

# Referencial

**para a Inovação Pedagógica nas Escolas**

# Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas<sup>1</sup>

## Introdução

No âmbito do presente referencial, a inovação pedagógica é 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.*

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 perspetiva contextualizada* – articulando-se com as circunstâncias em 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 conceções 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<sup>2</sup>. 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 escolares, que sustente o desenvolvimento e a análise de iniciativas de inovação. Assim, o referencial tem duas finalidades:

- ◆ 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 sistémica, e a sua orientação para os educandos e a aprendizagem;

---

<sup>1</sup> O Referencial foi construído no âmbito da 2.ª Comissão Especializada Permanente “Inovação Pedagógica nas Escolas” do Conselho Nacional de Educação, tendo sido objeto de consulta em audições realizadas junto de um grupo diversificado de atores – representantes dos organismos centrais IAVE, DGE, DGEstE, IGEC, diretores de CFAE, Presidente da Confederação da Associação de Pais, diretores de agrupamentos de escolas, coordenadores de projetos de inovação, educadores e educandos. Foi também objeto de análise num seminário organizado pelo Conselho Nacional de Educação, no qual participaram especialistas provenientes de instituições nacionais de ensino superior universitário e politécnico.

<sup>2</sup> Ao longo do texto, utiliza-se o termo “escola/s” em sentido amplo, abrangendo a noção de “agrupamento de escolas” e os vários tipos de instituições de educação de infância e dos ensinos básico e secundário nas suas diversas modalidades, incluindo o ensino artístico especializado e o ensino profissional. Utilizam-se também de forma ampla os termos “educador/es” e “educando/s”, por se entender ser esta a opção mais adequada face à diversidade de designações correntemente usadas (por ex., educador, professor, docente; educando, aluno, criança, estudante, aprendente).

- ◆ 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.

O ponto 1 do documento – *Para uma visão ampla da inovação pedagógica* – dá resposta à primeira finalidade e sintetiza pressupostos e linhas de ação para a qualidade da educação e da inovação, enquadrando o *Guião de Inovação Pedagógica* proposto no ponto 2, um instrumento de natureza reflexiva que operacionaliza a segunda finalidade do documento, visando apoiar o desenho e a análise de iniciativas de inovação.

## 1. Para uma visão ampla da inovação pedagógica

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 sistémica, 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.*



*Fig. 1. Dimensões da inovação pedagógica*

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.

## *A. 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:

- ◆ *educação inclusiva*
- ◆ *educação para uma cidadania democrática*
- ◆ *educação para a sustentabilidade*
- ◆ *educação digital*
- ◆ *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<sup>3</sup>. 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

---

<sup>3</sup> <https://www.gene.eu/>

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*<sup>4</sup>. 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* (Council of Europe, 2018) propõe um conjunto de competências a desenvolver, entre as quais podem ser sublinhadas as seguintes:

- conhecimento e compreensão crítica do mundo;
- capacidades de empatia, flexibilidade, adaptação, comunicação plurilingue, cooperação e resolução de conflitos;
- valorização dos direitos humanos, da diversidade cultural, da democracia, da justiça e da igualdade;
- 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):

---

<sup>4</sup> <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>

- *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 integra, 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:

- incorporar valores de sustentabilidade (valorizar a sustentabilidade, apoiar a equidade, respeitar e defender a natureza);
- integrar a complexidade na sustentabilidade (pensamento sistémico, pensamento crítico, enquadramento de problemas);
- prever futuros sustentáveis (literacia sobre o futuro, adaptabilidade, pensamento exploratório);
- 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 uma educação para a cidadania global e implica um pensamento e uma ação *glocals* 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<sup>5</sup>.

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

---

<sup>5</sup> <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

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*<sup>6</sup> 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)<sup>7</sup> define seis áreas da atuação profissional que podem ser potenciadas pelas tecnologias digitais:

- envolvimento profissional (comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional);
- uso, criação e partilha de recursos digitais;
- práticas de ensino e aprendizagem;
- práticas de avaliação;
- capacitação dos educandos;
- 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* (OECD, 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.

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.

---

<sup>6</sup> <https://www.european-agency.org/>

<sup>7</sup> Tradução do referencial da Comissão Europeia publicado em 2017, disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>

A publicação *Key competences for lifelong learning* (European Commission, 2019) define oito competências-chave também consagradas em políticas educativas nacionais:

- de literacia;
- multilingues;
- matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e da engenharia;
- digitais;
- pessoais, sociais e de aprender a aprender;
- de cidadania;
- de empreendedorismo;
- 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.

### *B. 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*.

#### *B.1 Relação com os contextos*

De um modo geral, podemos afirmar que a visão de educação apresentada no ponto 1 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*<sup>8</sup>; *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*<sup>9</sup>; *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*; *Aprendizagens Essenciais* para o ensino básico<sup>10</sup> e para o ensino secundário<sup>11</sup>; *Autonomia e Flexibilidade Curricular*<sup>12</sup>; e políticas de inclusão<sup>13</sup>.

<sup>8</sup> [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

<sup>9</sup> <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

<sup>10</sup> <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

<sup>11</sup> <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

<sup>12</sup> Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho.

<sup>13</sup> Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

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.

## *B.2 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* (European Commission, 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:

- formas de liderança partilhada que favoreçam a participação de todos os atores;
- construção de visões e estratégias de ação comuns;
- oportunidades de formação e desenvolvimento profissional;
- incentivos à inovação;
- envolvimento dos educandos na inovação;
- parcerias com a comunidade.

Ao nível do sistema educativo, recomenda-se o seguinte:

- 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;
- financiamento público para a inovação;
- sistemas de formação profissional focados na inovação e na transformação das escolas;
- redes de colaboração entre as escolas e das escolas com outros parceiros;
- 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.

### *B.3 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 (por ex., 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 multicaseos 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.

### *C. 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.

#### *C.1 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* (OECD, 2018):

- atenção às características dos educandos e às suas competências prévias;

- desafio ao pensamento e à reflexão dos educandos;
- coerência interna e sequenciação lógica e articulada de tópicos e atividades;
- alinhamento do currículo prescrito com as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação;
- integração de competências transferíveis;
- participação dos educandos na escolha de tópicos e atividades;
- fomento da interdisciplinaridade e da autenticidade da aprendizagem;
- 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*<sup>14</sup>, 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.

---

<sup>14</sup> <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>

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.

## *C.2 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 potenciar 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* (OECD, 2017) propõe sete princípios para a construção de ambientes de aprendizagem inovadores, baseados numa visão socioconstrutivista da aprendizagem:

- reconhecer o educando como ator central, encorajando o seu envolvimento ativo e desenvolvendo a sua compreensão da atividade de aprender;
- reconhecer a natureza social da aprendizagem e fomentar a cooperação;
- estar atento às motivações dos educandos e ao papel das emoções na aprendizagem;
- responder à diversidade dos educandos, incluindo o seu conhecimento prévio;
- apresentar propostas que requeiram esforço e representem desafios, sem que haja uma sobrecarga de trabalho;
- estabelecer expectativas claras e desenvolver estratégias de avaliação consistentes com essas expectativas, enfatizando o *feedback* formativo como apoio à aprendizagem;
- 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):

- competências pessoais de autorregulação, flexibilidade e bem-estar;
- competências sociais de empatia, comunicação e colaboração;
- 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):

- diversificação das representações do conhecimento, das atividades e dos recursos;
- ensino diferenciado;
- aprendizagem individualizada (por ex., através da tutoria);
- aprendizagem cooperativa;
- 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* (OECD, 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:

- definir um referencial de avaliação coerente e assegurar o equilíbrio entre avaliação sumativa e formativa;
- diversificar as tarefas de avaliação para uma visão holística das aprendizagens e usar formatos de avaliação que capturem competências-chave;
- garantir que a avaliação é inclusiva e responde às necessidades dos educandos;
- clarificar e ilustrar junto deles os processos e critérios de avaliação;
- colocá-los no centro da avaliação e desenvolver a sua capacidade de autoavaliação;
- desenvolver orientações claras para reportar a avaliação;
- envolver os pais ou encarregados de educação através de processos de informação e comunicação;
- 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 (por ex., através de questionários, entrevistas, registos reflexivos ou instrumentos de autorregulação da aprendizagem);
- *diretas*, relativas a competências ou desempenhos (por ex., através da observação, incluindo a observação interpares, 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.

Com base no quadro de referência até aqui traçado, o qual visa contribuir para uma compreensão ampla da inovação pedagógica, passa-se agora a apresentar um instrumento que pode apoiar as escolas no desenho e na análise de iniciativas de inovação.

## 2. Guião de Inovação Pedagógica (GIP)

A partir dos pressupostos e princípios de ação apresentados no ponto 1, foi desenvolvido o *Guião de Inovação Pedagógica (GIP)* com a finalidade de apoiar o desenho e a análise de iniciativas desenvolvidas nas escolas. 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 multicaseos 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 a Figura 2.



Fig. 2. Dimensões e subdimensões do GIP

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.

## GUIÃO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA (GIP)

### A. Um sentido social

<i>A.1 Visão transformadora da educação</i>	<i>foco, razões e finalidades da inovação, articulação com orientações transnacionais</i>
---	---

**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

<i>B.1 Relação com os contextos</i>	<i>articulação com políticas educativas, integração em projetos educativos, benefícios</i>
-------------------------------------	--

**B.1.1** De que forma se articula a iniciativa de inovação com políticas educativas nacionais? (por ex., 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

<i>B.2 Condições da inovação</i>	<i>visão partilhada, lideranças, formação, autonomia, colaboração, apoio, resiliência</i>
----------------------------------	---

**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>B.3 Monitorização e avaliação da inovação</b>	<i>consistência, adequação, participação, impacto, disseminação</i>
<p><b>B.3.1</b> Em que medida existe consistência entre o desenvolvimento da iniciativa de inovação, o seu desenho inicial e a visão de educação adotada?</p> <p><b>B.3.2</b> 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?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– recolha de evidências adequadas aos objetivos traçados</li> <li>– 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</li> <li>– análise dos efeitos e limitações da inovação na gestão do currículo, nas abordagens pedagógicas e nas aprendizagens dos educandos</li> <li>– análise dos efeitos e limitações da inovação no desenvolvimento profissional dos educadores</li> <li>– análise de outros eventuais efeitos e limitações da inovação (por ex., na avaliação do desempenho docente, na avaliação interna da escola e na sua relação com a avaliação externa)</li> <li>– identificação de recomendações futuras que tornem a inovação sustentável a médio e longo prazo</li> </ul> <p><b>B.3.3</b> 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?</p>	

## C. Uma focalização nos educandos e na aprendizagem

<b>C.1 Gestão do currículo</b>	<i>flexibilidade, inter/transdisciplinaridade, relação escola-vida, competências, participação</i>
<p><b>C.1.1</b> Que implicações tem a iniciativa de inovação na gestão flexível do currículo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– adequação à diversidade dos educandos</li> <li>– criação de espaços inter/transdisciplinares de aprendizagem</li> <li>– relação entre a escola e a vida</li> </ul> <p><b>C.1.2</b> De que forma a iniciativa de inovação prevê o desenvolvimento de competências diversificadas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– conhecimentos (disciplinar, inter/transdisciplinar, epistémico, processual)</li> <li>– capacidades (cognitivas e metacognitivas, sociais e emocionais, práticas e físicas)</li> <li>– atitudes e valores (pessoais, sociais, sociais, humanos)</li> </ul> <p><b>C.1.3</b> Que participação têm os atores educativos na gestão do currículo, em particular os educadores e os educandos?</p>	
<b>C.2 Abordagens pedagógicas</b>	<i>ambientes de aprendizagem (inclusão, ‘voz’, autenticidade, relação avaliação-aprendizagem), reflexão sobre a prática</i>
<p><b>C.2.1</b> Como são criados ambientes centrados nos educandos e na aprendizagem?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– valorização da diversidade dos educandos</li> <li>– ampliação da ‘voz’ dos educandos (iniciativa, participação, reflexão, pensamento crítico, cooperação, tomada de decisão, autorregulação, autodeterminação...)</li> <li>– tarefas de aprendizagem autênticas ou realistas, articulando o desenvolvimento de competências disciplinares e transversais</li> <li>– avaliação <i>da, para e como</i> aprendizagem, articulando o desenvolvimento de competências disciplinares e transversais (tarefas de avaliação autênticas ou realistas, negociação e transparência de processos e critérios, <i>feedback</i> formativo, autoavaliação, avaliação entre pares, participação na definição de modalidades de avaliação...)</li> <li>– organização de espaços (físicos e virtuais, dentro e fora da escola) facilitadores do diálogo, da participação e da inclusão</li> </ul> <p><b>C.2.2</b> De que forma as abordagens pedagógicas integram a reflexão crítica sobre a prática no sentido de analisar e elevar a sua qualidade?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– recolha e análise de informação para compreender e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem</li> <li>– participação dos educandos na reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem</li> <li>– participação de outros atores educativos (em particular, os pais ou encarregados de educação) na reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem</li> </ul>	

## Referências

- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.
- 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>
- 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>
- Conselho Nacional de Educação (2020a). *Recomendação sobre a cidadania e a educação antirracista*. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres\\_e\\_recomendacoes/Pareceres\\_e\\_Recomendacoes-2020.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Pareceres_e_Recomendacoes-2020.pdf)
- Conselho Nacional de Educação (2020b). *Recomendação sobre educação ambiental*. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres\\_e\\_recomendacoes/Pareceres\\_e\\_Recomendacoes-2020.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Pareceres_e_Recomendacoes-2020.pdf)
- Conselho Nacional de Educação (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](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Pareceres_2021_CNE_net.pdf)
- Conselho Nacional de Educação (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](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Pareceres_2021_CNE_net.pdf)
- Conselho Nacional de Educação (2022). *Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva*. CNE. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1751-recomendacao-sobre-o-acolhimento-de-migrantes-e-a-construcao-de-uma-escola-mais-inclusiva>
- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- 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/TPL4I-profile>
- European Commission (2018). *Study on supporting school innovation across Europe: Final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/466312>
- European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- 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://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu\\_2018.pdf](https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf)
- Oblinger, D. G. (Ed.) (2006). *Learning spaces*. EDUCAUSE. <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf>
- OECD (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>
- OECD (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publications/review-of-inclusive-education-in-portugal-a9c95902-en.htm>
- 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>
- 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>
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- 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>

