

ESTUDOS

**INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA
NAS ESCOLAS**

CONTRIBUTOS PARA
A SUA COMPREENSÃO
E DESENVOLVIMENTO

ESTUDOS

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS

CONTRIBUTOS PARA
A SUA COMPREENSÃO
E DESENVOLVIMENTO

FLÁVIA VIEIRA (ORG.)

Título

Inovação Pedagógica nas Escolas:
Contributos para a sua Compreensão e Desenvolvimento

Direção

Domingos Fernandes,
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Organização

Flávia Vieira – Coordenadora da 2ª Comissão
Especializada Permanente do CNE, Inovação Pedagógica
nas Escolas

Apoio à organização

Assessoria Técnico-Científica do CNE:
Aldina Lobo, Conceição Gonçalves

Editor

Conselho Nacional de Educação [CNE]

Design gráfico

Providência Design

Impressão e acabamento

Greca — Artes Gráficas

1.ª Edição

maio de 2026

Tiragem

300 exemplares

ISBN

978-989-8841-43-8 (edição impressa)

978-989-8841-44-5 (edição eletrónica)

Depósito legal

563302/26

© CNE – Conselho Nacional de Educação
Rua Florbela Espanca, 1700-195 Lisboa

Tel.: 217 935 245
cnedu@cnedu.pt | www.cnedu.pt

AGRADECIMENTOS

O Conselho Nacional de Educação

agradece a todos quantos deram o seu contributo para o trabalho desenvolvido, desde logo, aos conselheiros da 2.^a Comissão Especializada Permanente do Conselho Nacional de Educação;

agradece igualmente a todos os participantes em audições e seminários, que, a título individual ou institucional, contribuíram com o seu testemunho para o rigor e clareza da presente publicação: representantes de autarquias; diretores de escola, coordenadores de planos de inovação; diretores de mestrados em ensino, coordenadores de estágio/prática pedagógica de instituições de ensino superior ou seus representantes; diretores de centros de formação contínua de docentes ou seus representantes; académicos especialistas em currículo e inovação pedagógica.

O CNE agradece, ainda, aos seguintes serviços e entidades os contributos dados pelos seus representantes nas audições realizadas: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral de Educação; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; Inspeção-Geral de Educação e Ciência; Instituto de Avaliação Educativa, I.P.; Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Autónoma da Madeira; Câmara Municipal de Matosinhos; Câmara Municipal de Oeiras; Câmara Municipal de Braga; CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais.

ÍNDICE

- 006 PARA UMA CULTURA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**
- 012 INTRODUÇÃO**
- 018 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS POR UMA VISÃO TRANSFORMADORA**
- 020 1.1. REFERENCIAL PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
- 022 Um sentido social**
- 023 Educação inclusiva
- 024 Educação para uma cidadania democrática
- 025 Educação para a sustentabilidade
- 025 Educação digital
- 026 Educação para a aprendizagem ao longo da vida
- 027 Uma orientação local e sistêmica**
- 028 Relação com os contextos
- 028 Condições da inovação
- 030 Monitorização e avaliação da inovação
- 031 Uma focalização nos educandos e na aprendizagem**
- 031 Conceção e gestão do currículo
- 034 Abordagens pedagógicas
- 037 Um guião de inovação pedagógica (GIP)**
- 041 1.2. RECOMENDAÇÕES PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
- 042 Políticas educativas**
- 043 Culturas escolares**
- 044 Práticas de ensino, aprendizagem e avaliação**
- 046 Desenvolvimento profissional dos educadores**

048	SUSTENTABILIDADE DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS CINCO DIMENSÕES SMART
050	2.1. REFERENCIAL PARA A SUSTENTABILIDADE DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
051	Suporte
052	Autonomia das escolas
053	Liderança para a aprendizagem
054	Colaboração e desenvolvimento profissionais
055	Desenho sustentado das iniciativas de inovação pedagógica
056	Monitorização e Avaliação
057	Uso de dados
058	Avaliação das escolas
060	Reconhecimento e Transferência
060	Valorização e difusão da inovação pedagógica
062	Estudo da sustentabilidade da inovação pedagógica
064	2.2. RECOMENDAÇÕES PARA A SUSTENTABILIDADE DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
065	Suporte
066	Monitorização e Avaliação
068	Reconhecimento e Transferência
070	CENÁRIOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA A VOZ DOS ATORES
072	3.1. CONTEXTOS ESCOLARES
080	3.2. FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES
092	3.3. FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS EDUCADORES
100	3.4. O QUE DIZEM OS CENÁRIOS DE INOVAÇÃO
101	Desafios nas escolas
102	Desafios na formação inicial
103	Desafios na formação contínua
106	INOVAÇÃO PEDAGÓGICA SENTIDO E PRÁTICA POSSÍVEL
114	REFERÊNCIAS

PARA UMA CULTURA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

DOMINGOS FERNANDES

PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Em 2022 tive a oportunidade de apresentar e discutir perante a Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República (CEC-AR) e, posteriormente, o plenário do Conselho Nacional de Educação (CNE), os eixos fundamentais que orientariam a minha ação como presidente. Tais eixos, no essencial, materializaram-se na conceção e constituição das seguintes seis Comissões Especializadas Permanentes (CEP):

- 1.^a CEP Currículo
- 2.^a CEP Inovação Pedagógica nas Escolas
- 3.^a CEP Escola e Sociedade
- 4.^a CEP Professores e Outros Profissionais da Educação
- 5.^a CEP Democratização e Desigualdades Educativas
- 6.^a CEP Educação Superior, Ciência e Tecnologia

A decisão de se constituir uma CEP no âmbito da *Inovação Pedagógica nas Escolas* esteve profundamente relacionada com a reconhecida necessidade de se garantir que todos os alunos progridam nos seus percursos escolares, em contextos que valorizam o conhecimento, o trabalho e os valores inerentes à liberdade e à democracia, como a solidariedade, a justiça, a igualdade e a humanidade. Mas também com o facto de se ter sentido a necessidade de reunir esforços que, de forma deliberada, permitam construir um sistema de ensino em que todos os alunos possam aprender mais, melhor, com mais compreensão e possam ser intervenientes e participantes ativos em todas as dimensões da sua vida escolar, isto é, possam ter um papel primordial nos processos conducentes às suas aprendizagens. Além do mais, considerou-se que a aprendizagem, o ensino, a avaliação, o currículo e a pedagogia são *elementos* que se relacionam de forma complexa, que têm de ser pensados de forma integrada e sem os quais não é possível alcançar os desígnios educativos, tantas vezes enunciados em documentos curriculares de referência, nacionais e internacionais, inclusive na Constituição da República Portuguesa. Por outro lado, partiu-se do princípio de que as organizações escolares em geral, nas suas múltiplas dimensões, podem desenvolver, de forma sistemática, uma cultura de *Inovação Pedagógica* tendo em devida conta a complexidade das suas relações com as políticas públicas de educação, incluindo as que têm a ver com o currículo, as culturas escolares e as comunidades e as conceções humanistas e democráticas da educação.

Independentemente da complexidade da *Inovação Pedagógica* e das suas relações com as políticas públicas de educação, nacionais, regionais e locais, e com a melhoria das práticas educativas (nomeadamente as que se relacionam com o currículo, o ensino e a avaliação), a *Pedagogia* é um domínio do conhecimento que

tem um importante papel a desempenhar nos processos de inovação. Ao longo da história da educação, o conhecimento pedagógico tem sido considerado incontornável na construção de processos inovadores para melhorar as práticas educativas (e.g., ensino, avaliação) e o funcionamento das organizações escolares. Assinalo aqui, por exemplo, os inspiradores e seminais trabalhos de referência de autores e pensadores intemporais tais como Johann Pestalozzi, na Suíça, John Dewey e John Goodlad, nos Estados Unidos da América, António Sérgio, Sebastião da Gama e Sebastião e Silva, em Portugal, Célestin Freinet, Ovide Decroly, em França, Maria Montessori, em Itália, e Paulo Freire e Anísio Teixeira, no Brasil. De seguida, destaco alguns princípios ou ideias que decorrem do legado destes destacados pensadores do domínio da educação:

- A conceção do currículo como VIDA, como algo que nos interpela e nos obriga a pensar e a indagar as realidades. Um currículo para observar, pensar, criar, raciocinar criticamente, aprender e, deste modo, um projeto de conhecimento. Um currículo em que se aprende, participando, questionando e fazendo.
- A relevância da interação social, da relação pedagógica e da discussão fundamentada.
- O desígnio de ensinar e aprender tendo em vista o desenvolvimento, tão integrado e relacionado quanto possível do conhecimento, envolvendo as ciências (físicas e sociais), as humanidades, as artes com o apoio da utilização das tecnologias.
- A avaliação como processo pedagógico e de reflexão sobre as práticas e a qualidade do trabalho realizado.
- A importância central de os alunos saberem o que têm que aprender (*feed up*), em que situação se encontram, num dado momento, em relação ao que têm que aprender e saber fazer (*feedback*) e que esforços e estratégias têm que desenvolver para ultrapassarem eventuais dificuldades (*feedforward*). Três processos e práticas relevantes da avaliação formativa.
- A necessidade de ter em conta as relações complexas entre os processos de aprendizagem, de ensino e de avaliação.

Mas o conhecimento pedagógico é igualmente imprescindível para que a inovação permita melhorar as práticas associadas à organização e funcionamento pedagógico das escolas, tais como a gestão e a distribuição de recursos, a constituição das turmas ou de grupos de alunos, as relações com as comunidades e, em particular, com as autarquias, as instituições da educação superior e o chamado mundo da economia.

Neste sentido, sendo o *Conhecimento Pedagógico*, tal como definido por Lee Shulman há 40 anos no seu capítulo do *Handbook of research on teaching* da

American Educational Research Association, um dos três conhecimentos basilares que deve integrar o corpo de conhecimentos de cada docente, juntamente com o *Conhecimento de Conteúdo*, o *Conhecimento Pedagógico de Conteúdo*, é plausível que a inovação pedagógica esteja no cerne da vida das escolas e das salas de aula. De facto, faz todo o sentido que se procurem novas e inovadoras formas de ensinar e avaliar para que as crianças e os jovens estejam no centro dos processos de aprendizagem e possam aprender com a devida compreensão. Isto significa também que as pedagogias da autonomia, do diálogo, de projeto e outras em que as crianças e os jovens aprendem através do seu envolvimento ativo na resolução de uma diversidade de problemas têm de substituir as pedagogias da conformidade e da explicação, se assim quisermos designá-las. Mais simplesmente, a *Inovação Pedagógica* será certamente fundamental para que a chamada *Educação Fabril*, decorrente da Revolução Industrial, possa dar lugar a uma educação mais baseada nos princípios e ideias que acima sinalizei e que fundamentam uma educação mais humana, mais justa e atenta aos direitos fundamentais das crianças e dos jovens, orientada pelos valores da liberdade e da democracia (e.g., ética, trabalho, solidariedade, respeito pelos outros e pelas suas ideias). Consequentemente, a *Inovação Pedagógica* questiona as chamadas pedagogias da conformidade que, a muitos títulos, contrariam as práticas e políticas educativas orientadas para a igualdade, a equidade e a inclusão de todos os alunos.

Para conhecer e compreender a *Inovação Pedagógica* e o seu papel no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, será sempre necessário, como já referi, partir da *Pedagogia* e das inúmeras possibilidades que esta nos oferece para transformar e melhorar a educação e, concomitantemente, as práticas escolares. Neste sentido, parece razoável considerar que a inovação pedagógica deve ser pensada, discutida e desenvolvida no âmbito da pedagogia, uma vez que aí residem os fundamentos que, por exemplo, permitem enquadrar práticas inovadoras de ensino, avaliação, currículo e aprendizagem. Deste modo, pode ser possível contribuir deliberadamente para a construção de uma sólida e fundamentada cultura de inovação pedagógica capaz de criar condições subjetivas que favoreçam a utilização de formas alternativas de desenvolvimento do currículo. Neste caso, podem considerar-se questões tais como a participação e colaboração entre os principais intervenientes, a seleção criteriosa de tarefas ou propostas de trabalho, os processos de avaliação (e.g., autoavaliação, avaliação entre pares), a distribuição de tarefas e a assunção partilhada de responsabilidades.

Assim, a *Inovação Pedagógica* exigirá sempre um enquadramento que tenha em conta perspectivas relativas ao currículo e, nesse sentido, os documentos curriculares mais fundamentais têm, na verdade, de ser estudados, discutidos e analisados com profundidade, pois só desse modo parece ser possível discernir o que é relevante, o que é verdadeiramente importante ter em conta para organizar o ensino e para criar melhores oportunidades para que os alunos aprendam. Nestas condições, as *Aprendizagens Essenciais* (AE), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e a *Estratégia Nacional de Educação para a*

Cidadania (ENEC) têm de ser estudados para serem conhecidos e compreendidos em profundidade e com sentido crítico.

Como decorre desta breve discussão, a conceitualização da *Inovação Pedagógica* não poderá ignorar as complexas mas muito relevantes relações entre *Pedagogia*, *Avaliação* e *Currículo*, domínios basilares do conhecimento para perspetivar os modos de organização dos processos de ensino e de aprendizagem e, nesse sentido, o conhecimento dos seus conteúdos é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para que os docentes possam desempenhar plenamente as suas funções como profissionais do ensino. De facto, aquelas relações, considerando que o *Currículo* compreende o seu desenvolvimento (o ensino), terão de estar presentes para que a *Inovação Pedagógica* seja indissociável de uma outra cultura escolar, em que as crianças e os jovens e as suas aprendizagens sejam o cerne da vida das escolas.

Os docentes, as lideranças das escolas, os técnicos superiores e outros profissionais da educação que trabalham nas escolas são fundamentais e incontornáveis na construção e na concretização de práticas pedagógicas inovadoras. Em cada situação concreta, na interação com os alunos, as ações e dinâmicas de trabalho devem estar orientadas para que as tarefas propostas sejam devidamente contextualizadas, tendo em conta um projeto educativo de escola ou de agrupamento. Deste modo é possível dar sentido ao que é necessário aprender através de uma relação próxima com as múltiplas dimensões (e.g., científicas, artísticas, sociais, económicas, tecnológicas) que constituem a vida das comunidades, cidades, vilas e aldeias. E assim podem estabelecer-se relações simbióticas com a sociedade, que podem contribuir para a consolidação dos valores da democracia, do humanismo, da igualdade, da equidade e da justiça.

Uma cultura de *Inovação Pedagógica* exigirá sempre que se desenvolvam conceções do ensino como profissão e como arte. Isto é, conceções em que os profissionais são profundos conhecedores das matérias que têm de ensinar, assim como da pedagogia, em geral, do ensino, da aprendizagem e da avaliação. E têm uma diversidade de competências que lhes permite indagar acerca das suas próprias práticas e de intervir para, se necessário, as poder alterar e melhorar. São profissionais que incentivam a curiosidade, valorizam o conhecimento, evidenciando sempre o bem que é conhecer e o bem que é saber formular perguntas acerca dos fenómenos sociais, científicos, artísticos e culturais que caracterizam as sociedades atuais. Nestes termos, a formulação e verificação de conjeturas, a intuição, o pensamento divergente são meios que favorecem o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e, deste modo, o desenvolvimento de processos cognitivos mais complexos.

Uma cultura de *Inovação Pedagógica* é necessária e incontornável se pretendemos desenvolver uma escola mais consentânea com os desígnios de uma sociedade democrática e socialmente mais justa. Uma escola em que se aprende a pensar e em que é necessário bem mais do que distribuir “materiais prontos a usar” para melhorar a qualidade das práticas educativas. Na verdade, é necessário compreender que se

trata de um empreendimento complexo e difícil que exige ir fundo numa diversidade de dimensões do conhecimento tal como acima já referi a partir do trabalho de Lee Shulman. Por isso mesmo, a inovação pedagógica não pode nunca ser entendida como algo que se pode reduzir a uma lista de procedimentos ou técnicas prontas a usar, que constam num “manual de boas práticas”. Trata-se de um processo de maior alcance, que exige uma alargada visão da educação, da escola e do seu papel na sociedade, do desenvolvimento do currículo e dos docentes como profissionais cosmopolitas e muito qualificados dos pontos de vista científico e cultural. Trata-se, igualmente, de agir e de ter a lucidez e o discernimento para persistir na ideia de que precisamos de construir sociedades mais humanas, justas e democráticas, que valorizam o bem que é conhecer. Neste sentido, as escolas com práticas inovadoras compreendem a relevância social, política e cultural do trabalho que desenvolvem para que os seus alunos venham a incluir os centros das sociedades e não as suas periferias. É uma questão de humanidade, de justiça, de igualdade e equidade.

Estas são, em linhas gerais, ideias que deram origem à criação, em 2022, da 2.^a CEP — *Inovação Pedagógica nas Escolas* — no âmbito da qual se desenvolveu o trabalho que se decidiu divulgar nesta publicação, nas suas dimensões mais substantivas. Destaco, naturalmente, as duas recomendações — *Inovação Pedagógica nas Escolas e Sustentabilidade da Inovação Pedagógica nas Escolas: Suporte, Monitorização, Avaliação, Reconhecimento e Transferência (SMART)* —, o *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas* e também os *Cenários de Inovação Pedagógica: A Voz dos Atores*.

Através deste trabalho, desenvolvido ao longo de cerca de quatro anos e envolvendo centenas de participantes, o Conselho Nacional de Educação está a contribuir para que uma diversidade de questões relacionadas com a *Inovação Pedagógica* possa ser analisada e discutida a partir dos seus fundamentos mais essenciais. É importante referir que os documentos produzidos, particularmente o *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas*, não devem ser entendidos como meras prescrições, mas antes como meios heurísticos que se consideram relevantes para o desenvolvimento de uma cultura de *Inovação Pedagógica* no sistema escolar do país. Sem ela, dificilmente poderemos fazer os progressos necessários para elevar a qualidade das aprendizagens das crianças e dos jovens e, conseqüentemente, a qualidade da educação em geral.

Nestes termos, congratulo-me muito pelo facto de a 2.^a Comissão Especializada Permanente, através da sua coordenadora e dos respetivos conselheiros, ter desenvolvido um trabalho que, num certo sentido, é pioneiro entre nós e que pode dar contributos inestimáveis para que a *Inovação Pedagógica* possa ser mais e melhor discutida e, acima de tudo, possa integrar plenamente as práticas educativas das instituições escolares.

Domingos Fernandes

Presidente do Conselho Nacional de Educação

INTRODUÇÃO

Num mundo globalizado, marcado pela velocidade dos avanços científicos e tecnológicos, mas também pelas desigualdades, pelos riscos ambientais e pela incerteza do presente e do futuro, são inúmeros os desafios que conferem à escola uma missão multifacetada e exigente. Construir um mundo mais solidário, justo e sustentável é um desafio ao qual a escola não está indiferente e que deve refletir-se nas finalidades, natureza e efeitos das práticas pedagógicas. É neste enquadramento que poderá ser entendida a relevância da inovação pedagógica nas escolas, a qual deverá contribuir para educar as jovens gerações para a complexidade, a diversidade e a incerteza que caracterizam as sociedades de hoje e de amanhã.

O foco central da inovação pedagógica é promover o sucesso educativo dos educandos 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 como visitas de estudo, trabalho de campo ou projetos na/com a comunidade. Porém, promover o sucesso educativo dos educandos não significa apenas garantir bons resultados académicos, importando criar ambientes de aprendizagem assentes em valores humanistas e democráticos como a liberdade, a responsabilidade social, a solidariedade, a inclusão, a justiça, a equidade e a interculturalidade. Assim, a inovação pedagógica enquadra-se numa visão transformadora da educação, podendo ser 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.*

Focar o ensino nos educandos e na aprendizagem implica (aprender a) gerir o currículo de forma flexível e aberta à pluralidade dos trajetos e vivências dos educandos numa perspetiva inter/transdisciplinar e inclusiva, e (aprender a) criar ambientes pedagógicos baseados numa visão socioconstrutivista da aprendizagem, que promovam competências disciplinares, de aprendizagem, sociais e emocionais. Importa sublinhar a importância da inovação das práticas de avaliação, tanto através da ampliação das formas de avaliação da aprendizagem, nomeadamente pela utilização de atividades autênticas como a resolução de problemas ou o trabalho de projeto, como através do reforço da avaliação *para a e como* aprendizagem, fomentando a literacia avaliativa dos educandos e envolvendo-os em processos de regulação da aprendizagem e das práticas educativas.

Focar o ensino nos educandos e na aprendizagem implica, ainda, aliar o ensino à indagação das práticas e ao desenvolvimento profissional reflexivo dos educadores. Tal requer o desenvolvimento da sua literacia investigativa, em particular no que diz respeito à investigação pedagógica e ao modo como a voz dos educandos pode ser integrada nos processos de desenho, desenvolvimento e avaliação da inovação. A indagação das práticas garante uma avaliação situada e participada dos efeitos, limitações e implicações da mudança, desenvolvendo a agência dos atores educativos nos processos de inovação e lançando bases para a sua consolidação e difusão.

Orientar as práticas de inovação para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas implica conferir a essas práticas um sentido social, traduzido no desenvolvimento de uma educação inclusiva, para uma cidadania democrática, para a sustentabilidade, digital (inclusiva) e para a aprendizagem ao longo da vida. Estas vertentes da educação respondem a desafios de diversa ordem e têm vindo a ser promulgadas em estudos e recomendações produzidos por organismos internacionais como a ONU, a UNESCO, a OCDE, a Comissão Europeia e o Conselho da Europa, tendo também uma expressão significativa nas políticas educativas nacionais, as quais se baseiam em orientações transnacionais e das quais podemos destacar as seguintes: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*; *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*; *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*; *Aprendizagens Essenciais* para o ensino básico e para o ensino secundário; *Autonomia e Flexibilidade Curricular*; e políticas de inclusão. É importante sublinhar, no contexto nacional, a crescente importância conferida à natureza holística da educação e à flexibilização curricular em articulação com a definição de planos de inovação nas escolas.

Os programas nacionais de incentivo à inovação pedagógica tornaram-se especialmente evidentes a partir do final do século XX com a criação do Instituto de Inovação Educacional, o qual impulsionou iniciativas e medidas com a finalidade de incentivar, apoiar, estudar e divulgar a inovação pedagógica. Entre elas, podemos salientar as medidas 1 e 4 do *SIQE – Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação*, concretizadas, respetivamente, no Concurso “Inovar, Educando/Educar, Inovando” e na “Organização de atividades de intercâmbio, entre as escolas, de projetos de inovação ou de investigação”, assim como o Programa Boa Esperança|Boas Práticas. Mais recentemente, podemos destacar o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) destinado ao ensino secundário, os quais visam contribuir para uma escola inclusiva, flexível, inovadora e diferenciadora. Medidas de incentivo financeiro como o POCH – Programa Operacional Capital Humano (2014-2023) e o Programa PESSOAS 2030 (Programa Temático para as Pessoas, Competências e Emprego – 2021-2027) têm como um dos eixos de ação a qualidade e a inovação do sistema de educação e formação.

Apesar do interesse crescente pela inovação pedagógica, ao nível teórico e político, e dos inúmeros projetos de inovação que se têm desenvolvido nas escolas, é

importante reconhecer que se trata de um fenômeno multifacetado e complexo que exige a consideração de múltiplos fatores, o que lhe confere uma orientação local e sistêmica, relativa aos contextos em que se desenvolve e à sua monitorização e avaliação. Por um lado, a inovação pedagógica deverá articular-se com variáveis situacionais como as políticas educativas e as orientações curriculares nacionais, a cultura da escola e as comunidades em que esta se insere, a diversidade dos educandos e as trajetórias e aspirações dos educadores; por outro lado, o âmbito, o impacto e a sustentabilidade da inovação dependem, em grande medida, da existência de políticas e medidas de incentivo e apoio à mudança, das condições de trabalho dos educadores e da monitorização e avaliação da mudança. Nas escolas, será necessário garantir condições como a autonomia curricular e pedagógica, a desburocratização do trabalho docente e a estabilização do corpo docente. Será, também, importante criar culturas de inovação assentes na indagação das práticas e no uso de dados, na colaboração e no desenvolvimento profissional, assim como constituir comunidades de prática (multi)disciplinares e parcerias com o exterior (famílias, autarquias e outros parceiros locais, outras escolas, instituições de ensino superior, organizações profissionais). Será, ainda, fundamental estabelecer conexões entre inovação, formação profissional, avaliação do desempenho docente e avaliação (interna e externa) da escola.

Sendo a inovação pedagógica um fenômeno multifacetado, complexo e sujeito a diversos constrangimentos, situa-se sempre entre um *real* e um *ideal*, no campo das *possibilidades*, o que implica 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. Será necessário equacionar as condições existentes face às condições necessárias, problematizar os constrangimentos observados, criar estratégias de superação e mobilizar mecanismos que avaliem os efeitos da mudança e garantam a sua sustentabilidade.

O Conselho Nacional de Educação tem tido um papel de relevo na promoção de uma visão humanista e democrática de educação, nomeadamente através de recomendações incidentes na educação ambiental, numa educação para a cidadania e antirracista, no acolhimento de migrantes para uma escola inclusiva e na promoção da voz das crianças e dos jovens na educação escolar. O seu programa de ação desde finais de 2022 conferiu especial relevo à inovação pedagógica no quadro dessa visão de educação, em particular no âmbito da 2.ª Comissão Especializada Permanente, *Inovação Pedagógica nas Escolas*, procurando contribuir para uma sistematização do conhecimento neste domínio e para a construção de referenciais, recomendações e propostas de ação que inspirem e apoiem mudanças nas comunidades educativas. Segue-se uma síntese do trabalho realizado entre 2023 e 2025.

Em 2023, foi desenvolvido o *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas* (CNE, 2023a), respondendo à necessidade de consensualizar uma conceção de inovação pedagógica quanto às suas finalidades, dimensões e natureza. Esse refe-

rencial foi objeto de consulta em audições realizadas junto de um grupo diversificado de atores: representantes de organismos da administração central - Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), Direção-Geral de Educação (DGE), Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC); diretores de Centros de formação de Associação de Escolas (CFAE); presidente da Confederação da Associação de Pais (CONFAP); diretores de agrupamentos de escolas; coordenadores de projetos de inovação; educadores e educandos. O referencial foi também objeto de reflexão num seminário organizado pelo Conselho Nacional de Educação em junho de 2023, no qual participaram especialistas provenientes de instituições nacionais de ensino superior universitário e politécnico. A partir do referencial foi elaborada a *Recomendação sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas*, que o apresenta em anexo (CNE, 2023b; Recomendação nº 4/2023, de 11 de dezembro). Foram relatores do referencial e da recomendação os conselheiros Flávia Vieira (coord.), Jesus Maria Sousa, Leonor Santos e Nuno Ferro, com o apoio das assessoras técnico-científicas Aldina Lobo e Conceição Gonçalves.

Em 2024, procedeu-se à realização do ciclo de seminários *Diálogos sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas* com a finalidade de promover a reflexão sobre o referencial e a recomendação produzidos. Os seminários, realizados por videoconferência, foram dirigidos a três grupos de atores que podem potenciar a mudança nos seus contextos profissionais: representantes de escolas envolvidas no desenvolvimento de planos de inovação; representantes de instituições de ensino superior ligadas à formação inicial; e representantes de centros de formação contínua. O ciclo de seminários deu origem à publicação *Transformar a educação nas escolas: 18 cenários de inovação* (CNE, 2025a), que reúne os contributos dos participantes. Na dinamização dos seminários participaram os conselheiros Flávia Vieira (coord.), César Paulo, Fernando Almeida, Hermínia Rodrigues, João Couvaneiro, João Paulo Mineiro, Manuel Gomes, Matilde Rocha e Nuno Ferro, com o apoio das assessoras técnico-científicas Aldina Lobo e Conceição Gonçalves.

Do trabalho desenvolvido em 2023 e 2024 emergiu a necessidade de pensar mais aprofundadamente sobre as condições que podem favorecer a incorporação e a expansão da inovação pedagógica nas rotinas escolares. Assim, em 2025, foi produzida a *Recomendação - Sustentabilidade da Inovação Pedagógica nas Escolas: Suporte, Monitorização, Avaliação, Reconhecimento e Transferência (SMART)* (CNE, 2025b; Recomendação nº 6/2025, de 24 de dezembro), que integra um referencial relativo à sustentabilidade da inovação, incidente nas dimensões SMART. Participaram nas audições para esta recomendação: responsáveis da administração educativa e coordenadores regionais das equipas de acompanhamento, monitorização e avaliação da aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; diretores de escolas e agrupamentos de escolas com planos de inovação; representantes de comunidades intermunicipais e autarquias; presidente da Confederação da Associação de Pais; representantes de equipas de avaliação externa das escolas (inspetores e peritos); e especialistas de diversas instituições de ensino superior portuguesas. A recomendação teve

também em consideração alguns contributos do ciclo de seminários de 2024 no que diz respeito a condições para a inovação. Foram relatores da recomendação os conselheiros Flávia Vieira (coord.), Manuel Gomes e Nuno Ferro, com o apoio das assessoras técnico-científicas Aldina Lobo e Conceição Gonçalves.

Este percurso de trabalho ao longo de três anos representa um esforço concertado e consistente da 2.^a Comissão Especializada Permanente do Conselho Nacional de Educação no sentido de promover um desenvolvimento sustentado da inovação pedagógica nas escolas. A presente publicação reúne e reorganiza os seus contributos, permitindo uma leitura mais integrada dos mesmos. A primeira e a segunda partes são complementares e centram-se, respetivamente, na inovação pedagógica e na sua sustentabilidade, apresentando os referenciais teóricos construídos (secções 1.1 e 2.1) e as recomendações deles resultantes (secções 1.2 e 2.2). A terceira parte apresenta os cenários de inovação desenhados no ciclo de seminários pelos seus participantes, relativos aos contextos escolares (secção 3.1), aos contextos de formação inicial (secção 3.2) e aos contextos de formação contínua (secção 3.3). Esta parte representa uma aproximação ao terreno da prática e à voz dos seus atores, permitindo compreender que o trabalho do Conselho Nacional de Educação encontra ressonâncias nas vivências e aspirações daqueles a quem se dirige. A publicação termina com um contributo de Ana Isabel Andrade, do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, numa reflexão crítica intitulada *Inovação pedagógica: sentido e prática possível*.

Reunir diferentes contributos numa única publicação implicou alguma reelaboração textual dos documentos originais (CNE, 2023a, 2023b; 2025a, 2025b), de forma a garantir uma leitura fluída e eliminar redundâncias que se justificavam nesses documentos por terem sido produzidos em momentos distintos e ser necessário contextualizar cada um deles face aos anteriores. Assim, algumas ideias principais presentes nos enquadramentos e introduções desses documentos foram incorporadas nesta introdução e nas breves apresentações iniciais das partes subsequentes. Contudo, foram mantidos na íntegra os referenciais teóricos das duas recomendações, as recomendações traçadas e os cenários de inovação desenhados no ciclo de seminários, tendo-se procedido a alguma revisão das conclusões da leitura desses cenários. Tal como nos documentos originais, utiliza-se aqui o termo “escola/s” em sentido amplo, abrangendo a noção de “agrupamento de escolas” e os vários tipos de instituições; utilizam-se também os termos “educador/es” e “educando/s”, equivalentes a outras designações correntemente usadas (e.g., educador, professor, docente; educando, aluno, criança, estudante, aprendiz).

Espera-se que esta publicação possa inspirar e apoiar caminhos de inovação pedagógica nas escolas, recomendando-se que seja mobilizada nos contextos escolares e de formação profissional.

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
NAS ESCOLAS
POR UMA VISÃO
TRANSFORMADORA**

Os contornos da inovação pedagógica nas escolas dependem, sobretudo, da visão de educação que a orienta e das circunstâncias, desafios e aspirações que a cada momento marcam as sociedades e, no seu seio, as práticas educativas. A sua finalidade central é melhorar a qualidade da vida nas escolas e o sucesso educativo dos educandos, supondo a existência de profissionais informados, reflexivos e capazes de promover a mudança. O referencial para a inovação pedagógica nas escolas (secção 1.1) e as recomendações dele resultantes (secção 1.2) procuram responder à necessidade de clarificar a natureza e os propósitos da inovação, assim como as ações que podem favorecer o seu desenvolvimento.

O referencial assenta numa *visão transformadora da educação* que supõe a aproximação das práticas pedagógicas a uma educação inclusiva, para uma cidadania democrática, para a sustentabilidade, digital (inclusiva) e para a aprendizagem ao longo da vida. São evidenciadas três dimensões da inovação pedagógica: o seu sentido social, a sua orientação local e sistémica e a sua focalização nos educandos e na aprendizagem. É também apresentado um *Guião de Inovação Pedagógica (GIP)* cuja finalidade é apoiar o desenho e a análise de iniciativas de inovação desenvolvidas nas escolas.

As recomendações traçadas a partir do referencial construído têm como destinatários principais as entidades governamentais, os gestores das escolas, os educadores e os formadores, visando a criação de cenários favoráveis à inovação pedagógica em quatro níveis de intervenção: políticas educativas; culturas escolares; ensino, aprendizagem e avaliação; e desenvolvimento profissional dos educadores. Em cada um desses níveis, são consideradas as três dimensões da inovação acima referidas: o seu sentido social, a sua orientação local e sistémica e a sua focalização nos educandos e na aprendizagem.

1.1. REFERENCIAL PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

No âmbito do presente referencial, a inovação pedagógica é definida como *um processo fundamentado, situado e intencional de concepção, 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.*

A inovação não é um fim em si mesma, mas antes um processo que visa ampliar uma educação de natureza transformadora e que pode assumir múltiplas configurações quanto ao seu objeto, às suas finalidades e formas de operacionalização, cabendo às escolas definir prioridades e processos de mudança. Os efeitos e a sustentabilidade da inovação dependem, em grande medida, da sua amplitude, mas todas as iniciativas de inovação são potencialmente meritórias, quer sejam desenvolvidas em disciplinas específicas ou numa abordagem de articulação curricular, de forma individual ou colaborativa, integradas ou não em projetos mais vastos. Todas requerem *uma perspectiva contextualizada* – articulando-se com as circunstâncias em que decorrem, os projetos educativos das escolas e as políticas educativas (trans)nacionais–, *uma orientação prospetiva*, implicando um movimento de rutura maior ou menor face a concepções e práticas anteriores, e *uma estratégia avaliativa* que possibilite compreender os seus efeitos, limitações e implicações.

O referencial apresentado centra-se na pedagogia escolar e dirige-se às escolas enquanto organizações aprendentes, em particular aos educadores que nelas trabalham, sendo os educandos os principais beneficiários dos processos de mudança. Embora se articule com outras esferas, das políticas educativas e orientações curriculares à gestão das escolas e à formação dos educadores, esse não é o seu foco principal, tal como não é sua intenção discutir normativos legais particulares ou propor práticas de inovação específicas. O que se pretende é promover uma reflexão crítica sobre a educação e a inovação pedagógica nos contextos esco-

lares, que sustente o desenvolvimento e a análise de iniciativas de inovação. Assim, o referencial tem duas finalidades:

1. Definir um quadro de referência para uma compreensão ampla da inovação pedagógica, tendo em consideração três dimensões: o seu sentido social, a sua orientação local e sistêmica, e a sua orientação para os educandos e a aprendizagem;
2. Propor, a partir desse quadro de referência, um guião de apoio ao desenho e à análise de iniciativas de inovação pedagógica, podendo estas assumir configurações diversas.

A inovação pedagógica é um fenómeno situado e multifacetado que assume configurações diversas, mas que não poderá desenvolver-se à margem de desafios globais e de estudos produzidos por organismos internacionais que influenciam as políticas educativas nacionais. Nos pontos seguintes, convocando alguns desses estudos e recomendações que deles emergem, são evidenciadas três dimensões interrelacionadas da inovação pedagógica, apresentadas na Figura 1:

- *Um sentido social*, relativo a uma visão transformadora da educação, com efeitos nos processos de inovação;
- *Uma orientação local e sistêmica*, relativa aos contextos, condições, monitorização e avaliação da inovação;
- *Uma focalização nos educandos e na aprendizagem*, relativa à gestão do currículo e às abordagens pedagógicas.

Dimensões da inovação pedagógica

Figura 1



Fonte: CNE, 2023a, 2023b

No seu conjunto, estas dimensões contribuem para uma visão ampla da inovação. Embora abordadas de modo separado, não se dissociam nem existe uma hierarquia entre elas. O núcleo da inovação é a sua focalização nos educandos e na aprendizagem, mas nos pontos seguintes parte-se da periferia do esquema da Figura 1 para o centro e não o inverso, de modo a sublinhar a necessidade de enquadrar as práticas de inovação na análise crítica dos contextos educativos e numa visão transformadora da educação que atenda a desafios atuais e futuros.

UM SENTIDO SOCIAL

O sentido social da inovação pedagógica radica no sentido social da educação, claramente assumido no relatório *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (UNESCO, 2021a). Afirma-se aí a necessidade de “um novo contrato social para a educação” que assegure uma educação de qualidade para todos e a construção de futuros sustentáveis, com base nos direitos humanos e nos princípios da solidariedade, inclusão, justiça social e respeito pela vida, pela dignidade humana e pela diversidade cultural.

O sentido social da educação tem implicações nas práticas educativas e na inovação pedagógica, supondo uma *visão transformadora da educação* que integra um conjunto vertentes interrelacionadas, abordadas em seguida: a) educação inclusiva; b) educação para uma cidadania democrática; c) educação para a sustentabilidade; d) educação digital; e e) educação para a aprendizagem ao longo da vida.

Todas estas vertentes se relacionam com a noção de *educação global* promulgada pela *Declaração Europeia sobre Educação Global até 2050*, publicada pela Global Education Network Europe (GENE) em 2022. A noção de educação global é aí proposta para abranger uma variedade de expressões utilizadas em diversos contextos e relacionadas entre si, incluindo, para além das que são aqui utilizadas, outras como “educação intercultural”, “educação para a igualdade de género”, “educação antirracista”, “educação para os direitos humanos” e “educação para a paz”. Nessa Declaração, considera-se que uma educação global é essencial para *conferir um poder transformador à educação e transformar a educação*, assentando num conjunto de valores fundamentais: justiça social global e local, paz, solidariedade, equidade e igualdade, sustentabilidade planetária, inclusão, direitos humanos, aceitação da diversidade e compreensão entre os povos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Face à crescente diversidade das sociedades e das escolas, impõe-se a construção de uma educação inclusiva que valorize a diferença e favoreça a interculturalidade, a equidade e a justiça, as quais constituem prioridades da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável na área da educação (ONU, 2015).

Na publicação da OCDE *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework* (Cerna et al., 2021), sublinha-se a necessidade de responder à diversidade que decorre de múltiplos fatores: género, identidade de género e orientação sexual; etnias, minorias nacionais e povos indígenas; movimentos migratórios; necessidades educativas especiais; e sobredotação. Há que considerar, também, a diversidade (meta)cognitiva, emocional e motivacional dos educandos, assim como os contextos económicos e socioculturais das famílias e das comunidades. Todos estes fatores obrigam a um olhar crítico sobre os currículos e as práticas de ensino, no sentido de questionar e elevar a sua adequação e relevância. A escola deverá favorecer a equidade e a justiça cognitiva e social, reconhecendo a existência de diversos modos de ser, conhecer, posicionar-se e intervir no mundo. Será fundamental combater formas estereotipadas de “catalogação” dos educandos, assim como o favorecimento de determinados grupos em prejuízo de outros, nunca perdendo de vista uma orientação humanista e democrática para a educação e a sociedade. Importará, portanto, desenvolver pedagogias de cooperação e solidariedade assentes em princípios de não discriminação, respeito pela diversidade e diminuição das desigualdades (UNESCO, 2021a).

A promoção de uma educação inclusiva requer competências profissionais como as que são definidas pela *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* na publicação *Profile for inclusive teacher professional learning* (De Vroey et al., 2022), como a compreensão e a valorização da diferença, a adoção de pedagogias flexíveis e centradas nos educandos, a interação com os educandos, os pares e as famílias, e uma postura reflexiva e investigativa face à prática. O governo português tem vindo a definir políticas de inclusão e o Conselho Nacional de Educação tem produzido recomendações neste âmbito, entre as quais podem ser destacadas a *Recomendação sobre a Cidadania e a Educação Antirracista* (CNE, 2020a) e a *Recomendação sobre o Acolhimento de Migrantes e a Construção de uma Escola Mais Inclusiva* (CNE, 2022). O relatório da OCDE *Review of inclusive education in Portugal* (2022) dá conta dos avanços conseguidos em Portugal nos últimos 25 anos, mas também dos desafios que persistem no sentido de elevar o bem-estar e o sucesso educativo de educandos provenientes de meios desfavorecidos, educandos com trajetos migratórios e educandos das comunidades ciganas.

EDUCAÇÃO PARA UMA CIDADANIA DEMOCRÁTICA

Uma escola inclusiva é uma escola fundada em valores democráticos como a liberdade, a igualdade, a equidade, a justiça, a responsabilidade social e a participação. A associação entre educação e cidadania democrática deverá estar no cerne da pedagogia e da sua inovação, tendo sido consagrada pelo Conselho de Ministros do Conselho da Europa de 11 de maio de 2010, na recomendação *Council of Europe charter on education for democratic citizenship and human rights education*. São aí definidos o âmbito e os propósitos de uma educação para a cidadania democrática, a qual deve promover a coesão social, a valorização da diversidade e da igualdade, a apreciação das diferenças, a resolução pacífica de conflitos e o combate a todas as formas de discriminação e violência.

Associando a promoção de uma cultura democrática ao diálogo intercultural, o referencial apresentado na publicação *Reference framework of competences for democratic culture* (Conselho da Europa, 2018) propõe um conjunto de competências a desenvolver, entre as quais podem ser sublinhadas as seguintes: a) conhecimento e compreensão crítica do mundo; b) capacidades de empatia, flexibilidade, adaptação, comunicação plurilingue, cooperação e resolução de conflitos; c) valorização dos direitos humanos, da diversidade cultural, da democracia, da justiça e da igualdade; e d) atitudes de abertura ao outro, respeito, responsabilidade e civismo.

O guia *Global citizenship education: Topics and learning objectives* (UNESCO, 2015) apresenta orientações pedagógicas para o desenvolvimento de uma cidadania global, a qual se refere ao sentido de pertença a uma comunidade planetária e implica a compreensão de conexões e interdependências políticas, económicas, sociais e culturais entre o local, o nacional e o global. São definidas três dimensões de uma educação para a cidadania global (p. 15):

- *Dimensão Cognitiva* – aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais.
- *Dimensão Socioemocional* - sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e pela diversidade.
- *Dimensão Comportamental* - atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável.

Uma educação para a cidadania global faz parte de uma educação para a cidadania democrática e visa contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico.

EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

Uma educação para a cidadania democrática íntegra, necessariamente, uma educação para a sustentabilidade – *green education* –, centrada em questões ambientais com implicações culturais, sociais e económicas. No referencial *GreenCom: The European sustainability competence framework* (Bianchi et al., 2022), são definidos quatro domínios de competência neste âmbito: a) incorporar valores de sustentabilidade (valorizar a sustentabilidade, apoiar a equidade, respeitar e defender a natureza); b) integrar a complexidade na sustentabilidade (pensamento sistémico, pensamento crítico, enquadramento de problemas); c) prever futuros sustentáveis (literacia sobre o futuro, adaptabilidade, pensamento exploratório); e d) agir em prol da sustentabilidade (agência política, ação coletiva, iniciativa individual).

Na *Recomendação sobre Educação Ambiental* e na sequência de recomendações anteriores, o Conselho Nacional da Educação (CNE, 2020b) afirma a necessidade de trabalhar as questões ambientais (locais e globais) através de projetos de ação em ligação com a realidade, numa abordagem colaborativa, interdisciplinar e interventiva, no seio das instituições e para além dos seus muros. Coloca-se o foco na “capacitação para a transformação social, através do envolvimento democrático dos cidadãos” (p. 22), e sublinha-se a dimensão política da educação ambiental na problematização de fatores culturais, sociais e económicos que se associam aos problemas do ambiente.

Uma educação para a sustentabilidade articula-se com uma educação para a cidadania global e implica um pensamento e uma ação *globais* que podem ser desenvolvidos através de pedagogias que favoreçam a problematização de questões socioambientais complexas e controversas, considerando as suas dimensões científica, social, económica e política.

EDUCAÇÃO DIGITAL

Uma sociedade globalizada e marcada por avanços tecnológicos requer novas formas de conhecer, interagir e agir, implicando o desenvolvimento de uma educação digital, priorizada pelo *Digital Education Plan (2021-2027)*, adotado em setembro de 2020 pela Comissão Europeia.

O ensino remoto de emergência imposto pela pandemia da COVID-19 em 2020 mostrou-nos que existem problemas ao nível das competências de educadores e educandos e do uso das tecnologias como suporte às aprendizagens, mas também ao nível das infraestruturas digitais e do acesso dos educandos à internet dentro e fora da escola, gerando situações de desigualdade e exclusão. Na *Recomendação sobre Escola no Pós-pandemia: Desafios e Estratégias* (CNE, 2021a) foi indicado um vasto conjunto de medidas para minimizar eventuais impactos negativos da

situação pandémica, incluindo o desenvolvimento da literacia digital dos educadores, educandos e pais ou encarregados de educação. No anexo a essa recomendação, sublinha-se que a pandemia trouxe uma maior valorização da tecnologia e do seu uso, mas também uma maior valorização social da educação, pelo que as medidas apontadas pelo CNE “visam contribuir para robustecer a importância pública que a escola parece ter recuperado com a discussão em torno dos efeitos da pandemia, levando a que crianças e jovens não a percecionem como um castigo, mas sim como um espaço aprazível e capaz de alavancar o desenvolvimento humano e o progresso societal” (CNE, 2021a, p. 39). Desta perspetiva, a educação digital deve ser entendida como um fator de apoio à aprendizagem e não como uma inovação em si mesma, destacando-se aqui as recomendações que a *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* tem vindo a produzir para uma educação digital inclusiva, assim como dois estudos da UNESCO sobre modos de promover a literacia digital e mediática dos cidadãos: *Rethinking pedagogy: Exploring the potential of digital technology in achieving quality education* (2019) e *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely!* (2021b). Relativamente à competência digital dos educadores, o *DigCompEdu: Quadro europeu de competência digital para educadores* (Lucas & Moreira, 2018)¹ define seis áreas da atuação profissional que podem ser potenciadas pelas tecnologias digitais: a) envolvimento profissional (comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional); b) uso, criação e partilha de recursos digitais; c) práticas de ensino e aprendizagem; d) práticas de avaliação; e) capacitação dos educandos; e f) promoção da competência digital dos educandos.

EDUCAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

O documento *The future of education and skills. Education 2030. The future we want* (OCDE, 2018) começa por sublinhar a complexidade do presente e a incerteza do futuro, face às quais a escola deverá desempenhar um papel proativo, desenvolvendo competências de aprendizagem ao longo da vida. Embora a tónica nestas competências não seja recente, é especialmente pertinente face à globalização, à sociedade do conhecimento, aos avanços tecnológicos e à volatilidade do mercado de trabalho. Como se afirma nesse documento, enfrentamos desafios sociais, económicos e ambientais sem precedentes e formamos crianças para um futuro com empregos ainda por criar, tecnologias por inventar e problemas por antecipar, o que requer competências para “navegar pela incerteza”, como a curiosidade, a imaginação, o pensamento crítico e criativo, a resiliência face às adversidades, a autorregulação, a abertura ao outro e a busca do bem-estar aos níveis individual, familiar, comunitário e planetário.

¹ Tradução do referencial da Comissão Europeia publicado em 2017, cujo original está disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>

O desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida será, então, uma das prioridades da inovação pedagógica, com impacto na qualidade das aprendizagens realizadas ao longo do percurso escolar e para além dele, em contextos de educação formal e não-formal. A publicação *Key competences for lifelong learning* (Comissão Europeia, 2019) define oito competências-chave também consagradas em políticas educativas nacionais: a) de literacia; b) multilingues; c) matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e da engenharia; d) digitais; e) pessoais, sociais e de aprender a aprender; f) de cidadania; g) de empreendedorismo; e h) de sensibilidade e expressão culturais.

Trata-se de competências disciplinares (específicas das disciplinas e diretamente relacionadas com a aprendizagem de domínios específicos do conhecimento) e transversais (de natureza transdisciplinar, embora relevantes para o desenvolvimento das competências disciplinares, como o pensamento crítico, a criatividade ou a capacidade de trabalhar em equipa). Estas competências integram um corpo de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários a uma aprendizagem que incida não só no passado e no presente, mas que esteja também voltada para o futuro.

As orientações até aqui apresentadas configuram uma visão transformadora da educação que pode orientar esforços de inovação pedagógica nas escolas, apoiando a definição de prioridades e linhas de ação. Contudo, as iniciativas de inovação não se podem dissociar dos contextos em que ocorrem, o que nos conduz à segunda dimensão da inovação: a sua orientação local e sistémica.

UMA ORIENTAÇÃO LOCAL E SISTÉMICA

São diversos os fatores exteriores às práticas pedagógicas, na escola e fora dela, que motivam e influenciam os processos de inovação, como são também distintos os seus possíveis benefícios, pedagógicos e outros, sendo necessário adotar uma orientação local e sistémica: local, no sentido em que a inovação deverá estar articulada com variáveis situacionais como as políticas educativas nacionais, a cultura da escola e as comunidades em que esta se insere; sistémica, porque o âmbito, o impacto e a sustentabilidade da inovação dependem, em grande medida, da existência de políticas de incentivo e apoio à mudança nas escolas, assim como da sua avaliação. Assim, esta dimensão da inovação integra a sua *relação com os contextos, as condições em que se desenvolve e a sua monitorização e avaliação*.

RELAÇÃO COM OS CONTEXTOS

De um modo geral, podemos afirmar que a visão de educação apresentada até aqui está presente nas políticas educativas nacionais de referência para o desenvolvimento curricular e pedagógico, entre as quais podem ser destacadas as seguintes: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*; *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*; *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*; *Aprendizagens Essenciais para o Ensino Básico* e para o ensino secundário; *Autonomia e Flexibilidade Curricular*; e políticas de inclusão. A inovação pedagógica poderá ser uma via de exploração e compreensão das potencialidades que essas políticas apresentam e dos fatores que podem favorecer ou dificultar a sua implementação ao nível das culturas escolares e das práticas educativas, com implicações no desenvolvimento profissional dos educadores, na avaliação do desempenho docente e na avaliação interna e externa das escolas.

Importa considerar o papel da inovação no projeto educativo da escola, na medida em que este se deve articular com políticas educativas (trans)nacionais e representar um referencial para a definição de políticas e práticas locais. Será ainda importante considerar o modo como as iniciativas de inovação se articulam com os contextos extraescolares, conferindo-lhes um sentido comunitário, seja através da resposta a necessidades e interesses emergentes, seja através de projetos pedagógicos que envolvem membros da comunidade ou da sua participação no acompanhamento e avaliação da inovação. Eventualmente, as iniciativas de inovação poderão integrar-se em projetos mais vastos (de amplitude local, regional, nacional ou internacional), favorecendo-se a criação de redes de colaboração.

A adequação das iniciativas de inovação aos contextos implica o conhecimento das culturas escolares e pode exigir a realização de estudos de diagnóstico. A avaliação interna e externa das escolas constitui uma fonte de informação relevante para a identificação de fragilidades e necessidades, mas o diagnóstico pode ser efetuado a vários níveis, da sala de aula à escola, dependendo do âmbito da mudança.

CONDIÇÕES DA INOVAÇÃO

São diversas as variáveis situacionais que afetam a extensão, a natureza e a sustentabilidade das iniciativas de inovação pedagógica. Em cada caso, será necessário analisar as condições necessárias face às condições existentes, equacionar estratégias de superação de obstáculos e promover a criação de novas condições. Desta perspetiva, os processos de inovação constituem oportunidades de problematizar e repensar os contextos em que ocorrem, em particular as culturas escolares e as políticas de incentivo à inovação.

O relatório *Study on supporting school innovation across Europe* (Comissão Europeia, 2018) traça um conjunto de recomendações no sentido de transformar as escolas em organizações aprendentes e expandir a inovação no sistema educativo.

Ao nível das escolas, são propostas as seguintes medidas: a) formas de liderança partilhada que favoreçam a participação de todos os atores; b) construção de visões e estratégias de ação comuns; c) oportunidades de formação e desenvolvimento profissional; d) incentivos à inovação; e) envolvimento dos educandos na inovação; e f) parcerias com a comunidade.

Ao nível do sistema educativo, recomenda-se o seguinte: a) políticas que valorizem a inovação e fomentem um equilíbrio entre a autonomia das escolas e os mecanismos de avaliação externa e de prestação de contas; b) financiamento público para a inovação; c) sistemas de formação profissional focados na inovação e na transformação das escolas; d) redes de colaboração entre as escolas e das escolas com outros parceiros; e e) uma cultura global de avaliação como parte integrante do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem inovadores.

Nem sempre existem estas condições, podendo ainda ser apontados diversos fatores que condicionam o trabalho dos educadores: disciplinarização do currículo; compartimentação e rigidez dos tempos letivos e dos espaços de aprendizagem; organização do ensino em função de manuais; elevado número de educandos por educador; insuficiência de recursos humanos e/ou materiais para atender às necessidades educativas dos educandos, em particular daqueles que manifestam mais dificuldades de aprendizagem ou de integração na escola, ou atitudes de rejeição face à escola; escassez de tempo para a colaboração profissional; afunilamento das prioridades pedagógicas em resultado da avaliação externa; burocratização da profissão; precariedade das condições do trabalho docente, em particular a mobilidade docente; e escassez de mecanismos de incentivo e recompensa do mérito pedagógico dos educadores e das escolas. Fatores como estes constituem realidades relativamente normalizadas e que devem ser questionadas, no sentido de antever alternativas para uma escola onde os educadores possam trabalhar de forma mais interdisciplinar, colaborativa, reflexiva e promotora do sucesso educativo de todos os educandos.

A expansão e a sustentabilidade da inovação pedagógica serão fomentadas através da criação de *redes de escolas inovadoras* (Paniagua & Istance, 2018), que podem ser de vários tipos: escolas que partilham entre si as suas diferentes experiências de inovação; escolas que promovem o mesmo tipo de inovação em função de princípios pedagógicos comuns; escolas focadas no desenvolvimento profissional dos educadores como suporte a processos de inovação. Estas redes podem integrar parcerias com instituições de ensino superior, organizações profissionais, autarquias e outras entidades. De sublinhar, também, a importância da constituição de comunidades de prática (multi)disciplinares no seio das escolas, de maior ou menor extensão, as quais se caracterizam pela negociação de visões e metas

comuns, ações pedagógicas concertadas, partilha de práticas e desenvolvimento profissional contínuo a partir da reflexão sobre a experiência.

As escolas são organizações complexas onde coabitam múltiplas racionalidades e lógicas de ação. A inovação pedagógica requer diálogo e negociação, apoiados numa análise crítica dos contextos. A inexistência de condições favoráveis à inovação pode explicar atitudes de desmotivação profissional ou de resistência à mudança, mas importa sublinhar que não constitui um obstáculo à mesma, como comprovam as inúmeras iniciativas continuamente desenvolvidas nas escolas, mesmo em condições adversas. A inovação pode constituir uma via de superação de constrangimentos e também de criação ou reclamação de melhores condições. Neste sentido, a resiliência dos atores educativos pode ser entendida como uma dimensão intrínseca dos processos de inovação, sempre situados entre um *real* e um *ideal*, no espaço da *possibilidade*. A busca de caminhos para uma educação mais humanista, democrática e promotora do sucesso educativo implica, necessariamente, a problematização dos constrangimentos observados, a criação de estratégias de superação e a afirmação das escolas como organizações aprendentes, lugares de reflexão e intervenção críticas.

MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INOVAÇÃO

Os processos de inovação pedagógica são complexos e lentos, na medida em que envolvem inúmeras variáveis contextuais, estão sujeitos a contratempos e dificilmente conduzem a resultados imediatos. Exigem tempo, perseverança e continuidade, de forma a que o seu impacto seja significativo. Sejam quais forem os contextos da inovação, a sua compreensão, consolidação e sustentabilidade dependem da existência de estratégias de acompanhamento e monitorização com vista à melhoria continuada dos processos de mudança, assim como da avaliação dos seus benefícios e limitações, e da proposta de recomendações futuras. Assim, as iniciativas de inovação deverão contemplar estratégias de recolha e análise de informação (quantitativa e/ou qualitativa) diretamente relacionada com as finalidades da mudança, permitindo uma autoavaliação regular dos seus processos e resultados. Neste âmbito, importará criar redes de colaboração e mecanismos de comunicação e negociação que assegurem que todos os intervenientes acompanham a inovação e participam na reflexão sobre a mesma. Os esforços de monitorização das práticas deverão traduzir-se em medidas concretas de consolidação e/ou melhoria dos processos de mudança.

O estudo de caso avaliativo, enquanto estratégia de investigação educacional que permite descrever e analisar aspetos de um sistema, programa ou projeto de modo a compreender o seu valor educativo (Bassegy, 1999), será especialmente adequado à avaliação de iniciativas de inovação coletivas nas escolas. Implica uma análise holística e em profundidade das mudanças efetuadas, dos seus efeitos e implicações, com recurso a métodos diversificados (e.g., observação, notas de campo,

análise de resultados escolares, questionários, entrevistas, etc.) e envolvendo todos os atores implicados, em particular os educandos e os educadores, mas também as lideranças e os pais ou encarregados de educação. Poderá ser necessário começar por realizar e avaliar um estudo-piloto de pequena escala, avançando de forma mais segura para a expansão dos processos de mudança ao nível da escola.

O conhecimento produzido através do estudo de caso, não sendo generalizável, pode informar e inspirar a mudança em contextos análogos. A transferência da inovação de um contexto para outros será favorecida pela sua disseminação, a qual permite construir um conhecimento mais coletivo para mudanças mais sistémicas, podendo assumir uma amplitude e formatos diversos. Sublinha-se aqui o papel dos centros de formação de associação de escolas, das instituições de formação de educadores e das associações profissionais enquanto agentes de difusão e transferência de casos de inovação, mas também enquanto contextos de apoio ao desenvolvimento da inovação nas escolas. A constituição de redes de escolas será uma via de coletivização da inovação, podendo dar origem a estudos multicasos que elevem a robustez e a transferibilidade do conhecimento produzido.

Abordadas as dimensões ético-conceitual e situacional da inovação pedagógica, apresenta-se em seguida a terceira dimensão considerada – a sua focalização nos educandos e na aprendizagem.

UMA FOCALIZAÇÃO NOS EDUCANDOS E NA APRENDIZAGEM

A inovação pedagógica, sendo orientada por uma visão transformadora da educação e exigindo uma análise dos cenários em que ocorre, tem como *locus* as práticas desenvolvidas entre educadores e educandos. Requer, sobretudo, uma focalização nos educandos e na aprendizagem, a qual tem implicações ao nível da *conceção e gestão do currículo* e das *abordagens pedagógicas*, incluindo-se nestas últimas a dimensão da reflexão crítica sobre a prática.

CONCEÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO

Relativamente ao currículo prescrito e ao currículo-em-ação, destaca-se em seguida um conjunto de princípios que podem orientar iniciativas de inovação, apresentados no documento *The future of education and skills. Education 2030. The future we want* (OCDE, 2018): a) atenção às características dos educandos e às suas competências prévias; b) desafio ao pensamento e à reflexão dos educandos; c) coerência interna e sequenciação lógica e articulada de tópicos e atividades;

d) alinhamento do currículo prescrito com as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação; e) integração de competências transferíveis; f) participação dos educandos na escolha de tópicos e atividades; g) fomento da interdisciplinaridade e da autenticidade da aprendizagem; e h) desenvolvimento flexível do currículo, com a participação dos educadores, educandos e outros parceiros.

A existência de um currículo e de um sistema de avaliação das aprendizagens assentes em disciplinas favorece uma visão fragmentada do conhecimento e dificulta o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, principalmente as segundas, que requerem a adoção de múltiplos quadros de referência para análises pluridimensionais da realidade, implicando um maior grau de independência face às disciplinas. Contudo, o diálogo entre áreas de conhecimento representa uma via importante de flexibilização do currículo, favorecendo uma compreensão multifacetada e crítica do mundo. Exige um trabalho colaborativo dos educadores e uma reconceptualização das atividades de aprendizagem, com destaque para atividades que promovam a aprendizagem baseada em projetos, na pesquisa e na resolução de problemas, mobilizando diferentes áreas de saber numa perspetiva integradora e não cumulativa.

Para além da necessidade de articulação e flexibilização curricular, há que valorizar as diferentes componentes disciplinares do currículo e evitar uma visão estreita do que interessa aprender, o que pode exigir o reforço de áreas tradicionalmente remetidas para um lugar de segundo plano. Entre elas e a título de exemplo, podemos referir as artes nas suas mais diversas manifestações, as quais fornecem linguagens e meios poderosos para a reconstrução de visões do mundo, o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, a promoção da expressão pessoal e criativa, e o envolvimento na crítica cultural e na ação política (UNESCO, 2021a). O currículo deve ser perspetivado a partir de uma visão multifacetada da realidade e da vida em sociedade, o que exige uma formação holística dos educandos.

Um dos elementos centrais da conceção e gestão do currículo é o tipo de competências a promover. A OCDE tem vindo a desenvolver o referencial *Learning Compass 2030*, propondo uma visão para o futuro da educação e usando a metáfora da bússola (*compass*) para enfatizar a necessidade de “aprender a navegar” em contextos não familiares, rumo à construção do bem-estar individual e coletivo. Nesse sentido, é recomendado o desenvolvimento integrado de um amplo leque de competências – conhecimentos, capacidades, atitudes e valores – a seguir sumariados:

- **Conhecimento:** *disciplinar*, sobre assuntos e conceitos específicos das disciplinas; *interdisciplinar*, centrado na relação entre assuntos e conceitos de diferentes disciplinas; *epistémico*, relativo à compreensão de como os especialistas das disciplinas trabalham e pensam; *processual*, relativo à compreensão

dos passos e ações a desenvolver para atingir um objetivo, e que pode ser específico de uma disciplina ou transferível entre disciplinas.

- Capacidades: *cognitivas e metacognitivas*, incluindo o pensamento crítico, o pensamento criativo, aprender a aprender e a autorregulação da aprendizagem; *sociais e emocionais*, incluindo a empatia, a autoeficácia, a responsabilidade e a colaboração; *práticas e físicas*, incluindo o uso de novas tecnologias de informação e comunicação.
- Atitudes e valores: *pessoais, sociais, societais e humanos*, destacando-se a dignidade humana, o respeito, a igualdade, a justiça, a responsabilidade, o pensamento global, a diversidade cultural, a liberdade, a tolerância e a democracia.

A proposta da OCDE sublinha, ainda, a importância de três “competências transformadoras”, necessárias para fazer face aos desafios do mundo atual e redesenhar o futuro:

- *Criar novo valor*, o que implica gerar conhecimentos, ideias, técnicas, estratégias e soluções para a resolução de velhos e novos problemas, desenvolvendo o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração;
- *Reconciliar tensões e dilemas*, o que requer a consideração de possíveis conexões e relações entre ideias, lógicas e posições aparentemente contraditórias ou incompatíveis, desenvolvendo atitudes de empatia e respeito, capacidades de argumentação e capacidade de lidar com a complexidade e a ambiguidade;
- *Assumir responsabilidade*, o que exige avaliar as ações à luz de propósitos pessoais, éticos e sociais, desenvolvendo uma “bússola moral” que favoreça comportamentos refletidos, cooperativos e respeitadores do planeta.

O desenvolvimento de competências deverá fomentar a relação entre a escola e a vida, nomeadamente através de atividades de aprendizagem autênticas ou realistas e de um diálogo continuado com os educandos acerca dos seus interesses, aspirações e necessidades de ordem pessoal, social ou profissional. Tal implica a construção de um currículo flexível e aberto à pluralidade dos trajetos e vivências dos educandos, numa perspetiva inclusiva e democrática. É fundamental que o que aprendem faça sentido para si, apoie leituras críticas do mundo e os leve a assumir um papel proativo na sua experiência presente e futura, na escola e fora dela.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

As escolas devem desenvolver pedagogias que valorizem a diversidade de métodos e recursos, e que promovam o papel ativo dos educandos na construção, mobilização e transferência do conhecimento. Atividades de projeto e de resolução de problemas serão especialmente úteis para potencializar a autenticidade da aprendizagem dos educandos, ou seja, a compreensão da relação entre o que aprendem e o mundo em que vivem, e a relevância dessa aprendizagem, isto é, a compreensão da relação entre o que aprendem e o seu sistema de conhecimentos prévios, crenças e valores (UNESCO [2021a]). Contudo, sabemos que não existem abordagens pedagógicas infalíveis e adequadas a todos os contextos, cabendo aos educadores encontrar os melhores caminhos. Importa, sobretudo, definir princípios que garantam a sua focalização nos educandos e nos processos de aprendizagem, assim como uma educação inclusiva.

A publicação *The OECD Handbook for innovative learning environments* (OCDE, 2017) propõe sete princípios para a construção de ambientes de aprendizagem inovadores, baseados numa visão socioconstrutivista da aprendizagem: a) reconhecer o educando como ator central, encorajando o seu envolvimento ativo e desenvolvendo a sua compreensão da atividade de aprender; b) reconhecer a natureza social da aprendizagem e fomentar a cooperação; c) estar atento às motivações dos educandos e ao papel das emoções na aprendizagem; d) responder à diversidade dos educandos, incluindo o seu conhecimento prévio; e) apresentar propostas que requeiram esforço e representem desafios, sem que haja uma sobrecarga de trabalho; f) estabelecer expectativas claras e desenvolver estratégias de avaliação consistentes com essas expectativas, enfatizando o *feedback* formativo como apoio à aprendizagem; e g) promover a “relação horizontal” entre assuntos e domínios do saber, bem como com a comunidade e o mundo.

Estes ambientes de aprendizagem requerem a construção de pedagogias dialógicas e o envolvimento dos educandos, ampliando a sua voz como “instrumento de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social, promotores de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania”, tal como preconiza o Conselho Nacional de Educação na *Recomendação sobre a Voz das Crianças e dos Jovens na Educação Escolar* (CNE, 2021b, p. 55).

Ampliar a voz dos educandos implicará um investimento particular no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de aprender a aprender, apresentadas no referencial *LifeComp. The European framework for personal, social and learning to learn key competence* (Sala et al., 2020): a) competências pessoais de autorregulação, flexibilidade e bem-estar; b) competências sociais de empatia, comunicação e colaboração; e c) competências de aprender a aprender, como a crença no potencial do *eu* e do *outro* para o desenvolvimento, o pensamento crítico e a gestão da aprendizagem.

Nunca é demais sublinhar que, sendo a educação um processo relacional e de formação de pessoas, as aprendizagens sociais e emocionais para o desenvolvimento (inter)pessoal ocupam um lugar de relevo nos contextos educativos, implicando a expressão e a autorregulação de emoções, pensamentos, valores e comportamentos, assim como construção de atitudes de otimismo, esperança, resiliência e autoeficácia na aprendizagem (Sala et al., 2020).

Ampliar a voz dos educandos também implica promover a inclusão através de estratégias como as que são referidas no referencial *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework* (Cerna et al., 2021): a) diversificação das representações do conhecimento, das atividades e dos recursos; b) ensino diferenciado; c) aprendizagem individualizada (e.g., através da tutoria); d) aprendizagem cooperativa; e e) colaboração na docência.

O desenvolvimento de pedagogias centradas nos educandos tem implicações na organização e gestão dos espaços de ensino e aprendizagem. A sala de aula tradicional não foi pensada para este tipo de pedagogias, mas sim para abordagens assentes na transmissão do conhecimento e numa postura relativamente passiva dos educandos face ao conhecimento transmitido. A publicação *Learning spaces* (Oblinger, 2006), embora centrada no ensino superior, apresenta uma coletânea de textos que evidenciam o modo com os espaços físicos ou virtuais podem ser humanizados e geridos de forma a potenciar ambientes de aprendizagem centrados nos educandos, ampliando a liberdade de movimento, a comunicação, a cooperação, a diferenciação e a inclusão. Importa sublinhar que, em certa medida, os usos e vivências de um mesmo espaço podem ser determinados pelo tipo de atividades e recursos propostos, e que o espaço virtual permite uma deslocalização da aprendizagem com inúmeras possibilidades. Há também que estender os espaços de aprendizagem para além da sala de aula e da escola, na relação com as comunidades, rentabilizando os seus recursos sociais, culturais e ambientais (UNESCO, 2021a).

No âmbito das abordagens pedagógicas, a avaliação é uma área fulcral da mudança, uma vez que determina, em grande medida, o modo como os educandos organizam a sua aprendizagem, as competências que desenvolvem e o progresso que experienciam. A par da avaliação *da* aprendizagem, importa desenvolver uma avaliação *para a* aprendizagem e *como* aprendizagem.

A avaliação *da* aprendizagem, cuja finalidade central é aferir o que os educandos aprendem, não se deve limitar ao uso de testes, podendo incluir tarefas realistas e mobilizadoras de múltiplas competências, como o trabalho de projeto ou a resolução de problemas, através das quais os educandos realizem aprendizagens. Com esta avaliação, os educadores ficam a compreender de que forma os educandos se aproximam ou afastam das metas pretendidas, mas ela não é suficiente para que aqueles compreendam e melhorem os seus percursos de aprendizagem. A avaliação *para a* aprendizagem e *como* aprendizagem tem esse propósito formativo

e visa apoiar a regulação e a melhoria dos processos e resultados da aprendizagem (aprender com a avaliação e aprender a avaliar), por exemplo através do *feedback* do educador, da autoavaliação ou da avaliação entre pares, e da participação dos educandos na definição de critérios de avaliação e de estratégias de melhoria. Importará elevar a sua literacia avaliativa, ou seja, o seu conhecimento metacognitivo acerca do que significa avaliar e a sua capacidade de intervir na construção e operacionalização das modalidades de avaliação. Deverão compreender o que se espera do seu trabalho e porquê, a relação entre as diferentes tarefas de avaliação que realizam e o papel dessas tarefas no desenvolvimento das competências previstas no currículo.

A publicação *Synergies for better learning - An international perspective on evaluation and assessment: Pointers for policy development* (OCDE, 2013) apresenta um conjunto de recomendações para uma avaliação centrada nos educandos que seja coerente, transparente, equitativa, situada, formativa e reguladora. Entre essas recomendações, podem ser salientadas as seguintes: a) definir um referencial de avaliação coerente e assegurar o equilíbrio entre avaliação sumativa e formativa; b) diversificar as tarefas de avaliação para uma visão holística das aprendizagens e usar formatos de avaliação que capturem competências-chave; c) garantir que a avaliação é inclusiva e responde às necessidades dos educandos; d) clarificar e ilustrar junto deles os processos e critérios de avaliação; e) colocá-los no centro da avaliação e desenvolver a sua capacidade de autoavaliação; f) desenvolver orientações claras para reportar a avaliação; g) envolver os pais ou encarregados de educação através de processos de informação e comunicação; e h) usar os resultados da avaliação para a melhoria das práticas.

Ainda no âmbito da inovação das abordagens pedagógicas, uma focalização nos educandos e na aprendizagem implica um olhar atento e reflexivo sobre a prática, nomeadamente através de processos de indagação pedagógica (*pedagogical inquiry*), o que pressupõe uma conceção do educador como ator reflexivo, analista crítico da sua experiência e produtor de conhecimento profissional. Tal requer o recurso a estratégias de recolha e análise de informação que podem produzir dois tipos de evidências acerca da qualidade das práticas:

- *indiretas*, relativas a perceções, opiniões ou representações (e.g., através de questionários, entrevistas, registos reflexivos ou instrumentos de autorregulação da aprendizagem);
- *diretas*, relativas a competências ou desempenhos (e.g., através da observação, incluindo a observação inter pares, da análise de trabalhos dos educandos ou da análise de resultados escolares).

As experiências de inovação em contexto pedagógico poderão desenvolver-se em ciclos de planificação-ação-observação-reflexão, tomando os educandos como parceiros da mudança e fonte principal de informação. Desta forma, alia-se o

ensino à indagação das práticas e ao desenvolvimento profissional reflexivo, o que, em cenários colaborativos, pode favorecer a constituição de comunidades de prática que implementam, estudam e partilham experiências de inovação. A avaliação das experiências é diretamente relevante para quem nelas participa, mas pode também apoiar a monitorização e a avaliação de iniciativas de inovação mais alargadas nas escolas.

Em suma, a focalização da inovação nos educandos e na aprendizagem permitirá compreender de que forma podemos construir pedagogias alinhadas com uma visão humanista e democrática da educação, avaliando as suas potencialidades, limitações e constrangimentos, e desenvolvendo um conhecimento profissional individual e coletivo acerca do que significa ensinar e aprender nas escolas.

UM GUIÃO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA (GIP)

Com base no referencial traçado, o qual visa contribuir para uma compreensão ampla da inovação pedagógica, foi desenvolvido o *Guião de Inovação Pedagógica (GIP)* com a finalidade de apoiar o desenho e a análise de iniciativas desenvolvidas nas escolas. Este instrumento, apresentado em seguida, poderá ser utilizado no planeamento das iniciativas e servir de suporte à sua interpretação, relato e disseminação, mas também na análise de iniciativas desenvolvidas por outros, por exemplo no âmbito de projetos ou estudos multicasos que envolvam diferentes escolas.

O GIP está organizado a partir das três dimensões consideradas – *A. Um sentido social, B. Uma orientação local e sistémica, C. Uma focalização nos educandos e na aprendizagem* –, as quais, embora apresentadas em separado, estão interrelacionadas e influenciam-se entre si. Essas dimensões são desdobradas em seis subdimensões para as quais se define o respetivo foco, conforme se explicita na Figura 2.

Dimensões e subdimensões do GIP

Figura 2



Fonte: CNE, 2023a, 2023b

Para cada uma das dimensões e subdimensões, o GIP propõe um conjunto de questões de apoio ao desenho e à análise de iniciativas de inovação, indicando aspetos específicos que podem concretizar o âmbito de algumas dessas questões. O uso do GIP deve ser flexível e decorrerá das prioridades, finalidades e amplitude de cada iniciativa. Poderá ser usado para iniciativas coletivas ou assumidas a um nível organizacional, mas também para iniciativas de menor âmbito ou individuais, procurando fomentar a reflexão acerca do seu potencial transformador. Como já foi referido, a inovação pedagógica pode assumir múltiplas configurações quanto ao seu objeto, às suas finalidades e formas de operacionalização, cabendo às escolas definir prioridades e processos de mudança. Assim, a relevância dos aspetos contemplados do GIP é variável, não se pressupondo que sejam todos aplicáveis a todas as iniciativas e podendo ser necessário acrescentar outros aspetos que se considerem pertinentes.

Na Figura 3 apresenta-se detalhadamente o GIP, explicitando as suas dimensões e subdimensões.

Guião de Inovação Pedagógica (GIP)

Figura 3

A. UM SENTIDO SOCIAL

A.1 VISÃO TRANSFORMADORA DA EDUCAÇÃO *foco, razões e finalidades da inovação, articulação com orientações transnacionais*

A.1.1 O que se pretende mudar (foco), porquê (razões) e para quê (finalidades)?

A.1.2 Em que medida a iniciativa de inovação incorpora dimensões de uma educação transformadora?

- educação inclusiva
- educação para a cidadania democrática
- educação para a sustentabilidade
- educação digital
- educação para aprendizagem ao longo da vida

B. UMA ORIENTAÇÃO LOCAL E SISTÉMICA

B.1 RELAÇÃO COM OS CONTEXTOS *articulação com políticas educativas, integração em projetos educativos, benefícios*

B.1.1 De que forma se articula a iniciativa de inovação com políticas educativas nacionais? (e.g., *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, Aprendizagens Essenciais, Autonomia e Flexibilidade Curricular*, políticas de inclusão)

B.1.2 Em que medida a iniciativa de inovação se integra noutros projetos e com que ganhos?

- projeto educativo da escola
- projetos de interação com a comunidade
- outros projetos educativos (locais, regionais, nacionais, internacionais)

B.1.3 Que benefícios traz a iniciativa de inovação e a que níveis?

- gestão do currículo, abordagens pedagógicas e aprendizagens dos educandos
- desenvolvimento profissional dos educadores
- avaliação do desempenho docente
- avaliação interna da escola e a sua relação com a avaliação externa

B.2 CONDIÇÕES DA INOVAÇÃO *visão partilhada, lideranças, formação, autonomia, colaboração, apoio, resiliência*

B.2.1 Em que medida existem e de que forma se promovem condições que favoreçam processos de mudança?

- uma visão de educação partilhada na escola
- incentivo e receptividade das lideranças escolares à inovação
- formação profissional necessária ao desenvolvimento da inovação
- autonomia dos educadores (e outros eventuais parceiros) para o desenvolvimento da inovação
- trabalho colaborativo entre os educadores e destes com outros parceiros (em particular, as lideranças e os pais ou encarregados de educação)
- apoios institucionais (ou outros) ao desenvolvimento da inovação (incentivos, tempo, recursos, financiamento, recompensas...)
- atitude de resiliência e estratégias de superação de constrangimentos

B.3 MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INOVAÇÃO *consistência, adequação, participação, impacto, disseminação*

B.3.1 Em que medida existe consistência entre o desenvolvimento da iniciativa de inovação, o seu desenho inicial e a visão de educação adotada?

B.3.2 De que forma as estratégias de acompanhamento, monitorização e avaliação da iniciativa de inovação favorecem a compreensão e a melhoria da sua qualidade e impacto?

- recolha de evidências adequadas aos objetivos traçados
- envolvimento dos educandos e outros atores educativos (em particular, as lideranças e os pais ou encarregados de educação) na reflexão sobre os processos de inovação
- análise dos efeitos e limitações da inovação na gestão do currículo, nas abordagens pedagógicas e nas aprendizagens dos educandos
- análise dos efeitos e limitações da inovação no desenvolvimento profissional dos educadores
- análise de outros eventuais efeitos e limitações da inovação (e.g., na avaliação do desempenho docente, na avaliação interna da escola e na sua relação com a avaliação externa)
- identificação de recomendações futuras que tornem a inovação sustentável a médio e longo prazo

B.3.3 Que estratégias de comunicação e disseminação são usadas e de que modo contribuem para visibilizar, partilhar e confrontar experiências, e informar e inspirar outras iniciativas de inovação?

C. UMA FOCALIZAÇÃO NOS EDUCANDOS E NA APRENDIZAGEM

C.1 GESTÃO DO CURRÍCULO *flexibilidade, inter/transdisciplinaridade, relação escola-vida, competências, participação*

C.1.1 Que implicações tem a iniciativa de inovação na gestão flexível do currículo?

- adequação à diversidade dos educandos
- criação de espaços inter/transdisciplinares de aprendizagem
- relação entre a escola e a vida

C.1.2 De que forma a iniciativa de inovação prevê o desenvolvimento de competências diversificadas?

- conhecimentos (disciplinar, inter/transdisciplinar, epistêmico, processual)
- capacidades (cognitivas e metacognitivas, sociais e emocionais, práticas e físicas)
- atitudes e valores (pessoais, sociais, societais, humanos)

C.1.3 Que participação têm os atores educativos na gestão do currículo, em particular os educadores e os educandos?

C.2 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS *ambientes de aprendizagem (inclusão, 'voz', autenticidade, relação avaliação-aprendizagem), reflexão sobre a prática*

C.2.1 Como são criados ambientes centrados nos educandos e na aprendizagem?

- valorização da diversidade dos educandos
- ampliação da 'voz' dos educandos (iniciativa, participação, reflexão, pensamento crítico, cooperação, tomada de decisão, autorregulação, autodeterminação...)
- tarefas de aprendizagem autênticas ou realistas, articulando o desenvolvimento de competências disciplinares e transversais
- avaliação *da, para e como* aprendizagem, articulando o desenvolvimento de competências disciplinares e transversais (tarefas de avaliação autênticas ou realistas, negociação e transparência de processos e critérios, *feedback* formativo, autoavaliação, avaliação entre pares, participação na definição de modalidades de avaliação...)
- organização de espaços (físicos e virtuais, dentro e fora da escola) facilitadores do diálogo, da participação e da inclusão

C.2.2 De que forma as abordagens pedagógicas integram a reflexão crítica sobre a prática no sentido de analisar e elevar a sua qualidade?

- recolha e análise de informação para compreender e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem
 - participação dos educandos na reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem
 - participação de outros atores educativos (em particular, os pais ou encarregados de educação) na reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem
-

Fonte: CNE, 2023a, 2023b

1.2. RECOMENDAÇÕES PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

As recomendações plasmadas na *Recomendação sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas* (CNE, 2023b) decorrem do *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas*, tendo sido definidas a partir das dimensões da educação e da inovação pedagógica consideradas:

- *Sentido social*, relativo a uma visão transformadora da educação (educação inclusiva, educação para uma cidadania democrática, educação para a sustentabilidade, educação digital e educação para a aprendizagem ao longo da vida);
- *Orientação local e sistêmica*, relativa aos contextos, condições, monitorização e avaliação da inovação;
- *Focalização nos educandos e na aprendizagem*, relativa à gestão do currículo e às abordagens pedagógicas.

No âmbito de cada uma destas dimensões, foram identificadas recomendações destinadas a quatro níveis de intervenção: a) Políticas Educativas; b) Culturas Escolares; c) Práticas de Ensino, Aprendizagem e Avaliação; d) Desenvolvimento Profissional dos Educadores. Embora as recomendações para cada um dos níveis se dirijam prioritariamente a um ou mais grupos de atores (governo, comunidades educativas, gestores escolares, educadores, gestores da formação, formadores e formandos), entende-se que esses níveis estão relacionados entre si e requerem uma ação concertada, na medida em que o que ocorre num nível de intervenção será influenciado pelo que ocorre nos restantes níveis, e as mudanças operadas em qualquer um dos níveis terão impacto nos restantes. Assim, todas as recomendações serão do interesse de todos os atores, visando a construção de cenários favoráveis à inovação pedagógica numa perspetiva ecológica da mudança educativa.

Enunciam-se, assim, a seguir, as recomendações presentes na recomendação referida, subordinando-as aos quatro níveis de intervenção referidos, bem como às dimensões consideradas.

POLÍTICAS EDUCATIVA

As recomendações seguintes visam a criação de cenários políticos (nacionais e locais) favoráveis à inovação pedagógica no que respeita a orientações curriculares, à formação profissional, ao incentivo e apoio à inovação, e à valorização da inovação na monitorização e avaliação das reformas educativas.

SENTIDO SOCIAL

- Reforçar orientações curriculares que traduzam uma visão transformadora da educação, tendo em consideração as políticas educativas (trans)nacionais, o contexto educativo nacional e a autonomia das escolas enquanto organizações aprendentes.
- Reforçar políticas de formação profissional que valorizem a inovação pedagógica e o papel dos (futuros) educadores como profissionais reflexivos, gestores do currículo e agentes de mudança.

ORIENTAÇÃO LOCAL E SISTÉMICA

- Criar condições para o desenvolvimento da inovação pedagógica nas escolas, nomeadamente através do reforço da sua autonomia curricular e pedagógica, da desburocratização do trabalho docente, da estabilização do corpo docente e do financiamento público da inovação.
- Criar programas e medidas de apoio à inovação pedagógica nas escolas, e incentivar a constituição de redes de escolas inovadoras que elevem a visibilidade e a transferibilidade dos processos de inovação pedagógica.
- Reforçar a ligação entre a escola e o meio, valorizando o envolvimento das famílias, das autarquias e outros parceiros locais, de modo fomentar a territorialização do currículo, a valorização da educação não-formal e o compromisso de toda a comunidade com a inovação pedagógica.
- Promover a participação ativa das escolas e das entidades de formação profissional nos processos de desenho, implementação e avaliação de reformas educativas.

FOCALIZAÇÃO NOS EDUCANDOS E NA APRENDIZAGEM

- Valorizar, nos processos de monitorização e avaliação das reformas educativas, o trabalho realizado pelas escolas no âmbito da gestão flexível do currículo e do desenvolvimento de abordagens centradas nos educandos e na aprendizagem.

CULTURAS ESCOLARES

As recomendações seguintes visam a criação de cenários escolares favoráveis à inovação pedagógica no que respeita à missão e aos valores da escola, à compreensão das realidades educativas e à transformação coletiva dessas realidades.

SENTIDO SOCIAL

- Conceber o Projeto Educativo da escola por referência a uma visão transformadora da educação, promovendo uma visão partilhada da missão e dos valores da escola como pilar de referência para iniciativas de inovação pedagógica.

ORIENTAÇÃO LOCAL E SISTÉMICA

- Desenvolver formas de liderança partilhada, orientada para a mudança e promotora da participação da comunidade educativa em iniciativas de inovação pedagógica e de desenvolvimento profissional.
- Realizar estudos locais que permitam uma leitura crítica da realidade escolar, analisando as condições necessárias face às condições existentes, equacionando estratégias de superação de obstáculos e promovendo a criação de novas condições.
- Criar redes de colaboração para a inovação pedagógica, nomeadamente através da constituição de comunidades de prática (multi)disciplinares, de parcerias com o exterior (famílias, autarquias e outros parceiros locais, outras escolas, instituições de ensino superior, organizações profissionais) e da participação em projetos pedagógicos de amplitude local, regional, nacional ou internacional.
- Construir uma cultura de avaliação da inovação pedagógica, articulando-a com a avaliação interna e externa da escola.

- Promover e valorizar a inovação pedagógica nos processos de desenvolvimento profissional e de avaliação do desempenho docente.
- Promover a partilha das iniciativas de inovação pedagógica, na escola e fora dela, favorecendo a construção de um conhecimento profissional coletivo e a transferência de processos de inovação entre contextos similares.

FOCALIZAÇÃO NOS EDUCANDOS E NA APRENDIZAGEM

- Assumir a gestão flexível do currículo e o desenvolvimento de abordagens centradas nos educandos e na aprendizagem como eixos centrais da renovação da cultura da escola.

PRÁTICAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

As recomendações seguintes visam a criação de cenários educativos favoráveis à inovação pedagógica no que respeita ao seu enquadramento conceptual e situacional, e à sua orientação para a melhoria continuada dos processos de ensino e de aprendizagem.

SENTIDO SOCIAL

- Desenvolver iniciativas de inovação pedagógica alinhadas com uma visão transformadora da educação, tendo em consideração as políticas educativas (trans) nacionais, as orientações curriculares nacionais e o Projeto Educativo da escola.

ORIENTAÇÃO LOCAL E SISTÉMICA

- Ajustar as iniciativas de inovação pedagógica aos contextos de implementação, em particular aos trajetos anteriores dos educandos, à sua diversidade e aos seus interesses, necessidades e aspirações.
- Trabalhar de forma colaborativa no âmbito da inovação pedagógica, ao nível do desenho, desenvolvimento, avaliação e partilha de experiências.
- Indagar as práticas educativas em ciclos de planificação-ação-observação-reflexão, recolhendo e analisando evidências que permitam compreender e melhorar essas práticas (professor-investigador).

FOCALIZAÇÃO NOS EDUCANDOS E NA APRENDIZAGEM

- Gerir o currículo de forma flexível e aberta à pluralidade dos trajetos e vivências dos educandos, numa perspetiva inter/transdisciplinar e inclusiva.
- Fomentar o desenvolvimento articulado de competências disciplinares e transversais dos educandos, valorizando a aprendizagem baseada em projetos, na pesquisa e na resolução de problemas, assim como a integração de saberes e a relação entre a escola e a vida.
- Desenvolver atividades e recursos educativos (incluindo recursos digitais) que favoreçam a diferenciação pedagógica, respondendo a estilos e necessidades de aprendizagem diversos, possibilitando trajetos e ritmos de aprendizagem pessoais e promovendo a autonomia dos educandos.
- Desenvolver práticas de avaliação *da, para a e como* aprendizagem, que favoreçam a conexão entre avaliação e aprendizagem, e a participação dos educandos em processos (auto/co)avaliativos.
- Valorizar a voz dos educandos na planificação, desenvolvimento e avaliação das iniciativas de inovação pedagógica, envolvendo-os em processos de negociação, autorregulação da aprendizagem e avaliação do ensino.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES

As recomendações seguintes visam a criação de cenários de desenvolvimento profissional favoráveis à inovação pedagógica no que respeita a pressupostos, finalidades e natureza da formação (inicial, contínua e especializada) dos educadores.

SENTIDO SOCIAL

- Basear os programas de formação numa visão transformadora da educação, tendo em consideração as políticas educativas (trans)nacionais e as orientações curriculares nacionais, e fomentando o desenvolvimento de educadores informados, reflexivos e agentes de mudança.

ORIENTAÇÃO LOCAL E SISTÉMICA

- Promover a análise de referenciais teóricos, políticas educativas (trans)nacionais, orientações curriculares nacionais e estudos de inovação pedagógica, em confronto com as vivências e aspirações dos (futuros) educadores.
- Promover a compreensão da complexidade e da natureza multifacetada da inovação pedagógica, de condições (des)favoráveis ao seu desenvolvimento e de mecanismos de monitorização e avaliação que favoreçam a sua consolidação e sustentabilidade.
- Promover o desenho, a realização, a avaliação e a disseminação de iniciativas de inovação pedagógica, criando mecanismos de apoio (supervisão, mentoria) ao seu desenvolvimento.
- Criar parcerias colegiais entre entidades de formação, escolas e associações profissionais no desenvolvimento de iniciativas de inovação pedagógica.
- Articular os programas de formação desenvolvidos nas instituições de ensino superior com as suas agendas de investigação, promovendo, por um lado, a realização projetos de investigação com relevância para a mudança educativa nas escolas, e, por outro lado, a realização de estudos internos sobre os programas de formação quanto à sua capacidade de desenvolver profissionais informados, reflexivos e capazes de promover a mudança.

FOCALIZAÇÃO NOS EDUCANDOS E NA APRENDIZAGEM

- Desenvolver, nos (futuros) educadores, competências profissionais (conhecimentos, capacidades e atitudes) necessárias ao desenvolvimento de práticas centradas nos educandos e na aprendizagem:

competências de análise das culturas escolares e de necessidades e possibilidades de mudança;

competências de gestão do currículo que favoreçam a relação entre a escola e a vida, a inter/transdisciplinaridade, a participação dos educandos e a inclusão;

competências de criação de ambientes pedagógicos baseados numa visão socioconstrutivista da aprendizagem e promotores da formação holística dos educandos, abrangendo o desenvolvimento de competências disciplinares, de aprendizagem, sociais e emocionais;

competências de avaliação *da, para a e como* aprendizagem, que favoreçam a conexão entre avaliação e aprendizagem, e a participação dos educandos em processos (auto/co)avaliativos;

competências de análise, construção e adaptação de recursos educativos que favoreçam a diferenciação pedagógica e o desenvolvimento da autonomia dos educandos;

competências digitais que facilitem a gestão do trabalho pedagógico, a comunicação e a colaboração entre pares, a diversificação de recursos e estratégias de ensino e a promoção de uma educação digital inclusiva;

competências de indagação pedagógica (planificação-ação-observação-reflexão), incluindo a recolha e análise de evidências para compreender e melhorar as práticas educativas (professor-investigador).

**SUSTENTABILIDADE DA
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
NAS ESCOLAS
CINCO DIMENSÕES SMART**

Como sublinham Prenger et al. (2022), 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, sendo necessário expandir mudanças de *segunda ordem* (Hubers, 2020), as quais implicam transformações significativas nas práticas educativas, a aquisição de novas competências profissionais e a revisão de valores e normas organizacionais, envolvendo um trabalho coletivo de menor ou maior amplitude. O referencial para a sustentabilidade da inovação pedagógica nas escolas (secção 2.1) e as recomendações dele resultantes (secção 2.2) focam-se neste tipo de mudanças e respondem à necessidade de identificar condições que favoreçam a sua incorporação nas rotinas escolares e a sua difusão.

O referencial discute condições de sustentabilidade em cinco dimensões – Suporte, Monitorização, Avaliação, Reconhecimento e Transferência (SMART). A palavra SMART, utilizada em língua inglesa em diversos contextos (e.g., *smart goals, smart learning, smart technologies*), sinaliza aqui, 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.

As recomendações para a criação de cenários favoráveis à sustentabilidade da inovação pedagógica, traçadas a partir do referencial construído, estão organizadas de acordo com as dimensões SMART, abrangendo quatro níveis de intervenção: políticas educativas; culturas escolares; práticas de inovação; e desenvolvimento profissional. Os seus destinatários principais são as entidades governamentais, os gestores das escolas, os educadores e as entidades de formação, mas também outros parceiros da inovação como as famílias, as autarquias, as associações profissionais e as equipas de avaliação externa das escolas.

2.1. REFERENCIAL PARA A SUSTENTABILIDADE DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Abundam na literatura especializada e em estudos de organizações internacionais propostas conceituais e metodológicas para a mudança educativa que poderão apoiar o desenvolvimento de políticas e práticas de inovação pedagógica (e.g., Angevine et al., 2019; Fullan, 2006; Hall & Hord, 2015; Hargreaves et al., 2009; OCDE, 2015, 2017, 2018, 2021; Schildkamp et al., 2018; Sutch et al., 2008; UNESCO, 2021a). 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 sistêmicas, Fullan (2006) apresenta sete premissas de uma teoria de ação a cultivar ao longo do tempo: a) motivação dos atores envolvidos; b) desenvolvimento de capacidades profissionais para a melhoria das aprendizagens; c) aprendizagem profissional em contexto de ação; d) reflexão sobre a ação e ação baseada na reflexão; e) capacidade para ampliar a mudança, nomeadamente através de redes externas; f) conexão e interação entre os níveis micro, meso e macro do sistema educativo; e g) 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 percepções 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).

Para uma visão integrada dos fatores ou condições de sustentabilidade, estes foram organizados 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 abordadas várias condições favoráveis à sustentabilidade, conforme enunciado na Figura 4.

Condições subjacentes às dimensões SMART da sustentabilidade da inovação pedagógica

Figura 4

Suporte	Autonomia das escolas Liderança para a aprendizagem Colaboração e desenvolvimento profissionais Desenho sustentado das iniciativas de inovação pedagógica
Monitorização e Avaliação	Uso de dados Avaliação das escolas
Reconhecimento e Transferência	Valorização e difusão da inovação pedagógica Estudo da sustentabilidade da inovação pedagógica

Fonte: CNE, 2025b

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.

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 requer também a ação 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.

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 (e.g., 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).

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 estraté-

gica 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 (Macedo & Torres, 2024).

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) apresentado anteriormente na Figura 3 e incidente 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 educativas (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.

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.

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 (e.g., 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 (e.g., 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).

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:

- o *efeito espelho*, ou seja, a tendência das escolas para a convergência de práticas padronizadas à luz das normas da avaliação;
- 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;
- o *efeito crivo*, que leva as escolas a exibir apenas os desempenhos que considera mais favoráveis a uma avaliação positiva;
- 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 de 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 controle (Honingh 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.

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.

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. Importar 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 (e.g., 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.

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 abandonar 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, 2025c, 2026), 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.

2.2. RECOMENDAÇÕES PARA A SUSTENTABILIDADE DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

As recomendações em seguida apresentadas decorrem de pressupostos e princípios de ação até aqui 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.

Reconhece-se que estas recomendações, plasmadas na *Recomendação sobre Sustentabilidade da Inovação Pedagógica nas Escolas: Suporte, Monitorização, Avaliação, Reconhecimento e Transferência (SMART)* (CNE, 2025b), 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.

SUPOORTE

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.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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.

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.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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 percepções dos educandos acerca das suas vivências e no desenvolvimento profissional, satisfação e bem-estar dos educadores, identificando ganhos, limitações e implicações futuras.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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-conceptual que sustenta e justifica a inovação pedagógica.
- 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.
- 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.

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.

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

- 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.
- 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).
- 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.

**CENÁRIOS DE INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA
A VOZ DOS ATORES**

A criação de ambições partilhadas pode enquadrar discussões prospetivas e pode ser usada para gerar um conjunto de cenários futuros coletivos e preferidos para impactar o futuro e o presente.

(MacGrath, 2023, p. 9, trad.)

Este foi o mote para o ciclo de seminários *Diálogos sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas*, realizado por videoconferência em 2024 e destinado a três grupos de atores-chave na promoção da inovação: representantes de escolas envolvidas no desenvolvimento de planos de inovação; representantes de instituições de ensino superior ligadas à formação inicial; e representantes de centros de formação contínua.¹

A partir do referencial e da recomendação para a inovação pedagógica, e com inspiração na proposta de MacGrath (2023), foi-lhes proposto um conjunto de *ambições* formuladas sob a forma de questões do tipo *E se...?*, por exemplo: *E se... a escola construir uma visão de educação partilhada?* Em grupos, os participantes discutiram as ambições (uma por grupo) e construíram cenários de inovação na grelha apresentada na Figura 5, identificando ‘boas práticas’ em curso, melhorias a realizar, implicações e condições a criar, assim como transformações mais profundas a efetuar, ações a desenvolver, implicações e condições a criar.

Grelha de construção de cenários de inovação

Figura 5

Ambição: E se...?			
O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar

Fonte: CNE, 2025a

¹ Participaram no ciclo de seminários: 33 diretores ou coordenadores de planos de inovação, ou seus representantes, de 24 escolas (seminários de 1 e 6 de maio de 2024); 62 diretores de mestrados em ensino ou coordenadores de estágio/prática pedagógica, ou seus representantes, de 21 instituições de ensino superior (seminários de 2, 12 e 15 de julho de 2024); 65 diretores de centros de formação contínua ou seus representantes (seminários de 3, 23 e 24 de outubro de 2024). Todos os participantes são identificados no final da publicação *Transformar a educação nas escolas: 18 cenários de inovação* (CNE, 2025a).

Os contributos dos grupos de trabalho foram partilhados no final das sessões, sendo posteriormente recolhidos e publicados (CNE, 2025a). Apresentam-se, em seguida, esses cenários²: seis cenários nos contextos escolares (secção 3.1), seis cenários nos contextos de formação inicial (secção 3.2) e seis cenários nos contextos de formação contínua (secção 3.3). Termina-se com algumas conclusões emergentes da leitura dos cenários (secção 3.4).

3.1. CONTEXTOS ESCOLARES

No seminário destinado a diretores ou coordenadores de planos de inovação nas escolas, ou seus representantes, foram propostas e discutidas as seis ambições abaixo enunciadas, seguindo-se os cenários traçados a partir de cada uma delas.

- A. *E se... a escola construir uma visão de educação partilhada?*
- B. *E se... os educadores tiverem autonomia curricular e pedagógica, e a gestão do currículo for participada e flexível?*
- C. *E se... as abordagens educativas forem democráticas e inclusivas?*
- D. *E se... a escola formar para a cidadania e a sustentabilidade, promover aprendizagens autênticas e multi/interdisciplinares, e fomentar uma educação digital inclusiva?*
- E. *E se... a comunidade participar na vida da escola?*
- F. *E se... as escolas trabalharem em redes de inovação?*

² Nos cenários apresentados, os termos “formador/es” e “formando/s” designam os docentes e os estudantes dos mestrados em ensino, os termos “supervisor/es” e “orientador/es cooperante/s” designam, respetivamente, os formadores que orientam estágio nas instituições de formação e nas escolas, e o termo “estágio” designa a prática de ensino supervisionada. São usadas as seguintes siglas: CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua; CF – Centro/s de Formação; CoP – Comunidade/s de Prática; IES – Instituições de Ensino Superior; IPP – Iniciação à Prática Profissional; PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; UC - Unidade/s Curricular/es.

A. E SE... A ESCOLA CONSTRUIR UMA VISÃO DE EDUCAÇÃO PARTILHADA?

Esta ambição coloca em destaque a existência de concepções e modos de trabalho pedagógico diversos nas escolas e, assim, a necessidade de colaboração, reflexão, partilha e participação coletiva na construção de uma visão de educação partilhada, face à qual se definem as finalidades e os processos de mudança. O cenário de inovação enunciado propõe a criação de tempos e espaços de trabalho coletivos, a ampliação dos atores envolvidos, a construção negociada de consensos, a existência de lideranças comprometidas com a mudança, a desburocratização e a racionalização do trabalho docente e o reforço do bem-estar profissional nas escolas.

O que se faz (Boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Promover a articulação entre educadores para um trabalho colaborativo</p> <p>Realizar assembleias de escola e reunir com elementos da comunidade educativa para a partilha e discussão de projetos de inovação</p> <p>Utilizar o inquérito por questionário para conhecer a opinião da comunidade escolar/educativa (incluindo os educandos)</p> <p>Monitorizar os projetos, envolvendo a equipa de autoavaliação da escola, e divulgar os seus produtos na comunidade</p>	<p>Realizar assembleias da comunidade educativa</p> <p>Criar grupos focais de trabalho com elementos da comunidade educativa</p> <p>Aprofundar o conhecimento das políticas educativas e curriculares, com formação específica para os educadores</p> <p>Realizar ações de curta duração para partilhar conhecimento e experiências relativos a normativos legais básicos (na escola ou organizadas pelos centros de formação)</p>	<p>Ampliar a participação e o envolvimento dos elementos da comunidade educativa nos processos de inovação</p> <p>Reforçar uma cultura de responsabilidade partilhada, fomentar a colaboração profissional e construir uma linguagem comum</p>	<p>Efetuar alterações na organização escolar que reforcem o trabalho colaborativo e a mudança de práticas (e.g., repensar departamentos, criar estruturas mais funcionais, gozar de maior autonomia)</p> <p>Reduzir e simplificar a legislação, para que todos os educadores a possam acompanhar</p> <p>Tornar mais visíveis as resistências internas pessoais e criar condições para motivar as pessoas para a inovação</p>

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Tornar mais visíveis as resistências internas pessoais e criar condições para motivar as pessoas para a inovação</p>	<p>Criar condições para melhorar o bem-estar dos educadores na escola</p> <p>Incentivar estratégias pessoais para minimizar desconfortos (e.g., para melhorar a gestão do tempo)</p> <p>Reduzir o trabalho burocrático ("acabar com o que está a mais" no trabalho das escolas)</p>	<p>Aumentar a motivação profissional e a predisposição para investir na educação e na mudança</p> <p>Melhorar o bem-estar e a qualidade de vida na escola</p> <p>Melhorar a racionalização do trabalho docente</p>	<p>Fomentar lideranças intermédias que apoiem a inovação, desempenhadas por educadores motivados, dinâmicos e disponíveis para exercer os cargos</p>

B. E SE... OS EDUCADORES TIVEREM AUTONOMIA CURRICULAR E PEDAGÓGICA, E A GESTÃO DO CURRÍCULO FOR PARTICIPADA E FLEXÍVEL?

Esta ambição contraria uma visão do educador como técnico de ensino e uma visão do currículo como uma soma de disciplinas, exigindo o reforço da autonomia das escolas e da agência profissional para uma gestão situada, flexível e participada do currículo, e para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas centradas no educando e na aprendizagem. O cenário de inovação proposto integra estas ideias e sublinha a importância da participação dos educadores, educandos, encarregados de educação e outros parceiros da comunidade educativa na definição negociada do que interessa aprender, porquê e como nas escolas.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Desenhar a matriz curricular em estreita articulação com as características locais e dos educandos	<p>Mapear as aprendizagens essenciais</p> <p>Reforçar o trabalho colaborativo e criar equipas educativas</p>	<p>Mobilizar os educadores para o trabalho colaborativo</p> <p>Utilizar metodologias de aprendizagem ativa</p>	<p>Reforçar tempos comuns para trabalhar em equipa e realizar momentos de partilha</p> <p>Criar momentos de trabalho com os educandos em pequenos grupos</p>
Trabalhar em par pedagógico	Aprofundar e valorizar a participação dos educandos nos processos pedagógicos	Motivar os educandos para a aprendizagem	Criar condições físicas adequadas às metodologias de aprendizagem ativa
Dar voz aos educandos	<p>Integrar os educandos na elaboração do currículo e na conceção da avaliação</p> <p>Capacitar os educadores para uma gestão flexível e participada do currículo</p>	<p>Tornar as aprendizagens relevantes e do interesse dos educandos</p> <p>Promover a valorização da escola</p>	

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Trabalhar em rede com outros parceiros (e.g., Universidades, Centros de Formação, Institutos)	Criar condições no horário dos educadores para o trabalho colaborativo	Aumentar o envolvimento por parte dos educandos, dos encarregados de educação e de outros parceiros	Criar redes e momentos de reflexão e partilha com educandos, encarregados de educação e outros parceiros
Tornar os educandos parte integrante do processo de gestão das aprendizagens essenciais e da avaliação	Envolver os educandos, os encarregados de educação e toda a comunidade na gestão das aprendizagens essenciais, com maior ligação à vida dos educandos	Tornar as aprendizagens mais significativas e ligadas à vida prática, abrangentes e diversificadas	

C. E SE... AS ABORDAGENS EDUCATIVAS FOREM DEMOCRÁTICAS E INCLUSIVAS?

Esta ambição coloca em questão a existência de práticas educativas assentes na transmissão de conhecimentos e numa avaliação seletiva, exigindo a criação de culturas escolares mais humanistas e democráticas. O cenário de inovação proposto sublinha a importância de um trabalho coletivo que responda à necessidade de uma educação mais participada e inclusiva, que atenda eficazmente à diversidade crescente dos educandos, promova a equidade, reforce a relação entre avaliação e aprendizagem, e amplie a voz dos educandos, encarregados de educação e outros parceiros na vida da escola.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Envolver a comunidade escolar e outros parceiros na conceção de políticas e documentos estruturantes da escola</p> <p>Conceber planos de inovação articulados com necessidades dos educandos e das famílias</p> <p>Trabalhar a inclusão na comunidade (equipas educativas, ofertas de escola/planos curriculares, projetos, tertúlias) e na sala de aula (adaptações curriculares, diferenciação pedagógica)</p> <p>Valorizar a avaliação formativa (<i>feedback</i>, autorregulação, agência dos educandos na avaliação)</p> <p>Preparar assembleias com base em diagnósticos feitos pelos educandos, acolher as suas soluções e projetos, e envolve-los em decisões</p> <p>Constituir um conselho consultivo de educandos e encarregados de educação para o acompanhamento e discussão da ação da escola</p>	<p>Melhorar as práticas de inclusão, valorizando a cultura de origem de todos os educandos</p> <p>Capacitar os educadores e os assistentes operacionais para a inclusão, em especial dos educandos com necessidades específicas</p> <p>Identificar e adotar metodologias mais ativas</p> <p>Promover a participação dos educandos na aquisição e gestão do currículo</p> <p>Melhorar práticas de avaliação para as aprendizagens, garantindo que os educandos aprendem mais e melhor</p> <p>Sensibilizar os educandos e as famílias para a dimensão formativa da avaliação</p> <p>Diminuir as assimetrias na avaliação pela adoção de ferramentas comuns</p>	<p>Tornar a vida nas escolas mais participada e criar condições de integração, inclusão e equidade</p> <p>Estimular a participação dos educandos em processos de inovação e no exercício de princípios democráticos (cidadania, compreensão e aceitação do outro e das diferenças)</p> <p>Desenvolver nos educandos as competências previstas no PASEO, capacitando-os para abraçar desafios futuros (prosseguimento de estudos, mercado de trabalho)</p> <p>Proporcionar condições de aprendizagem a todos os educandos, atendendo à sua diversidade</p>	<p>Ampliar a autonomia das escolas e criar comunidades de aprendizagem nas/entre escolas</p> <p>Dar resposta aos desafios do crescimento de educandos estrangeiros de múltiplas nacionalidades, os quais reconfiguram o perfil da escola e das turmas, cada vez mais diversas em termos culturais</p> <p>Capacitar os educadores e o pessoal não docente para dar resposta aos novos desafios da escola</p> <p>Fomentar o envolvimento construtivo e formativo dos encarregados de educação (sobretudo em níveis mais avançados, onde tende a ser menor)</p> <p>Promover processos de observação e colaboração interpares (intervisão pedagógica)</p> <p>Colmatar a falta de educadores, que é uma ameaça externa ao bom funcionamento das escolas</p>

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Tornar as orientações curriculares, na sua génese, mais potenciadoras da integração de saberes	Partilhar e transferir boas práticas	Reconhecer que inclusão é mais do que integração e conseguir uma verdadeira integração e inclusão de todos os educandos	Rever o currículo nacional (em especial o do 3.º CEB, muito espartilhado)
Ampliar práticas democráticas e inclusivas em sala de aula	Realizar jornadas de reflexão e capacitação para a inclusão, para a transição digital e para a inovação	Garantir a qualidade do sucesso dos educandos	Elaborar legislação mais flexível e conceder maior autonomia às escolas
Diversificar o tipo de acolhimento dos educandos estrangeiros	Criar um manual de acolhimento ao educando estrangeiro	Contribuir para escolas mais felizes	Criar equipas de acolhimento aos educandos estrangeiros

D. E SE... A ESCOLA FORMAR PARA A CIDADANIA E A SUSTENTABILIDADE, PROMOVER APRENDIZAGENS AUTÊNTICAS E MULTI/INTERDISCIPLINARES, E FOMENTAR UMA EDUCAÇÃO DIGITAL INCLUSIVA?

Esta ambição aponta para o sentido social da educação na formação de cidadãos informados, críticos e responsáveis, capazes de aprender ao longo da vida e de efetuar mudanças nos contextos em que vivem, colocando em causa práticas educativas essencialmente focadas em conteúdos disciplinares e afastadas da realidade. O cenário de inovação apresentado sublinha a necessidade de fazer uma gestão multi/interdisciplinar do currículo, fomentar a relação escola-vida e recorrer às tecnologias numa perspetiva educacional e inclusiva, o que requer um trabalho coletivo nas escolas e uma maior estabilidade do corpo docente para mudanças mais sustentáveis.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Promover o trabalho de projeto na exploração de temas sociais, numa abordagem multi/interdisciplinar</p> <p>Criar espaços (disciplinas, oficinas, observatórios, laboratórios...) de aprendizagem autêntica, com uma dimensão prática e interdisciplinar (e.g., projetos, resolução de problemas, <i>design thinking</i>, gamificação, ações de intervenção na comunidade...)</p> <p>Criar bancos de recursos digitais de apoio às diferentes disciplinas</p> <p>Partilhar práticas/ assuntos entre educandos e educadores (e.g., em assembleias de turma)</p> <p>Promover parcerias com entidades externas à escola na área digital</p>	<p>Ampliar o envolvimento de todos os educadores e de todas as disciplinas no desenvolvimento de projetos (tendo como referência o PASEO)</p> <p>Definir as funções das entidades parceiras no desenvolvimento de projetos</p> <p>Reforçar redes entre escolas, integrando escolas mais periféricas/ menos equipadas/ de meios mais desfavorecidos</p>	<p>Dar voz aos educandos e envolvê-los na planificação e definição de estratégias (vivência democrática)</p> <p>Fomentar uma aprendizagem ativa, experimental e multi/interdisciplinar, de proximidade com o mundo real e as vivências quotidianas</p> <p>Explorar temas sociais e promover capacidades de observação do real, o pensamento crítico, a criatividade e a intervenção cívica dos educandos</p> <p>Reforçar a literacia digital de educadores e educandos, e criar mais recursos digitais</p>	<p>Garantir maior estabilidade do corpo docente para o desenvolvimento de programas de inovação em continuidade nas escolas</p> <p>Ampliar a literacia digital dos educadores</p> <p>Garantir condições de igualdade de acesso ao digital</p> <p>Aumentar e disseminar boas práticas</p>

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Criar espaços curriculares e abordagens pedagógicas que agreguem diversas áreas de conteúdo e de competência, de modo a intensificar a multi/interdisciplinaridade</p>	<p>Fomentar o trabalho colaborativo entre educadores e entre turmas, e entre a escola e a comunidade</p> <p>Capacitar os educadores para abordagens STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes, Matemática) na promoção de aprendizagens integradas</p>	<p>Compreender as disciplinas como partes de um saber holístico e explorar a transversalidade das áreas de competência do PASEO</p> <p>Fomentar a qualidade das aprendizagens e a motivação dos educandos</p>	<p>Garantir maior estabilidade do corpo docente para o desenvolvimento de espaços e abordagens multi/interdisciplinares em continuidade</p>

E. E SE... A COMUNIDADE PARTICIPAR NA VIDA DA ESCOLA?

Esta ambição reconhece o papel central das relações escola-comunidade numa educação global e contraria uma conceção fechada da escola e das aprendizagens escolares, implicando a construção de parcerias no desenvolvimento de ações educativas. O cenário apresentado propõe uma educação de orientação 'comunitária', salientando a participação da escola, dos encarregados de educação e de entidades externas em ações conjuntas que promovam a qualidade dos processos educativos.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Organizar jornadas de reflexão com parceiros externos Constituir conselhos com representantes da comunidade	Auscultar e envolver agentes externos na definição de políticas escolares (missão, visão, valores; projeto educativo; plano de atividades...) Reforçar o envolvimento dos encarregados de educação e da comunidade nas ações educativas	Criar pontes colaborativas com a comunidade (empresas, instituições de ensino superior, centros de saúde, agentes de segurança, associações, autarquias...) Melhorar a comunicação na escola e com os encarregados de educação/ famílias Reforçar a aproximação dos encarregados de educação à escola e o seu envolvimento na tomada de decisão sobre os educandos	Organizar e sistematizar reuniões com entidades externas parceiras, elaborando, analisando e adequando propostas de colaboração Acompanhar, monitorizar, melhorar e disseminar as ações desenvolvidas Criar condições/ ações mais apelativas de aproximação dos encarregados de educação à vida escolar Capacitar as famílias para a criação de ambientes saudáveis de aprendizagem Formar os educadores para o diálogo e a aproximação às famílias

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Reforçar políticas educativas indutoras de inovação e de participação da comunidade na vida escolar Expandir a ação da escola para além da sala de aula, explorando vivências, trajetos e contextos mais amplos Aproximar as instituições de ensino superior às escolas, enquanto agentes de inovação pedagógica	Perceber a comunidade, a escola, e o seu potencial de inovação e de aprendizagem recíproca Dotar os educadores de competências que permitam ampliar a sua atuação para além da sala de aula Estabelecer parcerias com a comunidade local, nas suas diferentes vertentes Aproximar os encarregados de educação à escola Elaborar ações com a comunidade, monitorizando-as e melhorando-as de forma continuada	Aumentar a participação das comunidades nas escolas e explorar a diversidade do tecido social envolvente na criação de ações locais Partilhar a vivência da escola na comunidade e vice-versa, induzindo aprendizagens conjuntas Promover a participação construtiva dos encarregados de educação na vida escolar Formar os educadores para a diversidade, a pluralidade e a inclusão Reconhecer a importância do papel social da escola nos educandos, nas famílias e na comunidade	Diagnosticar necessidades, prioridades e desafios a colocar à comunidade, de acordo com a sua realidade Organizar reuniões que permitam o envolvimento e a participação da comunidade na escola e da escola na comunidade Sistematizar a colaboração dos encarregados de educação nas tomadas de decisão sobre as aprendizagens Ampliar a partilha de práticas, aprendizagens e ações locais (e.g., festas, exposições, dias abertos, conferências, aulas abertas)

F. E SE... AS ESCOLAS TRABALHAREM EM REDES DE INOVAÇÃO?

Esta ambição sublinha a necessidade de constituir redes de inovação no seio das escolas e entre escolas, como forma de promover a expansão e a sustentabilidade de processos de mudança. Uma cultura de partilha e colaboração favorecerá a coletivização e a transferência do conhecimento profissional, contrariando o isolamento e o desconhecimento das experiências de inovação. O cenário de inovação proposto sublinha a importância da comunicação, da colaboração e da partilha nos processos de mudança, assim como a criação de estruturas e recursos (físicos, humanos e financeiros) que apoiem a formação, a gestão e o desenvolvimento de redes de inovação nas escolas e entre escolas.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Partilhar experiências e disseminar resultados da inovação pedagógica no seio da escola	<p>Criar meios de comunicação e interação entre as escolas no âmbito da inovação pedagógica</p> <p>Dar maior visibilidade a ações de inovação pedagógica</p> <p>Criar momentos coletivos de aprendizagem e desenvolvimento</p>	Criar redes de inovação interescolas que funcionem como espaços colaborativos de partilha, aprendizagem e desenvolvimento	<p>Definir o que é a rede de inovação (finalidades, âmbito, critérios de constituição)</p> <p>Desenvolver mecanismos de apoio à rede de inovação (acesso, gestão de dados, conteúdos, manutenção)</p> <p>Afetar tempo e recursos (físicos, humanos e financeiros) à formação de redes de inovação</p> <p>Adotar ferramentas digitais na criação de redes de inovação</p>

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Criar uma cultura de partilha de práticas e conhecimento, na escola e entre escolas</p> <p>Tornar mais coletivas as dinâmicas de trabalho e de desenvolvimento profissional dos educadores</p>	<p>Criar plataformas de aprendizagem partilhada, escolares e interescolares</p> <p>Fomentar a inovação pedagógica, analisando obstáculos/ameaças, trabalhando a resistência à mudança e fomentando a resiliência</p> <p>Utilizar ferramentas e competências digitais na comunicação, partilha e disseminação da inovação</p> <p>Organizar seminários de partilha, discussão e reflexão sobre ações de inovação pedagógica</p> <p>Trabalhar de forma colaborativa e construtiva, e criar linguagens comuns</p>	<p>Ampliar o impacto e a visibilidade da inovação nas escolas e fomentar redes de aprendizagem entre escolas, trabalhando em comunidade</p> <p>Valorizar a diversidade e a heterogeneidade, e construir uma linguagem universal e inclusiva</p>	<p>Formar coordenadores e educadores responsáveis pela gestão e atualização das redes de inovação</p> <p>Criar um plano de ação com desafios e projetos comuns</p> <p>Criar espaços virtuais de projeção das escolas da rede, para partilha de planos e ações</p> <p>Organizar encontros virtuais entre educadores e educandos</p> <p>Incutir nos educandos o espírito de comunidade, inclusão e partilha</p> <p>Criar condições de trabalho coletivo (desburocratização do trabalho, flexibilidade de horário, tempo, financiamento, recursos...)</p>

3.2. FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES

No seminário destinado a diretores de mestrados em ensino e coordenadores de estágio/prática pedagógica, ou seus representantes, foram propostas e discutidas as seis ambições abaixo enunciadas, apresentando-se de seguida os cenários traçados relativamente a cada uma delas.

- A. *E se... os programas de formação assentarem numa visão partilhada da formação para o desenvolvimento de uma educação transformadora nas escolas?*
- B. *E se... os programas de formação fomentarem a mudança educativa através da articulação entre teoria e prática ao longo do seu desenvolvimento e nas diversas componentes da formação?*
- C. *E se... a formação em estágio envolver os formandos em projetos de investigação-ação para a exploração de abordagens pedagógicas centradas nos educandos, democráticas e inclusivas?*
- D. *E se... as IES trabalharem em rede com as escolas no desenvolvimento de práticas de formação que fomentem a mudança educativa?*
- E. *E se... os formadores das IES constituírem comunidades de prática para explorar e investigar práticas de formação que fomentem a mudança educativa?*
- F. *E se... houver um acompanhamento e uma avaliação do potencial transformador dos programas de formação, durante e/ou após o seu desenvolvimento, com implicações na melhoria desses programas?*

A. E SE... OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO ASSENTAREM NUMA VISÃO PARTILHADA DA FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NAS ESCOLAS?

Esta ambição coloca em questão a existência de conceções e práticas diversas nas IES e, assim, a necessidade de reflexão, colaboração, partilha e participação coletiva na construção de uma visão partilhada. O cenário de inovação proposto supõe o diálogo interdisciplinar e interinstitucional para a criação de referenciais de ação, a renovação e a monitorização de planos de estudos, programas e práticas de formação, a valorização da supervisão e da formação em supervisão, a melhoria das condições do trabalho superviso e a instituição de tempos e espaços de reflexão e investigação para a melhoria das práticas formativas e educativas.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Definir um referencial da formação e da prática pedagógica norteado pelo perfil de entrada e de saída dos formandos, a partir do qual sejam definidos os conteúdos e as metodologias de formação	Melhorar as práticas interdisciplinares e promover um trabalho de iniciação à investigação que reúna várias UC	Articular o que se ensina nas IES com os desafios da incerteza e da complexidade nas escolas	Promover uma revisão coerente e integrada de planos de estudos e programas de ensino, valorizando o conhecimento científico, pedagógico e cultural
Articular as componentes e as áreas científicas do currículo de formação, e fortalecer parcerias com as escolas cooperantes	Monitorizar a forma como as UC contribuem para o perfil de saída dos formandos	Contribuir para uma formação ética, holística e transformadora, formando cidadãos conscientes, capazes de mobilizar saberes ao longo da vida	Atuar numa perspetiva isomórfica, articulando as práticas de formação com o que se espera da prática educativa nas escolas
Desenvolver metodologias ativas, incentivando o trabalho em contexto real	Dinamizar metodologias ativas no âmbito de CoP constituídas entre os formadores	Promover a investigação-ação numa perspetiva de mudança a partir da reflexão	Valorizar o papel das IES na formação, nomeadamente nas ações relacionadas com a supervisão pedagógica
Formar para os desafios da sociedade no quadro dos princípios da sustentabilidade	Investir no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que preparem os formandos para novas realidades	Articular áreas e componentes de formação, e reformular os currículos numa perspetiva de mudança de práticas instaladas	Criar condições para a partilha de saberes e experiências entre supervisores e orientadores cooperantes, incluindo a formalização de tempo de qualidade para reuniões de trabalho
Construir a identidade e o sentimento de pertença à organização de todos os envolvidos (formadores/ supervisores, orientadores cooperantes e formandos)	Reunir periodicamente todos os formadores para uma visão conjunta e a partilha de boas práticas	Criar espaços de formação entre IES e escolas, e aprofundar parcerias entre supervisores, orientadores cooperantes e formandos	Melhorar as condições de trabalho dos orientadores cooperantes (remuneração, carga horária...)
Partilhar práticas em seminários pedagógicos com a presença de todos os envolvidos (formadores/ supervisores, orientadores cooperantes e formandos)	Promover o diálogo entre as escolas e as IES		Instituir formação obrigatória ministrada pelas IES aos orientadores cooperantes
Organizar formação acreditada e em diversos formatos para os orientadores cooperantes, que traduza e promova uma visão partilhada da formação	Intensificar a ida dos supervisores às escolas e o seu trabalho com os orientadores cooperantes		Atenuar barreiras às práticas de investigação e articular a investigação dos formadores com a sua atividade de formação
	Aumentar o número de orientadores cooperantes, com uma preparação adequada		
	Aprovar anualmente um guia de estágio com a contribuição de todos		
	Promover boas práticas de reflexão e investigação-ação		

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Melhorar a relação entre a formação inicial e a formação contínua mediante a auscultação das necessidades e expectativas dos educadores (programas de formação construídos na profissão e para a profissão) Reforçar a articulação entre as IES e as escolas em CoP e projetos formativos comuns	Promover o diálogo interinstitucional (IES-escolas) Refletir e contribuir continuamente para a construção intencional de uma visão partilhada por parte de todos os agentes Valorizar o trabalho da supervisão e fomentar formações específicas para os orientadores cooperantes Organizar formação em CoP que envolvam as IES e as escolas	Reforçar o compromisso das IES e das escolas na construção e desenvolvimento de um projeto comum de formação (visão e ação partilhadas, sentido de pertença, participação coletiva) Valorizar o estatuto e o papel dos orientadores cooperantes e dos supervisores	Ajustar a legislação às condições necessárias para a participação de todos na construção de uma visão e ação partilhadas Repensar as políticas educativas de forma a promover práticas mais convergentes entre o PASEO e a entrada no ensino superior (evitando uma focalização excessiva das escolas nos conteúdos e na preparação dos alunos para os exames de acesso ao ensino superior) Criar formas de acreditação das ações desenvolvidas em CoP

B. E SE... OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO FOMTAREM A MUDANÇA EDUCATIVA ATRAVÉS DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA AO LONGO DO SEU DESENVOLVIMENTO E NAS DIVERSAS COMPONENTES DA FORMAÇÃO?

Esta ambição contraria uma visão fragmentada do currículo de formação e a separação entre formação teórica e formação prática, exigindo abordagens curriculares integradas. O cenário de inovação proposto destaca a necessidade de articular componentes e áreas da formação, promover a inter/transdisciplinaridade, distribuir o tempo de contacto com as escolas ao longo do curso, valorizar a supervisão, fomentar a colaboração intra/interinstitucional e a constituição de CoP, desenvolver projetos de inovação através da investigação-ação e implementar o ano de indução de forma a garantir a sustentabilidade da inovação no início da carreira.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Incluir UC no ano de estágio que fomentem a investigação-ação e ajudem a sustentar teoricamente os problemas/dilemas emergentes da prática</p> <p>Garantir que as UC do curso se relacionam com a realidade da escola e organizar a IPP ao longo da formação</p> <p>Promover o envolvimento dos formadores de didática específica no planeamento da prática pedagógica, em conjunto com os formandos, os orientadores cooperantes e os supervisores</p> <p>Dinamizar fóruns de reflexão e investigação durante a formação, envolvendo os formandos e com convite a especialistas, com vista à melhoria da relação teoria-prática</p>	<p>Antecipar oportunidades de investigação-ação e acompanhar projetos de investigação-ação no estágio</p> <p>Aumentar a duração das experiências de IPP e conferir-lhes maior intencionalidade formativa</p> <p>Fomentar a observação de aulas ao longo do processo de formação (observar <i>in loco</i> o que é ministrado de forma teórica)</p> <p>Promover um trabalho colaborativo mais regular e abrangente entre os formadores</p> <p>Tornar os fóruns de reflexão e investigação mais frequentes e com periodicidade regular, e reforçar processos investigativos, em especial a investigação-ação e a sua divulgação</p>	<p>Fomentar o desenvolvimento de educadores-investigadores, capacitando os formandos para a investigação-ação e envolvendo-os em CoP</p> <p>Dedicar tempo à experimentação de práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas, e ajudar a resolver problemas/dilemas que emergem na comunidade educativa</p> <p>Garantir a articulação entre áreas de formação e potenciar a relação entre teoria e prática</p> <p>Promover o envolvimento dos formadores, supervisores, orientadores cooperantes e formandos na partilha de saberes e experiências</p>	<p>Desenvolver parcerias IES-escolas ao longo da formação e alargar a rede de CoP a nível nacional e internacional</p> <p>Promover ações que elevem a conexão entre áreas de formação e a construção de práticas inter/transdisciplinares</p> <p>Aumentar os momentos de formação partilhada entre formadores, supervisores e orientadores cooperantes</p> <p>Atribuir tempo aos orientadores cooperantes para colaborar com as IES, fomentar a sua participação em fóruns e seminários conjuntos, e ampliar as suas oportunidades de formação</p>

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Criar momentos efetivos de presença dos formandos do 1.º ano dos cursos nas escolas</p> <p>Garantir condições efetivas para o desenvolvimento de CoP</p> <p>Garantir aos formandos e aos formadores das IES o contacto com/a participação em práticas de inovação pedagógica nas escolas</p> <p>Fomentar práticas de formação no âmbito da educação inclusiva e da educação especial</p> <p>Criar mecanismos de imersão dos formandos na atividade profissional através do ano de indução</p>	<p>Definir tempos e objetivos nas UC que permitam concretizar a presença ativa dos formandos nas escolas</p> <p>Atribuir tempo letivo no horário de supervisores, orientadores cooperantes e formandos para o desenvolvimento de CoP</p> <p>Dar a conhecer, nas IES, práticas pedagógicas inovadoras de sucesso</p> <p>Criar um referencial de inovação para o ensino superior</p> <p>Integrar as questões da educação inclusiva e da educação especial numa UC e articulá-las de forma transdisciplinar em projetos pedagógicos que integrem diferentes UC</p> <p>Constituir equipas entre as IES e as escolas no desenvolvimento do ano de indução</p>	<p>Consciencializar os formandos sobre a ecologia escolar</p> <p>Integrar a dimensão de equidade na ação educativa dos formandos</p> <p>Desenvolver um trabalho colaborativo mais consistente nas IES e com as escolas</p> <p>Modificar práticas nas escolas e nas IES, contribuindo para a vivência de práticas inovadoras ao longo do processo formativo</p> <p>Garantir uma maior sustentabilidade nos processos de inovação pedagógica no início de carreira</p>	<p>Projetar modelos de formação em que teoria e prática se articulem</p> <p>Encontrar estratégias formativas de concretização da formação em contexto escolar (e.g., uma semana em que as atividades letivas decorrem nas escolas de estágio)</p> <p>Criar o estatuto de orientador cooperante</p> <p>Dotar as IES de condições financeiras que permitam valorizar a supervisão</p> <p>Partilhar saberes entre as áreas de formação, com ênfase na promoção de uma educação inclusiva</p> <p>Desenvolver uma rede ou CoP entre as IES, partilhando publicações e experiências relativas a boas práticas na formação</p> <p>Criar regulamentação para o ano de indução</p>

C. E SE... A FORMAÇÃO EM ESTÁGIO ENVOLVER OS FORMANDOS EM PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARA A EXPLORAÇÃO DE ABORDAGENS PEDAGÓGICAS CENTRADAS NOS EDUCANDOS, DEMOCRÁTICAS E INCLUSIVAS?

Esta ambição coloca em discussão a desadequação de práticas de formação em estágio que separam o ensino da investigação e/ou não assentam explicitamente numa visão transformadora da educação. O cenário de inovação proposto sublinha a importância de um trabalho coletivo que responda à necessidade de promover uma educação mais democrática e inclusiva, reforçando a formação de todos os atores nesta área, promovendo o diálogo, a colaboração e a partilha intra/interinstitucional, fomentando a relação ensino-investigação e investigação-formação, criando mecanismos de valorização da supervisão na renovação de práticas educativas e na formação dos orientadores cooperantes, e reforçando o financiamento da formação.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Integrar a análise de políticas educativas e curriculares nas UC dos cursos</p> <p>Oferecer UC que incidam diretamente sobre "diversidade e inclusão na sala de aula" e "educação, currículo e multiculturalismo"</p> <p>Desenvolver competências de argumentação, valorizando a dialogicidade como elemento-chave de uma educação democrática na formação e no ensino</p> <p>Articular teoria e prática no desenho curricular dos cursos, tendo em vista práticas educativas centradas nos educandos e o desenvolvimento de projetos de investigação-ação</p> <p>Incentivar a elaboração de relatórios que integrem os resultados da investigação-ação realizada em estágio</p> <p>Promover reuniões regulares com os orientadores cooperantes para discussão de questões relacionadas com a promoção da democracia e da inclusão na escola</p> <p>Fomentar a participação das escolas em projetos com as IES (projetos Erasmus+ e outros), reforçando o envolvimento da comunidade educativa</p>	<p>Zelar para que todas as UC tenham em consideração os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU</p> <p>Promover encontros anuais dos mestrados para partilhar boas práticas orientadas para os valores da democracia e da inclusão</p> <p>Desenvolver ações de sensibilização das escolas (conselhos de curso, conselho pedagógico, núcleos estudantis...) sobre a importância de promover valores de cidadania e inclusão na formação</p> <p>Desenvolver projetos de investigação-ação que respondam a necessidades dos contextos de estágio</p> <p>Produzir mais relatórios de estágio que traduzam a complexidade dos ambientes escolares e dos desafios das sociedades contemporâneas</p> <p>Incentivar o envolvimento dos orientadores cooperantes nas dinâmicas de investigação-ação e na elaboração dos relatórios</p> <p>Desenvolver espaços de discussão e de reflexão com os orientadores cooperantes</p> <p>Melhorar as condições de realização do estágio (duração, envolvimento dos orientadores cooperantes em projetos de inovação pedagógica)</p>	<p>Consolidar a ligação entre Educação e Sociedade, em conformidade com as políticas educativas e curriculares em vigor</p> <p>Fomentar a formação de educadores reflexivos, promotores de uma educação transformadora</p> <p>Contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes do valor da democracia e da inclusão, aptos a participarem ativamente na vida social e política</p> <p>Construir CoP que envolvam todos os atores do estágio</p> <p>Conferir mais tempo e qualidade aos processos de supervisão</p>	<p>Criar iniciativas que ampliem o diálogo interinstitucional e garantir a presença de arguentes externos na defesa dos relatórios</p> <p>Criar mais condições para operacionalizar projetos de investigação-ação e desenvolver espaços coletivos de discussão e de reflexão, envolvendo os orientadores cooperantes</p> <p>Criar uma cultura que promova a participação enquanto parte integrante das dinâmicas de formação, reforçando a construção de CoP</p> <p>Estimular uma maior interação entre as unidades de I&D e os cursos, desenvolvendo linhas de investigação ligadas à formação</p> <p>Aumentar os ponderadores de financiamento dos cursos de formação, no sentido de poderem acompanhar a exigência de recursos para o desenvolvimento das modalidades formativas propostas</p>

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Promover um entendimento da formação alinhado com concepções e práticas atuais, e com os objetivos e valores da democracia</p> <p>Aprofundar a reflexão sobre os valores democráticos de cidadania e de inclusão no âmbito do estágio</p> <p>Envolver todos os intervenientes do estágio em processos de investigação-ação para a transformação das culturas escolares</p> <p>Conceber o estágio como um momento privilegiado de experimentação, investigação e mudança, e como etapa decisiva de <i>feedback</i> sobre a globalidade do processo formativo</p> <p>Fomentar a construção de processos formativos mais colaborativos entre as IES e as escolas cooperantes</p> <p>Estabelecer, nas lideranças escolares, uma política de reforço da colaboração em projetos de investigação-ação-formação</p> <p>Melhorar as condições para a realização do estágio (duração, orientadores cooperantes disponíveis, mecanismos de inovação pedagógica...)</p> <p>Reconhecer e dignificar a função dos orientadores cooperantes, motivando-os para a supervisão e a participação em atividades de investigação-ação</p> <p>Fomentar a articulação entre a formação inicial e a formação contínua</p>	<p>Ponderar a criação de cursos de forma partilhada entre IES, consolidando a tríade investigação-ação/democracia/inclusão, e partilhar boas práticas da formação</p> <p>Incentivar os formandos a desenvolver ações orientadas para a democracia e a inclusão, integradas nos projetos educativos e noutros documentos estratégicos das escolas</p> <p>Aumentar o período de formação em estágio, no sentido de garantir que os formandos possam conceber e experimentar, com qualidade, práticas democráticas e inclusivas</p> <p>Reforçar a formação dos supervisores e orientadores cooperantes (ensino dialógico, supervisão pedagógica, investigação-ação, educação para a cidadania democrática e a inclusão)</p> <p>Criar um curso de formação sobre Democracia, Cidadania e Inclusão, <i>online</i> e aberto à participação dos intervenientes no estágio</p> <p>Realizar encontros anuais dos mestrados em ensino para partilha de práticas e de projetos de formação orientados para a democracia e a inclusão</p> <p>Publicar relatórios de estágio que integrem resultados de projetos de investigação-ação</p> <p>Promover um maior reconhecimento do estatuto do orientador cooperante (apoio financeiro e à formação)</p> <p>Reconhecer a supervisão de estágio e a participação em projetos de investigação-ação como modalidade de formação contínua dos orientadores cooperantes</p>	<p>Alicerçar a formação inicial nos valores democráticos, de cidadania e de inclusão</p> <p>Consolidar a formação de educadores reflexivos, cidadãos conscientes do valor da democracia e da inclusão, aptos a participarem ativamente na vida social e política</p> <p>Substituir culturas escolares de cariz reproduzidor por outras assentes na criatividade, na interação entre investigação e ação e entre a escola e a sociedade</p> <p>Desenhar projetos colaborativos de investigação-ação com significado para os contextos de estágio, promovendo práticas mais centradas nos educandos, democráticas e inclusivas</p> <p>Aumentar o reconhecimento, por parte dos líderes escolares, da importância das suas comunidades se envolverem na formação inicial enquanto instância essencial do processo de inovação educacional</p> <p>Reforçar o papel e o estatuto dos orientadores cooperantes, com implicações na progressão na carreira</p>	<p>Produzir consensos em torno de um Referencial para a Democracia e a Inclusão que informe o desenho dos cursos</p> <p>Criar comissões destinadas a promover o diálogo interinstitucional e elaborar orientações com esse propósito para os órgãos de gestão das IES</p> <p>Implementar espaços de diálogo entre as IES e as escolas na identificação de necessidades de investigação-ação e de modelos para a sua concretização</p> <p>Assegurar o envolvimento das escolas cooperantes nos projetos de formação e de intervenção, evidenciando o seu papel na qualificação global do sistema educativo</p> <p>Encontrar modelos de avaliação e de garantia da qualidade adequados ao estágio, afirmando o seu carácter processual e transformador</p> <p>Contratualizar com as unidades de I&D a criação de linhas de apoio a projetos específicos sobre Democracia, Cidadania e Inclusão, diretamente relacionados com os mestrados em ensino</p> <p>Recomendar à Fundação para a Ciência e a Tecnologia que, na avaliação das unidades de I&D, sejam valorizados projetos que contribuam para o desenvolvimento da democracia e da inclusão na formação de educadores e nas escolas</p> <p>Desenhar cursos de formação articulados com os objetivos da formação inicial e o perfil de educador a desenvolver</p> <p>Rever as modalidades de formação contínua, de forma a incluir o trabalho das escolas com as IES</p>

D. E SE... AS IES TRABALHAREM EM REDE COM AS ESCOLAS NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO QUE FOMENTEM A MUDANÇA EDUCATIVA?

Esta ambição contraria o afastamento entre as IES e as escolas na formação, exigindo o reforço de parcerias que fomentem o estreitamento da relação entre esses contextos no desenvolvimento profissional dos formandos e na renovação das práticas educativas nas escolas. O cenário de inovação apresentado evidencia o papel das escolas na formação em estágio e salienta a importância da colaboração interinstitucional, do desenvolvimento conjunto de projetos de investigação-ação inovadores e da formação dos orientadores cooperantes, assim como a necessidade de melhorar as condições de trabalho na supervisão e incrementar o reconhecimento institucional da atividade supervisiva dos orientadores cooperantes e dos supervisores.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Proporcionar formação em supervisão aos orientadores cooperantes Incentivar a reflexão sobre as aulas supervisionadas Desenvolver eventos e práticas inovadoras reflexivas em torno de temáticas centrais para as realidades educativas	Criar novos cenários de formação pedagógica Estabelecer maior contacto de natureza formativa com os orientadores cooperantes Promover reflexões pós-aula mais frequentes entre supervisores, orientadores cooperantes e formandos Incrementar dinâmicas de investigação-ação que sejam do interesse dos orientadores cooperantes, de modo a que cada núcleo de estágio constitua uma equipa de investigação	Fomentar a articulação entre a formação prestada pelas IES e as práticas dos orientadores cooperantes Promover a cooperação entre as IES e as escolas por via da investigação-ação, transformando as realidades educativas e gerando conhecimento e desenvolvimento profissional Fomentar a investigação-ação por via da proximidade do núcleo de estágio (supervisor, orientador cooperante, formando) Envolver os orientadores cooperantes no desenho de cenários de inovação pedagógica	Criar uma rede de partilha de boas práticas com as escolas cooperantes Estabilizar a rede de escolas e atender ao perfil do orientador cooperante para o desenvolvimento da investigação-ação e a melhoria das práticas educativas (alinhamento entre IES e escolas/orientadores cooperantes) Criar sistemas de valorização e recompensa da atividade dos orientadores cooperantes e promover formação acreditada a eles destinada

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Reforçar a reflexão entre as IES e as escolas sobre práticas inovadoras</p> <p>Melhorar os recursos tecnológicos das escolas</p> <p>Criar condições necessárias nas IES para a atividade de supervisão</p> <p>Estabilizar a rede de escolas e atender ao perfil do orientador cooperante para o desenvolvimento da investigação-ação e a colaboração na melhoria das práticas educativas (alinhamento entre IES e escolas/orientadores cooperantes)</p>	<p>Criar pontes com os líderes escolares, sensibilizando-os para a importância da supervisão e da inovação pedagógica</p> <p>Apetrechar as escolas com mais recursos tecnológicos</p> <p>Criar mais momentos formativos de partilha com a participação do orientador cooperante e dos formandos</p> <p>Melhorar as condições dos supervisores para o acompanhamento do estágio</p> <p>Consciencializar os orientadores cooperantes da sua relevância no processo formativo e da mais-valia do trabalho com as IES</p>	<p>Inovar práticas de formação instituídas</p> <p>Facilitar a mudança educativa e a transição digital, tendo em conta uma educação para a sustentabilidade</p> <p>Reforçar o envolvimento das escolas e dos orientadores cooperantes na formação profissional</p> <p>Reconhecer a necessidade de haver mais tempo na distribuição de serviço dos supervisores para a atividade de supervisão</p> <p>Formar educadores com um conhecimento profissional profundo e competências que lhes permitam desenvolver uma educação de qualidade e envolver-se em processos de desenvolvimento profissional</p>	<p>Estreitar a relação entre as IES e as escolas em atividades diversificadas, envolvendo a comunidade escolar nos processos formativos</p> <p>Propor novos formatos de formação que reforcem a articulação do estágio com a realidade educativa das escolas</p> <p>Implicar os decisores na aquisição e manutenção de recursos tecnológicos nas escolas</p> <p>Assegurar mais recursos humanos com formação adequada para a supervisão de estágio</p> <p>Criar sistemas de valorização e incentivo da atividade de supervisão dos orientadores cooperantes, considerando-a como atividade de desenvolvimento profissional na sua formação contínua, com efeitos na carreira</p> <p>Valorizar o papel dos supervisores e a supervisão de estágio como atividade de extensão na avaliação do seu desempenho</p> <p>Rever políticas públicas de modo a favorecer as mudanças propostas</p>

E. E SE... OS FORMADORES DAS IES CONSTITUÍREM COMUNIDADES DE PRÁTICA PARA EXPLORAR E INVESTIGAR PRÁTICAS DE FORMAÇÃO QUE FOMENTEM A MUDANÇA EDUCATIVA?

Esta ambição evidencia a agência dos formadores no desenvolvimento dos programas de formação e na promoção da inovação pedagógica nas escolas, através da constituição de CoP. O cenário apresentado propõe o reforço de parcerias IES-escolas e a expansão de CoP intra/interinstitucionais para atividades de formação, inovação, investigação e disseminação, envolvendo a participação dos formandos, o

que supõe a criação de condições materiais e humanas, a clarificação e o reconhecimento institucional do estatuto do formador/supervisor e do orientador cooperante e a valorização da sua agência e do seu desenvolvimento profissional.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Integrar redes de colaboração entre IES para o desenho dos cursos e a inovação pedagógica</p> <p>Construir CoP no âmbito de mestrados específicos (estudos, projetos de intervenção, conferências...)</p> <p>Participar em CoP internacionais destinadas a formadores e outros profissionais da educação</p> <p>Desenvolver a colaboração IES-escolas em atividades de formação e de investigação, e realizar fóruns de partilha de boas práticas</p> <p>Disponibilizar uma plataforma <i>online</i> para facilitar a comunicação entre formandos e formadores no âmbito da IPP</p>	<p>Efetivar o acompanhamento e a avaliação dos cursos de forma colaborativa entre IES</p> <p>Envolver as escolas cooperantes em momentos reflexivos, formais e informais</p> <p>Alargar a abrangência de participantes nas CoP (eventualmente, recorrendo a uma plataforma digital) e fomentar a constituição de CoP nas escolas</p> <p>Partilhar as sinergias criadas pelas CoP entre IES congêneres e com as escolas</p> <p>Reforçar o envolvimento dos formandos em projetos de investigação-ação e avaliar efeitos da formação</p> <p>Reforçar a relação entre formação inicial e contínua</p>	<p>Combater o isolamento da atividade dos formadores e formandos</p> <p>Consolidar parcerias IES-escolas, ampliando a diversidade de perspectivas, reforçando o trabalho investigativo conjunto e partilhando boas práticas</p> <p>Fomentar o sentido de comprometimento profissional dos formandos e uma abordagem partilhada e colaborativa no ensino</p> <p>Promover a transferência de práticas inovadoras desenvolvidas nas CoP</p> <p>Promover a colaboração e o desenvolvimento profissional dos formadores (formação inicial e contínua)</p>	<p>Transformar redes de trabalho existentes em verdadeiras CoP</p> <p>Clarificar e valorizar o estatuto do formador/supervisor, e criar condições de trabalho para a sua participação em CoP (tempo, recursos materiais e humanos...)</p> <p>Reconhecer e recompensar o papel dos orientadores cooperantes</p> <p>Envolver as escolas de forma mais abrangente e aprofundada no desenvolvimento de CoP</p>

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Dinamizar redes de colaboração internas e externas que valorizem a função docente nas IES, em particular a formação inicial de educadores</p> <p>Criar condições para a consolidação de CoP na formação inicial de educadores</p> <p>Envolver as CoP na divulgação e publicação do seu trabalho, fomentar a transferência de práticas e motivar a adesão às CoP</p>	<p>Conhecer e discutir referenciais de desenvolvimento profissional dos formadores</p> <p>Reconhecer e valorizar a formação inicial de educadores, o trabalho dos formadores e a participação em CoP</p> <p>Diminuir a distância entre formadores e formandos, através do envolvimento dos formandos nas CoP e no desenvolvimento curricular dos cursos</p>	<p>Clarificar o estatuto e as funções do formador, e o que isso implica para as IES</p> <p>Produzir conhecimento inter/transdisciplinar a partir de questões do quotidiano da escola</p> <p>Constituir, através da ação das CoP, bases para a inovação pedagógica e a melhoria da qualidade dos programas de formação inicial e contínua</p> <p>Melhorar, através da ação das CoP, a representação social do educador</p>	<p>Reforçar e valorizar conexões entre investigação, ensino, supervisão e formação</p> <p>Aumentar o tempo letivo atribuído à supervisão pedagógica</p> <p>Criar condições reais para a constituição de verdadeiras CoP (tempo, recursos humanos e materiais, reconhecimento institucional...)</p> <p>Rever políticas públicas de modo a favorecer as mudanças propostas</p>

F. E SE... HOVER UM ACOMPANHAMENTO E UMA AVALIAÇÃO DO POTENCIAL TRANSFORMADOR DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO, DURANTE E/OU APÓS O SEU DESENVOLVIMENTO, COM IMPLICAÇÕES NA MELHORIA DESSES PROGRAMAS?

Esta ambição evidencia a necessidade de construir práticas de formação sustentáveis através de mecanismos de monitorização e avaliação da sua qualidade. O cenário de inovação proposto sublinha a implementação de mecanismos de avaliação diversificados e ajustados aos contextos, assim como o desenvolvimento de metodologias de avaliação participativas, supondo a autonomia e agência dos atores da formação na conceção e revisão das práticas formativas e a criação de condições materiais e humanas que fomentem a sua qualidade.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Desenvolver mecanismos institucionais de garantia da qualidade da formação (questionários institucionais de avaliação da qualidade; relatórios de UC, curso e ciclo de estudos)</p> <p>Implementar práticas de monitorização e avaliação da qualidade ajustadas aos contextos (e.g., questionário aos atores do estágio; coordenação de cursos com uma vertente de apoio social e psicológico; apoio aos formandos através do gabinete de apoio a estudantes)</p> <p>Envolver os formandos no desenvolvimento e na avaliação dos cursos, através de questionários e outras estratégias que permitam auscultar a sua voz</p> <p>Acompanhar e apoiar as aprendizagens dos formandos, e sinalizar situações que influenciam positiva ou negativamente o seu bem-estar</p> <p>Envolver os orientadores cooperantes em momentos importantes da formação</p> <p>Realizar investigação sobre o modelo de formação nas suas várias dimensões, incluindo a prática pedagógica</p> <p>Analisar e melhorar a qualidade dos cursos em função da avaliação interna e da avaliação externa da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)</p>	<p>Aumentar a confiança nos instrumentos de avaliação interna</p> <p>Sensibilizar os formandos para a importância da sua participação na avaliação da formação</p> <p>Aumentar a taxa de resposta dos formandos aos questionários institucionais e reforçar a sua participação em momentos de avaliação ao longo do curso (e.g., através de um canal digital)</p> <p>Incluir elementos externos nas comissões de curso</p> <p>Aumentar o tempo de acompanhamento dos formandos no estágio e orientação de relatórios</p> <p>Promover formação contínua e pós-graduada gratuita para os orientadores cooperantes</p> <p>Promover formação em inovação pedagógica para docentes do ensino superior</p> <p>Diminuir a carga burocrática do trabalho docente</p>	<p>Adotar metodologias de avaliação mais participativas, promovendo um envolvimento consciente e comprometido de todos os participantes da formação (formandos, formadores/supervisores e orientadores cooperantes)</p> <p>Mobilizar práticas de formação mais inovadoras e participativas, tornando-se exemplos para os formandos</p> <p>Melhorar o sentido educativo da formação e a experiência formativa dos estudantes, e aumentar o seu bem-estar e níveis de satisfação</p> <p>Tornar os formandos mais comprometidos e mais envolvidos no seu processo formativo, mais despertos, críticos, reflexivos e ativos</p> <p>Cultivar uma atitude de questionamento permanente e espírito crítico no âmbito da formação (formação enquanto espaço de inquietação)</p>	<p>Valorizar a voz e a agência dos formandos no processo formativo</p> <p>Valorizar o trabalho dos orientadores cooperantes (remuneração, impacto na avaliação docente, tempo de supervisão como tempo de formação contínua)</p> <p>Sensibilizar os órgãos de gestão das IES e a tutela para a importância do acompanhamento personalizado dos formandos em estágio</p> <p>Melhorar o funcionamento dos cursos quanto à relação teoria-prática e ao rácio formador/formandos</p> <p>Aumentar o tempo de escuta dos participantes e de reflexão conjunta sobre as práticas formativas, criando espaços e canais de comunicação e partilha</p> <p>Investir em recursos e infraestruturas nas IES para apoiar o acompanhamento e a avaliação dos programas de formação</p> <p>Definir políticas de financiamento adequadas à natureza dos cursos de formação inicial</p> <p>Investir na renovação e atualização do corpo docente das IES, tendo em vista a continuidade da formação e a inovação das práticas formativas</p>

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Melhorar a articulação dos programas de formação com os contextos escolares e realizar projetos conjuntos que respondam a interesses das comunidades educativas	Auscultar as comunidades educativas que participam nos processos formativos	Promover a aplicação de referenciais e recomendações de inovação pedagógica	Reforçar a dimensão da inovação nos programas de formação inicial, atendendo à diversidade dos contextos e das realidades sociais e tecnológicas emergentes
Promover um maior envolvimento dos orientadores cooperantes no desenvolvimento e avaliação da formação em estágio	Criar momentos e espaços de reflexão permanente sobre o impacto do desenvolvimento tecnológico na formação e na sociedade	Incrementar a relevância social dos programas de formação, adequando os modelos de formação às necessidades e desafios de uma sociedade em transformação, e respondendo de modo ajustado às especificidades dos contextos educativos	Clarificar o estatuto do formador e melhorar as condições da supervisão para os supervisores e os orientadores cooperantes
Promover uma maior participação dos formandos nos processos de gestão pedagógica	Reforçar o alinhamento entre as políticas educativas, a legislação sobre a formação de educadores e aquilo que se espera para a qualidade da educação	Formar educadores reflexivos, críticos e disponíveis para se adaptarem às constantes mudanças e desafios sociais	Investir em políticas adequadas de financiamento da formação docente, em mais e melhores recursos e equipamentos nas IES, e na renovação do corpo docente
Dar maior autonomia às IES no desenho, desenvolvimento e avaliação dos programas de formação	Flexibilizar a legislação que determina a atribuição de créditos às componentes dos programas de formação	Melhorar a representação social e a atratividade da profissão docente	Desburocratizar e diversificar os modelos de avaliação da qualidade, atendendo aos processos formativos e à dimensão da inovação na formação e na educação escolar
	Ampliar a avaliação dos programas para aferir o seu potencial transformador		
	Promover a formação pedagógica dos docentes do ensino superior		

3.3. FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS EDUCADORES

No seminário destinado a diretores de centros de formação contínua (CF) ou seus representantes, foram propostas e discutidas as seis ambições abaixo enunciadas, apresentando-se de seguida os cenários traçados para cada uma delas.

- A. *E se... os centros de formação construírem uma visão partilhada da formação para o desenvolvimento de uma educação transformadora nas escolas?*
- B. *E se... os planos de formação fomentarem a mudança educativa através da articulação entre teoria e prática?*
- C. *E se... os planos de formação fomentarem a investigação-ação nas escolas para a exploração de abordagens pedagógicas centradas nos educandos, democráticas e inclusivas?*
- D. *E se... os centros de formação trabalharem em rede, entre si e com outros parceiros (e.g., autarquias, escolas, associações profissionais, IES), no desenho, desenvolvimento, avaliação e disseminação de práticas de formação que fomentem a mudança educativa?*
- E. *E se... os centros de formação desenvolverem investigação sobre as suas práticas e os efeitos dessas práticas na transformação da educação nas escolas?*
- F. *E se... houver um acompanhamento e uma avaliação do potencial transformador da formação contínua, com implicações na melhoria de políticas e práticas de formação?*

A. E SE... OS CENTROS DE FORMAÇÃO CONSTRUÍREM UMA VISÃO PARTILHADA DA FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NAS ESCOLAS?

Esta ambição coloca em questão a diversidade de conceções e práticas de formação e, assim, a necessidade de reflexão, colaboração, partilha e participação coletiva na construção de uma visão partilhada assente na ideia de uma educação transformadora. O cenário de inovação proposto supõe a constituição de redes para um desenvolvimento concertado e estratégico da formação, a valorização da formação

e do formador, a ampliação de ações de formação contextualizadas, experienciais e orientadas para a transformação da educação, e o reforço da avaliação, partilha e divulgação de práticas e resultados da formação.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Promover reuniões interinstitucionais (CF, IES, autarquias, sindicatos, associações profissionais...)</p> <p>Promover reuniões dos CF com os formadores para coconstruir uma visão de formação</p> <p>Mobilizar os órgãos pedagógicos dos CF</p> <p>Promover eventos de partilha de práticas educativas desenvolvidas no âmbito da formação</p> <p>Publicar <i>newsletters</i>, revistas, artigos científicos e estudos ligados à formação e ao seu impacto educativo</p> <p>Participar em estudos e projetos nacionais e internacionais ligados à formação e ao seu impacto educativo</p>	<p>Desenvolver estratégias para aumentar a comunicação e a confiança interinstitucional, assim como o grau de implicação e mobilização dos atores</p> <p>Comprometer os formadores com uma visão partilhada</p> <p>Conceber estratégias de empoderamento dos formadores para a transformação da formação</p> <p>Devolver a avaliação da formação aos formadores para análise e discussão dos seus impactos</p> <p>Desafiar as lideranças a pensar a formação no quadro de uma visão transformadora da educação</p> <p>Melhorar a abrangência dos destinatários de eventos de divulgação de resultados da formação, e reforçar a realização de estudos e publicações</p>	<p>Reforçar a articulação interinstitucional e uma visão partilhada da formação (escolas, CF, CCPFC, tutela)</p> <p>Colocar na ordem do dia das reuniões a reflexão sobre “o quê?”, “como?” e “para quê?” da formação, na perspetiva de fomentar uma educação transformadora</p> <p>Avaliar o impacto da formação, com efeitos (in)diretos nas práticas formativas futuras</p> <p>Dar voz a todos os intervenientes nos processos formativos</p> <p>Partilhar projetos/práticas de referência</p> <p>Incrementar a tomada de decisões baseada em evidência científica e na avaliação da formação</p>	<p>Estabelecer protocolos interinstitucionais e desenvolver ações conjuntas (desenho, implementação e avaliação), avaliando o impacto do trabalho em rede na melhoria das práticas de formação</p> <p>Criar ou melhorar os instrumentos de recolha de dados para avaliar a formação</p> <p>Recentrar a formação na escola e nos educadores</p> <p>Valorizar a função de formador e o investimento dos educadores na sua formação</p> <p>Valorizar a participação dos educadores em eventos pedagógicos</p> <p>Produzir e divulgar estudos e documentos ligados à formação e ao seu impacto educativo (<i>e-books</i>, livros de atas, artigos, <i>newsletters</i>...)</p>

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Promover momentos de trabalho colaborativo entre CF da mesma região e com outras entidades (pensar em rede)</p> <p>Incrementar o número de ações de formação contextualizadas que associem teoria e prática, promovendo ações de formação-ação</p>	<p>Pensar coletivamente a ideia de educação transformadora, criando sinergias interinstitucionais (CF, IES, sindicatos, associações profissionais...)</p> <p>Fomentar a formação sobre questões críticas para os educadores de um determinado contexto, baseadas na ideia de uma educação transformadora</p>	<p>Criar CoP baseadas na ideia de uma educação transformadora</p> <p>Reforçar o reconhecimento da formação pelos vários intervenientes</p> <p>Aumentar o efeito transformador das ações de formação</p>	<p>Estabelecer redes de contacto e definir uma agenda estratégica comum</p> <p>Definir uma ideia de <i>formação contextualizada</i></p> <p>Levantar necessidades de formação</p> <p>Incorporar o tempo da formação no horário dos educadores</p>

B. E SE... OS PLANOS DE FORMAÇÃO FOMENTAREM A MUDANÇA EDUCATIVA ATRAVÉS DA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA?

Esta ambição contraria uma visão instrumental da formação e pressupõe que a mudança educativa requer a articulação entre teoria e prática. O cenário de inovação proposto destaca a necessidade de reforçar essa articulação no âmbito de ações de formação com uma dimensão experiencial, relacionadas com as necessidades das escolas enquanto organizações educativas e com as políticas educativas nacionais, assim como a necessidade de incrementar tempos e espaços de reflexão, partilha e disseminação, melhorar os processos de avaliação dos impactos educativos da formação, e rever a relação entre formação contínua, avaliação do desempenho docente e progressão na carreira.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Privilegiar modalidades de formação que promovam a articulação teoria-prática (e.g., Oficina de Formação e Círculo de Estudos)	Consolidar práticas de formação nas modalidades de Oficina de Formação e Círculo de Estudos	Promover planos de formação em áreas prioritárias do desenvolvimento das políticas educativas nacionais, em articulação com necessidades e interesses locais	Criar melhores condições de realização da formação (crédito horário para a formação, formação <i>online</i> , tempos de reflexão coletiva nas escolas)
Realizar formação em áreas consideradas como prioritárias (a nível nacional e local)	Identificar necessidades de formação a partir de processos de autoavaliação das escolas, numa perspetiva organizacional	Promover uma cultura escolar em que as necessidades de formação sejam identificadas numa perspetiva organizacional	Criar normativos legais e apoios financeiros que possibilitem o desenvolvimento de planos de formação bianuais, garantindo formações de maior duração e com uma dimensão experiencial
Analisar normativos legais e orientações curriculares com a comunidade educativa	Articular a formação com as políticas e os projetos educativos das escolas	Valorizar a formação numa perspetiva de integração entre teoria e prática	Criar mecanismos de monitorização e avaliação para aferir o impacto da formação nas práticas educativas a médio e longo prazos
Envolver os formadores no desenho dos programas de formação	Promover a reflexão na prática e sobre a prática	Elevar o impacto da formação na aprendizagem e no sucesso dos educandos	Alterar políticas de formação sobre a obrigatoriedade de realização de formação associada à progressão na carreira
Privilegiar formadores locais e docentes de IES com um bom conhecimento dos contextos escolares	Promover a partilha de práticas em ações de curta duração e publicações digitais		
Criar CoP nacionais e internacionais	Empoderar e envolver os educadores na participação em CoP, projetos pedagógicos e atividades de divulgação		
O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Rever a legislação relativa à formação contínua de professores	Rever o papel da formação na avaliação do desempenho docente e na progressão na carreira	Valorizar a formação contínua como estratégia de desenvolvimento de competências profissionais no âmbito da inovação pedagógica	Criar condições para envolver as comunidades educativas na identificação de necessidades de formação
Alterar as práticas de avaliação e monitorização da formação	Reforçar a participação dos atores educativos no levantamento de necessidades de formação, promovendo a reflexão na comunidade educativa	Encarar a formação como uma dimensão da atividade pedagógica	Clarificar e consolidar o papel dos CF na mudança educativa
Aperfeiçoar a articulação entre os programas de formação e as necessidades das escolas			

C. E SE... OS PLANOS DE FORMAÇÃO FOMENTAREM A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NAS ESCOLAS PARA A EXPLORAÇÃO DE ABORDAGENS PEDAGÓGICAS CENTRADAS NOS EDUCANDOS, DEMOCRÁTICAS E INCLUSIVAS?

Esta ambição coloca em discussão as limitações de práticas de formação que separam o ensino da investigação e cujo impacto na mudança educativa é reduzido. O cenário de inovação proposto aponta a necessidade de potenciar modalidades de formação com uma dimensão experiencial e investigativa, que resultem na produção e disseminação de conhecimento profissional, reforçando-se a relação formação-investigação-ensino através do desenvolvimento de projetos pedagógicos, da disseminação de estudos e experiências, da flexibilização da formação e de uma maior valorização da formação na mudança educativa e no desenvolvimento profissional.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Realizar modalidades de formação com uma dimensão experiencial e investigativa (Oficina de Formação, Círculo de Estudos, Projeto, Estágio)	Criar um referencial de competências dos educadores que esteja articulado com o PASEO e apoie as atividades de formação	Valorizar o papel da formação no desenvolvimento profissional e na mudança, contrariando uma visão utilitária da formação	Reforçar a autonomia dos CF e a colaboração com as escolas Melhorar as condições de frequência da formação e de acompanhamento da formação em contexto escolar
Desenhar a formação em articulação com os projetos, educativos e as necessidades das escolas	Alargar a participação dos educadores em ações com uma dimensão experiencial e investigativa	Democratizar o acesso à formação	Elevar a remuneração dos formadores (incluindo o acompanhamento do trabalho autónomo)
Divulgar estudos e projetos realizados	Flexibilizar o acesso à formação (e.g., formação em contexto escolar, em horário laboral, em regime <i>online</i>)	Aproximar os educadores à metodologia da investigação-ação	
Colaborar com as escolas e as IES no desenvolvimento de projetos (inter)nacionais (aprofundamento temático, construção de recursos, formação e divulgação)	Criar fóruns/redes/CoP (entre CF e com as associações profissionais)	Promover uma maior articulação entre ensino, investigação e formação Melhorar as práticas educativas (mais contextualizadas e significativas)	Reforçar a liberdade e a criatividade do formador no desenho das ações Rever a relação entre a progressão na carreira e a formação

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Possibilitar que em cada ação de formação se crie uma CoP	Promover/facilitar a formação interpares e a partilha de práticas entre os educadores	Dar maior intencionalidade à formação e propiciar uma maior produção e disseminação de conhecimento profissional	Alinhar as políticas educativas com as necessidades das escolas a médio prazo
Visibilizar as experiências dos formandos	Introduzir narrativas profissionais na formação, como base para a sua divulgação	Elevar o impacto da formação contínua nas práticas educativas e no desenvolvimento profissional dos educadores	Alinhar o conteúdo da formação com as necessidades e experiências dos formandos
Transformar as escolas em espaços/laboratórios de investigação/produção de conhecimento em ação	Familiarizar os educandos com as metodologias das áreas disciplinares, criando uma cultura de investigação e produção criativa de conhecimento	Implicar e motivar mais os educadores na sua formação, promovendo o seu bem-estar profissional e pessoal	Rever o regulamento do CCPFC, promovendo a articulação entre as dimensões científica e pedagógica do desenvolvimento profissional
Envolver os educadores e os educandos na coconstrução e disseminação do conhecimento produzido em contexto escolar	Expandir tempos e espaços de partilha e divulgação		Dotar os CF de recursos humanos (com perfis atualizados e adequados à função), financeiros e materiais

D. E SE... OS CENTROS DE FORMAÇÃO TRABALHAREM EM REDE, ENTRE SI E COM OUTROS PARCEIROS (e.g., AUTARQUIAS, ESCOLAS, ASSOCIAÇÕES PROFISSIONAIS, IES), NO DESENHO, DESENVOLVIMENTO, AVALIAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO QUE FOMENTEM A MUDANÇA EDUCATIVA?

Esta ambição contraria uma atividade de formação pulverizada e pouco coordenada entre as entidades de formação, exigindo a construção coletiva de uma visão estratégica e o desenvolvimento de planos de formação concertados. O cenário de inovação apresentado sublinha a necessidade de colaboração entre CF, e entre estes e outras entidades, a partilha e a disseminação de práticas de formação, e a avaliação do seu impacto na mudança educativa. A constituição de redes, protocolos e parcerias emerge como uma linha de ação central para a melhoria da qualidade da formação, em articulação com os interesses e necessidades das escolas.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Promover encontros regionais e nacionais entre CF, criando redes de proximidade	Consolidar parcerias e fomentar a colaboração entre os diversos tipos de CF, e entre estes e outras entidades	Enriquecer os planos de formação dos CF	Criar espaços de reflexão e partilha regulares entre os CF, promovidos pela tutela
Estabelecer protocolos e parcerias de formação entre CF e outras entidades (e.g., associações profissionais, autarquias, IES nacionais e estrangeiras)	Avaliar o impacto da formação na mudança educativa	Incrementar a articulação entre CF no desenho, desenvolvimento, avaliação e disseminação de práticas de formação que fomentem a mudança educativa	Criar redes de apoio local aos educadores, ancoradas na arquitetura da formação contínua e no desenvolvimento profissional dos educadores
Disseminar o trabalho produzido nas ações de formação		Melhorar e adequar a oferta formativa de forma a dar resposta às necessidades dos educadores e das escolas	Promover e fomentar a partilha de mudanças educativas pelos educadores
Envolver os formandos na disseminação da formação		Fomentar a autoformação	

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Fomentar a articulação efetiva entre os diversos tipos de CF	Criar uma estrutura que coordene e promova o trabalho colaborativo entre os CF	Normalizar práticas de colaboração entre os CF	Materializar as parcerias com medidas concretas entre os CF
Melhorar a rede de colaboração entre os CF		Melhorar a articulação entre os CF no desenho, desenvolvimento, avaliação e disseminação de práticas de formação que fomentem a mudança educativa, no sentido de criar uma visão de conjunto	Mobilizar recursos humanos que permitam a criação de uma efetiva rede de colaboração entre os CF
Consensualizar práticas de avaliação de impacto e de disseminação			

E. E SE... OS CENTROS DE FORMAÇÃO DESENVOLVEREM INVESTIGAÇÃO SOBRE AS SUAS PRÁTICAS E OS EFEITOS DESSAS PRÁTICAS NA TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS?

Esta ambição evidencia a necessidade de reforçar a agência dos CF na monitorização e avaliação da sua atividade para uma compreensão dos efeitos da formação aos níveis organizacional, profissional e pedagógico, e como base para a melhoria da qualidade dos programas de formação. O cenário apresentado propõe o reforço de parcerias entre os CF e destes com as IES, a criação de redes de trabalho, a melhoria de metodologias de monitorização e avaliação da formação, o envolvimento das lideranças escolares em dinâmicas de formação e de investigação da formação, o reforço de modalidades de formação que potenciem a investigação-ação e a inovação pedagógica, e a partilha e divulgação de experiências.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Trabalhar com a Secção de Formação e Monitorização, conhecendo em “tempo real” as necessidades das escolas</p> <p>Criar redes entre escolas em áreas específicas, para refletir sobre necessidades e de formação (e.g., Coordenadores de Cidadania e de Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva)</p> <p>Reunir ao longo da execução do plano de formação, monitorizando e avaliando a satisfação e o impacto, e elaborar estudos de avaliação com a colaboração de IES</p> <p>Refletir sobre o impacto da formação nos órgãos da escola</p> <p>Partilhar práticas decorrentes da formação (e.g., em seminários)</p>	<p>Desenvolver projetos de investigação-ação e reforçar o envolvimento das lideranças escolares nas suas dinâmicas</p> <p>Prever a monitorização e avaliação do impacto da formação nos planos das ações de formação</p> <p>Criar e/ou fomentar parcerias com IES para monitorizar e avaliar o impacto da formação</p> <p>Diversificar os métodos de recolha de informação na monitorização e avaliação do impacto da formação, permitindo a triangulação de informação (e.g., através de questionários, entrevistas, grupos focais)</p>	<p>Potenciar a melhoria das práticas formativas e o seu impacto com base na sua monitorização e avaliação</p> <p>Aumentar o grau de envolvimento de todos os parceiros</p> <p>Elevar o envolvimento das lideranças em processos formativos e de investigação-ação</p> <p>Promover uma atitude reflexiva sobre o impacto da formação na organização da escola e na melhoria das aprendizagens</p> <p>Melhorar as práticas educativas nas escolas</p>	<p>Criar condições para a operacionalização de projetos de investigação-ação</p> <p>Potenciar os recursos humanos existentes nas escolas, fomentando a participação dos educadores como investigadores</p> <p>Criar instrumentos que permitam monitorizar e avaliar o impacto da formação</p> <p>Melhorar a conceção das ações de formação em resultado dos processos de monitorização e avaliação</p> <p>Redefinir planos de formação centrados na melhoria institucional e profissional</p> <p>Dotar os CF de equipas coesas e estáveis que garantam a continuidade e sustentabilidade de práticas</p>

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
<p>Diversificar as modalidades de formação, reforçando as modalidades de Círculo de Estudos, Projeto e Estágio, que potenciam a investigação-ação</p> <p>Definir uma metodologia de monitorização e avaliação do impacto da formação, tendo em consideração os contextos educativos</p>	<p>Aumentar a autonomia pedagógica dos CF</p> <p>Reforçar as modalidades de formação com maior impacto na sala de aula</p> <p>Incrementar, com caráter sistemático, metodologias de monitorização e avaliação do impacto da formação</p>	<p>Promover o desenvolvimento de práticas de formação centradas nas necessidades das escolas</p> <p>Aumentar o envolvimento dos atores educativos na reflexão sobre o impacto da formação na organização da escola e na melhoria das aprendizagens</p> <p>Melhorar práticas de liderança e de ensino e aprendizagem nas escolas</p>	<p>Reforçar o papel dos CF numa lógica de inovação e transformação na educação</p> <p>Criar espaços de diálogo entre os CF, as escolas, as IES e os formadores, para refletir sobre práticas que promovam a inovação pedagógica e sobre metodologias de monitorização e avaliação do impacto da formação</p>

F. E SE... HOVER UM ACOMPANHAMENTO E UMA AVALIAÇÃO DO POTENCIAL TRANSFORMADOR DA FORMAÇÃO CONTÍNUA, COM IMPLICAÇÕES NA MELHORIA DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO?

Esta ambição evidencia a necessidade de serem construídas práticas de formação sustentáveis através de mecanismos de diagnóstico e de monitorização e avaliação

da sua qualidade e impacto. O cenário de inovação proposto sublinha a necessidade de desenvolver uma ação mais estratégica neste sentido, tendo como pano de fundo uma orientação para a inovação pedagógica que requer uma formação centrada nas práticas educativas e no desenvolvimento profissional dos educadores, o reforço da colaboração e da reflexão nas escolas, a criação de fóruns de partilha e disseminação de práticas, a melhoria das condições da formação e a revisão das políticas de formação e de avaliação do desempenho docente.

O que se faz (boas práticas)	O que se pode fazer melhor	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Efetuar reflexões de diagnóstico entre diretores dos CF, para identificar prioridades de formação	Desenvolver metodologias de diagnóstico através dos quais os diretores dos CF definam eixos prioritários comuns	Reforçar a ação estratégica dos CF e das escolas no diagnóstico, monitorização e avaliação da formação	Consensualizar uma conceção de inovação que oriente as práticas formativas
Avaliar a qualidade e o impacto das ações de formação	Melhorar os mecanismos e instrumentos de avaliação da qualidade de formação e do seu impacto nas aprendizagens	Melhorar a motivação e a competência dos educadores na implementação de práticas inovadoras, com um foco central nas aprendizagens	Mudar o paradigma da formação e reconhecer o investimento dos educadores na formação
Fomentar a cooperação entre os diversos intervenientes nas ações de formação	Otimizar o papel da Secção de Formação e Monitorização na ligação entre os CF e as escolas	Implicar os educadores na formação com objetivos de desenvolvimento profissional (e não apenas de progressão na carreira)	Melhorar as condições de frequência da formação (tempo, integração nos horários de trabalho, formação <i>online</i>)
Desenvolver ações de formação com uma dimensão experiencial nas escolas	Reforçar a formação em contexto escolar (e.g., o desenvolvimento de Círculos de Estudos)	Melhorar a colaboração entre os educadores e o pessoal não-docente na inovação	Ampliar os recursos humanos, materiais e financeiros dos CF, e otimizar recursos através de parcerias entre os CF e com IES e autarquias
	Envolver o pessoal não-docente na formação		

O que necessita de ser transformado	O que é necessário fazer	Implicações: o que se espera conseguir	Desafios: condições a criar
Orientar a educação e a formação para a inovação pedagógica	Planear a formação em função da articulação entre a lógica da tutela, a lógica de agrupamento e a lógica pessoal/profissional	Mudar as culturas escolares, elevando a predisposição dos educadores para a formação e a inovação pedagógica	Rever políticas de formação e de avaliação do desempenho docente
Valorizar o investimento dos educadores na formação e na inovação pedagógica	Desenvolver novos modelos de formação centrados na sala de aula e na inovação pedagógica	Reforçar o impacto da formação na transformação das práticas educativas	Desburocratizar o trabalho docente
	Partilhar boas práticas na comunidade educativa, incluindo os encarregados de educação	Fortalecer processos de colaboração e desenvolvimento profissional nas escolas: mentoria/tutoria, supervisão interpares, constituição de CoP	Integrar a formação nos horários dos educadores e criar tempos e espaços de trabalho colaborativo, reflexão e partilha de experiências
	Rever a relação entre a avaliação de desempenho e a formação		Rentabilizar as interrupções letivas para refletir sobre as ações desenvolvidas ou a desenvolver
	Reforçar a natureza construtiva da avaliação externa das escolas		Criar plataformas de 'boas práticas', disseminando-as e fomentando transferências intercontextuais

3.4. O QUE DIZEM OS CENÁRIOS DE INOVAÇÃO

O facto de estes 18 cenários terem sido construídos por grupos de atores educativos com experiências, convicções e aspirações diversas contribuiu para o enriquecimento das propostas apresentadas. Embora não constituam propostas fechadas, porque em educação tudo pode ser repensado, revisto e aperfeiçoado, importa sublinhar a diversidade e o valor das 'boas práticas' relatadas, que deverão ser reconhecidas, valorizadas e divulgadas, e também a diversidade e o valor dos caminhos de mudança traçados, que nos transportam para futuros desejados.

Para além das especificidades de cada um dos cenários, é possível identificar transversalidades que sinalizam a porosidade das ambições exploradas, mas também a prevalência de ideias motrizes que traduzem a defesa inequívoca de valores humanistas e democráticos na educação, assim como a valorização das três dimensões da inovação pedagógica propostas pelo Conselho Nacional de Educação: um *sentido social*, relativo a uma visão transformadora da educação; uma *orientação local e sistémica*, relativa aos contextos, condições, monitorização e avaliação da inovação; e uma *focalização nos educandos e na aprendizagem*, relativa à gestão do currículo e às abordagens pedagógicas. Por outras palavras, os cenários refletem uma visão ampla da inovação pedagógica que integra a visão de educação que a orienta, a sua dimensão contextual e a natureza das práticas educativas.

No seu conjunto, as ambições discutidas apontam para *a ambição maior de construir uma educação e uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas*. Esta é a *ambição mais ambiciosa*, exigindo um posicionamento proativo face aos constrangimentos e a capacidade de antever alternativas e modos de as concretizar. Os cenários refletem isto mesmo. Partir de ambições partilhadas para o desenho de cenários de inovação colocou a reflexão profissional no plano de futuros desejados (MacGrath, 2023), incentivando a imaginação de alternativas e a identificação de condições que as podem tornar viáveis a curto, médio ou longo prazo. Assim se construíram *narrativas de desenvolvimento* em vez de *narrativas de constrangimento* (O'Meara et al., 2008), valorizando-se a agência profissional e adotando-se uma atitude de esperança face às possibilidades de mudança.

A escola não pode atuar de forma isolada para o desígnio de construir uma educação humanista e democrática, embora represente a 'unidade básica' a partir da qual esse desígnio poderá ser concretizado, desde que existam condições internas e externas para que isso aconteça. Dos cenários emerge uma multiplicidade de condições ou desafios para o desenvolvimento e a sustentabilidade da inovação pedagógica, que em seguida se sintetiza. Estes desafios constituem linhas de ação nos contextos escolares e de formação, incluindo as políticas públicas que regulam o trabalho realizado nesses contextos e que podem ampliar as possibilidades de mudança.

DESAFIOS NAS ESCOLAS

Ao nível das escolas, será necessário reconfigurar culturas e práticas curriculares e pedagógicas, assim como criar melhores condições para a concretização e a sustentabilidade da inovação:

- desenvolver lideranças democráticas e comprometidas com a mudança;
- desburocratizar e racionalizar o trabalho docente e reforçar o bem-estar profissional nas escolas;
- criar tempos e espaços de trabalho coletivo em comunidades de prática, ampliando os atores envolvidos na mudança educativa e construindo consensos sobre o que mudar, porquê, como e para quê;
- intensificar a participação dos educadores, educandos, encarregados de educação e outros parceiros da comunidade educativa na definição negociada do que interessa aprender, porquê e como nas escolas;
- reforçar a autonomia pedagógica das escolas e a agência dos educadores para uma gestão situada, flexível, multi/interdisciplinar e participada do currículo;
- intensificar abordagens pedagógicas participadas e inclusivas, que atendam à voz e à diversidade dos educandos, promovam a equidade e reforcem a relação entre avaliação e aprendizagem;
- reforçar a literacia digital de educadores e educandos para o uso das tecnologias numa perspetiva educacional inclusiva;
- expandir processos de comunicação, colaboração, formação, partilha e disseminação de 'boas práticas' nos processos de mudança;
- reforçar estruturas e recursos (humanos, materiais e financeiros) que apoiem a inovação, a formação e o desenvolvimento de redes de inovação entre escolas;
- desenvolver parcerias entre escolas e comunidades na perspetiva da construção de uma educação de orientação 'comunitária';
- definir políticas públicas que valorizem a inovação, criem melhores condições de trabalho nas escolas e favoreçam mudanças sustentáveis.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL

Ao nível da formação inicial de educadores, será necessário reconfigurar programas e práticas de formação, assim como criar melhores condições para a concretização e a sustentabilidade da inovação:

- desenvolver currículos e práticas de formação alinhados com uma visão humanista e democrática da formação e da educação, que promovam abordagens inter/transdisciplinares e uma maior integração entre teoria e prática, e entre investigação e ensino;
- valorizar e reconhecer o estatuto do formador, do supervisor e do orientador cooperante, promover o seu desenvolvimento profissional e criar melhores condições de trabalho para estes atores da formação;
- reforçar parcerias colegiais entre as instituições de formação e as escolas, em espaços e tempos de reflexão, formação, investigação-ação, partilha e disseminação de boas práticas;
- constituir comunidades de prática intra/interinstitucionais que contribuam para a reconfiguração dos programas de formação e das práticas educativas, para o desenvolvimento profissional dos seus participantes e para o avanço da formação e da educação, numa perspectiva transformadora;
- ampliar a agência de todos os atores na conceção, acompanhamento, avaliação e melhoria de programas e práticas de formação;
- articular a formação inicial com a formação contínua, incluindo processos de indução profissional no início da carreira;
- definir políticas públicas que valorizem a formação de educadores, criem melhores condições de trabalho na formação e favoreçam mudanças sustentáveis nos contextos formativos, com implicações nos contextos educativos.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Ao nível da formação contínua de educadores, será igualmente necessário reconfigurar programas e práticas de formação, assim como criar melhores condições para a concretização e a sustentabilidade da inovação:

- construir uma visão partilhada da formação (escolas, centros de formação, Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e tutela), orientada por uma visão transformadora da educação e que consolide a relação entre formação, inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens escolares;
- constituir redes de colaboração para um desenvolvimento concertado e estratégico da formação e para a otimização de recursos;
- reforçar a autonomia/agência dos centros de formação e dos formadores no desenho dos planos de formação, em articulação com os projetos educativos das escolas, as necessidades e experiências dos educadores e as políticas educativas nacionais;
- intensificar ações de formação contextualizadas, experienciais e orientadas para a transformação das práticas educativas, que potenciam a relação teoria-prática e ensino-investigação (Oficina de Formação, Círculo de Estudos, Projeto e Estágio);
- ampliar o lugar da investigação nos contextos formativos, em particular através da disseminação de estudos, do envolvimento em estudos e projetos (inter)nacionais e do desenvolvimento de projetos de investigação-ação nas escolas;
- expandir espaços e tempos de reflexão, partilha e disseminação de estudos e experiências, e reforçar a participação dos educadores em comunidades de prática, projetos e publicações;
- melhorar os processos de diagnóstico de necessidades e de monitorização e avaliação da qualidade da formação, de modo a compreender e incrementar o seu impacto no desenvolvimento profissional dos educadores, nas práticas pedagógicas e na escola como organização educativa;
- democratizar e flexibilizar a formação, e incrementar os recursos (humanos, materiais e financeiros) dos centros de formação;
- definir políticas públicas no sentido de uma maior valorização da formação contínua, do estatuto do formador, do papel da formação na mudança educativa e do investimento dos educadores na formação e na inovação pedagógica.

As linhas de ação emergentes dos cenários de inovação, assim como as 'boas práticas' neles relatadas, articulam-se globalmente com os referenciais e recomendações do Conselho Nacional de Educação. Podemos dizer que o trabalho do Conselho encontra ressonância nas convicções e vivências dos atores educativos, o que, a par das audições realizadas, lhe confere alguma validade ecológica. Importará, contudo, que esse trabalho informe as reflexões acerca da inovação pedagógica nas escolas, o desenho e a análise das iniciativas de inovação, o desenvolvimento dos programas de formação profissional e as políticas públicas de incentivo e apoio à inovação.

Como fica evidente no conjunto de cenários apresentados, a inovação pedagógica é um processo complexo e sujeito a diversos constrangimentos, sempre situado entre um *real* e um *ideal*, no espaço da *possibilidade*. Retoma-se, a este propósito, um excerto do *Referencial para Inovação Pedagógica nas Escolas*, apresentado na secção 1.1:

As escolas são organizações complexas onde coabitam múltiplas racionalidades e lógicas de ação. A inovação pedagógica requer diálogo e negociação, apoiados numa análise crítica dos contextos. A inexistência de condições favoráveis à inovação pode explicar atitudes de desmotivação profissional ou de resistência à mudança, mas importa sublinhar que não constitui um obstáculo à mesma, como comprovam as inúmeras iniciativas continuamente desenvolvidas nas escolas, mesmo em condições adversas. A inovação pode constituir uma via de superação de constrangimentos e também de criação ou reclamação de melhores condições. Neste sentido, a resiliência dos atores educativos pode ser entendida como uma dimensão intrínseca dos processos de inovação, sempre situados entre um *real* e um *ideal*, no espaço da *possibilidade*. A busca de caminhos para uma educação mais humanista, democrática e promotora do sucesso educativo implica, necessariamente, a problematização dos constrangimentos observados, a criação de estratégias de superação e a afirmação das escolas como organizações aprendentes, lugares de reflexão e intervenção críticas. (CNE, 2023a, p. 9)

Os cenários apresentados mostram-nos que existe um comprometimento claro com a mudança educativa, mas também um longo caminho a percorrer entre o que fazemos e o que ambicionamos fazer. Ter consciência disso é o primeiro passo a dar nesse caminho. Percorrê-lo exigirá um posicionamento crítico face aos contextos, uma atitude de resiliência face aos obstáculos, a capacidade de antever possibilidades e a vontade de as concretizar, por mais impossíveis que algumas delas possam parecer. Exigirá, ainda, um comprometimento coletivo na concretização de ambições partilhadas, movido por um sentido de esperança. Porque *educação sem esperança não é educação*:

Ter esperança em educação significa pensar e agir no campo da possibilidade, entre um real que nos desencanta e um ideal que nos apaixona. Ter esperança em educação significa conhecer e problematizar a realidade, lidar com dilemas e contradições, subverter o estabelecido, mostrar que há caminhos alternativos, denunciar irracionalidades e reclamar melhores condições. As escolas são prova disto. São organismos vivos, lugares inquietos, cenários de luta e transformação. Devemos conhecer o que lá se passa antes de abraçar discursos romantizados ou fatalistas, ou simplesmente banais.

O ensino é uma profissão de grande complexidade, sim, e com um impacto social profundo. Haverá sempre exigências, desafios e paradoxos. E por isso é uma profissão admirável, que requer coragem, determinação e resiliência. Pensar e agir no espaço da possibilidade é viver a profissão de uma forma esperançada, simultaneamente realista e utópica, que nos leve por onde queremos ir e não por onde nos queiram levar. (Vieira, 2024, s/p)

Os cenários de inovação pedagógica construídos no ciclo de seminários refletem uma forma esperançada de estar na profissão e representam um legado inestimável, podendo inspirar outros a pensar e agir no campo da possibilidade, com a finalidade de compreender e transformar a educação nas escolas e assim contribuir para a construção de um mundo mais solidário, justo e sustentável.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA SENTIDO E PRÁTICA POSSÍVEL

ANA ISABEL ANDRADE
UNIVERSIDADE DE AVEIRO

INTRODUÇÃO

O principal objetivo do texto que encerra esta publicação é refletir sobre a ideia de inovação pedagógica, procurando evidenciar sentidos e possibilidades que se abrem aos atores educativos para que ela aconteça a partir do trabalho realizado pela 2.^a Comissão Especializada – Inovação Pedagógica nas Escolas – do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2023a, 2023b; 2025a, 2025b).

Esta publicação sistematiza, com base nos documentos do CNE, o que se entende por uma *inovação pedagógica sustentável*, enquadrando o conceito nos referenciais teóricos construídos, perspetivando-o à luz de cenários de inovação em contexto escolar português, bem como de contextos de formação inicial e contínua de educadores. Neste âmbito, refletimos, em primeiro lugar, sobre a missão que a inovação pedagógica não pode perder de vista, para, em segundo lugar, referirmos finalidades, conteúdos, abordagens pedagógico-didáticas e modos de avaliação que a podem operacionalizar. Por fim, de modo abreviado, reforçamos a importância dos processos de inovação pedagógica, deixando claro que ela, em contextos de educação formal e em determinadas condições, é possível, enfatizando que a inovação pedagógica não é um fim em si mesma. Trata-se, como podemos ler no *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas* (CNE, 2023a), de um processo de mudança, fundamentado e intencional para realizar algo de novo, algo que, na situação ou no contexto em causa, permite que os sujeitos se emancipem, usando o seu poder individual e coletivo na construção de uma escola mais capaz de contribuir para um mundo melhor.

Neste sentido, reforçamos a ideia de que a inovação pedagógica se apresenta como um caminho feito em etapas, em que cada uma delas implica repensar o que foi feito para continuar de outra forma, de forma mais capaz de cumprir as intenções definidas, mobilizando o conhecido para descobrir outros modos de prosseguir viagem, naquilo que é ainda desconhecido e em direção à melhoria do estado do mundo.

SENTIDOS DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A INTERCOMPREENSÃO COMO IDEIA

O trabalho produzido pela 2.^a Comissão Especializada do CNE define “inovação” de forma clara, como “um processo fundamentado, situado e intencional de concepção, 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, p. 1), apontando o sentido dessa inovação e fundamentando-se em autores e documentos que sustentam essa visão de inovação pedagógica (ver, por exemplo, o trabalho de Bordignon & Trevisol, 2022, sobre expressões que caracterizam a inovação pedagógica; ou a reflexão de Jesus & Azevedo, 2020, a propósito).

O que pode ser considerado inovação? Quais podem ser os sentidos da inovação pedagógica na escola? O trabalho do CNE apresenta-nos vários sentidos para a inovação pedagógica, a partir de estudos e relatórios de várias organizações (Comissão Europeia, Conselho da Europa, UNESCO, entre outras) e mobilizando os sentidos de diferentes tipos de educação, sentidos esses que podem constituir intenções de processos de inovação pedagógica. De modo abreviado, podemos dizer que inovar é mudar para melhor, isto é, transformar, o que implica aproximar as práticas pedagógicas de uma educação inclusiva, que não se desliga de uma educação para a cidadania, digital e global, exigindo participação democrática e potenciando a aprendizagem ao longo da vida. Numa palavra, transformar é educar para a sustentabilidade e para a cidadania global nas suas múltiplas dimensões (ambiental, social, económica, linguística e cultural), desenvolvendo modos de aprender, de ser e estar, de conviver e de participar. E é este “direito a participar o mais plenamente possível nas várias formas de vida social, cultural, económica, cívica e política” (Piketty & Sandel, 2025, p. 12) que pode contribuir para um mundo melhor em que os sujeitos comunicam em acontecimentos marcados pela vontade de intercompreensão. Estes acontecimentos mobilizam diferentes vozes que, apesar da desigualdade do poder de cada uma, em termos sociais, económicos, culturais, linguísticos, etc., participam numa interação que reconhece a dignidade de cada uma e a mobiliza, respeitando-a. A intercompreensão parece-nos, assim, ser um conceito central e mobilizador, apesar de não explicitado, na concepção e desenvolvimento de práticas de inovação pedagógica, dado que pode sintetizar a missão que a escola assume nos tempos incertos e conturbados em que vivemos, destacada pelo trabalho do CNE, nos múltiplos sentidos que a inovação pode ganhar nos espaços e tempos educativos.

O conceito de intercompreensão é um conceito com origem na Didática de Línguas (ver, por exemplo, Andrade, 2003; Degache, 2021; Pinho et al., 2011) que se desenvolveu em diferentes direções e se alargou à formação de professores, enfatizando

a importância de a educação se centrar nos repertórios linguístico-comunicativos, cognitivos, sociais e emocionais dos sujeitos. Como escreve Giovanna Arenare,

with a view to the promotion of 'openness towards all languages, the cultures they express and their users' (De Carlo & Garbarino, 2021, p. 340), we posit that the IC teaching approach does not only aim at increasing strictly linguistic competence, but also at impacting the students' broader psychological and affective domains, including motivation to learn. (2024, p. 2)

Neste sentido, a intercompreensão tem sido caracterizada como estratégia de interação e diálogo, como abordagem pedagógica, como competência e como valor a considerar na educação para a cidadania global (Silva, 2017).

Para avançarmos, podemos dizer que a inovação pedagógica persegue a formação de sujeitos mais capazes de intercompreensão, enfatizando o ensino e a aprendizagem como processos de mudança, envolvendo fatores linguísticos, culturais, emocionais, sociais, cognitivos e biológicos na relação com os outros, em diferentes meios e culturas (Bordignon & Trevisol, 2022). Colocamos, nesta perspectiva, a intercompreensão como missão, aglutinando múltiplos sentidos sociais da inovação (ensinar e aprender para melhorar os modos de estar no mundo com os outros para construir o novo), a sua orientação local e sistêmica (os conhecimentos que circulam, as características dos contextos e as biografias dos sujeitos que nela participam) e a focalização nos educandos, nas suas experiências e necessidades a diferentes níveis. Lembremos, nesta possível leitura do trabalho da 2.^a Comissão Especializada – Inovação Pedagógica nas Escolas – do CNE (entre 2023 e 2025) que a intercompreensão nos surge como abordagem que valoriza a diferença e a diversidade, favorece a justiça linguístico-comunicativa, cultural, social, emocional e cognitiva, criando espaços de diálogo e de polifonia, de diferenciação pedagógica, um olhar plural sobre o ensino, levando à criação de cenários, necessariamente amigos da inovação pedagógica.

FINALIDADES, CONTEÚDOS, ABORDAGENS E MODOS DE AVALIAÇÃO A CONSIDERAR

Neste ponto, questionamo-nos sobre o que podem ser cenários de inovação pedagógica ou, por outras palavras, o que podem ser práticas pedagógicas inovadoras, sabendo, como explicitámos atrás, que se organizam a partir de vários sentidos sintetizados, aqui, no sentido da intercompreensão como valor, abordagem, diálogo e competência.

As práticas de inovação pedagógica requerem uma compreensão da missão da escola e da educação e as condições para a sua existência dependem de decisores políticos, diretores, educadores e formadores e ligam-se à orientação local e sistémica que devem ter, bem como à focalização nos educandos, procurando introduzir mudanças nos espaços e tempos curriculares. Estas práticas dependem de uma perspetiva contextualizada, o que implica uma análise crítica e compreensão dos contextos e suas características, e concretizam-se numa orientação prospectiva, que persegue a transformação, atendendo aos desafios que enfrentamos na sociedade atual. Por outras palavras, as práticas de inovação pedagógica concretizam-se em ações criativas pautadas por *um ser capaz de outra forma* (“*un autrement capable*”, Ebersold et al., 2021). É este princípio, tendo em conta a diversidade existente nos tempos e espaços curriculares, “[qui] donne corps au souci d’innovation et à l’exigence de contextualisation qui leur est faite en vue de rendre l’environnement scolaire accessible au plus grand nombre et adapté à chacun” (Ebersold et al., 2021, pp. 7-8).

Para que a inovação aconteça, importa ter valores partilhados que resultam do conjunto de possibilidades que os atores educativos julgam ser possíveis de um ponto de vista territorial, organizacional e funcional para construírem o sentido e a legitimidade de práticas educativas inovadoras (Ebersold et al., 2021). Nesta linha, vários atores – responsáveis políticos, diretores de escolas e agrupamentos, representantes das autarquias, das associações de pais, avaliadores de escolas, formadores de professores, professores e educadores em geral – necessitam de partilhar alguns dos sentidos que tornam os cenários educativos propícios à inovação. Para tal basta, por vezes, uma ideia, como, por exemplo, a ideia de intercompreensão que elegemos como possível eixo estruturador, sabendo que é uma entre muitas outras, tal como nos mostra o trabalho do CNE.

Como finalidades comuns a perseguir para a construção de uma escola inovadora, destacamos, dos textos do CNE, a necessidade de *entendimento, conceção e elaboração do Projeto Educativo* por referência a uma visão transformadora da educação, promovendo uma visão partilhada da missão e dos valores da escola como pilar de referência para iniciativas de inovação pedagógica, elegendo uma ideia mobilizadora, em torno da qual se possam desenvolver iniciativas pedagógicas, na escola e fora dela, favorecendo a construção de conhecimento coletivo e a transferência de experiências que contaminem outras. E estas finalidades partilhadas não podem esquecer *o papel atribuído aos educandos*, em processos de gestão flexível do currículo com abordagens centradas nos percursos e na aprendizagem dos educandos como eixos centrais da renovação da cultura da escola.

Assim, as práticas de inovação pedagógica abrem o currículo à pluralidade dos trajetos e vivências dos sujeitos, desenvolvendo de modo articulado competências disciplinares e transversais, promovendo a transferência, a mobilização e a integração de diferentes saberes, relacionando a escola com a vida, respondendo a estilos e necessidades de aprendizagem diversos, possibilitando trajetos e ritmos de aprendizagem

peçoais, promovendo a autonomia dos educandos (Vieira, 2017), desenvolvendo práticas de avaliação da, para a e como aprendizagem, favorecendo a conexão entre avaliação e aprendizagem, promovendo processos (auto/co)avaliativos e valorizando a voz dos sujeitos, envolvendo-os em processos de negociação, autorregulação da aprendizagem e avaliação. Destaca-se aqui, e na sequência da intercompreensão como ideia a abordar numa escola inovadora, a importância de personalizar as práticas e abordar o “espaço autobiográfico” dos sujeitos, refletindo sobre a importância de cada um olhar as suas experiências, o seu repertório de conhecimentos, estratégias, valores e atitudes para a compreensão do mundo passado, a ordenação da complexidade do presente e a projeção do futuro (Popkewitz, 2014).

As práticas pedagógicas inovadoras baseiam-se em pressupostos curriculares que se opõem aos da racionalidade técnica e reenviam, por exemplo, para ideias de currículo como aquela que Tadeu da Silva expressa: “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso” (Silva, 1999, p. 150). Em consequência, as práticas de inovação pedagógica implicam gerir o currículo de outra forma, capacitando os seus atores para um trabalho em torno de questões sensíveis, problemáticas que nos afetam, com a participação dos educandos na escolha de tópicos (Andrade et al., 2022). Neste sentido, as práticas inovadoras não podem deixar de trabalhar temas e problemas objetos de diferentes áreas de conhecimento, favorecendo uma compreensão multifacetada e crítica do mundo, em todas as dimensões que os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (<https://ods.pt/>) convocam, podendo ser abordados, entre outros, os direitos humanos, a migração e a inclusão, a democracia e a justiça social, as alterações climáticas, o diálogo intercultural e a intercompreensão. Este diálogo exige um trabalho colaborativo de educadores e educandos e uma reconceptualização das atividades de ensino/aprendizagem, mobilizando diferentes áreas do saber numa perspectiva integradora e não cumulativa. A inovação curricular é aqui apresentada como exigindo uma “relação horizontal” entre assuntos e domínios do saber, bem como com a comunidade e o mundo.

Com a ideia de que não existem abordagens pedagógicas infalíveis e adequadas a todos os contextos, cabendo aos educadores encontrar os melhores caminhos, afirma-se que as escolas devem desenvolver pedagogias que valorizem a diversidade de métodos, recursos e saberes, e que promovam o papel ativo dos educandos na construção, mobilização e transferência do conhecimento. Apesar de não serem as únicas possíveis, referimo-nos aqui à importância de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, assentes no diálogo e na colaboração, bem como à importância de abordagens que promovam a aprendizagem baseada em projetos, assentes na pesquisa e na resolução de problemas. Trata-se, neste quadro, de privilegiar abordagens dialógicas e participativas, ampliando a voz dos educandos como instrumento de *participação, apropriação do conhecimento e empoderamento social* (CNE, 2023a, p. 13). E estas abordagens centradas nos educandos e nos seus repertórios, mobilizando histórias de vida, experiências e biografias só podem ser abordagens plurais.

As “abordagens plurais” (Candelier et al., 2012) das línguas e das culturas incluem abordagens interculturais, interdisciplinares (didática integrada), utilizam a intercompreensão como conceito, competência e estratégia, que assenta mobilização do conhecimento prévio, na transferência de conhecimentos e experiências para a compreensão do outro, outras línguas, discursos, situações, conhecimentos, culturas (educação intercultural). Trata-se de abordagens que assentam na visibilidade das representações e práticas linguísticas e culturais dos educandos, que importa ter em conta numa educação para a cidadania democrática e para a sustentabilidade, abrindo a escola à vida, ao mundo, a outras comunidades e aos problemas que nos afetam como humanidade (UNESCO, 2021a).

Como o trabalho do CNE refere, importa desenvolver uma avaliação para a aprendizagem e como aprendizagem, “através da ampliação das formas de avaliação da aprendizagem, nomeadamente pela utilização de atividades autênticas como a resolução de problemas ou o trabalho de projeto, como através do reforço da avaliação para a e como aprendizagem” (CNE, 2023b, p. 74). Aponta-se a necessidade de contribuir para uma cultura global de avaliação como parte integrante do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem inovadores, ajudando os educandos a encontrarem o seu próprio método de aprendizagem e a avaliarem o seu processo de aprendizagem e os resultados alcançados. Tubin et al. (2003, p. 129) definem a inovação como:

pedagogical practices that pursue some or several of the following goals: to promote active and independent learning processes, in which students take responsibility for their own learning; to provide students with information-handling competencies and skills; to encourage collaborative and project-based learning; to provide individualized instruction; to address issues of equity; to decompose traditional space and time learning configurations; to ‘break down’ classroom walls; to improve social cohesiveness and understanding by having students interact with groups and cultures that they would not interact with otherwise.

E tudo isto implica processos de avaliação que são de aprendizagem e que decorrem da experimentação, com intenção de contribuir para o bem comum, mobilizando repertórios existentes e refletindo sobre os modos de *intercompreender*, para intervir e refletir colaborativamente com o outro e consigo próprio para aprender a ser e a fazer melhor.

REFLEXÃO FINAL

O trabalho realizado contribui para ajudar a compreender como *ser capaz de outra forma*, permitindo colocar em prática princípios que tornam a escola acessível a uma grande diversidade de perfis. O trabalho apresentado consubstancia a preocupação de inovação intencional e a exigência de contextualização, com vista a tornar o ambiente escolar acessível ao maior número possível de pessoas e adaptado a cada um, esperando que possa ser motivador, inspirador para a conceção, planificação, implementação, avaliação e aprendizagem de todos os envolvidos, em contexto escolar português. Por outras palavras, sublinha-se, neste trabalho, a importância de construir cenários que tracem caminhos para

a ambição maior de construir uma educação e uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas. Esta é a ambição mais ambiciosa, exigindo uma perspetiva ecológica da mudança mediante um trabalho concertado entre diversos níveis e grupos de atores educativos: governo, comunidades educativas, gestores escolares, educadores, educandos, gestores da formação, formadores e formandos. (CNE, 2025a, p. 44)

A inovação pedagógica é multinível – do macro ao micro e nano, a escola e a sala de aula (Jesus & Azevedo, 2020). E o trabalho realizado mostra que tal é possível, como bem evidenciam as vozes dos atores educativos quando explicitam os desafios que enfrentam na realização de práticas inovadoras e compreendem as condições que é necessário criar para que essas práticas aconteçam (CNE, 2025a).

É, assim, possível considerar que a inovação pedagógica se pode incorporar nas rotinas escolares e torná-la sustentável, entendendo-a como um processo contínuo e gerindo o currículo como algo aberto, flexível, autêntico, situado, realista, participado, dialógico, onde, por exemplo, a intercompreensão, como ideia partilhada, surge como finalidade e experiência, mobilizando atividades que se jogam no movimento de compreensão do sujeito em relação ao outro e ao mundo em geral, para o deixar melhor, porque mais inclusivo, justo, democrático e sustentável.

De forma breve, parece-nos que a escola portuguesa, tal como provam os cenários construídos (CNE, 2025a) permite a inovação pedagógica, desde que o trabalho educativo possa ser partilhado em função de princípios e ideias que criem uma visão de futuro nos educadores e nos educandos, uma visão de um futuro mais justo, o que passa pela criação de oportunidades para que cada um possa escolher o seu próprio caminho, procurando o seu empoderamento para contribuir para a transformação do mundo num lugar melhor, onde a inovação potencie a intercompreensão, exigida na resolução colaborativa de problemas e conflitos, e seja uma qualidade sempre perseguida.

REFERÊNCIAS

- Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: Conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. Andrade & C. Sá (Eds.), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: Algumas reflexões didáticas* (pp. 13-30). Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Machado, J., Sá, C. (Coords.) et al. (2022). *Framework for in-service teacher education for sustainability – Some principles and strategies*. UA Editora.
- 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>
- Arenare, G. (2024). (Why) see yourself as plurilingual: Intercomprehension and motivation towards the learning of LOTEs in young learners. *Journal of Language, Identity & Education*, 24(5), 1138-1157. <https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2281947>
- Barreira, C., Vaz-Rebello, M. P., & Bidarra, M. D. A. (2023). Avaliação externa de escolas: Do desempenho das escolas às percepções 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>
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.
- 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.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework* (Eds. Y. Punie & M. Bacigalupo). Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
- 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.
- Bordignon, L. H. C., & Trevisol, M. T. C. (2022). Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: Tecendo diálogos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 27(e225389). <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5389>
- 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.
- Candelier, M., Daryai-Hansen, P., & Schröder-Sura, A. (2012). The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – A complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(3), 243-257. <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.725252>
- 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>
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*. OECD Education Working Paper No. 260. <https://dx.doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- 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>
- Comissão Europeia (2018). *Study on supporting school innovation across Europe: Final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/466312>
- Comissão Europeia (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Conselho da Europa (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2020a). *Recomendação sobre a cidadania e a educação antirracista*. CNE. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Pareceres_e_Recomendacoes-2020.pdf
- CNE (2020b). *Recomendação sobre educação ambiental*. CNE. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Pareceres_e_Recomendacoes-2020.pdf
- CNE (2021a) *Recomendação sobre escola no pós-pandemia: Desafios e estratégias*. CNE. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Pareceres_2021_CNE_net.pdf
- CNE (2021b). *Recomendação sobre a voz das crianças e dos jovens na educação escolar*. CNE. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Pareceres_2021_CNE_net.pdf
- CNE (2022). *Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva*. CNE. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Acolhimento_migrantes_escola_inclusiva.pdf
- CNE (2023a). *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas*. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf
- CNE (2023b). *Recomendação nº 4/2023 sobre a inovação pedagógica nas escolas*. Diário da República: 2.ª série, n.º 237, de 11 de dezembro de 2023. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/152plenario/Recomendacao_4_2023_Diario_da_Republica.pdf
- CNE (2024). *DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender – 2023*. https://www.cnedu.pt/content/DICA/Publicacao_integral/PublicacaoDICA2023.pdf
- CNE (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/content/Outras_publicacoes/Publicacao_Transformar_Educacao_18_cenarios.pdf
- CNE (2025b). *Recomendação nº 6/2025 sobre sustentabilidade da inovação pedagógica nas escolas: Suporte, Monitorização, Avaliação, Reconhecimento e Transferência (SMART)*. Diário da República: 2.ª série, n.º 247, de 24 de dezembro de 2025. https://www.cnedu.pt/content/Recomendacao_n_6_Diario_da_Republica.pdf
- CNE (2025c). *DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender – 2024*. https://www.cnedu.pt/content/DICA/DICA_2024/Versao_Integral_DICA2024/DICA2024.pdf
- CNE (2026). *DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender – 2025*. https://www.cnedu.pt/content/DICA/DICA_2025/DICA2025_WEB/01_Dica_Integral_v4.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://journals.sagepub.com/doi/10.1177/089202060602000204>
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614324.pdf>
- De Vroey, A., Lecheval, A., & Watkins, A. (Eds.) (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL41-profile>
- Degache, Ch. (2021). Pour une pédagogie de l’alternance des langues ou le plurilinguisme pour tous par l’intercompréhension. Un aspect de «l’héritage» de Louise Dabène. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l’Acedle*, 18, no 18-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.9208>
- Eacott, S. (2006). Strategy: An educational leadership imperative. *Perspectives on Educational Leadership*, 7 (s/p). <http://hdl.handle.net/1959.13/44901>
- Ebersold, S., Emery, R., & Feuilladiéu, S. (2021). École inclusive et innovation ordinaire. Quel “autrement capable” de l’école. *La Nouvelle Revue-Éducation et Société Inclusives*, 87, 39-49.
- 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.
- Flores, M. A. (Coord.). (2014). *Profissionalismo e liderança dos professores*. De Facto Editores.

- 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>
- Global Education Network Europe [GENE] (2022). *Declaração Europeia sobre Educação Global até 2050*. <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/655f4f85ec030d244d899de7/1700745096493/GE2050-Portuguese.pdf>
- 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., & 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/JPCO-02-2017-0004>
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2009) (Eds.). *Second international handbook of educational change*. Springer.
- 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>
- Inspecção-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
- Jesus, P., & Azevedo, J. (2020). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 21-55. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>
- 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.
- Lucas, M., & Moreira A. (2018). *DigCompEdu: Quadro europeu de competência digital para educadores*. Tradução do documento publicado em 2017 pelo Joint Research Centre da Comissão Europeia com o título *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Universidade de Aveiro, CIDTFF. https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/doc/2_digcompedu_quadro_europeu_competencia_digital_educadores.pdf

- 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>
- Oblinger, D. G. [Ed.] (2006). *Learning spaces*. EDUCAUSE. <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf>
- OCDE (2013). *Synergies for better learning - An international perspective on evaluation and assessment: Pointers for policy development*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OCDE (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OCDE (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- OCDE (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- OCDE (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
- OCDE (2021). *Education policy outlook 2021: Shaping responsive and resilient education in a changing world*. <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>
- OCDE (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publications/review-of-inclusive-education-in-portugal-a9c95902-en.htm>
- O'Meara, K., Terosky, A. L., & Neumann, A. (2008). *Faculty careers and work lives: A professional growth perspective*. ASHE Higher Education Report. Wiley.
- ONU (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies. Educational Research and Innovation, 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
- Piketty, Th., & Sandel, M. J. (2025). *Igualdade. O que é e porque é tão importante?* Editorial Presença.
- Pinho, A. S., Gonçalves, L., Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2011). Engaging with diversity in teacher language awareness: Teachers' thinking, enacting and transformation. In S. Breidbach (Ed.), *Language awareness in teacher education. Cultural-political and social-educational perspectives* (pp. 42-61). Peter Lang.
- 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
- Popkewitz, T. (2014). Social epistemology, the reason of "reason" and the curriculum studies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(22). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n22.2014>
- 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
- Sala, A., Punie, E., Garkov, V., & Cabreram, M. (2020). *LifeComp. The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>
- 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/feeduc.2022.868481>
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of research in teaching* (3rd ed., pp. 3-36). Macmillan.
- 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.
- Silva, F. P. (2017). Intercompreensão e cidadania global nos primeiros anos de escolaridade. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro. <http://koha.ua.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=289866>
- Silva, T. T. D. (1999). Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. *Autentica*, 2, 53-60.
- Sousa, J. R., & Pacheco, J. A (2018). 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>
- Tubin, D., Mioduser, D., Nachmias, R., & Forkosh-Baruch, A. (2003). Domains and levels of pedagogical innovation in schools using ICT: Ten innovative schools in Israel. *Education and Information Technologies*, 8, 127-145. <https://doi.org/10.1023/A:1024554313858>
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- 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 (2019). *Rethinking pedagogy: Exploring the potential of digital technology in achieving quality education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372786>
- UNESCO (2021a). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Report from The International Commission on the Futures of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- UNESCO (2021b). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely!* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- UNESCO (2024). *Global education monitoring report 2024/5. Leadership in education: Lead for learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406>
- Vieira, F. (2017). Task-based instruction for autonomy: Connections with contexts of practice, conceptions of teaching, and professional development strategies. *TESOL Quarterly*, 51(3), 693-715. <https://doi.org/10.1002/tesq.384>
- Vieira, F. (2024). A educação sem esperança não é educação. Artigo de opinião no *Jornal UMinho* (s/p). <https://www.nos.uminho.pt/Article.aspx?id=3714>

- 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

