

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

INOVAÇÃO EDUCACIONAL:
DIMENSÕES, MODOS DE ADEÇÃO, CONSEQUÊNCIAS
PEDAGÓGICAS E ORGANIZACIONAIS
Estudo de caso

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Pedro Miguel Teixeira de Jesus

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
Novembro de 2022



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

INOVAÇÃO EDUCACIONAL:
DIMENSÕES, MODOS DE ADEÇÃO, CONSEQUÊNCIAS
PEDAGÓGICAS E ORGANIZACIONAIS

Estudo de caso

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Pedro Miguel Teixeira de Jesus

Sob orientação de Professor Doutor Joaquim Azevedo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Novembro de 2022

Aos meus pais

Agradecimentos

A Deus, pelo dom da vida e pela graça de experimentar tantas vezes que sou filho amado e conhecido.

Às minhas irmãs e aos amigos que, ao longo deste tempo, me acompanharam e transmitiram confiança.

À minha mulher, Margarida, pela sua genuína bondade, por ser para mim um convite permanente a ser melhor e pelo amor de cada dia.

Às minhas filhas, Sofia e Rita, pela paciência com as minhas ausências e pela curiosidade e interesse em acompanhar o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os professores e colegas da minha belíssima turma do curso de doutoramento, por tornarem real a experiência de que ninguém se salva sozinho. Em particular ao Francisco, pela partilha oportuna de aprendizagens que me ajudou a avançar num momento-chave.

À Irene, com quem partilhei regularmente dificuldades e desafios, pela escuta interessada, pelo apoio reiterado e pelo auxílio na revisão final do trabalho.

À direção da escola onde realizei este estudo, pela oportunidade concedida e pela expectativa manifestada de que ele se torne útil ao processo de melhoria e desenvolvimento escolar.

A todos os que na escola e na rede escolar disponibilizaram informações e partilharam os seus pontos de vista, dando corpo e significados às intenções de partida desta investigação.

Ao Professor Joaquim Azevedo, pelo acompanhamento paciente, pelo incentivo contínuo à busca de um olhar iluminado capaz de interrogar a realidade, e pela forma sempre atenta, criteriosa e esperançosa com que me apoiou neste trabalho. Foi, para mim, um enorme privilégio fazer o caminho com o seu acompanhamento e orientação.

Resumo

Num tempo em que mudanças tecnológicas profundas e avanços científicos significativos parecem abalar os sistemas educativos, acentuando a discussão sobre a necessidade de uma evolução que permita responder aos mandatos que recaem sobre os seus ombros e aos desafios que os novos quadros ambiental, económico e social formulam às instituições educativas e às comunidades que as envolvem, a inovação educacional está na ordem do dia. Os discursos públicos e as políticas educacionais colocam essa problemática na agenda, embora não o façam de modo uniforme, como fica patente no debate em torno da evolução do modelo escolar como consumismo individual e pragmático ou como bem comum no espaço público.

No entanto, os estudos publicados neste campo têm procurado mais narrar e disseminar experiências do que compreendê-las na sua complexidade, não se ancorando geralmente em marcos teóricos desenvolvidos sobre os conceitos de inovação em educação, deixando de lado questões importantes como a reflexão sobre porquê agir e como, e que alterações pedagógicas e organizacionais se devem produzir e para quê.

A presente investigação centra-se na compreensão de como se está a processar a inovação educacional numa escola, integrada numa dinâmica alargada de inovação em rede de um conjunto de escolas em Portugal, considerando i) as áreas em que se processa, ii) as dimensões-chave que a podem tornar bem-sucedida, e iii) a apropriação dessa inovação pelos atores sociais que a protagonizam, procurando perceber os respetivos modos de adesão e as suas consequências. Trata-se de um estudo exploratório, descritivo e interpretativo, no qual se apresentam e discutem os efeitos das ações inovadoras adotadas pela escola no plano curricular e no plano organizacional, considerando o Horizonte que a inovação pretende alcançar, a Colaboração profissional docente no quotidiano escolar, a Liderança, o Envolvimento dos alunos, os Recursos e infraestruturas de apoio à inovação, a Avaliação permanente e o Impacto da inovação na sala de aula.

Os resultados corroboram a ideia de que a inovação educacional não é uma atividade pontual, mas um caminho repleto de tensões e dilemas, altos e baixos e contradições, que, por um lado, espelham a vitalidade dos processos de mudança inerentes, vivenciados e construídos em conjunto, e, por outro, permitem identificar aprendizagens que poderão iluminar o seu desenvolvimento futuro. Essas “lições” passam pela necessidade do aprofundamento inter-relacionado e coerente das dimensões em jogo, através do qual se desenvolvam as culturas colaborativas e o conhecimento necessário à concretização de aprendizagens profundas em todos os níveis e por todos os protagonistas.

Palavras-chave: inovação educacional; construção de capacidades; melhoria da escola; mudança educativa.

Abstract

When profound technological changes and significant scientific advances seem to shake educational systems, intensifying the discussion about the need for an evolution that allows responding to the mandates that fall on its shoulders and to the challenges that the new environmental, economic and social frameworks impose to educational institutions and their communities, educational innovation is on the day order. Public discourses and educational policies put it on the agenda, although they do not do so uniformly, as is shown by the debate around the evolution of the school model as an individual and pragmatic consumerism or as a common good in the public space.

However, the studies published on this subject have sought more to narrate and disseminate experiences rather than to understand them in their complexity, not being generally anchored in developed theoretical frameworks on the concepts of educational innovation, leaving behind important issues such as the reflection on why to act and how, and what pedagogical and organizational changes should be implemented and for what.

This study seeks to understand how educational innovation is being processed in a school integrated into a broad dynamic of innovation in a network group of schools in Portugal, considering i) the areas in which it occurs, ii) the key dimensions that can enable it to be successful, and iii) the appropriation by social actors that feature it, with the goal of understanding the respective modes of adherence and their consequences. This is an exploratory, descriptive and interpretive study, in which the effects of the innovative actions adopted by the school at the curricular and organizational levels are presented and discussed, taking into account: the Horizon that innovation aims to achieve; Professional teaching collaboration in daily school life; Leadership; Student engagement; Resources and infrastructures to support innovation; Permanent evaluation; and the Impact of innovation in the classroom.

The results support the idea that educational innovation is not a one-off activity, but a path filled with tensions and dilemmas, ups and downs and contradictions, which, on the one hand, reflects the vitality of the processes of change inherent, experienced and jointly constructed, and, on the other hand, allow us to identify learnings that may shed light on its future development. Those “lessons” point to the need for a further coherent and inter-connected development of the dimensions at stake, through which collaborative cultures and the needed knowledge can be developed to achieve deeper learnings at all levels and by all protagonists.

Keywords: educational innovation; capacity building; school improvement; educational change.

ÍNDICE GERAL

VOLUME I

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice de Tabelas	x
Índice de Figuras.....	xi
Abreviaturas e Acrónimos	xiii
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO	8
1. Inovação educacional: O que é? Porquê? Onde? Como?	9
1.1 Mudança social e inovação educacional	9
1.2 Inovação educacional, o que é?	11
1.3 Inovação educacional, porquê?.....	16
1.4 Inovação educacional, onde?	21
1.5 Inovação educacional, como?	31
1.6 Conceito de inovação educacional adotado na investigação	33
2. Política pública de educação e a inovação educacional em Portugal	35
2.1 Breve resenha histórica (1986-2018)	35
2.2 Tendências atuais e perspetivas futuras sobre a inovação em educação	55
2.3 Dilemas e tensões	65
3. Dimensões inter-relacionadas da inovação ao nível da escola	80
3.1 Horizonte claro	85
3.2 Preparação prévia e planeamento	87
3.3 Ação inovadora “ <i>evidence-based</i> ”	91
3.4 Colaboração (equipas docentes envolvidas e comprometidas)	96
3.5 Coerência dos processos	105
3.6 Lideranças implicadas (coconstrutoras)	108
3.7 Envolvimento dos alunos	115
3.8 Redes interinstitucionais de apoio	121
3.9 Recursos e infraestruturas	127
3.10 Avaliação permanente	135
3.11 Impacto na sala de aula	144
3.12 Modelo de análise da inovação ao nível da escola	155
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	157
Objeto, questões de investigação e natureza do estudo	158
Métodos e técnicas de recolha de dados e trajeto percorrido	169

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	187
1. Horizonte claro.....	191
1.1 Razões que justificam o projeto de inovação	191
1.2 Condições necessárias	193
1.3 O que representa o projeto de inovação	195
1.4 Constrangimentos à concretização do projeto de inovação	196
1.5 Mudanças desejadas	197
1.6 Visão partilhada sobre o que se pretende com a inovação.....	202
2. Colaboração profissional docente	208
2.1 Objetivos e metas do trabalho colaborativo.....	208
2.2 Dificuldades da colaboração	211
2.3 Vantagens da colaboração.....	212
2.4 Desenvolvimento profissional docente	213
2.5 Padrões da colaboração	215
2.6 Modificações no significado dado à colaboração.....	219
3. Liderança	224
3.1 Alocação de recursos estrategicamente.....	224
3.2 Estabelecimento de objetivos e expectativas	226
3.3 Facilitação da tarefa profissional docente	228
3.4 Envolvimento nos processos de formação	229
3.5 Comunicação da inovação	230
3.6 Liderança da aprendizagem e do desenvolvimento docente.....	232
4. Envolvimento dos alunos	237
4.1 Finalidades para as quais a participação é procurada.....	237
4.2 Papel dos alunos	239
4.3 Barreiras à participação dos alunos em transformações positivas na escola	243
4.4 Fatores facilitadores da participação dos alunos em transformações positivas na escola	245
4.5 Participação dos alunos na via curricular e na via organizacional	246
4.6 Transformações nos alunos.....	253
4.7 Transformações nos professores.....	254
4.8 Transformações na escola	255
4.9 Estratégia de aprofundamento da participação dos alunos	257
5. Recursos e infraestruturas	262
5.1 A rede escolar	262
5.2 Alocação de docentes às áreas de inovação	266
5.3 Alterações organizacionais	268

5.4 Transformações de espaço, mobiliário e tecnologia	271
5.5 Infraestruturas de apoio	272
5.6 Referenciais de apoio à inovação	273
5.7 O que pode fazer a escola para rentabilizar o apoio da rede.....	275
5.8 O que pode fazer a rede para capacitar mais a escola	277
6. Avaliação permanente	281
6.1 Recolha e análise de dados de monitorização e avaliação	282
6.2 Avaliação da inovação	283
6.3 Reflexão sobre a avaliação e consequências pedagógicas e organizacionais	284
7. Impacto na sala de aula	288
7.1 Articulação entre gestão curricular, metodologias de ensino e avaliação.....	288
7.2 Referenciais criados e/ou adotados pela escola	290
7.3 Barreiras à inovação na sala de aula.....	292
7.4 Fatores facilitadores da inovação na sala de aula	295
7.5 Significados atribuídos pelos professores ao conjunto de ações inovadoras	297
7.6 Impactos da inovação na aprendizagem dos alunos	299
7.7 Impactos da inovação na aprendizagem dos professores	305
7.8 Impactos da inovação na aprendizagem da escola	307
7.9 Caráter discreto ou crescente da inovação na escola.....	309
DISCUSSÃO FINAL E CONCLUSÕES	317
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	346

VOLUME II

ANEXO 1 – Carta de intenções do projeto de investigação, tema, compromisso e garantias ...	1
ANEXO 2 – Consentimentos informados	2
ANEXO 3 – Guião de entrevista (Diretora)	9
ANEXO 4 – Guião de entrevista (Professores)	12
ANEXO 5 – Guiões de <i>focus-groups</i> (Alunos)	14
ANEXO 6 – Guiões de <i>focus-groups</i> (Professores)	18
ANEXO 7 – Guião de <i>focus-group</i> (Peritos)	23
ANEXO 8 – Matrizes de análise de conteúdo	24
ANEXO 9 – Transcrições	73

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Dos entendimentos sobre o desenvolvimento curricular e o papel do professor ..</i>	154
Tabela 2. <i>Evolução do número de atividades/projetos e de professores envolvidos</i>	169
Tabela 3. <i>Instrumentos de recolha de informação</i>	171
Tabela 4. <i>Documentos alvo de análise</i>	172
Tabela 5. <i>Tipologia das notas de campo resultantes de observação não participante</i>	172
Tabela 6. <i>Critérios para a definição da amostra de participantes</i>	173
Tabela 7. <i>Dados sociodemográficos dos alunos participantes em FG (I)</i>	174
Tabela 8. <i>Dados sociodemográficos dos alunos participantes em FG (II)</i>	175
Tabela 9. <i>Dados sociodemográficos dos professores participantes em FG (I)</i>	175
Tabela 10. <i>Dados sociodemográficos dos professores participantes em FG (II)</i>	175
Tabela 11. <i>Dados sociodemográficos dos professores participantes em FG (III)</i>	175
Tabela 12. <i>Dados sociodemográficos dos professores entrevistados (I)</i>	175
Tabela 13. <i>Dados sociodemográficos dos professores entrevistados (II)</i>	175
Tabela 14. <i>Dados sociodemográficos dos peritos participantes em FG (I)</i>	176
Tabela 15. <i>Dados sociodemográficos dos peritos participantes em FG (II)</i>	176
Tabela 16. <i>Dados sociodemográficos da diretora</i>	176
Tabela 17. <i>Dimensões e categorias que constam no guião de FG com professores (FGP3)</i>	178
Tabela 18. <i>Dimensão e categorias que constam no guião de FG com professores (FGP4)</i>	178
Tabela 19. <i>Dimensão e categorias que constam no guião de FG com alunos (FGA3 e FGA4)</i>	179
Tabela 20. <i>Dimensão e categorias que constam no guião de FG com peritos (FGPe1)</i>	179
Tabela 21. <i>Dimensões e categorias que constam no guião de entrevista à diretora (ED1)</i>	181
Tabela 22. <i>Dimensão e categorias que constam no guião de entrevista a professores (EPI)</i>	181
Tabela 23. <i>Aulas e reuniões observadas</i>	183
Tabela 24. <i>Dimensões, categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados</i>	189

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Inovação educacional, um conceito multinível</i>	30
Figura 2. <i>Modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica</i>	82
Figura 3. <i>Dimensões relevantes no desenvolvimento da inovação ao nível da escola</i>	84
Figura 4. <i>Abordagens ao envolvimento dos alunos na melhoria da escola</i>	118
Figura 5. <i>Quadro analítico do currículo como objeto - dimensões</i>	147
Figura 6. <i>Modelo de análise da inovação ao nível da escola</i>	156
Figura 7. <i>A rede de centros educativos e a indicação da escola em análise (e ciclos letivos)</i>	158
Figura 8. <i>Referencial de coerência adotado na investigação</i>	159
Figura 9. <i>Roteiro de desenvolvimento da análise de texto</i>	188
Figura 10. <i>Esquema de leitura triangulada dos resultados (ativação cromática dos grupos de intervenientes)</i>	190
Figura 11. <i>Esquema de diálogo entre os dados da análise de conteúdo e a análise documental</i>	191
Figura 12. <i>Razões que justificam o projeto de inovação</i>	192
Figura 13. <i>Razões que justificam o projeto de inovação (com a visão enunciada pela rede)</i>	193
Figura 14. <i>Condições necessárias</i>	194
Figura 15. <i>O que representa o projeto de inovação</i>	195
Figura 16. <i>O que representa o projeto de inovação (com a visão enunciada pela rede)</i>	196
Figura 17. <i>Constrangimentos à concretização do projeto de inovação</i>	197
Figura 18. <i>Mudanças desejadas I (ensino-aprendizagem-avaliação)</i>	198
Figura 19. <i>Mudanças desejadas II (formação integral)</i>	200
Figura 20. <i>Mudanças desejadas III (organização escolar)</i>	201
Figura 21. <i>Visão partilhada sobre o que se pretende com a inovação</i>	202
Figura 22. <i>Objetivos e metas do trabalho colaborativo</i>	209
Figura 23. <i>Objetivos e metas do trabalho colaborativo (com a visão enunciada pela rede)</i>	210
Figura 24. <i>Dificuldades da colaboração</i>	211
Figura 25. <i>Vantagens da colaboração</i>	213
Figura 26. <i>Desenvolvimento profissional docente</i>	214
Figura 27. <i>Padrões da colaboração</i>	216
Figura 28. <i>Modificações no significado dado à colaboração</i>	219
Figura 29. <i>Alocação de recursos estrategicamente</i>	225
Figura 30. <i>Estabelecimento de objetivos e expectativas</i>	226
Figura 31. <i>Estabelecimento de objetivos e expectativas (com a visão enunciada no plano de ação)</i>	227
Figura 32. <i>Facilitação da tarefa profissional docente</i>	229
Figura 33. <i>Envolvimento nos processos de formação</i>	230
Figura 34. <i>Comunicação da inovação</i>	231
Figura 35. <i>Liderança da aprendizagem e do desenvolvimento docente</i>	232
Figura 36. <i>Finalidades para as quais a participação é procurada</i>	238
Figura 37. <i>Papel dos alunos</i>	239
Figura 38. <i>Papel dos alunos (com a visão enunciada pela rede)</i>	242
Figura 39. <i>Barreiras à participação dos alunos em transformações positivas na escola</i>	243

Figura 40. <i>Fatores facilitadores da participação dos alunos em transformações positivas na escola.....</i>	245
Figura 41. <i>Participação dos alunos no âmbito curricular.....</i>	247
Figura 42. <i>Participação dos alunos no âmbito organizacional.....</i>	249
Figura 43. <i>Transformações nos alunos.....</i>	253
Figura 44. <i>Transformações nos professores.....</i>	254
Figura 45. <i>Transformações na escola.....</i>	256
Figura 46. <i>Estratégia de aprofundamento da participação dos alunos.....</i>	257
Figura 47. <i>A rede escolar.....</i>	263
Figura 48. <i>Alocação de docentes às áreas de inovação.....</i>	266
Figura 49. <i>Alterações organizacionais.....</i>	268
Figura 50. <i>Transformações de espaço, mobiliário e tecnologia.....</i>	271
Figura 51. <i>Infraestruturas de apoio.....</i>	272
Figura 52. <i>Referenciais de apoio à inovação.....</i>	274
Figura 53. <i>O que pode fazer a escola para rentabilizar o apoio da rede.....</i>	276
Figura 54. <i>O que pode fazer a rede para capacitar mais a escola.....</i>	277
Figura 55. <i>Recolha e análise de dados de monitorização e avaliação.....</i>	282
Figura 56. <i>Avaliação da inovação.....</i>	283
Figura 57. <i>Reflexão sobre a avaliação e consequências pedagógicas e organizacionais....</i>	285
Figura 58. <i>Articulação entre gestão curricular, metodologias de ensino e avaliação.....</i>	289
Figura 59. <i>Referenciais criados e/ou adotados pela escola.....</i>	291
Figura 60. <i>Barreiras à inovação na sala de aula.....</i>	293
Figura 61. <i>Fatores facilitadores da inovação na sala de aula.....</i>	296
Figura 62. <i>Significados atribuídos pelos professores ao conjunto de ações inovadoras.....</i>	298
Figura 63. <i>Impactos da inovação na aprendizagem dos alunos (áreas de inovação).....</i>	300
Figura 64. <i>Impactos da inovação na aprendizagem dos alunos.....</i>	304
Figura 65. <i>Impactos da inovação na aprendizagem dos professores.....</i>	306
Figura 66. <i>Impactos da inovação na aprendizagem da escola.....</i>	308
Figura 67. <i>Caráter discreto ou crescente da inovação na escola.....</i>	309

Abreviaturas e Acrónimos

AbP	Aprendizagem baseada em Projetos
AFC	Autonomia e Flexibilidade Curricular
CERI	Centro de Pesquisa e Inovação Educacional
CNE	Conselho Nacional da Educação
CPA	Comunidades Profissionais de Aprendizagem
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DAC	Domínios de Autonomia Curricular
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
EIP	Equipa de Inovação Pedagógica
EMRC	Educação Moral e Religiosa Católica
FCL	Future Classroom Lab
GERM	Global Education Reform Movement
GFC	Gestão Flexível do Currículo
GMC	Greater Manchester Challenge
IA	Inteligência Artificial
ILE	Innovative Learning Environments
KEQ	Key Evaluation Questions
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LftM	Leadership from the Middle
MAS	Metodologias de Aprendizagem Significativa
NBIC	Nano, Bio, Info e Cognitivo
NPDL	New Pedagogies for Deep Learning
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OIP	Oficinas de Inovação Pedagógica
PADePE	Plano de Acompanhamento e Desenvolvimento Profissional dos Educadores
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PISA	Programme for International Student Assessment
RI 4.0	Revolução Industrial 4.0
RPCEB	Reflexão Participada sobre o Currículo da Educação Básica
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Introdução

A estrutura do “modelo moderno de educação escolar”, apesar dos conflitos e tensões que subsistem no seu seio, resiste a mudanças de fundo e permanece no essencial inalterada. Todavia, no início deste século, mudanças tecnológicas profundas e avanços científicos significativos têm contribuído para que os discursos públicos e as políticas educacionais coloquem na agenda a problemática da inovação educacional, embora não de modo uniforme. A noção da aceleração do tempo é de tal ordem que as mudanças em curso já têm uma expressão intrageracional (Fernández Enguita, 2016) e os novos quadros ambiental, económico e social formulam novos desafios às instituições educativas e a toda a comunidade que as envolve.

Perante eles, o resultado da inação ou de ações descoordenadas dos distintos interesses e visões em presença no sistema educativo acentuará, segundo alguns autores, a tendência para a “desescolarização” (Fernández Enguita, 2018) ou para a “desintegração da escola” enquanto projeto comum construído no espaço público (Nóvoa, 2020), em favor de uma lógica consumista que preconiza a educação como bem privado em espaços domésticos.

Em contraste, uma ação consciente da profissão docente, das escolas, das administrações que as regulam e das comunidades que elas servem poderá concorrer para um cenário alternativo, o da “rescolarização” (Fernández Enguita, 2018) ou da “metamorfose da escola”, que se consubstancie num “novo contrato social em torno da educação” com o propósito de a consolidar como um bem comum no espaço público (Nóvoa, 2020).

Estudar a problemática da inovação educacional parece-nos, assim, oportuno e pertinente, mas reconhecendo a necessidade de a análise não se deixar enredar em visões meramente técnicas e funcionalistas, que só contribuirão para embaciar os mandatos que lhe estão subjacentes. Temos consciência de que, embora diversos estudos definam inovação educacional em termos técnicos, simplesmente como algo percecionado como novo, ela é também um ato político, pois corresponde sempre a um determinado mandato social. Assim, na sua análise, importa compreender que forças exteriores ao campo educativo a sugerem ou impõem, ou que fragilidades do próprio campo educativo, no cumprimento das finalidades da educação, a exigem.

A revisão de literatura permitiu-nos perceber que a inovação educacional é também um conceito multinível – o que implica a compreensão dos níveis onde ocorre, do macro (plano mundial e plano nacional) ao nano (a sala de aula), passando pelo meso (o meio do sistema) e pelo micro (a escola), e as relações de interdependência entre esses diferentes níveis – e um conceito

multidimensional, o que nos conduz à necessidade de compreensão das dimensões que, perspetivando a inovação educacional ao nível da escola e o propósito de a fazer chegar à sala de aula, a podem tornar sustentável.

Problema do estudo

Após sucessivas falhas das reformas nos sistemas educativos a nível mundial, levadas a cabo a partir da segunda metade do século XX no sentido de garantirem não só a igualdade de acesso à educação como também o sucesso educativo para todos e cada um dos alunos – incapazes de provocar a mudança desejada e uma melhoria sistémica –, parece haver hoje um certo consenso na investigação educacional de que as reformas ou inovações educativas, para terem impacto, devem ser dirigidas a potenciar a capacidade interna das escolas, e essa capacidade deve ter expressão positiva nas aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2017; Hargreaves, 2002; Hopkins *et al.*, 2014). A instituição escolar constitui-se, assim, como nível-chave no sucesso educativo, organizada em torno de uma comunidade profissional de aprendizagem, inscrita num dado território local.

Tendo isso em conta, os estudos sobre a inovação na educação escolar nos últimos anos têm-se centrado, sobretudo, na identificação e verificação do impacto de atividades inovadoras com vista à melhoria das práticas educativas. No entanto, autores como Lamas e Lalueza (2016) sublinham que esse esforço tem sido feito muito a partir de uma perspetiva prescritiva, deixando de lado questões importantes como a reflexão sobre porquê agir e como, e que alterações pedagógicas e organizacionais se devem produzir.

Segundo Thurler (2001), o fracasso de muitas reformas e inovações escolares reside exatamente na desconsideração da complexidade da realidade escolar, como lugar com uma cultura própria, através da qual os atores se apropriam, assimilam e reinterpretam tanto as ocorrências da vida escolar como as intervenções externas, condicionando as dinâmicas e determinando a eficácia ou ineficácia da ação coletiva.

Cientes dessa complexidade, empreendemos este estudo com o propósito de compreender a realidade, não numa perspetiva prescritiva, mas na ótica da compreensão da mudança social coconstruída, de como é que ela está a ser vivida e percecionada pelos seus protagonistas e que fatores a podem favorecer ou dificultar.

A presente investigação parte, assim, do desejo de analisar o modo como se está a processar a inovação educacional numa escola, integrada numa dinâmica alargada de inovação em rede de um conjunto de escolas em Portugal, considerando i) as áreas em que se processa, ii) as

dimensões-chave que a podem tornar bem-sucedida, e iii) a compreensão dos modos de apropriação dessa inovação pelos atores sociais que a protagonizam, procurando perceber os respectivos modos de adesão e as suas consequências.

Reconhecendo que qualquer conceito de inovação educacional é refém do olhar que se perfilha sobre a própria educação, assumimos neste estudo a conceptualização de Santos Guerra (2018), partilhada com Carbonell Sebarroja (2008): um conjunto de ideias, processos e estratégias, mais ou menos sistematizados, mediante os quais se introduzem e se provocam mudanças nas práticas educativas vigentes, que concorram para a melhoria das aprendizagens dos alunos e das práticas de ensino dos educadores, ao serviço de sujeitos e comunidades alicerçadas no respeito democrático, na equidade e na solidariedade, e também da educação entendida como um “bem comum no espaço público” (Nóvoa, 2020).

O investigador

Tal como Afonso (2014), concordamos que “o investigador não surge “de mãos vazias” perante a necessidade de desenvolver o seu projeto”, considerando que os seus “adquiridos existenciais” deverão ser mobilizados criticamente como mais-valias no processo (p. 50). Isso implica, ainda de acordo com este autor, “reconhecer, explorar e investir a experiência concreta e a personalidade do investigador no trabalho de pesquisa que se pretende realizar” (*ibid.*, p. 48). Neste caso, assumimos que o nosso interesse e experiência profissional se cruzam de modo estreito com o objeto do nosso estudo e o desejo de o compreender melhor. Não só materializados ao longo de quase 20 anos de percurso profissional docente, no qual procurámos continuamente inovar as ações estratégias de ensino com a intenção de que o processo de aprendizagem fosse significativo para os alunos com quem nos fomos cruzando, mas também pela circunstância de nos últimos 5 anos nos vermos envolvidos na gestão executiva de um projeto de inovação educacional em curso, que mobiliza a escola onde desenvolvemos esta investigação assim como outras sete da mesma rede educativa.

Ter, assim, a oportunidade de desenvolver em simultâneo estas duas linhas de ação, a profissional e a de investigador, tem sido por nós encarada como geradora de aprendizagens que permitem compreender e desocultar (para melhor servir) a realidade, mas que contribuem também para a transformar.

Essa escolha não é, contudo, isenta de riscos, tendo em conta a proximidade estabelecida entre o investigador e a realidade. Tendo noção disso, de entre as possibilidades que se nos apresentaram, optámos por não realizar a investigação na escola onde temos a nossa atividade

docente, mas sim numa outra escola da rede educativa. Como lembra Afonso (2014), o “distanciamento experiencial” do investigador em relação ao contexto do estudo “pode constituir uma “mais-valia” significativa em relação à sua capacidade para questionar a realidade, permitindo-lhe um “olhar” eventualmente mais revelador porque menos contaminado pelos pressupostos da cultura organizacional ou profissional específica do referido contexto” (pp. 48-49).

Isso não significa, no entanto, “neutralizar” a pessoa do investigador em nome da “objetividade” da investigação. Defendemos, na esteira deste autor, que “uma “mobilização ativamente reflexiva da experiência pessoal e profissional do investigador, dos seus pressupostos, das suas atitudes e disposições perante a investigação” explicita a especificidade do seu olhar, “tornando-o mais transparente e autocrítico, clarificando as “relações de produção do discurso científico na situação concreta em análise” (*ibid.*, p. 48).

Conjugando a nossa cultura, interesses e valores pessoais e a pertinência da investigação, direcionámos, assim, o nosso “esforço reflexivo” de modo a nos “distanciarmos” epistemologicamente do objeto de estudo que se foi construindo, “tornando “estranho” o que era “familiar” e pondo em causa o que parecia óbvio” (*ibid.*, pp. 49-50), orientados pelo desejo de contribuirmos para um bem social e educacional.

Questão de partida e breve descrição da investigação

A investigação foi conduzida com base na seguinte questão de partida:

Como se está a processar a inovação educacional na escola, considerando as áreas em que se processa, as dimensões-chave que a podem tornar bem-sucedida e os modos de apropriação dessa inovação pelos atores que a protagonizam?

Procurámos, por um lado, identificar e caracterizar as mudanças em curso na escola e, por outro, interpretar os seus efeitos. O estudo foi construído com base em informação qualitativa, assumindo-se como estudo exploratório, descritivo e interpretativo (Morgado, 2019). Nesse sentido, e uma vez que nos debruçámos sobre um fenómeno particular, específico e único, assumimos a nossa investigação como um estudo de caso (Afonso, 2014).

Tendo em conta a complexidade e vastidão de fatores subjacentes ao fenómeno, a revisão de literatura permitiu-nos identificar as dimensões consideradas determinantes para que as inovações se tornem sustentáveis ou bem-sucedidas, tendo-nos levado a circunscrever a nossa análise apenas ao que designamos por dimensões-chave do estudo, a saber: i) o horizonte da inovação; ii) a colaboração das equipas docentes; iii) a liderança escolar, comprometida com a

inovação; iv) o envolvimento dos alunos; v) a avaliação permanente; e vi) o impacto da inovação na sala de aula; considerando vii) os recursos e infraestruturas de apoio que foram mobilizados, tanto ao nível da escola como da rede escolar.

Organização do trabalho

A dissertação estrutura-se em três partes, i) uma primeira, onde fazemos o enquadramento concetual e teórico que visa dar sustentação à problemática da investigação, ii) uma segunda, em que apresentamos a metodologia adotada, desde a natureza do estudo aos procedimentos metodológicos realizados, passando pela questão e subquestões de investigação e pela caracterização da amostra de participantes, e iii) a terceira, que reúne a apresentação e discussão dos resultados.

Da primeira parte constam três capítulos, que aqui descrevemos sucintamente. O primeiro, intitulado “Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?”, visa clarificar os conceitos em torno da inovação em educação, compreender de onde provêm as forças que a convocam, identificar como é que ela se processa e em que níveis atua – corresponde, em grande medida, ao conteúdo de um artigo publicado na Revista Portuguesa de Investigação Educacional (Jesus e Azevedo, 2021). O segundo capítulo, “Política pública de educação e a inovação educacional em Portugal”, começa por uma resenha histórica das políticas públicas em Portugal, desde a integração europeia até à atualidade, estende-se à indagação de algumas tendências atuais da inovação educacional a nível global e de algumas perspetivas futuras, e termina com a identificação dos dilemas e tensões em presença no campo educativo, decorrentes dos movimentos contemporâneos que influenciam o curso da inovação em educação e vaticinam cenários para o seu desenvolvimento futuro – partimos de uma escala global para regressar ao âmbito nacional. Finalmente, no terceiro capítulo desta primeira parte, “Dimensões inter-relacionadas da inovação ao nível da escola”, identificamos e procuramos compreender as dimensões que, perspetivando a inovação educacional ao nível da escola e o propósito de a fazer chegar à sala de aula, a podem tornar sustentável ou bem-sucedida.

Na segunda parte, começamos por apresentar o objeto, as questões de investigação e a natureza do estudo, fazendo uma breve caracterização do projeto de inovação da rede educativa e uma breve caracterização da escola, e, num segundo momento, focalizamos a atenção na descrição dos métodos e técnicas de recolha de dados aplicados e do trajeto percorrido ao longo da investigação.

A apresentação e discussão dos resultados, explanadas na terceira parte, organizam-se em sete capítulos, cada um deles correspondente a uma dimensão-chave do estudo. Com base nos testemunhos da diretora, de professores e alunos, assim como de peritos externos que têm prestado assessoria no âmbito dos processos inovadores em curso, a análise segue, assim, as seguintes dimensões: Horizonte claro; Colaboração profissional docente; Liderança; Envolvimento dos alunos; Recursos e infraestruturas; Avaliação permanente; e Impacto na sala de aula.

Na discussão final fazemos uma síntese em que ligamos os fios produzidos ao longo do trabalho e tecemos com eles uma teia onde se destacam as relações entre as dimensões do estudo da realidade, convocando as ideias a que a leitura dos dados da investigação e a reflexão sobre a literatura analisada permitiram chegar. Nas respostas às questões orientadoras, privilegiamos o reconhecimento das tensões e dilemas em presença nessa teia – que assinalam a vitalidade dos processos de mudança vivenciados e construídos em conjunto – e a identificação de aprendizagens que poderão iluminar o seu desenvolvimento futuro.

Na redação do texto, optámos por deixar as citações textuais na língua adotada nas publicações de origem, exceção feita a palavras ou expressões breves em língua estrangeira que traduzimos com o intuito de tornar a leitura mais fluida e assinalar conceitos-chave expressos pelos autores. Os anexos referenciados ao longo da dissertação encontram-se reunidos e organizados no segundo volume.

Fundamentos e valores

No planeamento e no desenvolvimento da investigação, apoiámos as nossas opções e as nossas ações em princípios éticos e de respeito pela dignidade humana expressos em dois documentos de referência: i) o Código de Ética e Conduta da Universidade Católica Portuguesa (dezembro de 2015); e ii) a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2ª edição, abril de 2021).

Assim, no compromisso com a defesa e promoção dos princípios fundamentais da dignidade da pessoa, da justiça, da honestidade e da integridade, que enquadram a “matriz cristã, personalista e humanista” da Universidade Católica Portuguesa, procurámos pautar a nossa ação pelo respeito pela integridade científica, declinado nos três pilares enunciados no referido Código de Ética e Conduta: a Verdade, a Ética e a Responsabilidade social.

Na condução da investigação, na relação estabelecida com os participantes no estudo, providenciámos o cumprimento dos princípios e linhas de orientação previstas na Carta Ética

da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, nomeadamente: i) o Consentimento livre e informado; ii) a Confidencialidade e privacidade; iii) a Divulgação da informação; iv) a Desistência de participação; e v) o Bem-estar e integridade.

O conhecimento gerado por este estudo, para além do interesse pessoal e profissional de que se reveste para nós, deve, assim, ser disponibilizado i) aos participantes no estudo e à comunidade escolar sobre a qual detivemos a nossa análise, abrindo caminho à respetiva assimilação e utilização no contínuo processo de melhoria e desenvolvimento escolar, mas também ii) à comunidade científica, podendo contribuir, assim esperamos, para o desenvolvimento dos indivíduos, das comunidades e da humanidade no seu conjunto.

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

Se os problemas vão e vêm

Eu quero vê-los com simplicidade

Sinceridade

Se a aparência falar alto, que a verdade fale mais

(Tim Bernades, *Beleza Eterna*)

1. Inovação educacional: O que é? Porquê? Onde? Como?

1.1 Mudança social e inovação educacional

Realizados cada vez mais através de abordagens interdisciplinares, os estudos sobre a mudança social, entendida como campo de fenómenos sociais referentes a uma variação, diferença ou ampla alteração não previsional da estrutura de uma dada configuração social, têm permitido perceber a complexidade da mesma. Desde as dimensões espaciais (níveis da sociedade em que ocorrem) até às dimensões temporais (carácter do tempo implicado no processo), a análise da mudança social convoca permanentemente a investigação para a necessidade de compreender fenómenos de grande e de pequena escala, ajustamentos e reajustamentos de estruturas societais, mudanças que surgem pautadas pelas evoluções de longo prazo e mudanças espasmódicas e de curto prazo, mudanças que se situam dentro de configurações sociais e mudanças de configurações sociais.

O modelo moderno de educação escolar (Azevedo, 2000, 2007a; Terrén, 1999) constitui-se no seio da modernidade como uma configuração social que se foi expandindo global e massivamente pelo mundo, substituindo as formas antigas de educação, mais ou menos informais (Adick, 1993; Meyer *et al.*, 1992; Meyer, 1992; Schriewer, 1995, 2000). Terrén (1999) distingue três grandes fases de evolução da escolarização moderna: i) escolarização de massas; ii) educação vinculada à igualdade de oportunidades e à mobilidade social; iii) educação como objeto de consumo e de livre escolha no mercado.

A estrutura do modelo moderno de educação escolar, inscrita quer na expansão do sistema de produção transnacional do capitalismo e na expansão do modelo sociopolítico do Estado-nação, quer na sua íntima relação com as teorias do capital humano e da modernização económica e política (Meyer *et al.*, 1992), quer ainda na promessa de igualdade de oportunidades e de mobilidade social, desenvolveu-se mundialmente como um modelo que compreende características estruturais semelhantes (Boli, 1992; Meyer *et al.*, 1992; Ramirez e Ventresca, 1992), tais como:

- uma organização administrativa geral fundada e controlada pelo Estado;
- um sistema escolar internamente diferenciado segundo níveis sucessivos, cursos e correspondentes exames finais;
- a organização do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, em função de distintos grupos etários e de unidades de tempo uniformes;

- a atomização dos saberes (disciplinares), dos espaços e tempos (aulas e salas de aula) e dos alunos (grupos-turmas);
- a regulação governamental ou pública de tais processos de ensino e aprendizagem, através de requisitos inscritos em programas, diretivas e provas de exames;
- a edificação de papéis distintos para professores e alunos e a profissionalização dos professores e dos métodos de ensino;
- o uso de certificados, diplomas e credenciais para ligar as carreiras escolares com as carreiras ocupacionais, conectando a seleção escolar com a estratificação social (Schriewer, 1995).

Estes sistemas escolares têm relevância mundial por três motivos: porque são uma componente do sistema mundial moderno e um subsistema de qualquer país em modernização; porque as suas principais características e funções sociais são relativamente inespecíficas do ponto de vista cultural e bastante uniformes em todo o mundo; e porque este modelo de escola moderna e universalmente aplicável é e será de longa duração (Adick, 1993). As mudanças que têm ocorrido na estrutura deste modelo, pesem embora os conflitos e a tensão que permanecem no seu seio, não alteraram a sua configuração e esta permanece fundamentalmente a mesma.

No entanto, no início do século XXI, fruto de mudanças tecnológicas profundas (informática, internet, telemóvel, inteligência artificial, robótica, etc.) e de significativos avanços da ciência (neurociências, biotecnologia, etc.), os discursos públicos e as políticas educacionais têm vindo a colocar na agenda a problemática da inovação educacional, embora não de modo uniforme. Segundo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), vivemos tempos incertos e complexos (OCDE, 2018): “the rapid advance of science and technology may widen inequities, exacerbate social fragmentation and accelerate resource depletion” (p. 3); e os novos quadros ambiental, económico e social estão a formular novos reptos às instituições de educação e a toda a comunidade (conjunto de *stakeholders*). Para Nóvoa (2020), podemos estar diante da “desintegração da escola”, a favor da prevalência de uma lógica consumista crescente, justificada pela individualização das aprendizagens, no seio dos “espaços domésticos”.

Estudar a problemática da inovação educacional é, pois, oportuno e pertinente, mas deverá ter sempre como quadro geral orientador a complexidade e a exigência para que os estudos da mudança social têm apontado: a diversidade de espaços e de tempos implicados, as mudanças de curto e de longo prazo, com a certeza de que estamos a procurar analisar alterações dentro

de uma configuração social que se mantém bastante resistente à mudança e aparentemente “congelada”, para recorrer à designação de Lewin (1951).

Entendemos que o propósito é ousado, mas também reconhecemos, como outros autores (Nóvoa, 2020), que é necessário que a análise social escape a enredar-se em visões tecnicistas e funcionalistas, que só contribuirão para amalgamar e enlear fenómenos sociais e inovações, intrincando as ações políticas e os atores sociais em voluntarismos ou seguidismos face a mandatos que não se conhecem, analisam ou questionam, como é o caso do atual debate em torno da evolução do modelo escolar como consumismo pragmático ou como bem comum no espaço público.

Por isso, a nossa revisão de literatura, de tipo narrativo e exploratório, em busca da validação e consistência de um quadro teórico para a nossa pesquisa, permitiu-nos focar o estado da arte em torno das seguintes problemáticas: inovação educacional, porquê e para quê (que racionalidades e que mandatos sociais se assinalam à educação escolar e quem os formula), onde (níveis macro, meso, micro e nano e articulação entre níveis), como (ação do sistema transnacional, nacional e local) e de que modo (incremental, disruptivo).

1.2 Inovação educacional, o que é?

Apesar de se poder dizer que o mundo da educação escolar convive com a inovação há mais de um século, nunca como hoje o termo *inovação* esteve tão presente nos discursos predominantes do campo educativo. Não será muito arriscado afirmar que “todas as escolas são inovadoras neste momento”. O que nos coloca perante uma questão central: o que se deve entender por inovação educacional?

Crosscombe (2018), num estudo sobre a mudança do significado de inovação ao longo do tempo, concluiu que as conceções contemporâneas podem ser problemáticas para a educação, chegando a afirmar que movimentos de inovação educacional mascaram de consumismo a pedagogia e a demonstrar que a inovação se tornou numa *trendy buzzword*, o que a torna perigosa pois pode transformar-se no alvo do que a educação deve perseguir.

Huberman (1973) distinguiu “mudança” de “inovação”, considerando que a última é, de alguma forma, mais deliberada, voluntária e planeada, em vez de espontânea. Como processo voluntário, a inovação leva-nos ao campo da tecnologia social, à descoberta da combinação de meios mais eficientes para atingir fins específicos. Inovação e reforma educativa distinguem-se, podendo esta última ser entendida como um conceito relacionado com processos de

inovação que afetam a estrutura do sistema educativo no seu conjunto (Carbonell Sebarroja, 2001). Essa inovação é entendida “em larga escala, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica, em que as decisões incumbem aos órgãos legislativos nacionais” (Canário, 2005, p. 93).

O conceito de inovação educacional é trabalhado por alguns autores (Caldwell e Spinks, 2013; Carrier, 2017; Lindfors e Hilmola, 2016; Ramírez-Montoya e Lugo-Ocando, 2020) a partir da conceptualização de Rogers (2003), autor do trabalho seminal sobre a disseminação das inovações, que definiu inovação como “an idea, practice or object that is perceived as new by an individual or other unit of adoption” (p. 12).

A revisão de literatura de Tavares (2018) sobre o uso do conceito de inovação nos estudos educacionais analisou artigos científicos publicados entre 1974 e 2017 e permitiu perceber que a inovação educacional é entendida sob quatro perspetivas: como algo positivo *a priori*; como sinónimo de mudança e reforma educacional; como alteração de propostas curriculares; e como alteração de práticas educacionais habituais num determinado grupo social. Tavares concluiu que o conceito de inovação tem uma ampla rede de significados, vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo. Nessa esteira, Carrier (2017), que estudou a promoção de inovações de diferentes tipos no campo educativo, assume que existem muitos pontos de vista, mas pouco consenso sobre o que é uma inovação, além da noção de que envolve algo acionável e novo. No âmbito da sua investigação, as inovações foram definidas como ideias, práticas, produtos e serviços que alteram o sistema em que estão introduzidas. Vincent-Lancrin *et al.* (2017, 2019) e Ramírez-Montoya e Lugo-Ocando (2020), por sua vez, caracterizam a inovação em educação como um novo processo (organização, método, estratégia, desenvolvimento, procedimento, treino, técnica), um novo produto (tecnologia, artigo, instrumento, material, dispositivo, aplicação, resultado, objeto, protótipo), um novo serviço (atenção, provisão, assistência, ação, função, dependência, benefício) ou um novo conhecimento (transformação, impacto, evolução, cognição, dissidência, conhecimento, talento, patente, modelo, sistema). Seechaliao (2017) perfilha a mesma linha de pensamento, definindo inovação educacional como algo novo ou parcialmente novo, e acrescenta que ela é gerada por uma abordagem sistemática e depois melhorada com a investigação, não sendo habitual num sistema de trabalho diário. Da mesma forma, Caldwell e Spinks (2013, p. 103) advogam que a inovação educacional representa “a introdução de algo novo” ou “uma nova

ideia, método ou dispositivo”, introduzindo a noção de que o contexto deve ser tido em conta, pois o que é inovação num contexto pode ser rotina noutra.

Um outro conceito de inovação educacional relaciona-a com a necessidade de desenvolvimento de novas competências, as que se assinalam como requisitos da economia e da sociedade do século XXI. Autores como Heckman e Kautz (2014) e Korda (2019) defendem que a economia precisa, mais do que técnicos possuidores de conhecimento de conteúdos, de profissionais competentes que os saibam aplicar à resolução de problemas, que saibam trabalhar em equipa em contextos complexos e multiculturais, que tenham sentido crítico, saibam comunicar e, acima de tudo, sejam criativos e gerem novos conhecimentos e inovações.

Na visão que apresenta para o futuro da educação em 2030, a OCDE (2018b), escapando a uma visão da educação como mera servidora da evolução da economia, vê as qualidades essenciais dos aprendentes como a aquisição de novas competências para enfrentarem desafios complexos e o desenvolvimento da pessoa como um todo, valorizando a prosperidade comum, a sustentabilidade e o bem-estar. Ao longo dos anos, vários referenciais foram criados com o propósito de detalhar habilidades e competências específicas para os cidadãos do futuro (Council of the European Union, 2018; OCDE, 2015a, 2018; Trilling e Fadel, 2009; World Economic Forum, 2015). Herodotou *et al.* (2019) sintetizam que todos esses referenciais apontam para competências como: pensamento crítico; resolução de problemas; trabalho em equipa; competências de comunicação e negociação; competências relacionadas com a alfabetização, o multilinguismo, o domínio das disciplinas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*); competências digitais, pessoais, sociais e de “aprender a aprender”; cidadania; empreendedorismo e consciência cultural. A OCDE (2018b) assinala ainda a prevalência atual da criatividade e identifica três outras categorias de competências, as “competências transformativas”, que juntas abordam a necessidade crescente de os jovens serem inovadores, responsáveis e conscientes: criar novo valor; conciliar tensões e dilemas; assumir a responsabilidade.

Outros autores sublinham o quanto o conceito de inovação em contexto educativo surge associado ao uso de “novas tecnologias” (Carrier, 2017; Findikoglu e Ilhan, 2016; Karpov, 2017; Thomond, Erzberg e Lettice, 2003). Findikoglu e Ilhan (2016) afirmam mesmo que, no campo educativo, os termos *inovação* e *tecnologia* se chegam a confundir, embora inovação não signifique, necessariamente, adoção de tecnologia. De acordo com estes autores, a inovação educacional é concebida como processos que mudam o papel dos alunos, de “consumidores de conhecimento” para “produtores de conhecimento”, e os colocam no centro de contextos

educativos inovadores – com velhas e novas tecnologias que façam evoluir os ambientes educativos existentes.

Contudo, a introdução de tecnologias inovadoras nas escolas não está geralmente relacionada com a exigência de mudanças nos sistemas pedagógicos, tecnológicos e organizacionais, o que habitualmente reduz os sinais da “transformação desejada” (Ala-Mutka, Punie e Redecker, 2008; Christensen, Johnson e Horn, 2011; Ungar e Alkakay, 2011). Vários autores assinalam que mudanças tecnológicas na educação, aliadas à sua mercantilização e privatização, processos inscritos numa economia neoliberal, correspondem mesmo a um “apagão pedagógico global” (Katuta, 2019).

Outros autores, para lá da pressão da evolução da economia e da tecnologia sobre o modelo de educação escolar, sublinham uma inovação educacional como construção intencional e deliberada, que mobiliza as inteligências e as põe em ação, ao serviço da melhoria do próprio contexto e, conseqüentemente, promotora de aprendizagens de todos os atores sociais (Fernández Enguita, 2018; Nóvoa, 2006).

Tomando como ponto de partida os cenários de futuro enunciados pelo projeto *Schooling for Tomorrow* (SfT) do Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) da OCDE (OECD-CERI, 2001), Fernández Enguita (2018) reflete sobre o porvir da escola e estabelece três cenários plausíveis para o futuro: i) o primeiro, a *extrapolação do statu quo*, ou a sua manutenção ou inércia, que o autor acredita que é aquele em que estamos agora imersos; ii) o segundo, que qualifica como daninho e indesejável, é o da *desescolarização*, configurado pelas “redes de aprendizagem na sociedade em rede” e pelo “êxodo dos professores” – dele encontramos hoje diversos exemplos de “fuga” da escola, com particular destaque para o *homeschooling* ou ensino doméstico; iii) o terceiro, que considera as escolas como “centros comunitários” e “organizações centradas que aprendem”, é o cenário da *rescolarização*. Os dois primeiros cenários são, em grande medida, o resultado expectável da inação ou o resultado acumulado de ações descoordenadas dos distintos interesses e visões presentes no sistema educativo. Pelo contrário, o cenário da rescolarização requer, para aquele autor, uma ação consciente dos centros escolares, ou seja, “de la profesión docente, de las administraciones que los regulan y de las comunidades a las que sirven. Es el único escenario que en ningún caso caerá del cielo” (p. 131). Trata-se de tornar as escolas organizações que aprendem. Uma organização que aprende é a que possibilita e estimula a aprendizagem de todos os seus integrantes (o que implica aprendizagem individual, grupal e organizacional) e é capaz de se transformar a si mesma a partir dessa aprendizagem (Senge, 1990).

Escolas que aprendem são centros educativos que elaboram e concretizam um *metacurriculum* para a escola (Santos Guerra, 2000), um *curriculum* que contempla “os conteúdos de aprendizagem que a escola deve realizar, os métodos que devem ser empregues para a sua assimilação, os meios necessários para a sua prossecução e os mecanismos de avaliação que permitam aferir a sua adequada e oportuna aplicação” (p. 8). Vive-se a inovação não como um produto, mas como um processo.

Michael Fullan, na obra de referência *The New Meaning of Educational Change*, diz-nos que talvez se esteja a chegar a um ponto de rutura em que o “empurrão” de uma educação irrelevante e o “puxão” do mundo digital se combinem para tornar o *statu quo* não mais sustentável (Fullan, 2016, p. 149). Segundo este autor, fazer a diferença nas vidas dos alunos requer cuidado, compromisso e paixão, assim como o *know-how* para fazer alguma coisa em relação a isso: propósito moral e conhecimento são as duas principais forças de mudança que conduzem ao sucesso. Segundo Fullan, para além de inevitável, a mudança é necessária. Desde logo, porque um grande número de alunos se encontra alienado, tem fracos resultados ou abandona a escola; e também porque muitos dos professores estão frustrados, aborrecidos e esgotados. O autor defende ainda que, em diferentes níveis do sistema, os professores e os dirigentes precisam de desenvolver a sua capacidade para lidar com a mudança porque, se não o fizerem, vão continuar a vitimizar-se pela intrusão implacável das forças externas da mudança.

A aceleração do tempo é atualmente de tal ordem que as mudanças em curso já têm uma marca “intrageneracional”, nas palavras de Fernández Enguita (2016). Ao mesmo tempo, assiste-se a uma erosão dos currículos, como assinala Catalán (2018), que sublinha que a evolução atual do modelo escolar não privilegia as humanidades – “a literatura, a arte, a religião, a história, a música ou a filosofia” –, áreas que poderiam servir de bússola para os estudantes na sua busca interior; por isso, torna-se urgente “educar o coração, educar a interioridade” e abrir espaço à reflexão, ao aprofundamento interior, tão necessário à formação da pessoa.

A inovação é, para vários autores, um conceito multidimensional. Fullan (2016) identifica, pelo menos, três componentes ou dimensões em jogo na implementação de um qualquer novo programa ou política: o possível uso de materiais novos ou revistos, o possível uso de novas estratégias de ensino e a possível alteração de crenças. Na mesma linha de pensamento, Carbonell Sebarroja (2008) defende que a inovação está associada à mudança educativa e contém uma componente ideológica, política, ética, cognitiva e afetiva

porque la innovación educativa apela a la subjetividad del sujeto y la construcción de su identidad; a las relaciones entre la teoría y la práctica inherentes a todo acto educativo; y la creación de grupos y colectividades más cooperativas, solidarias y democráticas (p. 63).

Segundo este autor, a inovação não é, portanto, uma atividade pontual, mas um longo processo cheio de conflitos, altos e baixos e contradições. Repercute-se na vida quotidiana das aulas, na gestão e organização dos centros educativos, na dinâmica participativa da comunidade educativa e na cultura profissional dos professores. O seu objetivo é alterar de algum modo o que Hemmings e Metz (1992) denominaram de “*real school*” e o que Tyack e Tobin (1994) designaram como “gramática escolar”, a ordem estabelecida, modificando concepções e atitudes, introduzindo novas metodologias e melhorando ou transformando, segundo os casos, os processos de ensino e aprendizagem.

1.3 Inovação educacional, porquê?

Dito isto, apesar de diversos estudos definirem inovação educacional em termos gerais ou meramente técnicos, sinalizando-a como algo que é percebido como novo por um indivíduo ou outra unidade de adoção – um produto final, um processo ou um método relacionado com as necessidades das pessoas e seus propósitos –, importa perceber o porquê e o para quê. Que forças com origem exterior ao campo educativo a sugerem ou impõem? E que fragilidades reconhecidas pelo próprio campo educativo no cumprimento das finalidades da educação a exigem? Essas finalidades não são as mesmas para todos os atores sociais, pois coexistem e conflituam ideologias e perspectivas políticas diferentes.

Referindo-se ao crescente conjunto de missões atribuídas às instituições educativas, Nóvoa (2006) fala de um *transbordamento* de missões. A inovação educacional surge diversas vezes enunciada como resposta às exigências da economia, conotando-a com a necessidade de desenvolvimento de competências para o século XXI ou com o uso da tecnologia. Segundo Crahay e Forget (2006), o próprio conceito de competência foi objeto de uma transposição para a pedagogia, mas esse processo não procedeu de um autónomo pensamento educacional. Defendem estes autores que o seu caminho de difusão foi: 1) emergência no mundo dos negócios; 2) controle a nível político, em particular pela Comissão Europeia, e propagação no setor de formação profissional; 3) em seguida, divulgação no campo da educação geral; 4) e, por fim, responsabilização das Ciências da Educação pelo conceito. Esse caminho inverte o esquema transposicional clássico. Os mesmos autores sugerem que as inovações educacionais,

e em particular as de ordem curricular, não podem ser analisadas de forma independente das transformações sociais e económicas das quais procedem.

A suposta imunidade da educação à influência das globalizações não existe na ótica de Azevedo (2007a), que defende que “os sistemas nacionais de educação e de formação evoluem em grande parte sob o impulso da evolução dos ciclos económicos e por ajustamento às forças do mercado” (p. 22); além disso, esses processos estão cada vez menos dependentes de políticas económicas enunciadas nos planos nacionais. Segundo este autor, todas as sociedades que se modernizam acabam por adotar sistemas de educação escolar de contornos semelhantes. Azevedo destaca o trabalho de Adick (1993), que sublinha que “o que a educação é (a sua ontologia), o modo como se organiza (a sua estrutura) e aquilo por que tem valor (a sua legitimidade) são características que evoluem primeiramente ao nível da cultura e da economia mundiais” (Azevedo, 2007a, p. 30).

Entretanto, assiste-se, na viragem para o século XXI, a um crescente abandono do termo reforma no quadro das políticas educativas nacionais. Três processos explicam a usura e o desuso do termo *reforma*, segundo Nóvoa (2020): (i) a emergência dos “modos de regulação pós-burocrática”, marcados, não tanto por iniciativas reformadoras, mas mais pela lógica da avaliação e dos resultados, no quadro da “nova gestão pública” e do decorrente gerencialismo da educação; (ii) um olhar mais virado para os processos de mudança e de ação pública, mais compósita e reticular; (iii) uma abertura para as dimensões internacionais e locais como espaços de decisão, o que desloca a dinâmica política de um quadro estritamente centrado no plano nacional (Nóvoa, 2020; Pacheco, 2018).

De facto, no início do século XXI a nova geração de políticas e inovações tenta evitar o termo *reforma* e as suas dimensões ideológicas, operando uma espécie de viragem pragmática focada sobre os resultados escolares e a performance dos alunos. Na segunda década, este movimento enriquece-se com a expansão dos estudos sobre as aprendizagens e o funcionamento do cérebro. As políticas poderiam passar agora a ser baseadas nos novos conhecimentos científicos, nas “boas práticas” e em “faits concrets, palpables, mesurables, démontrables” (Nóvoa, 2020, p. 26).

A performatividade tornou-se um “dispositivo político” (Navas e Casanova, 2014, p. 43) ao serviço da evolução dos sistemas educativos, o que se traduz em: promover a otimização da relação *input/output*; dirigir os recursos e os processos educativos através da eficácia, eficiência e excelência; manter o discurso de que a finalidade da educação é a luta entre países na arena global e por isso concede a primazia ao economicismo (melhores resultados nas avaliações estandardizadas e novas reformas educativas como meios para o progresso das economias); hegemonizar a razão técnico-instrumental e, por meio da inserção na corrente de políticas baseadas em evidências, legitimar-se globalmente; e validar esta nova cultura pela assimilação de padrões culturais expandidos internacionalmente que modificam o que é a docência, as relações interpessoais e o interior dos sujeitos. O “regime da performatividade” é visto, assim, como uma cultura que se apodera lentamente de todos.

Neste período, o pragmatismo ganha a dianteira política: o que funciona e o que está “baseado nas evidências” parecem tomar o lugar da formulação de processos de mudança no espaço público. As performances e os cérebros são o novo imaginário que governa hoje a educação e as políticas de educação (Nóvoa, 2020). Este pragmatismo autointitula-se despolitizado, estando obviamente carregado de dimensões políticas; assiste-se, de facto, a uma desintegração da escola, particularmente da escola pública, do comum, a favor de uma lógica consumista, justificada pela necessidade de uma “individualização” das aprendizagens, no seio de espaços “domésticos” (Navas e Casanova, 2014; Nóvoa, 2020; Terrén, 1999).

Não podemos, pois, desvincular a análise das inovações educacionais dos mandatos sociais que, em cada contexto histórico, se configuram para a educação escolar, assim como não podemos ignorar as dimensões relativas à cultura interna das escolas, o que Bourdieu (1967) apelidou de função adaptativa externa e conservação cultural interna. E se é certo que a inovação constitui um meio para transformar os processos educacionais e as instituições escolares, autores como Campolina e Martínez (2013) afirmam que “o *modus operandi* da escola tende a reproduzir conceções que reforçam, em grande medida, o seu distanciamento diante da realidade cambiante que marca a contemporaneidade” (p. 326). É a própria escola que, como organização social, não favorece frequentemente a inovação. Importa, por isso, ter em conta, como defende

¹ Um dispositivo, na ótica destes autores, é um conjunto heterogéneo constituído por discursos, instituições, instalações arquitetónicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, que funcionam em rede entre si e que modificam as finalidades da educação, dos processos educativos e as atuações dos professores.

Alves (1999), que a escola é “um *locus* de reprodução”, mas também “um *locus* de produção de políticas, orientações e regras” (p. 9), o que, segundo Lima (1997), introduz a necessidade de proceder a análises multifocalizadas das organizações educativas, valorizando tanto o estudo do plano das orientações para a ação, como o do plano da ação. Rocha (2007) afirma que nos contextos organizacionais imperam racionalidades plurais que importa compreender se pretendermos analisar as organizações em geral e as organizações educativas em particular. As instituições escolares são organizações que expressam características específicas e singularidades em contextos distintos (Lima, 2003; Rocha, 2007). Estas caracterizam-se, segundo Campolina e Martínez (2013), por

formarem uma realidade particular na qual as ações institucionais, normas e atividades que ali se realizam as constituem como espaços sociais extremamente complexos, evidenciando que a escola é uma organização social com características intrínsecas ao seu funcionamento, como um espaço de relacionamento, desenvolvimento humano e constituição subjetiva (p. 327).

Essa visão da instituição escolar apoia, segundo aquelas autoras, uma conceção de inovação que não se pode esgotar em enfoques teóricos meramente técnicos e funcionalistas do respetivo processo de implementação. Importa alargar o campo de visão em torno das racionalidades em presença e em conflito no campo escolar. Nesse sentido, e tendo consciência da existência de uma vasta paleta de perspectivas fornecidas pela teoria organizacional, optamos por privilegiar os modelos de racionalidade burocrática, de racionalidades ambíguas, de racionalidade política e de racionalidade (neo)institucional, porque, em nosso entender, permitem desocultar e compreender aspetos menos visíveis da organização escolar, de modo especial nos modos como perspectivam e vivenciam a inovação.

As perspectivas formais, onde se incluem a racionalidade burocrática e as orientações estruturalistas, perfilam-se na linha de pouca ênfase dada à inovação (Estevão, 1994). A perspectiva burocrática acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisão, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade e o consenso. A lógica de previsibilidade e regulação, de definição clara de órgãos e funções contribui para “um contexto de estabilidade, previsibilidade, regularidade e continuidade, mais propícia a tratar com tarefas rotineiras e estáveis” (Estevão, 1994, p. 96). Esta perspectiva de análise evidencia a estrutura hierárquica da autoridade legal, em que a escola é considerada um *locus* de reprodução normativa orientada para o alcance de objetivos e finalidades, com regras e regulamentos rígidos, relações impessoais, sendo, por isso,

marcada pelo traço da fidelidade (Alves, 1999; Lima, 1992). Contudo, é também um *locus* de produção de outras regras do jogo ou, na expressão de Lima (1992), de infidelidades várias.

Por sua vez, as racionalidades ambíguas podem ser mais congruentes com a inovação, uma vez que o processo de tomada de decisões não segue um trajeto linear, dentro de uma cultura organizacional fragmentada, podendo a inovação ser “um resultado entre ideias, problemas e escolhas inovadoras ou uma solução para um problema não existente” (Estêvão, 1994, p. 98).

A perspectiva da escola como um sistema ambíguo considera a sua realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua. Apesar de não permitirem uma visão holística e multidimensional dos fenômenos organizacionais quando consideradas isoladamente, metáforas como “anarquia organizada” (Cohen, March e Olsen, 1972), “caixote do lixo” (*ibid.*) e “sistema debilmente articulado” (Weick, 1976) têm sido consideradas capazes de consubstanciar a crítica à monorracionalidade organizacional em contexto educativo (Rocha, 2007).

As dinâmicas de coligação e de conflito ocorrem entre fações ou grupos internos e entre estes e grupos externos. De acordo com Alves (1999), em contraponto à visão burocrática, a perspectiva política valoriza as subjetividades dos atores, assume a realidade organizacional como um jogo de poder e de influência, considera os processos de decisão como dinâmicas de negociação e rompe com a ideia de organização como uma estrutura racional e estável.

As organizações educativas devem ser vistas como *loci* ou espaços micropolíticos, onde se entrecruzam racionalidades políticas plurais e onde as lutas pelo poder advêm de várias fontes, diferentes indivíduos e grupos com objetivos, valores, crenças, percepções e interesses também eles diferenciados.

Uma outra perspectiva tem merecido crescente atenção e abarca uma “multiplicidade de aspectos que se prendem com interpretações diferenciadas do processo de institucionalização e com concepções da instituição como sistema simbólico e sistema de comportamento” (Estêvão, 1994, p. 99): a racionalidade (neo)institucional. Através dela tende-se a analisar a escola não apenas como “arena política” onde conflituam os atores sociais e as relações de poder, considerando que ela é influenciada pelos dispositivos institucionais que regulam as suas relações de cooperação e de conflito. As estruturas institucionais (Estado-sistema escolar nacional-escola local) conformam a ação dos participantes no processo de reflexão e ação política e de transformação social, e os atores sociais atuam, por sua vez, em cooperação e conflito, influenciando o rumo das políticas. As organizações educativas são constituídas por “múltiplas redes de poder e integram na sua estrutura formal estruturas socialmente construídas

de sentido, mitos institucionalizados, regras racionalizadoras da sociedade e racionalidades várias” (Rocha, 2007, p. 16). A sua ação deve, por isso, ser compreendida como o resultado da interação complexa entre processos internos e regras externas que legitimam a sua existência. Nesta perspetiva, e segundo Sarmiento (2000), as organizações educativas podem ser descritas como espaços confrontados com “dilemas de acção, em larga medida centrados na desinstitucionalização do modelo organizacional secular da escola e na reinstitucionalização de novas práticas, estruturas e lógicas de acção” (p. 128), porventura mais propícios a processos de inovação.

A inovação educacional que pretendemos estudar não é, pois, um fenómeno independente dos mandatos sociais que recaem sobre a educação, nem dos modos de pensar e das interações dos atores sociais que a concretizam. Como lembram Campolina e Martínez (2013), a intencionalidade é decisiva na inovação, mas é “alimentada e atualizada por transformações no sistema de crenças e representações, algo que não se altera instantaneamente, e sim por tensões e conflitos, por contradições e pela produção de alternativas” (p. 336).

1.4 Inovação educacional, onde?

Verificámos que a inovação educacional é também um conceito multinível. Importa compreender onde ocorre, do nível macro (plano mundial e plano nacional) ao nível nano (a sala de aula), passando pelo nível meso (o meio do sistema) e pelo nível micro (a escola), e as relações de interdependência entre estes diferentes níveis.

Níveis MACRO (sistema mundial e nacional)

As reformas educativas começaram a ser comuns no fim do século XIX, no seio de dois processos simultâneos (Nóvoa, 2020): (i) a consolidação dos grandes sistemas nacionais de ensino (a escolarização de massas); (ii) a produção e difusão mundial de um modelo escolar (uma forma ou gramática escolar) que manteve até hoje os seus traços principais.

As reformas foram imaginadas, ao longo do século XX, como grandes intervenções nacionais, de cima para baixo, controladas e planificadas pelos Estados nacionais, tendo em vista mudar as escolas, em torno de dois eixos: (i) a obrigatoriedade escolar, o acesso, a equidade, os níveis de ensino, as ofertas e fileiras formativas, os percursos dos alunos, as cartas e os territórios escolares; (ii) o currículo, os programas e os métodos, a avaliação e a vida escolar, a formação e a condição dos professores.

Após os anos 1970 e 80, as reformas desenrolam-se em torno de outros grandes desígnios: redefinição das políticas educativas na base de uma maior standardização, de um currículo situado sobre as “matérias de base”, de uma avaliação sistemática, externa e interna, e do recurso a novos modos de governança (Nóvoa, 2020).

A adaptação às novas necessidades decorrentes da globalização da economia de mercado, a adoção de novas parcerias público-privadas, a avaliação externa e standardizada do rendimento escolar, a *accountability* (Afonso, 2009; Pacheco, 2018) e o controlo da performance das escolas dominaram este tempo. A OCDE (com destaque para o programa PISA – *Programme for International Student Assessment*) transformou-se na instituição mais representativa e ativa deste movimento (onde tem de ser considerada também a ação do Banco Mundial e da Comissão Europeia (Pacheco e Vieira, 2006)), desempenhando hoje um papel de “árbitro na governança educativa global” (Navas e Casanova, 2014, p. 34) ou de principal dirigente desta governança (Meyer e Benavot, 2013). A legitimação deste poder e controlo exercita-se, como fazem a OCDE, o Banco Mundial e a Comissão Europeia, diagnosticando as políticas nacionais, reunindo dados multinacionais e análises comparativas, emitindo pareceres, assessorando os governos e influenciando a emergência de novas políticas.

Na viragem para o século XXI, entra-se no tempo de mudanças pragmáticas (Nóvoa, 2020). Este tem sido o tempo das reformas gerencialistas (inscritas no GERM – *Global Education Reform Movement*), marcadas pelas políticas de “prestação de contas”, pelo aumento dos padrões de desempenho (avaliação e controlo) dos sistemas educativos, das escolas, dos alunos e dos professores, pelo currículo standardizado e a descentralização, pelo apoio à procura de educação e pela concorrência entre países e escolas.

Doravante, e neste novo quadro de multirregulações (Barroso, 2006), os dispositivos de comparação internacional tornam-se instrumentos de ação política bastante mais eficazes do que as reformas (Nóvoa, 2020), o que se vai traduzir numa redução das margens de autonomia das políticas nacionais. Como se pode recusar seguir os melhores exemplos, como se podem recusar as “evidências” das estatísticas, das avaliações e comparações, dos questionários e testes, dos imensos e comparativos resultados obtidos? De facto, a externalização para o sistema mundial passou a constituir uma poderosa fonte de legitimação das políticas nacionais e locais. Entre o plano mundial e o plano local (a escola e a sala de aula), passando pelos planos nacional e intermédio (regional), estabelece-se uma interação sistémica que desencadeia um campo de multirregulações que têm de ser consideradas na hora em que pretendemos observar a evolução da inovação em educação. De facto, as inovações, como elementos colocados à disposição da

cultura de um dado subsistema social, como é aqui o caso da escola, surgem num dado contexto socioeconómico e político, estão indexadas a mandatos específicos e a forças motrizes e protagonistas de mudanças, e desenrolam-se numa vasta arena mundial, que só se ampliou a aprofundou com a globalização económica e cultural e com as novas tecnologias de informação e comunicação.

Relativamente aos sistemas sobrecarregados de medidas centralizadas (de que são exemplo os Estados Unidos, a Austrália, a Inglaterra e a Nova Zelândia), que resultam de uma poderosa e excessiva estratégia de comando-e-controlo, considera-se que estão *infetados* pelo GERM (Sahlberg, 2011), o que contrasta com a *finnish way* (a via da Finlândia), que se diferencia, de acordo com Schleicher (2011), pela existência de “networks of schools that stimulate and spread innovation as well as collaborate to provide curriculum diversity, extend services and professional support” (p. 63).

Nos sistemas infetados pelo GERM, a inovação parece gerar-se sobretudo em escolas alternativas que funcionam numa espécie de bolha. Escolas *mainstream* e escolas alternativas coexistem em diferentes pontos, ao longo de um *continuum* entre inovação e prescrição, com poucas oportunidades de fertilização curricular cruzada, pois as inovações nas escolas alternativas não conseguem ser conhecidas e adotadas por outras escolas e escaladas ao conjunto do sistema (Bascia e Maton, 2016).

Nível MESO (o meio do sistema)

Nos últimos anos alguns autores têm feito emergir a categoria do *meio* do sistema. Grandes cidades ou distritos², ou Estados a enfrentar desafios substanciais de melhoria escolar em grande escala, têm vindo a encontrar no trabalho sistemático de estruturas do meio do sistema (serviços distritais e municipais, agências, universidades, redes de escolas, estruturas comunitárias) com e para as escolas, em articulação com as equipas do topo do sistema, estratégias de inovação multidimensionais e multiníveis (Ainscow, 2015; Fullan, 2015; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017). São processos não definidos e prescritos à partida, concebidos, implementados e aperfeiçoados na prática, com o envolvimento e compromisso dos *players* no terreno. Michael Fullan classifica este modo de liderar a inovação e melhoria educativa como Liderança a partir do Meio – *Leadership from the Middle* (LftM) –, um modelo considerado particularmente

² Os distritos escolares, em países como os Estados Unidos e o Canadá, congregam o apoio às autoridades municipais (e dos condados) e às escolas.

aplicável a sistemas complexos. De modo sintético, o modelo da LftM assenta no pressuposto de que a mudança *top-down* não funciona (pois assenta em *drivers* errados, que não promovem a motivação intrínseca), como também não funciona a mudança *bottom-up* (dar autonomia às escolas e deixá-las sozinhas é uma receita para maior desigualdade). A chave, dizem, está no meio – definido como as camadas entre o topo (governo) e a base (escolas).

O modelo adota as ideias da “*capacity building*” e da “melhoria contínua” como alternativa às soluções baseadas na verificação da conformidade. Um problema a ter em conta é que, contrariamente à prestação de contas externa de alto risco, a *capacity building* e a melhoria contínua são mais difíceis de especificar. São precisos líderes distritais e líderes escolares que desenvolvam e articulem planos de ação que sejam claros e específicos.

Tanto Fullan (2016) e a estratégia *New Pedagogies for Deep Learning* (NPDL), desenvolvida no Canadá, como Ainscow (2015) e o *Greater Manchester Challenge* (GMC), em Inglaterra, descrevem dinâmicas de melhoria na educação em que a ação do *meio* consiste em libertar os níveis abaixo para o envolvimento em mudanças intencionais e inovadoras, favorecendo o apoio e a orientação, através de ciclos contínuos de ação, reflexão e aperfeiçoamento. Fortalece-se assim o capital social através de novas relações dentro das escolas e entre escolas, entre escolas e comunidades, entre autoridades nacionais e locais, beneficiando não apenas uma ou outra escola, mas todas as escolas envolvidas em parcerias para a melhoria.

Esta é uma forma de pensar a mudança e a melhoria ao nível do sistema, que engloba uma análise dos contextos particulares que permitem desenvolver estratégias que utilizem melhor a energia e o conhecimento disponíveis com vista a que cada criança tenha as melhores oportunidades de aprendizagem possíveis, mais promissora do que sugestões de mecanismos de melhoria de tamanho único gerados externamente, como destaca Ainscow (2015). No GMC a ênfase na investigação colaborativa gerou evidências que foram usadas para facilitar a colaboração dentro e entre as escolas, além de ajudar a iniciar a experimentação de novas práticas.

A categoria do “meio”, no entender de Nóvoa (2020), convoca a fixar uma atenção particular nas cidades e nos territórios, para lá do quadro transnacional, nacional e local, uma vez que representam um lugar central da “construção de deliberação cidadã”. Nesta ótica, mais do que pensar em reformas, assinala o autor, deveria perguntar-se como criar as condições necessárias à emergência de novos *meios* de decisão, capazes de alargar as possibilidades de participação e de experimentação, num clima de diversidade e diferenciação.

A adoção pelos sistemas das propostas de *capacity building* e de melhoria contínua, em alternativa às soluções baseadas na prescrição, na prestação de contas e na verificação da conformidade em padrões pré-estabelecidos de desempenho, parece ser mais poderosa – contudo, um problema a ter em conta é que, contrariamente à prestação de contas externa de alto risco, a *capacity building* e a melhoria contínua são mais difíceis de especificar à partida e implicam o desenvolvimento de novas e mais frutíferas relações de trabalho, nas escolas e entre escolas, entre as escolas e as suas comunidades alargadas, e entre as autoridades locais e nacionais.

Nível MICRO (a escola)

Como já tinham assinalado Tyack e Cuban (1995), acontece mais frequentemente serem as escolas a mudar as reformas do que as reformas a mudar significativamente as escolas (como citado em Nóvoa, 2020). Para Thurler (2001), o fracasso de muitas reformas e inovações escolares reside na ignorância da complexidade da realidade escolar, como “lugar de vida com a sua cultura própria” (p. 89), um “filtro” pelo qual os atores se apropriam de informação que vem de fora, assimilam e reinterpretem tanto as ocorrências da vida escolar como as intervenções externas, com sucessivas camadas ou “estratos” de cultura escolar que condicionam as dinâmicas em jogo e que, em conjunto, determinam a eficácia ou ineficácia da ação coletiva (*ibid.*, p. 105).

Parece haver hoje um certo consenso na investigação educacional de que as reformas educativas, promovidas externamente, para terem impacto, devem ser dirigidas a potenciar a capacidade interna das escolas, e essa capacidade deve ter expressão positiva nas aprendizagens dos alunos. Bolívar (2017) cita quatro autores e expressões que procuraram ilustrar o tempo educacional em que nos encontramos: Fullan (1998), que intitulou essa década como a década da “*change capacity*”; Hargreaves (2002), que falou da década da “sustentabilidade”; Hopkins e Reynolds (2001), que abordaram uma “terceira idade” da melhoria escolar; e, numa revisão posterior, Hopkins *et al.* (2014), que nos apontam uma “quarta fase”, a da construção de capacidades para a aprendizagem a nível local. Para Hopkins *et al.* (2014), a instituição escolar constitui-se, assim, como nível-chave no sucesso educativo, organizada em torno de uma comunidade profissional de aprendizagem, inscrita num dado território local.

As inovações educacionais que se iniciam numa lógica *top-down*, concebidas do topo do sistema para a base, através de modelos de mudança baseados no saber de especialistas ou em prescrições normativas, muitas delas direcionadas a atualizar a agenda política sob pressão da

ação do “sistema educativo mundial” (Azevedo, 2007a), já evidenciaram dificuldades em produzir alterações significativas no modo de organizar o trabalho docente e nas formas de ensinar e fazer aprender. Ainda que levem a que os atores na escola recebam instruções e as executem mecanicamente, podem vir a alterar pouco o sentido do conhecimento, as relações quotidianas entre aqueles que ensinam e aprendem, a cultura de escola e a cultura docente (Carbonell Sebarroja, 2001). Na prática, têm como resultado previsível o enfraquecimento do poder e da autonomia profissional³ (ainda que a autonomia estrutural continue a ser legislada) e a produção de alterações em aspetos secundários da escolarização, como normativos ou questões de linguagem e atualização de alguns conteúdos (Greany, 2018).

Conceber, realizar e avaliar inovações de modo sustentado está intimamente ligado à construção da capacidade interna para a aprendizagem de todos os elementos da comunidade escolar (dentro e fora da escola), a nível pessoal, interpessoal e organizacional (Stoll, 2009), num compromisso profundo com a melhoria da própria prática e a dos outros, apoiados por uma liderança centrada nas aprendizagens: um “contexto ecológico” que estimule uma melhoria escolar profunda e sustentável ao longo do tempo (Bolívar, 2017).

A tendência para olhar a escola como unidade central dos esforços de melhoria não significa, contudo, que a escola se deva ver isolada nesse processo. Tanto Hopkins como Stoll e Bolívar apontam, nas suas sínteses, para a construção de capacidades ou *capacity building* com incidência no interior da escola, mas que perspetive também a “capacitação lateral” através da participação e envolvimento em redes de escolas e federações de centros inovadores, tornando efetivo o apoio do nível meso do sistema.

Nível NANO (a sala de aula)

A inovação educacional ainda revela pouca capacidade de chegar à sala de aula, que continua em geral “encerrada”, estando a chave na mão de cada professor, isoladamente. A questão é menos o volume da inovação do que a sua relevância e qualidade, e a velocidade que decorre

³ Greany (2018) diferencia os conceitos de autonomia estrutural e autonomia profissional - enquanto a primeira se refere até que ponto o modelo jurídico e político delega formalmente os poderes de tomada de decisão aos conselhos escolares e/ou aos líderes em duas áreas (recursos e currículo/pedagogia), a segunda reflete uma visão que tem a ver com confiança, capacidade e eficácia dos líderes e professores das escolas, neles depositada e reconhecida formalmente pelas autoridades nacionais e locais; segundo Greany, o fortalecimento da autonomia profissional deve tornar-se uma prioridade, mais do que alargar a autonomia estrutural (que é mais distante).

da ideia ao impacto: “innovation is happening, but too little of it focuses on the heart of learning; when it does, it spreads too slowly” (Schleicher, 2018, p. 267).

Existe hoje um aumento de evidências que mostram que, embora as escolas desejem implementar mais estratégias ativas e inovadoras para as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, num contexto de forte circulação de menus de inovação escolar e da pressão, transnacional e nacional, para que as escolas evidenciem práticas inovadoras, devido a uma infinidade de restrições, recorrem frequentemente a abordagens mais tradicionais e conservadoras (Ebert-May *et al.*, 2011; Herodotou *et al.*, 2019). A revisão de literatura de Huberman (1983) sublinha como razão justificativa a “pressão de sala de aula” que influencia os professores de múltiplas formas: foca a atenção nas preocupações do dia a dia ou numa perspectiva de curto prazo; isola-os de outros adultos, especialmente privando-os de interação significativa com colegas; esgota a sua energia; e limita as suas oportunidades de reflexão sustentada. Para além destes fatores quotidianos que inibem a aprendizagem profissional, a maior parte das iniciativas de reforma foca-se nas estruturas, nos requisitos formais e em eventos baseados em atividades, como por exemplo sessões de desenvolvimento profissional. Essas iniciativas não têm em conta, segundo Fullan (2016), as culturas em que os novos valores e práticas são exigidos. A reestruturação pode ser decretada e ocorre rápida e repetidamente, mas a reculturação tem de ser construída e implica os modos como os professores questionam e alteram as suas crenças e hábitos.

A sala de aula, a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, os critérios de agrupamento dos alunos, a gestão do currículo e a sua adaptação ao grupo-turma, a avaliação, bem como o uso dos espaços e recursos, não escapam à pressão transnacional e nacional e aos mandatos que, através de requisitos de prestação de contas vertical, ligados no essencial à “performatividade” (medida exclusivamente por resultados dos alunos obtidos em avaliações externas), contribuem para que as escolas resvalam rapidamente para um regime de ensino pouco saudável (Ball, 2003), profundamente desigual, que achata a própria liberdade e autonomia que os governos desejam apoiar, incentivando os líderes das escolas a restringir o currículo (ensinando para a prova) e concentrando os seus esforços na atração dos alunos mais desejáveis (Greany, 2018).

As escolas têm mais conhecimento do que aquele que usam, como defende Ainscow (2015), e o conhecimento e a experiência de professores e líderes educacionais são amplamente desarticulados. Na sua visão, a evidência deve ser o motor da mudança (pode ser utilizada como forma de criar espaço para repensar e focar a atenção nas possibilidades negligenciadas de fazer

avançar a prática), o trabalho em rede é socialmente complexo (para ser bem-sucedido, irá requerer novas relações entre as partes) e a liderança tem de promover a interdependência (são necessárias novas formas de liderança que encorajem a confiança, a mútua compreensão e os valores partilhados).

As medidas de inovação educacional que não enfrentem as barreiras à aprendizagem dos alunos são classificadas por Hattie (2015) como “políticas de distração”. Lembra, a esse respeito, que a maioria dos países educacionalmente mais bem colocados concentra os seus esforços dentro da escola e da sala de aula (especialmente privilegiando o conhecimento especializado do professor e do líder escolar) em vez de gastar os seus recursos fora dela. Considera ainda importante que se estabeleça, em cada contexto, um compromisso com um ano de progresso e se forneça apoio para se realizarem avaliações adequadas.

Inovação *top-down*, *bottom-up* ou articulada entre níveis?

Vistos os quatro níveis onde podem ocorrer a inovação e a mudança, a revisão de literatura permitiu-nos sublinhar também as suas interdependências.

A inovação *top-down* dificilmente dura e é eficaz, mesmo acertando em muitas das peças, porque é muito difícil obter e, principalmente, sustentar o *buy-in* generalizado da base (Fullan, 2015). Da mesma forma, a mudança *bottom-up* (por exemplo, fazendo uso de mais autonomia escolar) não resulta em melhoria geral do sistema, já que algumas escolas melhoram, outras não, e a diferença entre alunos de alto e baixo desempenho aumenta. Nesta linha de pensamento, o topo (governos nacionais) tornou-se cada vez menos eficaz na liderança da mudança de sistema – os modelos prescritos de reformas não costumam considerar a existência (ou não) de capacidades individuais, coletivas e institucionais para empreender a mudança e a necessidade de as construir (Fullan e Rincón-Gallardo, 2017). E, na ausência de novas capacidades, as pessoas (nos níveis distrital e municipal) recorrem frequentemente a hábitos burocráticos que lhes são familiares. Nessa construção de capacidades, emerge, como já tivemos oportunidade de enunciar, o papel do *meio* do sistema (através das autoridades locais de educação e de redes de escolas, essencialmente). Segundo Fullan (2015), o modelo antigo – “priorizar e implementar” – não é adequado, sendo necessária uma “continuous innovation in real time generated and assessed through co-learning (laterally within and across classrooms, schools and districts; and hierarchically school to district to province). For this kind of innovation, the middle is essential” (p. 26).

Não é possível, de facto, desenvolver uma “reforma numa caixa” que possa ser trazida e implementada, insensível ao contexto e à cultura local, e não é fácil a transição da “prescrição” para o “profissionalismo” (Hopkins *et al.*, 2014). A melhoria do sistema requer, para Harris (2011), uma infraestrutura profissional baseada nos modelos de aprendizagem profissional mais eficazes, através de estratégias que não apenas continuem a elevar os padrões, mas também desenvolvam o capital social, intelectual e organizacional, nos educadores, nas escolas e nos sistemas. A imagem que Hopkins e os colegas apontam para ilustrar escolas e sistemas de sucesso é a da capacidade de equilibrar a mudança *top-down/bottom-up* e *inside-out/outside-in*, ao longo do tempo, na procura de uma excelência sustentada no desempenho dos alunos (Hopkins *et al.*, 2014).

Enquanto os sistemas nacionais podem ser muito melhores na criação de condições e culturas para a inovação, as escolas têm nas mãos a responsabilidade final pelo seu próprio *ethos* (Hallgarten, Hannon e Beresford, 2015), o que aponta para um desafio significativo de liderança em todos os níveis. Nesta linha de pensamento, Hattie (2015) remete para os líderes escolares o papel importante de capitalizar o conhecimento especializado nas suas escolas e liderar transformações de sucesso, enquanto para o sistema (macro e meso) remete o papel de fornecer o apoio, tempo e recursos para isso acontecer. No seu entender, ao colocar os três juntos (professores, líderes, sistema), chega-se ao cerne do que designa por “conhecimento especializado colaborativo”, capaz de enfrentar os desígnios da equidade e da excelência por que deve pugnar a inovação educacional (p. 2).

Sendo a inovação um processo em permanente construção individual e coletiva, os dois grandes desafios são, para Carbonell Sebarroja (2008), o encaixe sistémico das distintas peças e a sustentabilidade, pressupondo que a inovação real e bem-sucedida nasce de um desejo e de uma necessidade, nunca de uma imposição. O difícil não será começar uma inovação, mas mantê-la, trabalhar para que não perca intensidade, se consolide e se institucionalize, passando a ser assumida pela escola.

A sustentabilidade requer, por isso, um conjunto de qualidades dos processos de inovação e mudança. Para Hargreaves e Fink (2006) essas qualidades são as seguintes: i) a *profundidade* do que deve ser preservado, como a aprendizagem profunda, a atenção e o cuidado com os outros; ii) o *comprimento*, que alude à continuidade no tempo; iii) a *largura*, que se refere à liderança distribuída; iv) a *justiça*, que manifesta a orientação para o benefício da comunidade; v) a *diversidade*, que se opõe à padronização; vi) os *recursos*, quando a sustentabilidade

significa um aumento de recursos materiais e humanos; vii) a *conservação*, entendida como reconhecimento do que foi feito no passado.

Em jeito de síntese, assumindo o carácter multinível da inovação educacional, apresentamos um esquema na Figura 1, baseado na revisão de literatura, que pretende ilustrar todo o sistema.

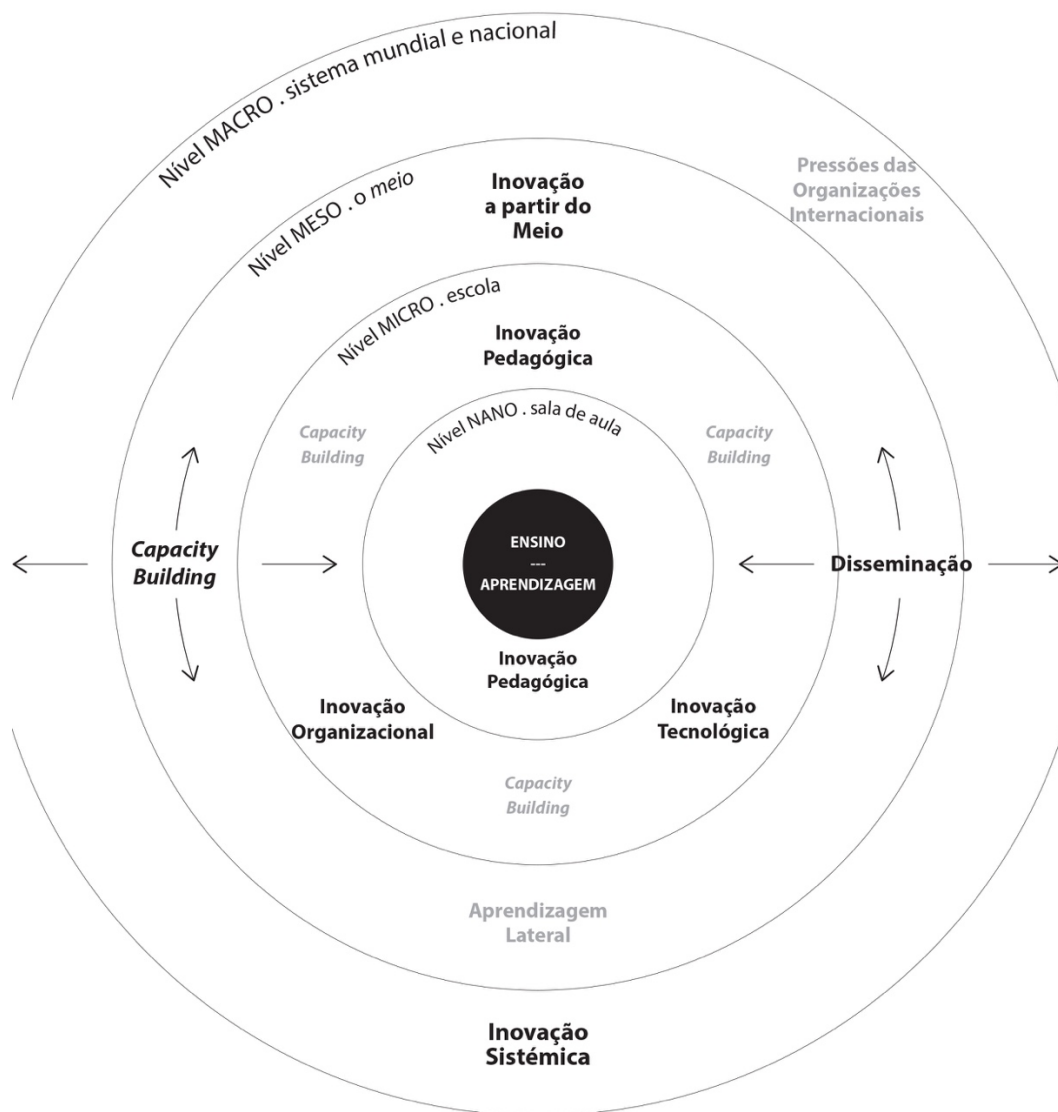


Figura 1. *Inovação educacional, um conceito multinível*

Fonte: Jesus e Azevedo (2021, p. 46)

Procurando finalizar o tópico sobre onde é que ocorre a inovação educacional, parece-nos fazer sentido enunciar duas preocupações centrais da ação política: i) num tempo em que se correm riscos de “desintegração da escola” (Nóvoa, 2020) enquanto projeto comum construído no espaço público, por força das derivas consumistas que tentam subordinar a educação a

mandatos individualistas e de uso doméstico, num tempo em que o presente e o futuro dos sistemas nacionais de educação e do modelo escolar serão fortemente influenciados pela evolução da informática, da inteligência artificial, da robotização, das neurociências, da biotecnologia – todas elas envolvidas na revolução NBIC (nano, bio, info e cognitivo) –, será preciso promover uma “metamorfose que implica um novo contrato social em torno da educação”; este contrato será bem diferente do que sustentou o modelo de desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e do modelo escolar, desde o século XIX, pois será necessário “penser les politiques dans le cadre d’une action publique capable de renforcer les processus de participation et de créer les conditions pour le rayonnement d’expériences et d’initiatives diverses, toujours dans l’intention de consolider l’éducation comme un bien commun” (*ibid.*, p. 30); ii) serão também necessários a construção de capacidades individuais, coletivas e institucionais, e o aprofundamento do conhecimento especializado que permitam perseguir os fins da equidade e excelência em todo o sistema. No fundo, uma orientação e um conjunto de ações que criem as condições para a evolução da “prescrição ao profissionalismo”, da “competição à colaboração”, da visão de professores, escolas e sistemas que “nascem ensinados” para uma outra perspectiva que acredita no desenvolvimento do capital profissional que reside nas pessoas, nas escolas, nas comunidades locais e nos sistemas.

1.5 Inovação educacional, como?

Finalmente, inovar como, em que espaço e tempo, seguindo que caminho, dando que passos e envolvendo que protagonistas, no atual contexto internacional, nacional e local?

Em sistemas educativos focados na alta autonomia e na alta prestação de contas, envoltos na “obrigatoriedade” de resposta à performatividade, seguindo as recomendações de organizações internacionais como a OCDE, em que as escolas competem entre si em “quase-mercados” pela atração dos alunos mais desejáveis (Greany, 2018) e pelos melhores resultados medidos externamente às escolas, a inovação educacional parece não ter como seguir um caminho bem-sucedido.

Ainda assim, vários estudos procuram compreender como é que se desenvolvem inovações educacionais de tipo incremental (ou sustentado) e de tipo disruptivo (Caldwell e Spinks, 2013; Greany, 2018; Hallgarten, Hannon e Beresford, 2015; Leadbeater e Wong, 2010), identificando uma tendência para o surgimento de diferentes modelos de escolarização, de aprendizagem e de organização escolar nas margens do *mainstream*, em escolas alternativas, sob o impulso de “inovadores disruptivos” (Leadbeater e Wong, 2010).

A Finlândia contraria esta tendência (Caldwell e Spinks, 2013), uma vez que se trata de um país com um forte compromisso com a inovação social e tecnológica, onde a educação não é uma exceção, antes pelo contrário, registando-se inovação disruptiva e inovação incremental no *mainstream* do modelo escolar e nas aprendizagens formal e informal. Todavia, Leadbeater e Wong (2010) concluem que a inovação disruptiva em educação é, em geral, “muito fraca”, “because state regulation, teacher union power, parental conservatism, and political micromanagement create high barriers to new entry” (p. 4).

No entanto, a inovação não precisa de ser disruptiva para ser transformadora (Caldwell e Spinks, 2013), o que justifica assim o facto de muitos países focarem os seus esforços na melhoria promovida pela inovação incremental. Acreditam que a transformação pode ocorrer no seio do modelo atual de escolarização e que todas as escolas, em todos os contextos, podem garantir o sucesso de todos os alunos.

As barreiras à inovação educacional reforçam o *statu quo*, limitam o interesse das escolas e dos sistemas educativos na assunção de riscos e conduzem as inovações para a superação ou eliminação de um determinado obstáculo isolado, o que irá comprometer as suas potencialidades (Assink, 2006).

Uma inovação bem-sucedida deve então ser vista como um processo que formula e reformula boas ideias, à medida que os protagonistas envolvidos desenvolvem capacidades e sentido de pertença e passam do paradigma do “meu” ao “nosso”, fenómeno que Fullan (2016) apelida de “sistematicidade” (p. 53): o reconhecimento de que cada um contribui para a melhoria do sistema mais amplo e beneficia da mesma melhoria.

Para assegurar esta sistematicidade, Hallgarten, Hannon e Beresford (2015) sugerem a necessidade de se elaborar um “mapa do sistema” que contextualize e compreenda as inter-relações das diversas dimensões e níveis envolvidos, fugindo assim às inovações isoladas, fragmentadas e desarticuladas, o que, na sua ótica, se torna um desafio central para os sistemas públicos de educação.

Por outro lado, se os *drivers* de inovação se focam em requisitos de responsabilidade punitivos e pesados, políticas centradas em soluções individualistas, investimentos em tecnologia e iniciativas *ad hoc*, os resultados ficam longe do pretendido e até podem ter um efeito negativo, como assinalam Fullan e Rincón-Gallardo (2017). Em contrapartida, a combinação entre a *capacity building* (aumento das habilidades e competências de indivíduos e grupos), o trabalho de equipa, o aperfeiçoamento do ensino e o fomento da sistematicidade (coerência das políticas e amplo compromisso das pessoas na compreensão e conexão com a reforma geral) são

identificados como os *drivers* certos, a ser desenvolvidos num “referencial de coerência” (Fullan e Quinn, 2016).

Para estes autores, como vimos, a ação do nível do meio do sistema é determinante para o sucesso dos processos de inovação educacional na medida em que, não só articula e integra diferentes ações e protagonistas, como estabelece parcerias entre o Estado e as escolas, entre escolas e entre estas e as suas comunidades; além disso, liberta e alavanca os níveis abaixo para o envolvimento em mudanças inovadoras e intencionais, fornecendo apoio e orientação, de acordo com as necessidades e através de ciclos contínuos de ação, reflexão e melhoria.

Se parece evidente a necessidade de fazer evoluir o modelo escolar que a modernidade nos legou, fruto de transformações tecnológicas profundas e da necessidade de preservar a equidade e a excelência, já não é nada evidente o como é que a sua mudança ocorre, ao mesmo tempo que reconhecemos que existem inúmeras “pequenas” mudanças em curso. Estas perspetivas que tendem a enquadrar as “pequenas” mudanças em referenciais sistémicos, construídos no espaço público, aproximam-se da referida proposta de António Nóvoa (2020) de um “novo contrato social em torno da educação” (p. 30), diferente do que sustentou, nos séculos XIX e XX, o desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino e do modelo escolar.

O como dessa mudança radica numa ação pública capaz de reforçar os processos de participação e de criar as condições para a realização de experiências que a concretizem (*ibid.*) e não num consumo individual processado na esfera doméstica, no resultado da competição entre escolas ou ainda em respostas acríticas e seguidistas aos mandatos da economia e aos imperativos do “sistema educativo mundial”.

1.6 Conceito de inovação educacional adotado na investigação

Em síntese, a mudança social não para, e tanto os sistemas educativos como o modelo escolar encontram-se sob forte pressão social. Como resultado desta busca de um quadro teórico de iluminação da nossa pesquisa, fica bastante claro que o como essa mudança ocorre no campo educacional está profundamente imbricado no porquê, no para quê e no onde.

Se é verdade que as revoluções biotecnológicas e os avanços das neurociências abrem novos horizontes à inovação educacional, também é evidente que ampliam potencialmente as desigualdades sociais e as injustiças escolares. Por isso, a construção desse “novo contrato social em torno da educação” (Nóvoa, 2020) implica a solidariedade e as redes colaborativas, a procura de coerência e a sistematicidade nos vários níveis de intervenção, a *capacity building*

em cada escola, entre as escolas e entre estas e as comunidades locais, no quadro de comunidades profissionais que aprendem e inovam.

Esta contextualização e problematização permite concluir que a inovação educacional é, como alguns autores referem, um conceito multidimensional e um conceito multinível. É também um ato político, pois corresponde sempre a um dado mandato social.

No âmbito do nosso estudo, adotamos a conceptualização de inovação educacional de Santos Guerra (2018), partilhada com Carbonell Sebarroja (2008), um conjunto de ideias, processos e estratégias, mais ou menos sistematizados, mediante os quais se introduzem e se provocam mudanças nas práticas educativas vigentes, que concorram para a melhoria das aprendizagens dos alunos e das práticas de ensino dos educadores, ao serviço quer de sujeitos e comunidades alicerçadas no respeito democrático, na equidade e na solidariedade, quer da educação entendida como “um bem comum no espaço público”, para usar a expressão de Nóvoa (2020). Rejeitamos as perspetivas tecnocráticas e funcionalistas que pesam sobre os sistemas escolares, pois este e qualquer outro conceito de inovação são reféns do olhar que se perfilha sobre a própria educação, o seu propósito moral e o sistema de crenças (Fullan, 2016), os mandatos que a orientam e as finalidades que prossegue.

2. Política pública de educação e a inovação educacional em Portugal

Neste ponto faremos primeiramente uma resenha histórica das políticas públicas em Portugal, desde o período em que se deu a integração europeia até à atual autonomia e flexibilidade curricular (1986-2018). Procuraremos identificar as principais linhas de força que orientaram as políticas, com uma atenção particular às medidas de cariz curricular.

Num segundo momento alargaremos a escala da análise, indagando algumas tendências atuais da inovação educacional a um nível global e algumas perspetivas futuras que a literatura identifica no horizonte.

Por fim, adotando um percurso de sentido contrário – partindo de uma escala global para regressar ao âmbito nacional –, deter-nos-emos nos dilemas e tensões em presença no campo educativo, decorrentes dos movimentos coevos que influenciam o curso da inovação em educação e vaticinam cenários para o seu desenvolvimento futuro.

2.1 Breve resenha histórica (1986-2018)

É assumido por diversos autores que a política curricular em Portugal é fortemente marcada por uma tradição centralista (Pacheco, 2006, 2018; Sousa, 2013), que remonta a meados do século XIX. E se é certo, como veremos, que com a democratização das aspirações sociais e as políticas de modernização da sociedade portuguesa, se pode afirmar que as políticas educativas em Portugal no final do século XX foram marcadas por um carácter híbrido (Magalhães e Stoer, 1998; Teodoro e Aníbal, 2008) – resultante de duas perspetivas diferentes sobre a escola de massas, uma que defendia que a escola prepara para o mercado de trabalho e outra que preconizava que a escola conduz à emancipação individual –, traduzindo naturalmente visões distintas sobre o currículo, diversos estudos atestam que uma conceção centralista prevaleceu no pensamento e prática dos professores (Lima, 2020; Roldão, Nunes e Silveira, 1997; Sousa, 2013).

Partindo de uma definição ampla de currículo, e na esteira de autores como Morgado e Ferreira (2006), Pacheco (2019) e Silva (2016), que não dissociam inovação educacional de inovação curricular, fazemos aqui uma breve resenha histórica das políticas públicas de educação em Portugal das últimas décadas, procurando um enfoque particular aos movimentos de natureza curricular.

Uma construção tardia e retórica da escola de massas

A expansão da escolarização de massas em Portugal é considerada como um processo típico de “construção retórica da educação” (Soysal e Strang, 1989). Segundo Teodoro e Aníbal (2008), verificou-se “uma significativa precocidade no plano legislativo e no discurso político sobre o papel da escola na modernidade e uma continuada denegação de recursos para o incremento da escolarização” (p. 76). Com efeito, sublinham aqueles autores, a construção da modernidade em Portugal foi feita com uma persistente subalternização da educação, mesmo nos períodos de maior crescimento económico e de estabilidade financeira.

Perspetivando a realidade social enquanto sistema histórico, a realidade social portuguesa é fruto de uma longa permanência na semiperiferia do sistema mundial (Azevedo, 2007a; Teodoro e Aníbal, 2008). Contudo, desde os anos sessenta do século XX, Portugal iniciou um processo de renegociação da sua inserção no sistema mundial (Teodoro e Aníbal, 2008)⁴, que teve profundas implicações nas políticas públicas de educação. Será nos anos setenta, com a reforma Veiga Simão, que a educação assumirá um lugar central no processo de recomposição do Estado e nos debates sobre a modernização e desenvolvimento do país (Stoer, 1986).

A propósito da revolução de abril de 1974 e da democratização das aspirações sociais, Teodoro e Aníbal (2008) assinalam que a educação se tornou um campo privilegiado de legitimação da nova situação democrática, apostada em mostrar uma radical mudança face às anteriores políticas obscurantistas do Estado Novo. A ilustrar esse período fértil, aqueles autores apoiam-se em Correia (2000), que distingue, de 1974 a 1999, quatro ideologias-tipo educativas em Portugal: (i) a ideologia democratizante e crítica (1974-1976), (ii) a ideologia democrática (1976-1979), (iii) a ideologia da modernização (década de 1980) e (iv) a ideologia da inclusão (década de 1990).

Considerando as políticas curriculares, Sousa (2013) caracteriza de centralismo simples o período que antecede o ano de 1986, em que se deu a adesão do país à Europa comunitária, uma vez que a maioria das tomadas de decisão no âmbito do currículo foi inquestionavelmente concentrada na administração central. Planos de estudo detalhados e programas prescritos única e centralmente por agências do Ministério da Educação, com prescrições específicas sobre o que devia ser ensinado no país em todos os níveis de ensino, incluindo listas de disciplinas a serem ministradas e quantidade de tempo semanal a ser gasto com cada uma delas, assim como

⁴ Intenção assumida, segundo os autores, em múltiplos sinais, como a viragem da economia portuguesa para o espaço europeu na década de 1960, a Revolução de Abril de 1974, o fim do ciclo do império, o processo de integração na Comunidade Económica Europeia, atual União Europeia, e, mais recentemente, a participação na primeira fase da união económica e monetária.

recomendações sobre métodos de ensino e abordagens à avaliação dos alunos, continuaram, ao longo do tempo, a ser o principal pilar da tomada de decisão curricular em Portugal.

O hibridismo nas políticas educativas

Com a integração europeia, “o discurso sobre a prioridade educativa passou a privilegiar a questão do papel do sistema escolar na qualificação de mão-de-obra, associado à afirmação da urgência em realizar uma reforma educativa global que desse coerência ao sistema de ensino” e respondesse às necessidades que o sistema económico atribuía à educação (Teodoro e Aníbal, 2008, p. 80). Contudo, alertam-nos aqueles autores que, apesar do alinhamento verificado a partir dos anos 1980 entre os discursos e as políticas educativas, preconizando a convergência com a Europa como o caminho a percorrer, essas políticas denotam um carácter híbrido, fruto da coexistência de duas perspetivas distintas sobre a escola de massas: uma que perspetiva a escola como processo de emancipação e outra que a vê como preparação para o mercado de trabalho.

Segundo Almerindo Afonso (1998) as duas forças em tensão eram: de um lado, o Estado-Providência assente na expansão do Estado, através da democratização e alargamento da igualdade de oportunidades no acesso à educação; e, do outro, uma apetência neoliberal, com a redução desse mesmo Estado, abrindo o campo da educação à iniciativa privada. Essa apetência neoliberal revelou-se, contudo, mais numa retórica discursiva do que na concretização de medidas concretas. Centrando a sua análise nas especificidades das políticas educativas em Portugal no período entre 1985 e 1995, aquele autor defende que “muitos dos elementos e marcas tendencialmente neoliberais ou não passaram dos discursos enquadradores à promulgação das políticas” ou, tendo em conta a especificidade da realidade portuguesa e do sistema educativo, “assumiram configurações extremamente ambíguas e contraditórias ou, ainda, quando foram implementados, não produziram os efeitos verificados em outros contextos” (Afonso, 2002, p. 59). Por essa razão considera que o que se desenvolveu em Portugal, nessa década, aponta mais no sentido de um neoliberalismo educacional mitigado (Afonso, 1998, 2002), “resultante das pressões contraditórias exercidas pelos diferentes grupos e classes sociais que participaram, directa ou indirectamente, na definição da política educativa” (Afonso, 1998, p. 232).

Olhando o campo curricular, Sousa (2013) defende que os apelos para um currículo mais descentralizado começaram a tornar-se visíveis no início da década de 1990. A crítica mais citada ao centralismo e uniformidade curricular em Portugal é uma chamada de atenção de João

Formosinho quanto à inadequação de um currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único (Formosinho, 1991), quando se estavam a dar os primeiros passos de uma relevante reforma educativa. A fundação dessa reforma dá-se com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a Lei nº 46/86 (posteriormente, a Lei nº 115/97 e a Lei nº 49/2005 alteraram alguns aspetos da Lei nº 46/86), que, pela primeira vez, fixou regras gerais de organização do sistema educativo português num contexto democrático, prosseguindo com as propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e com o Ministro da Educação Roberto Carneiro (1987-1991). Sousa (2013) sublinha a ideia que, apesar de Portugal se ter tornado uma democracia em 1974, um tipo de lei assim (abrangente, sobre a governação de todo o sistema educativo) não havia sido publicado após 1973, lembrando que a Lei veicula o compromisso com a descentralização e diversificação das “estruturas e ações educativas” (Artigo 3g). Nesse sentido, a proposta dos novos currículos apelou à descentralização dos serviços prestados pelo Ministério da Educação, à promoção da autonomia das escolas e a uma visão da escola como comunidade educativa, ao invés de serviço periférico do Estado, sem identidade própria (Sousa, 2013). Para dar corpo a estas intenções foi produzida, paralelamente, legislação que regulamentou outros aspetos da reforma educativa, como a autonomia⁵ e a gestão das escolas⁶. A esse respeito, o mesmo autor assinala que foram consideradas, então, três dimensões de autonomia: cultural, administrativa e pedagógica. A autonomia pedagógica, com particular repercussão na visão sobre o currículo, apontava à “school’s capacity to create and implement the (above-mentioned)⁷ supplementary curriculum, to design and implement projects of remedial teaching and to participate, with other

⁵ A autonomia da escola foi definida, pelo Decreto-Lei nº 43/89, como a capacidade da escola para criar e implementar o seu próprio projeto educativo.

⁶ A Escola que a LBSE preconiza é uma escola com autonomia pedagógica e administrativa – é uma escola-comunidade educativa, cuja gestão está em si própria, mas numa perspetiva de participação, na direção da escola, de representantes de uma comunidade alargada – professores, alunos, funcionários, pais, representantes da comunidade local e profissional. Emerge o Projeto Educativo como instrumento fundamental para o exercício da autonomia e implica competências nos domínios da gestão de currículos e programas, atividades de complemento curricular, orientação e acompanhamento dos alunos, gestão dos espaços e tempos educativos, gestão dos apoios, instalações, equipamentos e recursos humanos e da gestão administrativa e financeira. Na sequência do Decreto-Lei n.º 43/89, e como complemento, foi publicado o Despacho n.º 8/SERE/89 que define as regras da composição e funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias.

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 172/91 define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, num modelo que, nas suas linhas conceptuais, é comum a todos os estabelecimentos, mas que se concretiza em modalidades específicas.

⁷ Colocação entre parêntesis inexistente no original – esse currículo suplementar, de caráter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, referia-se a “atividades de complemento curricular”, incluindo o desporto escolar, “visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos”. (Decreto-Lei nº 286/89, artigo 8º)

schools, in the definition of regional and local components of the curriculum” (Sousa, 2013, p. 194).

Como afirma Pacheco (2006), a nível internacional, a década de 1980 foi um tempo de reforma educativa⁸. No período de discussão e aprovação da LBSE em Portugal, internacionalmente a noção de currículo conhece novas propostas teóricas, sobretudo as que estão associadas às conquistas intelectuais em torno da reconceptualização (Pinar, 1975), ou seja, o trunfo conceptual que permitiu abrir brechas na tradição tyleriana⁹, vista como precursora de uma noção de currículo ligada à linearidade e à prescrição e alicerçada na pedagogia por objetivos – a reconceptualização significa a rejeição desta racionalidade, marcada por um instrumentalismo técnico, por um modelo fabril de desenvolvimento do currículo e por um processo técnico de fazer a gestão do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, embora contemporânea dessa discussão, Pacheco (2006) lembra que a LBSE se manteve à margem, uma vez que não pode ser entendida como ruptura no que diz respeito ao currículo. Introduce uma mudança de registo ao propor uma área de formação pessoal e social (no ensino básico e no ensino secundário) e a introdução de componentes regionais no ensino básico e componentes regionais e locais no ensino secundário, mas sem prejuízo do estabelecido à escala nacional nos planos curriculares.

Assim, para este autor, a LBSE enquadra um desejo de estabilidade e configuração do sistema educativo. Ainda que inovadora no seu conteúdo global, no que concerne à sistematização e articulação dos seus artigos, não apresenta referentes significativamente diferentes para a organização da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário daquelas que se verificaram nas alterações avulsas surgidas no período pós-abril de 1974.

Com efeito, apesar de a reforma curricular se ter tornado no centro da reforma educativa em Portugal (*ibid.*), diversos problemas¹⁰ em termos de desenvolvimento curricular foram sendo

⁸ Segundo aquele autor, reforma educativa pode ser entendida como uma “mudança estratégica nos diversos pontos críticos do sistema educativo, constituindo o currículo um dos aspectos mais debatidos” (Pacheco, 2006, p. 68).

⁹ Perspetiva curricular de controlo e prescrição, que dita regras formais acerca do modo da sua organização na escola, bem como dos procedimentos, relativos a objetivos, conteúdos, atividades e avaliação, que estão na base do processo ensino/aprendizagem (Tyler, 1949).

¹⁰ No seguimento da enunciação do conceito de currículo que adotou, a CRSE identificou algumas áreas-problema no seu desenvolvimento (Ver Pacheco, 2006, pp. 72-73):

- inexistência de estruturas de orientação, apoio e coordenação de qualquer processo de desenvolvimento curricular;
- excessivo centralismo no processo de tomada de decisão;
- falta de investimento na organização de redes de apoio regional e local;

identificados. A equipa responsável por propor os novos currículos dos ensinos básico e secundário, integrada na Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), advertiu que o grau de descentralização do currículo preconizada pela LBSE, incluindo a descentralização através da emergência de componentes regionais, só poderia tornar-se eficaz se a responsabilidade por esse esforço fosse atribuída a agentes qualificados e se fosse apoiado por uma nova atitude de participação (Silva, Emídio, e Grilo, 1990). A proposta dos novos currículos apontou, assim, à descentralização dos serviços do Ministério da Educação, à promoção da autonomia da escola e a uma visão da escola como uma comunidade educativa, em vez de como um serviço periférico do Estado, sem identidade própria (Sousa, 2013).

Após um período de debate público, a reforma curricular foi legislada, através do Decreto-Lei nº 286/89, estabelecendo uma nova estrutura para os currículos do ensino básico e secundário. No preâmbulo do documento, os legisladores alegaram que tal reforma estimulava a iniciativa local, ao permitir margens de autonomia curricular na construção de projetos curriculares multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias entre a escola e instituições da comunidade. O decreto confirmou a criação da “Área-escola”¹¹, tanto no ensino básico como no secundário.

Apesar desse proclamado estímulo, uma investigação sobre a reforma curricular da década de 1990 nos ensinos básico e secundário, centrada no pensamento e ação dos professores, concluiu que “a reforma não correspondeu nem aos objetivos propostos nem às mudanças nas práticas curriculares e nas atitudes dos professores” (Pacheco *et al.*, 1996, p. 124). Destacamos alguns

-
- carências de recursos didáticos e material pedagógico;
 - inexistência de um estatuto de pessoal docente que defenda a estabilidade dos postos de trabalho e defina a margem de intervenção pedagógica individual e coletiva;
 - as condições de funcionamento das escolas não oferecem, regra geral, um suporte eficaz ao desenvolvimento curricular;
 - acentuada desarticulação horizontal e vertical entre níveis e segmentos de ensino;
 - inexistência de critérios significativos e relevantes na seleção de áreas e conteúdos programáticos;
 - conteúdos programáticos desligados do mundo real dos alunos;
 - caráter pontual das transformações;
 - excessivo número de disciplinas;
 - inadequação dos programas ao tempo atribuído;
 - número de alunos por turma;
 - falta de objetivos terminais bem definido;
 - ausência de mecanismos de revisão periódica sistemática;
 - inexistência de uma política global de apoios didáticos.

¹¹ A "Área-escola" pretendeu constituir-se como área transcurrenular, que, ao contrário das disciplinas tradicionais, não se restringia a um programa de estudos pormenorizado ou diretrizes emitidas pela Administração central. Deveria ser planeada pelas escolas através da conceção e implementação de projetos que, se esperava, tivessem algum impacto na comunidade local e mobilizassem conteúdos a partir de uma vasta gama de temas, explorando as implicações práticas desses mesmos conteúdos.

dos *findings* desse estudo, que Pacheco (2006) sublinha serem também corroborados por pareceres do Conselho Nacional da Educação (CNE, 1989, 1992, 1994):

- os novos planos curriculares não introduziram modificações significativas nos ensinos básico e secundário – a esse respeito, o CNE reconheceu que esta área poderia tornar-se na grande desilusão da reforma;
- as estruturas de decisão curricular tanto na Administração central como nas escolas não sofreram alterações significativas;
- o processo de experimentação de programas pecou por ser rápido e inadequado a um processo de mudança, não tendo sido salvaguardadas as condições escolares mínimas, por exemplo, ao nível da formação de professores;
- a avaliação dos alunos manteve-se superficial em termos de mudanças efetivas, sem que a avaliação formativa se tornasse na principal modalidade adotada pelos professores e sem que se verificasse a sua adequação aos novos programas;
- as condições escolares não possibilitaram a introdução de uma metodologia de ensino mais ativa, continuando-se a ensinar segundo a “cultura escritural”, definida pelo manual;
- a motivação dos professores perdeu-se no individualismo pedagógico e na contradição permanente entre os discursos e as práticas, embora no período inicial mostrassem entusiasmo (Pacheco, 2006, pp. 75-76).

Ainda segundo o mesmo autor, tais resultados podem ser interpretados no sentido da afirmação que a reforma curricular obedeceu a uma lógica de ritualização, ou seja, aplicação dos normativos sem a modificação do “trabalho pedagógico quotidiano”, deixando as práticas curriculares inalteradas no plano da sala de aula (*ibid.*, p. 78).

Um outro estudo sobre autonomia curricular realizado naquele período revela que os professores portugueses a consideraram uma das dimensões menos relevantes da autonomia escolar em geral. Tenderam a enfatizar a autonomia administrativa mais do que a dimensão curricular da autonomia no âmbito escolar (Morgado, 2000).

A esse respeito, Fernandes (2006) argumentou que as escolas, “entendidas simultaneamente como lugares para a institucionalização das reformas educacionais e para a construção de inovações curriculares e pedagógicas” (p. 13), foram orientadas por culturas de trabalho assentes em lógicas normativo-burocráticas, interpretando assim que, apesar dos textos curriculares normativos apontarem para a autonomia da escola e para a valorização da ação local dos agentes educativos, o modo como a administração educativa regulou e balizou essa

ação deixou “muito pouco espaço de manobra às escolas e aos professores para traçarem caminhos de inovação curricular” (*ibid.*, p. 13).

Da reforma à inovação curricular

Na transição da década de 1990 para a década de 2000, o termo reforma começa a desvanecer-se à medida que as alterações se tornam inconsequentes (Pacheco, 2006) e o debate educacional desloca-se para o discurso da inovação.

Nesse período de viragem do século XX para o século XXI, verificou-se uma renovação dos discursos críticos da tradição de uniformidade e centralismo curricular característicos da política curricular portuguesa (Sousa, 2013). Alguns desses discursos foram inaugurados numa lógica *top-down* pelas autoridades educativas através de iniciativas como o projeto Reflexão Participada sobre o Currículo da Educação Básica (RPCEB) e o projeto Gestão Flexível do Currículo (GFC)¹², que procuraram desafiar essa tradição e explorar formas de aumentar a flexibilidade na organização do currículo ao nível da escola e aumentar a autonomia curricular de escolas e professores (*ibid.*). Segundo Alonso, Peralta e Alaiz (2001), foi mesmo a primeira vez na história da educação escolar em Portugal que se expressou “a intenção de produzir mudanças estruturais de fundo que põem em causa o núcleo duro das invariantes organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola” (p. 5).

No início de 2001, uma reorganização curricular, com base nos princípios que nortearam os projetos GFC e RPCEB foi oficialmente decretada para todas as escolas básicas do país, através do Decreto-Lei nº 6/2001. O documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais” (ME/DEB, 2001) foi apresentado como mais um facilitador da gestão autónoma do currículo, incentivando o aparecimento de projetos concebidos ao nível da escola e ao nível da sala de aula.

Contudo, e apesar dos esforços na apologia da autonomia curricular, na prática, diversos obstáculos impediram o seu desenvolvimento. Como sublinha Sousa (2013), a apropriação do currículo pelas escolas e professores não pôde ser rápida e facilmente adquirida após mais de

¹² O projeto Gestão Flexível do Currículo teve início em 1996 com o lançamento do processo de análise denominado Reflexão Participada sobre o Currículo do Ensino Básico, através do qual se começou a questionar o insucesso da reforma curricular enquadrada com a LBSE em 1986 e corporizada pelo Decreto-Lei nº 286/89, e desenvolveu-se progressivamente numa rede de escolas do ensino básico, dando origem a uma reorganização curricular, consagrada no Decreto Lei nº 6/2001.

um século de centralismo. Com efeito, alguns estudos da altura demonstraram que a construção de projetos curriculares, tanto ao nível da escola quanto ao nível da sala de aula, foi sendo induzida pela disposição dos professores e líderes escolares em respeitar as obrigações legais, ao invés de emergir de um senso de propriedade local do currículo (Freire, 2005; Machado, 2006).

Por outro lado, ao nível internacional, verificou-se uma tendência crescente para aceitar a noção das escolas como agências curriculares, que foi acompanhada por um aumento na adoção de medidas de avaliação docente e de avaliação das escolas em muitos países (Sousa, 2013). Alguns autores interpretaram essa tendência como o resultado de uma estratégia que elogiava a autonomia curricular de escolas e professores ao mesmo tempo que visava fortalecer o respetivo controlo. Essas mudanças caracterizaram-se por uma descentralização da tomada de decisão, em simultâneo com uma centralização na descrição ampla de objetivos e metas para o serviço público, que é controlado à saída através de avaliação de qualidade por uma grande expansão de medidas detalhadas de auditoria e avaliação. Como membro da UE, da OCDE e de outras organizações internacionais, Portugal não foi imune a esse movimento de implementação de avaliação escolar e de dispositivos de avaliação de professores. Assim, em 2002 um sistema de avaliação das escolas começou a ser implementado em Portugal, e em 2008 um novo modelo de avaliação docente foi estabelecido. Na mesma altura, verificou-se um incremento da avaliação externa dos resultados dos alunos através de exames à escala nacional. Numa ótica de a avaliação poder ser o *outro lado da autonomia*, e de haver a expectativa de que contribuísse para o aprofundamento dessa autonomia, autores como Sousa (2013) lembram, contudo, que, uma vez que uma conceção centralista do currículo prevaleceu no pensamento e na prática dos professores, a avaliação docente não poderia contribuir facilmente para o aperfeiçoamento da autonomia curricular.

Na senda da inovação, os projetos de revisão curricular deste período foram dominados pelas “lógicas locais” (Pacheco, 2006, p. 78). Não é alheio a isso o impacto em Portugal de políticas descentralizadas, orientadas para a autonomia da escola, entendida cada vez mais como território curricular, e para a responsabilização dos atores educativos. Contudo, segundo aquele autor, apesar de serem apresentados no contexto de uma inovação, os projetos de revisão curricular representaram mais um olhar crítico sobre a reforma curricular do que uma mudança significativa, reconhecendo-se a incapacidade para alterar a estrutura do processo de decisão curricular.

Apesar do propósito de a escola passar de um local de implementação de decisões curriculares a um local de construção do currículo, na perspectiva de uma “construção curricular em diálogo” (*ibid.*, p. 79), contando com os professores como sementes de um outro currículo e de uma outra escola, a inovação ficou circunscrita à aprovação de normativos que introduziram novos planos curriculares, um novo regime de avaliação das aprendizagens, a substituição da Área-Escola pela Área de Projeto, novos programas no ensino secundário, e abordagens curriculares por competências no ensino básico.

Todavia, ainda que dentro de lógicas políticas diferentes, prevalece, neste período de 20 anos de reforma e inovação curriculares no sistema educativo português, um modelo tecnocrático, no qual a autonomia curricular surge ligada a um conjunto de equívocos, enredada nas teias contraditórias das políticas de descentralização, sem que as práticas pedagógicas fossem significativamente alteradas (*ibid.*)¹³. As mudanças curriculares continuaram, assim, a resultar de operações personalizadas, que se perdem na efemeridade dos normativos e no esforço de um currículo pronto-a-vestir de tamanho único (Formosinho, 1991), próprio de uma “cultura de prescrição curricular” (Pacheco, 2006, p. 84).

Nesse sentido, é possível argumentar como Barroso (2004), que as políticas de reforço da autonomia das escolas desenvolvidas em Portugal ao longo do tempo mantiveram um caráter ficcional: “Mais do que uma função instrumental para resolução efetiva de problemas, essas políticas tiveram, sobretudo, uma função simbólica de mobilização para as mudanças a introduzir pelo centro do poder político, e de legitimação de novas modalidades de controlo” (p. 67).

A volatilidade das soluções e o imobilismo dos problemas

No início da segunda década do século XXI um novo governo em funções (Ministro Nuno Crato, 2011-2015) adotou um discurso e uma política educativa baseada nas noções de rigor, excelência, conhecimento disciplinar, foco em *disciplinas fundamentais* e metas mensuráveis. Sob a crítica de estar orientado ao desenvolvimento de competências, o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais” foi revogado pois, segundo a nova perspectiva, desvalorizava o conhecimento e desprivilegiava a transmissão do conhecimento, a

¹³ Para este autor, sem uma reflexão profunda sobre se as condições de funcionamento das escolas oferecem um suporte eficaz ao desenvolvimento curricular, “todos os propósitos de mudança são deslocados, esgotando-se no centralismo dos reformadores, na subjetividade das medidas e na uniformização desejada das práticas escolares” (Pacheco, 2006, p. 84).

memorização e o desenvolvimento de automatismos, assim como uma precisa mensuração dos resultados dos alunos. Dá-se, assim, o fim legislativo das competências no currículo no ensino básico, em linha com o início do processo da definição das metas curriculares (2010 – 2012), generalizadas de 2012 a 2015.

O currículo oficial enfatizou ainda compromissos com a descentralização e a desburocratização e a política defendeu ainda, entre outras medidas (Despacho nº 17169/2011): que o currículo nacional devia definir os conhecimentos e as competências essenciais que todos os alunos devem adquirir, além de permitir aos professores decidirem como ensinar; que os professores deviam receber uma liberdade profissional mais ampla em termos de como organizam e ensinam o currículo; a introdução de exames no final do quarto e sexto anos (até 2011, os exames eram feitos apenas no ensino secundário e no final do ensino básico); e a abolição de áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), passando a existir a “oferta complementar”, de carácter facultativo e lúdico.

A formação pessoal e social dos alunos, prevista na LBSE, passou, assim, a ter uma natureza transdisciplinar, sendo remetida para projetos orientados para áreas como a educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo, entre outras. Contudo, a organização do currículo em formações transdisciplinares acabou, uma vez mais, por não se realizar, pois “sendo de todos os professores não é de ninguém” (Pacheco e Marques, 2015, p. 8).

A realidade da escola portuguesa em 2015 é descrita por Pacheco e Marques (2015) como estando focada nos resultados externos, numa aprendizagem definida pelas metas curriculares e numa avaliação marcada pela regularidade dos testes, focada no “conhecimento poderoso” (Young, 2008), ou seja, no conhecimento centrado nas *principais disciplinas*. Os discursos e as medidas implementadas preconizavam, segundo Sousa (2013), um currículo baseado em *standards*, formado pelas chamadas disciplinas fundamentais, por um lado, enfatizando a autonomia de escolas e professores na escolha dos meios para o aceder e na organização curricular dos campos considerados não tão fundamentais.

Considerando a organização do currículo dos ensinos básico e secundário, Pacheco e Marques (2015) defendem que o período entre 1986 e 2015 foi marcado pela ambiguidade política, com decisões que oscilaram entre o “currículo insular”, detalhado pelas disciplinas, e o “currículo relacional”, de natureza sociocultural, ainda que “a tendência para o currículo das disciplinas seja o mais marcante nas aprendizagens escolares, fortemente reforçado (...) sobretudo a partir

do momento em que as aprendizagens a Português e Matemática são avaliadas externamente no ensino básico”. (p. 7)

A centralidade da avaliação externa no desenvolvimento curricular e nas práticas quotidianas dos professores originaram uma “escolarização restrita, que inclui o *core curriculum* e o mimetismo curricular” (Pacheco e Marques, 2015, p. 9). Apesar da repetida proclamação da autonomia nos discursos políticos, a escola portuguesa nos ensinos básico e secundário manteve-se centralizada nos mecanismos de decisão (Lima, 2011).

Ao olhar para a evolução da educação em Portugal no período entre 1994 e 2014, Barroso (2016) socorre-se de uma dupla imagem para caracterizar o que ocorreu: a volatilidade das soluções e o imobilismo dos problemas. Por um lado, a impressão que o mundo da educação vive num permanente estado de transformação, resultante da sucessão de ministros e responsáveis pela administração educativa e da “euforia legislativa” que os atinge. Por outro, perspetivando o tempo longo, a constatação que as grandes questões que se colocavam no início permaneceram com a mesma atualidade e que, apesar de muita coisa ter mudado, tudo parece ter continuado na mesma (p. 6).

Na linha de uma acentuação de um certo pragmatismo político, por parte dos responsáveis pelo Ministério da Educação, tendente a desvalorizar o diagnóstico da situação – considerando que os “males” já estão identificados há muito e que chegou a hora de passar à ação –, aquele autor identifica uma obsessão pragmática pelos efeitos práticos: para serem eficazes, as políticas devem apoiar-se em “boas práticas” e pô-las em execução (*ibid.*, p. 6). Neste contexto, as soluções tendem a impor-se aos problemas. Visam obter determinados resultados e os resultados destinam-se a impor, como uma fatalidade, determinadas políticas.

Autonomia e flexibilidade curricular

Com um novo governo, que entrou em funções no final de 2015, continuámos a assistir a alterações nas diretivas das políticas curriculares em Portugal (Ministro Tiago Brandão Rodrigues, 2015-2019)¹⁴. Segundo o CNE (2018), a nova orientação recuperou “o racional que a evolução dos normativos curriculares evidencia desde 2001, concretizando perspetivas de autonomia e criando mais possibilidades de flexibilidade curricular” (CNE, 2018, p. 7). A Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) retomou preocupações relativas ao currículo

¹⁴ O Ministro Tiago Brandão Rodrigues manteve-se em funções no governo seguinte (2019-2022).

enunciadas já no projeto GFC¹⁵ – a gestão curricular, a autonomia e flexibilização curriculares, o trabalho colaborativo dos professores –, numa asserção de currículo integrado alinhada com uma perspetiva de formação global.

Antes do alargamento a todo o território nacional, a AFC foi precedida de uma experiência-piloto durante o ano letivo 2017-2018, na qual participaram 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas do país, tanto do ensino público como do particular e cooperativo, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)¹⁶, que foi alvo de um estudo de avaliação por uma equipa de investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Cosme, 2018) e de um outro por uma equipa da OCDE (OCDE, 2018a).

São criados novos documentos orientadores, as *Aprendizagens Essenciais*, que coexistem com os documentos programáticos e metas curriculares anteriores, e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, e concede-se às escolas autonomia para gerir até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade ou por ciclo de formação. A autonomia, que pode variar entre 0% e 25%, deve, então, ser construída pelas escolas nos seus contextos.

O estudo de Cosme (2018) sobre o ano de experiência-piloto da AFC (2017-2018), defende que o Decreto-Lei n.º 55/2018, em vez de prescrever respostas a serem aplicadas de forma universal, “amplia as possibilidades das escolas, autonomamente e de forma contextualizada, tomarem as decisões curriculares e pedagógicas que mais lhes convenham” (Cosme, 2018, p. 71), e destaca um conjunto de recomendações, focalizadas essencialmente em dimensões curriculares e pedagógicas do projeto, das quais assinalamos:

1. O aprofundamento da relação entre a avaliação e o desenvolvimento da AFC, que permita nomeadamente a transição de conceções e práticas de avaliação seletiva para uma avaliação potenciadora das aprendizagens dos alunos, mais congruente com os pressupostos do projeto;
2. O aprofundamento do debate sobre a interdisciplinaridade e os projetos interdisciplinares, que permita a reflexão e discussão sobre os mesmos e previna o desenvolvimento de “projetos insulares”, “periféricos no seio das escolas” (*ibid.*, p. 73);

¹⁵ De 1996 a 2000.

¹⁶ O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, esteve na origem da experiência pedagógica desenvolvida no ano letivo de 2017-2018.

3. O aprofundamento da reflexão sobre a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos, favorecendo a compreensão de que “não são os métodos (...) que definem a natureza das ações educativas, mas as intenções que subjazem à sua utilização e o modo com se articulam(...) para gerar os resultados pretendidos” (*ibid.*, p. 73);
4. O desenvolvimento de iniciativas no âmbito da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, que se debrucem sobre os as particularidades curriculares e pedagógicas que aí se podem desenvolver;
5. O investimento em iniciativas de formação de natureza formal e experiencial, de “empoderamento profissional”, que sublinhe a importância estratégica da criação de “redes de escolas” numa perspectiva de partilha de experiências, soluções, questões e recursos (*ibid.*, p. 74);
6. A constituição de um “observatório nacional” que monitorize pontos críticos, como: a) as estratégias de liderança; b) as mudanças produzidas (sentidos, potencialidades, equívocos, vulnerabilidades) e o seu impacto nas “transformações a empreender ao nível da gramática de ensino e da organização do trabalho docente e discente”; e c) a identificação de boas práticas relacionadas com as dimensões-chave do projeto (Cosme, 2018, p. 74).

Por sua vez, a OCDE (2018a), com base no acompanhamento que fez do PAFC, identificou alguns problemas que persistem ou emergem, desafios a ultrapassar:

- a) o conflito provocado pelas alterações curriculares protagonizadas pelo PAFC e a utilização de diversas formas de avaliação associadas a essas mudanças, em confronto com os objetivos expressos por alguns pais, professores e alunos, particularmente aqueles que obtêm resultados elevados nos exames nacionais;
- b) a interpretação equívoca que subsiste de que uma maior flexibilidade no currículo conduz a uma redução dos “*standards* de aprendizagem”;
- c) os conflitos entre o PAFC e o modelo curricular dominante de elevada centralização, nomeadamente os conflitos inerentes entre o modelo de aprendizagem implícito no projeto-piloto e o modelo enraizado do sistema, fortemente prescritivo e centralizado;
- d) a tensão entre dois mundos na projeção do currículo: o ensino para o exame nacional e a aprendizagem ativa, a avaliação sumativa e a avaliação formativa; a organização do tempo e do modo de trabalho docente favorecendo uma prática profissional como tarefa isolada, de portas fechadas, ou como resultado de um trabalho colaborativo e aprendizagem entre pares; a organização do tempo na escola, da aprendizagem vista por disciplinas separadamente e da aprendizagem contextualizada a partir de projetos interdisciplinares;

- e) a hipótese de se vir a dar um choque cultural: à medida que os estudantes experimentem abordagens participativas, relevantes e baseadas na competência para a aprendizagem no contexto de currículos flexíveis, podem tornar-se insatisfeitos com as práticas tradicionais nas escolas; e
- f) a coerência do sistema, através da incorporação progressiva das escolas que não participaram no PAFC, considerando-se as diversas culturas dessas escolas e os diferentes modos e velocidades de desenvolvimento.

O Relatório da OCDE (2018a) adjetiva, ainda, como importante o facto de o PAFC ter incentivado os professores a participarem na conceção e implementação de conteúdos e atividades curriculares diversificadas. Foi referido que os professores relataram terem tido novas oportunidades de trabalhar com os colegas em várias áreas, num esforço para projetar novas unidades de aprendizagem integradas para os alunos¹⁷. Essas experiências e as reflexões que as acompanharam ajudaram os professores a ver como a colaboração, o ensino integrado e o envolvimento da comunidade possibilitaram práticas e ambientes de sala de aula mais inclusivos. É destacado ainda, naquele documento, que a colaboração profissional entre professores ainda não é uma prática comum em Portugal, sendo que o projeto-piloto poderia atuar como um dispositivo importante para incentivar a colaboração entre professores.

No ano letivo de 2018-2019, a experiência é alargada ao universo do sistema educativo português não universitário, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 e de outros documentos relativos à promoção da AFC, o Decreto-Lei n.º 54/2018 e a Portaria n.º 181/2019, que institui o procedimento “de autorização de funcionamento dos planos de inovação, bem como o acompanhamento, monitorização e avaliação dos mesmos” (Preâmbulo).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, que define “autonomia e flexibilidade curricular” como

a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (art. 3, alínea c)),

estabelece “o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (art. 1), assumindo que a

¹⁷ Os professores também relataram a realização de encontros com os membros da comunidade, como cientistas e profissionais de várias áreas.

“apropriação plena de autonomia curricular” conferida pelo normativo “materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola” (Preâmbulo).

Partindo da ideia de promoção de uma escola inclusiva, o legislador considera ser fundamental “as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores” (Preâmbulo). Importa ainda referir que, no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o normativo aposta na componente “Cidadania e Desenvolvimento” (art. 15), devendo esta ser uma parte integrante de todas as ofertas educativas e formativas, “uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar” (alínea a), número 3, art. 15), ficando nas mãos das escolas a decisão quanto ao modo da sua implementação.

São ainda dadas diversas orientações relacionadas com o envolvimento dos alunos, nomeadamente a valorização do “papel dos alunos enquanto autores” (Preâmbulo), o envolvimento dos alunos “na identificação das opções curriculares da escola” (alínea e), número 1, art. 4), a sua participação “no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia na aprendizagem” (número 6, art. 19) e, na ação educativa, deve ser assegurado o envolvimento dos alunos, com enfoque na intervenção cívica, privilegiando a livre iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural” (número 4, art. 21).

O normativo prevê ainda a criação de novas disciplinas no Ensino Básico, podendo ser criadas pela escola no tempo de trabalho destinado à Oferta Complementar, ainda que as escolas apenas possam recorrer “à utilização de um conjunto de horas de crédito definidas” (número 3, art. 6) sem nunca recorrer a um aumento de pessoal docente (número 5, art. 12). São, ainda, explanadas as opções curriculares como a “combinação parcial ou total de componentes do currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas (...), com recurso a domínios de autonomia curricular (tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas)” (alínea a), número 2, art. 19).

O Decreto-Lei nº 55/2018 apresenta ainda o processo de “Acompanhamento, monitorização e avaliação” da AFC (art. 33), assegurando que a respetiva aplicação será acompanhada a nível nacional por uma equipa numa perspetiva de proximidade, sendo essa equipa coadjuvada localmente por coordenadores que farão a ligação entre as escolas e a equipa nacional. Este processo de acompanhamento incidirá em dinâmicas de partilha, colaboração e disseminação

de práticas entre escolas, privilegiando-se as dimensões de formação científica, didática e pedagógica, por um período previsto de seis anos.

Este desiderato parece estar alinhado com a recomendação do CNE (2018) no sentido de se garantir “uma monitorização de proximidade” da AFC, “sustentada na formação de professores, diretores e assistentes operacionais, que seja perspectivada como um real motor de apoio à gestão e desenvolvimento curricular” (CNE, 2018, p. 11). Um dispositivo de acompanhamento e monitorização deveria, nesse sentido, promover “hábitos de reflexão sobre a profissão, em dinâmicas de cooperação e de partilha” (*ibid.*, p. 11). Esta perspetiva é defendida igualmente no relatório da OCDE (2018a), que alerta que, durante a fase da experiência-piloto, a implementação do projeto foi apoiada por uma estratégia clara e consistente de implementação abrangente a nível nacional, mas que a sustentação da estrutura de apoio nacional seria determinante aquando da generalização do projeto a todas as escolas portuguesas.

Segundo Lagarto e Alaiz (2019), com a AFC, pela primeira vez, “a autonomia tendo em vista a flexibilidade curricular é concedida, sem necessidade de qualquer tipo de tutela sobre as propostas internas”, constituindo-se, assim, como “tempo de ensaiar a operacionalização de uma verdadeira autonomia curricular em contracorrente com o centralismo do sistema educativo português” (p. 43). No estudo que desenvolveram, aqueles autores constataram que as dinâmicas proporcionadas pelos domínios de autonomia curricular (DAC) previstos nos documentos orientadores da AFC “desencadearam movimentos internos nos agrupamentos e nas escolas, difíceis de imaginar em anos letivos anteriores, mas que de algum modo dão razão àqueles que entendem que é na Escola que estão as sementes da inovação e do sucesso” (*ibid.*, p. 45). É afirmado ainda pelos autores que os desafios lançados pela tutela tiveram uma resposta em muitos agrupamentos, que organizaram os seus horários e currículos das mais variadas formas, tendo verificado que “muitos docentes tinham sido ganhos para este novo paradigma” (*ibid.*, p. 44). A esse respeito, as conclusões do estudo de Simões (2022) sobre o impacto da liderança dos diretores na autonomia e flexibilidade curricular destacam a importância do papel transformacional do diretor na qualidade do processo de AFC nas escolas, através do incentivo à maturidade do exercício de autonomia, da criação de equipas educativas, do encorajamento a práticas formativas de avaliação e da concretização dos DAC.

Contudo, Lagarto e Alaiz (2019) constataram também que “existem muitos agrupamentos e escolas onde uma parte mais ou menos significativa do corpo docente não acredita (ainda) neste modelo”, “porque têm contextos complicados de rotação constante dos docentes, ou porque têm poucos professores, ou porque têm muitos, ou porque os professores já estão numa fase de

descrença profissional, ou porque simplesmente acreditam mais nos seus próprios modelos” (p. 45).

Por sua vez, Lima (2020) sublinha que, com a AFC, as escolas passaram a ser objeto de um desafio em termos de assunção plena da autonomia curricular, da flexibilidade, da capacidade de inovação e diferenciação pedagógicas, pelo menos no plano das orientações para a ação. Neste caso, alerta-nos, contudo, que

é o governo a fonte primordial do processo de inovação que se pretende que as escolas assumam, ao passo que estas surgem na posição de objetos do desafio, em direção a uma autonomia curricular que atores e órgãos escolares não puderam, não ousaram, ou não foram capazes de concretizar até ao momento da consagração jurídica daquele repto (Lima, 2020, p. 174).

Aliás, para o autor, a concessão às escolas da faculdade “para gerir o currículo nos termos apontados é bastante ambígua e, em princípio, sugere o problema de saber quem, antes daquele diploma, era efetivamente responsável pela sua gestão” (*ibid.*, p. 179). Lima (2020) questiona mesmo até que ponto, e com que limites, é possível a flexibilidade curricular, num contexto historicamente marcado pela centralização do currículo? Constatando que “o currículo canónico, que reúne aquilo que é considerado essencial”, foi sendo, ao longo do tempo, “heteronomamente decidido, acima e para além de cada escola concreta”, enquanto que foi remetido “para as margens, para as opções de escola, para o seu possível “enriquecimento” tudo o que lhe é periférico e tudo o que é representado como tendo menor *status* escolar e social” (*ibid.*, p. 183).

Ainda segundo Lima (2020), uma análise do Despacho Normativo nº 10B/2018, que estabeleceu as regras a que devia obedecer a organização do ano letivo 2018-2019, permite observar que o tradicional fundo racionalista não foi alterado, sendo de “temer que a autonomia decretada continue demasiado restrita, fortemente operacional e sujeita a regras heterónomas que a limitem para além do que seria aceitável” e de esperar “que a celebrada flexibilidade conheça poucos defensores e ativistas no plano de práticas escolares que continuam, em aspetos cruciais, bastante inflexíveis” (*ibid.*, p. 185).

Partindo do pressuposto de que a escola nunca é apenas um *locus* de reprodução normativa, sendo, por isso, necessário, do ponto de vista teórico, admitir recontextualizações, o normativismo e as infidelidades normativas, e eventuais formas criativas de responder aos novos referenciais, Lima (2020) defende, todavia, que “não parece plausível uma realização substantiva da autonomia e flexibilidade curricular sem mudanças importantes no plano mais

geral da autonomia das escolas, implicando esta, necessariamente, a autonomia pedagógica e avaliativa” (*ibid.*, p. 186).

Dificuldade do sistema e das escolas se reorientarem no sentido da efetiva autonomia

Como fomos constatando, a tradição portuguesa em termos de política curricular é centralista. Essa tradição foi desafiada por muitos discursos e medidas ao longo do tempo, incapazes ou insuficientes, contudo, para elevar as escolas à propriedade de um forte sentido de agência curricular (Sousa, 2013).

Os discursos políticos e normativos em torno de tópicos como “autonomia da escola” e “gestão flexível do currículo”, tendo emergido há mais de duas décadas, sofreram “avanços e recuos, lógicas políticas descontínuas e, especialmente, um pendor hiperbólico sempre que referenciados ao plano da ação organizacional escolar e respetivas práticas concretas” (Lima, 2020, p. 173). As possibilidades abertas pela LBSE foram, segundo este autor, “objeto de apropriações governamentais seletivas, frequentemente aquém das potencialidades contidas naquela lei” (*ibid.*, p. 173).

Essa perspetiva é sublinhada por Roldão e Almeida (2018), ao afirmarem, a propósito do facto de a edição do livro “Gestão Curricular – Para a autonomia das escolas e dos professores”, de 2018, ser uma adaptação de uma publicação de Roldão de 1999¹⁸, que retomar-se naquela altura grande parte das orientações de 1996/2000 “é indicativo da dificuldade do sistema e das escolas se reorientarem, no sentido da efetiva e desde então normativamente proclamada autonomia, o que faz com que os problemas então identificados se mantenham essencialmente os mesmos” (Roldão e Almeida, 2018, p. 5).

Nesse contexto, faz sentido considerar a autonomia curricular em Portugal como uma miragem (Sousa, 2013) e que a escola portuguesa dos ensinos básico e secundário não é autónoma curricularmente (Pacheco e Marques, 2015). Estes autores defendem mesmo que ela “jamais o foi no passado e dificilmente o será no futuro, dado que existe um consenso largamente partilhado de que a escola portuguesa é de âmbito nacional”, significando “as componentes regionais um mero adereço linguístico” (*ibid.*, p. 6).

Importa ter em conta ainda que, apesar das especificidades das políticas educativas nacionais, autores como Lima (2002, 2020) e Pacheco e Maia (2019) alertam que não é possível ignorar

¹⁸ Editada então pelo Departamento do Ensino Básico, como apoio às escolas envolvidas no processo da GFC.

a influência que as ideologias de gestão, marcadamente gerencialistas, têm tido em Portugal ao longo dos últimos trinta anos e as contradições decorrentes em termos dos conceitos de currículo, autonomia, descentralização ou flexibilidade curricular.

De acordo com Lima (2020), num contexto em que se evidencia a organização empresarial, “o eficientismo e o produtivismo”, “o vocacionalismo e o empreendedorismo”, “os novos processos de seleção, avaliação e atribuição de prémios, o elogio da meritocracia e da competitividade como princípios educativos”, os discursos sobre a autonomia, a descentralização e a flexibilidade adquiriram um protagonismo político e administrativo sem precedentes, embora sujeitos a um processo de “ressemantização” que os transformou em técnicas de gestão em busca permanente da eficácia, da eficiência e da competitividade (p. 180), e não em “valores e recursos democráticos orientados para a transformação estrutural das escolas, do currículo, da avaliação, da pedagogia” (*ibid.*, p. 182).

Num quadro de referência em que modernização é sinónimo de “crença nas capacidades reguladoras do mercado, na concorrência e na competitividade, nas ideologias meritocráticas e no sucesso, no racionalismo económico, na empresa como sinónimo de organização, nos resultados quantificáveis, no controlo da qualidade, etc.” (Lima, 2002, p. 19), opera-se uma “recontextualização e uma reconceptualização de termos como autonomia, descentralização, participação, agora tendencialmente despojados de sentido político” (*ibid.*, pp. 19-20). Assente numa racionalidade técnica, o princípio do “one best way” dita os cursos mais favoráveis, ou mesmo únicos, da ação, impondo-se “a política das soluções e dos imperativos técnicos, assim naturalizada, esbatida, sem alternativa possível porque determinada pela escolha mais racional, isto é, uma política sem escolha, uma vez identificada a solução óptima” (*ibid.*, p. 20).

Concluindo, podemos afirmar que ao longo das últimas décadas as políticas educativas em Portugal foram marcadas por um carácter híbrido. Com a integração europeia e a publicação da LBSE em 1986, esse hibridismo manifestava-se através da coexistência de duas perspetivas distintas sobre a escola, i) uma que a concebia como processo de emancipação e ii) outra que a via como preparação para o mercado de trabalho. Quase quarenta anos depois subsiste o que Lagarto e Alaiz (2019) e Lima (2020) qualificam como uma situação incoerente que se vive nas escolas. Por um lado, a defesa da flexibilidade, da diferenciação (das práticas e da avaliação das aprendizagens) e da autonomia, num processo de democratização e de inclusão; por outro, os discursos de mérito e de excelência, as exigências dos exames nacionais, a competitividade. Lagarto e Alaiz (2019) referem-se a esta situação como a “coexistência pacífica de dois

subsistemas, ambos legitimados por normativos” (p. 47). Para Lima (2020), esta incoerência é mesmo destrutiva e os discursos de mérito e de excelência, a manutenção da qualidade medida através de exames nacionais podem ser uma “afrenta à almejada flexibilidade curricular no seio de uma escola democrática para todos, de qualidade social para todos” (p. 178). Neste querer tudo e o seu contrário (Baptista, 2021; Lima, 2020), apesar de existirem diferenças na planificação, implementação e no impacto das medidas de reforma emanadas da administração central, não se verificaram alterações significativas: “Muitas das medidas mais inovadoras foram paulatinamente ficando no papel ou em pequenas redomas de escolas progressistas ou de projetos de inovação pontuais” (Baptista, 2021, p. 45).

Perante o insucesso da “autonomia decretada” na produção de mudanças estruturais de fundo que ponham em causa o núcleo duro das invariantes organizacionais da escola e apontem para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola, convirá, por oposição, retomar-se a perspectiva de uma “autonomia construída” (Barroso, 2004, p. 68), que “liberte” as autonomias individuais e lhes dê “um sentido colectivo, na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional” (*ibid.*, pp. 70-71). Ao fazê-lo deste modo, os educadores profissionais e os órgãos escolares seriam mais “capazes de, radicalmente, levar a sério, e à letra, sem condescendências nem argumentos de conveniência funcional”, os desafios governamentais (Lima, 2020, p. 189).

2.2 Tendências atuais e perspectivas futuras sobre a inovação em educação

Não nos deteremos aqui, novamente, na discussão e problematização do conceito de inovação em educação, já amplamente abordado no capítulo inicial. Nem iremos, por agora, manter a análise à escala nacional. Adotando uma lente mais global, tentaremos olhar para o que alguns autores identificam como tendências atuais e perspectivas futuras relacionadas com essa mesma inovação.

Na linha de autores como Elmore (2004) e Sarason (1996), Francesc Pedró (2015, 2019) reconhece que a escola tem vindo a mudar progressivamente nas últimas décadas, na sua organização interna, na configuração dos processos e nas tecnologias utilizadas, mas sem uma transformação radical do modelo escolar universal, assinalando o paradoxo de que, num certo sentido, quanto mais as coisas mudaram à superfície, mais o modelo universal tradicional se reforçou.

Convicto da existência, pela primeira vez, de “un consenso social tan amplio sobre la necesidad de promover la innovación educativa y un esfuerzo tan grande por parte de muchas más escuelas

para subirse al carro de la innovación”, Pedró (2019, p. 9) tem procurado identificar o que considera serem tendências emergentes da inovação no campo educativo, ao mesmo tempo que analisa os riscos que lhes estão associados, em particular em termos de equidade, avaliação e fadiga decorrente dos processos. Reconhecendo a dificuldade dessa tarefa, uma vez que não existem inventários ou observatórios internacionais de inovação educacional, o autor organiza essas tendências em alguns eixos-chave: i) as inovações nos conteúdos curriculares – o desenvolvimento das chamadas competências transversais como os 4C (comunicação, pensamento crítico, colaboração e criatividade) ou competências do século XXI (sendo o seu ensino amplamente recomendado internacionalmente, estas competências acrescentam um nível de dificuldade elevado à tarefa de ensinar e desafiam a validade dos modelos curriculares disciplinares); o desenvolvimento das competências digitais, particularmente ao nível da necessária “maturidade competencial” que a sociedade e a economia do conhecimento precisam (*ibid.*, p. 15); uma ênfase às áreas relacionadas com a matemática, as ciências experimentais e a tecnologia (reconhecidas internacionalmente pelo acrónimo STEM), particularmente nos países que designam a ciência e a tecnologia como âmbitos estratégicos do seu desenvolvimento; a incorporação da programação e da robótica, tanto pela sua importância para o setor tecnológico como pela crença de que contribui para uma aproximação sistemática à resolução de problemas; ii) as inovações nos processos, de entre as quais se destacam a Aprendizagem baseada em Projetos (AbP)¹⁹ e a personalização da aprendizagem – segundo o autor, a AbP vai-se configurando internacionalmente como um novo standard metodológico nos processos de ensino e aprendizagem, já que, considera, a ênfase no desenvolvimento de competências exige um marco pedagógico onde a atividade dos alunos seja, simultaneamente, o veículo e o resultado esperado; por outro lado, a personalização da aprendizagem, que em alguns países como o Canadá, a Finlândia e Singapura já se tornou numa característica sistémica, vai acontecendo, ainda segundo o autor, nos sistemas que consideram que a melhoria dos resultados dos grupos passa por dar atenção àqueles alunos que, no processo de aprendizagem, encontram mais dificuldades (a inovação nesta linha pressupõe que a configuração do trabalho docente permita libertar o tempo e os recursos necessários); iii) as inovações nas tecnologias – sendo difícil sintetizar as múltiplas direções exploratórias que a inovação educacional suportada pela tecnologia vai tomando, o autor apoia-se na distinção de

¹⁹ A AbP pode ter diversas declinações – o autor apresenta aquela em que se baseia (ver Pedró, 2019, p. 17).

Cuban (1988) entre mudanças pedagógicas de primeira e de segunda ordem²⁰ para tentar compreender o verdadeiro “valor acrescentado” da tecnologia na educação (Pedró, 2019, p. 19); nesse sentido, o autor ilustra uma mudança de primeira ordem com a substituição de quadros clássicos por quadros digitais e uma mudança de segunda ordem com a utilização da metodologia da “sala de aula invertida”, que gera uma mudança substantiva dos procedimentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem²¹. Ciente de que as janelas de oportunidade que a evolução tecnológica abrirá no campo educativo nem sempre conduzirão a mudanças de segunda ordem, o autor argumenta que elas irão aumentar exponencialmente nos próximos anos, com as possibilidades abertas pela realidade virtual, a inteligência artificial (IA) ou a utilização dos Big Data.

O autor alerta, contudo, que o aparente consenso em torno do imperativo da inovação ainda não tornou compatível o discurso sobre a necessária mudança do paradigma escolar com a necessidade de fazer evoluir os sistemas no sentido de uma maior equidade. Para esse “aparente divórcio” (*ibid.*, p. 22), poderão estar a concorrer i) por um lado, a coexistência de duas racionalidades diferentes, uma que procura responder às necessidades da nova economia e outra que visa a dignificação do aluno como sujeito, colocando-o no centro do processo de ensino e aprendizagem, e ii) por outro, “la falta de interés, y de capacidad, de los esfuerzos innovadores para mostrar su impacto sobre la mejora de los resultados de los aprendizajes”, como se a inovação fosse um mantra mais, inovando-se perpetuamente, “pero a ciegas” (*ibid.*, pp. 22-23). A própria OCDE, que tem estado muito empenhada na promoção da inovação²² não resolve a contradição de preconizar ao mesmo tempo aprendizagens orientadas para os números e para as pessoas (Pacheco e Maia, 2019). A inovação, intrinsecamente ligada à mensuração, através de indicadores comparativos internacionais, é assumida por aquela organização como estratégia de melhoria da educação, nomeadamente nos estilos de ensino, nas práticas pedagógicas, na

²⁰ A diferença entre a primeira e a segunda ordem radica na profundidade das mudanças – enquanto as de primeira ordem não alteram substancialmente os processos, as de segunda permitem uma transformação radical; nesse sentido, as mudanças de primeira ordem ficam longe de poder ser consideradas verdadeiras inovações.

²¹ Pedró (2019) propõe um conjunto de critérios para a assunção de que as mudanças suportadas pela tecnologia constituem efetivamente inovações no campo educativo, o que, no seu entender, ocorre quando a tecnologia é usada para, pelo menos, uma das seguintes possibilidades: 1) a participação ativa do aluno; 2) a aprendizagem cooperativa; 3) a retroalimentação imediata das atividades dos alunos; ou 4) as conexões com o mundo exterior à escola.

²² Vista, de modo genérico, como “a new or improved product or process (or combination thereof) that differs significantly from the unit’s previous products or processes and that has been made available to potential users (product) or brought into use by the unit (process)” (Vincent-Lancrin *et al.*, 2019, p. 17).

organização de turmas, no uso de textos e manuais na sala de aula, nos métodos de avaliação utilizados na sala de aula, no uso de computadores e da internet na sala de aula, nos apoios de educação especial na escola, na colaboração dos professores na escola, na avaliação das escolas e na relação da escola com a comunidade (OCDE, 2014b).

Numa análise centrada na inovação pedagógica ocorrida na última década, a organização refere que: a maior inovação reside na aquisição independente de conhecimentos e nas práticas de trabalhos de casa, seguidas tanto por práticas de rotinas de aprendizagem como por práticas ativas de aprendizagem; por outro lado, mais alunos utilizaram computadores durante as suas aulas para procurar ideias e informações, e estiveram envolvidos numa discussão mais sistemática dos seus trabalhos de casa durante as aulas; e uma das inovações descrita como das mais notáveis prende-se com a forma como os professores desenvolveram os seus conhecimentos profissionais – a percentagem de alunos ensinados por professores que participaram em dinâmicas de aprendizagem entre pares aumentou consideravelmente, enquanto que a percentagem dos que foram ensinados por professores que frequentaram programas de formação formal permaneceu estável (Vincent-Lancrin *et al.*, 2019).

Por sua vez, o Fórum Económico Mundial (FMI) adverte que as normas relativas a onde e como as pessoas aprendem, e em que ponto das suas carreiras, estão a ser rapidamente dissolvidas (WEF, 2021). Segundo aquela instituição, atualmente, em países de todo o mundo, as pessoas decidem aprender algo novo, utilizando formatos e programas através de recursos digitais e físicos, com base no treino de competências e numa perspetiva de formação individualizada. Modos avançados de acesso à informação estão a gerar mudanças consideradas drásticas nas formas das pessoas aprenderem e das instituições ensinarem. No entender da organização é provável que essa tendência conduza ao desenvolvimento de dois cenários futuros no campo da certificação da educação: no primeiro, apresentado como certificação através de “credenciais institucionais”, o tipo de educação tradicionalmente oferecida pelos sistemas escolares e universidades subsistirá, mas com novas ferramentas e métodos de ensino; no segundo, um cenário mais disruptivo, a educação tradicional com a sua ênfase em credenciamentos formais dará lugar a um sistema mais meritocrático de certificação de “competências autodidatas”, que premeie competências demonstráveis, resolução de problemas da vida real e criação de valores mensuráveis (p. 38).

Subjacente a estas perspetivas sobre o futuro da educação, a que autores como Labaree (2017) se referem como estando enquadradas pelo “mundo OCDE”, está, muitas vezes, uma abordagem que restringe os resultados da escolarização e da produção de conhecimento

educacional a tudo o que estiver ao serviço do desenvolvimento económico. Para aquele autor, uma consequência possível dessa abordagem poderá ser um exacerbamento drástico da estratificação de um sistema no qual todos desejam estar acima da média. Outra é o aumento da competição entre escolas, onde vencer se torna mais importante do que aprender. E outra, ainda, é o aumento da pressão sobre as escolas para enfatizar a forma sobre o conteúdo. Enquanto isso, o propósito dos alunos será acumular notas, créditos e diplomas, em vez de procurar a aprendizagem. Assim, a educação torna-se não apenas um bem privado, mas também um bem transacionável, cujo valor principal é uma espécie de moeda para comprar o acesso a um bom emprego e uma boa vida.

Segundo Labaree (2017), temos assistido no século XXI a uma convergência dos discursos de política educacional numa única finalidade geral da educação. Do GERM, passando pelo aparato de políticas através da OCDE e a sua “política policial” com o programa de testes do PISA, temos visto um objetivo superar os outros: a formação do capital humano acima de tudo (p. 281). Essa corrida em direção ao consenso criou, segundo o autor, o impulso para uma forma radical de utilitarismo social, que ameaça racionalizar a escolarização e a produção de conhecimento educacional em torno da melhoria da produtividade económica, aumentando as pontuações no PISA e erradicando as diferenças nacionais na forma e função educacional. Filtrada por uma visão educacional economicista, estamos perante uma mudança de um conjunto de valores, do desenvolvimento do carácter e cidadania para a utilidade económica.

Não fugindo ao debate sobre o imperativo da inovação e a transformação da Escola, Nóvoa (2020) identifica uma nova tendência, alinhada igualmente com a lógica dos “factos objetivos” associada aos resultados escolares, como base para as políticas educativas: as provas científicas sobre a aprendizagem, apresentadas por estudos sobre a função cerebral: “Si la séduction des chiffres est grande, celle de la boîte crânienne l’est encore davantage” (p. 26). Neste contexto, assevera o autor que a ciência da educação tradicional se torna substituível pela ciência na educação ou para a educação – não se trata de analisar cientificamente a educação, mas de aplicar à educação as provas estabelecidas pela ciência.

Numa obra em que procura perspetivar as pedagogias inovadoras para o século XXI, Carbonell Sebarroja (2017), apesar de não ter incluído um capítulo específico sobre a neurociência e a educação, assegura que esse será certamente um dos “temas-estrela” das publicações pedagógicas dos próximos anos (p. 16).

Considerando que os avanços tecnológicos, aliados ao talento de uma nova geração de cientistas, estão a abrir um mundo extraordinário e até agora desconhecido, Nóvoa (2020)

alerta, contudo, que a maior parte da literatura neste domínio, sendo notável na descrição e compreensão do cérebro, é bastante limitada quando se trata de tirar conclusões para fins escolares ou pedagógicos.

Para outros autores, além do avanço das neurociências, é a transição digital que parece ser, então, o ponto de partida de todos os futurismos, envoltos na revolução NBIC, que anunciam a “morte da escola” ou a sua transformação radical, partindo da tecnologia digital, da IA, robótica, biotecnologia, etc.. Mas que perspectivas futuristas são essas?

Segundo Hussin (2018), a nova *buzzword* entre educadores chama-se Education 4.0 e está intimamente ligada à Revolução Industrial (RI) 4.0²³. A evolução das novas tecnologias disruptivas, que ocorre a um ritmo exponencial, confunde os limites entre os mundos físico, digital e biológico. Esses avanços são conduzidos pelo aparecimento da IA, robótica, internet das coisas, veículos autónomos, bio e nanotecnologia, impressão 3D, ciência dos materiais, computação quântica e armazenamento de energia.

Para a autora, a Education 4.0 é uma resposta às necessidades dessa revolução NBIC ou RI 4.0, a partir da qual o ser humano e a tecnologia se alinham para abrir novas possibilidades. Uma nova perspetiva sobre a aprendizagem concebe os alunos a aprender não apenas as competências e conhecimentos que são necessários, mas também a identificar a fonte da aprendizagem dessas competências e conhecimentos. A aprendizagem é construída em torno dos alunos, de modo a que saibam onde e como aprender e monitorizar o seu desempenho, recorrendo-se a uma personalização (ou customização) baseada em dados.

A autora nomeia nove tendências relacionadas com a Education 4.0 (Hussin, 2018, pp. 92-93):

- a aprendizagem poderá ocorrer a qualquer hora e em qualquer lugar, com a abordagem da sala de aula invertida a desempenhar um papel importante, ao permitir que a aprendizagem interativa seja feita em sala de aula, enquanto as partes teóricas sejam aprendidas fora do horário letivo;
- a aprendizagem será personalizada para cada aluno e organizada em *steps* – os alunos serão iniciados em tarefas mais difíceis apenas depois de alcançarem um determinado nível de domínio;

²³ A autora apoia-se em Shwab (2016), que organiza as revoluções industriais de diferentes feições ao longo do tempo: na primeira RI a água e o vapor foram usados para mecanizar a produção; durante a segunda RI, a energia elétrica foi usada para permitir a produção em massa; na terceira RI, a eletrónica e a tecnologia da informação serviram para automatizar a produção; a quarta RI está para além de um aprimoramento da terceira RI.

- os alunos terão a opção de determinar como desejam aprender – apesar de os resultados de aprendizagem serem predefinidos pelas instituições responsáveis pelo currículo, os alunos são livres para escolher as ferramentas ou técnicas de aprendizagem da sua preferência;
- os alunos serão envolvidos em mais AbP – ao envolverem-se nos projetos, os alunos desenvolverão competências organizacionais, colaborativas e de gestão de tempo, úteis nas suas carreiras académicas futuras;
- os alunos serão expostos a uma aprendizagem mais prática através de experiências de campo, como estágios, projetos de mentoria e projetos colaborativos, abrindo espaço ao desenvolvimento de competências que envolvem o conhecimento humano e a interação face a face;
- os alunos serão expostos à interpretação de dados, através da qual devem aplicar os seus conhecimentos teóricos e usar as suas competências de raciocínio para fazer inferências com base na lógica e nas tendências de determinados conjuntos de dados – a parte manual da alfabetização matemática tornar-se-á irrelevante, pois os computadores realizarão a análise estatística e preverão as tendências futuras;
- os alunos serão avaliados de forma diferente e as plataformas convencionais para avaliar os alunos podem tornar-se irrelevantes ou insuficientes – o conhecimento factual dos alunos pode ser avaliado durante o processo de aprendizagem, enquanto a aplicação do conhecimento pode ser testada quando eles trabalham nos seus projetos de campo;
- a opinião dos alunos será considerada na conceção e atualização do currículo – as suas contribuições ajudam os designers de currículo a manter a atualidade e a utilidade do currículo;
- por fim, os alunos tornar-se-ão mais independentes no próprio processo de aprendizagem, enquanto os professores assumirão um novo papel de facilitadores e orientadores dos alunos nesse processo de aprendizagem.

Na transformação enunciada por estas tendências, é igualmente previsível que ocorram alterações nas salas de aula, desde logo: a) uma grande mudança no layout da sala de aula; b) que integre a realidade virtual e aumentada; c) preveja tarefas flexíveis, que acomodem diversos estilos de aprendizagem; d) e que incorpore possibilidades trazidas pelos Massive Open Online Courses (MOOC) e outras opções de aprendizagem online. Ainda segundo a autora, estas tendências transferem as principais responsabilidades de aprendizagem dos professores para os alunos, cabendo aos professores um importante papel no apoio a essa transição.

Um outro autor, Aberkane (2016), considera que a escola a que erradamente chamamos de tradicional, é, na verdade, industrial, promovendo, acima de tudo, o pensamento fabril e a conformidade. E defende, não só que o nosso cérebro não é bem usado “ergonomicamente” (p. 17) como também que a neuroergonomia tem o potencial para o libertar do confinamento a que tem estado votado. O autor augura que será possível, muito em breve, acelerar a aprendizagem através do aumento neurocognitivo por estimulação elétrica e abrir caminho a uma era tão notável como a da invenção da escrita e da impressão.

Numa perspectiva similar, Alexandre (2017) profetiza que a onda de tecnologias NBIC oferece perspectivas extraordinárias para amplificar a aventura humana e que quando as tecnologias que permitam aumentar as nossas capacidades cognitivas começarem a estar disponíveis, as diferenças de quociente de inteligência (QI) e as desigualdades que elas geram tornar-se-ão cada vez mais visíveis. A inteligência será, assim, a “galinha dos ovos de ouro” da era NBIC (p. 102). O autor chega mesmo a afirmar que assim como a revolução industrial introduziu a eletricidade em todos os lugares, a revolução digital “cognificará” tudo (*ibid.*, p. 157). Neste contexto, procurando enfrentar o que considera serem dois grandes desafios²⁴, a escola sofrerá brevemente, também segundo Alexandre (2017), uma metamorfose gradual em direção a uma maior individualização do ensino, graças ao uso crescente de tecnologias digitais dotadas de IA. Num primeiro momento, acredita, o mundo educativo verá com agrado a chegada de novas tecnologias de aprendizagem, mas essa será apenas a era breve das “edtechs” (*ibid.*, p. 167) no processo de uma transformação mais radical. Na sua visão, a educação aproximar-se-á da medicina e as neurociências irão absorver a escola. Da era do faça-você-mesmo, passaremos à era da industrialização da escola e, mais tarde, à sua robotização integral. É o fim, segundo o autor, da era do “bricolage educativo” (*ibid.*, p. 182) na perseguição da hiperpersonalização da educação.

Nesse cenário a neuroeducação deixará de ser apenas um meio científico para a obtenção de melhores aprendizagens e apetrechar-se-á com um novo fluxo de ação, a neuroaugmentação. Para Alexandre (2017), a escola tornar-se-á, então, “transumanista” e legitimará a modificação dos cérebros dos alunos através da utilização de toda a panóplia de tecnologias NBIC (p. 203).

²⁴ O da sua atual ineficácia, por um lado, e o da sua incapacidade estrutural de se preparar para as competências da vida, por outro.

A respeito desse novo mundo, Nóvoa (2020) lembra que um documento que o representa bem é o Consenso de Beijing (UNESCO, 2019) sobre a IA e a educação, tendo em vista uma integração sistemática da IA para se inovar na educação, ensino e aprendizagem.

Os exemplos aqui trazidos tendem a valorizar, como tão bem sublinha Nóvoa (2020), uma abordagem consumista da educação, justificada pela necessidade e possibilidade de uma “personalização” da aprendizagem dentro de espaços “domésticos”. Essa é, para aquele autor, o maior perigo dessas derivas futuristas, que refletem muitas vezes uma precipitação marcada por uma recusa de pensar no presente e de projetar tudo num futuro intemporal (p. 29). Sendo compreensível a inevitabilidade da mudança do modelo escolar, dada a dificuldade que a Escola apresenta em implementar princípios como autonomia, diferenciação pedagógica, atenção, motivação, envolvimento ativo, cooperação, comunicação, criatividade, importará segundo o autor, pensar na mudança do ponto de vista da reinvenção dos lugares educativos e dos ambientes escolares, que reforcem a educação como um bem comum.

Procurando concluir, convocamos Bauman (2007), quando afirma que os discursos pedagógicos atuais denunciam as crises motivadas pelo seu condicionamento temporal e histórico, situando a pedagogia como fenómeno típico de uma época de transição, de uma época de dissolução e nova formação. Mas, contrariamente aos discursos dos pensadores do longo prazo, aqueles postulam-se como montras de venda de velhas certezas metamorfoseadas em “novidades”. Para este autor, são discursos que operam obstruindo, com rapidez e eficiência, as possibilidades que todas as crises abrem para pensar o novo, para inventar outras formas de dizer e fazer.

Segundo Bauman, a *modernidade líquida* é um tempo difícil para a educação – impossível para práticas ancoradas no tempo linear da modernidade sólida. Ao diluir os dispositivos produtores de sentido da modernidade sólida, a modernidade líquida também dilui a sua eficácia simbólica. A fragmentação, como lógica deste tempo, produz, assim, segundo o autor, diversas ilusões²⁵. Uma das ilusões enunciada por Bauman é a de anular o passado, de renascer uma e outra vez, sem causas ou consequências, exceto o risco de se ficar entediado. O autor fala de uma “síndrome da impaciência”, ao referir-se à condição de que esperar “se ha convertido en una circunstancia intolerable” (Bauman, 2007, p. 21). Nesta ótica, observa a tendência crescente a

²⁵ Ver Bauman (2007).

considerar a educação como um produto em vez de como um processo. Ao ser considerada como um produto, a educação passa a ser uma coisa que se “consegue”, completa e terminada, ou relativamente acabada.

A evolução das perspectivas sobre o futuro da educação, ao longo das primeiras décadas do século XXI, parece enfatizar essa tendência e valorizar uma abordagem consumista da educação, vista como bem privado. Neste período tem-se assistido a uma convergência dos discursos de política educacional numa única finalidade geral, a formação do capital humano acima de tudo (Labaree, 2017). Enquanto na primeira década, o consenso “pragmático” orientava-se em torno da performance dos alunos, medida essencialmente pelos resultados obtidos em inquéritos comparativos internacionais, a segunda enriqueceu esse pragmatismo com novos estudos sobre o conhecimento do cérebro e as potenciais oportunidades deles decorrentes, no sentido de uma transformação radical da educação, capaz de concretizar a hiperpersonalização da aprendizagem.

Na antecâmara desse anunciado admirável mundo novo, em que a inovação educacional parece estar dependente da revolução NBIC e do aprofundamento do cognitivismo *per se*, visto como remédio de todos os males e insuficiências do modelo escolar universal, importa considerar, na perspectiva de autores como Nóvoa (2020) e Labaree (2017) que: i) por um lado, a literatura recente neste domínio, sendo notável na compreensão do cérebro, é bastante limitada quanto às conclusões a tirar para fins escolares ou pedagógicos; ii) e por outro, as derivas futuristas vaticinadas, embaladas pelo entusiasmo dos dados científicos e demonstráveis, ofuscam, muitas vezes, uma recusa de pensar e debater o futuro da educação.

Em resposta à desintegração ou “morte” da escola, associada a uma visão da educação como bem privado em espaços domésticos, Nóvoa (2020) aponta à hipótese de metamorfose da escola, enquadrada por uma perspectiva da educação como um bem comum no espaço público. Nesse cenário, o termo inovação ou o termo reforma, como o parece reabilitar o autor, deve exprimir a vontade e a necessidade de ação política em relação à escola pública, o empenho dos cidadãos na construção de um espaço educativo público e a defesa da educação como um bem comum. Essa seria uma noção de “reforma” concebida como uma estratégia flexível que, coexistindo com processos localizados de inovação e metamorfose, introduziria a dimensão política nacional necessária à própria ideia de um sistema educativo.

Com uma preocupação congruente com esta, centrando a sua análise no domínio da investigação no campo educativo, Labaree (2017) defende que uma resposta a esta problemática passaria por os investigadores educacionais recuarem contra a tendência em direção à

engenharia social que se concentra em determinar o que funciona para o desenvolvimento económico. Em alternativa, poderiam abraçar a investigação direcionando a atenção para os objetivos mais amplos da escolarização, lembrando, assim, às pessoas a rica história da instituição escolar e valorizando as tradições nacionais específicas de investigação que oferecem alternativas ao “mundo OCDE”. O autor acredita que isso forneceria aos alunos, professores, pais e legisladores visões alternativas do que a escola foi e ainda pode ser (p. 283).

2.3 Dilemas e tensões

Num trajeto que nasce agora de uma perspetiva global para vir a desaguar onde se começou, ao nível das políticas públicas de educação em Portugal, o nosso olhar pausa, por fim, nos dilemas e tensões decorrentes dos movimentos contemporâneos que vão influenciando o curso da inovação educacional e vaticinando cenários para a sua evolução futura.

Ao refletir sobre os “futuros do campo da educação”, Labaree (2017) assinala a existência de três tensões crónicas que ocorrem a um nível global. Essas tensões, defende, são omnipresentes nos sistemas educativos, embora com uma ênfase variável de país para país.

Uma é a tensão entre o *normativo* e o *objetivo*. Por um lado, a educação é um empreendimento repleto de valores, focado em formar os jovens com as normas e valores que pretendemos que desenvolvam e levem consigo como adultos. Por outro, é uma máquina que fornece conhecimento e competências que são requeridas pela sociedade. Sob esse ponto de vista, a investigação educacional necessita de equilibrar a clarificação dos objetivos educacionais com a engenharia eficaz para a qualificação.

Uma segunda tensão situa-se entre o conhecimento que se insere no contexto da prática educativa e o conhecimento que dela é abstraído. A questão prende-se com a origem desse conhecimento: os professores produzem e detêm o seu próprio conhecimento na prática ou esse conhecimento é gerado na zona distinta da prática conhecida por investigação educacional, e depois transferido para os professores? Como, então, equilibrar o conhecimento prático e o conhecimento teórico, o conhecimento baseado na escola e o conhecimento baseado na universidade?

Uma terceira tensão ocorre entre duas formas diferentes de organização do conhecimento educacional. Uma abordagem vê o campo da educação como consistindo numa multiplicidade de disciplinas de conhecimento baseadas na universidade (sociologia, psicologia, economia, filosofia, história), cada uma delas limitada. A outra abordagem vê o conhecimento educacional

como uma disciplina própria ou como uma arena interdisciplinar onde se explora o *ethos* institucional da escola.

O autor rotula essas características comuns da educação como tensões porque as vê como fundamentais para o campo educacional. Não se trata de conflitos que precisem de ser resolvidos de uma forma ou de outra, mas de complexidades intrínsecas que animam o campo da educação e lhe conferem grande vitalidade. A esse respeito, o autor lembra que nenhuma instituição social está livre de tais tensões fundamentais. Na verdade, a eficácia de uma instituição é medida não pela sua capacidade de eliminar tensões, mas pela sua capacidade de as gerir.

De acordo, ainda, com Labaree (2017) um dos maiores problemas que o campo do conhecimento educacional enfrenta hoje é a crescente pressão global para solucionar estas tensões. Ao fazê-lo, argumenta, o que se conseguirá é diminuir tanto o alcance como os benefícios da própria educação. Mas o autor introduz ainda a ideia de existência de uma quarta tensão sem solução, que permeia a educação e a investigação educacional, centrada no propósito. Uma quota-parte da complexidade, contradição e aparente ineficácia da educação é o facto de não ser possível um consenso sobre as finalidades a atingir. O autor foca-se, de modo particular, em três finalidades sociais (p. 281):

- a “nation building” – a principal razão pela qual as sociedades modernas desenvolveram sistemas universais de ensino público foi a de apoiar o surgimento do Estado-nação. A escolarização foi o mecanismo utilizado na transformação de sujeitos em cidadãos. O papel que a escola desempenhou no longo século XIX foi o de formar a comunidade imaginária do estado, fornecer aos cidadãos as habilidades e valores de que precisavam para funcionar no novo quadro político e fornecer uma base experiencial comum que permitisse considerar os concidadãos como pares;
- o desenvolvimento económico – esta visão emergiu historicamente mais tarde, após se ter assegurado o estado e se ter desenvolvido a economia. A questão, nesta perspetiva, é menos a necessidade de transmitir os valores exigidos pela solidariedade social do que a necessidade de fornecer competências úteis que atendam às demandas de força de trabalho de uma economia em crescimento. Assim, as escolas tornam-se motores para a produção de capital humano, cuja missão principal é aumentar o produto interno bruto, aumentar a riqueza e o padrão de vida e aumentar o poder nacional;
- o “status attainment” – esta visão da escolarização esteve em segundo plano como racional de escolha da escola pelos indivíduos, o recurso à educação para o próprio benefício pessoal. Em

meados do século XX, tornou-se explícito e central para a compreensão da escolarização que se se pretende um bom emprego, obtém-se uma boa educação. Nas sociedades modernas, os indivíduos conquistam posições sociais por meio dos seus empregos, e a escolarização é o mecanismo para alocar pessoas a empregos específicos na hierarquia ocupacional com base no desempenho e realização académica. A escola é a forma como as sociedades ajudam os *outsiders* a ascender socialmente e também é a forma como as sociedades ajudam os *insiders* a preservar a vantagem social.

O autor defende que persistem as tensões na interação entre estas finalidades, que competem entre si. A primeira é política, a segunda económica e a terceira individual. Enquanto as duas primeiras veem a educação como um bem público que beneficia toda a gente na sociedade e não apenas os indivíduos que recebem a educação, a terceira vê a educação como um bem privado. Na lógica das duas primeiras, todos beneficiam de cidadãos competentes e trabalhadores produtivos, advindo daí um incentivo a educar os filhos dos outros. Na lógica da última, se eu tiver mais educação do que tu, isso dá-me vantagem na competição pelos melhores empregos. Como resultado, não interessa um sistema igualitário de escolarização, mas um sistema altamente estratificado, que diferencie vencedores e vencidos.

Há que ter em conta, também, que nos tempos hipermodernos em que vivemos (Lipovetsky e Serroy, 2010), a escola e os seus atores se entrelaçam numa “cultura-mundo”, ou seja, um sistema globalizado alastra por todo o mundo a cultura da tecnociência, do mercado, dos media, do consumo e do indivíduo, e com ela toda uma série de novos problemas, que podem mesmo conduzir a uma “paralisia da escola” (p. 185). Ainda segundo estes autores, “a cultura transformou-se num mundo cuja circunferência passou a estar em todo o lado e o centro em lado nenhum” (p. 12), criando espaço à predominância das soluções mais técnicas e reguladas transnacionalmente. Como lembra Pacheco (2018), de mão dada com a globalização caminha a cultura de prestação de contas, que não para de crescer e que parece não ter fim, o que situa os professores num “pincer movement between parents on one side and bureaucrats on the other”²⁶ (Hargreaves e Fullan, 2012, p. 35).

Considerando o processo de desenvolvimento do currículo, este modo de ser professor, centrado em resultados e dominado pelos *standards*, é, defende Pacheco (2018), reconhecido em governamentalidades curriculares cada vez mais inseridas numa lógica empresarial para a

²⁶ Movimento de pinça entre os pais e os burocratas – T. P.

educação, em normas concretas para a privatização das escolas, em dispositivos de avaliação externa e em práticas de mercadorização curricular. Essas formas de governamentalidade curricular confrontam o professor com o que autor denomina por “recontextualização performativa” (p. 55), isto é, uma coerção avaliativa, tanto ao nível da produção de discursos como no plano das práticas, que sobrepõe as questões técnicas às pedagógicas, nomeadamente, questões sobre a eficiência e eficácia do processo educacional.

Numa análise crítica das políticas educativas contemporâneas, cujo berço são os organismos transnacionais e supranacionais, Pacheco e Maia (2019) afirmam ser comum dizer-se que a agenda escolar, na gestão do currículo, é normativa, técnica e burocrática e que, no processo de ensino e aprendizagem, é resultadista, performativa e produtivista.

Os conceitos de qualidade, eficácia e eficiência impõem às escolas um método de comparação, presente nas políticas de partilha de conhecimento e nas políticas curriculares de *accountability*, responsáveis pelas suas práticas de performatividade. Este ritual é liderado pelos organismos transnacionais, por exemplo, através do conceito de personalização da aprendizagem e da abordagem por competências (OCDE, 2018b), mesmo que o enunciado das políticas nacionais, como é o caso em Portugal das políticas de avaliação das aprendizagens, dos ensinos básico e secundário, remeta para práticas inovadoras em função do perfil de competências do aluno e das aprendizagens essenciais (Pacheco e Maia, 2019).

O currículo regulado transnacionalmente segue, então, uma lógica neoliberal, em que a educação de um “bem público” é transformada num item do “consumidor privado” (Zeichner, 2013, p. 121). Segundo Pacheco (2018), nessa passagem está implícita a aplicação à ideia de ação docente e do processo de desenvolvimento do currículo o método pragmatista que consiste em tratar as ideias não mais como formas, mas como função – tornando-se desnecessário perguntar o que é a ideia, importa, sim, o que ela faz. O “currículo-função”,

eficaz e perdurável no tempo pela valorização da experiência, é algo que é fortemente construído pelos processos de regulação transnacional, em que o professor desempenha uma atividade orientada para resultados e o processo de desenvolvimento do currículo é alinhado por uma lógica universalista (p. 54).

Mas, segundo o autor, a obsessão em torno dos resultados não se inscreve, apenas, numa conceção pragmática de olhar para a educação e formação de professores. Ela provoca igualmente “uma disfuncionalidade curricular, lançando uma neblina sobre as escolas e os

professores que torna o presente mais sombrio, com o reforço de uma perspectiva pragmática, ou seja, utilitária que pretende substituir o aprender pelo fazer” (*ibid.*, p. 57).

No entanto, Pacheco (2018) adverte que, apesar de a globalização impor padrões de reformas, as mudanças nas políticas e práticas refletem diversas perspectivas, não sendo possível compreender a realidade das escolas somente a partir de formas de governamentalidade curricular que incidem em resultados e *standards*. Nesse contexto, e considerando o professor como um ator fundamental do processo de desenvolvimento do currículo, o autor defende, na linha de Giddens (2014), a assunção de uma atitude cosmopolita²⁷, ou seja, “de construção do singular e da diversidade, não ao nível da superfície do currículo, mas no que de mais profundo e pessoal tem a aprendizagem” (Pacheco, 2018, p. 52). Nessa perspectiva, defende, o processo de desenvolvimento do currículo deve ser feito na diversidade e localidade através das artes da prática, ou seja, prudência e deliberação, uma vez que o professor é quem participa ativa e deliberadamente na construção do currículo.

Mesmo que a lógica da eficácia e eficiência conduza a uma abordagem de mercado para a educação, Pacheco e Maia (2019) lembram que a Escola para Todos ainda é um compromisso social, tal como propagam os organismos transnacionais (OCDE, 2018b; ONU, 2015; UNICEF, 2017; WB, 2018). Se, por um lado, é argumentado que os sistemas educativos não conseguiram produzir cidadãos capazes de contribuir para esse novo mundo, criado pela globalização e pela sociedade baseada na economia do conhecimento – fazendo depender o desempenho dos alunos de fatores socioeconómicos e da sua mensuração através da definição de conteúdos nacionais (*core curriculum*) e também de *standards* ou padrões de desempenho –, o antigo referencial não desapareceu da memória das instituições e dos agentes (Pacheco e Maia, 2019).

Estes autores apoiam-se numa síntese realizada por Labaree (2012) sobre as mudanças ocorridas na escola nos Estados Unidos da América nos últimos duzentos anos. Com o objetivo de analisar os seus opostos, ou seja, de um lado, a igualdade e, do outro, a desigualdade, Labaree (2012) identifica dois grupos principais: os reformadores e os consumidores. Enquanto as

²⁷ Pacheco (2018) defende que, num quadro de superdiversidade, o professor está confrontado com uma regulação transnacional da sua ação curricular. Desse processo de mudança abrangente, há uma atitude cosmopolita docente, que engloba vários significados que o termo pode ter, desde a cidadania e o multiculturalismo até à diferença e à valorização do pessoal e do singular. O autor recorre à descrição de Giddens (2014, p. 136), que caracteriza essa atitude como um imperativo cosmopolita, isto é, “a exigência de aprender a viver num mundo globalizado, onde a interseção de crenças e modos de vida divergentes passa a fazer parte da vida quotidiana”.

mudanças dos primeiros²⁸ têm tido um impacto muito modesto na melhoria da escola, mantendo os princípios organizacionais ligados ao sistema e os resultados como fim último da educação e da aprendizagem, os consumidores da escola têm sido, segundo Labaree (2012, p. 148), “more effective both in shaping the school system and in shaping the impact of school in society”. Ao procurar compreender os fatores que afetam a mudança da escola, o autor identifica diferenças entre o efeito consumidor e o efeito reformador: i) enquanto que para os reformadores a educação é um bem público e, nesse sentido, os seus esforços são vistos como soluções para um problema social cujos benefícios serão partilhados por todos, para os consumidores ela é um bem privado, não sendo o seu propósito tentar mudar as escolas ou reformar a sociedade; ii) os reformadores afirmam a importância da aprendizagem na escola, os consumidores, por oposição, não – a ligação entre reforma e aprendizagem, na prática, tem sido bastante fraca, tendo os esforços dos reformadores escolares sido ineficazes em alinhar a escola e a sociedade com os seus objetivos; em contraste, os consumidores adotam uma abordagem menos ideológica e mais pragmática da escolarização – o que para eles é mais importante na escolarização não é o seu valor de uso (o conhecimento utilizável que proporciona), mas o seu valor de troca (que portas se abrião). Do ponto de vista do consumidor, a forma da escolarização é tudo. A escola fornece a moeda educativa para a empregabilidade, aceitando como válidos na escola os diplomas, os níveis de escolaridade e a hierarquia das aprendizagens ligada aos testes.

Sendo assim, este autor questiona se será curável a “síndrome” do sistema escolar (p. 153)? Na resposta, argumenta que não, uma vez que não acredita no remédio que tem sido utilizado e que “allows schools to change continuously and to remain very much the same”, sendo “remarkably effective at doing what it does” e não naquilo que seria suposto fazer, pelo que o sistema, passados dois séculos, continua a ser disfuncional (*ibid.*, p. 155). Sendo assim, Labaree (2012) conclui que, sendo a escola uma criação do movimento da escola comum, levada a cabo pelos reformadores, a sua força motriz tem radicado nos esforços dos consumidores.

²⁸ O autor agrupa-as em três mudanças essenciais: i) o movimento da escola comum, através da criação de uma escolaridade básica universal e financiada publicamente, com livre acesso, controle local e escassos *standards* académicos – a escola tem sido pública, embora dominada por uma linguagem de controle e prescrição, marcada sobretudo pela forma de organizar a escolaridade, ineficaz no intuito de chegar à sala de aula; ii) o movimento progressista da escola, ou da educação nova, com poucas orientações em comum e uma diversidade de elementos individuais, distinguindo a escola tradicional da escola dos interesses dos alunos; e iii) o movimento dos *standards* curriculares, através do estabelecimento de planos a nível nacional, de orientações curriculares comuns, de testes em larga escala e de melhoria dos resultados escolares.

Nessa perspectiva, Pacheco e Maia (2019) sublinham que numa “escola dos comuns” (organizacional, curricular e pedagógica), “a racionalidade de Estado agrafa ao ensino e à aprendizagem figuras estereotipadas do professor e do aluno, como se a sociedade fosse única e imutável no modo como organiza curricularmente a escola” (p. 517). Assim, a escola torna-se espaço privilegiado de criação de normas comuns nas esferas organizacional, curricular e pedagógica,

carregadas de burocracia que tenta chegar aos pormenores do modo de fazer, limitando o tempo para desenvolvimento profissional docente, exaltando os testes e a publicitação de resultados obtidos em provas de avaliação externas e aceitando a regulação no quadro de políticas de partilha de conhecimento, cuja lógica neoliberal impõe uma ordem regida pela eficácia, pela meritocracia, pela utilidade e pela produtividade (*ibid.*, p. 519).

Considerando países mais centralizados como Portugal e tendo como ponto de partida o plano curricular, os autores assumem que a organização tradicional do currículo nacional, neste contexto, sofre um revés. As competências (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores), cuja fundamentação se interliga com o GERM, e os testes em larga escala, com ênfase dada ao PISA, contribuem de modo significativo para a reafirmação da lógica da escola dos comuns (organizacional, curricular e pedagógica), cuja validade social é avaliada quase exclusivamente pelos resultados comparativos a nível internacional. Estão, assim, criadas, segundo os autores, as condições para a definição do currículo do século XXI, à imagem e semelhança da OCDE, cuja preponderância nos sistemas educativos se torna crescentemente efetiva nas últimas décadas (*ibid.*). Emergem, neste contexto, duas questões consideradas essenciais: Que conhecimentos, capacidades, atitudes e valores os alunos de hoje precisam para prosperar e partilhar o seu mundo? De que modo os sistemas educativos podem desenvolver, de forma eficaz, tais conhecimentos, capacidades, atitudes e valores? (OCDE, 2018b). Como assinalam Pacheco e Maia (2019), tais questões

baseiam-se num currículo que será flexível e dinâmico, já que escolas e professores devem ser capazes de atualizar e alinhar o currículo, tendo em atenção os requisitos sociais e as necessidades individuais de aprendizagem. Também é dito que o currículo deve estar bem alinhado com as práticas de ensino e avaliação, surgindo desse modo uma prática de *alinhamento curricular*. Desse modo, o *core curriculum* é constituído por planos curriculares nacionais, perfil de alunos à saída da escolaridade obrigatória e aprendizagens essenciais (p. 519).

Tudo parece, então, alinhado. Contudo, Pacheco e Maia (2019) constataam que enquanto a escola esteve ou ainda está “centralizada no professor e no seu *magíster dixit*”, as organizações internacionais colocam o aluno no centro das aprendizagens e, “em tempos em que a aprendizagem é avaliada por indicadores que contribuem para a aquisição de competências globais”, os resultados são recolocados no centro da escola. Como resolver a aparente contradição? (*ibid.*, pp. 520-521)

Nestas perspetivas afinal “desalinhadas”, uma que prevê a educação dos resultados e dos seus números comparados e outra a educação das pessoas, os autores consideram que se torna pertinente voltar a pensar a escola nas suas finalidades. Para que servem as escolas? Na ótica de uma educação vista como um bem público, os autores defendem que: i) uma possível resposta reside na visão de que as escolas existem para realizar as ideias de democracia e justiça social, promovendo a aquisição do conhecimento; ii) outra resposta pode consistir na rejeição de uma aprendizagem apressada em detrimento de uma aprendizagem ampla e profunda; e ainda iii) que com a profusão e desenvolvimento das tecnologias digitais, poderemos aprofundar o compromisso com uma aprendizagem personalizada associada a essas tecnologias, sem deixar de se ser críticos quanto a estas tecnologias estarem a contribuir para um saber apressado, disponível, mas não refletido.

Como fomos vendo ao longo deste capítulo, o discurso dos formuladores de políticas em Portugal foi, no último quarto de século, carregado de apelos à descentralização (Barroso, 2016; Lima, 2020; Sousa, 2013; Teodoro e Aníbal, 2008). Contudo, essa formulação de políticas curriculares continuou a ser muito centralizada e dependente da prescrição de planos e programas de estudo detalhados, tendencialmente seguidos de forma muito estrita (Sousa, 2013). Nesse sentido, as escolas portuguesas estão longe de ser fortes agências de currículo.

As primeiras décadas do século XXI foram marcadas por apelos renovados à autonomia curricular, a par de um forte aumento das medidas de avaliação. Enquanto a dimensão formativa da avaliação poderia ter sido mais explorada como fonte de desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional em vários domínios, incluindo o desenvolvimento curricular autónomo, a dimensão sumativa da avaliação foi sendo usada para fins de *accountability* (*ibid.*). Nesse contexto, Sousa (2013) advoga que a autonomia para escolher os meios sem questionar os fins “is a kind of autonomy that lacks a critical dimension, for it is based on the assumption that the curriculum is a given, rather than a reality under continuous reconstruction at various levels of decision-making” (p. 205).

Ilustrando o que considera ser uma continuidade nos problemas do sistema educativo português, Barroso (2016) identifica um conjunto de dilemas que se colocam à administração da educação em Portugal e que, no seu entender, foram subsistindo ao longo das últimas décadas:

1. Proceder à globalização do sistema nacional de ensino, integrando-o em políticas e espaços transnacionais (como por exemplo a União Europeia) e, simultaneamente, deslocalizar as políticas educativas e as respetivas estruturas administrativas, no quadro de processos variados de territorialização que permitam uma emergência do “local” nos espaços e nas funções estatais;
2. Garantir a regulação estatal necessária à preservação da unidade do sistema nacional de ensino e à satisfação dos grandes objetivos estratégicos definidos pelo poder político e, simultaneamente, possibilitar a flexibilidade e diversidade necessárias à adaptação das escolas às características da sua população e da comunidade local a que pertencem;
3. Garantir a participação dos pais e de outros elementos da comunidade na administração das escolas, na definição do seu projeto educativo, na sua execução e avaliação e, simultaneamente, respeitar o campo profissional dos professores, a tecnicidade dos seus saberes, a responsabilidade que devem deter sobre os meios de produção escolar, nomeadamente a organização da escola, a sua direção e gestão;
4. Criar nas escolas estruturas administrativas eficazes que assegurem as tarefas de planeamento, direção e coordenação executiva, próprias à gestão de qualquer organização e, simultaneamente, ter em conta as características específicas das organizações educativas, em particular, o serem constituídas por elementos debilmente articulados entre si, de terem objetivos pouco articulados e uma estrutura organizativa muito complexa e problemática.
5. Criar mecanismos de controlo e avaliação externa que permitam a prestação de contas da escola ao poder político e à comunidade, que sirvam de garantia da correta aplicação dos fundos públicos e que determinem o grau de realização dos objetivos nacionais e, simultaneamente, desenvolver a avaliação interna como forma de tornar as escolas “instituições pensantes”, capazes de realizarem o seu próprio diagnóstico, definirem os seus objetivos específicos, selecionarem estratégias, refletirem sobre as decisões que deverão ser tomadas para resolver os problemas que a avaliação revelou. (p. 12)

Embora reconheça, naturalmente, mudanças na conjuntura política e económica do país ao longo das primeiras décadas do século XXI e assinala que diversas medidas foram tomadas durante esse período, o autor não vislumbra que a evolução da política educativa tenha conseguido dar respostas sustentadas às questões subjacentes aos dilemas identificados.

Num ponto de vista não substancialmente distinto desse, partindo de uma análise à AFC²⁹, Lima (2020) questiona se “será possível, pela via decretada de uma gestão flexível do currículo, fazer avançar a autonomia de escolas e agrupamentos em toda a sua plenitude e multiplicidade de dimensões”? A questão, a seu ver, é pertinente, uma vez que a “essencialmente retórica autonomia das escolas”, anunciada há mais de três décadas sob o desígnio do reforço da autonomia, “não foi capaz de assegurar, no plano da ação, a autonomia curricular” – caso contrário, defende, não se voltaria a ela (p. 175).

O autor antevê potencialidades da autonomia das escolas e de um currículo aberto e flexível, enunciados pela AFC, a que se somam outras dimensões como as equipas educativas, o trabalho cooperativo e outros dispositivos de diferenciação pedagógica, mas alerta que o âmago da forma escolar moderna, resultante de “uma construção social e histórica marcada pela cisão e hierarquização do currículo, pela racionalização e formalização da organização escolar, pela disciplinação dos corpos, pelo controlo uniforme dos tempos e espaços, das normas sociais e das regras de convivência”, não é alterável por decreto, nem rapidamente, uma vez que “ele foi produto da longa duração e porque se revela contraditório, especialmente quando objeto de políticas e decisões pontuais, de feição incrementalista, de vocação eficientista, frequentemente incapazes de promover mudanças estruturais” (*ibid.*, pp. 176-177).

A esse respeito, Lima (2020) enuncia algumas ocorrências dos últimos anos que reforçam o carácter contraditório das medidas políticas, quando olhadas em conjunto: i) a recentralização da administração escolar através da ação de estruturas desconcentradas regionais e das sedes dos agrupamentos de escolas enquanto novos escalões da administração desconcentrada – a agregação entre agrupamentos de escolas e escolas secundárias não agrupadas resultou em grandes e complexas unidades de gestão, os “mega-agrupamentos”, através de uma “lógica centralizadora-racionalizadora”, abdicando-se de uma “lógica associativa-autonómica” (p. 177); ii) o recurso generalizado a plataformas eletrónicas, que, apesar de terem permitido a desmaterialização de importantes processos administrativos, não só se revelaram incapazes de garantir a desburocratização da administração escolar como “reforçaram a racionalização, padronização e formalização de tais processos, garantindo um controlo central mais veloz, fiável e eficaz, isto é, operando uma racionalização técnica e instrumental de tipo hiperburocrático” (*ibid.*, p. 178); iii) a desvalorização dos órgãos de gestão pedagógica das

²⁹ Decretada politicamente em 2018, como vimos anteriormente.

escolas resultante da arquitetura organizacional imposta pelo Decreto-Lei nº 75/2008, que concentra protagonismo e legitimidade democrática e pedagógica na figura do diretor, esquecendo-se que a autonomia de decisão pedagógica nunca foi tão importante quando se pretende garantir a autonomia curricular, pedagógica e didática, e promover a diferenciação pedagógica e a inclusão socioeducativa em escolas diversas em termos sociais e culturais; e iv) a manutenção dos exames nacionais, dos discursos do mérito, excelência e competitividade, sem se compreender o quanto essa permanência pode afrontar a almejada flexibilidade curricular no seio de uma escola democrática e de qualidade social para todos.

Na mesma linha, Baptista (2021) assinala a existência de “pedras no caminho” que persistem em dificultar a escalada aparentemente interminável de uma “montanha íngreme”: a) a falácia nos discursos de descentralização e autonomia das escolas, gerando ambiguidades e relutância nos atores escolares; b) o frenesim legislativo associado ao “jogo de centralização-descentralização e à descontinuidade das políticas educativas”, espoletando sentimentos de esforço em vão e retorno aos métodos convencionais; c) a não alteração da gramática escolar, do núcleo duro da escola, mantendo-se inalteradas as práticas pedagógicas nas salas de aula e a organização escolar (tempos, espaços, grupos, disciplinas) que foi desenhada para o acesso massificado dos jovens à escola; e d) a perpetuação da tendência para o professor executor, como figura solitária, evidenciando lacunas na formação profissional ao nível da colaboração, reflexividade e autonomia, assim como lacunas ao nível de estratégias laterais de apoio ao trabalho nas escolas (p. 45).

Apesar da complexa realidade que atualmente as envolve, ressalta do relato que temos vindo a fazer a percepção de que as escolas em nada mudaram (Pacheco e Maia, 2019). Nesse sentido, olhar para dentro da escola curricularmente inteligente (Leite, 2003) constitui um grande desafio. O cenário altamente volátil em que as sociedades atuais se veem envolvidas, por força das profundas mudanças e do intenso fenómeno globalizador que suscita novas exigências educativas à escola, “repercute-se, inevitavelmente, no terreno curricular, com particular incidência na forma como se elabora e se desenvolve o currículo” (Morgado e Ferreira, 2006, p. 78).

Em termos curriculares, os autores referem que essas mudanças concorreram para a passagem de um paradigma curricular de âmbito nacional – assente numa lógica centralista, onde o currículo era tido como plano predeterminado a nível nacional – para um novo paradigma, mais alinhado com a universalização da educação, o aumento de complexidade do tecido social e a massificação do ensino – assente numa lógica mais descentralizada, em que o Estado, “por

incapacidade de decidir e gerir centralmente o fenómeno educativo, se viu na contingência de, pelo menos em termos discursivos, conferir mais poderes de decisão e de intervenção curricular aos contextos locais” (*ibid.*, p. 79). Segundo Pacheco (2000, p. 8), neste contexto, o currículo passa a ser visto como um “território organizado”, que se contextualiza tanto no plano nacional, numa perspectiva mais técnica, construído numa lógica centralista, como no plano regional e local, fruto de uma perspectiva mais prática e crítica, construído numa lógica descentralizada e localizada, procurando, assim, reconhecer as características das comunidades educativas e afirmar os seus anseios e pretensões.

Para o concretizar, Morgado e Ferreira (2006) defendem que a administração central assumiu novos discursos que recolocaram as questões curriculares no centro das agendas política e educativa. De entre as várias prescrições enunciadas, os autores destacam a flexibilização e a integração curriculares, uma vez que são, no seu entender, as que mais têm despertado as sensibilidades dos atores educativos e só são concretizáveis se os professores forem capazes de as inscrever no âmbito dos projetos curriculares que elaboram ao nível da escola ou das turmas que lecionam.

Enquanto a flexibilização curricular visa perspetivar o currículo como projeto, o que requer a adaptação das propostas emanadas a nível nacional aos contextos onde são operacionalizadas e às características e experiências dos alunos que as concretizam – uma mudança só possível se os professores organizarem e gerirem autonomamente os processos de ensino-aprendizagem –, a integração curricular, enquanto prática que se opõe a um currículo comum e uniformizante, “só faz sentido se não evitar questionar o currículo como um processo de decisão colectiva, apoiado numa efectiva descentralização, flexibilização e autonomia curricular”. Isto é, “se o currículo se assumir como um *locus* de deliberação e como um instrumento de diferenciação” (p. 81).

Para os autores, a integração curricular, enquanto processo deliberativo de construção do currículo, constitui a essência de um projeto curricular integrado e implica um questionamento permanente dos seguintes aspetos: *quê, quando, como, para quê ensinar?*, e *o quê, como, quando e para quê avaliar?* –, ou seja, requer que se problematize o conhecimento que se veicula nas aulas. Contudo, os autores assumem também que várias têm sido as dificuldades para concretizar o desígnio de fazer do currículo um espaço de deliberação coletiva e um meio para o desenvolvimento e a melhoria profissional dos docentes, sublinhando quatro dessas dificuldades:

- o facto de a administração central continuar a assumir uma posição claramente centralista nos aspetos mais substantivos do currículo, mantendo o controlo tanto no seu conteúdo como na sua forma;
- como se pode flexibilizar e integrar o currículo, adaptando-o às condições de cada contexto específico e às necessidades dos estudantes, se os planos curriculares e os programas disciplinares dos Ensinos Básico e Secundário continuam a ser determinados e impostos pela administração central?;
- as tendências individualistas e a ausência de colaboração que perduram no seio da classe docente;
- o facto de a descentralização e de a autonomia serem frequentemente invocadas como formas de transferência/apropriação dos poderes de decisão curricular, mas, na prática, em vez de entregarem aos professores e à escola o processo de (re)construção do currículo, servirem mais para justificar uma linha de orientação que persegue a eficácia, a qualidade, a excelência dos resultados e a prestação de contas. (p. 82)

Os autores falam, assim, de uma “agenda curricular complexa”, atravessada pelas múltiplas tensões, resistências, dilemas e desafios com que se confrontam os sistemas educativos, as escolas e os professores, não sendo fácil compaginar “currículo nacional com currículo centrado na escola, heteronomia com autonomia, disciplinaridade com não disciplinaridade, sequencialidade com transversalidade, uniformidade com flexibilidade, tradição com inovação”. (p. 83).

Independentemente das respostas que possam tentar gizar-se nesse sentido, os autores acreditam que a mudança radica na alteração das formas de trabalho e na melhoria das práticas curriculares nas escolas, em particular no interior das salas de aula, o que só será possível com um forte empenhamento de todos os atores educativos e um conjunto de decisões políticas que viabilizem essa transformação.

Em síntese, podemos afirmar que a tradição portuguesa, em termos de política curricular, é centralista e uniformizadora, inscrita num modelo hiperburocrático de administração. Essa tradição foi desafiada, ao longo das últimas décadas, por muitos discursos e medidas, incapazes ou insuficientes, porém, para empoderar as escolas com um forte sentido de agência curricular. As escolas, entendidas como lugares de institucionalização das reformas educacionais mas também de construção de inovações curriculares e pedagógicas, foram-se orientando por culturas de trabalho assentes em lógicas normativo-burocráticas uniformizadoras, pondo a nu

que, apesar de os normativos curriculares apontarem para a autonomia da escola e para a valorização da ação local dos agentes educativos, o modo como a administração educativa regulou e balizou essa ação deixou pouco espaço às escolas e aos professores para traçarem percursos de inovação curricular, pois assentou na heteronomia e revelou-se incapaz de promover as mudanças estruturais indispensáveis.

A um nível mais global, a literatura parece apontar para um consenso em torno do imperativo da inovação educacional, embora essa aparente confluência ainda não tenha tornado compatíveis o discurso sobre a necessidade de mudança do paradigma escolar e a urgência de fazer evoluir os sistemas no sentido de uma maior autonomia, flexibilidade, equidade e justiça. Para esse “divórcio” concorrem, por um lado, a coexistência de duas racionalidades antagónicas, uma que procura responder às necessidades da nova economia e outra que visa a dignificação do aluno como sujeito, colocando-o no centro do processo de ensino e aprendizagem, e, por outro, a incapacidade dos esforços inovadores para avaliarem o seu impacto na melhoria das aprendizagens, como se a inovação fosse uma questão de moda (Pedró, 2019).

Por outro lado, alguns autores proclamam que estamos perante uma metamorfose gradual da escola em direção a uma hiperpersonalização do ensino, em virtude das potencialidades abertas pelo desenvolvimento de tecnologias digitais dotadas de IA. Nesses futurismos as neurociências tomarão conta da escola. Da era do “bricolage educativo” em que nos encontramos, prevê-se a passagem para a era da industrialização da escola e, posteriormente, para a da sua robotização integral (Alexandre, 2017). Subjacente às derivas futuristas que anunciam a “morte” da escola, está uma abordagem consumista da educação, justificada pela necessidade e possibilidade de uma personalização da aprendizagem dentro de espaços domésticos.

Perante a aparente inevitabilidade de a inovação educacional ficar dependente da revolução NBIC, vista como solução para as insuficiências do modelo escolar universal, parece-nos importante considerar, na esteira de autores como Nóvoa (2020) e Labaree (2017), a premência de se pensar o presente e perspetivar e debater o futuro da educação, entendida como bem comum no espaço público. Num contexto que parece preconizar em simultâneo a “educação dos resultados” e a educação das pessoas, torna-se pertinente voltar a pensar a escola nas suas finalidades. Na ótica de uma educação vista como um bem público, autores como Pacheco e Maia (2019) defendem que, por um lado, as escolas existem para realizar as ideias de democracia e justiça social, por outro, e complementarmente, que se torna necessária a rejeição de uma aprendizagem apressada em detrimento de uma aprendizagem ampla e profunda, e

ainda por fim, que poderemos aprofundar a noção de uma aprendizagem personalizada associada às tecnologias digitais, sem perder o sentido crítico quanto a essas tecnologias contribuírem ou não para um saber refletido.

O cerne da forma escolar moderna, ainda tão enraizada nos contextos escolares quotidianos, não é, contudo, alterável por decreto. Como fomos vendo, subsistem entre nós obstáculos que vão perpetuando a sensação de que muita coisa muda para que tudo fique na mesma, de entre os quais destacamos: i) desde logo, a posição claramente centralista que a administração central assume nos aspetos substantivos do currículo; ii) a tendência para o professor ser visto como um executor, prevalecendo culturas individualistas e a ausência de colaboração, reflexividade e autonomia no trabalho docente; iii) a manutenção dos exames nacionais, associada aos discursos do mérito, excelência e competitividade; iv) a inexistência de estruturas de apoio, ou de capacitação lateral, que potenciem a aprendizagem e colaboração entre professores e entre escolas, tornando efetivo o “local” nos espaços e funções estatais; e v) a dificuldade de as escolas investirem numa avaliação interna, em contraponto com a lógica predominante que privilegia a *accountability*, de modo a se tornarem “instituições pensantes”, realizarem o seu próprio diagnóstico, definirem os seus objetivos específicos, selecionarem estratégias e refletirem sobre as decisões que deverão ser tomadas para resolver os problemas que essa avaliação revelou (Barroso, 2016).

Cientes que a mudança radica na alteração das formas de trabalho e na melhoria das práticas curriculares nas escolas, em particular no interior das salas de aula, o que requer um forte empenhamento de todos os atores educativos e um conjunto de decisões políticas que viabilizem uma efetiva transformação da educação (Morgado e Ferreira, 2006), defendemos, como Alves (2022, p. 2), que as políticas públicas de educação deverão “gerar condições, circunstâncias, estímulos para que, a nível local, os atores queiram³⁰ ser autores de novas geografias e novas gramáticas educativas”, confiando e potenciando as capacidades das escolas e dos professores organizarem a ação educativa sob o signo de mais liberdade, responsabilidade e da territorialização das políticas educacionais.

³⁰ E possam, acrescentamos nós.

3. Dimensões inter-relacionadas da inovação ao nível da escola

No presente capítulo daremos continuidade à revisão de literatura, detendo-nos na compreensão das dimensões que, perspetivando a inovação educacional ao nível da escola e o propósito de a fazer chegar à sala de aula, a podem tornar eficaz e sustentável. Propomo-nos, assim, identificar as áreas em que é possível e adequado pensar, diagnosticar, prever, planear, partilhar, no momento da arquitetura das inovações educacionais, para as tornar bem-sucedidas. Seria, certamente, possível escolher outras. As que aqui apresentamos resultam da revisão bibliográfica efetuada, partindo do pressuposto, como já vimos, que a inovação educacional, para além de ser um conceito multinível, é igualmente um conceito multidimensional.

Uma inovação isolada, numa das dimensões em jogo, provavelmente não conduz a uma resposta bem-sucedida aos desafios da inovação. Para responder a desafios adaptativos³¹, diversos autores referem que são necessárias várias inovações simultâneas e cada uma dessas inovações precisa de ser amplamente difundida, a fim de maximizar a taxa de práticas menos eficazes que são abandonadas, em benefício de práticas mais novas e promissoras (Ahrens, 2017; Aragay *et al.*, 2016a; Cabral e Alves, 2018; Carbonell Sebarroja, 2008; Díaz-Gibson *et al.*, 2019; Dungan e Halle, 2018; Findikoglu e Ilhan, 2016; Fullan, 2016; Herro, 2015; Osborne, 2016). Nesta perspetiva, a inovação educacional pode mesmo ser considerada um ecossistema em que os diferentes âmbitos da escola (pedagógico, organizacional e tecnológico) e os diversos níveis do sistema são interdependentes. Segundo Bolívar (2017), implica “crear un contexto ecológico que estimule una mejora escolar profunda y sostenible a lo largo del tiempo” (p. 13). O trabalho de investigadores como Peter Senge (1990) diz-nos que precisamos ver todos os elementos do sistema como um todo “to make the full patterns clearer, and to help us see how to change them effectively” (p. 7). Na sua visão, são necessárias várias inovações em todo o sistema para atender às necessidades de adaptação aos desafios.

Por outro lado, autores como Osborne (2016), defendem que, para além das inovações precisarem de “alargar” ao sistema, também precisam de “estar em andamento” (p. 13). Na verdade, os professores que não são apoiados para inovar podem “regredir” para “pedagogias

³¹ A capacidade de uma organização implementar mudanças de “segunda ordem” ou “mudanças adaptativas” é descrita por Heifetz, Grashow e Linsky (2009) como o seu grau de “capacidade adaptativa”. É a capacidade dos sistemas se envolverem na definição e na resolução de problemas no meio de pressões adaptativas e decorrentes desequilíbrios.

padrão” ou para a “maneira como costumavam fazer”, em vez de explorar pedagogias inovadoras. Segundo este autor, os educadores precisam desenvolver e difundir inovações em todos os níveis do sistema, incluindo relações, culturas e práticas, e essas inovações precisam ser continuamente reavaliadas e renovadas.

Tendo em conta o conceito de inovação educacional que perfilhamos nesta investigação, que enquadra ideias, processos e estratégias, mediante os quais se introduzem e se provocam mudanças nas práticas educativas vigentes, que concorram para a melhoria das aprendizagens dos alunos e das práticas de ensino dos educadores, as dimensões onde intervir não deverão excluir o domínio da ação pedagógica. E, atendendo à complexidade das organizações escolares, as inovações na ação pedagógica exigirão inovações na esfera organizacional. O problema não estará, sobretudo, em identificar variáveis onde atuar, mas na forma como elas se articulam, em cada contexto, para gerar a inovação e produzir os resultados esperados. No roteiro que propomos, procuramos fugir de uma lógica prescritiva em que se enunciam “boas práticas” a ser replicadas, específicas sobre um caminho único a seguir. Optamos por assinalar e problematizar dimensões destacadas na literatura, partindo do princípio que a inovação educacional é uma construção deliberada onde diversas “peças” se encaixam e conferem *sistematicidade* aos processos e dinâmicas que se instituem, para utilizarmos a expressão de Fullan (2016).

Na perspetiva da inovação educacional como uma “paisagem” multidimensional, autores como Herro (2015) destacam a importância de se reconhecer o contexto como um importante primeiro passo para propor, dirigir e sustentar a inovação, sublinhando que a cultura escolar desempenha um papel relevante na transformação das salas de aula. Nesse sentido, parece haver um certo consenso quanto à natureza colaborativa da conceção, implementação, avaliação e incorporação da inovação educacional (Ahrens, 2017; Ainscow, 2015; Cabral e Alves, 2018; Carbonell Sebarroja, 2008; Díaz-Gibson *et al.*, 2019; Fullan e Quinn, 2016; Vennebo, 2017). Segundo Vennebo (2017), a inovação educacional é o resultado de processos emergentes de trabalho com múltiplas vozes: a “criação de novidade” envolve um trabalho inovador nos níveis coletivo e individual (p. 298).

Apesar desta sinalização do contexto e do papel da colaboração como fatores facilitadores da inovação educacional ao nível da escola, autores como Fullan (2016) alertam-nos que quando nos questionamos sobre que aspetos da prática devem ser alterados, se determinadas mudanças educativas forem implementadas, a complexidade da definição e da concretização das

mudanças vem à superfície: “The difficulty is that educational change is not a single entity, even if we keep the analysis at the simplest level of na innovation in a classroom” (p. 28). Segundo este autor, as três dimensões que, no mínimo, estão em jogo em qualquer inovação em educação – recursos, pedagogia e crenças (o que as pessoas fazem e pensam) – são necessárias porque representam, em conjunto, os meios para alcançar um determinado objetivo educacional ou um conjunto deles. Essa mudança, defende, deve acontecer na prática, nas três dimensões em simultâneo, para poder ter impacto no resultado.

Por sua vez, Cabral e Alves (2018), assumindo o caráter hipercomplexo da escola, onde coexistem múltiplas lógicas de ação e diferentes dimensões que influenciam os processos e os resultados escolares, defendem que uma análise multifocalizada da inovação pedagógica deve considerar um conjunto de dimensões que compreendem Liderança, Variáveis-chave da ação pedagógica e Monitorização e avaliação, como apresentado na Figura 2.

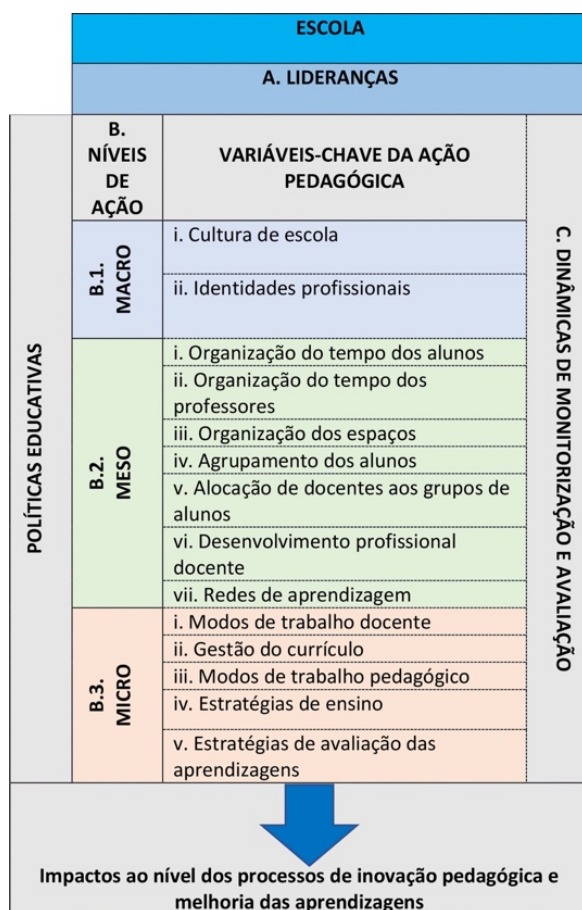


Figura 2. Modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica

Fonte: Cabral e Alves (2018, p. 10)

Considerando que as orientações políticas para a ação educativa não são condição suficiente para a emergência das metamorfoses que são necessárias nos planos da organização escolar e das práticas pedagógicas, estes autores enunciam a importância de outras condições, estratégias e ações para que se mobilizem as comunidades educativas. Propõem o triângulo do querer, saber e poder para se equacionar a questão da mudança educativa: no vértice do querer advogam uma prática de escuta, proximidade, apoio efetivo, reconhecimento, valorização, lideranças inspiradoras, criação de melhores condições de trabalho, e sublinham que a pessoa do professor deve estar no centro das preocupações/intervenções; no vértice do saber, assinalam que os professores e as organizações onde trabalham têm de saber praticar outros modos de organizar a ação educativa - o trabalho colaborativo em equipa docente, as estratégias de ensino, os modos de avaliação exigem saberes específicos no campo de uma pedagogia em ação; por fim, no vértice do poder, afirmam que, contrariamente ao que usualmente se pensa, os professores e as estruturas organizacionais têm um expressivo poder de fazer (ou não fazer) as mudanças que lhes são propostas – a condição *sine qua non* é a de saber mobilizá-los para uma mudança que lhes faça sentido e lhes proporcione condições de gratificação profissional.

Na mesma linha de pensamento, Ríos e Villalobos (2016) defendem que nas escolas que se encontram em melhoria escolar sustentável podem observar-se processos de mudança multidimensionais

que logran afectar las diversas áreas de trabajo de la escuela y de la docencia en particular; impulsados por un trabajo colectivo basado en la participación sistemática de la gran mayoría de los docentes y en colaboración con los directivos, y expresados en una transformación profunda de los modos de hacer y pensar profesionalmente. Este mejoramiento escolar genuino logra modificar la visión de los actores y se institucionaliza (p. 318).

Que dimensões, então, são essas que, de modo inter-relacionado, podem concorrer para que as inovações em educação, considerando os momentos da sua conceção, planeamento, concretização e avaliação, se tornem bem-sucedidas e, por isso, se institucionalizem? Com base num trabalho de Azevedo (2020) que, com o propósito de encontrar grandes linhas ou tendências que pudessem servir de referência para se pensar a inovação educacional em contexto de sala de aula, identificou dezasseis dimensões a ter em conta – i) horizonte claro, ii) base em evidências, iii) compromisso das lideranças, iv) preparação prévia adequada, v) políticas nacionais e locais alinhadas e coerentes, vi) envolvimento de educadores e equipas, vii) reconfiguração do ofício do aluno, viii) impacto na sala de aula, ix) consistência e coerência

dos processos, x) avaliação permanente, xi) trabalho colaborativo e aberto, xii) sistemas de capacitação e desenvolvimento profissional, xiii) internalização de competências, xiv) cooperação interinstitucional, xv) paixão e entusiasmo e xvi) recursos adequados –, apresentamos em seguida aquelas que, numa perspectiva agregadora, a revisão de literatura nos levou a considerar, e que ilustramos esquematicamente na Figura 3.

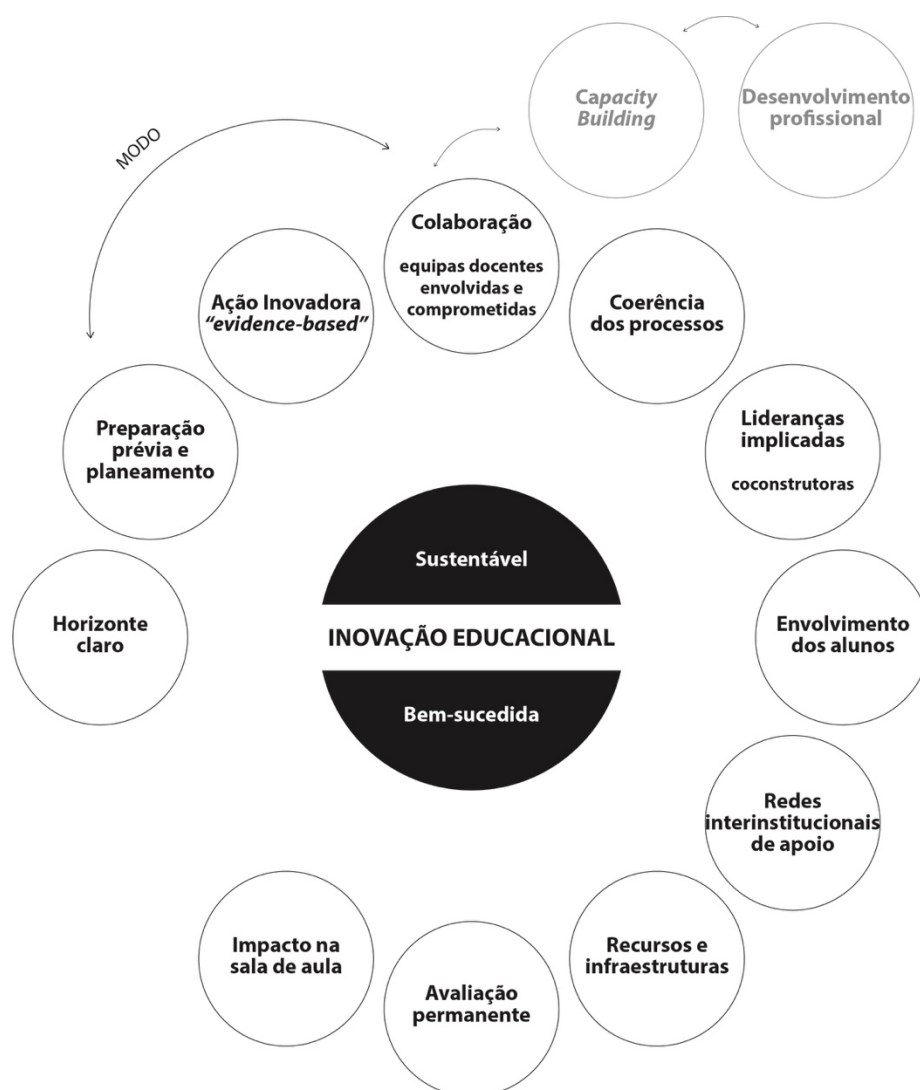


Figura 3. Dimensões relevantes no desenvolvimento da inovação ao nível da escola

Fonte: Elaboração própria³²

³² Com base em Azevedo (2020).

3.1 Horizonte claro

A demanda da inovação educacional tem origem, como já vimos, numa série de imperativos decorrentes dos mandatos sociais que recaem e são assumidos pelo campo educativo. Não se inova simplesmente porque sim. Inova-se porquê e para quê? Qual é o horizonte da inovação? Qual é o sonho? Onde se quer estar? Que opções políticas-educacionais o moldam?

Num tempo que é favorável ao surgimento e *comércio* de muitas inovações, corremos o risco, em educação, de adotar modas e embarcar em dinâmicas de inovação superficiais, que não tenham em conta as respetivas finalidades (Crosscombe, 2018). Autores como Ahrens (2017) dizem-nos que muitas inovações falham devido à falta de compreensão do propósito e dos procedimentos envolvidos na sua implementação.

Não será por acaso que importantes sínteses relacionadas com o núcleo central das práticas de liderança associadas à melhoria e transformação educativa assinalam “*definição de uma direção*” e/ou “*estabelecimento de objetivos e expectativas*” como um dos seus eixos fundamentais (Day *et al.*, 2011; Hallinger, 2010; Leithwood *et al.*, 2004; Robinson, 2011). Nessa esteira, Caldwell e Spinks (2013) alertam que a clarificação dos valores é importante, mas uma boa comunicação é crucial, enquanto Osborne (2016), por sua vez, defende que as organizações devem sempre alinhar as inovações com os seus valores e crenças. Estes fatores remetem para a importância da construção de um sentido ou significado partilhado da mudança. Essa visão parece ser corroborada por Azevedo (2007b), que assume que “qualquer melhoria escolar está subordinada a uma direção que se formula em torno de um conjunto de valores” (p. 51), o que implica “uma recolha sistemática de dados, um diagnóstico suficientemente debatido e uma visão partilhada sobre um futuro melhor” (*ibid.*, p. 52).

No processo de negociação da mudança em educação, Perrenoud (2004) afirma que é necessário que os atores se envolvam num levantamento oportuno dos problemas e encontrem um consenso sobre a existência e a importância de um problema que compartilham: i) uma visão das finalidades e do funcionamento ideal do sistema educativo; ii) um diagnóstico sobre a amplitude do desfasamento desse ideal; iii) o sentimento que esse afastamento é inaceitável e justifica uma ação de mudança.

Segundo Coffey *et al.* (2015), os educadores encontram-se “*encurrados*” entre os problemas atuais e os desafios futuros e é fundamental que avaliem cuidadosamente a direção que o ensino deverá tomar. Para estes autores, a implementação de uma estratégia inovadora deve merecer cuidadosa ponderação, em função de um horizonte claro que aspire a oportunidades únicas para todos os alunos se desenvolverem e entusiasmarem pelo conhecimento e por ideias novas. Mas,

será isso que acontece habitualmente? Um olhar cuidadoso às inovações em escolas básicas revela, de acordo com Ahrens (2017), que, em geral, se trata de mudanças organizacionais. Poucas experiências se focam em mudanças no currículo e na sala de aula; por outras palavras, diz-nos que mudanças organizacionais são implementadas no âmbito de um currículo tradicional. Sendo assim, este autor defende que as mudanças organizacionais devem servir para facilitar o desenvolvimento de um programa instrucional melhorado, e que, conseqüentemente, mais atenção deve ser dada ao PORQUÊ e ao QUÊ, bem como ao COMO do que deve ser aprendido, particularmente no que diz respeito aos problemas individuais e sociais que as crianças enfrentam hoje, sublinhando a necessidade de se reexaminar todo o currículo à luz de um modelo de objetivos claros e aceitáveis. Para esse fim, autores como Hopkins (2008) consideram que nos processos de inovação se deve pôr o foco nas estratégias de ensino, uma vez que elas fornecem o denominador comum entre iniciativas externas e áreas curriculares, e recentram o exercício profissional no núcleo da sua ação: a prática docente.

Pensando nas escolas e também no nível do sistema, são frequentes as abordagens que Fullan e Quinn (2016) classificam como negativas à mudança e que não têm possibilidade de funcionar, fruto de políticas *top-down* formuladas em termos vagos, apontadas à conformidade e assentes na desconfiança, que procuram uma melhoria rápida dos resultados obtidos nos estudos comparativos internacionais – são disso exemplos as reformas norte-americanas levadas a cabo com as iniciativas *No Child Left Behind* e *Race to the Top*. Dizem-nos estes autores, todavia, que, pela primeira vez, existe o conhecimento e a experiência para empreender a transformação da educação. Defendem a necessidade de consistência do propósito, política e prática: “The solution requires the individual and collective ability to build shared meaning, capacity, and commitment to action”. (*ibid.*, p. 1)

No processo de inovação educacional disruptiva protagonizada pelos colégios jesuítas da Catalunha, o horizonte de mudança apontou para um perfil de pessoa do(a) aluno(a). Três fatores foram fundamentais nesse processo, segundo Aragay *et al.* (2016b): i) o reposicionamento profundo da atividade que se realiza na escola (*activity-centered model*); ii) a procura de um impacto efetivo da missão educativa no aluno (para lá dos resultados); iii) o foco no aluno e no impacto efetivo que a escola tem nele, em vez de o colocar no currículo ou na ação.

Outros autores destacam que complementarmente à necessidade de inserção profunda de capacidade de inovação nas escolas, encontra-se a importância de elas terem uma “perspetiva de futuros” (Caldwell e Loader, 2010; Caldwell e Spinks, 2013). Ao descrever uma escola

focada-no-futuro, Caldwell e Loader (2010) adotaram a metáfora de “ver”. Segundo estes autores, uma escola focada-no-futuro: “vê à frente”, mas também “vê atrás”, honrando e ampliando as suas conquistas do passado; “vê acima” no sentido de compreender o contexto da política; “vê abaixo”, demonstrando um profundo entendimento das necessidades, interesses, motivações e aspirações dos alunos e funcionários; “vê ao lado” através do trabalho em rede sobre o conhecimento profissional capaz de levar em consideração as melhores práticas noutras escolas com contextos semelhantes; “vê além”, procurando as melhores práticas noutras nações e noutras áreas além da educação; “vê através”, perseguindo consistência e persistência. À metáfora de “ver”, Caldwell e Loader (2010) justapõem a metáfora de “sentir”: uma escola focada-no-futuro está atenta aos sinais no seu ambiente interno e externo, que podem influenciar o que pode ocorrer no futuro e, posteriormente, podem ser “vistos” (p. 20). Esses sinais podem ser fortes ou fracos e um alto nível de sensibilidade é necessário para os distinguir. Em síntese, a inovação educacional é enquadrada por um determinado horizonte que a impulsiona e orienta, um significado da mudança partilhado pelos atores sociais da escola (envolvendo mais ou menos a comunidade local), uma visão partilhada sobre um futuro melhor. No entanto, diversos estudos revelam que, em educação, pode-se facilmente correr atrás de modas, concorrendo para dinâmicas de inovação superficiais, que não enfrentem o desafio de chegar à sala de aula e ao modo como se ensina e como se aprende. Para se chegar a esse ponto, alguns autores consideram que se deve pôr o foco nas estratégias de ensino, uma vez que elas permitem recentrar o exercício profissional no núcleo da sua ação, a prática docente. O horizonte é determinante, pois tudo depende do quê, do para quê e com quem. Como vimos anteriormente, hoje as inovações tendem a ser determinadas pela economia ou pelos avanços tecnológicos, e os horizontes podem estar a seguir essa “pegada” e a não ser capazes de rever criticamente as perspectivas e pressões que pesam sobre os sistemas educativos e a educação entendida como um bem comum no espaço público (Nóvoa, 2020), podendo inclusivamente concorrer para a propagação de um “apagão pedagógico” (Katuta, 2019), sob o efeito de tal determinismo económico e tecnológico.

3.2 Preparação prévia e planeamento

As inovações com pouca preparação e planificação rigorosa, pouca energia e persistência têm poucas possibilidades de ser bem-sucedidas, defendem autores como Ahrens (2017) e Hopkins *et al.* (2014). O estudo de Ahrens (2017) em escolas básicas permitiu compreender que uma preparação cuidadosa daqueles que ativamente participam numa mudança inovadora é de

primordial importância para o sucesso. O grau com que os objetivos são alcançados depende, muitas vezes, de os professores terem tempo estabelecido diariamente para o planeamento conjunto. O autor visitou várias escolas em que as inovações se desintegraram gradualmente devido à ausência de planeamento contínuo pelos professores participantes.

Em projetos onde a melhoria é evidente, os professores e outros atores que têm que implementar as mudanças estão envolvidos desde o início. Não só participam nas decisões sobre que mudanças devem ser feitas, como se envolvem no planeamento da inovação. Segundo Ahrens (2017), nos casos em que os professores não estão envolvidos desde o início, duas perspectivas importantes sobre a mudança parecem ser desconsideradas:

(i) pouca ou nenhuma mudança duradoura ocorre nas práticas dos professores, a menos que haja modificação do seu pensamento, das suas representações pessoais e do seu comportamento;

(ii) a alteração no pensamento e no comportamento dos professores é mais provável de ocorrer se eles participarem na tomada de decisões sobre a mudança e forem ativamente envolvidos no planeamento.

Outro fator responsável pelo insucesso das inovações, identificado por Ahrens, foi a falta de compreensão do propósito e dos procedimentos envolvidos na implementação. Por seu lado, a maioria das inovações bem-sucedidas parecem ter sido aquelas em que houve boa comunicação com os pais e em que uma variedade de procedimentos foram utilizados para ajudar os pais e outros “leigos” a entenderem os propósitos e o significado das mudanças curriculares propostas (p. 262). Em síntese, segundo Ahrens (2017), três princípios básicos devem ser tidos em conta na concretização das inovações: o envolvimento de todos os atores; uma preparação adequada; e um planeamento contínuo.

A complexidade e o ritmo da mudança exigem uma abordagem diferente do planeamento estratégico tradicional para a maioria dos aspetos da tomada de decisões estratégicas, de acordo com Caldwell e Spinks (2013). Segundo estes autores, o planeamento estratégico continua a ser importante, mas precisa de ser gerido de forma diferente:

Old-style strategic planning, with voluminous documents covering almost every aspect of school operations (invariably based on unmanageable, often data-free, analyses of strengths, weaknesses, opportunities and threats), should pass into history, as should similar efforts in school improvement planning. This kind of work can be fruitful only if there is a degree of stability and predictability in matters that may involve large commitments of funds over time (p. 116).

A forma alternativa que propõem para desenvolver o planeamento é através de um processo denominado por Richard Hames de “navegação estratégica” (Hames, 2007), uma abordagem adaptada para o setor escolar por Caldwell e Loader (2010) – uma abordagem mais dinâmica da estratégia que inclui mais a equipa na avaliação das questões e no desenvolvimento de respostas, e que a torna mais adequada aos tempos turbulentos contemporâneos, em que correções contínuas são necessárias. A estratégia deixa de ser uma tarefa para uma vez no ano: para os líderes da escola e do sistema educativo, é o cerne do seu trabalho diário e a lente através da qual avaliam e priorizam esse trabalho. Segundo Caldwell e Spinks (2013, p. 116),

Instead of generating a plan with dated and static intelligence, strategic navigation responds to real-time, current intelligence. Instead of leaders following directions and meeting deadlines, they are free to respond to the situation as they read it. Instead of an emphasis on the plan, the emphasis is on the navigation.

A navegação estratégica tem, assim, os seus pontos fortes numa perspetiva ecológica do planeamento, conquanto as escolas e os sistemas escolares tenham uma comunidade de líderes que entendam as tendências sociais e políticas, que compartilhem o desejo de perseguir o horizonte definido e que sejam responsáveis e inovadores dentro de uma estrutura estratégica. O objetivo da navegação estratégica é envolver toda a comunidade num processo contínuo que enfrentará a complexidade e gerenciará a incerteza (*ibid.*).

Sublinhando também a importância do planeamento contínuo, a OCDE (2018b) tem procurado propor princípios de design, ao nível da inovação curricular, com vista a uma evolução que designam por ecossistémica. Assim, o programa *Education 2030* identificou cinco desafios comuns:

1. Sobrecarga do currículo – o que torna necessário evoluir de “mais horas de aprendizagem” para “tempo de aprendizagem de qualidade” (p. 6);
2. Desfasamento entre a intenção e o impacto – o hiato entre a intenção do currículo e o resultado da aprendizagem é geralmente muito grande;
3. Qualidade do currículo – o conteúdo deve ser de alta qualidade para que os alunos se envolvam na aprendizagem e adquiram uma compreensão mais profunda;
4. Equidade – os currículos devem garantir a equidade ao inovar: todos os alunos, não apenas alguns, devem beneficiar das mudanças sociais, económicas e tecnológicas;

5. O planejamento cuidadoso e o alinhamento são extremamente importantes para a implementação eficaz das inovações.

Em resposta a esses desafios, os membros do grupo de trabalho e os parceiros envolvidos no programa estão a criar “princípios de design” para as mudanças nos currículos e nos sistemas educativos, que sejam relevantes em diferentes países ao longo do tempo (*ibid.*, p. 7).

No epílogo da importante revisão de literatura sobre a eficácia da escola, Hopkins *et al.* (2014) terminam com três conclusões finais acerca de como identificar as alavancas que, juntas, fornecem maneiras mais poderosas de melhorar a aprendizagem dos alunos e, com isso, gerar a “vontade” de empreender esse caminho:

- ESTRATÉGIA – não é simplesmente identificar os fatores que caracterizam os sistemas educacionais de alto desempenho, mas entender como esses fatores se combinam de maneiras diferentes – em diferentes contextos de inovação – para conduzir a reforma de sistemas que estão em diferentes estágios de progresso;
- APRENDIZAGEM – os autores citam um relatório da OCDE, em que Dumont *et al.* (2010) identificaram um conjunto de princípios que deveriam estar presentes em qualquer ambiente de aprendizagem para que o possamos considerar verdadeiramente eficaz: é feito um convite à transferência de poder para o aluno em ambientes de aprendizagem estruturados e bem projetados, profundamente personalizados e inclusivos;
- IMPLEMENTAÇÃO INTELIGENTE – é feita a sugestão que se “siga” Matt Miles (1975), se “escolha” uma inovação e que a implementemos a sério e profundamente: “Implement with precision and energy, then study the effort, reflect on it, re-energise and refine.” (Hopkins *et al.*, 2014, p. 276).

Ao procurar caracterizar processos de inovação bem-sucedida, Fullan (2016) define-os como: i) processos que formulam e reformulam boas ideias; ii) à medida que constroem capacidades; iii) e sentido de pertença. A estas características, Dungan e Hale (2018), acrescentam que, nas escolas que desenvolvem processos de inovação bem-sucedida, existe liberdade para falhar, espaço para correr riscos, experimentar e tentar coisas novas. Nessas escolas existem processos contínuos de revisão estruturada que facilitam a monitorização da implementação de estratégias, bem como de questões estratégicas emergentes no ambiente mais amplo.

Importa, assim, destacar a preparação das inovações educacionais, associada a um planejamento contínuo com tempo efetivo para o envolvimento diário dos atores sociais na escola, como dimensão-chave para o respetivo sucesso. Esse planejamento contínuo não deve desconsiderar a existência, ou não, de capacidades instaladas (Fullan e Rincón-Gallardo, 2017), antes pelo

contrário, é espoletador de processos de construção de capacidades, à medida que as próprias inovações se vão formulando, concretizando, avaliando e reformulando no interior da escola. Nesse sentido, emerge uma visão do planeamento estratégico como “navegação estratégica” (Caldwell e Loader, 2010), adaptada ao próprio contexto, mais flexível e capaz de responder aos desafios emergentes, e que constitui o cerne do trabalho dos líderes escolares, que não apenas procuram que a inovação seja implementada de forma precisa e enérgica, como lideram processos de revisão contínua da própria inovação.

3.3 Ação inovadora “*evidence-based*”

Existe pouca ação educacional inovadora baseada em evidências (Hattie, 2015; Pedró, 2010). Por um lado, a profissão docente forjou-se essencialmente numa perspetiva de ensino e não de aprendizagem, prevalecendo culturas individuais e de isolamento profissional com pouca necessidade de evidências sobre o impacto das decisões pedagógicas (e organizacionais que as sustentam) na aprendizagem de todos os alunos. Por outro, os esforços de inovação no campo educacional não são devidamente monitorizados e avaliados, dando-se muitas vezes o caso de serem adotadas inovações sem evidências da sua eficácia (Carrier, 2017; Pedró, 2010). Há ainda indícios que a Investigação e Inovação em Educação (IIE) não está suficientemente coordenada, raramente é usada, não é avaliada sistematicamente e não está suficientemente internacionalizada (Pedró, 2015), limitando grandemente a constituição de um corpo de conhecimentos profissionais de base, permanentemente atualizado e de fácil acesso.

De acordo com o Center for the Use of Research and Evidence in Education (2007), existe falta de uma cultura de evidências entre os usuários finais em educação. A esse respeito, Pedró (2015) afirma que, se não fosse assim, decisores e profissionais da educação tornar-se-iam grandes consumidores das bases de dados e eles próprios contribuiriam para destacar as lacunas de conhecimento relativamente aos seus problemas. No entanto, este autor assinala que o uso de evidências se tem vindo progressivamente a instalar nos debates sobre políticas públicas de educação e que duas razões explicam isso: i) essa cultura está cada vez mais presente em outros setores da atividade pública, como políticas sociais ou de saúde; ii) e a acumulação de dados, em grande parte graças a avaliações internacionais e à sua popularização, torna-os inevitáveis. Essa disponibilidade não se traduz, contudo, automaticamente em usos apropriados, defende este autor: a superficialidade parece ser a norma e o nível de capacidade dos decisores ainda é muito baixo. Segundo Pedró, à escala institucional, os líderes escolares parecem ser os primeiros a mobilizar-se para a promoção da cultura da evidência, enquanto que a situação

parece ser pior no caso dos profissionais docentes, entre os quais essa cultura não é sequer incipiente (*ibid.*).

A educação, em oposição a outras disciplinas, como a medicina e a agricultura, tem-se preocupado menos com a avaliação das diferentes abordagens pedagógicas e a determinação do seu impacto nos resultados da aprendizagem (Herodotou *et al.*, 2019). O argumento frequentemente apresentado é a dificuldade na avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente através de metodologias experimentais, devido à variabilidade das condições do ensino nas salas de aula e entre diferentes profissionais, que pode inibir quaisquer comparações e conclusões válidas.

Num estudo sobre diferentes tipos de inovação educativa e as razões porque “pegam”, independentemente de serem ou não suportadas por uma base de evidências, Carrier (2017) aponta para a conveniência de os profissionais desenvolverem competências avaliativas para distinguir inovações baseadas em evidências, eficazes e de valor real, daquelas que podem simplesmente parecer boas. Os dados da investigação que esta autora empreendeu revelaram que a linguagem usada para promover as inovações foi frequentemente emotiva ou descritiva, em vez de informada por evidências. Os documentos por si analisados tenderam a enfatizar a atratividade e a credibilidade das inovações para além das evidências que as apoiavam ou não. Os tipos de evidência usados para apoiar a promoção da inovação pouco provavelmente se basearam em estudos científicos rigorosos, sendo plausível a utilização de estudos informais ou outras formas de evidência relacionadas com informações pessoais ou experiências de terceiros, estatísticas gerais sobre problemas abordados pela inovação ou estatísticas relacionadas com o uso da inovação.

Focando a sua análise na melhoria educacional, em Portugal, e no papel que nela podem desempenhar as evidências, alerta-nos Azevedo (2011) que

uma evolução subordinada ao paradigma da melhoria pode e deve ser lenta, mas tem de ser contínua, coerente, persistente e profissional e socialmente mobilizadora. Almejar esta melhoria requer, entre outros requisitos, evidências bem construídas e bem divulgadas acerca das melhorias já alcançadas e das dificuldades que persistem, evidências acerca das melhores práticas, informação acerca das “comunidades de práticas” já constituídas, evidências que hão de sustentar quer a análise das propostas de contratos de desenvolvimento e melhoria das escolas/agrupamentos quer o estabelecimento de metas de desenvolvimento educacional (p. 258).

A literatura permite-nos considerar esta problemática segundo o nível de cada escola e o nível do sistema educativo. Focando o nível da escola, Hattie (2015) também preconiza a necessidade do desenvolvimento de uma cultura de evidência, que capacite os educadores a:

- pensar avaliativamente;
- ter discussões e debates à luz do impacto que têm;
- usar as ferramentas de avaliação nas escolas (como observações em sala de aula do impacto dos professores sobre os alunos, interpretação das pontuações obtidas nos testes para informar o seu impacto e ações futuras);
- construir uma cultura de evidência, melhoria e capacitação em avaliação;
- desenvolver uma mentalidade baseada na excelência, definida de várias formas, e para todos;
- e ter orgulho do seu impacto coletivo.

Defende este autor que uma cultura contínua de evidências empodera os professores a procurarem evidências que apoiem os seus pontos de vista e interpretações e se engajem nas contínuas fases de análise, tomada de decisão e implementação. A evidência de impacto é um fator central da prática de ensino, o que funciona e para quem, em termos de aprendizagem e desenvolvimento (Hattie, 2015; Herodotou *et al.*, 2019), uma vez que fornece linhas de orientação aos profissionais sobre como modificar ou atualizar as suas práticas para alcançar os resultados de aprendizagem desejados.

A esse respeito, Herodotou *et al.* (2019) sugerem que estamos ainda nos primeiros dias de transformação da prática educativa e, em particular, do desenvolvimento de um *mindset* partilhado baseado em evidências, comum aos investigadores e aos profissionais.

Por sua vez, ao nível do trabalho docente, Chester *et al.* (2015) defendem que desenvolver uma compreensão baseada em evidências sobre o impacto que a inovação no ensino tem na equipa docente, pode fornecer informações sobre o processo de gestão das mudanças e pode ser usada para ajudar a equipa a preparar-se de forma mais realista.

Ao nível do sistema, Greany (2018) sustenta que a importância do bom uso das evidências também pode ser determinante. Dá o exemplo, no campo da autonomia escolar, da evidência de que é a autonomia sobre o currículo e as escolhas pedagógicas – em oposição aos recursos financeiros e humanos – que se correlaciona de modo mais próximo com as melhorias nos resultados dos alunos, alertando que a maior autonomia escolar parece correlacionar-se com a melhoria apenas quando os níveis de capacidade profissional também são elevados (Hanushek *et al.*, 2012). Perspetivar, então, a inovação ao serviço da melhoria educacional não pode deixar de ter em conta a construção de capacidades e apoio sustentado. O estudo de Greany (2018),

que analisou quatro exemplos de mudança educativa à escala do sistema em Inglaterra, permitiu concluir que a mudança em todo o sistema é possível, mas requer um forte e sustentado apoio político e “*capacity building*” a partir de um modelo baseado em valores que permita uma agência³³ local e adaptação (p. 65). Apoiado também em trabalhos recentes (Hallgarten *et al.*, 2015; Suggett, 2015), Greany (2018) defende que a conceção tradicional da mudança *top-down* versus *bottom-up* é, em grande medida, desadequada. Em vez disso, a mudança e a inovação devem ser orquestradas por combinações complexas de mobilização de conhecimento vertical e lateral, o que requer modelos de governança que possam reconhecer e gerenciar os riscos envolvidos na inovação, através de experimentação baseada em evidências e de uma vontade de reconhecer e aprender com o fracasso.

O uso de dados está a tornar-se uma estratégia importante para a inovação e melhoria educacional em muitos países. González-Sancho e Vincent-Lancrin têm estudado para a OCDE os sistemas de informação em educação com o propósito de contribuir para o seu enriquecimento e para que os dados possam ser úteis aos diversos atores envolvidos no terreno. Estes autores consideram que um passo decisivo para a compreensão do potencial dos dados é a criação de uma forte infraestrutura de dados ao nível nacional e que os sistemas de dados longitudinais representam uma solução promissora para enfrentar esse desafio. Defendem que a próxima geração de sistemas de dados educacionais deve integrar registos administrativos longitudinais ao nível individual com plataformas de gerenciamento das aprendizagens e a incorporação de um repertório abrangente de ferramentas de análise e relatórios, a fim de apoiar diferentes tipos de diagnóstico, mais ricos, e fornecer um *feedback* melhorado às partes interessadas (González-Sancho e Vincent-Lancrin, 2016).

Os autores descrevem as funcionalidades dos sistemas de informação longitudinal com a definição do Fórum Nacional de Estatísticas da Educação dos EUA,

a data system that collects and maintains detailed, high quality, student-and staff-level data that are linked across entities and over time, providing a complete academic and performance history for each student; and makes these data accessible through reporting and analysis tools (NFES, 2010, p. 7).

³³ O conceito de agência, sendo usado em diversos estudos educacionais, é considerado por autores como Matusov, von Duyke e Kayumova (2016) um “tricky concept”, uma vez que não existe na literatura um consenso em torno do seu significado. No entanto, tomando como referência o mapeamento que estes autores fazem às utilizações do conceito em contextos educacionais, parece-nos que Greany (2018) recorre ao tipo “effortful agency”, que preconiza a mobilização para a ação, motivação, autorregulação, compromisso.

As principais características destes sistemas são, segundo González-Sancho e Vincent-Lancrin (2016):

- a capacidade de vincular os dados ao nível do aluno, coletados em diferentes momentos e/ou por diferentes agências, instituições ou escolas, e que podem ser armazenados em diferentes repositórios ou subsistemas;
- a capacidade de combinar dados que refletem o desempenho dos alunos e os resultados da aprendizagem com dados sobre matrículas, frequências, antecedentes demográficos e outros fatores que sirvam para contextualizar os resultados dos alunos;
- os sistemas longitudinais são definidos, em oposição a repositórios de dados, por uma integração de ferramentas que permitem a uma variedade de partes interessadas, incluindo fazedores de políticas, investigadores, profissionais e famílias, consultar facilmente o sistema de acordo com as suas necessidades e interesses específicos.

Os sistemas longitudinais da “próxima geração” aspiram a ser considerados “sistemas de aprendizagem” ou “sistemas peritos”, com potencial para promover uma cultura de aprendizagem e de melhoria contínua, transformando a visão estática dos resultados dos alunos, fornecida pelos dados transversais, numa imagem em movimento da progressão de cada aluno. O acesso a informações longitudinais pode, assim, ajudar educadores e investigadores a identificar e monitorizar melhor os alunos que não estão a progredir em direção às metas desejadas, estimar a eficácia de vários programas e práticas e obter *insights* para melhor apoiar as necessidades dos alunos (p. 746).

Em síntese, a investigação permite perceber que existe pouca ação inovadora baseada em evidências e que os esforços de inovação em educação não são devidamente monitorizados e avaliados. Apesar de o uso de evidências se vir progressivamente a instalar nos debates sobre políticas educativas, esse aumento não se tem traduzido num uso mais apropriado, parecendo prevalecer a superficialidade na adoção de determinadas inovações. Ao nível da escola, o desenvolvimento de uma cultura de evidência permitirá às equipas docentes melhorar o conhecimento sobre o impacto da sua ação nas aprendizagens dos alunos e desenvolver competências de análise e avaliação, tornando a evidência de impacto num fator central da prática de ensino. Por sua vez, ao nível macro, os sistemas de informação “peritos” revelam um grande potencial quanto à disponibilização de dados transversais sobre a aprendizagem dos alunos, relevantes aos diversos atores interessados, do nível do sistema ao nível da escola, o

que pode impulsionar a promoção de uma cultura de aprendizagem informada e melhoria contínua.

3.4 Colaboração (equipas docentes envolvidas e comprometidas)

Sobre o exercício da ação docente essencialmente privado, Hattie (2015, p. 23) refere que “there is almost a conspiracy in saying “*I acknowledge that you teach differently from me, and I respect that*”, which is code for “*Just leave me alone*”.” Autores como Schleicher (2018) sublinham, a esse respeito, que muitos professores acreditam que um bom ensino é uma arte individual baseada em inspiração e talento, e não um conjunto de competências que podem adquirir durante a carreira.

Embora o trabalho colaborativo docente seja, nos discursos predominantes em educação, o modo primordial como as equipas docentes operam, parece haver evidências que atestam que: por um lado, nas culturas profissionais, prevalece o individualismo e a balcanização (Cabral e Alves, 2016; Hargreaves e Fullan, 2012; Machado e Formosinho, 2018); e, por outro, nem todas as práticas colaborativas estimulam melhorias substanciais no ensino ou desenvolvem a capacidade de inovação dos professores (Krichesky e Murillo, 2018). Segundo estes autores, coexistem hoje abordagens críticas que: i) denunciam o uso da colegialidade como mecanismo de controle; ii) ou assumem a colaboração como fator de mudança educativa – como componente-chave da aprendizagem organizacional ou como estratégia de melhoria escolar.

Segundo Krichesky e Murillo (2018), a primeira coisa que temos aprendido sobre a colaboração docente é o quão árduo é “desenvolvê-la” nas escolas, o que em seu entender se fica a dever:

- às condições físicas e estruturais das organizações escolares;
- à falta de oportunidades de capacitação que contribuam para o desenvolvimento de competências ligadas ao trabalho colaborativo;
- à capacidade limitada de gerir posições divergentes.

Muitas vezes, as atividades colaborativas são percecionadas como uma distração das necessidades mais prementes dos alunos. Ou seja, uma distração à “*real school*”. A interação com os colegas é, segundo estes autores, muitas vezes avaliada como positiva apenas quando se torna relevante para atender às urgências que a sala de aula exige.

No estudo que fizeram em escolas secundárias com uma marcada cultura de trabalho coletivo e processos de inovação bem-sucedidos, estes autores identificaram diferentes matizes e práticas de concretização da colaboração docente (*ibid.*):

- i) coordenação – oferece pautas para a ação individual, sem que gere um trabalho verdadeiramente articulado com outros; não implica, por isso, que os professores compartilhem valores ou visões comuns sobre o ensino;
- ii) desenvolvimento conjunto – pode significar a conjugação de esforços para gerar um produto final que pode ser um recurso, um projeto interdisciplinar ou uma atividade geral;
- iii) resolução de problemas – trata-se de encontrar possíveis soluções para uma situação percebida como problemática; os espaços de discussão permitem avaliar alternativas, discutir uma decisão já tomada ou planejar conjuntamente intervenções; torna-se essencial que os valores sejam compartilhados, mas, de qualquer forma, uma visão comum é construída para orientar a análise e a busca de soluções; as práticas partilhadas e os conhecimentos que se constroem geram um corpo de informação que serve como uma fonte de aprendizagem para os professores.

Ainda segundo Krichesky e Murillo (2018), a coordenação parece ser uma das modalidades mais débeis do trabalho colaborativo: não implica a existência de valores partilhados, não gera fortes relações de interdependência e não promove necessariamente a aprendizagem dos professores. O desenvolvimento de projetos interdisciplinares e a resolução conjunta de problemas, por outro lado, exigem uma forte interdependência com base em valores partilhados e assentam em partilhas com grande potencial para gerar novas aprendizagens. De acordo com a sua natureza, o trabalho colaborativo docente pode, então, perpetuar práticas pedagógicas conservadoras ou aumentar as estratégias inovadoras de ensino (Hargreaves e O'Connor, 2018). Tendo em vista o “potencial inovador” do trabalho colaborativo docente, investigadores como Sahlberg (2011) e Greany (2018) argumentam que seria importante desenvolver a capacidade da profissão através de, por exemplo, programas e modelos de desenvolvimento profissional de apoio à tomada de decisão, ligados a mudanças mais amplas, como redes laterais de aprendizagem geradoras de confiança.

Cada um por si e cada escola por si, sem redes de entreaajuda, dificilmente uma inovação em educação pode ser bem-sucedida. A esse respeito, Hattie (2015, p. 23) diz-nos que é preciso mudar:

We must stop allowing teachers to work alone, behind closed doors and in isolation in the staffrooms and instead shift to a professional ethic that emphasises collaboration. We need communities within and across schools that work collaboratively to diagnose what teachers need to do, plan programmes and teaching interventions and evaluate the success of the interventions. We need communities that promote and share professional development aimed at improving

teacher effectiveness and expertise, that devise performance *dashboards* to show success in learning and achievement and that build a coalition of the successful.

We need strong research, development and evaluation systems to ensure practice is grounded in reliable evidence.

As reformas educacionais de terceiro tipo³⁴, como caracteriza Perrenoud (2004), não ocorrem simplesmente pelo facto de se decretarem: necessariamente têm de “passar por uma evolução das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho” (p. 38). Para que as mudanças planificadas não sejam apenas uma aparência, “é indispensável negociar as reformas ou as renovações com os atores, para conseguir a adesão do maior número - se o não fizermos podemos estar certos de que nada de significativo mudará” (*ibid.*, p. 38).

As reformas educativas alicerçadas em mudanças decretadas, sem a implicação e a participação dos atores nas escolas, não têm apresentado significativos impactos na organização escolar e na melhoria das escolas (Bolívar, 2017; Canário, 2005; Carbonell Sebarroja, 2001; Fullan, 2016; Hargreaves e Fink, 2007; Hopkins, 2013; Perrenoud, 2004). Esta situação levou a que políticas educativas fossem, entretanto, sendo centradas no compromisso, na implicação e na participação dos atores escolares, implicando as escolas e a profissionalização docente na responsabilidade da melhoria. Canário (2005, p. 93) explica que “as reformas impostas de cima produzem mudanças formais, mas raramente transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores”.

A importância dada ao trabalho colaborativo em reformas educativas e políticas públicas ocorridas em Portugal desde a década de 1990 é disso exemplo, apontando para processos de descentralização de poderes de decisão curricular e para a atribuição de maior autonomia às escolas e aos professores, reconhece o papel central dos professores, enquanto coletivo, na

³⁴ As reformas educacionais organizam-se, segundo Perrenoud (2004), em três tipos: as reformas estruturais - mudanças do primeiro tipo - que “não implicam a transformação de práticas” (p. 37) - e que, por isso, não incomodam muito os atores, pois não os convocam a uma intervenção direta ou à cedência de recursos; as reformas de currículo - mudanças de segundo tipo - que não afetam, mais do que superficialmente, as práticas de ensino, uma vez que “a autonomia dos professores e o seu poder de interpretação dos textos os autoriza a não modificar grandemente o seu ensino, se não ficarem convencidos com os novos programas” (*ibid.*, p. 37); e as mudanças que dizem respeito às práticas pedagógicas - mudanças do terceiro tipo - como por exemplo, as transformações ligadas “à avaliação formativa, ao uso das tecnologias na aula, à pedagogia diferenciada, às práticas ativas, às didáticas” (*ibid.*, pp. 37-38). Para este autor, as mudanças dos dois primeiros tipos entram em vigor, mas nada mudam de relevante, acabando por se esvaziar de sentido.

consolidação das mudanças educativas preconizadas (Leite e Pinto, 2016). Contudo, afirmam estas autoras que políticas e práticas que privilegiam critérios de eficiência impostos externamente, que se esgotam na resposta aos princípios da performatividade, concorrem em sentido oposto:

Quando os pressupostos de algumas medidas políticas não são apropriados ou quando não são proporcionadas condições para a sua concretização, são reveladas outras faces deste apelo à organização do coletivo escolar, em muitos casos vindo a reforçar o isolamento e o individualismo (pp. 70-71).

As culturas escolares, que Hargreaves (1992) define como “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (p. 217), tal como os contextos políticos e as disposições e comportamentos das lideranças, são determinantes no apoio da aprendizagem e desenvolvimento profissional dos seus professores bem como na respetiva melhoria organizacional. Tem, por isso, particular significado o conceito de cultura no estudo das escolas enquanto organizações, uma vez que tem a “capacidade para iluminar e revelar fenómenos novos que permaneceriam encobertos noutras abordagens de pesquisa” (Lima, 2002, p. 19).

Segundo a categorização de Hargreaves (1992), as culturas escolares agrupam-se em três grandes chapéus, precisamente em função da menor ou maior interação e interdependência dos respetivos atores: as culturas de separação, onde impera o individualismo; as culturas de conexão, que incluem a balcanização, a colaboração confortável e a colegialidade artificial; e as culturas de integração, ou totalmente colaborativas. As culturas de integração, particularmente aquelas em que prevalece o profissionalismo colaborativo (Hargreaves e O’Connor, 2018), parecem ser as que mais possibilidades têm de gerar o desenvolvimento profissional dos professores e de transformar as escolas em comunidades profissionais de aprendizagem.

Em momentos de mudança, Fullan e Hargreaves (2001) alertam-nos para a necessidade de abordarmos os processos de formas que sejam sensíveis às exigências do mundo real que caracterizem os contextos do ensino:

precisamos de entender o modo como o ambiente dos docentes influencia as suas práticas educativas: necessita-se de uma compreensão ecológica do ensino – do modo como este se desenvolve, de forma a adequar-se ao ambiente as formas como o podemos e devemos mudar, se quisermos alterar o que ocorre no seu interior (p. 63).

Na mesma linha de pensamento, Lima (2002) defende que se deverá perspetivar as culturas dos professores não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de conceções, mas também de comportamentos e de práticas:

abordaremos mais frutuosa e estas culturas se as encararmos, não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho (p. 20).

Parece haver uma aceitação generalizada de que as inovações se devem sustentar em trabalho colaborativo focado dos docentes (Bolívar, 2017; Fullan, 2019; Hargreaves e Fullan, 2012; Hargreaves e O'Connor, 2018; Hattie, 2015; Osborne, 2016). Todavia, o seu grau de envolvimento parece ser igualmente um fator importante no sucesso ou fracasso das inovações (Ahrens, 2017).

Outros autores manifestam que as escolas organizadas como “comunidades profissionais de aprendizagem” (CPA) são um terreno fértil onde o caminho de melhoria da educação pode ser percorrido (Bolívar, 2017; Fullan, 2016; Hopkins, 2008; Hopkins *et al.*, 2014; Stoll, 2009). Nessa perspetiva, a “capacity building” surge intimamente ligada a esta construção contínua de melhorias qualitativas (Bahadur Bhaat e Su Kim, 2017; Fullan, 2016; Fullan e Quinn, 2016; Fullan e Rincón Gallardo, 2017; Harris, 2004; King e Newmann, 2001; Stoll, 2009; Stoll e Seashore Louis, 2007).

Por sua vez, Hattie (2015), que assinala que a maior barreira à aprendizagem dos alunos é a variabilidade³⁵ dentro das escolas – existindo muitas causas para essa discrepância, a mais relevante, em seu entender, é a variabilidade na eficácia dos professores –, considera fundamental a articulação de três realidades para se poder chegar ao cerne do “conhecimento especializado colaborativo”: i) ter professores especializados, inspirados e apaixonados; ii) ter líderes escolares que aproveitam o conhecimento especializado nas suas escolas e lideram

³⁵ John Hattie defende que se se pretende melhorar a aprendizagem dos alunos, é vital identificar a principal barreira a esse objetivo. Baseando-se nos resultados do PISA 2009, este autor assinala que essa barreira é o efeito da variabilidade na aprendizagem dentro das escolas. Contrariamente ao que se poderia pensar, a variabilidade entre escolas nos países ocidentais é menor que a variabilidade dentro das escolas. Não sugere que todos os professores são maus, mas que existe uma grande variabilidade entre os professores no efeito que têm na aprendizagem dos alunos.

transformações de sucesso; e iii) ter um sistema que fornece apoio, tempo e recursos para que esse trabalho conjunto ocorra.

Segundo Hargreaves e Fullan (2012), o conceito de capital profissional representa uma forma abrangente e fundamental de captar o significado profundo da mudança educativa para os professores. Consiste em três componentes: o capital humano (a qualidade do indivíduo); o capital social (a qualidade do grupo) e o capital decisional (a qualidade das decisões baseadas em evidências e julgamento de peritos). A investigação revela que o foco no capital humano, sendo importante, não altera a cultura (Fullan, 2016). O capital social, em contraponto, é o ponto de alavancagem mais forte. O capital social produz mais capital humano do que o contrário – o capital social desenvolve os indivíduos, que, por seu lado, tornam o grupo mais forte. A esse respeito, Ainscow (2015) argumenta que as escolas caracterizadas como apresentando baixos níveis de capital social provavelmente subutilizarão a experiência existente dentro da escola e rejeitarão a experiência vinda de fora, o que significa que programas bem pensados podem ser prejudicados pelo caráter faccionado da vida dos professores ou por normas fortes que militam contra a colaboração docente.

Sendo importantes, o capital humano e o capital social não são suficientes para Hargreaves e Fullan (2012). De acordo com estes autores, a essência do profissionalismo é a habilidade para fazer julgamentos discricionários. Sublinham que o capital decisional é aguçado quando é mediado pela interação com os colegas. As estratégias de alto rendimento tornam-se mais precisas e integradas quando são desenvolvidas e implantadas em equipas que as aperfeiçoam e interpretam constantemente.

Investir num “profissionalismo interativo” (Hargreaves, 1992) tem desencadeado em Portugal dinâmicas inovadoras como as “equipas educativas” (Formosinho e Machado, 2009), que se inserem numa filosofia de autonomia pedagógica e curricular das escolas e dos diversos atores escolares (Formosinho e Machado, 2016).

Os diversos contributos aqui trazidos permitem concluir que, em sede de inovação educacional, há que ter presente a importância do envolvimento e trabalho colaborativo docente, desde o início, no planeamento, concretização, avaliação e aperfeiçoamento das inovações. Para esse fim, é preciso tempo, apoio e colaboração focada entre os professores, o “profissionalismo colaborativo” de que falam Hargreaves e O’Connor (2018), uma vez que a inovação aspira a ter impacto na sala de aula e na melhoria das aprendizagens dos alunos. Estes autores definem

profissionalismo colaborativo³⁶ como uma versão mais profunda e rigorosa da colaboração profissional:

is about how teachers and other educators transform teaching and learning together to work with all students to develop fulfilling lives of meaning, purpose, and success. It is organized in an evidence-informed, but not data-driven, way through rigorous planning, deep and sometimes demanding dialogue, candid but constructive feedback, and continuous collaborative inquiry (Hargreaves e O'Connor, 2018, p. 4).

Suportados pela análise de cinco estudos de caso, escolhidos por oferecem diferentes desenhos de profissionalismo colaborativo, espalhados por quatro continentes, logo abrangendo diferentes contextos culturais e sistemas educativos, os autores apontam dez princípios do profissionalismo colaborativo (*ibid.*, pp. 6-7):

1. Autonomia coletiva: os educadores têm mais independência da autoridade burocrática *top-down*, mas menos independência uns dos outros;
2. Eficácia coletiva: a crença de que, juntos, fazem a diferença nos alunos, apesar de tudo o resto;
3. Questionamento colaborativo: os professores exploram regularmente problemas em conjunto, questões ou diferenças de prática com vista à melhoria ou à transformação do que estão a fazer. O questionamento colaborativo é uma marca integrante do trabalho diário dos professores. Os professores identificam e questionam-se sobre os problemas antes de os irem apressadamente resolver;
4. Responsabilidade coletiva: as pessoas têm a obrigação mútua de se ajudarem e de servirem os alunos em comum. Trata-se dos nossos alunos e não dos meus alunos.
5. Iniciativa coletiva: há menos iniciativas, mas há mais iniciativa. Os professores tomam a iniciativa e o sistema encoraja-os: comunidades de indivíduos sólidos, comprometidos a ajudar e a aprender uns dos outros;
6. Diálogo mútuo: as conversas difíceis têm lugar e são ativamente promovidas pelos educadores. O *feedback* é honesto. Existe diálogo genuíno sobre diferenças de opinião válidas sobre ideias, recursos ou comportamentos desafiantes dos alunos. Os participantes são

³⁶ Os autores concebem o profissionalismo colaborativo em alternativa à colaboração profissional: enquanto a colaboração profissional é descritiva (delineia como é que as pessoas trabalham juntas numa profissão), o profissionalismo colaborativo é normativo (é acerca da criação de melhores e mais fortes práticas profissionais em conjunto).

protegidos por protocolos que insistem na clarificação e na escuta antes de que algum desentendimento ocorra;

7. *Joint work*: é algo que está presente no ensino em equipa, na planificação colaborativa, na ação de pesquisa colaborativa, no feedback estruturado, na avaliação por pares, na discussão de exemplos de trabalhos de alunos, e por aí fora. Envolve ações e por vezes produtos ou dispositivos (como uma aula, o currículo ou um relatório de feedback) e é muito facilitado pelas estruturas, pelas ferramentas disponíveis e protocolos.

8. Significado e propósito comum: aspira a, articula e promove avanços num propósito comum, maior que os resultados nos testes ou que uma conquista académica. Define e compromete-se com objetivos educacionais que permitem e encorajam os jovens a crescer e a desenvolver-se como seres humanos inteiros que podem viver as suas vidas e encontrar um trabalho com significado e propósito para si próprios e para a sociedade;

9. Colaboração com os alunos: nas formas mais desenvolvidas do profissionalismo colaborativo, os estudantes estão ativamente envolvidos com os seus professores na construção conjunta da mudança;

10. *Big picture*: todos sabem qual é a *big picture*. Veem-na, vivem-na e criam-na em conjunto. Hargreaves e O'Connor (2018) realçam também que quando surgem inovações em educação verifica-se uma tendência de as divulgar rapidamente sem se procurar compreender as condições para possam ser eficazes. Propõem, por isso, uma regra com o propósito de melhorar o poder fazer, a regra dos quatro B:

i) *Before* – um esforço de inovação tem mais hipótese de ser bem-sucedido se a escola tiver tido experiências de inovação anteriores; o mesmo é verdadeiro com a colaboração – uma nova estrutura ou protocolo de colaboração tem maior probabilidade de êxito se a escola tiver tido experiências prévias de trabalho conjunto;

ii) *Betwixt* – o foco na colaboração através de, por exemplo, o planeamento, a concretização e o *feedback* de uma aula aberta não acontece isoladamente – não pode ocorrer numa cultura em que os professores trabalhem sós o resto do tempo;

iii) *Beyond* – uma escola não vai desenvolver-se tão bem se os seus profissionais apenas colaborarem uns com os outros – os bons exemplos revelam procura de inspiração, evidências e interação com educadores e investigadores de outras paragens;

iv) *Beside* – na maioria dos casos, se queremos compreender as escolas, devemos também compreender os sistemas em que elas se inscrevem.

A colaboração docente é apontada por diversos autores como dimensão nuclear se se pretende perspetivar a inovação educacional ao nível da escola. Contudo, nem todas as práticas colaborativas estimulam melhorias substanciais no ensino ou desenvolvem a capacidade de inovação dos professores. Conceitos como “capital profissional” (Hargreaves e Fullan, 2012), “conhecimento especializado colaborativo” (Hattie, 2015), “equipas educativas” (Formosinho e Machado, 2009), “profissionalismo colaborativo” (Hargreaves e O’Connor, 2018) e “comunidades profissionais de aprendizagem” (Hopkins, 2008; Stoll, 2009) situam esta problemática perante a necessidade de desenvolvimento na escola de culturas profissionais de integração, para usarmos a expressão de Hargreaves (1992). Esta dimensão central na conceptualização da inovação em educação está intimamente ligada às demais dimensões em jogo. Importa sublinhar ainda que a colaboração em equipas docentes comprometidas com o processo de inovação, se não se dá desde o início e não envolve os participantes nas diversas fases de tomada de decisões, pouca ou nenhuma mudança duradoura produzirá nas práticas de ensino.

A escola, entendida como CPA e, enquanto tal, como espaço privilegiado da inovação educacional, apresenta continuamente novos desafios para os quais os professores necessitam de se preparar convenientemente. Para autores como Alonso (2007) e Silva (2016), por mais que se trabalhe noutros domínios, o desenvolvimento profissional docente, tanto através da formação inicial dos professores como do acompanhamento ao longo da sua atividade profissional, constitui a “pedra de toque” sem a qual qualquer tentativa, por mais sustentada que seja, está condenada ao insucesso (Silva, 2016, p. 54). Nessa linha de pensamento, a conceptualização do desenvolvimento profissional docente deve ser enquadrada nos conceitos de escola e de currículo, enquanto contexto de ação e espaço de intervenção profissional (Marcelo, 1999).

Essa perspetiva aproxima-se da visão de Nóvoa (2017, p. 1125), que preconiza uma aprendizagem desenvolvida no espaço da profissão, “resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente”, com base na análise sistemática do trabalho feito na escola, e da de Pacheco (2019) que aponta a uma formação gerada a partir do interior da profissão. Fullan (2016) também se acerca da mesma perspetiva e defende que a aprendizagem profissional em contexto é a única que, em última instância, ajuda a mudar as salas de aula. Segundo este autor, para quem a melhoria das aprendizagens dos alunos é um esforço mais coletivo do que individual, a aprendizagem profissional docente pressupõe o desenvolvimento de CPA, que se caracterizam pelo “reflective

dialogue, deprivatization of practice, collective focus on student learning, collaboration, and shared norms and values” (p. 116).

Nesse sentido, autores como Darling-Hammond *et al.* (2017) consideram que são necessárias oportunidades para que os professores continuem a aprender e a preparar-se para responder aos desafios da inovação, que passam por “a product of both externally provided and job-embedded activities that increase teachers’ knowledge and help them change their instructional practice in ways that support student learning” (p. 2).

Lógicas de desenvolvimento profissional docente focadas em situações de ensino-aprendizagem contextualizadas surgem, assim, como mais consonantes com a inovação e reforçam a ideia da estreita ligação entre o desenvolvimento das culturas colaborativas e a aprendizagem organizacional da própria escola.

A compreensão inter-relacionada do desenvolvimento pessoal e profissional com o desenvolvimento organizacional da escola como instituição aprendente deverá, então, pressupor a existência de mecanismos de apoio ao desenvolvimento pessoal que envolva “oportunidades, tanto para aperfeiçoamento de destrezas relacionadas com o trabalho, como para o desenvolvimento da visão pessoal e organizacional” (Day, 2001, p. 75).

Podendo ser diversificados os pontos de partida dos programas de desenvolvimento profissional docente, parece emergir uma lógica de formação continuada, em contexto, através da qual se procura convergir a evolução profissional e a melhoria organizacional. Nessa dinâmica a escola desempenha um papel central no desenvolvimento profissional docente, num processo em que “*we are developing rather than a process of you must develop because you are underperforming*” (Heystek e Terhoven, 2015, p. 629).

3.5 Coerência dos processos

De pouco parecem servir os esforços de inovação isolada, focada numa única dimensão, ou de múltiplas inovações desarticuladas entre si. A coerência é uma característica decisiva se se perseguem inovações bem-sucedidas. Autores como Osborne (2016) e Fullan (2019) alertam-nos que no campo da inovação educacional há muita incoerência, expressa em inovações que focam um ponto e deixam a maioria das dimensões de lado, que não são sistémicas.

A esse respeito, Pedró (2010), que sustenta que a literatura pedagógica apresenta diversas aproximações ao conceito de inovação educativa, a maior parte das quais enfatizando a dinâmica das inovações a partir de uma perspetiva institucional, justifica que essa ênfase se fica a dever ao objetivo de melhoria da perceção dos processos pelos próprios atores com o fim de

aumentar a respetiva qualidade e transcender as dificuldades que enfrentam as inovações escolares. Este autor, que enquadra o conceito de inovação educacional numa perspetiva sistémica, relaciona com esse propósito de melhoria da perceção dos processos pelos atores sociais na escola, o carácter discreto, particular, específico e local da inovação educativa, até ao ponto de sugerir que, no contexto escolar, qualquer mudança que seja percecionada pelos atores como uma inovação acaba por ser considerada, de facto, como uma inovação numa verdadeira expressão de relativismo pedagógico. De acordo com Pedró (2010), a ausência de referência aos efeitos da inovação sobre os resultados das aprendizagens dos alunos sugere implicitamente que toda a inovação (ou, mais concretamente, toda a mudança percecionada como inovação) é boa por natureza e que, por conseguinte, quando os docentes embarcam em processos de inovação estão a levar a cabo responsabilmente o seu trabalho e a desenvolver-se profissionalmente.

Nesta perspetiva, autores como Simplicio (2000) e Findikoglu e Ilhan (2016) advogam que, para que as inovações tenham impacto nas aprendizagens dos alunos, mudanças de monta são necessárias, articuladamente, nos três elementos do ensino, o currículo, as metodologias de ensino e a avaliação, e apontam como dimensões-chave dessas mudanças os vértices do triângulo professores, currículo e ambientes educativos. E outros autores, como Ríos e Villalobos (2016), sustentam que para que essas mudanças ocorram é necessário assegurar condições internas de organização das escolas que as proporcionem, contando com diretores e líderes técnicos que desempenhem um papel ativo nos processos de mudança. Os dirigentes escolares garantem que a atenção da comunidade escolar está centrada em questões de importância estratégica, partilhando o seu conhecimento sobre esses assuntos com a comunidade escolar e incentivando outros líderes a fazerem o mesmo nas suas áreas de interesse (Caldwell e Spinks, 2013).

Michael Fullan e Joanne Quinn, no trabalho que têm desenvolvido ao nível do sistema escolar de alguns estados e de alguns países, compreenderam que muitos apresentavam um problema de coerência: sobrecarga de iniciativas; ausência de políticas coordenadas; implementação das visões no terreno formuladas em termos vagos ou superficiais. Estes autores entendem coerência como uma compreensão profunda e partilhada da natureza de trabalho (Fullan e Quinn, 2016).

Em 2011 Michael Fullan escreveu o artigo “*Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*”, no qual identificou o que chamou de “*drivers*” errados para a reforma de todo o sistema. Por *driver* errado considera uma força política deliberada como poucas possibilidades

de atingir os resultados esperados. Os quatro *drivers* errados que encontrou foram: o foco na prestação de contas, o individualismo, a tecnologia e as políticas *ad hoc*.

Em resposta aos *drivers* errados, Fullan e Quinn (2016) elaboraram o que designaram por “referencial de coerência” (“*Coherence Framework*”), no qual “*drivers*” certos interagem entre si. Por *driver* certo entendem uma força política deliberada que acaba por permitir atingir melhores resultados (mensuráveis) para os alunos. Os quatro *drivers* certos do modelo de coerência, que contrapõem um a um os *drivers* errados são:

- a *capacity building* com foco nos resultados, que pressupõe o desenvolvimento de competências no grupo que possibilitem que este se autorresponsabilize e assuma a prestação de contas com o exterior;
- o desenvolvimento de culturas de colaboração, o que significa pessoas que trabalham conjuntamente com uma finalidade específica dentro das escolas e entre as escolas;
- o aprofundamento das aprendizagens, que se foca na premissa de que a pedagogia deve ser mais atrativa e motivadora (é o *driver* para melhores resultados; pode usar a tecnologia como acelerador);
- o foco nas metas, que se refere à necessidade de integrar tudo o que o sistema está a fazer e alicerça-se no imperativo moral de que todos os alunos aprendam e abarca tanto a equidade como a excelência.

Os *drivers* errados operam perversamente. Segundo Fullan e Quinn (2016), cada um deles é suficientemente ineficaz por si, mas habitualmente surgem juntos como “atores amadores num mau filme”. O modelo preconizado pelo modelo de coerência, procura debruçar-se no “*what else to do*” e caracteriza-se por: i) é tudo sobre o fazer, trabalhando da prática para a teoria, e melhorando ao fazer mais com conhecimento acumulado; ii) é sobre todo o sistema – todas as escolas e todos os alunos no distrito, estado, província e país; iii) concentra-se em pedagogia precisa – o que funciona na promoção de uma aprendizagem engajadora para alunos e professores; iv) identifica e estabelece as condições, as culturas, na escola, região e nos níveis mais amplos para as infraestruturas que incentivam e apoiam a implementação profunda; e v) determina sempre o impacto nos alunos e naqueles que se relacionam com eles (p. 5). Segundo os autores, o efeito cumulativo de esvaziar os *drivers* errados e empregar os *drivers* certos em conjunto é uma maior clareza e coesão.

O modelo elaborado por Fullan e Quinn dirige-se a todos os níveis do sistema educativo – escola e comunidade, distrito e região, e estado. Ao nível da escola e ao nível regional, é possível agir usando diretamente o modelo de coerência. Ao nível do estado, os líderes têm

uma dupla agenda: usar o modelo nas próprias ações, mas também criar a infraestrutura de política, orçamento e parcerias ao nível médio e local para que a “melhoria de todo o sistema” floresça. A abordagem dos autores é, segundo dizem, uma proposição “win-win”, mas tem de ser intencional e deliberadamente promovida por muitos líderes trabalhando individual e coletivamente, podendo ser formulada assim: “when large numbers of people have a deeply understood sense of what needs to be done – and see their part in achieving that purpose – coherence emerges and powerful things happen” (Fullan e Quinn, 2016, p. 1).

A coerência dos processos de inovação educacional, aqui ilustrada no modelo de Fullan e Quinn, mas também expressa noutros modelos de inovação e mudança (exemplos: Ainscow, 2015; Cabral e Alves, 2018; Fullan, 2016; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017), remetem para:

- a necessidade de as inovações ocorrerem nas dimensões-chave, de modo articulado;
- a sistematicidade e eficácia das ações, uma vez que atuam diretamente na transformação das culturas profissionais;
- a importância da liderança – os líderes têm de equilibrar a combinação certa das variáveis para responder às necessidades dos seus contextos e promover a *capacity building* em todos os níveis à medida que essa combinação ocorre.

As organizações altamente bem-sucedidas aprendem do sucesso de outras, mas não tentam imitar o que elas fizeram – encontram o seu próprio caminho para o sucesso (Fullan e Quinn, 2016). E asseguram a coerência dos processos.

3.6 Lideranças implicadas (coconstrutoras)

A qualidade da liderança parece ser um fator preditor do sucesso numa inovação (Ahrens, 2017; Bolívar, 2017; Díaz-Gibson *et al.*, 2019; Dungan e Hale, 2018; Ríos e Villalobos, 2016). Nas escolas em que o diretor não é, ele próprio, um ator no planeamento da inovação, em que assume um papel de líder autocrático e não apoia a experimentação, os professores passam “through the motions”, mas realizam muito pouco (Ahrens, 2017, p. 261). Um líder escolar que promove inovação revela características de apoio, colaboração, comunicação, e procura estar conectado ou em rede. Nos estudos de Dungan e Hale (2018), os líderes escolares inovadores foram percecionados como aqueles que promoveram uma abertura a correr riscos e que construíram uma cultura onde a equipa experimentou liberdade para falhar. Os participantes expressaram unanimemente ter recebido apoio da liderança e apontaram essa como a característica mais importante para se garantir um ambiente inovador numa escola. Os líderes de mudança, como os chama Fullan (2011), têm a capacidade de gerar energia e paixão nos outros, através da ação.

Por sua vez, Gairín Sallán (2020) sublinha que os líderes escolares, enquanto agentes de mudança, dão primazia a uma visão global e holística – “Se trata, en este contexto, de apreciar las sinergias culturales, de asumir la diversidad de planteamientos, de promover la comunicación y de practicar, como propuesta, la colaboración interpersonal y la cooperación colectiva, en el marco de proyectos colectivos de futuro” (p. 236) –, e lideram, mais do que gerem – “El agente de cambio debe gestionar y liderar; en el primer caso, organizando la práctica y garantizando su ejecución; y en el segundo, promoviendo una visión compartida, base para la definición de estrategias necesarias que permitan avanzar en esa dirección” (*ibid.*). Segundo este autor, as competências gerais dos agentes de mudança poderiam ser as enunciadas por Pont e Teixidor (2002): compreender a complexidade do ser humano, sua percepção, reações cognitivas e emotivas perante a mudança e suas motivações pessoais e profissionais; atuar no alcance de valores éticos com vista à promoção da mudança; conhecer e compreender ideologias, contexto, tradições, culturas, crenças e valores das organizações e das pessoas afetadas pela mudança; liderar para influenciar as equipas, motivar as pessoas e descobrir o seu potencial, desenvolver um clima de confiança e criar sentimentos de implicação proativa; planificar e desenvolver estratégias para atuar na complexidade e liderar uma mudança planificada; fazer o acompanhamento e a integração da mudança.

Apesar de a investigação sobre a melhoria da escola contar já com cinco décadas, o estudo sistemático sobre o que o diretor realmente faz e a relação com a mudança é recente. Não obstante, a liderança é um enfoque tão potente que acabou por se impor paulatinamente e na atualidade é difícil encontrar um estudo de mudança ou inovação educativa que não a mencione ou trate como dimensão-chave (Fullan, 2016; Villa Sánchez, 2019).

Alguns autores foram, ao longo do tempo, cunhando expressões que, de algum modo, adjetivaram diferentes tipos de liderança. Na revisão temática que fez sobre a liderança como fator-chave para a inovação e a mudança educativa, Villa Sánchez (2019) enuncia um extenso conjunto de diferentes tipos de liderança identificados na literatura, de que aqui sublinhamos a liderança distribuída (Gronn, 2002), a liderança emocional (Goleman, 1996) e a liderança transformacional (Bass, 1985). Enunciamos ainda, pela sua relevância, a liderança instrucional (Hallinger e Heck, 1996), que assinala o impacto da ação dos líderes nos resultados de aprendizagem dos alunos.

No campo da mudança educacional, a investigação sobre liderança, no que diz respeito a inovações para melhorar as escolas, aborda amplamente a liderança como uma prática distribuída, enfatizando-a como uma característica emergente de grupos, equipas ou redes

(Hallinger e Heck, 2009; Harris, 2004; Leithwood *et al.*, 2009; MacBeth *et al.*, 2004; Spillane, 2006). Apesar de a liderança distribuída ser um conceito complexo e multifacetado, Vennebo (2017) sintetiza que independentemente da diversidade de perspectivas adotadas, a investigação reflete uma visão comum da liderança:

- o diretor usa o seu poder individual para criar um ambiente no qual a liderança distribuída pode crescer, através de estruturas e processos de construção de capacidade de liderança na equipa (Harris, 2008);
- a liderança escolar é um esforço distribuído promulgado pelo diretor e pelos professores-chave, que ocorre dentro de um contexto escolar e conduz a um conjunto de condições escolares relacionadas com importantes processos de melhoria da escola (Hallinger e Heck, 2009);
- a interação entre vários líderes dentro das escolas é crucial para compreender a prática de liderança (Spillane, 2006).

A liderança emocional ou ressonante (Goleman *et al.*, 2002) é vista como a liderança que sintoniza com os sentimentos das pessoas e as encaminha numa direção emocionalmente positiva. Enfrentar grandes mudanças requer, entre outras coisas, a habilidade de perceber e compreender o impacto emocional da mudança em nós mesmos e nos outros. Assim, uma das marcas mais potentes do líder emocional é o otimismo e entusiasmo dos seus liderados. Os líderes emocionalmente inteligentes proporcionam aos seus liderados um grau de bem-estar que os leva a partilhar ideias, aprender uns com os outros e tomar decisões em grupo, permitindo que as coisas funcionem.

A liderança transformacional, por sua vez, é entendida como um modelo de liderança que põe a ênfase no desenvolvimento da autoestima dos empregados que se identificam com a missão do líder. Produz-se quando uma ou mais pessoas se articulam com outras de tal modo que os líderes e os liderados se elevam uns aos outros a níveis superiores de motivação.

A liderança transformacional é composta por quatro grandes fatores: i) carisma (ou influência idealizada); ii) inspiração ou motivação inspiracional; iii) estimulação intelectual; e iv) consideração individual. Nessa perspetiva, a liderança, quando não se exerce, converte-se em não liderança ou “laissez-faire” (Villa Sánchez, 2019).

Os líderes transformacionais, como sintetizou Hattie (2015), apontam a uma visão, criam objetivos comuns para a escola, inspiram e definem uma direção, protegem a equipa de exigências externas, garantem justiça e equidade na equipa e oferecem aos professores um alto grau de autonomia. No entanto, estas ações parecem não ser suficientes para influenciar a

aprendizagem dos alunos. Por contraste, os líderes instrucionais são mais eficazes porque se focam em como os professores têm impacto na aprendizagem dos alunos, e estabelecem ambientes conducentes a ações específicas que influenciam como os professores e alunos trabalham juntos (Bossert *et al.*, 1982; Hallinger e Heck, 1996; Robinson, 2011). Hallinger e Heck (1996) terão sido os primeiros investigadores a sintetizar explicitamente os dados que vinculam a liderança do diretor e o desempenho dos alunos. A sua revisão de literatura ofereceu um conjunto de conclusões que apoiaram uma relação positiva entre liderança instrucional e aprendizagem do aluno. No entanto, também concluiu que os “efeitos da liderança na aprendizagem” foram mediados por fatores de outros níveis escolares (por exemplo, práticas de ensino, organização educacional) e recomendaram que a investigação futura explorasse essas dimensões. Anos mais tarde, Robinson (2011) realizou uma análise exaustiva dos estudos sobre as funções do diretor com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, tendo encontrado cinco domínios da liderança com efeitos significativos: 1. Estabelecer objetivos e expectativas; 2. Alocar recursos estrategicamente; 3. Assegurar a qualidade do ensino; 4. Liderar a aprendizagem e o desenvolvimento docente; 5. Assegurar um ambiente seguro e ordeiro.

O fator mais poderoso na aprendizagem dos alunos – com o dobro do impacto de qualquer outro – é “Liderar a aprendizagem e o desenvolvimento docente”. Viviane Robinson descobriu que o diretor que tem o maior impacto na aprendizagem é aquele que “participa como aprendente”, com os professores, a ajudar a escola a melhorar.

Este tipo de liderança define objetivos claros para a aprendizagem dos alunos, providencia os recursos para os tornar possíveis, e trabalha de modo próximo com os professores para planificar, coordenar e monitorizar como é que eles são atingidos. Torna-se, assim, provável que a concretização dos objetivos requeira o desenvolvimento das capacidades dos professores. O envolvimento dos líderes na construção dessas capacidades dá-lhes uma compreensão clara das condições e do apoio que os professores precisam para uma prática instrucional mais eficaz. As cinco dimensões trabalham juntas como um todo e têm fortes efeitos recíprocos.

Apesar de as cinco dimensões indicarem aos líderes em que se focar de modo a terem grande impacto nos alunos, Robinson (2011) assume que dizem pouco sobre o conhecimento, as competências e as disposições necessárias para fazer com que as dimensões funcionem num determinado contexto escolar. O conhecimento e as competências necessárias para o envolvimento seguro nessas cinco dimensões são descritos pela autora em três amplas

capacidades de liderança: “*applying relevant knowledge*”³⁷; “*solving complex problems*”³⁸; “*building relational trust*”³⁹.

A liderança centrada no aluno pressupõe uma hábil integração do “Quê” e do “Como” da liderança (Robinson, 2011, pp. 16-17). Michael Fullan corroborou o impacto do domínio “Liderar a aprendizagem e o desenvolvimento docente” na influência nas práticas de ensino dos professores, a partir de um estudo que permitiu perceber que os líderes que “participam como aprendizes” com os seus professores, têm um impacto maior na cultura escolar e nos docentes. Destacou ainda que os diretores que adotam esse princípio durante quatro ou cinco anos melhoram o desempenho das suas funções e aprendem a ser mais eficientes. Enquanto Robinson chama a este tipo de liderança, liderança instrucional ou liderança centrada no aluno, Fullan (2016, p. 133) prefere chamá-la liderança aprendente (“*leader as a lead learner*”). O primeiro, diz, pode ser interpretado de forma muito limitadora, como mero microgerenciamento.

Debruçando-se sobre o papel, a incidência e a evolução da liderança escolar nos últimos anos, Fullan (2019) foca a sua análise em três temas fundamentais: liderar as aprendizagens, criar coerência e facilitar a ação profissional docente (Fullan, 2019, pp. 59-64):

- Liderar as aprendizagens – é necessário que os líderes escolares contribuam para a promoção da liderança docente, criando uma reserva de futuros líderes – pressupõe que os líderes escolares assumam o seu papel com dois objetivos em mente: ter impacto nas aprendizagens dos alunos com e através dos docentes; e contribuir para o desenvolvimento da liderança docente; os líderes das aprendizagens têm um impacto imediato e também duradouro;
- Criar coerência – no estudo que desenvolveu com Joanne Quinn, ao nível do sistema escolar de alguns estados e de alguns países, que aqui já referimos anteriormente, compreendeu que muitos apresentavam um problema de coerência. Fruto desse estudo elaboraram um “*coherence framework*”, a que aqui já fizemos referência, no qual quatro grandes elementos

³⁷ Segundo a autora, apesar de a profundidade do conhecimento requerido à liderança centrada no aluno ser frequentemente subestimada, esta capacidade não é sobre ser altamente qualificado ou obter notas elevadas em cursos sobre ensino e aprendizagem – é sobre usar o conhecimento sobre ensino eficaz, aprendizagem docente e organização escolar para tomar decisões organizacionais de elevada qualidade.

³⁸ Considerando, por exemplo, a melhoria na definição de objetivos nos departamentos disciplinares, o líder deve ser capaz de discernir e antecipar os desafios relacionados com a implementação de procedimentos para a definição de novos objetivos, e criar soluções que os abordem de forma adequada.

³⁹ Ainda que compreendam a teoria da liderança centrada no aluno, se não desenvolverem relações de confiança entre líderes, professores, pais e alunos, os líderes escolares terão grande dificuldade em discutir as preocupações sobre a prática docente na sala de aula.

interagem entre si: i) o foco nas metas; ii) a criação de culturas de colaboração; iii) o aprofundamento das aprendizagens; iv) a refocagem na prestação de contas.

- Facilitar a profissão docente – é necessário que os diretores liderem o desenvolvimento do capital profissional da escola – faz referência a um trabalho de Breakspear *et al.* (2017), que enuncia que a capacidade essencial dos líderes é melhorar as capacidades dos professores. Tanto as individuais como as coletivas. Para tal, estabelecem quatro princípios de políticas que a favoreçam: i) compromisso profundo com a profissão; ii) criação de uma coesão partilhada, privilegiando o “sentido de agência” dos outros atores do sistema; iii) começar, pouco a pouco, avaliar, expandir; iv) promoção da liderança com políticas e condições favoráveis (Fullan, 2019, p. 64).

À expressão “liderança instrucional”, mais focada no papel do diretor, Hallinger contrapõe a “liderança para a aprendizagem”, que sugere uma conceptualização mais abrangente uma vez que incorpora uma variedade mais ampla de fontes de liderança, bem como focos adicionais de ação (Hallinger, 2011, p. 127).

Outros autores destacam ainda alguns aspetos relevantes da liderança escolar em contextos de inovação e mudança: Coffey, Cox e Hillman (2015, p. 11) alertam que os líderes escolares precisam de conferir consistência e continuidade aos planos inovadores, adotando uma estratégia “passo a passo” para que professores e líderes implementem os processos sistematicamente; Krichesky e Murillo (2018, p. 139) sublinham o papel essencial dos diretores quando se trata de garantir as condições necessárias para gerar ambientes de trabalho colaborativo, cuidando que as interações mantêm um foco constante na aprendizagem dos alunos, facilitando o acesso a recursos que estimulam a aprendizagem docente e garantindo a periodicidade das reuniões num ambiente de confiança e respeito mútuo; Caldwell e Spinks (2013), por sua vez, defendem que a liderança deve procurar enraizar a capacidade de inovar na escola. Estes autores assinalam que há uma quantidade sem precedentes de viagens dos líderes das escolas para ver desenvolvimentos em primeira mão e que a internet conseguiu o mesmo, mas numa escala muito maior – o YouTube e os podcasts permitem que os professores vejam, ouçam e interajam com líderes de opinião e profissionais destacados, geralmente em ação nos seus contextos de trabalho: “Engagement in these activities is a prerequisite for innovation in schools and school systems” (Caldwell e Spinks, 2013, p. 115).

Parece claro que a liderança escolar não se exerce sob a forma de uma indicação única de um caminho a percorrer (OCDE, 2014a), mas como um processo contínuo que inclui as visões orientadoras assim como as estratégias para as pôr em prática. Nessa perspetiva, três aspetos

são, todavia, centrais: visão da aprendizagem, estratégias de mudança e partilha (responsáveis, professores, estudantes e destinatários). A própria natureza da liderança pedagógica implica que ela seja partilhada (Villa Sánchez, 2019).

Fullan (2016) também nota que as fronteiras entre a escola e o exterior se têm tornado mais permeáveis, o que abriu um *novo mundo* aos diretores e alarga a possibilidade de utilização de recursos exteriores à escola para construir o capital profissional dos professores de modo a que a aprendizagem dos alunos possa florescer. Ao fazê-lo, os diretores tornam-se em *players* do sistema – líderes escolares que contribuem e beneficiam da performance melhorada de outras escolas do distrito e do sistema como um todo (Fullan, 2016, p. 135).

O diretor *player* do sistema desempenha um papel-chave na relação com outras escolas (redes escola-escola) e com o sistema (distrito ou estado), e procura parcerias fortes com a comunidade. Este papel tem-se expandido no cenário atual em que os distritos e os sistemas olham para as redes de escolas como estratégia poderosa de disseminação e aprofundamento da aprendizagem e os seus impactos nos alunos (Ainscow, 2015; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017) – uma oportunidade para aprender a aumentar os recursos através de parcerias com colegas, universidades, grupos comunitários, e o setor privado e profissional numa variedade de setores (Fullan, 2016, p. 137).

Como vimos, a liderança é uma dimensão-chave nos processos de inovação em educação. Os líderes de inovações nas escolas revelam características de apoio, colaboração e comunicação. Dão primazia a uma visão global e holística da inovação e lideram, mais do que gerem (Gairín Sallan, 2020). Essa liderança é amplamente descrita na literatura como uma prática distribuída, sendo enfatizada como uma característica emergente de grupos, equipas ou redes. Sendo a investigação neste campo rica quanto à existência de modelos e estilos de liderança, a perspetiva de liderança centrada na aprendizagem parece assumir crescentemente uma importância central. Alertam-nos, contudo, autores como Hallinger, Gümüş e Bellibaş (2020) que a liderança instrucional, merecendo destaque, não é o único papel atribuído aos líderes escolares e que as conceptualizações integrativas do papel de liderança escolar tornar-se-ão cada vez mais relevantes na literatura deste campo. Importa ainda destacar o papel emergente do diretor como *player* do sistema, fruto de uma maior permeabilidade entre a escola e o exterior. O diretor *player* do sistema desempenha um papel-chave na relação com outras escolas e com o sistema, alargando a possibilidade de utilização de recursos exteriores à escola para construir o capital profissional dos professores de modo a que a aprendizagem dos alunos possa florescer.

Na nossa investigação, considerando que a inovação deve *chegar* à sala de aula, adotamos a síntese de Robinson (2011) sobre as funções do diretor com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, que identificou cinco domínios centrais da liderança: i) estabelecer objetivos e expectativas; ii) alocar recursos estrategicamente; iii) assegurar a qualidade do ensino; iv) liderar a aprendizagem e o desenvolvimento docente; e v) assegurar um ambiente seguro e ordeiro. Na sua investigação, o envolvimento dos líderes na construção de capacidades dos professores é determinante na compreensão das condições e do apoio que os professores precisam para uma prática de ensino mais eficaz. Essa visão é complementada pela autora com a necessidade de mobilização e desenvolvimento de três amplas capacidades de liderança: a aplicação de conhecimento relevante; a resolução de problemas complexos; e a construção de confiança relacional. Michael Fullan caracteriza este perfil de liderança como liderança aprendente, no qual o diretor assume um papel de “leader as a lead learner” (Fullan, 2016, p. 133).

3.7 Envolvimento dos alunos

Na esfera jurídica e política, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a primeira lei internacional sobre os direitos da criança, definiu as bases do direito das crianças terem uma opinião e que essa opinião seja tida em conta em assuntos que as afetem, conforme refletido no artigo 12. No entanto, o desenvolvimento efetivo desse direito permanece limitado e fora das preocupações centrais da escola, numa prática diária em que a voz da criança ainda está silenciada e subvalorizada pelo poder do adulto (Argos González, Ezquerria Muñoz e Castro Zubizarreta, 2011).

Segundo Castro Zubizarreta e Manzanares Ceballos (2016), os processos de escuta devem ser direcionados à consecução de processos ativos de troca de significados, que partem da necessidade de entender e assumir o requisito ético de reconhecimento do outro, concedendo às crianças a palavra e ajudando a expressá-la nas suas diversas formas de apresentação – essa definição é o que aproxima o conceito de escuta do conceito de participação, entendendo-o como o processo de trocar pensamentos e ideias e partilhar decisões que afetam a própria vida e a vida da comunidade em que se vive. Significa, portanto, “concebir al alumnado como un colectivo esencial para promover iniciativas de cambio y mejora escolar implicándolo en el centro educativo, incrementándose así su sentido de pertenencia y responsabilidad con el mismo” (p. 926). A participação das crianças e jovens deverá ser consequente, contribuindo para a “construção de uma narrativa comum”, como afirmam Amorim e Azevedo (2017, p.69),

significando que deverá produzir mudanças, sejam elas de nível micro ou macro dentro da instituição escolar, constituindo-se como importante ferramenta de construção de aprendizagens, com os alunos.

Michael Fullan (2016) diz-nos que as inovações e os seus conflitos inerentes tornam-se frequentemente fins em si mesmos e que os alunos se perdem: “When adults do think of students, they think of them as the potential beneficiaries of change. They think of achievement results, skills, attitudes, and jobs. They rarely think of students as participants in a process of change and organizational life” (p. 138).

O autor assume que embora a investigação na década de 1980 tenha começado a considerar os alunos como participantes ativos de sua própria educação, e tenha ficado mais claro o que deve ser feito, muito pouco aconteceu para melhorar o papel dos alunos como membros da escola enquanto organização. Parecendo ser claro que o *significado* importa para o sucesso dos professores e líderes escolares, não é difícil compreender que o *significado* é central também para o sucesso dos alunos. Engajamento é, para este autor, a palavra-chave:

All successful education ends up engaging the hearts and minds of students. It was one thing to try to do this when only 50% of the student population went on to continuing education; it is an entirely more complex matter when we are attempting to involve 95% or more of students in meaningful learning (*ibid.*, p. 138).

Sobretudo os cientistas da cognição e os sociólogos têm reclamado um papel de maior relevo dos alunos na sua aprendizagem. Os primeiros com o argumento que o ensino se focou de modo muito estreito na memorização da informação, dando pouco espaço ao pensamento crítico, à compreensão concetual e ao conhecimento aprofundado dos assuntos. Os segundos, por sua vez, considerando que as escolas reproduzem um *statu quo* hierárquico de uma forma que aumenta a distância entre os que estão bem e os que estão menos bem posicionados. Importa, segundo Fullan, cuidar do chão comum a estes dois campos científicos, constituído pela motivação e pelas relações: “it is only when schooling operates in a way that connects students relationally in a relevant, engaging, and worthwhile experience that substantial learning will occur. (...) Kids can´t wait any longer.” (Fullan, 2016, p. 139)

Nos últimos anos o movimento *student voice* tem-se vindo a popularizar como “chapéu” das iniciativas empreendidas pelas escolas para aumentar o protagonismo dos alunos na tomada de decisões sobre o desenho, o desenvolvimento, a gestão ou a avaliação de algum assunto da vida

escolar (Fielding, 2012; Lodge, 2005; Susinos Rada e Ceballos López, 2012). Mas a essa evolução não tem correspondido um consenso básico sobre a semântica profunda da expressão. Segundo Lodge (2005), a voz dos alunos é muitas vezes entendida como a solicitação dos pontos de vista dos alunos em assuntos confortáveis (cacifos, comida, uniformes, por exemplo). Mas pode também significar o aprofundamento do diálogo sobre o que representa aprender numa escola, para todos os membros da comunidade. Nesse sentido, para se desenvolver a capacidade da escola para promover a aprendizagem de todos os seus membros, e não a performance, sugere esta autora que se façam três questões, com particular pertinência. Quem é questionado? Sobre o quê? E como?

Nessa perspectiva, Fielding (2012) considera que, apesar do crescente desenvolvimento que tem tido em muitos países do mundo poder ser contestado e aberto a múltiplas leituras, o movimento *student voice* oferece-nos um ponto de partida promissor para refletir e desenvolver novas possibilidades e abordagens, tanto em modelos formais como em mais abertas perspectivas democráticas.

A principal fonte de diversidade entre as iniciativas sobre a voz dos alunos encontra-se no fim último de cada uma delas, ou seja, no compromisso da escola com a ideia de que os seus alunos participem, com o protagonismo real que assumem, o que é que a escola submete à opinião das crianças e jovens ou que grau de autonomia têm os estudantes no projeto que se desenvolve (Susinos Rada e Ceballos López, 2012). Nesse *continuum* de experiências, um dos extremos toca aquelas iniciativas em que a participação estudantil tem espaços muito limitados e claramente estabelecidos. São abundantes nas escolas. No outro extremo estão as experiências que se definem por terem adotado a voz dos alunos como marca identitária das escolas, um horizonte que é capaz de impregnar toda a vida escolar, na gestão tanto do campo organizativo como do curricular. Nessas escolas, a voz dos alunos é cada vez maior.

Com a preocupação de enquadrar esta diversidade de experiências e contribuir para a construção de uma teoria de participação dos alunos como instrumento de mudança e melhoria escolar, estes e outros autores têm proposto modelos de análise ou ferramentas práticas (Fielding, 2001, 2012; Hart, 1992; Lodge, 2005; Shier, 2000; Susinos Rada e Ceballos López, 2012). Daremos aqui algum destaque às propostas de Lodge (2005), Fielding (2012) e Susinos

Rada e Ceballos López (2012), que se reconhecem devedoras dos contributos de Hart (1992)⁴⁰ e Shier (2000)⁴¹. Em todas, emerge a noção das instituições educativas como comunidades de aprendizagem e desenvolvimento intergeracional.

Assumindo o confronto e sublinhando as diferenças entre o instrumentalismo nas organizações de aprendizagem e o crescimento nas comunidades de aprendizagem (Mitchell e Sackney, 2000), Lodge (2005) criou um esquema que ilustra as abordagens ao envolvimento dos alunos na melhoria da escola (p. 131), em torno de duas dimensões: i) o papel dos alunos (que varia de passivo a ativo); e ii) os propósitos da sua participação (que varia do âmbito funcional/institucional à lógica de comunidade). Combinando estas duas dimensões, a autora chegou a uma matriz em que quatro tipos de envolvimento dos alunos podem ser identificados: i) controlo de qualidade; ii) fonte de informação; iii) conformidade e controlo; e iv) dialógico.

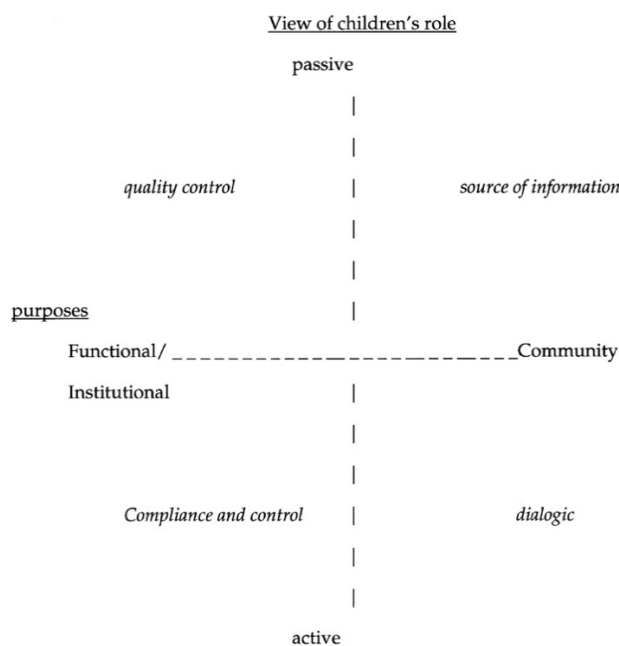


Figura 4. *Abordagens ao envolvimento dos alunos na melhoria da escola*

Fonte: Lodge (2005, p. 131)

⁴⁰ A “ladder of participation”, que descreve uma escada de participação em 5 níveis: i) os alunos são alocados aos projetos e informados; ii) os alunos são consultados; iii) os adultos iniciam os projetos e a tomada de decisões é partilhada com os alunos; iv) os alunos iniciam e dirigem as propostas; v) os alunos tomam as decisões e compartilham-nas com os adultos; após 3 degraus de não-participação: i) manipulação; ii) decoração; iii) demagogia (*tokenism*, no original).

⁴¹ Os “pathways to participation”, que combinam os critérios de poder e responsabilidade dos alunos no processo de melhoria, também em 5 níveis: i) os alunos são escutados; ii) os alunos são convidados a expressar os seus pontos de vista; iii) a opinião dos alunos é tida em conta; iv) os alunos participam na tomada de decisões; v) os alunos compartilham o poder e responsabilidade da tomada de decisões.

Uma abordagem dialógica, defende, pode favorecer a aprendizagem tanto de professores como de alunos, através de questionamentos comunitários sobre a aprendizagem. Nessa perspectiva, as crianças e os jovens não são remetidos para um papel de meros fornecedores de informação, mas partilham com os professores um processo que resulta no desenvolvimento conjunto de entendimentos enriquecidos sobre o propósito central da escola: a aprendizagem dos seus membros.

Michael Fielding (2012), por sua vez, propõe uma ferramenta prática – os padrões de parceria – que pretende apoiar o processo do que designa por aprendizagem intergeracional e desenvolvimento democrático. Assim, a proposta “Patterns of partnership: how adults listen to and learn with students in schools” (p. 48) sugere seis níveis de interação entre adultos e jovens em escolas e outros contextos educacionais: i) alunos como fonte de informações; ii) alunos como respondentes ativos; iii) alunos como co-questionadores; iv) alunos como criadores de conhecimento; v) alunos como autores conjuntos; vi) aprendizagem intergeracional como democracia vivida. No sexto nível de interação, o autor aponta à perspectiva de uma “democratic fellowship”, que considera não apenas o poder, mas as relações criativas e gozosas entre as pessoas, o cuidado, assim como os direitos e a justiça (*ibid.*, p. 54).

Segundo este autor, uma democracia precisa de comunidade para prevenir, por exemplo, a tirania de uma injustiça populista; e uma comunidade precisa de democracia para prevenir, por exemplo, a reafirmação de comunidades hierárquicas. A perspectiva de uma comunidade democrática não apenas insiste na necessidade de valores emancipatórios que guiem o seu desenvolvimento, como requer um conjunto de disposições e compreensões abertas e criativas que providenciem a energia motivacional e o engajamento no coração das suas aspirações. Fielding pretende que os seus padrões de parceria e a perspectiva de comunidade democrática desafiem o domínio das perspectivas neoliberais, e também criem os meios para a realização da democracia como forma de vida e aprendizagem conjunta, sendo as escolas exemplos de democracia em ação.

As investigadoras Susinos Rada e Ceballos López (2012) sublinham a complexidade e multidimensionalidade das iniciativas da voz dos alunos e defendem que elas se podem ir tornando mais complexas, abertas e comprometidas com um modelo de escola democrática e inclusiva. O processo de ir escutando progressivamente a voz aos alunos, de ampliar os espaços de participação colegiada com eles, não é uma mera mudança metodológica superficial que se

pode introduzir na prática pedagógica dos professores com rapidez, mas uma mudança que tem um impacto na identidade profissional do docente e, como mudança radical, pode ser às vezes turbulenta e problemática.

Para estas autoras é possível representar a intensidade ou o alcance da participação dos alunos num *continuum* que começa com as iniciativas em que participam como informantes ou com as que tomam as suas opiniões como um elemento mais utilizado para que os professores tomem decisões sobre determinados aspetos do currículo ou da escola. Nestes casos, a voz dos alunos é uma ação mais simbólica do que real, em que a opinião dos alunos é utilizada para certos fins previamente decididos pelos adultos. Na medida em que o interesse por conhecer o ponto de vista dos alunos traz consigo uma participação mais intensa e se propicia um maior debate e autonomia na gestão do assunto em questão, pode-se ir avançando para modelos de voz dos alunos mais comprometidos com uma participação real que assegura que a opinião dos alunos é tida em conta e é valiosa e, portanto, o seu papel na gestão da mudança é de maior relevância. A classificação proposta por Susinos Rada e Ceballos López (2012) compreende quatro níveis de participação: i) não existe autêntica participação; ii) alunos como fonte de informação; iii) alunos como coinvestigadores; e iv) aprendizagem intergeracional.

Para estas autoras, que consideram que existem dois âmbitos ou objetos preferenciais para as atividades da voz dos alunos – a via curricular e a via organizativa –, a participação dos alunos pode dirigir-se à melhoria da organização e da gestão educativas, à negociação do currículo escolar, às mudanças na envolvente física e social da escola, à melhoria docente e à intervenção na comunidade. Habitualmente, as iniciativas de voz dos alunos começam na mão de um grupo de professores numa aula ou ciclo e podem-se ir estendendo até se converterem num projeto de toda a escola, sempre que se cumpram determinadas condições no processo. É aqui que adquire relevância a ação das denominadas comunidades de prática e que permitem explicar alguns processos de mudança institucional. Estas comunidades são comunidades de confiança e de sentido.

Em síntese, para Susinos Rada e Ceballos López (2012) as experiências de voz dos alunos desenvolvidas num território limitado podem ser a semente de uma experiência mais ampla de escola se essas experiências conseguirem suportar-se numa comunidade de práticas e crescer a partir daí.

Um longo caminho ainda parece ser necessário fazer para se considerar os alunos como *players* efetivos dos processos de inovação e melhoria escolar. Fullan (2016) lembra que muita da investigação destes últimos vinte anos neste campo foi reunida no *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary Schools* (Thiessen e Cook-Sather, 2008) e que esse manual mostra a escassez de atenção dada ao envolvimento dos alunos de modo substancial na escola. O livro começa com a conclusão do estudo de Erickson e Shultz (1992), em que os alunos “are shown as *doing* in the classroom rather than as *thinking, intending, and caring*” (p. 480). Contudo, alguns estudos que problematizam a inovação educacional e a mudança educativa apontam já a participação dos alunos como dimensão-chave a ter em conta nos respetivos processos (MacGilchrist, Myers e Reed, 2004).

Apesar da ausência de consenso sobre o alcance semântico da expressão que o enuncia, o movimento “student voice”, ao englobar as iniciativas que visam a promoção da participação das crianças e jovens nos contextos educativos, parece ser um ponto de partida promissor para o desenvolvimento de novas possibilidades de participação dos alunos, tanto em modelos mais formais como em outras abordagens que persigam perspetivas de aprendizagem democrática. Nesse sentido, diversos autores têm vindo a destacar a visão das instituições educativas como comunidades de aprendizagem, comunidades democráticas, comunidades de práticas, onde é possível desenvolver um maior protagonismo dos alunos nos diversos âmbitos da vida escolar, bem como possibilitar o estabelecimento de uma cultura de cuidado, assente em relações entre as pessoas que gerem processos de inovação e mudança coconstruídos, em autêntica dinâmica de aprendizagem intergeracional.

No nosso estudo recorreremos à matriz de análise proposta por Susinos Rada e Ceballos López (2012), que enquadra a participação em quatro níveis: i) a não existência de autêntica participação; ii) os alunos como fonte de informação; iii) os alunos como coinvestigadores; e iv) a aprendizagem intergeracional. Ainda na linha do que é proposto por estas autoras, é importante compreender a participação das crianças e jovens e o seu contributo para a melhoria da organização e da gestão educativa, a negociação do currículo escolar, as mudanças na envolvente física e social da escola, a melhoria docente e a intervenção na comunidade.

3.8 Redes interinstitucionais de apoio

Podemos afirmar que a importância dada ao papel das redes interinstitucionais, tanto na construção de capacidades ao nível da escola como na inovação e disseminação da inovação ao nível do sistema, é uma realidade nova, embora já com evidências de sucesso muito animadoras

em processos de inovação em grande escala a que aqui já fizemos referência (Ainscow, 2015; Aragay *et al.*, 2016b; Fullan, 2015; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017).

Perspetivando também as dimensões que favorecem a inovação educacional ao nível da escola, diversos autores destacam o papel das redes interinstitucionais – Azevedo (2007b), redes de escolas e redes de projetos; Cabral e Alves (2018), redes de aprendizagem; Carbonell Sebarroja (2001, 2008), redes de intercâmbio e cooperação; Hopkins (2008), redes e federações de centros inovadores –, que ampliam a disseminação de boas práticas, constroem capacidade para a melhoria contínua a nível local ou regional, e contribuem para a articulação de dimensões centralizadas e descentralizadas.

Fruto da experiência de transformação educativa envolvendo grandes distritos escolares e da aprendizagem daí decorrente, Santiago Rincón-Gallardo e Michael Fullan formularam critérios em relação às redes LftM⁴², tendo identificado oito ingredientes essenciais de redes eficazes: i) Desenvolvimento de relacionamentos de alta confiança; ii) Foco em objetivos ambiciosos de aprendizagem do aluno, vinculados a resultados mensuráveis; iii) Melhoria contínua da prática instrucional; iv) Uso de liderança deliberada e assessoria qualificada⁴³; v) Interação frequente e aprendizagem interna; vi) Conexão externa para aprender com os outros; vii) Formação de novas parcerias entre estudantes, professores e famílias; viii) Garantia de recursos adequados para sustentar o trabalho (Fullan, 2015).

Uma das preocupações centrais das equipas que têm liderado estes processos de mudança em grande escala é a da sustentabilidade: como garantir que as aprendizagens geradas se internalizam, nas escolas e nos sistemas, de modo a gerar novas aprendizagens e desenvolvimentos? Nos termos de Ainscow (2015), como liderar escolas que se autoaperfeiçoam e sistemas que se autoaperfeiçoam, e nos termos de Caldwell e Spinks (2013), que se tornem autotransformadores. Como assegurar que as melhorias continuarão quando o

⁴² Conceito “Leadership from the Middle”, abordado no capítulo inicial – Ver Fullan (2015).

⁴³ Segundo os autores, as redes requerem uma liderança deliberada, através de líderes que modelem e facilitem a aprendizagem e a liderança nos outros. A assessoria qualificada é outro aspeto fundamental de redes eficazes. Especialmente na fase de arranque de uma rede, são necessárias duas entradas-chave: i) A orientação de um assessor externo é muitas vezes essencial – o desenvolvimento de uma colaboração eficaz requer esforço constante com a ajuda de outros que já o tenham feito antes. Um terceiro qualificado é frequentemente oportuno para apontar para o elefante na sala e ajudar os participantes a navegarem com sucesso em conversas difíceis; ii) As redes são um fenómeno novo que temos de aprender rapidamente com as nossas experiências – três requisitos são necessários para os autores: ser-se reflexivo e atento à nossa própria aprendizagem; envolver avaliadores externos e amigos críticos que avaliarão e darão feedback sobre o progresso; e ligar-se à crescente base de conhecimentos sobre as características de redes eficazes. Ver Rincón-Gallardo e Fullan (2016, p. 15).

dinheiro canalizado para estes projetos acabar? Tendo isto em conta os líderes escolares e os líderes das autoridades das redes interinstitucionais (do *meio* do sistema) são vistos como tendo papéis mais alargados do que os que lhe são conferidos pelas suas responsabilidades no interior das suas organizações (Ainscow, 2015).

De acordo com este autor, é necessário repensar os papéis das autoridades locais⁴⁴, de modo a assegurar que o pessoal tenha acesso à *big picture* sobre o que está a acontecer nas suas comunidades, identificando prioridades de ação e intermediando colaboração. Na experiência do Greater Manchester Challenge (GMC), isso requereu mudanças estruturais e culturais significativas, com as autoridades locais a evoluírem de uma perspetiva de “comando e controlo”, exclusivamente focadas nas suas próprias questões, para outra de viabilização e facilitação da ação colaborativa em toda a região (*ibid.*, pp. 41-42).

Os fatores estratégicos que contribuíram para o sucesso do GMC, segundo os avaliadores que tiveram contribuições da maioria dos *stakeholders* do projeto, foram a escala temporal, o foco em áreas urbanas específicas, a flexibilidade da abordagem, o contributo de consultores especializados e as soluções por medida, a aprendizagem do *staff* da escola a partir da prática noutras escolas e o *ethos* de confiança, apoio e encorajamento do programa (*ibid.*, p. 43). Ainscow (2015) explica que esta é uma forma diferente de pensar sobre a melhoria ao nível do sistema, que engloba uma análise dos contextos particulares que permitem desenvolver estratégias que utilizem melhor a energia e conhecimento disponíveis com vista a que cada criança tenha as melhores oportunidades de aprendizagem possíveis. Por um lado, o GMC⁴⁵

⁴⁴ Segundo Ainscow (2015), a criação de um sistema para a melhoria conduzido pelas próprias escolas, envolvendo cooperação entre as escolas e outras organizações da comunidade, levanta questões sobre os papéis das autoridades locais. A experiência do GMC sugere que as equipas das autoridades locais têm um importante papel a desempenhar, garantindo que todas as crianças e jovens estão a ter as condições de acesso e vivência de um sistema de educação crescentemente diverso.

⁴⁵ Após o primeiro ano em que a prioridade foi o desenvolvimento de pacotes de apoio personalizados às escolas em maiores dificuldades (as escolas *Keys to Success*), nos anos seguintes esse apoio contou com programas e iniciativas adicionais que passaram por: i) a identificação, a preparação e a implantação de Local Leaders of Education (LLE); e ii) o apoio ao trabalho nacional nos National Leaders of Education (NLE).

O plano previa ainda a criação de um menu de programas de desenvolvimento da liderança, que incluía: i) oportunidades de indução para novos diretores escolares; ii) oportunidade de liderança de uma *challenging school* pela primeira vez; iii) competências de *coaching* de alto nível para diretores seniores; e iv) apoio a gestores escolares.

Foram ainda criados: i) os Middle Leaders of Education (MLE), chefes de departamento ou especialistas de uma disciplina nas escolas *Keys to Success*, com um foco particular em disciplinas “core”; ii) vários centros de práticas com a tarefa de promover a partilha de conhecimentos especializados por todo o sistema – 19 “teaching schools”, encorajadas a apoiar e dar capacidade adicional a outras escolas, especialmente aquelas em circunstâncias mais difíceis – um dos seus papéis mais importantes foi o de fornecer um conjunto de programas de desenvolvimento profissional de ensino e aprendizagem, inicialmente para os professores das escolas *Keys*

permitiu desenvolver o potencial existente no sistema para se melhorar a si mesmo. E, por outro, dar relevo a uma estratégia de liderança que promoveu o desenvolvimento de capacidades dos líderes de todos os níveis nas escolas.

Numa outra escala, Parrilla Latas, Sierra Martínez e Fiuza Asorey (2018), estudaram uma rede de sete escolas de Educação Infantil e Educação Primária, de uma localidade galega, a partir da perspectiva dos professores participantes. Estas autoras enunciaram um conjunto de lições essenciais do trabalho em rede, entendidas como elementos fundamentais na construção, manutenção e desenvolvimento de uma cultura profissional em rede interescolar: i) a mudança exige um projeto de grupo; ii) é um caminho lento, que se constrói progressivamente; iii) o trabalho colaborativo em rede segue processos flexíveis e cíclicos, não lineares; iv) a rede pode desenvolver-se com distintos níveis de participação, em distintas atividades; v) a rede possibilita um ponto de encontro comum para pensar e atuar conjuntamente; vi) os processos de aprendizagem na rede são mediados pelas culturas escolares; vii) o trabalho interinstitucional tem uma orientação prática e inovadora; viii) é um núcleo revitalizador da participação e investigação democrática; ix) a rede mobiliza as capacidades sociais das escolas participantes; x) é uma estratégia para vincular e abrir a escola à comunidade.

Segundo as autoras, estas lições só são possíveis graças aos valores, comunicação e metas partilhadas e construídas entre os membros da rede:

Es este conjunto de situaciones y circunstancias en interacción y de manera fluida, lo que permite abrir una vía de escape ante el aislamiento que tradicionalmente ha caracterizado a las escuelas, y crear espacios compartidos de participación, implicación y corresponsabilidad para la mejora escolar y social (Parrilla Latas, Sierra Martínez e Fiuza Asorey, 2018, p. 67).

Como já se disse, as redes interinstitucionais podem contribuir significativamente como dimensão facilitadora da inovação numa organização escolar – em particular, como suporte à capacitação docente, à produção de conhecimento e à internalização de competências, mas também favorecendo a comunicação, a aprendizagem lateral e a disseminação da inovação.

Everett Rogers, que estudou ao longo de algumas décadas a disseminação das inovações, identificou quatro fatores que afetam a taxa de adoção de uma inovação dentro de uma

to Success e, depois, para muitas outras escolas na GM: “the improving teacher programme”; “the outstanding teacher programme”; e “the teaching and learning immersion programme” (pp. 110-111).

organização (Rogers, 2003): i) a própria inovação; ii) os canais de comunicação; iii) o tempo; e iv) o sistema social no qual a inovação se situa.

As oportunidades de observar, entender, acreditar e testar uma inovação levam a um aumento na taxa de disseminação dessa inovação. Assim, ambientes abertos de aprendizagem colaborativa podem oferecer espaços onde todos esses processos podem ocorrer simultaneamente (Osborne, 2016). Neste contexto ganham particular relevância os ambientes educativos inovadores (“innovative learning environments”, ILE)⁴⁶. A natureza aberta e conectada dos ILE confere-lhes o potencial de oferecer maior comunicação e interdependência entre professores. Os canais de comunicação fortes dentro de um ILE estão inextricavelmente ligados ao terceiro elemento no processo de disseminação: o tempo (*ibid.*).

Ainda de acordo com Osborne (2016), na versão tradicional de “um professor, uma sala de aula, uma aula”, pode levar semanas, meses ou até anos para uma inovação se espalhar numa organização, em parte porque essa inovação é “trancada” atrás das paredes e portas da sala de aula tradicional. Os ambientes de aprendizagem abertos e colaborativos podem fazer diminuir radicalmente o tempo entre duas partes cruciais do ciclo de disseminação: compreender e agir.

Os canais de comunicação inserem-se naturalmente num sistema social mais amplo, sendo esse sistema vital para o processo de disseminação da inovação. Talvez a mudança principal que ocorre é os professores deixarem de trabalhar primordialmente como indivíduos isolados para trabalhar como parte de uma equipa. É importante notar que um sistema social não é simplesmente a equipa colaborativa no ambiente de aprendizagem, mas um conjunto mais amplo de unidades inter-relacionadas, implicadas na solução conjunta de problemas para atingir um objetivo comum (Rogers, 2003). Nesta perspetiva, os sistemas sociais devem ser deliberadamente criados para serem abertos e preparados para a mudança (Osborne, 2016).

Rogers (2003) chega a afirmar que sem que a respetiva disseminação seja assegurada, qualquer tentativa de inovação provavelmente falhará. Corroborando este ponto de vista, Pedró (2015) defende que os esforços de inovação devem ser maximizados, investindo não apenas na

⁴⁶ A OCDE, sob coordenação do Centre for Educational Research and Innovation (CERI), tem vindo a desenvolver desde meados da primeira década do século XXI o projeto Innovative Learning Environments (ILE). Este projeto alicerçou a sua abordagem no estudo de casos de ambientes de aprendizagem inovadores em todo o mundo, perseguindo uma estratégia de inovação e mudança que se desenrola do nível micro para o nível macro. A partir da análise de exemplos internacionais sobre formas inovadoras de organizar a aprendizagem, o projeto procura influenciar o nível meso (redes e comunidades de prática) e as estratégias para implementar a aprendizagem nos sistemas educativos.

avaliação, mas também na disseminação do processo, conteúdo e resultados da inovação, e que somente um sistema escolar que favoreça o intercâmbio nas redes profissionais e também nas escolas oferece mecanismos suficientes para que essa disseminação tenha impacto. Este autor sugere ainda que se desenvolvam capacidades profissionais de gestão da inovação, da investigação e do conhecimento.

Procurando identificar as diferentes fases por que passa a disseminação da inovação em educação, Dungan e Hale (2018) sustentam que os diversos estágios contemplam: i) o planeamento da disseminação da inovação; ii) o uso de evidências da investigação por pequenos grupos-piloto, que reforcem a lógica de uma inovação; iii) a avaliação e aperfeiçoamento; iv) a participação dos *stakeholders* e construção de coligações; e v) o desenvolvimento profissional e apoio à incorporação da inovação nas atuais prática e cultura escolares.

Em jeito de síntese, sem redes interinstitucionais como motor de desenvolvimento (Bolívar, 2012, 2017), dificilmente as inovações se poderão implementar, avaliar, corrigir, aperfeiçoar e escalar para benefício das escolas e de todo o sistema. Alguns estudos sobre inovações envolvendo redes de escolas, em grande e em pequena escala, assinalaram o papel das redes na construção de capacidades para a melhoria contínua ao nível local ou regional e na disseminação da inovação.

As redes eficazes desenvolvem o capital social e profissional dos participantes e das escolas envolvidas, através de relacionamentos de alta confiança, focam-se em objetivos ambiciosos de aprendizagem dos alunos, perseguindo a melhoria contínua da prática instrucional. Podem ser geradoras de interação frequente e aprendizagem interna, assim como da conexão externa para aprender com os outros. Estabelecem parcerias entre estudantes, professores e famílias, e asseguram os recursos adequados para sustentar o trabalho (Fullan, 2015). O trabalho em rede é um caminho lento, que se constrói progressivamente, em torno de uma orientação prática e inovadora, exigindo líderes capazes em todos os níveis nas escolas.

Importa ainda salientar que quaisquer que sejam os benefícios das inovações nas escolas, é importante que os esforços empreendidos sejam julgados em função dos benefícios relativos à sua missão educativa. Assim sendo, a avaliação das inovações tem que considerar aspetos relacionados com a sustentabilidade e escalabilidade. As inovações devem ser escaláveis a outros níveis do sistema ou, pelo menos, replicáveis em outras instâncias da mesma organização educativa. Os esforços de inovação devem ser aproveitados ao máximo, investindo não só na avaliação como na disseminação do processo, do conteúdo e dos resultados (Pedró, 2010).

No nosso estudo procuraremos compreender em que moldes e com que dispositivos a rede escolar fornece apoio à inovação ao nível da escola, se essa inovação se foca em objetivos de aprendizagem dos alunos ligados à missão educativa da instituição e em que medida o apoio da rede é percebido como relevante pelos intervenientes na construção de capacidades para a melhoria contínua, na articulação das dimensões-chave e na disseminação da inovação.

3.9 Recursos e infraestruturas

Sem recursos disponíveis e alocados intencional e articuladamente, que considerem os múltiplos fatores envolvidos e respetiva interdependência dentro da organização escolar, e, numa perspetiva mais ampla, dentro de uma rede interinstitucional de apoio, a inovação terá poucas possibilidades de se tornar bem-sucedida. Desde logo, as pessoas, que, pela centralidade da sua relevância, destacámos anteriormente em outras dimensões-chave: os professores, colaborando em equipas envolvidas e comprometidas; os alunos, sujeitos ativos e participantes; as lideranças escolares, implicadas e coconstrutoras dos processos de inovação; e, por fim, as redes, também elas constituídas por atores de um contexto mais alargado que inova e aprende. Mas também o tempo e o espaço em que a inovação ocorre, e a existência de infraestruturas de apoio que podem concretizar-se em equipas de inovação no interior da escola, assessorias externas em áreas consideradas centrais e repositórios de conhecimento produzido e sistematizado.

Começamos por invocar Carbonell Sebarroja (2008) que sublinha a ideia que a educação exige tempos lentos, tranquilos e prolongados, contrariamente à tendência para o ativismo sem rumo que considera uma das piores enfermidades escolares:

La velocidad del tiempo y del cambio social no puede trasladarse a la educación escolar. Ésta, al igual que la buena cocina, requiere tiempos lentos de preparación. Porque el tiempo de aprendizaje ha de ser necesariamente lento para reforzar y consolidar los conocimientos. También los centros aprenden poco a poco. Una de las funciones de la escuela es la de regular y reconducir la cantidad de estímulos que el alumnado recibe del exterior, las presiones de las administraciones educativas y de otras instancias, y la tendencia a la hiperactividad. De ahí la importancia del clima ecológico del centro como espacio tranquilo, donde la calma favorece la experimentación y la reflexión (p. 22).

Segundo este autor, o tempo da inovação raramente coincide com o tempo da Administração. Enquanto os responsáveis políticos concedem ajudas para se obterem resultados num prazo

fixo, a lógica da inovação é muito distinta – trata-se de uma longa viagem, sem planos excessivamente detalhados, em que os resultados se obtêm no longo prazo: “Tiempos lentos y costosos, repletos de frustraciones, desalientos, sobresaltos, divergencias, retrocesos y turbulencias. Tiempos, también, de avances, de quietud, de complicidades y de un montón de recompensas individuales y colectivas” (*ibid.*, p. 66). A inovação aprende e avança através desses tempos e desses conflitos.

Ilustrando essa dicotomia, Carbonell Sebarroja afirma que a inovação requer uma impaciente paciência. Impaciência e ambição nos princípios e ideias, procurando que a dinâmica da atividade ou as diversas pressões e urgências não eclipsam ou diluam os objetivos educativos e morais da inovação. Mas paciência nos métodos para materializar os princípios e ideias, para percorrer um caminho com as pausas suficientes para ir refletindo e repondo energias; e para que o coletivo as possa ir assimilando e ninguém descole. Aí radica, de acordo com o autor, um dos grandes problemas: “el ritmo que imprimen los profesores que lideran la innovación – los más activos y convencidos – y el que pueden seguir el resto de profesores. Asimismo, conviene mantener un equilibrio entre los ritmos e avances individuales y colectivos”; “A veces, por querer avanzar más se avanza menos” (*ibid.*, p. 67).

Numa perspectiva similar, Azevedo (2007b, p. 52) defende que

Os processos de mudança/melhoria são longos e lentos, requerem reflexão e revisão contínuas, implicam o trabalho colaborativo dos docentes, passam por avanços e recuos e por momentos de grandes dificuldades, mas é esse o caminho para a aprendizagem e a autonomia nos processos de mudança e de melhoria.

Parece-nos pertinente considerar também o tempo enquanto recurso que torna possível as aprendizagens, no contexto do modelo organizacional adotado pela escola. Sob essa ótica, assinalamos como Cabral e Alves (2018): i) a organização do tempo dos alunos; e ii) a organização do tempo dos professores. Sendo a organização do tempo uma questão crítica nas escolas, aquele que é dedicado ao ensino/aprendizagem é, por norma, rígido, fragmentado e desconectado, não respondendo às diferenças dos alunos em termos de motivação, ritmos e necessidades de aprendizagem. Por sua vez, em relação ao tempo dos professores, assiste-se a uma gestão “pouco estratégica, criando-se rotinas, reuniões e tarefas quantas vezes improdutivas e sem qualquer impacto naquela que deveria ser a missão central das escolas: fazer aprender todos os alunos” (*ibid.*, pp. 14-15).

Considerando que o trabalho docente engloba a planificação, a operacionalização e a avaliação da ação educativa, preferencialmente numa lógica de profissionalismo colaborativo com os pares, como vimos anteriormente, os horários dos professores deverão viabilizar o exercício dessas dimensões nucleares, em equipas educativas. Ainda segundo Cabral e Alves (2018), se as escolas querem desenvolver modelos de inovação eficazes, “têm que trabalhar no sentido de se tornarem organizações aprendentes”, criando condições organizacionais para que possa existir “um outro tempo: um tempo mais comum e mais útil, mais produtivo, mais significativo. Um tempo que tenha, efetivamente, consequências positivas na melhoria dos processos e dos resultados educativos” (p. 15).

Por outro lado, o espaço escolar, visto como “*lugar* onde se dá o acto pedagógico, mas igualmente *parte* do mesmo” (Formosinho e Machado, 2007, p. 111), vem sendo crescentemente considerado como um fator ou condição promotora (ou dificultadora) da inovação numa escola (Aragay *et al.*, 2016a; Cabral e Alves, 2018; Dungan e Hale, 2018; OCDE, 2017; Osborne, 2016).

Tomando como referência o projeto Horizonte 2020, que preconiza a transformação educativa nos colégios jesuítas da Catalunha, e a observação de outros projetos inovadores, Menéndez (2018) considera que a inovação é possível quando se alteram os elementos básicos do sistema escolar, no seu entender: i) o currículo (orientando-o e priorizando a personalização da experiência que o aluno tem na escola); ii) o papel dos alunos (estimulados a desenvolver a capacidade de gestão dos seus objetivos de aprendizagem, a partir das próprias destrezas e competências); iii) o papel dos professores (resultante das mudanças no papel dos alunos e na forma de gerir o currículo); iv) a organização escolar (capaz de se adaptar às diversas mudanças, que exigem, por exemplo, a reorganização dos agrupamentos dos alunos e dos horários letivos); e v) os espaços (toda a escola e os seus espaços exteriores devem ser espaços educativos ao serviço dos objetivos de aprendizagem): “Cambios en la arquitectura, con espacios que proporcionen entornos flexibles para el aprendizaje, aptos para el trabajo en equipo, atractivos y prácticos” (p. 51). A partir de um prisma semelhante, Nair (2018) sustenta mesmo que “well-designed school buildings can be a catalyst for pedagogical change” (p. 1).

Esta mudança pressupõe a passagem de uma visão de transmissão unidirecional do conhecimento a uma visão transversal e interconectada entre professores e alunos, que trabalham em equipa centrados nas tarefas de aprendizagem. Neste sentido, podem considerar-se novos modos de organizar o espaço e o mobiliário das salas de aula de forma a flexibilizar e pluralizar os modos de trabalho dos alunos (Cabral e Alves, 2018), rompendo a disposição em

mesas separadas e alinhadas em colunas, viradas para o lugar que ocupa o professor (Menéndez, 2018).

Consciente da relevância desta dimensão e do caráter interdependente que ela estabelece com outras, a OCDE tem desenvolvido o projeto Innovative Learning Environments (ILE), a que fizemos referência anteriormente, no qual ambiente de aprendizagem é descrito como

an organic whole embracing the experience of organised learning for given groups of learners around a single “pedagogical core” (it is larger than particular classes or programmes); includes the activity and outcomes of learning, rather than being just a location where learning takes place; enjoys a common leadership making design decisions about how best to optimise learning for its participants (OCDE, 2017, p. 16).

Do projeto, assente em três vertentes/etapas⁴⁷, resultou o referencial “7+3”, que reúne 7 princípios de aprendizagem e 3 arenas onde a inovação acontece, como lhes designam os autores. Os princípios de aprendizagem enunciam que:

- i) o ambiente de aprendizagem reconhece que os alunos são os protagonistas, encoraja o seu engajamento ativo e desenvolve neles a capacidade de se compreenderem enquanto aprendentes;
- ii) o ambiente de aprendizagem assenta na natureza social da aprendizagem e estimula ativamente a aprendizagem cooperativa bem organizada;
- iii) os professores estão altamente sintonizados com as motivações dos alunos e com o papel-chave que as emoções desempenham na aprendizagem;
- iv) o ambiente de aprendizagem é sensível às diferenças entre os alunos, incluindo o seu conhecimento anterior;
- v) o ambiente de aprendizagem estabelece programas exigentes e desafiadores para todos, sem sobrecarga excessiva;
- vi) o ambiente de aprendizagem opera com expectativas claras e implementa estratégias de avaliação alinhadas com essas expectativas – há uma forte ênfase no *feedback* formativo como suporte da aprendizagem;
- vii) o ambiente de aprendizagem promove fortemente a “conectividade horizontal” entre as áreas do conhecimento, a comunidade e o mundo mais vasto.

⁴⁷ I – investigação sobre a aprendizagem; II – casos inovadores; III – implementação e mudança. Ver OCDE (2017).

As “arenas” onde a inovação se joga são, por seu lado: i) o núcleo pedagógico, que inclui os alunos (quem), os educadores (com quem), o conteúdo (o quê) e os recursos (com o quê); ii) a liderança da aprendizagem, exercida através de interações em diferentes níveis; e iii) as parcerias, com famílias e comunidade alargada, ensino superior, instituições culturais, empresas, media e, especialmente, com outras escolas.

As escolas que implementam ILE enfrentam muitos desafios, incluindo a necessidade de deixar para trás práticas e comportamentos anteriormente interiorizados, ajustar mentalidades e inventar novas formas de funcionar (Osborne, 2016). Este autor argumenta que a inovação em série é essencial na transição para ILE, mas também estes podem acelerar a adoção ampla dessas inovações.

Os ILE diferem da tradicional arquitetura escolar da “linha de montagem”. Para a maioria das escolas que os estão a adotar, o passo que estão a dar é um grande salto. De modo a aprender a trabalhar com sucesso nesses novos ambientes de aprendizagem, os educadores precisam de inovar, de ir para além das rotinas instaladas. Assim, a visão de que são necessárias várias inovações para atender às necessidades de adaptação aos desafios é reforçada no contexto dos ILE por investigadores como Blackmore *et al.* (2011), que afirmam que: i) os edifícios por si só não são suficientes – trata-se de relações e mudança de culturas e práticas; ii) o redesenho contínuo é vital no processo de projetar, implementar, consolidar e renovar a prática em ILE.

Comprometida também com a inovação em educação, partindo da premissa que o espaço onde a inovação ocorre é um fator determinante para que seja bem-sucedida, a rede europeia European Schoolnet⁴⁸ criou o projeto Future Classroom Lab (FCL), que visa apoiar a divulgação e a expansão de abordagens pedagógicas inovadoras e avançadas com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o ensino e a aprendizagem em ambiente de Sala de Aula do Futuro. O FCL é caracterizado como

an inspirational learning environment, challenging visitors to rethink the role of pedagogy, technology and design in their classrooms. Through six learning zones, visitors can explore the essential elements in delivering 21st century learning: students' and teachers' skills and roles, learning styles, learning environment design, current and emerging technology, and societal trends affecting education (European Schoolnet, 2016, p. 1).

⁴⁸ A European Schoolnet é uma rede de 31 Ministérios da Educação europeus, com sede em Bruxelas, que tem como objetivo principal apoiar e contribuir para a promoção da inovação no ensino e na aprendizagem das escolas europeias, trabalhando em parceria com os Ministérios da Educação, escolas, professores, investigadores e potenciais parceiros da indústria.

O FCL organiza-se em seis zonas distintas de aprendizagem, pensadas segundo os autores para ajudar a repensar o espaço físico, os recursos, a mudança dos papéis do aluno e do professor, e o suporte de diferentes estilos de aprendizagem. As zonas contemplam: i) “Investigate” – os alunos são estimulados à aprendizagem pela descoberta, ao desenvolvimento do pensamento crítico, de competências de resolução de problemas; à conexão com o mundo exterior; ii) “Create” – os alunos são desafiados a planificar, conceber e produzir o seu próprio trabalho, usando a tecnologia disponível em criações para a vida-real; iii) “Present” – os alunos desenvolvem competências de apresentação e discussão, recebendo *feedback* sobre o seu trabalho; iv) “Interact” – os professores usam a tecnologia para desencadear a interatividade e a participação dos alunos, que passam de espetadores a ativos aprendentes; v) “Exchange” – os alunos desenvolvem a capacidade para colaborar com os outros, através da aprendizagem entre pares, o trabalho em equipa com vista à inclusão, a aprendizagem através do jogo e o *brainstorming* de ideias; e vi) “Develop” – aqui os alunos encontram um espaço para a aprendizagem informal e a autorreflexão, apoiando a motivação e a expressão individual.

Parecendo certo que este modelo pode oferecer vantagens quando se pretende inovar em educação, autores como Tena Fernández e Carrera Martínez (2020) alertam-nos que, por um lado, a sua inclusão em projetos educativos não acontecerá até que os professores se debrucem sobre o porquê e como transformar o ensino e a aprendizagem através do FCL e tenham constância no seu uso, e, por outro, que, ainda que cada país e cada escola deva ter autonomia para dotar os seus FCL de identidade própria, o protagonismo dos recursos digitais não deve ser entendido como uma aposta nas competências digitais acima do resto: “lo relevante no es el contenido a trabajar, la asignatura o los recursos con los que cuente el centro, sino la calidad del proyecto, la pedagogía y filosofía metodológica que lo envuelve” (p. 467).

Como estes autores, temos consciência que a introdução de FCL numa escola pode não significar um esforço articulado de inovação educacional, na perspetiva que aqui adotamos. Mudar uma sala de aula pode ser uma forma de mudar tudo – nessa sala – para que tudo fique na mesma – nessa escola.

Nesta mesma dimensão de análise das inovações educacionais, devemos considerar as infraestruturas de apoio internas e externas à escola.

Não tendo centrado a sua análise especificamente em contextos educativos, Assink (2006) identificou como fator inibidor aos processos de inovação numa organização a inexistência ou

a incapacidade de desenvolvimento de uma infraestrutura interna ou externa de apoio à inovação, caracterizando essa lacuna como “barreira infraestrutural” (p. 226). A esse respeito, Carbonell Sebarroja (2008) lembra que a inovação encerra pressão e tensão, mas com equilíbrio – encerra também apoios. Na procura desse equilíbrio, este autor defende que a pressão sem apoios conduz à resistência e à alienação, e o apoio sem pressão conduz à dispersão e ao desperdício.

Esse apoio pode ser concretizado através de equipas de inovação no interior da escola, que acompanham o planeamento, execução, avaliação e aperfeiçoamento dos projetos/iniciativas de inovação, de modo articulado com as diversas estruturas de coordenação pedagógica e organizacional, através de assessorias externas em áreas consideradas centrais, feitas, por exemplo, por peritos ou amigos críticos, porventura integrados em comunidades de aprendizagem mais alargadas, e através de repositórios que organizam e sistematizam o conhecimento produzido.

Diversos autores têm destacado a importância da existência de infraestruturas de apoio à inovação, dentro e fora da escola (Azevedo, 2007b; Carbonell Sebarroja, 2008; Findikoglu e Ilhan, 2016; Fullan, 2016; Fullan e Quinn, 2016; González-Sancho e Vincent-Lancrin, 2016; Herro, 2015; Ríos e Villalobos, 2016; Schleicher, 2018).

Focando o contexto como condição essencial à inovação numa escola, Herro (2015) destaca a necessidade de serem garantidos os requisitos técnicos e a importância da escalabilidade de inovação, como fatores determinantes ao seu sucesso. Por sua vez, Caldwell e Spinks (2013) apontam para a importância “crítica” do financiamento e de um alto nível de profissionalismo, que inclua o desenvolvimento profissional contínuo (p. 1).

Debruçando-se sobre o papel das assessorias, Azevedo (2007b) assinala que a melhoria dos processos e dos resultados das organizações escolares requer, entre outras condições: i) estruturas de apoio específicas dentro da escola devidamente articuladas organizacionalmente; e ii) apoio externo (proveniente de redes interinstitucionais, assessorias técnicas, repositórios de boas práticas, bibliografia de apoio, etc.).

No entanto, a investigação sobre a assessoria técnica externa a escolas tem-se limitado a estudos na implementação e avaliação dos resultados, sem abordar em profundidade a questão da respetiva sustentabilidade (Ríos e Villalobos, 2016). Com base na literatura, estes autores identificaram os fatores que dificultam e que contribuem para a sustentabilidade das melhorias que resultam de assessoria externa, tendo destacado como fatores que contribuem:

- a existência de assessores credíveis aos olhos dos docentes, capazes de evidenciar competências na área que assessoram; com compromisso e preocupação pessoal face ao trabalho; capazes de comunicar de forma fluida e próxima com docentes e lideranças;
- e a utilização das ferramentas utilizadas durante o período de assessoria, deixando registos e sistematizando o trabalho (o que facilita a transmissão ante a chegada de novos integrantes), apoiando e monitorizando o trabalho pedagógico, e implementando medidas de indução para socializar e formar os novos docentes nesse modo de trabalho.

No estudo que realizaram em escolas secundárias que beneficiaram de assessoria externa, três anos após a assistência, os resultados corroboraram que as instituições que demonstram uma melhoria sustentada beneficiaram da sistematização do trabalho através dos registos efetuados. Schleicher (2018) acrescenta ainda que se torna necessário progredir das iniciativas iniciais de inovação para a construção de sistemas capazes de fornecer *feedback* nos diversos níveis, através de incentivos e ferramentas apropriados. Nesse sentido, defende que o investimento em competências de gestão da mudança é essencial – no seu entender, os professores precisam de ter certeza de que receberão as ferramentas e apoios necessários para mudar, assim como ver reconhecida a motivação e compromisso com a melhoria das aprendizagens dos seus alunos. Nesta ótica, Caldwell e Loader (2010) caracterizam uma escola inovadora, focada-no-futuro, como uma escola que investe em inovação de tal forma que se transforma numa “incubadora” de novas ideias e novas práticas.

É difícil perspetivar a inovação em educação sem recursos disponíveis e alocados estrategicamente nem estruturas de apoio devidamente articuladas organizacionalmente no interior da escola, ou sem apoio externo proveniente de assessorias técnicas e redes interinstitucionais que contribuam para a construção de capacidades, a sistematização do conhecimento produzido e a disseminação da inovação. Nessa relação de recursos necessários, os atores sociais da escola assumem um papel central, professores, líderes escolares e alunos que protagonizam colaborativamente a inovação e aprendem juntos. Por outro lado, importa também considerar o tempo e o espaço como fatores determinantes para o sucesso da inovação: i) o tempo longo que permita a reflexão e revisão contínuas; e o modo como o tempo é organizado na escola – um tempo dos alunos que dê resposta a diferentes motivações, ritmos e necessidades de aprendizagem, e um tempo dos professores que favoreça a aprendizagem individual, coletiva e institucional; ii) uma perspetiva sobre a utilização do espaço escolar que

rompa com a lógica monopolista do ensino transmissivo e assuma o desafio de criação de ambientes educativos inovadores.

Para o nosso estudo parece-nos importante reter a ideia da necessidade de identificar as infraestruturas de apoio à inovação na escola que foram criadas ao nível da rede em que ela se insere e de analisar como se processa o apoio ao planeamento, execução, avaliação e aperfeiçoamento dos projetos/iniciativas de inovação no interior da escola, como se articulam as equipas de inovação da escola com as assessorias externas em áreas consideradas nucleares, e de que modo é feita a coordenação desse trabalho com as estruturas internas de coordenação pedagógica e organizacional.

3.10 Avaliação permanente

Muitas das mudanças que se propõem como inovações educacionais costumam carecer de validação empírica apropriada. Corroborando esta ideia, Pedró (2015) refere que, em muitos países, ao se fazerem perguntas simples sobre a avaliação de impacto das inovações, consegue-se, com frequência, provocar mal-estar no setor:

- Avaliam-se as inovações educacionais em função da sua capacidade de melhorar as aprendizagens?
- Qual é o papel que a evidência empírica tem na promoção da inovação educacional?
- Como se generalizam ao conjunto do sistema escolar as inovações que se traduzem em melhorias efetivas das aprendizagens? (p. 40)

Sem monitorização e sem avaliação do impacto, ou focadas apenas em resultados imediatos, as inovações dificilmente produzirão os resultados esperados. Numa leitura extrema possível, a ausência de monitorização e avaliação poderá significar que nem se chega a definir os critérios de qualidade da inovação.

As inovações não costumam contar com mecanismos adequados e eficazes de monitorização e avaliação (Patton, 2011; Pedró, 2015). Contudo, segundo estes autores, a avaliação deveria ser um pilar fundamental dos processos de inovação e as modalidades de avaliação adotadas deveriam ser pensadas desde o início, procurando definir-se com rigor o que se entende por inovação bem-sucedida. O que não se avalia, “desavalia-se”, isto é, não se valoriza.

No campo educativo continua-se a experimentar grandes dificuldades em medir as inovações. Décadas de estudo em torno da eficácia da escola ainda não lograram encontrar processos que, de modo sistémico, concretizem formas de as avaliar que sejam complexas e profundas.

A OCDE parece fortemente empenhada em identificar, promover, difundir e medir inovações no campo educativo, mas manifesta que “the specific or mix of innovations that lead to improvement remains an open question” (Vincent-Lancrin *et al.*, 2019, p. 18). Na mesma esteira, Francesc Pedró (2010, 2015, 2019), que tem procurado estudar as inovações educacionais ao nível da escola e ao nível do sistema, quando foca o olhar na importância da avaliação das inovações ao nível institucional, adverte-nos que:

1. Quaisquer que sejam os benefícios da dinâmica das inovações nas escolas, é importante que os esforços investidos sejam avaliados para se evitar o risco de uma inovação sem norte se torne distração ou puro entretenimento. As organizações educacionais devem realizar processos de inovação que incorporem mecanismos de avaliação de resultados, principalmente em relação à aprendizagem. É possível que uma mudança em si mesma seja boa para quebrar a rotina, mas apenas a que se traduz em melhorias observáveis deve ser considerada uma verdadeira inovação;
2. A avaliação das inovações deve considerar a sustentabilidade e a escalabilidade. As inovações só podem agregar valor se forem sustentáveis a médio e longo prazo, ou seja, se estiverem integradas à dinâmica comum da vida do centro, o que pode exigir ajustes significativos na organização da escola. Além disso, as inovações devem ser escaláveis para outros níveis do sistema ou, pelo menos, replicáveis em outras instâncias da mesma organização educacional;
3. Os esforços de inovação devem ser maximizados, investindo não apenas na avaliação, mas também na disseminação do processo, conteúdo e resultados da inovação. Somente um sistema escolar que favorece o intercâmbio nas redes profissionais e também nos centros oferece mecanismos suficientes para que essa disseminação tenha impacto (Pedró, 2015, p. 51).

O autor assume que estas “lições”, implicitamente, partem do pressuposto que docentes e líderes escolares têm as capacidades suficientes de gestão da inovação, investigação e gestão do conhecimento.

Alargando o olhar à escala do sistema, González-Sancho e Vincent-Lancrin (2016), que, como já referimos, têm procurado estudar sistemas de informação longitudinais que sirvam a inovação e melhoria dos sistemas educativos, defendem que os dados longitudinais de alta qualidade podem apoiar de modo muito significativo avaliações rigorosas de programas

inovadores⁴⁹. Contudo, apesar de perspetivarem o potencial que uma nova geração de sistemas de informação tem de transformar o setor educacional num setor estratégico que pode experimentar e aprender com as suas inovações, também estão conscientes que existem muitos obstáculos para essa política futura se materializar. Um desafio está em equipar os sistemas de informação com os recursos e funcionalidades certos. Outro, que consideram mais exigente, são as inovações sociais, organizacionais e institucionais que permitirão a todas as partes interessadas o uso responsável e positivo de todos esses dados para apoiar a melhoria e inovação contínuas na educação.

O investigador Michael Quinn Patton (2018) identifica diferentes perspetivas sobre a avaliação e defende que ligados a elas encontram-se diferentes “pressupostos, valores, premissas, prioridades, processos de construção de sentido e princípios” (p. 56). São os princípios que informam e orientam a tomada de decisão, ao apontarem para onde concentrar a atenção e como agir. Exemplificando, este autor afirma que: i) a avaliação baseada em metas (goal-based evaluation) deriva do princípio que diz que estabelecer metas aumenta a efetividade, levando-nos a focar na concretização dos objetivos e a medir essa concretização; ii) a avaliação guiada pela teoria (theory-driven evaluation) baseia-se no princípio de que as intervenções serão, provavelmente, mais efetivas, se estiverem fundamentadas numa teoria da mudança⁵⁰, o que implica a definição da teoria implícita em determinado programa e respetiva avaliação; iii) a avaliação focada na utilização (utilization-focused evaluation) apoia-se no princípio de que identificar as pessoas que vão utilizar a avaliação e trabalhar com elas sobre como a pretendem usar, incrementa o respetivo uso; iv) a avaliação do desenvolvimento (developmental evaluation), por sua vez, baseia-se na teoria da complexidade e coloca o foco no princípio do

⁴⁹ Estes investigadores consideram que as importantes contribuições à inovação podem decorrer da avaliação de impacto de novas iniciativas e das condições sob as quais elas são mais ou menos eficazes. Isso é particularmente relevante para programas com abordagem incremental, onde as lições das etapas anteriores da implementação podem informar programas subsequentes e, em último caso, a sua ampliação.

⁵⁰ Uma Teoria da Mudança (Theory of Change) é uma ferramenta desenvolvida e utilizada no setor social que permite dar robustez ao trabalho de avaliação e melhoria contínua dos programas e projetos. Carol H. Weiss, especialista na área da gestão e avaliação de programas, contribuiu significativamente, ao longo de décadas, na aplicação (e aperfeiçoamento) de teorias de programas e projetos à avaliação, ajudando a cunhar a abrangente designação de Teoria(s) da Mudança. Segundo Weiss (1997), as teorias da mudança têm o poder de contribuir para melhorar a tomada de decisões, conduzir ao planeamento de programas melhores, e assim servir os respetivos atores de formas mais relevantes, benéficas e eficientes. As avaliações baseadas em teorias atendem não só ao que os programas fazem, mas também a como os participantes respondem, o que as tornam particularmente ricas em complexos contextos de mudança.

aparecimento (emergence), o que convida à abertura e agilidade para apreender resultados que emergem de situações dinâmicas complexas.

Estes diversos enfoques da avaliação permitem considerar a inovação educacional como um processo e como um produto, podendo inclusivamente ser mobilizados de modo combinado, em função dos princípios orientadores que se pretendem adotar na tomada de decisão.

A avaliação do desenvolvimento (Patton, 2011) visa apoiar o desenvolvimento da inovação com o propósito de orientar a sua adaptação às realidades emergentes e dinâmicas em ambientes complexos, o que pode ser particularmente pertinente para as inovações educacionais. As inovações podem assumir a forma de novos projetos, programas, produtos, mudanças organizacionais, reformas de políticas e intervenções no sistema. Patton (2011) define ambientes complexos para intervenções e inovações sociais como aqueles em que o que fazer para resolver os problemas é incerto e os principais *stakeholders* estão em conflito sobre como proceder. Informada pelo pensamento sistémico e sensível à dinâmica não linear complexa, a avaliação do desenvolvimento apoia a inovação social e a gestão adaptativa – os processos incluem fazer perguntas avaliativas, aplicar a lógica de avaliação e reunir dados em tempo real para informar a tomada de decisões e adaptações em andamento.

Enquanto a avaliação tradicional visa controlar e prever, trazer ordem ao caos, a avaliação do desenvolvimento aceita a turbulência como a forma como o mundo da inovação se desdobra perante a complexidade. A avaliação do desenvolvimento tenta encontrar sentido do que emerge sob condições de complexidade, documentando e interpretando as dinâmicas, interações e interdependências que ocorrem enquanto as inovações ocorrem.

Patton (2011, p. 8) aponta seis características aos sistemas complexos adaptativos: i) não linearidade; ii) emergência; iii) dinâmica; iv) adaptabilidade; v) incerteza; e vi) coevolução.

O autor constrói a ideia que a avaliação do desenvolvimento é particularmente apropriada a cinco diferentes situações complexas e propósitos de desenvolvimento: 1. Desenvolvimento em andamento; 2. Adaptação de princípios gerais eficazes a um novo contexto; 3. Desenvolvimento de uma resposta rápida – no contexto educativo, este ponto pode ser facilmente ilustrado com a necessidade de se encontrar “respostas rápidas” motivada pela repentina transição para o ensino remoto de emergência espoletada pelo contexto pandémico em torno do Covid-19; 4. Desenvolvimento pré-formativo de uma inovação potencialmente escalável; 5. Grandes mudanças no sistema e avaliação do desenvolvimento cruzando escalas (*ibid.*, pp. 21-22). Segundo o autor, a avaliação do desenvolvimento produz mais do que melhorias, ela sustenta o próprio programa de desenvolvimento.

Apoiada habitualmente numa teoria da mudança, a avaliação de impacto fornece informação sobre os impactos produzidos por uma intervenção (Rogers, 2014). Pode ser levada a cabo sobre um programa ou política, ou sobre um trabalho anterior. Vai além de um olhar que se centra apenas nas metas e objetivos e procura examinar também os impactos não esperados. A OCDE (2010) define impactos como efeitos positivos e negativos, esperados ou não, primários e secundários de longo prazo, produzidos por uma intervenção de desenvolvimento.

A avaliação de impacto pode ser realizada para fins formativos (para melhorar ou reorientar um programa ou política) ou para fins sumativos (para informar as decisões sobre continuar, descontinuar, replicar ou ampliar um programa ou política).

Algumas organizações internacionais têm vindo a desenvolver referenciais de apoio à avaliação de impacto (o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); a OCDE⁵¹; o Center on the Developing Child, da Universidade de Harvard, através do IDEAS Impact Framework⁵²; a BetterEvaluation⁵³), através dos quais procuram assinalar a importância deste tipo de avaliação nas inovações e propor orientações quanto a metodologias que a permitam realizar com eficácia. Tomaremos como referência a proposta do UNICEF⁵⁴, que sugere um conjunto de etapas no planeamento e gestão de uma avaliação de impacto, considerando que essas etapas podem variar na ordem ou podem ser revistas (Rogers, 2014): i) decisão de conduzir uma avaliação de impacto; ii) definição de infraestrutura de governança e gestão; iii) preparação da avaliação de impacto; iv) desenvolvimento de um Termo de Referência (ToR)⁵⁵ para a avaliação; v) engajamento da equipa de avaliação; vi) supervisão da avaliação, incluindo a produção de relatórios; vii) acompanhamento da avaliação.

A autora sublinha a importância de a avaliação de impacto ser criada como parte de um plano integrado de monitorização, avaliação e investigação, que gira e disponibilize evidências para informar as decisões. Isso garantirá que os dados de outros componentes de monitorização e

⁵¹ Disponível em <http://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/37671602.pdf>

⁵² Disponível em <https://developingchild.harvard.edu/innovation-application/innovation-approach/>

⁵³ Disponível em https://www.betterevaluation.org/en/themes/impact_evaluation

⁵⁴ Disponível em https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_1_overview_eng.pdf

⁵⁵ Segundo Rogers (2014) a formulação de um ToR adequado é uma etapa extremamente importante numa avaliação de impacto. Embora o formato específico possa variar, o ToR deve estabelecer os elementos essenciais da avaliação de impacto, incluindo a sua finalidade, objetivos e usos pretendidos, as questões-chave de avaliação de alto nível (KEQ) que pretende responder, os resultados específicos e prazos envolvidos, e as competências essenciais da equipa de avaliação. O ToR inclui frequentemente a metodologia proposta para a avaliação de impacto.

avaliação, como monitorização de desempenho e avaliação do processo, possam ser usados como for necessário. Essa articulação e complementaridade também irá garantir que o planeamento de uma avaliação de impacto comece cedo, permitindo a coleta de dados de base. Importa ainda referir que, segundo esta autora, uma avaliação de impacto só deve ser realizada quando o uso pretendido puder ser claramente identificado e quando for provável que possa produzir descobertas úteis, levando em consideração a disponibilidade de recursos e o momento das decisões sobre o programa ou política sob investigação – para esse efeito, as avaliações de impacto formativas são realizadas para informar as decisões quanto à introdução de mudanças, enquanto que as avaliações de impacto sumativas são realizadas para informar as decisões sobre continuar, descontinuar, replicar ou ampliar uma intervenção.

Ainda de acordo com Rogers (2014), a avaliação de impacto pode ser melhorada usando a teoria da mudança para: identificar variáveis relevantes que devem ser incluídas na coleta de dados; identificar resultados intermédios que podem ser usados como marcadores de sucesso, em situações onde os impactos de interesse ocorrerão após o período de avaliação; identificar os aspetos de implementação que devem ser examinados para ver se a falha em alcançar os impactos pretendidos é devido a uma falha em implementar a intervenção com sucesso; identificar fatores contextuais potencialmente relevantes que devem ser incluídos na coleta de dados; orientar a análise de dados; fornecer uma estrutura para relatar as descobertas.

A OCDE propõe a adoção de um conjunto articulado de critérios de avaliação: relevância (até que ponto os objetivos da intervenção são consistentes com os requisitos dos destinatários, as necessidades do país, as prioridades globais e as políticas dos parceiros); eficácia (em que medida os objetivos da intervenção foram alcançados, ou se espera que venham a ser alcançados, tendo em conta a sua importância relativa); eficiência (uma medida de como economicamente os recursos/inputs (financiamento, conhecimento especializado, tempo, equipamento, etc.) são convertidos em resultados); impacto (efeitos primários e secundários, positivos e negativos de longo prazo produzidos pela intervenção, seja direta ou indiretamente, de modo intencional ou não); sustentabilidade (a continuação dos benefícios da intervenção após a cessação do grande impulso ao desenvolvimento – a sustentabilidade considera a probabilidade de benefícios contínuos de longo prazo). A formulação das KEQ (Key Evaluation Questions)⁵⁶ apoia-se, naturalmente, nos critérios de avaliação estabelecidos.

⁵⁶ Ver exemplos de KEQ em Rogers (2014, pp. 7-8).

Por fim, a qualidade da avaliação de impacto requer, segundo Rogers (2014), um equilíbrio entre critérios concorrentes: validade, utilidade (especialmente oportunidade e relevância), viabilidade e ética. As estratégias que preconiza para se garantir uma avaliação de impacto de qualidade incluem: estar ciente dos compromissos e discutir explicitamente as opções disponíveis; envolver um conjunto de pessoas na governança da avaliação para garantir que o foco e as decisões tomadas em torno dos compromissos são adequadas; envolver um grupo técnico consultivo ou revisores entre pares para rever o desenho da avaliação e os relatórios preliminares.

Algumas experiências no campo educativo (Salonen-Hakomäki *et al.*, 2016; Aragay *et al.*, 2016b) parecem mostrar que as avaliações baseadas-em-teoria apresentam potencial na capacidade de ajudar quem as analisa a compreender como e porquê um projeto funciona ou deixa de funcionar.

Weiss (1997) alerta que conhecer apenas os resultados, mesmo que sejam dotados de irrefutável validade, não nos dá informação suficiente para a melhoria dos programas ou a revisão das políticas. Como frisa esta autora, a avaliação precisa de entrar na “caixa negra” e de o fazer sistematicamente (p. 51). A teoria da mudança nas inovações educacionais implica “o que” precisa ser mudado e “a direção” na qual a mudança deve ser conduzida (Fullan, 2016). Consequentemente, debruça-se sobre a compreensão das razões que a motivam e iniciam, referenciadas como os “gatilhos” da mudança, bem como as percepções sobre a direção desejada da mudança, relacionadas com os objetivos (Salonen-Hakomäki *et al.*, 2016, p. 673). Enquanto as estratégias de avaliação habitualmente utilizadas tendem a perseguir uma prática avaliativa *standard* que enfatiza os dados quantitativos inscritos nos resultados, por vezes complementados por estudos de caso, com limitações na compreensão da complexidade dos contextos e no conhecimento disponibilizado aos atores, a teoria da mudança propõe um modo de avaliação alternativo, a avaliação baseada-em-teorias, as teorias que subjazem às iniciativas da mudança (Weiss, 1995). Segundo Schindler *et al.* (2017, p. 1438), uma teoria de mudança é “a detailed set of testable beliefs about specific changes that are expected to result from an intervention focused on explicit target variables.” A identificação dos mecanismos causais hipotéticos (mediadores) subjacentes aos efeitos da intervenção permite aos participantes “descompactar” a caixa negra das suas estratégias. Os mesmos autores, num estudo sobre o impacto das teorias da mudança aplicados à educação da infância (Schindler *et al.*, 2019), basearam-se num modelo do Center on the Developing Child (2016), que se propôs analisar os: “program strategies”, as ações que um programa promove para atingir as mudanças desejadas;

“program targets”, as skills, os comportamentos, as crenças, atitudes ou conhecimentos que as estratégias estão a tentar transformar - explicam a relação entre as estratégias e os resultados esperados; “expected outcomes”, as mudanças do “mundo real” que os programas desejam concretizar, e que podem incluir efeitos de curto, médio ou longo prazo; “moderators”, os fatores que definem quem beneficia mais, menos ou não beneficia de todo de um programa; “historical patterns”, padrões de evolução ao longo do tempo.

No âmbito do processo de transformação educativa nos colégios jesuítas da Catalunha, protagonizado pelo projeto Horizonte 2020, a teoria de mudança associada definiu onde se queria chegar (modelo de pessoa) e identificou os recursos (*inputs*), as atividades e os resultados (*outputs*) que teriam de tornar efetivos os impactos desejados (*outcomes*), acreditando que essa cadeia de valor educativo permitiria desenhar e tornar realidade a escola capaz de cumprir a sua missão.

Nesse modelo de mudança, três elementos foram fundamentais: i) o reposicionamento profundo da atividade que se realiza na escola (activity-centered model); ii) a procura de um impacto efetivo da missão educativa no aluno (para lá dos resultados); e iii) o foco no aluno e no impacto efetivo que a escola tem nele, em vez de o colocar no currículo ou na ação.

Chamaram ao seu modelo de mudança MI-R-A-R-I: “Misión-Recursos-Actividades-Resultados-Impactos”, em torno do qual foram desenhados dois tipos de avaliação, a avaliação de processo e a avaliação de impacto:

Con la evaluación de proceso observamos si el desarrollo de las actividades educativas que hemos diseñado, y que se realizan en la experiencia de innovación, son efectivamente coherentes con la formulación de la experiencia piloto y si sus elementos adoptan la forma, la intensidad y el sentido previstos (Aragay et al., 2016b, p. 32).

A avaliação de impacto permite analisar se a experiência em curso está a ter nos alunos os efeitos esperados, de acordo com a missão educativa:

contrastamos el modelo de persona deseado con los impactos obtenidos en los alumnos. La evaluación de impacto investiga los efectos producidos por una intervención, de manera que no solo considera qué hacen las instituciones, sino, sobre todo, qué sucede como consecuencia de sus actividades y resultados, y hasta qué punto las intervenciones generan cambios en el estilo de vida de las personas, en su proyecto vital y en las condiciones en las que viven (*ibid.*, p. 33).

Os dois tipos de avaliação complementam-se e fornecem elementos que permitem calibrar e melhorar a transformação profunda da escola que se está a procurar fazer.

Apesar do potencial que as teorias da mudança parecem trazer às avaliações no campo da inovação educacional, o estudo de Schindler *et al.* (2019) a que nos referimos concluiu que as teorias da mudança, apesar de essenciais, constituem ainda uma ferramenta subutilizada na compreensão das especificidades dos “ingredientes ativos” dos programas de educação e na construção progressiva do conhecimento de base necessário para ajudar as crianças a aprender, crescer e desenvolver-se (p. 153).

Em síntese, as inovações em educação não costumam contar com mecanismos adequados e eficazes de monitorização e avaliação. Todavia, profundamente ligada às demais dimensões-chave, a avaliação permanente é determinante para que os esforços investidos não redundem numa inovação sem norte, numa mera distração ou entretenimento.

Alguns autores (Aragay *et al.*, 2016b; Rogers, 2014) apontam a importância da existência de um plano integrado de monitorização, avaliação e investigação, que gira e disponibilize evidências para informar as decisões, e integre a avaliação do processo, a avaliação do desempenho e do impacto das inovações. Essa articulação e complementaridade permite que os dados dos vários componentes de monitorização e avaliação sejam usados de acordo com as necessidades, numa perspetiva de planeamento contínuo.

A diferentes perspetivas sobre a avaliação correspondem diferentes princípios que informam e orientam a tomada de decisão. Enquanto a *goal-based evaluation* se foca essencialmente no estabelecimento e concretização de metas, a *theory-driven evaluation* baseia-se no princípio de que as intervenções serão mais efetivas se estiverem fundamentadas numa teoria da mudança, o que parece adequar-se melhor à avaliação do impacto da inovação. Por outro lado, a *developmental evaluation*, própria de uma visão de planeamento como “navegação estratégica”, põe o foco no princípio da emergência, o que pressupõe abertura e capacidade para apreender resultados que emergem de situações dinâmicas complexas. A *utilization-focused evaluation* destaca a importância de se identificar e trabalhar com as pessoas que vão utilizar a avaliação, como forma de incrementar o uso e fortalecer a respetiva apropriação.

O pensamento avaliativo permite abrir, desenvolver e cultivar a consciência crítica (Patton, 2018). Segundo este autor, no processo de desenvolvimento da consciência crítica o indivíduo passa a ver uma situação-limite não mais como algo a que se deve adaptar, mas que é possível transcender, descobrindo o *inédito viável* (Freire, 1983) – a mudança possível, a ser

concretizada. O inédito viável transforma-se, assim, na ação em transformação, que muda para melhorar a realidade, não cessando de se aperfeiçoar. Patton (2018) define consciência crítica como o “alcance de uma compreensão profunda, significativa e realista do seu mundo próprio, que esteja baseada na realidade” (p. 58). Essa consciência está nas comunidades de pessoas e não apenas nos indivíduos.

3.11 Impacto na sala de aula

Na ótica de inovação educacional que temos adotado, esta dimensão assume um papel central. Corroborando essa ideia, alguns autores defendem que a inovação que não se foca no impacto a ter na sala de aula é mera “distração” (Hattie, 2015) ou “entretenimento” (Pedró, 2018).

Neste sentido, Silva (2016) argumenta que, ainda que outros autores diferenciem inovação educacional de inovação curricular (Medina, 1990), as questões da inovação devem tratar-se de uma forma indiferenciada, pois a partir de uma definição ampla de currículo, pressupõe-se que qualquer inovação educacional não deixa de ter consequência nas práticas curriculares.

Assim, perspetivando o currículo de forma ampla e a sua relação estreita com a avaliação, procuramos problematizar aqui o processo pedagógico de forma integrada, na linha de Gerard e Roegiers (2011), que chegam a qualificá-lo como “processo de ensino-aprendizagem-avaliação” (p. 144). Segundo Felício e Silva (2017), no centro do processo pedagógico há a aprendizagem, e o ensino e a avaliação são dois requisitos essenciais para que a aprendizagem ocorra. Pensar no currículo e no desenvolvimento curricular deveria, assim, pressupor a inclusão da dimensão da avaliação.

Mas, como já vimos, a inovação em educação não ocorre simplesmente porque sim, não está desligada de um horizonte de transformação que a espoleta e alimenta. Parece-nos, por isso, pertinente iniciar com uma breve referência ao que podem ser consideradas, atualmente, pedagogias inovadoras, tomando como referência a síntese de Carbonell Sebarroja (2017).

Tendo consciência que todo o paradigma educativo tem a sua própria genealogia e nunca parte do zero, para este autor a pergunta básica que o conduziu à síntese a que chegou foi o que há de novo, quais são os novos discursos e práticas que têm emergido e iluminado o século XXI, e a partir de onde se constroem. Em contraste com o século passado⁵⁷, em que os referentes foram, fundamentalmente, autores como Montessori, Ferrer i Guardiola, Dewey, Giner de los

⁵⁷ Ver *Pedagogías del Siglo XX, Cuadernos de Pedagogía*, Especial 25 años.

Ríos, Freinet, Neill, Makarenko, Piaget, Milani, Freire e Stonehouse, para Carbonell Sebarroja (2017), agora são as redes educativas que geram cumplicidades e compromissos. Adquirem, então, relevância as pedagogias críticas, as não diretivas, as pedagogias da inclusão e da cooperação, as pedagogias lentas, as sistêmicas, as que têm a ver com o conhecimento integrado ou com as inteligências múltiplas, todas e cada uma delas dispendo de redes de intercâmbio e colaboração, de espaços de encontro e de um bom conjunto de publicações e materiais⁵⁸.

Sendo o currículo e a avaliação temas centrais nos debates sobre educação, Flores (2017) alerta-nos que muitas vezes a análise que lhes é dedicada é demasiado simplista, apresentando a avaliação como “a panaceia para resolver os problemas da educação” (p. 7), nomeadamente para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. Esta autora sublinha, contudo, que a obsessão pelos resultados tem gerado, em muitos países, uma visão redutora do que conta como qualidade na educação e uma acentuação da competição entre professores e entre escolas baseada em comparações em *rankings*. Essa obsessão tem conduzido a práticas rotineiras caracterizadas por processos de ensino centrados no professor, ou de “ensino bancário” nas palavras de Freire (1983), numa “lógica individual de aprendizagem dos alunos (que não é necessariamente individualizada), prevalecendo uma conceção de professor como um técnico, um consumidor do currículo que desenvolve tarefas bem delimitadas executando o que outros prescreveram” (Flores, 2017, p. 17). Importa, portanto, recentrar o debate sobre o currículo e a avaliação, numa perspetiva integrada e coerente.

Segundo Roldão (2017), o currículo é uma construção social, “de natureza plástica, que se vai conformando e transformando em resposta às pressões e interesses em presença” (p. 23). Nessa construção importa considerar a multiplicidade de definições que a acompanham (Morgado e Pacheco, 2011) e as diversas componentes de análise que permitem estudá-la e compreendê-la (Roldão, 2017). De acordo com Morgado e Pacheco (2011), dadas as múltiplas definições de currículo – como conhecimento, como conjunto de disciplinas, como programa de ensino, plano, experiências e/ou resultados de aprendizagem a concretizar na escola, conteúdos a ensinar, processos de aprendizagem, como prática profissional, construção cultural e/ou social, projeto e modo de ação –, que sublinham uma variedade de interpretações sobre a educação em contextos formais,

⁵⁸ Para uma análise da categorização das pedagogias inovadoras do autor, ver Carbonell Sebarroja (2017).

as noções de plano e projeto remetem-nos para uma dicotomia largamente reconhecida. Tal dicotomia acentua, por um lado, a ideia de currículo como um plano ou um produto pré-definido, isto é, currículo concebido numa perspectiva linear que corresponde a um plano de estudo ou a um programa de ensino organizado e estruturado, com objetivos, conteúdos e procedimentos de avaliação; por outro lado, a ideia de currículo como projeto, ou seja, como uma proposta de trabalho que envolve não só intenções (planos curriculares, programas, orientações e outras diretrizes), mas, de igual modo, práticas resultantes de intervenção de diversos atores no processo de decisão (p. 51).

Considerando a dicotomia enunciada por Morgado e Pacheco (2011), se se assumir o currículo enquanto projeto, de acordo com Felício e Silva (2017), ele é entendido como *prática*, sendo produzido coletivamente pelos atores envolvidas ao longo do processo, de modo dinâmico, flexível e situado num contexto específico. Neste caso, a avaliação, entendida como um dos aspetos do currículo, desenvolve-se continuamente com “a função formativa de retroalimentar o próprio desenvolvimento do currículo, na medida em que os seus resultados são interpretados como informações que direcionam outras ações e a sua realização ocorre ao longo do processo educativo” (p. 125). Se, por outro lado, o currículo é assumido como *facto*, como instrumento único para qualquer contexto de uma determinada realidade (nacional ou local), imposto por um poder central, sem margem na sua apropriação e adequação aos contextos e aos respetivos público-alvo diferenciados, “a avaliação tende a ser identificada como um instrumento de final de percurso, centrado nos produtos e assumindo uma função de controlo, que é utilizado para a constatação de resultados pontuais” (*ibid.*, p. 125), fazendo corresponder o próprio currículo com os elementos definidos para serem avaliados.

De acordo com Morgado e Pacheco (2011), não ignorando o papel que tem como instrumento de escolarização, o currículo deve ser encarado como um propósito que permanece aberto e que depende das condições da sua concretização na prática, devendo sublinhar-se o carácter processual e dinâmico do conceito de currículo, “cujo desenvolvimento integra tanto as decisões tomadas no contexto político/administrativo, de âmbito nacional, quanto as decisões tomadas ao nível da região e da escola e, muito em particular, ao nível das salas de aula” (*ibid.*, p. 52).

Segundo Roldão (2017), os debates curriculares tendem, diversas vezes, a não estabelecer os nexos entre os três níveis do currículo como objeto (ver Figura 5: dimensões macro – opções no plano sociológico e político; dimensões meso – opções quanto à componente organizacional

da instituição que veicula o currículo, a escola; dimensão micro – opções quanto à operacionalização técnica e pedagógica do currículo em ações de ensino e aprendizagem), integrando-os na racionalidade que se adotar.

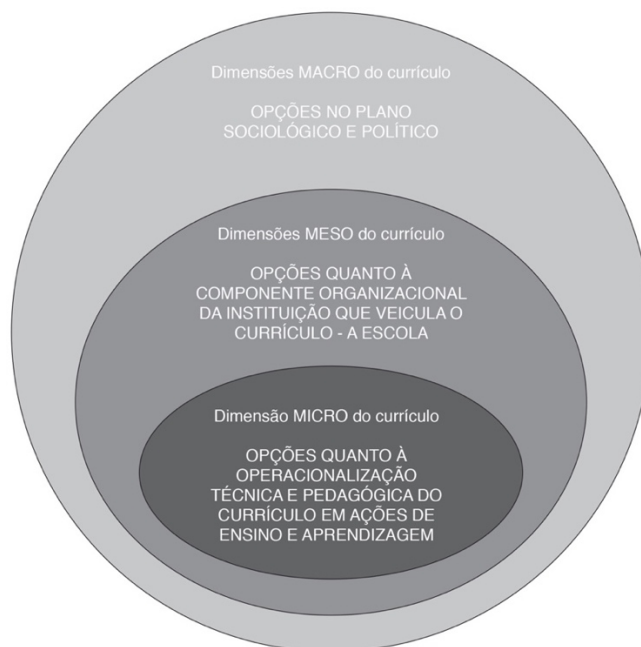


Figura 5. Quadro analítico do currículo como objeto - dimensões

Fonte: Roldão (2017, p. 28)

Essa desconsideração, expressa numa tendência da investigação curricular recente, que, numa perspectiva de racionalidade técnica, procura focar-se nas dimensões apenas situadas na execução curricular, tem tido, segundo esta autora, repercussões no empobrecimento ou esbatimento das dimensões de análise do nível micro, na medida em que “o currículo prescrito e organizado nos outros dois planos só adquire sentido de efetivação no plano micro – onde se realiza o currículo real, isto é, a apropriação pelos aprendentes das aprendizagens selecionadas nos outros dois níveis”. Por sua vez, “o nível meso impõe uma leitura aprofundada do próprio modelo escolar como condicionador e gerador de formatos de operacionalização do currículo que se revelam crescentemente inadequados à consecução eficaz dos desideratos curriculares política e socialmente expressos e legitimados” (*ibid.*, p. 29).

Tendo isso em conta, Roldão (2017) argumenta que a grande dificuldade da passagem de currículo enunciado a currículo real, por via de um processo de implementação enquadrado pelo esquema integrador apresentado, e produzido pela ação profissional dos professores, confronta-se com duas tendências opostas: a de uma “tecnicização redutora” ou a de uma

“desqualificação científica” motivada por rotinas não refletidas de grande parte das práticas de ensino (p. 34). Ambas de sinal contrário à inovação educacional.

Nesta esteira, Marcondes (2017) assinala que, perante políticas curriculares padronizadas, os professores revelam uma forte submissão a novos padrões de desempenho estabelecidos, não se assumindo como intelectuais, mas como técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função é de meros administradores de programas curriculares. A esse respeito, Roldão (2017) defende que o conhecimento didático, ou didático-pedagógico, é nuclear à ação de ensinar, entendida como intencionalidade estratégica de gerar e avaliar aprendizagens, “ancorado e contextualizado por todos os restantes componentes, identificador e sustentáculo da distinção profissional” dos professores (p. 35). Esta autora assinala ainda outra problemática na ligação da didática ao currículo, que se foi acentuando no interior da formação dos professores: na esteira da gramática instalada na organização escolar (Cabral, 2014), intensificou-se a importância de cada saber curricular disciplinar em si mesmo, prevalecendo um olhar sobre as didáticas ditas específicas predominantemente na sua relação direta com a área científica a que reportam, “permanecendo muito desfocado o seu campo de análise relativamente à necessária configuração integrada dessas diferentes disciplinas num currículo que os articula em torno das macro finalidades formativas que ele pretende corporizar” (*ibid.*, p. 37). Na linha de pensamento de Schulman (2004), Roldão (2017) sublinha, por isso, que faz todo o sentido, no saber profissional dos professores, o elemento “conhecimento do currículo” no conjunto das componentes do conhecimento profissional docente.

Utilizando a metáfora da compra de um computador, onde se encontra com frequência a etiqueta “Intel inside” como selo de qualidade do processador (“cérebro” do computador), Hattie (2012) sublinha que as escolas têm enfatizado, de um modo geral, o *software* (os programas da oferta educativa) e o *hardware* (os edifícios e os recursos) em vez do “Intel inside” (os atributos nucleares que tornam a escola bem-sucedida). O autor pretende, assim, centrar o debate no que considera serem esses atributos nucleares, que fazem verdadeiramente a diferença na aprendizagem dos alunos – o “processador” que torna a aprendizagem visível, de tal forma que se possa dizer que a escola tem “*visible learning inside*”. Esses atributos, segundo Hattie (2012) referem-se a: i) tornar a aprendizagem dos alunos visível para os professores, assegurando uma clara identificação dos fatores que fazem uma diferença visível na aprendizagem dos alunos e permitindo a todos na escola conhecer o impacto que têm na aprendizagem (dos alunos, professores e líderes escolares); e ii) tornar o ensino visível para os alunos, de tal forma que eles se tornem nos seus próprios professores, que é o atributo

fundamental da aprendizagem ao longo da vida ou da autorregulação da aprendizagem, e que amem a aprendizagem.

Considerando o objetivo de tornar o ensino e a aprendizagem visível, que metodologias de ensino o podem, então, ajudar a concretizar? Num estudo sobre metodologias pedagógicas emergentes para o século XXI, Montanero Fernández (2019) enquadra as inovações pedagógicas das últimas duas décadas em quatro grandes enfoques, em função das respetivas metas educativas e os princípios didáticos em que assentam: 1) a aprendizagem experiencial e pela investigação; 2) a aprendizagem cooperativa; 3) o ensino centrado na inteligência e no pensamento; 4) o ensino centrado na emoção e na motivação.

Da identificação dos respetivos antecedentes históricos, o autor conclui que as inovações retomam sobretudo ideias pedagógicas do século passado, enriquecidas com novos recursos didáticos e tecnológicos. A revisão de estudos recentes sobre os seus benefícios e limitações permitiu deduzir a conveniência de articular essas inovações com alternativas de instrução direta⁵⁹, e de desenvolver uma investigação mais focada nos processos e dificuldades que provocam na sala de aula. O estudo fez uma revisão dos princípios e características distintivas dos métodos de ensino emergentes mais citados na literatura, bem como as evidências sobre os seus pontos fortes e fracos, tendo permitido ao autor concluir que: i) os métodos identificados não são propostas tão inovadoras nem tão diferenciadas; ii) são complementares à instrução direta; iii) é necessário dar continuidade à investigação, tanto na relação que estabelecem com a melhoria dos resultados de aprendizagem como quanto às dificuldades sentidas pelos professores e ao potencial de transformar realmente o currículo e a prática em sala de aula.

Enquanto que no paradigma educacional moderno, a transmissão e a aquisição do saber assentavam numa metanarrativa de emancipação da humanidade, o seu “luto” fundamenta-se na alteração profunda do estatuto da educação e da escola, que se “mercantiliza” e “instrumentaliza” (Alves e Machado, 2011, p. 61). Segundo estes autores, a “crise” atual da escola situa-se nessa tensão entre, por um lado, a sujeição dos sistemas educativos e da escola à performatividade e, por outro, os discursos educacionais e pedagógicos ainda inspirados nas

⁵⁹ O autor define instrução direta como “un tipo de enseñanza muy estructurada, que se basa en proporcionar al aprendiz la información conceptual y procedimental necesaria para un determinado aprendizaje” (Montanero Fernández, 2019, p. 6), no qual os professores orientam o processo com sequências sistemáticas de atividades expositivas e práticas – de início, o professor assume um alto grau de controle dessas atividades, facultando ajuda frequente que se vai retirando progressivamente, para que os alunos ganhem autonomia – metaforicamente conhecida como “andaimagem” (Wood, Bruner e Ross, 1976).

narrativas da modernidade. Esse “fosso” instalado remete, nas palavras destes autores, para a necessidade premente de uma restituição do(s) sentido(s) do trabalho pedagógico e da escola numa dupla dimensão:

numa dimensão intrínseca à própria escola, permitindo que o conjunto de ações que os seus atores desenvolvem adquira um significado e uma inteligibilidade para eles próprios; numa dimensão extrínseca à escola, respondendo à necessidade do escrutínio social e, sobretudo, da reflexão partilhada e democrática sobre o cumprimento do seu mandato (*ibid.*, p. 61).

Nesse sentido, Alves e Machado (2011) consideram que a avaliação e o modelo de desenvolvimento curricular podem dar um contributo fundamental, embora seja necessário repensar os seus discursos legitimadores, as metanarrativas de legitimação: controlo e emancipação.

Enquanto a *metanarrativa do controlo* surge associada, em termos de políticas curriculares, ao modelo das racionalidades técnicas, enquadrando um contexto de decisão curricular fortemente centralizado, fragmentado e marcado pelo critério de eficiência, a *metanarrativa da emancipação* sustenta a retórica das sociedades pós-modernas, baseada numa conceção socio-construtivista da aprendizagem que coloca a ênfase no formando e na sua experiência. A primeira parte de uma visão tecnicista do currículo, em que a avaliação acaba por assumir uma função de controlo de uma racionalidade burocrática e de uma conceção determinista da ação humana, para a qual o currículo não deve ser reconstruído nem contextualizado, perseguindo a avaliação uma lógica de conformidade normativa e prescritiva. A segunda, por sua vez, parte de uma “visão reconceptualista do currículo” que enquadra um contexto de decisão curricular interpelador. Trata-se de um modelo globalizador, que visa favorecer o desenvolvimento de todas as capacidades do sujeito, quer cognitivas, quer praxeológicas. Essa visão preconiza um modelo de desenvolvimento curricular que postula “uma abordagem compreensiva e diferenciada dos processos de aprendizagem, atribuindo ao professor o papel de intelectual transformativo, responsável pela formação de cidadãos reflexivos, críticos e ativos com repercussões ao nível das mudanças sociais”. (*ibid.*, pp. 62-63)

No âmbito do debate sobre a “proximidade” entre o currículo e a avaliação, Roldão (2017) assinala que a avaliação das aprendizagens se enquadra numa dupla referenciação teórica: por um lado, assume-se como um campo do Desenvolvimento Curricular, na linha dos contributos de matriz behaviorista (Tyler, 1949), e, por outro, como campo de estudo autónomo, tendo

emergido, em parte, da docimologia na tentativa de mensurabilidade dos produtos da aprendizagem.

Para esta autora, essa separação é também decorrente da própria lógica imanente ao modelo escolar e contrária à racionalidade curricular. O trabalho pedagógico organiza-se em torno dos eixos que configuram dois tempos: i) o do desenvolvimento dos conteúdos curriculares, ou “dar a matéria” como assinala a autora, recorrendo à gíria dos professores; e ii) o das tarefas de avaliação sumativa, em geral associada a testes, dirigida para a classificação que pontua os ritmos da vida da organização e a sequência do percurso escolar do aluno (Roldão, 2017, p. 42). Assim, é reforçada a abordagem aos campos do ensinar/aprender e do avaliar/classificar como duas áreas conceptualmente separadas, desenvolvidas em dois tempos distintos, o que se projeta na tradicional separação ensino-avaliação.

Por sua vez, a linha teórica proveniente dos estudos no campo do Desenvolvimento Curricular constituiu, segundo esta autora, o gerador mais relevante de articulação entre avaliação e ensino, situando a avaliação como elemento integrador da regulação do processo de desenvolvimento curricular. Por um lado, na linha de Tyler (1949) e Taba (1962), a noção de avaliação configura uma conceptualização integrada num sistema de desenvolvimento curricular coerente. E, por outro, os investigadores suíços do grupo de Genève (Allal, 1986; Perrenoud, 2003) contribuíram para “a disseminação poderosa do conceito de avaliação como regulação da aprendizagem, traduzida em diversos modos e tipos de ações avaliativas – diagnóstica, formativa, sumativa, prognóstica” (Roldão, 2017, p. 43).

Nessa esteira, autores como Felício e Silva (2017) e Oliveira e Pacheco (2005) sublinham que o currículo e a avaliação se têm constituído como campo de grande investimento da investigação nas últimas décadas e que devem ser perspetivados em conjunto, uma vez que a avaliação se constitui como parte integrante do currículo.

Ainda que perspetivem o currículo enquanto *prática* e avaliação numa *ótica formativa*, Felício e Silva (2017) reconhecem, na linha de Afonso (2009), que a avaliação pode ser considerada a partir de dois aspetos: por um lado, o que considera as práticas avaliativas dos professores, em sala de aula, como um apoio às aprendizagens dos estudantes; e, por outro, aquele que é realizado com o objetivo de funcionar como uma *accountability* nos níveis micro, meso e macro do sistema educativo. Estes autores assinalam que a avaliação em larga escala, ou avaliação externa, está em período de expansão e consolidação no cenário mundial, influenciando o desenvolvimento curricular das escolas em diversas esferas, com particular relevo no domínio da autoria docente (Felício e Possani, 2017).

Com efeito, autores como Gimeno Sacristán (1998) realçam que as avaliações externas constroem categorias como o rendimento educativo, o êxito e fracasso escolar do aluno, os bons e maus resultados escolares, a qualidade do ensino, o progresso escolar, o bom-mau professor, a boa escola, provocando várias modificações na escola, entre as quais a (re)modelação do currículo, que leva a uma inversão da lógica do processo escolar. O currículo vai, assim, sendo configurado “para atender às metas educacionais de aprendizagem previstas por políticas de avaliação que estabelecem indicadores estatísticos de qualidade, entendidos como produtividade, eficácia e resultado do desempenho dos sistemas educacionais” (Felício e Silva, 2017, p. 126). Para estes autores, porém, a avaliação deveria ser assumida como um instrumento capaz de contribuir para a análise e reflexão do que foi feito, em termos de desenvolvimento curricular, assim como para a proposição de novas ações que visem o avanço no processo, “ao invés de ser incorporada como elemento definidor de percursos curriculares estruturados a partir de um mínimo considerado estritamente necessário” (*ibid.*, p. 126).

Mas essa assunção, que naturalmente é cúmplice da inovação educacional, tem dificuldades em afirmar-se nos contextos educativos quotidianos. Autores como Fernandes (2011) referem mesmo que na generalidade dos sistemas educativos, “persistem dificuldades em investir consequentemente numa avaliação que esteja ao serviço das aprendizagens e que, por isso, ajude os alunos a aprender” (p. 132). Esta problemática remete-nos para o carácter multinível e multidimensional da inovação em educação. Desde logo, podemos relacioná-la com a necessidade de medidas de apoio aos processos pedagógicos que se concretizam na sala de aula, com a apropriação e apoio das escolas a essas medidas, com os esforços do ensino dos professores e a melhoria das respostas que possam construir no sentido de uma efetiva aprendizagem (Felício e Silva, 2017).

Tal como no currículo, Alves (2004) afirma que nos podemos mover na teia da avaliação, de acordo com lógicas que se “encaixam” em três tipos de paradigmas⁶⁰: i) objetivista, que encara a avaliação como técnica; ii) subjetivista, que concebe a avaliação como prática; e iii) dialética ou crítica, que considera a avaliação enquanto práxis. Interessa-nos, na perspetiva de inovação educacional que temos vindo a aprofundar, considerar a lente da avaliação como perspetiva dialética ou crítica, que preconiza uma “intervenção pedagógica reflexiva e crítica”, que valoriza “processos construtivistas, ecológicos e sócio-críticos das práticas pedagógicas, que

⁶⁰ Para uma análise mais aprofundada da categorização da autora, ver Alves (2004, pp. 37-38).

relevam da importância de compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos e das respectivas aprendizagens que daí resultam” (Fernandes, 2011, pp. 138-139). Dito isto, importa sublinhar que a inovação num domínio tão intrinsecamente pedagógico como é o da avaliação, dificilmente ocorre sem considerar as suas relações com a aprendizagem, com o ensino e com as dinâmicas e ambientes existentes nas salas de aula. De acordo com Fernandes (2011), a compreensão e conceptualização destas relações é relevante para que se possam melhorar as práticas, através de tarefas que possam ser utilizadas para aprender, para avaliar e para ensinar. No entanto, este autor constata que estes três processos têm sido investigados de forma isolada, não sendo, por isso, fácil definir as suas relações, nem contribuir para que se construa uma visão mais holística, integrada e dinâmica das realidades da aprendizagem, da avaliação e do ensino. E na reflexão que propõe em torno das questões que considera críticas na problemática de articular a avaliação com a aprendizagem, com o ensino e com a diversidade de elementos que os acompanham, defende que a questão teórica mais substantiva é a que postula a necessidade de se desenvolver uma visão mais integrada, uma metateoria, dos três domínios, com consequências nas práticas de investigação. Ou seja, que as relações entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino devem ser estudadas *in loco*, de forma tão integrada e holística quanto possível.

Com esse propósito, sugere que se tome como unidade de análise a sala de aula e não apenas o professor, os seus pensamentos e/ou as suas práticas. Esta ideia é decorrente da teoria da atividade (Engeström, Miettinen e Punamaki, 1999), pela possibilidade que abre de se investigarem as mudanças que ocorrem nas práticas de avaliação e de ensino dos professores (Black e William, 2006). Segundo Fernandes (2011), ao considerar-se “a sala de aula como um sistema de atividade, obtém-se uma visão mais holística e integrada da multiplicidade de relações existentes entre os elementos mediadores que a integram (por exemplo, alunos, professores, artefactos, regras) e, conseqüentemente, é possível compreendê-las melhor” (p. 138).

Em jeito de resumo, alguns autores defendem que as questões da inovação em educação e inovação curricular se devem tratar de uma forma indiferenciada, pois a partir de uma definição ampla de currículo, assume-se que qualquer inovação tem consequência nas práticas curriculares (Silva, 2017). Havendo um conjunto alargado de definições que surgem associadas ao conceito de currículo, a literatura reconhece uma dicotomia que emerge das múltiplas interpretações de que é alvo: o currículo enquanto plano (ou *facto*), concebido centralmente

numa perspetiva linear, correspondendo a um programa de ensino organizado e estruturado – nesta ótica, a avaliação tende a ser olhada como um instrumento de final do processo, centrada nos produtos e assumindo uma função de controlo; e o currículo enquanto projeto (ou *prática*), produzido coletivamente pelos atores envolvidos no processo, de modo dinâmico e situado num contexto específico – aqui, a avaliação é entendida como uma das componentes do currículo com a função de retroalimentar o próprio desenvolvimento curricular. Esta perspetiva, que tende a acentuar a relação intrínseca entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, é, naturalmente, mais congruente com o desígnio de inovação.

Na Tabela 1, que podemos encontrar em baixo, procurámos organizar, de modo esquemático, os entendimentos destacados pela literatura no campo do desenvolvimento curricular, enquadrados pela dicotomia currículo enquanto plano (ou facto) e currículo enquanto projeto (ou prática). No esquema apresentado fazemos corresponder a cada perspetiva sobre o currículo as perspetivas sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação e a respetiva perspetiva sobre o papel do professor.

Perspetiva sobre o currículo	Perspetiva sobre o ensino e a aprendizagem	Perspetiva sobre a avaliação	Perspetiva sobre o papel do professor
<u>Currículo enquanto plano (ou facto)</u> , concebido centralmente numa perspetiva linear, fortemente fragmentado e marcado pelo critério de eficiência	Intervenção pedagógica onde predominam práticas rotineiras caracterizadas por processos de ensino centrados no professor – numa lógica individual de aprendizagem dos alunos, não necessariamente individualizada –, tende a separar os campos ensinar/aprender e avaliar/classificar	Avaliação olhada como final de processo, centrada nos produtos e assumindo uma função de controlo	Técnico, consumidor do currículo, desenvolve tarefas bem delimitadas, executando o que outros prescreveram
<u>Currículo enquanto projeto (ou prática)</u> , produzido coletivamente de modo dinâmico e situado num contexto específico	Intervenção pedagógica reflexiva e crítica que valoriza uma conceção socio-construtivista da aprendizagem – com ênfase no formando e na sua experiência –, tende a acentuar a relação intrínseca entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação	Avaliação entendida como uma componente do currículo com a função de retroalimentar o desenvolvimento curricular	Intelectual transformativo, responsável pela formação de cidadãos reflexivos, ativos e críticos com repercussões ao nível das mudanças sociais

Tabela 1. *Dos entendimentos sobre o desenvolvimento curricular e o papel do professor*

Fonte: Elaboração própria⁶¹

⁶¹ Com base em Alves e Machado (2011), Felício e Silva (2017), Fernandes (2011), Flores (2017), Morgado e Pacheco (2011) e Roldão (2017).

No presente estudo importa-nos, particularmente, compreender a operacionalização e apropriação que é feita do currículo pelos atores que o corporizam no plano organizacional e profissional na escola, e em que medida o desenvolvimento curricular incorpora o aprofundamento do conhecimento didático e o articula em torno das macro finalidades formativas a que o currículo pretende dar resposta (Roldão, 2017).

Partindo de uma perspectiva dialética e crítica, na linha de pensamento de Fernandes (2011), procuraremos empreender uma análise e compreensão holística, integrada e dinâmica, das relações entre a aprendizagem, o ensino e a avaliação.

3.12 Modelo de análise da inovação ao nível da escola

Fruto desta revisão de literatura que se debruçou sobre as dimensões que, inter-relacionadamente, podem favorecer o desenvolvimento de inovações ao nível da escola, tendo em conta os destaques que, dimensão a dimensão, fomos fazendo ao longo deste capítulo com o foco na nossa investigação, elaborámos um possível modelo de análise da inovação ao nível da escola que considera as dimensões identificadas, as questões centrais que nos propomos estudar e as lentes teóricas dos principais autores que poderão iluminar esse estudo. O modelo encontra-se esquematizado na Figura 6.



Figura 6. Modelo de análise da inovação ao nível da escola

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

*Primeiro deu-se o encontro;
só depois a narração da procura.*

(São João da Cruz, *Noite Escura*)

Objeto, questões de investigação e natureza do estudo

Como tivemos oportunidade de referir na introdução, este estudo debruça-se sobre o modo como se está a processar a inovação educacional numa escola, integrada numa dinâmica alargada de inovação em rede de um conjunto de escolas em Portugal, considerando i) as áreas em que se processa, ii) as dimensões-chave que a podem tornar bem-sucedida, e iii) a compreensão dos modos de apropriação dessa inovação pelos atores sociais que a protagonizam, procurando perceber os respetivos modos de adesão e as suas consequências. Nesse sentido, é propósito do estudo compreender os efeitos das ações inovadoras adotadas pela escola no plano curricular e no plano organizacional, considerando o horizonte que a inovação pretende alcançar, a colaboração profissional docente no quotidiano escolar, a liderança, o envolvimento dos alunos, os recursos e infraestruturas de apoio à inovação, a avaliação permanente e o impacto da inovação na sala de aula.

O objeto de estudo focaliza-se na inovação educacional em curso numa escola de ensino particular da cidade do Porto, que integra uma rede de centros educativos de uma congregação religiosa em Portugal.

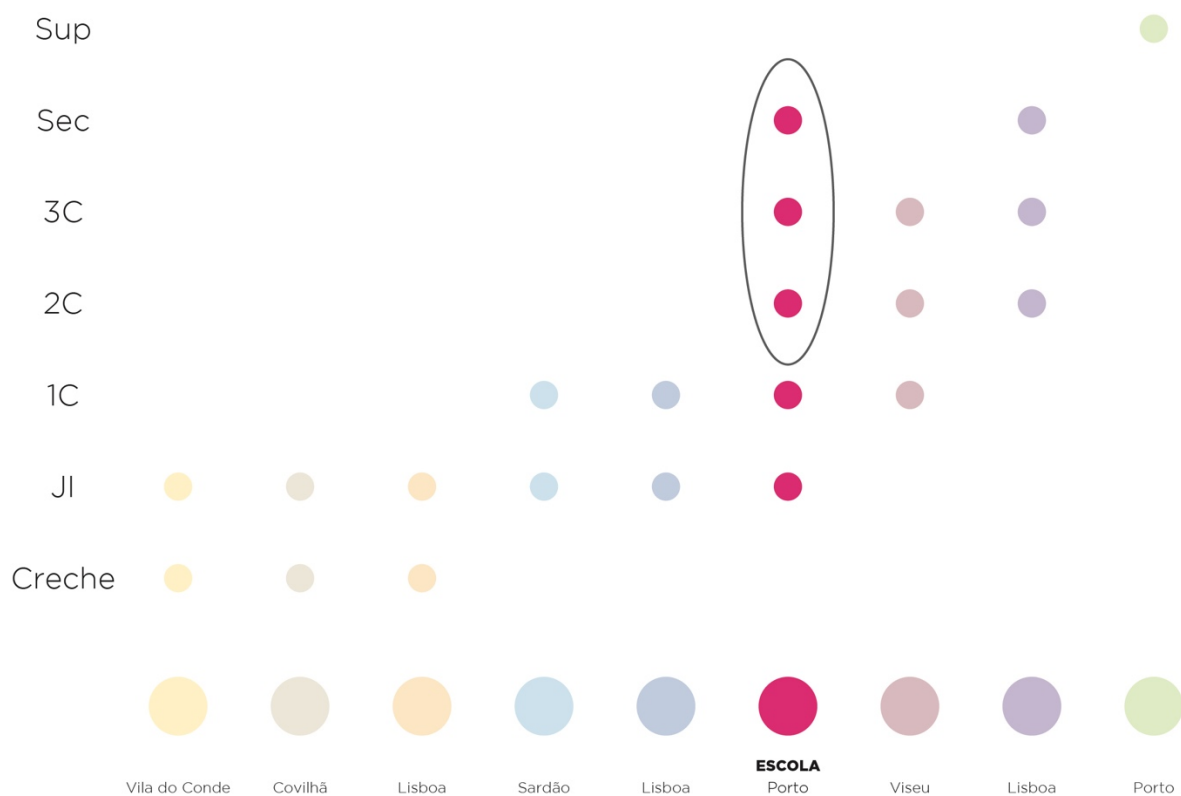


Figura 7. A rede de centros educativos e a indicação da escola em análise (e ciclos letivos)

Como se pode ver na Figura 7, a oferta educativa da escola abarca todos os ciclos que vão da educação pré-escolar ao ensino secundário. Contudo, optámos por delimitar o nosso estudo à inovação que tem vindo a ser desenvolvida no 2º, 3º Ciclo e Ensino Secundário. Essa escolha prende-se, essencialmente, com duas razões: i) a inovação na escola estar numa fase mais avançada naqueles ciclos; e ii) a nossa própria experiência profissional nos aproximar dessas realidades educativas.

A investigação foi conduzida com base na seguinte questão de partida:

Como se está a processar a inovação educacional na escola, considerando as áreas em que se processa, as dimensões-chave que a podem tornar bem-sucedida e os modos de apropriação dessa inovação pelos atores que a protagonizam?

Procurando escapar à tentação de querer “investigar tudo”, considerando as dimensões que a revisão de literatura nos permitiu identificar como determinantes para que as inovações se tornem sustentáveis ou bem-sucedidas e que assinalámos no capítulo 3 da Parte I, optámos por circunscrever a nossa análise ao que designamos por dimensões-chave do estudo, reunidas num “referencial de coerência” (Fullan e Quinn, 2016).

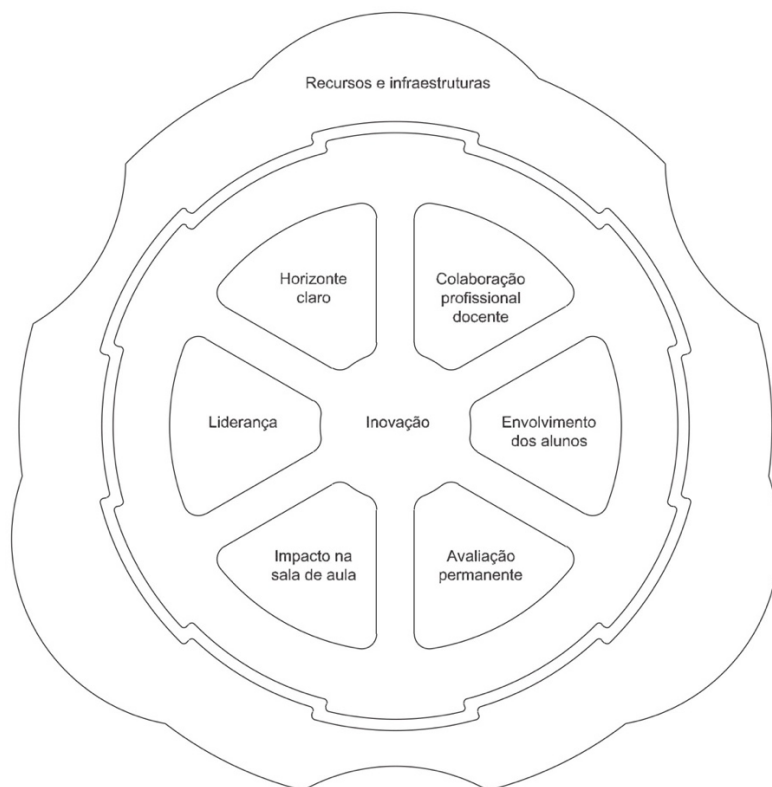


Figura 8. Referencial de coerência adotado na investigação

A Figura 8 assinala as sete dimensões implicadas na investigação: i) o horizonte da inovação; ii) a colaboração das equipas docentes; iii) a liderança escolar, comprometida com a inovação; iv) o envolvimento dos alunos; v) a avaliação permanente; e vi) o impacto da inovação na sala de aula; considerando vii) os recursos e infraestruturas de apoio que foram mobilizados, tanto ao nível da escola como da rede escolar.

Para compreendermos mais eficazmente as realidades educativas associadas ao fenómeno complexo que nos propusemos estudar, formulámos ainda algumas subquestões, a seguir referenciadas:

1. Horizonte claro

- a) *Qual o horizonte da inovação? Foi feito um diagnóstico que a tenha impulsionado?*
- b) *Foi construída uma visão partilhada sobre o horizonte da mudança?*
- c) *Que referenciais foram construídos? Para onde apontam?*
- d) *Tem havido investimento na comunicação da inovação?*
- e) *O alcance da inovação toca em mudanças no currículo e na sala de aula?*

2. Colaboração profissional docente

- a) *Que objetivos e metas foram definidos para o trabalho colaborativo docente?*
- b) *Que fatores são percecionados como dificuldades do trabalho colaborativo docente?*
- c) *Que fatores são percecionados como vantagens do trabalho colaborativo docente?*
- d) *Os modos de ação e os padrões de interação dos professores apontam para que tipo(s) de colaboração docente?*
- e) *Que modificações ocorreram ao nível das representações pessoais e dos gestos profissionais dos professores relativamente à colaboração profissional docente?*

3. Liderança

- a) *Têm sido alocados recursos à inovação estrategicamente? Que critérios têm presidido às escolhas?*
- b) *No âmbito da inovação educacional em curso, que objetivos e expectativas foram definidos?*
- c) *Que fatores permitem à liderança escolar assegurar a qualidade do ensino decorrente da inovação educacional?*
- d) *A liderança escolar promove uma comunicação eficaz da inovação educacional desenvolvida, por diversos meios, na qual se envolvem os diferentes atores sociais?*

- e) *A diretora participa como “aprendente”, com os professores, nos processos de inovação/formação com vista a ajudar a escola a melhorar?*
- f) *A diretora lidera a aprendizagem e o desenvolvimento docente?*

4. Envolvimento dos alunos

- a) *Quais as finalidades para as quais a participação dos alunos é procurada?*
- b) *Que fatores são percebidos como barreiras à participação dos alunos e ao seu envolvimento em transformações positivas na escola?*
- c) *Que fatores são percebidos como facilitadores da participação dos alunos e do seu envolvimento em transformações positivas na escola?*
- d) *Como se concretiza a participação dos alunos na inovação curricular?*
- e) *Como se concretiza a participação dos alunos na inovação organizacional?*
- f) *Que transformações ocorreram nos alunos, resultantes da sua participação?*
- g) *Que transformações ocorreram nos professores, resultantes da promoção da participação dos alunos, nomeadamente na expectativa positiva face à capacidade de os alunos serem agentes de mudanças positivas na escola?*
- h) *Que transformações ocorreram na escola, resultantes da participação dos alunos?*
- i) *Que padrão de participação dos alunos é predominante?*
- j) *Existe uma estratégia organizacional de desenvolvimento/aprofundamento da participação dos alunos no quotidiano escolar? Nesse caso, quais as linhas orientadoras da ação?*

5. Recursos e infraestruturas de apoio

- a) *Que infraestruturas de apoio à inovação foram criadas? (equipas de inovação; assessorias externas; repositórios de projetos e boas práticas; etc.)*
- b) *Em que moldes e com que dispositivos a rede escolar fornece apoio à inovação ao nível da escola?*
- c) *Os docentes envolvidos recorrem a referenciais e outros materiais de apoio à inovação, assim como a equipas de inovação de outras escolas da rede, para além do formalmente estabelecido?*
- d) *Como é percebida a importância da rede escolar na construção de capacidades para a melhoria contínua, na articulação das dimensões-chave da inovação e na disseminação de boas práticas?*
- e) *O trabalho de inovação desenvolvido foca-se em objetivos de aprendizagem dos alunos?*

- f) *O trabalho de inovação desenvolvido tem sido gerador de aprendizagem profissional entre pares?*
- g) *A alocação de educadores às áreas de inovação privilegiadas tem ocorrido de forma estratégica? Com base em que critérios?*
- h) *Houve alterações na organização do tempo de trabalho dos professores? Que alterações e com que critérios?*
- i) *Houve alterações na organização do modo de trabalho dos professores? Que alterações e com que critérios?*
- j) *A organização do tempo dos alunos tem estado alinhada com as necessidades da inovação pedagógica?*
- l) *Que transformações ao nível do espaço e do mobiliário favoreceram os processos de inovação?*
- m) *Existe uma estratégia organizacional de transformação espacial concorrente com os processos de inovação? Nesse caso, quais as linhas orientadoras da ação?*

6. Avaliação permanente

- a) *Existe na escola um plano integrado de monitorização, avaliação e investigação? Nesse caso, concretizado a partir de que dispositivos e respetivas finalidades?*
- b) *Esse plano é conhecido dos diversos atores envolvidos na inovação?*
- c) *As equipas educativas recolhem e analisam dados da monitorização e avaliação dos projetos/atividades? Nesse caso, utilizam a análise dos dados da monitorização e avaliação com vista a uma melhoria da ação?*
- d) *Os resultados da avaliação são disponibilizados atempadamente e discutidos pelos atores da inovação (equipas educativas e equipa de inovação pedagógica)? Que consequências pedagógicas e organizacionais decorrem desse trabalho?*

7. Impacto na sala de aula

- a) *As inovações ao nível da gestão curricular são acompanhadas por (e articuladas com) inovações nas metodologias de ensinar e avaliar? Como é que essas inovações são apoiadas na esfera organizacional?*
- b) *Foram criados referenciais curriculares na escola por ano de escolaridade e/ou por ciclo de ensino?*
- c) *Que significados são atribuídos pelos professores ao conjunto de ações inovadoras que desenvolvem?*

- d) *Quais os fatores reconhecidos como promotores/facilitadores da inovação na sala de aula?*
- e) *Quais os fatores reconhecidos como barreiras à inovação na sala de aula?*
- f) *Que impactos foi possível identificar como resultado da inovação curricular/ pedagógica/ avaliativa:*
 - na aprendizagem dos alunos?*
 - na aprendizagem dos professores?*
 - na aprendizagem da escola?*
- g) *A inovação tem vindo a consolidar-se e a ganhar terreno aos modos instituídos de desenvolver o ensino-aprendizagem ou mantém um carácter marginal e discreto dentro da organização escolar?*

O estudo desenvolvido enquadra-se no paradigma interpretativo, uma vez que nos detivemos na compreensão de um fenómeno, a inovação educacional em curso numa escola e os modos de apropriação dessa inovação pelos atores sociais que a protagonizam. Segundo Morgado (2019), o paradigma interpretativo, denominado frequentemente paradigma qualitativo, hermenêutico, fenomenológico, antropológico ou etnográfico, insere-se numa corrente interpretativa cujo interesse se centra primordialmente no estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida social. As noções de explicação, predição e controlo, próprias do paradigma positivista, são substituídas, de acordo com Arnal *et al.* (1994), pelas noções de compreensão, significado e ação, o que permite entrar no mundo pessoal dos sujeitos e compreender os significados e os sentidos que eles atribuem às situações. O paradigma interpretativo enfatiza, assim, segundo aqueles autores, “la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos” e estuda “sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación” (p. 41).

Uma vez que é nosso propósito estudar de modo aprofundado uma realidade específica e singular, a abordagem da nossa investigação assume, assim, uma perspetiva “humanista-interpretativa” (Almeida e Freire, 2017), que concebe a realidade psico-educativa como “dinâmica, fenomenológica e associada às histórias individuais e aos contextos”, o que implica que, “a par dos comportamentos observáveis” se torna “necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa” (*ibid.*, p. 17).

Considerando as modalidades identificadas por Afonso (2014), o nosso estudo pode ser qualificado como um estudo naturalista, que o autor define como “investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (p. 43). O autor distingue três tipos de estudos naturalistas, os estudos descritivos, os estudos de correlação e os estudos causais/comparativos, sendo que o nosso se trata de um estudo descritivo, já que nele se procede a “uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador” (*ibid.*, p. 43).

O nosso estudo é construído com base em informação qualitativa, assumindo-se como um estudo exploratório, descritivo e interpretativo (Morgado, 2019), com a finalidade de identificar, caracterizar e interpretar efeitos de mudanças em curso numa escola, enquadradas por um processo de inovação levado a cabo por uma rede educativa. Nesse sentido, e uma vez que nos aventámos a estudar um fenómeno particular, específico e único, assumimos que a nossa investigação se trata de um estudo de caso (Afonso, 2014).

Morgado (2019) sublinha que existe uma variedade significativa de estudos de caso e que alguns autores identificam diferentes tipos, tendo em conta quer o objeto de estudo, quer a especificidade da situação/temática/grupo a investigar, quer ainda os procedimentos metodológicos que adotam. Tomando como referência a tipologia adotada por Stake (1999)⁶², em função dos interesses que os estudos de caso abarcam e das distintas orientações metodológicas que perfilham, o nosso estudo é tido como um estudo de caso intrínseco, uma vez que nos interessámos em particular por uma situação ou um caso específico.

Embora recorra a técnicas de recolha, tratamento e análise de dados idênticas às utilizadas noutros tipos de investigação, Morgado (2019) reconhece que o estudo de caso não é um método específico de investigação, mas uma forma particular de estudo. Segundo o autor, o conhecimento que gera é, por isso, “mais concreto e contextualizado, isto é, um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência” (p. 57).

Segundo Morgado (2019), o estudo de caso insere-se num *modelo artesanal de ciência* (Becker, 1996), no qual o investigador atua como “artesão intelectual”, adequando e personalizando os instrumentos de acordo com o seu objeto específico de investigação (Morgado, 2019, p. 55).

⁶² O autor identifica três tipos distintos: i) estudo de caso intrínseco; ii) estudo de caso instrumental; e iii) estudo de caso coletivo. Ver Stake (1999, pp. 16-17).

Nessa ótica, é “um tipo de investigação que requer o *envolvimento pessoal* do investigador, interagindo com o contexto em que decorre a ação de forma a captar, do modo mais fiel possível, o desenrolar dos acontecimentos” (*ibid.*, p. 59).

Tendo consciência, por um lado, que o conhecimento científico dos factos sociais, como defende Sarmiento (2003, p. 142), “resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interação entre o investigador e os actores sociais, de forma a poder reconstituir-se a complexidade da acção e das representações da acção social”, e, por outro, que o pluralismo das abordagens envolvidas no estudo poderia ser gerador de alguma ambiguidade da comunicação (Afonso, 2014), considerámos pertinente recorrer à triangulação, através da recolha do mesmo tipo de informação junto de diferentes atores envolvidos, alunos, professores, diretora e peritos⁶³. Segundo Afonso (2014), a utilização da triangulação permite controlar “a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador” (p. 77). Assim, na esteira deste autor, o processo de triangulação procurará atingir dois objetivos complementares: i) “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída”; e ii) “identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (*ibid.*, p. 77).

Do conjunto de oito centros educativos da rede, seleccionámos uma escola para desenvolver o nosso estudo, com base nos seguintes critérios: i) oferta educativa que contemplasse o 2º e o 3º Ciclo do ensino básico e o ensino secundário; e ii) exclusão da escola onde habitualmente exercemos a atividade profissional docente. Enquanto o primeiro critério se ficou a dever a uma natural aproximação à nossa experiência profissional, o segundo é decorrente do desejo de mantermos algum distanciamento crítico perante o contexto escolar a estudar, o que, a nosso ver, seria mais difícil de atingir se empreendêssemos a investigação na escola onde exercemos o nosso trabalho docente.

Em seguida fazemos uma breve caracterização i) do projeto de inovação da rede educativa a que a escola pertence; e ii) da própria escola onde realizámos o nosso estudo, tendo-se optado pela preservação do anonimato da instituição e dos sujeitos intervenientes na investigação, uma vez que se considerou, na fase da recolha de dados, que a respetiva identificação poderia constituir barreira a uma participação livre e autêntica.

⁶³ No âmbito de algumas dimensões em estudo, que mais à frente detalharemos, pareceu-nos relevante obter informações provenientes dos peritos da rede educativa que têm fornecido apoio à inovação na escola.

Projeto de inovação da rede educativa

Desde 2017, uma rede de escolas de uma congregação religiosa católica em Portugal, que, na sua globalidade, abarca todos os ciclos de ensino da creche ao ensino superior (ver Figura 7), tem vindo a empreender um projeto de inovação educacional com o olhar posto na necessidade de responder aos desafios educacionais contemporâneos, consciente de que “a eficácia da ação coletiva do grupo de professores e funcionários depende do facto de se ter uma visão de valor partilhada e de se ser uma comunidade que aprende, não só que ensina” (Documento “Porquê uma renovada visão/missão dos nossos centros educativos”, 2017, não publicado).

A reflexão que o tempo atual tem provocado no campo educativo foi sendo sentida pela rede como exigência de uma mudança no estilo e na forma de ensinar e ajudar a aprender. Nesse sentido, algumas experiências pioneiras no terreno que ousaram abrir caminhos novos, como o sistema educativo da Finlândia, os colégios dos Jesuítas e os colégios inovadores das Irmãs Missionárias de Nazaret em Barcelona, constituíram-se como exemplos inspiradores. Por sua vez, a publicação pelo Ministério da Educação (Martins *et al.*, 2017) de um “Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória”, com as opções políticas educativas que lhe estão ligadas, foi percebida como um convite a uma paragem e a uma mudança de rumo a que a rede não quis ficar indiferente (Documento “Porquê uma renovada visão/missão dos nossos centros educativos”, 2017, não publicado).

O projeto envolveu, desde então, todas as escolas da rede com o propósito de “renovar por dentro o estilo de educar, para o século XXI, com a marca da identidade/novidade” da missão educativa da congregação (*ibid.*). Pretendendo aprofundar em conjunto um horizonte de inovação, envolvendo i) “educadores em caminho permanente de inovação pedagógica e descoberta-vivência de uma espiritualidade... apaixonados pela missão de educar”, ii) “crianças e jovens sujeitos ativos do ato de aprender, comprometidos com o seu crescimento integral... protagonistas da própria vida e agentes de transformação da realidade”; e iii) “escola/famílias/comunidades numa aliança renovada... ao serviço do projeto educativo e do bem comum da humanidade” (*ibid.*), tiveram lugar em 2017-2018 algumas ações que lançaram as bases do caminho a percorrer nos anos seguintes.

Nesse primeiro ano do projeto i) foram promovidos dois encontros nacionais dos educadores das escolas da rede, para os quais foram convidados responsáveis de escolas inovadoras de Portugal e do estrangeiro a partilharem as suas experiências, assim como especialistas em educação, ii) foram desencadeados grupos de discussão focalizada em todas as escolas da rede com crianças/alunos e com educadores, com o intuito de recolher opiniões dos participantes

quanto ao seu posicionamento perante o processo que se estava a iniciar, e iii) organizou-se a participação dos diretores das escolas e de mais alguns educadores a escolas inovadoras de Barcelona no âmbito de um Simpósio de Educação e Mudança.

Após essas iniciativas e quando se equacionou que áreas de inovação se deveriam privilegiar no ano letivo seguinte, procurou-se refletir em torno de duas questões:

- i) Que áreas de inovação podiam ser suficientemente “arrastadoras” de uma mudança que, embora lenta, se pudesse tornar sistémica e, por isso, fonte da renovação do estilo de educar?
- ii) Que áreas de inovação emergiam como mais necessárias pelas escolas, pelas suas direções, professores, crianças e jovens, ao longo dos diálogos estabelecidos ao longo desse ano inicial do projeto?

No cruzamento dessas duas linhas de questionamento, foram consensualizadas três áreas de inovação, em torno das quais se organizaram, a partir do ano letivo seguinte (2018-2019), equipas docentes (em todas as escolas) em Oficinas de Inovação Pedagógica (OIP): Educação da Interioridade; Gestão do Currículo; e Participação dos Alunos.

No modelo de formação-ação adotado, as equipas constituídas por OIP nas escolas vêm sendo acompanhadas/assessoradas por peritos nacionais (dois em cada área de inovação). Paralelamente a essa estratégia, as direções das escolas vêm beneficiando igualmente de acompanhamento/assessoria por um perito externo no âmbito do planeamento e da gestão da inovação. Tanto os processos formativos das equipas das OIP como das direções têm incluído diversos momentos de partilha/aprendizagem em rede, sendo ainda apoiados por uma equipa executiva que a congregação nomeou com a missão de coordenar e articular as diversas ações e intervenientes.

Ao longo dos últimos anos, foram sendo construídos alguns documentos referenciais da reflexão-ação das equipas docentes no âmbito da inovação, nomeadamente um Perfil dos(as) Alunos, um Perfil dos(as) Educadores(as) e outros referenciais específicos das áreas de inovação adotadas. Esses documentos, que analisámos no contexto da investigação, não são apresentados como anexos neste trabalho, de modo a respeitarmos a respetiva confidencialidade, uma vez que não se encontram publicados.

Importa ainda referir que, no âmbito deste projeto de inovação, temos vindo a desempenhar profissionalmente um duplo papel: i) o do gestor do projeto, inserido na equipa executiva que o coordena; e ii) o de perito nacional da área de inovação da participação dos alunos.

Escola

A escola, do ensino particular, localiza-se na cidade do Porto. É uma instituição escolar que se tem destacado sucessivamente nos últimos anos pela obtenção de posições elevadas no ranking das escolas, medido pelos resultados obtidos pelos alunos em provas de avaliação externa. A escola, como já se disse, tem uma oferta educativa que inclui todos os ciclos que vão da educação pré-escolar ao ensino secundário, orientada fundamentalmente para o prosseguimento de estudos dos alunos em cursos científico-humanísticos, sendo que os alunos que a frequentam pertencem, essencialmente, a famílias socialmente favorecidas.

A escola não participou no projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC), que teve lugar em 2017-2018 ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017, mas aderiu nesse ano letivo ao projeto de inovação impulsionado pela rede educativa, tendo vindo ao longo dos anos subsequentes a i) envolver crescentemente professores nos processos de formação e ação daí decorrentes, e a ii) implementar ações estratégicas de inovação pedagógica que foram envolvendo, também, cada vez mais alunos.

Na Tabela 2 apresentamos, sumariamente, a evolução do número de projetos e de professores envolvidos nos processos de formação-ação por área de inovação pedagógica adotada, do ano letivo 2018-2019 ao ano letivo 2021-2022, considerando o universo que vai do 5º ao 12º ano.

Área de inovação pedagógica			
	Gestão do Currículo	Educação da Interioridade	Participação dos Alunos
2018-2019	2 projetos interdisciplinares [1 no 6º ano; 1 no 8º ano] 4 professores envolvidos	Aulas/sessões quinzenais em todos os anos ... 1 dia de reflexão anual em todos os anos (T3) ... 5 professores envolvidos	3 projetos de participação dos alunos 5 professores envolvidos
2019-2020	4 projetos interdisciplinares [1 no 5º ano; 1 no 6º ano; 1 no 7º ano; 1 no 9º ano] [1 projeto concretizado em continuidade] 13 professores envolvidos	Aulas/sessões quinzenais em todos os anos ... 1 dia de reflexão anual em todos os anos (T3) ... 5 professores envolvidos	3 projetos de participação dos alunos [1 projeto concretizado em continuidade] 9 professores envolvidos
2020-2021	17 projetos interdisciplinares [4 no 5º ano; 4 no 6º ano; 3 no 7º ano; 1 no 8º ano; 2 no 9º ano; 1 no 10º ano; 2 no 11º ano] [4 projetos concretizados em continuidade] 26 professores envolvidos	Aulas/sessões quinzenais no 5º e 6º ano Aulas/sessões semanais do 7º ao 12º ano ... 1 dia de reflexão anual em todos os anos (T3) ... 5 professores envolvidos	6 projetos de participação dos alunos [2 projetos concretizados em continuidade] 6 projetos “não formais” desenvolvidos por iniciativa espontânea dos alunos ... 8 professores envolvidos 13 diretores de turma implicados na dinamização

2021-2022	15 projetos interdisciplinares [4 no 5º ano; 4 no 6º ano; 2 no 7º ano; 1 no 8º ano; 1 no 9º ano; 2 no 10º ano; 2 no 11º ano; 2 no 12º ano] [7 projetos concretizados em continuidade] 21 professores envolvidos ... 7 metodologias de aprendizagem significativa [23 aplicações] 26 professores envolvidos	Aulas/sessões quinzenais no 5º e 6º ano Aulas/sessões semanais do 7º ao 12º ano ... 1 dia de reflexão anual em todos os anos (T3) ... 5 professores envolvidos	8 projetos de participação dos alunos [3 projetos concretizados em continuidade] 24 reuniões de assembleias de ano trimestrais [todos os anos do 5º ao 12º ano] ... 2 professores envolvidos diretamente na preparação 13 diretores de turma e 6 professores envolvidos na dinamização/acompanhamento
------------------	---	---	---

Tabela 2. *Evolução do número de atividades/projetos e de professores envolvidos*

Consideramos pertinente mencionar que, nos últimos anos, se deu um alargamento no número de projetos e docentes envolvidos do pré-escolar e do 1º Ciclo, com expressão relevante, a que não fazemos alusão nesta tabela em função das opções de focalização do nosso estudo, anteriormente explicitadas. Excluímos ainda da tabela, no âmbito da Participação dos Alunos, o envolvimento no Parlamento dos Jovens, iniciativa a que escola aderiu ainda antes do projeto de inovação e a que tem dado continuidade.

Métodos e técnicas de recolha de dados e trajeto percorrido

No trajeto percorrido nesta investigação, adotámos um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados com o propósito de observar e analisar o objeto de estudo na sua complexidade, recorrendo a múltiplas fontes, “de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade” (Amado, 2017, p. 127).

Com essa intenção, considerámos inicialmente a possibilidade de recorrer a cinco técnicas de recolha de dados, que assegurassem uma diversidade de fontes de informação: i) análise documental de documentos estruturantes do projeto de inovação, nomeadamente referenciais criados ao nível da rede e da escola; ii) grupos de discussão focalizada, com alunos, com professores e com peritos das áreas de inovação pedagógica implementadas; iii) entrevistas semiestruturadas individuais, à diretora e a professores; iv) observação não participante, de reuniões de equipas docentes envolvidas na inovação, de reuniões do conselho pedagógico e de aulas em que estivessem a ser desenvolvidas atividades/projetos de inovação pedagógica; e v) notas de campo, recolhidas aquando da permanência do investigador na escola.

Pretendíamos, assim, que o nosso estudo incorporasse também uma componente de estudo etnográfico, com recolha de informação resultante de observação não participante do

investigador na escola. Todavia, não foi possível concretizar plenamente esse desiderato, em virtude dos desencontros temporais entre as reuniões docentes e aulas que pretendíamos observar e a disponibilidade que tínhamos para estar na escola. Assim, assumimos uma faceta de investigação etnográfica breve (Hughes *et al.*, 1995) no nosso estudo, aceitando como princípio a impossibilidade de reunir uma compreensão completa e detalhada do objeto em estudo. O propósito das observações não participantes, que acabaram por ter um caráter pontual, esteve, assim, na procura de complementar informação recolhida através dos outros meios utilizados na investigação.

Sendo assim, as técnicas de recolha de dados que efetivamente aplicámos no nosso estudo foram:

1. *Análise documental (documentos estruturantes do projeto de inovação);*
2. *Entrevistas:*
 - . *em grupos de discussão focalizada, com alunos, com professores e com peritos;*
 - . *semiestruturadas individuais, à diretora e a três professores; e*
3. *Notas de campo (reunidas nos momentos em que o investigador esteve na escola).*

O contacto inicial do investigador com a escola, no âmbito deste estudo, deu-se no final de outubro de 2021, tendo-se apresentado à direção uma carta de intenções (anexo 1), que incluía um pedido de autorização, e na qual nos comprometemos a respeitar os princípios éticos e deontológicos de investigação.

Após esse contacto e a formalização da aceitação do pedido, começámos a organizar o processo de recolha de dados, contando, para o efeito, com a colaboração da diretora. Tendo disponível a segunda feira para podermos estar na escola, pensámos inicialmente proceder à realização das entrevistas, dos grupos de discussão focalizada e das observações (que fossem possíveis) entre novembro de 2021 e março de 2022. No entanto, o processo só se conseguiu iniciar em dezembro de 2021, tendo-se estendido até maio de 2022, como se poderá verificar na Tabela 3. Importa também referir que i) tendo nós conhecimento que em maio de 2018⁶⁴, numa fase em que o projeto de inovação dava os primeiros passos, se realizaram grupos de discussão

⁶⁴ No ano letivo 2017-2018, ano inicial do projeto de inovação educacional da rede escolar, procurou-se, numa perspetiva de compreensão do tempo que se estava a viver e de prospeção do horizonte que a inovação deveria perseguir, envolver professores e alunos de todas as escolas da rede em grupos de discussão focalizada. Na escola do nosso estudo realizaram-se quatro grupos de discussão, dois com professores e dois com alunos. Os dados recolhidos não chegaram a ser alvo de análise formal nem disponibilizados em publicações ou relatórios internos. No entanto, esse trabalho foi determinante para a definição, no final desse ano letivo, das áreas de inovação pedagógica que a rede identificou como prioritárias e que no ano letivo seguinte mereceram a constituição de

focalizada na escola, uns com professores e outros com alunos, com a finalidade de fazer um diagnóstico de como esses intervenientes no processo educativo se posicionavam perante a pertinência do caminho que se estava a iniciar, os sentidos que encontravam para ele e as mudanças que desejavam que viessem a ocorrer, e que ii) a informação recolhida não chegara a ser analisada e utilizada, pensámos na possibilidade de a recuperar para o nosso estudo, procurando fazer uma espécie de arqueologia do projeto de inovação, o que nos pareceu especialmente relevante para uma das dimensões que queríamos estudar, a do horizonte que a inovação pretende alcançar. Com essa intenção, solicitámos aos intervenientes nesses processos o seu consentimento para a utilização dos dados recolhidos no nosso estudo, o que veio a acontecer. Assim, optámos por incluir esses quatro grupos de discussão focalizada no conjunto de instrumentos de recolha de informação do nosso estudo, que apresentamos esquematicamente na Tabela 3.

Instrumento	Público-alvo	Data de aplicação
FGP1* <i>Focus-Group</i>	Professores * Focalização no tema “Formação Integral”	maio de 2018
FGP2** <i>Focus-Group</i>	Professores ** Focalização no tema “Metodologias Promotoras da Aprendizagem”	maio de 2018
FGA1 <i>Focus-Group</i>	Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico	maio de 2018
FGA1 <i>Focus-Group</i>	Alunos do Ensino Secundário	maio de 2018
FGP3*** <i>Focus-Group</i>	Professores do 2º e 3º Ciclos e Secundário *** Focalização em múltiplas dimensões do estudo	17 de janeiro de 2022
FGP4**** <i>Focus-Group</i>	Professores do 2º e 3º Ciclos e Secundário **** Focalização na dimensão “Envolvimento dos Alunos”	7 de fevereiro de 2022
FGA3 <i>Focus-Group</i>	Alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico	17 de janeiro de 2022
FGA4 <i>Focus-Group</i>	Alunos do Ensino Secundário	24 de janeiro de 2022
FGPe1 <i>Focus-Group</i>	Peritos da rede nas áreas de inovação pedagógica adotadas	8 de março de 2022
ED1 <i>Entrevista individual</i>	Diretora	24 de janeiro de 2022
EP1 <i>Entrevista individual</i>	Professores (3)	31 de janeiro de 2022 (2) e 7 de fevereiro de 2022 (1)

Tabela 3. *Instrumentos de recolha de informação*

oficinas de inovação pedagógica em todas as escolas da rede: a gestão do currículo, a educação da interioridade e a participação dos alunos.

Complementarmente aos dados recolhidos através dos instrumentos referenciados na Tabela 3, foi nossa intenção proceder a uma análise de alguns documentos que foram produzidos ao nível da rede (ou da escola) e que se constituíram – ou se desejava que viessem a constituir – como referenciais do processo inovador. Os documentos que analisámos encontram-se indicados na Tabela 4.

Documento	
AD1	Projeto de inovação da rede: Porquê uma renovada missão dos centros educativos (2017)
AD2	Projeto de inovação da rede: Horizonte e linhas de operacionalização (2017)
AD3	Perfil dos(as) Alunos(as) dos centros educativos da rede (2020)
AD4	Guia da Participação das Crianças e Jovens da rede (2020)
AD5	Perfil dos(as) Educadores(as) dos centros educativos da rede (2021)
AD6	Plano de ação plurianual da escola (2021)
AD7	Referencial do trabalho colaborativo da escola (2021)

Tabela 4. *Documentos alvo de análise*

Apesar do carácter pontual de que se revestiu a presença não participante do investigador na escola, optámos por recolher ainda algumas notas de campo resultantes das observações de pendor etnográfico que conseguimos realizar, e que organizámos no nosso trabalho de acordo com a estrutura apresentada na Tabela 5.

Tipologia	Público-alvo	Data de observação
NC1 <i>Notas de campo (atividades de inovação pedagógica ocasionalmente observadas)</i>	Diversos atores sociais envolvidos	fevereiro de 2022 a maio de 2022
NC2 <i>Notas de campo (reunião do conselho pedagógico)</i>	Equipa de Inovação Pedagógica e Direção	18 de maio de 2022
NC3 <i>Notas de campo (conversas ocasionais)</i>	Diversos atores sociais	dezembro de 2021 a maio de 2022

Tabela 5. *Tipologia das notas de campo resultantes de observação não participante*

Relativamente ao material empírico recolhido em 2018, importa mencionar que se tratam de a) dois grupos de discussão focalizada com professores, um enquadrado pela temática da formação integral e outro pela das metodologias promotoras da aprendizagem, e b) dois grupos de

discussão focalizada com alunos, um com alunos do 3º ciclo e outro com alunos do secundário, enquadrados pela temática da sua participação em transformações positivas na escola.

A amostra de participantes nesses grupos de discussão focalizada foi constituída por 17 alunos, 8 do 3º ciclo e 9 do secundário, e 13 docentes.

Centrando agora a atenção na recolha de dados por nós efetuada em 2021-2022, a preparação da recolha de dados junto dos participantes no estudo beneficiou da colaboração da diretora, nomeadamente i) na calendarização dos grupos de discussão focalizada com professores e com alunos e das entrevistas individuais, com a própria diretora e com três professores (ver Tabela 3), e ii) na identificação dos participantes a quem poderíamos dirigir os respetivos convites, de acordo com os critérios que havíamos definido, e que, por instrumento, discriminamos seguidamente na Tabela 6.

Instrumento⁶⁵	Critérios para a escolha dos participantes
FGP3 <i>Focus-Group</i> Professores do 2º e 3º Ciclos e Secundário	6 a 10 professores, de ambos os géneros, que abarcassem, no seu conjunto, a lecionação nos 3 ciclos, com diferentes graus de responsabilidade (professores sem outro cargo; diretores de turma; coordenador de um dos ciclos; coordenador de departamento disciplinar; etc.) e com diversidade quanto ao número de anos de ensino na escola e de participação na inovação pedagógica.
FGP4 <i>Focus-Group</i> Professores do 2º e 3º Ciclos e Secundário, envolvidos nas OIP Gestão do Currículo e Participação dos Alunos	6 a 10 professores, de ambos os géneros, envolvidos numa das duas OIP, que abarcassem, no seu conjunto, a lecionação nos 3 ciclos, e com diversidade quanto ao número de anos em que estão envolvidos nas OIP.
FGA3 <i>Focus-Group</i> Alunos do 2º e 3º Ciclos	6 a 10 alunos de ambos os géneros, envolvidos em atividades/projetos de participação dos alunos, que abarcassem, no seu conjunto, os 2 ciclos, e com diversidade quanto ao número de anos em que estão envolvidos em atividades/projetos de participação e quanto ao desempenho escolar
FGA4 <i>Focus-Group</i> Alunos do Secundário	6 a 10 alunos de ambos os géneros, envolvidos em atividades/projetos de participação dos alunos, com diversidade quanto ao número de anos em que estão envolvidos em atividades/projetos de participação e quanto ao desempenho escolar
EPI <i>Entrevistas semiestruturadas</i> Professores do 2º e 3º Ciclos e Secundário	3 professores, de ambos os géneros, com diversidade quanto ao número de anos de ensino na escola e com diferentes graus de responsabilidade (professor sem outro cargo; diretor de turma; coordenador de um dos ciclos ou coordenador de grupo disciplinar)

Tabela 6. *Critérios para a definição da amostra de participantes*

⁶⁵ Não incluímos nesta listagem a entrevista semiestruturada à diretora (ED1) e o grupo de discussão focalizada com os peritos nacionais das oficinas de inovação pedagógica (FGPe1), uma vez que, aí, a identificação dos participantes estava assegurada à partida.

Após a identificação dos alunos que poderiam participar nos grupos de discussão focalizada (FGA3 e FGA4), foram assegurados os correspondentes consentimentos informados, tanto dos encarregados de educação como dos próprios alunos (anexo 2). O contacto com os encarregados de educação foi feito através dos diretores de turma, assim como um contacto inicial com os alunos. Através de correio eletrónico, apresentou-se aos alunos, posteriormente, o propósito do estudo, assim como os compromissos e garantias dadas pelo investigador à sua participação, solicitando-se o respetivo consentimento informado, no caso de os alunos pretenderem participar nos grupos de discussão.

O mesmo procedimento – contacto personalizado através de correio eletrónico – foi utilizado com os professores identificados como potenciais participantes nos grupos de discussão focalizada (FGP3 e FGP4) e na entrevista semiestruturada (EP1), o mesmo tendo acontecido com os peritos das áreas de inovação no grupo de discussão focalizada (FGPe1) e com a diretora no âmbito da entrevista semiestruturada que lhe seria dirigida (ED1). Assegurou-se assim tanto a apresentação do propósito do estudo, compromissos e garantias do investigador, como o acesso ao preenchimento dos respetivos consentimentos informados, no caso de os intervenientes em questão pretenderem participar nos grupos de discussão (anexo 2).

O número de participantes no nosso estudo distribuiu-se da seguinte forma:

- 13 alunos (7 no FGA3 e 6 no FGA4);
- 15 professores (6 no FGP3, 6 no FGP4 e 3 nas EP1);
- 6 peritos (no FGPe1); e
- 1 diretora (na ED1).

Foi nossa intenção que a amostra fosse diversa e assegurasse uma heterogeneidade no perfil dos participantes do estudo, o que pensamos que se conseguiu, conforme se apresenta em baixo nas tabelas de caracterização sociodemográfica dos respetivos grupos.

Idade			Género		Anos na escola			
10-11	14-15	16	F	M	1-2	4-5	6-7	10 ou +
4	3	6	7	6	2	2	5	4

Tabela 7. *Dados sociodemográficos dos alunos participantes em FG (I)*

Anos de envolvimento em aulas de Interioridade		Anos de envolvimento em projetos interdisciplinares		Anos de envolvimento em atividades de participação		Ano de escolaridade			Total
1-2	3-4	0	2-3	1	2	5º	9º	11º	
5	8	5	8	12	1	4	3	6	13

Tabela 8. *Dados sociodemográficos dos alunos participantes em FG (II)*

Idade			Género		Habilitações Académicas			Ciclos		
22-29	30-39	40-49	F	M	Lic	Mest	Dout	2ºC	3ºC	S
1	3	8	10	2	3	8	1	6	8	8

Tabela 9. *Dados sociodemográficos dos professores participantes em FG (I)*

Área Disciplinar						
Português	Líng Estrang	História	Matemática	Biol/Geol	Ed Física	EMRC
2	2	2	2	2	1	1

Tabela 10. *Dados sociodemográficos dos professores participantes em FG (II)*

Tempo de serviço			Tempo de serviço na escola			Lider Int	Coord Inov	Total
- 10	10-20	+20	-5	5-10	+10			
2	9	1	4	3	5	2	2	12

Tabela 11. *Dados sociodemográficos dos professores participantes em FG (III)*

Idade	Género		Hab Acad	Ciclos		Área Disciplinar		
40-49	F	M	Licenc	3ºC	S	Fís/Quím	Geog	Port
3	2	1	3	2	2	1	2	1

Tabela 12. *Dados sociodemográficos dos professores entrevistados (I)*

Tempo de serviço			Tempo de serviço na escola			Lider Int	Coord Inov	Total
- 10	10-20	+20	-5	5-10	+10			
1	1	1	1	1	1	2	2	3

Tabela 13. *Dados sociodemográficos dos professores entrevistados (II)*

Idade		Género		Habilitações Académicas			Área de inovação		
40-49	50-59	F	M	Lic	Mest	Dout	EI	GC	PA
3	3	5	1	3	1	2	2	2	2

Tabela 14. *Dados sociodemográficos dos peritos participantes em FG (I)*

Tempo de serviço docente			Ciclo do serviço docente			Total
10-19	20-29	30 ou +	Pré-Escolar	Secundário	Superior	
2	3	1	2	2	2	6

Tabela 15. *Dados sociodemográficos dos peritos participantes em FG (II)*

Género	Idade	Habilitações académicas	Tempo de serviço	Tempo de serviço na escola	Tempo de serviço no cargo
Feminino	50-59	Mestrado	32	25	25

Tabela 16. *Dados sociodemográficos da diretora*

Se a estes números juntarmos os dos participantes nos grupos de discussão focalizada que tiveram lugar em 2018, a nossa amostra é constituída, assim, por 30 alunos, 28 professores, 6 peritos e 1 diretora.

Fazemos, seguidamente, uma descrição mais detalhada dos procedimentos relativos às técnicas e instrumentos de recolha de informação, bem como às técnicas e instrumentos utilizados no respetivo tratamento.

Análise documental

Como já enunciado anteriormente, consultámos e procedemos a uma análise documental de alguns textos, considerados como referenciais no planeamento da ação educativa no âmbito do projeto de inovação educacional em curso. De um conjunto mais alargado de documentos criados nesse contexto, ao nível da rede ou ao nível da escola, optámos por analisar os que constam da Tabela 4, em função da relevância que lhes atribuímos, considerando as dimensões do nosso estudo. No caso dos restantes documentos, foi feita uma leitura aprofundada dos mesmos, sem preocupação de os submeter a tratamento formal para análise de dados, o que nos permitiu ter uma noção mais abrangente e contextualizada da emergência e do desenvolvimento do projeto de inovação educacional na rede educativa e na escola.

Autores como Lüdke e André (1986) defendem que a análise documental se pode “constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38). Corroborando essa perspectiva, utilizamos a análise documental como uma técnica complementar, aprofundando dados obtidos por meio dos outros procedimentos (Cohen e Manion, 1990; Godoy, 1995).

Na análise dos documentos procedeu-se a uma identificação das linhas orientadoras para as quais cada referencial apontava, com a intenção de as podermos cruzar com os discursos veiculados pelos sujeitos participantes, protagonistas da inovação na escola.

Entrevistas

Recorremos às entrevistas por considerarmos, na esteira de autores como Amado (2017) e Santos Guerra (2003), que se trata de um meio apropriado para se empreender uma análise construtiva de uma determinada situação em educação.

As entrevistas que empreendemos foram de dois tipos – grupos de discussão focalizada e entrevistas semiestruturadas individuais –, tendo seguido planos prévios, guiões onde definimos e registámos o essencial do que pretendíamos obter, tendo consciência que na interação se daria grande liberdade de resposta aos entrevistados (Amado, 2017).

Optámos, com os professores e alunos, e com os peritos⁶⁶ da rede educativa que assessoram a escola nas áreas de inovação pedagógica adotadas, pela realização de entrevistas coletivas em grupos de discussão focalizada (*focus-groups*), uma vez que esta técnica de recolha de dados possibilita que os sujeitos se estimulem uns aos outros e avancem ideias que se podem explorar mais tarde (Bogdan e Biklen, 1994). Sob esse prisma, o potencial confronto de ideias entre os intervenientes seria capaz de captar uma multiplicidade de perspectivas e de processos emocionais no interior de cada grupo, e de produzir, por isso, discursos mais relevantes para o nosso estudo. Foi, assim, na interação que se gerou nos grupos de participantes que residiu o principal meio e fonte de produção de dados (Amado, 2017).

Os guiões dos *focus-groups* (anexo 5 – alunos; anexo 6 – professores; anexo 7 – peritos) foram elaborados a partir das dimensões e categorias correspondentes aos objetivos de investigação.

⁶⁶ Em função da circunstância de desempenharmos a função de perito nacional da área de inovação da participação dos alunos, o grupo de discussão focalizada com os peritos nacionais (FGPe1) foi por nós vicenciado num duplo papel: o de moderador do grupo de discussão e o de participante como perito de uma área de inovação.

Os guiões incluem as dimensões e categorias que apresentamos seguidamente nas Tabelas: 17 (FGP3), 18 (FGP4), 19 (FGA3 e FGA4) e 20 (FGPe1).

Dimensão	Categoria
1. Colaboração profissional docente	1.1. Objetivos e metas do trabalho em equipa 1.2. Modalidades e formatos adotados pela colaboração 1.3. Vantagens da colaboração 1.4. Dificuldades da colaboração 1.5. Modificações nos significados dados à colaboração
2. Liderança	2.1. Construção de visão partilhada sobre a inovação 2.2. Objetivos e expectativas para a inovação 2.3. Envolvimento da diretora nos processos de formação 2.4. Facilitação da tarefa profissional docente 2.5. Comunicação da inovação
3. Recursos e infraestruturas	3.1. Infraestruturas de apoio determinantes 3.2. Alterações no tempo de trabalho dos professores 3.3. Alterações no modo de trabalho dos professores 3.4. Alterações no tempo dos alunos 3.5. Transformações espaciais e no mobiliário
4. Avaliação permanente	4.1. Recolha e análise de dados de monitorização e avaliação 4.2. Avaliação da inovação 4.3. Consequências pedagógicas e organizacionais da avaliação
5. Impacto da inovação na sala de aula	5.1. Articulação entre gestão curricular, metodologias de ensino e avaliação das aprendizagens 5.2. Fatores promotores da inovação na sala de aula 5.3. Barreiras à inovação na sala de aula 5.4. Impactos da inovação 5.4.1. na aprendizagem dos alunos 5.4.2. na aprendizagem dos professores 5.4.3. na aprendizagem da escola 5.5. Significados atribuídos pelos professores ao conjunto de ações inovadoras

Tabela 17. *Dimensões e categorias que constam no guião de FG com professores (FGP3)*

Dimensão	Categoria
1. Envolvimento dos alunos	1.1. Referenciais de apoio à inovação 1.2. Participação dos alunos na via curricular 1.3. Participação dos alunos na via organizacional 1.4. Barreiras à participação dos alunos em transformações positivas na escola 1.5. Fatores facilitadores da participação dos alunos em transformações positivas na escola 1.6. Mudanças ocorridas nos alunos 1.7. Mudanças ocorridas nos comportamentos profissionais dos professores 1.8. Mudanças ocorridas na escola 1.9. Estratégia de aprofundamento da participação dos alunos

Tabela 18. *Dimensão e categorias que constam no guião de FG com professores (FGP4)*

Dimensão	Categoria
1. Envolvimento dos alunos	1.1. Participação dos alunos na via curricular 1.2. Participação dos alunos na via organizacional 1.3. Barreiras à participação dos alunos em transformações positivas na escola 1.4. Fatores facilitadores da participação dos alunos em transformações positivas na escola 1.5. Mudanças ocorridas nos alunos 1.6. Mudanças ocorridas na escola
2. Impacto da inovação na sala de aula	2.1. Aprendizagens decorrentes da participação em aulas de interioridade 2.2. Aprendizagens decorrentes da participação em projetos interdisciplinares 2.3. Aprendizagens decorrentes da participação em atividades de participação dos alunos 2.4. Impactos da inovação na aprendizagem dos alunos

Tabela 19. *Dimensão e categorias que constam no guião de FG com alunos (FGA3 e FGA4)*

Dimensão	Categoria
1. Recursos e infraestruturas (redes interinstitucionais de apoio)	1.1. Moldes do apoio da rede escolar à inovação na escola 1.2. Papel da rede na construção de capacidades para a melhoria contínua 1.3. Papel da rede na disseminação de boas práticas 1.4. O que a rede pode fazer mais na capacitação da escola 1.5. O que a escola pode fazer mais para rentabiliza o apoio da rede
2. Impacto da inovação na sala de aula	2.1. Perspetiva da escola sobre as áreas de inovação pedagógica adotadas 2.2. Fatores promotores da inovação na sala de aula 2.3. Barreiras à inovação na sala de aula 2.4. Impactos da inovação <ul style="list-style-type: none"> 2.4.1. na aprendizagem dos alunos 2.4.2. na aprendizagem dos professores 2.4.3. na aprendizagem da escola 2.5. Caráter crescente ou marginal da inovação dentro da organização escolar

Tabela 20. *Dimensão e categorias que constam no guião de FG com peritos (FGPe1)*

Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, uma à diretora da escola (ED1) e outras a três professores com diferentes tempos de serviço na escola, diferentes responsabilidades e diferentes envolvimento no projeto de inovação (EP1), uma vez que pretendíamos captar as suas representações subjetivas, partindo das próprias experiências e perspetivas.

Segundo Amado (2017), a entrevista semiestruturada (ou semidiretiva) é “uma técnica que permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam” (p. 213). A conversação que se gera possibilita ao entrevistado seguir a sua linha de raciocínio com um certo grau de liberdade, sendo interrompido pelo investigador apenas aquando da ocorrência de desvios dos assuntos em questão.

Durante as entrevistas seguimos diferentes guiões, um para a entrevista à diretora (anexo 3) e outro para as entrevistas aos professores (anexo 4). Ambos foram elaborados a partir das dimensões e categorias que correspondem aos objetivos de investigação. Enquanto que a entrevista à diretora se focalizou na totalidade das dimensões do estudo, as entrevistas aos professores centraram-se exclusivamente na dimensão do impacto da inovação na sala de aula, uma vez que nos interessava identificar e interpretar as perceções dos professores sobre o impacto que as ações inovadoras tiveram nas aprendizagens. Assim, os guiões incluem as dimensões e categorias constantes na Tabela 21 (ED1) e na Tabela 22 (EP1).

Dimensão	Categoria
1. Horizonte claro	1.1. Visão partilhada sobre um futuro melhor 1.2. Comunicação entre os atores envolvidos 1.3. Referenciais de apoio 1.4. Mudanças no currículo e na sala de aula 1.5. Procura de impacto nos alunos
2. Colaboração profissional docente	2.1. Objetivos e metas do trabalho em equipa 2.2. Modalidades e formatos adotados pela colaboração 2.3. Vantagens da colaboração 2.4. Dificuldades da colaboração 2.5. Modificações nos significados dados à colaboração
3. Liderança	3.1. Construção de visão partilhada sobre a inovação 3.2. Objetivos e expectativas para a inovação 3.3. Envolvimento da diretora nos processos de formação 3.4. Facilitação da tarefa profissional docente 3.5. Comunicação da inovação
4. Envolvimento dos alunos	4.1. Participação dos alunos na via curricular 4.2. Participação dos alunos na via organizacional 4.3. Mudanças ocorridas nos alunos 4.4. Mudanças ocorridas nos comportamentos profissionais dos professores 4.5. Barreiras à participação dos alunos em transformações positivas na escola 4.6. Fatores facilitadores da participação dos alunos em transformações positivas na escola 4.7. Estratégia de aprofundamento da participação dos alunos
5. Recursos e infraestruturas	5.1. Alocação estratégica de docentes 5.2. Alterações no tempo de trabalho dos professores 5.3. Alterações no modo de trabalho dos professores 5.4. Alterações no tempo dos alunos 5.5. Transformações espaciais e no mobiliário
6. Avaliação permanente	6.1. Recolha e análise de dados de monitorização e avaliação 6.2. Avaliação da inovação 6.3. Consequências pedagógicas e organizacionais da avaliação

7. Impacto da inovação na sala de aula	7.1. Articulação entre gestão curricular, metodologias de ensino e avaliação das aprendizagens 7.2. Referenciais de apoio à inovação 7.3. Fatores promotores da inovação na sala de aula 7.4. Barreiras à inovação na sala de aula 7.5. Impactos da inovação 7.5.1. na aprendizagem dos alunos 7.5.2. na aprendizagem dos professores 7.5.3. na aprendizagem da escola 7.6. Caráter crescente ou marginal da inovação dentro da organização escolar
--	---

Tabela 21. *Dimensões e categorias que constam no guião de entrevista à diretora (ED1)*

Dimensão	Categoria
1. Impacto da inovação na sala de aula	1.1. Articulação entre gestão curricular, metodologias de ensino e avaliação das aprendizagens 1.2. Referenciais de apoio à inovação 1.3. Fatores promotores da inovação na sala de aula 1.4. Barreiras à inovação na sala de aula 1.4. Impactos da inovação 1.5.1. na aprendizagem dos alunos 1.5.2. na aprendizagem dos professores 1.5.3. na aprendizagem da escola 1.6. Caráter crescente ou marginal da inovação dentro da organização escolar

Tabela 22. *Dimensão e categorias que constam no guião de entrevista a professores (EP1)*

Pré-testes

Antes da realização dos grupos de discussão focalizada e das entrevistas individuais, procurámos validar os respetivos guiões, no sentido de se garantir, simultaneamente, a maior clareza e congruência possível com os objetivos da investigação.

Assim, os guiões dos grupos de discussão focalizada com professores (FGP3 e FGP4) foram alvo de pré-testes com amostras diversas – constituídas por professores da escola onde o investigador leciona –, em janeiro de 2022. O mesmo aconteceu com os guiões dos grupos de discussão focalizada com alunos (FGA3 e FGA4), que foram submetidos a pré-testes com alunos do investigador na escola onde exerce a sua atividade profissional, igualmente em janeiro de 2022 – um pequeno grupo de alunos do 9º ano e outro pequeno grupo de alunos do 10º ano. Pôde-se, assim, tomar notas relativas ao processo de realização da discussão e alterar/melhorar as questões formuladas, a partir das sugestões dadas por professores e por alunos, respetivamente. Por exemplo:

i) no grupo de discussão focalizada com professores sobre o Envolvimento dos alunos (FGP4), introduzimos uma questão que não havíamos formulado inicialmente – 1.5. Que mudanças ocorreram nos alunos, na sequência das novas dinâmicas da sua participação no cotidiano escolar? – completando, assim, o questionamento sobre as transformações ocorridas nos atores sociais e na própria escola, decorrentes do investimento da escola nessa área de inovação; e

ii) nos grupos de discussão focalizada com alunos, o primeiro bloco de questões orientadoras, centrado no Envolvimento dos alunos, começava por duas questões que se afiguraram algo vagas e pouco entendíveis pelos alunos (1.1. Como se concretiza na escola a participação dos alunos na inovação curricular? e 1.2. Como se concretiza na escola a participação dos alunos na inovação organizacional?), que foram substituídas pela questão 1.1. Consideram que hoje (os alunos) participam mais na escola? Deem exemplos.

Esses guiões reformulados, assim como os guiões das entrevistas individuais e o guião do grupo de discussão focalizada com peritos foram, por fim, submetidos a revisão por um perito, o nosso orientador, que avaliou a substância das questões e a adequação aos objetivos da investigação. Os grupos de discussão focalizada com professores e alunos, assim como as entrevistas individuais, foram realizados presencialmente na escola, nas datas que constam na Tabela 3, com uma duração de: i) FGP3, 1h 20m 48s; ii) FGP4, 1h 3m 14s; iii) FGA3, 58m 30s; iv) FGA4, 1h 9m 12s; v) ED1, 2h 14m; vi) EP1 (1), 48m 45s; vii) EP1 (2), 45m 20s; e viii) EP1 (3), 51m 50s.

O grupo de discussão focalizada com peritos da rede ocorreu em modalidade digital na data indicada na Tabela 3 e teve a duração de 1h 45m 36s.

Os dados obtidos, através de gravações áudio, foram posteriormente transcritos e sujeitos à análise de conteúdo (procedimento que descrevemos mais abaixo).

Observação não participante

Segundo Afonso (2014) a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, uma vez que “a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (p. 98). No nosso estudo a observação levada a cabo pelo observador tratou-se de uma observação não estruturada⁶⁷ ou observação de campo (Afonso,

⁶⁷ O autor assinala, contudo, que, apesar da distinção entre observação estruturada (que pressupõe a utilização de dispositivos como grelhas de observação previamente concebidas em função dos objetivos da investigação) e observação não estruturada, toda a observação é necessariamente estruturada na medida em que “o seu ponto de

2014). Nessa ótica partimos para o terreno sem grelhas de observação previamente concebidas, procedendo a registos sob a forma de notas de campo manuscritas.

Neste contexto, entendemos a observação numa perspetiva de complementaridade e não enquanto fonte primordial, continuada e exaustiva de informação. Não realizámos, assim, observações sistemáticas de aulas nem de reuniões de trabalho docente. Pretendemos, sobretudo, ter a possibilidade de aceder à realidade sem o filtro da mediação escrita ou falada dos sujeitos que a protagonizam, na tentativa de alargar a nossa capacidade de compreensão e interpretação dos processos em curso, ainda que as observações realizadas tenham tido um carácter pontual.

Tipologia	Descrição	Duração	Data
NC1 Observação de aulas	Aula de Interioridade (turma do 5º ano)	50m	25-2-2022
NC1 Observação de aulas	Aula de Interioridade (turma do 9º ano)	50m	28-3-2022
NC1 Observação de aulas	Aula de projeto interdisciplinar (turma do 5º ano)	1h 40m	9-5-2022
NC2 Observação de reuniões	Reunião da Equipa de Inovação Pedagógica e Direção (formato digital)	2h 11m 05s	18-5-2022
NC1 Observação de aulas	Assembleia de alunos (9º ano)	50m	23-5-2022

Tabela 23. *Aulas e reuniões observadas*

A Tabela 23 apresenta as aulas (ou atividades) desenvolvidas no âmbito das áreas de inovação pedagógica adotadas que foram observadas, assim como a reunião do conselho pedagógico que pudemos observar. Na prática, a estruturação *latente* resultou na focalização nos eixos de análise da investigação que foi possível observar em sala de aula e na reunião docente, nomeadamente o impacto na sala de aula, a colaboração profissional docente e os recursos e infraestruturas de apoio à inovação.

Análise de conteúdo

partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa”, orientado “a partir das questões de partida e dos eixos de análise da investigação” (Afonso, 2014, p. 98).

A técnica de análise e interpretação de dados utilizada foi a análise de conteúdo, ao procedermos ao tratamento da informação obtida nos grupos de discussão focalizada e nas entrevistas individuais.

Autores como Amado (2017) definem a análise de conteúdo como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático e objetivo de certos textos, com o propósito de classificar e interpretar os seus elementos constitutivos, que não são totalmente acessíveis à leitura imediata. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila “entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade” (Bardin, 2018, p. 11). Na procura pelo escondido, o latente, o não-aparente, assume-se, assim como um processo paciente de “desocultação” (*ibid.*). Sob esse ponto de vista, para Bardin (2018), o maior interesse da análise de conteúdo reside – para além das suas funções heurísticas e verificativas – no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições e as interpretações definitivas.

A análise de conteúdo tem como finalidade a produção de inferências (Bardin, 2018; Vala, 1986) sobre “as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”, com base numa lógica explicitada (Vala, 1986, p. 104). O tratamento da informação qualitativa é, assim, um processo “ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2014, p. 126).

Segundo Amado (2017), o aspeto mais importante da análise de conteúdo é

o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discursos, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência do investigador) (pp. 306-307).

Após a constituição do corpus documental do nosso estudo⁶⁸, iniciámos a análise com leituras “flutuantes”, a que se seguiram leituras mais atentas e minuciosas, documento a documento, que possibilitaram uma inventariação dos temas relevantes do conjunto (Afonso, 2014) e o esboço das dimensões, categorias e indicadores, em articulação com os objetivos da

⁶⁸ Depois de concluídas as transcrições dos áudios das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada.

investigação e o quadro teórico⁶⁹ anteriormente estabelecidos. Seguiu-se o processo de categorização, através do qual os dados brutos foram transformados e agregados em unidades que permitissem uma descrição das características relevantes do conteúdo (Amado, 2017). Nesse processo, procurámos, assim, organizar os conteúdos num sistema de categorias que traduzissem as ideias-chave veiculadas pelos documentos em análise, tendo em consideração a necessidade de essas categorias serem homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes (Bardin, 2018, p. 38).

Partimos das categorias constantes nos guiões dos grupos de discussão focalizada e das entrevistas individuais aplicadas, deixando espaço para que dentro dessas categorias abrangentes pudessem emergir subcategorias. Esse processo de categorização⁷⁰ desencadeou-se “a partir de uma fase embrionária até ser dado por terminado, não se elaborando rapidamente e de uma só vez”, tal como sugere Afonso (2014, p. 130). O desenvolvimento de categorias de significação resultou da “interação entre os eixos de análise que presidiram à conceção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados e as regularidades, padrões e tópicos” que emergiram da leitura analítica dos textos (*ibid.*, p. 129).

Cada um dos grupos de discussão focalizada e cada uma das entrevistas individuais foi considerada enquanto unidade de contexto, tendo-se procedido à sua codificação através da utilização das letras iniciais correspondentes, FG para os *focus-groups* e E para as entrevistas. A essas letras seguiram-se: i) no caso dos grupos de discussão, as letras A (Alunos), P (Professores) e Pe (Peritos); e ii) no âmbito das entrevistas individuais, as letras D (Diretora) e P (Professores).

Tanto no caso dos grupos de discussão focalizada como nas entrevistas individuais foi atribuído um número a cada um dos intervenientes, tendo em atenção que o número atribuído a um dado interveniente de um determinado grupo social não se repetisse. Assim, uma unidade de registo codificada, por exemplo, como FGA4A12 corresponde ao Aluno 12, participante no FGA4. Deste modo, as unidades de registo que foram sendo recortadas ao longo da análise de conteúdo incorporam sempre o código que identifica a unidade de contexto a que pertencem – a análise de conteúdo desenvolvida deu origem às matrizes que podem ser consultadas no anexo 8.

⁶⁹ Segundo Krippendorff (1990), o quadro de referência teórico possui três finalidades: deve ser prescritivo (deve guiar a conceptualização e o desenho da análise de conteúdo), analítico (deve facilitar o exame crítico dos resultados da análise de conteúdo feita por outrem) e metódico (deve orientar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento sistemático dos métodos).

⁷⁰ Recorremos a *software* específico que nos auxiliou no processo, nomeadamente o programa Nvivo.

Posteriormente, empreendemos uma leitura dos dados recolhidos, uma “construção interpretativa singular”, resultante do contacto entre o contexto empírico particular e o olhar, também próprio, do investigador (Afonso, 2014). É essa leitura que, em seguida, enunciamos, através da apresentação e discussão dos resultados da nossa investigação.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A cidade para quem passa sem entrar nela é uma, e outra para quem é tomado por ela e já não sai; uma é a cidade a que se chega pela primeira vez, e outra a que se deixa para nunca mais voltar; cada uma delas merece um nome diferente...

Um mapa de Esmeraldina deveria compreender, assinalados a tintas de diferentes cores, todos estes traçados, sólidos e líquidos, à vista e ocultos. Mais difícil é fixar no papel as vias das andorinhas, que cortam os ares por cima dos telhados, descem de asas inquietas ao longo de parábolas invisíveis...

(Italo Calvino, *As cidades invisíveis*)

Nesta terceira parte faremos a apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos. A apresentação será feita por dimensão de análise (e respetivas categorias), seguindo o roteiro de desenvolvimento expresso na Figura 9 – onde é possível identificar ainda as dimensões para as quais a participação de cada grupo de intervenientes no estudo foi mobilizada⁷¹.

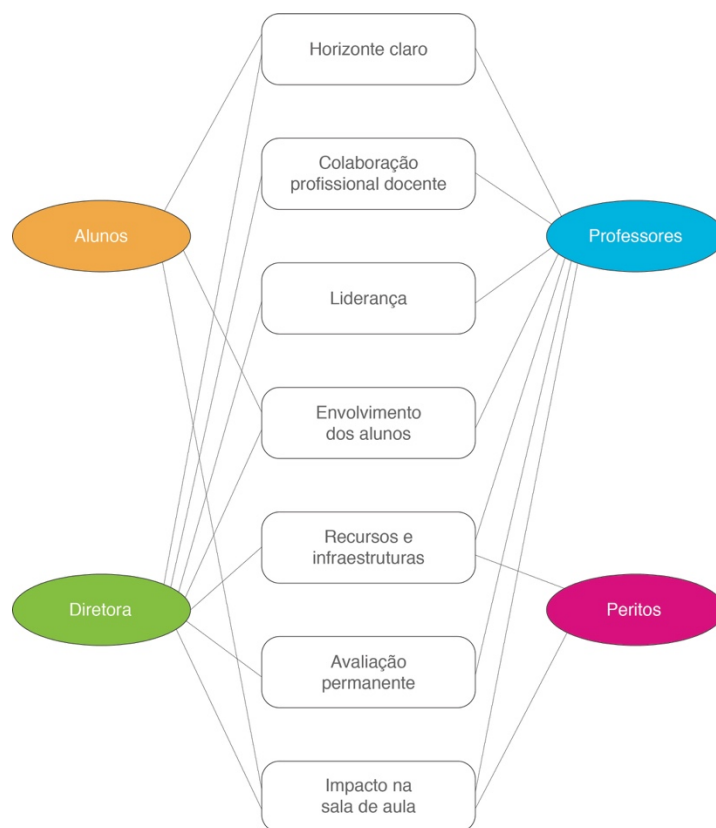


Figura 9. Roteiro de desenvolvimento da análise de texto

As dimensões e as categorias, que podem ser observadas na Tabela 24, resultaram, conforme explicitado anteriormente no enquadramento metodológico, da interação entre a informação proveniente do enquadramento teórico apresentado e a informação que emergiu da leitura analítica dos textos obtidos através da recolha empírica. Na tabela que a seguir se apresenta explicitamos as dimensões e as categorias de análise – e as correspondentes fontes mobilizadas para a análise de dados –, ordenadas na sequência em que os resultados serão apresentados e discutidos.

⁷¹ Importa, todavia, referir que, procurando manter o espírito alerta, próprio do investigador, não enjeitámos as oportunidades de aproveitamento de dados dos intervenientes no estudo sobre dimensões/categorias que, não tendo sido alvo direto de questionamento, tenham sido abordadas nas conversas ocorridas.

Dimensões de análise	Categorias de análise	Fontes mobilizadas para a análise
1. Horizonte claro	1.1 Razões que justificam o projeto de inovação	FGP1 e FGP2
	1.2 Condições necessárias	FGA2; FGP1 e FGP2; EP1(1)
	1.3. O que representa o projeto de inovação	FGP1 e FGP2; EP1(1) e (2)
	1.4 Constrangimentos à concretização do projeto de inovação	FGP1 e FGP2; ED1
	1.5 Mudanças desejadas	FGA1 e FGA2; FGP1 e FGP2; EP1(1)
	1.6 Visão partilhada sobre o que se pretende com a inovação	FGP3; ED1
2. Colaboração profissional docente	2.1 Objetivos e metas do trabalho colaborativo	FGP3; ED1
	2.2 Dificuldades da colaboração	FGP3; EP1(3); ED1
	2.3 Vantagens da colaboração	FGP3; ED1
	2.4 Desenvolvimento profissional docente	FGP3; EP1(1); ED1
	2.5 Padrões da colaboração	FGP3; EP1(1), (2) e (3); ED1
	2.6 Modificações no significado dado à colaboração	FGP3; ED1
3. Liderança	3.1 Alocação de recursos estrategicamente	FGPe1; ED1
	3.2 Estabelecimento de objetivos e expectativas	FGP3; ED1
	3.3 Facilitação da tarefa profissional docente	FGP3; EP1(1), (2) e (3); ED1
	3.4 Envolvimento nos processos de formação	FGP3; EP1(2); ED1
	3.5 Comunicação da inovação	EP1(2); ED1
	3.6 Liderança da aprendizagem e do desenvolvimento docente	FGP3; ED1
4. Envolvimento dos alunos	4.1 Finalidades para as quais a participação é procurada	FGA3 e FGA4; FGP4; ED1
	4.2 Papel dos alunos	FGA3 e FGA4; FGP4; ED1
	4.3 Barreiras à participação dos alunos em transformações positivas na escola	FGA3 e FGA4; FGP4; ED1
	4.4 Fatores facilitadores da participação dos alunos em transformações positivas na escola	FGA3 e FGA4; FGP4; ED1
	4.5 Participação dos alunos na via curricular e na via organizacional	FGA4; FGP4; ED1
	4.6 Transformações nos alunos	FGA4; FGP4; ED1
	4.7 Transformações nos professores	FGA3; FGP4; ED1
	4.8 Transformações na escola	FGA3 e FGA4; FGP4; ED1
	4.9 Estratégia de aprofundamento da participação dos alunos	FGP4; ED1
5. Recursos e infraestruturas	5.1 A rede escolar	FGP3; EP1(1); FGPe1; ED1
	5.2 Alocação de docentes às áreas de inovação	FGP3; EP1(1) e (3); FGPe1; ED1
	5.3 Alterações organizacionais	FGP3; EP1(1), (2) e (3); FGPe1; ED1
	5.4 Transformações de espaço, mobiliário e tecnologia	FGA4; ED1
	5.5 Infraestruturas de apoio	FGP3; FGPe1; ED1
	5.6 Referenciais de apoio à inovação	FGP3 e FGP4; EP1(3); FGPe1; ED1
	5.7 O que pode fazer a escola para rentabilizar o apoio da rede	FGPe1
	5.8 O que pode fazer a rede para capacitar mais a escola	FGPe1
6. Avaliação permanente	6.1 Recolha e análise de dados de monitorização e avaliação	FGP3; ED1
	6.2 Avaliação da inovação	FGP3; EP1(3); ED1
	6.3 Reflexão sobre a avaliação e consequências pedagógicas e organizacionais	FGP3; EP1(3); ED1
7. Impacto na sala de aula	7.1 Articulação entre gestão curricular, metodologias de ensino e avaliação	FGP4; EP1(1), (2) e (3); ED1
	7.2 Referenciais criados e/ou adotados pela escola	EP1(1), (2) e (3); FGPe1; ED1
	7.3 Barreiras à inovação na sala de aula	FGA4; FGP3 e FGP4; EP1(1), (2) e (3); FGPe1; ED1
	7.4 Fatores facilitadores da inovação na sala de aula	FGA4; FGP3; EP1(1), (2) e (3); FGPe1; ED1
	7.5 Significados atribuídos pelos professores ao conjunto de ações inovadoras	FGP3; EP1(1), (2) e (3)
	7.6 Impactos da inovação na aprendizagem dos alunos	FGA3 e FGA4; FGP3; EP1(1), (2) e (3); FGPe1; ED1
	7.7 Impactos da inovação na aprendizagem dos professores	FGP3 e FGP4; EP1(1), (2) e (3); FGPe1; ED1
	7.8 Impactos da inovação na aprendizagem da escola	FGP3; EP1(1), (2) e (3); ED1
	7.9 Caráter discreto ou crescente da inovação na escola	FGP3; EP1(1), (2) e (3); FGPe1; ED1

Tabela 24. *Dimensões, categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados*

Na apresentação dos resultados optámos por elaborar esquemas que obedecem ao desejo de organizar os dados de um modo que estabeleça graficamente o diálogo entre as perspetivas enunciadas pelos diversos grupos de intervenientes no estudo, opção essa que colheu inspiração no trabalho de Cortesão (2020). Assim, em todos os esquemas, a informação será enquadrada pela indicação dos quatro grupos de intervenientes no estudo. Sempre que uma dada informação tiver sido proveniente de um interveniente de um determinado grupo social, a cor atribuída a esse grupo ganha saturação e uma seta assinala a indicação dessa proveniência. Por outro lado, quando um determinado grupo social não tiver fornecido qualquer dado relativamente a uma dada categoria, a cor atribuída a esse grupo permanece esbatida. A ilustrar essa opção gráfica para a leitura dos resultados temos em baixo o exemplo da Figura 10.

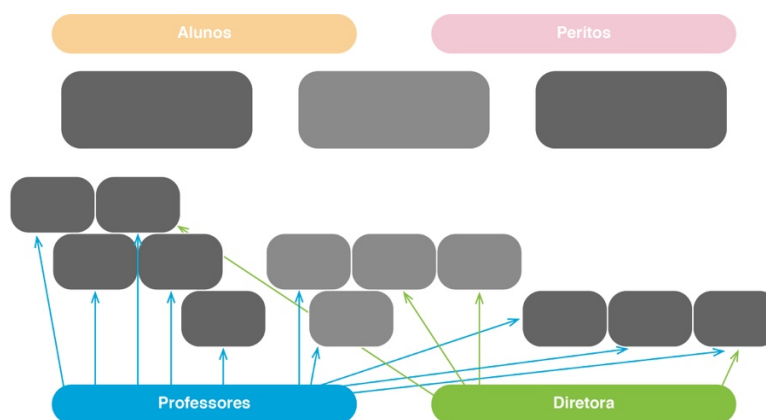


Figura 10. Esquema de leitura triangulada dos resultados (ativação cromática dos grupos de intervenientes)

Por fim, importa ainda dizer que, nas situações em que consideramos oportuno confrontar os pontos de vista dos intervenientes no estudo com os princípios enunciados nos documentos alvo de análise documental, optamos por explorar graficamente esse confronto como se pode ver no exemplo apresentado na Figura 11.

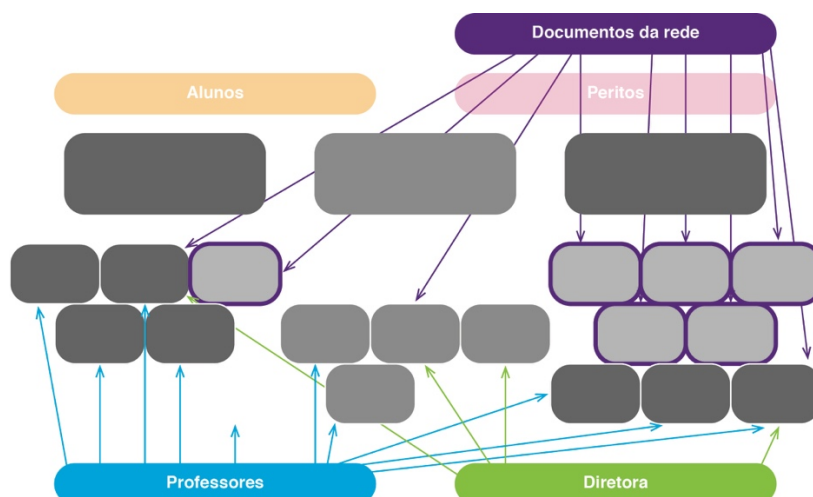


Figura 11. Esquema de diálogo entre os dados da análise de conteúdo e a análise documental

Observando a sequência apresentada na Tabela 24, e de acordo com a lógica gráfica que acabamos de explicitar, faremos em seguida a apresentação e discussão dos resultados por dimensão/categoria.

1. Horizonte claro

Nesta primeira dimensão do nosso estudo recuperamos dados recolhidos em maio de 2018, através de grupos de discussão focalizada com alunos e professores, a que já fizemos referência no capítulo anterior. Desse modo conseguimos, de algum modo, mapear aspetos relevantes no âmbito do horizonte de renovação educacional que desencadeou o projeto de inovação, a partir do ponto de vista dos alunos e professores da escola. Sem o recurso a esses dados, em especial a dimensão do horizonte a que a inovação em curso pretende atingir ficaria amputada de material empírico que permitisse caracterizar o seu arranque.

Para compreendermos melhor como se tem procurado construir, ao nível da escola, uma visão partilhada sobre o que se pretende com a inovação, pareceu-nos importante também ter acesso, agora, às perceções dos professores e da diretora sobre o modo como essa visão tem sido erigida.

1.1 Razões que justificam o projeto de inovação

As razões apontadas pelos professores para se ter iniciado o projeto de inovação podem ser organizadas em três subcategorias, como se pode observar na Figura 12: i) a necessidade de mudança da escola, uma vez que ela se foi tornando obsoleta; ii) ligada de alguma forma à

anterior, a atualização da escola, subentendendo-se uma importância reforçada do papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem; e iii) a circunstância de a escola fazer parte de uma rede e da vantagem que daí advém em termos de possibilidades de aprendizagem interescolas.

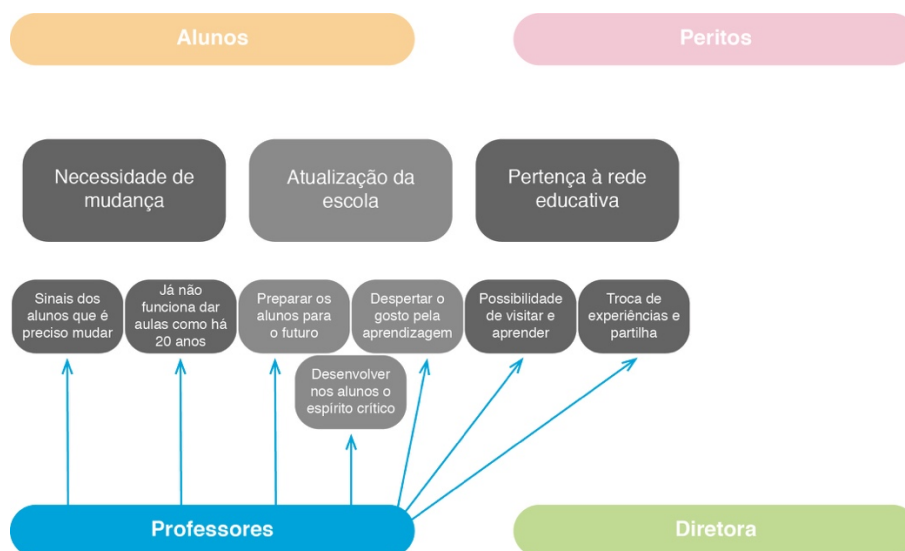


Figura 12. Razões que justificam o projeto de inovação

Por um lado, os professores reconheceram que a inovação é imperativa, uma vez que “*já não funciona dar aulas como há vinte anos atrás*”⁷², sendo a mudança “*exigida*” pelos próprios alunos, que têm hoje “*necessidades diferentes*” (FGP1). Por outro, notaram que a atualização a que a escola está sujeita deve passar por conseguir desenvolver nos alunos o gosto pela aprendizagem e prepará-los para o futuro, nomeadamente através do desenvolvimento do seu espírito crítico.

Relativamente ao facto de o projeto de inovação ocorrer em rede, os professores destacaram as oportunidades que daí podem advir, nomeadamente em termos de visitas (e aprendizagens) a outras escolas da rede e consequente partilha de experiências.

⁷² Uma vez que não fomos nós a dinamizar os grupos de discussão focalizada ocorridos em 2018 – apesar de termos feito as respetivas transcrições –, não nos é possível codificar as unidades de registo com a atribuição da referência aos respetivos autores. Optámos, assim, sempre que citamos, por fazer apenas referência, genericamente, ao grupo social dos intervenientes.

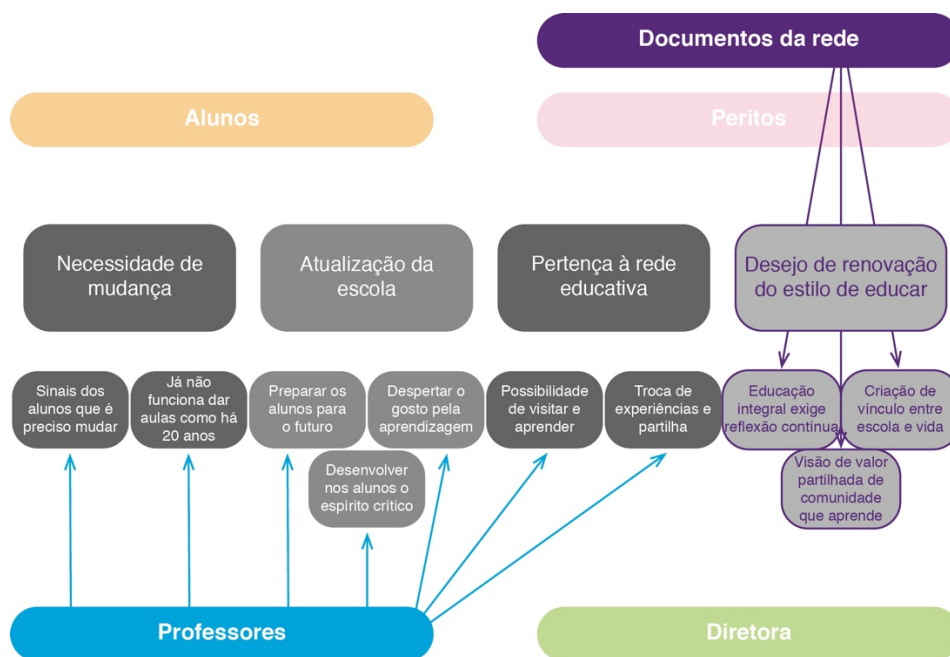


Figura 13. Razões que justificam o projeto de inovação (com a visão enunciada pela rede)

Considerando os documentos referenciais elaborados ao nível da rede em 2017⁷³, o projeto iniciou-se devido à formulação – pela congregação religiosa a que pertence(m) a(s) escola(s) – do desejo de renovação do estilo de educar, renovação essa que pressupõe, como podemos observar na Figura 13, que: i) no processo educativo se deve estabelecer um vínculo entre a escola e a vida; ii) a educação integral exige uma reflexão contínua; e iii) se torna necessária a construção de uma visão de valor partilhado de comunidade(s) que aprende(m).

1.2 Condições necessárias

Relativamente às condições vistas como necessárias para que o projeto de inovação pudesse ser bem-sucedido, enquadrámos a informação em duas subcategorias: i) as condições necessárias a uma comunidade aprendente; e ii) as condições necessárias ao trabalho colaborativo docente. Na Figura 14 é possível observar os aspetos que foram enunciados.

⁷³ [AD1: Porquê uma renovada missão dos centros educativos; e AD2: Horizonte e linhas de operacionalização]

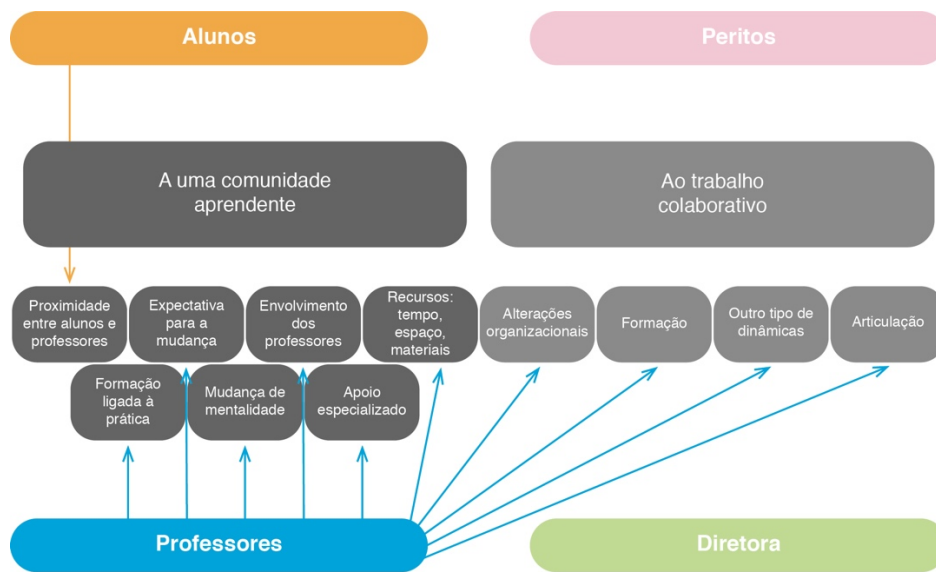


Figura 14. *Condições necessárias*

No que concerne às condições necessárias a uma comunidade aprendente, os alunos referiram que uma característica que a escola tem, a circunstância de ser uma escola pequena e de existir uma proximidade entre os alunos e o corpo docente, alargada também ao pessoal não docente, é uma mais-valia que a inovação deverá proteger e potenciar: “*A proximidade que há com o corpo docente todo e também com funcionários e auxiliares, podemos falar com eles abertamente, quase como amigos*” (FGA2).

Por seu turno, os professores destacaram aspetos como: i) a existência de uma expectativa para a mudança, que a torna aliciante; ii) a importância de estarem envolvidos na inovação, fazendo experiência do impacto do seu trabalho nas aprendizagens dos alunos, e não fazerem por obrigação; iii) a necessidade de disponibilização de recursos, ao nível de novos materiais, de espaços renovados e de tempos de trabalho docente que permitam trabalhar de modo diferente – “*... mas é tudo no corredinho... as pessoas deviam ter tempo, tempo de qualidade, para estarem juntas*” (FGP2); iv) uma formação ligada à prática; v) um apoio especializado na escola – “*Nós podíamos ter assim uma orientadora, assim tipo orientação de estágio, por exemplo... vamos ver como esta escola faz*” (FGP2); e vi) uma mudança de mentalidade coletiva:

“*Acho que temos que mudar a mentalidade, a nossa e também aquela que nós fomos construindo durante anos nos alunos que foi a cultura da nota. Enquanto estiver a cultura da nota ali vincada, os alunos deixam de ter o gosto por aprender*” (FGP2).

Tendo em conta as condições para que ocorra o trabalho colaborativo, os professores sublinharam a necessidade de: i) se procederem a alterações organizacionais que permitam que

as pessoas tenham tempo para se reunir periodicamente e trabalhar em conjunto; ii) se alterarem os modos de trabalho docente, uma vez que a inovação implicará “*outro tipo de dinâmicas*” (FGP1); iii) se começar a articular o trabalho com os outros professores; e iv) se investir em formação adequada que capacite para esse novo modo de trabalhar.

1.3 O que representa o projeto de inovação

À questão sobre o que representava o projeto de inovação para a escola, os professores fizeram alusões como: i) mudança, em face da exigência de dar resposta aos desafios colocados pelos alunos; ii) ações muito estruturadas, em função de objetivos claramente definidos; iii) desafio; iv) oportunidade; v) institucionalização de práticas já presentes na escola (foi afirmado que já se trabalhava de forma interdisciplinar, dando-se o exemplo da preparação de visitas de estudo); vi) implicação crescente de pessoas envolvidas, o que aponta para uma perspectiva de processo evolutivo; e vii) não multiplicação de atividades.

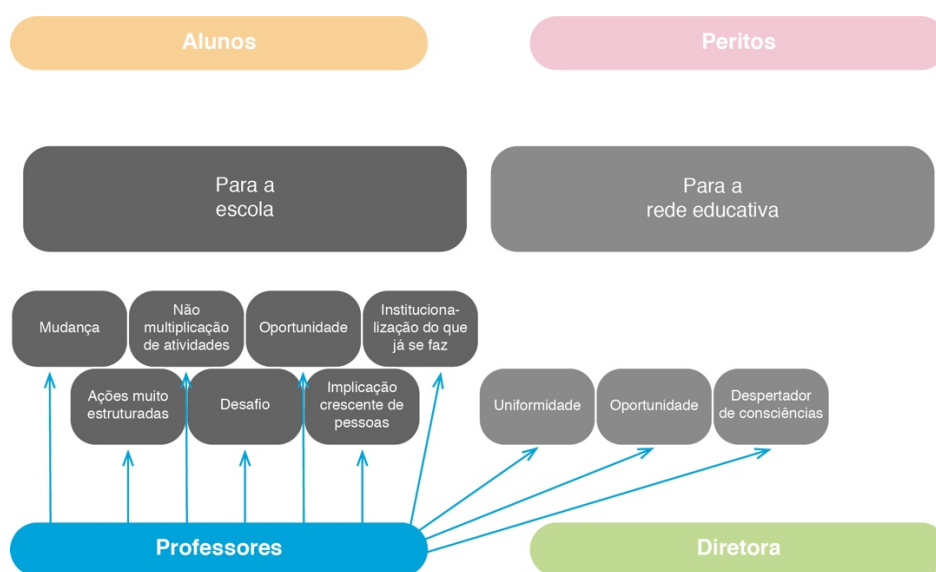


Figura 15. *O que representa o projeto de inovação*

Na linha da visão da inovação como processo progressivo, no qual se vão envolvendo gradualmente mais intervenientes, uma professora, já em 2022, sublinhou a ideia que a escola tem tido dificuldade em comunicar regular e eficazmente o trabalho inovador que vai sendo feito, nomeadamente na respetiva disseminação para além das pessoas que nele estão diretamente envolvidas.

Sobre o que podia significar o projeto de inovação para a rede educativa, os professores declararam que se tratava de: i) uma uniformidade no modo de trabalhar das escolas; ii) um despertador de consciências, cujo alcance deveria ser mais abrangente (não se ficando apenas na ação de despertar); e iii) uma oportunidade.

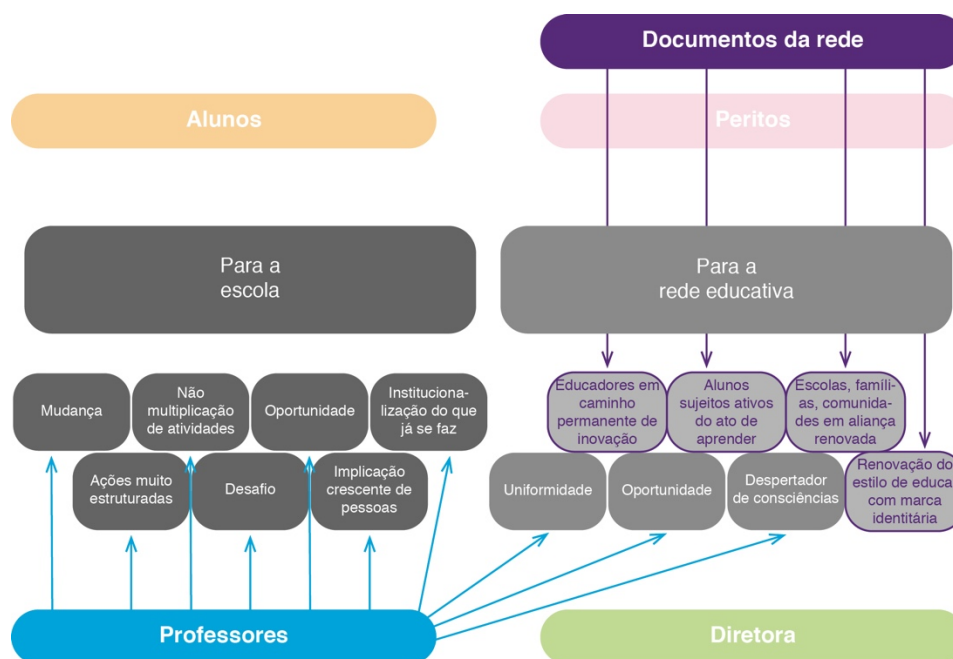


Figura 16. O que representa o projeto de inovação (com a visão enunciada pela rede)

Como se pode ver na Figura 16, os referenciais da rede, por sua vez, declaravam, aquando do início do projeto, que, para a rede, o caminho que estava a começar tinha por horizonte a renovação do estilo de educar de marca identitária da congregação, preconizando “educadores em caminho permanente de inovação” apaixonados pela missão de educar, “alunos sujeitos ativos do ato de aprender” protagonistas da própria vida e agentes de transformação da realidade, e “escolas, famílias e comunidades em aliança renovada” ao serviço do projeto educativo e do bem comum da humanidade.

1.4 Constrangimentos à concretização do projeto de inovação

No que diz respeito aos constrangimentos à concretização do projeto de inovação, como podemos verificar na Figura 17, os aspetos referidos pelos professores podem ser agrupados em três subcategorias: i) a resistência à mudança; ii) o desconhecimento do que está em causa; e iii) as condições organizacionais.

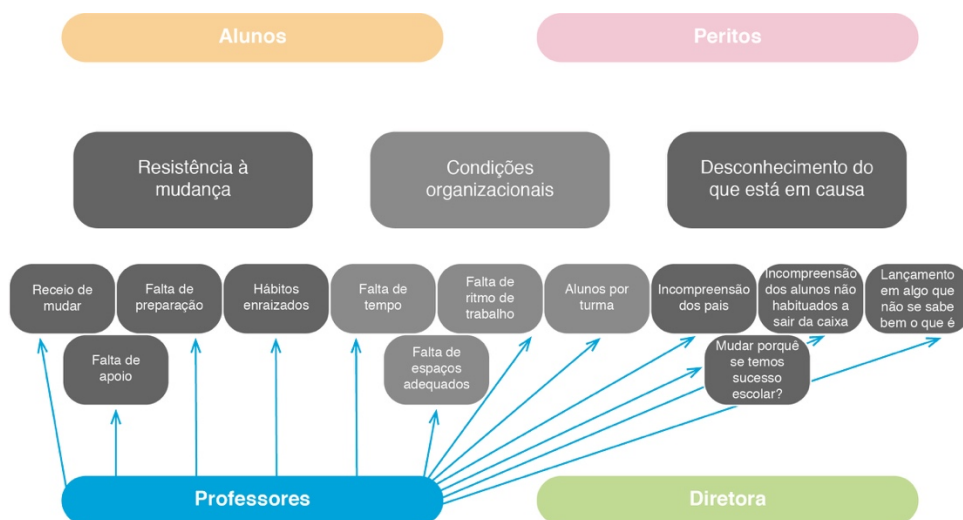


Figura 17. *Constrangimentos à concretização do projeto de inovação*

Enquanto que a resistência à mudança foi ilustrada com referências ao receio de mudar, aos hábitos e gestos profissionais enraizados, à falta de preparação e à falta de apoio, o desconhecimento do que está em causa foi assinalado em aspetos como a possível incompreensão dos pais, a possível resistência dos alunos não “*habituados a sair da caixa*” (FGP2), o avanço para algo que não se sabe bem o que é, e a questão central: mudar para quê se a escola tem sucesso escolar?

As condições organizacionais identificadas pelos professores como constrangimentos prendem-se com a falta de tempo para se trabalhar de outra forma e falta de ritmo de trabalho – no fundo, falta de hábito ou de prática de um outro modo de trabalhar –, a falta de espaços adequados e o número (elevado) de alunos por turma.

1.5 Mudanças desejadas

Quanto às mudanças desejadas pelos alunos e pelos professores, enunciadas no arranque do projeto de inovação, apresentamos a informação em três andamentos: um primeiro, focalizado nos aspetos relacionados com o ensino, a aprendizagem e a avaliação das aprendizagens (Figura 18), um segundo, centrado na formação integral dos alunos (Figura 19), e um terceiro que enquadra as mudanças de nível organizacional (Figura 20).

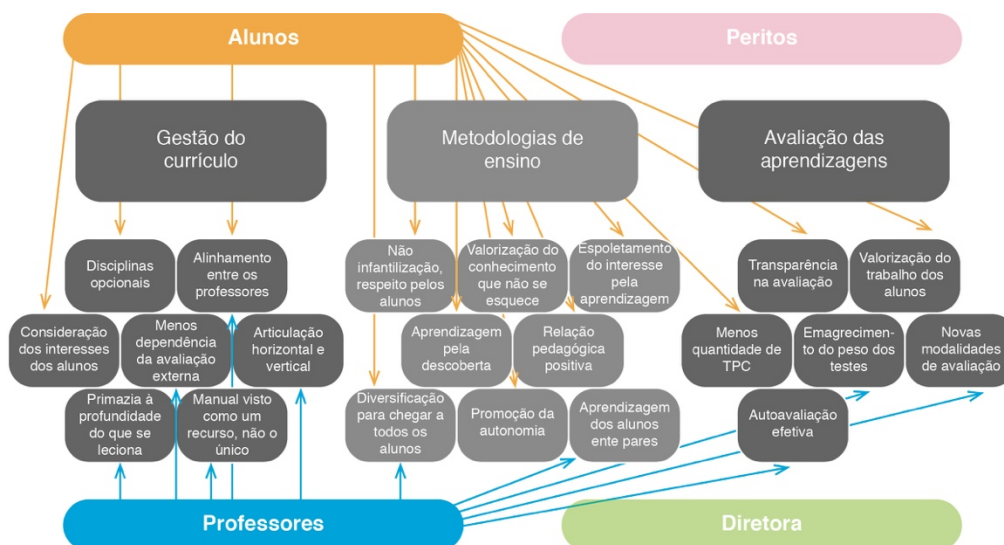


Figura 18. Mudanças desejadas I (ensino-aprendizagem-avaliação)

Em termos de gestão curricular, os alunos manifestaram desejo de terem disciplinas opcionais no currículo, lamentando não terem essa possibilidade: “*Não há opção. Aqui é sempre assim*” (FGA1). Outro aspeto que os alunos disseram que valorizariam tem a ver com a consideração dos seus interesses nas decisões curriculares, referindo que essa situação ocorria com alguns professores, mas não ocorria de todo com outros. Outro aspeto, também mencionado pelos alunos – no qual os professores também convergiram –, prende-se com a construção de alinhamento entre professores, legitimado pela escola.

Neste domínio, os professores afirmaram ainda desejar que a inovação trouxesse modos de trabalho que: i) privilegiassem a articulação horizontal e vertical do currículo; ii) fossem menos dependentes dos resultados da avaliação externa; iii) perspetivassem o manual como mais um recurso, e não como o único; e iv) dessem primazia à profundidade do que se leciona em vez da extensão. Subjacente a essas mudanças parece estar o desejo da assunção plena do conhecimento e profissionalidade docente: “*Começa por nós, isto é, temos que ser nós a decidir, porque nós é que somos profissionais*” (FGP2).

Ao nível das metodologias de ensino, os professores sublinharam, por um lado, o desejo de recorrer a metodologias que privilegiem a aprendizagem entre pares, e, por outro, a necessidade de diversificarem estratégias de modo a chegarem a todos os alunos, lamentando a pressão sentida por um contexto que sobrevaloriza a preparação para os testes de avaliação: “*Em setembro entregamos o mapa dos testes até ao final do ano. É o ponto de partida, é a corrida*” (FGP2).

A importância da diversificação das estratégias de ensino, como forma de levar a que todos os alunos aprendam foi também um desejo expresso pelos alunos. Para além desta questão, os alunos destacaram ainda o desejo que as novas formas de ensinar: i) despertassem nos alunos o interesse e gosto pela aprendizagem – *“os professores deviam despertar o interesse nos alunos”* (FGA1); ii) promovessem a aprendizagem pela descoberta; iii) valorizassem o conhecimento que não se esquece; e iv) não infantilizassem os alunos; v) promovendo a sua autonomia; e vi) relações pedagógicas positivas, o que nem sempre acontecia – *“A professora dividia os bons e maus alunos. Era horrível. Não me ajudou em nada”* (FGA1).

Em termos das mudanças desejadas ao nível da avaliação das aprendizagens, os alunos expressaram a vontade de compreender melhor os critérios de avaliação disciplinares, apontando a existência de uma opacidade sobre o modo como a avaliação de algumas disciplinas se processava. Desejavam ainda uma redução da quantidade de trabalhos de casa e uma avaliação que valorizasse o trabalho dos alunos. Esta perspetiva parece ser corroborada pelos professores, que preconizavam o emagrecimento do peso dos testes na avaliação dos alunos (vistos como a parte “gorda”), propondo uma valorização dos trabalhos em grupo e da apresentação oral. Os professores expressaram ainda o desejo de aprenderem outras modalidades de avaliação, de pendor formativo, e a consideração efetiva da autoavaliação dos alunos – *“Eu acho que depois do que eu vi sobre a autoavaliação, acho que não faço. Pensava que fazia, mas não faço. Mas acho que é uma das coisas que tenho que mudar”* (FGP2).

Relativamente à área da formação integral, organizámos os pontos de vista dos alunos e dos professores em três subcategorias, como se pode ver na Figura 19: i) a Interioridade; ii) a Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC); e iii) a participação dos alunos na escola.

Sobre a educação da interioridade, os professores manifestaram o desejo de: i) se começar a perspetivar uma educação mais personalizada, que parta da visão da pessoa do aluno como um todo; ii) se tomar mais consciência na escola do que foi sendo feito e torná-lo mais intencional, mais institucionalizado; iii) se incorporar neste âmbito a temática da ecologia; iv) se apostar na formação específica neste domínio, à semelhança do que outras escolas da rede já foram fazendo; v) se poder trabalhar com grupos de alunos mais pequenos do que o grupo-turma; e vi) se clarificar as diferenças e complementaridades entre áreas que gravitam no núcleo da interioridade – *“Aqui há uma certa confusão, a gente confunde EMRC com a formação cristã, com a formação para a interioridade, que são coisas completamente diferentes”* (FGP1).

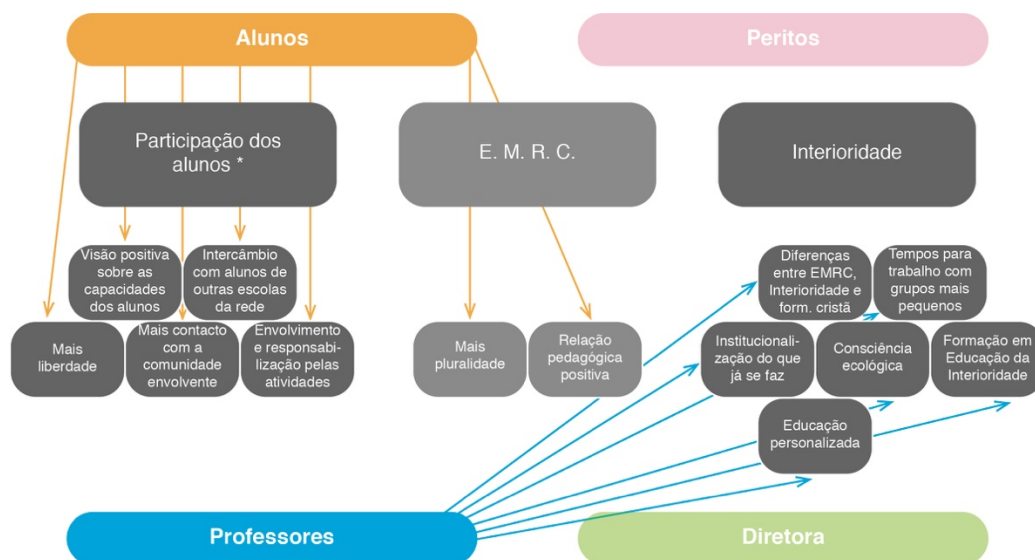


Figura 19. Mudanças desejadas II (formação integral)

Por sua vez, os alunos, considerando especificamente a disciplina de EMRC, expressaram o desejo de que as aulas se tornassem espaços de maior pluralidade, onde fosse possível a existência de relações pedagógicas positivas entre professor-aluno. Esses aspetos, que no seu entender, deveriam ser requisitos a ter em conta no futuro, são sublinhados em testemunhos como *“as aulas de EMRC são, muitas vezes, sermões de moralidade, muito do ponto de vista do professor”* e *“o professor faz parecer que o que pensamos é muito mau”* (FGA1).

Um âmbito que emergiu de forma expressiva nos depoimentos dos alunos foi o do papel que gostariam de ter na consubstanciação da formação integral, a sua participação nessa construção. Essa visão é baseada na crença que os alunos tinham nas suas próprias capacidades para assumirem um papel ativo em transformações positivas na escola. Associado a isso, os alunos reclamaram mais liberdade, com a qual poderiam crescer também em responsabilidade – *“É preciso haver uma liberdade para deixar os alunos pensar que têm um pouco de controlo sobre o que podem fazer, mas também ter responsabilidade. Um equilíbrio entre estas duas coisas”* (FGA1). A esse respeito, foi feita uma referência a outra realidade educativa em que essa participação é real:

“Eu não tenho bem a certeza qual é o país. Mas, existe um país em que os alunos participam muito nas atividades da escola. Por exemplo, eles limpam as próprias salas, eles participam a servir os almoços aos colegas, participam mais nas atividades da escola, eu acho que eles têm mais responsabilidades. Se calhar, falta-nos um bocadinho isso. Falta responsabilidade” (FGA1).

Para esse fim, consideraram que seria necessário que os adultos na escola desenvolvessem uma visão positiva sobre as capacidades de participação dos alunos no quotidiano escolar. Ao serem questionados sobre se consideravam ter autonomia e responsabilidade para assumirem um papel ativo, lamentaram: “*O problema é esse, os professores e os responsáveis já partem do princípio que vamos estragar as coisas se as formos usar*” (FGA2).

Outras mudanças desejadas pelos alunos passavam por: i) um contacto mais efetivo e regular dos alunos com a comunidade envolvente – embora os alunos considerassem importante o ambiente familiar e próximo da escola, referiam experimentar uma proteção excessiva, como se estivessem numa “*bolha*” (FGA2); e ii) um intercâmbio frequente com alunos de outras escolas da rede educativa, de Portugal e Espanha – “*Acho que teríamos a ganhar imenso na nossa formação enquanto pessoas. Acho que ganharíamos no contacto com pessoas que vivem de modo diferente do nosso*” (FGA2).

Por fim, ao nível da organização escolar, as mudanças desejadas pelos professores passavam essencialmente por questões ligadas à organização dos tempos dos alunos e dos tempos de trabalho dos professores, enquanto que, para os alunos, incidiam, uma vez mais, na sua participação efetiva, agora em questões organizacionais.

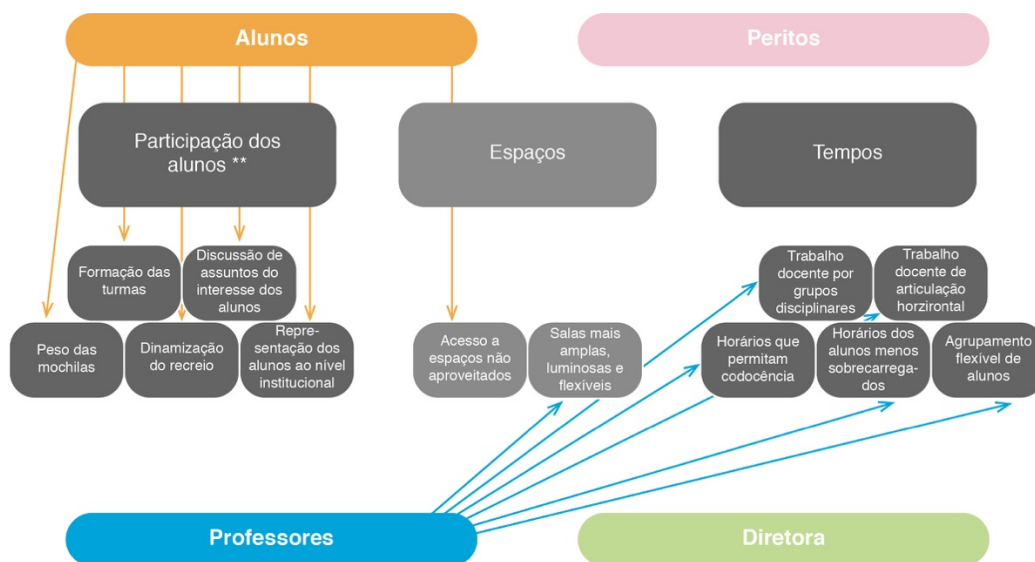


Figura 20. Mudanças desejadas III (organização escolar)

Os professores desejavam, assim, que a organização dos tempos permitisse: i) horários dos alunos menos sobrecarregados; ii) horários letivos que permitissem situações de codocência e

de agrupamento flexível dos alunos; iii) disponibilidade para trabalho docente em grupos disciplinares; e iv) disponibilidade para trabalho docente interdisciplinar, através do qual se desenvolvesse a articulação horizontal do currículo.

Os alunos expressaram os desejos de: i) poderem participar na discussão de assuntos do seu interesse; ii) terem uma representação própria a nível institucional; iii) envolverem-se na dinamização do recreio; iv) darem contributos relevantes, que consideravam poder dar, em aspetos como a formação das turmas e o peso das mochilas.

Quanto às transformações espaciais desejadas, os professores gostariam que a escola tivesse salas mais amplas, luminosas e que permitissem uma utilização mais flexível, enquanto que os alunos gostariam de ter acesso a espaços que lhes eram vedados e que se encontravam subaproveitados, como a biblioteca: “*Não faz sentido nenhum existir biblioteca se não a podemos utilizar*” (FGA1).

1.6 Visão partilhada sobre o que se pretende com a inovação

Procurando compreender se e como se tem processado, na escola, a construção de uma visão partilhada sobre o que a inovação pretende alcançar, ouvimos, já em 2022, os professores e a diretora da escola sobre os aspetos que percecionam como mais relevantes nesse processo. Como se pode constatar em baixo, na Figura 21, os dados permitiram mapear, de alguma maneira, o modo como a escola, vista por esses intervenientes, revê o caminho percorrido ao longo dos anos.

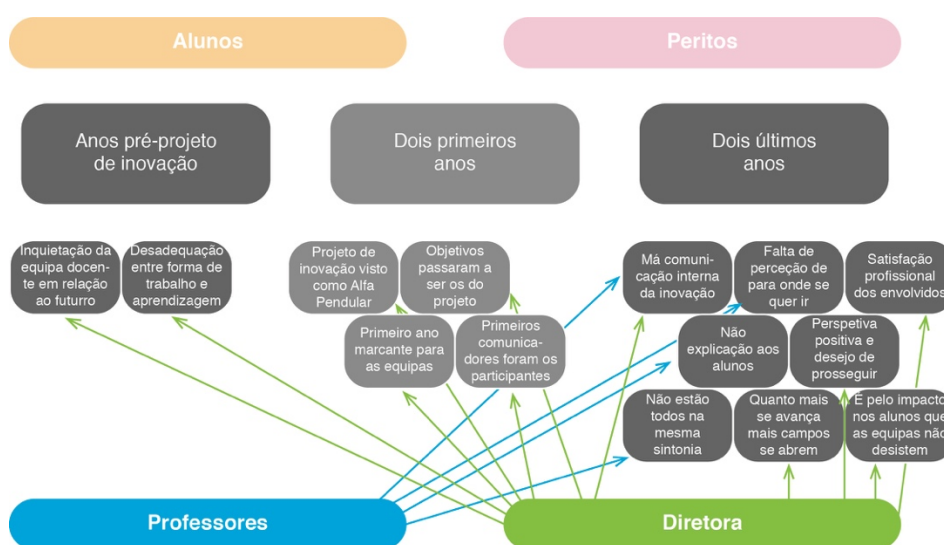


Figura 21. Visão partilhada sobre o que se pretende com a inovação

Segundo a diretora, esboçava-se já, antes do arranque do projeto de inovação da rede, um “*movimentinho*” de inovação na escola, provavelmente resultante do hábito de se fazer avaliação de desempenho individual e institucional. Nos anos letivos que antecederam esse arranque, a equipa docente exprimia um desejo grande de mudança, “*uma inquietação relativamente àquilo que estava a acontecer*”, “*em relação às aprendizagens dos alunos*” e “*em relação ao futuro*” (ED1). Na base dessa inquietação existia uma preocupação coletiva motivada pela perceção da existência de uma “*desadequação*” da forma como se trabalhava face ao modo como os alunos aprendiam. E assim a escola terá começado, nas palavras da diretora, de uma forma tímida e isolada, a fazer mudanças – a primeira iniciativa foi a reorganização do ano escolar em semestres, a que se seguiu uma consequente “*semestralização de disciplinas*”, medida que veio a ser abandonada “*devido à pandemia*” (ED1).

O surgimento do projeto de inovação da rede educativa foi, neste contexto, recebido com entusiasmo pela direção da escola e pelo corpo docente. A metáfora encontrada pela diretora para o caracterizar foi a de, na altura, ter sido dada à escola a “*oportunidade de entrar no alfa pendular, numa estrutura completamente diferente. E, portanto, eu acho que as equipas ficaram entusiasmadas verdadeiramente com isso*” (ED1). Nessa transição do “*comboio regional*” para o “*alfa pendular*”, o horizonte e os objetivos para a inovação na escola passaram, então, a ser, de acordo com a diretora, os do projeto de inovação da rede educativa – possivelmente não terá sido alheia a essa ampliação de perspetiva a circunstância de a diretora ter integrado, desde o início, a equipa executiva nacional do referido projeto.

A diretora refere que o primeiro ano foi marcante, “*uma experiência muito positiva para as equipas*” (ED1). E que, nesse período iniciático para alguns professores, foram os próprios responsáveis internos das três áreas de inovação pedagógica – ou outros participantes nos processos de formação-ação – que fizeram regularmente a comunicação do trabalho desenvolvido com a restante equipa educativa (habitualmente, em períodos de interrupção letiva). Na sua ótica, “*os primeiros entusiastas e comunicadores daquilo que estava a acontecer foram os próprios experimentadores da própria mudança*”. O motor da inovação não foi ativado, nas suas palavras, pela direção da escola – mantendo-se a metáfora da ferrovia, foram-no os próprios professores envolvidos, os “*maquinistas que estavam no comboio*” (ED1).

Nos anos subsequentes⁷⁴ ter-se-á continuado a notar, segundo a diretora, a satisfação dos professores envolvidos e a manter uma visão positiva sobre a inovação e o desejo de prosseguir. No entanto, terão sido anos muito desgastantes para o corpo docente, nos quais terá ficado demonstrado que quanto mais se avança na inovação pedagógica mais campos se abrem na escola a essa possibilidade. A diretora afirmou mesmo que foi *“pelo impacto que isto tem nos alunos que as pessoas persistem, não desistem e pensam em novos, em novos projetos, ou em saber mais sobre a interioridade, ou em alimentar a participação dos alunos”* (ED1).

Associada a esta problemática da construção de uma visão partilhada sobre o que se pretende com a inovação surge a questão da sua comunicação/disseminação interna. Nesse domínio, a diretora assume que a escola não tem sido eficaz. A comunicação existente ocorre numa base muito informal, escasseando *“momentos formais de comunicação”* que permitam enriquecer o processo e aprofundar o horizonte da inovação. Esta perspetiva é corroborada pelos professores que reconhecem um esforço significativo da escola neste projeto inovador, mas questionam se o horizonte para onde se caminha está a ser construído ou comunicado – *“Não sei se se sabe, se o colégio, se calhar não vou estar a ser simpática, percebe muito bem onde quer chegar com esta inovação”* (FGP3P1). Um exemplo dado para ilustrar esse ponto de vista prende-se com a não explicação dos processos que se estão a empreender aos alunos: *“acho que mesmo junto dos alunos, não há uma explicação, não é?”* (FGP3P1).

Pese embora os professores reconheçam que hoje em dia sabem mais do trabalho uns dos outros, uma vez que debatem nos conselhos de turma os projetos que são desenvolvidos, das suas palavras emerge a noção de que não estão todos na *“mesma sintonia”*. Sendo assim, e observando a necessidade da existência de um horizonte comum para a inovação, uma professora – que considera que esse horizonte ainda não se vislumbra ou não está suficientemente apropriado por todos – advoga a ideia de que se deve manter alguma obrigatoriedade no envolvimento das pessoas: *“como não estamos todos na mesma sintonia, alguma coisa terá que ser obrigatória que é para nós alinharmos”* (FGP3P5).

A análise dos dados apresentados permite-nos pensar, antes de mais, que o horizonte da inovação que vem sendo protagonizada na escola não é um dado adquirido. A circunstância de a rede educativa em que a escola se insere ter assumido em 2017 o desejo de “renovar por

⁷⁴ Também marcados pelo contexto pandémico do Covid-19, importa referir.

dentro o estilo de educar” dos seus centros educativos, renovação, essa, assente numa reconcetualização do papel dos alunos e do papel dos educadores⁷⁵, na qual se estabeleçam alianças renovadas com as famílias e as comunidades⁷⁶, não é, por si só, passível de orientar todas as reflexões e ações dos agentes quotidianos dessa inovação, não sendo simplesmente apropriado pelo mero facto de ter sido formulado.

Da interpretação dos dados recolhidos em 2018, numa fase de arranque do projeto de inovação, parece claro que, para os professores, a inovação constituía mesmo um imperativo, uma vez que a escola não estava a responder bem i) ao desígnio de despertar nos alunos o gosto pela aprendizagem nem ii) à promoção do desenvolvimento de competências nos alunos, relevantes para o seu futuro, como o pensamento crítico, o que parece ir ao encontro da perspetiva de autores como Fullan (2016, p. 149), para quem uma educação “irrelevante” para os alunos torna a inovação não só inevitável como necessária. Por outro lado, a circunstância de o caminho de inovação poder ser percorrido no seio da rede educativa, e com o apoio desta, foi considerada uma oportunidade, sobretudo por abrir possibilidades de aprendizagem profissional através de visitas que pudessem incluir observações de outras realidades e formas de trabalhar e a troca de experiências e partilha (Fullan e Rincón-Gallardo, 2017; Stoll, 2009).

Para que a escola se tornasse uma comunidade aprendente, os professores consideravam que seria necessário i) a existência de uma expectativa positiva sobre a mudança (Santos Guerra, 2018) e ii) o seu próprio envolvimento na construção dessa mudança, o que parece corroborar a perspetiva de autores como Ahrens (2017) e Perrenoud (2004), segundo a qual nenhuma mudança duradoura ocorre nas práticas dos professores se estes não estiverem envolvidos desde o início, tanto na tomada de decisões sobre a mudança como no respetivo planeamento. Para além disso, afigurava-se-lhes ainda como necessário que: i) estivesse associada à inovação uma formação ligada à prática, que pudesse beneficiar de apoio especializado ao longo do tempo, o que, por outro lado, parece confirmar requisitos identificados também por autores como Azevedo (2007b), Carbonell Sebarroja (2008) e Ríos e Villalobos (2016); e ii) se criassem condições organizacionais de suporte, ao nível do tempo e do modo de trabalho dos professores (“tempo de qualidade”), mas também de espaços adequados e novos materiais pedagógicos

⁷⁵ Alunos sujeitos ativos do ato de aprender, comprometidos com o seu crescimento integral, protagonistas da própria vida e agentes de transformação da realidade; e educadores em caminho permanente de inovação pedagógica e descoberta-vivência de uma espiritualidade, apaixonados pela missão de educar.

⁷⁶ Ao serviço do projeto educativo e do bem comum da humanidade.

(Cabral e Alves, 2018). Ao nível do trabalho colaborativo, para além dos aspetos referidos, os professores apontavam à necessidade de os próprios começarem a articular o trabalho pedagógico entre si, deixando subentendida, de alguma forma, a perspetiva de que a inovação deveria chegar à sala de aula (Ahrens, 2017; Hattie, 2015; Hopkins, 2008).

Quanto aos constrangimentos identificados pelos professores, estes mostravam: i) a consciência da dificuldade da mudança de uma forma de escolarização muito enraizada nos hábitos profissionais e presa à rigidez da gramática instalada na organização escolar (Cabral, 2014) – em particular, a organização do tempo letivo e do tempo de trabalho docente, mas também o ritmo desse trabalho – o que remete para os modos de trabalho docente –, o agrupamento dos alunos e a falta de espaços adequados; e ii) algum desconhecimento do que estava em causa, não só identificado em outros intervenientes (como os pais que poderiam não compreender/aceitar e os alunos não habituados a “sair da caixa”) mas também entre os próprios professores, que questionavam o porquê da inovação ali na escola (uma escola de “sucesso”) e o embarque em algo que não se sabia bem o que seria. Estas referências levam-nos a refletir que pode não ter sido feito na altura um diagnóstico que fundamentasse o projeto de inovação ou que o mesmo não foi suficientemente debatido na escola, no âmbito do processo de construção de uma visão partilhada sobre um futuro melhor (Azevedo, 2007b). Nesse sentido, convém lembrar Perrenoud (2004), quando afirma que nos processos de negociação da mudança em educação é necessário que os atores se envolvam num levantamento oportuno e encontrem um consenso sobre a existência e a importância de um problema que compartilham. Ao nível das mudanças desejadas no processo ensino-aprendizagem-avaliação, professores e alunos pareceram convergir na necessidade de se privilegiarem as aprendizagens profundas (Fullan, 2016) e de se diversificarem as estratégias de ensino, de modo a que todos os alunos aprendam. Enquanto os professores expressaram o desejo de trabalharem colaborativamente e articularem vertical e horizontalmente o currículo, e de o fazerem sem o peso excessivo que lhes recaí sobre os ombros relativo aos resultados obtidos pelos alunos na avaliação externa, estes puseram a ênfase na necessidade de o ensino lhes despertar o gosto e interesse pela aprendizagem, de assumirem um papel mais ativo e autónomo nesse processo e de o modo como a avaliação é concebida e comunicada evoluir no sentido de tornar a aprendizagem visível (Hattie, 2015).

Na perspetiva do modo como se tem processado a construção de uma visão partilhada sobre o horizonte da inovação e o caminho para lá chegar, os dados obtidos já em 2022 permitem identificar três fases – i) pré-projeto de inovação; ii) arranque do projeto; e iii) tempo atual. Os

anos anteriores ao projeto de inovação da rede são descritos pela diretora como de inquietação face aos sinais dados pelos alunos e a compreensão dos professores na escola de que seria necessário pensar o ensino-aprendizagem de forma diferente. Sendo assim, e segundo a diretora, o início do projeto de inovação da rede foi vivido com entusiasmo pelos professores na escola e os objetivos que a inovação pretendia atingir passaram a ser os enunciados pelo projeto da rede. Mas terá sido assim para todos? Sabemos que a escola não é apenas um *locus* de reprodução normativa orientada para o alcance de objetivos e finalidades, é também um *locus* de produção de outras regras do jogo (Alves, 1999; Lima, 1992).

Embora o nosso estudo não se tenha propriamente focalizado nesse período inicial, dois fatores permitem-nos, pelo menos, questionar a apropriação generalizada dos princípios e objetivos enunciados ao nível da congregação: i) por um lado, a natureza incremental do projeto e a circunstância de apenas um grupo restrito de professores ter iniciado a participação nos processos de formação-ação nas três áreas de inovação adotadas, mantendo-se um número significativo de docentes à parte; e ii) por outro, as alusões de alguns professores a que o projeto de inovação não seria mais do que a institucionalização do que já se fazia na altura. Estes dados permitem, assim, deduzir que a inovação não seria, assim, igualmente compreendida ou considerada necessária por todos.

Os dois últimos anos, no nosso país, foram caracterizados como um período de cansaço profissional dos professores. Segundo a diretora, apesar disso, a perspetiva positiva e o desejo de prosseguir o caminho da inovação mantiveram-se vivos, muito pelo impacto percebido nos alunos das atividades/projetos desenvolvidos. Todavia, os discursos dos professores deixam perceber que a compreensão de para onde se quer ir com o projeto de inovação em curso não é clara e que nem todos estão sintonizados, o que nos situa perante a perspetiva de que a definição e apropriação de um horizonte de inovação em educação é uma construção lenta, inacabada, que precisa de ser continuamente feita e detalhada pelos diversos atores sociais envolvidos (Ahrens, 2017; Fullan, 2016; Hopkins *et al.*, 2014).

É interessante notar, a esse respeito, uma aprendizagem que a diretora refere que escola fez com o caminho percorrido até agora – a de que quanto mais se avança na inovação, na procura de a fazer chegar à sala de aula, mais campos sujeitos à inovação se abrem. Essa experiência remete-nos para o conceito que Fullan e os seus colegas apelidaram de sistematicidade – a necessidade de se atuar nas diversas dimensões em jogo e de se procurar a coerência entre elas e um amplo compromisso das pessoas na compreensão do que está em causa (Fullan, 2016; Fullan e Quinn, 2016; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017). Será interessante verificar, à medida que formos

avançando na apresentação e discussão dos resultados em outras dimensões deste trabalho, de que modos essa sistematicidade se concretizou.

Um outro aspeto relacionado com o horizonte da inovação que ressalta ainda dos dados, e no qual diretora e professores parecem convergir nos pontos de vista, prende-se com a comunicação e disseminação da inovação no interior da escola, que segundo os testemunhos recolhidos não tem sido eficaz. Valerá a pena retomarmos este ponto mais adiante, em particular na dimensão da liderança e na do impacto da inovação na sala de aula.

2. Colaboração profissional docente

Apresentamos, agora, as perceções da diretora e dos professores sobre a colaboração profissional docente que vem sendo praticada na escola, focalizadas em categorias como: i) os objetivos e metas estabelecidos para o trabalho colaborativo; ii) as dificuldades; e iii) as vantagens da colaboração; iv) o desenvolvimento profissional associado à inovação em curso e à concordante colaboração docente; v) os padrões da colaboração que conseguimos identificar; e vi) as modificações do significado dado à colaboração pelos respetivos protagonistas.

2.1 Objetivos e metas do trabalho colaborativo

Estruturámos os pontos de vista sobre os objetivos e metas do trabalho colaborativo em três subcategorias, a saber: i) a centralidade dada ao benefício dos alunos; ii) a gestão do currículo de âmbito disciplinar; e iii) os projetos de inovação pedagógica, de carácter mais interdisciplinar ou transversal na escola.

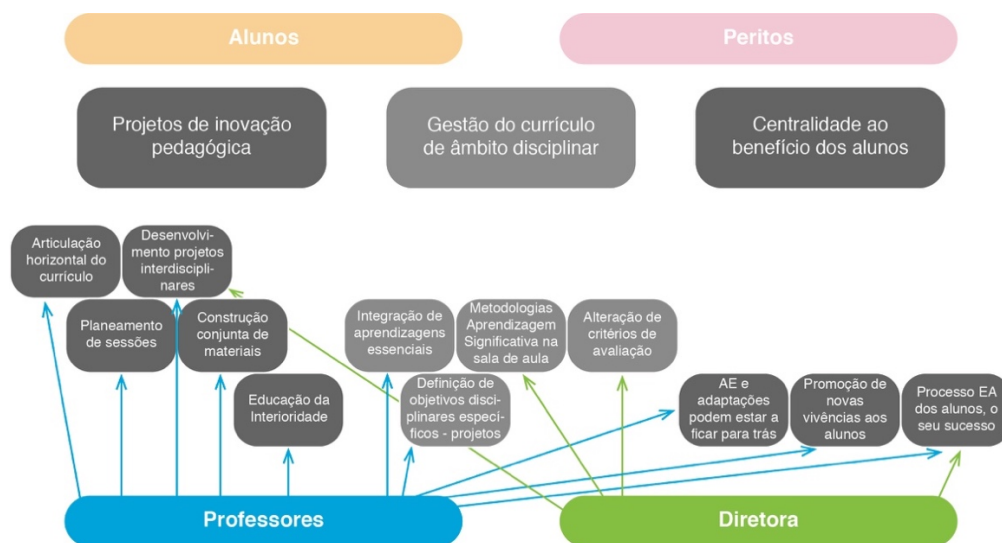


Figura 22. *Objetivos e metas do trabalho colaborativo*

A Figura 22 mostra-nos que, em relação à centralidade dada ao benefício dos alunos na definição dos objetivos e metas do trabalho colaborativo, a diretora e os professores concorrem na perspetiva de que é necessária a colaboração docente para que se possa, conjuntamente, trabalhar para o benefício do aluno, para o sucesso do seu processo de aprendizagem. Com esse propósito é referido pelos professores que o trabalho colaborativo se tem centrado na propiciação de novas vivências educativas para os alunos, através dos projetos interdisciplinares, a educação da interioridade e a participação dos alunos. No entanto, uma vez que o trabalho colaborativo se tem centrado, predominantemente, na planificação dessas ações, uma professora alerta que, perante a necessidade de se proceder a adaptações e acomodações curriculares para que alguns alunos desenvolvam as aprendizagens essenciais, a “sobrecarga” motivada pelo envolvimento nos projetos pode levar a que a discussão necessária sobre os alunos fique para trás – “*se me perguntarem o que é que, os pratos da balança, e o que é que eu prefiro, eu prefiro primeiro o aluno. Acho que nós estamos a começar pelo telhado e devíamos começar pelo inverso*” (FGP3P1).

No domínio da gestão do currículo de natureza disciplinar, a diretora reforça a importância de o tempo de trabalho colaborativo ter permitido a reflexão sobre os critérios de avaliação e a necessidade de os alterar, assim como o processo de investigação-ação levado a cabo em torno das metodologias de aprendizagem significativa (MAS) e sua aplicação na sala de aula. Os professores, por seu lado, referiram que o trabalho colaborativo, neste domínio, tem permitido a definição de objetivos disciplinares específicos a mobilizar para os projetos interdisciplinares assim como a integração das aprendizagens essenciais.

Quanto ao trabalho colaborativo alocado ao desenvolvimento das atividades/projetos de inovação pedagógica, tanto a diretora como os professores assinalam o investimento na planificação e concretização de projetos interdisciplinares. Os professores referem ainda, a esse respeito, que a colaboração tem possibilitado a construção conjunta de materiais para os projetos, a articulação horizontal do currículo, a reflexão sobre a educação da interioridade e a planificação das sessões a implementar com os alunos no âmbito dessa área de inovação⁷⁷.

É interessante notar que o documento elaborado como referencial do trabalho colaborativo⁷⁸, datado de 2021, enfatiza a relevância da centralidade do benefício dos alunos (ver Figura 23).

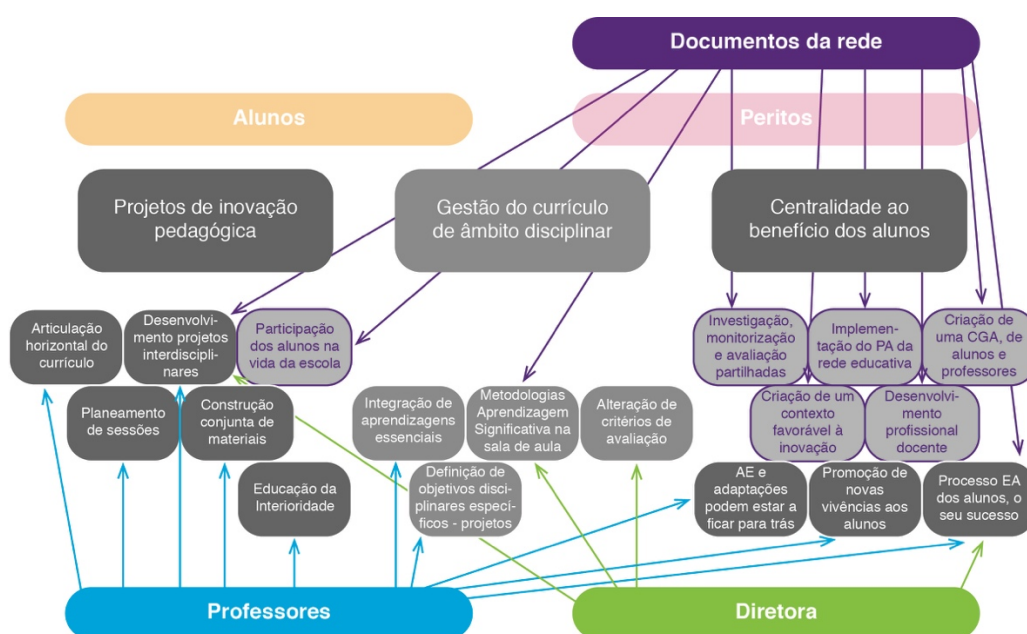


Figura 23. *Objetivos e metas do trabalho colaborativo (com a visão enunciada pela rede)*

Desde logo pela importância dada à incorporação do Perfil dos(as) Alunos(as) da rede educativa na reflexão e ação profissional das equipas docentes, mas também pela referência a que o trabalho colaborativo deve desenvolver-se num contexto favorável à inovação e ao desenvolvimento profissional docente que concretizem o desenvolvimento desse perfil de competências. O documento preconiza que a escola deve tornar-se numa comunidade global de aprendizagem, de alunos e professores.

⁷⁷ Que tem expressão no horário letivo dos alunos, como explicitado na Tabela 2.

⁷⁸ [AD7: Referencial do trabalho colaborativo da escola]

2.2 Dificuldades da colaboração

Ao nível das dificuldades da colaboração profissional docente, como se pode observar na Figura 24, foi possível identificar dois conjuntos: as dificuldades ligadas à ineficácia dessa colaboração e as dificuldades decorrentes de uma percepção de perda de reconhecimento profissional, resultante da “imposição” do trabalho colaborativo.



Figura 24. Dificuldades da colaboração

A emergência de um sentimento de perda de reconhecimento profissional nos professores com a instituição do trabalho colaborativo na escola foi identificada pela diretora, partindo da leitura que faz de que a introdução do trabalho colaborativo obrigatório terá sido acolhida por diversos professores como uma retirada da sua autonomia e como “*uma interferência na capacidade de, na possibilidade de controlo que as pessoas têm sobre o seu trabalho*”. As suas palavras deixam bem transparecer essa dificuldade: “*quando nós este ano estruturámos o trabalho colaborativo, eu acho que muitas pessoas sentiram isso como um ataque*” (ED1).

Em nosso entender, podemos ainda enquadrar no círculo do sentimento de perda de reconhecimento profissional a noção transmitida pelos professores de que, em algumas disciplinas, a extensão dos conteúdos programáticos é tal que esse fator se torna uma barreira ao trabalho colaborativo: “*a extensão dos programas que temos que dar (...) é tão grande que nós não podemos parar só para estar envolvidos*” (FGP3P5).

Em termos da percepção de ineficácia do trabalho colaborativo, a diretora assinala a questão da falta de prática, dando a entender que a acumulação de prática trará melhorias. E aponta ainda

outro ponto justificativo, no qual os professores também se reveem, que tem a ver com a focalização que tem existido em demasiadas frentes.

A esta razão os professores acrescentam diversas outras que, no seu entender, explicam porque é que o trabalho colaborativo tem sido difícil ou pouco eficaz: i) a indisponibilidade de algumas pessoas para trabalhar com outras, que acaba por invalidar que determinados projetos vão por diante; ii) a noção de que, por vezes, o trabalho desenvolvido é uma perda de tempo ou que o objeto do trabalho não é o mais necessário; iii) a noção de que o trabalho desenvolvido é muito burocrático; iv) o “facilitismo” no que é pedido; v) a alteração súbita do trabalho que é suposto fazer; vi) a alocação de professores a mais do que um ciclo – *“No fundo, eu já não vou decidir nada, já, já estou a implementar uma coisa que não foi pensada colaborativamente. E eu acho que isto é, é complicado para nós de gerir. E, e faz-nos sentir desmotivados”* (FGP3P1); e vii) o facto de o tempo disponibilizado para o trabalho colaborativo ser reduzido e claramente aquém das necessidades – *“o trabalho colaborativo acontece às quatro e meia da tarde⁷⁹ quando toda a gente já está muito cansada”* (FGP3P4).

2.3 Vantagens da colaboração

Os dados recolhidos apontam para que as vantagens da colaboração incidem, essencialmente, no desenvolvimento profissional e na construção de uma visão de conjunto. Os professores percecionam como fatores de desenvolvimento profissional: i) a possibilidade de beneficiarem do olhar crítico dos pares; e ii) a oportunidade de partilharem experiências.

⁷⁹ Às quartas feiras.

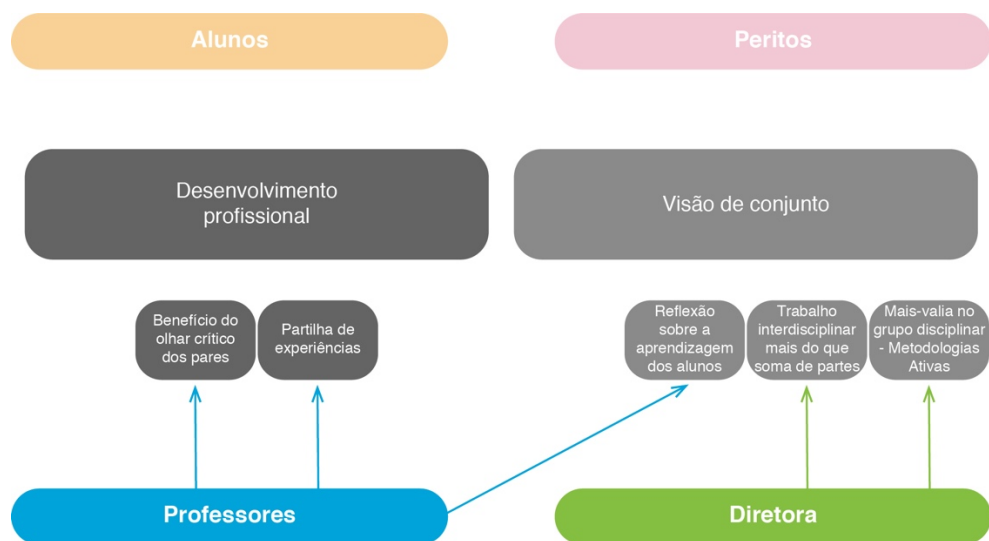


Figura 25. *Vantagens da colaboração*

Relativamente à construção de uma visão de conjunto, os professores destacam que a colaboração lhes dá a possibilidade de pensarem conjuntamente na aprendizagem dos alunos. A diretora sublinha ainda que i) ao nível dos grupos disciplinares, a aprendizagem das MAS tem sido uma mais-valia que o trabalho colaborativo tem possibilitado, e que ii) o trabalho interdisciplinar deixou de ser desenvolvido como junção de diferentes peças – *“Aquilo que nos têm dito é que finalmente não precisam de trabalhar somando partes, mas podem ver em conjunto aquilo que é importante”* (ED1).

2.4 Desenvolvimento profissional docente

Centrando agora a atenção no desenvolvimento profissional associado à colaboração docente, os aspetos destacados pelos professores e pela diretora encontram-se na Figura 26.

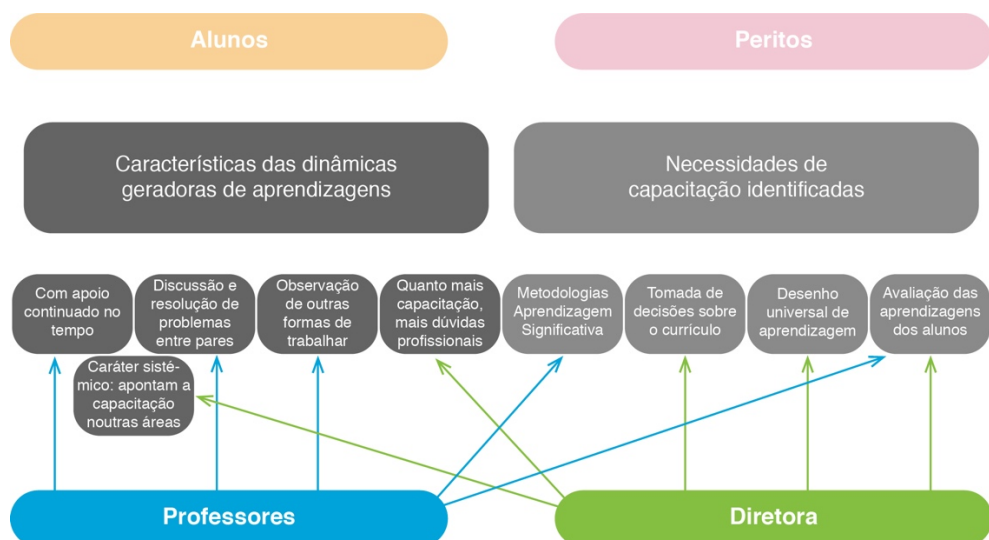


Figura 26. *Desenvolvimento profissional docente*

Assinalamos, por um lado, as características das dinâmicas de capacitação que os intervenientes consideram ser geradoras de aprendizagem, e, por outro, as necessidades de capacitação que os mesmos foram capazes de identificar.

Em relação às dinâmicas geradoras de aprendizagens, os professores apontam como mais significativas: i) as que permitem a discussão e resolução de problemas entre pares; ii) as que contemplam a observação de outras formas de trabalhar; e iii) as que facultam apoio continuado no tempo. A diretora refere, no que poderíamos considerar como de modo complementar aos pontos de vista dos professores, que: i) por um lado, quanto maior a capacitação maior o número de dúvidas espolietadas – *“a capacitação é cada vez maior, mas miraculosamente as dúvidas também são sempre cada vez mais, e porque as pessoas são muito exigentes no bom sentido”* (ED1); e ii) por outro, que a capacitação nas áreas de inovação pedagógica adotadas revelam necessidades de capacitação noutras áreas – a diretora utiliza palavras como *“contaminação”*, *“desmultiplicação”* e *“contágio”* (ED1).

No âmbito das necessidades de capacitação identificadas, os professores referem as MAS, enquanto a diretora menciona o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) e, de modo genérico, a tomada de decisões curriculares – *“tomar decisões sobre o currículo é muito difícil”* (ED1). Para além disso, ambos confluem numa área nevrálgica, a da avaliação dos alunos. Segundo a diretora, a área de inovação pedagógica de Gestão do Currículo lançou um *“incêndio, no bom sentido da palavra”* relativamente a esta questão da avaliação dos alunos. A seu ver, *“depois o incêndio, e bem, alastra e toca tudo”* (ED1).

Estas referências parecem reforçar a perspectiva de uma formação continuada, desenvolvida no espaço da profissão, “resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1125).

Parece-nos surgir, assim, ligado ao desenvolvimento profissional docente, o papel do professor como “investigador-inovador” das práticas na escola (Silva, 2016, p. 57). Através dele é possível, então, enquadrar o desenvolvimento profissional docente nos conceitos de escola e de currículo, enquanto contexto de ação e espaço de intervenção profissional (Marcelo, 1999; Silva, 2016).

As lógicas de desenvolvimento profissional docente focadas em situações de ensino-aprendizagem-avaliação, contextualizadas, reforçam, assim, a ideia da estreita ligação entre o desenvolvimento profissional docente, o desenvolvimento de culturas colaborativas e a aprendizagem organizacional da própria escola (Darling-Hammond *et al.*, 2017; Marcelo, 1999). Na esteira de autores como Fullan (2016), que apontam a aprendizagem profissional em contexto como a única que pode ajudar a transformar as salas de aula, a escola desempenha um papel central no desenvolvimento profissional docente.

Será interessante, por isso, cruzar mais à frente esta questão com outras dimensões do nosso estudo, em particular com o impacto da inovação na sala de aula, nos pontos do impacto da inovação na aprendizagem dos professores e o impacto da inovação na aprendizagem da escola.

2.5 Padrões da colaboração

Na tentativa de encontrar possíveis padrões nos modos de colaboração docente, pareceu-nos fazer sentido organizar as percepções dos professores e da diretora em tornos de três dilemas ou tensões que emergiram dos relatos sobre as suas experiências, tanto ao nível do que deve originar o trabalho colaborativo como do para quê esse trabalho deve servir: i) a predisposição dos professores para colaborar *versus* a imposição de terem de o fazer; ii) a partilha do que se faz *versus* a construção conjunta de materiais; e iii) a reflexão *versus* a ação.

A Figura 27, em baixo, apresenta os pontos de vista da diretora e, especialmente, dos professores, organizados, então, em função das três subcategorias referidas.

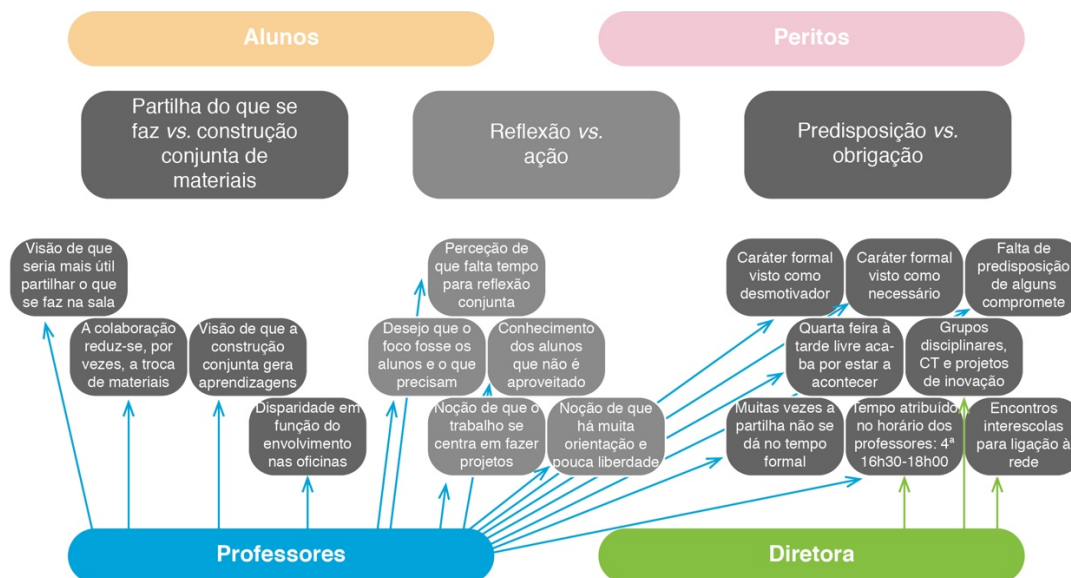


Figura 27. Padrões da colaboração

Uma das tensões latentes nos discursos centra-se, como já vimos, na dicotomia entre a predisposição para a colaboração e a imposição dessa “forma” de trabalho. Sobre esta questão, a diretora assume que i) foi estabelecido um tempo no horário dos professores para o trabalho colaborativo – quartas feiras, das 16h30 às 18h00 – e que ii) se definiu que esse tempo serviria para trabalho em grupos disciplinares, desenvolvimento de projetos de inovação pedagógica e reuniões de conselho de turma, bem como iii) alguns momentos de encontro entre escolas, por área de inovação, de acordo com a calendarização estabelecida ao nível da rede.

Das referências feitas pelos professores transparece, efetivamente, esta tensão. Por um lado, através de opiniões que afirmam que o trabalho colaborativo já se fazia naturalmente e que não é necessário que ele ocorra ou tenha de ocorrer com hora marcada, sugerindo que essa imposição e formalização o torna desmotivador. E, por outro, através de pontos de vista contrários que defendem que a formalização e sistematização do trabalho colaborativo é necessária.

Outras questões levantadas pelos professores acentuam esta problemática: i) a constatação que a falta de predisposição de alguns para a colaboração profissional com os pares compromete seriamente o trabalho do conjunto; ii) a leitura de que o tempo específico definido para o trabalho colaborativo é insuficiente, abrindo-se aqui um duplo “problema” – um, que tem que ver com a ideia que, por vezes, a necessidade de colaboração não se dá no tempo estabelecido no horário mas pode surgir antes (pode não ser necessário “*ali*” ou “*só ali*”), e outro, que aponta para a circunstância de, para alguns professores, sendo-lhes colocada a obrigatoriedade de

trabalharem colaborativamente num determinado horário, partilham ali e não partilham “*mais nada fora*” (EP1P13); e iii) a referência a que, apesar do trabalho colaborativo ter sido introduzido no horário, há situações que mostram que “*a quarta feira à tarde livre (...) acaba por ser o que está a acontecer mais ou menos*” na escola (EP1P13).

Uma outra tensão brota da dualidade reflexão *versus* ação, no fundo se o trabalho colaborativo praticado incide (ou deve incidir) mais na reflexão conjunta ou na ação conjunta. Aqui, emerge das elocuções dos professores a perspectiva de que o trabalho colaborativo desenvolvido se centrou, essencialmente, em “fazer projetos” e que têm faltado tempo e oportunidade para a reflexão conjunta. Reforçando esse ponto de vista, foi veiculado o desejo que o foco das reuniões de trabalho passasse a estar centrado nos alunos e no que eles precisam. Uma professora chegou a afirmar que existe um conhecimento sobre os alunos que, com o foco atual das reuniões de trabalho colaborativo, não é aproveitado.

Outra ideia a reter das palavras dos professores tem a ver com a noção de que existe muita orientação sobre o trabalho a desenvolver colaborativamente, mas pouca liberdade para que os próprios participem nessa definição.

Relativamente à terceira tensão assinalada, os professores discorreram opiniões não antagónicas, tais como: i) a perceção de que a colaboração, por vezes, se reduz à troca de materiais produzidos individualmente; ii) a experiência de que a construção conjunta de materiais é geradora de aprendizagens; e iii) a convicção de que poderia ser mais útil que a partilha incidisse sobre o trabalho que se faz habitualmente na sala de aula.

Para além disso, parece-nos ainda importante destacar o testemunho de uma professora, que salienta a existência de uma notória disparidade no envolvimento e compromisso no âmbito do trabalho colaborativo praticado na escola, em função da participação (ou não) dos professores nas equipas das três áreas de inovação pedagógica adotadas. Essa ideia é corroborada por uma outra professora que, não tendo estado envolvida em nenhuma delas, testemunha: “*eu estou um bocadinho à margem porque nunca fiz parte*” (FGP3P5).

Tendo consciência que o trabalho colaborativo docente tanto pode perpetuar práticas pedagógicas conservadoras como aumentar as estratégias inovadoras de ensino (Hargreaves e O’Connor, 2018), cruzamos os dados acabados de apresentar com padrões de interação docente sistematizados por autores que mobilizámos no enquadramento teórico deste estudo. Nesse sentido, parece-nos adequado enquadrar as formas de colaboração praticadas na escola em estágios distintos, mesmo na ponderação de padrões definidos por um mesmo autor. Começando a análise pelos tipos de colaboração docente estabelecidos por Krichesky e

Murillo (2018), que focalizam as práticas conjuntas dos professores, podemos posicionar a colaboração docente praticada na escola: i) no âmbito do “desenvolvimento conjunto” – considerando as equipas que vêm sendo alocadas às três áreas de inovação –, na medida em que essa colaboração pode significar a conjugação de esforços para gerar um produto final (um projeto interdisciplinar, por exemplo) –; apesar de os autores defenderem que este estágio de colaboração assenta, à partida, em partilhas com grande potencial para gerar novas aprendizagens, saber-se se as geram ou não é algo complexo e dependerá do papel que cada membro assuma no processo e da sua interação com os colegas (em alguns casos, os professores limitam-se a executar tarefas operacionais, em outras ocasiões estão envolvidos em tarefas de design e planeamento conjunto); ou ii) no plano mais básico da “coordenação” – considerando, por um lado, a circunstância de ainda existirem professores na escola que não participaram em processos de formação-ação ligados à inovação em curso, e, por outro, o peso ainda limitado que a colaboração docente tem no todo do trabalho que é desenvolvido –, uma vez que nessas situações são fornecidas pautas para a ação individual, sem que seja necessário um trabalho verdadeiramente articulado com outros – esse nível de colaboração docente não requer que os professores compartilhem valores ou visões comuns sobre o ensino nem promove necessariamente a aprendizagem dos professores. Segundo Krichesky e Murillo (2018), a modalidade mais avançada da colaboração docente passa pela “resolução de problemas” partilhada – trata-se, nesse caso, de encontrar possíveis soluções para situações percecionadas como problemáticas. Os espaços de discussão, nesse contexto, permitem avaliar alternativas, discutir decisões já tomadas ou planear intervenções conjuntamente. Uma visão comum é construída para orientar a análise e a busca de soluções e gera-se um corpo de informação que serve como fonte de aprendizagem para os professores.

Fazendo o mesmo exercício com a categorização das culturas colaborativas de Fullan e Hargreaves (1992), identificamos também traços característicos de diferentes tipologias, aliás presentidos nas tensões emergentes das narrativas dos professores. Desde logo, a “balcanização”, uma vez que a existência de grupos orientados para a inovação não reflete uma cultura colaborativa subjacente à escola como um todo. Mas também a “colaboração confortável”, que subsiste em perspetivas que reforçam que a forma habitual de trabalhar é informal, casual e amistosa, em vez de organizada e eficiente, e, possivelmente de modo predominante, a “colegialidade artificial”: a imposição de um conjunto de procedimentos formais específicos, no âmbito das áreas de inovação adotadas, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à partilha entre colegas (bem como a outras formas de trabalho

conjunto) constitui, segundo os autores, um artificialismo administrativo concebido para concretizar a colegialidade nas escolas em que ela esteve ausente. Uma vez que as culturas colaborativas não surgem por si próprias, é uma forma de pôr os docentes em interação. Podendo ser um primeiro passo em direção ao “profissionalismo interativo” ou ao “profissionalismo colaborativo” (Hargreaves e O’Connor, 2018), Fullan e Hargreaves (1992) advertem, contudo, que pode ser uma “faca de dois gumes”: se concretizada de forma inadequada, podendo tornar-se num substituto rápido e escorregadio das culturas colaborativas dos professores e reduzir a motivação dos educadores para cooperarem mais.

2.6 Modificações no significado dado à colaboração

Relativamente às modificações no significado atribuído à colaboração, enquadrámos a nossa análise em três subcategorias – o entusiasmo ligado à ideia de melhoria, a perda de controlo e a necessidade de um salto qualitativo – que correspondem, em certo sentido, a três tempos: i) o inicial, de arranque do projeto de inovação (o passado); ii) o atual, de algum esmorecimento do entusiasmo inicial e de confronto com dificuldades e limitações (o presente); e iii) o próximo, desejado, no qual se possa aperfeiçoar a colaboração (o futuro). É esse quadro que se apresenta na Figura 28.

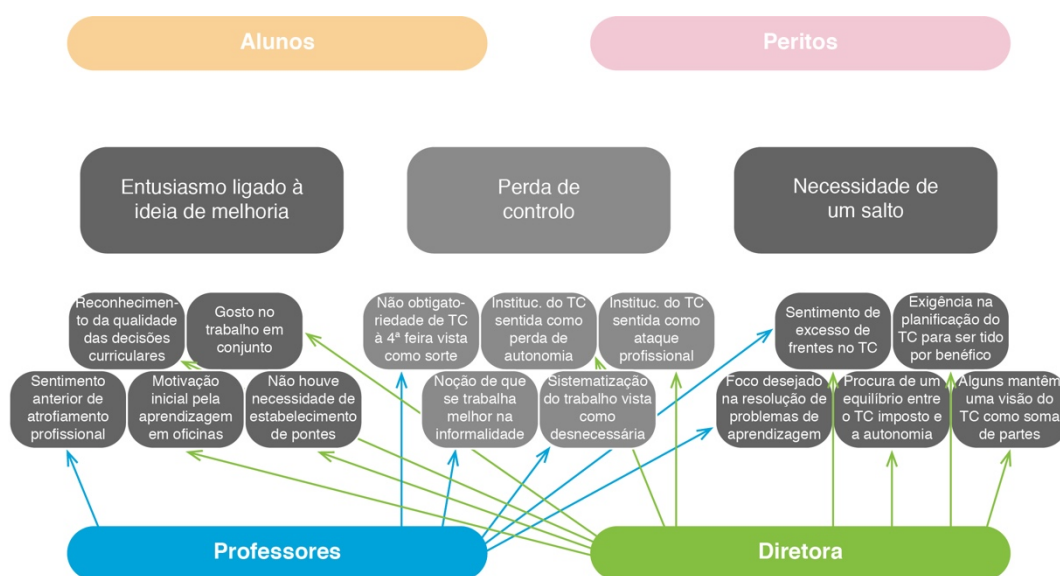


Figura 28. Modificações no significado dado à colaboração

De acordo com os professores e a diretora, os anos iniciais do projeto de inovação foram anos em que a colaboração docente na escola foi encarada com entusiasmo. Por um lado, os

professores caracterizaram o período anterior a esse como sendo de algum atrofiamiento profissional, surgindo, assim, o projeto de inovação como uma oportunidade de crescimento. E, por outro, a diretora assume que foi notório nos professores i) o gosto no trabalho conjunto com os pares, e ii) a motivação gerada com o trabalho organizado por oficinas de inovação pedagógica (OIP), tanto através das equipas formadas na escola como das equipas alargadas com professores de outras escolas da rede. Esse entusiasmo, no entender da diretora, também ficou patente: i) no facto de não ter sido necessário qualquer esforço no sentido do estabelecimento de pontes entre pessoas eventualmente indisponíveis; e ii) na qualidade dos projetos interdisciplinares desenvolvidos – *“era completamente impossível há seis anos atrás. (...) haveria professores que fariam o seu, o seu guião, a sua coisa, para o seu projeto, da sua disciplina, maravilhosamente (...). Em conjunto, colaborativamente, (...) tenho muitas dúvidas que (...) fosse possível”* (ED1).

Coincidindo com o tempo atual, fica patente algum desencantamento nos professores, que, no entender da diretora, se fica a dever, em grande medida, ao sentimento de perda de autonomia profissional decorrente da obrigatoriedade de terem de trabalhar colaborativamente num determinado horário⁸⁰. Segundo diz, o processo de reconquista dessa autonomia ainda levará um certo tempo:

“Acho que é uma coisa que vai demorar um bocadinho até ser uma prática em que (...) o controlo e autonomia dos professores, que eles sentiram que perderam com esta institucionalização do trabalho colaborativo, eles sintam que a reganharam e que isso está lá” (ED1).

A esse respeito, nos discursos dos professores destacam-se ideias como:

i) o trabalho colaborativo seria mais proveitoso sem obrigatoriedade, numa base informal –

“Nós vamos fazendo isso (...) no nosso dia a dia, com um carácter informal, não é? (FGP3P6)”.

“Mas nós fazemos com um café na mão” (FGP3P4).

⁸⁰ Importa referir que em 2021-2022 a direção da escola optou por, mantendo as áreas de inovação pedagógica, prescindir de uma organização das equipas docentes por OIP. Os motivos subjacentes a essa alteração passaram: i) pelo desejo de harmonização do trabalho pedagógico em torno da inovação, procurando-se desenvolver as três áreas numa perspetiva integrada; e ii) pela facilitação da organização interna do trabalho (uma vez que os professores envolvidos na inovação não estariam distribuídos por diferentes OIP, evitar-se-iam assim constrangimentos na sua convocatória para reuniões de trabalho de diferentes âmbitos à quarta feira à tarde). Foi nesse contexto que se “alargou” a perspetiva de trabalho colaborativo e se optou pela sua inclusão no horário não letivo de (um número alargado de) professores.

“(...) *Exatamente* (FGP3P6)”;

ii) a sistematização do trabalho desenvolvido no âmbito da inovação pedagógica (matrizes de planificação, guiões, instrumentos de avaliação, etc.) não é imprescindível – “*documentos, criar documentos, que nos faz, se calhar, perder um bocadinho de tempo, que podíamos aproveitar para mais inovação ou (...) para tentar fazer, melhorar* (FGP3P4)”;

iii) a circunstância de alguns professores não terem, no seu horário, obrigatoriedade de desenvolver trabalho colaborativo ser percecionada como uma sorte.

Numa perspetiva de olhar mais para o futuro próximo, para aquilo que a colaboração profissional docente pode (desejavelmente) vir a ser, os professores fazem referência à necessidade de o trabalho colaborativo se passar a focar na resolução de problemas de aprendizagens dos alunos –

“*O trabalho colaborativo tem que passar por aí, tem que passar por ser aquilo que nós estamos a fazer aqui, se estivesse a ser feito nos grupos disciplinares (...) E a debater, a dar exemplos de alunos: – Eu tenho este aluno assim, o que é que tu fazes com o teu aluno, que até tem umas características semelhantes? Que estratégia é que estás a aplicar para ajudar aquele aluno? O que é eu posso tirar dali?* (FGP3P4)” –,

e não se dispersar em demasiadas frentes. Esta noção de que o trabalho colaborativo se tem focalizado num excesso de âmbitos também é perfilhada pela diretora, para quem será necessário melhorar no sentido de se construir uma visão comum do trabalho colaborativo como um todo, e não como soma das partes. Nesse sentido, identifica dois desafios: i) conseguir-se encontrar um equilíbrio entre o trabalho colaborativo “imposto” e o sentido de controlo e autonomia profissional dos professores; e ii) planificar-se com mais exigência e cuidado o trabalho colaborativo para que ele possa ser percecionado como benéfico, como uma mais-valia.

Os pontos de vista dos professores e da diretora confirmam com nitidez a tese enunciada por Krichesky e Murillo (2018) sobre a colaboração profissional docente, na qual os autores reconhecem o quão árduo que é desenvolvê-la numa escola. No seu entender, como já vimos, isso fica a dever-se: i) às condições físicas e estruturais das organizações escolares; ii) à falta de oportunidades de capacitação que contribuam para o desenvolvimento de competências ligadas ao trabalho colaborativo; e iii) à capacidade limitada de gestão de posições divergentes. Efetivamente, parece-nos relativamente fácil constatar que o passo dado no plano organizacional do estabelecimento de um tempo de trabalho semanal de 90 minutos no horário

docente para “trabalho colaborativo”, tendo sido determinante na afirmação da importância desta dimensão no âmbito da inovação em curso na escola, não deixou de salientar, por contraste, que esse tempo é ainda uma mínima parte do tempo de trabalho não letivo dos professores – quase uma pequena concessão que não altera substancialmente os modos de trabalho instituídos, predominantemente não colaborativos. Por outro lado, à constatação a que chegaram de que a escola havia sido demasiado ambiciosa e o trabalho colaborativo havia abraçado demasiadas frentes, diretora e professores pareceram sempre concluir que seria benéfico reduzir o alcance de âmbitos a que aquela modalidade de trabalho tenta abarcar, não levantando a hipótese de a organização dos tempos e modos de trabalho docente poder evoluir de modo a dar resposta a esse incremento de complexidade.

Essa evolução não será imune às representações dos próprios professores sobre a colaboração docente e o papel que ela pode desempenhar na melhoria escolar, em particular ao nível da melhoria das aprendizagens dos alunos. Reforçando essa ideia, é interessante assinalar um paradoxo saliente no comportamento dos professores, detetado pela diretora: por um lado, transmitiam a ideia de que queriam trabalhar juntos e que não tinham condições para isso; e, por outro, ao serem criadas essas condições, percecionaram que lhes estava a ser retirada autonomia e controlo profissional sobre o seu trabalho.

A capacidade limitada de gerir posições divergentes, por sua vez, fica patente i) na indisponibilidade de algumas pessoas trabalharem com outras, o que acaba por comprometer o trabalho e o desenvolvimento de determinados projetos com os alunos, e ii) na dificuldade sentida pelos coordenadores internos das áreas de inovação em imprimirem, nas respetivas equipas, modos de trabalho mais congruentes com as necessidades da inovação – questão que problematizaremos mais adiante na dimensão do impacto da inovação na sala de aula –, não assumindo o seu papel como parte de uma liderança pedagógica distribuída, o que poderá justificar a referência dos professores à falta de controlo sistemático do trabalho que é feito colaborativamente.

Na senda da escola como lugar onde mora e onde se pode desenvolver “capital profissional” nas pessoas e nas equipas (Hargreaves e Fullan, 2012), é interessante, todavia, apreciar as modificações no significado dado à colaboração docente na escola. Do entusiasmo inicial dos professores ligado à aprendizagem conjunta desencadeada pelas estratégias de “capacity building” lateral proporcionadas pela rede (Bolívar, 2017; Fullan, 2016; Hopkins *et al.*, 2014; Stoll, 2009), passando pelo sentimento de perda de controlo e autonomia profissional experimentado no choque com a introdução da obrigatoriedade generalizada do trabalho

colaborativo, chega-se à compreensão de que o modelo atualmente adotado se revela insuficiente para i) responder às necessidades identificadas no âmbito da inovação em curso⁸¹, ii) corresponder ao desejo expresso pelos professores de focalizar as reuniões de trabalho na resolução de problemas de aprendizagem dos alunos e iii) fazer desenvolver as culturas colaborativas da escola, tornando real a experiência de que esse trabalho colaborativo é não só necessário como benéfico.

Nesse sentido, os dilemas observados nos discursos dos professores e da diretora podem ser encarados como sinais de vitalidade do próprio desenvolvimento das culturas colaborativas na escola, marcas de um caminho que está a ser e deverá continuar a ser percorrido. Sob esse ponto de vista, a dimensão da colaboração profissional docente – determinante nos processos de inovação ao nível da escola – é, uma vez mais, revelada como uma realidade que não nasce pronta (ou ensinada), mas o resultado de uma construção conjunta e deliberada, profundamente articulada com as outras dimensões em jogo.

Ainda que possa constituir a “área mais difícil numa escola”, como admite a diretora, é passível de aprofundamento e de aproximação a formas de colaboração profissional enquadradas pelas culturas de integração, para usarmos a aceção de Fullan e Hargreaves (1992). Como base nos resultados, mirando o objetivo de centrar a focalização do trabalho colaborativo na resolução conjunta de problemas de aprendizagem dos alunos, percebemos que fatores como i) a reflexão sobre as alterações organizacionais que o poderão facilitar, ii) a planificação com rigor e pormenor do(s) tempo(s) de trabalho colaborativo, e iii) o aprofundamento do horizonte da inovação: para onde se quer ir e qual o caminho para lá chegar, poderão facilitá-lo. Esse detalhamento poderá, porventura, permitir que se ultrapasse um certo impasse a que se chegou, e que podemos ler nas palavras da diretora:

“Portanto se calhar, nós próprias, direção, entusiasmadas com esta capacidade de trabalho colaborativo, achamos que as pessoas poderiam simultaneamente pensar em metodologias, em projetos, em mudar critérios, em fazer não sei o quê, quando na verdade isso se calhar é um exagero” (ED1).

Será um exagero a compreensão do carácter sistémico dos domínios centrais à articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação, ou o exagero estará em querer fazer isso apenas às quartas à

⁸¹ Embora se tenha noção de que esse tempo disponível acabou por ser alvo de um “transbordamento de missões”, extravasando o âmbito dos processos inerentes à inovação.

tarde, mantendo o resto do tempo para um trabalho predominantemente isolado? Não será este um desafio premente à organização escolar?

3. Liderança

No âmbito da dimensão da liderança escolar, implicada e coconstrutora da inovação, os resultados que em seguida apresentamos e discutimos organizam-se em torno dos tópicos: i) alocação de recursos à inovação estrategicamente; ii) estabelecimento de objetivos e expectativas; iii) facilitação da tarefa profissional docente; iv) envolvimento nos processos de formação; v) comunicação da inovação; e vi) liderança da aprendizagem e do desenvolvimento docente.

3.1 Alocação de recursos estrategicamente

Transparece das palavras da diretora que a criação de condições organizacionais para que as equipas docentes se envolvam nos processos de formação-ação ligados à inovação parte i) em primeira instância, do diálogo próximo e fácil, próprio da cultura escolar existente, e ii) do conhecimento profundo que se tem de cada pessoa, individualmente.

Como apresentado esquematicamente na Figura 29, a diretora considera que as condições são criadas a partir de uma cultura de diálogo que predomina na escola, uma vez que se vive do “diálogo informal”, que “é interessantíssimo, é próximo, é orgânico” (ED1). Nesse sentido, as pessoas sentem à-vontade suficiente e dirigem-se à direção e à diretora para propor o que lhes parece adequado. No entanto, a própria diretora reconhece que o diálogo informal, sendo uma característica prezada pelas pessoas e pela instituição, “pode não ser sustentado” ou suficiente para sustentar o trabalho inovador –

“Portanto, depois um dia desaparece aquela pessoa, ou já não há aquela oportunidade e depois aquilo não ficou enraizado (...) como vivemos muito de proximidade, e falamos, e a porta está sempre aberta (...) é preciso ter muito cuidado com isso porque depois não há mecanismos” (ED1).

Por outro lado, a diretora refere que a alocação de professores a diferentes papéis e responsabilidades que lhes são confiados surge i) de uma preocupação e atenção permanente dadas à identificação e potenciação dos talentos que as pessoas têm e ii) da intenção de lhes irem sendo atribuídas “lideranças, pequenas lideranças, chamemos-lhe assim, para que isso possa contribuir para a melhoria e para a inovação” (ED1). Essa “promoção” e “aproveitamento” é, a seu ver, muito bem acolhida pelos professores, que se sentem

reconhecidos e motivados a fazer cada vez melhor. A diretora diz que, habitualmente, os desafios lançados aos professores são, a esse nível, muito certos, embora identifique o perigo de sobrecarga de tarefas e responsabilidades atribuídas a algumas pessoas, que é preciso evitar.

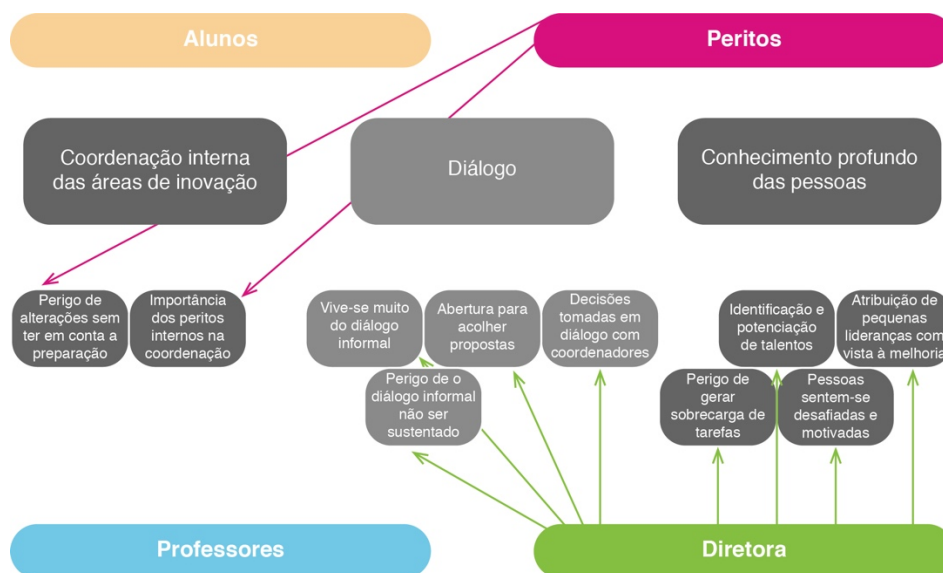


Figura 29. Alocação de recursos estrategicamente

No que diz respeito à alocação de professores à coordenação interna das áreas de inovação, considerando as opções feitas pela escola para o ano letivo 2021-2022, os peritos nacionais alertam, contudo, para a importância de esse papel ser desempenhado por professores preparados ao longo dos anos, peritos internos capazes de apoiar as pessoas e as dinâmicas em desenvolvimento. Concretamente numa das áreas de inovação, a da participação dos alunos, a alteração da coordenação interna, que passou a ser desempenhada por uma professora sem participação anterior nos processos de formação-ação dessa área, representou uma dificuldade adicional no apoio à reflexão e ao apoio ao desenvolvimento da inovação nesse campo –

“Neste momento nós confrontamo-nos com outras dificuldades que é, que tem que ver com uma mudança que houve na coordenação interna, e num alargamento também que houve para levar a participação para o pré-escolar e para o primeiro ciclo e, portanto, de repente há três coordenações, que é uma riqueza, claro, mas não houve um momento em julho de capacitação. E, portanto, são pessoas que entraram de novo e, portanto, estamos a tentar reconstruir um, quer dizer, aqui um sentido, um alinhamento, modos de trabalho que não têm sido sempre fáceis” (FGPe1Pe1).

3.2 Estabelecimento de objetivos e expectativas

Quanto ao papel da liderança escolar no estabelecimento de objetivos e expectativas relativos à inovação, os professores centram a sua análise sobretudo no papel que a diretora tem no seu próprio desenvolvimento profissional.

Conforme se pode ver na Figura 30, os professores i) consideram que a motivação da diretora relativamente ao projeto de inovação criou uma motivação generalizada no corpo docente, ii) sentem que a diretora deseja que cada profissional se desenvolva ao máximo e transmita esse máximo aos alunos, iii) percebem que a direção dá o seu melhor e os faz crescer profissionalmente – “aquilo que eu aprendi de setembro até aqui é muito grande (...) E isso foi inculcado também pelo colégio, que me obrigou, também porque eu quis ser melhor, e corresponder àquilo que o colégio exigia” (FGP3P3) –, e iv) creem que os desafios da direção têm sido importantes para o seu crescimento profissional.

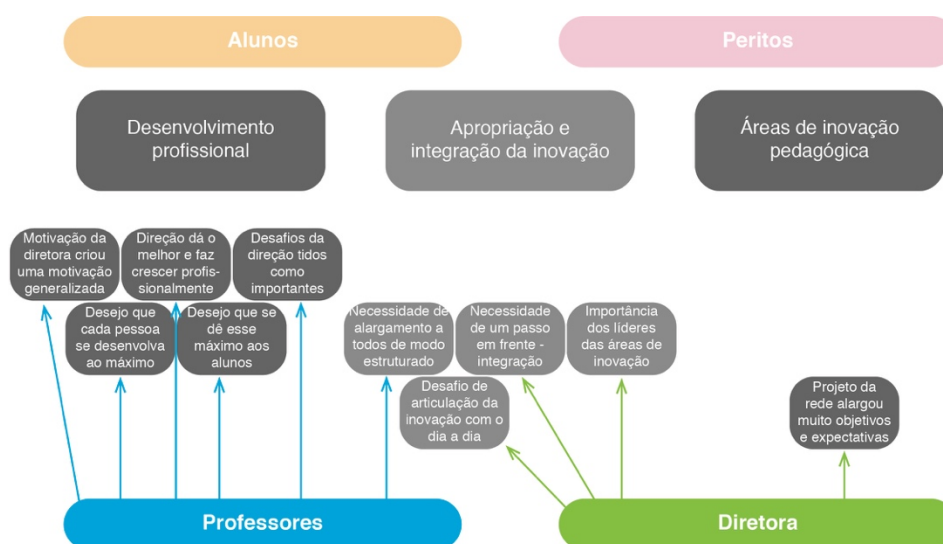


Figura 30. Estabelecimento de objetivos e expectativas

No âmbito específico das três áreas de inovação pedagógica adotadas, a diretora é da opinião que o projeto de inovação desencadeado e apoiado pela rede educativa permitiu alargar muito os objetivos e as expectativas de desenvolvimento nesses campos específicos – a tal entrada no alfa pendular, a que fizemos referência anteriormente. Dando como exemplo a Educação da Interioridade, a diretora alude a que essa área de inovação já tinha sido incorporada na escola antes do aparecimento do projeto de inovação, mas que esse aparecimento permitiu encará-la com outro fôlego: “no comboio regional estava a Educação da Interioridade e, portanto, quando ela surgiu (...) nós já tínhamos iniciado, e felizmente pudemos apanhar o alfa pendular,

porque também iniciámos de uma forma muito experimental e isso foi uma grande ajuda” (ED1).

Numa ótica de perspetivar o desenvolvimento da inovação na escola, a diretora assume a necessidade de se dar um passo em frente, com o propósito de uma abordagem que integre e articule as áreas de inovação e não as continue a trabalhar isoladamente. Outro grande desafio que identifica é o da articulação da inovação com o dia a dia da escola – “estamos a querer mudar o mundo todo e estamo-nos a esquecer da atividade de segunda feira” (ED1). Para esse desiderato atribui grande importância às lideranças intermédias que vão surgindo no contexto da inovação, “essas lideranças, os líderes dos projetos, os líderes responsáveis pelos projetos de participação, de interioridade, dos participantes da gestão de currículo, e esta liderança partilhada”, que vão provocando uma “contaminação” que “foi muito importante e é muito importante” (ED1).

Ainda relativamente ao desígnio de apropriação e integração da inovação, emerge dos discursos dos professores a ideia de que se torna necessário alargá-la a todos os atores na escola, de modo estruturado.

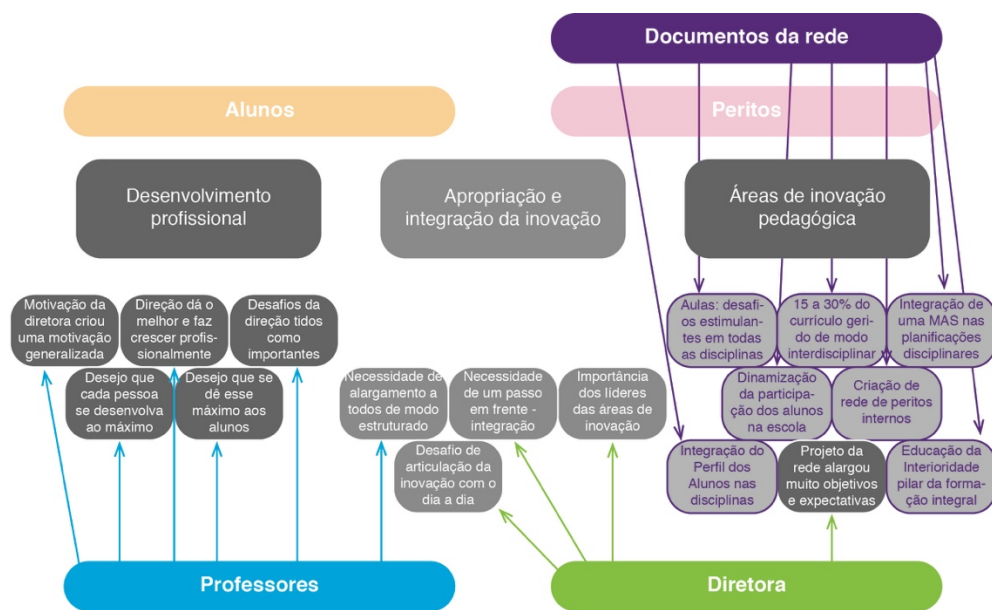


Figura 31. Estabelecimento de objetivos e expectativas (com a visão enunciada no plano de ação)

A formulação de objetivos no plano de ação da escola para 2021-2022⁸² aponta, como podemos atentar na Figura 31, para objetivos – no âmbito das áreas de inovação pedagógica – que passam: i) pela integração do Perfil dos(as) Alunos(as) na gestão curricular de natureza disciplinar; ii) pela integração de uma MAS nas planificações disciplinares anuais; iii) pela gestão de 15 a 30% do currículo de modo interdisciplinar; iv) pela dinamização da participação dos alunos na escola; v) pela relevância dada à educação da interioridade como pilar da formação integral dos alunos; vi) pela criação de uma rede peritos internos; e vii) pela metamorfose das aulas de todas as disciplinas, de modo a torná-las quotidianamente em desafios estimulantes para os alunos.

3.3 Facilitação da tarefa profissional docente

No que ao papel da diretora na facilitação da tarefa profissional docente diz respeito, os professores destacam: i) a existência de um equilíbrio entre facilitação (no sentido do apoio a propostas individuais que possam apresentar) e pressão para se fazer o que é definido institucionalmente –

“Eu acho que nós neste momento, vivemos na dicotomia entre a obrigatoriedade e a liberdade que temos de estarmos neste processo, não é? Porque na realidade há uma obrigação em determinados aspetos, e há muita coisa que nos é apresentada, consumada e é para fazer. Mas ao mesmo tempo também há a outra parte que é, se eu quiser desenvolver, também tenho liberdade para o fazer, não é? E eu acho que nós vivemos nesta dicotomia” (EP1P15);

ii) a liberdade individual que sentem para procurarem desenvolver-se e melhorar a sua ação profissional; iii) o acompanhamento dado aos processos de formação-ação dos professores; iv) a reorganização dos tempos de trabalho docente, possibilitando o trabalho colaborativo entre pares e a integração do Perfil dos(as) Alunos(as) na gestão curricular de algumas disciplinas; e vi) o apoio ao nível de formação em áreas identificadas como necessárias – *“lembro-me particularmente do início do trabalho de projeto. Foi logo disponibilizada a formação no uso de novas tecnologias (...) ao nível da formação (...), este ano, acho que fizemos um (...) caminho muito visível”* (EP1P14). Este aspeto da disponibilização de oportunidades de formação em áreas identificadas como necessárias é também confirmado pela diretora.

⁸² [AD6: Plano de ação plurianual da escola]

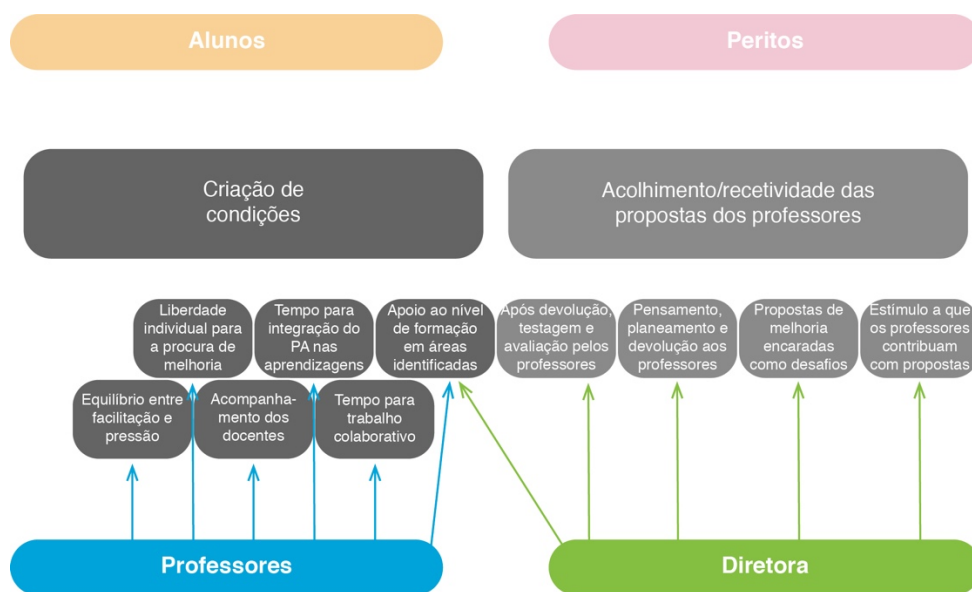


Figura 32. *Facilitação da tarefa profissional docente*

Concretamente, em relação ao acolhimento ou recetividade das propostas de melhoria feitas pelos professores, a diretora reconhece que essa é uma marca distintiva –

“eu lembro-me dos primeiros tempos que trabalhava cá, até porque a situação era muito difícil aqui no colégio no início, por razões várias, (...) cada coisa que era dita como proposta de melhoria era uma facada (...), e agora isso é quase uma espécie de adrenalina” (ED1).

Sobre isso, a diretora refere que se procura estimular os professores a contribuir com propostas de melhoria, reconhecendo a competência que eles têm para o fazer com pertinência. O processo habitualmente adotado, após o momento inicial de apresentação de uma determinada proposta, passa por i) um trabalho da direção de pensamento, planeamento e “devolução” da proposta ao(s) seu(s) autor(es), e ii) um período de testagem posterior e subsequente avaliação.

3.4 Envolvimento nos processos de formação

Sobre a participação da diretora nos processos de formação dos professores, ligados à inovação, a mesma admite que no início desses processos o seu envolvimento é muito claro, enquanto que à medida que eles se vão generalizando, o grau de envolvimento diminui.

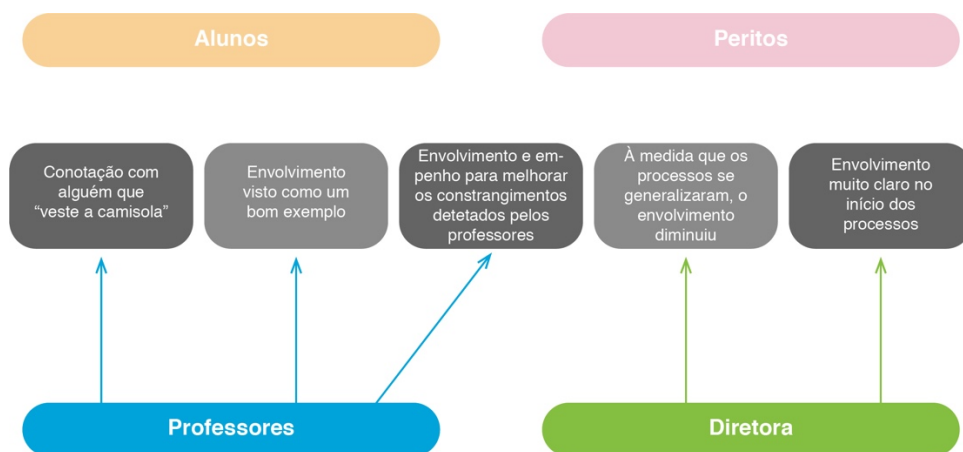


Figura 33. *Envolvimento nos processos de formação*

Os professores, por seu turno, partilham a visão de que a diretora se envolve e os acompanha nos processos de formação, e consideram que esse envolvimento é um “*bom exemplo*” (FGP3P1), de alguém que “*veste a camisola*” (PGP3P4). Sublinham ainda que esse envolvimento é acompanhado por um empenho na melhoria ou superação dos constrangimentos detetados pelos professores – “*Envolve-se e procura melhorar os pontos que os docentes vão encontrando como constrangimentos*” (EP1P14).

3.5 Comunicação da inovação

Considerando agora o papel da diretora na comunicação da inovação, dividimos a informação nas duas subcategorias: i) comunicação interna; e ii) comunicação externa, aqui entendida como comunicação com outras escolas da rede educativa (para além do formalmente estabelecido pela coordenação executiva do projeto de inovação da rede).

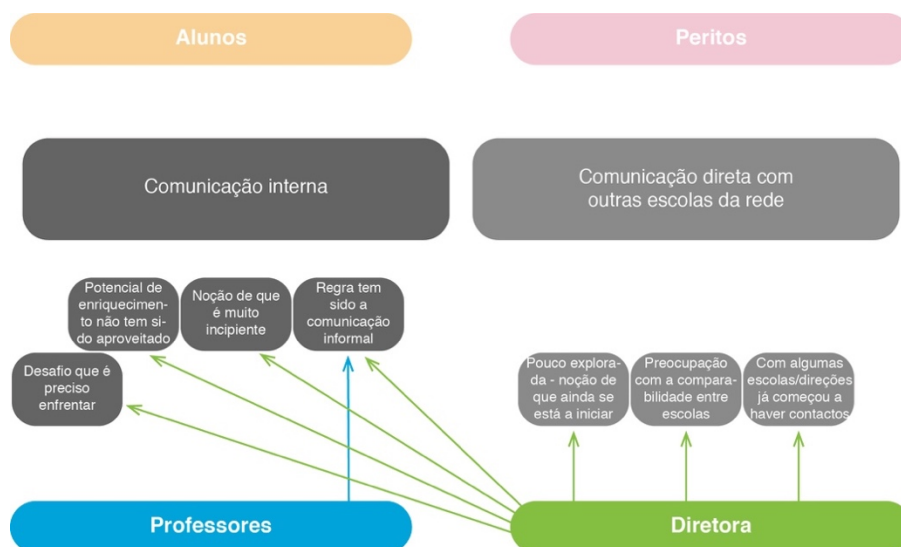


Figura 34. Comunicação da inovação

Ao nível da comunicação interna da inovação, a diretora admite que ela ainda é muito incipiente. Considerando que os processos muito beneficiariam da comunicação e discussão regular do trabalho que vai sendo desenvolvido, reconhecendo aí potencial de aperfeiçoamento e melhoria dos próprios processos – “o processo não é enriquecido e podia sê-lo muito mais, não é enriquecido com a comunicação do próprio processo (...) Nem que não fosse por essa razão utilitária, chamemos-lhe assim, a comunicação deveria ser melhor, melhor trabalhada” (ED1) –, a diretora defende que este assunto constitui um desafio que é preciso enfrentar. A regra tem sido, como vimos anteriormente, a de uma comunicação meramente informal⁸³.

No que toca à comunicação com outras escolas da rede educativa, nomeadamente ao nível das direções, é veiculada a ideia de que também tem sido pouco explorada, de que ainda está timidamente a começar. Uma razão apresentada para essa circunstância remete para a existência de algum receio latente nas pessoas (da escola e de outras escolas da rede) relativo à eventual comparabilidade entre escolas –

⁸³ Fruto do nosso período de observação não participante na escola e das notas de campo que conseguimos reunir, foi-nos possível, no entanto, perceber que já durante o ano letivo 21-22 se procurou envidar esforços no sentido de criar mais oportunidades de partilha do trabalho inovador desenvolvido e de reconhecimento/celebração de objetivos atingidos – exemplos disso foram os encontros de professores ocorridos nos dias 8 de abril (“Tão bem que nós trabalhamos! Projetos de gestão do currículo”, dinamizado pela coordenadora dos projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola) e 19 de julho (“Tão bem que nós trabalhamos! A voz e a participação dos alunos na escola”, momento de capacitação de professores, dinamizado pela equipa da área de inovação da participação dos alunos).

“eu acho que isso é uma coisa, aliás já tentei uma vez ou outra, mas eu nunca sei como é que hei de dizer isto, e, portanto, acabo por não dizer muito. (...) acho que nós todos, e aqui estou a falar nós todos aqui no colégio, mas também sinto nos outros, nós ainda temos imensa, imensa preocupação com a comparabilidade das situações, eu acho que (...) sofremos com isso” (ED1).

Apesar disso, a diretora acredita que é um aspeto que desejavelmente deve ser melhorado e que começa, paulatinamente, a acontecer –

“eu encho-me de coragem para, sem ninguém me pedir nada, partilhar eu alguma coisa. As pessoas já não têm problema nenhum em telefonar-me a perguntar: “Como é que vocês vão fazer isto, ou fazer aquilo?” Ou eu a mesma coisa. “(...), diz-me lá, como é que fizeram, como é que resolveram? (...)” Pronto, se calhar é mais com uns do que com outros, mas isso é como em tudo na vida” (ED1).

3.6 Liderança da aprendizagem e do desenvolvimento docente

Em termos do modo como a diretora lidera a aprendizagem e o desenvolvimento docente ligado à inovação, a Figura 35 mostra como dispusemos a informação, optando por três subcategorias, i) a liderança docente, ii) as áreas de melhoria identificadas pela diretora à sua própria ação neste domínio e iii) a garantia da qualidade do ensino decorrente das ações inovadoras.

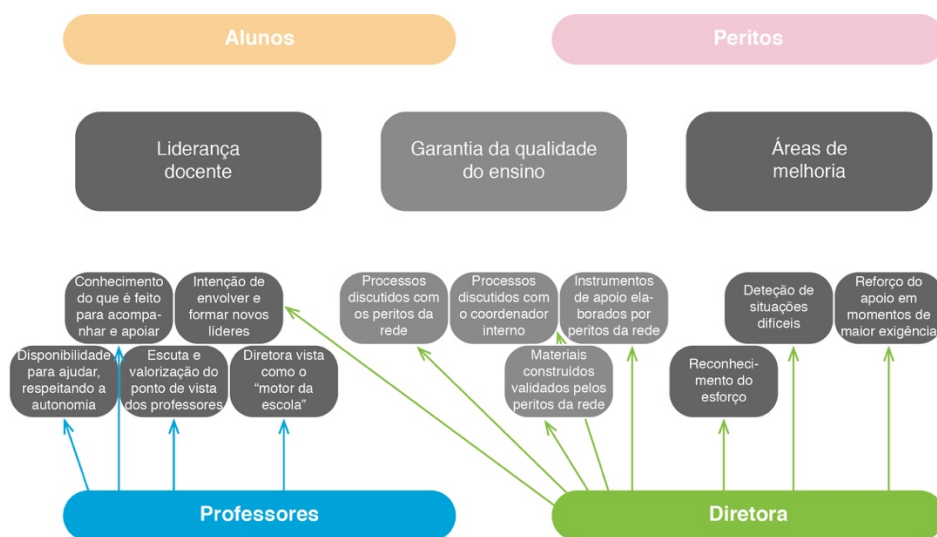


Figura 35. Liderança da aprendizagem e do desenvolvimento docente

Observando o seu papel na liderança da aprendizagem e do desenvolvimento docente, a diretora assinala que a sua intenção passa por ir empoderando as pessoas e formando novos líderes –

“acho que o objetivo de qualquer diretor é (...) montar as coisas com as pessoas de maneira a que (...) não seja preciso para nada” (ED1). Com essa finalidade em mente, refere que consegue identificar aspetos em que pode melhorar, como i) a deteção tão antecipada quanto possível de situações difíceis, ii) o reforço do apoio aos professores em situações de maior exigência e iii) o reconhecimento do esforço que as pessoas fazem.

Os professores, tendo em conta a mesma temática, consideram que a diretora i) revela disponibilidade para os ajudar, respeitando a sua autonomia profissional, ii) procura ter conhecimento do que é feito para os poder acompanhar e apoiar, e iii) escuta e valoriza os pontos de vista dos professores. Nas suas palavras, a diretora é o “motor da escola” –

“leva-nos a todos, não é? A fazer. Nós quando damos conta, já está toda a gente integrada, toda a gente até aí a resmungar – Não sei quê – Mas toda a gente está a fazer (FGP3P4). Exatamente (FGP3P6). É o motor (FGP3P4)”.

Em termos dos fatores que permitem assegurar a qualidade dos processos, nomeadamente do ensino que decorre da inovação educacional em curso na escola, a diretora argumenta que: i) em primeiro lugar, foram elaborados documentos de apoio, por área de inovação, por peritos da rede; ii) para além disso, os materiais construídos pelas equipas docentes são validados por esses peritos; iii) sendo que os processos são discutidos com os coordenadores internos e os já referidos peritos nacionais –

“aquilo que é implementado na verdade já foi, foi objeto de reflexão prévia, (...) portanto, tudo aquilo que as pessoas que participam fazem, ou quase tudo, foi objeto de utilização de instrumentos de reflexões, etc., previamente feitos por especialistas, (...) e também serem validados pelos mesmos. Portanto, como é que eu garanto que o projeto x de facto faz aprender os alunos naquele, naquela área das aprendizagens essenciais? Eu acho que é porque (...) o projeto tem os instrumentos pensados, foi validado, resultou de discussão com o responsável interno, e do responsável interno com o responsável nacional, e, em princípio, estará validado” (ED1).

Com base nestes dados é possível reconhecer que a diretora revela não só alinhamento e implicação no projeto de inovação que vem sendo concretizado na escola, mas também características de apoio, colaboração e comunicação (Dungan e Hale, 2018). Relativamente às duas primeiras, é clara a importância dada pelos professores ao papel da diretora, tanto no seu desenvolvimento profissional como no desenvolvimento da inovação e na melhoria da escola. Menos desenvolvida parece estar a influência que pode exercer no domínio da comunicação da

inovação. Por um lado, como tivemos oportunidade de verificar anteriormente, a comunicação na escola é vista como sendo essencialmente informal, não sendo perceptível a existência de uma estratégia de comunicação e disseminação da inovação ao serviço do respetivo desenvolvimento. Por outro, esse menor investimento talvez se justifique por não se saber exatamente o que comunicar e para quê – a diretora assume que se está, na rede, numa fase de aprendizagem e experimentação, não na assunção plena de um modelo pedagógico alternativo. Com efeito, o estabelecimento de objetivos e expectativas em torno da inovação em andamento na escola parece ser mais claro no âmbito estrito das três áreas de inovação adotada⁸⁴ do que no desígnio de “integração da inovação”, não se vislumbrando ao redor de que princípios e quais os resultados esperados com essa integração. Sobre esta dimensão da liderança escolar, Robinson (2011) esclarece que não se trata de decidir o que é ou não importante – é determinante, sobretudo, porque força decisões acerca da importância relativa (sobre o que é mais importante num determinado contexto, num determinado tempo, em relação a todas as outras coisas importantes), tais como: i) a decisão sobre os objetivos a estabelecer; ii) o ganho do compromisso dos responsáveis pela sua realização; e iii) a comunicação a todos os que têm interesse nessa realização.

Confrontando os dados com as dimensões da liderança escolar com mais impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos, identificadas por Robinson (2011), aquela que parece ser mais saliente no exercício profissional da diretora é a liderança da aprendizagem e do desenvolvimento docente⁸⁵. É notório o envolvimento da diretora, como aprendente, nos processos de formação associados à inovação. Esse envolvimento é muito valorizado pelos professores, tanto na motivação que essa circunstância gera como na compreensão que a diretora adquire sobre os constrangimentos sentidos pelos professores e no empenho que coloca na superação dos mesmos – o que corrobora o *finding* de Robinson (2011), de que o principal benefício da participação do diretor nos processos de aprendizagem profissional dos professores é o aprender, em detalhe, os desafios que a aprendizagem coloca aos professores e as condições requeridas para que essa aprendizagem seja bem-sucedida.

⁸⁴ Explicitados no Plano de Ação da escola e ligados ao desenvolvimento das respetivas atividades/projetos de inovação pedagógica (e concomitantes dinâmicas de formação-ação das equipas docentes envolvidas) – ver Figura 31.

⁸⁵ Fator destacado na literatura sobre o impacto da liderança escolar na melhoria das aprendizagens dos alunos como o mais decisivo (Hallinger, 2011; Fullan, 2016, 2019; Robinson, 2011).

Quanto à alocação de recursos estrategicamente – outro fator destacado por Robinson (2011) –, os dados parecem afirmar que a inovação não terá determinado uma reconfiguração nos padrões existentes de alocação de recursos, sendo admitido pela diretora que essa alocação decorre, sobretudo, do conhecimento profundo das pessoas (no que diz respeito à alocação de recursos humanos) e do diálogo informal próprio da escola. Segundo Robinson (2011), um certo grau de complexidade tem de ser gerido se se pretende um alinhamento entre as prioridades e a disponibilização de recursos. A gestão dessa complexidade requer, de acordo com a autora, uma equipa de liderança com altos níveis de capacidades a que já aludimos na primeira parte do nosso estudo: a aplicação de conhecimento relevante; a resolução de problemas complexos; e a construção de confiança relacional. Nesse sentido, a par de persistência, será ainda necessário considerar, na pegada de Robinson (2011), o aprofundamento do horizonte de longo prazo da inovação, uma vez que os padrões prioritários de alocação de recursos não se mudam da noite para o dia.

Olhando agora para os dados a partir do perfil de diretor como “lead learner”, traçado por Fullan (2019), começamos por centrar a nossa análise numa das três temáticas que o autor considera fundamentais para que a função diretiva se concentre na melhoria das práticas de ensino, a facilitação da tarefa profissional docente.

É perceptível que a diretora tem procurado concretizar esse propósito através i) do fomento a que os professores apresentem propostas de melhoria, contribuindo a direção para o amadurecimento dessas propostas, ii) da criação de condições à participação dos professores nos processos de formação-ação ligados à inovação e iii) do acompanhamento e apoio aos professores nesses processos. Parece, assim, muito plausível a hipótese de a diretora ter esta questão interiorizada como nuclear à sua ação.

Articulando esta com outra dimensão do nosso estudo (colaboração profissional docente), sabendo-se que muita da colaboração que ocorre na escola é superficial (“colegialidade artificial”), Fullan (2016) defende que uma pergunta a fazer sobre a liderança é: qual o papel do líder no desenvolvimento da cultura colaborativa na escola? Esta questão situa a problemática da facilitação da tarefa profissional docente não apenas no desenvolvimento das capacidades individuais dos docentes, mas também no das coletivas (Fullan, 2019). Nesse sentido, é pertinente considerar, na esteira do autor, que o aprofundamento da dimensão da liderança, implicada e construtora da inovação, passa pelo desenvolvimento do capital profissional da escola. Esse conceito explorado por Hargreaves e Fullan (2012) congrega, como observámos na parte I deste trabalho, o capital humano, o capital social e o capital decisional

(capacidade de utilizar a evidência e os dados para fazer um diagnóstico e empreender ações para melhorar as aprendizagens). A ênfase no desenvolvimento do capital decisional pressupõe um trabalho com os professores para ampliar as capacidades da escola no uso de dados de evidências em áreas relevantes da inovação e da melhoria escolar, que importará ser feito.

Este requisito remete para a articulação da liderança com a exigência de as ações inovadoras serem *evidence-based* e com outra dimensão do nosso estudo, a que chegaremos mais adiante, a avaliação permanente.

Outra situação que a análise dos dados permite equacionar é a abordagem à liderança a partir do ângulo que a concebe de forma distribuída (Gronn, 2002). Embora a diretora procure confiar determinadas responsabilidades e “atribuir pequenas lideranças”, procurando desafiar as pessoas e potenciar os seus talentos em prol da melhoria da escola, a liderança como prática distribuída não parece ser uma característica emergente na escola, no âmbito dos processos estudados. Pelo menos, a intenção expressa de que assim seja não é condição suficiente para a desenvolver.

Esta ideia é reforçada i) pela falta de reconhecimento dos coordenadores internos das áreas de inovação como peritos – que assinalaremos na dimensão recursos e infraestruturas –, vistos como “ponte” para os peritos nacionais da rede, e ii) pela dificuldade sentida por esses coordenadores internos em assumirem um papel liderante – que, por sua vez, analisaremos na dimensão Impacto na sala de aula –, o que poderá explicar algum “facilitismo” no trabalho desenvolvido colaborativamente, abordado na dimensão anterior.

Noutra perspetiva, um tipo de liderança recomendado pela literatura em contextos de inovação e mudança, a liderança emocional, parece enquadrar-se no perfil revelado pela diretora. Segundo Goleman *et al.* (2002), enfrentar grandes mudanças requer, entre outras coisas, a habilidade de perceber e compreender o impacto emocional da mudança em nós mesmos e nos outros. E, de acordo com os dados recolhidos, a liderança praticada pela diretora não só concretiza isso como sintoniza com os sentimentos das pessoas e encaminha-as numa direção emocionalmente positiva. Apesar de algum cansaço e desmotivação nos professores, associados de algum modo à inovação, esta característica constitui, certamente, um capital importante no futuro do caminho que se deseja prosseguir.

A função do líder escolar como *player* do sistema (Fullan, 2016), neste caso entendido ao nível da rede educativa, parece começar a dar os primeiros passos. A diretora refere, a esse propósito, i) que a partilha e aprendizagem entre diretores das escolas da rede tem sido uma área pouco explorada, apesar de reconhecer a excelente oportunidade para ajudar a escola a aprender e a

desenvolver-se que daí poderia advir, ii) e que, apesar de sentir a existência de preocupação (interna e externa) com a comparabilidade entre escolas, tem procurado estabelecer contactos informais que ajudem a transformar a cultura de diálogo e aprendizagem em rede ao nível dos dirigentes.

Por fim, e considerando os múltiplos desafios que se colocam à liderança da escola, lembramos Gairín Sallán (2020), que defende que os diretores, enquanto agentes de mudança, privilegiam uma visão global e holística, e, mais do que gerir, devem liderar. Gerir, organizando a prática e assegurando a sua execução – o que nos remete para o desenvolvimento das culturas colaborativas. E liderar, promovendo uma visão partilhada da inovação, base para a definição das estratégias necessárias que permitam avançar nessa direção – o que, por sua vez, nos encaminha para o aprofundamento do horizonte da inovação com a participação alargada dos respetivos protagonistas.

4. Envolvimento dos alunos

Na procura de compreensão sobre o envolvimento dos alunos na escola, com uma atenção particular na participação que têm tido nos processos de inovação em curso, organizámos as perceções de alunos, professores e diretora seguindo o itinerário: i) finalidades para as quais a participação é procurada; ii) papel dos alunos; iii) barreiras à participação dos alunos em transformações positivas na escola; iv) fatores facilitadores da participação dos alunos em transformações positivas na escola; v) participação dos alunos na via curricular e na via organizacional; vi) transformações nos alunos, nos professores e na escola, decorrentes dessa participação; e vii) estratégia de aprofundamento da participação dos alunos na escola.

4.1 Finalidades para as quais a participação é procurada

Dos relatos dos intervenientes foi possível perceber que a participação dos alunos, tal como apresentado na Figura 36, tem sido solicitada no âmbito: i) do envolvimento em projetos de solidariedade social; ii) do envolvimento em questões de âmbito curricular; iii) do fornecimento de informações sobre o seu bem-estar; e iv) da apresentação de propostas de melhoria.

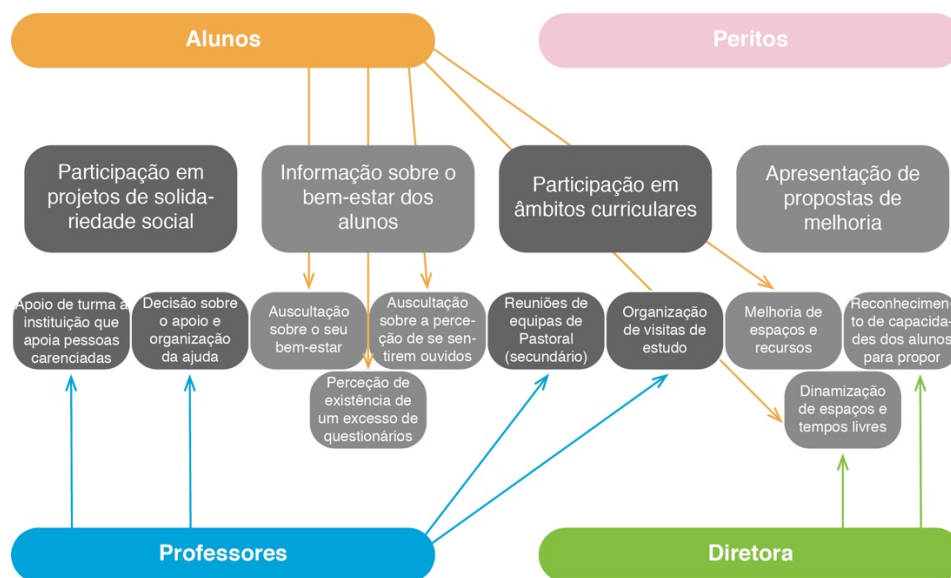


Figura 36. Finalidades para as quais a participação é procurada

Os professores referem que é solicitado o envolvimento dos alunos no contexto do apoio que as turmas de que fazem parte habitualmente dão a instituições de solidariedade social, esclarecendo que esse envolvimento se concretiza no apoio a uma determinada instituição proposta e da organização da ajuda ao longo do ano letivo.

Relativamente à participação dos alunos em questões de âmbito curricular, os professores afirmam que o seu envolvimento costuma cingir-se à organização de visitas de estudo e viagem de finalistas, embora tenha ocorrido recentemente a participação de duas alunas do secundário numa reunião de trabalho da equipa de pastoral da rede educativa – *“houve duas alunas de secundário a participarem numa reunião das equipas de pastoral da Província, e foram também para dar ideias, e para perceber, e para nos ajudar a pensar propostas de pastoral que incluam os nossos alunos”* (FGP4P11).

No que respeita ao envolvimento dos alunos na apresentação de propostas de melhoria, os próprios alunos e a diretora coincidem na perspetiva de que as mesmas têm incidido em questões relativas à dinamização de espaços de recreio e de tempos livres. Os alunos acrescentam que também têm apresentado propostas de melhoria de espaços e de recursos.

Parece-nos oportuno destacar o reconhecimento, por parte da diretora às capacidades demonstradas pelos alunos para fazerem propostas de melhorias (muito relevantes) para a escola –

“há um manancial extraordinário. Eles, eles conhecem-nos a nós, conhecem a estrutura, conhecem o projeto educativo, e o que propõem (...) tem um potencial

extraordinário, porque se um aluno me entrega um “papeleto” mal escrito a dizer – Era ótimo ter música no recreio – isto é uma oportunidade de melhoria. Nós tivemos reuniões infinitas a pensar como é que os recreios podiam ser dinamizados para os alunos, quando na verdade bastava receber um papel a dizer – Ponham música que nós gostamos imenso” (ED1).

Os alunos destacam ainda que a sua participação tem sido também procurada numa perspetiva dos adultos os auscultarem sobre i) o bem-estar dos alunos e ii) a perceção que têm sobre sentirem-se ouvidos (ou não) pelos adultos na escola. Não desmerecendo as intenções por detrás dessas iniciativas, os alunos consideram, no entanto, que estão a ser alvo de um excesso de pedidos de preenchimento de questionários – *“Eles estão-nos sempre a dar questionários, eu sinto que todos os dias temos um questionário diferente para preencher” (FGA4A10).*

4.2 Papel dos alunos

Organizámos a informação, no âmbito da tentativa de compreensão do papel dos alunos, em três subcategorias, o seu papel i) no processo ensino-aprendizagem, ii) na melhoria da escola, e numa outra órbita destacada pelos próprios alunos, iii) a da comunicação no quotidiano escolar. As questões-chave salientadas pelos alunos, pelos professores e pela diretora apresentam-se seguidamente na Figura 37.

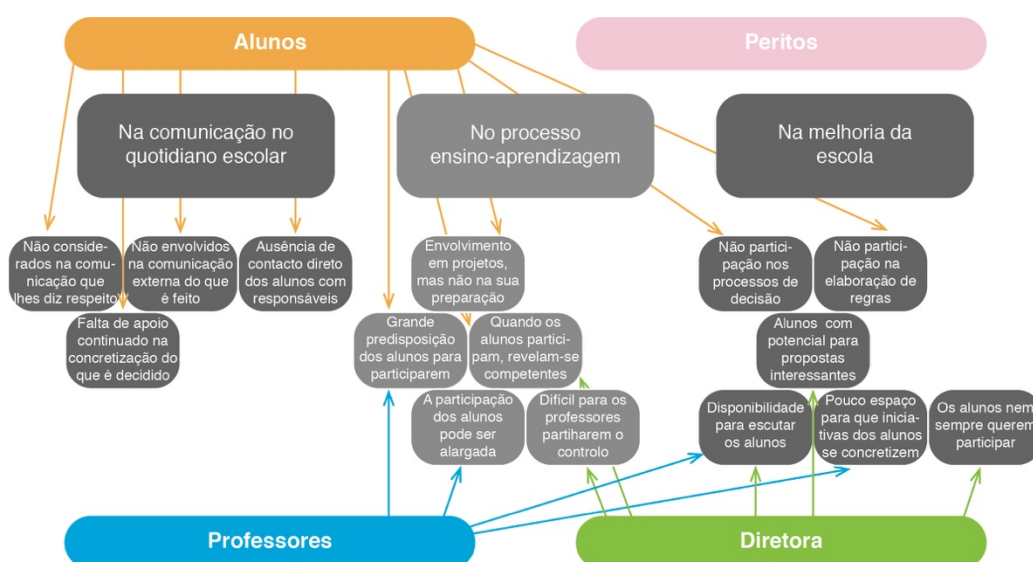


Figura 37. *Papel dos alunos*

Alunos e professores parecem concordar com a noção de que os alunos revelam uma grande predisposição para participarem ativamente no processo ensino-aprendizagem. De modo alinhado com esse ponto de vista, os professores consideram que existe margem para que a participação dos alunos se alargue neste domínio.

A diretora defende que é difícil para os professores uma mudança de perspetiva profissional, que passe a incorporar uma partilha do controlo sobre o processo ensino-aprendizagem – essa é, em seu entender uma

“questão-cerne da atividade docente, é a sensação, (...) o superego da responsabilidade (...) eu acho que esta coisa do controlo, que o professor tem que ter sobre o seu trabalho, resulta numa grande parte (...) da responsabilidade, isto é uma grande responsabilidade e eu tenho que a controlar do princípio até ao fim, se eu não a controlar alguém vai ficar prejudicado e eu não aguento isso” (ED1),

mas crê que quando os alunos participam, revelam-se competentes. Essa perspetiva de serem competentes para participar é assumida pelos alunos, que expressam, no entanto, que o seu envolvimento em atividades como os projetos interdisciplinares costuma ser mobilizado em termos de implementação, mas não na respetiva preparação.

Em termos do envolvimento dos alunos na melhoria da escola, professores e diretora concordam que existe, por parte dos adultos, disponibilidade para escutar os alunos, as suas propostas e questões. Contudo, enquanto a diretora adverte que os alunos nem sempre querem participar, os professores afirmam que, apesar de tudo, existe pouco espaço para que as iniciativas dos alunos se concretizem.

Neste âmbito, os alunos, embora reconhecendo o incentivo à sua participação no que concerne à apresentação de propostas de melhoria, aludem a que não têm qualquer participação nos processos de tomada de decisão – *“Não, (...) normalmente a direção é que anda sempre a decidir tudo” (FGA3A1); “Perguntam-nos a opinião. Se a nossa opinião for de acordo com o que eles estavam a planear antes, ok. Se não for, então pronto: Olha, obrigada pela tua participação. Mas não somos muito levados a sério” (FGA4A10)* – nem na elaboração de regras sobre assuntos que lhes dizem respeito.

É curioso ainda notar que na conversação estabelecida com os alunos mais velhos⁸⁶, estes reclamem para si oportunidades de envolvimento na comunicação que é mantida no quotidiano

⁸⁶ Grupo de discussão focalizada com alunos do secundário (FGA4).

escolar, não só revelando interesse nisso como argumentando a devida pertinência. Por um lado, referem a falta de apoio continuado no tempo na concretização daquilo que é decidido com os alunos. E, por outro, lamentam o facto de não serem considerados ou envolvidos i) na comunicação sobre assuntos que lhes dizem respeito –

“eu, uma coisa que sinto falta é, por exemplo, circulares que são mandadas para os pais com informações, serem mandadas para nós também. Porque depois é sempre ... (FGA4A12)

É perguntar à mãe se receberam a circular. (FGA4A10)

(...) o meu pai, o meu pai sabe uma coisa, mas depois esquece-se de (...) me dizer. E eu gostava que fosse direto, coisas que me afetassem diretamente. (FGA4A12)

Sim. (FGA4A11)

Por exemplo, horários, não serem, podiam ser mandados para eles também, mas também seriam mandados para nós alunos” (FGA412) –,

e ii) na comunicação externa sobre o dia a dia da escola que é feita nas redes sociais, considerando, a esse propósito, que deveriam participar, por exemplo, na escolha (e na forma) do que é publicado –

“Quando é uma atividade que nós fazemos, eu às vezes penso assim – Ah, que giro, tiraram-nos uma foto, vão meter no Instagram. Podiam-nos perguntar até – Olha, como é que achas que devíamos pôr? Porque eu lembro-me, houve uma vez, pronto lá no “Day Off”, que nós tirámos uma selfie com uma professora nossa e ela disse que ia meter. Pronto, e teria sido giro ela dizer – Ah, como é que acham que era melhor meter? Pomos uma história, pomos uma foto? (FGA4A11)

Sim e eu acho que, sei lá, o design e assim do próprio Instagram acho que não é ótimo e acho que se fossemos nós, por exemplo nós, mesmo pessoas que não são de Artes (...) (FGA4A13)

(...) mais apelativo. (FGA4A10)

Sim, sim. Uma coisa que chamasse mais à atenção porque é um bocado básico” (FGA4A13),

e que essa comunicação deveria também ser representativa do trabalho desenvolvido na escola por alunos da sua faixa etária –

“sinto que as publicações são um bocado criança, ou seja, dirigem-se mais a primeiro ciclo e assim. (FGA4A12)

Sim, é mais assim a mostrar as crianças (...) o que os meninos fizeram, os desenhos. (FGA4A10)

E, por exemplo, tiram fotos a trabalhos e coisas assim (...) Eu acho que deviam focar em coisas que realmente nos interessam, porque assim eu acho que de certeza que chamariam mais (...) à atenção” (FGA4A12).

Os alunos constataam, assim, que lhes faltam oportunidades de contacto direto com os responsáveis, as pessoas que detêm efetivamente o poder de decisão.

Em baixo, na Figura 38, complementamos estes pontos de vista com algumas ideias-chave que destacamos de documentos referenciais da rede educativa⁸⁷.

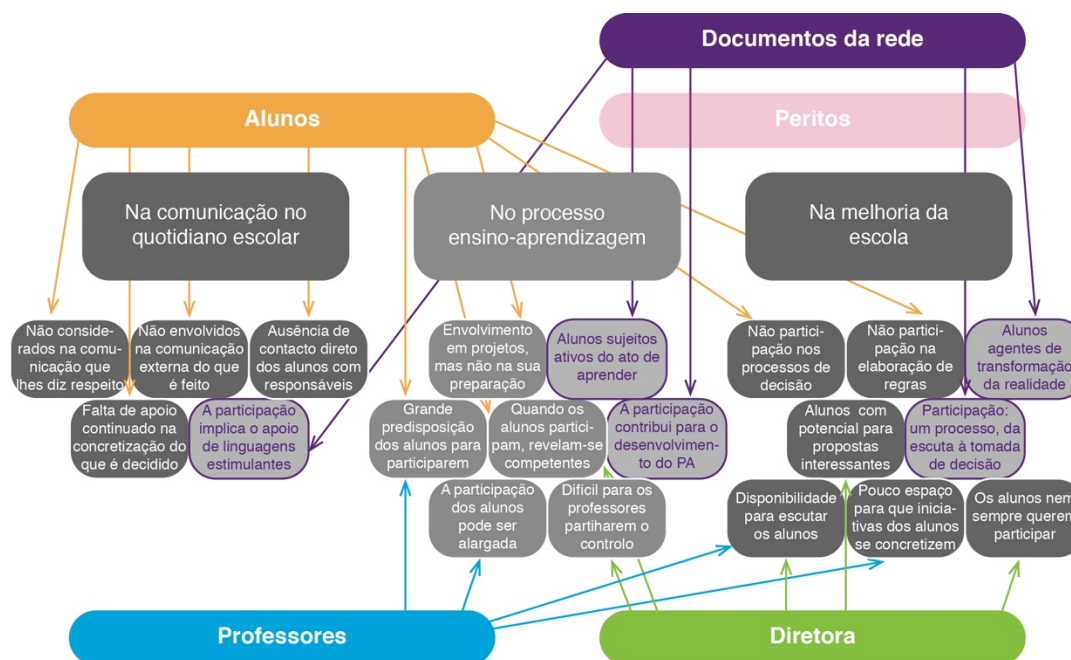


Figura 38. *Papel dos alunos (com a visão enunciada pela rede)*

Ao nível da participação no processo ensino-aprendizagem, é defendida a ideia que a participação dos alunos contribui decisivamente para o desenvolvimento nos alunos de competências inscritas no Perfil dos(as) Alunos(as) das escolas da rede⁸⁸, que os considera

⁸⁷ [AD3: Perfil dos(as) Alunos(as) dos centros educativos da rede;
AD4: Guia da Participação das Crianças e Jovens da rede]

⁸⁸ O Perfil dos(as) Alunos(as) organiza um conjunto de dez competências em dois “eixos indissociáveis” da pessoa – A. Protagonista da própria vida [i) Autêntico; ii) Autónimo; iii) Confiante; iv) Consciente; e v) Competente]; B. Agente de transformação da realidade [i) Compassivo; ii) Responsável; iii) Cooperante; iv) Crítico; e v) Criativo] –, declinadas em diversos descritores que as explicitam.

“sujeitos ativos do ato de aprender”. Por seu lado, perspetivando a participação dos alunos e a melhoria da escola, a participação é vista como um processo, que se inicia com a escuta e se desenvolve até à tomada de decisão conjunta, concorrendo assim para a formação de “agentes de transformação da realidade”. Por fim, considerando a participação na comunicação no quotidiano escolar, importa destacar a noção de que a mesma requer o apoio de linguagens estimulantes para os alunos.

4.3 Barreiras à participação dos alunos em transformações positivas na escola

Ao olharmos para o esquema apresentado na Figura 39, parece-nos evidente o desequilíbrio entre o número de aspetos apontados pelos adultos (professores e diretora) e o número de aspetos apontados pelos alunos como barreiras à participação dos alunos em transformações positivas na escola. Possivelmente por experimentarem eles próprios essas barreiras, os alunos parecem deter um conhecimento mais aprofundado do que os adultos sobre o que dificulta no dia a dia escolar a concretização da sua participação.

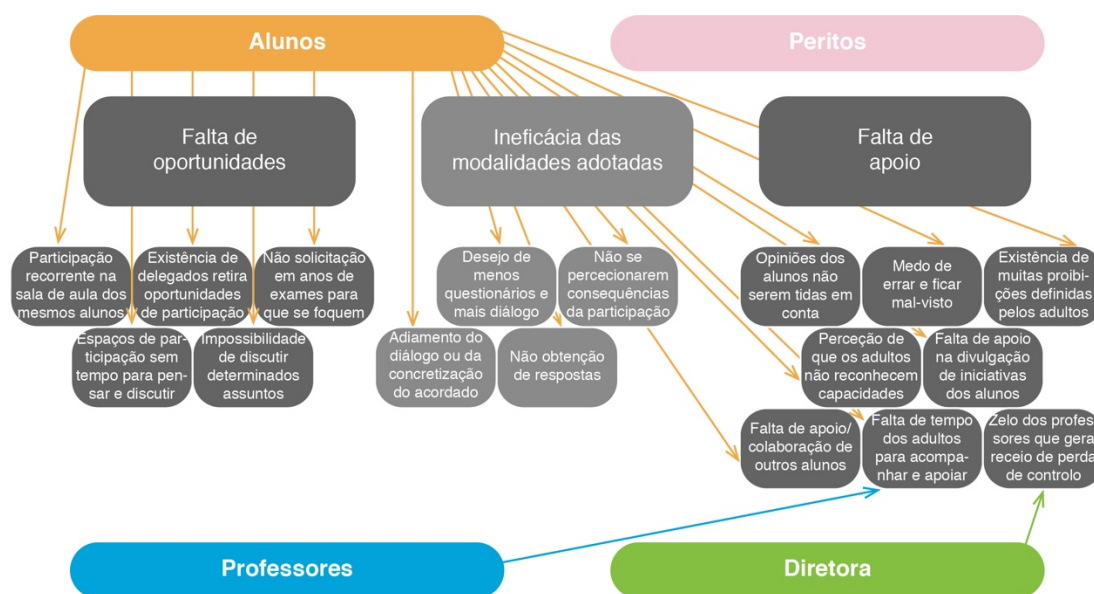


Figura 39. Barreiras à participação dos alunos em transformações positivas na escola

Para a diretora, uma barreira existente prende-se com o sentido de zelo profissional dos professores, que se torna fonte de receio de perda de controlo do processo ensino-aprendizagem. Os professores, por seu turno, encontram um outro obstáculo na falta de tempo que têm para acompanhar os alunos e os apoiar nos processos de participação.

Os elementos percorridos pelos alunos permitiram-nos enquadrar os seus pontos de vista em três tipos de problemáticas: i) as relacionadas com a falta de oportunidades; ii) as que decorrem da falta de apoio dos adultos (e dos pares); e iii) as que dizem respeito à ineficácia das modalidades de participação adotadas.

No primeiro, o da falta de oportunidades, os alunos referenciam i) a impossibilidade de discutirem determinados assuntos do seu interesse – *“Era não ter de usar o uniforme a partir do quinto ano (FGA3A1). Sim e nós, pronto, nós não íamos fugir do colégio, nós temos cabeça mental (FGA3A4). Nem era assim um grande pedido, é só não ter de usar o uniforme”* (FGA3A1) –, ii) a impraticabilidade da reflexão e da discussão em espaços de participação existentes, por falta de tempo para isso – *“o colégio nunca nos deu assim muito tempo para nós pensarmos tipo o que gostávamos de melhorar, e tipo, alguém com quem falar e alguém com quem possamos tipo discutir o que é que queremos melhorar e podermos fazê-lo”* (FGA4A11) –, iii) a “supressão” de oportunidades de participação em anos de realização de exames nacionais, para que os alunos se possam focar na conveniente preparação –

“Porque ninguém falou connosco... (FG4A11)

Não nos disseram. (FG4A10)

... eu nem sequer sabia que existia. Eu fiquei tristíssima. (FGA4A11)

Estamos em ano de exames, temos de nos focar. (FGA4A10)

Sim, acho que estão muito focados na matéria, e temos de dar a matéria e acabam por se esquecer... (FGA4A13)

É importante. (FGA4A10)

... dos valores importantes que deviam passar (FGA4A13)”,

e, numa lente mais dirigida para a sala de aula, iv) a participação recorrentemente solicitada pelos professores aos mesmos alunos e v) a perceção de que a existência de delegados de turma retira oportunidades de participação aos outros alunos.

Passando para a experiência de falta de apoio, os alunos mencionam i) a existência de muitas proibições definidas pelos adultos, ii) a perceção de que os adultos não lhes reconhecem capacidades para participar – *“eu acho que acham que nós não temos capacidade e ... (FGA4A13) Exato (FGA4A12). ... maturidade para essas coisas. Na verdade, temos”* (FGA4A13) –, iii) a perceção de que as suas opiniões não são tidas em conta, iv) a falta de apoio dos adultos na divulgação de iniciativas – *“acho que se preocupam em divulgar algumas coisas que se calhar não são assim (...) tão importantes, e esquecem-se de... Porque não depende só da associação, o colégio também devia...”* (FGA4A13) –, mas também v) o medo

que têm de errar e ficar mal-vistos e vi) a falta de apoio ou colaboração de outros alunos na concretização de iniciativas –

“E também criei um fórum, que era para o caso de alguém ter uma dúvida rápida, qualquer pessoa do colégio pudesse responder. Pronto. Eu criei isto, a Associação divulgou e, quantos é que nós somos, aqui? Alguém sabe? (FGA4A12)

... Nós somos quatrocentos e alguns. (FGA4A8)

Para aí, quatrocentos e tal alunos. (FGA4A10)

... Aderiram trinta” (FGA4A12).

Chegando ao que consideram ser a ineficácia das modalidades adotadas para a sua participação, os alunos expõem dificuldades que têm a ver com i) a perceção de a sua participação não ter consequências, ii) a não obtenção de respostas às suas questões (ou o desconhecimento de existência de respostas) e iii) o adiamento do diálogo ou da concretização do que é acordado entre os alunos e os adultos, manifestando o desejo de que a sua participação passe mais pelo diálogo e menos pela resposta a questionários – *“não era necessário tantos questionários, e assim bons questionários, e que pudéssemos ser ouvidos” (FGA4A13); “nós só termos ideias não nos leva a lado nenhum. Porque se não tivermos um professor com quem falar e que possa concretizar a ação...” (FGA4A11).*

4.4 Fatores facilitadores da participação dos alunos em transformações positivas na escola

Apesar de em número substancialmente inferior ao das barreiras, continua a verificar-se, ao nível dos facilitadores da participação dos alunos em transformações positivas na escola, uma maior contribuição dos alunos para a análise dos fatores em causa.



Figura 40. Fatores facilitadores da participação dos alunos em transformações positivas na escola

Como podemos verificar na Figura 40, corroborando aliás indicações deixadas em tópicos anteriores, a diretora assinala que um facilitador reside no reconhecimento que os adultos vão fazendo de que os alunos possuem competências para darem contributos positivos na melhoria da escola.

Um outro aspeto citado foi a existência de abertura ou disponibilidade dos professores para ouvirem os alunos e transmitirem à direção as suas preocupações e interesses. Este aspeto é percecionado como facilitador tanto pelos alunos como pelos professores. Para além dele, os alunos ainda fazem referência i) à criação de novos espaços de participação dos alunos, as assembleias de ano, ii) a circunstância de a escola ser pequena, o que facilita a comunicação e a participação dos alunos, e iii) a maior atividade da escola no Instagram, rede social mais utilizada pelos jovens, o que favorece, por isso, a ligação destes à escola. A esse respeito, todavia, os alunos consideram que poderiam ter um papel determinante nessa comunicação se tivessem oportunidade de participar ativamente no processo –

“Eu acho que um fator também foi as redes sociais. O colégio, não sei se já tinha antes, mas pelo menos (...) neste último (...) ano letivo que anda muito ativo. Pelo menos no Instagram. E acho que, eu pelo menos tenho estado mais atento às coisas do colégio, desde que eles ... (FGA4A12)

Então consideras que isso incentiva uma maior participação dos alunos na vida da escola? (FGA4Moderador)

Sim. (FGA4ATodos)

Sim, às vezes acho que as coisas que colocam lá não se enquadram muito comigo. Porque, é assim, não deixam de ser adultos, certo? E é difícil de, é difícil de atingir o público jovem. No entanto, acho que ... (FGA4A12)

E como é que achas que se poderia atingir mais o público jovem? (FGA4Moderador)

Era colocando um jovem” (FGA4A12).

4.5 Participação dos alunos na via curricular e na via organizacional

Olhamos agora para a participação dos alunos na escola a partir do interesse em compreender como é que ela se concretiza em questões do foro curricular e em questões do foro organizacional. Começando pela via curricular, diferenciamos as referências feitas pelos intervenientes no estudo em i) participação no âmbito disciplinar, ii) participação no âmbito

interdisciplinar e iii) não participação. É nessa diferenciação que podemos reparar, em baixo, na Figura 41.

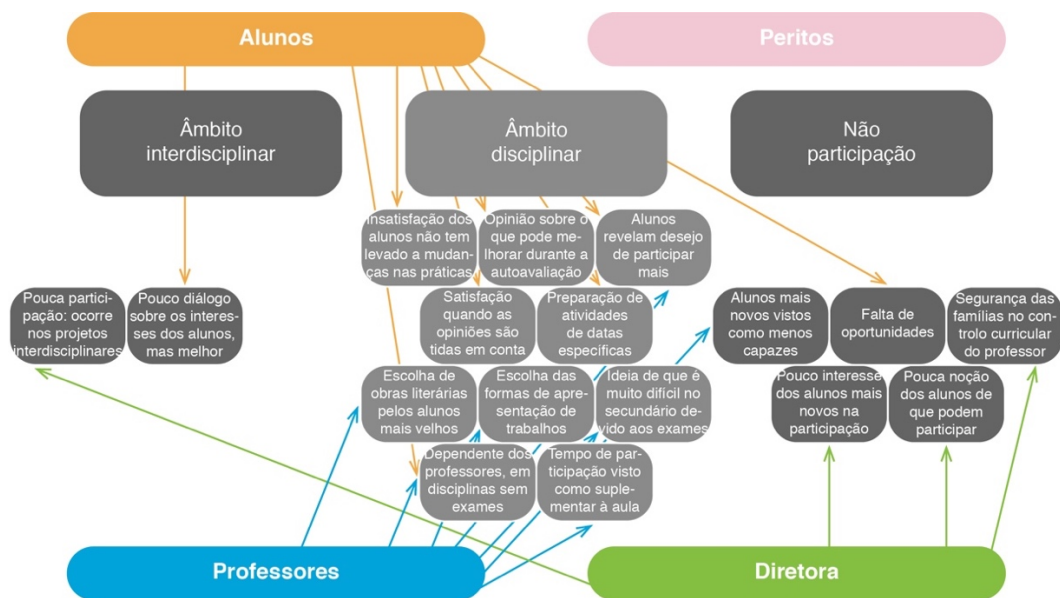


Figura 41. Participação dos alunos no âmbito curricular

Da análise dos discursos fica a ideia de que esta é uma área difícil, onde prevalece uma prática de não participação dos alunos, ou de participação ainda marginal, em aspetos periféricos do currículo. As razões para isso são variadas. A diretora assume que, por uma parte, existe a expectativa das famílias – ou mesmo a segurança – de que o controlo curricular esteja nas mãos do professor. E que, por outra, os alunos têm pouca noção de que podem participar – “*não há sequer ainda muita noção dos alunos de que poderiam participar*” (ED1). Efetivamente, estes admitem não ter oportunidades para o fazer.

Outra questão a merecer destaque prende-se com a participação dos alunos “mais novos”. A diretora faz referência à circunstância de eles revelarem pouco interesse na participação, ao passo que os professores os percebem como menos capazes para o fazer de modo pertinente. No âmbito interdisciplinar, que na visão da diretora é aquele em que ocorre alguma participação dos alunos, estes, ainda assim, atestam que não encontram muitos espaços de diálogo sobre os seus interesses, embora percecionem melhorias nesse sentido.

Em termos da participação dos alunos em contextos das disciplinas, consideradas isoladamente, parece-nos importante sublinhar que professores e alunos aproximam-se nas perceções de que i) os alunos, hoje, revelam maior apetência para a participação, e ii) as possibilidades de

participação estão essencialmente dependentes da vontade de cada professor⁸⁹, em disciplinas não sujeitas a exame nacional. Com efeito, os professores veiculam a ideia de que é muito difícil a participação dos alunos no secundário devido à pressão dos resultados na avaliação externa – “No secundário é muito, é (...) quase impossível, por causa dos exames” (FGP4P9).

Uma das poucas formas de participação ao alcance dos alunos parece ser a da escolha de obras para a educação literária na disciplina de Português, isto para os alunos mais velhos –

“há algumas obras que são propostas para serem trabalhadas, e às vezes, (...) não é sempre, com os alunos mais novos não há muita abertura para discutirmos que obra é que vamos trabalhar, nós escolhemos e trabalhamos com eles. Mas às vezes, no caso dos alunos mais velhos, nós dizemos quais são as obras que são propostas para aquele ano, e eles escolhem qual é que querem trabalhar. No caso dos mais novos, escolhemos nós e depois quando temos alguma disponibilidade de tempo, o que costumamos fazer é ler-lhes as outras obras (...). (FGP4P12)

E a propósito disso que acabou de dizer, eles participam na escolha da obra? (FGP4Moderador)

Sim. (FGP4P12)

Mas participam também no modo como a obra é trabalhada, de entre várias opções, por exemplo? (FGP4Moderador)

Não, normalmente seguimos os guiões que são propostos até pelo manual, por uma questão até de praticidade. Porque é o que está disponível para todos e então é mais fácil. Depois, às vezes, o que temos são trabalhos de grupo em que aí sim, eles podem estruturar como é que querem apresentar a parte deles” (FGP4P12).

Depreendemos, inclusivamente, que a participação acaba por ser vista pelos professores como um esforço acrescido, que requer tempos suplementares de aulas – “ainda tirei um bocadito das aulas de Português para os ajudar” (FGP4P12).

Sobre esta questão, os alunos referem que a sua participação é mobilizada, sobretudo, i) na preparação de atividades celebrativas de datas específicas, e ii) na manifestação da sua opinião sobre aspetos passíveis de melhoria, solicitada aquando da autoavaliação. A esse propósito, os

⁸⁹ No caso concreto, os alunos do ensino secundário dão exemplos de duas disciplinas, Geografia e Filosofia, em que, num caso, o professor se esforça para que as aulas se tornem momentos estimulantes para os alunos, e, noutro, a professora dialoga e partilha a tomada de decisão com os alunos sobre temas que podem ser avaliados através de teste ou através de trabalhos. O que lhes estimula a participar – “Sinto-me super à-vontade para participar. Já em outras aulas (...) não me sinto tão à-vontade, como é óbvio” (FGA4A13).

alunos expressam satisfação quando fazem a experiência de que as suas opiniões são tidas em conta – “isso foi bom, porque nós sentimos mesmo que ela⁹⁰ tomou atenção ao que nós dissemos e fez” (FGA4A11) –, embora reconheçam que isso habitualmente não acontece, referindo que as suas alusões não têm conduzido a mudanças nas práticas em sala de aula.

Chegando, neste momento, à participação dos alunos na esfera organizacional, optamos por situar os dados veiculados por alunos, professores e diretora em dois conjuntos de informações: i) um primeiro, resultante do processo de institucionalização da participação dos alunos na escola – que ganhou expressão significativa em 2021-2022 com a realização de assembleias de ano; e ii) um segundo, ligado a uma perspectiva de não participação dos alunos.

Assumindo que a escola tem feito uma aposta nesta área de inovação, tendo beneficiado de um incremento importante no ano letivo 2021-2022 com a concretização de assembleias de alunos trimestrais por ano de escolaridade, a diretora descreve que as assembleias têm permitido aos alunos identificarem e votarem propostas de melhoria para a escola, que resultam em projetos de recomendação com as três propostas mais votadas, que são posteriormente ponderadas e alvo de deliberação por parte da direção quanto àquelas que virão a ser implementadas.

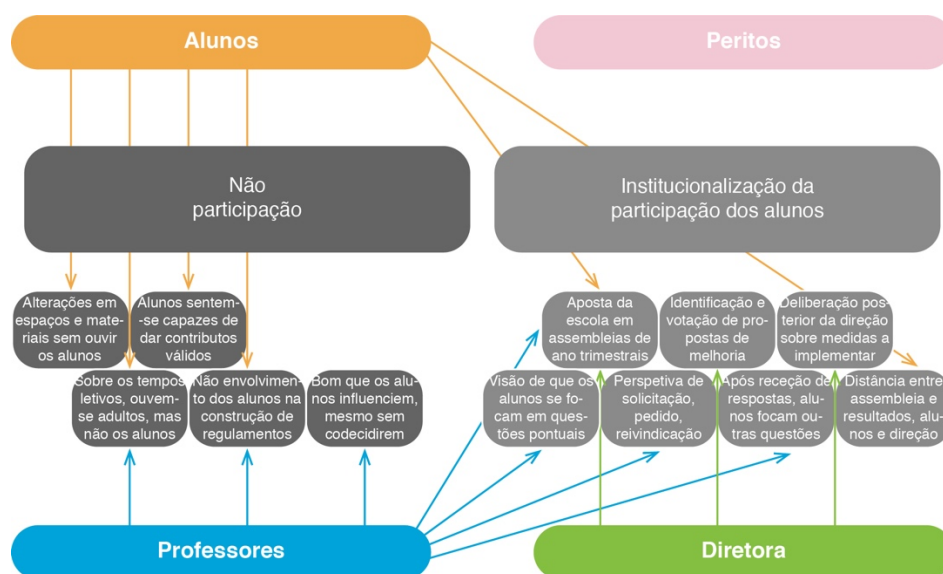


Figura 42. Participação dos alunos no âmbito organizacional

⁹⁰ Referência feita a uma situação ocorrida com uma professora, decorrente de ideias dialogadas num processo de autoavaliação.

Sobre o alcance da participação dos alunos em sede das assembleias de ano, os professores referiram que i) os alunos se têm focado em questões pontuais e que ii) após a receção de respostas por parte da direção, se focam rapidamente noutras questões. Importa sublinhar que, das palavras dos professores, se percebe que a lógica de participação dos alunos que tem emergido desse âmbito assenta numa perspetiva de solicitação, pedido ou reivindicação dos alunos à direção da escola.

É curioso, a esse respeito, assinalar que os alunos percecionam que – apesar de reconhecerem a criação desse dispositivo como oportunidade de expressão dos seus pontos de vista – existe uma distância temporal significativa entre a assembleia e os seus resultados, bem como uma outra distância, a que separa nesse contexto os alunos e a direção⁹¹ – com quem não têm oportunidade de discutir os assuntos⁹².

Considerando, nesta fase, uma perspetiva de não participação dos alunos na esfera organizacional, professores e alunos parecem concordar que i) no âmbito da organização dos tempos letivos são ouvidos os adultos, mas não os alunos, e que ii) os alunos não participam na elaboração de regulamentos sobre assuntos que lhes dizem respeito. Os alunos acrescentam ainda que ocorrem alterações em espaços e em materiais sem que lhes seja pedida opinião –

*“E não foi propriamente bom, porque não sabemos trabalhar com isso ... (FGA4A13)
Os professores não sabem mexer no quadro, e ele tem menos funções que o anterior (FGA4A10).*

*... atrasa muito as matérias (...) e as aulas ficam um bocado mais lentas (FGA4A13).
E vocês sentem então, que se essa escolha, à semelhança de outras, tivesse sido feita mais em diálogo com os alunos, vocês também podiam ter ajudado aí?
(FGA4Moderador)*

Eu estava à espera, sendo que nós, houve as assembleias de ano, (...) e eu depois da assembleia, estava mesmo à espera de ter uma aula, em que a nossa diretora de turma falasse connosco e dissesse – Olhem, eles já ouviram a vossa proposta – ou assim.

⁹¹ Refira-se que as assembleias de ano foram dinamizadas pelos próprios alunos, que escolheram, entre si, assembleia a assembleia, os colegas que desempenharam papéis-chave nessas reuniões, como o presidente e o secretário. Foram, nesse processo, acompanhados por uma professora, cujo papel – não participante – se centrou, sobretudo, no apoio ao andamento dos trabalhos e na ajuda aos alunos em pontos que estes considerassem necessários.

⁹² Os projetos de recomendação são enviados pelos alunos por email à direção, que responde posteriormente também por escrito.

Porque nós às vezes temos reuniões com a psicóloga e isso tudo, e tal como tivemos essas, eu também acho que estava à espera que o colégio nos fizesse (...) falar das nossas propostas” (FGA4A11).

Sobressai das palavras dos alunos, no entanto, a convicção de que são capazes de dar contributos válidos, se tiverem oportunidade.

Destacamos ainda, por fim, a alusão feita por uma professora sobre já ser bom que os alunos consigam ter alguma influência nas alterações organizacionais da escola, mesmo sem poderem participar em processos de codécisão – *“somos permeáveis a isso, (...) isso cria impacto, (...) isso vai influenciar, pode não ser o peso na decisão, mas...” (FGP4P8).*

Pondo em diálogo estes dados com a tipologia de envolvimento dos alunos na melhoria da escola, criada por Lodge (2005), que propõe a análise da “voz do aluno” em torno do papel deste e das finalidades para as quais a sua participação é procurada⁹³, reconhecemos uma tensão nas representações sobre esse papel e sobre essas finalidades. De um lado, uma perspetiva sobre o papel do aluno mais passiva, embora com propósitos alinhados com a melhoria da comunidade, enquadrada pelos alunos vistos como fonte de informação e confirmada em iniciativas que visam recolher i) as suas opiniões na identificação de áreas de melhoria em aspetos relativamente confortáveis e ii) as suas perceções sobre o próprio bem-estar. E, de outro, uma visão que reflete um papel mais ativo do aluno, enquadrada contudo por finalidades mais de cariz funcional ou institucionalmente pré-definidas, que a autora designa por conformidade e controlo, expressa em iniciativas de participação dos alunos em questões e nos formatos estabelecidos pelos adultos, de que são exemplos i) a participação na organização de visitas de estudo (participação no domínio curricular) ou ii) o envolvimento na organização da ajuda a instituições que prestam apoio social (participação em projetos de solidariedade social).

Repetindo a análise, agora a partir da escala de níveis de protagonismo dos alunos de Susinos Rada e Ceballos López (2012), que incide na intensidade do compromisso de uma escola com a intenção de que os seus alunos participem, parece predominar na escola uma participação em que, de igual forma, os alunos são vistos como fonte de informação. As autoras balizam neste estágio de participação um conjunto de ações em que pode variar o interesse em conhecer o

⁹³ Ver Figura 3.

ponto de vista dos alunos, podendo implicar maior ou menor participação e propiciar maior ou menor debate e autonomia daqueles na gestão das matérias em questão.

Os níveis mais elevados das matrizes supracitadas, que no caso de Lodge (2005) se intitula de diálogo e no de Susinos Rada e Ceballos López (2012) de aprendizagem intergeracional, e que apontam a um patamar em que os alunos são vistos como participantes ativos na sua própria aprendizagem e em que a participação não se reduz a um ou vários projetos específicos, tornando-se numa forma habitual de gerir a vida da escola, tanto a nível curricular como organizacional, parecem ainda longe de vir a ser alcançados na escola. Apesar da grande predisposição dos alunos para participarem, tanto no âmbito do processo de ensino-aprendizagem (reconhecida pelos próprios e pelos professores) como noutros domínios da vida escolar, parecem marcadas: i) a dificuldade de essa participação se dar em questões relevantes sobre como se ensina e aprende; e ii) a perceção dos alunos de que não são envolvidos nos processos de decisão.

Importa, no entanto, ter em conta que tanto estes como outros modelos de análise da participação dos alunos, enquanto instrumentos de inovação educacional (Fielding, 2001, 2012; Hart, 1992; Shier, 2000), concebem esta dimensão como algo a desenvolver, um caminho que pode ser percorrido pelas pessoas e pelas organizações educativas no seio de comunidades de aprendizagem ou comunidades de práticas. Se a olharmos a partir desse lugar, podemos considerar que o exercício da participação dos alunos na escola está ainda no começo de uma caminhada e que esta pode e deve ser potenciada para que abranja um âmbito mais alargado, tanto no que diz respeito aos espaços de participação como aos processos de decisão organizacional. Isso significa reconhecer que o desenvolvimento da capacidade de participação dos alunos “implica a vivência de um processo de aprendizagem que pode e deve ser construído com os adultos com quem interagem” e que só através do envolvimento ativo dos alunos nos processos de decisão, estes têm a possibilidade de aprender a fazer uma participação de qualidade⁹⁴ (Cortesão e Jesus, 2022, p. 31). Esse processo acarreta, como frisam Skivenes e Strandbu (2006), o abandono gradual do conceito tradicional de educação, através do qual a mesma é vista como uma relação em que um adulto tem posse de algo que a criança imatura requer. Representa, assim, “uma mudança progressiva de atitude por parte dos adultos no

⁹⁴ Essa parece ser a perspetiva da rede educativa, que tem vindo a empreender um processo participado de construção de um novo referencial desta área de inovação, com o envolvimento de professores e alunos de todas as suas escolas, os “Degraus de Participação”, que permita iluminar esse caminho.

sentido de reconhecerem as crianças como cidadãos capazes, embora com distintas capacidades, de acordo com diferentes fatores” (Cortesão e Jesus, 2022, p. 31).

4.6 Transformações nos alunos

Considerámos ainda pertinente tentar compreender que transformações poderão ter ocorrido nos alunos, nos professores e na própria escola, decorrentes da aposta feita na área de inovação pedagógica da participação dos alunos.

Começando pelas transformações ocorridas nos alunos, como podemos verificar na Figura 43, os dados foram posicionados em duas subcategorias de análise: i) a experiência de que participar vale a pena; e ii) a participação como um processo de aprendizagem. Em relação à primeira, os alunos testemunham que, com os espaços de participação criados, tiveram oportunidade de expressar o que gostariam que fosse diferente na escola. A diretora, em contrapartida, sustenta que tem sido visível um progresso neste campo, que pode ser facilmente medido i) pelo facto de os alunos não se cansarem e não terem desistido de fazer propostas, ii) pelo aumento do número e da diversidade de alunos com propostas, e mesmo iii) pelo aumento do número de propostas apresentadas pelos alunos – *“no fundo isso mostra que eles experimentam que vale a pena, embora nem tudo o que propõem seja (...) aceite”* (ED1).

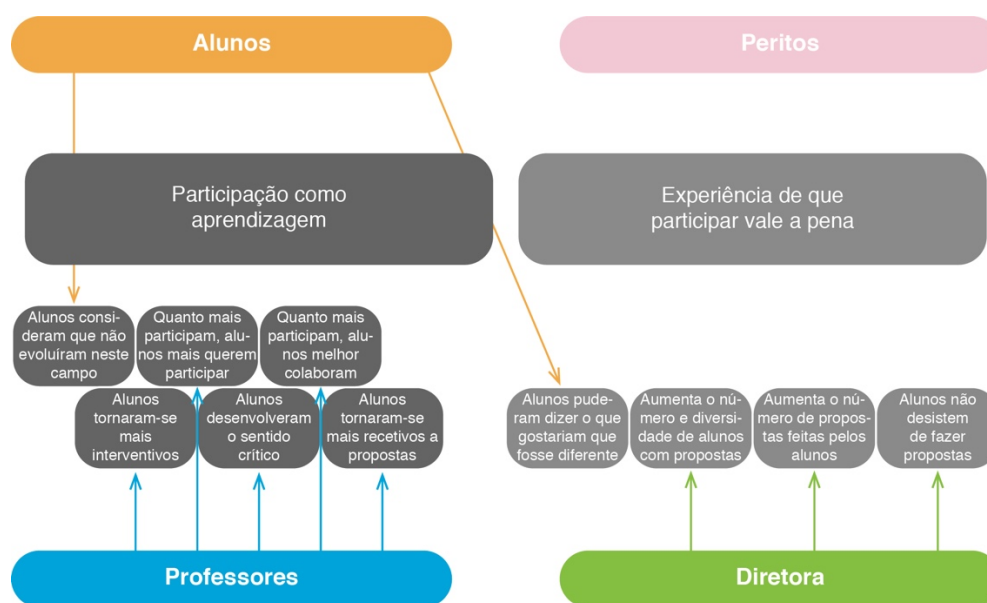


Figura 43. Transformações nos alunos

Quanto à participação como processo de aprendizagem, os professores consideram que, quanto mais participam, os alunos i) mais querem participar e ii) melhor colaboram. Para além disso,

os professores referem que, com a participação, os alunos i) se tornaram mais recetivos às propostas que lhe são feitas e ii) mais interventivos, tendo iii) desenvolvido o sentido crítico. É curioso, contudo, o contraste desta perspetiva com a da que é expressa pelos alunos. Estes, possivelmente por perceberem que a participação constitui um processo de aprendizagem e que há um caminho a percorrer, percecionam que não evoluíram nesta área – “*eu agora tenho mais conhecimentos do que o ano passado, mas assim em termos de ser mais interventiva, mais espírito de equipa, igual*” (FGA4A10).

4.7 Transformações nos professores

Observando agora os professores, que transformações poderão ter ocorrido? Tendo em conta a “institucionalização” desta área de inovação na escola, a diretora alvitra que i) só pelo facto de ela ter acontecido se deu a abertura de uma “perspetiva diferente” nos professores, e que ii) os bons resultados obtidos com a participação dos alunos permitiram esbater alguns receios que pudessem existir. A diretora não deixa, todavia, de notar que o cansaço provocado pela pandemia deixou os professores com pouca energia para ir mais longe neste domínio – “*Há pouca energia neste momento para alocar a estas coisas, porque ela está a ser esvaída para a gestão do prejuízo*” (ED1).

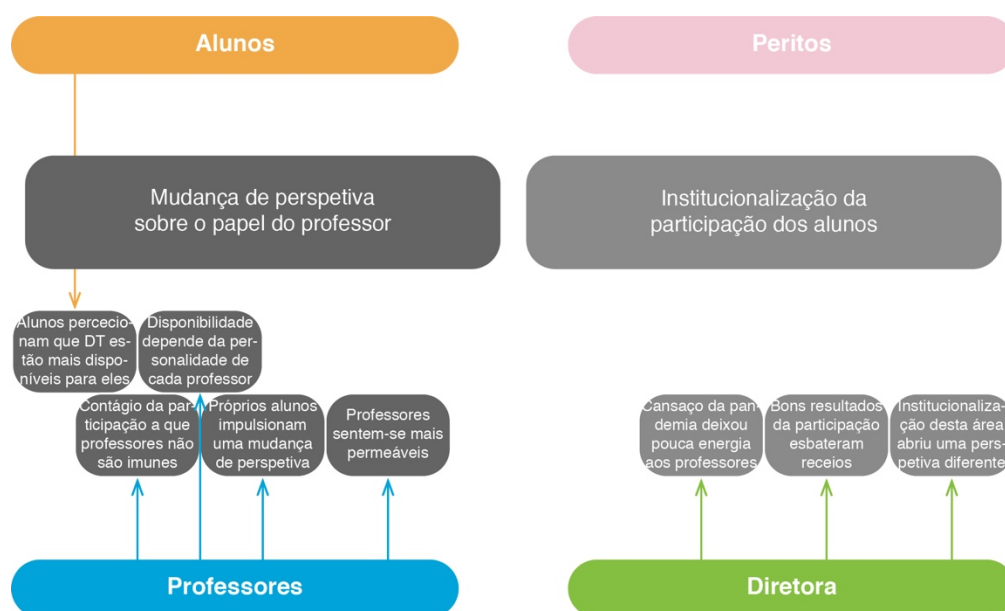


Figura 44. Transformações nos professores

Quanto a uma possível mudança de perspectiva sobre o seu próprio papel, os professores i) confirmam que tem ocorrido na escola um contágio em torno da participação dos alunos, ao qual não são imunes, ii) sentindo-se, por isso, hoje, mais permeáveis. Nas suas palavras, os próprios alunos impulsionam uma mudança de perspectiva. A disponibilidade para acolher e adotar essa “nova” perspectiva parece, ainda assim, estar dependente da personalidade de cada professor –

“acho que tem a ver mesmo com a postura da pessoa (FGP4P12).

Sim, é uma questão de personalidade (FGP4P10).

(...) Sim, sim, não tenho, não é a questão... (FGP4P7).

Não é de idade, é de personalidade (FGP4P12).

Sim, e não tem a ver com essas questões em concreto, mas se calhar com a sua postura na vida, não é? (FGP4P10)

Com a sua formação do que é um professor? (FGP4Moderador)

Sim (FGP4P10).

Até ter filhos nestas idades, realmente também ajuda (FGP4P8).

(...) E a personalidade (FGP4P10).

Sim (FGP4Todos).

E há pessoas que estão mais disponíveis para dar mais” (FGP4P10).

Os alunos, por sua vez, observam essa mudança de perspectiva nos diretores de turma – *“Uma das inovações então, acho que é, os diretores de turmas preocuparem-se mesmo connosco... (FGA4A7) Exato (FGA4A5). (...) e mesmo sem estar a acontecer alguma coisa, é capaz de vir sempre ter connosco e ajudar-nos” (FGA4A7).*

4.8 Transformações na escola

Ao nível das transformações ocorridas na escola, reunimos os dados à volta de dois tópicos, como podemos ver na Figura 45: i) um, decorrente da institucionalização da participação dos alunos; e ii) outro, decorrente de outras formas de participação dos alunos.

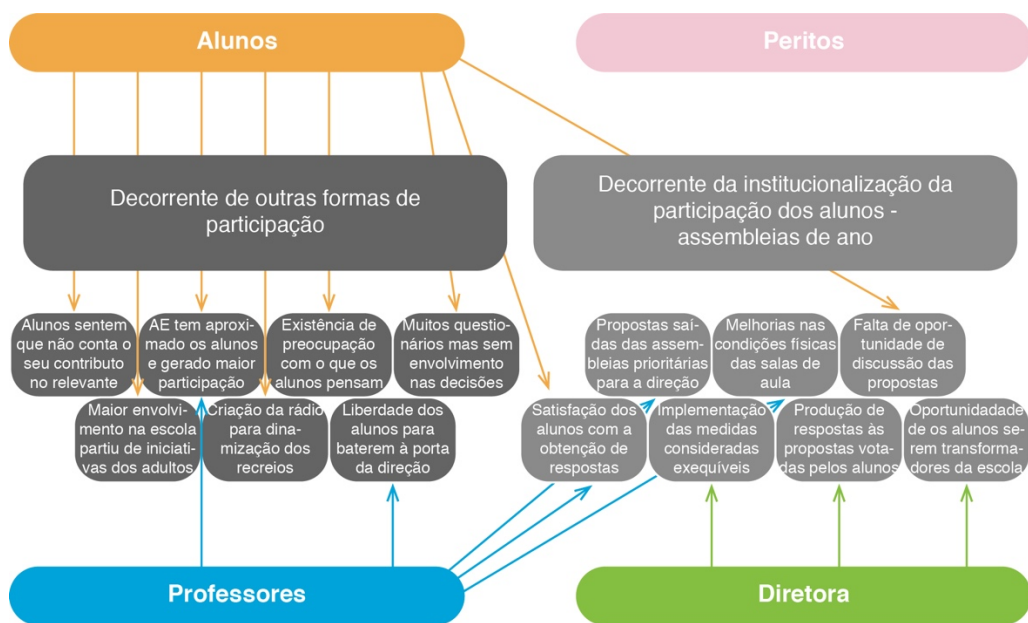


Figura 45. Transformações na escola

Sobre o primeiro, a diretora defende que as assembleias de ano constituíram, efetivamente, uma oportunidade para os alunos se tornarem transformadores da escola, tendo exigido, por parte da direção, a produção de respostas às propostas votadas pelos alunos e a implementação das medidas consideradas exequíveis. No tocante a isso, os professores sublinham a ideia de que as propostas saídas das assembleias foram adotadas como prioritárias pela direção. Os professores atribuem ainda à participação dos alunos em sede de assembleias de ano a origem de algumas melhorias físicas das salas de aula.

Professores e alunos anuem que estes últimos experimentaram satisfação com a obtenção de respostas da direção aos seus projetos de recomendação. O que não invalida, como já vimos anteriormente, que os alunos sintam não ter oportunidades para discutir com a direção as propostas neles incluídas.

Acerca de outras formas de participação dos alunos na escola, os professores relatam que os alunos têm liberdade para bater à porta da direção e expor os seus pontos de vista – “*E não é só nesses momentos formais... (FGP4P10). Pois não (FGP4P11). (...) porque se um aluno quiser ir bater à porta da direção, sabe que tem toda a liberdade*” (FGP4P10).

Uma perspetiva em que tanto professores como alunos desembocam é a de que a associação de estudantes tem conseguido aproximar os alunos e sido geradora de mais participação. E a criação da rádio da escola, com o propósito de dinamizar os recreios, é algo que, com agrado, os alunos veem como símbolo da sua participação.

Outras considerações dos alunos deixam subentender, no entanto, algumas preocupações. Sendo certo que a valorização desta temática é vista como uma manifestação de interesse da escola em relação ao que os alunos pensam, estes percebem que as modalidades adotadas nem sempre são as mais adequadas, particularmente por não permitirem o seu envolvimento nos processos de tomada de decisão. Por outro lado, os alunos dizem sentir que o seu contributo não conta para o que é mais nuclear na escola – *“há muitos questionários, e esse tipo de coisas. Mas depois quando é para implementar medidas, normalmente aquelas que são implementadas, são coisas que tipo, que não são tão relevantes como aquelas que eram mesmo necessárias”* (FGA4A12).

4.9 Estratégia de aprofundamento da participação dos alunos

Importava-nos, ainda, perceber se existe uma estratégia de aprofundamento da participação dos alunos na escola e, sendo esse o caso, que estratégia. A respeito dessa questão, a diretora admite que ela ainda não existe – *“Eu acho que não existe. Acho que nós ainda estamos a viver das peças, muito francamente. (...) estamos a viver ainda de experimentar as assembleias (...) de anos, são peças ainda, são pequenos projetos. Não acho que exista”* (ED1).

Reconhecendo que a escola se encontra num período de experimentação, a diretora expressa o desejo de que se continue a caminhar e que seja possível, então, em breve, a definição de uma tal estratégia.

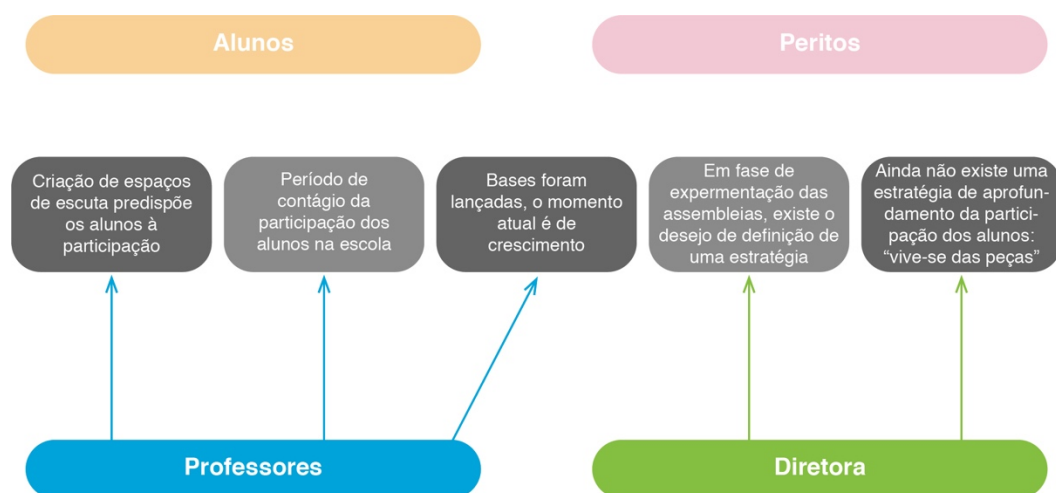


Figura 46. *Estratégia de aprofundamento da participação dos alunos*

Os professores consideram que se vive um período de contágio da participação dos alunos na escola. As bases terão sido lançadas e o momento atual é visto como de crescimento neste

domínio. Desde logo, observam os professores, a criação de espaços de escuta dos alunos predispõe-nos à participação.

Assim, enquanto que para a diretora não é possível constatar a existência de uma estratégia de aprofundamento da participação dos alunos – caracterizando o tempo presente como fase experimental –, para os professores a estratégia existe e a mudança está a acontecer –

“Estamos a sentir que a mudança está a acontecer (FGP4P8).

E há estratégias por trás disto (FGP4P10).

Há. (...) E há a tentativa de encontrar instrumentos efetivamente para os (...) ouvir e para responder (FGP4P12).

Para operacionalizar, para tornar mais prático e flexível (FGP4P11).

Sim, as bases estão todas lá e está neste momento em funcionamento já (FGP4P9).

Eu acho que estamos a crescer nesse sentido, é verdade” (FGP4P8).

Da leitura dos dados parece-nos acertado considerar que os alunos são, como sugere Lodge (2005), as “testemunhas peritas” na escola no âmbito desta dimensão do nosso estudo. Quer na identificação das barreiras à sua participação ou na dos fatores que a facilitam, quer na concretização dessa participação em diferentes âmbitos da vida escolar, os alunos revelaram-se sempre capazes de adentrar-se mais nas problemáticas em questão do que os adultos. Três motivos talvez o possam explicar: i) o facto de experienciarem eles próprios a vivência dos tempos e espaços de participação que foram criados; ii) a noção (que formulam) de que ainda se está a iniciar um caminho e que, por exemplo, os contributos dos alunos não são procurados para o que é relevante na escola; e iii) um certo fascínio dos professores, chamemos-lhe assim, com o impulso dado a esta área de inovação na escola, o que pode provocar a perceção de que já se está onde se quer ou pode vir a estar.

Parece nítido que esta área de inovação tem merecido uma atenção crescente na escola, atenção essa que se materializou na criação em 2021-2022 de um dispositivo de participação sistemática dos alunos, as assembleias de ano trimestrais, no universo de alunos do 5º ao 12º ano de escolaridade. Dessa circunstância, de uma adesão positiva dos alunos à possibilidade de expressarem os seus pontos de vista, da perceção dos professores de que os alunos ao participarem mais tornam-se mais interventivos, críticos, cooperantes e recetivos a propostas, e da convicção da direção de que os alunos são detentores de capacidades para apresentar propostas de melhoria pertinentes, tem-se vivido uma fase de “alargamento” de iniciativas e propostas, de “contágio” da participação dos alunos na escola.

Se é certo que a experiência globalmente positiva em torno da implementação desta área de inovação na escola constitui um trunfo importante para o seu desenvolvimento futuro, um certo “boom” de propostas, iniciativas e espaços de participação pode ocultar, contudo, que as formas de participação experimentadas têm assentado predominantemente numa lógica de sugestão, pedido ou reivindicação dos alunos, e não numa de construção conjunta baseada no diálogo continuado e comprometido, que envolva os alunos na discussão dos assuntos, na tomada de decisão e conseqüente concretização. Essa perspectiva, que aponta à edificação de uma “narrativa comum” entre os adultos e os alunos (Amorim e Azevedo, 2017), e se percebe desejada por estes últimos, parece, assim, ainda longe de ser uma aspiração amplamente assumida pela escola.

Seria pouco expectável, aliás, que o grau de profundidade desta área de inovação na escola se encontrasse já num tal limiar de desenvolvimento, quando se sabe que i) de uma forma geral, a infância é atravessada, no campo social, pelas relações assimétricas de poder e ação entre adultos e crianças e pela perspectiva adultocêntrica do conhecimento (Falsarella, 2018), e que ii) nos processos de inovação em educação, os alunos tendem a ser mais vistos como potenciais beneficiários dessa inovação do que como participantes parceiros da vida organizacional (Fullan, 2016).

Com efeito, esta parece ainda ser uma área não prioritária – na sua compreensão profunda –, como podemos inferir de expressões de professores como “*ainda tirei um bocadito das aulas (...) para os ajudar*” (FGP4P12) e da diretora, referindo-se aos professores, como “*Há pouca energia neste momento para alocar a estas coisas...*” (ED1). Simultaneamente, a ideia transmitida pelos professores de que a participação resulta muito da espontaneidade dos alunos – “*é muito espontâneo e é a partir deles* (FGP4P8). *É muito espontâneo (...)* (FGP4P12). (...) *basta-lhes ter diante um motivo, digamos assim, de uma proposta eles começam, começam a surgir ideias* (FGP4P11)” – i) pode redundar numa perceção de que é relativamente fácil promovê-la na escola e de que são já suficientes os modos como ela se tem concretizado, ao mesmo tempo que ii) pode sugerir que os professores não sentem necessidade de uma reflexão profissional mais profunda em torno das conseqüências pedagógicas e organizacionais que a promoção e o aprofundamento dessa participação podem provocar.

Pondo lado a lado alguns dos dados obtidos, é interessante verificar que: i) segundo a diretora, os alunos têm pouca noção de que podem participar no âmbito curricular, ao passo que estes afirmam ter poucas oportunidades para o fazer; e que ii) relativamente aos alunos mais novos, a diretora percebe que eles revelam pouco interesse na participação, enquanto que os

professores os percebem como pouco capazes para o fazer de modo pertinente. Esses fatores não serão, certamente, independentes uns dos outros. Isto é, na ótica da participação como aprendizagem, a não participação não é geradora de predisposição ou desenvolvimento de competências para a participação. Nem tão pouco o é a percepção de que existem baixas expectativas quanto aos resultados que dela poderão resultar.

É curioso também notar que a visão dos alunos mais velhos sobre as competências dos alunos mais novos para participarem tende a reproduzir a visão dos adultos. Abordando uma questão sobre a qual gostariam que houvesse abertura dos adultos para discutir – a utilização do telemóvel no espaço escolar –, os alunos do 9º ano parecem não reconhecer nos alunos mais novos a capacidade para debater esse assunto, justificando, de algum modo, a razoabilidade de aqueles não serem envolvidos –

“Por muito que nós (...) queremos o telemóvel, nós lá no fundo sabemos que o uso do telemóvel não (...) é bom para a nossa socialização. Por exemplo, eu tenho amigas de (...) outros colégios, que falamos ao telefone e muitas delas até falam comigo que é impressionante como é que nós (...) porque lá nos colégios delas, como está tudo ao telemóvel, eles não falam nem conversam tanto (...). Por isso, (...) mesmo que nós gostássemos muito de ter o telefone, o colégio sabe que ... (FGA4A7)

Exato (FGA4A5).

... é bom ter o quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono sem telefone, porque acho que não temos a maturidade para saber... (FGA4A7)

Exato, e também para tentar criar, para tentar socializar uns com os outros, criar laços de amizade, do que estarmos sempre agarrados a um ecrã (FGA4A5).

Mas, por aquilo que vocês estão a dizer, parece-me que vocês têm maturidade para perceber isso (FGA4Moderador).

Sim (FGA4Todos).

Sim, eu acho que agora no nono sim, mas por exemplo ... (FGA4A7).

Sim, nós no nono temos maturidade para perceber isso (FGA4A5).

Outra contradição que desponta dos dados provenientes dos adultos prende-se com a “idade ideal” para os alunos serem envolvidos em processos de participação. Se os alunos mais velhos, envolvidos na preparação das provas de exame nacional, supostamente mais competentes para o fazer, são poupados de dinâmicas em que poderiam envolver-se e participar, se os mais novos são vistos como pouco competentes para o fazer, quem pode então participar?

O diálogo, a que aspiram os degraus mais altos das escalas de participação que mobilizámos para analisar a realidade, é i) como defende Lodge (2005), mais do que conversa, é a construção de uma narrativa compartilhada entre alunos e adultos, ou ii) como perfilha Bernstein (2000), um “direito pedagógico”. Os alunos expressam o desejo de que a sua participação na escola passe cada vez mais por aí e, embora reconheçam o esforço que tem sido feito na criação de oportunidades para poderem participar, exprimem insatisfação por i) nos espaços criados (referindo-se aos questionários e às assembleias de ano) não lhes ser dado tempo para uma participação mais qualificada, e por ii) nesses espaços rarearem oportunidades de diálogo⁹⁵. É interessante notar que num projeto desenvolvido no contexto desta área de inovação, a Mentoria à Associação de Estudantes⁹⁶, baseado exatamente no diálogo, tanto alunos como professores envolvidos reconheçam bons frutos – *“Tentamos em conjunto fazer da escola uma comunidade mais aberta e unida”* (NC3A14);

“o acompanhamento que estamos a fazer este ano da mentoria à Associação de Estudantes está (...) surpreendentemente diferente daquilo que estávamos à espera. (...) no ano anterior fomos úteis na resolução de um conjunto de questões, que podia ter a ver com o diálogo com a direção, a forma de apresentarem as propostas aos outros (...). Este ano, este grupo já traz até nós (...) essas soluções, por isso acho que eles estão mais autónomos” (EP1P14).

Estes depoimentos parecem alinhar-se com a visão de Castro Zubizarreta e Manzanares Ceballos (2016), na qual os processos de escuta devem ser direcionados à consecução de processos ativos de troca de significados. Nesse sentido, diálogo e participação podem ser entendidos como processos de troca de pensamentos e ideias e partilha de decisões que afetam a própria vida e a vida da comunidade em que se vive (*ibid.*).

⁹⁵ Com efeito, na assembleia de ano que observámos (9º ano, no dia 23 de maio de 2022), o processo de candidatura e escolha dos membros da mesa deu-se durante o tempo disponibilizado para a assembleia (50 minutos), preenchendo parte desse tempo. Para além disso, percecionámos que os alunos não terão preparado previamente a sua intervenção, limitando-se a apresentar as suas propostas, sem (tempo para) as fundamentar. Podendo ser entendida como propiciadora de maior liberdade para os alunos expressarem os seus pontos de vista, o facto de na assembleia não estarem presentes os membros da direção da escola, a quem as suas recomendações eram dirigidas, é um fator que confirma os pontos de vista expressos pelos alunos nos grupos de discussão focalizada.

⁹⁶ Projeto cujo principal objetivo é a participação mais ativa dos alunos pertencentes à associação de estudantes. Uma vez que os alunos expressam a vontade de se tornarem mais intervenientes, o projeto visa ajudá-los a potenciar as suas ideias para que, efetivamente, possam ter voz e consigam intervir conscientemente na vida da escola (informação constante na planificação do projeto).

Para que o diálogo entendido dessa forma possa acontecer e tornar-se o modo de conceber a participação dos alunos na escola, identificamos dois desafios principais: i) um no plano organizacional, pois torna-se necessário que haja tempo dos adultos para acompanhar e apoiar os alunos e que as modalidades de participação adotadas proporcionem tempo e oportunidade aos alunos para refletirem e discutirem assuntos do seu interesse e do interesse dos adultos; e ii) outro ao nível da evolução das representações dos adultos sobre o papel dos alunos e sobre o seu próprio papel, o que nos leva de novo ao aprofundamento do horizonte da inovação (o que significa concretamente uma educação de alunos protagonistas da própria vida e alunos agentes de transformação da realidade) e ao desenvolvimento das culturas colaborativas na escola, que as aproxime das comunidades de aprendizagem (Lodge, 2005) e das comunidades de prática (Susinos Rada e Ceballos López, 2012).

5. Recursos e infraestruturas

Nesta dimensão do nosso estudo procuramos compreender o papel da rede escolar na inovação educacional em curso na escola, nomeadamente ao nível da aprendizagem profissional, da melhoria escolar contínua e da disseminação de boas práticas. Pretendemos ainda identificar i) as infraestruturas de apoio que foram criadas e, de entre essas, quais as percecionadas como decisivas, assim como ii) as alterações organizacionais introduzidas que deram suporte à inovação. Foi nossa intenção também tentar perceber o que é que a escola pode fazer para rentabilizar o apoio da rede e o que é que esta pode fazer para capacitar a escola de modo mais eficaz.

Aparecem, então, aqui, os peritos nacionais (das três áreas de inovação pedagógica adotadas) como participantes do nosso estudo. Tendo a responsabilidade de planear o apoio ao desenvolvimento da inovação nas escolas da rede, acompanhar e avaliar esse desenvolvimento, pareceu-nos que seria oportuno e relevante obter também as suas perceções acerca desta dimensão da nossa investigação.

5.1 A rede escolar

Ao nível do papel da rede no apoio ao desenvolvimento da inovação na escola, posicionamos os contributos dos intervenientes no estudo em três linhas de análise: i) a disseminação de boas práticas; ii) a aprendizagem profissional; e iii) a melhoria contínua.

Tendo em consideração a disseminação de boas práticas, a diretora confere à rede escolar um papel determinante na disseminação da inovação, acreditando que uma escola isolada teria muitas dificuldades para inovar.

Na mesma esteira os peritos nacionais entendem a rede como uma janela de oportunidades e destacam a importância da construção de materiais ligados aos projetos implementados de autoria docente e a sua disponibilização em repositório –

“toda a produção da autoria dos professores está disponível na nossa plataforma moodle, o que nos satisfaz imenso, porque é uma das formas também de levar a inovação pedagógica, digamos, a outros centros e ter aqui uma janela de oportunidade para as pessoas verificarem como é que os projetos podem ser feitos” (FGPe1Pe4) –,

assim como a partilha regular, entre professores das diferentes escolas, das suas produções e reflexões.

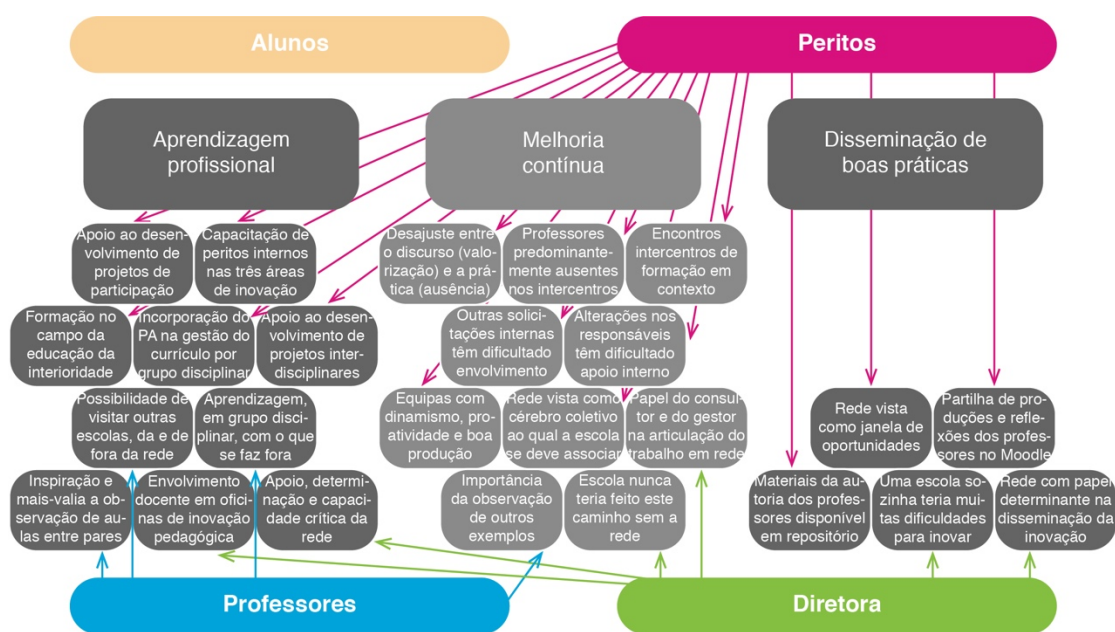


Figura 47. A rede escolar

No plano da aprendizagem profissional os peritos frisam que os esforços de capacitação têm passado primordialmente por i) formação no campo da educação da interioridade, ii) incorporação do Perfil dos(as) Alunos(as) na gestão do currículo, por grupo disciplinar, iii) apoio à planificação, desenvolvimento e avaliação de projetos interdisciplinares, iv) apoio à planificação, desenvolvimento e avaliação de projetos de participação dos alunos e v) qualificação de peritos internos nas três áreas de inovação.

Este é um âmbito de intervenção da rede que a diretora valoriza, particularmente pelo envolvimento dos professores em oficinas de inovação pedagógica, através do qual beneficiam do apoio, determinação e capacidade crítica da rede.

Os professores dizem valorizar, acima de tudo, a possibilidade que lhes foi dada de visitar outras escolas, da rede e de fora da rede, e a aprendizagem em grupo disciplinar com “o que se faz fora”, destacando ainda o que consideram ser uma inspiração e mais-valia: a observação de aulas entre pares⁹⁷.

Quanto ao papel da rede na melhoria contínua da escola, os professores tornam a salientar a importância da observação de outros exemplos – *“é preciso é que nós realmente consigamos assistir a outros exemplos que nos façam refletir (...) e melhorar também”* (FGP3P6) –, enquanto que a diretora afirma que a escola nunca teria feito o caminho que fez até agora sem a rede escolar e os peritos que o têm acompanhado e apoiado. Nessas referências, a diretora sublinha, de modo especial, os contributos do consultor externo que tem acompanhado o projeto de inovação e do gestor executivo.

Os peritos defendem que, neste contexto, são importantes os encontros docentes interescolas, programados numa perspetiva de formação em contexto. Mas, embora reconheçam que as equipas de professores da escola evidenciam dinamismo, proatividade e boa produção, os peritos notam que os professores têm estado, ao longo do ano, predominantemente ausentes desses encontros. Acaba-se por verificar, assim, um desajuste entre o discurso – de valorização da rede – e a prática – de ausência.

Os peritos alertam para as dificuldades geradas, nessa procura de melhoria contínua, i) pela sobreposição de calendário entre os encontros interescolas da rede e outras solicitações internas e ii) pelas alterações nos responsáveis pela coordenação interna das áreas de inovação, situação que também trouxe constrangimentos no apoio interno às dinâmicas e aos profissionais envolvidos.

Concluimos este ponto com uma imagem/metáfora enunciada por uma perita para caracterizar o papel da rede educativa neste processo de inovação – *“a mais-valia da rede é ser cérebro*

⁹⁷ A situação relatada por uma professora para fundamentar essa ideia teve a ver com uma observação de aulas no âmbito da Interioridade em outra escola da rede – *“tive a oportunidade também de ir a (...) assistir a aulas de Interioridade. E realmente, eu acho que isso, embora tivesse pavor que fossem assistir às minhas aulas de Interioridade, (...) acho que é (...) mesmo uma mais-valia. E faz-nos refletir e faz-nos pensar realmente que nós (...) saí de lá a pensar – Realmente eu não faço as coisas tão diferentes, e não chego aos miúdos de forma tão diferente como aqui se chega”* FGP3P5).

coletivo que nos ajuda por um lado a compreender melhor a nossa prática e, por outro lado, a abrir janelas de oportunidade para reconfigurarmos e redesenharmos as nossas práticas” (FGPe1Pe4).

Os dados parecem confirmar o reconhecimento do papel da rede educativa i) no desenvolvimento da aprendizagem profissional e ii) na construção de capacidades para a melhoria contínua na escola (Azevedo, 2007b; Cabral e Alves, 2018; Fullan, 2016). Relativamente à disseminação de boas práticas, ela parece ser destacada sobretudo pelos peritos e pela diretora, não pelos professores, o que poderá significar uma menor valorização dada por estes ao recurso ao repositório de conhecimento produzido (pelas equipas da escola e por equipas de outras escolas da rede), aspeto que é destacado pela literatura como necessário à melhoria sustentada (Ríos e Villalobos, 2016). A esse respeito, curiosamente, na reunião da direção com a EIP que tivemos oportunidade de observar (NC2), centrada na revisão do Plano de Ação da escola para 2022-2023 e do Plano de Acompanhamento e Desenvolvimento Profissional dos Educadores (PADePE) que lhe está associado, não descortinámos qualquer referência à possibilidade de acesso e recurso a materiais produzidos no âmbito de projetos implementados em outras escolas da rede.

Essa menor visibilidade dada no quotidiano ao repositório do conhecimento produzido pelos professores e equipas da rede, assim como a participação pouco regular dos professores da escola nos encontros interescolas, não só reforça a ideia passada pelos peritos nacionais da existência de algum desencaixe entre o discurso e a prática de valorização do papel da rede na melhoria contínua da escola, como nos conduz à hipótese de esse contributo ter ocorrido mais ao nível do impulso à inovação dado pela rede, à possibilidade de a escola contar com o apoio de peritos da rede por área de inovação e à oportunidade de os professores poderem visitar outras escolas e contactar com outras realidades educativas⁹⁸ e não tanto numa reflexão aprofundada sobre o modo como a escola poderá perspetivar a integração da inovação e torná-la sustentável no tempo. Esta situação leva-nos a pensar, na linha de autores como Bolívar (2017), Hopkins *et al.* (2014) e Stoll (2009), que a construção de capacidades no interior da escola não deve ser vista isoladamente da capacitação lateral proveniente da participação e envolvimento em redes de escolas inovadoras, o que coloca, desde logo, desafios ao

⁹⁸ Dinâmica proposta pela rede e que se conseguiu concretizar no período pré-pandemia.

desenvolvimento do capital social no nível micro (escola) e no nível meso (rede), através do aprofundamento de relações dentro das escolas e entre escolas comprometidas com a inovação e a melhoria, que beneficiem todas elas (Ainscow, 2015; Fullan, 2015).

5.2 Alocação de docentes às áreas de inovação

No que se refere à alocação de docentes às áreas de inovação, consideramos dois tempos distintos do projeto: i) no início, quando se constituíram equipas em oficinas de inovação pedagógica; e ii) na fase atual, que teve o seu começo no início de 2021-2022, em que se procura alargar a inovação a toda a escola.

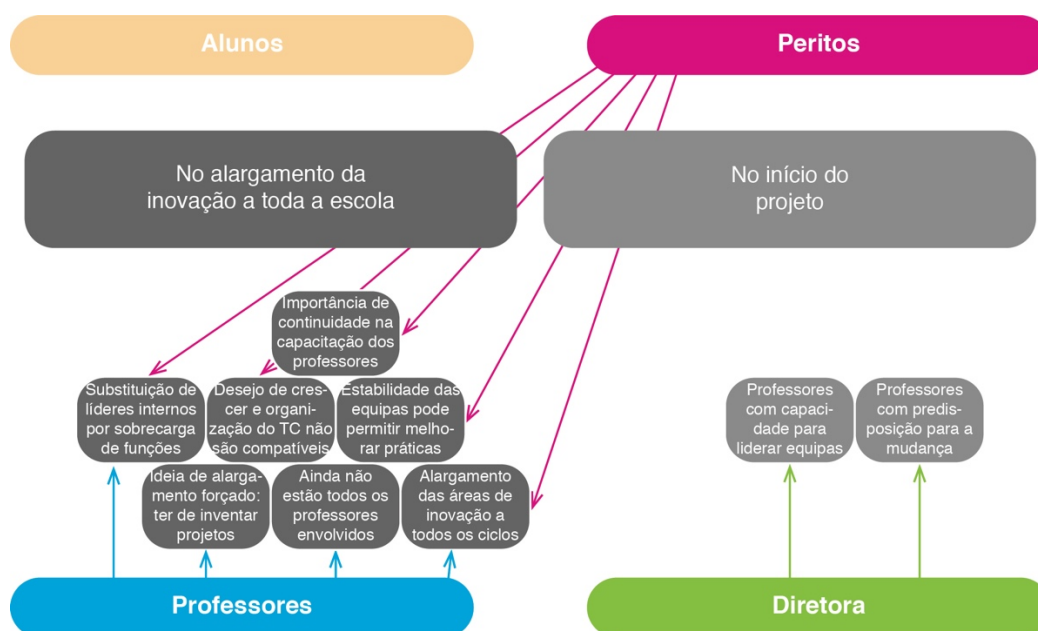


Figura 48. Alocação de docentes às áreas de inovação

Como a Figura 48 permite apurar, a diretora assevera que, no período inicial do projeto, os critérios de alocação de docentes às áreas de inovação foram os da capacidade para liderar equipas e da predisposição para a mudança.

Em 2021-2022 deu-se o alargamento da inovação a todos os ciclos⁹⁹ numa perspetiva de integração gradual das três áreas. Relativamente a isso, surge a ideia entre os professores de

⁹⁹ Inicialmente as OIP foram constituídas exclusivamente por professores do 2º e 3º Ciclos e Secundário.

que o alargamento terá sido algo forçado, com base na argumentação de que tiveram de “inventar projetos” –

“eu, o ano passado, recebi o meu serviço e tinha lá a oficina de Gestão de Currículo e agora inventei o projeto porque vais ter de participar... pronto. E de repente, não nasceu espontaneamente, nasceu agora, o que é que eu vou fazer?” (FGP3P4)

Eu há dois anos... (FGP3P1)

A quem é que eu me vou juntar? (FGP3P4)

Exatamente, exatamente. (FGP3P5)

Não é quem quer casar com a carochinha” (FGP3P4).

No entanto, o alargamento ainda não terá requerido que todos os docentes da escola se envolvam nos processos de formação-ação ligados à inovação em curso.

Uma problemática identificada tanto por professores como por peritos, e a que já fizemos referência anteriormente, tem a ver com a substituição dos líderes internos de duas das três áreas de inovação (gestão do currículo e participação dos alunos), motivada pela sobrecarga de funções exercidas na escola pelos anteriores –

“eu tive que abandonar, eu este ano estava, comecei como coordenador do currículo, depois tive que acumular funções e basicamente tive que ficar com duas turmas que não tinha porque o professor que cá estava, (...) independentemente das razões, teve que abandonar as duas turmas que tinha. E eu acumulei as turmas, e então disse à direção – Não pode ser, eu não posso ter estas turmas todas e depois ainda ter a gestão de currículo, ainda ter a coordenação do 2º e 3º ciclo” (EP1P15).

Os peritos referem a propósito do alargamento e da integração das áreas de inovação que i) é importante dar-se continuidade à capacitação dos professores nas diferentes áreas e que ii) a desejável estabilidade das equipas docentes envolvidas pode permitir melhorar as práticas. Alertam, no entanto, que o desejo de que a inovação se alastre a toda a escola e o modo como o trabalho colaborativo está organizado não são compatíveis –

“Mas depois há aqui (...) incompatibilidades, acho que entrou-se num processo (...) que tem a ver com o trabalho colaborativo, que tem a ver com o querer de alguma forma crescer ainda mais, que depois não se consegue chegar a todo o lado, é impossível” (FGPe1Pe6).

5.3 Alterações organizacionais

Procurando entrar agora na compreensão das alterações organizacionais que terão sido promovidas na escola para apoiar a inovação de índole pedagógica, organizamos os dados recolhidos em três âmbitos: i) o tempo dos professores; ii) o modo de trabalho dos professores; e iii) o tempo e o modo de agrupamento dos alunos.

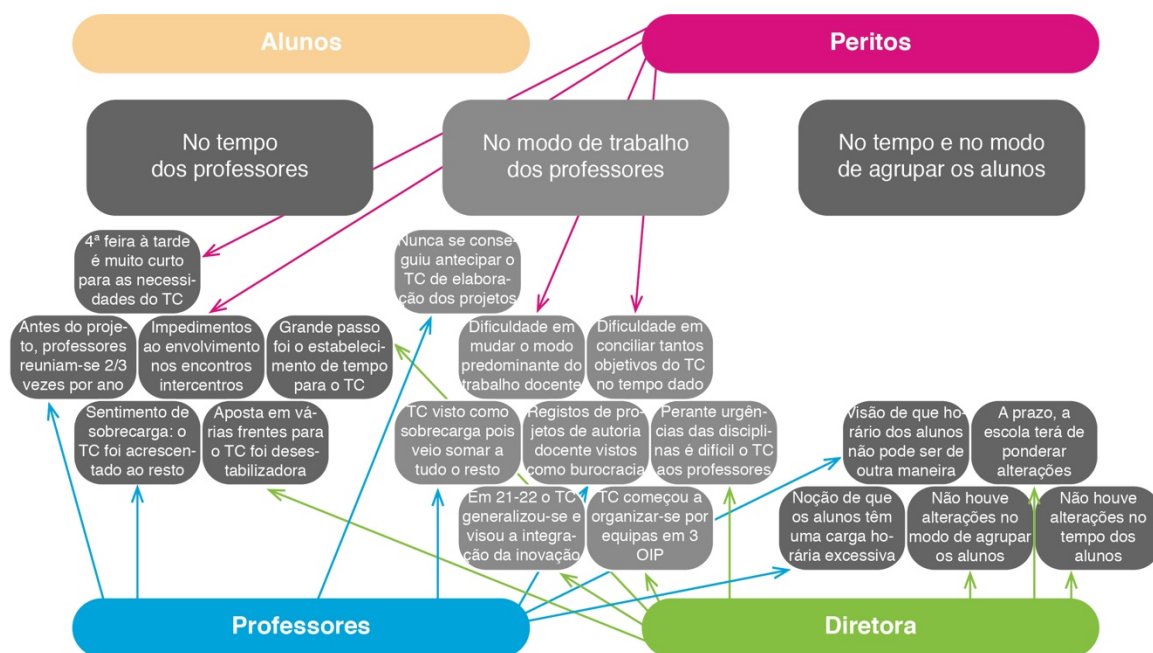


Figura 49. Alterações organizacionais

Como já tivemos oportunidade de referir, a alteração a ter em conta em termos do tempo de trabalho dos professores, o “grande passo” dado, para usarmos as palavras da diretora, foi o tempo estabelecido semanalmente no horário para poderem trabalhar colaborativamente¹⁰⁰. Antes dessa alteração, os professores reuniam-se duas ou três vezes por ano, de acordo com a perceção dos próprios –

“Não se trabalhava assim antes (...)? (FGP3Moderador)

Não, não (...). (FGP3Todos).

Mas não havia tempo para trabalho colaborativo? Eram as reuniões apenas dos grupos disciplinares pontuais, como é que (...)? (FGP3Moderador)

Muito pontuais, nós reuníamos-nos no máximo duas vezes por ano, não é? (FGP3P5)

¹⁰⁰ Que ficou conhecido na escola como tempo de Trabalho Colaborativo.

(...) duas, duas, três vezes (FGP3P4).

(...) duas, duas vezes por ano fazíamos ali o ponto de situação, mas era para fazer o ponto de situação dos programas, se estão a ser cumpridos” (FGP3P5).

De qualquer forma, retira-se dos comentários de todos os intervenientes a noção de que o tempo disponibilizado foi insuficiente. De acordo com a diretora, a aposta em várias frentes de ação foi desestabilizadora, enquanto que para os professores sobressai o sentimento de sobrecarga, uma vez que o tempo de trabalho colaborativo foi acrescentado a tudo o resto, que não mudou

—
“E há uma sobrecarga, não só ao nível dos nossos horários, mas também a nível mental. Porque isto depois cria (...) situações muito chatas. Não sei como é que se resolve. (...) Mas àquela carga não letiva que nós já temos, foi acrescentada outra, não é? E eu sinto... (FGP3P1)

Ou seja, não foi retirada outra? (FGP3Moderador)

Não” (FGP3P1).

Para os peritos parece ser claro que o tempo previsto para o trabalho colaborativo às quartas feiras ao fim da tarde é muito curto para as necessidades da inovação, a que se juntam outros objetivos estabelecidos para aquele tempo.

Quanto às alterações no modo de trabalho dos professores, a diretora precisa que o trabalho colaborativo começou a organizar-se por equipas das três OIP, tendo-se “generalizado” em 2021-2022, visando a integração das três áreas de inovação. Os professores, por sua vez, para além da perceção de sobrecarga associada ao trabalho colaborativo, parecem conotar uma parte do trabalho docente ligado à inovação – a necessidade de fazerem registos escritos dos projetos inovadores de sua autoria (matrizes de planificação, guiões e instrumentos de inovação) – como burocracia desnecessária. Um outro aspeto referido que reforça a ideia de excesso de esforços pedidos aos professores, e deixa subentendida uma visão de que se podia organizar o trabalho de maneira diferente, é a de que nunca se conseguiu antecipar o trabalho de planificação dos projetos interdisciplinares para o período de pausa letiva de julho, por exemplo, o que poderia libertar o trabalho ao longo do ano para outros aspetos igualmente relevantes –

“há falhas ao nível da planificação, e essas falhas, aí eu coloco alguma pressão sobre a própria direção que não tem conseguido, a organização escolar que não tem conseguido criar. E retomando aquilo que nós vimos em Barcelona, o que nós vimos em Barcelona foi, basicamente, quando o início do ano acontece os projetos já estão prontos a ser implementados. Nós nunca conseguimos isso aqui no colégio, nunca. (...)

O ideal era o que nós vimos, que é antes do início das aulas já termos tudo planejado, planejado, tudo montado e pronto a implementar. Mas, na verdade, não temos conseguido” (EP1P15).

A estas questões a diretora acrescenta que, normalmente, perante “urgências” das suas disciplinas, a perspectiva de gastarem tempo com o trabalho colaborativo é difícil para os professores –

“Estou a seguir um raciocínio de um professor – Tenho eu um aluno que amanhã precisa de fazer um, (...) não é um, cinco, que precisam de fazer testes diferenciados, e estou agora aqui com estes meus colegas, que até são uns queridinhos, mas deveria era estar a fazer esse teste” (ED1).

Os peritos, por seu lado, identificam a este respeito, duas dificuldades organizacionais: i) a dificuldade de conciliar tantos objetivos estabelecidos para o trabalho colaborativo no tempo disponibilizado para o efeito; e ii) a dificuldade de mudar o modo instituído (predominante) do trabalho docente.

Relativamente a alterações no tempo e no modo de agrupamento dos alunos alinhadas com os objetivos da inovação, a diretora confessa que não houve alterações nem no primeiro nem no segundo –

“Também nunca chegaram a ponderar, por exemplo, que algumas disciplinas, que em determinados anos se interligariam melhor para a implementação de projetos interdisciplinares, por exemplo, em determinados momentos dos horários, se não no horário do ano todo, pudessem convergir para que esses dois professores, por exemplo, pudessem estar em sala de aula? (ED1Moderador)

Não” (ED1).

Os professores, embora expressando a ideia de que os alunos têm uma carga horária excessiva, parecem não conseguir vislumbrar alternativas, considerando que talvez não seja possível de outra maneira –

“Mas quanto à distribuição, quer dizer, com o número de horas que eles têm que ter, cada disciplina, com tantas disciplinas que eles têm que ter, eu não sei, acho que mesmo, acho que tem que ser mesmo assim, quer dizer, onde é que vamos pôr as horas, não é? As aulas” (EP1P13).

Consciente de que no trajeto que se está a percorrer esta questão poderá ser incontornável, a diretora reflete que, a prazo, a escola terá de ponderar alterações, embora sem as especificar.

5.4 Transformações de espaço, mobiliário e tecnologia

Sobre a possibilidade de ocorrerem transformações espaciais na escola, concorrentes com os objetivos da inovação, a diretora, apesar de reconhecer a importância do espaço, constata que não existe uma estratégia de transformação. Uma vez que não existem muitos recursos disponíveis para a reconversão dos espaços, tem-se optado por utilizar alguns espaços exteriores à escola através de parcerias¹⁰¹.

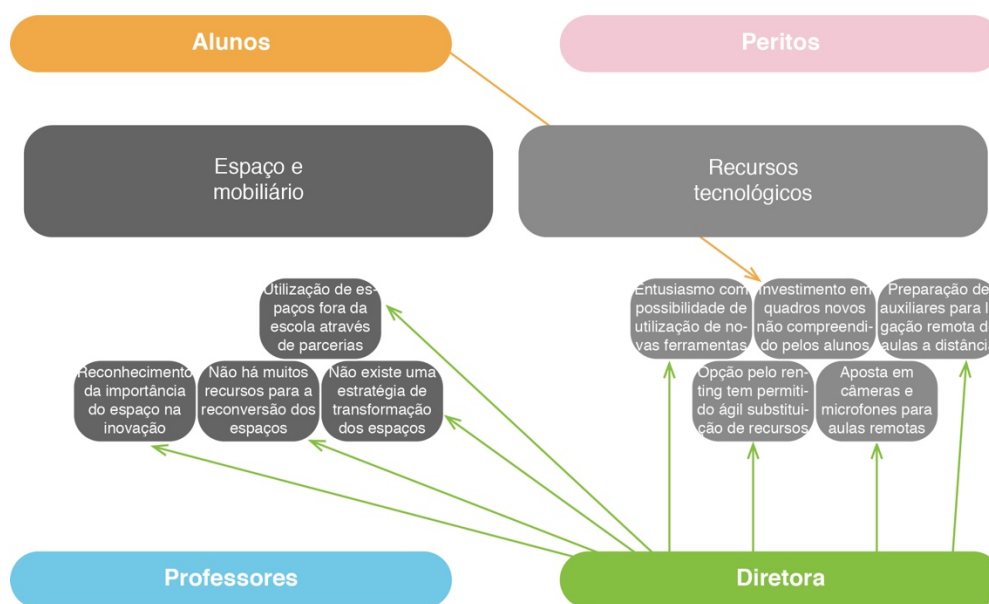


Figura 50. Transformações de espaço, mobiliário e tecnologia

Pelo contrário, em termos dos recursos tecnológicos, a opção pelo renting tem permitido uma ágil substituição de recursos, o que, na opinião da diretora, tem gerado entusiasmo pela possibilidade criada de utilização de novas ferramentas. No entanto, a aposta em novas ferramentas tem estado mais ao serviço da necessidade de resposta aos desafios colocados pela pandemia do que de uma estratégia alinhada com o projeto de inovação em curso. Essa aposta consubstanciou-se, segundo a diretora, na aquisição de câmeras e microfones específicos para a lecionação de aulas remotas e na formação de auxiliares de ação educativa para a respetiva ligação.

Importa ainda referir que os alunos parecem não compreender o investimento em determinados equipamentos –

¹⁰¹ Um exemplo é a utilização do auditório de uma instituição de ensino superior situada nas imediações da escola, pertencente à mesma rede educativa, para a realização das assembleias de ano dos alunos.

“nas salas não há aquecimento. (...) Não sei (...) até que ponto isso é uma necessidade em comparação com os (...) quadros (FGA4A9). Mas para os alunos é uma necessidade? (FGA4Moderador) Sim, para os alunos é uma necessidade (FGA4A9). E os quadros nunca foram necessidade, nem dos professores nem dos alunos. Estávamos todos perfeitos” (FGA4A10);

“Eu, por acaso, eu não sei se concordo com aquela coisa do quadro, (...) não sei se a decisão foi puramente baseada em educar, e não (...). Não sei, pode ser uma decisão estratégica mais para a frente, não sei” (FGA4A8).

5.5 Infraestruturas de apoio

Os relatos dos intervenientes no estudo permitiram-nos destacar duas infraestruturas de apoio, chamemos-lhes assim, com papel decisivo no apoio ao desenvolvimento da inovação e na capacitação das pessoas envolvidas: i) as assessorias externas, asseguradas por duplas de peritos em cada área de inovação; e ii) as dinâmicas de encontro interescolas.

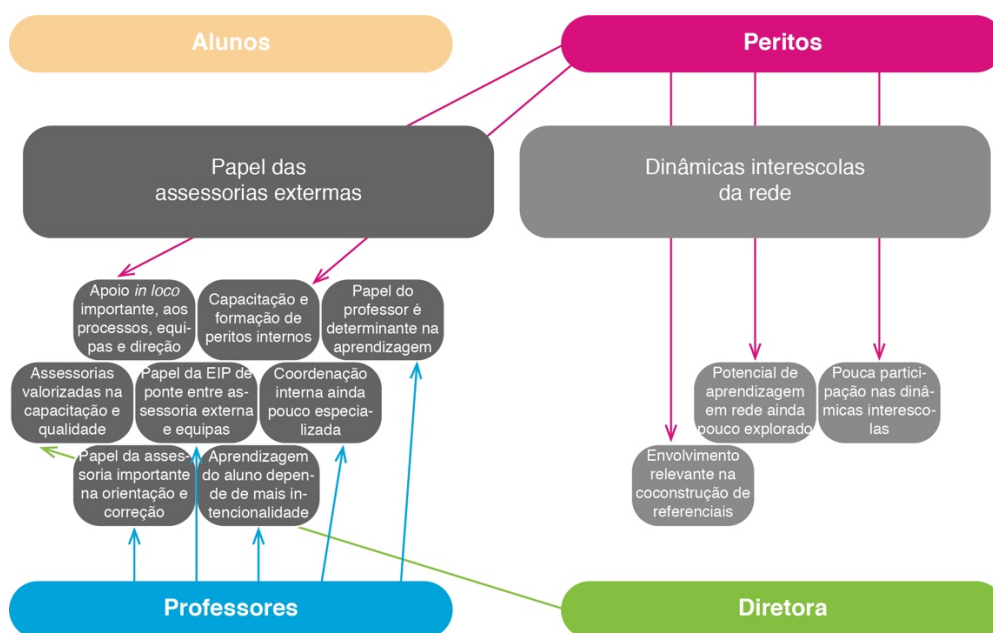


Figura 51. Infraestruturas de apoio

As assessorias têm tido um papel importante na capacitação profissional dos docentes e na garantia da qualidade dos processos implementados e dos materiais produzidos, afirma a diretora. Esse prisma é atestado pelos professores, que reputam de determinante o apoio prestado pelos peritos na orientação da reflexão e da ação, bem como na correção dos materiais

produzidos. Segundo os professores, o processo de ensino-aprendizagem tornou-se mais dependente da intencionalidade pedagógica formulada.

Na ponderação sobre o que pode ser mais determinante na sua ação, os peritos nacionais salientam i) o apoio *in loco* ao desenvolvimento dos processos, às equipas docentes e à própria direção, assim como ii) a capacitação e formação de peritos internos nas três áreas de inovação. Este processo não terá sido ainda plenamente conseguido – por um lado, a coordenação interna das áreas de inovação é vista pelos professores ainda como pouco especializada, e, por outro, ainda de acordo com os professores, a equipa de inovação pedagógica (EIP)¹⁰² parece funcionar, acima de tudo, como ponte entre as assessorias externas e as equipas docentes –

“eu acho que a equipa de inovação pedagógica do colégio (...) era fazer a ponte de ligação entre os peritos externos e a equipa que estava a trabalhar, portanto, não havia aqui, como é que eu hei de dizer, um conhecimento profundo que trouxesse alguma novidade para quem estava a trabalhar naquelas oficinas” (FGP3P4).

Contudo, apesar da valorização do contributo das assessorias externas no projeto de inovação, os professores advogam que o fator mais determinante na aprendizagem dos alunos continua a ser o desempenho do professor na sala de aula, cujo papel é insubstituível.

No referente aos encontros formativos interescolas, os peritos analisam a “pouca” participação dos professores, considerando que existe um potencial de aprendizagem em rede que tem sido pouco explorado pela escola. Notam, porém, que o envolvimento docente foi mais significativo nos processos de coconstrução de referenciais da rede¹⁰³.

5.6 Referenciais de apoio à inovação

No que respeita aos referenciais de apoio à inovação, interessou-nos compreender i) o envolvimento dos professores nos respetivos processos de construção – daqueles que se encontravam nessa fase (a que já fizemos referência) –, mas, sobretudo, ii) a apropriação que é feita no trabalho quotidiano da escola dos referenciais construídos ao longo do tempo.

¹⁰² A EIP é uma estrutura criada na escola, constituída por coordenadores internos das áreas de inovação e membros da direção, com a missão de coordenar o trabalho desenvolvido na escola ao nível da inovação pedagógica e articulá-lo com as demais estruturas de decisão curricular internas.

¹⁰³ Concretamente o Referencial para a Educação da Interioridade (concluído em janeiro de 2022) e o segundo referencial da área de inovação da participação dos alunos, os “Degraus de Participação” – processo ainda em curso.

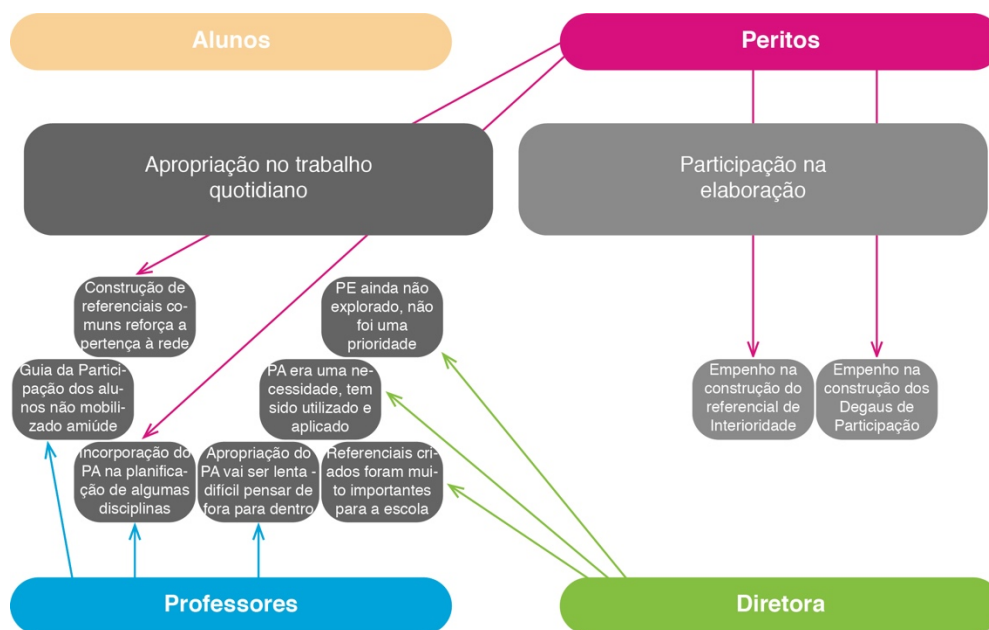


Figura 52. Referenciais de apoio à inovação

A diretora é da opinião que os referenciais criados ao nível da rede foram muito importantes para a escola. Focalizando os dois documentos identitários¹⁰⁴, o Perfil dos(as) Alunos(as) e o Perfil dos(as) Educadores(as), aquela responsável arroga que o primeiro era uma necessidade da escola e tem, por isso, sido utilizado na reflexão docente e aplicado, enquanto que o segundo ainda não foi considerado prioritário e, por essa razão, não foi explorado –

“Em relação ao perfil do educador, nós não o trabalhamos praticamente. E, na verdade, (...) também ainda não o sentimos como uma necessidade. Nós falámos muitas vezes dele, porque nós tínhamos um sistema de avaliação de desempenho, que não tinha nada a ver com carreiras, nem com nada, era simplesmente com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, e fomos falando deste perfil como algo importante e em função do qual deveríamos fazer esse trabalho. Mas o que é certo é que ainda não foi uma prioridade a sua (...) exploração. (...) Depois, todos os outros referenciais das várias áreas de inovação, (...) também foram muito importantes. Porque (...) foi em função, quando surgem referenciais, depois nós, as coisas são revistas em função desses referenciais” (ED1).

¹⁰⁴ Assim foram caracterizados pela rede educativa.

Dos testemunhos dos professores foi possível perceber que o Guia da Participação¹⁰⁵ não é habitualmente mobilizado pelos professores, ficando inclusivamente a ideia no investigador que o mesmo não é conhecido ou reconhecido como necessário na ação docente quotidiana – “*E em que se basearam (...), há algum referencial da rede (...) que tenha sido construído?* (FGP4Moderador) *Por acaso, não*” (FGP4P7); “*a participação dos alunos é muito por atividade pontual*” (FGP4P8).

Quanto ao Perfil dos(as) Alunos(as), que tem sido alvo de um processo estruturado de incorporação na gestão curricular de alguns grupos disciplinares – esse processo tem sido liderado pelas peritas nacionais da área de gestão do currículo –, os professores têm a convicção que a respetiva apropriação vai ser lenta, uma vez que é difícil começar a pensar a ação educativa “de fora para dentro” –

“Eu acho que nós estamos muito habituados, eu estou a falar por mim (...), estou muito habituada a pensar da sala de aula para fora, não é? E nós temos que começar a pensar ao contrário. No documento geral e depois trazê-lo (...) e, portanto, este esforço (...) que vai demorar tempo, é preciso tempo para nos apropriarmos e depois para arranjarmos as estratégias para atingirmos os objetivos” (FGP3P4).

É curioso notar que nesse processo de incorporação do Perfil dos(as) Alunos(as), a aprendizagem que vai sendo feita, disciplina a disciplina, compreende apenas as ações formativas programadas com as peritas nacionais da gestão do currículo, não se tendo gerado nenhuma dinâmica de aprendizagem interna interpares.

Importa ainda reportar que, na opinião dos peritos nacionais, a construção de referenciais comuns com a participação dos professores reforça o sentido de pertença à rede educativa.

5.7 O que pode fazer a escola para rentabilizar o apoio da rede

Procurámos ainda auscultar os peritos sobre o que pode fazer a escola para aproveitar melhor o apoio fornecido pela rede e, em sentido complementar, o que pode fazer a rede para capacitar a escola de forma mais eficaz na conceção, concretização e avaliação da inovação.

A Figura 53 apresenta os resultados relativos ao que pode fazer a escola, organizados em duas subcategorias: i) a organização escolar; e ii) o alinhamento ou coerência.

¹⁰⁵ Criado com o intuito de apoiar o desenvolvimento/aprofundamento da participação dos alunos nas escolas da rede.

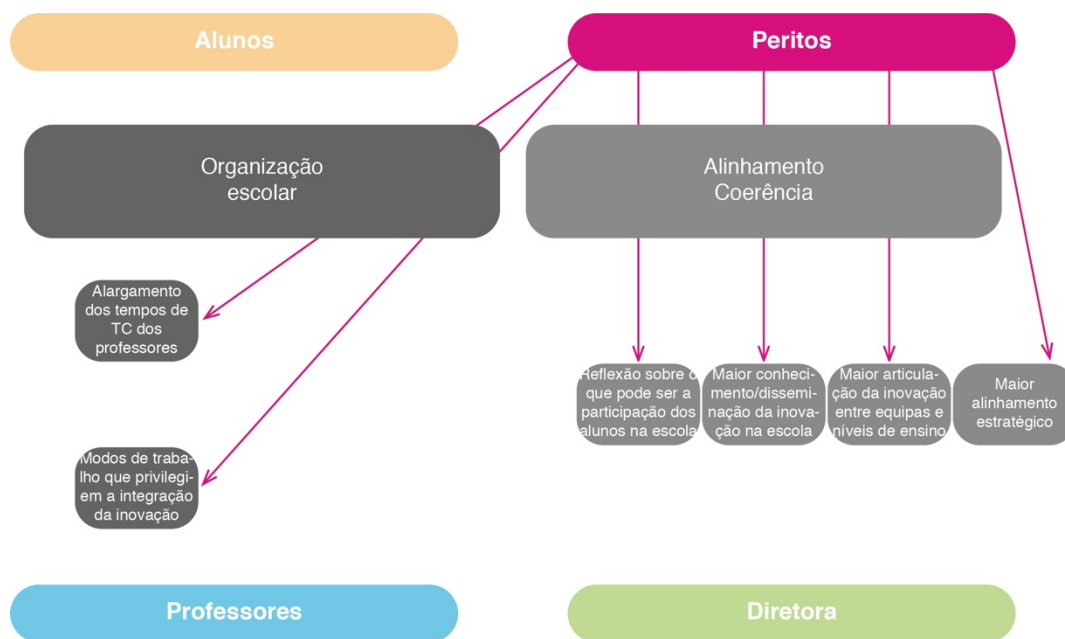


Figura 53. O que pode fazer a escola para rentabilizar o apoio da rede

Ao nível da organização escolar, as sugestões incidem no tempo de trabalho colaborativo docente, que é necessário alargar – *“Tempos de trabalho está visto que parecem ser insuficientes, sempre à quarta feira, porque a tentação de lá fazer desembocar tudo ...”* (FGPe1Pe1) –, e nos modos de trabalho, devendo na opinião dos peritos, privilegiar-se formas de trabalho em que a inovação seja perspectivada de modo integrado.

Pelo ângulo da necessidade de construção de um maior alinhamento estratégico, as considerações dos peritos passam pela necessidade de i) reflexão sobre o que pode ser a participação dos alunos na escola – *“acho que falta alguma reflexão conjunta sobre o que é que é, e o que é que pode ser a Participação em termos futuros, em termos de construção de um projeto de escola em que as crianças são, de facto, parceiras dos adultos na construção desta visão de escola”* (FGPe1Pe2) –, ii) maior conhecimento, o que requer maior disseminação, da inovação na escola – *“as realidades das próprias equipas e as próprias dinâmicas também são elas diferentes e deveriam em primeiro lugar ser conhecidas dentro da instituição. E isso nem sempre acontece”* (FGPe1Pe4) –, e iii) maior articulação da inovação entre equipas e níveis de ensino – *“E por isso eu acrescentaria (...) este desafio gigante (...), é próprio de qualquer instituição que acolhe muita diversidade, mas que depois consegue criar, digamos, uma linha coerente entre todas as equipas, todos os níveis, todas as valências”* (FGPe1Pe4).

5.8 O que pode fazer a rede para capacitar mais a escola

Quanto ao aumento da eficácia da escola no aproveitamento dos apoios da rede educativa, os peritos mencionam que é necessário um apoio específico de sentido contrário (da rede à escola) na monitorização e avaliação da inovação, campo em que se percebe que a escola revela dificuldades. É considerado ainda necessário um diálogo permanente com a direção no sentido de se irem ultrapassando os constrangimentos organizacionais que têm impedido a participação dos professores nas dinâmicas formativas interescolas.

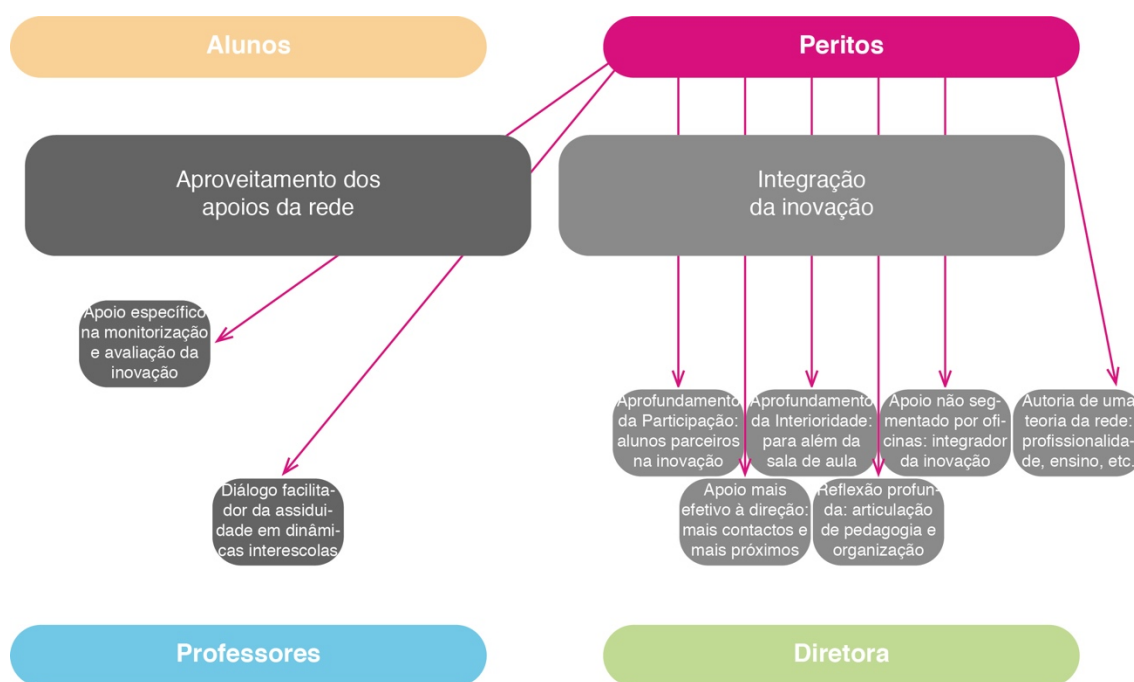


Figura 54. O que pode fazer a rede para capacitar mais a escola

Como resposta ao desejo da escola de conceber a inovação de forma integrada, os peritos consideram que o apoio da rede deve deixar de estar segmentado por oficinas, passando a ser pensado de forma integrada –

“Mas agora acho que há passos que têm que ser dados a seguir, têm que ser dados passos no olhar os centros como um todo e trabalhar (...), mas não por oficinas (...), temos que fazer uma reflexão mais profunda, porque eu não tenho (...) a certeza de como é que isso poderia ser feito, mas acho que a lógica de oficinas teria que de alguma forma cair e abraçarmos outro tipo de dinâmicas de inovação mais integradas” (FGPe1Pe6).

Para esse fim, julgam ser necessário que o apoio inclua mais contactos e mais próximos com a direção do que até aqui e que não deixe de desafiar a escola e acompanhá-la a i) aprofundar o que pode vir a ser a participação dos alunos na escola, vistos como parceiros na inovação, ii) aprofundar o que pode vir a ser a educação da interioridade e que consequências poderão resultar de a escola a perspetivar para além do âmbito das aulas específicas; e iii) refletir aprofundadamente sobre a articulação entre as opções pedagógicas e os modelos organizacionais adotados –

“E eu acho que esta visão integrada de (...) alargamento tem de, e se calhar aqui é um aspeto que a rede conseguiu entrar pouco, e eu vejo como um grande desafio da rede, é ajudar (...) a uma reflexão para um outro modelo de organização escolar. Um outro modelo de organização escolar que permita essa capacitação em ação, esse desenvolvimento e capacitação de peritos internos, e ir ousando um outro modo de organização que não leve à permanente sobrecarga, às permanentes dificuldades de uma ou outra ordem” (FGPe1Pe1).

Nesse sentido, é referido ainda por uma perita que seria particularmente interessante e relevante para a escola e para a própria rede que esta se assumisse como autor coletivo e começasse também a

“desenhar, vou dizer assim, projetos não tanto para cada centro, mas sim (...) para a própria rede. Isso seria também um momento de fazer um upgrade à própria rede, e construir (...), a prática também é geradora de teorias, e os nossos autores a partir das suas práticas começassem a gerar teoria, e uma teoria da rede e não do centro (...). Eu vejo essas grandes potencialidades” (FGPe1Pe4).

Em relação à alocação de docentes às áreas de inovação, os dados parecem apoiar a tese de que a inovação não provocou alterações nos padrões de alocação de pessoas às equipas envolvidas, reiterando a perspetiva assinalada na análise à dimensão da liderança (categoria da alocação de recursos estrategicamente). Porventura, o único critério novo terá mesmo sido o desejo de alargamento da inovação a (quase) toda a escola – todos os ciclos e (quase) todos os professores. Em 2021-2022 deu-se esse alargamento, mas ainda sem uma perspetiva integrada da inovação, que continuou segmentada por áreas específicas. Pelo menos essa perspetiva, a existir, não terá sido compreendida pelos professores, que percecionam que a sua súbita participação em projetos interdisciplinares foi algo forçada.

Um aspeto que pode ser fonte de aprendizagem da escola é o de que a alteração de coordenadores internos das áreas de inovação por professores não preparados e capacitados ao longo do tempo acarreta dificuldades no acompanhamento e apoio às equipas e aos processos. Esta questão, para além de alertar para a conveniência de se ir capacitando mais do que um perito em cada área de inovação considerada central, sugere que i) a inovação ainda não está no topo das prioridades da escola em termos dos critérios orientadores das opções organizacionais; e que iii) pode ainda ser mais uma “atividade que se faz na escola”, não a única, que incorpora e redimensiona tudo o que se faz.

Na organização do tempo dos professores, a grande alteração deu-se com a definição de um tempo de 90 minutos para trabalho colaborativo docente em torno das áreas de inovação¹⁰⁶, que, no entanto, se revelou insuficiente para responder às necessidades identificadas, de acordo com os relatos dos peritos e dos professores, ou suficiente, noutra modo de olhar para a questão, mas com excesso de missões atribuídas, segundo as palavras da diretora e também dos professores. Em relação ao modo de trabalho dos professores, a principal alteração ter-se-á dado com a mudança preconizada pelo “esbatimento” das três áreas de inovação em favor da respetiva integração. Os peritos consideram, no entanto, que é notória a dificuldade em alterar o modo predominante do trabalho docente, alertando que esse objetivo dificilmente se atingirá sem um alargamento do tempo para os professores trabalharem juntos (Cabral e Alves, 2018). Essa perspetiva é reforçada pela dificuldade, identificada na análise feita na dimensão da liderança a que já fizemos referência, de os coordenadores internos das áreas de inovação não conseguirem imprimir um determinado ritmo e intencionalidade pedagógica ao trabalho das equipas.

Os professores parecem reconhecer essa dificuldade ao transmitirem a ideia de que o trabalho desenvolvido em sede do trabalho colaborativo se veio somar a tudo o resto, não alterando substancialmente os modos habituais de trabalho. A ilustrar essa lógica de acumulação, sublinhamos i) a referência da diretora relativa à dificuldade dos professores em trabalharem colaborativamente perante as “urgências” das suas disciplinas; ii) a alusão de um professor à circunstância de nunca se ter conseguido antecipar o trabalho de planificação dos projetos interdisciplinares, o que poderia permitir que o tempo de trabalho colaborativo ao longo do ano

¹⁰⁶ Mas que, na prática, para além de ter permitido reuniões entre professores envolvidos em atividades/projetos das áreas de inovação na escola (e em dinâmicas interescolas da rede), foi utilizado também para outro tipo de encontros como reuniões de grupos disciplinares, conselhos de turma, reuniões com encarregados de educação e formações ao nível da congregação (não diretamente relacionadas com a inovação).

fosse libertado para o respetivo acompanhamento e avaliação e para questões relativas às aprendizagens dos alunos, e iii) a noção também emergente das palavras dos professores de que áreas do trabalho colaborativo ligadas a uma perspetiva autoral do trabalho docente são vistas como burocracia.

Ao nível do tempo e do modo de agrupar os alunos, parece não ter havido reflexão sobre possíveis alterações, embora a diretora assuma que será necessário, a prazo, ponderá-las. Os professores, apesar de considerarem excessiva a carga horária dos alunos, parecem desconhecer outras formas de organizar o tempo letivo ou de agrupar os alunos de modo mais flexível, o que deixa adivinhar que não terá existido reflexão interna sobre cenários de transformação organizacional que pudessem suportar e conferir coerência ao caminho de inovação percorrido. Concomitantemente, não existe ainda uma estratégia de transformação dos espaços e as alterações ao nível dos recursos tecnológicos estiveram mais ao serviço das urgências geradas pela pandemia do que de uma estratégia alinhada com a inovação.

Em termos das infraestruturas criadas para dar apoio à inovação, são valorizadas como já vimos as assessorias externas dos peritos da rede nas áreas de inovação adotadas (Parrilla Latas *et al.*, 2018), tanto pela diretora (na capacitação dos professores e na garantia de qualidade do trabalho desenvolvido) como pelos professores (na orientação dada e na correção dos materiais produzidos). É de salientar a perceção dos professores de que os coordenadores internos das áreas de inovação ainda não são peritos especializados nessas áreas, o que permite pensar que a escola ainda tem dificuldade, ela própria, em constituir-se como espaço de aprendizagem, de uns professores com outros. Nesse contexto, vale a pena trazer a questão de uma professora, lançada na reunião da EIP com a direção a que fizemos menção há pouco – se “*não seria útil fazer-se em julho a partilha do trabalho de incorporação do Perfil dos Alunos nas planificações disciplinares?*” (NC2P14).

A propósito dos referenciais criados para apoiar a inovação, é pertinente concluir que a sua apropriação no trabalho quotidiano é um processo lento que precisa de ser apoiado em continuidade – não é nada óbvio que por existirem referenciais, eles passem a ser utilizados na reflexão e na ação profissional docente.

Estes resultados parecem estar ainda estão em linha com (Ríos e Villalobos, 2018), para quem, a par das dinâmicas de aprendizagem interescolas proporcionadas por uma rede, de apoio à aprendizagem profissional e à melhoria contínua, as escolas devem beneficiar de dinâmicas de aprendizagem intraescola, através das quais possa ir rentabilizando aprendizagens e

implementando processos de indução que socializem e formem os docentes nesses novos modos de trabalho (Ríos e Villalobos, 2016).

Apesar de todo o esforço feito e do desejo que a inovação se torne, de alguma maneira, num novo modo “integrado” de ser escola, vem-nos ao pensamento a imagem de que ela se vem instituindo sob uma forma de enclave. A rigidez no modo de organizar os recursos, própria do modelo escolar hegemónico que nos foi legado pela modernidade, e a falta de um horizonte suficientemente claro e detalhado que aponte a um modelo alternativo vão dando corpo à dificuldade de a inovação se ir alargando e impregnando no modo como a escola se organiza e pensa os modos de ensinar e fazer aprender.

Considerando o papel que a rede pode desempenhar no desenvolvimento futuro da inovação na escola, importa ter em conta que i) os processos de aprendizagem são mediados pelas culturas escolares – as dificuldades sentidas não são independentes da ausência de culturas colaborativas prévias (Hargreaves e O’Connor, 2018) –, que ii) o trabalho colaborativo em rede segue processos flexíveis e cíclicos, não lineares, e que iii) a rede pode desenvolver-se com distintos níveis de participação, em distintas atividades, o que a deve predispor a apoiar a escola nas suas especificidades (Parrilla Latas *et al.*, 2018).

Por fim, e tendo em conta a interdependência entre a escola e a rede, os peritos nacionais consideram que será necessário a escola i) reconfigurar variáveis organizacionais, em particular o tempo e os modos de trabalho dos professores, que permitam uma focalização na integração da inovação e na melhoria das aprendizagens dos alunos, e ii) construir um maior alinhamento estratégico em torno da inovação – uma maior articulação entre equipas e ciclos de ensino e uma maior coerência em todo o trabalho pedagógico desenvolvido na escola (Fullan e Quinn, 2016).

Quanto ao que a rede pode fazer mais no apoio ao desenvolvimento da inovação na escola, destacamos, do ponto de vista dos peritos, a colaboração numa reflexão profunda em torno da articulação entre a pedagogia e a organização escolar.

6. Avaliação permanente

Dada a relevância desta dimensão do nosso estudo procurámos direcionar a nossa análise para a compreensão i) da recolha e análise de dados de monitorização e avaliação da inovação, feitas na escola, ii) das formas como se desenrolam a avaliação dos processos e a avaliação do impacto nas aprendizagens, e iii) da reflexão que é feita sobre essa avaliação, suas consequências pedagógicas e organizacionais.

6.1 Recolha e análise de dados de monitorização e avaliação

Neste primeiro ponto começamos por anotar que, segundo a diretora, não existe na escola um plano integrado de monitorização e avaliação da inovação pedagógica que vai sendo produzida. O que existe, sim, é a avaliação das atividades/projetos das três áreas de inovação, feitas tanto pelos alunos como pelos professores envolvidos – “*isso está previsto (...) nos projetos (...) a avaliação das aprendizagens dos alunos e depois também a avaliação do projeto*” (ED1). Com efeito, os professores envolvidos nos projetos referem que concretizam a avaliação dos mesmos através de rubricas de avaliação.

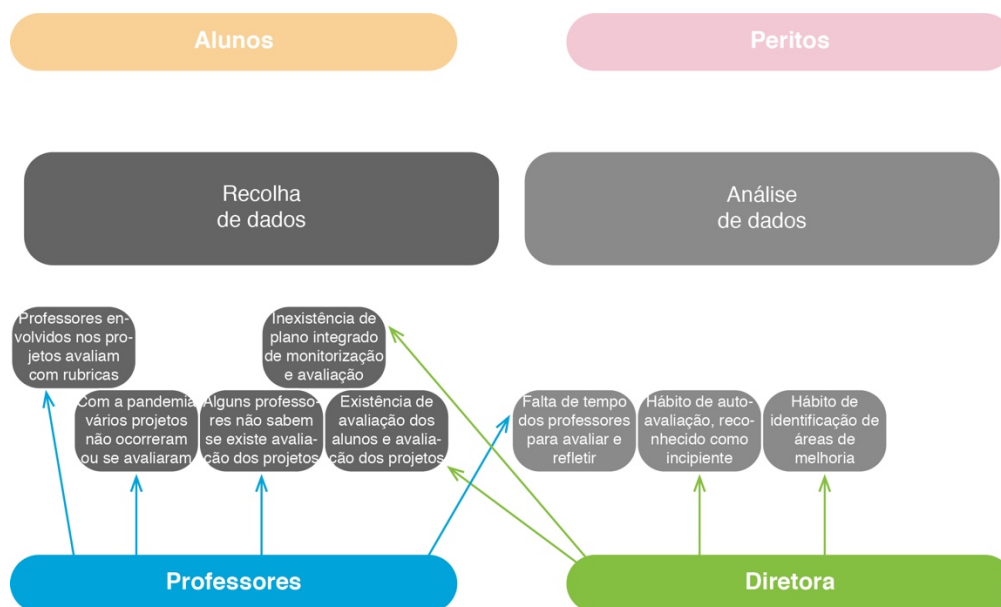


Figura 55. Recolha e análise de dados de monitorização e avaliação

Outros professores, contudo, parecem desconhecer que se faz a avaliação dos referidos projetos

—

“Se utilizam, na (...) prática, (...) a análise dos dados de monitorização e avaliação dos projetos, das atividades que foram feitas, com vista a uma melhoria de ação. Ou seja, se avaliam a inovação, se utilizam estes dados, se os analisam, com vista a uma melhoria de ação? E se podem exemplificar com casos específicos (FGP3Moderador).

Eu não tenho conhecimento ... (FGP3P5)

Eu também não (FGP3P6).

(...) que isso seja feito (FGP3P5).

Mas não avaliam? (FGP3Moderador)

Não sei” (FGP3P5).

É feita ainda uma alusão à circunstância de que, com a situação pandémica, alguns projetos que estavam previstos não se realizaram ou não chegaram a ser avaliados.

Passando para a análise dos dados recolhidos, a diretora afiança que a escola tem o hábito enraizado de procurar identificar áreas de melhoria, embora aceite que a experiência desse processo de autoavaliação seja ainda incipiente.

Os professores, em contrapartida – os que participam na planificação e implementação de projetos inovadores –, apesar de recolherem junto dos alunos e produzirem eles próprios dados de avaliação, afirmam não ter tempo para analisar esses mesmos dados. Alegam, a esse respeito, que a estruturação do tempo de trabalho colaborativo não contempla essa necessidade – *“Mas um professor que esteja a full-time, às vezes pode se deparar com esta falta de tempo, não é? Porque depois já (...) há tudo o resto (FGP3P6). (...) avaliar também, e refletir (FGP3Moderador). Há a vida diária, não é? Do professor, não é?” (FGP3P6).*

6.2 Avaliação da inovação

Subdividimos, aqui, os dados fornecidos em duas subclasses, como podemos constatar na Figura 56, i) a avaliação dos processos e ii) a avaliação do impacto da inovação nas aprendizagens.

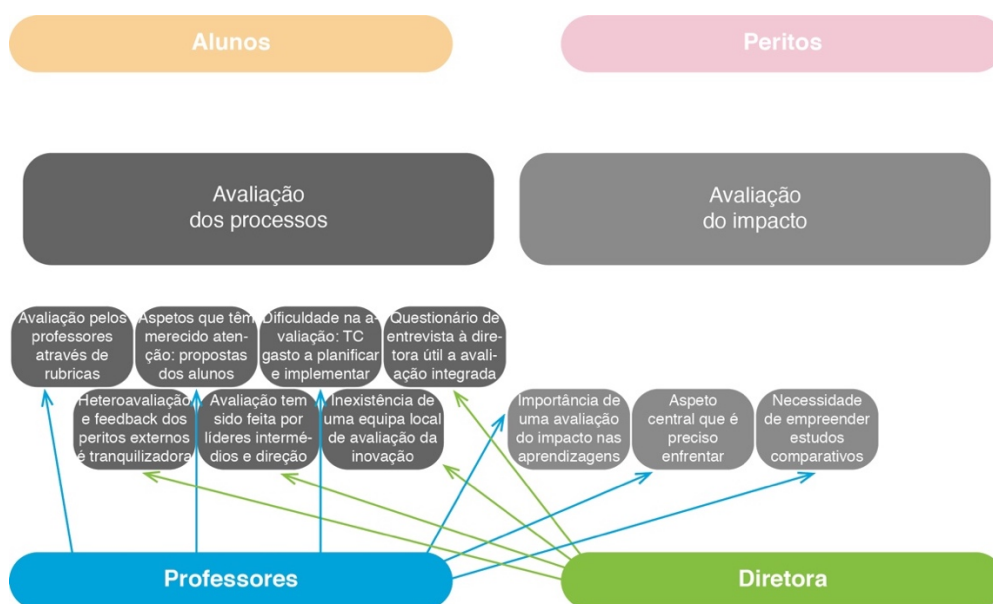


Figura 56. Avaliação da inovação

A diretora revela que ainda não existe na escola uma equipa que faça a gestão da avaliação da inovação e que essa gestão tem vindo a ser feita pelos líderes intermédios (coordenadores das áreas de inovação) e a direção. Para assegurar a qualidade dos processos, a diretora exprime a ideia de que a heteroavaliação produzida pelos peritos da rede – e o seu inerente feedback – é “tranquilizadora”.

Os professores, que confirmam, como já vimos, que o seu envolvimento na avaliação dos projetos (em que estão envolvidos) se processa através de rubricas de avaliação, sublinham que os aspetos que mais lhes têm merecido atenção são as propostas de melhoria feitas pelos alunos. No entanto, e na linha do que observámos anteriormente, reforçam que experimentam particular dificuldade neste campo da avaliação, uma vez que o tempo de trabalho colaborativo é normalmente gasto a planificar e implementar os projetos, não a avaliá-los –

“Os projetos começam a ser pensados já com o decorrer das aulas, portanto (...), além das aulas, aquele trabalho colaborativo que já deveria ser um trabalho colaborativo de avaliação (...) e retificação de pormenores que poderiam estar, digamos, (...) uma reavaliação constante do processo, não é? (...). Mas não. Portanto, os primeiros tempos são para começar a planificar, depois é para implementar, e isto tudo simultaneamente com aulas” (EP1P15).

É ainda interessante assinalar uma referência feita pela diretora quanto à avaliação integrada dos processos, que se prende com a noção de que o guião de entrevista que lhe estava a ser dirigido na nossa investigação poderia constituir um precioso auxílio nessa importante tarefa – *“isto é tudo aquilo que nós devíamos pensar de seis em seis meses” (ED1).*

O campo da avaliação do impacto da inovação nas aprendizagens dos alunos parece estar mais atrasado, sendo, apesar disso, valorizado pelos professores como fator central a ter em conta, um desafio que a escola deve enfrentar – *“Para mim esse é o ponto” (FGP3P4).*

6.3 Reflexão sobre a avaliação e consequências pedagógicas e organizacionais

Distinguímos agora as perceções dos participantes no estudo em dois subtemas, i) a reflexão sobre os dados de monitorização e avaliação, e ii) as consequências pedagógicas e organizacionais decorrentes dessa avaliação.

Enquadrada no primeiro está a noção veiculada pela diretora de que a reflexão sobre dados de avaliação é um mecanismo habitual na escola. Essa perceção parece não se confirmar nas palavras de alguns professores, pelo menos no que à inovação em curso na escola diz respeito. Estes, embora atribuam importância à reflexão sobre os dados de avaliação recolhidos e à

incorporação desse trabalho na melhoria dos processos, não corroboram que essa reflexão seja algo habitual – “*Esse trabalho ainda não foi desempenhado, o que não quer dizer que não possa ser feito, não é? Mas há margem para isso, porque pelo menos nas matrizes, ou nos guiões que eu tenho (...) há sempre um lugar de avaliação, e isso tem que ser visto e revisto (...) e pensado para o próximo ano letivo*” (FGP3P6). Por um lado, referem que não conseguem ter oportunidade de refletir sobre os dados da avaliação protagonizada pelos alunos e, por outro, reforçam uma perspetiva já aqui abordada anteriormente, a de que o trabalho colaborativo é utilizado para planificar os projetos das áreas de inovação, não para refletir sobre a avaliação sobre eles produzida.

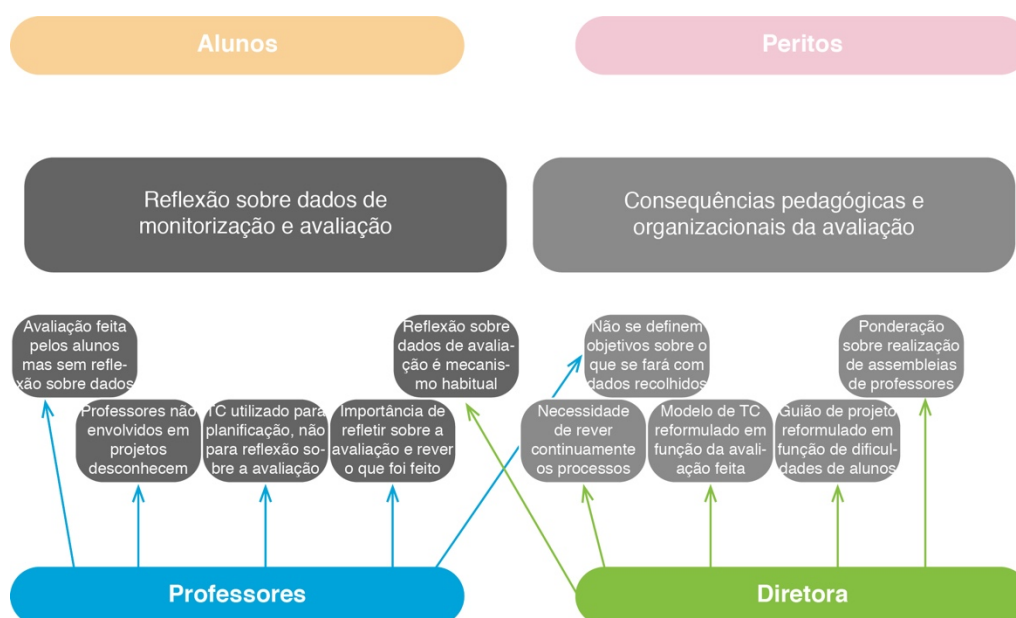


Figura 57. Reflexão sobre a avaliação e consequências pedagógicas e organizacionais

As consequências pedagógicas e organizacionais da avaliação ficam, naturalmente, dependentes da reflexão que possa existir a esse nível. Enquanto a diretora apresenta dois exemplos concretos de procedimentos ou instrumentos que sofreram alterações em função da avaliação realizada, i) um, o modelo adotado no trabalho colaborativo docente, que foi alterado em função da avaliação feita sobre a sua eficácia, e ii) outro, relativo à reformulação de um guião de projeto interdisciplinar, motivada pela identificação de dificuldades de aprendizagem de um aluno, os professores contrapõem a visão de que não se costumam definir objetivos sobre o que se deverá fazer com os dados recolhidos, o que limita, à partida, o trabalho que se poderia vir a fazer –

“Porque nós fazemos a avaliação do projeto junto dos alunos, depois não pegamos é nos dados, no que sai daí. E eu acho que era importante. Esta, se calhar, até é a minha crítica maior neste processo. (...) Nós temos que ter objetivos definidos, nós temos que saber o que é que vamos fazer (...), porque isto não é uma coisa para um ano letivo” (FGP3P1).

Um outro aspeto enunciado igualmente pela diretora relaciona-se com a ponderação que está a ser feita sobre a realização de assembleias de professores como meio que possibilite o envolvimento mais regular e intencional daqueles nos processos de reflexão e tomada de decisões.

Os dados parecem ir ao encontro da conclusão de autores como Patton (2011) e Pedró (2015) de que as inovações em educação não costumam contar com mecanismos adequados e eficazes de monitorização e avaliação. De facto, não foi ainda criado na escola um plano articulado de monitorização e avaliação da inovação nem foi constituída uma equipa local com a missão de de pôr de pé esse plano e de disponibilizar atempadamente os dados recolhidos aos intervenientes nos processos.

Têm sido dados, todavia, alguns passos com vista à incrementação desta dimensão da inovação na escola, muito por iniciativa da rede educativa: i) ao nível da definição de critérios de qualidade para as atividades/projetos das áreas de inovação pedagógica adotadas¹⁰⁷; e ii) ao nível da avaliação dos processos com um dispositivo de avaliação integrada da inovação¹⁰⁸.

Não obstante esse esforço no apoio à avaliação da inovação na escola, os dados também permitem perceber que o desenvolvimento e consolidação de uma cultura avaliativa na escola não é um processo instantâneo. A atestar essa ilação salientamos, dos dados facultados pelos professores, i) a ideia que os professores não envolvidos na inovação desconhecem que os projetos desenvolvidos nesse âmbito são avaliados, ii) a noção de que esses projetos são

¹⁰⁷ Foram criados instrumentos de avaliação das atividades/projetos pelas equipas de peritos de cada área de inovação, enunciando os respetivos critérios de qualidade articulados com o Perfil dos(as) Alunos(as) das escolas da rede, uns pensados para a avaliação pelos alunos e outros para a avaliação pelos professores – esses instrumentos não foram elaborados com o propósito de serem utilizados pelas equipas de forma acrítica, mas numa perspetiva de apropriação e adequação crítica aos seus contextos (sem, contudo, desvirtuar os critérios enunciados).

¹⁰⁸ O dispositivo consiste num instrumento que põe lado a lado a auto e a heteroavaliação da escola e que reúne as três áreas de inovação pedagógica adotadas e o processo de elaboração e concretização do respetivo plano de ação – a autoavaliação é efetivada pela direção e pela EIP da escola enquanto que a heteroavaliação é da responsabilidade dos peritos nacionais que apoiam as diferentes áreas de inovação.

avaliados pelos professores que neles participam, recorrendo aos instrumentos de avaliação criados, mas que iii) a essa recolha de informação não se segue um tempo de reflexão e discussão com vista a uma melhoria da ação.

Por um lado, como vimos há pouco, parece não ser fácil para alguns professores entenderem o tempo da avaliação como parte integrante do tempo do processo ensino-aprendizagem. E, por outro, a organização escolar parece também ter dificuldade em favorecer essa estreita ligação, como se deduz das opções tomadas na planificação do tempo de trabalho colaborativo, nas quais se prevê tempo para a planificação e implementação de projetos, mas não para a sua avaliação.

A obstaculizar igualmente o processo de reflexão sobre a avaliação parece estar a inexistência (ou o desconhecimento) de objetivos que esclareçam o que se pretende com ela. Rever apenas os materiais e proceder a pequenas alterações que os aperfeiçoem? Tirar consequências pedagógicas e organizacionais mais de fundo sobre os modos de ensinar na escola (que podem ser) mais promotores das aprendizagens de todos os alunos?

O caráter burocrático com que o trabalho colaborativo é conotado por alguns professores pode também estar relacionado com esta falta de perceção dos objetivos a atingir com as ações delineadas – avaliamos, mas para quê? Em que medida é que esses dados e essa reflexão serão geradores de melhorias, nomeadamente ao nível das aprendizagens dos alunos?

Estas questões remetem, naturalmente, para a necessidade de (re)construção permanente de uma visão partilhada sobre a inovação em torno de um horizonte claro, mas também para a importância de se empreender uma avaliação do impacto (Aragay *et al.*, 2016b; Rogers, 2014) das ações estratégicas implementadas, antes de mais, nas aprendizagens dos alunos. Esse tem sido um domínio da avaliação deficitário, que não se conseguiu ainda enfrentar, embora seja reconhecido pelos professores como uma questão central na ótica da sustentabilidade e evolução futura da inovação.

A esse respeito, Pedró (2015) defende que as inovações devem ser avaliadas pela sua capacidade de melhorar as aprendizagens, mas também pela sua sustentabilidade a médio e longo prazo, ou seja, pela possibilidade de serem integradas na dinâmica comum da escola, o que constitui desde logo um desafio à organização escolar.

Numa ótica de planeamento como “navegação estratégica” (Caldwell e Loader, 2010), os líderes escolares, procurando que a inovação seja implementada de forma precisa e enérgica, lideram processos de revisão contínua para os quais concorrem a avaliação dos próprios processos e a avaliação do seu impacto, enquadrados por um plano integrado de monitorização

e avaliação. Nesse sentido, o desenvolvimento das culturas colaborativas na escola incorpora a evolução do pensamento avaliativo dos profissionais e das equipes envolvidas.

Na aquisição de “uma compreensão profunda, significativa e realista do seu mundo próprio” (Patton, 2018, p. 58), pode caber à rede um papel importante: na capacitação das equipes docentes ao nível da avaliação pedagógica, mas também das lideranças escolares na gestão e liderança de uma inovação “evidence based” alinhada com o horizonte de mudança, em suma no desenvolvimento de uma cultura avaliativa na escola.

7. Impacto na sala de aula

Importa ainda tentar compreender qual (ou quais) o impacto que a inovação desenvolvida tem produzido. Tem conseguido chegar à sala de aula e alterar os modos como se ensina e aprende? Que obstáculos foram sendo encontrados e ainda subsistem? E, contrariamente, que fatores têm favorecido esse esforço? Que impactos na aprendizagem dos alunos são percebidos como resultado da inovação? E na aprendizagem dos professores? E na aprendizagem da escola? São as múltiplas visões sobre estas questões, expressas pelos intervenientes no nosso estudo, que apresentamos seguidamente.

7.1 Articulação entre gestão curricular, metodologias de ensino e avaliação

No que diz respeito à articulação entre a gestão curricular, as metodologias de ensino e a avaliação das aprendizagens no contexto da inovação em marcha, conjugamos a informação disponibilizada em dois âmbitos: i) a gestão curricular e as metodologias de ensino adotadas; e, pela específica dificuldade expressa pelos participantes no estudo ao referirem-se a ele, ii) a avaliação das aprendizagens. Efetivamente, a diretora considera que a articulação mais evidente que se deu foi entre o currículo e as metodologias de ensino, não tanto envolvendo a avaliação pedagógica. Esse é, no seu ponto de vista, um campo difícil para os professores.

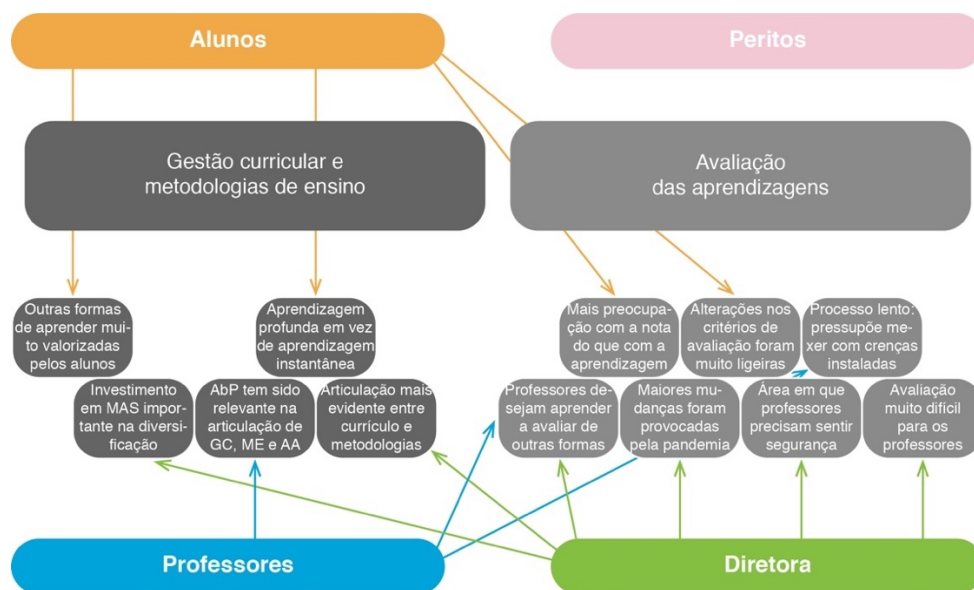


Figura 58. Articulação entre gestão curricular, metodologias de ensino e avaliação

Enquanto a diretora destaca o investimento nas MAS na diversificação de estratégias de fazer aprender, os professores sublinham a importância do papel da AbP na articulação entre gestão curricular, metodologias de ensino e avaliação das aprendizagens.

Os alunos, por sua parte, parecem muito valorizar i) outras formas de aprender e ii) a aprendizagem profunda em detrimento da aprendizagem instantânea.

No domínio da avaliação das aprendizagens, a diretora declara que esta é uma área em que os professores precisam sentir segurança e reconhece que as maiores mudanças foram provocadas pela pandemia e não propriamente como resultado dos processos de inovação pedagógica em desenvolvimento –

“A questão da avaliação é uma questão também muito difícil, muito, muito difícil. Portanto, e até vou ser franca, os professores têm sido mais confrontados com a necessidade de fazer ajustes por causa do Covid, que é uma triste razão (...) do que propriamente com a questão de inovação e melhoria. Mas porque se sentem muito, porque esta área é uma área muito intranquila” (ED1).

Os professores demonstram desejo de aprender a avaliar de outras formas, tendo, porém, consciência de que se trata de um processo lento a adoção dessas outras formas de avaliação, já que mexe com crenças muito instaladas –

“Portanto, estou aberta a aprender. Acho que é preciso, é preciso isso, é estar aberto a aprender e eu isso estou. Agora, não acho que seja fácil, nem acho que seja de um dia

para o outro. Perdemos muito um bocadinho aquela, perdemos a segurança, não é? E o que nós mais temos de transmitir para os alunos é a segurança” (EP1P13).

Os alunos percebem que as alterações nos critérios de avaliação terão sido muito ligeiras e que existe mais preocupação dos professores com a nota do que com a aprendizagem que possam fazer –

“Preocupam-se demasiado nas nossas notas e pouco na nossa aprendizagem (FGA4A10).

Sim, e uma coisa que eu acho que não é nada bom é, por exemplo, os trabalhos e os projetos e isso, que nós demos tanto ou mais importância e dedicação do que os testes, valem 10% ... (FGA4A13)

Isso é tão verdade (FGA4A11).

... e os testes mais de 60%. Pode correr mal e é logo ... (FGA4A13).

Mas eles estão a (...) começar a melhorar ... (FGA4A10)

Sim, sim (FGA4A11).

... cada vez menos coisa para os testes. Mesmo assim ... (FGA4A10)

Mas eles aumentaram mais para as atitudes (FGA4A12).

... 10% para os trabalhos é pouco. Pois, aumentaram atitudes” (FGA4A0).

7.2 Referenciais criados e/ou adotados pela escola

Como é possível perceber na Figura 59 optámos por privilegiar, na organização dos contributos recolhidos, o Perfil dos(as) Alunos(as) da rede educativa, dada a centralidade que se pretende atribuir-lhe na gestão curricular.

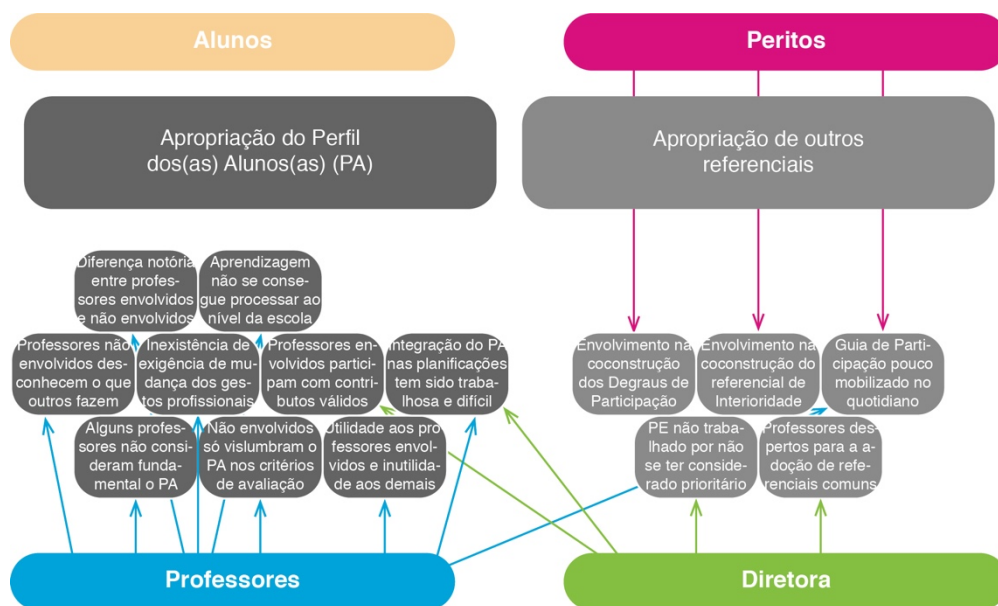


Figura 59. Referenciais criados e/ou adotados pela escola

Começando, então, pela apropriação do Perfil dos(as) Alunos(as) na reflexão e ação docente quotidiana, a diretora assume que o processo de integração daquele referencial nas planificações disciplinares¹⁰⁹ tem sido trabalhoso e difícil, embora acentue, com agrado, que os professores não se limitam a receber acriticamente a formação das peritas nacionais da área de inovação de gestão do currículo, fornecendo contributos válidos para o trabalho que vai sendo desenvolvido. Das posições expressas pelos professores fica claro que os mesmos também consideram essa apropriação difícil, admitindo que, com a modalidade adotada, o processo de incorporação tem sido útil aos professores que têm participado do processo apoiado pelas peritas, mas não aos restantes. Talvez por isso alguns professores não consideram fundamental a existência do referido Perfil, olhando para ele, de algum modo, como distração ao que se passa em sala de aula (isso sim, importante) –

“Falo muito com uma colega de Português que já é minha colega fora daqui e sei do trabalho que ela estava a realizar no ano passado. Mas, muito pouco, portanto (...) não tenho conhecimento (...) profundo sobre a situação. Sei que esteve a trabalhar nisso (...) (EP1P13).

¹⁰⁹ Como já fizemos alusão anteriormente, optou-se, ao nível da rede, por apoiar os professores/equipas das escolas da rede por grupo disciplinar, separadamente. Nesse processo já haviam participado, à data dos diálogos mantidos com os participantes no nosso estudo, os professores de Português, Matemática e Ciências Naturais/Biologia e Geologia, prevendo-se que no final de 2021-2022, em julho, a mesma dinâmica formativa ocorresse com os professores de Físico-Química e de Geografia.

E desse trabalho, pensa que pode ser útil para o trabalho quotidiano pensar-se numa planificação disciplinar incorporando as características do perfil e, portanto, definindo-se um referencial curricular? Pensa que isso pode ser uma mais valia para o trabalho quotidiano (...)? (EP1Moderador)

Olhe, assim muito, muito sinceramente, acho que não. (...) Eu sou muito, não sei, olhe, eu sou muito preocupada com os meus alunos (...) e com a aprendizagem dos meus alunos e sou muito pouco preocupada e muito pouco dada a papéis (...) e a teorias” (EP1P13).

Parece-nos ainda pertinente evidenciar outros dois aspetos que emergem das palavras dos professores: i) de um lado, a ideia de que, apesar de este trabalho estar a ser feito, não existe uma exigência de alteração dos gestos profissionais docentes dele decorrente; e ii) de outro, a noção de que a escola tem tido dificuldade, internamente, de promover aprendizagens entre os professores neste domínio. O conhecimento produzido pelos professores envolvidos na dinâmica formativa da rede parece ficar estanque, não “passando” para outros professores e grupos disciplinares, que aguardam que a referida dinâmica chegue até si.

Sobre a apropriação de outros referenciais construídos sob a égide do projeto de inovação, pouco foi dito. Para além de questões a que já fizemos menção noutros pontos da nossa análise, salienta-se a perceção da diretora de que os professores estão despertos para a adoção de referenciais comuns. Pelo menos estarão nas situações em que participam como coautores desses referenciais, se levarmos em linha de conta os testemunhos dos peritos das áreas de inovação da Educação da Interioridade e da Participação dos Alunos.

A participação dos professores na construção conjunta de referenciais parece, assim, ser potenciadora da respetiva compreensão e apropriação. Os dados também permitem perceber que um processo paralelo de apoio, intencional e prolongado no tempo, pode contribuir para a indução de novas formas de trabalho que preconizem a utilização e apropriação dos referenciais na reflexão e ação docente.

7.3 Barreiras à inovação na sala de aula

A análise aos testemunhos dos diversos envolvidos no nosso estudo permitiu reunir as barreiras a que a inovação chegue à sala de aula em quatro “chapéus”, as que se prendem com: i) a gestão de recursos ou, dito de outro modo, dificuldades de cariz organizacional; ii) o professor e suas características pessoais; iii) a ausência de uma visão comum sobre o trabalho inovador; e iv) a

resistência à mudança. A Figura 60 apresenta esquematicamente os aspetos-chave que conseguimos identificar em cada um deles.

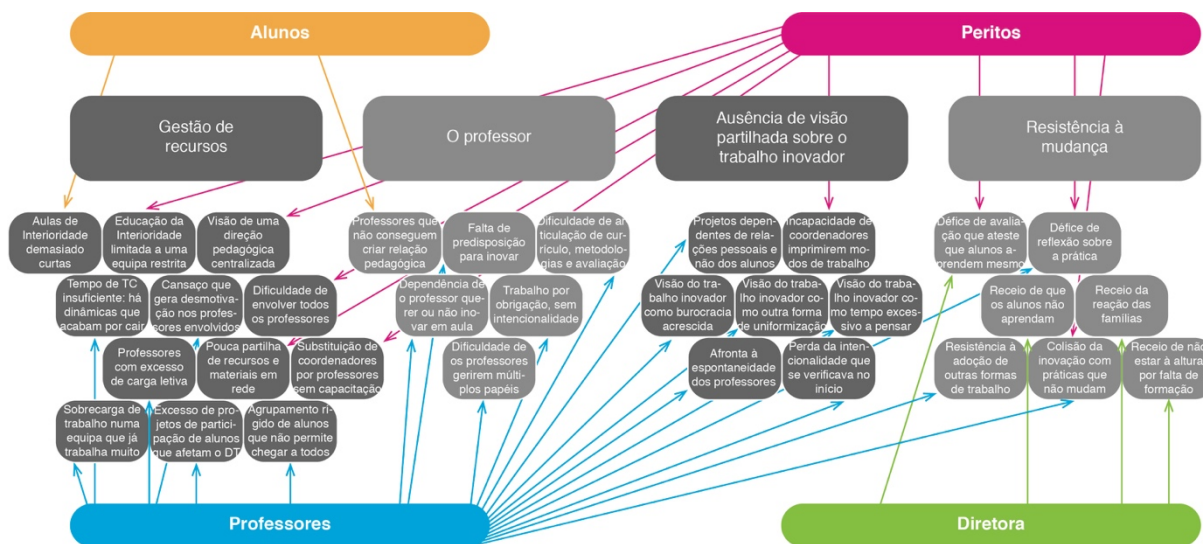


Figura 60. Barreiras à inovação na sala de aula

Ao nível da gestão dos recursos os professores enumeram barreiras como: i) o agrupamento rígido dos alunos, que não permite chegar a todos; ii) o excesso de carga letiva que têm; iii) a sobrecarga associada à inovação, numa equipa que já trabalha muito – *“este acumular normalmente não permite a reserva de tempo, de disponibilidade mental, de ânimo, para o empenho noutras tarefas que são pedidas para a inovação”* (EP1P14); iv) o cansaço, que gera desmotivação nos professores envolvidos na inovação; v) o tempo insuficiente definido para o trabalho colaborativo, que faz com que algumas dinâmicas acabem por cair – *“por esse motivo é que eu acho que alguns dos projetos acabam por cair”* (FGP4P7); e vi) olhando especificamente para a área da participação dos alunos, o excesso de projetos de participação que implicam o envolvimento dos diretores de turma –

“porquê? Porque é a ele que pedimos frequentemente tempo de aula para apresentar os problemas aos alunos, para que eles tenham um espaço de discussão, para que eles façam a avaliação das atividades. E, querendo-se ou não, esta sobrecarga sobre o mesmo professor, a mesma disciplina, o mesmo tempo de aula, acaba por resultar num constrangimento” (EP1P14).

Os peritos nacionais, do seu lado, enunciam aspetos como: i) a pouca partilha e exploração de recursos e materiais produzidos pela rede (suas diversas equipas e escolas); ii) a dificuldade de

envolver todos os professores na inovação; iii) a substituição de coordenadores internos das áreas de inovação sem obedecer a critérios de preparação profissional –

“se o coordenador mudar com muita frequência, aquilo que eu sinto é que esse coordenador não se sente capacitado a dar esse feedback. Portanto, o que acontece é que esse coordenador da oficina é um intermediador entre as equipas e as peritas, (...), mas na verdade não consegue filtrar, ou ter um olhar reflexivo, ou crítico sobre os projetos que era aquilo que nós gostávamos, não é? (...) eu diria nem nunca nem sempre, não é? Isto é, tanto não faz sentido manter sempre o mesmo coordenador do início até ad aeternum, mas mudar com muita frequência sem garantir que há essa capacitação dessa pessoa, ou seja, que essa pessoa é (...) um perito interno” (FGPe1Pe3) –;

iv) a perspectiva arraigada nos professores de uma direção pedagógica centralizada (apesar de essa visão não ser patrocinada pela direção da escola) –

“há um modelo de gestão escolar muito diretivo neste sentido, que significa que os coordenadores, apesar de haver, por exemplo, coordenadores de ciclos, coordenadores de oficinas, etc., (...) eu acho que não sentem muitas vezes que têm esse poder interno, digamos assim, ou seja, que podem tomar determinado tipo de decisões” (FGPe1Pe6) –;

e v) considerando especificamente a área da educação da interioridade, a percepção de que ela fica aos ombros de uma equipa muito restrita. Os alunos referem também, em relação à educação da interioridade, que as aulas são demasiado curtas, chegando a sugerir que seria preferível, em seu entender, que elas não ocorressem semanalmente, mas que, quando ocorressem, beneficiassem de mais tempo.

Na ótica do professor como barreira à inovação na sala de aula, os alunos acreditam que uma barreira é sentida nas situações em que os professores não conseguem estabelecer relações pedagógicas positivas. Os professores, por seu turno, assinalam problemáticas como: i) a falta de predisposição de alguns para inovarem, trabalhando por obrigação mas sem intencionalidade; ii) a dependência a que a inovação pedagógica fica votada, da vontade do professor, em sala de aula, a querer implementar ou não; mas também outras dificuldades mais ou menos comuns a toda a equipa docente, como iii) a dificuldade de articular e garantir coerência entre a gestão curricular, as metodologias de ensino e a avaliação pedagógica, papel novo com que os professores não estão familiarizados, e iv) a dificuldade de gerir múltiplos papéis que, subitamente, são adstritos à sua vivência profissional – *“dificuldade de gerir o papel*

do professor com o papel de investigador, de estudante, de formando, de formador, os múltiplos papéis que nos vão sendo colocados à medida que procuramos implementar estes processos de inovação” (EP1P14).

Os obstáculos decorrentes da ausência de uma visão partilhada sobre o trabalho focalizado na inovação incidem, de acordo com os professores, em questões como: i) a perda de alguma intencionalidade pedagógica que se sentia no início do projeto de inovação; ii) a concretização ou não de determinados projetos de espectro interdisciplinar estar mais dependente das relações pessoais dos professores envolvidos do que no que se pensa ser o melhor para a aprendizagem dos alunos; e iii) a coexistência de visões sobre o trabalho inovador que o percebem como uma burocracia acrescida, uma nova forma de uniformização ou um tempo excessivo a pensar. Os peritos identificam uma outra barreira, que se prende com a incapacidade de os coordenadores internos das áreas de inovação imprimirem modos de trabalho mais congruentes com as necessidades identificadas, não assumindo o seu papel como parte de uma liderança pedagógica distribuída.

Entrando, por fim, nos obstáculos ligados à resistência à mudança, a diretora encontra alguns em receios dos professores de que i) os alunos não aprendam, ii) as famílias não reajam bem, e iii) os próprios professores não consigam estar à altura do desafio. Outro aspeto que, a seu ver, é limitador tem a ver com a existência de um défice de avaliação que ateste que os alunos aprendem mesmo se se ensinar de outras maneiras. Os peritos não só reconhecem a existência desse défice, mas também de um outro, o défice de reflexão profissional sobre a própria prática – *“falta, muitas vezes, o momento de reflexão sobre a forma como a prática está a ser feita e, portanto, às vezes as coisas podiam ser, as dinâmicas podiam ser mais interessantes, mais profundas”* (FGPe1Pe2).

Esse aspeto é admitido pelos próprios professores, que assinalam, no entanto, que as formas de trabalho experimentadas com o projeto de inovação colidem quotidianamente com outras formas de trabalho, que, apesar de tudo, não mudam. Sob esse ponto de vista, é possível admitir que o projeto de inovação pode ser analisado como mais um projeto da escola, ao qual é preciso alocar pessoas e esforços, ainda não o eixo central em torno do qual se definem prioridades e assumem opções.

7.4 Fatores facilitadores da inovação na sala de aula

Procurando, perceber, na outra extremidade da equação, quais os fatores percebidos pelos participantes no nosso estudo como facilitadores da inovação na sala de aula, os dados apontam

para fatores que se podem enquadrar em três domínios: i) a escola, englobando aqui aspetos organizacionais ou circunstanciais, ou mesmo do seu *ethos*; ii) o professor ou o conjunto de professores; e iii) o apoio especializado recebido ao longo do tempo.

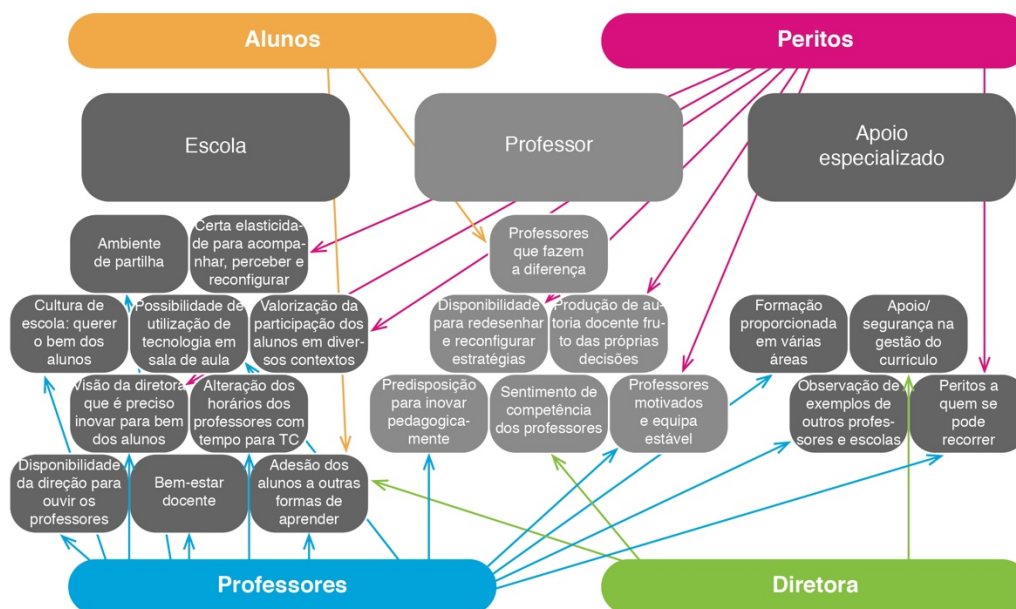


Figura 61. Fatores facilitadores da inovação na sala de aula

Ao nível da escola, um aspeto merece a concordância da diretora, dos professores e dos alunos: a noção de que estes últimos aderem bem a outras formas de aprender. A par desta questão, os professores apontam ainda a outros fatores, como: i) a cultura da escola, que assenta na premissa de querer o bem dos alunos –

“Uma cultura da escola, sim, o inovar, o querer o bem dos alunos, e querer, portanto, que eles aprendam de formas diferentes, cada um ao seu ritmo, mas que eles aprendam. Isso é o que eu sinto aqui, realmente. Não sei como é que era antes, mas é o que eu sinto aqui agora” (EP1P13);

ii) a visão da diretora de que é preciso inovar para se poder trabalhar para isso (aspeto esse também reforçado pelos peritos); iii) a disponibilidade da direção para ouvir os professores; iv) o ambiente de proximidade e partilha, gerador de bem-estar docente; e v) a possibilidade de utilização de tecnologia na sala de aula.

Os peritos destacam, a este nível, a valorização crescente que a escola tem dado à participação dos alunos em diferentes contextos e algo que qualificam como uma certa elasticidade da instituição para acompanhar, perceber e reconfigurar os processos em que se envolve.

Relativamente à relevância dos professores, a diretora expõe um aspeto que, a seu ver, os caracteriza e que constitui um fator facilitador: o sentimento de competência dos próprios, de que são e serão capazes. A este aspeto os professores acrescentam i) a predisposição e motivação que têm para inovar pedagogicamente e ii) a circunstância de formarem uma equipa estável. Este último fator é igualmente reconhecido pelos peritos, que, graças à experiência de acompanhamento e apoio aos professores envolvidos nas equipas das áreas de inovação, assinalam ainda como facilitadores i) a disponibilidade desses professores para redesenhar e reconfigurar estratégias – *“a disponibilidade dos professores para redesenhar e reconfigurar as suas estratégias de ensino, a disponibilidade sim, nota-se perfeitamente que há essa abertura”* (FGPe1Pe4) –, e ii) a produção relevante da autoria dos mesmos, fruto das suas próprias decisões profissionais.

É clara, neste contexto, a opinião dos alunos: um fator facilitador da inovação na sala de aula são os professores que fazem a diferença.

No que concerne ao domínio do apoio especializado externo à escola, a diretora destaca como facilitadora a assessoria recebida por parte dos peritos nacionais e, de modo particular, a segurança que esse apoio trouxe na gestão curricular. Os professores, que também valorizam esse apoio, relevam ainda a formação que a rede proporcionou em diversas áreas e a possibilidade que tiveram de observar exemplos de outros professores e de outras escolas – *“ver exemplos de outras pessoas que já conseguiram concretizar algo, que tiveram sucesso”* (FGP3P6).

7.5 Significados atribuídos pelos professores ao conjunto de ações inovadoras

Antes de entrarmos na análise dos impactos percebidos da inovação nas aprendizagens, apresentamos agora os significados atribuídos pelos professores ao conjunto de ações inovadoras que desenvolvem. De facto, não há apenas um significado. Eles são múltiplos. No entanto, tentando encontrar sentidos comuns às impressões expressas pelos professores, agrupamo-las em torno de três características que as unem, estarem associadas i) a uma noção de muito esforço para poucos resultados, ii) à utilidade e pertinência dos processos empreendidos, e iii) a uma noção de necessidade de mais ritmo e transversalidade na inovação, para que ela seja bem-sucedida. É o resultado desse esforço que apresentamos em baixo na Figura 62.



Figura 62. Significados atribuídos pelos professores ao conjunto de ações inovadoras

Associadas a uma noção de muito trabalho para poucos resultados obtidos, temos percepções como: i) a multiplicação de solicitações aos professores acaba por ser pouco produtiva –

“não me parece que (...) multiplicar as solicitações aos professores fosse muito produtivo. Estas áreas de melhoria, a Gestão Curricular, a Educação para a Interioridade e a Participação das Crianças parecem-me que cobrem, na verdade, as áreas de formação do aluno que nós queremos (...). Dentro delas podem surgir procedimentos de melhoria? Talvez sim, talvez haja algumas áreas que possamos melhorar. Mas não multiplicar noutras (...) facetas da inovação” (EP1P14);

ii) a noção de que o trabalho a mais é burocrático e nem sempre útil; iii) o trabalho desenvolvido não é propriamente inovador, já se fazia informalmente, e, nessa linha de raciocínio, iv) a ideia de que se pode estar a fazer as coisas de um modo só ligeiramente diferente –

“aquilo que nós queremos que é criar de forma que os miúdos aprendam de modo diferente, centrar o aluno na aprendizagem, etc., podemos não estar a conseguir. Apenas estarmos, no fundo, a fazer as coisas de modo ligeiramente diferente, mas sem os resultados que (...), no fundo, pretendíamos” (EP1P15) –,

e v) a de que na gestão curricular o que houve foi formalização. Ainda ligadas à mesma associação, outras referências foram feitas pelos professores: i) a inovação não ser vista como uma mais-valia, mas como uma obrigação; ii) a crença de que mais interessante do que trabalhar assim seria adotar a forma dos domínios de autonomia curricular (DAC); e iii) a frustração

causada por o modelo escolar vigente não sofrer qualquer alteração e o trabalho em torno da inovação simplesmente somar ao restante.

Agora na esteira da utilidade e pertinência dos processos implementados, os professores transmitem outras visões, que passam por: i) uma perspectiva positiva desses processos, que acompanham a evolução natural da educação; ii) a percepção de que o projeto de inovação é ambicioso e promove mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem; iii) a possibilidade de trabalhar com diversas metodologias pensando no que é melhor para os alunos; e iv) a ideia de que o desenvolvimento de projetos permite evidenciar outras áreas de melhoria, por exemplo ao nível da formação docente. Com enfoque na participação dos alunos, os professores mencionam ainda que i) essa área, sim, é efetivamente inovadora – *“Isso é interessante, porque é torná-los mais ativos, dentro do colégio. (...) Eu não sei se já se fazia ou se era hábito fazer-se essa auscultação, ter pontos de escuta, eu acho isso interessante (FGP3P6). Eu acho que aí houve inovação”* (FGP3P5) –, e que ii) os alunos têm tido oportunidade de se envolver em projetos em que cooperam com outros.

Deixando implícita a ideia de que talvez seja possível uma correção de trajetória no caminho que tem sido seguido, os professores ainda professam que: i) o projeto de inovação estabeleceu um movimento a duas velocidades dentro da escola, a dos professores envolvidos e a dos que foram ficando de fora; ii) tendo pecado por não ter sido transversal, a todos os professores e ciclos de ensino. Nesse sentido, defendem, não está a acontecer com a transversalidade e o ritmo necessários – *“Agora o que não está a acontecer era ao ritmo e (...) com a intencionalidade que eu gostaria que estivesse a acontecer. (...) se calhar porque eu vi algo que gostaria de ver implementado, e não consigo, e não vejo isso”* (EP1P15).

7.6 Impactos da inovação na aprendizagem dos alunos

Em relação aos impactos percebidos da inovação na aprendizagem dos alunos, resolvemos fazer a nossa análise em dois andamentos: i) um primeiro, centrado nas três áreas de inovação, cujos resultados apresentamos esquematicamente na Figura 63; ii) e um segundo, que visou uma compreensão mais global dos benefícios reconhecidos na motivação e vontade de aprender dos alunos, bem como nas competências desenvolvidas, e que podemos observar mais abaixo na Figura 64.

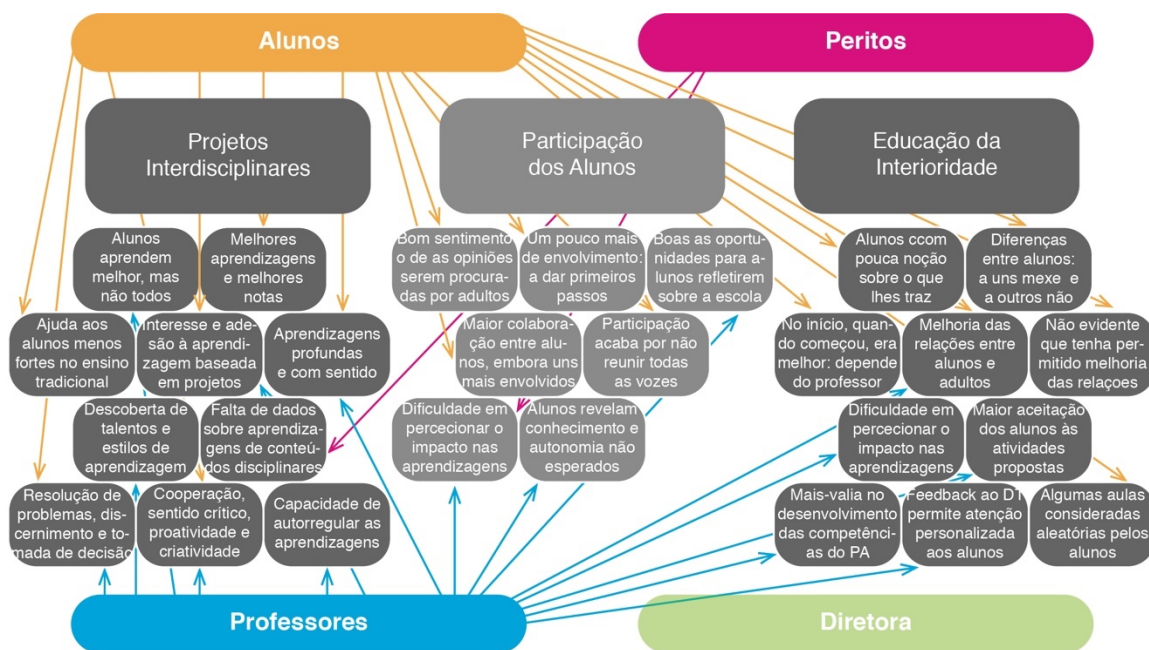


Figura 63. Impactos da inovação na aprendizagem dos alunos (áreas de inovação)

Começando pelas aprendizagens geradas pela participação dos alunos em projetos interdisciplinares, professores e alunos parecem concordar em aspetos como: i) os alunos demonstram interesse e aderem com gosto à AbP; ii) os projetos interdisciplinares permitem aos alunos a resolução de problemas, o discernimento e a tomada de decisões; iii) os alunos desenvolvem a cooperação, o sentido crítico, a proatividade e a criatividade; e iv) as aprendizagens realizadas são profundas e têm sentido para os alunos –

“há uma parte que eu gosto particularmente, que eu acho que os alunos também gostam, que é ver a forma como as disciplinas se articulam. (...) a forma como eles naturalmente conseguem, eu não sei explicar isto, a forma como eles veem que as disciplinas se articulam de forma natural, e que não é uma coisa artificial, para mim é uma mais-valia para eles” (FGP3P1);

“Aprendemos a relacionar disciplinas e a interligar matérias” (FGA4A13);

“esta semana um aluno veio ter comigo, um aluno que já não é meu aluno, mas que foi precisamente a primeira turma que implementou projetos aqui no colégio. Isto foi no oitavo ano e eles implementaram um projeto, o tal da indústria transformadora, no oitavo ano (...). E noutra dia apanhou-me no corredor e chegou à minha beira e disse-me assim – Professor, professor (...), precisava muito de falar consigo. E eu – (...) qual é o problema? O professor lembra-se (...) daquele projeto que nós fizemos no nono ano?”

(...) E eu – Lembro-me, claro que me lembro. Então, olhe, eu não me esqueci de nada”
(EP1P15).

Os alunos acrescentam ainda que os projetos interdisciplinares ajudam os alunos menos fortes no modelo de ensino tradicional, reconhecendo que aprendem melhor dessa forma. Consideram que, de um modo geral, com os projetos interdisciplinares, realizam melhores aprendizagens e obtêm melhores classificações.

Os professores tendem a concordar com esta perspectiva, afirmando que os alunos aprendem melhor, embora ressalvem que nem todos. No entanto, referem ainda como impactos positivos i) a descoberta que os projetos interdisciplinares proporcionam aos professores sobre os talentos e estilos de aprendizagem dos alunos –

“estes projetos permitem descobrir dados em determinados alunos, que nas aulas ditas tradicionais ou noutras atividades, estão escondidos e, na verdade, permite revelar facetas de alunos que nós não conhecíamos. E há alunos, eu dou muito este exemplo, alunos que normalmente, em situações de avaliação ditas normais, andam com notas relativamente baixas, mas quando chamados a intervir no processo, quando chamados a trazer ao de cima a sua criatividade, transformam-se claramente e mostram que são ou que podem ser muito mais do que aparentam na sala de aula” (EP1P15) –,

e ii) a capacidade que estes desenvolvem na autorregulação das aprendizagens.

Neste domínio, as peritas da área de inovação respetiva (gestão do currículo) alertam para a falta de dados disponíveis sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos no âmbito dos conteúdos disciplinares específicos das disciplinas envolvidas nos projetos.

Virando a agulha para a participação dos alunos em atividades/projetos de participação, professores e peritos experimentam dificuldade em perceber o impacto da participação nas aprendizagens desenvolvidas, uma vez que ou essa participação não tem sido avaliada ou, nas situações em que é, os professores parecem não ter disponibilidade para a consequente análise¹¹⁰.

Todavia, os professores dizem-se surpreendidos com a participação dos alunos nos projetos da área de inovação da participação, nomeadamente no conhecimento e autonomia que os alunos revelam, que vão para além do esperado – *“chegam até nós com um conhecimento e com uma partilha (...), revelam uma autonomia que se calhar não estaríamos à espera. (...) acho que*

¹¹⁰ Não chegando os dados dessa avaliação aos peritos nacionais da área de inovação.

eles estão mais autônomos, nem sempre vemos esta autonomia em sala de aula, mas...” (EP1P14).

Os alunos, por sua vez, assinalam o sentimento positivo que experimentam pelo facto de as suas opiniões serem procuradas pelos adultos e acreditam que a participação nestes projetos tem gerado uma maior colaboração entre alunos, embora com alguns mais envolvidos do que outros – *“em alguns trabalhos, eu acho que algumas pessoas ficam mais encarregadas de fazer mais coisas e outras ficam um pouco perdidas”* (FGA3A6). Nesse sentido, parecem convencidos que i) as formas de participação utilizadas até agora acabam por não conseguir captar as vozes de todos, e que ii) a promoção da participação nos alunos na escola tem sido geradora de mais envolvimento destes, embora considerem que esta é uma área que ainda está a dar os primeiros passos.

Na esfera específica da educação da interioridade, os professores também experimentam dificuldade em perceber o impacto da participação dos alunos nas aulas/sessões nas aprendizagens que conseguem desenvolver. Contudo, dos seus discursos ressaltam reflexões que atestam que se notam i) melhorias nas relações entre alunos e adultos e ii) maior aceitação dos alunos às atividades propostas nesta área de inovação – *“nos últimos anos também é muito notória a diferença na Educação para a Interioridade, inclusivamente em termos da aceitação dos alunos das atividades que são propostas”* (EP1P14).

São ainda aduzidas pelos professores percepções que apontam para i) a convicção de que a educação da interioridade é uma mais-valia no desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos(as) Alunos(as), e ii) a atenção personalizada que tem sido dada a alguns alunos, resultante do feedback que os professores de Interioridade dão aos respetivos diretores de turma.

Os alunos, no caso desta área de inovação, parecem não ter posições consensuais. Enquanto uns expressam o ponto de vista que a participação nas dinâmicas propostas pela Educação da Interioridade tem permitido a melhoria das relações entre alunos e adultos, outros contrapõem que essa melhoria não é evidente. De algum modo ligadas a esta divergência, os alunos tecem ainda alguns comentários nos quais se percebe que: i) há diferenças entre alunos, enquanto a uns a Interioridade mexe a outros não – *“Eu acho que algumas pessoas sim, outras pessoas não”* (FGA3A4); ii) não têm uma noção clara sobre o que é que a participação nas aulas/sessões de interioridade lhes traz –

“Se estas aulas de Interioridade vos têm permitido, e aos alunos, aprofundar o seu autoconhecimento? (...) conhecer mais os seus sentimentos, emoções, as suas vivências, as suas capacidades, os seus limites? (FGA3Moderador)

Eu acho que não (FGA3Todos).

Eu até acho que nós até estamos até a viver (...) um bocadinho mais isso em orientação vocacional... (FGA3A7)

Exato. Do que em Interioridade (FGA3A5).

... porque em orientação vocacional, (...) em vez de começarmos logo, os cursos que existem, e tudo, nós estamos-nos a conhecer primeiro entre nós (...) e quais são as nossas qualidades...” (FGA3A7);

iii) o impacto positivo depende essencialmente do professor –

“Eu também por acaso também tenho saudades de oitavo ano e início do nono (FGA4A12).

Era muito boa a Interioridade nesse ano (FGA4A10).

(...) Acho que vocês também tinham o professor (...). É assim, eu nunca tive uma (...) relação próxima com ele. Mas, é diferente, porque eu sempre que olhava para ele, via (...) uma pessoa que me compreendia totalmente (...) ele quase nunca falava dele. Ele só queria ouvir o que é que nós tínhamos para dizer... (FGA12)

Isso era muito bom (FGA4A10).

... e ele fazia perguntas. Mostrava-se curioso para saber as coisas e, mesmo antes de começar a aula, queria saber como é que andavam as coisas connosco, e as notas, e os testes, e o que é que tínhamos naquela semana (FGA4A12).

E brincava connosco e assim (FGA4A9).

Era importante porque nós sentíamos-nos ouvidos e que se preocupavam connosco” (FGA4A11);

e iv) percebem algumas aulas como aleatórias, ou seja, surgem desligadas do encadeamento com as anteriores, sem se perceber o porquê –

“Têm muitas aulas que assim são... acho que a palavra boa é aleatórias (...) (FGA3A6).

Aleatórias, é isso? (FGA3Moderador)

Algumas são, (...) nós tivemos uma aula que foi, sinais de trânsito. (...) Qual é a relação disso com o que nós estávamos estudando antes? (...) (FGA3A6)

Mas houve uma explicação? (FGA3Moderador)

Sim, sim (FGA3Todos).

No final houve uma explicação” (FGA3A5);

“nós, por vezes, estamos a discutir um tema, e depois, de repente, o professor na aula seguinte está a discutir um tema completamente diferente. Por exemplo, quando nós tivemos o advento, nós estávamos a tratar de um tema, um tema diferente, e depois, de repente, o professor mudou o tema para o tema do advento. (FGA3A5)

Pois (FGA3A7).

E depois nós ficamos assim um bocado perdidos” (FGA3A5).

Numa perspetiva agora mais transversal, procurámos compreender os impactos da inovação i) na motivação e vontade de aprender dos alunos, assim como ii) nas competências que lhes possibilitou desenvolver.

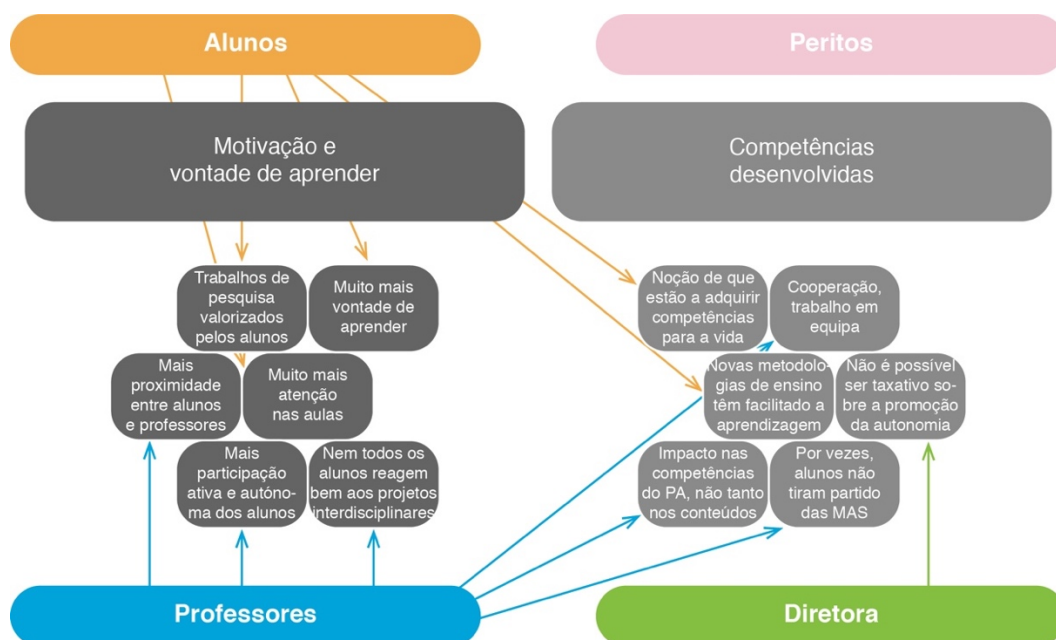


Figura 64. Impactos da inovação na aprendizagem dos alunos

Em relação ao primeiro âmbito, os professores confirmam que, de um modo geral, sim, os alunos mostram-se motivados e revelam vontade de aprender – pese embora, salvaguardem que nem todos os alunos reagem bem aos projetos interdisciplinares –, ao mesmo tempo que notam existir agora mais proximidade ente alunos e professores – “Acho que faz parte da cultura escolar, parece-me que os grupos (...) turma são tradicionalmente muito (...) próximos dos professores e, sobretudo dos (...) diretores de turma, mas acho que estes processos de (...) inovação também apresentam melhorias (...) nesse sentido” (EP1P14). Registam ainda que os alunos participam de forma mais autónoma e ativa nas aulas.

Os alunos tendem a ser taxativos quanto ao impacto da inovação na sua motivação e vontade de aprender, especialmente através da participação em projetos interdisciplinares, revelando que i) têm muito mais vontade de aprender e ii) muito mais atenção nas aulas – *“Eu acho que essas inovações dão-nos vontade, dão-nos muito mais vontade de aprender tipo o que seja, dão-nos vontade de aprender e de querer vir para a escola (...) e de estar mais atentos nas aulas”* (FGA4A11) –, ao mesmo tempo que valorizam a componente de pesquisa associada aos projetos. Foi possível confirmar esta ideia numa aula de um projeto interdisciplinar que observámos¹¹¹. Ao questionarmos os alunos sobre se apreciavam aprender assim, por projetos, os testemunhos recolhidos foram no sentido de que sim – *“Sim, eu adoro”* (NC1A14); *“Todos gostamos assim”* (NC1A15).

Sobre a aquisição ou o desenvolvimento de competências com a participação nas atividades/projetos de inovação pedagógica, os professores percebem que o impacto maior se dá no desenvolvimento das competências do Perfil dos(as) Alunos(as), e não tanto na aprendizagem dos conteúdos disciplinares. A competência mais destacada pelos professores é a cooperação ou a capacidade de trabalho em equipa.

A diretora acautela que não é possível ser-se ainda taxativo sobre a capacidade de os projetos de inovação pedagógica levados a cabo desenvolverem a autonomia dos alunos – *“eu acho que nós ainda não temos esse trabalho tão bem fundamentado como deveríamos ter”* (ED1).

Os alunos, uma vez mais, parecem ser esclarecedores. Sublinham, por um lado que as novas metodologias de ensino têm facilitado a sua aprendizagem. E acreditam, por outro, que com a participação nas atividades/projetos de inovação estão a adquirir competências para a vida – *“Acho que coisas que nos formem pessoas, (...) que nos preparam para o futuro e para o nosso emprego, e coisas importantes que nós temos que saber sobre a vida que se calhar não aprendemos em disciplinas que temos”* (FGA4A13).

7.7 Impactos da inovação na aprendizagem dos professores

Neste tópico encaixamos as perceções dos participantes em duas secções, chamemos-lhes assim, i) a aprendizagem docente ao nível da formação-ação entre pares, e ii) os ganhos ao nível do aprofundamento da reflexividade.

¹¹¹ Projeto “Navegadores”, desenvolvido no 5º ano, envolvendo as disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal, Educação Visual e TIC. A aula observada ocorreu no dia 9 de maio de 2022, no âmbito da disciplina de Educação Visual.

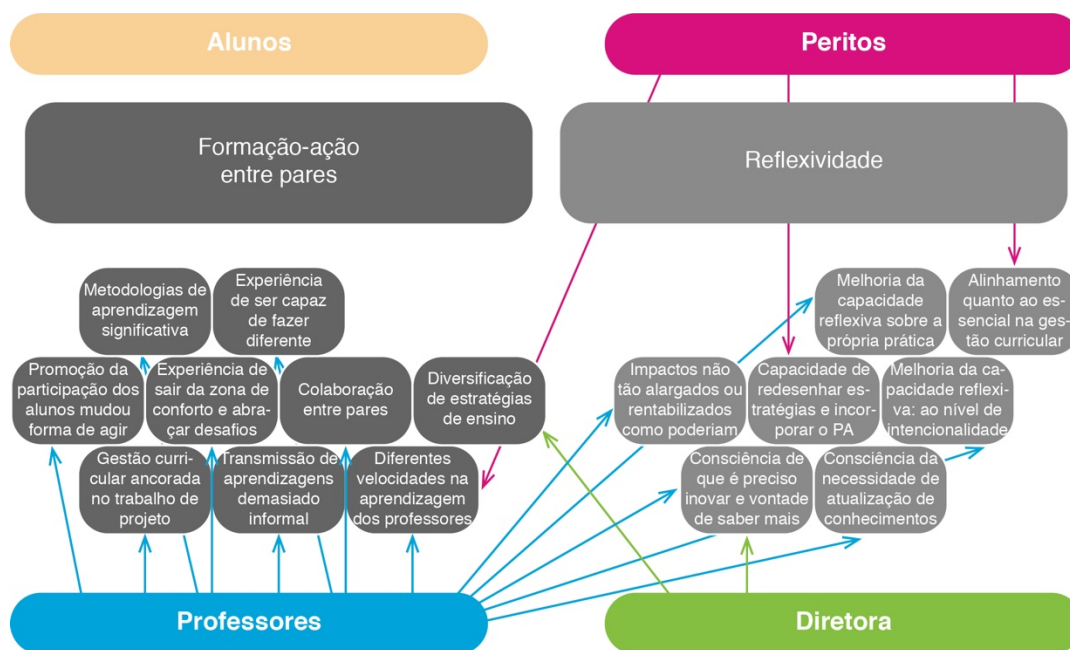


Figura 65. Impactos da inovação na aprendizagem dos professores

Quanto às aprendizagens dos professores decorrentes dos processos de formação ente pares, a diretora salienta a aprendizagem que permitiu a diversificação de estratégias de ensino. Os professores, parecendo confirmar esse ponto de vista, destacam i) a aprendizagem de metodologias de aprendizagem significativa e ii) a gestão curricular ancorada no trabalho de projeto.

O corpo docente expressa ainda que terá sido importante i) a promoção da participação dos alunos na escola, que terá conduzido a uma mudança na forma de agir dos adultos e ii) a colaboração entre pares, que permitiu iii) sair da zona de conforto e abraçar novos desafios – “*Eu acho que depois em termos de sala de aula com esta partilha que vamos tendo, com os projetos (...), o que eu noto é que nós próprios provavelmente ficamos mais aptos para sair da nossa zona de conforto*” (FGP3P1) –, e iii) fazer a experiência de se ser capaz de fazer diferente. No entanto, os professores replicam que i) a aprendizagem entre pares não tem ainda tão longe quanto poderia, uma vez que a transmissão de aprendizagens de uns para os outros ocorre de uma forma demasiado informal e sem consequências –

“*É estanque, então? (...)* (EP1P14Moderador)

Eu não diria que é estanque porque há sempre esta comunicação entre docentes, mas é uma comunicação demasiado informal (...) e não me parece conseqüente. Portanto, até podemos ter noção do que é trabalhado e de como é trabalhado (...) mas não há a

intencionalidade do docente x aplicar aquilo (...) que foi (...) visto pelo grupo de trabalho, ou que já foi planejado, ou estudado, ou testado e avaliado por um grupo de trabalho que já esteve (...) com essa problemática nas mãos” (EP1P14) –,

e que ii) se verificam diferentes velocidades na aprendizagem dos professores. Esta percepção é corroborada pelos peritos, particularmente no âmbito da gestão do currículo.

Ao nível da reflexividade, a diretora confirma que o principal ganho se deu na tomada de consciência de que é preciso inovar e na vontade de continuar a aprender. Esse aspeto é igualmente sublinhado pelos professores, que adicionam a essa a tomada de consciência de que necessitam atualizar conhecimentos.

Os professores identificam ainda melhorias na capacidade de refletirem sobre a própria prática, de modo especial no questionamento sobre a intencionalidade pedagógica das suas decisões curriculares. Não obstante as melhorias, os professores consideram que os impactos nessas suas aprendizagens não foram tão alargados ou rentabilizados como poderiam.

Nesta dimensão da aprendizagem profissional docente gerada pelo decurso da inovação na escola, os peritos referem-se sobretudo i) ao alinhamento quanto aos conceitos essenciais inerente à área de inovação da gestão do currículo, e ii) à capacidade de os professores redesenharem estratégias e incorporarem o Perfil dos(as) Alunos(as) na sua reflexão e ação –

“há evidências claras dos ganhos ao nível do processo de ensino, digamos, por parte dos professores, nomeadamente esta capacidade de redesenhar as estratégias de ensino, de definir ações estratégicas de ensino, e até de incorporar, por exemplo, o perfil dos alunos à saída, o perfil dos alunos (...)”¹¹² (FGPe1Pe4).

7.8 Impactos da inovação na aprendizagem da escola

Interessou-nos ainda tentar compreender os impactos da inovação na aprendizagem da escola. O que terá aprendido? O que retém para o prosseguimento do projeto de inovação? Assim, tal como exposto na Figura 66, organizamos a informação recebida numa dupla aceção do tempo em que se reflete sobre essa aprendizagem realizada: i) como ponto de chegada – o que se atingiu; mas também ii) como ponto de partida de uma etapa vindoura – o que se consegue perspetivar para o futuro deste processo que se deseja continuar.

¹¹² Das escolas da rede educativa.

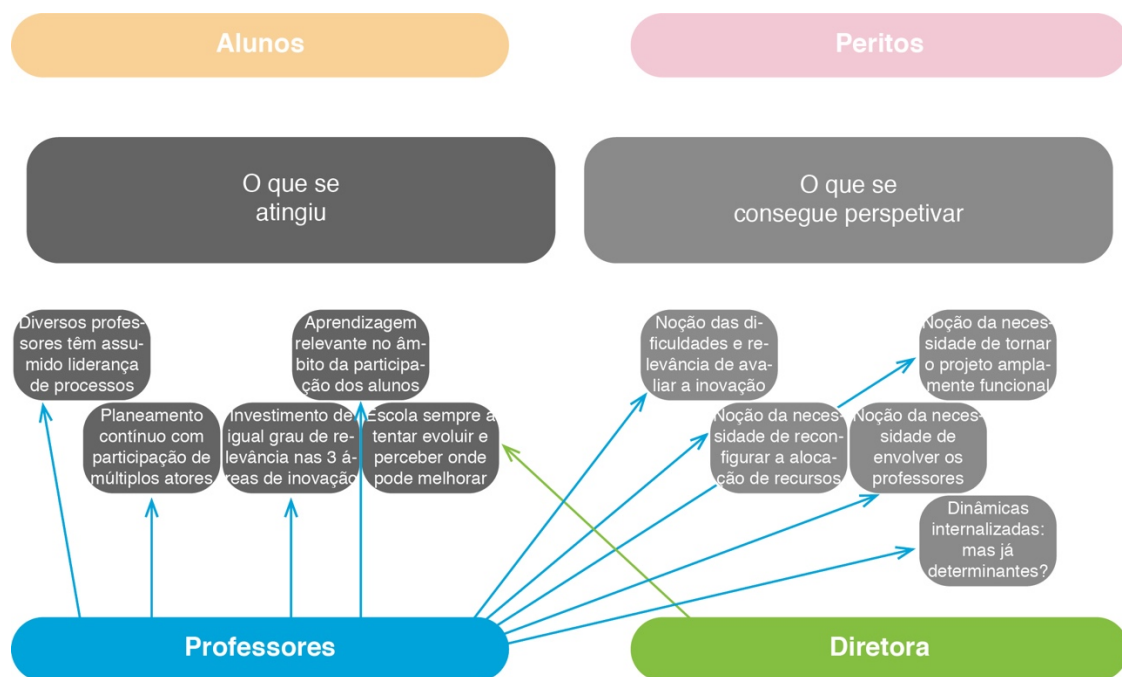


Figura 66. Impactos da inovação na aprendizagem da escola

A esse respeito, a diretora julga que o principal impacto passa por “A escola está constantemente a tentar evoluir, e mudar, e perceber onde é que pode melhorar” (ED1).

Paralelamente, os professores remetem os ganhos obtidos para questões que têm a ver com: i) a escola ter realizado um investimento de igual grau de relevância nas três áreas de inovação, não as estratificando em diferentes níveis de importância; ii) a escola ter feito uma aprendizagem significativa no âmbito da participação dos alunos – “No caso da Participação (...) têm sido criadas condições, (...) nota-se que há uma evolução relativamente àquilo que se fazia (...) antes (...), que timidamente começou-se a fazer nos últimos, se calhar, dois anos e que agora é mais (...) visível” (EP1P15); iii) o facto de diversos professores terem assumido lideranças de processos inerentes ao projeto de inovação – “Há professores que assumem alguma responsabilidade, digamos assim, (...) pelas MAS, (...) pelas inovações numas áreas quaisquer, mas (...) sei que sim, sei que há distribuição” (EP1P13); e iv) de se ter conseguido, na prática, que o planeamento do mesmo fosse contínuo e beneficiasse da participação de múltiplos atores.

No encaço da continuidade e melhoria do projeto de inovação, os professores demonstram ter noção da necessidade de i) envolver todos os professores e toda a escola, ii) reconfigurar a alocação dos recursos disponíveis, e iii) tornar o projeto amplamente funcional. Segundo um professor, que teve um papel de liderança de uma das áreas de inovação na escola durante

alguns anos, “o cerne da questão” é cuidar da “predisposição” das pessoas e das equipas e promover uma adequada “gestão de recursos”, que permita ultrapassar os “obstáculos que têm dificultado todo o processo” (EP1P15).

Um desafio que se afigura premente, na visão dos professores, é a avaliação da inovação: a escola aprender/conseguir avaliar conveniente e permanentemente a inovação gerada e gerida na escola e incorporar no respetivo planeamento os dados e a análise daí decorrente.

Uma questão afigura-se, assim, pertinente neste contexto: as aprendizagens feitas pela escola, consubstanciadas nas dinâmicas (que tenham sido) internalizadas, são já determinantes no perscrutar esse futuro próximo?

7.9 Carácter discreto ou crescente da inovação na escola

Finalmente, quisemos também compreender como é que diretora, professores e peritos percebem o impacto da inovação que tem sido protagonizada na transformação da organização escolar, se ela mantém um carácter marginal ou discreto ou se, pelo contrário, ela assume uma importância crescente e está a ganhar terreno aos modos instituídos de trabalhar, ensinar e fazer aprender.

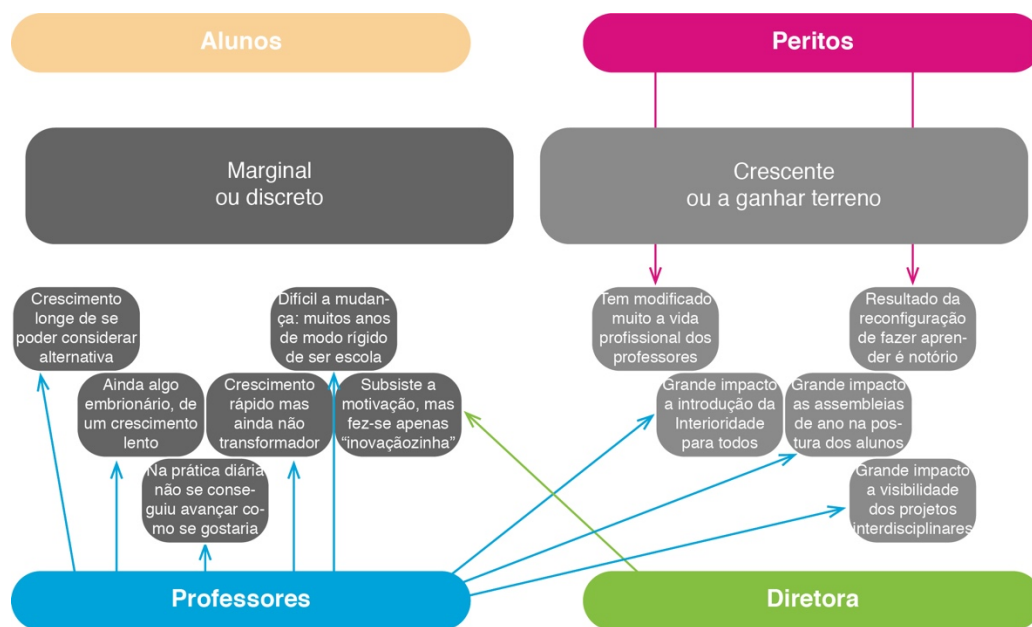


Figura 67. Carácter discreto ou crescente da inovação na escola

No trilho de a inovação assumir um papel crescente na escola, estando, por isso, a ganhar terreno às formas usuais de escolarização, os professores admitem que as dinâmicas postas em

andamento nas três áreas de inovação tiveram um grande impacto na escola, nomeadamente: i) a introdução da Interioridade; ii) a realização de assembleias de ano, com modificações visíveis na postura dos alunos; e iii) a visibilidade dada aos projetos interdisciplinares.

Na mesma linha, os peritos nomeiam dois aspetos que confirmam o carácter crescente da inovação na escola: i) a considerável modificação na vida profissional dos professores; e ii) o notório resultado da reconfiguração de fazer aprender.

Por oposição, sublinhando a perspetiva de que, apesar do muito esforço despendido, a inovação mantém um carácter marginal ou discreto no quotidiano escolar, os professores sublinham que é muito difícil a mudança, em função de a herança ser de muitos anos de um modo rígido de ser escola, o que leva a que, na prática diária, não se tenha conseguido avançar tanto quanto se gostaria –

“É algo pensado, destinado a completar num curto espaço de tempo, que envolve mudanças significativas a todos os níveis do processo de ensino-aprendizagem, desde a planificação, o perfil do aluno trazido para a sala de aula, os processos, os instrumentos, as formas de avaliar, (...) é realmente um projeto ambicioso. Na prática diária, (...) eu acho que nós não conseguimos avançar tão rapidamente quanto se gostaria” (EP1P14).

Outras referências feitas pelos professores, como i) fez-se um crescimento rápido, mas ainda não transformador, ii) apesar do crescimento feito, estamos longe de poder considerar a inovação realizada uma alternativa – *“acho que a inovação tem vindo a crescer no colégio, daí a ser considerada uma alternativa e um substituto das aulas tradicionais, acho que ainda temos um longo caminho a percorrer” (EP1P15)* –, e iii) ainda se está perante algo embrionário, cujo crescimento é lento –

“ainda é uma coisa embrionária, (...) acho que se tem que dar tempo ao tempo, porque (...) é preciso aprender. Há professores, não é o meu caso, mas há professores que de há muitos anos, não é? Têm muito tempo de serviço, com outro tipo de experiência, e fazer, e fazer-se acompanhar destas novas metodologias é preciso um esforço também por parte deles. E isto não se faz do dia para a noite. Acho que é muitos anos de ensino tradicional, não é? É um bocadinho difícil, e eu por mim falo” (EP1P13) –,

reforçam essa ideia do carácter ainda discreto da inovação.

É possível que a alusão da diretora, ao referir-se ao assunto, a que, passado este tempo, subsiste a motivação nas pessoas, mas o que se fez foi apenas uma “inovaçãozinha”, seja uma imagem que sintetiza bem as perceções anteriormente trazidas –

“Eu acho que tem vindo a marcar cada vez mais. Agora, daí a dizer que transforma, era um absurdo dizer uma coisa dessas. (...) acho que nós evoluímos muito bem e rápido (...) e acho que as pessoas estão, apesar do cansaço e tudo, ainda há motivação (...). Mas acho que também, tenho a sensação de que nos podemos ficar por aqui, quando na verdade provavelmente não é isto que nós queremos só” (ED1).

A leitura dos dados permite-nos reconhecer, ao longo das sucessivas categorias de análise desta dimensão do nosso estudo, a tensão identificada pela literatura entre distintas visões em presença sobre o currículo, o ensino e a avaliação, o papel do professor (Alves e Machado, 2011; Morgado e Pacheco, 2011) e, conseqüentemente, sobre a própria evolução da inovação na escola.

Considerando a articulação entre a gestão curricular, as metodologias de ensino e a avaliação pedagógica, a opção pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares, baseados na AbP, terá sido a principal impulsionadora dessa articulação na escola, sendo amplamente reconhecida por alunos e professores como promotora de aprendizagens profundas, contextualizadas e integradoras de saberes. No entanto, essa articulação ter-se-á dado de modo mais fácil entre a gestão curricular e as metodologias de ensino, subsistindo dificuldades na integração da avaliação pedagógica no processo, sendo essa, segundo a diretora, uma área difícil para os professores.

Enquadrando a inovação em curso na escola numa visão reconceptualista do currículo, que aborda a aprendizagem numa perspetiva socio-construtivista, na qual se estabelece uma relação intrínseca entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, e expressando os professores o desejo de “aprender a avaliar de outras formas”, persistem traços que apontam para a manutenção de uma visão tecnicista do currículo, que coexiste com a primeira e mantém a separação entre as tarefas do ensino e as tarefas da avaliação (Roldão, 2017): i) as alterações nos critérios de avaliação terão sido ligeiras e provocadas, maioritariamente, pela pandemia (não pelos processos inovadores em curso); ii) os alunos percecionam, neste campo, uma maior preocupação da escola com a classificação do que com a aprendizagem; iii) a organização do trabalho colaborativo docente parece, como já vimos, não favorecer essa integração, privilegiando tempos de planificação e implementação de projetos das áreas de inovação adotadas, mas não de reflexão sobre os dados de avaliação; iv) alguns professores parecem não considerar compatível esse tempo da avaliação com a sua vida quotidiana, com “tudo o que têm de fazer”.

Nesse sentido, e corroborando a ideia transmitida pelos professores de que a transição para um novo posicionamento sobre a avaliação é um processo lento, uma vez que toca em crenças instaladas, importa lembrar que autores como Fernandes (2011) constataam que na generalidade dos sistemas educativos “persistem dificuldades em investir consequentemente numa avaliação que esteja ao serviço das aprendizagens e que, por isso, ajude os alunos a aprender” (p. 132). Ao nível da adoção de novos referenciais criados no âmbito do projeto de inovação, os dados também ratificam que é difícil e nada óbvia a apropriação dos mesmos pelos professores na sua reflexão e ação quotidiana. Aquele que beneficiou de uma ação de apoio continuado da rede educativa foi o Perfil dos(as) Alunos(as), através de períodos de capacitação de docentes por grupo disciplinar. A estratégia adotada pelas peritas da área de inovação de gestão do currículo, de formação-ação com professores de cada grupo disciplinar separadamente, não tem sido, no entanto, capaz, por si só, de gerar aprendizagens internas, de uns professores a outros ou de equipas docentes a outras, emergindo a noção de que esse processo tem sido útil aos que dele beneficiam, mas irrelevante aos outros. O desconhecimento ainda existente na escola nesta esfera ajuda a compreender a posição de alguns deles que não consideram fundamental a reflexão em torno do dito referencial, visto como “papelada”. Esta situação acentua, em nosso entender, a dualidade entre i) uma visão linear do currículo (enquanto *plano*) que concebe a intervenção pedagógica centrada no professor numa lógica individual e prescritiva da aprendizagem dos alunos, e ii) uma visão reconceptualista do currículo (enquanto *projeto*), que a encara numa perspetiva reflexiva e crítica, com ênfase no formando e na sua experiência, consequentemente mais alinhada com as finalidades da inovação em curso.

Este confronto torna a manifestar-se quando se observam as barreiras que dificultam ou impedem que a inovação chegue à sala de aula. Alusões como i) a existência de um défice de reflexão dos professores sobre a sua prática, ii) o trabalho inovador corresponde a um tempo excessivamente passado a pensar, iii) o trabalho inovador corresponde a uma burocracia acrescida, iv) a falta de predisposição dos professores para inovarem ou v) a resistência à adoção de outras formas de trabalho, levam-nos a acreditar que estamos em presença de uma perspetiva do professor enquanto técnico, que desenvolve tarefas bem delimitadas e executa o que outros prescreveram (Flores, 2017).

A par dessa dicotomia, ressalta dos dados a noção da dificuldade de alteração da gramática escolar instituída (Tyack e Tobin, 1994). As alterações que foram introduzidas no plano organizacional foram-no, sobretudo, numa lógica de justaposição, que parece incapaz de

romper com práticas que não mudam, gerando sentimentos de cansaço, desmotivação ou frustração.

Uma outra questão interessante que sobressai dos dados prende-se com o professor, sua capacidade de criar relações pedagógicas positivas, seu conhecimento profissional e seu alinhamento com a inovação – subentendido na tensão entre a predisposição e a obrigação –, visto como barreira ou como facilitador da inovação na sala de aula. A identificação deste fator parece convocar Hattie (2015), para quem a maior barreira à aprendizagem dos alunos é a variabilidade, dentro de uma escola, na eficácia dos professores. Este aspeto não está desligado do desenvolvimento das culturas colaborativas na escola, o que, segundo o autor, implica que se reconheça o conhecimento especializado e se aspire a que todos os educadores se tornem altamente eficazes e especializados.

Quanto aos facilitadores da inovação na sala de aula, para além da importância dada ao professor, destaca-se uma visão positiva sobre a inovação, própria da cultura da escola, associada ao querer o melhor – o bem – dos alunos, uma expectativa positiva quanto a um futuro melhor (Azevedo, 2007b; Santos Guerra, 2018). Essa visão é perfilhada pela diretora, que procura acompanhar de perto os professores e os processos para os compreender em detalhe e reconfigurar se necessário (Fullan, 2019; Robinson, 2011), e corroborada pela perceção transversal à escola de que os alunos são muito recetivos às propostas que lhes têm sido dirigidas nas áreas de inovação pedagógica adotadas.

Algo que os dados também permitem perceber é a importância do apoio especializado proporcionado pela rede. Esse apoio é materializado i) em formação disponibilizada em várias áreas, numa perspetiva de desenvolvimento profissional em contexto (Fullan, 2016), ii) na possibilidade de observação de exemplos de outros docentes e outras escolas inovadoras (Caldwell e Spinks, 2013) e iii) no acompanhamento sistemático de peritos/assessores externos nas três áreas de inovação adotadas, o que sublinha o papel do nível meso na construção de capacidades na escola e entre as escolas da rede (Ainscow, 2015; Azevedo, 2007b; Carbonell Sebarroja, 2008; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017; Parrilla Latas *et al.*, 2018; Ríos e Villalobos, 2016).

Ao nível dos significados atribuídos pelos professores ao conjunto de ações inovadoras que desenvolvem, com os aspetos que denotam uma visão positiva sobre os processos empreendidos, de que destacamos i) a diversificação de metodologias de ensino e o seu potencial no desenvolvimento de competências nos alunos, ii) a promoção da participação destes no quotidiano escolar e iii) a compreensão do carácter sistémico da inovação, coexistem

referências que se fundem na ideia de que se tem despendido muito esforço para poucos resultados. No fundo, o reconhecimento de que o muito que se tem feito não tem contribuído para uma alteração substancial dos modos habituais de trabalho fora e dentro da sala de aula, pondo a nu novamente a dificuldade da alteração da gramática escolar (Tyack e Tobin, 1994; Cabral, 2014) e a necessidade de, em torno de um horizonte claro para a inovação, se criarem condições organizacionais que permitam que o tempo de trabalho na escola seja percebido pelos diversos atores sociais como “mais comum e mais útil, mais produtivo, mais significativo”, com “consequências positivas na melhoria dos processos e dos resultados educativos” (Cabral e Alves, 2018, p. 15).

Esta dificuldade de os processos inovadores experimentados alastrarem a toda a escola transporta-nos à imagem de um ioiô. No seu manuseamento, podemos continuamente aprender novos truques e manobras, cada vez mais difíceis, mas ele regressa sempre ao ponto de partida. Apesar disso, ao nível dos impactos da inovação na aprendizagem dos alunos, parece claro que a sua participação em atividades/projetos das três áreas de inovação pedagógica adotadas é promotora do desenvolvimento das competências do Perfil dos(as) Alunos(as) das escolas da rede. Relativamente aos projetos interdisciplinares, é notório i) o interesse despertado nos alunos por formas de aprender mais integradoras da aprendizagem e que os convocam a uma participação ativa e ii) o reconhecimento de que aprendem melhor e que essas aprendizagens têm sentido para si. Fica também manifesto que os projetos interdisciplinares comportam um grande potencial para fazer os alunos com mais dificuldades no modelo de ensino dito tradicional aprenderem.

Por sua parte, através da área de inovação da participação dos alunos ficou patente i) uma grande predisposição nos alunos para participarem em transformações positivas na escola, e ii) a ideia de que essa participação tem potencialidades na formação de alunos “protagonistas da própria vida” e “agentes de transformação da realidade”. Essas potencialidades parecem começar a ser vislumbradas pelos adultos na escola, embora tenhamos consciência que esta é uma área que acentua, por excelência, a tensão entre o modo de ver o currículo numa perspetiva linear, em que o professor é um executor de tarefas prescritas e o aluno objeto de ensino, e o currículo entendido numa perspetiva de construção coletiva e contextualizada, na qual o professor é um intelectual transformativo e os alunos cidadãos reflexivos, ativos e críticos, sujeitos do seu processo de ensino-aprendizagem-avaliação (Gerard e Roegiers, 2011). A dificuldade da transição do primeiro para o segundo é bem visível nos obstáculos à participação

dos alunos em questões do âmbito curricular, identificados anteriormente na dimensão envolvimento dos alunos.

No contexto da Educação da Interioridade também é perceptível que tanto professores como alunos reconhecem que a participação dos alunos nas aulas dessa área de inovação é uma mais-valia no desenvolvimento de competências do Perfil dos(as) Alunos(as), embora a percepção dos alunos seja a de que esse desenvolvimento está muito dependente da relação pedagógica que o professor consegue ou não estabelecer. Sendo esta uma área central no projeto de inovação, consideramos que referências dos alunos no sentido de não compreenderem bem o que é que ela lhes traz em termos formativos podem constituir apelos à escola (e à rede) no sentido do aprofundamento da centralidade da educação da interioridade¹¹³ dos alunos no modelo pedagógico e organizacional que venha a ser gizado. Esta é, segundo a rede, uma de seis dimensões fundamentais da sua missão educativa (a educação integral dos alunos, fundamentada nos valores e carisma da fundadora da congregação), a par da EMRC, da catequese, da ação social e voluntariado, da pastoral e do acompanhamento personalizado dos alunos, o que numa perspetiva de integração da inovação implica que cada uma seja tomada em conta, conjunta e articuladamente, em diálogo com outras dimensões do currículo, no sentido de melhor responder à missão educativa e às respostas que ela pode dar aos desafios da realidade.

Sobre os impactos da inovação na aprendizagem dos professores, são identificados ganhos ao nível do repertório profissional, nomeadamente de metodologias de aprendizagem significativa e da articulação horizontal do currículo no âmbito da realização dos projetos interdisciplinares, o que aponta para a produção de conhecimento especializado (Hattie, 2015), mas também ao nível da colaboração entre pares e da capacidade reflexiva sobre a prática pedagógica, o que sugere o desenvolvimento das culturas colaborativas na escola (Fullan e Hargreaves, 1992; Hargreaves e O'Connor, 2018; Krichesky e Murillo, 2018). Podemos concordar que estas

¹¹³ A Educação da Interioridade é apresentada no referencial próprio desta área de inovação como “uma proposta educativa que, de forma sequencial, leva o aluno a construir um EU integrado, através de experiências que geram reflexão e possibilitam oportunidades para encontrar o “seu lugar no mundo” desde chaves de realização pessoal e de serviço aos outros. Neste sentido, não se trata de uma soma de momentos estranhos e desarticulados sem objetivos, ou um mero “consumo de experiências”, mas propor um caminho pessoal e de grupo que ajuda cada um a viver com sentido as suas circunstâncias e vivências pessoais, capacitando para “dar voz” ao que se vive, se sente e pensa. Tudo isto em etapas vitais em que vemos PESSOAS em construção, com identidades únicas para TRANSFORMAR O MUNDO com responsabilidade e criatividade. Existe um fio condutor, no qual os educadores/professores se baseiem para desenvolver nos alunos, em todas as etapas do seu crescimento, em espiral, uma cultura de interioridade, tornando-os progressivamente PROTAGONISTAS DA PRÓPRIA VIDA”.

aprendizagens se enquadram numa visão do currículo e do professor articulada em torno das finalidades do projeto de inovação (Roldão, 2017), embora numa escala localizada, ou seja, envolvendo uma parte do currículo e uma parte dos professores.

Dos impactos da inovação na aprendizagem da escola retemos i) a ideia de que o planeamento da inovação deve ser contínuo e envolver os múltiplos atores (Ahrens, 2017), ii) a noção de que a aposta feita na escola na área da participação dos alunos contribuiu para alguma evolução nas representações dos adultos sobre o papel do aluno, iii) as dificuldades identificadas na escola no domínio da avaliação, em dois âmbitos, o da avaliação pedagógica ao serviço das aprendizagens, profundamente articulada com o ensino e com a aprendizagem, e o da avaliação da inovação, e iv) a perceção de que se torna premente envolver todos os professores e alargar a inovação a toda a escola.

Os pontos de vista sobre a incidência da inovação na organização escolar, se ela mantém uma expressão, apesar de tudo, marginal ou se, em contrapartida, ganha terreno ao modelo hegemónico vigente, acabam por ser o reflexo de tudo o que pudemos apurar ao longo do nosso estudo. Por um lado, teve “um crescimento rápido”, modificou grandemente a vida profissional dos professores envolvidos, foi acolhida com entusiasmo pelos alunos, que reconhecem ter aprendido com mais motivação e mais sentido e desenvolvido competências importantes para a sua vida, o que a aproxima da metáfora do alfa pendular. Mas, por outro, ainda não conseguiu ser “transformadora”, não tendo provocado alterações substanciais no modelo pedagógico nem no modelo organizacional que o suporta. Por essa via, é pertinente o recurso à metáfora do ioiô. A grande questão que se coloca é a de como é que a escola se poderá transformar a si mesma a partir das aprendizagens que esta experiência lhe tem proporcionado? Na esteira de autores como Santos Guerra (2000) e Senge (1990), como tornar-se uma escola que aprende, vivendo a inovação não como um produto, mas como um processo?

Como o curso do nosso estudo deixa antever, entendemos que a resposta não radica unicamente na escola. As problemáticas envolvidas remetem-nos para o carácter multinível e multidimensional da inovação em educação, exigindo, por isso, um olhar articulado das diversas dimensões em jogo e uma compreensão da necessidade de coerência e sistematicidade entre elas (Fullan, 2016; Fullan e Quinn, 2016).

Procuraremos, pois, em seguida, entrecruzar os fios produzidos ao longo deste trabalho e tecer uma teia que permita compreender criticamente as relações entre as dimensões do estudo da realidade, convocando as ideias a que a leitura dos dados da investigação e a reflexão sobre a literatura analisada nos permitiram chegar.

DISCUSSÃO FINAL E CONCLUSÕES

Chegados aqui, parece-nos importante construir essa teia/narrativa estabelecendo um padrão que seja capaz de expor a riqueza produzida ao longo do trabalho. Fazemo-lo em três andamentos, pois julgamos que essa opção nos permite explicar melhor diferentes leituras da(s) problemática(s) do estudo. São, no fundo, abordagens distintas, mas porventura complementares, a uma síntese possível: i) começamos por retomar a questão de partida e, seguidamente, as subquestões agrupadas por dimensão de análise, tentando estabelecer relações entre elas; ii) em seguida, identificamos tensões e dilemas em presença no processo de inovação educacional, numa perspectiva mais transversal e integradora; iii) por fim, ensaiamos a enunciação de aprendizagens sobre as quais se poderá aprofundar o desenvolvimento do processo em curso, no sentido de uma assunção mais plena e partilhada de um caminho a percorrer, tendo em vista o horizonte a que se propôs.

Para além do interesse que pode vir a ter no processo de desenvolvimento e melhoria escolar da instituição analisada, esperamos que esta síntese e todo o trabalho que a antecedeu constituam igualmente um contributo mais lato para uma compreensão crítica dos níveis e das dimensões implicadas nos processos de inovação educacional ao nível da escola, suas interdependências e potencialidades.

Questões de investigação

Lembramos que foi propósito do estudo compreender os efeitos das ações inovadoras adotadas pela escola no plano curricular e no plano organizacional, considerando o horizonte que a inovação pretende alcançar, a colaboração profissional docente no quotidiano escolar, a liderança, o envolvimento dos alunos, os recursos e infraestruturas de apoio à inovação, a avaliação permanente e o impacto da inovação na sala de aula. Partimos da seguinte questão:

Como se está a processar a inovação educacional na escola, considerando as áreas em que se processa, as dimensões-chave que a podem tornar bem-sucedida e os modos de apropriação dessa inovação pelos atores que a protagonizam?

Na verdade, a questão é ampla e as tentativas de resposta exigirão sempre que tenhamos em conta a diversidade de âmbitos que ela anuncia. Para além disso, uma compreensão mais profunda requererá sempre a consideração das subquestões que a declinam nas múltiplas dimensões da nossa análise.

Temos ainda consciência que há limitações que nos poderão ter impedido de chegar mais longe, ou a uma compreensão mais profunda da realidade. De entre elas, destacamos, em primeiro lugar, a circunstância de o investigador desenvolver uma atividade profissional a tempo integral, o que acabou por dificultar e, em grande medida, inviabilizar a consecução de uma observação direta contínua dessa realidade, “técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana” (Rocha e Eckert, 2008, p. 3). Acabámos, assim, por assumir na investigação uma componente de estudo etnográfico breve (Hughes *et al.*, 1995), cabendo às informações resultantes das observações pontuais um papel apenas complementar da informação recolhida através dos outros meios utilizados na investigação. Em segundo lugar, compreendemos que a focalização do estudo nos processos desenvolvidos no âmbito do projeto de inovação em curso deixou de lado a análise de outras práticas de organização do trabalho e de outros modos de ensinar e fazer aprender que subsistem na escola e ficam à margem da inovação – ainda que o confronto com algumas delas tenha naturalmente surgido no decurso da investigação. Destacamos ainda o facto de o nosso estudo ter ocorrido num período limitado de tempo (de dezembro de 2021 a maio de 2022), ainda que com o esforço de mapear de algum modo os antecedentes da inovação, e de termos contactado com um número limitado de protagonistas. Reconhecendo que a constituição da amostra de participantes terá assegurado uma diversidade representativa de experiências e perceções, outras experiências e pontos de vista terão certamente escapado à investigação. Ainda assim, cremos que a realidade desocultada se revelou deveras rica e interpeladora.

Voltando à questão de partida, os dados confirmam que o processo de inovação em curso na escola tem sido promotor de aprendizagens várias dos diversos intervenientes que nela têm participado e da própria instituição educativa. Foram privilegiadas, até agora, três áreas de inovação pedagógica – a gestão do currículo, a educação da interioridade e a participação dos alunos –, em torno das quais foram organizadas equipas docentes em Oficinas de Inovação Pedagógica (OIP) apoiadas por peritos nacionais da rede educativa, entre o ano letivo 2018-2019 e o ano letivo 2020-2021. Em 2021-2022 manteve-se a aposta nas três áreas de inovação, mas desfez-se a lógica de OIP, com o intuito de favorecer uma “integração” da inovação e a flexibilização do trabalho colaborativo docente. Ao longo dos anos deu-se um aumento gradual de professores envolvidos e do número de atividades/projetos de inovação, chegando a cada vez mais alunos.

A opção pelo desenvolvimento conjunto de atividades/projetos de inovação pedagógica, e de modo especial de projetos interdisciplinares, exigiu uma colaboração docente sistemática, até então inexistente na escola, tendo exigido um trabalho de gestão curricular articulado horizontalmente, apoiado não só nos referenciais curriculares nacionais mas também no Perfil dos(as) Alunos(as) das escolas da rede educativa (elaborado no âmbito do projeto de inovação). Esse processo provocou modificações na vida profissional dos professores envolvidos e gerou igualmente reconfigurações no modo de fazer aprender os alunos. Deu-se, assim, um “contágio” da inovação na escola, motivado pela percepção dos efeitos positivos que ela trouxe, tanto na capacidade de motivar os alunos para a aprendizagem e de os levar a fazer aprendizagens significativas como pelo desenvolvimento profissional dos professores. O “crescimento rápido” da inovação deu-se, contudo, lado a lado com os modos habituais de trabalho docente, predominantemente isolados, e outras práticas pedagógicas que não sofreram alterações, favorecendo a percepção dos professores de que a inovação corresponde a um esforço acrescido, não se vislumbrando ainda como é que se pode constituir como alternativa ao modelo escolar vigente. Nesse sentido, o projeto de inovação terá sido, até agora, um projeto dentro da escola, não ainda o projeto em torno do qual se definem prioridades e tomam opções pedagógicas e organizacionais concordantes, o que parece confirmar a perspectiva de que inovações isoladas, numa ou em algumas das dimensões em questão, desconsiderando a sistematicidade e coerência entre todas, terão pouca sustentabilidade (Cabral e Alves, 2018; Carbonell Sebarroja, 2008; Fullan e Quinn, 2016; Osborne, 2016; Ríos e Villalobos, 2016; Senge, 1990).

Para melhor compreendermos o problema na sua complexidade, torna-se necessário dar atenção às subquestões de investigação, que retomamos seguidamente.

1. Horizonte claro

- a) Qual o horizonte da inovação? Foi feito um diagnóstico que a tenha impulsionado?*
- b) Foi construída uma visão partilhada sobre o horizonte da mudança?*
- c) Que referenciais foram construídos? Para onde apontam?*
- d) Tem havido investimento na comunicação da inovação?*
- e) O alcance da inovação toca em mudanças no currículo e na sala de aula?*

A inovação empreendida na escola nasceu de um duplo imperativo, ou de dois imperativos que convergiram no tempo – o imperativo sentido pela escola de que os modos de trabalho e os modos de “dar aulas” já não estavam a funcionar (já não se estava a “chegar” aos alunos e experimentava-se a necessidade de trabalhar de outra forma, de modo a despertar nos alunos o gosto pela aprendizagem e a prepará-los para o futuro), mas também o imperativo enunciado

pela rede com o arranque do projeto de inovação, percebendo a necessidade de renovação do estilo de educar das suas escolas (através do qual estas se tornassem comunidades que aprendem e o processo ensino-aprendizagem fosse capaz de estabelecer um vínculo entre a escola e a vida, ao serviço de alunos protagonistas da própria vida e agentes de transformação da realidade). Essa convergência de vontades gerou entusiasmo e constituiu um impulso determinante, tanto na criação de uma visão partilhada positiva em torno da inovação (vista como necessária para o “bem dos alunos”) como na predisposição para o empreendimento de um processo de aprendizagem profissional e reorganização dos modos de trabalho que beneficiassem da reflexão alargada e construção de capacidades em rede educativa.

Assim, parece-nos que, em função dos três cenários de evolução do modelo escolar dominante (construído para responder a necessidades sociais, culturais e políticas do Séc. XIX e até da primeira metade do Séc. XX) enunciados por Fernández Enguita (2018) – i) a manutenção do *statu quo*, deixando tudo mais ou menos como está; ii) a *desescolarização*, resultante da rápida absorção das potencialidades geradas pelas novas tecnologias, rompendo com o modelo tradicional e reorganizando-o em torno de uma hiperpersonalização da aprendizagem em espaços predominantemente domésticos; iii) a *rescolarização*, que pressupõe a melhoria gradual e um horizonte claro, perspetivando a educação como bem comum no espaço público, caminhando e cooperando de forma solidária e estabelecendo novas prioridades, objetivos e ações –, a escola (e a rede educativa) optaram pelo terceiro, estabelecendo um caminho próprio, tendo elegido três áreas principais de aprofundamento (a gestão do currículo, a educação da interioridade e a participação dos alunos), sem perder de vista alterações organizacionais simultâneas.

Na visão enunciada em 2018, os professores e os alunos participantes no estudo destacaram a necessidade de o trabalho inovador se focar na sala de aula e de se privilegiarem aprendizagens profundas dos alunos (Fullan, 2016; Hattie, 2015; Hopkins, 2008; Hopkins *et al.*, 2015). Os dados também permitiram perceber que ambos (professores e alunos) preconizavam que se deveria assumir a centralidade do aluno no processo ensino-aprendizagem, questão igualmente sublinhada pelos referenciais que foram sendo criados ao longo do tempo (com destaque para o Perfil dos(as) Alunos(as) da rede), o que vai ao encontro da perspetiva de autores como Fullan (2016) e Susinos Rada e Ceballos López (2012).

Os dados permitem ainda perceber a valorização que os professores davam ao seu próprio envolvimento no planeamento e na tomada de decisões (Ahrens, 2017) e, observando o propósito de a inovação se centrar em objetivos de aprendizagem dos alunos, também

consideravam necessário um conjunto de condições: alterações organizacionais que permitissem o trabalho colaborativo docente (Cabral e Alves, 2018), espaços flexíveis e novos materiais (Menéndez, 2018), a coerência entre a inovação e o restante trabalho desenvolvido, para que esta não correspondesse a uma multiplicação ou sobreposição (Fullan, 2016; Fullan e Quinn, 2016) e o apoio especializado continuado no tempo (Ríos e Villalobos, 2016).

Parece-nos que sobressai ainda dos dados a ideia de que não tem havido um investimento numa comunicação eficaz da inovação, talvez por não se saber exatamente o quê comunicar e para quê. Essa situação remete-nos para a necessidade de se refletir sobre o que significa a integração das áreas de inovação, o que se pretende com ela, e para que modelo pedagógico e organizacional se pretende caminhar.

A evolução da visão sobre o que se pretende com a inovação evidencia a necessidade de uma definição mais clara do Horizonte, mais participada e discutida, compreendendo-se que não é algo garantido à partida, é uma construção lenta e deliberada, que necessita de ser permanentemente renovada, detalhada e bem comunicada (Ahrens, 2017; Caldwell e Spinks, 2013).

2. Colaboração profissional docente

- a) Que objetivos e metas foram definidos para o trabalho colaborativo docente?*
- b) Que fatores são percecionados como dificuldades do trabalho colaborativo docente?*
- c) Que fatores são percecionados como vantagens do trabalho colaborativo docente?*
- d) Os modos de ação e os padrões de interação dos professores apontam para que tipo(s) de colaboração docente?*
- e) Que modificações ocorreram ao nível das representações pessoais e dos gestos profissionais dos professores relativamente à colaboração profissional docente?*

Numa primeira fase, os objetivos e metas para o trabalho colaborativo na escola foram definidos no âmbito das três áreas de inovação pedagógica adotadas. As equipas docentes organizaram-se em OIP, reunindo-se semanalmente com o apoio e orientação de duplas de peritos da rede educativa. Esse processo visou promover a reflexão e a capacitação docente no domínio da planificação, implementação e avaliação de atividades/projetos das respetivas áreas de inovação, assim como apoiar e empoderar os coordenadores de cada equipa, com o propósito de os tornar peritos internos.

Em 2021-2022, e com a estratégia de “suprimir” as OIP, embora procurando manter as três áreas de inovação de “modo integrado”, o referencial de trabalho colaborativo elaborado pela escola apresenta, para além dos objetivos específicos ligados às áreas de inovação

(desenvolvimento de projetos interdisciplinares, aprendizagem e adoção de MAS, promoção da educação da interioridade e da participação dos alunos), referências como a criação de um contexto favorável à inovação, o desenvolvimento profissional docente, a implementação do Perfil dos(as) Alunos(as) e a investigação, monitorização e avaliação partilhadas. Apesar desse esforço, parece não ser claro para os professores participantes no estudo exatamente como é que se pode processar o trabalho colaborativo numa perspetiva de integração da inovação – sente-se que o trabalho assenta muito no desenvolvimento de projetos e pouco na reflexão sobre os problemas de aprendizagem dos alunos, estando ainda muito dependente das três áreas de inovação, vistas numa perspetiva isolada, e dos objetivos definidos, por essa via, mais ao nível da rede.

Entre as vantagens (associadas ao desenvolvimento profissional e à construção mais abrangente e integradora sobre as aprendizagens dos alunos) e as dificuldades (ligadas essencialmente a uma perceção de ineficácia ou a uma de “despromoção” profissional) da colaboração profissional docente praticada na escola percebidas pelos participantes no estudo, os dados parecem confirmar que não é nada fácil o desenvolvimento das culturas colaborativas no seio do modelo escolar dominante (Krichesky e Murillo, 2018), circunstância que não será alheia à ausência de hábito de colaboração profissional docente na escola prévio ao projeto de inovação (Hargreaves e O’Connor, 2018). Um fator que tem impulsionado em grande medida esse desenvolvimento passa pela preparação conjunta de atividades/projetos de inovação pedagógica, com destaque para os projetos interdisciplinares.

Os padrões de colaboração docente decorrentes da inovação situam-se, assim, no desenvolvimento conjunto – se adotarmos a perspetiva de Krichesky e Murillo (2018) – ou na colegialidade artificial – se a lente for a de Hargreaves (1992). Há sinais, contudo, que apontam para a coexistência de outras formas de colaboração na escola, a colaboração confortável e a balcanização (Hargreaves, 1992).

A evolução das culturas colaborativas na escola para padrões de colaboração profissional docente mais elevados (profissionalismo colaborativo) poderá beneficiar da satisfação de uma necessidade identificada pelos professores: a de que o trabalho se comece a focar na resolução conjunta de problemas de aprendizagem dos alunos (Hargreaves e O’Connor, 2018; Hattie, 2015), se articulada com o aprofundamento simultâneo das outras dimensões-chave da inovação.

As dificuldades da colaboração referem-se a questões como: as limitações de carácter organizacional (tempos de trabalho docente insuficientes, modos de trabalho docente que ainda

não são capazes de demonstrar a mais-valia da colaboração, alocação de professores a diversos ciclos) (Cabral e Alves, 2018); e o planeamento do trabalho colaborativo, que deve ser feito com mais rigor e pormenor (Ahrens, 2017). Depreende-se daqui a necessidade de se detalhar o horizonte da inovação (Ahrens, 2017; Azevedo, 2011) – está-se a inovar para quê? que consequências advirão do trabalho inovador que está a ser feito?

3. Liderança

- a) *Têm sido alocados recursos à inovação estrategicamente? Que critérios têm presidido às escolhas?*
- b) *No âmbito da inovação educacional em curso, que objetivos e expectativas foram definidos?*
- c) *Que fatores permitem à liderança escolar assegurar a qualidade do ensino decorrente da inovação educacional?*
- d) *A liderança escolar promove uma comunicação eficaz da inovação educacional desenvolvida, por diversos meios, na qual se envolvem os diferentes atores sociais?*
- e) *A diretora participa como “aprendente”, com os professores, nos processos de inovação/formação com vista a ajudar a escola a melhorar?*
- f) *A diretora lidera a aprendizagem e o desenvolvimento docente?*

É notório o reconhecimento da implicação e compromisso da diretora com o projeto de inovação e da importância do seu papel na inovação praticada e na melhoria da escola. Isso é particularmente sentido pelos professores em termos do apoio, acompanhamento e colaboração que a diretora lhes dá (Dungan e Hale, 2018), mas também através da sua participação como “aprendente” nos processos de formação ligados à inovação em curso (Fullan, 2019; Robinson, 2011), o que lhe permite acompanhar e compreender as dificuldades sentidas pelos professores. Os objetivos e expectativas no âmbito da inovação em curso têm sido, no essencial, os que a rede educativa tem vindo a definir. Apesar de a escola ter sentido a necessidade de começar a olhar para a inovação de modo integrador das diferentes áreas de inovação e de ter dado esse passo em 2021-2022, ainda não é claro, como fomos vendo, que objetivos e expectativas se estabelecem nesta nova fase, para além dos anteriormente definidos.

Da leitura dos dados, e no cruzamento com outras dimensões do estudo, parece-nos fazer sentido enunciar ainda outras questões (ou desafios) que o desenvolvimento do projeto de inovação na escola coloca à liderança escolar:

- i) a (re)construção permanente de uma visão partilhada sobre o horizonte da inovação e o caminho para lá chegar (Gairín Sallán, 2020);

- ii) essa construção pressupõe o estabelecimento de objetivos a atingir com a integração da inovação (Robinson, 2011), vista não apenas como articulação das três áreas de inovação adotadas, mas também como uma forma nova de “viver a escola”;
- iii) a redefinição do padrão de alocação de pessoas à inovação (considerada, assim, como o projeto educativo da escola, não como mais um) (Robinson, 2011);
- iv) o investimento na comunicação da inovação para que ela seja melhor compreendida, apropriada e disseminada (Dungan e Hale, 2018; Robinson, 2011);
- v) o desenvolvimento de uma perspectiva de liderança pedagógica distribuída (Gronn, 2002), através de ações conscientes de empoderamento de líderes intermédios, peritos nas áreas consideradas centrais na inovação – nesse caso, seriam prioritárias a focalização na internalização de competências e a criação de condições para que esses peritos acompanhassem e apoiassem as pessoas e os processos;
- vi) o desenvolvimento do capital profissional (Hargreaves e Fullan, 2012) das equipas docentes, em particular o capital decisional sobre questões de aprendizagem dos alunos; e
- vii) o aprofundamento da perspectiva do diretor como *player* do sistema (Fullan, 2016), através do qual se estabeleçam e fortaleçam oportunidades de aprendizagem e partilha de recursos, dentro da rede educativa, mas também fora da mesma (Ainscow, 2015; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017).

4. Envolvimento dos alunos

- a) *Quais as finalidades para as quais a participação dos alunos é procurada?*
- b) *Que fatores são percebidos como barreiras à participação dos alunos e ao seu envolvimento em transformações positivas na escola?*
- c) *Que fatores são percebidos como facilitadores da participação dos alunos e do seu envolvimento em transformações positivas na escola?*
- d) *Como se concretiza a participação dos alunos na inovação curricular?*
- e) *Como se concretiza a participação dos alunos na inovação organizacional?*
- f) *Que transformações ocorreram nos alunos, resultantes da sua participação?*
- g) *Que transformações ocorreram nos professores, resultantes da promoção da participação dos alunos, nomeadamente na expectativa positiva face à capacidade de os alunos serem agentes de mudanças positivas na escola?*
- h) *Que transformações ocorreram na escola, resultantes da participação dos alunos?*
- i) *Que padrão de participação dos alunos é predominante?*

j) Existe uma estratégia organizacional de desenvolvimento/aprofundamento da participação dos alunos no cotidiano escolar? Nesse caso, quais as linhas orientadoras da ação?

Como já tivemos oportunidade de observar, a escola tem feito um investimento relevante nesta área de inovação, com particular visibilidade na criação das assembleias de alunos por ano de escolaridade. Sendo um campo com grande potencial para repensar o papel dos alunos na escola, os dados deixam perceber, no entanto, que esse processo não se afigura nada fácil.

Embora exista uma visão positiva dos adultos sobre a participação dos alunos, associada, por um lado, às competências que eles vão demonstrando quando chamados a participar e, por outro, à predisposição que revelam para contribuir para transformações positivas na escola, essa participação tem ficado, essencialmente, balizada pelo fornecimento de informação sobre o seu bem-estar e apresentação de propostas de melhoria.

Existindo um cuidado por parte dos adultos, e de modo particular da direção da escola, em analisar essas propostas e dar-lhes resposta, parece haver também i) dificuldade em envolver os alunos nos processos de tomada de decisão (Skivenes e Strandbu, 2006) e ii) dificuldade em considerar a participação dos alunos em questões curriculares (Lodge, 2005), confirmando que, apesar de tudo, os alunos são mais tidos como beneficiários da inovação, não ainda como parceiros (Fullan, 2016).

Nesse contexto, os padrões de participação predominantes apontam para alunos vistos como fonte de informação (Lodge, 2005; Susinos Rada e Ceballos López, 2012). A passagem de um nível de participação consultiva para um outro, de participação codecisora, baseada no diálogo intergeracional, implicaria:

i) o aprofundamento do horizonte da inovação e do papel dos alunos – o que pode significar, em concreto, que os alunos sejam protagonistas da própria vida e agentes de transformação da realidade, que implicações curriculares e organizacionais podem daí advir (Lodge, 2005; Susinos Rada e Ceballos López, 2012);

ii) a criação de espaços de participação diversos e capazes de captar e integrar múltiplas vozes, a previsão de tempos para os alunos poderem protagonizar uma participação qualificada e tempos para os adultos acompanharem os alunos (nos seus processos de participação) numa perspectiva de diálogo, apoio ao desenvolvimento dos processos e empoderamento dos participantes (Castro Zubizarreta e Manzanares Ceballos, 2016); e

iii) o desenvolvimento das culturas colaborativas na escola numa perspetiva de comunidades de aprendizagem (Lodge, 2005) e de comunidades de prática (Susinos Rada e Ceballos López, 2012), envolvendo adultos e alunos.

5. Recursos e infraestruturas de apoio

- a) Que infraestruturas de apoio à inovação foram criadas? (equipas de inovação; assessorias externas; repositórios de projetos e boas práticas; etc.)*
- b) Em que moldes e com que dispositivos a rede escolar fornece apoio à inovação ao nível da escola?*
- c) Os docentes envolvidos recorrem a referenciais e outros materiais de apoio à inovação, assim como a equipas de inovação de outras escolas da rede, para além do formalmente estabelecido?*
- d) Como é percecionada a importância da rede escolar na construção de capacidades para a melhoria contínua, na articulação das dimensões-chave da inovação e na disseminação de boas práticas?*
- e) O trabalho de inovação desenvolvido foca-se em objetivos de aprendizagem dos alunos?*
- f) O trabalho de inovação desenvolvido tem sido gerador de aprendizagem profissional entre pares?*
- g) A alocação de educadores às áreas de inovação privilegiadas tem ocorrido de forma estratégica? Com base em que critérios?*
- h) Houve alterações na organização do tempo de trabalho dos professores? Que alterações e com que critérios?*
- i) Houve alterações na organização do modo de trabalho dos professores? Que alterações e com que critérios?*
- j) A organização do tempo dos alunos tem estado alinhada com as necessidades da inovação pedagógica?*
- l) Que transformações ao nível do espaço e do mobiliário favoreceram os processos de inovação?*
- m) Existe uma estratégia organizacional de transformação espacial concorrente com os processos de inovação? Nesse caso, quais as linhas orientadoras da ação?*

Foram criadas diversas infraestruturas de apoio à inovação na escola: i) assessorias externas por duplas de peritos nacionais nas áreas de inovação adotadas; ii) equipa de inovação pedagógica (EIP) constituída na escola para coordenar o trabalho desenvolvido pelas OIP e

articulá-lo com as demais instâncias de reflexão/ação pedagógica da escola, bem como com as assessorias externas; iii) repositório de atividades/projetos de inovação pedagógica, que vai sistematizando, organizando e disponibilizando a toda a rede os recursos bem construídos no âmbito da inovação. No âmbito de projeto de inovação foram criados importantes referenciais ao nível da rede, de entre os quais destacamos o Perfil dos(as) Alunos(as) e o Perfil dos(as) Educadores(as) das escolas da rede, o referencial da Educação da Interioridade e o referencial Guia da Participação das Crianças e Jovens (essa construção vem sendo feita de modo participado, através do envolvimento de equipas de todas as escolas da rede). A um nível de intervenção/apoio não tão direto ao trabalho das equipas docentes, mas com um papel relevante no andamento do projeto de inovação, importa referir ainda a existência de: i) uma equipa executiva, em funções desde o arranque do mesmo; e ii) uma equipa nacional de avaliação, criada em 2021-2022 com um objetivo de avaliar a inovação (ao nível da rede e ao nível de cada escola) e outro de ajudar/capacitar cada escola no domínio específico da avaliação da inovação.

A criação de referenciais orientadores do trabalho de gestão curricular, sendo valorizada pelos participantes no estudo (professores e diretora), não é, por si só, uma garantia de que serão mobilizados quotidianamente no trabalho docente. Duas condições parecem necessárias no sentido de uma maior compreensão e apropriação dos mesmos: i) o envolvimento dos professores na respetiva construção; e ii) o apoio especializado na tarefa da sua integração nessa prática quotidiana, continuado no tempo.

Os dados assinalam a valorização dada ao papel da rede na aprendizagem profissional e na construção de capacidades para a melhoria contínua (Cabral e Alves, 2018; Fullan, 2016), com particular destaque para a importância das assessorias externas na construção de capacidades individuais e coletivas para essa melhoria (Azevedo, 2007b; Parrilla Latas *et al.*, 2018).

Apesar desse reconhecimento, também é possível perceber que não é fácil desenvolver uma cultura de trabalho em rede educativa. A atestar essa dificuldade, temos i) o desajuste entre o discurso de valorização da rede e a prática que, perante as urgências da “real school”, não a prioriza, e ii) o receio de comparabilidade entre escolas.

Ao nível da organização escolar, são patentes também as dificuldades de alteração substancial dos tempos e dos modos de trabalho dos professores, sendo o trabalho colaborativo uma pequena concessão (ainda que desestabilizadora e ambiciosa) a uma organização, apesar de tudo, rígida e assente numa lógica de fragmentação dos tempos e dos modos de trabalho docente (Cabral, 2014).

Para além da disponibilização dos tempos para a realização das assembleias de ano trimestrais e da inclusão nos horários letivos das turmas das aulas de Interioridade, não houve alteração nos tempos dos alunos nem flexibilização nos modos de os agrupar, o que parece confirmar a resistência e o caráter aparentemente imutável dos elementos-chave da *gramática escolar* (Tyack e Tobin, 1994). A inexistência de uma estratégia de alteração dos espaços alinhada com os processos de inovação reforça ainda mais essa ideia.

Com base nestes resultados, identificamos três desafios primordiais a uma organização escolar, numa perspetiva de desenvolvimento de projetos de inovação: i) o alinhamento entre inovação pedagógica e organizacional em torno do horizonte, no fundo a coerência, consistência e sistematicidade entre as dimensões-chave da inovação (Fullan e Quinn, 2016); ii) a criação de dinâmicas de aprendizagem intraescola (para além das interescolas) que permitam a aprendizagem profissional entre pares e o aproveitamento do conhecimento gerado pela capacitação lateral em rede; e iii) o desenvolvimento do capital social na escola e entre escolas, que, aos poucos, dissipe as nuvens do receio da comparabilidade e da competição e traga o céu límpido da cooperação e do crescimento conjunto (Ainscow, 2015).

6. Avaliação permanente

- a) *Existe na escola um plano integrado de monitorização, avaliação e investigação? Nesse caso, concretizado a partir de que dispositivos e respetivas finalidades?*
- b) *Esse plano é conhecido dos diversos atores envolvidos na inovação?*
- c) *As equipas educativas recolhem e analisam dados da monitorização e avaliação dos projetos/atividades? Nesse caso, utilizam a análise dos dados da monitorização e avaliação com vista a uma melhoria da ação?*
- d) *Os resultados da avaliação são disponibilizados atempadamente e discutidos pelos atores da inovação (equipas educativas e equipa de inovação pedagógica)? Que consequências pedagógicas e organizacionais decorrem desse trabalho?*

Nesta dimensão de análise do nosso estudo, os resultados demonstram a dificuldade em pôr de pé um plano articulado de monitorização e avaliação da inovação (Pedró, 2015). Para além do hábito inscrito na instituição de estímulo à apresentação de propostas, o que predispõe os atores sociais à participação na identificação de áreas de melhoria e na sugestão de formas de as enfrentar, os dados revelam que é difícil imprimir dinâmicas de avaliação em tudo o que é feito e aprender a fazer da avaliação um instrumento quotidiano e decisivo para uma ação eficaz e sustentada.

Foram criados, ao nível da rede, instrumentos de avaliação das atividades/projetos de inovação pedagógica, enunciando critérios de qualidade. Esses instrumentos pretenderam ser um apoio à reflexão e apropriação crítica das equipas docentes envolvidas nessas atividades/projetos. Havendo um esforço por parte dos professores em (re)construírem e mobilizarem esses instrumentos na avaliação dos projetos, a organização do trabalho colaborativo parece não contemplar tempo para a reflexão sobre os dados recolhidos. Outras dificuldades identificadas decorrem: i) da ausência de objetivos explícitos ligados ao horizonte da inovação (que poderiam iluminar essa avaliação); e ii) da carência de competências avaliativas, que se reflete, por exemplo, na falta de compreensão do impacto da inovação nas aprendizagens dos alunos (Aragay *et al.*, 2016b).

Um outro dispositivo criado ao nível da rede – um instrumento de avaliação integrada, que reúne as áreas de inovação e a elaboração e concretização do plano de ação – tem permitido avaliar anualmente os processos desenvolvidos, cruzando a perspetiva dos responsáveis escolares (autoavaliação) e a das equipas de peritos da rede que assessoram a escola (heteroavaliação). Daí tem resultado a principal fonte de dados de avaliação da inovação até agora.

Da análise deste caso podemos concluir que, para que a avaliação ganhe maior preponderância na compreensão mais profunda dos processos de inovação e na discussão que a partir dela se possa fazer dos caminhos a seguir, é importante ter em conta: i) a necessidade de aprofundamento do horizonte da inovação e das metas a atingir, em particular no domínio das aprendizagens dos alunos, que permita iluminar a avaliação da inovação e impedir que ela se torne uma distração ou entretenimento (Pedró, 2015, 2019); ii) a avaliação como área de aprendizagem que pode beneficiar de capacitação lateral com o apoio da rede (Bolívar, 2017; Stoll, 2009); iii) a presença de se privilegiar a avaliação no planeamento do trabalho colaborativo, com apoio especializado ao longo do tempo; em suma, uma aposta firme no desenvolvimento de uma cultura avaliativa na escola (Patton, 2018).

7. Impacto na sala de aula

- a) As inovações ao nível da gestão curricular são acompanhadas por (e articuladas com) inovações nas metodologias de ensinar e avaliar? Como é que essas inovações são apoiadas na esfera organizacional?*
- b) Foram criados referenciais curriculares na escola por ano de escolaridade e/ou por ciclo de ensino?*

- c) *Que significados são atribuídos pelos professores ao conjunto de ações inovadoras que desenvolvem?*
- d) *Quais os fatores reconhecidos como promotores/facilitadores da inovação na sala de aula?*
- e) *Quais os fatores reconhecidos como barreiras à inovação na sala de aula?*
- f) *Que impactos foi possível identificar como resultado da inovação curricular/ pedagógica/ avaliativa:
na aprendizagem dos alunos?
na aprendizagem dos professores?
na aprendizagem da escola?*
- g) *A inovação tem vindo a consolidar-se e a ganhar terreno aos modos instituídos de desenvolver o ensino-aprendizagem ou mantém um caráter marginal e discreto dentro da organização escolar?*

Dos dados fornecidos pelos participantes no estudo podemos depreender que é predominante na escola uma visão positiva sobre a inovação, conotada como algo que é para o “bem dos alunos”. Todavia, é possível também perceber que, apesar de muito esforço despendido, coexistem entre os professores outras perspectivas que sublinham i) alguma frustração, por não se ter conseguido alterar sobremaneira os modos de trabalho docente e os modos de ensinar e fazer aprender e ii) a noção de que o trabalho inovador não é tão inovador quanto isso, constituindo uma obrigação acrescida.

Nesse sentido, sendo reconhecível o compromisso da escola com o projeto de inovação, expresso na alocação crescente de educadores, na criação de tempo/espço para os professores trabalharem colaborativamente, na acompanhamento e apoio da diretora ao envolvimento dos professores nos processos de formação-ação e na valorização e visibilidade dada ao envolvimento dos alunos em projetos interdisciplinares, em aulas de interioridade e em atividades/projetos de participação, é também perceptível que esse compromisso ainda não envolveu todos, persistindo i) diferentes velocidades no envolvimento e apropriação dos educadores e ii) a dúvida sobre se, como e quando a inovação gerará um modelo pedagógico e organizacional alternativo.

Alguns fatores parecem favorecer que a inovação chegue à sala de aula, de entre os quais destacamos i) o clima de escola promotor do bem-estar docente, ii) o apoio da diretora e a sua visão de que é necessário inovar para o bem dos alunos, iii) o estabelecimento de um tempo semanal para trabalho colaborativo, iv) a adesão dos alunos às atividades/projetos de inovação

pedagógica e às novas formas de aprender que eles apresentam, v) os professores, sua predisposição para inovar e sua capacidade para estabelecer relações pedagógicas positivas com os alunos; vi) a formação que vem sendo proporcionada; e vii) o apoio especializado dado pelas equipas de peritos da rede e pela oportunidade de aprendizagem profissional com professores de outras escolas.

As barreiras, por sua vez, centram-se essencialmente i) nos professores (falta de predisposição para inovar, dificuldade em estabelecer relações pedagógicas positivas com os alunos, dificuldade de responder às novas exigências profissionais, em particular na articulação entre currículo, metodologias de ensino e avaliação), ii) na ausência de uma visão partilhada sobre o trabalho inovador que dê sentido(s) ao trabalho desenvolvido; iii) na ausência de lideranças intermédias que efetivamente assumam a responsabilidade de imprimir modos e ritmos de trabalho congruentes com a inovação, iv) na resistência à adoção de novas formas de trabalho, v) no défice de avaliação que ateste que os alunos aprendem com as novas metodologias de ensino adotadas; vi) no défice de reflexividade docente sobre a sua prática e vii) em aspetos de ordem organizacional que fomos descrevendo ao longo do trabalho, como o tempo de trabalho colaborativo insuficiente para as missões que lhe são adstritas, a incapacidade de envolver todos os professores na inovação, a substituição de coordenadores internos das áreas de inovação por profissionais ainda não preparados, o excesso de carga letiva de alguns professores, a falta de hábito de partilha de recursos e materiais com professores de outras escolas da rede e o agrupamento rígido de alunos (que dificulta que se possa “chegar a todos”).

Relativamente ao impacto da inovação nas aprendizagens dos alunos, é de salientar a valorização dada à aprendizagem proporcionada pela participação em projetos interdisciplinares – os alunos consideram que aprendem melhor, que ficam mais motivados para aprender e que as aprendizagens que fazem por essa via não se esquecem e têm sentido; os alunos e os professores confluem na ideia de que os primeiros desenvolvem competências importantes para a sua vida.

Quanto às aprendizagens dos professores são identificados ganhos ao nível da formação-ação entre pares, nomeadamente i) na aprendizagem de MAS, ii) no desenvolvimento curricular ancorado na AbP e iii) na evolução dos gestos profissionais, mais permeáveis à participação dos alunos, assim como ao nível da reflexividade docente, expressos i) no aumento da capacidade para redesenhar estratégias e incorporar o Perfil dos(as) Alunos(as) na planificação das ações estratégicas de ensino.

A escola parece ter beneficiado do desenvolvimento profissional dos professores, da capacitação de alguns peritos internos nas áreas de inovação adotadas e na compreensão crítica i) do potencial da inovação na aprendizagem dos alunos, ii) das dificuldades sentidas para a alargar a todos os professores e a toda a escola, e iii) da necessidade de envolver os protagonistas da inovação no seu planeamento e avaliação (Ahrens, 2017).

Entre o ioiô e o alfa pendular: tensões e dilemas em presença

Após as respostas às questões de investigação, parece-nos ainda pertinente problematizar algumas tensões e dilemas pressentidos no processo de inovação educacional analisado, numa perspetiva mais transversal e integradora das diferentes dimensões estudadas.

Rede vs. Escola

Parece ser indiscutível a importância da rede educativa no caminho que tem vindo a ser percorrido na escola. Desde logo, pelo passo decisivo de enunciar em 2017 o arranque do projeto de inovação, seus princípios e horizonte agregador, mas também pela opção de o projeto se processar em rede, envolvendo todas as escolas da congregação e com apoio especializado. E se é verdade que, nesse momento inicial, a convergência de vontades entre a escola e a rede (de empreenderem um processo de inovação educacional) constituiu para a escola uma forte impulso e uma fonte de entusiasmo, a referência a que os objetivos de inovação da escola passaram a ser, desde essa altura, os que foram enunciados pela rede pode significar que se interrompeu, de algum modo, a discussão interna sobre um horizonte de mudança, em virtude de a perspetiva da rede se ligar bem com a reflexão que vinha a ser feita na escola e de aquela ter legitimação superior. A evolução dos significados atribuídos pelos professores ao conjunto de ações inovadoras que têm sido desenvolvidas e o sentimento de cansaço e de alguma frustração que transparece das suas palavras prenunciam a necessidade de uma participação (mais) efetiva na construção desse horizonte, dessa visão partilhada sobre um futuro melhor. Sabendo-se que a tradição portuguesa em termos de política curricular é centralista e uniformizadora (Morgado e Ferreira, 2006; Pacheco, 2000; Sousa, 2013), tendo uma conceção centralista prevalecido no pensamento e prática dos professores (Lima, 2020; Roldão *et al.*, 1997; Sousa, 2013), não será certamente fácil à escola e aos professores traçarem percursos de inovação com autonomia. Não sendo fácil compaginar heteronomia (neste caso, face à rede) com autonomia, corre-se o risco de a escola se entender (e ser entendida pela própria rede) como lugar de institucionalização da inovação educacional pensada e decidida de fora.

Como vimos, o apoio da rede tem sido (e pode ser) determinante no desenvolvimento da inovação na escola, em particular na aprendizagem profissional que tem sido promotora e na construção de capacidades com vista à melhoria, confirmando perspectivas de autores como Azevedo (2007b), Cabral e Alves (2018) e Fullan (2016). Como assinala Verdasca (2013), a escola precisa de saber o que as escolas sabem. As escolas e as comunidades escolares precisam de conhecer as práticas que outras escolas desenvolvem, compreender e analisar os modos como trabalham e se organizam pedagógica e curricularmente e fazer deste conhecimento um conhecimento contextualizado (p. 21).

Mas esse conhecimento, contextualizado, pressupõe uma perspectiva de autonomia construída (Barroso, 2004) e não “decretada”, o que constitui um grande desafio à escola e à rede educativa. Como poderá a escola (tal como as restantes da rede) estabelecer e gerir um ritmo próprio de participação no projeto de inovação assegurando-se que todas as escolas da rede continuam a olhar na mesma direção?

Considerando, numa perspectiva mais alargada, uma escola que inova inscrita numa rede de apoio, os resultados deste estudo permitem compreender que a própria escola se deve assumir como centro do projeto de inovação. Essa centralidade exigirá que a direção escolar assuma um novo papel no acompanhamento, articulação e coordenação de todos os intervenientes e equipas e de todos os domínios de inovação. Esse salto, sendo exigente, afigura-se fundamental no sentido de a inovação deixar de ser “mais uma atividade que se faz na escola” e passar a ser a única, incorporando e redimensionando tudo o que nela se faz. Na linha de Ríos e Villalobos (2016), desenvolvendo processos de mudança multidimensionais

que logran afectar las diversas áreas de trabajo de la escuela y de la docencia en particular; impulsados por un trabajo colectivo basado en la participación sistemática de la gran mayoría de los docentes y en colaboración con los directivos, y expresados en una transformación profunda de los modos de hacer y pensar profesionalmente (p. 318).

A leitura dos dados permite-nos também perceber que essa transição deverá assentar em dinâmicas mais participativas que reforcem o protagonismo do centro real do processo de renovação educacional, os alunos e os educadores. Nesse sentido, estes devem ser chamados a mais reflexão-ação, a mais decisão, a mais troca de experiências, a mais participação na dinamização da rede, evitando-se potencialmente i) uma dependência cada vez maior da escola face ao “centro administrativo-político” que impõe o modelo e a ação a todos e ii) uma recusa

cada vez mais explícita em entrar numa dinâmica que será sempre mais ou menos estranha, infligida de fora para dentro, de cima para baixo, da imposição para a ordeira aceitação.

Plano das orientações para a ação vs. Plano da ação

A investigação confirma que uma coisa é o plano das orientações para a ação organizacional e outra o plano da ação (Alves, 1999; Lima, 1997). Nessa perspectiva, a ação organizacional da escola deve ser compreendida como o resultado da interação complexa entre processos internos e regras externas que legitimam a sua existência, fazendo sentido considerá-la, na esteira de Sarmiento (2000), como espaço confrontado com “dilemas de acção, em larga medida centrados na desinstitucionalização do modelo organizacional secular da escola e na reinstitucionalização de novas práticas, estruturas e lógicas de acção” (p. 128).

A par da imposição normativa ocorrem fenómenos de infidelidade e de fuga ao normativismo pela intervenção dos atores escolares (Lima, 1997), que atualizam regras hetero e autoproduzidas. Três exemplos dessa atualização, ou “produção de políticas, orientações e regras” (Alves, 19999, p. 9), que ressaltam dos dados prendem-se com i) a não participação em projetos interdisciplinares de alguns professores por falta de vontade ou por não os quererem desenvolver com outros professores envolvidos (EP1P15), ii) a não adesão a uma determinada MAS (ou adesão sem o assumir publicamente) para não ter de se “*preencher tantas grelhas*” (FGP4P4) e iii) a circunstância de o trabalho colaborativo ter sido previsto para formação e ação no âmbito da inovação, mas na prática ele serviu para isso, para outro tipo de interações alheias à inovação, ou simplesmente para nada: “*a quarta feira à tarde livre (...) acaba por ser o que está a acontecer mais ou menos*” (EP1P13).

A intencionalidade expressa no plano das orientações para a ação é decisiva na inovação, mas como defendem Campolina e Martínez (2013) ela é “alimentada e atualizada por transformações no sistema de crenças e representações, algo que não se altera instantaneamente, e sim por tensões e conflitos, por contradições e pela produção de alternativas” (p. 336).

Partindo do princípio que as orientações políticas para a ação educativa não são condição suficiente para a concretização das metamorfoses nos planos da organização escolar e das práticas pedagógicas, consideramos oportuno convocar novamente Cabral e Alves (2018), para quem são necessárias outras condições, estratégias e ações para a mobilização das comunidades educativas com vista à inovação e à mudança educativa. Recorrem, para tal, ao triângulo cujos vértices são o querer, o saber e o poder – no do querer incluem uma prática de escuta, proximidade, apoio efetivo, reconhecimento, valorização, lideranças inspiradoras e a criação

de boas condições de trabalho; no do saber reconhecem que as organizações e os professores têm de saber praticar outros modos de organizar a ação educativa; e no do poder afirmam que as instituições e os professores são detentores de um poder para fazer (ou não) as mudanças que lhes são propostas, sendo determinante mobilizá-los para uma mudança que lhes faça sentido.

Aumento do repertório profissional vs. Resolução conjunta de problemas de aprendizagem dos alunos

Está presente nos discursos dos professores a tensão decorrente da percepção de que o tempo de trabalho colaborativo docente é gasto a “fazer projetos” quando deveria sê-lo a resolver problemas de aprendizagens dos alunos. A opção inicial da área de inovação de gestão do currículo de promover a gestão curricular numa abordagem interdisciplinar foi não só muito promotora da colaboração e aprendizagem profissional docente como revelou ter um impacto importante na adesão dos alunos às novas formas de aprender que lhes foram apresentadas. Nesse sentido, a suposta artificialidade de que se revestiu o objeto do trabalho colaborativo docente terá sido uma “artificialidade necessária”, uma vez que permitiu aos professores i) o aumento do seu repertório profissional e ii) a experiência de que, trabalhando e aprendendo juntos, podem fazer a diferença na qualidade das aprendizagens dos alunos (Hargreaves e O’Connor, 2018; Hattie, 2015).

Num estudo que mapeou as escolas inovadoras no mundo (para alunos com idades entre os 10 e os 18 anos), Lomba *et al.* (2022) verificaram que essa é uma tendência em franco crescimento, a de escolas que utilizam intensivamente a AbP. No entanto, alertam os autores, algumas dessas escolas inovam, escolhendo essa abordagem nova, entre várias, e permanecem nela em vez de continuarem a aprender e serem flexíveis.

A escola parece querer escapar a essa estagnação, ao alargar o alcance da aprendizagem profissional docente em sede da gestão do currículo à pesquisa e experimentação de outras MAS (em 2021-2022). Contudo, parece não ser ainda claro em que medida é que esse repertório profissional docente enriquecido servirá para uma alteração dos modos de trabalho dos professores, que os torne mais centrados na resolução de problemas relacionadas com a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é interessante notar o desejo que os professores manifestam de que o objeto principal do trabalho colaborativo se desloque da “execução de projetos” para essa resolução conjunta de problemas de aprendizagem dos alunos.

A esse respeito, Hargreaves e O’Connor (2018) referem que em formas de cultura colaborativa de integração, como o profissionalismo colaborativo, estão precisamente presentes i) a

autonomia coletiva dos professores (mais independência da autoridade burocrática mas menos independência uns dos outros) e ii) o questionamento colaborativo (exploração regular de problemas em conjunto, questões ou diferenças de prática com vista à melhoria ou à transformação do que estão a fazer). O questionamento colaborativo é, segundo aqueles autores, uma marca integrante do trabalho diário dos professores, que identificam e questionam-se sobre os problemas antes de os irem apressadamente resolver.

Assim, um desafio à organização escolar prende-se não com a eliminação desta tensão, mas com o equilíbrio e a interdependência entre os dois pólos (a contínua aprendizagem docente e a resolução de problemas de aprendizagem que mobilize criticamente essa aprendizagem produzida). Hargreaves e O'Connor (2018) designam por “joint work” essa característica do profissionalismo colaborativo – algo que está presente no ensino em equipa, na planificação colaborativa, na ação de pesquisa colaborativa, no feedback estruturado, na avaliação por pares, na discussão de exemplos de trabalhos de alunos, e por aí fora (envolve ações e por vezes produtos ou dispositivos, como uma aula, o currículo ou um relatório de feedback, e é muito facilitado pelas estruturas, pelas ferramentas disponíveis e protocolos).

Perda de reconhecimento profissional vs. Desenvolvimento profissional

Perante a ausência de formas de trabalho anteriores ao projeto de inovação assentes na colaboração profissional docente, e sabendo-se que a profissionalidade docente se foi construindo ao longo do tempo essencialmente no seio de culturas profissionais individualistas, isoladas e privatistas (Formosinho e Machado, 2009), era expectável que o desenvolvimento das culturas colaborativas na escola não fosse fácil. No entanto, é curioso assinalar, através da leitura dos dados, i) por um lado, a noção de que o trabalho colaborativo pode ser gerador de aprendizagens profissionais e, de algum modo, era desejado pelos professores, e ii) por outro, a perspetiva de essa modalidade, ao “vir para ficar” trazendo consigo novas responsabilidades e desafios, ser vista como uma perda de reconhecimento profissional (e de autonomia e controlo sobre o próprio trabalho).

Sabendo-se que esta é uma problemática sensível, uma vez que envolve as crenças e representações dos professores sobre o seu próprio papel, o papel do aluno e da própria escola, torna-se claro, da leitura dos dados, que o desenvolvimento das culturas colaborativas na escola implica i) um planeamento mais rigoroso (no qual os professores estejam envolvidos) que permita uma compreensão de que esse trabalho é benéfico e concorre para a melhoria das aprendizagens dos alunos e, em linha com autores como Sahlberg (2011) e Greany (2018), ii)

programas de desenvolvimento profissional de apoio à tomada de decisão, com acompanhamento de redes laterais de aprendizagem geradoras de confiança, o que, neste caso, constitui igualmente um desafio para a rede educativa.

Considerando que o trabalho em equipas docentes é certamente mais exigente em termos profissionais, Alves, Formosinho e Verdasca (2016) defendem que

se a opção for por uma prática mais profissional que esteja efetivamente ao serviço das pessoas dos alunos, das suas aprendizagens, da sua realização pessoal, académica e social, não teremos, a nosso ver, alternativa. Sublinhamos, contudo, que não é uma alternativa solitária e sofredora. Trabalhando em Comunidades Profissionais de Aprendizagem, agindo de modo mais interativo e colaborativo este desafio pode ser enfrentado e vencido com provável gratificação profissional (p. 17).

Processo ensino-aprendizagem vs. Processo ensino-aprendizagem-avaliação

Como já vimos, também nos parece emergir dos dados a coexistência na escola de duas visões sobre o currículo: i) a que preconiza como plano e tende a separar o tempo do ensino e da aprendizagem do tempo da avaliação-classificação, que subsiste na escola apesar da inovação; e ii) a outra, ligada à inovação e que vem sendo induzida de alguma forma nos processos de formação-ação a ela conexos, que o perspetiva como projeto e que entende a avaliação como uma componente do currículo com a função de retroalimentar o desenvolvimento curricular.

A esse respeito, transparece também dos dados que o trabalho entre articulação curricular horizontal e metodologias de ensino (com destaque para a AbP) tem sido mais fácil de compreender e praticar pelos professores do que entre aquelas e a componente da avaliação pedagógica – dificuldades ao nível organizacional relativas ao planeamento do trabalho colaborativo que não prevê tempos para que a avaliação ocorra durante o processo de desenvolvimento dos projetos, ou dificuldades ao nível da carência de competências avaliativas nos professores e nas equipas docentes, parecem justificar uma apropriação mais deficitária ao nível da avaliação pedagógica de pendor formativo.

Assim, e numa ótica de maior congruência com a inovação, que preconiza na linha de autores como Gerard e Roegiers (2011) uma comunhão entre ensino, aprendizagem e avaliação, a leitura dos resultados sugere que as escolas envolvidas nestes processos invistam em dois domínios, em termos de capacitação dos professores e das equipas docentes: i) o primeiro, prende-se com a capacitação ao nível de competências da avaliação pedagógica, que a conceba em estreita articulação com a gestão curricular e as metodologias de ensino, podendo aqui

beneficiar da capacitação lateral proveniente das dinâmicas formativas interescolas de redes, apoiadas por peritos; e ii) o segundo, que tem a ver com a criação de dispositivos, espaços e tempos em que ocorram processos de aprendizagem interna entre pares (intraescola), apoiada por peritos internos que se vão formando ao longo do tempo, tornando efetiva a perspectiva de uma escola que aprende (Bolívar, 2017; Santos Guerra, 2000).

Nesse caso, o aumento do repertório profissional docente no domínio da avaliação pedagógica ficaria ao serviço de uma assunção cada vez mais assumida pelos profissionais e pela escola de uma avaliação ao serviço das aprendizagens, fazendo sentido caracterizar o processo pedagógico como processo ensino-aprendizagem-avaliação (Gerard e Roegiers, 2011).

Alunos objetos de ensino vs. Alunos sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem-avaliação

Ainda que o Perfil dos(as) Alunos(as) das escolas da rede educativa agregue as competências a desenvolver em dois eixos centrais, A) Protagonistas da própria vida e B) Agentes de transformação da realidade, e que a participação dos alunos seja uma área de inovação em que a escola tem investido com entusiasmo, os dados permitem perceber que não é simples nem imediata a transição de uma conceção dos alunos enquanto objetos de ensino e beneficiários da inovação (Fullan, 2016) para uma outra em que eles são entendidos como parceiros nessa inovação e sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem-avaliação.

Ao pensar-se uma escola em que os alunos sejam protagonistas da própria vida e agentes de transformação da realidade, evoluir de um nível de participação consultiva para um outro de carácter codecisor, inclusivo e democrático é ou deveria ser o caminho a percorrer. Isto na perspectiva de que não se trata de uma moda pedagógica ou de uma novidade a incorporar por questões de atualização escolar, mas sim de um imperativo ético, de uma questão de coerência e consistência entre o horizonte explicitado e a prática que o concretiza.

Esse aprofundamento está intimamente relacionado com o desenvolvimento de outras dimensões-chave da inovação, como fomos vendo ao longo deste trabalho. Destacamos aqui a colaboração profissional docente na perspectiva de autores como Hargreaves e O'Connor (2018), para quem, nas formas mais desenvolvidas do profissionalismo colaborativo, os alunos estão ativamente envolvidos com os seus professores na construção conjunta da mudança.

Esse processo pressupõe que a escola se compromete a percorrer um caminho, através do qual a participação dos alunos evolua de uma perspectiva de mera auscultação ou de envolvimento que se esgota numa lógica de pedido, solicitação ou reivindicação junto dos adultos que detêm

o poder, para uma outra em que os alunos são vistos como competentes (e capazes de desenvolver competências) para se implicarem em assuntos do cotidiano escolar – nos menos relevantes mas também nos centrais –, considerando-se essa implicação e envolvimento uma participação efetiva na discussão dos mesmos e nos processos de tomada de decisão, em diálogo intergeracional (Fielding, 2012; Lodge, 2005; Susinos Rada e Ceballos López, 2012).

Sob esse prisma, a participação dos alunos pode tornar-se uma marca identitária de cada escola e impregnar toda a vida escolar, tanto no campo organizacional como no curricular, o que, desde logo, constitui um duplo desafio à instituição escolar: i) a criação de espaços de participação diversos e capazes de captar e integrar múltiplas vozes, e ii) o acompanhamento dos adultos numa perspetiva de apoio ao desenvolvimento dos processos e empoderamento dos alunos participantes.

Nesse sentido, o novo referencial da área de inovação da participação dos alunos, os “Degraus de Participação” (ainda em processo de construção participada em rede), poderá constituir um apoio orientador para o percurso a trilhar pela escola do nosso estudo.

Modelo pedagógico ao serviço do modelo organizacional vs. Modelo organizacional ao serviço do modelo pedagógico

A investigação também mostrou que sem alterações organizacionais mais profundas a inovação terá poucas condições para se desenvolver, disseminar a toda a escola e tornar-se num novo modo de a entender e viver. Sendo notório o esforço de criação de condições para que os professores pudessem trabalhar e aprender juntos, em articulação e com o apoio dos assessores nacionais da rede educativa, sendo reconhecidos os efeitos positivos que a inovação teve na aprendizagem dos alunos e dos professores envolvidos, sendo compreendido o carácter multidimensional da inovação (“quanto mais se avança na inovação mais campos se abrem”), as barreiras organizacionais encontradas foram limitando o alcance do seu desenvolvimento sistémico e gerando algum desgaste e frustração profissional.

As alterações organizacionais nas escolas não promovem, por si próprias, alterações nas práticas de ensino e aprendizagem, mas quanto mais a organização da escola permanecer igual, menos provável será que ocorram mudanças com um impacto direto e positivo na aprendizagem dos alunos (Cabral, 2014). Nesse sentido, importa ensaiar modos de organizar a escola mais flexíveis, mais capazes de favorecer a inovação curricular e pedagógica ao serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos. Segundo Lomba *et al.* (2022), as escolas inovadoras, a par das inovações de carácter curricular e pedagógico, tendem a promover inovações organizacionais

em que a flexibilidade é uma nota dominante, especialmente flexibilidade i) na criação e utilização de espaços de ensino/aprendizagem, ii) na organização do tempo e iii) no agrupamento dos alunos.

Contando com os passos dados até agora, que configuram um importante patrimônio sobre o qual poderá erguer o seu desenvolvimento futuro, parece-nos claro que esta escola está desafiada a dar continuidade ao processo de inovação, procurando mudar como um todo coerente e consistente – não como um enclave no seu interior –, sem desconsiderar ou deixar de fora aspectos centrais da organização da ação pedagógica. Assim, é pertinente falarmos, como Alves (2021), na necessidade de adoção de uma “nova gramática generativa e transformacional” (p. 25). Essa metamorfose generativa implica, segundo o autor, alterações ao nível da estrutura organizacional, nomeadamente nos

modos de organizar os alunos, modos de organizar o serviço docente, modos de exercer a docência e de induzir a discência, modos de exercício das lideranças, modos de planejar as aprendizagens, modos de organizar tempos e espaços, modos de pensar e praticar a avaliação pedagógica (*ibid.*, p. 30),

em torno de um projeto integrado, sistémico, disruptivo, negociado, participado.

Procurando finalizar, sintetizaremos seguidamente algumas “aprendizagens” produzidas ao longo do trabalho, que poderão, porventura, iluminar o desenvolvimento futuro do objeto do nosso estudo e aportar, numa perspetiva mais abrangente, contributos à compreensão crítica da inovação educacional ao nível da escola.

Uma metáfora que se adegue melhor

Entre o alfa pendular, aludindo a um veículo de alta velocidade que permite chegar ao destino rapidamente, e o ioiô como metáfora alternativa que remete para a imagem de algo que, embora podendo produzir malabarismos, sai para regressar ao mesmo lugar uma e outra vez, o árduo caminho da inovação em educação talvez mereça uma metáfora que se adegue melhor.

Uma árvore talvez espelhe melhor o sentido de uma (escola em) inovação sustentada, porque ligada a uma ideia de desenvolvimento da própria árvore, porque enraizada em princípios e valores, beijada pelo sol, pelo vento e pela chuva, porque com um tronco, ramos, flores e frutos, porque inserida num bosque com outras árvores semelhantes (rede escolar) e sujeita ao ritmo marcado pelas estações do ano (ciclos contínuos de ação, reflexão e melhoria).

Por um lado, a inovação não virá de fora como um alfa pendular, que se apanha e já está em andamento. Mas, por outro, os esforços empreendidos e a empreender também não nos devem condenar a sair e regressar continuamente ao mesmo sítio, como o ioiô, exaustos ou contentes com as piruetas feitas pelo caminho, sem conseguir consolidar os ganhos e avançar.

Nas sete dimensões de análise do nosso estudo sai fortalecida a ideia de que a inovação em educação não é algo que se adquire já pronto, mas algo gerado e desenvolvido num processo de lento crescimento, que precisa de ritmo, apoio continuado, aprendizagem e planeamento contínuos, e muita cooperação.

Em síntese, a alteração numa das dimensões em jogo na inovação em educação, sem alterações simultâneas nas demais – com sistematicidade e coerência (Fullan, 2016; Fullan e Quinn, 2016; Osborne, 2016) – não resultará numa resposta bem-sucedida ao requisito da sustentabilidade. Sob esse ponto de vista, a inovação, mesmo com caráter incremental, acarreta sempre algo de disruptivo. Inovar numa lógica de acrescento ou justaposição conduzirá ao cansaço, à frustração e à sensação de que tudo muda para que tudo fique, afinal, na mesma.

Da heteronomia à autonomia

A inovação pressupõe uma componente de autoria. A escola não é simplesmente um lugar de institucionalização da inovação educacional pensada e decidida fora, quer o centro político-administrativo que a gera seja a administração central ou a equipa executiva de uma rede à qual uma escola pertence.

Nesse sentido, as decisões sobre o currículo, sobre a avaliação, sobre o modo de organizar a ação pedagógica deverão resultar de um processo de reflexão contínua que envolva os atores sociais que a protagonizam na escola, através do qual as autonomias individuais se vão libertando e afirmando na construção de um sentido coletivo para a inovação. Nessa perspetiva de uma autonomia construída (Barroso, 2004), três vetores assumem particular relevância: i) a participação – o envolvimento crescente dos alunos, dos professores, de outros educadores na escola, dos pais, através de dinâmicas múltiplas que desencadeiem processos de reflexão-ação, de debate e de troca de experiências, procurando que cada membro da comunidade escolar se sinta mais envolvido, mais “parte”; ii) a deliberação – os processos participativos podem evoluir, como vimos, da mera auscultação, mais ou menos distante ou mais ou menos despersonalizada, para outras em que o diálogo e o envolvimento nas tomadas de decisão são

características basilares; e iii) o compromisso – esse envolvimento torna-se seiva que possibilita o compromisso com a transformação e melhoria da educação da (sua) escola.

Perante este entendimento, uma rede educativa não é, não pode ser, um cérebro fora do corpo, mas o cérebro de um outro corpo familiar, profundamente comprometido com o desenvolvimento e melhoria da escola em autonomia e liberdade, beneficiando também desse desenvolvimento.

Ao nível das políticas educativas, lembrando as dificuldades do sistema educativo português e das escolas se reorientarem no sentido da efetiva autonomia, consideramos importante a manutenção de uma estabilidade legislativa que garanta às escolas alguma previsibilidade e a continuidade na “operacionalização de uma verdadeira autonomia curricular” (Lagarto e Alaiz, 2019), embora reconheçamos a situação de incoerência nas políticas, identificada por Lagarto e Alaiz (2019) e Lima (2020): por um lado, a apologia da autonomia, do currículo flexível, contextualizado e inclusivo; e por outro, o discurso do mérito, da excelência e da competitividade.

Da prescrição ao profissionalismo

A inovação em educação pressupõe também o entendimento sobre o currículo como projeto (ou prática), produzido de modo dinâmico e situado num contexto específico. Nessa medida, o professor não é um mero técnico, “consumidor do currículo” que desenvolve tarefas bem delimitadas executando o que outros prescreveram (Flores, 2017), mas um “intelectual transformativo”, responsável pela formação de cidadãos reflexivos, ativos e críticos com repercussões ao nível das mudanças sociais (Giroux, 1990).

Assim sendo, o desenvolvimento profissional dos professores dá-se “analisando os problemas concretos, debatendo soluções possíveis, avaliando a eficácia das deliberações tomadas através de dispositivos de monitorização da ação pedagógica” (Alves, 2021, p. 32), podendo beneficiar de infraestruturas de apoio que podem concretizar-se em equipas de inovação no interior da escola, assessorias externas em áreas consideradas centrais e repositórios de conhecimento produzido e sistematizado, que efetivem um reconhecimento sistemático das “boas práticas”, numa lógica de empoderamento e autonomia. Nesse pressuposto, a avaliação permanente constitui um instrumento nuclear de apoio à melhoria contínua, de forma a que os esforços empreendidos não se tornem uma inovação sem norte, uma distração ou um entretenimento (Pedró, 2015, 2019).

Subjacente a esse entendimento encontra-se uma visão da escola como organização que aprende com os erros e os sucessos, desenvolvendo continuamente a sua capacidade de reflexão-ação, uma escola curricular e organizacionalmente inteligente – assumimos a redundância para sublinhar a ideia de que um aspeto não o será sem o outro. Segundo Leite (2003), uma escola curricularmente inteligente é

uma instituição que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social. Uma instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem (p 125).

Assim, uma reorganização da escola que dê corpo a essas premissas pode passar por, simultaneamente:

- reconfigurar o trabalho colaborativo dos educadores, os tempos e os modos de trabalho conjunto;
- reorganizar os horários dos alunos e professores, em função de uma nova visão integrada do currículo, promover a codocência e a flexibilidade nos agrupamentos de alunos e educadores;
- recriar os ambientes de ensino e aprendizagem e reordenar os espaços e equipamentos, com a cooperação ativa dos alunos e educadores, tornando-os “espaços despadronizados” (Alves, 2021) que permitam utilizações plurais;
- reconfigurar os modos e os tempos da participação ativa dos alunos na “vida” da escola, dedicando-lhes um novo protagonismo em linha com uma perspectiva renovada sobre o seu papel; e
- estabelecer tempos e modos de integração da escola na rede educativa, incorporando o apoio das assessorias externas e a aprendizagem lateral entre escolas.

Da competição (ou isolamento) à cooperação (ou complementaridade)

Aprendemos que uma escola isolada, sem o apoio ao nível da aprendizagem profissional e da construção de capacidades com vista à melhoria que a inserção numa rede interinstitucional pode proporcionar, entregue a si própria, dificilmente terá condições para desenvolver processos sustentáveis de inovação e melhoria. Mas também percebemos que sem equipas docentes a trabalhar comprometida e colaborativamente, devidamente apoiadas, não se

conseguirá que a inovação chegue à sala de aula e tenha impactos positivos na aprendizagem dos alunos. As culturas colaborativas não nascem, contudo, de geração espontânea. É difícil afastar os fantasmas da comparabilidade e da competição quando não existe um histórico de colaboração profissional entre escolas ou dentro da escola, ou quando as experiências de colaboração são muito restritas ou pontuais.

A inovação deve, assim, privilegiar o desenvolvimento das culturas profissionais colaborativas em torno da aprendizagem dos alunos (Hopkins *et al.*, 2015; Lomba *et al.*, 2022). Considerando, como Fullan (2016), que fazer a diferença nas vidas dos alunos requer cuidado, compromisso e paixão, assim como o conhecimento para fazer algo em relação a isso, importará que a colaboração profissional praticada na escola permita que se processe, em simultâneo, o enriquecimento do repertório profissional docente ou conhecimento especializado (Hattie, 2015) para fazer essa diferença e a reflexão sobre os problemas de aprendizagem reais dos alunos. Com esse fim, Alves, Formosinho e Verdasca (2016) consideram que é necessário que as equipas docentes tenham “tempo comum para planearem a ação, partilharem informações sobre os mesmos alunos, decidirem sobre as aprendizagens que é necessário promover junto de grupos específicos, deliberarem sobre estratégias de ensino eficazes, adotarem modalidades e instrumentos de avaliação convalidados”, proporcionando as “condições para gerar o reconhecimento mútuo, alicerçar a confiança e a entajuda que pode ser uma alavanca poderosa do desenvolvimento profissional e organizacional” (p. 16). As comunidades profissionais de aprendizagem (CPA) são, de acordo com diversos autores, um terreno fértil por onde esse caminho pode ser percorrido (Bolívar, 2017; Fullan, 2016; Hopkins, 2008; Hopkins *et al.*, 2014; Stoll, 2009). Mas, como defendem autores como DuFour e Fullan (2013), será um equívoco pensar em CPA apenas numa perspetiva intraescolar e tomá-las como culturas colaborativas isoladas.

Como os dados do estudo permitem reconhecer, os professores e as equipas docentes aprendem muito a observar outros professores e outras escolas em ação. Valerá, assim, a pena, em processos de inovação, alargar as possibilidades de aprendizagem profissional e de desenvolvimento das culturas colaborativas para lá dos muros da escola e organizar visitas pormenorizadas a outras escolas da mesma rede e a outras exteriores, do país e do estrangeiro, gerando uma fecundação cruzada entre dinâmicas de inovação e melhoria.

Reconhecemos ainda, como Alves, Formosinho e Verdasca (2016), que não só os modos de trabalhar dos professores se têm de inscrever em paradigmas mais interativos e colaborativos,

mas também os dos alunos, devendo privilegiar-se pedagogias mais cooperativas, mais integradoras dos saberes e mais ligadas aos contextos de vida dos alunos.

Na perspectiva que temos vindo a defender de comunidades de aprendizagem intergeracional (Fielding, 2012; Lodge, 2005; Susinos Rada e Ceballos López, 2012), falta acrescentar que os modos de trabalho e interação entre professores e alunos têm igualmente de se inscrever nessa perspectiva de colaboração e aprendizagem mútua que aspire à “democratic fellowship” de que fala Fielding (2012), através da qual os sujeitos estabelecem relações criativas e gozosas, imperando o cuidado, o exercício dos direitos e a justiça.

Da periferia ao centro

Para finalizar, recuperando a lente que nos acompanhou ao longo deste trabalho, a da perspectiva da educação como “bem comum no espaço público” (Nóvoa, 2020), ao serviço de sujeitos e comunidades alicerçadas no respeito democrático, na equidade e na solidariedade, terminamos com algo que não pode ficar remetido a uma condição periférica quando se pensam, preveem, planeiam as inovações educacionais, o desenvolvimento de uma cultura do cuidado:

- i) cuidado com cada aluno, através de um acompanhamento personalizado que favoreça que ele se possa reconhecer como um ser inteiro e livre, descobrir e fortalecer talentos e erguer a construção do seu projeto de vida;
- ii) cuidado com cada educador, através de um acompanhamento personalizado ao seu desenvolvimento profissional que abra espaço à corresponsabilização e ao compromisso mútuo em torno de novos desafios a enfrentar;
- iii) cuidado com a escola (e a comunidade que a envolve), através de uma nova organização ao serviço da promoção de aprendizagens profundas de todos os seus membros, capaz de se adaptar às mudanças socioculturais, sensível a uma diferenciação inclusiva, à diversidade de inteligências, ritmos e interesses, colocando a aprendizagem de todos no centro das suas preocupações (Lomba *et al.*, 2022). Nesta aceção, a inovação em educação, multidimensional e multinível, simboliza a esperança (coconstruída) num futuro com um “rumo verdadeiramente humano”¹¹⁴.

¹¹⁴ Expressão utilizada pelo Papa Francisco no ponto 7 (A bússola para um rumo comum) da sua Mensagem para o Dia Mundial da Paz (1 de janeiro de 2021), intitulada “A cultura do cuidado como percurso de paz”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberkane, I. (2016). *Libérez votre cerveau! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- Adick, C. (1993). El enfoque de sistemas mundiales en educación comparada. In J. Schriewer e F. Pedró (Eds.), *Manual de Educación Comparada: Teorías, investigaciones, perspectivas*, Vol. 2 (pp. 387-421). Barcelona: PPU.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2002). O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa Década de Governação Social-Democrata. In L. Lima e A. J. Afonso, *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 33-59). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2009). *Avaliação Educacional: Regulação e emancipação* (4.^a edição). São Paulo: Cortez Editora.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ahrens, M. (2017). How to Make Innovations Succeed or Fail. *Childhood Education*, 93:3, 259-262.
- Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a city challenge*. London: Routledge.
- Ala-Mutka, K., Punie, Y., e Redecker, C. (2008). *ICT for Learning, Innovation and Creativity*. Espanha: European Commission, Joint Research Center.
- Alexandre, L. (2017). *La Guerre des Intelligences: comment l'intelligence artificielle va révolutionner l'éducation*. Paris: Éditions Jean-Claude Lattès.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Orgs.), *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (Actas do Colóquio realizado na Universidade de Genebra, março de 1978) (pp. 175-210). Coimbra: Almedina.
- Almeida, L., e Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5.^a edição). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores e I. C. Viana (Orgs.),

- Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-130). Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L., Peralta, H., e Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projeto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Ensino Básico.
- Alves, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. M. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Eds.), *Mudança em movimento, escolas em tempo de incerteza* (pp. 25-48). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alves, J. M. (2022). Carta aberta ao ministro da Educação. *Jornal Público* (6 de abril). [Em linha] Disponível em: <https://www.publico.pt/2022/04/06/opiniao/opiniao/carta-aberta-ministro-educacao-2001400> [Consulta efetuada em 11-04-2022].
- Alves, J. M., Formosinho, J., e Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate: A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola Pública* (pp. 13-18). Porto: Fundação Manuel Leão.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma Perspetiva Integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., e Machado, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves e J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amorim, J. P., e Azevedo, J. (2017). As lições dos alunos: o futuro da educação antecipado por vozes de crianças e jovens. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 61-97.
- Aragay, X. et al. (2016a). Rediseñamos los espacios de la escuela: 35 escenarios para trazar el cambio educativo. *Colección Transformando la educación*, 7. Barcelona: Jesuïtes Educació. [Disponível em <http://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2016/11/Q7-CAST-redisenamos-los-espacios.pdf>] [Consultado em 15.3.2021]
- Aragay, X. et al. (2016b). Evaluamos la primera experiencia piloto: 35 factores para calibrar el cambio educativo. *Colección Transformando la educación*, 9. Barcelona: Jesuïtes Educació. [Disponível em <http://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2017/03/Q9-CAST-WEB.pdf>] [Consultado em 8.3.2021]

- Arnal, J., Rincón, D., e LaTorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Argos González, J., Ezquerro Muñoz, P., e Castro Zubizarreta, A. (2011). Escuchando la voz de la infância en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones educativas entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18.
- Assink, M. (2006). Inhibitors of disruptive innovation capability: A conceptual model. *European Journal of Innovation Management*, 9(2), 215-233.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2007a). *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2007b). Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias. In J. A. Costa, A. Neto Mendes e A. Ventura (Orgs.), *A assessoria na educação em debate* (pp. 49-55). Aveiro: UA Editora.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2020). *O que a literatura conclui sobre inovação pedagógica. Documento de apoio da Unidade de Teorias e Modelos de Inovação e Mudança da Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Baptista, C. (2021). *Autonomia e flexibilidade curricular: as mudanças curriculares decretadas e os efeitos na ação organizacional escolar – estudo de caso duplo*. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Repositório institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/36404>
- Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo* (5ª edição). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Barroso, J. (Org.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaço, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

- Barroso, J. (2016). A Educação em Portugal (1994-2014). A volatilidade das soluções e o imobilismo dos problemas. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 9, 6-12.
- Bascia, N., e Maton, R. (2016). Teachers' work and innovation in alternative schools. *Critical Studies in Education*, 57(1), 131-141.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Becker, H. (1996). The epistemology of qualitative research. In R. Lessor, A. Colby e R. Shweder (Eds.), *Ethnography and human development* (pp. 53-72). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Black, P., e Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment in education: principles, policy and practice* (pp. 81-100). London: Sage.
- Blackmore, J., Bateman, D., Cloonan, A., Dixon, M., Loughlin, J., O'Mara, J., e Senior, K. (2011). *Innovative learning environments research study*. Melbourne, Vic, Australia: Deakin University.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boli, J. (1992). Institutions, citizenship and schooling in Sweden. In B. Fuller e R. Rubinson (Eds.), *The Political Construction of Education* (pp. 61-74). New York: Praeger.
- Bolívar, A. (2007) Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. In C. Leite e A. Lopes (Orgs.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 13-50). Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: Líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, 5-27.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., e Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18, 34-64.
- Bourdieu, P. (1967). Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les Cahiers de l'INAS*, 1, 25-31.

- Breakspear, S., Peterson, E., Alfadala, A., e Khair, S. (2017). *Developing agile leaders of learning*. Abu Dhabi: WISE.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Cabral, I., e Alves, J. M. (2016). *Um Modelo Integrado De Promoção Do Sucesso Escolar (MIPSE) – A voz dos alunos*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 81-113.
- Cabral, I., e Alves, J. M. (2018). Para um modelo integrado de inovação pedagógica e de melhoria das aprendizagens. In *Inovação pedagógica e mudança educativa: da teoria à(s) prática(s)* (pp. 5-30). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da UCP.
- Caldwell, B., e Loader, D. (2010). *Our School Our Future*. Melbourne: Curriculum Services Australia (CSA) in association with the Australian Institute of Teaching and School Leadership (AITSL).
- Caldwell, B., e Spinks, J. (2013). *The Self-transforming School*. Oxford, UK: Routledge.
- Campolina, L., e Martínez, A. (2013). Fatores favoráveis à inovação: Estudo de caso em uma organização escolar. *Revista Psicologia: Organizações e trabalho*, 13(3), 325-338.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001). *A Aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Carbonell Sebarroja, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Carbonell Sebarroja, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Carrier, N. (2017). How educational ideas catch on: the promotion of popular education innovations and the role of evidence. *Educational Research*, 59 (2), 228-240.
- Castro Zubizarreta, A., e Manzanares Ceballos, N. M. (2016). The little ones take the word: The pre-school that they would like. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941.
- Catalán, J. (2018). Educar el corazón, educar con el corazón: educadores para el siglo XXI. In E. Andrés e C. Esteban, *La interioridad como oportunidad educativa: algunos fundamentos y buenas prácticas* (pp. 67-92). Madrid: PPC Editorial.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2016). *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*. [Disponível em www.developingchild.harvard.edu] [Consultado em 2.7.2019]

- Chester, A., Kienhuis, M., e Wilson, P. (2015). Implementation of the interteaching model: Implications for staff. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(3), 300-309.
- Christensen, C., Johnson, C., e Horn, M. (2011). *Disruptive Class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. USA: McGraw-Hill Education.
- Coffey, D., Cox, S., Hillman, S., e Chan, T. C. (2015). Innovative planning to meet the future challenges of elementary education. *Educational Planning*, 22(1), 5-14.
- Cohen, L., e Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: La Muralla SA.
- Cohen, M., March, J., e Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Conselho Nacional de Educação (1989). *Novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário (Parecer n.º 6/89)*. [Em linha] Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_6_1989.pdf [Consulta efetuada em 30-07-2021].
- Conselho Nacional de Educação (1992). *Avaliação dos alunos do ensino básico (Parecer n.º 2/92)*. [Em linha] Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_2_1992.pdf [Consulta efetuada em 30-07-2021].
- Conselho Nacional de Educação (1994). *Relatório sobre a reforma dos ensinos básico e secundário (1989-1992)*. [Em linha] Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/outros/801-relatorio-sobre-a-reforma-dos-ensinos-basico-e-secundario-1989-1992> [Consulta efetuada em 30-07-2021].
- Conselho Nacional de Educação (2018). *Currículo dos ensinos básico e secundário (Parecer n.º 11/18)*. [Em linha] Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_Curriculo_ensinos_basico_secundario.pdf [Consulta efetuada em 30-03-2021].
- Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Lisboa: Edições ASA.
- Cortesão, I. (2020). *Processos e resultados percebidos sobre a participação em projetos de música coral comunitária com crianças: “... e gostamos de estar à beira dos nossos colegas, a cantar todos juntos!”*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

- Cortesão, I., e Jesus, P. (2022). À-participação ou participação das crianças? Experiências de inovação educacional vistas pelas próprias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (23), 1-34.
- Cosme, A. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao Abrigo do Despacho N° 5708 / 2017*. Porto.
- Council of the European Union (2018). *Council Recommendations of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: Council of the European Union.
- Crahay, M., e Forget, A. (2006). Changements curriculaires: quelle est l'influence de l'économique et du politique?. In F. Audigier, M. Crahay e J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 63-84). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Crosscombe, N. (2018). Innovation. *Brock Education Journal*, 27(2), 48-52.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., e Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C. (2001): *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., e Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Fontanet, A., López, S., e Prats, M. (2019). La visión de los directores de escuela sobre el impulso de la innovación educativa en Cataluña. *Cultura y Educación*, 31:3, 640-670.
- DuFour, R., e Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: Systemic PLCs at work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Dumont, H., Istance, D., e Benavides, F. (Eds.). (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD.
- Dungan, J., e Halle, J. (2018). Expediting and Sustaining Change Diffusing Innovation in Dynamic Educational Settings. *Distance Learning*, 15, 1, 1-11.
- Ebert-May, D., Derting, T., Hodder, J., Momsen, J., Long, T., e Jardeleza, S. (2011). What we say is not what we do: effective evaluation of faculty professional development programs. *BioScience*, 61, 550-558.

- Education Counts (1991). *Special study panel on educational indicators*. Washington DC.
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Engeström, Y., Miettinen, R., e Punamaki, R. (Eds.) (1999). *Perspectives on active theory*. New York: Cambridge University Press.
- Erickson, F., e Shultz, J. (1992). Students' experience of curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 465–485). New York: Macmillan.
- Estêvão, C. (1994). Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, 7(1 e 2), 95-111.
- European Schoolnet (2016). Future Classroom Lab learning zones. [Disponível em <https://fcl.eun.org/documents/10180/13526/FCL+learning+zones+Dec+2016/a091a761-7a63-443e-afe0-d1870e430686>] [Consultado em 16.3.2021]
- Falsarella, A. (2018). Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. *Educação & Sociedade*, 39 (144), 618-633.
- Felício, H., e Possani, L. (2017). Desenvolvimento Curricular e Autonomia Docente: Regulação e Flexibilização do Currículo no Contexto da Escola Pública. In H. Felício, C. Silva e A. Mariano (Orgs.), *Dimensões dos Processos Educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente* (pp. 59-76). Curitiba: Editora CRV.
- Felício, H., e Silva, C. (2017). Avaliação externa: implicações ao nível do currículo. In M. A. Flores (Org.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate* (pp. 123-142). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Ferenhof, H. A., e Fernandes, R. F. (2016). Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 21(3), 550-563.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves e J.M. De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2006). Paradigmas curriculares do ensino básico, no sistema educativo português (1989-2001). *Teias*, 7 (13-14), 1-17.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula: La innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Madrid: Ediciones Morata.

- Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Findikoglu, F., e Ilhan, D. (2016). Realization of a desired future: Innovation in education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2574-2580.
- Flores, M. A. (2017). Da necessidade de aprofundar o debate sobre currículo e avaliação. In M. A. Flores (Org.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate* (pp. 7-22). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado e M. F. Gonçalves (Eds.), *Currículo e Desenvolvimento Curricular* (pp. 262-267). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., e Machado, J. (2007). Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In J. Sousa e C. Fino, *A Escola Sob Suspeita* (pp. 97-119). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., e Machado, J. (2016). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (Orgs.), *Nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp. 19-38). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freire, A. C. (2005). Projectos curriculares de turma – Da formalização à gestão contextualizada. In M. C. Roldão (Coord.), *Estudos de práticas de gestão do currículo. Que qualidade de ensino e de aprendizagem?* (pp. 77-103). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan e D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Dordrecht: Kluwer.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. San Francisco, CA: Wiley.
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle: A System Strategy. *Canadian Education Association: Education Ontario*, 55(4), 22-26.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5th edition). New York: Routledge.

- Fullan, M. (2019). Leading learning: concrete actions in pursuit of school improvement. *Revista Eletrônica de Educação*, 13 (1), 58-65.
- Fullan, M., e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., e Quinn, J. (2016). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks: Corwin.
- Fullan, M., e Rincón-Gallardo, S. (2017). California's Golden Opportunity – Taking stock: leadership from the middle. *4th feedback report on the evolution of California's LCFF/LCAP reform system*. Disponível em: https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2017/09/17_Californias-Golden-Opportunity-Taking-Stock-FinalAug31.pdf [consultado em 31.3.2018]
- Gairín Sallán, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Especial, 228-256.
- Gerard, F.-M., e Roegiers, X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes. In M. P. Alves e J. M. De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.
- Giddens, A. (2014). *Este turbulento e poderoso continente: Que futuro para a Europa?*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). A avaliação do ensino. In J. Gimeno Sacristán e A. Pérez Gomes (Orgs.), *Compreender e Transformar o Ensino* (4ª ed.) (pp. 195-351). Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35 (3), 20-29.
- Goleman, D. (1996). *Liderazgo: El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: B.S.A.
- Goleman, D., Boyatzis, R., e McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- González-Sancho, C., e Vincent-Lancrin, S. (2016). Transforming education by using a new generation of information systems. *Policy Futures in Education*, 14 (6), 741-758.

- Greany, T. (2018). Innovation is possible, it's just not easy: Improvement, innovation and legitimacy in England's autonomous and accountable school system. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 65-85.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood e P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653-696). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hallgarten, J., Hannon, V., e Beresford, T. (2015). *Creative Public Leadership: How school system leaders can create the conditions for system-wide innovation*. Dubai: WISE.
- Hallinger, P. (2010). *Leadership for learning: What we have learned from 30 years of empirical research* (Seminar Series Paper No. 196). Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Hallinger, P., e Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 5-44.
- Hallinger, P., e Heck, R. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference? In: A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership: Different Perspectives* (pp. 101-117). Dordrecht: Springer.
- Hames, R. (2007). *The Five Literacies of Global Leadership*. London: John Wiley & Sons.
- Hanushek, E., Link, S., e Woessmann, L. (2012). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 296(104), 212-232.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: a focus for change. In A. Hargreaves e M. Fullan (eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 216-240). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 189-214.
- Hargreaves, A., e Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hargreaves, A., e Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., e Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., e O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all*. California: SAGE Publications.

- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading?. *Educational Management Administration Leadership*, 32(1), 11–24.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49, 624-636.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The politics of collaborative expertise*. London: Pearson.
- Heckman, J., e Kautz, T. (2014). Fostering and measuring skills. In J. Heckman, J. Humphries e T. Kautz (Eds.), *The Myth of Achievement Tests: The GED and the role of character in American life* (pp. 25-86). Chicago: The University of Chicago Press.
- Heifetz, R. A., Grashow, A., e Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Brighton, MA: Harvard Business Publishing.
- Hemmings, A., e Metz, M. (1992). Real teaching: How high school teachers negotiate societal, local community, and student pressures when they define their work. In L. Valli e R. Page (Eds.), *Curriculum Differentiation: Interpretive studies in U.S. secondary schools* (pp. 91-111). Albany: SUNY Press.
- Herodotou, C., Sharples, M., Gaved, M., Kukulska-Hulme, A., Rienties, B., Scanlon, E., e Whitelock, D. (2019). Innovative pedagogies of the future: An evidence-based selection. *Frontiers in Education*, 4, 113, 1-14.
- Herro, D. (2015). Sustainable innovations: Bringing digital media and emerging technologies to the classroom. *Theory into Practice*, 54(2), 117-127.
- Heystek, J., e Terhoven, R. (2015). Motivation as critical factor for teacher development in contextually challenging underperforming schools in South Africa. *Professional Development in Education*, 41(4), 624-639.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School*. Maidenhead: Open University Press.

- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321.
- Hopkins, D., e Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., e Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.
- Hopkins, D., Craig, W., e Knight, O. (2015). *Curiosity and powerful learning*. Sidney, Australia: McREL.
- Huberman, M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: UNESCO.
- Huberman, M. (1983). Recipes for busy kitchens. *Knowledge: Creation, diffusion, utilization*, 4, 478-510.
- Hughes, J., King, V., Rodden, T., e Andersen, H. (1995). The role of ethnography in interactive systems design. *Interactions*, 2(2), 56-65.
- Hussin, A. A. (2018). Education 4.0 Made Simple: Ideas for Teaching. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6, 92-98.
- Jesus, P., e Azevedo, J. (2021). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 21- 55.
- Karpov, A. O. (2017). Education for knowledge society: Learning and scientific innovation environment. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(3), 201-214.
- Katuta, A. M. (2019). Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as r-existências. *Geografia*, 44(1), 89-111.
- Korda, S. (2019). Reinventing teaching. *Childhood Education*, 95(1), 38-43.
- King, M., e Newmann, F. (2001). Building capacity through professional development: conceptual and empirical consideration. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 86-94.
- Krichesky, G. J., e Murillo, F. J. (2018). Teacher collaboration as a factor for learning and school improvement. A case study. *Educacion XXI*, 21(1), 135-156.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Labaree, D. (2012). School syndrome: understanding the USA's magical belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage. *Journal of Curriculum Studies*, 44 (2), 143-163.
- Labaree, D. (2017). Futures of the Field of Education. In G. Whitty e J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the Study of Education: an international exploration* (pp. 277-283). Oxford, United Kingdom: Symposium Books.
- Lagarto, J., e Alaiz, V. (2019). Nos trilhos da flexibilidade curricular. O que vimos, ouvimos e refletimos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 19, 41-66.
- Lamas, M., e Lalueza, J. L. (2016). Innovar en el aula: Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para transformar la práctica. *Estudios Pedagógicos XLII*, 3, 243-258.
- Leadbeater, C., e Wong, A. (2010). *Learning from the Extremes*. San Jose, CA: Cisco.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C., e Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., e Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from leadership project*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Mascall, B., e Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1997). *Para uma Análise Multifocalizada dos Modelos Organizacionais de Escola Pública – O normativismo, a infidelidade normativa e o exercício da autonomia – Lição de síntese*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2002). Modernização, Racionalização e Optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In L. Lima e A. J. Afonso, *Reformas da*

- Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 17-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2003). *A Escola como Organização Educativa: Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Especial, 172-192.
- Lindfors, E., e Hilmola, A. (2016). Innovation learning in comprehensive education?. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(3), 373-389.
- Lipovestsky, G., e Serroy, J. (2010). *A cultura-mundo: Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- Lomba, E. A., Alves, J. M., Cabral, I. (2022). Systematic Literature Review of Innovative Schools: A Map and a Characterization from Which We Learn. *Education Sciences*, 12, 700, 1-19.
- Lüdke, M., e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MacBeth, J., Oduro, G., e Waterhouse, J. (2004). *Distributed Leadership in Action: A Study of Current Practice in Schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- MacGilchrist, B., Myers, K., e Reed, J. (2004). *The intelligent school*. London: Sage Publications.
- Machado, J., e Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 11-31.
- Machado, J., e Formosinho, J. (2018). Liderança escolar e colaboração docente. In J. M. Alves e M. C. Roldão (orgs.), *Articulação Curricular - O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis* (pp. 45-62). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Machado, M. P. (2006). *O papel do professor na construção do currículo*. Tese de mestrado, Universidade do Minho. Repositório institucional da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6156/1/Disserta%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520-%2520volume%25201.pdf>.
- Magalhães, A. M., e Stoer, S. (1998). *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto: Profedições.

- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcondes, M. I. (2017). Desenvolvimento curricular e materiais padronizados no contexto brasileiro. In M. A. Flores (Org.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate* (pp. 55-80). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Martins, G. O. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DEB (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Medina, A. (1990). Innovación Curricular: La Elaboración del Proyecto Educativo de Centro. In J. L. Yáñez e B. B. Campos (Coords.), *El Centro Educativo – Nuevas Perspectivas Organizativas* (pp. 603-647). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Menéndez, P. (2018). Estratégias para promover aprendizajes com sentido en la escuela. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Coords.), *Escola e mudança: construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas da escolarização – os desafios essenciais* (pp. 44-53). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Meyer, J. W. (1992). The social construction of motives for educational expansion. In B. Fuller e R. Rubinson, *The Political Construction of Education* (pp. 225-238). New York: Praeger.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., e Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128-149.
- Meyer, H. D., e Benavot, A. (2013). PISA and the globalization of education governance: some puzzles and problems. In H. D. Meyer e A. Benavot (Eds.), *PISA, Power and Policy: The emergence of global educational governance* (pp. 9-26). Oxford: Symposium Books.
- Miles, M. (1975). Planned change and organisational health. In J. V. Baldrige e T. Deal (Eds.), *Managing change in educational organisations* (pp. 225-247). Berkeley, CA: McCutchen.
- Mitchell, C., e Sackney, L. (2000). *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Montanero Fernández, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para um nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación?. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 31, 1, 5-34.
- Morgado, J. C. (2000). Indicadores de uma política curricular integrada. In J. A. Pacheco (org.), *Políticas de integração curricular* (pp. 167-185). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2019). *O estudo de caso na investigação em educação* (4ª edição). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Morgado, J. C., e Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. F. Moreira e J. A. Pacheco, *Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 61-86). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C., e Pacheco, J. A. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. P. Alves e J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.
- Nair, P. (2018). *Blueprint for tomorrow: redesigning schools for student-centered learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- National Forum on Education Statistics (NFES) (2010). *Traveling Through Time: The Forum Guide to Longitudinal Data Systems. Book One of Four: What is an LDS?* Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.
- Navas, J., e Casanova, G. (2014). Reformas educativas globales. Privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad. *Revista Tempora*, 17, 31-48.
- Nóvoa, A. (2006). Debate Nacional sobre Educação. Lisboa: Assembleia da República [em linha]. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181_AR_ca.pdf [consultado em 30.6.2019].
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 166, 1106-1133.
- Nóvoa, A. (2020). La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 23-31.
- OCDE (2010). *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2014a). *La recherche et l'innovation dans l'enseignement. Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2014b). *Measuring innovation in education: A new perspective*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2015a). *Students, Computers and Learning: Making the connection, PISA*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2015b). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.

- OCDE (2018a). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review*. [Em linha] Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf> [Consulta efetuada em 18-06-2018].
- OCDE (2018b). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE-CERI (2001). *What Schools for the Future?*. Paris: OECD Publishing.
- Oliveira, I. B., e Pacheco, D. C. (2005). Avaliação e Currículo no Cotidiano Escolar. In M. T. Esteban (Org.), *Escola, Currículo e Avaliação* (2ª ed.) (pp. 119-136). São Paulo: Cortez.
- ONU (2015). *Guia sobre o desenvolvimento sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. [Em linha] Disponível em: https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf [Consulta efetuada em 01-08-2021]
- Osborne, M. (2016). How can innovative learning environments promote the diffusion of innovation?. *Teachers and Curriculum*, 16 (2), 11-17.
- Pacheco, J. A. (2000). Territorializar o currículo através de projetos integrados. In J. A. Pacheco (org.), *Políticas de integração curricular* (pp. 7-37). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves e R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação* (pp. 67-136). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pacheco, J. A. (2018). Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente. In J. C. Morgado, J. Sousa, A. F. Moreira e A. Vieira (Orgs.), *Currículo, Formação e Internacionalização: Desafios contemporâneos* (pp. 52-60). Braga: CIED, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., e Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira e J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 87-126). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. e Marques, M. (2015). Currículo e autonomia na escola portuguesa: uma análise crítica da centralização nos ensinos básico e secundário. *Revista HISTEDBR On-line*, 62, 4-17.
- Pacheco, J. A., e Maia, I. B. (2019). Avaliação das aprendizagens no contexto de políticas curriculares de accountability. *Linhas Críticas*, 25, 511-530.

- Parrilla Latas, A., Sierra Martínez, S., e Fiuza Asorey, M. (2018). Essential lessons about inter-school networking. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 51-69.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental Evaluation. Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: The Guilford Press.
- Patton, M. Q. (2018). Princípios pedagógicos da avaliação: interpretando Freire. In M. Q. Patton e V. Guimarães (Eds.), *Pedagogia da avaliação e Paulo Freire: Incluir para transformar* (pp. 55-77). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Pedró, F. (2010). La innovación sistémica en educación: implicaciones políticas y organizativas. In M. A. Manzanares Moya (ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución* (pp. 673-688). Barcelona: Ediciones Wolters Kluwer.
- Pedró, F. (2015). Las políticas de investigación e innovación en educación: Una perspectiva supranacional. *Bordón Revista de Pedagogía*, 67, 1, 39-56.
- Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: retos y oportunidades. In F. Rey e M. Jabonero (Coords.), *Sistemas Educativos Decentes* (pp. 71-99). Fundación Santillana.
- Pedró, F. (2019). New directions in schooling. International trends in educational innovation. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 5, 7-29. [Disponível em <https://educa.fmleao.pt/no5-2019/new-directions/>] [Consultado em 6.3.2021]
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (Coord.), *Avaliação dos Resultados Escolares* (pp. 103-126). Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Pinar, W. (Ed.) (1975). *Curriculum studies: The reconceptualization*. Berkeley: Cutchon Publishing Company.
- Pont, E., e Teixidor, M. (2002). El cambio planificado para la activación del rol autónomo. In M. Teixidor (Ed.), *Proyecto de formación para la implantación de cuidados en el marco del modelo conceptual de Virginia Henderson en los centros de atención primaria del Institut Català de la Salut* (pp. 65-94). Barcelona: Fundación «la Caixa».

- Ramirez, F. O., e Ventresca, M. (1992). Building the institution of mass schooling: isomorphism in the modern world. In B. Fuller e R. Rubinson (Eds.), *The Political Construction of Education* (pp. 47-60). New York: Praeger.
- Ramírez-Montoya, M., e Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, 65(XXVII), 9-20.
- Rincón-Gallardo, S., e Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Ríos, D., e Villalobos, P. (2016). Mejora educativa a partir de asesoría externa: El complejo camino hacia la sostenibilidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 315-330.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Rocha, A., e Eckert, C. (2008). Etnografia: Saberes e práticas. *Iluminuras*, 9(21), 1-24.
- Rocha, C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: Construindo uma gestão mais democrática. *Educação em Revista*, 8(1), 1-20.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York: Free Press.
- Rogers, P. (2014). Overview of Impact Evaluation. *Methodological Briefs: Impact Evaluation I*. Florence: UNICEF Office of Research.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e debate curricular atual: eixos e contributos para uma análise incompleta. In M. A. Flores (Org.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate* (pp. 23-53). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Roldão, M. C., e Almeida, S. (Eds.) (2018). *Gestão curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*. New York: Teachers College Press.
- Salonen-Hakomäki, S., Soini, T., Pietarinen, J., e Pyhältö, K. (2016). The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining state-level school administrators' theory of change. *Journal of Curriculum Studies*, 48, 5, 671-691.
- Santos Guerra, M. (2000). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA Editores.
- Santos Guerra, M. (2018). Inovar o morir. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Coords.), *Escola e Mudança: Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas da escolarização – Os desafios essenciais* (pp. 20-43). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

- Sarason, S. (1996). *Revisiting "The Culture of The School and The Problem of Change"*. New York: Teachers College Press.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, M. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação. In N. Zago, M. Carvalho e R. Vilela (Orgs.), *Itinerários de pesquisa: Perspetivas qualitativas em sociologia da educação* (pp. 137-179). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Schindler, H., Fischer, P., e Shonkoff, J. (2017). From Innovation to Impact at Scale: Lessons Learned From a Cluster of Research-Community Partnerships. *Child Development*, 88, 5, 1435-1446.
- Schindler, H., McCoy, D., Fischer, P., e Shonkoff, J. (2019). A historical look at theories of change in early childhood education research. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 146-154.
- Schleicher, A. (2011). Is the sky the limit to education improvement?. *Phi Delta Kappan*, 93(2), 58-63.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.
- Schriewer, J. (1995). *World-system and Interrelationship. Networks: the internalization of education and the role of comparative inquiry*. [Documento policopiado] Frankfurt am Main & New York: Peter Lang.
- Schriewer, J. (2000). Estados-modelo e sociedades de referência: Externalização em processos de modernização. In A. Nóvoa e J. Schriewer (Eds.), *Transnacionalização da Educação: Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 209-238). Porto: Afrontamento.
- Skivenes, M., e Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10-27.
- Seechaliao, T. (2017). Instructional strategies to support creativity and innovation in education. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 201-208.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. Nueva York: Doubleday.
- Shier, H. (2000). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 14, 107-117.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and teaching to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Shwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond*. [Em linha] Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond> [Consulta efetuada em 30-03-2021]
- Silva, C. (2016). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: o referencial do Projeto PROCUR*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Silva, J. F., Emídio, M. T., e Grilo, E. M. (1990). Proposta de reorganização dos planos curriculares do Grupo de Trabalho: Relatório final – 1ª e 2ª fases. In CNE (Ed.), *Pareceres e recomendações* 88-89, Vol. II (pp. 465-553). Lisboa: CNE.
- Simões, C. (2022). O impacto da liderança dos diretores na autonomia e flexibilidade curricular: perceção dos professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (23), 1-27.
- Simplicio, J. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education*, 120(4), 675-680.
- Sousa, F. (2013). Portugal – The mirage of curricular autonomy. In W. Kuyper e J. Berkvens (Eds.), *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe* (pp. 189-210). CIDREE Yearbook 2013. Enschede, the Netherlands: SLO.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Soysal, Y., e Strang, D. (1989). Construction of the First Mass Education Systems in the Nineteenth Century in Europe, *Sociology of Education*, 62, 277-288.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980 uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-127.
- Stoll, L., e Seashore Louis, K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. New York: Open University Press/McGraw Hill.
- Suggett, D. (2015). School autonomy: Necessary but not sufficient. *Evidence Base 1*. The Australian and New Zealand School of Government. [Disponível em <https://core.ac.uk/download/226930820.pdf>] [Consultado em 7.11.2021]
- Susinos Rada, T., e Ceballos López, N (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development – theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.

- Tavares, F. (2018). O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. *Educação, Revista da UFSM*, 44, 1-19.
- Tena Fernández, R., e Carrera Martínez, N. (2020). La Future Classroom Lab como marco de desarrollo del aprendizaje por competencias y el trabajo por proyectos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 85, 449-468.
- Teodoro, A., e Aníbal, G. (2008). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 73-91.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Thiessen, D., e Cook-Sather, A. (Eds.). (2008). *International handbook of student experience in elementary and secondary schools*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Thomond, P., Erzberg, T., e Lettice, F. (2003). Disruptive innovation: removing the innovators' dilemma. *British Academy of Management Annual Conference*, Harrogate, UK.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Trilling, B., e Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for life in our times*. San Francisco: JohnWiley & Sons.
- Tyack, D., e Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyack, D., e Tobin, W. (1994). The 'grammar' of schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (2019). *Consenso de Beijing sobre a inteligência artificial e a educação*. [Em linha] Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372249> [Consulta efetuada em 30-03-2021]
- Ungar, O., e Alkakay, Y. (2011). Teachers in a world of change: Teachers' knowledge and attitudes towards the implementation of innovative technologies in schools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7, 291-303.
- UNICEF (2017). *For Every Child*. [Em linha] Disponível em: https://www.unicef.org/publications/index_95950.html [Consulta efetuada em 01-08-2021]

- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 102-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vennebo, K. F. (2017). Innovative work in school development: Exploring leadership enactment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 298-315.
- Verdasca, J. (2013). O futuro da escola pública: Lições de práticas recentes. In A. Mendonça (Org.), *O Futuro da Escola Pública* (pp. 21-37). Centro de Investigação em Educação, CIE-UMa.
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326.
- Vincent-Lancrin, S., Jacotin, G., Urgel, J., Kar, S., e González-Sancho, C. (2017). *Measuring Innovation in Education: A journey to the future*. Paris: OECD Publishing.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., e Jacotin, G. (2019). Measuring innovation in education 2019: What has changed in the classroom?. *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. *New Approaches To Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods, and Contexts*, 1, 65-92.
- Weiss, C. H. (1997). Theory-based evaluation: Past, present, and future. *New Directions for Evaluation*, 76, 41-55.
- Wood, D., Bruner, J., e Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- World Bank (2018). *Learning to realize education's promise*. [Em linha] Disponível em: <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018> [Consulta efetuada em 01-08-2021]
- World Economic Forum (2015). *New Vision for Education: Unlocking the potential of technology*. Switzerland: World Economic Forum.
- World Economic Forum (2021). *Technology Futures: Projecting the Possible, Navigating What's Next (Insight Report)*. Cologny, Geneva, Switzerland: World Economic Forum.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education*, 32, 1-32.

Zeichner, K. (2013). *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos. Como e por que elas afetam vários países do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Legislação consultada

Lei nº 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro

Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

Lei nº 115/97, de 19 de setembro

Decreto Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto

Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro

Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho

Despacho Normativo nº 10B/2018, de 6 de julho

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho