

PERCEÇÕES DE PROFESSORES DE 1.º CICLO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO
DE UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE MUDANÇAS NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM. O CASO DAS COMUNIDADES ESCOLARES DE
APRENDIZAGEM GULBENKIAN XXI

PERCEPTIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT A PROGRAM
PROMOTING CHANGE IN TEACHING AND LEARNING. THE CASE OF THE
GULBENKIAN SCHOOL LEARNING COMMUNITIES XXI

Ana Maria Cristóvão¹ | José Verdasca² | Adelinda Candeias³

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as perceções de sete professores do 1.º ciclo acerca da implementação de um projeto-piloto assente no paradigma “Aprender para o Bem-Estar”, que procura a melhoria das aprendizagens através da aquisição dos conhecimentos básicos no interior do currículo formal e o desenvolvimento de capacidades habilitantes de raciocínio analítico e prático, da resiliência e responsabilidade e de competências tecnológicas, emocionais, sociais e criativas. O *corpus* da análise de conteúdo é constituído por sete entrevistas. Foram codificadas 485 unidades de registo, sistematicamente agrupadas em cinco categorias: “Impacto nos

¹ Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Évora, Portugal.
alc@uevora.pt.

² Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Évora, Portugal.
jcv@uevora.pt.

³ Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Évora, Portugal.
aac@uevora.pt.

alunos”, “Impacto nos professores”, “Impacto nas práticas didático-pedagógicas”, “Fatores facilitadores” e “Fatores de constrangimento”. Os resultados indicam que o projeto se alinhou fortemente com os objetivos iniciais, tendo sido os professores os principais responsáveis por essa convergência. Os docentes destacaram a sua satisfação com a participação no projeto e o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como o desenvolvimento de competências nos alunos, o aumento dos seus níveis motivacionais e as melhorias consideráveis nas aprendizagens. Enfatizaram as atividades desenvolvidas, o trabalho colaborativo e a melhoria do ambiente em sala de aula, elogiando o apoio da equipa de investigação e a formação recebida e lamentando a extensão do currículo.

Palavras-chave: Aprender para o bem-estar; Competências para o século XXI; Perceções de professores; Resultados de aprendizagem e práticas docentes.

Abstract

This article analyses the perceptions of seven primary school teachers about a pilot program based on the paradigm of “Learning for Well-Being”, which sought to boost students’ learning by teaching basic knowledge within the formal curriculum in conjunction with promoting analytical and practical reasoning, resilience and responsibility, in addition to technological, emotional, social, and creative skills. The corpus for content analysis consists of seven interviews comprised 485 recording units that were coded and then systematically grouped into five categories: Impact on students, Impact on teachers, Impact on didactic-pedagogical practices, Facilitating factors, and Constraints. The findings suggest that the project was strongly aligned with the initial project goals, due, mainly, to the contribution of the teachers. The teachers highlighted satisfaction with their participation in the project as well as their personal and professional development, in addition to the nurturing of student skills and the increase in student motivation levels and learning improvements. They emphasized the activities carried out, the collaborative work and the improvement of the classroom environment, and they then went on to praise the support of the research

team and the training they received, although they regretted the limited range of the curriculum.

Keywords: Learning for well-being; Skills for the 21st century; Teachers' perceptions; Learning outcomes and teaching practices.

1. Introdução

As escolas são o palco principal para a aquisição de conhecimento, desenvolvimento de competências, atitudes e valores. A OCDE (2018) alerta para a necessidade de os sistemas educativos do século XXI prepararem as crianças e jovens para um mundo caracterizado por incertezas. Segundo esta organização, os alunos precisarão de desenvolver a curiosidade, imaginação, resiliência e autorregulação, de respeitar e apreciar as ideias e valores dos outros e, ainda, de saber lidar com o sucesso e o fracasso. Os sistemas educacionais estão a procurar responder ao desafio de um novo paradigma. Em Portugal surgiu o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Este perfil implica, necessariamente, mudanças nas práticas pedagógicas que, de acordo com Sousa-Pereira e Leite (2019), “promovam o espírito crítico, a autonomia, a solidariedade e atenção aos outros, a capacidade de tomar decisões e de viver numa sociedade plural e em constante mudança” (p. 120). Estas questões trazem, inevitavelmente, implicações diretas ao papel do professor. De acordo com Cunha e Orvalho (2018), o professor, “enquanto líder da aprendizagem, deverá ser capaz de intervir, melhorando continuamente o seu desempenho profissional e diversificando estratégias e metodologias de ensino” (p. 137).

Em 2013, a Fundação Calouste Gulbenkian lançou o desafio de desenhar e acompanhar uma proposta de modelo de educação formal, com o objetivo de introduzir mudanças significativas nas formas e nos conteúdos do ensino e das aprendizagens, tendo como referência os termos do Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações – Promoção de Mudanças na Aprendizagem. Este programa tem como missão contribuir para o desenvolvimento das capacidades e das aptidões das crianças e jovens

através da exploração e melhoria qualitativa das suas qualificações. Uma equipa multidisciplinar do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE) respondeu ao desafio e desenhou, desenvolveu e acompanhou um modelo de educação formal, partindo do pressuposto de que a condição natural da escola é a de promover o sucesso escolar de todos os seus alunos (Verdasca, Ramos e Candeias, 2013). Nascia, assim, o projeto Promoção de Mudanças na Aprendizagem: Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI (PMA-CEAG XXI).

2. Caracterização do projeto PMA-CEAG XXI

O projeto-piloto PMA-CEAG XXI foi projetado para quatro anos letivos: teve o seu início no ano letivo de 2014-2015, e o seu termo no ano letivo de 2017-2018. Foi dirigido ao 1.º ciclo e ao 2.º ciclo do ensino básico, concretamente aos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade, iniciando com coortes de alunos do 3.º ano de escolaridade. Envolveu sete turmas de três Agrupamentos de Escolas do interior do Alentejo: Ponte de Sor, Vendas Novas e Vidigueira.

O PMA-CEAG XXI teve vários modelos inspiradores que resultaram num projeto onde se destacou o respeito pelo indivíduo e pelo seu potencial, bem como o desafio da equidade, da eficiência e da qualidade educativa. Neste projeto a escola é considerada uma organização especializada, que, na opinião de Verdasca (2014), “dispõe de uma forte componente de conhecimento, tecnologia organizacional e de uma tecnoestrutura própria para pensar, agir e controlar os processos de trabalho e desenvolver práticas organizacionais e pedagógicas” (p. 19). O projeto enquadra-se assim nas novas gerações de políticas educativas, baseadas em lógica *bottom up*, onde são reconhecidas as capacidades de as escolas se organizarem para dar resposta a necessidades específicas.

2.1. Modelos inspiradores do PMA-CEAG XXI

Pensar e desenhar um projeto tão ambicioso exigiu uma pesquisa profunda de modelos educacionais que desenvolvessem o potencial de professores e alunos. A base matricial

do projeto PMA-CEAG XXI encontra os seus princípios de ação na abordagem “Aprender para o Bem-Estar”, inspirada em resoluções de vários organismos internacionais, como a OMS, a UNESCO e a UNICEF. A obra de Kickbush (2012) *Aprender para o Bem-Estar* é uma visão que tem como objetivo responder às aspirações dos organismos acima referidos, “apoando a realização do nosso potencial único através do desenvolvimento físico, emocional, mental e espiritual em relação a nós próprios, aos outros e ao ambiente” (p. 11). Esta obra, considerada o glossário de políticas do “Aprender para o Bem-Estar”, propõe-se oferecer um entendimento conceptual e uma visão de possibilidades, de forma a influenciar os responsáveis pelas políticas de cada país, bem como inspirar, envolver e capacitar as pessoas para tornar os ambientes mais propícios à aprendizagem.

A autora destaca a necessidade de mudarmos a forma como pensamos a aprendizagem. Nesta abordagem a aprendizagem não se confina às fronteiras da educação escolar: para além dos aspetos cognitivos, são tidos em consideração os aspetos físicos, espirituais e emocionais. Esta visão considera que os vários aspetos da aprendizagem interagem e estão inter-relacionados: “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 parte integrante do processo de aprendizagem” (Kickbush, 2012, p. 61). É necessário mudar a mentalidade, a forma como pensamos nas crianças e jovens, na aprendizagem, na saúde, na educação e na sociedade. Segundo a autora, as políticas e programas que promovem a abordagem do “Aprender para o Bem-Estar” têm de incluir cinco princípios de ação: adotar a perspetiva da criança; encorajar a expressão do potencial único de cada criança; focar os pontos fortes e as diferenças interiores; enfatizar a natureza e a qualidade dos relacionamentos; e ser holístico.

O Programa “Escola do Futuro”, desenvolvido na escola Ritaharjun Yhtenäisperuskoulu, Oulu, na Finlândia, foi outro dos modelos inspiradores do projeto PMA-CEAG XXI. Este modelo tem como objetivo conduzir as escolas e os ambientes de aprendizagem tradicionais para o século XXI, centrando os seus esforços na capacidade de aprendizagem dos alunos e nas entidades funcionais que os apoiam. Neste modelo, a pressão para a mudança incide principalmente no papel do professor,

nas lideranças, na tecnologia, nas soluções espaciais e ambientes de aprendizagem. Em termos pedagógicos, este modelo assenta em “métodos de aprendizagem de investigação, baseados em projetos ou acontecimentos, numa aprendizagem a partir da resolução criativa de problemas e em processos de aprendizagem comunitários” (Kickbush, 2012, p. 88). O projeto PMA-CEAG XXI seguiu de perto as dimensões de aprendizagem desenvolvidas neste modelo e que Kickbush (2012) resume: (1) a aquisição de competências ocorre em espaço aberto (dentro e fora da sala de aula), capacitando os alunos para os desafios da sociedade do conhecimento e da informação; (2) o regime de aprendizagem requer um quadro de novas atribuições e faz recair sobre pais, escolas, professores e comunidades a responsabilidade pela educação e aprendizagem da criança; (3) a aprendizagem de investigação tem como referência a aprendizagem baseada em problemas e projetos; (4) a abordagem da aprendizagem é feita a partir do meio e mundos circundantes, bem como do currículo; (5) o recurso a tecnologias modernas permite explorar redes e plataformas digitais de informação e comunicação de última geração e ambientes de aprendizagem ubíquos.

Outro modelo que inspirou o projeto PMA-CEAG XXI foi o da ESSA Academy. A ESSA Academy tem origem na Hayward Grammar School, uma escola de um subúrbio multiétnico e pobre de Manchester (Reino Unido), conhecida pelos seus fracos resultados de aprendizagem. Em 2009, a Fundação ESSA patrocinou a construção de um novo edifício que oferece espaços de ensino flexíveis que podem ser configurados para fornecer uma variedade de ambientes de aprendizagem. Esta nova academia foi a primeira escola do Reino Unido a mudar para um ambiente de aprendizagem tecnológico no modo 1:1, com a distribuição de um *iPod Touch* a cada aluno. Com a missão “All Will Succeed”, nesta academia procura-se que todos os que pertencem à escola atinjam o seu potencial e alcancem os seus objetivos, se tornem melhores pessoas para enfrentar os desafios pessoais e profissionais e alcancem o sucesso na vida. Para além da forte aposta na componente tecnológica, a *ESSA Academy* investe também no desenvolvimento da resiliência e das *soft skills* e na construção do carácter dos seus alunos e professores, considerando estes aspetos tão importantes como o sucesso académico (Galloway, John e McTaggart, 2015).

Na linha de desenvolvimento das *soft skills*, o modelo do “Programa de Educação Responsável”, desenvolvido pela Fundação Botín, em Espanha, contribuiu para o desenho da componente socioemocional e criativa do projeto PMA-CEAG XXI. Este programa tem como objetivo principal estimular o crescimento físico, emocional, social e criativo de alunos e professores, promovendo a comunicação e a melhoria dos centros escolares a partir do trabalho com professores, alunos e família. O Programa de Educação Responsável é dirigido a crianças e jovens (dos 3 aos 16 anos) e baseia-se na aplicação de recursos educativos, elaborados a partir da leitura, da música e das artes plásticas. O programa apoia os centros escolares, oferecendo formação, acompanhamento, avaliação e recursos para serem integradas novas competências nas áreas curriculares. Das avaliações realizadas sobre a implementação do programa destaca-se a promoção do desenvolvimento emocional dos alunos, a prevenção de comportamento violentos e a prevenção do isolamento social.

Em termos da tecnologia foram modelos inspiradores: a *European Schoolnet*, uma organização sem fins lucrativos que leva inovação para o ensino e aprendizagem, apoiando os intervenientes da educação na Europa na transformação dos processos de educação nas sociedades digitais do século XXI; a *Future Classroom Lab*: criada pela *European Schoolnet*, é uma sala com um ambiente de ensino e aprendizagem inspirador, totalmente equipada e reconfigurável que desafia os participantes a repensar o papel da pedagogia, da tecnologia e do *design* das salas de aulas; o iTEC (*Innovative Technologies for an Engaging Classroom*), um projeto de âmbito europeu que pretende desenvolver competências para o século XXI, propondo-se incrementar o uso das tecnologias digitais para inovar as práticas pedagógicas.

A *Samsung Smart School*, solução utilizada no projeto PMA-CEAG XXI e que compagina de algum modo algumas ideias e soluções tecnológicas anteriores, permite aos professores acompanhar no seu *tablet* o que cada aluno se encontra a fazer, podendo projetar no ecrã da sala de aula o trabalho desse aluno ou de um grupo de alunos, ou mesmo de todos os alunos. Para além disso, o professor pode bloquear, interromper ou mesmo cessar a atividade de um só aluno, de vários ou de todos. Esta

solução tecnológica reforça a liderança pedagógica do professor e o controlo das situações em contexto sala de aula (Verdasca, 2016).

2.2. O modelo das Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI

O modelo das Comunidades Escolares de Aprendizagem que se apresenta na Figura 1 tem na sua base os princípios da abordagem “Aprender para o Bem-Estar” de Kickbush (2012).

Figura 1. Modelo de referência das Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI



Neste modelo de educação formal foram associadas à inter-relação entre o Bem-Estar e a Aprendizagem estratégias que, como descreve Verdasca (2016), “convergissem completamente e de modo conjugado para a concretização e aprofundamento, com destaque para uma abordagem curricular aberta e enriquecida, introdução de ambientes tecnológicos no quotidiano escolar, desenvolvimento de competências socioemocionais e criativas dos alunos, formação e desenvolvimento profissional docente” (p. 22). Esta estratégia proporcionou aos professores e alunos novos desafios e induziu o estreitamento de parcerias com instituições do território (Centro de

Ciência Viva de Estremoz, Fundação Eugénio de Almeida, Municípios, entre outros), desencadeando inúmeras e diversificadas oportunidades de aprender de forma mais livre e responsável, com mobilização de outras fontes de conhecimento, outros atores, outros recursos, outros espaços, outros contextos de aprendizagem. Neste modelo, como se pode observar pela Figura 1, foram desenvolvidas três componentes principais: a) abordagens curriculares abertas e enriquecidas; b) ambientes de aprendizagem com recursos a meios tecnológicos; e c) desenvolvimento de competências socioemocionais e criativas.

Foi compromisso da equipa de investigação, desde o início do projeto, ter consigo professores que se sentissem confiantes e com recetividade aos desafios das mudanças pedagógicas que o projeto suscitava. De acordo com o coordenador, “a chave do processo estaria na capacidade de responder rapidamente aos problemas e às necessidades sentidas pelos professores e de conseguir que se sentissem autónomos e capacitados para explorar novas abordagens e novos recursos e sem perda da liderança pedagógica” (Verdasca, 2016, p. 33). Foi criado um plano de formação contínua que acompanhou os professores no desenvolvimento do projeto e que se baseou num modelo reflexivo e experiencial. A formação realizada junto dos professores foi abrangente e incluiu conteúdos do Aprender para o Bem-Estar, bem como de tecnologia, competências socioemocionais, criatividade, sustentabilidade, transversalidade curricular e metodologias inovadoras.

3. Metodologia

Ao serem analisados os paradigmas metodológicos em que assentou a investigação, a opção para este trabalho recaiu numa abordagem qualitativa, uma vez que procura compreender e interpretar um fenómeno a partir do significado atribuído pelos participantes no estudo. Neste estudo participaram os sete professores titulares do 1.º ciclo que estiveram envolvidos no projeto PMA-CEAG XXI, seis do sexo feminino e um do sexo masculino. Os professores participantes tinham idades compreendidas entre os 45 e 55 anos e, no que respeita ao tempo de serviço, todos tinham mais de 25 anos de serviço docente. Para recolher as perceções dos professores, foram realizadas

sete entrevistas. De acordo com Vilelas (2017), a vantagem da realização de entrevistas “reside no facto de serem os próprios atores sociais quem proporciona os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expetativas, os quais pela sua natureza é quase impossível observar de fora” (p. 303). A tipologia da entrevista realizada foi semiestruturada, proporcionando alguma liberdade ao entrevistador e ao entrevistado. Os professores foram contactados e informados sobre os objetivos da entrevista e foram recolhidos os consentimentos informados. O entrevistador elaborou um guião de entrevista de acordo com os objetivos pretendidos, que foi validado, com alterações pontuais, por três investigadores. Depois de agendadas, as entrevistas foram realizadas nas escolas onde os professores lecionavam, numa sala preparada para o efeito.

Para o presente artigo foram consideradas apenas as respostas relacionadas com a implementação do projeto PMA-CEAG XXI na sua generalidade. Os aspetos relacionados especificamente com a componente socioemocional e criativa e com a componente tecnológica serão alvo de outros estudos.

As entrevistas foram realizadas por um membro da equipa de investigação do projeto, e o áudio foi gravado digitalmente. Com uma duração que variou entre os 47 minutos e os 89 minutos, as entrevistas foram posteriormente transcritas integralmente e enviadas aos entrevistados para revisão. Recebidas novamente, sem alterações, foram alvo de análise de conteúdo. As questões que orientaram as respostas dos professores foram: “Fale-me um pouco sobre o que foi para si fazer parte deste projeto”; “Pode descrever-me algumas estratégias e/ou atividades desenvolvidas que foram suscitadas pelo projeto?”; “No que diz respeito à natureza das tarefas propostas aos alunos, o projeto promoveu algumas mudanças? De que forma?”; “Quais os principais constrangimentos sentidos no decorrer do processo de implementação?”; “Faça uma apreciação da qualidade da relação entre: professor-alunos; professor-professor; professor-família”; “Faça uma apreciação acerca do impacto do projeto nos alunos”; “Que ganhos tiveram professores e alunos com a implementação do projeto?”.

Foi utilizada a análise de conteúdo para tratamento da informação. A análise de conteúdo é constituída por um conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos, de

interpretação da comunicação com a finalidade de “se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens” (Vilelas, 2017, p. 388). O processamento dos dados foi baseado na metodologia proposta em 1977 por Bardin (2008), como técnica de interpretação, sistematização e expressão do conteúdo. A análise de conteúdo foi realizada com recurso ao software de análise qualitativa de dados WebQDA. Este programa permite desenvolver projetos de análise com recurso ao computador, criando uma base de dados com categorias organizadas em forma de árvore ou categorias livres, através das quais se podem guardar, codificar, indexar e classificar segmentos de informação com a possibilidade de recuperar e recodificar essa informação (Neri de Souza, Costa e Moreira, 2011).

4. Apresentação e discussão de resultados

O *corpus* da análise de conteúdo apresentada é constituído por sete transcrições de entrevistas realizadas aos professores das turmas que participaram no projeto PMA-CEAG XXI. Após o recorte foram encontradas 485 unidades de registo que foram agrupadas num sistema de categorias e subcategorias que, num momento inicial, face ao elevado número de unidades de registo, não apresentava uma boa fiabilidade intracodificadora. Esta instabilidade devia-se ao número de desacordos nas subcategorias encontradas, algumas de carácter muito subjetivo. Após se ter alcançado o acordo intersubjetivo (consistência por teste-teste), foi calculado o *kappa* de Cohen, tendo sido obtido o valor de $k=0,870$ que, segundo Brennan e Silman (1992), pode ser considerado muito bom.

Da análise de conteúdo das questões selecionadas resultaram cinco categorias: “Impacto nos alunos”, “Impacto nos professores”, “Impacto nas práticas didático-pedagógicas”, “Fatores facilitadores” e “Fatores de constrangimento”. Das cinco categorias emergiram 31 subcategorias, que se encontram discriminadas na Tabela 1.

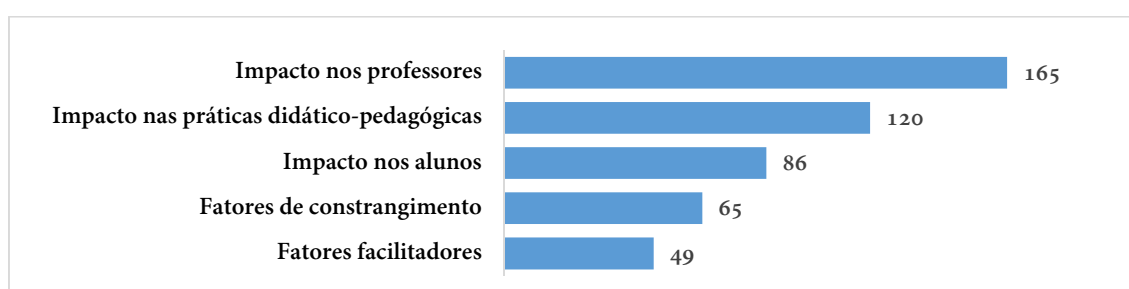
Tabela 1. Unidades de Registo (F=485) por Categoria e Subcategoria para os sete professores

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO								
SUBCATEGORIA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	f	F %
Impacto nos alunos									
Aumento da autonomia e interaguda	5	2	3	4	2	0	0	16	86 17,73%
Incremento na motivação	3	2	0	5	6	2	1	19	
Melhoria dos resultados escolares	2	1	0	3	0	0	0	6	
Desenvolvimento pessoal	0	1	1	1	1	0	0	4	
Desenvolvimento de competências	1	3	7	8	4	3	5	31	
Mais disciplina	4	1	4	1	0	0	0	10	
Impacto nos professores									
Expectativas iniciais	5	8	4	3	2	3	5	30	165 34,02%
Satisfação com a participação no projeto	6	7	5	6	1	6	4	35	
Desenvolvimento pessoal e profissional	13	6	4	0	5	0	1	29	
Fortalecimento da relação entre professores	4	7	1	0	0	0	0	12	
Fortalecimento da relação professor-aluno	2	4	4	3	4	3	5	25	
Aproximação professor-encarregado de Educação	0	2	0	0	1	2	2	7	
Mais reflexão sobre o papel do professor	0	1	4	0	0	0	6	11	
Continuidade do trabalho desenvolvido	4	1	1	0	1	0	0	7	
Apropriação de atividades do projeto por outros professores	0	9	0	0	0	0	0	9	
Impacto nas práticas didático-pedagógicas									
Promoção do trabalho colaborativo	3	12	8	0	3	11	0	37	120 24,74%
Práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras	2	14	2	6	2	7	10	43	
Melhoria do ambiente de sala de aula	3	3	10	2	3	2	2	25	
Mais momentos geradores de aprendizagens	0	4	3	3	1	3	1	15	
Fatores facilitadores									
Suporte por parte da Direção	3	1	0	1	0	0	0	5	49 10,11%
Parcerias estabelecidas	2	1	0	0	2	0	0	5	
Interesse dos encarregados de educação	0	3	0	0	0	2	4	9	
Cumprimento das atividades propostas pela Escola	0	3	0	0	0	0	0	3	
Apoio da Equipa de Investigação	1	5	5	1	0	5	0	17	
Satisfação com a formação recebida	1	3	0	0	2	1	3	10	

Fatores de constrangimento									
Extensão do currículo	0	4	0	0	3	5	5	17	
Cobertura da internet	1	2	0	0	3	4	2	12	
Falta de tempo	0	0	0	2	2	2	6	12	65
Falta de apoio da Direção	0	0	0	0	0	7	0	7	
Necessidade de mais formação	3	2	2	0	2	1	0	10	13,40%
Necessidade de mais reuniões com todos os professores do projeto	0	0	0	0	0	0	7	7	
	68	112	68	49	50	69	69	485	(100%)

Nas 31 subcategorias emergentes da análise de conteúdo foram registadas 485 Unidades de Registo (UR). Apesar de não o destacarmos na Tabela 1, estas subcategorias podem ainda ser organizadas em dois grupos distintos: um primeiro grupo que reúne as perceções dos professores sobre o impacto que o projeto teve diretamente neles e nos seus alunos, bem como nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula; e um segundo grupo, que aponta fatores que facilitaram ou que causaram constrangimento à implementação do projeto. Como se pode observar na Figura 2, foi a categoria “Impacto nos professores” que recolheu o maior número de UR, concretamente 165 UR, que correspondem a 34% do total.

Figura 2. Frequência das cinco categorias emergentes da análise de conteúdo



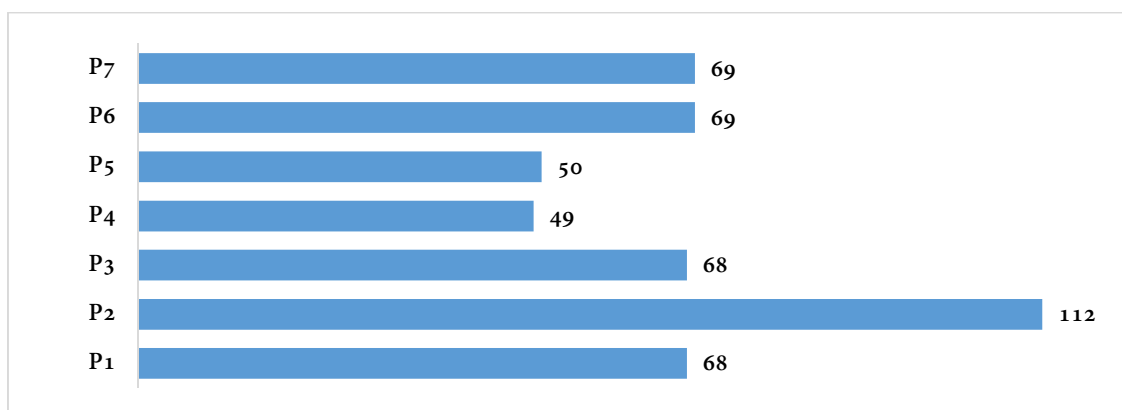
Ao convidar os professores a partilharem as suas perceções sobre a implementação do projeto, surgiram naturalmente, e de forma previsível, muitas UR associadas ao impacto que o projeto teve neles mesmos. Da análise às respostas destes professores foram ainda encontradas mais quatro categorias: “Impacto nas práticas didático-

pedagógicas” (24,74%), “Impacto nos alunos” (17,73%), “Fatores de constrangimento” (13,40%) e “Fatores facilitadores” (10,11%).

Estas cinco categorias desdobraram-se em 32 subcategorias, que variaram entre um mínimo de 3 UR e um máximo de 43 UR, tendo 8 destas subcategorias 25 ou mais UR: “Práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras” (43 UR), “Promoção do trabalho colaborativo” (37 UR), “Satisfação com a participação no projeto” (35 UR), “Desenvolvimento de competências” (31 UR), “Expectativas iniciais” (30 UR), “Desenvolvimento pessoal e profissional” (29 UR), “Fortalecimento da relação Professor/Aluno” (25 UR) e “Melhoria do ambiente de sala de aula” (25 UR).

Observando a Figura 3, que apresenta o número de UR por professor, podemos constatar que foi o Professor 2 quem contribuiu com o maior número de UR.

Figura 3. Frequência das cinco categorias emergentes da análise de conteúdo



O Professor 2 destaca-se claramente dos seus colegas, com 23% das UR (112), enquanto os Professores 7, 6, 3 e 1 contribuíram com 14% das UR cada um. Os Professores 4 e 5 contribuíram ligeiramente menos, com 50 e 49 UR, respetivamente. Depois de feita esta caracterização geral dos resultados, passamos agora a uma análise mais fina por categoria, abordando as subcategorias encontradas e, face ao limite de páginas, expondo apenas algumas das UR que consideramos mais interessantes e mais coincidentes com os objetivos deste artigo.

Impacto nos professores

A categoria impacto nos professores apresenta 165 UR distribuídas pelas nove subcategorias que constam na Tabela 2.

Tabela 2. Distribuição das unidades de registo pelas subcategorias

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO							f (%)
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Satisfação com a participação no projeto	6	7	5	6	1	6	4	35 (21,21%)
Expectativas iniciais	5	8	4	3	2	3	5	30 (18,18%)
Desenvolvimento pessoal e profissional	13	6	4	0	5	0	1	29 (17,58%)
Fortalecimento da relação Professor/Aluno	2	4	4	3	4	3	5	25 (15,15%)
Fortalecimento da relação entre professores	4	7	1	0	0	0	0	12 (7,27%)
Mais reflexão sobre o papel do professor	0	1	4	0	0	0	6	11 (6,67%)
Apropriação de atividades do projeto por outros professores	0	9	0	0	0	0	0	9 (5,46%)
Aproximação Professor/Enc. Educação	0	2	0	0	1	2	2	7 (4,24%)
Continuidade do trabalho desenvolvido	4	1	1	0	1	0	0	7 (4,24%)
Total	34	45	23	12	14	14	23	165 (100%)

Todos os professores se declararam satisfeitos com o projeto, sendo este aspeto referido em 35 UR (21,21%). Sentem que “foi uma mais-valia” (P4_1), “uma experiência fantástica” (P2_1) e “um orgulho ter participado no projeto” (P4_2). Utilizam ainda, a este propósito, termos como: *honra, privilégio, mais-valia, felicidade, gosto, positivo, interessante*. Admitem que “foi um projeto que foi abraçado logo à partida” (P1_1), que superou as suas expectativas e contrariou alguns receios iniciais: “O início [...] foi assim um bocadinho assustador” (P4_3), “[Pensei] que [...] ia ser complicado, porque nós não dominávamos bem os *tablets* nem aquelas aplicações todas, e achámos um bocadinho... Era um bocado receio” (P6_1).

O projeto contribuiu também para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (29 UR, 17,58%). O P1 refere até que: “estes dois anos, os dois anos que estive no projeto, acho que foram os melhores dois anos da carreira, o melhor tempo da minha carreira” (P1_2); “quando as pessoas se sentem motivadas, conseguem um equilíbrio maior, e se têm um equilíbrio maior, logo emocionalmente estão mais estáveis. Está tudo interligado” (P1_3). São ainda referidos aspetos como a maior recetividade à mudança, maior flexibilidade, aprofundamento pessoal e enriquecimento profissional.

As perceções dos professores apontam ainda para o fortalecimento da relação professor-aluno: “com o projeto [a relação] intensificou-se porque nós tivemos muitas atividades em conjunto, estivemos muito tempo fora da sala de aula em conjunto” (P2_2); além disso, “há mais uma coisa que nos liga, há mais empatia, que nos liga mais a eles, que não se ligam tanto a outros professores” (P4_4). Também as relações entre os professores envolvidos saíram mais fortalecidas: “nós conseguimos criar laços de amizade” (P1_4), “tivemos aqui uma relação que foi para além da escola, e isso foi muito importante” (P2_3).

Um dos objetivos que o projeto procurava alcançar era a promoção de uma maior reflexão sobre o papel do professor (11 UR; 6,67%). Nas palavras do Professor 7: “Um professor que pense sobre o seu papel na sociedade e numa escola [...] não pode ficar indiferente a isto!” (P7_1), “[gosto de coisas] que me façam pensar e repensar aquilo que eu ando aqui a fazer com os miúdos durante este tempo todo” (P7_2). Nove das onze UR têm presente os verbos *pensar* ou *refletir*: “aquilo [sobre] que é importante nós refletirmos neste momento é a nossa postura enquanto professores” (P2_4), “faz-nos refletir que nós não estamos ali só para debitar” (P3_1), o que é essencial para facilitar um ajustamento a novos desafios: “Os paradigmas com que nos vamos deparando alteram-se e nós temos que nos ajustar” (P7_3).

A “Apropriação de atividades do projeto por outros professores” foi outro aspeto emergente muito interessante. Como refere P2, “[o projeto] foi importante de tal forma, que os colegas, não só por sugestão nossa, mas também dos colegas do agrupamento, no caso do 1.º ciclo, sentiam que havia esta dinâmica nas nossas salas e pediam-nos para partilhar este instrumento” (P2_5); e dá o exemplo de uma das

ferramentas implementadas na componente socioemocional e criativa: “todas as salas têm o Emociómetro. Não direi que cada um explora como nós explorámos na altura, mas isso também é dar liberdade ao professor; passámos a mensagem principal que nós aprendemos com o projeto, e hoje é muito gratificante entrar numa sala de aula em qualquer escola do agrupamento e ver o Emociómetro!” (P2_6). De forma um pouco mais residual surgiram ainda 7 UR para “Aproximação Professor/Enc. Educação” e “Continuidade do trabalho desenvolvido”. Destacamos novamente as palavras do P2 sobre o apoio dos pais: “perceber que os pais também estiveram sempre a acompanhar o projeto, e continuam. E o olhar deles também nos confortou, porque viam os filhos felizes e a participar nas atividades com entusiasmo, portanto é porque estamos a fazer alguma coisa de bom e com... com significado!” (P2_7); e sobre a continuidade do trabalho desenvolvido, afirma: “percebemos hoje que [o projeto] teve tanto impacto, que o município, de uma outra forma, agarrou o projeto, e neste momento cada aluno do 1.º ciclo neste concelho tem um *tablet*” (P2_8).

Impacto nos alunos

A categoria “Impacto nos alunos” apresenta 86 UR distribuídas pelas seis subcategorias que constam na Tabela 3:

Tabela 3. Distribuição das unidades de registo da categoria “Impactos nos alunos” pelas subcategorias

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO							f (%)
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Desenvolvimento de competências	1	3	7	8	4	3	5	31 (36,05%)
Incremento na motivação	3	2	0	5	6	2	1	19 (22,09%)
Aumento da autonomia e interajuda	5	2	3	4	2	0	0	16 (18,60%)
Mais disciplina	4	1	4	1	0	0	0	10 (11,63%)
Melhoria dos resultados escolares	2	1	0	3	0	0	0	6 (6,98%)

Desenvolvimento pessoal	0	1	1	1	1	0	0	4 (4,65%)
Total	15	10	15	22	13	5	6	86 (100%)

As seis subcategorias, em conjunto, evidenciam um forte alinhamento com os objetivos do projeto. Com maior destaque, os professores manifestam que, em relação aos alunos, o projeto “lhes desenvolveu muitas competências [...]. Eles às tantas já sabiam mais que eu, ou pelo menos uma grande parte” (P2_9), “por fim já todos tinham facilidade em mexer, e em criar... pesquisar, fosse enviar *e-mails*, fosse... fazer um trabalho de pesquisa” (P5_1). É interessante também constatar que ao longo das entrevistas os professores se referem poucas vezes à “Melhoria dos resultados escolares” (6 UR; 6,98%), algo curioso tendo em atenção que todos os alunos destes professores tinham transitado para o 2.º ciclo, com uma taxa de abandono e de insucesso de 0%: “nesse ano tivemos 100% de sucesso, porque é como lhe disse, havia ali dois ou três alunos que eu achava mesmo que não iam conseguir, que tinham de ficar mais um ano no 1.º ciclo, e eles depois tiveram assim um avanço espetacular” (P4_5). Isto, na nossa opinião, reforça a importância do desenvolvimento das competências tecnológicas, socioemocionais e criativas trabalhadas no projeto, que conseguiu relegar o foco nos resultados escolares para segundo plano, em favorecimento das aprendizagens e do “Desenvolvimento pessoal” (4 UR, 4,65%). Como afirma P2, “houve alunos que ganharam competências fantásticas, e, curiosamente, é importante referir que não são necessariamente os alunos que têm melhores resultados escolares” (P2_10).

A estes aspetos não será alheio o “Incremento na motivação” (19 UR; 22,09%), como refere o Professor 6: “Talvez [o projeto] tivesse motivado mais para aprender e para ter melhores notas” (P6_2). P5 diz ainda que: “Os alunos aderiram muito bem ao projeto, a todas as atividades, supermotivados, por toda a panóplia de atividades, de recursos... todas as relações que se estabeleceram. Bastante motivados” (P5_2). Na opinião do Professor 7, “Para a generalidade dos alunos, as coisas tornaram-se extremamente motivantes” (P7_4).

Os professores indicaram também ter sentido “Mais disciplina” (10 UR; 11,63%) e um “Aumento da autonomia e interajuda” (16 UR; 18,60%) entre os alunos, que “já trabalham mais sozinhos” (P5_3), até porque “as crianças também gostam de ser autónomas” (P1_5). O Professor 3 valoriza ainda: “na turma que fez parte do projeto eles ajudaram-se muito uns aos outros [...] e eu estranhei isso, porque a minha outra turma, não [o fez]” (P3_2).

Impacto nas práticas didático-pedagógicas

A categoria “Impacto nas práticas pedagógicas” apresenta 120 UR distribuídas pelas quatro subcategorias que constam na Tabela 4:

Tabela 4. Distribuição das unidades de registo da categoria “Impacto nas práticas pedagógicas” pelas subcategorias

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO							f(%)
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras	2	14	2	6	2	7	10	43 (35,84%)
Promoção do trabalho colaborativo	3	12	8	0	3	11	0	37 (30,83%)
Melhoria do ambiente de sala de aula	3	3	10	2	3	2	2	25 (20,83%)
Mais momentos geradores de aprendizagens	0	4	3	3	1	3	1	15 (12,50%)
Total	15	10	15	22	13	5	6	120 (100%)

A subcategoria “Práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras” foi a que globalmente obteve mais UR (43). Segundo o Professor 2, “A partir do momento em que o projeto entra na nossa sala, as tarefas são feitas com o mesmo objetivo, mas de outra forma, porque tínhamos outros recursos, tínhamos outra visão, tínhamos outras estratégias” (P2_11). Isso levou à criação de uma “dinâmica completamente diferente, mais criativa, mais eficaz e, de alguma forma, mais libertadora!” (P2_12). De facto, os recursos disponibilizados pelo projeto permitiram a professores e alunos visitar com

frequência diversos locais e instituições, como museus, bibliotecas, centros de Ciência Viva, e mesmo a participação no congresso “Cientistas em Ação”. Os professores conseguiram capitalizar esses recursos e reconhecem que “a maioria das nossas atividades foram [feitas] com o apoio do projeto” (P3_3); “antes era impossível fazer determinadas coisas... pegar no *tablet*, ir para a rua fazer entrevistas, filmar, fotografar...” (P4_6). Em suma, as percepções dos professores apontam claramente para um aproveitamento dos recursos disponibilizados, integrando os mesmos na sala de aula e no espaço exterior, também ele um espaço de aprendizagem, criando assim “mais momentos geradores de aprendizagens” (P6_10) (15 UR; 12,50%). As atividades promovidas pelo projeto “proporcionaram aos alunos aprendizagens que, de outra forma, se calhar nós não conseguiríamos fazer durante o ano letivo” (P2_13); “houve muitas atividades, trabalhos de grupo, apresentações, os próprios teatros, a peça de teatro que eles criaram, que eles queriam” (P3_4); “para vários miúdos foi uma mudança muito grande. Não tinham acesso a esse tipo de coisas” (P7_5). O Professor 3 refere ainda que “este projeto proporcionou vivências a estes miúdos que nenhum dos outros teve, nem terá” (P3_5). O Professor 4 destaca “o que eles aprenderam e viram nas visitas de estudo... eles tinham a possibilidade de fotografar e depois iam trabalhar na sala de aula. Isso, essa informação fica mais retida na memória deles do que fica estar ali a ver só no livro” (P4_7).

A subcategoria “Promoção do trabalho colaborativo” (37 UR; 30,83%) reflete muitos dos pressupostos-chave do PMA-CEAG XXI. Desde o início que se tentou implementar o trabalho colaborativo na planificação das aulas e na organização e implementação das diferentes fases do projeto. A este propósito, o Professor 2 refere que, “nas nossas turmas [...] – digo as nossas porque nós não nos dissociamos às três –, fizemos sempre tudo em conjunto” (P2_14), “planificámos o dia, planificámos a semana, o mês, o ano, mas cada uma tinha também a sua autonomia, porque nós somos três professoras completamente diferentes na maneira de ser e de estar, mas que nos completamos” (P2_15), ideia que é reforçada por outros colegas: “Porque tudo o que fazíamos, fazíamos em parceria” (P5_4); “Trabalhámos sempre em equipa” (P3_6). Também o ambiente em sala de aula saiu beneficiado (25 UR, 20,83%). Os professores caracterizam-no como “um ambiente muito pacífico, amigável, e de constante desafio”

P3_7), em que “muita gente entrava, havia muito riso, muito boa disposição, mesmo às vezes quando as matérias eram mais chatas” (P3_8); mas também era um ambiente “de incentivo à participação ativa, ao respeito pelos outros” (P5_5).

A categoria “Fatores facilitadores” apresenta 49 UR distribuídas pelas seis subcategorias que constam na Tabela 5:

Tabela 5. Distribuição das unidades de registo da categoria “Fatores facilitadores” pelas subcategorias

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO							f (%)
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Apoio da Equipa de Investigação	1	5	5	1	0	5	0	17 (34,69%)
Satisfação com a formação recebida	1	3	0	0	2	1	3	10 (20,40%)
Contacto regular com os encarregados de educação	0	3	0	0	0	2	4	9 (18,37%)
Suporte por parte da Direção	3	1	0	1	0	0	0	5 (10,20%)
Parcerias estabelecidas	2	1	0	0	2	0	0	5 (10,20%)
Cumprimento das atividades propostas pela Escola	0	3	0	0	0	0	0	3 (6,12%)
Total	7	16	5	2	4	8	7	49 (100%)

Como principal fator facilitador da implementação do projeto os professores apontam o “Apoio da equipa de Investigação (17 UR; 34,69%)”. Na opinião dos professores, “os elementos da equipa de investigação estiveram verdadeiramente ao nosso lado” (P1_6); “Nada nos foi imposto, havia sugestões de trabalho que nós desenvolvíamos em conjunto com a equipa do projeto [...], funcionou sempre muito bem, os nossos resultados também se devem a isso: à supervisão, a monitorização frequente, porque nós sentíamos a presença dos responsáveis connosco, e isso é muito importante também para nós quando temos esse apoio, em trabalho em grupo, em comunidade, que era o objetivo do projeto” (P2_16). Este professor destaca ainda a disponibilidade

e o acompanhamento presencial, salientando que isso fazia com que desenvolvessem estratégias com intencionalidade, e que se conhecessem todos, professores e investigadores, bastante bem. Os Professores 3, 4 e 6 reforçam essa ideia: “nós estávamos permanentemente acompanhados [...] era muito mais fácil!” (P3_9); “apoiaram[-nos] sempre que nós solicitávamos, sempre” (P4_8); “foram vocês que nos ajudaram a ultrapassar, ir ultrapassando os obstáculos [...]; houve boa relação, sentimos que houve sempre boa relação entre nós e [isso] ajudou-nos” (P6_3).

Como aspetos facilitadores foi também referida a “Satisfação com a formação recebida (10 UR; 20,40%), classificada como diversificada e enriquecedora, até “em termos de quantidade” (P5_6). O “Contacto regular com os Encarregados de Educação” (9 UR; 18,37%) foi outro fator identificado. Para os Professores 7, 2 e 6, “é importante manter esta ligação com eles, falar com eles, mostrar-lhes o que andamos a fazer” (P7_6); “Nós tivemos aqui sempre os encarregados de educação informados sobre aquilo que o projeto ia fazer e que ia desenvolver. Acho que foi uma mais-valia” (P2_17), até porque “havia sempre um *feedback* daquilo que fazíamos” (P6_4).

Com valores um pouco mais residuais, foram ainda mencionados o “Suporte por parte da Direção” (5 UR; 10,20%), as “Parcerias estabelecidas” (5 UR; 10,20%) e o “Cumprimento das atividades propostas pela Escola” (3 UR; 6,12%). Como referem os Professores 2 e 4, “O apoio da Direção em termos logísticos foi grande, foi sempre. Aquilo que pedimos para o projeto acontecer, não houve impedimentos” (P2_18); “[o apoio] foi excelente. Não, [a Direção] nunca pôs entraves, sempre colaboraram, não tenho nada a apontar” (P4_9).

Fatores de constrangimento

A categoria “Fatores facilitadores” apresenta 65 UR distribuídas pelas seis subcategorias que constam na Tabela 6:

Tabela 6. Distribuição das unidades de registo da categoria “Fatores de constrangimento” pelas subcategorias

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO							f (%)
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Extensão do currículo	0	4	0	0	3	5	5	17 (49,01%)
Cobertura da internet	1	2	0	0	3	4	2	12 (18,46%)
Falta de tempo	0	0	0	2	2	2	6	12 (18,46%)
Necessidade de mais formação	3	2	2	0	2	1	0	10 (15,38%)
Falta de apoio da Direção	0	0	0	0	0	7	0	7 (10,77%)
Necessidade de mais reuniões com todos os professores do projeto	0	0	0	0	0	0	7	7 (10,77%)
Total	4	8	2	2	10	19	20	65 (100%)

Quatro dos sete professores manifestaram preocupações com a “Extensão do currículo” (17 UR; 49,01%), aparecendo o termo *extensão* em 10 das 17 UR. O Professor 5 refere que “Havia da minha parte preocupação com o currículo” (P5_7), “em especial o de Matemática, as metas de Matemática... É extenso, é muito exigente, é complicado!” (P5_8). Este aspeto condicionou o planeamento de atividades formais e não formais, uma vez que um projeto como o PMA-CEAG XXI requer uma planificação diferente para os momentos de aprendizagem e *timings* próprios: “os programas são muito extensos, estávamos constantemente [pressionados]. Para já, tínhamos de planificar semana a semana, revíamos os conteúdos, porque senão era o fim do ano e não tínhamos os conteúdos dados!” (P6_5). A compreensão desta dificuldade é reforçada pelas palavras do Professor 7: “e os exames e as provas de aferição, e toda a gente ter que cumprir os programas de uma maneira cega e de fugida, e de corrida, saltando etapas... E depois chegamos à frente e as coisas não têm sustentação porque a base... Não conseguimos trabalhar devidamente a base de certo tipo de conteúdos. É de facto uma dificuldade” (P7_7).

Esta subcategoria liga-se naturalmente à subcategoria “Falta de tempo” (12 UR; 18,46%): “precisamos de tempo, e o tempo permite-nos gerir sem *stress*, ajustar,

reajustar, ir gerindo, ir ajustando as práticas à medida que vamos seguindo em frente” (P6_6). Os professores referem que precisam de tempo, roubado noutras tarefas, para reduzir as suas preocupações, se organizarem, ajustarem: “Trabalhar as coisas com calma, com alguma tranquilidade [...]. Nós, professores, acabamos por ficar enredados nesta teia que não nos permite pensar verdadeiramente naquilo que nos vai acontecendo no dia a dia na escola” (P6_7).

Outro aspeto que colocou alguns constrangimentos foi a “Cobertura da internet” (12 UR; 18,46%). Os professores referem que por vezes o sinal era fraco, e em alguns momentos inexistente, o que condicionava as aulas, principalmente no acesso aos manuais digitais e à utilização do quadro interativo. Como refere o Professor 6, “é um bocadinho o problema das escolas portuguesas” (P6_8). Sem dúvida um aspeto técnico importante, fácil de resolver em futuras replicações do projeto.

A “Necessidade de mais formação” (10 UR; 15,38%) também foi referida como fator de constrangimento. Quatro dos professores que o manifestam já tinham referido que estavam satisfeitos com a formação recebida, passando agora a ideia de que ainda gostavam de ter tido mais: “Eu acho que foi pena nós não termos tempo para ter mais formação, por exemplo, na parte da programação” (P1_7); “A parte das emoções não foi suficiente” (P2_19). A formação aparece, assim, associada a aspetos claramente identificados por cada professor, às suas necessidades próprias, para momentos específicos. Como refere o Professor 5, “Eu acho que precisar, precisamos sempre de mais” (P5_9). É um aspeto que pode ser revisto, mas que terá sempre em atenção vários fatores, como a disponibilidade de tempo dos professores, a pertinência dos temas e a adequação aos objetivos.

Por fim são ainda apontados dois fatores, referidos por apenas um professor cada: a “Falta de apoio da Direção” (7 UR; 10,77%) e a “Necessidade de mais reuniões com todos os professores do projeto” (7 UR; 10,77%). O apoio da Direção, que nos fatores facilitadores foi referido por três professores, parece ser, assim, um aspeto que funcionou bem apenas em duas das três escolas. O Professor 6 refere que “tínhamos pouco apoio [...]; não houve muito... interesse... É assim: nós sentimo-nos um bocado isoladas nesse aspeto [...]; houve também pouco reconhecimento” (P6_9). O Professor

7 pensa que era interessante “termos mais, de uma forma mais sistemática, encontros entre os professores das diferentes escolas, para partilharmos aquilo que andávamos a fazer [...]; [perceber] como é que eles resolviam [algumas situações], se tinham problemas com os alunos, que dificuldades tinham os alunos, como é que eles resolviam as dificuldades que tinham, como é que nós resolvíamos as nossas, como é que elas implementavam o projeto” (P7_8). De facto, houve momentos em que todos os professores estiveram juntos, mas geralmente não estavam planeados momentos de partilha formal. De forma intencional isso apenas ocorreu pontualmente, uma vez que o projeto optou desde o início por trabalhar os professores por grupo de escola, até por questões que se prendiam com a distância entre as escolas envolvidas e os procedimentos burocráticos necessários para as deslocações dos professores. Não deixa, contudo, de ser um aspeto a rever no futuro.

5. Conclusões

Com o conteúdo analisado, que resultou em 485 unidades de registo, procurámos detetar tendências de resposta, com base nas perceções dos professores. Convém deixar presente que, apesar de ser utilizada esta estratégia analítica de contagem de recortes, essa não é a análise mais importante (Lima, 2013), mas sim o auxiliar mais útil na interpretação dos resultados.

Os resultados da codificação ($k = 0,870$) deixaram emergir cinco categorias exaustivas e produtivas (3 ou mais UR), com subcategorias predeterminadas e emergentes: “Impacto nos alunos”, “Impacto nos professores”, “Impacto nas práticas didático-pedagógicas”, “Fatores facilitadores” e “Fatores de constrangimento”. Assim, as perceções dos professores de 1.º ciclo sobre a implementação do Projeto PMA-CEAG XXI agrupam-se em duas dimensões de análise: a primeira, relativa aos impactos nos professores e alunos, bem como nas práticas pedagógicas; e a segunda, relativa aos aspetos que facilitaram ou dificultaram a implementação do projeto.

Os professores declaram-se satisfeitos por terem feito parte do projeto, admitindo que correspondeu, e em alguns casos superou, as expectativas. Com o tempo, os receios iniciais, face à complexidade e novidade do que era apresentado, foram desaparecendo,

dando lugar a um sentimento de pertença e felicidade: “Andava sempre feliz; gostava muito na altura de vir para a escola, fazer mais uma atividade, sempre muito entusiasmada e, portanto, queria manter esse espírito até ao último dia do projeto” (P2_20). O projeto fortaleceu a relação com os alunos e com os outros professores e trouxe também desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo uma reflexão sobre o seu papel enquanto professores: “Um professor que pense sobre o seu papel na sociedade e numa escola [...] não pode ficar indiferente a isto!” (P7_1); “[gosto de coisas] que me façam pensar e repensar aquilo que eu ando aqui a fazer com os miúdos durante este tempo todo” (P7_2).

O projeto contribuiu também para um aumento dos níveis motivacionais dos alunos, que desenvolveram muitas competências essenciais face aos desafios da escola e da sociedade de hoje e do futuro, ganhando autonomia, disciplina e respeito pelo outro. Os professores referem que os alunos obtiveram melhorias efetivas nas aprendizagens: “Os resultados escolares foram bons” (P1_8; P2_21); “[foi evidente] eles terem melhorado as aprendizagens” (P4_10). A isto não foi alheio o facto de as práticas pedagógicas oferecidas terem sido inovadoras, diferenciadas, suscitando o seu interesse, numa base de trabalho colaborativo, dentro e fora da sala de aula. Verificasse, assim, a melhoria dos resultados e da qualidade das aprendizagens, em consonância com a mudança das práticas de ensino trabalhadas no projeto.

Relativamente aos aspetos que mais contribuíram para o sucesso na implementação do projeto, os professores destacaram o apoio por parte da equipa de investigação e a formação recebida (para dar resposta às inovações sugeridas, principalmente nas áreas tecnológica e socioemocional e criativa).

O projeto PMA-CEAG XXI atingiu os objetivos propostos, tendo sido os professores os principais artífices dessa convergência. Não teria sido tão impactante a promoção do bem-estar se o foco tivesse sido colocado nos alunos. Para chegar verdadeiramente aos alunos, é preciso trabalhar com os professores, com toda a comunidade escolar, até porque aqueles alunos seguirão o seu percurso, mas aqueles professores estarão lá, nas escolas, para dar continuidade ao trabalho desenvolvido e impregnar novas gerações de alunos e colegas. Tudo isto com 0% de reprovações e abandono.

Deixamos, para terminar, e em jeito de síntese, as palavras do Professor 2: “[...] o mais importante para mim é sentir-me bem, sentir que dei muita coisa aos meus alunos, que os tornei seres felizes e que eles se sentiram bem enquanto meus alunos” (P2_21).

Referências bibliográficas

- Bardin L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Galloway, J., John, M., & McTaggart, M. (2014). *Learning with Mobile and Handheld Technologies*. London: Routledge.
- Cunha, C., & Orvalho, L. (2018). “O trabalho de projeto no âmbito da prova de aptidão profissional no ensino profissional de música: o caso da Esproarte”. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 18, pp. 134-164
- OCDE (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030: The future we want*. Working Paper. Paris: OECD.
- Kickbush, I. (2012). *Aprender para o Bem-Estar: uma prioridade política para as crianças e os jovens da Europa. Um processo para a mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neri de Souza, F., Costa, A., & Moreira, A. (2011). “Questionamento no processo de análise de dados qualitativos em apoio do software WebQDA”. *Eduser: Revista de Educação* 3(1), 19-30.
- Sousa-Pereira, F., & Leite, C. (2019). Students profile leaving compulsory education policy and challenges for teacher training. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. (4) 1(113-122). <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.5086>.
- Verdasca, J., Ramos, J., & Candeias, A. (2013). *Promoção de Mudanças na Aprendizagem – Comunidades Escolares de Aprendizagem Gulbenkian XXI*. (Proposta de Projeto de Investigação apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações). Évora: CIEP-UE.
- Verdasca, J. (2016). “Inclusão, Inovação e Bem-Estar: a experiência das comunidades escolares de aprendizagem Gulbenkian XXI”. In C. Palmeirão e J. Alves (org.), *Promoção do Sucesso Educativo: Estratégias de inclusão, inovação e melhoria – conhecimento, formação e ação* (9-39). Porto: Universidade Católica Editora.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.