

Daniela Ferreira



Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)
danielaferreira@fpce.up.pt

Louise Lima



Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)
louiselima@fpce.up.pt

Ariana Cosme



Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)
arianacosme@fpce.up.pt

UM OLHAR SOBRE AS MUDANÇAS CURRICULARES E PEDAGÓGICAS: A PERSPETIVA DOS LÍDERES DAS ESCOLAS

RESUMO

Desde 2017/2018 que o sistema educativo português tem vivenciado a sua terceira reforma curricular. É neste contexto que se convidam os líderes pedagógicos a refletir, em contexto de formação, sobre os desafios à mudança e à inovação. Assente nos pressupostos das teorias da aprendizagem e avaliação desenvolvemos a reflexão sobre a necessidade das práticas pedagógicas serem mais coerentes com os desafios sociais. O desenho de investigação assenta numa abordagem qualitativa, na perspectiva do paradigma fenomenológico interpretativo, com recurso à análise de conteúdo. Como conclusões destacamos que os desafios das escolas estão associados à motivação e ao trabalho cooperativo, sendo que os/as diretores/as referem a importância de envolver as lideranças intermédias na redefinição da estratégia e visão de escola. Assim, e apesar da resistência que caracteriza os processos de mudança, as vantagens são claras se é da construção de uma escola inclusiva e democrática que falamos: mais sucesso e mais inclusão.

Palavras-chave: Mudança. Ensino-Aprendizagem-Avaliação. Líderes Pedagógicos. Formação

A LOOK AT CURRICULAR AND PEDAGOGICAL CHANGES: THE PERSPECTIVE OF SCHOOL LEADERS

ABSTRACT

Since 2017/2018, the Portuguese education system has undergone its third curricular reform. It is in this context that pedagogical leaders are invited to reflect, in the context of training, on the challenges to change and innovation. Based on the assumptions of learning and assessment theories, we develop the reflection on the need for pedagogical practices to be more consistent with social challenges. The research design is based on a qualitative approach, from the perspective of the interpretative phenomenological paradigm, using content analysis. As conclusions, we highlight that the challenges faced by schools are associated with motivation and the cooperative work, with directors referring to the importance of involving intermediate leaders in redefining the strategy and vision of the school. Thus, and despite the resistance that characterizes change processes, the advantages are clear if it is the construction of an inclusive and democratic school that we are talking about: more success and more inclusion.

Keywords: Change; Teaching-Learning-Evaluation; Pedagogical leaders; Education.

Submetido em: 22/04/2021

Aceito em: 28/06/2021

Publicado em: 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp446-470>



1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Refletir sobre a escola e os processos de mudança que a ela estão vinculados, implica repensar sobre o papel da formação de professores como possibilidade de se “encontrar modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspetos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão” (NÓVOA, 1999, p. 14). Neste sentido, como o mesmo autor afirma, a formação de professores quando procura analisar coletivamente as práticas pedagógicas permite inscrever “a dimensão coletiva no habitus profissional dos professores” (NÓVOA, 1999, p. 13). Olhar a Escola hoje implica pensá-la como um espaço de promoção do desenvolvimento das crianças e jovens, um espaço privilegiado de democracia e participação cívica. Contudo, para que isto possa acontecer, é importante que os professores se possam assumir como gestores do currículo que, por via de uma reflexão crítica, possam construir materiais e instrumentos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem.

Esta necessidade - e urgência - surge aliada a um modelo escolar que continua a privilegiar as mesmas crianças e jovens, deixando marginalizados os que vivem em contextos mais pobres e vulneráveis (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2016; 2017). Esta realidade obriga-nos a perceber que a escola ainda se constitui como um espaço de reprodução das desigualdades.

E na tentativa de combater o insucesso escolar assente numa escola que se compromete com a promoção de aprendizagens culturalmente significativas e da inclusão, a Escola Portuguesa, a partir do ano letivo de 2017/2018, vive momentos marcados por uma profunda alteração epistemológica e paradigmática na forma como se entende a educação e, conseqüentemente, os processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Ao abrigo do Despacho nº 5908/2017, de 05 de julho, desenvolveu-se, em regime de experiência pedagógica, o Projeto de Autonomia e de Flexibilidade Curricular (PAFC), que assume a “educação como um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades” (p. 13881) e em que o sucesso é sinónimo de aprendizagens com compreensão e significativas que permitam aos alunos possibilidades de resposta aos desafios que a sociedade nos coloca. Sob o chapéu da inclusão e da diferenciação pedagógica, este projeto procura promover respostas locais, flexíveis e contextualizadas às múltiplas necessidades dos diferentes alunos. Assim, cada estabelecimento de ensino encontrou a possibilidade de “gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade, ou, no caso dos

cursos de educação e formação de jovens e dos cursos profissionais, da carga horário total do ciclo de formação” (DESPACHO N.º 5908/2017, art.º 6.º).

A esta autonomia e flexibilização dos modelos organizacionais e pedagógicos vinculam-se dois documentos estruturantes: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (MARTINS; GOMES; BROCARD; PEDROSO et al., 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* enfatiza a necessidade de criação de percursos educativos diversificados que possibilitem a cada criança ou jovem uma preparação para “o imprevisto, o novo, a complexidade, e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida” (MARTINS; GOMES; BROCARD; PEDROSO et al., 2017, p. 6). Baseado num conjunto de princípios democráticos, apela a uma visão ética de cidadania que pretende a formação democrática de toda e qualquer criança ou jovem. Ancorados nestes princípios, define dez áreas de competências-chave que devem orientar a prática pedagógica e ser desenvolvidas ao longo de doze anos de escola.

Da avaliação das possibilidades experienciadas pelos cerca de 230 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas em 2017/18 foi publicado um Estudo Avaliativo com resultados e recomendações (COSME; FERREIRA; FERNANDES; NEVES, 2018) a ter em conta no processo de generalização da experiência de forma a garantir que esta alteração legal se pudesse constituir numa verdadeira oportunidade para a escola portuguesa e, em particular, para os muitos milhares de alunos em situação de insucesso e abandono escolar. Assim, e após o ano de experiência pedagógica e tendo em conta as boas práticas que se foram encontrando pelo país, entendeu-se que um novo conceito de escola emergia. Nesta sequência, o mês de julho de 2018 ficou marcado pela publicação de dois decretos-lei, o DL n.º 54/2018 e o DL n.º 55/2018, de 6 de julho. O primeiro assente nos pressupostos da inclusão, procura construir uma base de entendimento para que cada criança ou jovem possa encontrar respostas ajustadas e diferenciadas que lhe permitam aprender mais e melhor. O segundo, generaliza, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular a todo o território português e consagra o início da terceira reforma curricular do sistema de ensino.

Uma vez que as mudanças não se operam por decreto (FREIRE, 2000a), imperava uma nova conceção de inclusão nas escolas portuguesas. Entenda-se a inclusão como a capacidade de a escola bem receber e acolher os seus alunos tendo em conta as suas especificidades, desenvolvendo um sentido de pertença, por forma a garantir o seu

sucesso académico. Nesta nova conceção de escola, o conceito de diferenciação pedagógica surge como nuclear, pois é a partir deste que os professores enfrentam a necessidade de selecionar, apropriadamente, métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem que se ajustem à diversidade dos alunos, o que implica, inevitavelmente, romper com práticas pedagógicas instaladas, já que nem sempre a justiça está na igualdade de tratamento (CRONBACH, 1967; PERRENOUD, 2001; TOMLINSON, 2008; TOMLINSON; ALLAN, 2002; TRINDADE; COSME, 2010). Neste sentido, o ato de diferenciar coloca “cada aluno, sempre que possível, em uma situação de aprendizagem ótima. Uma situação ótima tem sentido, é mobilizadora e, ao mesmo tempo, adaptada ao nível do aprendiz” (PERRENOUD, 2004, p. 19). Na mesma TOMLINSON (2008, p. 20) acrescenta que a diferenciação pedagógica não deve ser considerada uma “estratégia ou algo a fazer quando há tempo extra. Pelo contrário, é uma forma de estar na sala de aula. Não procura nem segue uma receita para a diferenciação, antes tenta combinar o que consegue aprender sobre a diferenciação através de uma série de diferentes fontes e os seus próprios instintos profissionais e conhecimentos básicos a fim de ir de encontro às necessidades de todos os alunos”.

É nessa lógica de respeito aos seus ritmos de aprendizagem, a partir do desenho de uma oferta educativa culturalmente significativa, que a diferenciação pedagógica se constitui como eixo estruturante. Sob esses pressupostos, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, vem alargar a oportunidade de flexibilização a todos os territórios. Importa acrescentar que a flexibilização não implica oferecer currículos diferentes e desiguais a alguns alunos, mas antes compreender e integrar na prática pedagógica docente as suas vivências e interesses. Assim, esta possibilidade de flexibilizar o currículo, com todos os riscos associados, pode constituir a oportunidade para a emergência da diferenciação pedagógica na construção de aprendizagens culturalmente significativa (CORTESÃO, 2012; FREIRE, 2016b; PERRENOUD, 1984). Construído em diálogo com os vários intervenientes do processo educativo, a terceira reforma curricular portuguesa, ela marca o primeiro passo de um longo caminho na procura de ações efetivas, pois as escolas “não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos” (NÓVOA, 2002, p. 60).

Assim, a Direção Geral de Educação (DGE), Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAEs) e Instituições de Ensino Superior organizaram diversas ações de

formação para diretores, coordenadores, professores e educadores por meio de MOOCs (*Massive Open Online Course*); Webinars; cursos de formação; seminários; colóquios e outros. Paralelamente, foram formados professores formadores com o objetivo disseminar este projeto de construção de escola à sua comunidade escolar. Estas ações e cursos de formações incidiram nas áreas da autonomia e flexibilidade curricular, da inclusão, da cidadania e desenvolvimento e da avaliação. A par destas alterações curriculares e pedagógicas - e fruto de um processo de capacitação interno - as lideranças pedagógicas também receberam, por parte da DGE, formação. Em 2017/2018 participaram nesta formação os diretores das escolas que entraram no Projeto Piloto da Autonomia e Flexibilidade Curricular, e em 2018/2019, tal como o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, a mesma foi alargada a todos os líderes pedagógicos.

Estamos cientes de que a “formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz- e nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação contínua centradas nas escolas” (NÓVOA, 2002, p. 60). Em concordância, a DGE promoveu um curso de formação para os líderes pedagógicos ao longo do ano letivo 2018/2019, que incluiu 6 módulos. Centraremos neste artigo a discussão em torno dos resultados e observações retiradas do último módulo de formação “Estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula”, durante o mês de maio de 2019, com cerca de 400 diretores e diretoras, em cinco escolas do continente português.

2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA METODOLOGIA DA FORMAÇÃO

Num tempo marcado por reformas políticas e educativas, tornou-se claro que também a formação de professores deveria ser alvo de reformas e mudanças. Hoje, os discursos das escolas situam-se em torno de conceitos como metodologias ativas, salas de aula do futuro, ambientes educativos inovadores, práticas educativas diferenciadas – que assentam no entendimento de que os desafios da mudança são complexos e muitas vezes bloqueadores. São vários os autores que se debruçam sobre os obstáculos à mudança (ANDERSON, 2008; CANÁRIO, 1998; CARVALHO; MACEDO, 2011; MULHOLLAND, 2004; NÓVOA, 2002; PRASAD; PRASAD, 2001; SANTOS, 1995; TARDIF; LESSARD, 2007) e sobre as razões que justificam a perpetuação de práticas pedagógicas mais tradicionais, que, assente na perspectiva de ensinar tudo a todos como

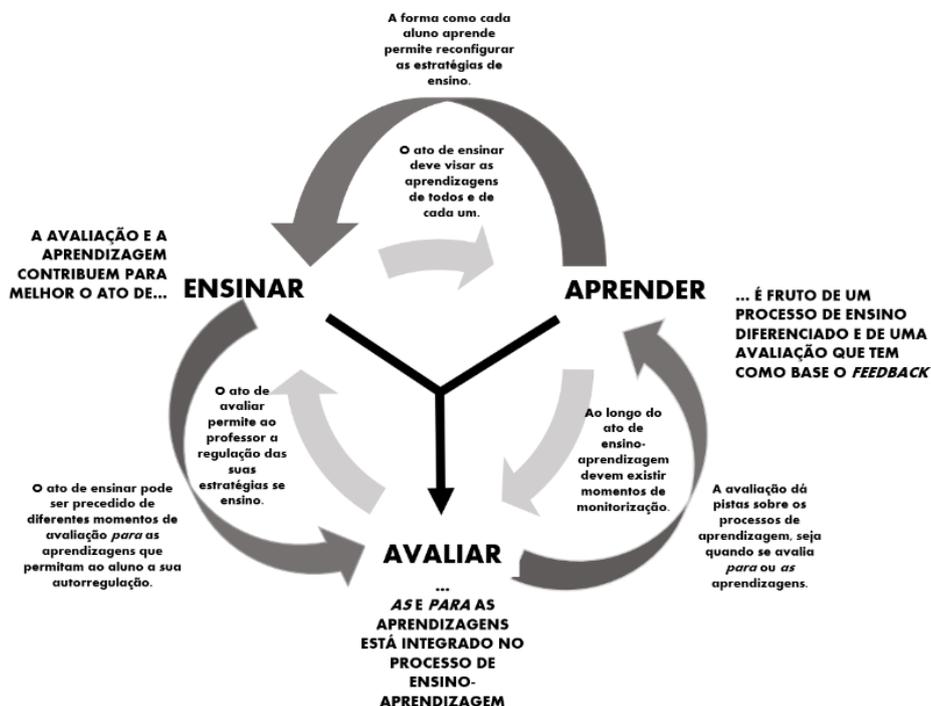
se de um só se tratasse (BARROSO, 1995), a poucos atende. É quase irônico perceber que a inércia à mudança também se aplica na formação, quando numa lógica contrária a um isomorfismo pedagógico, o processo de formação de professores não se estruture no formato em que se espera que se desenvolva a ação docente.

Sendo a formação de professores um “processo de reflexão crítica sobre as experiências que se desenvolvem em sala de aula com o objetivo de contextualizar as ações docentes e atribuir sentido verdadeiro à teoria de maneira que possa dar retorno à realidade” (LIMA; COSME, 2018, p. 133), entendemos que só é possível encarar a ação docente neste contexto se nos distanciarmos da assunção da escola enquanto espaço de instrução, ao passo que nos questionamos sobre novas possibilidades acerca do trabalho docente. Sob esta perspectiva, a estrutura do sexto seminário não contemplou “compromissos instrumentais prévios à ação docente, mas princípios reguladores desta ação que adquirem corporeidade através de intervenções concretas, com sujeitos concretos e em contextos concretos” (COSME, 2009, p. 106). Assim, e tendo como objetivo perceber quais os desafios que a mudança coloca aos líderes pedagógicos, procuramos que estes vivenciassem um processo de formação inovador e reflexivo sobre os princípios que norteiam os atos de ensinar-aprender-avaliar. Esta necessidade de se repensar a formação em tempos de mudança política educativa ganhava um novo sentido e esta teria que incidir nos eixos fundamentais da escola portuguesa.

Importa agora que nos debrucemos sobre cada um dos pilares da ação educativa: ensinar-aprender-avaliar. Entendemos que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e [que] foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2016a, p. 25). Não somos investigadoras neutras e a nossa posição epistemológica é enquadrada pelos princípios de uma educação libertadora (FREIRE, 2016b). Ao longo da formação, os diferentes participantes foram convidados a refletir sobre as particularidades de cada um dos pilares da ação educativa, percebendo que a sua interdependência é tal que não é possível discutir-se o ato de ensinar, sem refletir no ato de aprender ou de avaliar, tal como um ciclo gnosiológico. Em estreita relação com os paradigmas pedagógicos apresentados por TRINDADE e COSME (2010), percebemos que o esquema apresentado na Figura 1 - que tem como base a interdependência dos três pilares que constituem o ato educativo e que de certa forma traduz os diferentes percursos dos formandos ao longo do trabalho - relaciona os diferentes intervenientes do processo educativo: professor, aluno e saber. Embora a aprendizagem seja um processo pessoal, ninguém aprende sozinho: aprendemos uns

com os outros mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2000b; VYGOTSKY, 2005). Neste sentido, **como poderia a avaliação das e para as aprendizagens se assumir enquanto reguladora dos processos de ensino-aprendizagem?**

Figura 1 – Interdependências dos pilares do processo educativo



Fonte: FERREIRA (2020)

O **pilar de aprender**, intrinsecamente relacionado tanto com o pilar de ensinar quanto com o pilar de avaliar, desafia o professor a responder hoje às múltiplas realidades e vivências dos estudantes. Entendendo que a escola não atende mais a um aluno médio, percebemos que o professor deve hoje diferenciar as suas práticas pedagógicas. Desta forma é consensual que as crianças são diferentes, que não têm os mesmos interesses, que não aprendem ao mesmo ritmo, que não possuem o mesmo capital linguístico e cultural, que na mesma idade não têm o mesmo nível de desenvolvimento intelectual e que nem todas têm um suporte familiar.

Portanto, com o mesmo ensino, não podem adquirir ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens: para prevenir o fracasso escolar, para não agravar ainda mais as desigualdades sociais, é preciso diferenciar o ensino, dedicar mais tempo e mais recursos para ajudar os menos favorecidos (PERRENOUD, 2001, p. 49).

É nesta linha que, a partir das vivências e referências de cada criança e jovem, o professor deve organizar o ambiente educativo para que este se possa apropriar dos novos conceitos e concepções introduzidas pela escola. Neste sentido, aprender é como

construir saberes, ou seja, um processo em que os alunos se apropriam de uma parcela do património cultural disponível, isto é, do “conjunto de informações, instrumentos, procedimentos, atitudes e valores” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 22), que está “na origem da construção dos currículos escolares” (*Ibidem*) e cuja importância é reconhecida. E é a partir da apropriação do conhecimento, por parte dos alunos, que estes ampliam a sua visão do mundo e problematizam sobre a sua ação na sociedade. Por isso, importa o apoio dos outros alunos; o que enfatiza a premissa freiriana de que “ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2016b, p. 120).

E assim importa que nos questionemos sobre o papel do professor na sala de aula. A ele cabe a criação e organização de um ambiente securizante que reconheça o aluno como um sujeito detentor de um “determinado património sociocultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades” (CADIMA; GREGÓRIO; PIRES, 1997, p. 14). No **pilar de ensinar** reafirmamos a importância dos professores se assumirem como interlocutores qualificados (COSME, 2009) para que reflitam sobre os dilemas da sua própria prática ao longo do processo de construção de conhecimento profissional. E assim, o professor e a sua ação pedagógica decorrem de um processo de reflexão intencional em que as relações entre o aluno e o património cultural dito comum estão no centro do ato educativo e possibilitam o desenvolvimento de competências (COSME; TRINDADE, 2013). Assim, aos professores cabe um trabalho de

recriação didática, em função do qual possam identificar os eventuais obstáculos que os alunos poderão enfrentar, os quais servirão de referência ao diálogo a estabelecer com estes alunos, bem como explorar outros caminhos ou a formular novos instrumentos e situações de apoio (TRINDADE; COSME, 2010, p. 69).

Desta maneira, a relação com o saber não deve ser vista com uma relação “saber-objeto”, pois ela deriva de um conjunto diversificado de processos em que o aluno, a partir do seu lugar e interpretação, se coloca perante a necessidade de aprender (CHARLOT, 2000).

Por sua vez, o **pilar de avaliar**, interdependente dos dois anteriores, é aquele que mais obstáculos encontra à mudança. Os normativos há muito que indicam que a avaliação deve ter um carácter eminentemente formativo, mas a verdade é que o uso de testes ou fichas de avaliação de carácter sumativo continua a ter um peso bem mais acentuado que outras estratégias de avaliação das aprendizagens; assumindo uma organização pontual, desligada do processo de ensino-aprendizagem. Quando a conceção subjacente ao ato de aprender está assente na compreensão, importa o desenvolvimento de uma prática de avaliação das aprendizagens contínua,

contextualizada, transparente, mais centrada nos processos e nos procedimentos e com maior participação por parte dos alunos e dos outros intervenientes do processo educativo (FERNANDES, 2005). Contudo, importa referir que a avaliação, o ato de avaliar, não incide apenas nas aprendizagens.

Não se pressupõe, no entanto, uma hierarquização entre os atos de ensinar, aprender e avaliar; mas sim uma compreensão das mesmas como ações integradas e indissociáveis. É a partir da diversificação de instrumentos e momentos de recolha de dados, num processo contínuo e sistemático - cujo objetivo é avaliar para que os alunos possam aprender mais e melhor - que, na perspectiva de uma avaliação de cariz formativo, permite aos alunos a regulação das suas aprendizagens. Aqui, o *feedback* constitui-se como oportunidade para situar os alunos em relação ao seu desenvolvimento, mas também possibilita a reflexão sobre o ato de ensinar, a partir das informações recolhidas, por via da utilização de múltiplas estratégias que sejam potenciadoras de aprendizagem – o que poderá culminar na afirmação ou reorientação das práticas docentes. A partir da assunção sobre os pressupostos que sustentaram a formação proposta, em que os processos de ensino-aprendizagem serão sempre regulados pela avaliação das e para as aprendizagens, apresentaremos na próxima seção a metodologia que orientou tanto a dinamização da formação quanto a investigação.

3 METODOLOGIA

A formação proposta foi realizada considerando as “Estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula” como tema nuclear, sendo desenvolvida pela Professora Ariana Cosme, co-autora deste artigo. Portugal continental é constituído por 811 estabelecimentos de ensino e a sua disparidade geográfica implicou que se encontrasse locais estratégicos de modo a atender aos diferentes territórios, a saber: Torres Vedras, Montemor-o-Novo, Pombal e Porto. Numa formação, de 8 horas, ao longo de cinco dias, no período de maio a junho de 2019, percorremos o país e as suas escolas, através dos seus diretores e diretoras. Estes dias de formação incluíram, também, um momento de trabalho em estações, coadjuvado por investigadoras, que continha três questões orientadoras, textos, vídeos, imagens e um esquema conceitual.

Partindo de um momento teórico sobre os diferentes paradigmas educativos, os formandos começaram por ser questionados, por meio de plataformas digitais, sobre os desafios que a mudança coloca às lideranças e aos professores. A partir da interpretação dos seus resultados, apresentados em nuvens de palavras; deu-se início ao momento de

trabalho em grupo, organizado nos três grandes pilares do ato educativo, por nós já definidos: ensinar, aprender e avaliar. Na perspectiva de que a inovação é “uma ação transformadora intencional, consciente e deliberada” (AMIGUINHO, 1992, p. 54) expectamos um encontro formativo que não apenas discursasse sobre a inovação, mas que fosse assente na mesma (LIMA, 2020). Assim, era nosso objetivo que os formandos vivenciassem o trabalho por estações e tivessem oportunidade de refletir sobre cada um destes pilares do ato educativo, ancorados por diferentes recursos didáticos e uma organização do trabalho que potenciava a aprendizagem e reflexão.

Contextualizadas pelo tempo político e educativo que Portugal atravessa, e percebendo os diferentes ritmos de cada contexto procuramos, inicialmente, perceber: (i) quais os desafios que inovar coloca aos líderes pedagógicos; (ii) quais os desafios que inovar colocar aos professores, sob a perspectiva dos líderes pedagógicos. Numa fase posterior, já no trabalho por estações, procuramos que a reflexão dos diferentes grupos incidisse em cada pilar do processo educativo, nomeadamente, o ensinar, o aprender e avaliar e, por isto, a discussão foi norteada por duas questões orientadoras, uma mais vocacionada para os desafios e outra para as vantagens. A partir deste contexto de formação, a recolha destes dados esteve subordinada à racionalidade do paradigma fenomenológico-interpretativo (AMADO, 2014; COUTINHO, 2015) que marca a realização deste estudo porque partimos do pressuposto que “a educação é um fenómeno de cariz eminentemente social” (MORGADO, 2016, p. 25) pois a escola é “habitada por seres humanos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 31) e em que o ato educativo é constitutivo do sujeito e da sociedade (AMADO, 2017). Ao assumimos como objetivo compreender a ação das escolas, a partir da perspectiva dos seus líderes pedagógicos, a opção por uma abordagem qualitativa, num paradigma fenomenológico interpretativo, revelou-se como a mais indicada para a concretização deste estudo.

A análise de conteúdo foi a técnica de tratamento e análise de dados mais indicada pela possibilidade de apreender os significados subjetivos dos sujeitos. Entende-se que a subjetividade “não é considerada como uma imperfeição a precisar de ser eliminada, mas como um elemento essencial da compreensão” (STAKE, 2012, p. 60) e é a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) que nos permite procurar os significados que estão “para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 305). Nesse sentido, esta técnica de tratamento e análise dos dados revela-se pertinente para descrevermos e interpretarmos o conteúdo das respostas anónimas dadas pelos líderes pedagógicos às questões que foram sendo colocadas.

Numa relação dinâmica, e tendo em conta os tempos de mudança e inovação que marcam o campo da educação, utilizamos um sistema de categorias emergentes, que foram criadas a partir das respostas e percepções dos sujeitos, constituindo-se, assim, um procedimento aberto de categorização, “induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao *background* teórico do investigador” (*Idem*, p. 316).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao longo deste capítulo apresentaremos a análise e discussão dos dados sobre os desafios que se colocam hoje às lideranças e aos professores, bem como uma reflexão sobre os três pilares do ato educativo: ensinar-aprender-avaliar. Paralelamente, consideramos que poderia ser útil refletirmos sobre a relação entre os motivos que são apresentados que dependem dos sujeitos, que denominaremos como fatores intrínsecos, e aqueles que dependem da organização do sistema político e educativo ou de fatores económicos e logísticos, que denominaremos de fatores extrínsecos. Esta relação parece-nos particularmente útil por permitir refletir sobre aquilo que pode cada um fazer num tempo de mudança e reconfiguração educativa.

4.1 As perspetivas sobre INOVAR

As primeiras questões colocadas aos líderes pedagógicos centraram-se nos desafios colocados a partir da assunção de uma educação inovadora. Inicialmente, interrogamos: “quais são os desafios que inovar coloca aos líderes pedagógicos?”.

A partir da compreensão sobre o que implica a organização e gestão do trabalho pedagógico para a inovação, os/as líderes pedagógicos/as apontam para a responsabilidade acrescida de motivar para a mudança (45%), como sendo o grande desafio que se lhes coloca. Este é um desafio que se impõe, uma vez que construir práticas assentes na lógica do que preconiza o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, exige o envolvimento dos alunos a partir de trabalhos cooperativos e de dinâmicas de trabalho diversificadas. Significa assim, subordinar as opções e decisões pedagógicas ao paradigma da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010) e, por isso, necessita de mudanças em relação à conceção de que ensinar é meramente transmitir informações. *Não seria, portanto, primordial que as lideranças possam motivar para a mudança? É neste sentido que as suas afirmações destacam a importância de “conseguir que os outros acreditem que inovar é o melhor caminho” e de “romper o paradigma e motivar e ajudar a desbravar os novos caminhos para a Escola”, envolvendo toda a comunidade*

educativa neste processo. No entanto, é a partir do conhecimento profundo sobre as possibilidades e obstáculos que são encontrados que reconhecem a importância de gerir as dificuldades (21%) em que as suas respostas estão intimamente relacionadas com a categoria anterior, já que se relacionam com a dificuldade sentida em lidar com a resistência – uma vez que a transformação das práticas docentes não é instantânea: exige reconhecimento que é necessária, mas também exige acreditar que é possível. Assim sendo podemos afirmar que a resistência e motivação à mudança constituem-se como a categoria mais significativa com um total de 66%.

Neste sentido, reconhecem a necessidade de “desenvolver e fazer adquirir, um currículo ou corpo de aprendizagens” (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018 p. 10), e concordam que “não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018 p. 11). Sob esta perspetiva, a gestão curricular (21%) é também apontada como um desafio, pois implica (re)pensar a visão estratégica que se assume num tempo de reconfiguração de paradigmas e práticas, ao mesmo tempo que exige que os docentes, sob esta racionalidade, se assumam mais como gestores do que como meros técnicos aplicadores do currículo. Paralelamente, a análise dos dados leva-nos a salientar que o incentivo à novas práticas e dinâmicas pedagógicas (8%), quer do trabalho docente quer entre docentes, se constituem como fundamentais para o exercício da gestão curricular. Neste sentido, ela pode ser lida em conjunto com a última dimensão que se centra na promoção do trabalho cooperativo (5%). Ambas, quando consideradas juntas, dada a sua correlação, ganham expressividade com um total de 13%.

Quando analisamos as respostas dos sujeitos percebemos que todas as respostas se referem a fatores intrínsecos às dinâmicas das escolas. No entanto, cabe salientar que embora a motivação, a gestão curricular e o trabalho cooperativo sejam fatores extrínsecos aos líderes, se constituem como intrínsecos aos docentes e, por isso, insere-se no âmbito das dinâmicas escolares.

Neste processo de reflexão sobre desafios e, uma vez que este não pode se desvincular das ações pedagógicas dos docentes, questionamos, sob a perspetiva dos líderes: “quais são os desafios que inovar coloca aos professores?”. A Tabela 2 apresenta as perceções dos diretores, cujas respostas foram organizadas em quatro categorias, onde se destaca, mais uma vez, a mudança de paradigma como aquela mais relevante e desafiante (78%), pois é por eles apontado como um grande desafio alterar hábitos de

trabalho e rotinas instaladas; pensar “fora da caixa” transformando o espaço da sala de aula como um espaço de partilha de aprendizagem em que os diferentes lugares são alvo de reconfiguração. Assim, importa destacar e repensar quais são os pressupostos epistemológicos e conceituais que sustentam as suas práticas e a dos docentes.

Neste sentido, ao longo do trabalho em grupo, os líderes pedagógicos demonstraram ter consciência que a decisão pedagógica subordinada ao paradigma pedagógico da instrução, ao qual denominam ensino tradicional, limita as possibilidades de processo de ensino-aprendizagem-avaliação assente numa perspectiva inovadora. *“Como considerar como aprendizagem aquilo que é a apropriação de um conteúdo estático, que não é entendido dentro de um quadro que referencie o momento e o contexto nos quais os estudantes se inserem?”* (LIMA, 2020) No entanto, como discutimos, não é espontânea a alteração paradigmática e, assim, os líderes identificam que é a partir de um olhar dos docentes sobre os novos desafios sociais (8%) que se encontra uma possibilidade para esta alteração paradigmática, uma vez que é necessário, nas suas palavras, desconstruir, refletir, redefinir objetivos, pois hoje o ensino serve um mundo desconhecido e tem como sujeitos alunos do século XXI – como preconiza o prefácio do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, “a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem”. Conscientes dos desafios que se colocam ao longo do trabalho docente, e numa análise global desta resposta percebemos que a compreensão dos novos desafios sociais, a motivação (8%) e o trabalho cooperativo (6%) podem ser entendidos como integrantes de um processo de alteração paradigmática, pois são diferentes faces e perspectivas deste processo de mudança. Assim, os desafios que as lideranças pedagógicas colocam ao processo de mudança dos professores são todos intrínsecos às suas próprias dinâmicas pedagógicas, bem como à forma como encaram a profissão docente.

Direcionando a nossa análise para a reflexão em cada estação de trabalho, discutiremos as respostas obtidas, sob a perspectiva dos/das líderes pedagógicos/as, sobre os processos de ensinar, aprender e avaliar.

4.2 As perspectivas sobre ENSINAR

Na estação «*ensinar*» os diretores foram questionados, inicialmente, sobre as medidas necessárias para que cada escola reconfigure os seus processos de ensino-aprendizagem.

Ao refletirem sobre as medidas necessárias para a reconfiguração das práticas pedagógicas destacam a importância da reconfiguração da própria cultura de escola (32%), isto é, da compreensão de todos os intervenientes educativos - alunos, professores, encarregados de educação, técnicos, entre outros - sobre o que é aprender, ensinar e avaliar. Paralelamente, salientam a importância de se definir o caminho que a escola deve seguir, e qual o papel de cada elemento da comunidade nessa jornada. Em correlação urge a formação contínua dos professores (27%) sobre os processos de ensinar e aprender, bem como o da avaliação – enquanto estratégias para se delinear estratégias de mudança.

Alguns dos sujeitos também salientam a importância de cada instituição criar momentos conjuntos de reflexão sobre os seus processos internos de organização curricular e pedagógica. *Seria o crédito horário, isto é, o “conjunto de horas atribuído a cada escola, que acresce ao total da carga horária prevista nas matrizes curriculares, tendo por finalidade o reforço, recuperação ou aprofundamento das aprendizagens dos alunos, bem como o exercício de funções de âmbito organizacional” (DESPACHO NORMATIVO N.º 10-B/2018, Capítulo III, artigo 8.º) uma oportunidade para a construção destes momentos?* São reflexões como esta, aliado à possibilidade oferta formativa diversificada que salienta importância da mudança. Novamente, surge a promoção do trabalho cooperativo (18%) onde se enfatiza o trabalho em equipas pedagógicas, bem como a valorização do trabalho realizado pelas diferentes estruturas da escola no alinhamento de uma ação concertada e monitorizada. Ao mesmo tempo, surge a motivação para mudança (7%) como ação indispensável neste processo associado à reorganização dos espaços educativos (11%), de tal maneira que estes sejam coerentes com as práticas que ali se desenvolvem, na lógica da flexibilidade dos espaços escolares “de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um” (DECRETO-LEI N.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 3.º). Por último, em resposta à nossa indagação, os líderes reconhecem a oferta de crédito horário (5%) que se torna essencial para que os professores possam

corresponder às diversas exigências que lhes são colocadas na construção de um ensino diferenciado.

Ainda na estação «ensinar», os/as diretores/as foram interrogados sobre quais são os grandes desafios que se colocam na reconfiguração dos processos de ensino-aprendizagem. Os líderes pedagógicos reconhecem, e mais uma vez reafirmam a sua perspectiva, que a mudança de paradigma (45%) se afirma como o maior desafio, bem como a motivação dos professores (24%) que está intrinsecamente relacionada com a anterior. A complementar, entendem que a disponibilização de recursos (18%) ainda é um grande desafio, nomeadamente ao nível da gestão dos recursos humanos e da distribuição do crédito horário – que então é assumido por um lado como desafio, por outro lado como oportunidade. A formação (6%) e o trabalho cooperativo (6%) surgem como as dimensões menos referidas. No entanto, é importante acentuar a necessidade de se capacitar os professores para a importância de um trabalho dialógico e simbiótico entre a teoria e a prática e com todos os envolvidos.

Se analisarmos as respostas dos sujeitos perante a origem extrínseca e intrínseca das medidas e dos desafios que se colocam à reconfiguração dos processos de ensino-aprendizagem, percebemos que os únicos fatores extrínsecos enumerados são questões relacionados com a falta de recursos humanos e a falta de estruturas ou equipamentos.

Conscientes de que reconhecer os desafios não nos impede de considerar as vantagens subjacentes a uma reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem, pediu-se, também, que as indicassem. O sucesso educativo (33%) surge como a vantagem com maior concordância entre os docentes. Isto porque é a partir da conceção sobre o que é ensinar, que pode ser definido o que se espera que os alunos aprendam e como esse processo poderá ser desenhado. Assim, na reconfiguração do ensino-aprendizagem com vista à promoção do sucesso educativo, os sujeitos entendem como a melhoria das condições efetivas em que ocorre a aprendizagem, no sentido de garantir que os alunos aprendem mais e melhor, ao passo que também desenvolvem e mobilizam as suas competências. Em consequência, esta reconfiguração implica diretamente no próprio processo de inclusão (33%), igualmente valorizado, pois “cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (DECRETO-LEI n.º 54/2018, de 6 de julho,

preâmbulo). Importa destacar que nesta conceção de inclusão se compreende, e passando a redundância, a possibilidade de se construírem aprendizagens culturalmente significativas a partir da diferenciação de percursos e da reorganização dos espaços, onde o aluno adquire um protagonismo inédito. Outra vantagem mencionada é a participação dos alunos nos seus próprios percursos (11%), a partir da consciência da alteração do seu papel e protagonismo. Isto é, a vantagem localiza-se num distanciamento da compreensão dos alunos enquanto sujeitos passivos para uma aproximação da assunção de que ser aluno é ser um sujeito ativo que constrói e mobiliza saberes e que, para isso, deve ter a oportunidade de “construir sua própria experiência, de dar-lhe um sentido e de dominá-la em função da natureza das provas que lhe são impostas” (CHARLOT, 2000, p. 59). Esta dimensão poderá ser lida como parte integrante da anterior, o que no seu conjunto totaliza a dimensão mais referida (44%), e, sendo assim, vale ressaltar, que surgem como as duas grandes vantagens das conceções que hoje corporizam a mudança educativa presente nos Decretos-Lei n.º 54/2018, a da inclusão, e no 55/2018, a do sucesso educativo.

É nesse sentido que se aloca a realização pessoal dos professores (7%) quando definem, a partir da reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem, práticas congruentes com os pressupostos epistemológicos que sustentam a relação dialógica teoria-prática, com vista ao sucesso educativo de todos e cada um. Ainda sobre essa reconfiguração, os diretores reconhecem a possibilidade de valorizar uma melhor relação com a comunidade (4%), por meio de projetos e intervenções mais próximas do contexto. Por fim, três respostas foram organizadas na categoria “outras” (11%), por não serem passíveis de ser categorizadas.

4.3 As perspetivas sobre APRENDER

Direcionamos agora a nossa análise para os resultados obtidos a partir da estação «aprender». Nesta, os diretores foram questionados sobre como se estavam a organizar para incentivar a utilização de metodologias mais congruentes com as possibilidades de promoção de aprendizagens culturalmente significativas. Esta questão tinha como objetivo suscitar a reflexão sobre o papel e as possibilidades das lideranças de topo num tempo de mudança. As respostas obtidas, a partir da reflexão sobre a utilização de metodologias ativas incidiram, sobretudo, na promoção do trabalho cooperativo (29%) como ação primordial para a construção de aulas orientadas pelas metodologias ativas,

em que o grupo apoia, fomenta e difunde estas práticas por toda a comunidade docente. Neste sentido, salientam a importância das lideranças intermédias (17%) como elementos chave na redefinição e operacionalização da estratégia de escola, assim como no processo de mudança. Paralelamente, reconhecem, mais uma vez, a importância da formação (17%) para o conhecimento e compreensão, por parte dos docentes, de outras possibilidades para gerir e organizar o trabalho pedagógico em contexto e em função das necessidades detetadas. Os líderes pedagógicos também entendem o incentivo à diversificação das metodologias como parte de uma gestão curricular e pedagógica (13%), de cariz mais flexível e inovador, a par da organização dos espaços educativos (10%), fatores anteriormente já mencionados e que reforçam o caráter integrado e dialógico sobre o ensinar e o aprender. Ambas dialogam com o desafio reconhecido para que os professores se assumam como gestores do trabalho pedagógico, e não como meros técnicos do sistema. Nesta lógica, percebemos que não é possível olhar o currículo enquanto prescrição quando se pretende trabalhar com metodologias ativas e diversificadas que procuram que os alunos - mais do que apenas memorizar a informação sobretudo de forma acrítica - sejam capazes de se apropriar e compreender o conteúdo, conferindo significado àquele conjunto de informações. São evocadas outras ações que contribuem para o incentivo a práticas inovadoras que, de alguma forma, já foram anteriormente citadas: reconhecimento e inclusão de todos os agentes educativos (8%) e a motivação dos docentes no sentido de os questionar sobre as singularidades de alunos que hoje compõem as suas turmas, bem como os desafios que se lhes coloca a sociedade (6%).

Nesta estação de trabalho também foi possível refletir sobre os desafios que lhes são colocados. Neste sentido, os diretores sublinham que o maior desafio se relaciona com a motivação dos professores (51%), já tão citada. No entanto, importa destacar a segunda dimensão, reestruturar a visão de escola (12%), isto é, tal como salientado quando se referiram a uma alteração na cultura da escola, impera que as lideranças sejam capazes de definir e estruturar a forma como toda a comunidade educativa entende os processos de mudança. Isto relaciona-se, também, com o reconhecimento da comunidade em relação às novas metodologias (7%) - em detrimento de um ensino instrucionista, que lembre-se é uma escola muito diferente daquela em que as próprias famílias foram alunos. Ademais, sublinham a importância de contar com lideranças intermédias alinhadas (5%) com os pressupostos de uma educação inovadora por meio de aulas orientadas por metodologias ativas. Por sua vez destacam como desafios: a

promoção do trabalho colaborativo (10%), a reorganização dos espaços (7%) e a formação dos professores (7%).

A análise das percepções das lideranças sobre a operacionalização e os desafios à utilização de metodologias mais dinâmicas estão relacionados com a gestão pedagógica, entendida como de total responsabilidade dos/as docentes, bem como o alinhamento das lideranças intermédias nesta conceção de escola. Paralelamente, surgem as questões relacionadas com a motivação docente o reconhecimento da comunidade sobre as vantagens destas opções.

Enquanto vantagem, sublinha-se o sucesso (25%) dos alunos, pelo que não se trata de ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse (BARROSO, 1995). Ao contrário, dada a consciência de que não existem receitas, importa diferenciar as metodologias de forma coerente com os objetivos de aprendizagem dos alunos, o contexto da turma, as suas necessidades e os seus interesses. E é a partir desta diferenciação e de uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem (15%) que implica os alunos nos seus processos (21%) e que se integra a inclusão (17%). Esta surge associada ao sentido de se proporcionar um ensino de qualidade para todos e todas. Neste quadro, também reconhecem que é a utilização de metodologias ativas que resulta numa, sob a perspectiva dos líderes, de diminuição da indisciplina (4%) porque está intimamente relacionada com o aumento da motivação dos alunos; além de outras vantagens, já citadas, como a promoção do trabalho cooperativo (6%) e de se relacionar a escola com a vida dos seus sujeitos (6%). Três respostas foram organizadas em outras por não serem possível de ser categorizadas.

4.4 As perspetivas sobre AVALIAR

Orientamos agora a nossa análise para os resultados obtidos a partir da estação «avaliar». Nesta, os sujeitos foram interrogados sobre os primeiros passos para se repensar a avaliação. O objetivo desta reflexão foi orientar o trabalho sobre a integração da avaliação no ensino-aprendizagem, de forma a que todo o processo pudesse ser coerente.

Sobre as práticas de avaliação, os diretores consideram que importa essencialmente repensar o próprio sentido da avaliação (37%) de forma a se perceber e definir a finalidade da mesma, isto é, o que se pretende avaliar. A partir dos pressupostos que sustentam as práticas de avaliação, por meio de uma compreensão do que significa

avaliar, impera a necessidade de se redefinir critérios (26%) ao passo que também se repensa e se diversificam instrumentos (20%). Assim, estaremos mais próximos de adequar a avaliação aos diferentes públicos e temáticas, numa lógica de coerência entre os vários pilares da avaliação. Paralelamente, surge a importância da formação de professores (11%) neste processo de mudança (3%) e de redefinição dos princípios, finalidades e formas de se avaliar. Não se trata, portanto, de se avaliar apenas o que cada aluno (não) aprendeu, mas também avaliar para que os alunos possam aprender – na lógica de uma avaliação formativa que assenta em um caráter eminentemente pedagógico (FERNANDES, 2020). Por último, urge que se repense na forma como os Exames Nacionais (3%) são hoje utilizados. A discussão é complexa pois enquanto que os objetivos da avaliação interna deve servir a melhoria contínua das aprendizagens, a avaliação externa procura certificar as aprendizagens ao longo de doze anos de escola. Contudo, o facto destes exames serem utilizados como prova de ingresso no Ensino Superior tem pressionado e constrangido a ação dos professores. Percebemos, assim, que as suas funções são distintas e, por isso, importa que se dialogue sobre a sua coexistência das duas modalidades de avaliação (interna e externa) no sistema educativo.

Um dos maiores desafios é a resistência à mudança (37%) por parte dos docentes, alunos e encarregados de educação e, por isso, mais uma vez salienta-se a necessidade de uma mudança de paradigma (18%). Importa colocar a avaliação ao serviço da aprendizagem (24%) e, mesmo que alguns professores já recorram a práticas de ensino mais inovadoras e promotoras de aprendizagens culturalmente significativas, por vezes o processo de avaliação ainda é pouco diversificado e muito vinculado à realização de testes – que se constituindo um momento interessante para o exercício da capacidade de síntese, apresenta apenas um recorte daquelas que são as aprendizagens realizadas pelos alunos. Percebendo que estas últimas duas categorias estão fortemente relacionadas, consideramos que juntas dão corpo à categoria com maior expressividade. Quando analisamos as percepções dos sujeitos à questão colocada é possível perceber que houve uma grande coerência nas suas respostas, pois embora tenha sido possível organizá-las em diferentes categorias, o grau de relação entre elas é muito elevado: ao mesmo tempo que mencionam a importância de mudar de paradigma, de forma a colocar a avaliação ao serviço das aprendizagens, reforçam que esta mudança passa pela redefinição de critérios e pela diversificação de instrumentos.

A avaliação é o tópico onde surge um maior número de fatores extrínsecos à ação das lideranças, pois a revisão dos critérios de avaliação, a diversificação dos instrumentos

de avaliação e a existência de exames nacionais como prova de ingresso ao Ensino Superior não dependem exclusivamente da ação das lideranças. Assim, percebendo que as questões que se colocam em torno da avaliação, intimamente relacionadas com a ação docente, acentuam a sua importância na ação pedagógica do professor. Apesar de existirem muitos fatores extrínsecos à ação dos professores percebemos que a larga maioria são intrínsecos à ação docente, e por isso à ação da própria escola.

A maior vantagem reconhecida pelos/as líderes pedagógicos/as neste processo de repensar a avaliação é o facto desta estar ao serviço das aprendizagens (57%). Isto é, reconhecem a importância de avaliar para que os alunos possam aprender mais e melhor, o que implica tanto numa mudança de paradigma (11%) quanto o próprio sucesso dos seus alunos (8%). Importa destacar que uma avaliação ao serviço das aprendizagens inclui um *feedback* claro e orientador da ação dos alunos, a valorização do processo, o envolvimento dos alunos, bem como a monitorização da sua evolução. Por último, assumem que se impõe uma maior motivação dos alunos (8%), a promoção da inclusão (8%), bem como o desenvolvimento de competências e capacidades (8%). Assim, podemos perceber que a avaliação, ao permitir uma recolha sistemática de evidências, permite clarificar, situar e orientar os alunos assumindo-se ideologicamente como momentos potenciadores de aprendizagens culturalmente significativas.

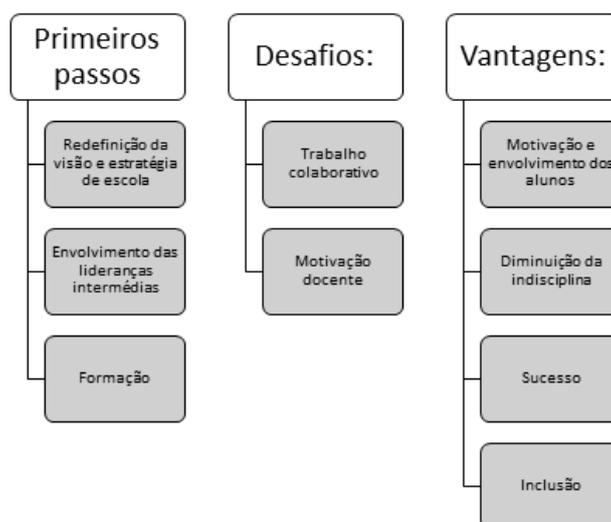
5 ALGUMAS CONCLUSÕES

Centramos a discussão deste artigo nas percepções dos líderes pedagógicos sobre o desafio de inovar a partir da reconfiguração dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. A sua importância prende-se com a compreensão de que o ensinar e o aprender culminam também num entendimento sobre o que é avaliar, e que implicam na concretização do próprio ato educativo. Percebemos assim que as metodologias que orientam o trabalho pedagógico dependem da intencionalidade das/os professoras/es e do paradigma em que cada um/a se encontra.

Num processo de mudança é imprescindível que as escolas e os professores entendam que hoje o ato educativo é muito mais do que a mera transmissão do conhecimento. Desta forma, assumimos uma conceção de aprendizagem como a coconstrução de conhecimento e relacionamento entre saberes para uma apropriação do mundo; o que impõe uma outra forma de compreender a gestão e o trabalho pedagógico

no quadro do paradigma da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010) que coloque professor, aluno e saber numa relação dialógica. Foi com base neste desafio e a partir da compreensão, tal como um ciclo gnosiológico, de um processo educativo dinâmico e indicotomizável e desenvolvido ao redor das relações que se estabelecem entre o professor, o aluno e o saber que promovemos ao longo do Seminário “Estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula”, o trabalho em três estações: Ensinar, Aprender e Avaliar. As respostas obtidas foram submetidas à análise de conteúdo para que pudessem ser apresentadas e discutidas neste artigo. A Figura 2 apresenta uma síntese dos temas mais sublinhados pelas lideranças.

Figura 2 – Síntese dos temas mais sublinhados pelas lideranças



Fonte: autoras

Importa destacar que quando refletimos sobre os desafios que o processo de inovar coloca aos líderes e aos docentes percebemos que é consensual a importância da motivação e do trabalho colaborativo em todo o processo. Por outro lado, impera que os professores compreendam os atos de ensinar, aprender e avaliar sob a luz de outros pressupostos, o que poderá culminar num reconhecimento de que importa uma alteração paradigmática para responder aos novos desafios. Isto implica a utilização de outras práticas pedagógicas que sejam mais coerentes com os objetivos da promoção de uma aprendizagem culturalmente significativa. A este nível, os/as líderes destacam desafios que se prendem com a gestão curricular, isto é, opções e possibilidades para que cada escola repense a pertinência de um ensino que entende o conhecimento de forma holística e interdisciplinar, a importância do desenvolvimento de competências e a oportunidade do trabalho cooperativo entre todos os agentes da comunidade educativa.

Ao analisarmos os dados sobre o ato de ensinar percebemos que, mais uma vez, a questão da motivação surge com elevada importância, que implica formação e mudanças ao nível do paradigma, da cultura de escola, da reorganização dos espaços de aprendizagem e dos tempos letivos. Por outro lado, as mudanças ao nível da reconfiguração dos processos de ensino-aprendizagem (e também de avaliação) poderão contribuir para mais sucesso, maior implicação dos alunos, maior realização pessoal dos professores, melhoria da relação com a comunidade, e por isso, mais inclusão.

Por sua vez, os dados dos sujeitos sobre o ato de aprender, subordinado à utilização de metodologias mais dinâmicas e flexíveis, destacam a importância da motivação, da cooperação e da formação por parte dos docentes onde as lideranças intermédias assumem um papel de destaque. Percebendo que estas alterações implicam um repensar dos espaços e da própria visão de escola, os sujeitos destacam que estas poderão resultar, mais uma vez, num maior envolvimento dos alunos, numa melhoria do processo de ensino-aprendizagem, na diminuição da indisciplina, numa aproximação da escola às vivências dos alunos, em mais sucesso e inclusão. Desta forma, podemos perceber o impacto da mudança no ensinar ao nível do aprender.

Por último, quando refletimos sobre as questões relacionadas com a avaliação, os sujeitos são unânimes na importância da formação para o repensar da sua função e para permitir uma mudança de paradigma no sentido de a colocar ao serviço e alinhada com a aprendizagem. Percebendo que um dos grandes desafios se prende com a resistência a esta mudança, as vantagens enumeradas reforçam a sua urgência. Mais uma vez as lideranças reconhecem que esta é potenciadora de maior motivação dos alunos, bem como o desenvolvimento de competências, a regulação do processo de ensino-aprendizagem, o que conduz a mais sucesso, e por isso, a mais inclusão. Repensar a avaliação implica repensar estratégias e práticas de avaliação formativa em contexto de sala de aula, em que o *feedback* surge como a melhor ferramenta para a construção de aprendizagens culturalmente significativas.

As lideranças pedagógicas apontam-nos um possível caminho para organizar um processo de mudança e neste sentido, reconhecem que esta depende de fatores intrínsecos à própria dinâmica da escola e da comunidade educativa, sendo residuais os fatores extrínsecos enumerados, embora se admita que impactam com o funcionamento da escola. Salientam-se alguns aspetos que merecem um especial destaque, nomeadamente a redefinição da estratégia e visão de escola, envolvendo as lideranças intermédias e percebendo quais as necessidades de formação que são prioritárias.

Também nos alertam para os desafios que poderão encontrar, nomeadamente a resistência à mudança, a desmotivação e o trabalho colaborativo. Contudo, são coerentes que as vantagens são claras e que conduzem a mais sucesso educativo e mais inclusão.

Em suma, o percurso democrático da Escola Pública portuguesa e o tempo de mudança que vivemos permite-nos defender a necessidade de construção de outras possibilidades. Isto é, uma escola que possua um diálogo com a comunidade e o contexto, e ao mesmo tempo que é um espaço do conhecimento, também pode se afirmar como espaço de debate e de relações socioculturais. É neste sentido que impera a oferta de um projeto ético e inovador, promotor de aprendizagens culturalmente significativas e do desenvolvimento de competências.

REFERÊNCIAS

AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. A técnica da análise de conteúdo. *In*: AMADO, J. (Ed.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 3ª edição ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMIGUINHO, A. **Viver a formação, construir a mudança**. Lisboa: Educa/ICE, 1992.

ANDERSON, G. Mapping academic resistance in the managerial university. **Organization**, 15, n. 2, p. 251-270, 2008.

AZEVEDO, E. **Ensino-Aprendizagem das equações algébricas através da resolução de problemas**. 2002. Dissertação de mestrado - Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137031P7/2002/azevedo_eq_me_rcla.pdf.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5ª edição ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARROSO, J. **Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836 - 1960) - Vol. I**. 1995. -, Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, Lisboa.

CADIMA, A.; GREGÓRIO, C.; PIRES, T. **Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

CANÁRIO, R. Aprendizagem, experiência e currículo. **Ensinus**, 13, p. 2-4, 1998.

CARVALHO, G. F. d. S.; MACEDO, M. d. S. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**, 37, n. 3, p. 549-564, 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Tradução MAGNE, B. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Estado da Educação 2016. Lisboa: Conselho Nacional da Educação 2016.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Estado da Educação 2017. Lisboa: Conselho Nacional da Educação 2017.

CORTESÃO, L. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educ. Real. [online]**, 37, n. 3, p. 719-735, 2012.

COSME, A. **Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada**. Porto: LivPsic, 2009.

COSME, A.; FERREIRA, D.; FERNANDES, J. G.; NEVES, L. **Projeto de autonomia e flexibilidade curricular: Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho N° 5908 / 2017**. Lisboa: Direção Geral de Educação, 2018.

COSME, A.; TRINDADE, R. **Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspetivas, questões, desafios e respostas**. Porto: Mais Leituras Editora, 2013.

CRONBACH, L. How can instruction be adapted to individual differences? *In*: GAGNÉ, R. M. (Ed.). **Learning and Individual Differences**. Columbus, Ohio: Merrill, 1967.

Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho. **Ministério da Educação**, pp.

Decreto-Lei nº 54/2018. **Diário da República**, de 6 de julho, pp. 2918 - 2928.

Decreto-Lei nº 55/2018. **Diário da República**, de 6 de julho, pp. 2928 - 2943.

Despacho n.º 5908/2017. **Diário da República**, de 5 de julho, pp. 13881 - 13890.

FERREIRA, D. **A escola pública portuguesa: as crianças em acolhimento residencial e os caminhos da inclusão**. Orientador: COSME, A. 2020. (Doutoramento) - Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto. (2020)

FERNANDES, D. Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. *In*: EVENTOS, I. F. C. e. (Ed.). **Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação**. Curitiba: Futuro Eventos, 2005. p. 65-78.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 4ª ed ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000a.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler - em três escritos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 2000b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53º ed ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed ed. São Paulo: Paz & Terra, 2016b.

LIMA, L. **O Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas: intencionalidades, ações e reflexões dos docentes**. Orientador: COSME, A. 2020. (Doutoramento) - Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

LIMA, L.; COSME, A. Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na Educação. **Revista Intersaberes**, 13, n. 28, p. 65 - 76, 2018.

MARTINS, G. d. O.; GOMES, C.; BROCARD, J.; PEDROSO, J. *et al.* **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação, DGE 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aprendizagens essenciais**. 1º ano, Matemática. 2018.

MULHOLLAND, K. Workplace resistance in an Irish call centre: slammin', scammin' smokin' an' leavin'. **Work, Employment and Society**, 18, n. 4, p. 709 - 724, 2004.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, p. 11-20, 1999.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. 9728036485.

PERRENOUD, P. **La Fabrication de l'Excellence Scolaire dans l'Enseignement Primaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation**. Genebra: Droz, 1984.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Os Ciclos de Aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRASAD, A.; PRASAD, P. Willing to resist? The discursive production in of local workplace opposition. **Studies in Cultures, Organizations and Societies**, 7, n. 1, p. 105-125, 2001.

ROLDÃO, M. D. C.; ALMEIDA, S. **Gestão curricular. Ministério da Educação**. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018.

SANTOS, B. d. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

STAKE, R. **A Arte da Investigação com Estudos de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades**. Porto: Porto Editora, 2008. 9720345187.

TOMLINSON, C. A.; ALLAN, S. D. **Liderar projectos de diferenciação pedagógica**. Tradução ALVES, F. F. Lisboa: Edições ASA, 2002. 9724127435.

TRINDADE, R.; COSME, A. **Educar e Aprender na Escola - Questões, desafios e respostas pedagógicas**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, 2010.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.