

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO**Conselho Nacional de Educação****Recomendação n.º 6/2025**

Sumário: Divulga a recomendação-Sustentabilidade da inovação pedagógica nas escolas: Suporte, Monitorização, Avaliação, Reconhecimento e Transferência (SMART).

**Sustentabilidade da inovação pedagógica nas escolas: Suporte, Monitorização,
Avaliação, Reconhecimento e Transferência (SMART)**

Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelo(as) Conselheiros(as) Relatores(as) Flávia Vieira, Manuel Gomes e Nuno Ferro, o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 3 de dezembro de 2025, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo a presente Recomendação, disponível em www.cnedu.pt.

Enquadramento

A presente Recomendação reporta-se à sustentabilidade da inovação pedagógica nas escolas, ou seja, à sua incorporação e expansão nas rotinas escolares. Como Prenger et al. (2022) sublinham, mais difícil do que iniciar a inovação é sustentá-la no seio das organizações. A falta de condições ou a incapacidade para operar mudanças perduráveis afetam a consolidação das reformas educativas e a imagem social da escola, o que faz com que a sustentabilidade da inovação seja, cada vez mais, uma prioridade.

A inovação pedagógica é aqui definida como *um processo fundamentado, situado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem, e orientando-as para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas* (CNE, 2023a, 2023b).¹

O foco central da inovação pedagógica é a melhoria da qualidade das aprendizagens e o seu *locus* são os espaços pedagógicos, em particular a sala de aula e outros espaços educativos da escola, ou espaços extraescolares no âmbito de atividades pedagógicas (por ex., visitas de estudo, trabalho de campo ou projetos na/com a comunidade). Inovar implica a agência dos atores educativos na gestão do currículo e na construção de ambientes de aprendizagem, o seu desenvolvimento profissional e a sua participação em processos de disseminação de práticas. Implica, ainda, o desenvolvimento de culturas escolares favoráveis à mudança, a constituição de redes de inovação e a existência de políticas de incentivo e apoio à inovação. Importa sublinhar que a inovação pedagógica é um fenómeno dinâmico, complexo e sujeito a estrangimentos, situando-se sempre entre um real e um ideal, no campo das *possibilidades*. Será necessário abandonar uma atitude fatalista face aos obstáculos e encarar as limitações como pontos de partida para novas ações, valorizando as conquistas alcançadas e desenvolvendo atitudes de resiliência e esperança.

A inovação pedagógica pode assumir diversas configurações quanto à sua natureza e amplitude. Hubers (2020) distingue três tipos de mudanças: (i) mudanças de *primeira ordem*, relativas a alterações superficiais nas práticas educativas que não implicam novas competências profissionais, frequentemente realizadas individualmente; (ii) mudanças de *segunda ordem*, que implicam transformações significativas nas práticas educativas, a aquisição de novas competências profissionais e a revisão de valores e normas organizacionais dominantes, envolvendo um trabalho coletivo de menor ou maior amplitude; e (iii) mudanças de *terceira ordem*, que envolvem alterações impostas por reformas de larga escala que deixam pouca margem de autonomia às escolas. A presente Recomendação destina-se prioritariamente a mudanças de segunda ordem, incluindo as que são desenvolvidas em resposta a políticas nacionais de incentivo à inovação, de que são atualmente exemplo no nosso país o projeto político de Autonomia e Flexibilidade Curricular² e o Regime Jurídico da Educação Inclusiva.³

A sustentabilidade da inovação pedagógica constitui, como refere Hubers (2020), o *caminho da mudança em si*, o qual tem início quando se reconhece a necessidade da mudança e termina quando se considera que a mesma está implementada de forma satisfatória e não exige um esforço adicional de aprendizagem profissional. Esse caminho depende de decisões e ações a diversos níveis de atuação e requer um comprometimento coletivo com a criação de condições que favoreçam a consolidação e a expansão da mudança. Assim, esta Recomendação propõe condições de sustentabilidade que abrangem as políticas educativas, as culturas escolares (pedagógicas e organizacionais), as práticas de inovação e o desenvolvimento profissional, tendo como destinatários principais as entidades governamentais, os gestores das escolas e os educadores, mas também outros parceiros como as famílias, as autarquias, as associações profissionais, as entidades de formação e as equipas de avaliação externa das escolas.

As condições que favorecem a sustentabilidade da inovação pedagógica foram agrupadas em cinco dimensões interrelacionadas — *Suporte, Monitorização, Avaliação, Reconhecimento e Transferência (SMART)*:

Suporte: condições para o desenvolvimento da inovação nas escolas.

Monitorização: acompanhamento e melhoria dos processos de inovação.

Avaliação: análise de efeitos, limitações e implicações da inovação.

Reconhecimento: valorização da inovação através de incentivos e recompensas.

Transferência: difusão da inovação através da sua disseminação e expansão.

A palavra que a sigla SMART compõe, utilizada em língua inglesa noutros contextos (por ex., *smart goals, smart learning, smart technologies*), sinaliza metaforicamente que a sustentabilidade da inovação deve ser pensada e promovida de forma *inteligente* — fundamentada, situada, intencional, estratégica, criativa, flexível... — e que as dimensões SMART devem estar articuladas numa conceção holística da sustentabilidade.

A presente Recomendação surge na sequência do trabalho anterior do Conselho Nacional de Educação sobre a inovação pedagógica nas escolas e representa uma extensão desse trabalho.

Em 2023, foi produzido o Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas (CNE, 2023a), o qual explana uma visão *transformadora* da educação — traduzida no seu sentido social, na sua orientação local e sistémica e na sua focalização nos educandos e na aprendizagem — e fornece orientações para o desenho e a análise de iniciativas de inovação de maior ou menor escala. Com base nesse Referencial, foi elaborada a Recomendação sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas (CNE, 2023b), a qual propõe um conjunto de condições favoráveis ao desenvolvimento dessas iniciativas.⁴ Na sequência da produção destes documentos, o Conselho Nacional de Educação dinamizou em 2024 o ciclo de seminários “Diálogos sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas” com a participação de grupos de atores provenientes de escolas, centros de formação e instituições de ensino superior. A partir de um conjunto de *ambições* formuladas a partir do Referencial (CNE, 2023a) e da Recomendação (2023b) sob a forma de questões do tipo *E se...?* (cf. MacGrath, 2023) — por ex., *E se... a escola construir uma visão de educação partilhada?* —, os participantes foram desafiados a traçar cenários de inovação através da identificação de ‘boas práticas’ em curso, novas práticas a desenvolver, implicações e condições a criar. Esses cenários foram reunidos na publicação *Transformar a Educação nas Escolas. 18 Cenários de Inovação* (CNE, 2025a), a qual foi uma das fontes para a elaboração da presente Recomendação.

A Recomendação assenta também na literatura especializada referida no ponto seguinte, no qual se apresenta uma síntese de contributos para a compreensão das dimensões SMART. Após um conjunto de audições realizadas em julho de 2025, que envolveram diversos atores na discussão de uma primeira versão da Recomendação, procedeu-se à redação da sua versão final.⁵

A sustentabilidade da inovação pedagógica

Abundam na literatura especializada e em estudos de organizações internacionais propostas conceptuais e metodológicas para a mudança educativa que poderão apoiar o desenvolvimento de

políticas e práticas de inovação pedagógica (por ex.: Angevine et al., 2019; Fullan, 2006; Hall & Hord, 2015; Hargreaves et al., 2009; OECD, 2015, 2017, 2018, 2021; Schildkamp et al., 2018; Sutch et al., 2008; UNESCO, 2021). Contudo, a investigação sobre a sustentabilidade da mudança é mais escassa e tem sido desenvolvida com focos e em níveis de ensino diversos, não existindo consenso acerca do que a define, dos fatores que a influenciam e de como pode ser avaliada (Hubers, 2020; Prenger et al., 2022; Tappel et al., 2023).

Tendo em vista o desenvolvimento de mudanças educativas sistémicas, Fullan (2006) apresenta sete premissas de uma teoria de ação a cultivar ao longo do tempo:

- (i) Motivação dos atores envolvidos;
- (ii) Desenvolvimento de capacidades profissionais para a melhoria das aprendizagens;
- (iii) Aprendizagem profissional em contexto de ação;
- (iv) Reflexão sobre a ação e ação baseada na reflexão;
- (v) Capacidade para ampliar a mudança, nomeadamente através de redes externas;
- (vi) Conexão e interação entre os níveis micro, meso e macro do sistema educativo;
- (vii) Resiliência (persistência e flexibilidade) nos processos de mudança.

Numa revisão de estudos empíricos, Prenger et al. (2022) identificam quatro ordens de fatores que favorecem a sustentabilidade da inovação e cuja ausência pode dificultá-la, relativos a *características organizacionais*, *características da inovação*, *características pessoais* e *características do contexto*:

Características organizacionais — cultura da escola (visão partilhada da inovação, alinhamento entre a inovação e as políticas da escola; abertura à mudança); liderança distribuída/ democrática, orientada para a inovação e facilitadora da agência coletiva; apoio individualizado e criação de sistemas de mentoria; alocação de recursos, incentivo à inovação e reconhecimento da inovação; colaboração, comunicação, suporte e *feedback*; partilha e disseminação de conhecimento em redes intra/interescolas e com a comunidade; estabilidade profissional (gestores e educadores).

Características da inovação — sustentação na investigação; eficácia quanto ao cumprimento dos objetivos e eficiência quanto à relação entre ganhos e custos, principalmente tendo em conta os benefícios nas aprendizagens; estruturação dos processos de inovação e articulação com outras iniciativas e dimensões da vida escolar; reforço positivo, sustentado na avaliação e partilha.

Características pessoais — atitudes e perceções positivas face à inovação; envolvimento; confiança entre pares e confiança na inovação; experiência e competências profissionais.

Características do contexto — suporte formal externo (políticas, reconhecimento, financiamento, acesso a recursos, apoio técnico e administrativo, formação contínua em função das necessidades); suporte informal externo (motivação e envolvimento das famílias e da comunidade).

A presente Recomendação procura fornecer uma visão integrada dos fatores ou condições de sustentabilidade, organizando-os nas dimensões SMART em seguida explanadas — Suporte, Monitorização, Avaliação, Reconhecimento e Transferência. Pela sua relação de complementaridade, foram agrupadas as dimensões de Monitorização e Avaliação e as dimensões de Reconhecimento e Transferência. Entende-se que a dimensão de Suporte é indispensável às restantes dimensões e que as dimensões de Suporte, Monitorização e Avaliação são indispensáveis às dimensões de Reconhecimento e Transferência. No âmbito das dimensões definidas, são abordados os seguintes aspetos:

A. Suporte	A1. Autonomia das escolas
	A2. Liderança para a aprendizagem
	A3. Colaboração e desenvolvimento profissionais
	A4. Desenho sustentado das iniciativas de inovação pedagógica

B. Monitorização e Avaliação	B1. Uso de dados
	B2. Avaliação das escolas
C. Reconhecimento e Transferência	C1. Valorização e difusão da inovação pedagógica
	C2. Estudo da sustentabilidade da inovação pedagógica

A. Suporte

A dimensão de Suporte constitui um requisito ao desenvolvimento das restantes dimensões e refere-se a condições de desenvolvimento da inovação pedagógica nas escolas que favorecem também a sua sustentabilidade, destacando-se as seguintes: autonomia das escolas, liderança para a aprendizagem, colaboração e desenvolvimento profissionais e desenho sustentado das iniciativas de inovação pedagógica.

A1. Autonomia das escolas

A inovação pedagógica e a sua sustentabilidade requerem um grau considerável de autonomia das escolas. Lima (2024) discute a natureza problemática da autonomia das escolas portuguesas face ao poder central, utilizando a expressão *autonomia heterogovernada* para sublinhar tensões entre a centralidade das escolas em termos pedagógicos e a sua situação periférica na tomada de decisões educativas. Essas tensões agravam-se quando a promulgação de políticas de impulso à mudança não se faz acompanhar da criação das condições necessárias, o que reduz a agência das escolas na concretização dessas políticas. Por exemplo, o autor argumenta que a implementação do projeto político de autonomia e flexibilidade curricular implicaria alterar o modelo organizacional e de governação das escolas, atribuir uma maior centralidade aos órgãos pedagógicos e rever conceções dominantes de escola, avaliação e pedagogia (Lima, 2024).

Embora as políticas e reformas educativas possam ser um motor de mudança, esta exige também a agência das escolas e uma relação de complementaridade entre determinações externas e ações localmente definidas. A existência de constrangimentos à autonomia das escolas pode exigir um posicionamento crítico face às políticas educativas (ou à sua ausência) e a criação de movimentos de contestação, sendo fundamental que as escolas tenham liberdade para a construção de lógicas de ação próprias, recontextualizando as políticas à luz da sua história, das suas circunstâncias e das suas ambições educativas, e traçando caminhos de mudança únicos, estratégicos e criativos por referência a uma visão humanista e democrática da educação. Poderemos assim falar de um processo de territorialização das políticas nacionais que responda a interesses e necessidades diferenciados das comunidades, reconhecendo a participação dos municípios na gestão estratégica da educação e na promoção de ambientes facilitadores da inovação pedagógica.

O desenvolvimento de iniciativas de inovação pedagógica representa um exercício de autonomia que requer autodeterminação, consciência social e uma postura crítica face à relação entre a escola e a sociedade. Implica problematizar as condições socioculturais em que a escola atua, assim como as culturas pedagógicas e organizacionais dominantes e o modo como podem ampliar ou coartar as possibilidades de mudança, traçando caminhos *possíveis*. Contudo, as escolas não podem traçar, percorrer e sustentar esses caminhos sem a existência de políticas que reforcem, numa perspetiva de eficácia e eficiência, a sua autonomia pedagógica e organizacional, a agência e a liberdade criativa dos educadores e os recursos humanos (educadores, técnicos superiores e auxiliares da ação educativa), materiais e financeiros necessários. A estabilidade do corpo docente é também essencial para o desenvolvimento de mudanças sustentáveis, uma vez que a falta de estabilidade pode constituir um fator de desmotivação e desgaste profissional que coloca em risco o compromisso dos educadores com iniciativas de inovação, assim como a sustentabilidade dessas iniciativas a médio e longo prazos.

A.2 Liderança para a aprendizagem

Os processos de liderança desempenham um papel estruturante e estratégico na (re)configuração das culturas escolares e das práticas educativas, tendo também um impacto indireto nas aprendizagens dos educandos (Cabral & Alves, 2020; Carvalho et al., 2021; Davies, 2006; Eacott, 2006; Flores, 2014; Fullan, 2005; Mincu, 2020; Pont et al., 2008; UNESCO, 2018, 2024). Embora existam diversas teorias, modelos e níveis de liderança educacional (Daniëls et al., 2019; Day et al., 2020; Gurr, 2023; Hallinger, 2011;

Schott et al., 2020; Villa Sánchez, 2019), importa sublinhar aqui a *liderança para a aprendizagem*, que se refere ao modo como as escolas podem trabalhar no sentido de promover a aprendizagem dos educandos, sendo a relação entre liderança e aprendizagem mediada pela visão e objetivos da escola relativamente à aprendizagem, por uma atenção persistente aos processos educativos, pela participação dos educadores na gestão colegial desses processos e pela sua capacitação profissional continuada (Day et al., 2020; Hallinger, 2011). Com base na análise de 16 referenciais para a liderança escolar, Cabral et al. (2020) propõem bases para um referencial que integra a liderança para aprendizagem como uma dimensão-chave, apresentando linhas de ação que implicam:

Conferir centralidade ao ensino e à aprendizagem nos processos de liderança;

Providenciar recursos humanos e materiais necessários ao ensino e à aprendizagem;

Apoiar, acompanhar e monitorizar as práticas pedagógicas e os progressos de aprendizagem;

Instituir uma cultura de aprendizagem e avaliação, incluindo sistemas de avaliação e prestação de contas e uma gestão coletiva e reflexiva da qualidade dos processos pedagógicos;

Incrementar condições organizacionais que favoreçam a mudança.

O facto de a avaliação externa das escolas portuguesas sinalizar lacunas no domínio da prestação de serviços educativos parece indicar, ainda que indiretamente, a necessidade de maior desenvolvimento de uma liderança para a aprendizagem. Segundo o estudo de Seabra et al. (2022), no qual foram analisados 77 relatórios de avaliação externa das escolas portuguesas no âmbito do 3.º ciclo de avaliação (disponíveis até outubro de 2021), as principais áreas a necessitar de melhoria nesse domínio eram a supervisão e o acompanhamento do ensino (47 relatórios), a gestão do currículo (50 relatórios) e o desenvolvimento de práticas que promovam uma aprendizagem ativa (46 relatórios). Estas áreas podem ser potenciadas por uma liderança para a aprendizagem, no âmbito da qual os órgãos de gestão pedagógica assumem um papel decisivo. Lima (2020) sublinha a progressiva perda de centralidade e legitimidade destes órgãos em Portugal como um fenómeno paradoxal face à tónica na educação inclusiva e na autonomia curricular e pedagógica nas escolas, salientando a falta de democracia na sua governação. A par do reforço do papel dos órgãos de gestão pedagógica e do desenvolvimento de uma liderança partilhada, importará fomentar a *liderança docente* em sentido amplo, ou seja, a agência dos educadores que, individual ou coletivamente, em contextos formais ou informais, podem influenciar colegas, gestores e outros membros da comunidade no sentido de promover a qualidade da educação (Flores, 2014, 2016; Schott et al., 2020).

O desenvolvimento de uma liderança para a aprendizagem não depende exclusivamente das escolas. Exige a definição de políticas que reforcem a sua autonomia organizacional e pedagógica com o suporte adequado, incluindo a formação dos atores educativos e outros parceiros (por ex., técnicos municipais) no domínio da liderança, assim como a definição de referenciais para as áreas de responsabilidade, o recrutamento e a progressão na carreira dos líderes escolares (Pont et al., 2008).

A.3 Colaboração e desenvolvimento profissionais

Os educadores são os protagonistas principais dos processos de inovação pedagógica e realizam frequentemente mudanças de primeira ordem, de natureza individual, episódica e de impacto limitado. Contudo, a realização de mudanças de segunda ordem implica o desenvolvimento de uma cultura organizacional que promova a colaboração profissional em intervenções coletivas. Desejavelmente, as escolas deveriam constituir comunidades de aprendizagem assentes numa visão de educação partilhada, na atenção coletiva aos processos de aprendizagem e na responsabilização também coletiva por esses processos, na partilha de práticas e na interdependência profissional (Bolívar, 2020). A noção de comunidade de aprendizagem remete para a criação de espaços sociais de aprendizagem através de práticas coletivas de diálogo, reflexão, indagação, partilha, colaboração e ação em função de interesses e metas comuns. Hargreaves e O'Connor (2017) sublinham a centralidade do *capital social* na constituição das comunidades profissionais, o que remete para a promoção da confiança, da interação, da partilha de propósitos e da cooperação. Embora os processos de inovação tenham uma dimensão pessoal inestimável, a relação do *eu* com o *outro* é essencial para o confronto de perspetivas e experiências e para a construção de visões e ações coletivas, e também para a gestão de problemas e a manutenção da

motivação e do bem-estar emocional, desde logo pelo facto de a inovação implicar uma rutura com valores e práticas anteriores e poder gerar sentimentos de insegurança, frustração e resistência. Assim, o desenvolvimento pessoal dos educadores não se dissocia da dimensão interpessoal da mudança, a qual pode contribuir decisivamente para a reconfiguração da sua profissionalidade.

Importará, pois, incrementar tempos e espaços coletivos de partilha, reflexão e tomada decisão no âmbito da inovação pedagógica, construir uma visão estratégica comum acerca dos seus propósitos e desenvolver mecanismos de supervisão pedagógica de natureza transformadora (Vieira & Moreira, 2011) com recurso a estratégias como a mentoria, a observação interpares, as narrativas profissionais, a investigação-ação e a constituição de “círculos de reflexão” (Gardner et al. 2022), numa perspetiva colegial do desenvolvimento profissional docente. Será igualmente importante constituir redes de trabalho na escola, entre escolas e com as comunidades (famílias, autarquias e outros parceiros locais, centros de formação, associações profissionais e instituições de ensino superior), incorporando as vozes de diversos atores na construção de *ambições partilhadas* a partir das quais podem ser desenhados cenários de futuro desejados e planos de ação para os concretizar (MacGrath, 2023). O Relatório de Acompanhamento, Monitorização e Avaliação da Autonomia e Flexibilidade Curricular de 2023 sublinhava a necessidade de se criar um modelo de cooperação entre escolas, visando estimular a inovação em áreas como a liderança, a cultura organizacional e profissional, a gestão do currículo e a autoavaliação e monitorização das mudanças.

Importará, ainda, fomentar a formação contínua dos educadores em articulação com as iniciativas de inovação, reforçando a relação entre ensino, investigação pedagógica e desenvolvimento profissional, e definindo políticas nacionais e locais de valorização da formação (incentivos, recursos, financiamento, tempo e recompensas na carreira) e do papel dos profissionais com formação especializada no desenho, desenvolvimento e avaliação da inovação pedagógica nas escolas. No contexto português, a relação entre a formação pós-graduada dos educadores e as funções educativas que exercem tende a ser ambígua ou mesmo inexistente, o que representa uma deslegitimação da sua qualificação profissional (v. Macedo & Torres, 2024).

A4. Desenho sustentado das iniciativas de inovação pedagógica

O desenho sustentado das iniciativas de inovação lança as bases necessárias à sua consistência, consolidação e expansão, na medida em que implica a reflexão e a tomada de decisões acerca da razão, natureza, direção e condições da mudança. O Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas (CNE, 2023a) pode apoiar o desenho dessas iniciativas, propondo um guião de orientações (pp. 16-17) incidentes nas seguintes dimensões:

Motivos, foco e propósitos da iniciativa de inovação pedagógica;

Inscrição da inovação numa visão transformadora da educação (*educação inclusiva, para a cidadania democrática, para a sustentabilidade, digital, para aprendizagem ao longo da vida*);

Articulação com políticas (trans)nacionais e o projeto educativo da escola;

Implicações na gestão do currículo e nas abordagens pedagógicas;

Estratégias de monitorização, avaliação e disseminação a usar;

Condições necessárias para favorecer o desenvolvimento e a expansão da inovação.

O ponto de partida para a inovação pedagógica é o reconhecimento da necessidade de mudar. Esse reconhecimento terá de assentar em estudos de diagnóstico para a definição de prioridades pedagógicas, incluindo a análise dos relatórios de avaliação interna e externa das escolas, assim como dos resultados académicos dos educandos na avaliação interna e externa das aprendizagens. O desenho de planos de inovação deverá ser realizado de forma colegial entre gestores e educadores, podendo envolver outros intervenientes, nomeadamente os educandos, as famílias, os municípios, as instituições de ensino superior e outros parceiros da comunidade, de forma a integrar vozes diversas e favorecer um comprometimento coletivo no seu desenvolvimento, monitorização e avaliação.

Seja qual for o foco da inovação pedagógica, ela deverá potenciar o sucesso educativo dos educandos e contribuir para uma educação humanista e democrática, alinhando-se com políticas edu-

cativas (trans)nacionais e o projeto educativo da escola, e baseando-se em conhecimento científico internacional relevante, em particular nas áreas do currículo, da pedagogia e dos processos de inovação. Assim, é fundamental clarificar o quadro ético-conceitual que sustenta e justifica as iniciativas de inovação, o que irá determinar a sua natureza e os seus efeitos. É também importante analisar as condições existentes e a criar para a consecução do plano traçado, antecipando obstáculos e estratégias de superação de forma a torná-lo viável e sustentável.

B. Monitorização e Avaliação

As dimensões de Monitorização e Avaliação são complementares e reportam-se à análise de processos e impactos da inovação pedagógica, sem a qual não é possível compreendê-la e expandi-la. A Monitorização envolve o acompanhamento e a melhoria dos processos de mudança ao longo do seu desenvolvimento e a Avaliação incide nos seus efeitos, limitações e implicações, podendo ser realizada em momentos de balanço e no final desses processos. Estas dimensões supõem a existência das condições de Suporte acima referidas, dando-se aqui especial atenção ao papel do uso de dados e da avaliação das escolas na análise e melhoria das iniciativas de inovação pedagógica.

B1. *Uso de dados*

A monitorização e a avaliação das iniciativas de inovação pedagógica requerem um olhar investigativo sobre os processos e efeitos dessas iniciativas, implicando a recolha e a análise de dados qualitativos e quantitativos que podem reportar-se a diversos aspetos, em particular às práticas curriculares e pedagógicas, às aprendizagens dos educandos, às suas vivências dos processos de mudança, ao desenvolvimento profissional dos educadores e à sua satisfação e bem-estar. O tipo de dados a recolher depende dos objetivos traçados, os quais também determinam os métodos a usar, entre os quais podemos destacar: a análise de desempenhos e resultados de aprendizagem dos educandos; o inquérito por questionário e entrevista; a observação; e a análise de narrativas profissionais e de documentos da prática. Garantir a credibilidade dos resultados requer a construção de instrumentos de avaliação diversificados e adequados aos objetivos definidos, alguma diversidade de métodos e fontes com vista à sua triangulação, assim como a combinação de dados indiretos e diretos sobre os processos e os efeitos da inovação pedagógica (por ex., cruzar a análise de perceções dos educandos sobre as competências desenvolvidas com a análise das competências evidenciadas nos seus desempenhos).

Na avaliação dos impactos da inovação sobre as aprendizagens, que são o seu foco central, uma das fontes de informação a considerar são os resultados académicos dos educandos na avaliação interna e externa das aprendizagens. No estudo de Seabra et al. (2022), eram apontadas necessidades de melhoria dos resultados académicos em 51 dos 77 relatórios de avaliação externa das escolas analisados, o que sinaliza a necessidade de repensar a gestão do currículo e as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação. Contudo, não é suficiente analisar níveis de classificação, sendo essencial estabelecer relações entre as competências disciplinares e transversais visadas nas iniciativas de inovação e as competências evidenciadas pelos educandos nos momentos de avaliação das aprendizagens. Ao nível da avaliação interna das aprendizagens, isto implica desenhar modalidades de avaliação (formativa e sumativa) articuladas com as mudanças em curso e que incluam a análise das competências visadas através da observação, da autoavaliação e do uso de rubricas de avaliação (critérios, indicadores e níveis de desempenho) centradas nessas competências. Ao nível da avaliação externa das aprendizagens, será necessário atentar nas competências que se relacionem mais diretamente com os objetivos da inovação e perceber em que grau são evidenciadas pelos educandos. Em ambos os casos, será importante analisar progressos, áreas de dificuldade e melhorias a efetuar aos níveis curricular e pedagógico.

Para além de atender aos resultados de aprendizagem dos educandos, há que atender também aos seus processos de aprendizagem (*como aprendem*), nomeadamente através da observação, do diálogo reflexivo e da autorregulação de atitudes, comportamentos, estilos e estratégias de aprendizagem. As perceções dos educandos acerca das experiências de inovação que vivenciam (*como se sentem, o que aprendem, que estratégias mobilizam, que dificuldades enfrentam, que sugestões propõem*.) são essenciais à monitorização e avaliação da mudança, reforçando sua participação ativa na reconfiguração das práticas.

O uso de dados requer uma cultura organizacional focada na experimentação, análise e melhoria de práticas, o envolvimento das lideranças na recolha e análise de dados, a existência de estruturas de

colaboração e desenvolvimento profissional, instrumentos e processos de avaliação adequados, tempo e recursos (Hoogland et al., 2016). Importa, ainda, compreender que os processos inerentes ao uso de dados — perceber, interpretar e formular implicações para a ação — são influenciados por diversos fatores que podem afetar a sua eficácia. Coburn & Turner (2011) assinalam algumas tensões a este nível:

As crenças, o conhecimento e as motivações pessoais podem dificultar a construção de consensos acerca do que os dados significam, das decisões a tomar e das ações a desenvolver;

Os modos de acesso aos dados e a configuração de rotinas informais ou formais para a sua discussão determinam o que se discute, com quem, quando e durante quanto tempo, podendo abrir ou fechar oportunidades de aprendizagem profissional;

As relações de poder e autoridade (por ex., entre os educadores e os gestores, ou entre as escolas e o poder central) podem interferir nos processos de interpretação de dados e nas implicações que deles se extraem;

O uso de dados pode ser encarado como uma condição de desenvolvimento da escola, mas também como um mecanismo de vigilância e controlo no âmbito de sistemas de prestação de contas.

Estas tensões, a par da exigência técnica do uso de dados, complexificam esta tarefa e explicam as dificuldades que apresenta para os atores educativos. A formação dos gestores e educadores neste campo é uma condição necessária, associando o desenvolvimento da sua literacia investigativa à ação educativa no âmbito dos processos de inovação (Jimerson & Wayman, 2015). Outra condição importante será a constituição de equipas qualificadas de suporte ao uso de dados, integrando educadores, gestores e um facilitador externo (que pode ser um especialista no uso de dados), no sentido de apoiar a tomada de decisões baseada em evidências (Hubers et al., 2017; Schildkamp et al., 2018; Tappel et al., 2022).

B.2 Avaliação das escolas

A avaliação externa e interna das escolas deverá incluir a inovação pedagógica e a sua sustentabilidade como um dos seus focos de análise, permitindo compreender em que medida uma determinada mudança é eficaz, porquê e em que condições, e traçar linhas de melhoria e expansão. Essa análise deverá ter em conta as características e o contexto da escola, o que significa que a avaliação da inovação deverá ser diferenciada e não padronizada ou indiferente às circunstâncias em que se realiza.

Embora a avaliação externa das escolas no contexto português conferira centralidade à dimensão curricular e pedagógica, os docentes expressam dúvidas acerca do seu impacto nesses níveis (Barreira et al., 2023; Sousa & Pacheco, 2018). Por outro lado, essa avaliação encerra tensões entre o seu propósito de melhorar a educação e a lógica de prestação de contas que também lhe preside. A este propósito, Peralta (2015) refere quatro possíveis *efeitos colaterais* dessa avaliação:

(i) O efeito espelho, ou seja, a tendência das escolas para a convergência de práticas padronizadas à luz das normas da avaliação;

(ii) O efeito sombra, traduzido em atitudes de dependência das escolas face à avaliação e na sua desresponsabilização e falta de autonomia na tomada de decisões;

(iii) O efeito crivo, que leva as escolas a exibir apenas os desempenhos que considera mais favoráveis a uma avaliação positiva;

(iv) O efeito mancha, relativo ao estigma provocado pelos rankings, nos quais as escolas são comparadas entre si sem serem consideradas as circunstâncias diferenciadas em que operam.

As escolas deverão discutir os dilemas e tensões que atravessam os processos de avaliação externa e desenvolver estratégias colegiais para a sua superação, de forma a regular a sua atividade e projetar o seu desenvolvimento da forma que lhes parecer mais adequada. Isto implica que os modelos de autoavaliação sejam construídos não só em função dos critérios da avaliação externa, mas também em articulação com os projetos educativos, os planos estratégicos e as iniciativas de inovação das escolas, possibilitando a recolha de dados relevantes à compreensão e transformação das práticas educativas.

Em Portugal, a autoavaliação das escolas constitui a base da sua avaliação externa e um dos domínios do seu quadro de referência (IGEC, 2018), o que deverá instigar a melhoria das práticas autoavaliativas. Avalia-se, entre outros aspetos, o seu impacto no desenvolvimento curricular e pedagógico e na promoção de uma educação inclusiva. No estudo de Seabra et al. (2022), o impacto da autoavaliação foi identificado como uma área a melhorar numa parte significativa dos relatórios de avaliação externa analisados (48 em 77 relatórios), o que parece sinalizar a necessidade de incrementar processos internos de monitorização e avaliação mais eficazes, favoráveis a mudanças coletivas e sustentáveis. Desta perspetiva, a autoavaliação pode favorecer a construção de culturas de inovação e a avaliação externa pode assumir uma função de *metarregulação*, promovendo e acompanhando os processos de autorregulação das escolas ao invés de assumir uma lógica de inspeção e controlo (Honning et al., 2022).

A autoavaliação da inovação requer uma liderança para a aprendizagem e o envolvimento de diversos atores na reflexão sobre os efeitos das mudanças efetuadas, incluindo os educandos, as famílias e as equipas educativas dos municípios. A sua eficácia pode ser fomentada através da definição de momentos estratégicos de uso de dados, da desburocratização de procedimentos e da criação de canais de comunicação e divulgação.

C. Reconhecimento e Transferência

O Reconhecimento reporta-se à valorização da inovação pedagógica e é uma condição necessária à Transferência, sendo esta também uma forma de a valorizar. A Transferência refere-se à difusão da inovação através da disseminação (transferência de conhecimento) e expansão (transferência da inovação para um maior grupo de pessoas ou instituições). Estas dimensões requerem condições de Suporte, Monitorização e Avaliação, sublinhando-se aqui a valorização e a difusão da inovação, assim como o estudo da sustentabilidade da inovação.

C.1 Valorização e difusão da inovação pedagógica

O reconhecimento da inovação requer políticas de incentivo e recompensa da participação das escolas na mudança educativa, constituindo uma condição indispensável à motivação dos seus atores. A avaliação interna e externa das escolas e a avaliação do desempenho docente deverão dar um lugar de destaque à inovação pedagógica, contribuindo para a sua visibilidade e expansão. Também a formação dos educadores deverá tomar a inovação pedagógica e a investigação pedagógica como eixos de desenvolvimento profissional e de desenvolvimento das escolas. A relação entre formação, inovação e progressão na carreira deverá ser reforçada, reconhecendo-se que a qualificação profissional ao longo da carreira implica a indagação das práticas educativas e que esta representa uma oportunidade de crescimento profissional.

Partindo da análise de modelos de difusão da inovação e de estudos sobre inovação educacional, Walford (2017) sublinha a natureza emergente, incerta e potencialmente turbulenta ou mesmo conflitual dos processos de mudança nas escolas, assim como a influência de fatores pessoais e socio-organizacionais nesses processos, propondo uma perspetiva *mediacional* segundo a qual os atores educativos são intérpretes e autores da mudança. Assim, a difusão da inovação resulta sempre de processos adaptativos e pode encontrar resistências, importando compreender o que as explica e trabalhar no sentido da sua superação. Importará gerir dissensos e negociar consensos de forma a que todos os envolvidos se sintam respeitados, motivados e comprometidos na busca de um bem comum, encarando-se a resistência à mudança como um elemento intrínseco à reconfiguração da identidade profissional e definindo estratégias colegiais que possam potenciar a adesão à mudança. Não é demais sublinhar que esta adesão se concretiza, em primeira instância, ao nível individual e que depende de crenças, valores, motivações e prioridades pessoais, sendo necessário investir no diálogo, na colaboração e na partilha de experiências como formas de compreender as potencialidades da mudança, nomeadamente ao nível da aprendizagem dos educandos. Constatar os efeitos positivos da inovação pedagógica nas aprendizagens é um fator determinante da adesão dos educadores aos processos de mudança, o que remete para a importância da avaliação das aprendizagens no seu âmbito, como já foi sublinhado.

As estratégias de difusão devem basear-se no modo como as pessoas aprendem e ajustam os seus comportamentos no seio de grupos e organizações, implicando processos de *imitação*, *iteração*,

improvisação, inspiração, imigração (deslocação das pessoas que inovam para outros contextos) e *interpretação* (Bentley, 2009). Angevine et al. (2019) propõem um conjunto de atividades que podem favorecer a difusão da mudança:

Disseminar 'boas práticas' entre comunidades (por ex., participar em relatos de estudos de caso, vídeos, *blogs* e outros veículos de comunicação para disseminar a inovação e promover a adesão à mesma);

Acelerar a ampliação da inovação em contextos similares, através de movimentos e campanhas de promoção e comunicação;

Estudar a eficácia da inovação em contextos diversos, através de projetos de investigação que integrem dados qualitativos e quantitativos;

Estudar a eficácia das práticas de ampliação da inovação, as adaptações realizadas e os aspetos a melhorar.

A disseminação ou transferência de conhecimento produzido no âmbito da inovação pedagógica começa na escola, em espaços de reflexão coletiva (órgãos pedagógicos, seminários de reflexão, comunidades profissionais.), mas deve alargar-se também para fora da escola, desde logo em ações junto das comunidades e envolvendo as famílias, e também em fóruns profissionais diversos. É importante que os educadores produzam e divulguem narrativas profissionais que facilitem a coletivização do conhecimento produzido e inspirem outros profissionais à mudança. A este propósito, Shulman (2004) sublinha o valor das narrativas enquanto casos que tornam públicas as experiências privadas e que favorecem uma aprendizagem profissional baseada na experiência (dos autores das narrativas e dos seus leitores), constituindo uma espécie de *língua franca* das comunidades de desenvolvimento profissional.

A expansão da inovação no seio da escola e para outras escolas implica a constituição de redes de inovação. No seio das escolas, será importante fomentar processos de colaboração e de supervisão colegial que fomentem uma adesão progressiva à mudança, em comunidades (multi)disciplinares cada vez mais alargadas. Quanto à criação de redes de escolas, podem assumir diversos formatos (Paniagua & Istance, 2018): escolas que partilham entre si as suas experiências de inovação; escolas que promovem o mesmo tipo de inovação em função de princípios pedagógicos comuns; ou escolas focadas no desenvolvimento profissional dos educadores como suporte a processos de inovação. Podem ainda ser estabelecidas parcerias com outras entidades (autarquias, instituições de ensino superior, centros de formação, associações profissionais e organismos da administração pública), em redes que apoiem o desenvolvimento e a difusão da inovação em larga escala.

C.2 Estudo da sustentabilidade da inovação pedagógica

Estudar a sustentabilidade da inovação pedagógica permite identificar os fatores que a facilitam ou dificultam num determinado contexto e produzir conhecimento útil a outros contextos, sendo necessário compreendê-la na sua complexidade e abandonando uma visão única, linear e ordenada da mudança educativa.

Hargreaves (2002) utiliza a metáfora da biodiversidade dos ecossistemas naturais para sublinhar que, tal como eles, também as escolas necessitam da diversidade profissional para efetuar mudanças educativas sustentáveis. Na mesma linha de pensamento, Hubers (2020) sublinha que a sustentabilidade da mudança não se traduz necessariamente em processos de fidelidade às mudanças originalmente efetuadas ou mesmo em processos de adaptação local, argumentando que o foco da análise da sustentabilidade deverá estar nos processos de aprendizagem e mudança comportamental observados ao nível individual e organizacional e que, embora esses processos possam não representar uma continuidade de iniciativas anteriores, são um reflexo dessas iniciativas. A autora apresenta algumas recomendações para o estudo da sustentabilidade como um fenómeno longitudinal e dinâmico, a seguir sintetizadas:

Determinar por que motivos e como a mudança educativa afeta aspetos centrais da prática diária dos educadores;

Compreender os processos de aprendizagem profissional e as mudanças efetuadas aos níveis individual e organizacional, procurando, se possível, estabelecer relações entre esses dois níveis;

Determinar o que necessita de ser avaliado em termos das aprendizagens dos educandos e como o fazer, recorrendo preferencialmente a vários métodos;

Determinar em que medida os ganhos obtidos nas aprendizagens estão relacionados com as aprendizagens profissionais e organizacionais;

Analisar o processo de mudança ao longo do tempo, recolhendo e analisando dados em diferentes momentos e procurando compreender por que razões a mudança ocorreu de determinada forma e em que condições ocorreu.

Para além da dimensão temporal da sustentabilidade (transferência ao longo do tempo), ela tem também uma dimensão espacial. Hargreaves (2002) utiliza o conceito de *geografias sociais* para referir os modos como as mudanças são situadas, distribuídas ou redefinidas quando transpostas de um lugar para outro. O autor argumenta que as oportunidades de mudança e a sua sustentabilidade podem ser diferenciadas em resultado de estratégias que beneficiam umas escolas em detrimento de outras (como é o caso de programas de financiamento à inovação que abrangem apenas algumas escolas), ou em resultado de estratégias que visam mudanças em larga escala a partir de medidas legislativas e da prestação de contas, desconsiderando as variáveis contextuais e retirando autonomia às escolas. O estudo da sustentabilidade da inovação pedagógica implica, assim, considerar as forças que afetam a sua natureza e o seu impacto, o que evidencia a dimensão ética e política da sustentabilidade, relativa à inclusão e à equidade nos processos de mudança. Não importará simplesmente ampliar esses processos, mas também criar medidas de apoio para que todas as escolas possam mudar, com particular atenção às escolas em situação de maior vulnerabilidade, reconhecendo que a incorporação da mudança nas culturas escolares pode ser feita a diferentes ritmos e intensidades, com resultados também distintos.

Tendo em consideração a complexidade inerente à sustentabilidade da inovação pedagógica, o seu estudo requer uma análise essencialmente qualitativa, longitudinal e multidimensional. Os estudos de caso, simples e múltiplos, realizados pelas escolas ou com a colaboração de entidades externas, podem constituir uma abordagem adequada para compreender o modo como a inovação é incorporada nas culturas escolares, fornecendo bases para a compreensão e melhoria das condições para a sua sustentabilidade. O projeto *DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender*, dinamizado pelo Conselho Nacional de Educação em colaboração com as escolas (CNE, 2024, 2025b), representa um contributo importante para o estudo e divulgação da mudança nas escolas, dando a conhecer práticas educativas que podem inspirar outros profissionais. As entidades governativas podem também promover o estudo e a difusão da inovação em parceria com as escolas, por exemplo através de fóruns, publicações, observatórios da inovação ou programas de difusão.

Recomendações

As recomendações em seguida apresentadas decorrem de pressupostos e princípios de ação acima explanados e reportam-se às dimensões SMART — *Suporte, Monitorização, Avaliação, Reconhecimento e Transferência* -, tendo sido agrupadas as dimensões de Monitorização e Avaliação, bem como as dimensões de Reconhecimento e Transferência, pela relação de complementaridade entre elas. As recomendações abrangem quatro níveis de intervenção — políticas educativas, culturas escolares (pedagógicas e organizacionais), iniciativas de inovação e desenvolvimento profissional -, implicando o diálogo e uma ação concertada entre diversos intervenientes: entidades governamentais, gestores das escolas, educadores, famílias, autarquias, associações profissionais, entidades de formação e equipas de avaliação externa das escolas.⁶

Reconhece-se que estas recomendações traçam um cenário de ação ambicioso que remete para a complexidade da sustentabilidade de mudanças de segunda ordem. Reconhece-se, ainda, que a existência de desigualdades estruturais entre as escolas pode determinar prioridades e graus de exequibilidade distintos face ao que se propõe. Entende-se, assim, que a sustentabilidade da inovação deverá ser entendida, tal como a inovação, como um fenómeno situado e projetivo, situado entre o real e o ideal, no campo das *possibilidades*. A existência de constrangimentos à operacionalização das recomendações não deverá, portanto, conduzir à inércia ou ao ceticismo, devendo antes ser encarada como mais um motivo para trabalhar no sentido da sua concretização.

1 – Suporte

As recomendações de Suporte referem-se a condições de desenvolvimento da inovação pedagógica nas escolas que favorecem a sua sustentabilidade, destacando-se a autonomia das escolas, a liderança para a aprendizagem, culturas de colaboração e desenvolvimento profissional e o desenho sustentado das iniciativas de inovação.

1.1 – Definir políticas nacionais e locais que reforcem a autonomia organizacional e pedagógica das escolas, fomentem a articulação entre a governação central e as necessidades dos territórios e valorizem a agência das escolas na mudança em função da sua história, das suas circunstâncias e das suas ambições educativas.

1.2 – Definir políticas nacionais e locais de alocação estratégica dos recursos humanos (educadores, técnicos superiores e auxiliares da ação educativa), materiais e financeiros necessários ao desenvolvimento sustentável de iniciativas de inovação pedagógica nas escolas e elevar a estabilidade do corpo docente de modo a favorecer a continuidade e a expansão da mudança.

1.3 – Reforçar mecanismos de incentivo, apoio e recompensa da formação dos educadores como eixo estratégico de desenvolvimento das escolas e potenciar o papel dos profissionais mais qualificados no âmbito das iniciativas de inovação pedagógica.

1.4 – Construir referenciais para o desenvolvimento de uma liderança para a aprendizagem nas escolas, definindo áreas de responsabilidade, critérios de recrutamento e condições de progressão na carreira dos líderes escolares.

1.5 – Promover a formação dos atores educativos, em particular os gestores e educadores, sobre processos de liderança para a aprendizagem que favoreçam o alinhamento entre estratégias organizacionais e práticas de inovação pedagógica.

1.6 – Desenvolver uma liderança para a aprendizagem nas escolas e reforçar o papel dos órgãos de gestão pedagógica e da liderança docente, incrementando processos de apoio à inovação pedagógica: tempo, reflexão, colaboração, supervisão colegial e desenvolvimento profissional.

1.7 – Definir necessidades e prioridades de inovação pedagógica nas escolas através de estudos de diagnóstico que incluam a análise dos relatórios de avaliação interna e externa da escola e dos resultados académicos dos educandos na avaliação interna e externa das aprendizagens.

1.8 – Desenhar iniciativas de *inovação* pedagógica alinhadas com uma visão humanista e democrática da educação e articuladas com os avanços do conhecimento nas áreas do currículo, da pedagogia e dos processos de inovação, as políticas educativas (trans)nacionais, a carta educativa do município e o projeto educativo da escola, prevendo estratégias coletivas de intervenção, monitorização, avaliação e difusão.

1.9 – Integrar a participação de diversos atores (gestores, educadores, educandos, encarregados de educação, municípios, instituições de ensino superior e outros eventuais parceiros) no desenho das iniciativas de inovação pedagógica, fomentando a colaboração, a constituição de redes de inovação e um comprometimento coletivo no desenvolvimento, monitorização e avaliação da mudança.

1.10 – Analisar as condições existentes e a criar para a consecução dos planos de inovação pedagógica traçados, antecipando obstáculos e estratégias de superação de forma a tornar esses planos viáveis e sustentáveis.

2 – Monitorização e Avaliação

As recomendações de Monitorização e Avaliação referem-se à monitorização de processos de inovação pedagógica nas escolas e à avaliação dos seus resultados, limitações e implicações. A sua concretização supõe a existência das condições de Suporte acima propostas, destacando-se aqui o papel do uso de dados e da avaliação das escolas na análise e melhoria das iniciativas de inovação pedagógica.

2.1 – Promover a formação dos gestores e dos educadores sobre processos de monitorização e avaliação da inovação pedagógica, em particular sobre o uso de dados, promovendo a sua literacia investigativa em articulação com as iniciativas de inovação pedagógica.

2.2 – Desenvolver processos internos de monitorização e avaliação das iniciativas de inovação pedagógica nas escolas por referência a um plano estratégico, fomentando a construção de culturas escolares assentes numa visão humanista e democrática da educação e na indagação colaborativa das práticas educativas.

2.3 – Criar condições de apoio ao uso de dados na monitorização e avaliação das iniciativas de inovação pedagógica nas escolas: envolvimento das lideranças, equipas de suporte com o apoio de educadores qualificados e de especialistas, desburocratização de procedimentos, canais de comunicação e disseminação, tempo e recursos.

2.4 – Recolher e analisar dados que respondam aos objetivos das iniciativas de inovação pedagógica, com especial incidência nas práticas curriculares e pedagógicas, nos processos e resultados da aprendizagem dos educandos, nas perceções dos educandos acerca das suas vivências e no desenvolvimento profissional, satisfação e bem-estar dos educadores, identificando ganhos, limitações e implicações futuras.

2.5 – Articular a avaliação interna das aprendizagens com a monitorização e a avaliação das iniciativas de inovação pedagógica, identificando progressos e áreas de dificuldade nas competências disciplinares e transversais visadas e nos processos de aprendizagem dos educandos, e traçando medidas de melhoria.

2.6 – Analisar os resultados da avaliação externa das aprendizagens com incidência na relação entre as competências evidenciadas pelos educandos e as competências visadas nas iniciativas de inovação pedagógica, identificando progressos e áreas de dificuldade, e traçando medidas de melhoria.

2.7 – Elevar a credibilidade dos resultados da análise de dados através do uso de métodos e instrumentos adequados, da triangulação de métodos e fontes e da combinação de dados indiretos e diretos sobre processos e efeitos das iniciativas de inovação pedagógica.

2.8 – Ajustar as estratégias de monitorização de processos e avaliação de resultados em função dos problemas encontrados e das necessidades sentidas, a partir da clarificação contínua do quadro ético-conceitual que sustenta e justifica a inovação pedagógica.

2.9 – Garantir que a avaliação interna e externa das escolas confere um lugar de relevo à inovação pedagógica, permitindo compreender em que medida ela é eficaz, porquê e em que condições, traçando linhas de melhoria e expansão, e promovendo a capacidade de autorregulação da qualidade educativa nas escolas.

2.10 – Promover a participação da comunidade escolar, das famílias e da equipa educativa do município na reflexão sobre os resultados da avaliação interna e externa das aprendizagens dos educandos e da avaliação interna e externa das escolas, identificando eventuais limitações, tensões e dilemas que afetam as práticas de avaliação e desenvolvendo estratégias colegiais para a sua superação.

3 – Reconhecimento e Transferência

As recomendações de Reconhecimento e Transferência referem-se à valorização, disseminação e expansão da inovação pedagógica nas escolas. A sua concretização supõe a existência das condições de Suporte, Monitorização e Avaliação acima propostas, sublinhando-se aqui a valorização e a difusão da inovação, assim como o estudo da sustentabilidade da inovação.

3.1 – Valorizar a inovação pedagógica e a sua difusão como eixos de desenvolvimento das escolas por referência a uma visão humanista e democrática da educação, promovendo a coletivização e a transferência do conhecimento profissional construído, assim como a identificação e a superação de resistências à mudança.

3.2 – Dar relevo à participação dos educadores em iniciativas de inovação pedagógica no âmbito da avaliação interna das escolas, da avaliação do desempenho docente e da progressão na carreira, contribuindo para a valorização, visibilidade e expansão da mudança.

3.3 – Reforçar a relação entre formação, inovação e progressão na carreira, reconhecendo que a qualificação profissional dos educadores implica o seu investimento na melhoria das práticas educativas e que o seu envolvimento na inovação pedagógica favorece o seu desenvolvimento profissional.

3.4 – Documentar as iniciativas de inovação pedagógica de forma a permitir a sua apreciação, disseminação e expansão (em relatórios institucionais, narrativas profissionais, estudos de caso, portefólios de ensino.).

3.5 – Aprimorar competências de comunicação oral e escrita dos educadores para a disseminação das práticas de inovação pedagógica em fóruns diversos.

3.6 – Incentivar e apoiar a partilha e a análise de casos de inovação pedagógica no seio das escolas (órgãos de gestão pedagógica, comunidades de aprendizagem, seminários.), em fóruns e associações profissionais e no âmbito de programas de formação de educadores.

3.7 – Expandir a inovação pedagógica numa lógica de recontextualização e flexibilização de práticas, através de processos de colaboração e de supervisão colegial e da constituição de comunidades de aprendizagem (multi)disciplinares e de redes de escolas inovadoras, buscando parcerias com outras entidades (autarquias, instituições de ensino superior, centros de formação, associações profissionais e organismos da administração pública).

3.8 – Estudar a sustentabilidade das iniciativas de inovação pedagógica com incidência nas mudanças individuais e organizacionais observadas e na relação entre elas, reconhecendo a natureza situada e multidimensional da mudança, identificando fatores que a dificultam ou favorecem e traçando medidas de melhoria ajustadas aos contextos.

3.9 – Desenvolver iniciativas de apoio à compreensão, disseminação e expansão de práticas inovação pedagógica (programas, observatórios nacionais, regionais ou locais, estudos, publicações, repositórios de 'boas práticas'), envolvendo a colaboração entre as escolas e outras entidades (autarquias, instituições de ensino superior, centros de formação, associações profissionais, organismos da administração pública e o Conselho Nacional de Educação).

3.10 – Promover a equidade dos processos de promoção, análise e expansão da inovação pedagógica nas escolas: criar programas inclusivos de apoio à mudança, definir regras de avaliação externa das escolas que sejam sensíveis à sua diversidade e fomentar o apoio a escolas de comunidades especialmente vulneráveis (pobreza, falta de acesso a serviços básicos, discriminação racial/étnica/linguística, exclusão social, violência.) e/ou com situações de insucesso e abandono escolares significativos.

Referências

Angevine, C., Cator, K., Liberman, B., Smith, K., & Young, V. (2019). *Designing a process for inclusive innovation. A radical commitment to equity*. Digital Promise. Accelerating Innovation in Education. <https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2019/11/Designing-a-Process-for-Inclusive-Innovation.pdf>

Barreira, C., Vaz-Rebelo, M. P., & Bidarra, M. D. A. (2023). Avaliação externa de escolas: Do desempenho das escolas às perceções dos docentes sobre os efeitos no decorrer do terceiro ciclo avaliativo. *Indagatio Didactica*, 15(3), 36-53. <https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31876>

Bentley, T. (2009). Innovation and diffusion as theory of change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 29-46). Springer.

Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: O que nos diz a investigação à escala global. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 17-32). Fundação Manuel Leão.

Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). (Coords.). *Gestão escolar e melhoria das escolas. O que nos diz a investigação*. Fundação Manuel Leão.

Cabral, I., Alves, J. M., Cunha, R. S., & Bolívar, A. (2020). Bases para a construção de um referencial para a melhoria das práticas de liderança e gestão escolar. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 163-180). Fundação Manuel Leão.

Carvalho, M., Cabral, I., Verdasca, J. L., & Alves, J. M. (2021). Strategy and strategic leadership: A scoping review. *Frontiers in Education*, 15, 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.706608>

Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(4), 173-206. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>

Conselho Nacional de Educação (2023a). *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas*. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes/2122-referencial-para-a-inovacao-pedagogica-nas-escolas>

Conselho Nacional de Educação (2023b). *Recomendação sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas*. https://cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Inovacao_Pedagogica_nas_Escolas.pdf (Recomendação n.º 4/2023, de 11 de dezembro).

Conselho Nacional de Educação (2024). *DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender – 2023*. https://www.cnedu.pt/content/DICA/Publicacao_integral/PublicacaoDICA2023.pdf

Conselho Nacional de Educação (2025a). *Transformar a educação nas escolas. 18 cenários de inovação*. Contributos do Ciclo de Seminários “Diálogos sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas” (Coord.: Flávia Vieira). <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes>

Conselho Nacional de Educação (2025b). *DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender – 2024*. https://www.cnedu.pt/content/DICA/DICA_2024/Versao_Integral_DICA2024/DICA2024.pdf

Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614324.pdf>

Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>

Davies, B. (2006). Processes not plans are the key to strategic development. *Management in Education*, 20(2), 11-15. <https://doi.org/10.1177/089202060602000204>

Eacott, S. (2006). Strategy: An educational leadership imperative. *Perspectives on Educational Leadership*, 7 (s/p). <http://hdl.handle.net/1959.13/44901>

Flores, M. A. (Coord.). (2014). *Profissionalismo e liderança dos professores*. De Facto Editores.

Flores, M. A. (2016). Escola e sala de aula: A liderança dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Professores e escolas: Conhecimento, formação e ação* (pp. 31-54). Universidade Católica Editora.

Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability. System thinkers in action*. Corwin Press.

Fullan, M. (2006). *Change theory. A force for school improvement*. Centre for Strategic Education. Seminar Series Papers, No. 157. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>

Gardner, F., Southall, A. E., & Baxter, L. (2022) Effectively supporting teachers: A peer supervision model using reflective circles. *Teachers and Teaching*, 28(3), 369-383. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062727>

Gurr, D. (2023). *A think-piece on leadership and education*. UNESCO. Paper commissioned for the 2024/5 Global Education Monitoring Report, Leadership and Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384529>

Hall, G. T., & Hord, S. M. (2015). *Implementing change. Patterns, principles and potholes* (4th ed.). Pearson.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>

Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3, 189-214. <https://doi.org/10.1023/A:1021218711015>

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2009) (Eds.). *Second international handbook of educational change*. Springer.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74-85. <https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2017-0004>

Honingh, M., Genugten, V., Gooyert, V., & Blom, R. (2022). What is the impact of a principle-based inspection approach? *School Effectiveness and School Improvement*, 33(2), 236-259. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1977340>

Hoogland, I., Schildkamp, K., van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., Veldkamp, B., & Dijkstra, A. M. (2016). Prerequisites for data-based decision making in the classroom: Research evidence and practical illustrations. *Teaching and Teacher Education*, 60, 277-386. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.012>

Hubers, M. D. (2020). Paving the way for sustainable educational change: Reconceptualizing what it means to make educational changes that last. *Teaching and Teacher Education*, 93(1): 103083, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103083>

Hubers, M. D., Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Pieters, J. (2017). The quest for sustained data use: Developing organizational routines. *Teaching and Teacher Education*, 57, 509-521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.007>

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) (2018). *Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas: Quadro de referência*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf

Jimerson, J. B., & Wayman, J. C. (2015). Professional learning for using data: Examining teacher needs and supports. *Teachers College Record*, 117(4), 1-36. <https://doi.org/10.1177/016146811511700405>

Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: Quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 172-192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>

Lima, L. (2024). Cinquenta anos de mudanças da educação em democracia: Revolução, reforma, governação. In J. C. Ribeiro, M. Martins, & E. Rodrigues (Eds.), *50 anos do 25 de Abril: Memórias e reflexões sobre as mudanças da sociedade portuguesa* (pp. 221-245). UMinho Editora.

Macedo, E. T., & Torres, L. L. (2024). As políticas educativas e a formação pós-graduada de professores: Um estudo sobre professores com doutoramento no sistema de ensino não superior. In E. Vilarinho (Coord.), *A educação como bem público: Políticas, tendências e controvérsias* (pp. 543-558). Instituto de Educação da Universidade do Minho.

MacGrath, J. (2023). *What systematic connections should we have around schools to support the work of teachers? Global lessons and the potential of ambition loops*. OECD Education Working Paper No. 296. <https://dx.doi.org/10.1787/77de597c-en>

Mincu, M. (2022). Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. *Prospects*, 52, 231-242. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09625-6>

OECD (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>

OECD (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. <https://doi.org/10.1787/9789264272724-en>

OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

OECD (2021). *Education policy outlook 2021: Shaping responsive and resilient education in a changing world*. <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>

Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>

Peralta, H. (2015). Um olhar descomprometido sobre a avaliação externa das escolas. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Avaliação externa das escolas* (pp. 239-251). https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing:

https://www.oecd.org/en/publications/2008/07/improving-school-leadership-volume-1_g1gh8f44.html

Prenger, R., Tappel, A. P. M., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2022). How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature. *Frontiers in Education*, 7, 970715. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970715>

Relatório de Acompanhamento, Monitorização e Avaliação da Autonomia e Flexibilidade Curricular (2023). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_afc_2022_2023.pdf

Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C. L., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., Ebbeler, J., & Hubers, M. D. (2018). *The Data Team™ Procedure. A systematic approach to school improvement*. Springer. <https://ibook.pub/the-data-team-procedure-a-systematic-approach-to-school-improvement.html>

Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 100352. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>

Seabra, F., Henriques, S., Mouraz, A., Abelha, M., & Tavares, A. (2022). Schools' strengths and areas for improvement: Perspectives from external evaluation reports. *Frontiers in Education*, 7, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.868481>

Shulman, L. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. In L. Shulman (ed. Suzanne Wilson), *The wisdom of practice – Essays on teaching, learning, and learning to teach* (pp. 523-544). Jossey-Bass.

Sousa, J. R., & Pacheco, J. A (2028). Perceções dos docentes sobre a avaliação externa das escolas em Portugal. *Roteiro*, 43(1), 237-258. <https://doi.org/10.18593/r.v43i1.15852>

Sutch, D., Rudd, T, & Facer, K. (2008). *Promoting transformative innovation in schools. A futurelab handbook*. https://www.nfer.ac.uk/media/kiidpf0d/promoting_transformative_innovation_in_schools.pdf

Tappel, A. P. M., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2023). Distinguishing aspects of sustainability. *Journal of Educational Change*, 24, 805-835. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09465-3>

UNESCO (2018). *Activating policy levers for education 2030: The untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951>

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

UNESCO (2024). *Global education monitoring report 2024/5. Leadership in education: Lead for learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406>

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP). https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/85381/1/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf

Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: Una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>

Warford, M. (2017). Educational innovation diffusion: Confronting complexities. In A. M. Sidorkin & M. K. Warford (Eds.), *Reforms and innovation in education. Science, Technology and Innovation Studies*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60246-2_2

¹ Nesta definição, os termos “inovação” e “mudança” são usados de forma equivalente, entendendo-se que a mudança deve supor uma orientação humanista e democrática da educação. Ao longo do texto, o termo “mudança” será usado neste sentido e também em sentido mais amplo, em função da terminologia usada pelos autores citados.

² Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, alterada pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro; Portaria 278/2023 de 8 de setembro; Despacho n.º 9128/2024, de 12 de agosto.

³ Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

⁴ As conceções de educação e de inovação pedagógica presentes no Referencial e na Recomendação de 2023 subjazem também à presente Recomendação, recomendando-se, em complementaridade, a sua leitura, uma vez que são aí definidos pressupostos e princípios de ação para o desenvolvimento da inovação nas escolas. Em consonância com esses documentos anteriores, também aqui se utiliza o termo “escola/s” em sentido amplo, abrangendo a noção de “agrupamento de escolas” e os vários tipos de instituições de educação de infância e dos ensinos básico e secundário nas suas diversas modalidades, incluindo o ensino artístico especializado e o ensino profissional. Utilizam-se também de forma ampla os termos “educador/es” e “educando/s”, por se entender ser esta a opção mais adequada face à diversidade de designações correntemente usadas (por ex., educador, professor, docente; educando, aluno, criança, estudante, aprendiz).

⁵ Participaram nas audições: responsáveis do governo e coordenadores regionais das equipas de acompanhamento, monitorização e avaliação da aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; diretores de agrupamentos de escolas com planos de inovação; representantes das comunidades intermunicipais e autarquias; presidente da Confederação da Associação de Pais; representantes de equipas de avaliação externa (inspetores e peritos); especialistas de diversas instituições de ensino superior portuguesas.

⁶ As recomendações apresentadas complementam as recomendações propostas na Recomendação sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas (CNE, 2023b), incidentes em condições para o desenvolvimento de iniciativas de inovação, estando aqui o foco nas condições para a sua sustentabilidade.

12 de dezembro de 2025. — O Presidente, Domingos Fernandes.

319880499