

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E MUDANÇA EDUCATIVA**  
**(PÓS-GRADUAÇÃO, 5ª EDIÇÃO, ANO LETIVO 2021-2022)**

## **ENSAIOS E PRÁTICAS DE INOVAÇÃO EDUCATIVA**



**Seminário de Projeto - Trabalhos Finais**

**José Matias Alves & Ilídia Cabral (Org.)**

**Setembro de 2022**

Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME)

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

## **Ficha técnica**

**Título:** ENSAIOS E PRÁTICAS DE INOVAÇÃO EDUCATIVA

**Organização:** José Matias Alves & Ilídia Cabral

**Autores:** Ana Margarida Topete, Carla Filipa Pereira, Cláudia Filipa Matos, Jacinta Maria Valente, Jacinto José Oliveira, Jaquelina Sofia Vinagre, José Miguel Sinde, Michely Fernandes Oliveira, Paula Maria Correia, Vítor Hugo Abreu

**Edição:** Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

**Local de edição:** Porto

**Data:** setembro 2022

**Imagem:** José António Fundo

**ISBN:** 978-989-53707-1-9

## Índice

### **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL: PRÁTICAS DE INOVAÇÃO EDUCATIVA..... 4**

José Matias Alves e Ilídia Cabral

### **1. PROJETO SIMBIOSE - IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO [AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SEVER DO VOUGA]..... 22**

Ana Margarida Picado Topete

### **2. MEMÓRIA DESCRITIVA CRÍTICA E REFLEXIVA DE DOIS PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (PBL) IMPLEMENTADOS NO PRESENTE ANO LETIVO, NO EXTERNATO PAULO VI (BRAGA)..... 73**

Carla Filipa Oliveira Araújo Pereira & Paula Maria da Mota Correia

### **3. OBSERVAR PARA MELHORAR AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS..... 138**

Cláudia Matos, Jacinto Oliveira & Jaquelina Vinagre

### **4. PROJETO DE INTERVENÇÃO – APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS COM GRUPOS DE ALUNOS DE DIFERENTES NÍVEIS, IMPLEMENTADO POR EQUIPAS DE PROFESSORES EM TRABALHO COLABORATIVO..... 172**

Jacinta Valente

### **5. SECÇÕES, PATRULHAS, PROJETOS E COMPETÊNCIAS. REFLEXÕES SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, DO ESCUTISMO PARA A ESCOLA PORTUGUESA..... 195**

José Sinde

### **6. DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PRÁTICAS DE INOVAÇÃO E ARTICULAÇÃO..... 274**

Michelly Fernandes de Oliveira

### **7. O PARADIGMA DA RETENÇÃO ESCOLAR NUM QUADRO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DE INCLUSÃO EDUCATIVA: AS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DA RETENÇÃO ESCOLAR E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO ..... 321**

Vitor Hugo Costa Martins Abreu

# Desenvolvimento profissional e organizacional: práticas de inovação educativa

José Matias Alves<sup>1</sup> e Ilídia Cabral<sup>2</sup>

## 1. Introdução: contexto, objeto e desafio

Estes textos tiveram origem na Unidade Curricular de Seminário de Projeto da Pós-Graduação de Inovação Pedagógica e Mudança Educativa (5ª edição), da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. A unidade curricular definia como possibilidade de trabalho ao longo de todo o ano a elaboração e desenvolvimento de uma de três hipóteses: a) Projeto de Intervenção | Inovação no contexto de trabalho dos participantes, b) Memória crítica e reflexiva sobre projeto de inovação já concretizado ou em vias de o ser e c) Análise de caso-problema / Inovação desejada (pesquisa, análise, produção de artigo científico).

Em função da tipologia escolhida a estrutura do trabalho poderia conter algumas singularidades. De qualquer modo, em termos gerais, era sugerida a estrutura seguinte (reproduz-se aqui a estrutura adotada para os casos de *projeto de intervenção / inovação*):

## 0. Resumo

### 1. Tema de Intervenção

Identificação, designação e caracterização do campo de intervenção. Breve referência à motivação para a realização da ação.

### 2. Problema ou situação problemática

Narração do problema. Caracterização do problema ou situação problemática que será objeto de intervenção [entenda-se o conceito como qualquer situação, facto, processo, resultado... que entram o desenvolvimento das finalidades educativas; pode situar-se ao nível da sala de aula, de uma turma, de um ano de escolaridade, de um ciclo de estudo; ou então ao nível da organização, do currículo, das estratégias

---

<sup>1</sup> [jalves@ucp.pt](mailto:jalves@ucp.pt) | [Orcid](#)

<sup>2</sup> [icabral@ucp.pt](mailto:icabral@ucp.pt) | [Orcid](#)

de ensino e aprendizagem, da avaliação pedagógica; ou do desenvolvimento profissional, dos modos de trabalho docente ou discente...].

Explicação sumária da relevância e pertinência do problema e da intervenção. Resultados esperados.

Análise SWOT.

### **3. Inventário da investigação produzida**

Breve referência ao conhecimento produzido no campo de estudo – revisão de literatura: autores, teses, controvérsias, quadros teóricos. Quando se quer estudar um problema, tem de se começar por analisar o que é que já estudou sobre esse problema, tema ou questão. Esta revisão deve incidir na produção científica realizada de preferência nos últimos 5 anos.

### **4. Métodos, técnicas, recursos e estratégias de intervenção (face à análise SWOT)**

Estratégia de inovação/intervenção; gramática da intervenção: como vai agir, com quem, com que recursos. Cuidar do consentimento informado e esclarecido.

### **5. Métodos, técnicas e instrumentos de monitorização e recolha de dados que tenham em conta os processos e os resultados alcançados.**

Breve identificação dos instrumentos de recolha de dados [documentos, entrevista, grupos de discussão focalizada, questionários, observação, diário de campo...]

### **6. Cronograma**

Identificação das principais etapas do projeto (fase da conceção, implementação, monitorização avaliação e produção de relato).

### **7. Referências bibliográficas**

Lista bibliográfica das referências ou citações utilizadas no texto.

Clarificado o objeto de trabalho logo na 1ª aula, os estudantes teriam tempo para pensar, amadurecer, propor hipóteses de trabalho, obtendo feedback ao longo de todo o tempo de produção. Todos os docentes teriam conhecimento dos projetos de trabalho, podendo contribuir para a sua melhoria, estando previsto que a meio do ano

letivo receberiam uma primeira versão preliminar <sup>3</sup>, podendo fornecer contributos em função das unidades curriculares respetivas. Numa das últimas aulas do *Seminário de Projeto* seria apresentado ao grupo turma o trabalho realizado e enviado a versão final escrita para todos os docentes. Na última aula, todos os docentes eram convidados a participar na apresentação formal dos projetos, comentando e avaliando o trabalho realizado (50% da classificação de cada Unidade Curricular era constituída por este trabalho, que pretendia ser um ponto de encontro de todos os saberes curriculares).

Os alunos foram, pois, propondo e produzindo os seus projetos, obtendo sempre um feedback sobre a pertinência, relevância, exequibilidade. Os produtos finais foram assim o resultado de um *work in progress* que recebeu contributos de todo o corpo docente, constituindo-se como plataforma de encontro e diálogo pluridisciplinar.

Tendo em conta a tipologia de trabalhos, podemos organizar os trabalhos em três grandes categorias: a) projetos de intervenção [casos dos projetos 1, 2, 4], b) projetos de investigação sobre casos de inovação – memória crítica e reflexiva [projetos 3, 5, 6] e c) projetos de análise de casos-problema / inovação desejada [projeto 7].

Em qualquer dos casos, o desafio seria produzir um conhecimento mobilizável para uma ação educativa concreta, mais eficaz, mais inclusiva, mais democrática, sendo para isso necessário identificar, analisar e propor, de forma articulada e integrada, os ingredientes de uma “gramática generativa e transformacional” (Alves, 2021).

## **2. Quadro de referência teórico**

O quadro de referência teórico mobilizou as perspetivas burocráticas e pós-burocráticas, sabendo-se, como Licínio Lima (1992) que as escolas funcionam, regra geral, segundo um “modelo díptico”, ora seguindo a lógica da conformidade burocrática, ora seguindo o padrão da “anarquia organizada”, quando a realidade das ideologias, dos interesses e das circunstâncias a isso aconselhava ou obrigava. Ora seguindo o modelo dos “sistemas debilmente articulados” (Weick, 1976), ora seguindo os modelos da ambiguidade, presunção de competência, do “faz de conta” e do “icebergue organizacional”.

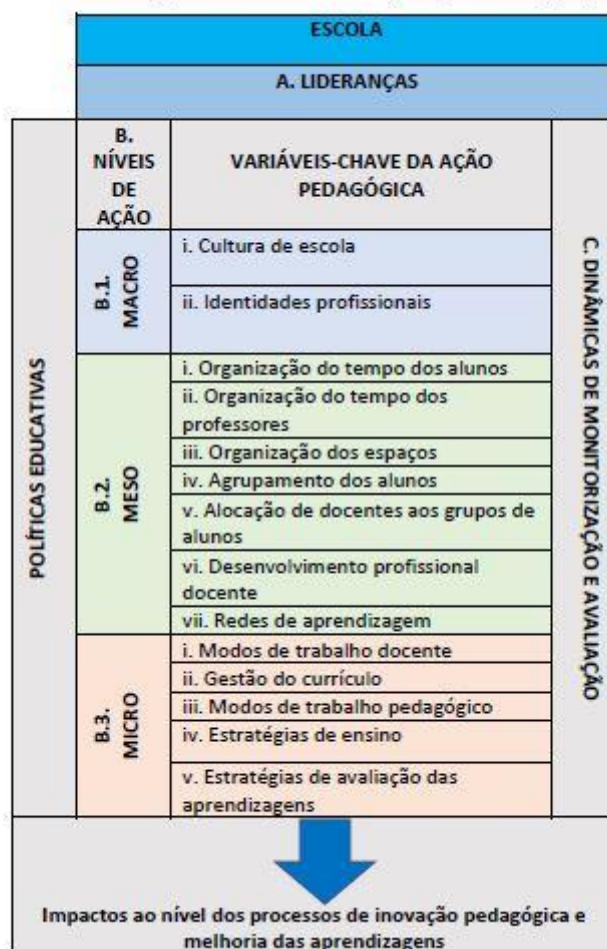
---

<sup>3</sup> Esta indicação nem sempre foi cumprida, tendo-se verificado um diferimento deste envio na maioria dos trabalhos produzidos o que dificultou a produção de sugestões pluridisciplinares para a elaboração do projeto.

Estas visões teóricas aconselhavam a adoção de modelos de ação mais articulados e integrados, seguindo-se a perspetiva de Cabral e Alves (2018), evidenciada na imagem infra:

**Imagem 1** – Modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica

Quadro 1 - Modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica



(Fonte: Cabral & Alves, 2018)

Como se pode observar, a imagem apresentada funciona como uma tentativa de articular e integrar 14 variáveis-chave distribuídas por três níveis – macro, meso e micro. Com esta representação queremos significar que a escola é “universo de significados” (Guerra, 2008), um mosaico de relações e interações, certamente condicionada (mas não inteiramente determinada) pelas políticas educativas e pelas lideranças de topo e intermédias. Empreender uma dinâmica de inovação significa *obrigatoriamente* convocar os três níveis de ação, considerar as estruturas e as agências locais/organizacionais, gerir o currículo disponibilizado aos alunos através de modos de

trabalho docente e discente, configurações flexíveis de alunos que *não comem todos a mesma ementa no mesmo espaço/tempo*.

Os diversos trabalhos aqui apresentados incorporam esta visão complexa e integradora, sendo, por isso, contributos relevantes para colocar em ação uma outra gramática pedagógica e organizacional (Cabral e Alves, 2018).

Uma outra imagem retoma esta referência teórica e enuncia 13 dimensões constitutivas da “gramática generativa e transformacional”, sendo de destacar os modos de trabalho docentes, a liderança profissional (que tem de estar focalizada nas aprendizagens), o currículo essencial, flexível e contextualizado (Alves, 2021). Como se poderá observar, a chave deste mapa são as pessoas em interação, a sua autonomia individual e colegial, o seu propósito e responsabilidade profissional.

**Imagem 2** – Elementos estruturais da gramática generativa e transformacional



Figura 1 – Elementos estruturais da gramática generativa e transformacional

(Fonte: Alves, 2021)

Embora a variável liderança esteja referenciada nos dois referenciais apresentados, talvez se justifique tecer algumas considerações adicionais. De facto, os programas e os projetos de inovação pedagógica e educativa precisam não apenas do



consentimento dos líderes (de topo e intermédios), mas do impulso, do reconhecimento, da mobilização, da proximidade, da alocação de meios, da ativação das vontades que permitam que a generalidade dos membros da “comunidade educativa” participe de forma ativa e colaborativa no processo de inovação e mudança.

Ora, aceitar sair das rotinas e das “zonas de conforto” significa ver o sentido da mudança, reconhecer que os projetos não significam necessariamente mais trabalho desgastante, vislumbrar (pelo menos) a oportunidade da gratificação individual e coletiva. Porque o trabalho não tem de ser um absurdo. Porque o trabalho pode ser motivo de satisfação profissional gerada no encontro de boas vontades.

Como sustenta Daniel Pink (2017), “hoje, é economicamente vital e pessoalmente gratificante criar algo que seja também bonito, original ou emocionalmente apelativo”; hoje não basta a tecnologia, é preciso ativar a capacidade de gerar sintonia e sinfonia “ser capaz de ter uma visão abrangente, cruzar fronteiras e combinar diferentes elementos para formar uma unidade nova e sedutora”; “daqui para a frente, o que distinguirá os indivíduos de sucesso será a sua capacidade de compreender os desejos dos outros homens e mulheres, de estabelecer relacionamentos e de mostrar interesse e preocupação pelos outros”.

E remata o autor:

Design. História. Sinfonia. Empatia. Diversão. Sentido. Estas características irão cada vez mais orientar as nossas vidas e moldar o nosso mundo. Não tenho dúvidas de que muitos dos leitores encararão esta transformação com agrado. Para

outros, contudo, a mudança poderá parecer desastrosa - uma espécie de OPA hostil à vida normal por parte de um bando de afetados com roupas extravagantes, que deixarão de lado as pessoas insuficientemente artísticas ou emotivas. Porém, nada há a temer. As capacidades high touch e high concept, que agora assumem relevância, são atributos básicos do ser humano.

Nestes processos de inovação, estas dimensões são possíveis e podem constituir-se como motivos de uma *alegria profissional* estimulante na condição das lideranças promoverem esta visão e esta prática.

### **3. Critérios de análise e avaliação da inovação analisada ou proposta**

Outro elemento importante que é relevante considerar quando pensamos em desenvolver práticas de investigação, inovação e desenvolvimento no campo da

inovação são os critérios-guia que deveremos mobilizar para conceber, monitorizar e avaliar a inovação. A partir de diversas fontes, elencamos 11 + 16 critérios que nos parecem relevantes para referenciar esta ação:

1. **Intencionalidade:** uma II&D tem um caráter intencional e significa uma mudança que deliberadamente se propõe gerar
2. **Interiorização:** a II&D implica uma aceitação e apropriação de uma mudança por parte das pessoas que a concebem e executam. Como ponto de partida, parece necessário haver um acordo de referência, uma compreensão e um consentimento informado sobre o programa
3. **Criatividade:** a II&D considera explicitamente o surgimento de iniciativas e a disposição para identificar e definir problemas passíveis de resolução durante o processo. Autores como De la Torre (1997) definem a criatividade de uma escola como a capacidade para adotar, adaptar, gerar ou recusar as inovações. A criatividade reflete-se na capacidade para identificar as melhorias, fixar metas e desenhar estratégias que aproveitem os recursos disponíveis para as alcançar
4. **Sistematização:** a II&D é uma ação planeada e sistemática que inclui processos de avaliação e reflexão crítica acerca da prática e da própria inovação.
5. **Profundidade:** a II&D gera mudanças nas concepções, atitudes e práticas educativas, implicando uma autêntica transformação progressiva nas concepções, representações e práticas.
6. **Pertinência:** a II&D é pertinente face ao contexto educativo. O contexto é um dos fatores mais importantes para o êxito das inovações, pelo que se devem ter em conta as suas características, fazendo da inovação uma solução para uma problemática bem definida.
7. **Orientação para os resultados:** a II&D não é um fim em si mesma, mas um meio para atingir melhores fins educativos. Os resultados de uma escola, inserida no sistema educativo nacional, são diversos, mas podem ser categorizados em resultados académicos, sociais, pessoais, relacionais, abrangendo conhecimentos, competências, capacidades e atitudes.
8. **Permanência:** a II&D tem de se manter durante o tempo necessário para se converter numa nova normalidade. A complexidade da I&D implica mudanças

em distintos níveis que requerem tempos diversos para que ocorram e se consolidem. Esta dimensão necessita, ainda, de tempo para se aferir a sua duração e impregnação.

9. **Antecipação:** a II&D no campo educativo requer que se antecipem o mais claramente possível quais são as características das situações que se querem atingir. Esta dimensão tem muito a ver com Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, estabelecido pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho e que se constitui como um documento de referência incontornável para a ação educativa, projetando o futuro desejável para as competências, conhecimentos e disposições das jovens gerações.
10. **Cultura:** a II&D produz mudanças tanto nas conceções, como nas práticas. Estas mudanças contribuem para formar uma atitude aberta a novas mudanças, uma atitude que permita que a inovação se torne flexível e apta a compreender os sentidos das mudanças societais. Fazer da cultura organizacional algo de constitutivo da ação profissional é uma das principais garantias da sustentabilidade da II&D.
11. **Diversidade de agentes e agências:** a II&D implica uma diversidade de agentes (e agências) internos e externos que participam na construção de uma rede responsável da inovação que permite a articulação de esforços nas diversas dimensões de inovação [recursos, tecnologias, conhecimentos e pedagogia].  
(Fontes: Blanco, R.; Messina, G. (2000), OECD (2015), UNESCO (2001))

Outra forma de estruturar o inventário das condições de sucesso das inovações é a referida por Lopes (2021), e que glosa algumas das dimensões acabadas de apresentar:

**Critério 1:** As inovações tendem a ser mais bem-sucedidas quando existe um horizonte claro (transparente) sobre o que se pretende fazer, onde estamos e para onde queremos ir e como lá poderemos chegar.

**Critério 2:** As inovações são desencadeadas com uma análise prévia dos estudos já realizados sobre as mesmas áreas de inovação.

**Critério 3:** A inovação educacional à escala das instituições educativas deve contar com um claro compromisso das lideranças escolares.

**Critério 4:** As inovações devem contar com uma adequada preparação prévia (avaliar o meio envolvente; diagnosticar problemas e potencialidades; articular uma visão de futuro, em comum e comunicá-la bem)

**Critério 5:** As inovações devem assegurar que existem políticas locais e nacionais alinhadas e coerentes.

**Critério 6:** As inovações são tanto mais eficazes quanto mais envolvem os educadores e as suas equipas, por exemplo, em dinâmicas apoiadas por redes de entreajuda.

**Critério 7:** As inovações que reconfiguram o ofício do aluno (Perrenoud, 1995), tornando-o mais ativo e autónomo nas aprendizagens e mais participativo e interveniente na vida da escola, podem potenciar a motivação e implicação e, assim, a obtenção de melhores resultados

**Critério 8:** As inovações educacionais devem chegar à sala de aula, que, normalmente, continua não só fechada na mão de cada professor como imune às mudanças que se diz ocorrerem na educação.

**Critério 9:** Nas inovações educacionais é fundamental assegurar a consistência e a coerência dos processos de mudança, por exemplo, nomeadamente através da articulação presente num plano de ação, em execução e reflexão permanentes.

**Critério 10:** As inovações bem-sucedidas contam também com uma avaliação permanente, desde o momento prévio ao seu arranque, passando pelo durante e chegando ao depois.

**Critério 11:** As inovações são mais bem-sucedidas se assentam em trabalho colaborativo e aberto

**Critério 12:** As inovações devem fomentar a autonomia profissional dos educadores e das equipas escolares e contar com sistemas de capacitação e de desenvolvimento profissional.

**Critério 13:** As inovações educacionais à escala de uma escola são tanto mais sustentadas e eficazes quanto mais assegurem a internalização das competências necessárias ao desenvolvimento de novos processos educativos.

**Critério 14:** As inovações em cada escola são tanto mais eficazes quanto mais e melhor cada escola estiver integrada em redes de cooperação interinstitucional, como motores da melhoria das escolas e dos profissionais

**Critério 15:** As inovações que revelam maior eficácia contam com uma boa dose de paixão e entusiasmo por parte dos que a desenvolvem e dos que a lideram.

**Critério 16:** As inovações carecem dos recursos adequados, sejam materiais (equipamento e tecnologia, por exemplo), sejam financeiros e sejam de pessoas, de profissionais qualificados.

Uma possível lista de verificação da inovação daqui decorrente pode enunciar-se do seguinte modo (ou mesmo usar uma escala de Likert de 4 ou 5 níveis de presença):

1. Inscreve-se num horizonte de mudança que é claro?
2. Sustenta-se em evidências da investigação?
3. Conta com o compromisso das lideranças da escola?
4. Contou com cuidada planificação e preparação prévias?
5. Conta com políticas nacionais e locais coerentes (ou há dissonâncias claras)?
6. Envolve os educadores e suas equipas na conceção e planeamento?
7. Envolve os alunos na conceção, execução e acompanhamento das ações?
8. A inovação chega à sala de aula e à melhoria dos processos?
9. A inovação integra um plano coerente e consistente de mudança?
10. Está previsto um sistema de monitorização e avaliação?
11. O processo de inovação assenta no trabalho colaborativo e aberto?
12. Conta com um sistema de capacitação e aprendizagem profissional?
13. Conta com equipas internas de peritos que sustentem a dinâmica da inovação?
14. Conta com redes externas de entreajuda à escola e aos profissionais?
15. Existe uma boa dose de entusiasmo e paixão por parte das lideranças?
16. O projeto conta com os recursos adequados para o seu desenvolvimento no tempo?

(Fonte (adaptado) : Lopes, J. P. (2021) )

#### 4. Breve análise dos trabalhos produzidos

Como se referiu, os sete trabalhos aqui reunidos distribuem-se por 3 categorias: a) projetos de intervenção [casos dos projetos 1, 2, 4], b) projetos de investigação sobre casos de inovação – memória crítica e reflexiva [projetos 3, 5, 6] e c) projetos de análise de casos-problema / inovação desejada [projeto 7].

O projeto Simbiose [1], procura instituir uma prática educativa mais articulada e integrada a partir das potencialidades inerentes a uma lógica de ação baseada no projeto. Como refere a autora, Ana Topete, logo na inscrição inicial que funciona como mote do projeto

Uma alma não é adequadamente formada pela mera acumulação de informação. A metodologia da educação jesuíta era formar um homem para treiná-lo a pensar. (...) Queremos formar, não simplesmente informar. (...) E não apenas formação intelectual, mas a formação do homem todo. Corpo, sentidos, memória, imaginação, intelecto e vontade. Está desenvolvendo, disciplinando e direcionando todas as capacidades da personalidade humana. Esse é o propósito da educação". [P. Richard Tierney in "Teacher and Teaching" (1914)]

Porque sabe o *propósito da educação*, porque sabe o sentido teleológico da ação educativa, porque sabe que os fins é que devem orientar e determinar os meios, a autora afirma que este saber

obriga a uma reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem, para se criar um novo paradigma didático-pedagógico. Este PI surge em resposta a essa necessidade, através de um novo modelo pedagógico e organizacional, pensado e elaborado para o Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga (AESV), a aplicar aos alunos do 7.º ano de escolaridade e irá chamar-se **Projeto Simbiose**.

O modo como concebe e articula as diferentes variáveis organizacionais e pedagógicas e como as concretiza ilustra bem o conhecimento da complexidade, mas também o da viabilidade e possibilidade, se envolver os agentes e as lideranças. Como conclui a autora:

O projeto Simbiose, foi pensado e elaborado especificamente para o AESV, tendo em conta as suas características, necessidades e recursos. Procurou-se por isso, personalizar cada ideia, cada objetivo e cada estratégia, de forma a que se enquadrasse no Agrupamento em causa, dando resposta ao objetivo prioritário do projeto: uma estratégia para que os alunos aprendam mais e melhor. Trata-se de encontrar uma forma de tornar o ensino mais dinâmico e atrativo, preparando simultaneamente os alunos para os desafios que a vida lhes vai apresentar, sejam profissionais, pessoais ou emocionais.

O projeto 2, da autoria de Carla Filipa Oliveira Araújo Pereira & Paula Maria da Mota Correia

assume também a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) implementados no presente ano letivo, no Externato Paulo VI (Braga).

É ainda a ideia de que escola não pode ser um amontoado de disciplinas impostas aos alunos. Como referem as autoras,

os Projetos desenvolvem múltiplas competências ao proporem desafios que estimulem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e a completá-los. A experiência com estes dois Projetos na escola tem-se mostrado eficiente no desenvolvimento das inteligências múltiplas e no trabalho com os conteúdos atitudinais e procedimentais.

E a concluir, torna-se claro que as autoras interiorizam bem o quadro teórico que lhes iluminou a ação:

Assim podemos concluir que as variáveis-chave da ação pedagógica tidas em conta obedeceram a níveis de ação e a uma política educativa de liderança diferenciadas. A nível macro as Lideranças analisaram a Cultura da Escola e concluíram que os 5.ºs e 7.º anos seriam os mais indicados para implementar a pedagogia de projeto, uma vez que são anos iniciais de ciclo, definindo a um nível meso uma nova organização do tempo dos alunos, não cumprindo o horário disciplinar estipulado, mas adaptando-o às necessidades dos projetos. Os espaços foram reorganizados, não havendo as tradicionais mesas e cadeiras enfileiradas, pois os alunos agrupavam-se de acordo com o objetivo previamente estipulado pelo professor. Os docentes foram alocados aos grupos de alunos, de acordo com a sua área disciplinar. Desta forma, construíram-se redes de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. A um nível micro observamos a gestão do currículo, pois as planificações foram transversais às disciplinas intervenientes no projeto, havendo um conseqüente reajuste do modo de trabalho pedagógico com novas estratégias de ensino e de avaliação das aprendizagens (implementação de rubricas).

O projeto 3, da autoria de Cláudia Filipa Ferreira Matos, Jacinto José Figueiredo Oliveira & Jaquelina Sofia da Costa Vinagre, elege a problemática da observação de práticas pedagógicas entre pares, em contextos formais e informais. A tese central está expressa no título -Observar para Melhorar as Práticas Profissionais. De facto, há muitas evidências de que os professores se formam e desenvolvem, sobretudo, nos contextos de trabalho. Como refere Nóvoa & Finger (1988), numa obra seminal, a formação exige uma transformação individual e colegial, exige um compromisso institucional, e realiza-se numa lógica de produção de resposta aos problemas concretos (e não de consumo de prescrições pré-feitas). Também Hargreaves e Connor (2018) sustentam a relevância

de um profissionalismo interativo, a prática de uma colaboração densa, condição *sine qua non* de uma aprendizagem para todos os alunos. A referência ao projeto COPA – colaborar para aprender – em curso no Grupo de colégios Ribadouro e induzido e monitorizado pela Faculdade de Educação e Psicologia da UCP, é um bom exemplo de uma colaboração livre, desejada e profícua.

Como concluem os autores,

A observação de aulas, inserida no processo de desenvolvimento e progressão na carreira docente, pretende promover o envolvimento e a responsabilização do professor tendo sempre em vista a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. É esta aprendizagem contínua e reflexiva que permite o crescimento docente e organizacional, só assim é que se inicia uma nova gramática escolar.

O projeto 4, da autoria de Jacinta Maria Gomes da Rocha Valente, do Centro de Educação Integral, segue também a Aprendizagem baseada em projetos com grupos de alunos de diferentes níveis, implementado por equipas de professores em trabalho colaborativo.

Como refere a autora,

Pretende-se, assim, motivar os alunos para a sua aprendizagem, tirá-los da sua zona de conforto mais passiva (métodos de aprendizagem tradicionais) e dentro do mesmo grupo de alunos (turma), para que possam crescer e entusiasmar-se com a escola, promovendo competências como o relacionamento interpessoal, pensamento crítico e pensamento criativo, e raciocínio e resolução de problemas, tão relevantes no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

De facto, esta é uma disposição fundamental porque o *verbo aprender não suporta o imperativo*. Os professores não podem obrigar os alunos a aprender. Os professores precisam de uma certa colaboração dos alunos (e aqui reside o seu poder maior). A aprendizagem requer uma ação volitiva por parte dos alunos. E surge a inevitável questão: o que ativa a vontade de aprender? Contextualizando conteúdos, interligando-os, explicitando a sua relevância pessoal e social, indo ao encontro das necessidades específicas de cada aluno, mostrando que o conhecimento é uma condição indispensável para uma vida digna e decente.

A implementação do projeto revelou-se positiva. Como refere a autora:

Tanto pela observação direta do envolvimento durante a implementação do projeto, quer pelas respostas ao questionário de satisfação, parece claro que os professores estão disponíveis e preparados para começar a trabalhar em equipa e fora do seu programa, embora



precisem ainda de melhorar a forma como o preparam, implementam e avaliam os alunos.

Todos os professores envolvidos consideraram uma mais-valia a implementação da metodologia de trabalho por projeto com equipas interdisciplinares e grupos de alunos de diferentes anos escolares.

E da parte dos pais, houve também uma sintonia digna de registo:

A maioria dos pais indicaram que sentiram diferença nos filhos durante a implementação deste projeto de intervenção. Salientaram o entusiasmo pelas aprendizagens, mas também o contacto com outros colegas e professores num contexto de aprendizagem diferente.

Note-se, no entanto, que esta abordagem ocorreu apenas durante uma semana, não se podendo generalizar uma gestão curricular seguindo integralmente este padrão. No final do trabalho, a autora enuncia diversas recomendações pertinentes para se poder alargar e sustentar um projeto desta natureza.

O projeto nº 5, da autoria de José Miguel Tavares Carvalho Sinde, elege o escutismo como objeto de investigação. Com o título -Secções, Patrulhas, Projetos e Competências - Reflexões sobre inovação pedagógica, do escutismo para a escola portuguesa – o autor descreve e analisa os princípios, a organização e as práticas do escutismo procurando, em última instância, avaliar se esta “gramática” poderia inspirar as práticas educativas formais desenvolvidas na escola.

Tendo realizado uma análise de conteúdo dos documentos instituintes e concretizado a recolha de dados empíricos através da técnica de *Grupo de Discussão Focalizada*, o autor afirma ter reunido evidências que lhe permitem sustentar ser

perceptível que, não só o projecto educativo do CNE se cumpre nas realidades dos participantes, como as suas experiências educativas e de aprendizagem validam muitos dos indicadores de inovação pedagógica, podendo porventura inspirar uma gramática generativa e transformacional da escola portuguesa.

De facto, o autor, através de um sistemático conjunto de categorias e indicadores, parece demonstrar o sucesso de uma *gramática* que bem poderia inspirar muitas das práticas formais da escolarização obrigatória. E em jeito de provocação, interroga-se na parte final do seu texto:

Antes de terminar, gostaria de incluir uma reflexão talvez menos académica – ou mais contundente – suscitada por este estudo. Quando conseguiremos nós acabar com a escola do conhecimento “morto”, estático e sem significado? Quando conseguiremos construir uma escola que recorre

a métodos experienciais e permite que as aprendizagens sejam afectivamente e simbolicamente significadas? Que desperta interesses e motivações? Que emprega metodologias activas, acção esta que pressuponha o carácter consequente dos conhecimentos que queremos transmitir – ou, melhor dizendo, cuja aprendizagem apenas facilitamos? Que transforma conhecimentos impermanentes, despejados em testes e exames e depois esquecidos, em competências para a vida, efectivamente adquiridas, desenvolvidas e mobilizáveis noutros contextos? Quando conseguiremos aliar estas aprendizagens ao desenvolvimento de um sistema de valores, que não se ensina na teoria, mas na prática? Quando olharemos para a aprendizagem como um processo de construção subjectiva? Quando olharemos para o aprendente como um sujeito activo, capaz de autodeterminação, um criador e o principal autor das suas aprendizagens?

Excelentes questões à procura de respostas inteligentes e ousadas.

O projeto nº 6, da autoria de Michely Fernandes Oliveira, é um estudo de caso que analisa as práticas de articulação ente a educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do ensino básico, procurando saber, seguindo o referencial teórico sumariamente aqui exposto, a existência de práticas de inovação e articulação que promovam as aprendizagens dos alunos.

O caso “intrínseco” é a instituição “Scholé”, sediada em Matosinhos, e que apresenta uma conceptualização educativa singular e uma prática claramente inovadora, cumprindo a generalidade dos critérios supra referidos.

Uma das conclusões do estudo sinaliza que

os dados compilados permitiram concluir que o modo como a escola está estruturada a nível organizacional, as estratégias pedagógicas, os seus princípios metodológicos e gestão curriculares, contribuem para o ensino-aprendizagem articulado entre os níveis de ensino, ao mesmo tempo em que integra a todos da comunidade educativa na promoção das aprendizagens.

Adotando o Modelo Teórico Multifocal de Análise (Cabral, 2014), a autora conclui que a escola em estudo adota uma perspectiva educativa articulada, coerente e integrada, sendo de destacar o seguinte:

A escola em estudo constitui em suas dimensões, as condições a nível dos processos de inovação pedagógica para o impacto de melhorias às aprendizagens de seus alunos, de modo a romper com a gramática escolar tradicional e prevendo-se a alteração do conjunto de regras e variáveis que habitualmente estruturam o modo de ensinar e fazer aprender os alunos. A nível da metodologia para a planificação dos projetos, pelos Arcos de Aprendizagem, mostra-se à dimensão da prática docente um instrumento desafiador em sua construção e execução, no que exige do profissional competências que envolvem a gestão da organização dos tempos de ensinar e aprender, a gestão do currículo de forma articulada e integrada, a pesquisa e estudo sobre os conteúdos, com clareza de onde se está para onde quer

chegar, de modo que o aluno tenha o melhor aproveitamento em seu percurso de aprendizagem, a considerar todos os elementos descritos no currículo visível e oculto da planificação para o sucesso das aprendizagens.

Estando nas margens do sistema oficial padronizado, este caso bem pode ser uma inspiração para a metamorfose da escola.

O último estudo apresentado, da autoria de Vítor Hugo da Costa Martins Abreu, elege a análise das práticas de retenção (sendo também um estudo de caso que pode assumir a natureza “instrumental” dado o seu potencial de transferibilidade.

Analisando as atas dos conselhos de turma de uma escola X, o autor analisa os motivos que, na ótica dos professores, levaram à decisão de retenção.

Os resultados são interpelantes: as causas são todas externas à escola e à docência. As retenções são devidas ao contexto social e familiar, ao aluno que não trabalha, não se esforça, não é digno do prémio da progressão. A avaliação é aqui encarada como um prémio ou uma sanção. A ligeireza dos argumentos enunciados são uma *vergonha* profissional e organizacional. E revelam uma clara falta de estudo e conhecimento dos professores que assim se expressam. Revelam ainda a ausência de uma liderança em todos os níveis da organização, a começar no diretor de turma e a acabar no conselho pedagógico e no diretor.

Como é óbvio, o estudo que o autor realiza

demonstra que a medida de retenção escolar é ineficaz e não incorpora benefícios para os alunos. Aliás, esta medida, atendendo aos seus efeitos nefastos, pode mesmo prejudicar a escolaridade do aluno, despoletando sentimentos negativos como baixa autoestima, baixo autoconceito, frustração e descompromisso com a escola podendo desembocar no abandono escolar. Como salienta Rebelo (2009) “(...) a repetição de anos escolares não facilita a aprendizagem, nem favorece a adaptação social, emocional e comportamental dos alunos” (pp. 43).

E, sendo assim, esta prática, pelos enunciados que produz e pelos efeitos que gera, só revela um claro défice de responsabilidade profissional e organizacional que urge denunciar e combater.

## **5. Conclusão**

O essencial está dito. Os trabalhos publicamente apresentados revelam uma elevada pertinência e relevância. Demonstram uma aprofundada capacidade de

reflexão e análise. Evidenciam que os autores compreendem os problemas estruturais de uma escola de massas e sabem os caminhos teóricos e práticos que podem resgatar a escolarização dos seus vários planos inclinados.

Os autores também sabem a complexidade da inovação pedagógica e da mudança educativa. Sabem a centralidade da escuta, do envolvimento, da comunicação, da avaliação ao serviço das aprendizagens, da construção de uma comunidade *realmente* educativa que partilha uma visão, uma missão, um horizonte. Sabem que a mudança maior que é preciso encetar poderá ter a ver com o conceito e a prática do que é ser professor. Com uma profissionalidade docente mais autónoma, mais exigente consigo mesma, mais autoral e criativa, mais exigente com os poderes públicos, mais comprometida com as aprendizagens dos alunos (e do próprio colégio profissional), mais colaborativa.

Esta 5ª edição da Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa deu um contributo relevante para pensar e praticar uma outra forma de ensinar e de fazer aprender. A todos os que a tornaram possível é devida uma palavra de gratidão que aqui enuncio por extenso: o b r i g a d o.

## 6. Referências bibliográficas

Alves, J. M. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. *Mudança em movimento -Escolas em tempos de Incerteza*. Porto: Católica Editora, pp. 25-48

<https://www.uceditora.ucp.pt/pt/educacao/3077-mudanca-em-movimento.html>

Blanco, R.; Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Colombia: Convenio Andrés Bello-UNESCO.

Cabral, I. & Alves, J. M. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa – da teoria às práticas*. Porto: FEP-UCP

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/26820/1/9789899948693.pdf>

Guerra, M. S. (2008). *Uma escola que aprende*. Porto: Edições ASA

Hargreaves, A. & O'Connor, M.T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Lima, L. C.. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 - 1988)*. Universidade do Minho, Portugal: Instituto de Educação. 1992.

Lopes, J. P. (2021). Melhoria das práticas pedagógicas em contexto de interação com alunos na Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal. Trabalho final apresentado no Seminário de Projeto da Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa e baseado em Azevedo, 2020. [segundo o autor esta listagem tem a seguinte autoria: Azevedo, J. (2020). *O que a literatura conclui sobre inovação pedagógica. Documento de apoio cedido no âmbito da Unidade de Teorias e Modelos de Inovação e Mudança da Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa. Edição 2020/2021. Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa – Porto.*]

Nóvoa, A. Finger, M. (1988). *O Método autobiográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde

OECD (2015), Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239012-en>

Pink, D. (2017). *A nova Inteligência*. Lisboa: Texto Editores

UNESCO (2001). *Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe*. [em linha]. Disponible en: <http://innovemos.unesco.cl/>

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.