

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MELHORIA DA ESCOLA (ESTUDO DE CASO)

Pedro Jesus¹, José Matias Alves²

¹pedro.jesus@csdoroteia.info, ²jalves@porto.ucp.pt

¹ ² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Resumo

Estando em curso um projeto de inovação pedagógica e mudança educativa numa rede de oito centros educativos de uma congregação religiosa católica, sendo esse projeto a concretização de uma procura de respostas aos desafios educacionais que o tempo parece exigir, pareceu-nos importante compreender a ecologia dos respetivos processos de mudança. Hoje, a investigação académica e as evidências da prática apontam que as escolas que perseguem e obtêm maior sucesso educativo são as que promovem maior flexibilidade e inovação no ensino e na aprendizagem, que demonstram maior confiança em docentes muito qualificados e que valorizam um currículo amplo e diversificado, gerido colaborativamente em função de intencionalidades pedagógicas claras e assumidas. Optou-se por um estudo de caso intrínseco numa das escolas com oferta educativa de 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, situada no concelho do Porto. O desejo de desocultação e compreensão das relações entre a inovação pedagógica, gerada e gerida na escola, o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria organizativa da escola, entendida como construção coletiva dos atores sociais, conduz-nos a um posicionamento interpretativo no nosso estudo. A investigação procurará mapear um ano do desenvolvimento do projeto, o terceiro da sua existência, sem perder de vista um trabalho de *arqueologia* que ilumine os dois anos que o precederam e contextualize as opções tomadas. Os dados empíricos serão

recolhidos através de instrumentos (prioritariamente) qualitativos, através de uma variedade de técnicas e procedimentos de investigação. A amostra procurará ser representativa de diferentes pontos de vista acerca duma pluralidade de dimensões do projeto.

Palavras-Chave: inovação pedagógica, desenvolvimento profissional docente, culturas profissionais e organizacionais, mudança educativa.

1. Enquadramento conceptual e teórico

A inovação na educação escolar é, hoje, amplamente reconhecida como um fator decisivo da melhoria educativa. Parece que após sucessivas falhas das reformas levadas a cabo, em Portugal e nos sistemas educativos a nível mundial, a partir da segunda metade do século XX, começa-se a olhar “o estabelecimento escolar como chave no sucesso educativo” (Bolívar, 2017, p. 7). Vive-se um tempo em que “após a perda de confiança nas mudanças planeadas externamente, estamos comprometidos em mobilizar a capacidade interna de mudança, das escolas como organizações, de indivíduos e grupos” (Lamas e Lalueza, 2016, p. 224). O foco parece estar em regenerar internamente a escola com vista à melhoria da educação. Trata-se de “fazer das escolas organizações para a aprendizagem” (id. Ibid., p. 224), promovendo a “articulação ativa das vontades individuais e coletivas” (Jesus e Alves, 2019, p. 6).

A literatura especializada tem tratado de estudar, nos últimos anos, a inovação na educação escolar com vista à melhoria das práticas, particularmente na identificação e verificação do impacto de atividades inovadoras. No entanto, como sublinham Lamas e Lalueza, esse esforço tem sido feito muito a partir de uma perspetiva prescritiva que deixa de fora questões importantes como a reflexão sobre porquê agir e como, e que aspetos didáticos e organizacionais se devem alterar.

Pouco foi atendido ao que, em última instância, acontece nas escolas, o que acontece no ambiente social, relacional e emocional dos professores que desenvolvem essas atividades, ou o papel desempenhado pela história da escola no desenvolvimento de mudanças e a cultura organizacional como um elemento constituinte da dinâmica da escola (Lamas e Lalueza, 2016, p. 244).

O apelo à mudança do modelo escolar faz-se sentir de modo cada vez mais generalizado. Diversas são as razões que a exigem. Uma é a tomada de consciência crescente do desfasamento entre as formas de comunicação e trabalho dentro e fora da escola: a vida escolar não tem sabido integrar a diversidade e riqueza do uso tecnológico já muito presente no mundo social e do trabalho. Outra é a convicção de que a nova economia precisa de profissionais competentes que saibam aplicar conhecimentos à resolução de problemas, que saibam trabalhar em equipa em contextos complexos, multiculturais, que tenham sentido crítico, saibam comunicar e, acima de tudo, sejam criativos e gerem novos conhecimentos e inovações (Heckman e Kautz, 2014). Diz-nos Robinson (2015) que a educação estandardizada, própria do modelo escolar tradicional, “pode anular a criatividade e a inovação, precisamente as duas capacidades de que mais depende o bom andamento da economia atual”.

Vive-se ainda uma sensação generalizada de aceleração do tempo. Fernández Enguita (2016) diz-nos que o que é singular nesta mudança a que assistimos é o ritmo da mudança, que designa de intrageracional:

O singular da mudança atual é o seu alcance qualitativo e quantitativo para uma mesma geração. Já não se discute uma geração que vai viver num mundo diferente do dos seus pais (e professores), mas de o fazer como adultos num mundo diferente em que se cresceu, ou de trabalhar num mundo distinto daquele para o qual se recebeu uma formação ou de sobreviver num mundo que se vai parecendo cada vez menos com o que se acreditava ter chegado a entender... e possivelmente não uma vez, mas várias ao longo da vida, no que se pode descrever como processo de mudança constante. (Fernández Enguita, 2016, p. 79)

Alerta-nos que “as atuais gerações de adultos podem dizer que a aceleração da mudança as apanhou desprevenidas, mas não podem ignorá-la no desenho da educação das gerações seguintes, começando pelas que hoje povoam as aulas” (ib. Ibid., p. 79).

O modelo escolar em que ainda nos inscrevemos parece não conseguir privilegiar as humanidades, “a literatura, a arte, a religião, a história, a música ou a filosofia, áreas que poderiam servir de bússola de orientação dos estudantes na sua busca interior”, torna-se urgente “educar o coração, educar a interioridade” (Catalán, 2018), abrir espaço e tempo à reflexão, ao aprofundamento interior, tão necessário à formação da pessoa.

A necessidade de inovação procede, assim, de múltiplas causas. Santos Guerra (2018, p. 23) alerta-nos que “(...) a escola não pode permanecer ancorada em velhas concepções, em velhas práticas, em dinâmicas obsoletas. Mudam os tempos, mudam as responsabilidades. Também mudam as pessoas”.

1.1. Inovação pedagógica

O terreno semântico onde se move a palavra inovação, com os diversos matizes de significados que pode assumir, em particular quando olhamos o campo educativo, pede-nos uma aproximação concetual que balize o que nos estamos a referir. No território educativo, a inovação centra-se, na maioria das vezes, na alteração de um dos elementos que constituem o modelo escolar tradicional, não sendo o seu sucesso medido pela maior eficiência na promoção de melhores aprendizagens, mas sobretudo na satisfação dos atores que a tornaram possível (Pedró, 2018, p. 73). No esforço de identificar e “medir” as inovações, a OCDE (OCDE, 2014; Vincent-Lancrin et al. 2017; Vincent-Lancrin et al., 2019) tem procurado sublinhar a necessidade das mudanças concorrerem para melhorias observáveis, recentrando o olhar do que merece ser considerado como “inovação educativa” no domínio da melhoria das aprendizagens.

Concebemos aqui inovação educativa como Santos Guerra (2018, p. 23), apropriando-se do conceito apresentado por Jaume Carbonell Sebarroja no livro *Uma educación para mañana*: “um conjunto de ideias, processos e estratégias, mais ou menos sistematizados, mediante os quais se introduzem e provocam mudanças nas práticas educativas vigentes”, sempre que concorram para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Caracteriza assim o conceito de inovação (ib. Ibid., p. 24):

- “• Insatisfação com o que está a ser feito, alguma desconformidade com o existente: porque não produz resultados satisfatórios, porque origina problemas, porque não gera motivação ou provoca tédio;
- Criatividade para gerar algo novo, algo que tenha um carácter transformador. A inovação cria e incorpora algo diferente na sua concepção, no seu método, na sua organização ou na sua finalidade;
- Condição positiva, pelo menos em teoria - o núcleo da sua razão de ser está na expectativa de melhoria;

- Caráter colegial, condição que não sendo essencial é desejável - mesmo que a iniciativa seja de um só profissional, numa só disciplina, numa única aula, deveria ser uma mudança conhecida, partilhada e consensualizada;
- Deve ser acompanhada por uma boa dose de paixão, de compromisso, de ilusão, de entusiasmo. Esta é uma profissão que só pode ser desempenhada dignamente desde a paixão.”

Um objetivo central da educação é o aumento das aprendizagens e o desenvolvimento humano dos alunos, de todos os alunos. Continuar a fazer as coisas como no passado, mas fazê-las melhor, não será suficiente. A necessidade de inovação sente-se em todos os níveis, do(s) país(es) à sala de aula e a cada aluno, individualmente (Caldwell, 2016).

No contexto atual do sistema educativo português, o Decreto-lei n.º 55/2018, ao procurar instituir princípios de Autonomia e Flexibilidade Curricular, parece querer contribuir para que se olhe para os desígnios de uma escola de sucesso, no interior de cada estabelecimento de ensino, visando a concretização de percursos de aprendizagem consistentes para todos e para cada um dos alunos. A introdução dos conceitos de “equipas educativas” e “domínio de autonomia curricular” parecem apontar para uma rutura nos modos de trabalho docente da escola dita tradicional e, com isso, estimular uma mudança de paradigma na cultura profissional dominante em que o individualismo e a balcanização parecem prevalecer (Cabral e Alves, 2016, p. 84; Machado e Formosinho, 2018). Valerá a pena, no entanto, refletirmos nas palavras de Canário (2005):

A reforma não produz mudanças reais, mas apenas potenciais, ou seja, normativos e protótipos de inovação. A sua passagem de uma condição virtual a uma condição real só se processa através de mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos atores sociais, inseridos em contextos organizacionais singulares e diversos: as escolas. Só há mudanças efetivas, se houver produção de inovações nas escolas (Canário, 2005, p. 95).

Se é certo que com um grau relativamente alto de autonomia uma escola e a sua equipa têm naturalmente mais graus de liberdade para inovar, também é certo que isso depende deles: ter as necessárias capacidades, disposição para assumir riscos e um ambiente profissional em que os objetivos de futuro não sejam indevidamente

constrangidos por requisitos de responsabilidade ou limitações de tempo (Caldwell, 2016).

Nessa linha, alerta-nos Santos Guerra (2018, p. 27-28) que é determinante pensar nas finalidades quando se equaciona a inovação:

A inovação não consiste em fazer por fazer, em mudar por mudar, numa concatenação de atividades e projetos novos. Não consiste em fazer coisas diferentes porque sim. Inovação não é ativismo. Porque a inovação, para ser educativa, tem que estar penetrada por valores.

Interessa-nos, assim, a perspetiva do estudo da inovação pedagógica ligada à gestão inteligente do currículo e às metodologias promotoras da aprendizagem, articulada e interrelacionada com a qualificação e o desenvolvimento profissional docente, a evolução das culturas colaborativas e das culturas organizativas, em torno de horizontes educativos claros e assumidos que tornem efetiva a hipótese que é possível a melhoria da escola.

1.2. Desenvolvimento profissional docente

No ano 2000, o Conselho Europeu declarou que a aprendizagem ao longo da vida seria determinante para uma transição de sucesso da Europa para a sociedade e economia do conhecimento. Deixava de ser um aspeto mais a ter em conta na educação e formação e deveria passar a ser o princípio orientador do planeamento e participação no universo dos contextos de aprendizagem (CEC 2000, p. 3). O memorando em questão argumentava que a escala da mudança económica e social exigia uma nova abordagem na educação e formação e defendia que a aprendizagem ao longo da vida era o novo *guarda-chuva* que abrigava e unia todos os tipos de ensino e formação (CEC 2000, p. 4).

No entanto, passados quase dez anos, António Nóvoa alertava-nos para um “excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (Nóvoa, 2009, p. 27) e que o campo da formação de professores se encontrava particularmente exposto a esse efeito discursivo. Convidava-nos a “sair desse círculo vicioso e ajudar a definir o futuro da formação de professores”, a partir de uma proposta de raíz: a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão (ib. Ibid., p.28). Apesar do seu ensaio se debruçar na formação inicial e

não percorrer o caminho da formação contínua, importa-nos recuperar a sua ideia de estar de volta o *tempo dos professores* e de valer a pena regressarmos à pergunta: o que é um bom professor? Algumas experiências de mudança educativa centradas na escola ou em redes de escolas ousam desenhar perfis de educadores que tentam responder a essa pergunta, mas a nível meso ou macro, esse é um diálogo que, entre nós, ainda não foi inaugurado de modo sistemático. Sem ele, dificilmente responderemos também aos desafios do desenvolvimento profissional docente.

Hoje parece claro que diversificadas e “sofisticadas formas de ensino são necessárias para desenvolver as competências dos alunos do século XXI, tais como o domínio profundo de conteúdos desafiantes, o pensamento crítico, a resolução de problemas complexos, a comunicação e colaboração eficazes e a autodireção” (Darling-Hammond et al., 2017, p. 1). São, por isso, necessárias efetivas oportunidades para que os professores aprendam e aperfeiçoem as pedagogias necessárias para desenvolver essas competências.

Utilizamos a definição de desenvolvimento profissional docente como a concetualizam Darling-Hammond e colegas (2017, p. 2):

aprendizagem profissional estruturada que resulta em produção de conhecimento docente e alteração das práticas, e melhorias dos resultados escolares dos alunos. É o produto de atividades promovidas externamente e outras integradas na dinâmica da escola que aumentam o conhecimento profissional docente e ajudam os professores a alterar as suas práticas de ensino de modo a sustentar as aprendizagens dos alunos.

Isoladamente, as iniciativas externas à escola relativas à melhoria instrucional raramente são “poderosas o suficiente, específicas o suficiente ou sustentadas o suficiente para alterar a cultura da sala de aula e da escola” Fullan (2007). O importante relatório a que nos temos referido, “*Effective Teacher Professional Development*”, defende que um número crescente de estudos estabelece que o Desenvolvimento Profissional Docente pode, quando efetivamente implementado, conduzir a mudanças desejáveis na prática do professor e nos resultados dos alunos (Darling-Hammond et al., 2017). Nele, os autores identificam sete características de um efetivo desenvolvimento profissional:

1. É focado no que os professores ensinam - habitualmente integra-se nas atividades da escola, situando a aprendizagem nos contextos de aprendizagem dos alunos;
2. Incorpora a aprendizagem ativa - as experiências de aprendizagem dos adultos devem tornar-se em recursos para o ensino, promovendo experiências de aprendizagem dos alunos;
3. Promove a colaboração, o desenvolvimento do profissionalismo colaborativo centrado na escola;
4. Utiliza recursos para a aprendizagem, que podem ser mobilizados nas práticas, como vídeos, “*case studies*”, aulas de demonstração, planos de sequências didáticas ou de aulas, observação de pares ou recursos pedagógicos como instrumentos de avaliação ou exemplos de trabalhos de alunos;
5. Disponibiliza a discussão e a análise do trabalho dos alunos, frequentemente com o apoio de peritos, tanto nas áreas de estudo como em práticas baseadas em evidências;
6. Define tempo e oportunidades para a reflexão, o feedback e a possibilidade de alteração de práticas;
7. É de duração estendida no tempo - as ações tradicionais de curta duração e desligadas dos contextos não permitem tempo para uma aprendizagem rigorosa e cumulativa.

A investigação parece apontar não só para lógicas de desenvolvimento profissional docente que incluem decisivamente, e com intencionalidade pedagógica, situações de ensino-aprendizagem contextualizadas, como reforçam a ideia da interrelação com o desenvolvimento das culturas colaborativas e a aprendizagem organizacional da própria escola.

MacGilchrist, Myers e Reed (2004) apresentam uma importante revisão de literatura sobre o impacto das abordagens colaborativas no desenvolvimento profissional da autoria de Cordingley et al. (2003). A pergunta subjacente ao estudo foi “como é que o desenvolvimento profissional colaborativo contínuo para professores de alunos dos 5 aos 16 anos afetam o ensino e a aprendizagem?” As autoras destacam os aspetos-

chave do desenvolvimento profissional colaborativo de sucesso: - a observação; - o *feedback* (associado à observação); - o recurso a peritos externos; - os processos de encorajamento e diálogo profissional estruturado; - a oportunidade dos professores participantes identificarem o próprio foco; - a ênfase no apoio de pares em vez da liderança por supervisores (ib. Ibid., p. 95). E, para lá da possibilidade da aprendizagem em visitas a outras escolas, em centros de formação e em instituições do ensino superior, listam uma longa descrição de dispositivos que o favorecem no interior da escola (ib. Ibid., pp. 97-98):

- investigação-ação em assuntos relevantes;
- reuniões para análise de estudos de caso;
- “*coaching*” de um colega *experimentado* num assunto particular;
- planificação colaborativa com colegas;
- projetos colaborativos na mesma escola ou em escolas vizinhas;
- amigos críticos convidados para, em conjunto, se perseguirem melhorias;
- “*demonstration lessons*”;
- discussões focalizadas;
- “*e-learning*”;
- convite a outros profissionais;
- mentoria;
- moderação do trabalho dos alunos;
- observação;
- vozes dos alunos sobre a aprendizagem;
- autoavaliação;
- “*team teaching*”;
- vídeos demonstrativos de práticas.

Em diversos projetos recentes de desenvolvimento profissional docente (Messiou et al., 2016; Ferrer Ariza e Poole, 2018; Jesus, 2019) emerge a lógica de formação contínua, em contexto, em que se procura fazer convergir a evolução profissional e a

melhoria organizacional, na qual a escola “desempenha um papel central na transformação do desenvolvimento profissional docente num processo em que nos estamos a desenvolver em vez de tens de te desenvolver porque o teu desempenho não satisfaz” (Heystek e Terhoven, 2015, p. 629).

A esse respeito, lembra-nos Day (2001, p. 345) que muita da literatura sobre escolas eficazes e melhoria da escola sugeria já que as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e das instituições deviam ser sincronizadas ou, pelo menos, reconciliadas. Nesse sentido, o autor alerta que “o desenvolvimento profissional dos professores será restrito em vez de amplo e fragmentado em vez de coerente, enquanto a amplitude das suas necessidades de aprendizagem for ignorada” (ib. Ibid., p. 219).

A compreensão holística e interrelacionada 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, ao longo de toda a carreira, que envolva “oportunidades, tanto para aperfeiçoamento de destrezas relacionadas com o trabalho, como para o desenvolvimento da visão pessoal e organizacional”. No tempo dos professores, como o chamou Nóvoa (2009), isso “não é apenas desejável, mas essencial” (Day 2001, p. 75).

1.3. Profissionalismo colaborativo

As culturas escolares, 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). Andy Hargreaves (1992, p. 217) define estas culturas 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”.

Em momentos de mudança, Fullan e Hargreaves 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.” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 63)

Nesta linha de pensamento, como refere Lima (2002), dever-se-á perspetivar as culturas dos professores não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas:

Abordaremos mais frutuosa e estas culturas se as encarmos, 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. (Lima, 2002, p. 20)

Hoje, seja qual for o ângulo de visão que escolhamos para olhar a educação escolar, as culturas dos professores que melhor parecem servir são as de natureza colaborativa. Se o ponto de vista for a inovação pedagógica e a gestão flexível do currículo, se for a organização da escola para o sucesso educativo, se for o desenvolvimento profissional docente, os contributos dos estudos académicos e a divulgação de práticas inovadoras focam-nos a relevância do trabalho colaborativo.

A importância dada ao trabalho colaborativo em reformas educativas e políticas públicas ocorridas desde a década de 1990, 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 consolidação das mudanças educativas preconizadas (Leite e Pinto, 2016, p. 70). No entanto, 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.” (Leite e Pinto, 2016, pp. 70-71)

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. Focar-nos-emos, aqui, nas culturas de integração, particularmente nas culturas em que prevalece o profissionalismo colaborativo (Hargreaves e O’Connor, 2018), pois parecem ser as que mais possibilidades têm de gerar o desenvolvimento profissional dos professores e de transformar as escolas em comunidades profissionais de aprendizagem.

Hargreaves e O’Connor diferenciam o profissionalismo colaborativo da 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). Os autores definem o profissionalismo colaborativo como uma versão mais profunda e rigorosa da colaboração profissional:

é sobre como é que os professores e outros educadores transformam o ensino e a aprendizagem juntos num trabalho com todos os alunos no desenvolvimento de vidas plenas de significado, propósito e sucesso. É organizado com base em informações de evidências, mas não dirigido por elas, o que pressupõe um planeamento rigoroso, profundo e por vezes exigente diálogo, cordial mas construtivo feedback, e contínua recolha de informações e questionamento colaborativos.” (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, Hargreaves e O’Connor apontam dez princípios do profissionalismo colaborativo, que o diferenciam da colaboração profissional (ib. *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 protegidos por protocolos que insistem na clarificação e na escuta antes 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.

1.4. Comunidades profissionais de aprendizagem

Sensivelmente cinco décadas passaram desde o início dos estudos sobre a eficácia da escola. Do movimento das escolas eficazes, ao movimento de melhoria da escola e ao efeito escola, um longo caminho tem sido percorrido na procura dos fatores e combinações de fatores capazes de criar “*ethos*” institucionais que façam uma diferença positiva nos resultados dos alunos. Importantes estudos internacionais, que se foram sucedendo ao longo do tempo, foram alargando o campo de visão e permitindo confirmar que existe um efeito escola (Mortimore et al., 1988; Scheerens, 1997; Teddlie e Reynolds, 2000) e que “a eficácia combinada da liderança, gestão e dinâmica organizativa da escola conduz a uma consistência na prática e tem um efeito estável sobre os alunos enquanto eles passam pela escola” (MacGilchrist, Myers e Reed, 2004, p. 18). No entanto, medir essa consistência e a estabilidade desse efeito ao longo do tempo é difícil, apesar de inovações que os estudos vão incorporando como o conceito de *valor acrescentado*. O estudo Junior School (Mortimore et al., 1988) confirmou que, de um modo geral, uma escola eficaz tende a ter um impacto positivo em todos os alunos, enquanto que uma escola ineficaz tende a ter um impacto negativo. Mas, “debaixo dessa generalização está um cenário muito mais complexo” (MacGilchrist, Myers e Reed, 2004, p. 18).

Ao longo do tempo, diversas foram as críticas aos estudos sobre as escolas eficazes, como a desconsideração do efeito da diversidade social dos alunos (Thrupp, 2001) e a necessidade de dar mais atenção a um conjunto alargado de fatores contextuais (Teddlie e Reynolds, 2000). A complexidade desses fatores significa:

o reconhecimento pelos investigadores que a comparação dos resultados de aproveitamento nas escolas se está a tornar cada vez mais problemático. As comparações podem ser úteis e levantar algumas questões interessantes às escolas em questão. Mas isso é tudo. Nenhuma das escolas são exatamente iguais (MacGilchrist, Myers e Reed, 2004, p. 20).

No essencial, as comparações recentes dentro e entre escolas, utilizando medidas de valor acrescentado, tendem a basear-se num conjunto restrito de dados sobre medidas de resultados obtidos pelos alunos (ib. Ibid., p. 24). Diz-nos Lima (2008, p. 427) inclusivamente que na procura da “escola eficaz”, a expressão acabou por ser utilizada sempre no singular, associada à ideia das melhores práticas e que:

Esta noção idealizada de escola e a assunção de um modelo ideal de prática têm dificultado o reconhecimento dos conflitos, dos dilemas e das ambiguidades que caracterizam a vida escolar e, até, a própria área de investigação que a ela se dedica.

Parece haver hoje um certo consenso na investigação 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 impacto positivo nas aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2017). Este autor, na revisão que faz das políticas de melhoria da escola, apresenta a perspetiva da escola como unidade chave de mudança e aprendizagem organizacional:

Vivemos um momento em que, depois da perda de confiança nas mudanças planificadas externamente para melhorar a educação, aposta-se em mobilizar a capacidade interna de mudança (das escolas como organizações, dos indivíduos e grupos) para regenerar internamente a melhoria da educação. (...) trata-se de fazer das escolas organizações para a aprendizagem (Bolívar, 2017, p. 7).

Como gerar a capacidade de mudança nas escolas? Como conseguir que a mudança seja sustentável no tempo? A ideia de sustentabilidade está intimamente ligada à construção da capacidade interna para a aprendizagem de todos os elementos da comunidade escolar, a nível pessoal, interpessoal e organizacional (Stoll, 2009, pp. 116-117). A concetualização das comunidades profissionais de aprendizagem parece, assim, sublinhar a importância de um contínuo desenvolvimento profissional docente, individual e coletivamente, e de um profissionalismo colaborativo, em que os professores trabalham no desenvolvimento de práticas de ensino eficazes, 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).

Stoll (2009) apresenta aspetos centrais na melhoria da escola, interligados, com implicações na “*capacity building*”:

1. Contextos e capacidades distintos exigem capacitação diferenciada;
2. Objetivos mais amplos da escolarização impõem que a capacitação vá mais além do que o foco no apoio à melhoria instrucional;
3. Num mundo em rápida mutação, a capacitação precisa abordar o presente e o futuro;
4. Garantir a sustentabilidade depende de um "hábito mental" de capacitação;
5. Liderança da melhoria da escola não pode ser assegurada apenas por uma pessoa: o desenvolvimento da capacidade de liderança é essencial;
6. Uma sociedade cada vez mais conectada exige capacitação lateral;
7. A melhoria não depende apenas de escolas individuais: é necessária uma capacitação sistémica.

Por sua vez, Hopkins (2008), citado por Bolívar (2017, pp. 17-18), destaca as condições e os compromissos com vista à melhoria ecológica, orgânica, da escola:

1. Pôr o foco nas estratégias de ensino, dado que fornecem o denominador comum entre iniciativas externas e áreas curriculares, e refocam o exercício profissional no núcleo da sua ação: a prática docente;
2. Estabelecer comunidades profissionais de aprendizagem. A investigação coletiva cria condições estruturais para a melhoria escolar, privilegiando o intercâmbio de boas práticas como meio de melhoria;
3. Redes e federações de centros inovadores. 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;
4. Desafio da inovação. A inovação representa um desafio permanente, porque é um processo social, não gestionável, diverso e imprevisível”.

Segundo Bolívar (2017, p. 22), os atributos das comunidades profissionais de aprendizagem são: visão e valores partilhados centrados na aprendizagem; desenvolvimento e partilha de bom saber e boas práticas que incrementem a

aprendizagem docente para conseguir a mudança e atingir as metas da comunidade profissional; responsabilidade coletiva pela aprendizagem dos alunos; interdependência profissional; processos de indagação reflexiva; confiança mútua, conflito e consenso; ampliação da comunidade: abertura, redes e alianças. Sem perder de vista os princípios: assegurar que todos os alunos e alunas aprendem; desenvolver uma cultura de colaboração; ter um foco nos resultados das aprendizagens dos alunos, o que pressupõe contar com bons dados e indicadores de progresso (ib. Ibid., p. 23).

As comunidades profissionais de aprendizagem parecem requerer modelos de liderança igualmente centrados nas aprendizagens (Hallinger, 2011; Day et al., 2011). Enquanto a expressão “liderança instrucional” focava originalmente o papel do diretor, a “liderança para a aprendizagem” sugere uma conceitualização mais abrangente que incorpora uma variedade mais ampla de fontes de liderança, bem como focos adicionais de ação (Hallinger, 2011, p. 127). Hallinger (2011) parte de uma síntese das concepções elaboradas ao longo de quarenta anos de investigação, e destaca várias assunções importantes sobre a liderança centrada na aprendizagem:

- Enfatiza que a liderança é concretizada dentro de um contexto organizacional e ambiental; os líderes das escolas operam num “sistema aberto” que consiste não apenas na comunidade, mas também no sistema institucional e na cultura social; a liderança eficaz é moldada e responde às limitações e oportunidades existentes na organização escolar e no seu contexto;
- O exercício da liderança também é mediado pelas características pessoais dos próprios líderes; em particular valores pessoais, crenças, conhecimento e experiência de líderes são recursos da prática de liderança;
- A liderança não afeta diretamente a aprendizagem dos alunos; em vez disso, o seu impacto é mediado por processos e condições de nível de escola; a liderança escolar influencia e é influenciada por essas condições de nível de escola;
- O conceito enquadra a liderança como dirigida explicitamente, embora não exclusivamente, para o crescimento do aluno e, particularmente, para os resultados da aprendizagem.

Day et al. (2011) organizam o núcleo central das práticas de liderança em quatro categorias, cada uma delas representando um objetivo importante de melhoria da escola: “*setting directions*”, “*developing people*”, “*refining and aligning the organization*” e “*improving the teaching and learning programme*”. Associam a cada uma destas categorias comportamentos ou práticas de liderança:

1. “*Setting directions*” - construção de uma visão partilhada; promoção da aceitação dos objetivos do grupo; expectativas elevadas de qualidade;
2. “*Developing people*” - apoio individualizado com base no conhecimento das necessidades e na respetiva elevação a níveis mais maduros; estimulação intelectual; apresentação de um modelo de liderança autêntica ou liderança pelo exemplo, através de decisões transparentes, confiança, otimismo, resiliência e coerência entre discursos e práticas;
3. “*Refining and aligning the organization*” - construção de culturas colaborativas; redefinição de papéis e responsabilidades; construção de relações profícuas com as famílias e as comunidades; ligação da escola ao seu contexto mais alargado;
4. “*Improving the teaching and learning programme*” - recrutamento e manutenção de professores com interesse e capacidade de apoio aos esforços da escola; disponibilização de apoio aos professores; monitorização das atividades da escola; prevenção da desorientação e desfocagem dos objetivos estabelecidos.

A liderança assume, assim, um papel decisivo na criação de oportunidades para que os professores possam inovar, partilhar experiências e aprender juntos.

A noção da escola como comunidade profissional representa “uma transformação fundamental na compreensão das escolas e da prática profissional, uma vez que se baseia numa perspetiva coletiva e orgânica das organizações e não num ponto de vista tradicional, burocrático e fragmentado” (Bolívar, 2017, p. 21). Não é apenas necessário que cada professor aprenda, mas que a própria escola aprenda como instituição. Vive-se a inovação não como um produto, mas como um processo: um

modo de ser escola. Tarragó (2014, p. 93) apresenta-o como a *hipótese de autotransformação*.

2. Problema e objetivos de investigação

Diversos estudos têm sido feitos com o propósito de identificar inovações na educação escolar, verificar os seus impactos e difundi-las na comunidade científica. No entanto, rareiam estudos que procurem compreender a ecologia dos processos de mudança. O propósito desta investigação é estudar, num projeto de inovação pedagógica e mudança educativa em curso, se a inovação, gerada e gerida na escola, articulada com a formação de professores, pode constituir-se como motor de transformação das culturas profissionais e organizacionais, com vista à promoção de melhores aprendizagens. Dada a natureza complexa do fenómeno que nos propomos investigar, gostaríamos de responder a um conjunto de questões, que se ancoram nos seguintes objetivos:

- Perceber se os projetos de inovação pedagógica desenvolvidos têm permitido elevar as aprendizagens reais: dos alunos; dos profissionais; da escola;
- Identificar os maiores constrangimentos à inovação-formação e à melhoria da escola;
- Averiguar, dos diferentes dispositivos facilitadores da inovação/formação, quais são mais determinantes para a mudança educativa: trabalho colaborativo; formação formal; visitas a escolas; assessoria externa; escolas em rede;
- Compreender as culturas colaborativas e as culturas organizativas dominantes e se sofreram evolução no decurso do projeto;
- Reconhecer as mudanças mais significativas produzidas nas pessoas no contexto de desenvolvimento do projeto;
- Descrever os modos de apropriação (ou não) da inovação/formação em contexto escolar e perceber os fatores e modos de adesão.

3. Descrição do projeto

Partimos para este estudo com a noção da complexidade de que se reveste procurar compreender a ecologia de um processo de mudança educativa, centrando o olhar na escola, nos seus atores e suas múltiplas percepções e relações. Ajuda-nos, por isso, começar com a imagem de uma estrutura em que as partes constituintes são interdependentes, capaz de se estender e retrair, torcer e contorcer, capaz de adaptar-se à mudança sem perder a sua identidade estrutural. Não sabemos se, no final da investigação, continuaremos a utilizar esta metáfora visual. Possivelmente, haverá outra que se adeque melhor. No entanto, hoje, a “espinha de peixe” serve-nos de horizonte.

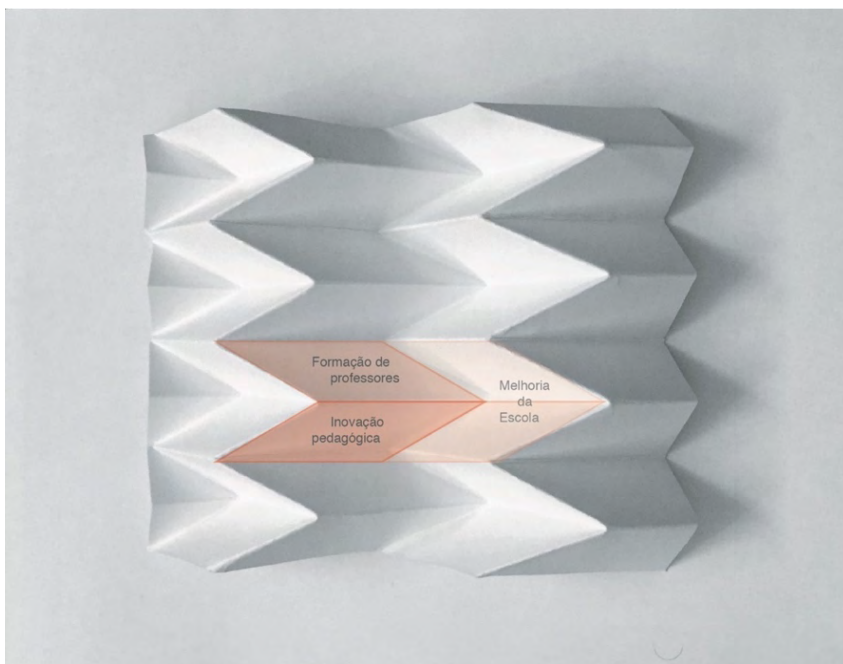


Figura 1: Módulo do padrão “espinha de peixe”

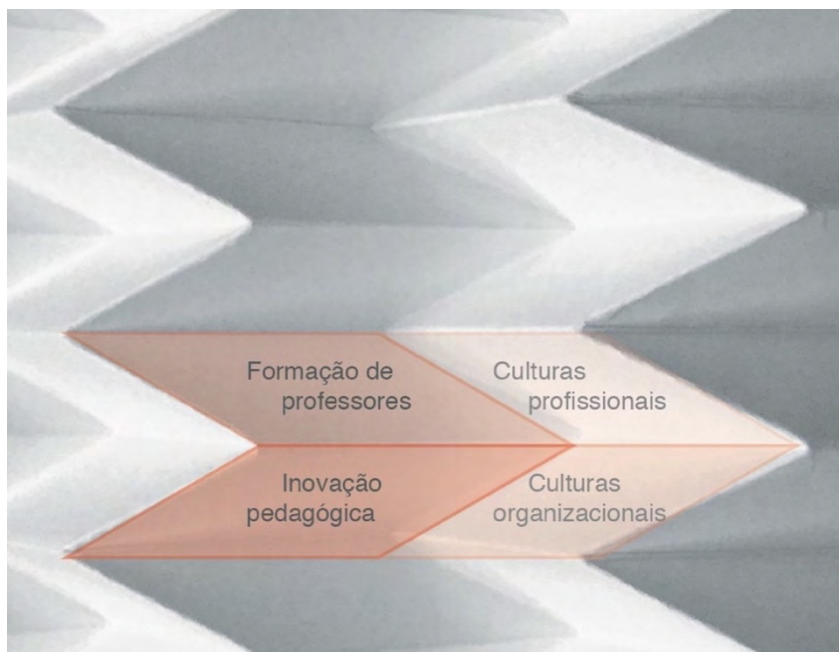


Figura 2: Módulo *ampliado*

O estudo insere-se num paradigma fenomenológico-interpretativo, sendo que a recolha de dados privilegiará metodologias qualitativas, uma vez que nos iremos centrar na compreensão, desocultação e descrição de um fenómeno.

A metodologia qualitativa orienta-se por uma perspetiva interpretativa e construtivista. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, “o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 50). As questões a investigar são formuladas com o objetivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural (ib. Ibid., p. 50).

O estudo contempla o desenvolvimento do projeto num espaço temporal de um ano, embora se “recuperem” dados empíricos recolhidos ao longo dos dois anos iniciais do projeto, que permitirão, espera-se, ajudar a tornar (mais) compreensíveis as opções que foram sendo tomadas ao longo do tempo. Trata-se de um estudo de caso, no qual adotaremos uma orientação naturalista-etnográfica, assumindo, em algumas circunstâncias, uma postura de observação-participante. Será, por isso, necessária a adoção de uma constante aproximação e distanciação que permita manter uma consciência crítica e reflexiva. Os instrumentos de dados empíricos serão recolhidos com uma abordagem “multimétodos, multipessoas, multissituações

e multivariáveis” (Alonso, 1999), sendo utilizados uma variedade de técnicas e procedimentos de investigação, que se agrupam em:

- observação-participante: notas de campo, diário de investigação, grelhas de observação;
- inquérito: entrevistas em profundidade e questionários semiestruturados;
- análise documental: perfis identitários (do aluno, do educador, da escola), memorandos e atas de reuniões, narrativas profissionais, relatórios e documentos de síntese do projeto que possam vir a ser elaborados.

O posicionamento como observador-participante possibilitará que “o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise. Na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento” (ib. Ibid. p. 51). Segundo Stake (1999), a investigação qualitativa:

- direciona os aspetos da investigação para casos ou fenómenos em que as condições contextuais não se conhecem ou não se controlam;
- adequa-se à problemática das realidades múltiplas, uma vez que a realidade não pode ser descoberta, mas interpretada e construída;
- atribui tanto mais importância ao contexto, quanto mais intrínseco for o caso.

Para Yin (2005), é importante a existência de uma teoria prévia, que ajude a delimitar o desenho de um estudo de caso. Segundo este autor, os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas mas não a generalizações estatísticas. O seu objetivo é a generalização analítica, para expandir e generalizar teorias. Refere, a esse respeito, que:

A utilização da teoria ao realizar estudos de caso, não apenas representa uma ajuda imensa na definição do projeto de pesquisa e na coleta de dados adequados, como também se torna o veículo principal para a generalização dos resultados do estudo de caso”. (p. 54)

Nesse sentido, julgamos importante definir, à partida, um modelo compreensivo de análise, que nos permita olhar a realidade, nas suas múltiplas dimensões, a partir de lentes teóricas que a iluminem e permitam leituras possíveis e ensaios interpretativos. A complexidade do estudo convida-nos à “utilização da triangulação (...) controlando a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador” (Afonso, 2014, pp. 76-77). A figura 3 procura ilustrar os corpos teóricos e conceituais onde nos apoiaremos.

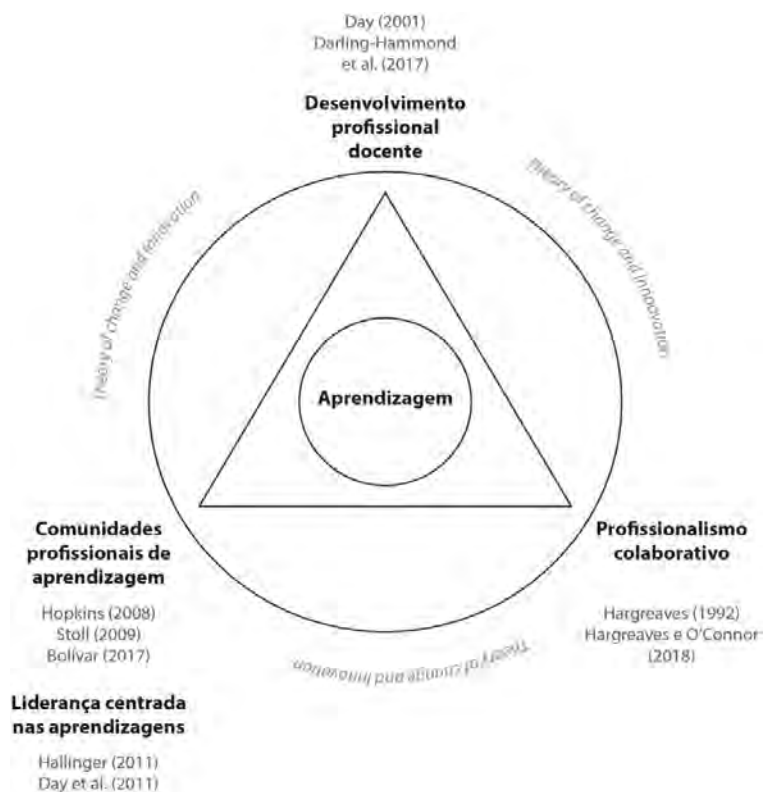


Figura 3: Modelo compreensivo de análise (elaboração própria)

Tendo no centro a aprendizagem, afinal a grande finalidade educativa - que justifica os processos de inovação pedagógica e melhoria educativa em curso na realidade que nos propomos investigar -, o modelo configura um triângulo cujos vértices sublinham a aposta na construção de capacidades internas de mudança: da escola como organização, dos grupos e de cada um dos seus indivíduos.

4. Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alonso, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Bolívar, A. (2017). El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de Investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, pp. 5-27.
- 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, pp. 81-113.
- Caldwell, B. (2016). *Professional autonomy, school innovation and student achievement in the 21st century*. 2016 ACEL National Conference: Setting the Learning Agenda - Leading with Insight and Innovation. Melbourne: MCEC.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Catalán, J. (2018). Educar el corazón, educar con el corazón: educadores para el siglo XXI. In Andrés, E., e Esteban, C. *La interioridade como oportunidade educativa: algunos fundamentos y buenas prácticas*. Madrid: PPC Editorial.
- CEC (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Commission staff working paper. Brussels: European Commission.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. e Evans, D. (2003). The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning. In *Research Evidence in Educational Library*. London: EPPI-Centre, Social Research Unit, Institute of Education.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., e Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., e Ahtaridou, E. (2011). *Successful School Leadership: Linking with Learning and Achievement*. Milton Keynes (UK): Open University Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Education Counts (1991). *Special study panel on educational indicators*. Washington DC.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. España: Fundación Santillana.
- Ferrer Ariza, E., e Poole, P. M. (2018). Creating a teacher development program linked to curriculum renewal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), pp. 249-266. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67937>.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th Ed.). New York: Teachers College Press.

- Fullan, M., e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., e O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all*. California: SAGE Publications.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3 (3-4), pp. 189-214.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: a focus for change. In Hargreaves, A., e Fullan, M. (eds.). *Teacher Development and Educational Change*, pp. 216-240. London: Falmer Press.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 Issue: 2, pp.125-142, <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>.
- Heckman, J. J., e Kautz, T. (2014). Fostering and Measuring Skills. In Heckman, J. J., Humphries, J. E., e Kautz, T. (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.
- 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), pp. 624-639. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.940628>.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Jesus, P., e Alves, J. M. (2019). Escolas que aprendem. In Alves, J. M., e Jesus, P. (Orgs.). *As Escolas como Centros de Vida e Aprendizagem*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/VF_Ebook_Geral_escolas%20que%20aprendem_.pdf (consultado em 28 de junho de 2019).
- Jesus, P. (2019). Tratores de Mudança. In Alves, J. M., e Jesus, P. (Orgs.). *As Escolas como Centros de Vida e Aprendizagem*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/VF_Ebook_Geral_escolas%20que%20aprendem_.pdf (consultado em 28 de junho de 2019).
- Lamas, M., e Lalueza, J. L. (2016). Innovar en el aula: Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para transformar la practica. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 3, pp. 243-258.
- 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, pp. 69-91.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- MacGilchrist, B., Myers, K., e Reed, J. (2004). *The intelligent school*. London: Sage Publications.
- Meirinhos, M., e Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista EDUSER*, Vol 2 (2), pp. 49-65.
- Machado, J., e Formosinho, J. (2018). *Liderança escolar e colaboração docente*. In Alves, J. M., e Roldão, M. C. (orgs.). *Articulação Curricular - O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis*, pp. 45-62. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., e Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27:1, pp. 45-61. DOI: 10.1080/09243453.2014.966726.
- Mortimore, P. (1991). The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector. In Ridell, S., e Brown, S. (Eds.). *School Effectiveness Research: Its Messages for School Improvement*. Edinburgh: HMSO.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., e Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. London: Paul Chapman Publishing.
- OECD (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: retos y oportunidades. In Rey, F., e Jabonero, M. (Coords.). *Sistemas Educativos Decentes*. Fundación Santillana.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Barcelona: Grijalbo.
- Ruiz Tarragó, F. (2014). *Escenarios de futuro y transformación del sistema educativo*. BILE II Época, nº: 93-94, pp. 67-96.
- Sammons, P., Hillman, J., e Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Report commissioned by the Office for Standards in Education. London: Institute of Education and Office for Standards in Education.
- Santos Guerra, M. (2018). Innovar o Morir. In Palmeirão, C., e Alves, J. M. (Coords.). *Escola e mudança: construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas da escolarização - os desafios essenciais*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Scheerens, J. (1997). Theories on effective schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 8, n. 3, pp. 220-242.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- 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.

Teddlie, C., e Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

Thrupp, M (2001). Sociological and political concerns about school effectiveness research: time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, n. 1, pp. 7-40.

Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?. *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.

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.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/18 - I Série. Lisboa: Assembleia da República.