donos da escola e estão muito enganados, porque isso não faz sentido, a escola não tem donos porque a escola é feita para pensar nas crianças, ajudar as crianças e os jovens e é com eles, com eles, que nós temos que trabalhar, não é para eles, e dando-lhes a possibilidade de eles construírem o seu futuro, de uma forma autónoma, autorregulada, com sucesso e com aprendizagens reais e aplicáveis na vida. É isso.

- Exatamente, é isso mesmo, é isso mesmo professor. Muito, muito obrigada. Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa...

Não, só dizer que gostei muito da apresentação desta análise externa sobre os nossos pontos fortes e pontos fracos e acho que estou muito curioso por ver o documento final, para nós refletirmos mesmo sobre isso, temos muito que fazer.

Há uma coisa que dificulta esse bem-estar na aprendizagem, que são as nossas áreas, os nossos espaços de aprendizagem, eu não referi isso, mas é importante ser referido, porque o facto da autarquia até este momento não ter tido possibilidade de dar resposta a algo que já foi pedido há 3 anos, que é a criação de áreas abertas de aprendizagem, essa inexistência dificulta muito o nosso trabalho. Quando nós temos um trabalho que está assente num princípio de equipa educativa, uma equipa educativa nunca é um professor titular de turma, podem ser 2 professores, podem ser 3 e pode ser composta por outras pessoas fora da escola, que integram a equipa educativa, isso precisa de áreas que são abertas. Todo o princípio de trabalho, é um princípio de trabalho de relação, relação de dinâmica, de movimento, não é estarmos parados, portanto a desconstrução deste conceito é fundamental, mas infelizmente até este momento temos tido a insensibilidade, total, completa e absoluta por parte da autarquia, exceto quando abriu uma área aberta, que ainda era o único espaço P3 e exceto quando, no pavilhão que está a ser construído lá, decidiu retirar as portas. Mas é o que eu estou a dizer, áreas abertas de aprendizagem não são salas de aula sem portas, isso nós temos mas não são áreas abertas de aprendizagem que estamos a falar, estamos a falar de outro conceito de escola que era fundamental que a Várzea conseguisse ter, e era fundamental que o Ministério da Educação tivesse coragem de desenvolver esse projeto em termos nacionais. Mas pronto. Se calhar continuam com medo das reações que aconteceram quando foram as escolas P3 e fecho de salas e armários e etc., mas isso são conversas de outro rosário. Os pais estão a querer movimentar-se...

- Professor António, muito obrigada mais uma vez pela sua disponibilidade, pela disponibilidade da Várzea de Sintra, da Professora Anabela, de todos.

ANEXO 22 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR COORDENADOR DE DEPARTAMENTO DO
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. CARLOS I (EB VÁRZEA DE SINTRA)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Tempo no Projeto da Escola EB1 da Várzea de Sintra e papéis na escola/em relação à escola	Tempo na escola	Há 19 anos na escola, com interrupção em 2 anos letivos	<i>“(…) eu ingressei na Várzea no ano letivo 2002/2003, quando regresssei à educação, depois de ter estado doze anos a trabalhar ligado a uma Editora de manuais escolares, a Constância Editoras, que pertencia ao Grupo Santiago.” “(…) depois de ter saído no ano letivo 2015/2016, por motivos da minha vida pessoal.”, “(…) 2017/2018, que foi quando consegui regressar à Várzea (…)”</i>
	Tempo no projeto	Há 5 anos envolvido com o Projeto DAR ASAS	<i>“Bem, com o Projeto DAR ASAS, eu estou envolvido diretamente desde 2017/2018, que foi quando consegui regressar à Várzea (…)”</i>
	Ligação à génese do projeto	Contributos para a construção do Projeto	<i>“No entanto, eu estive indiretamente ligado à criação do projeto porque tanto a minha colega Isabel Trindade como a minha colega Paula Mestre pediram-me contribuição relativamente ao Projeto. Ou seja, eu também contribuí para a construção do projeto, embora nesse ano 2016/2017 eu ainda não estivesse na escola, foi uma contribuição à distância, digamos assim.”</i>
		Elaboração de projeto educativo que contribuiu para o projeto DAR ASAS	<i>“(…) este projeto (…) vai buscar o projeto educativo que foi construído no ano letivo de 2004/2005, se não me engano, o projeto educativo que na altura foi construído (..) a proposta inicial foi toda feita por mim (..) o próprio Projeto Dar Asas vai buscar coisas e refere a importância desse outro projeto educativo”</i>
	Acompanhamento da implementação do projeto		<i>“Quando eu regresssei à escola, eu regresssei à escola com o objetivo de só trabalhar para a escola. Não me envolver em funções nem em tarefas complementares ou que fossem diferentes dessa. E portanto nesse ano, nesse primeiro ano 2017/2018, eu estava inserido na escola (..) que nos permite estar um ano sem componente letiva, a trabalhar para um projeto que nós apresentamos e o projeto que eu apresentei foi exatamente apoiar a Várzea no desenvolvimento desse projeto.”</i>

	Funções relativamente à escola	Coordenação do Departamento do 1.º Ciclo	<i>“A partir de 2018/2019, eu comecei a assumir as funções de Coordenador do Departamento do 1.º Ciclo (...)”</i>
		Disseminação do projeto nas restantes escolas do 1.º Ciclo	<i>“Para além disso, também tenho tido outras funções, enquanto Coordenador do 1.º Ciclo, fui responsável pelo processo de disseminação do Projeto Dar Asas às outras duas escolas do 1.º Ciclo, ou seja, à Escola Básica do Lourel e ao 1.º Ciclo da Escola-sede, da D. Carlos (...)”</i>
		Professor do Programa de Aprendizagem Compreensiva da Matemática	<i>“(...) este ano tenho vindo a dinamizar e a orientar a aplicação, em regime experimental, de um programa de aprendizagem da Matemática, que foi iniciado ainda nos anos 70, finais de 60, nos Estados Unidos e aplicado pela primeira vez em Portugal nos anos 80. Esse programa, nos Estados Unidos, chama-se Comprehensive School Mathematics Program. Nós traduzimos para Português como Programa de Aprendizagem Compreensiva da Matemática. É um programa que foi, inicialmente como eu estava a dizer, escrito nos Estados Unidos e que teve a contribuição de dois matemáticos belgas, o George Papi, com a criação das mini-calculadoras e Frederique Papi, a esposa do George Papi, que trabalhou ativamente nisso e contribuiu com um aspeto muito importante, que era a criação de histórias ligadas à Matemática, eles os dois formaram uma equipa, digamos assim. O programa está a decorrer com vista à eventual generalização, no próximo ano letivo, a todos os Núcleos de Iniciação, mas também aos Núcleos de Consolidação, aos grupos A (...)”</i>
		Coordenador do Plano Nacional das Artes	<i>“(...) também sou Coordenador do Plano Nacional das Artes (...)”</i>
		Representante do Agrupamento de Escolas no Conselho Municipal de Educação	<i>“(...) sou representante do Agrupamento no Conselho Municipal de Educação.”.</i>
Disseminação do Projeto Dar Asas nas outras escolas	Desconhecimento do que se passa atualmente	Plano de formação, acompanhamento e monitorização	<i>“Neste momento não sei de nada. Eu sei como é que correu em 18/19, 19/20, neste ano letivo desconheço, por dois motivos. Em primeiro lugar, o plano de formação, acompanhamento e monitorização que nós criámos no âmbito do Plano de Inovação, não foi aplicado da forma como ele inicialmente tinha sido construído. (...) é, sinceramente, um plano de formação, acompanhamento e</i>

do 1.º ciclo		não aplicado da forma como foi concebido	<i>monitorização que não me agrada da forma como está feito, pronto.”</i>
	Suspeitas retrocesso de	Observação realizada aquando das visitas às escolas, parece sugerir a existência de retrocessos	<i>“(…) tenho algumas suspeitas, de vez em quando vou às escolas não é, vejo algumas coisas que se passam, e deixam-me algumas suspeitas de que há um retrocesso, mas não tenho a certeza, não tenho nenhuma evidência objetiva para fazer essa afirmação. É uma suspeita que advém dos meus muitos anos de experiência de ter estado numa sala e dá para perceber qual é a dinâmica que está a acontecer.”</i>
	Reação dos professores à integração no Projeto	Reação positiva, aquando da apresentação, formação e apoio	<i>“Aqueles que se manifestaram comigo presente, gostaram bastante. Açam que foi importante, há inclusivamente uma colega que diz que aprendeu mais naqueles três dias em que estive do que nos últimos anos. Isto porque uma coisa é eu ir acompanhar e dar-lhes, isto porque a minha perspetiva de acompanhamento foi feita de duas formas: no primeiro ano, eu chegava à escola e dizia “Olha eu estou aqui, quem é que precisa de mim e o que é que querem de mim?” e em função disso eu, ou dinamizava uma sessão a pedido das minhas colegas, ou apoiava o trabalho delas, ou fazia um trabalho conjunto, era variado. Isto aconteceu sempre durante esse primeiro ano.”</i>
		Reação menos positiva, após tentativa de autonomização	<i>“No segundo ano, a partir de meados do primeiro semestre, eu entendi que era importante ter-se uma evolução, ou seja, já tinha havido um acompanhamento, já tinha havido um apoio, mas era necessário perceber de uma forma autónoma como é que elas estavam a desenvolver as coisas, de modo a que eu desse algumas indicações de coisas que eu achava que pudessem ser melhoradas, outras modificadas, pronto. Esta segunda fase foi mal recebida, por alguns professores, que muito inquietos com o processo de avaliação de desempenho, misturaram esse trabalho com a avaliação de desempenho e eu tenho responsabilidades na avaliação de desempenho como Coordenador de Departamento mas eu não ia lá com o objetivo da Avaliação de Desempenho. Agora, é evidente que se eu estou a trabalhar com os meus colegas e depois tenho que fazer um processo de avaliação de desempenho, é lógico que irei mobilizar o conhecimento que tenho e se eu estou lá, esse conhecimento é um conhecimento importante. E portanto isto aconteceu essencialmente por parte de colegas que não tinham confiança suficiente na prática pedagógica que eles estavam a ter, ligada aos princípios do projeto Dar Asas.</i>
	Necessidades num processo de	Lentidão, Acompanhamento	<i>“Portanto isto também é curioso porque, um processo de mudança necessita de ser lento e necessita de ser acompanhado. Quando ele deixa de ser acompanhado, a possibilidade de haver retrocessos é muito</i>

	mudança	permanente	grande.”
	Revisão do processo de contratação de docentes	Falta de sentido na colocação de docentes por lista gradual que tem em consideração o tempo de serviço	“(…) é fundamental também que a contratação de docentes esteja, seja uma das alíneas de autonomia pedagógica e de autonomia organizativa. O que não faz nenhum sentido (...) as pessoas serem colocadas por uma lista gradual que tem em consideração o tempo de serviço, como se isso lhes desse experiência não é, como alguém muito conceituado em Portugal diz, frequentemente as pessoas não tem 20 nem 30 anos de experiência, as pessoas têm 1 ano, porque repetem sistematicamente aquilo que fizeram, portanto não têm mais do que um ano de experiência.”
	Revisão/renovação da gestão escolar	Necessidade de autonomia completa (administrativa, pedagógica e financeira)	“(…) a autonomia das escolas para ser bem aplicada necessita de ter uma autonomia administrativa, pedagógica e financeira, estes três aspetos são fundamentais, significa uma autonomia completa (...)”
		Necessidade de uma gestão pedagógica	“(…) a área da gestão escolar, não estamos com um regime de gestão que seja adequado e não estou a falar de voltarmos à chamada gestão democrática, porque a gestão democrática nunca passou de uma gestão corporativa não é, estou a falar de uma evolução, deste regime de gestão de cargos unipessoais para um gestão claramente pedagógica, coisa que não existe na esmagadora maioria dos Agrupamentos deste país, é uma gestão burocrático-administrativa.”
Diferença da Várzea de Sintra em relação às outras escolas do 1.º CEB públicas nacionais	O estado atual da Escola Pública	Paradigma instrucionista / transmissivo	“(…) escola do conteúdo, do ensino e da transmissão. Está assente num paradigma instrucionista, não é, que é o paradigma da instrução.” “(…) nós podemos caracterizar a escola pública num modelo, que é o modelo da instrução, ou da transmissão de conhecimentos (...) que está baseado nisto, no ensino heterónemo, no conteúdo descritivo e na transmissão desse conteúdo (...)”
		Avaliação sumativa	“(…) avaliação com características eminentemente sumativas, formada por testes, por exemplo no 2.º e 3.º ciclos chegam à ilegalidade de organizar testes numa escala de 0 a 100, portanto estamos a falar de 100 níveis, e às vezes acrescentar-lhes a décima, estamos a falar já de 1000 níveis. Quando o que a lei diz, é que a avaliação é feita numa escala de 1 a 5, ou de 0 a 20, no caso do ensino secundário.”

	O estado ideal da Escola Pública	Paradigma da aprendizagem / comunicação Centro na relação dinâmica professor-aluno	<i>“(…) a escola pública que nós temos está muito longe de ser aquela escola pública que deveríamos ter: uma escola pública baseada no paradigma da aprendizagem, em evolução para o paradigma da comunicação. O que eu quero dizer com isto, um paradigma da aprendizagem é aquele em que o centro da ação é o aluno, onde as práticas são ativas, onde se promove a autonomia do aluno. E digo em transição para a comunicação porque aí deixa de ser o aluno o centro, para passar a ser a relação dinâmica que é estabelecida entre o professor e o aluno, em torno da construção de conhecimento (paradigma da comunicação).”</i>
	O caso da Escola EB1 da Várzea de Sintra	Autorregulação da aprendizagem Desenvolvimento da autonomia do aluno	<i>“(…) é uma escola que, comparativamente às outras escolas, é uma escola onde vemos trabalho com autorregulação de aprendizagem, com desenvolvimento da autonomia do aluno, e não uma autonomia sem compromisso e sem responsabilidade”</i>
		Participação ativa do aluno no processo de ensino/aprendizagem	<i>“(…) em que os alunos participam ativamente nos processos de aprendizagem, e também nos processos de ensino”</i> <i>“(…) é uma escola que está claramente assente em processos de participação ativa por parte dos alunos, participação democrática, participação que envolve claramente os alunos na elaboração dos seus planos de trabalho, dos seus roteiros de aprendizagem (…)”</i>
	Relação próxima e interessada, por parte dos professores	<i>“(…) porque a relação é próxima, e como nós estamos intimamente ligados ao processo de aprendizagem deles, eles sabem que nós temos essa perceção e temos o interesse em ajudá-los.</i>	
	Paradigma da	<i>“Não é uma escola que já esteja no paradigma da comunicação, ainda está no paradigma da</i>	

		Aprendizagem	<i>aprendizagem, mas é evidente que isso já é uma grande mudança relativamente à realidade das outras escolas públicas.”</i>
		Alegria, vida, dinâmica	<i>“E é uma escola onde há alegria, onde há vida, onde as crianças não estão confinadas em confinamentos da COVID, confinadas num determinado espaço, onde percorrem a escola em função dos seus trabalhos, em função dos seus roteiros de aprendizagem, em função das suas necessidades. Portanto, é uma escola onde há verdadeira dinâmica.”</i>
		Alunos com liberdade de movimento(s)	
Relevância prestada ao Bem-Estar do Aluno e à Aprendizagem com Bem-Estar	Grande relevância prestada ao Bem-Estar do Aluno e à Aprendizagem com Bem-Estar	Relevância prestada	<i>“Eu acho que dá uma grande relevância (...)”, “(...) essa preocupação com o bem-estar do aluno (...) está sempre presente (...)”, “essa é sempre uma preocupação muito grande das equipas”, “(...) temos perfeita consciência que o aluno não aprende se ele não estiver numa situação emocional que o mova à aprendizagem, que facilite a aprendizagem (...)”</i>
		Através da educação cidadania	<i>“(...) nós colocamos uma tônica importante nas questões de cidadania. Quando dizemos educação na cidadania, estamos a dizer que há todo um conjunto de processos que em termos do nosso desenvolvimento da aprendizagem ajudam à formação do cidadão e isso é, desde logo, uma preocupação importante.”</i>
		Observável nos espaços educativos e diálogo entre professores	<i>“(...) nota-se frequentemente não só nos espaços educativos como também no diálogo, que é estabelecido entre nós.”</i>
		Necessária evolução	<i>“(...) é lógico que nós temos que evoluir em alguns aspetos (...)”</i>
		Escola para os alunos e construída em conjunto com os	<i>(...) a escola é feita para pensar nas crianças, ajudar as crianças e os jovens e é com eles, com eles, que nós temos que trabalhar, não é para eles, e dando-lhes a possibilidade de eles construírem o seu futuro, de uma forma autónoma, autorregulada, com sucesso e com aprendizagens reais e aplicáveis na vida.”</i>

		alunos	
		Aprendizagens reais e práticas	
Necessidades entre o “estado atual” de forma a alcançar o “estado desejado”, do processo educativo	Inovação correspondente a uma perspectiva diferente sobre o ato educativo	Inovação surge do olhar de outra forma para o ato educativo	<i>“(…) a inovação é ter uma outra perspectiva sobre o ato educativo.”, “(…) o que nos faz inovar é ter uma outra visão sobre o ato educativo (…)", “Obviamente que essas técnicas da pedagogia ativa e da educação ativa, são importantes, mas não são as técnicas que nos fazem inovar (…)"</i>
	Características/ princípios do ato educativo inovador	Relação	<i>“(…) uma visão muito assente na relação (…)"</i>
		Autorregulação da aprendizagem	<i>“(…) muito assente em princípios de autorregulação da aprendizagem (…)"</i>
		Autonomia Compromisso Responsabilidade	<i>“(…) muito assente em princípios de autonomia, compromisso e responsabilidade.”</i>
		Ligação ao meio / trabalho no exterior da sala de aula	<i>“(…) ligação dos processos de aprendizagem ao meio no qual nos inserimos, por isso é que nós na Várzea tivemos a iniciativa da Escola da Floresta, por isso é que frequentemente os alunos saem das salas e trabalham no exterior. A aprendizagem não se faz dentro de 4 paredes obrigatoriamente, faz-se em qualquer local.”</i>
Obstáculos à inovação no ato educativo	Tendência dos professores às zonas de conforto, inimigas da inovação	<i>“(…) a tendência dos professores para pararem, porque conquistaram uma zona de conforto, é grande. E as zonas de conforto são inimigas da inovação (…)"</i>	

	Necessidade de melhoria contínua	Procura permanente da inovação	<i>“Nós temos que perceber que temos que procurar sempre a inovação (...)”, “(...) isso implica uma inquietação permanente (...)”</i>
		Capacidade “Auto-crítica”	<i>“(...) olhar para nós com espírito crítico e distanciamento, de modo a termos a capacidade nos auto-criticar no sentido de evoluirmos.”</i>
		Procura permanente do novo para uma maior eficácia no desenvolvimento da aprendizagem	<i>“Nós temos que procurar sempre alcançar coisas novas, alcançar novos objetivos, alcançar novas formas de olhar para a realidade, novas formas de nos relacionarmos com as crianças, novas estratégias, novas metodologias, que podem ser mais eficazes no desenvolvimento da aprendizagem (...)”</i>
		Mais-valia de olhares externos	<i>“(...) temos que agradecer a essas pessoas [que fazem trabalhos de investigação dando a sua opinião porque estão a contribuir efetivamente para nós termos esse olhar externo e um distanciamento maior relativamente à nossa prática.”</i>
Possibilidade da introdução de melhoria no processo educativo ou na escola através do foco no bem-estar do aluno	O lado perverso do conceito de bem-estar e formas de o ultrapassar	Não fazer nada e não aprender pode ser bem-estar para alguns alunos	<i>“Esta questão do bem-estar é sempre discutível. Quer dizer, eu posso estar com um bem-estar ótimo e não estar a fazer nada e não estar a aprender nada.”</i>
		A pedagogia da pergunta como estratégia para ultrapassar a	<i>“(...) isso implica que o professor consiga desenvolver um conjunto de estratégias (...)”</i>

		inação	<i>“(...) as crianças não fazem aquilo que querem, mas querem aquilo que fazem. Portanto, o querer aquilo que faz, significa que eu devo perguntar, até numa perspectiva de pedagogia da pergunta, indo mobilizar Paulo Freire e não só, a gente pergunta-lhe assim, “Desculpa lá, o que é que tu queres fazer?” e se eles disserem assim: “Ah, mas eu não quero fazer nada.”, a gente continua: “Mas o que é que queres fazer?”, (...) Portanto, a pergunta está sempre lá, até que pode chegar uma determinada altura em que tanto se perguntou, (...) que ele (...) acaba por dizer o que é que quer saber, porque não há nenhuma criança ou jovem que não queira saber alguma coisa ou que não queira fazer alguma coisa, não há.”</i>
	Características da aprendizagem com bem-estar	Alegria	<i>“(...) alegria na aprendizagem (...); “(...) o motivo fundamental é a alegria que eles estão a ter a aprender.”</i>
		Motivação/ interesse	<i>“(...) forte motivação e interesse em aprender (...)”</i>
		Atenção/ concentração	<i>“(...) atenção e concentração (...)”</i>
		Livre movimentação pelos espaços	<i>“(...) necessidade de se movimentar livremente pelos espaços com responsabilidade (...)”</i>
		Regras e limites	<i>“Limites que são definidos por eles, em conjunto. Têm que respeitar o acordo de convivência (...)”</i>
		Comunicação	<i>“Dialogar, conversar muito.”</i>
		Relação	<i>“A relação é fundamental. Eu este ano estou a ter uma experiência magnífica, porque estou a trabalhar com o Núcleo de Desenvolvimento da Várzea e este projeto de Aprendizagem Compreensiva da Matemática, parte muito de histórias, situações contextuais, onde a relação está muito presente. Portanto essa dinâmica, essa motivação, faz com que eles tenham uma grande ligação à Matemática e também comigo. É frequente virem ter comigo, abraçarem e tal, isto é giríssimo, há uma proximidade muito grande.”</i>

		Aprender em contexto	<i>“As situações contextuais são motivadoras, são interessantes (...)”</i>
	Ligação aprendizagem e bem-estar	Necessidade de motivação, alegria e responsabilidade para o bem-estar	<i>“(...) E é isso que promove a alegria, o bem-estar e aprender de uma forma interessante e com sucesso.”</i> <i>“(...) não há aprendizagem sem bem-estar, sem motivação, sem alegria, tudo para promover as condições ótimas para que as crianças e os jovens possam aprender com sucesso e com felicidade. É um termo que muitas vezes parece que é inimigo da aprendizagem, quando dizemos aprender com felicidade, parece que é qualquer coisa que eles vão fazer o que querem, o que lhes apetece... Não, não tem nada a ver com isso. Aprender com felicidade mas de uma forma responsável.”</i>
	Obstáculos à aprendizagem com bem-estar	A inexistência de áreas abertas de aprendizagem	<i>“Há uma coisa que dificulta esse bem-estar na aprendizagem, que são as nossas áreas, os nossos espaços de aprendizagem (...) a criação de áreas abertas de aprendizagem, essa inexistência dificulta muito o nosso trabalho. Quando nós temos um trabalho que está assente num princípio de equipa educativa, uma equipa educativa nunca é um professor titular de turma, podem ser 2 professores, podem ser 3 e pode ser composta por outras pessoas fora da escola, que integram a equipa educativa, isso precisa de áreas que são abertas. Todo o princípio de trabalho, é um princípio de trabalho de relação, relação de dinâmica, de movimento (...)”</i>
Futuro da escola EB1 Várzea de Sintra	Futuro incerto (evolução tranquila vs. evolução com necessidade de luta)	Eleição de outro diretor que não a atual, poderá constrianger o projeto	<i>“(...) se esse professor for eleito como diretor (...) significa que vamos ter um processo de luta grande”, “(...) sei que tanto pode ser uma evolução tranquila como pode ser uma evolução com muita luta pelo meio”</i>
	Extensão do projeto aos restantes ciclos	Alargamento do projeto ao 2.º 3.º ciclos	<i>“(...) as perspetivas que estão ligadas à ação educativa do Projeto Dar Asas e nos dois planos de inovação, no ano letivo anterior e no deste, necessitam ser alargadas aos outros ciclos, ao 2.º e 3.º ciclos (...)”</i>

	Necessidades de evolução do próprio projeto	Utilização excessiva de fichas	<i>“O projeto precisa de evoluir num conjunto de aspetos (...) a questão do uso excessivo de fichas (...)”</i>
		Utilização excessiva de manuais escolares	<i>“(...) ligação também excessiva a manuais escolares, sem serem manuais escolares adotados (...)”</i>
		Pouco trabalho de pesquisa/ trabalho de projeto	<i>“(...) eventualmente em alguns Núcleos, pouco trabalho de pesquisa/trabalho de projeto (...)”</i>
		Pouco trabalho de aprender com o corpo	<i>“(...) pouco trabalho de grande movimentação e de sair da sala e ir trabalhar o corpo também, de uma forma mais ativa (...)”</i>
	Necessidade de avaliação e melhoria	Perceber os pontos fracos e os pontos fortes	<i>“(...) a necessidade que nós temos de olhar para as coisas que ainda não conseguimos fazer bem, há algumas que já fazemos muito bem.”</i>
		Comunicação e interesse em evoluir da equipa educativa	<i>“E nós temos uma equipa educativa, pronto, são pessoas que estão muito interessadas em aprender e que gostam de trabalhar umas com as outras na maior parte das situações. [...] há apoio e há conversa e há diálogo, isso eu acho que é importante.”</i>