

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**A Supervisão Pedagógica na inovação pedagógica:  
o caso do Projeto Novas Rotas**

Rui Pedro Santos Teixeira

Mestrado em Supervisão Pedagógica

maio de 2023

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**A Supervisão Pedagógica na inovação pedagógica:  
o caso do Projeto Novas Rotas**

Rui Pedro Santos Teixeira

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pelo Professor Doutor António Moreira

maio de 2023



A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning<sup>1</sup> (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



---

1 <https://lead.uab.pt>

## **Agradecimentos**

Para além da construção individual que este percurso implicou, ele só se tornou possível por uma imensidão de partilhas. É impossível colocar aqui toda a dimensão e complexidade desses méritos partilhados – ficará apenas a referência sintética, com a consciência de que não será feita a justiça devida.

Aos meus alunos, que me ensinam constantemente o valor de tentar ir mais além.

A todos os meus professores com que tive a sorte de me cruzar, dos quais, dos tempos passados em conjunto, apenas guardei as boas recordações, e nunca as minhas próprias dificuldades.

Ao meu orientador, Professor Doutor António Moreira, que me motivou em cada troca de opiniões e me conduziu por novos caminhos, sempre com uma síntese extraordinária.

À família NR, que me recebeu de espírito transparente e sorriso no rosto.

## **Dedicatória**

A todos os que,  
sem juízos e com infinita paciência,  
suportando a teimosa impaciência,  
tornando irrelevantes fomes e sonos,  
me ensinaram que o Trabalho eleva o Homem,  
me ensinaram a alimentar e acarinhar aquela nossa criança,  
que sonha, brinca e aprende,  
e foram contribuindo para que eu fosse eu.  
Sobretudo, à B e ao P,  
pelo seu tamanho tornar irrelevantes as razões.

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança;  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.*

***Luís Vaz de Camões***

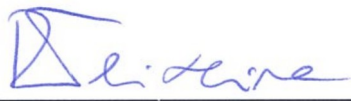


## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmando que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 26 de maio de 2023

Assinatura: 

## RESUMO

O presente trabalho pretende analisar as principais características do modelo pedagógico do projeto educativo *Novas Rotas*. Este é um projeto que tem como principal objetivo a criação de uma comunidade de aprendizagem, pensada para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, considera-se que toda a comunidade educativa, e não só os docentes, toma parte ativa no processo educativo, assentando o seu modelo organizacional no paradigma educativo da comunicação. De acordo com o definido no modelo, assume-se a individualização das aprendizagens, a partir das características de cada criança, estruturadas em torno dos seus interesses e assumindo a sua progressiva autonomia e responsabilização pelo ato educativo.

O estudo agora desenvolvido, para além de procurar analisar o modelo pedagógico deste projeto, procurou, também, analisar as práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas pelos docentes e a existência de supervisão pedagógica formativa. Para a concretização do estudo optámos pela abordagem metodológica *Estudo de Caso* de cariz qualitativo, para compreender as perceções de todos os atores envolvidos no projeto. Para a recolha de dados, recorreremos à realização de entrevistas e à análise de documentos oficiais relacionados com o projeto *Novas Rotas*. Através da análise dos dados, foi possível concluir que foram desenvolvidas práticas pedagógicas e organizacionais inovadoras, associadas ao paradigma educativo da comunicação, com o desenvolvimento de metodologias ativas e pedagogias colaborativas. Para além disso, pudemos concluir, ainda, que foram desenvolvidas práticas auto e heterosupervisivas, de carácter horizontal, formativo e colaborativo, aliadas ao trabalho entre pares em torno das práticas docentes.

**Palavras-chave:** supervisão pedagógica; inovação pedagógica; comunidade de aprendizagem; trabalho colaborativo; *Novas Rotas*.

## ABSTRACT

The present work is intended to analyze the main characteristics of the pedagogical model of the educational project *Novas Rotas*. This is a project that has, as its main purpose, the creation of a learning community, designed for the children's holistic development. In what this purpose is concerned, it is considered that the entire educational community, and not just the teachers, takes an active part in the educational process, basing its organizational model on the educational paradigm of communication. According to its model, it is assumed the adequacy of the learning process, based on each learner's characteristics, structured around their interests and in their progressive autonomy and responsibility. The study developed, in addition to the matter referred above, also sought to analyze the collaborative working practices developed by teachers and the existence of formative pedagogical supervision. For carrying out the study, we opted for the qualitative *Case Study* methodological approach, in order to understand the perceptions of all the subjects involved in the project. For data collection, we performed interviews and we used official documents related to the *Novas Rotas* project. Through data analysis, it was possible to conclude that there were developed innovative pedagogical and organizational practices, related to the educational paradigm of communication, with the development of active methodologies and collaborative pedagogies. In addition, we were able to conclude that self- and hetero-supervising practices were developed, of a horizontal, formative and collaborative nature, allied to peer-to-peer work around teaching practices.

**Key words:** pedagogical supervision; pedagogical innovation; learning community; collaborative work; *Novas Rotas*.

# ÍNDICE

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>iv</b>
<b>Dedicatória</b> .....	<b>v</b>
<b>Declaração de integridade</b> .....	<b>vi</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>vii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>viii</b>
<b>Índice</b> .....	<b>ix</b>
<b>Índice de figuras</b> .....	<b>xi</b>
<b>Índice de tabelas</b> .....	<b>xii</b>
<b>Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos</b> .....	<b>xiii</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA</b> .....	<b>5</b>
1 – Supervisão pedagógica .....	5
2 – Supervisão pedagógica formativa .....	11
3 – Dimensão sumativa da supervisão pedagógica .....	16
4 – A função da supervisão pedagógica na gestão escolar .....	21
5 – Dinamização da reflexão em educação .....	26
6 – Métodos e funções da supervisão pedagógica .....	32
7 – Práticas de supervisão pedagógica na realidade educativa da Região Autónoma dos Açores .....	37
<b>CAPÍTULO II – MODELOS E METODOLOGIAS DE ENSINO</b> .....	<b>42</b>
1 – As opções pedagógicas no desenvolvimento curricular .....	42
2 – Paradigma da comunicação.....	52
3 – Metodologias de ensino .....	60
4 – O papel das tecnologias digitais da informação e da comunicação na contemporaneidade .....	72
5 – O Movimento da Escola Moderna .....	82
6 – Projetos educativos centrados em metodologias ativas de aprendizagem .....	87
i) A Escola da Ponte .....	87
ii) A Escola d’A Voz do Operário .....	92

7 – O Projeto Novas Rotas .....	96
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>102</b>
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA INVESTIGATIVA .....</b>	<b>102</b>
1 – Problemática da investigação .....	102
2 – Metodologia investigativa .....	105
3 – Instrumentos de recolha de dados .....	111
i) Entrevista semiestruturada .....	111
ii) Análise documental .....	114
4 – Tratamento dos dados recolhidos .....	115
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>118</b>
1 – Caraterização do trabalho docente e da relação de trabalho entre docentes ..	119
a) Supervisão pedagógica .....	119
b) Formação contínua .....	123
c) Trabalho colaborativo .....	125
d) Reflexão .....	127
2 – Concretização do modelo pedagógico .....	129
a) Estrutura do modelo pedagógico .....	130
b) Dispositivos de aprendizagem .....	137
c) Gestão das aprendizagens .....	144
3 – Funcionamento da comunidade educativa .....	151
a) Gestão da comunidade .....	152
b) Envolvimento dos pais e encarregados de educação .....	154
c) Relacionamentos na comunidade .....	155
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>170</b>
<b>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>178</b>
Anexo I – Guião de entrevista – Docentes .....	179
Anexo II – Guião de entrevista – Pais e encarregados de educação .....	182
Anexo III – Guião de entrevista – Alunos .....	185

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura IV.1 – Representação do desenvolvimento profissional .....	129
Figura IV.2 – Excerto do mapa das áreas, núcleo da Educação Pré-Escolar .....	132
Figura IV.3 – Plano Individual de Trabalho, núcleo de Iniciação .....	133
Figura IV.4 – Roteiro de estudo, núcleo de Autonomia .....	134
Figura IV.5 – Mapa de desenvolvimento curricular .....	151
Figura IV.6 – Sala dos sonhos .....	154
Figura IV.7 – Cartaz sobre o respeito .....	157
Figura IV.8 – Cartaz elaborado pelos alunos .....	158

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela IV.1: Dimensões, Categorias e Subcategorias .....	118
Tabela IV.2: Caracterização .....	120
Tabela IV.3: Desempenho .....	121
Tabela IV.4: Aprendizagem .....	122
Tabela IV.5: Formação contínua .....	124
Tabela IV.6: Relevância .....	125
Tabela IV.7: Tarefas .....	126
Tabela IV.8: Regularidade .....	127
Tabela IV.9: Objetivos .....	128
Tabela IV.10: Organização das atividades .....	131
Tabela IV.11: Pesquisa dos interesses dos alunos .....	135
Tabela IV.12: Docentes como interlocutores .....	136
Tabela IV.13: Projetos e resolução de problemas .....	138
Tabela IV.14: Tarefas complementares .....	139
Tabela IV.15: Outros dispositivos pedagógicos .....	141
Tabela IV.16: TDIC .....	142
Tabela IV.17: Tutoria .....	144
Tabela IV.18: Autonomia .....	145
Tabela IV.19: Interações educativas .....	146
Tabela IV.20: Conselho de Cooperação Educativa .....	148
Tabela IV.21: Currículo .....	149
Tabela IV.22: Órgãos de gestão .....	152
Tabela IV.23: Espaços .....	153
Tabela IV.24: Envolvimento dos pais e encarregados de educação .....	154
Tabela IV.25: Relacionamentos na comunidade .....	155

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS**

- ADD – avaliação do desempenho docente
- CA – Comunidade de Aprendizagem
- CANR – Comunidade de Aprendizagem Novas Rotas
- CCE – Conselho de Cooperação Educativa
- CNE – Conselho Nacional da Educação
- DLR – Decreto Legislativo Regional
- DRE – Direção Regional da Educação
- EBI – Escola Básica Integrada
- ECD – Estatuto da Carreira Docente
- ECDRAA – Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores
- GR – Grupo de Responsabilidade
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- NR – Novas Rotas
- ProSucesso – Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar
- RAA – Região Autónoma dos Açores
- SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- TDIC – tecnologias digitais da informação e da comunicação
- VO – A Voz do Operário

# INTRODUÇÃO

No século XX, a escola, enquanto instituição, respondeu positivamente à necessidade social e económica de massificar o acesso ao ensino. Nesse processo, abriu as suas portas a toda a população, transformando-se de uma escola para as elites numa escola para todos. Essa massificação trouxe consigo dificuldades objetivas, perante a multiplicidade, dimensão e diversidade de problemas sociais que teve de enfrentar. Entre essas, destaca-se a impossibilidade de ensinar, ao mesmo tempo e recorrendo a estratégias e metodologias padronizadas, dezenas de crianças, cada uma diferente na sua individualidade. O combate ao insucesso escolar revelou-se um objetivo sempre presente, mas nunca inteiramente atingido. A realidade foi demonstrando que a solução passava por diversificar estratégias, ajustando-as aos alunos e ao contexto, procurando inovar as formas de pensar a educação. Os conflitos sociais transportados para dentro das escolas e das salas de aula somaram-se a um futuro mais incerto a cada dia que passa, perante a metamorfose célere das relações socioeconómicas e dos próprios fundamentos em que assenta o mundo do trabalho. Deixou de ser possível concretizar o objetivo de preparar para um futuro previsível, perante transformações radicais e substantivas, concretizadas em ciclos cada vez mais curtos, em resultado da transformação tecnológica. Neste contexto, as competências que a sociedade exige deixaram de ser aquelas para as quais a escola se configurou e preparou, durante todo o século XX. Não é possível afirmar que esta é uma realidade inteiramente nova, pois há muito que

uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação [...] já não é possível nem mesmo adequada. [...] É, antes, necessário estar à altura de aproveitar [...] todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (Delors, 1996, p. 89)

Foi nesse sentido que se definiram os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1996), mas, volvidas quase três décadas de uma evolução lenta, não é, ainda, possível afirmar que estamos num patamar qualitativamente novo do desenvolvimento dos sistemas de ensino e da resposta social que estes dão.

O acesso generalizado à informação, possibilitado pelo crescimento exponencial da Internet, acentuou estas tendências, aprofundando a contradição entre o desenvolvimento

da Humanidade e estratégias pedagógicas fundamentadas no princípio de que o conhecimento é construído a partir da transmissão de informação, da responsabilidade exclusiva dos docentes. Deixou de ser possível considerar os alunos como recetores passivos da informação, como se fossem folhas em branco. Esta evidência já fora demonstrada décadas antes, pelos problemas sociais que a escola recebeu, com a sua massificação, e pela impossibilidade prática de ensinar todos, ao mesmo tempo e com a mesma metodologia, como se fossem apenas um. No entanto, estamos já longe da fase em que era apenas impossível de ignorar essa realidade. Neste momento, é a própria sociedade que, em resultado do desenvolvimento tecnológico, passou a exigir à escola uma resposta qualitativamente distinta.

É neste contexto que mudar a forma de educar, de ensinar e de construir conhecimento tem adquirido crescente consenso. No entanto, esse consenso não se mantém quando se debate o caminho a seguir. As alternativas multiplicam-se e diversificam-se, na procura de novas identidades e configurações da forma de educar, ensinar e construir conhecimento. Esse debate é, sem dúvida, necessário, assumindo uma dialética entre teoria e prática pedagógicas. Em simultâneo, nesse processo, torna-se relevante compreender as práticas, os ambientes e as tecnologias à disposição dos docentes e das escolas para edificar as transformações que convirjam nesta direção. Nesse sentido, a investigação em educação tem destacado a reflexão sobre o ato educativo, as práticas colaborativas entre docentes e a supervisão pedagógica de carácter formativo.

Neste enquadramento, poderá ser relevante compreender o contributo destes elementos, observados no contexto de propostas pedagógicas que se assumem como intencionalmente inovadoras, movendo-se na reconfiguração da escola e da função docente. Foi neste contexto de mudança que em 2018 se constituiu o projeto de inovação pedagógica Novas Rotas, cujo projeto educativo expõe, na sua matriz teórica, a concretização da inovação em educação, dirigida para o desenvolvimento holístico das crianças, assumindo a sua condição multidimensional. Para o concretizar, propõe a construção de uma comunidade de aprendizagem, na qual se assume o contributo de todos os seus elementos no processo de aprendizagem, se promova uma educação inclusiva e o envolvimento dos pais. A sua organização assenta no paradigma educativo da comunicação, dinamizada através do envolvimento democrático, ativo e cooperativo de toda a comunidade. Este projeto educativo assume a individualização do processo de ensino-aprendizagem, apoiada por um

sistema de tutoria, cuja função será proceder ao acompanhamento das crianças, promovendo a sua autonomia. Como metodologias de aprendizagem, atribui relevância ao trabalho cooperativo e de projeto desenvolvido pelas crianças, bem como ao seu envolvimento na vida democrática da escola. Assim, infere-se a valorização da aprendizagem através de metodologias ativas, nas quais as crianças se envolvem na construção do conhecimento que elas próprias produzem colaborativamente.

No projeto educativo, não se encontram referências às práticas e relações de trabalho entre docentes. Assim, uma das principais questões que se coloca ao analisar este projeto é qual o contributo destas relações para a concretização deste modelo pedagógico, analisando, em particular, as práticas supervisivas formativas.

Foi considerando este conjunto de elementos que decidimos avançar para o desenvolvimento deste estudo, procurando, pois, analisar as principais características do modelo pedagógico do projeto educativo Novas Rotas. Simultaneamente, procurou-se analisar as práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas pelos docentes e a existência de supervisão pedagógica formativa. Perante este enquadramento, foi definido o seguinte problema de investigação: Quais são as principais características do modelo pedagógico do projeto educativo Nova Rotas? Que práticas são desenvolvidas, quer a nível da supervisão pedagógica, quer a nível das metodologias de ensino e de aprendizagem?

Para dar resposta ao problema da investigação, para além do objetivo principal já anteriormente referido, definimos ainda os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o modelo de gestão interna do projeto Novas Rotas;
- Identificar e caraterizar as práticas de supervisão pedagógica realizadas no projeto Novas Rotas;
- Identificar fatores inerentes à supervisão pedagógica que se relacionem com a implementação de processos de aprendizagem ativa;
- Revelar aspetos da supervisão pedagógica colaborativa e da autossupervisão que contribuam para a implementação de projetos de inovação pedagógica.

O desenho metodológico adotado foi baseado no estudo de caso, para se conhecer este fenómeno social e educativo de uma forma integrada e em profundidade, assumindo a sua complexidade e tendo presente as particularidades que lhe conferem a condição de “caso”. Assim, não se pretende generalizar os resultados ou conclusões obtidas, mas sim

compreender esta realidade em particular. A investigação seguiu uma abordagem de natureza qualitativa, assente na conceção de uma realidade múltipla, dinâmica, intrinsecamente subjetiva e holística.

Esta metodologia exigiu a aplicação de diversos instrumentos de recolha de dados, procurando aferir da coerência entre as fontes de informação. Assim, foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas e foram analisados documentos. As entrevistas foram sujeitas a técnica de análise de conteúdo para, através da codificação dos dados, extrair o sentido do discurso livre dos entrevistados, à primeira vista desordenado. Foram entrevistados os principais atores deste projeto – os alunos, os encarregados de educação e os docentes. Com esta metodologia, procurou-se expor o contributo da supervisão pedagógica para a inovação em educação no contexto do fenómeno social estudado.

Este estudo está dividido em duas partes, sendo que na primeira procurou-se reunir a teoria que enquadra e procura compreender a realidade socioeducativa sobre a qual incidiu a investigação. O enquadramento teórico foi dividido em dois capítulos, cada um destes abordando um dos dois conceitos centrais da investigação. No primeiro capítulo, foram expostas as conceções teóricas em torno da supervisão pedagógica, o que exigiu abordar conceitos conexos, dos quais se destacam a colaboração, a reflexividade sobre as práticas pedagógicas e a gestão institucional da vida escolar. No segundo capítulo, abordaram-se modelos e metodologias de ensino, incidindo sobre o desenvolvimento curricular, o paradigma comunicacional da aprendizagem e sobre o papel desempenhado pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação na realidade educativa atual.

Por sua vez, na segunda parte deste trabalho, encontra-se o estudo empírico realizado, dividido em dois capítulos, sendo que no primeiro se descreve a metodologia adotada. Neste capítulo, procura fundamentar-se a problemática da investigação, descrevem-se os instrumentos de recolha de dados e abordam-se os métodos para tratamento dos dados. Finalmente, no quarto capítulo apresenta-se a análise e a discussão dos dados recolhidos. O trabalho termina com as principais conclusões decorrentes da análise dos dados realizada.

# PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## CAPÍTULO I – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

No presente capítulo, abordam-se os atuais significados atribuídos à supervisão pedagógica e as conclusões que decorrem das investigações sobre este campo, em particular sobre os respetivos objetivos e as consequências da materialização de processos supervisivos em educação. Procura-se expor as reflexões sobre o seu potencial transformador da realidade educativa, enquadrando-a em simultâneo na legislação produzida no plano nacional e nos fatores contraditórios que decorrem da realidade vivida nas escolas.

Pelo âmbito do trabalho, foi necessário destacar a perspetiva de desenvolvimento profissional que decorre da supervisão pedagógica colaborativa, nomeadamente no plano da constituição de professores reflexivos, sem, contudo, ignorar a vertente sumativa, predominantemente concretizada numa perspetiva de regulação e de controlo das práticas educativas dos docentes. Abordaram-se, ainda, diversos métodos de supervisão pedagógica, enquanto propostas concretas aplicáveis no processo educativo, que permitem produzir um questionamento transformador a partir da identificação de problemas reais. Finalmente, no último tópico apresentam-se algumas das especificidades vividas na região autónoma dos Açores, região onde se desenvolve o projeto *Novas Rotas*.

### 1 – Supervisão pedagógica

O registo de práticas supervisivas tem já mais de um século, incidindo sobre áreas de atividade muito diferenciadas, tendo como denominador comum a análise da ação humana (Gaspar et al., 2019). Alarcão e Canha (2013) referem que há o registo, no século XVII, do conceito de *supervision*, a partir do qual terá derivado a atual noção de supervisão, bem como registos da utilização deste último termo no período medieval, enquanto atuação para aferir da fidelidade na cópia de textos. De acordo com estes autores, a disseminação da supervisão por vários campos de atividade humana exige a identificação do domínio da ação supervisiva, em consequência da possível perda da identidade do conceito.

Verifica-se, de acordo com Gaspar e colaboradores, que a supervisão está associada à “melhoria da qualidade dos serviços, produtos e instituições, estendendo a sua área de intervenção ao desenvolvimento da organização e do coletivo dos seus agentes.” (2019, p. 26). Essa intenção tem conduzido ao seu alargamento a diferentes áreas de atividade, de onde decorre a necessidade de alargar a investigação que radica em seu torno.

O Dicionário Houaiss de Sinónimos e Antónimos indica os conceitos de “controlar, fiscalizar, inspeccionar, supervisionar, verificar, vigiar” (Houaiss et al., 2007, p. 580) como sinónimos de supervisionar e, como antónimos, “abandonar, descuidar” (p. 580), ao passo que na definição proposta pela Academia das Ciências de Lisboa se assume corresponder à “Revisão de um trabalho realizado ou acompanhamento de uma obra em fase de elaboração, exercido por um supervisor, por uma pessoa de categoria superior ou mais experiente do que o examinando.” (2001, p. 3485). Este enquadramento sugere que os processos supervisivos têm, na sua origem, um elevado grau de objetividade e controlo da qualidade de processos e produtos. Esta abordagem será, talvez, resultado do contexto histórico em que surgiu o conceito em causa, cujas identidade sociocultural e realidade política, económica e científica são substancialmente distintas das atuais. Contudo, o facto de na memória histórica coletiva poder persistir ainda este conceito, vincadamente associado a uma imposição e seleção, mais do que a uma perspetiva de desenvolvimento humano, não deixará de ser potencialmente relevante. De facto, é de notar a existência, em simultâneo, de aspetos em comum e dissonantes para com a explicitação de que a supervisão

tem por objeto o trabalho a realizar por outra pessoa, entidade ou organização. Insere-se, portanto em respeito pela sua etimologia, numa estrutura vertical e o seu desempenho terá de ser marcado pelo exercício em autonomia, embora envolva processos colaborativos. Tem uma base epistemológica, sustentada na orientação de práticas profissionais o que pressupõe observação, exige acompanhamento, podendo mesmo enquadrar a avaliação. (Gaspar et al., 2019, p. 21)

Nesta abordagem, observam-se, como vetores, a assunção simultânea de autonomia e colaboração, bem como a orientação, o que implica a melhoria do desempenho, mais associada ao plano formativo do que à intencionalidade de vigiar ou fiscalizar, anteriormente referenciada. Em paralelo, os mesmos autores reconhecem outras perspetivas, que implicam a desvalorização parcial ou total de uma relação hierárquica, nomeadamente a “intervisão que mais não é do que a realização de um trabalho entre pares (na relação hétero) que contemple a observação, o acompanhamento e mesmo a avaliação,

podendo-se assumir como uma supervisão colaborativa.” (2019, p. 21) e a “observação sobre o próprio (de si sobre si) o que alastra à reflexão sobre as suas práticas profissionais, ou seja, à reflexão sobre a ação, resultando na perspectiva da autovisão” (2019, p. 21). Estes aspetos, que revelam diversos fatores contraditórios, ilustram o crescente grau de complexidade que foi adquirindo a supervisão, o qual estará associado, simultaneamente, à sua disseminação por diversas áreas profissionais<sup>1</sup> e à ausência de unanimidade, por parte dos supervisionados, no reconhecimento dos benefícios potenciais em determinadas profissões estratégicas para o desenvolvimento humano (Gaspar et al., 2019). De facto, estes autores reconhecem que

Clama-se pelo exercício da supervisão no desempenho de qualquer profissão e, em simultâneo, desgasta-se o seu significado pelo sentido invertido, e até perverso, que se lhe atribui. Esta tensão entre o desejo de supervisão e o receio em relação a essa prática radica numa outra tensão – aquela que existe entre supervisão como processo promotor de crescimento e melhoria, ou como processo de controlo. (Gaspar et al., 2019, p. 19)

Não obstante essa dúvida e, até, desconfiança, sempre presentes, os processos investigativos e as práticas desenvolvidas no campo têm demonstrado existir uma relação entre a supervisão e o desenvolvimento profissional e, por essa via, o desenvolvimento pessoal (Alarcão, 1996; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2003; Gaspar et al., 2019). Nesse devir, assume-se que

o questionamento é um meio para ajudar a criar a cultura de aprendizagem e que projeta desenvolvimento.

Consideramos que a supervisão é, de facto, uma visão sobre algo que pressupõe estratégia clara traduzida num processo com base em conhecimento (ou formação) especializado e uso de meios adequados ao contexto, sustentados na observação, orientação e acompanhamento visando o desenvolvimento da prática profissional plasmada na qualidade. Aceitamo-la como um indicador de excelência em qualquer sociedade. (Gaspar et al., 2019, p. 25)

Tendo a supervisão sido “generalizada em várias e diferentes áreas, foi bem acolhida e fortemente operacionalizada na área clínica a partir da qual tem, lenta e paulatinamente, entrado na área da pedagogia” (Gaspar et al., 2019, p. 26). Estes autores consideram que “pode ser exercida sob quatro vertentes – clínica, desenvolvimento pessoal e cooperativo, desenvolvimento direcionado e monitorização administrativa. Em todos estes campos, o supervisor pretende o desenvolvimento, o melhoramento ou aperfeiçoamento da pessoa como o objeto supervisionado no desempenho profissional” (2019, p. 27). A amplitude de

<sup>1</sup> Registe-se, contudo, o surgimento de práticas de supervisão com significativo grau de informalidade ou, até, dissociadas de atividades profissionais, nomeadamente a supervisão parental. A este propósito, é de assinalar a crescente oferta de formação no campo da parentalidade consciente.

fundamentos conduz a que não se verifique, em torno do conceito de supervisão, “consenso semântico em muitas comunidades científicas. É um conceito polissêmico, sobretudo, pela diversidade das linhas de abordagem e pela dificuldade na estabilização do seu foco de análise.” (Gaspar et al., 2019, p. 27).

O conceito de supervisão pedagógica adquire especificidades que podem ser sintetizadas na ideia de que esse “adjectivo se reporta, simultaneamente, ao objecto da supervisão – a pedagogia – e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11), de onde decorrerá uma forte ligação à formação de docentes, na qual sobressai, frequentemente, a formação inicial. Progressivamente, a perspectiva unilateral inspetiva foi sendo substituída por uma lógica multilateral, que assume a integração complementar de uma diversidade de ações (Gaspar et al., 2019). Assim, verifica-se uma intencionalidade positiva, criativa e construtiva, na qual se assume ser benéfica a diversidade de opiniões e de práticas, que potencia e estimula a participação, destinando-se à melhoria sistemática de práticas pedagógicas e, através dessas, das aprendizagens.

Essa evolução, que se move no sentido de construir práticas eminentemente formativas e colaborativas, não tem resultado na diminuição da resistência em aceitar a participação em processos de supervisão pedagógica. Tal poderá decorrer de três fatores: “(1) associação a funções de controlo; (2) associação a uma alegada presunção de défice de saber profissional ou inexperiência do professor supervisionado; e (3) desconforto com a implicação da supervisão com práticas de observação de aulas” (Roldão, 2012, p. 13). Segundo esta autora, as práticas supervisivas, no panorama português, em resultado de “determinação normativa, limitam-se assim quase inteiramente às situações de estágio ou prática pedagógica/prática profissional, integradas nos cursos de formação inicial de professores” (2012, p. 14), da qual decorre “a consolidação das representações da supervisão como apoio ao professor cujo saber ainda é limitado, aparentemente dispensando-a para o profissional em plena autonomia.” (2012, p. 14).

Perante este contexto, emerge, no terreno das escolas, a conceção da contradição entre supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional contínuo, assumindo-se como estanques as práticas concretizadas no plano da formação inicial (tanto a pedagógico-didática, como a científica). Nesta perspectiva, as práticas supervisivas devem ocorrer apenas na fase inicial da carreira, finda a qual o saber profissional se deve alimentar da

prática, dissociada da teoria (Roldão, 2012). Assim, o professor, após o “estágio prévio [...] desenvolveria o saber (1) por aplicação do saber “recebido” na formação inicial e (2) pela experiência subsequente, deixando de necessitar de inputs teóricos ou teorizadores.” (Roldão, 2012, p. 15), consideração da qual a autora se distancia, com sentido crítico.

A abordagem científica à supervisão pedagógica não foi acompanhada pelo plano legislativo, cuja transformação se verificou lenta, de alcance limitado e de concretização frequentemente contraditória com os objetivos enunciados, por valorizar, no discurso, a dimensão colaborativa e formativa, ao mesmo tempo que instituiu a avaliação, o controlo, a padronização e a regulamentação (Roldão, 2012), consubstanciados em instrumentos como os *rankings* de escolas ou a avaliação para progressão na carreira, afastando as abordagens formativas. É a este propósito que a autora considera que se tem

tratado esta díade de forma pendular – ora privilegiando a competição, ora priorizando o desenvolvimento pessoal e social dos aprendentes. A realidade atual das crises políticas e sociais que atravessamos parece indicar que há poucos ganhos em tratar esta díade de forma mutuamente excludente. Falta porventura repensar os modos de síntese entre estes dois objetivos da educação escolar nas sociedades pós-industriais que são as nossas. (2012, p. 20)

As conclusões resultantes da investigação científica têm sublinhado o carácter humanista e formativo da supervisão pedagógica, não sendo recusada a necessidade de avaliação que, contudo, se assume dever resultar do desenvolvimento da autonomia profissional e pessoal do docente, num quadro de reflexão dirigido à sua emancipação (Roldão, 2012). Assim, a avaliação do desempenho docente (ADD) deve ocorrer concomitantemente com a promoção da melhoria do mesmo, perspetivando a valorização das boas práticas, e não a identificação da falha e do erro (Batista, 2011).

Contudo, a compatibilização das duas vertentes parece complexa, em face do conflito latente entre as funções formativa e sumativa da atividade supervisiva (Vieira & Moreira, 2011). Abordando a resolução desse problema a partir do modelo legalmente definido para o processo avaliativo, estas autoras consideram que o mesmo

incorpora finalidades incompatíveis num mesmo processo, assentes em perspectivas epistemológicas e ontológicas distintas: a primeira finalidade assenta numa concepção de avaliação como actividade situada de construção de conhecimento educacional (perspectiva subjectivista), enquanto a segunda concebe a avaliação como classificação e medição de desempenhos (perspectiva objectivista) (Vieira & Moreira, 2011, p. 20).

Em conclusão, as autoras consideram ser necessário, perante objetivos que se revelem de difícil compatibilização, determinar atos e processos distintos, para que seja possível cumprir os objetivos estabelecidos.

Abordando a componente desenvolvimentalista da supervisão, Alarcão e Tavares, atribuem-lhe “uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois” (2003, p. 45). De acordo com estes autores, exige-se, em coerência e com sentido estratégico, a compreensão integral da atividade supervisionada, para, reflexivamente, perspetivar o desenvolvimento profissional. Daí decorre, simultaneamente, uma visão de *cima* – como indicia a raiz etimológica de supervisão –, uma visão por *dentro* e o desenvolvimento de todos os envolvidos – supervisor, professor e aluno, o que pode ser aferido pela concretização simultânea de melhores práticas pedagógicas e melhores aprendizagens (Alarcão & Tavares, 2003). Gaspar e colaboradores expõem uma abordagem coerente com a anterior, ao associarem “a supervisão [a] uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade” (2019, p. 28).

Nesta perspetiva, observa-se a valorização da ética, enquanto “reflexão sobre os fundamentos e os fins da acção, tendo por base a utopia do humano consensualizada em cada tempo histórico.” (Batista, 2011, p. 8). A partir desse pressuposto, materializa-se uma associação intrínseca entre ética e educação, porquanto “Funcionando como antropologia prática, a educação constitui um lugar humano privilegiado para o desenvolvimento de novas e melhores formas de ser e conviver, instituindo-se como actividade intrinsecamente ética” (Batista, 2011, p. 11), dinâmica à qual se pode associar, dialeticamente, a supervisão pedagógica, como refere Roldão:

Concebida como um dispositivo de enriquecimento, a supervisão pode constituir-se como um elemento poderoso de melhoria, nas mãos dos professores. Para isso importa mobilizar e construir conhecimento, nos contextos de trabalho, tornando as escolas lugares onde se desenvolvem os profissionais de ensino e se produz e regula o seu conhecimento. (2014, p. 46)

Será com base nestes fundamentos e objetivos que a supervisão pedagógica adquire significado e importância, operacionalizada, de acordo com Gaspar et al. (2019), em torno de quatro eixos, que devem estar interligados: orientação, acompanhamento, liderança e

avaliação. Não obstante o potencial transformador da supervisão pedagógica ter vindo a adquirir crescente unanimidade, é de ter presente a cautela, de profundas implicações éticas, exposta por Vieira e Moreira:

A supervisão pode ser exercida no sentido de manter o *status quo*, reforçar injustiças e impedir a mudança, ou ter uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social. Em nosso entender, só neste caso ela será capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar. (2011, p. 12)

## **2 – Supervisão pedagógica formativa**

A UNESCO reconheceu a necessidade do desenvolvimento ao longo da vida profissional dos docentes, “que começa com a formação inicial de professores e experiências de campo supervisionadas, seguidas de iniciação, orientação e desenvolvimento profissional em serviço regularmente.” (2022, p. 85). Este objetivo tem sido crescentemente associado à supervisão pedagógica, focada na aprendizagem dos docentes, enquanto profissionais cuja função é contribuir para a produção de aprendizagens, num processo que, idealmente, deve ser permanente (Alarcão & Tavares, 2003; Machado & Mesquita, 2018; Prates et al., 2010; Roldão, 2014). No seu objeto, adquire “centralidade o desempenho profissional e o conhecimento profissional que se requer para fundamentar esse desempenho.” (Roldão, 2014, p. 39). Esta autora recusa a dualidade entre o conhecimento teórico em oposição ao conhecimento prático e entre o conhecimento experiencial ou o conhecimento científico, considerando tratar-se de “representações simplistas [...] por via de regra pré-profissionais, agarradas ainda ao senso comum que obstaculiza um olhar mais científico sobre o ato de ensinar que permita a sua melhoria sustentada” (2014, p. 39).

Prates e colaboradores (2010) chamam a atenção que se verifica, com frequência, a tendência para que esta perspetiva se mantenha durante toda a vida profissional – e não apenas nos pré-profissionais –, tendo inclusive expressão na cultura das escolas. Alarcão (2014) partilha esta reflexão, adicionando, como elementos inerentes à classe docente, “o individualismo e a resistência à exposição” (p. 26) e como elementos que lhe são exteriores “a desmotivação e as pressões técnico-burocráticas que hoje pesam sobre os ombros dos professores e lhes roubam o tempo e a disposição para agirem e refletirem em conjunto.” (p. 26). Ainda sobre as conceções de desenvolvimento observadas nas escolas, salienta-se um caso extremo, exposto pela equipa do Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar

(ProSucesso), que refere haver alguns docentes de escolas dos Açores que “não consideram fazer parte da sua obrigação profissional trabalhar de forma colaborativa com os colegas ou proceder a uma gestão do currículo que tenha em conta as características e as necessidades dos alunos” (2017, p. 35).

Opondo-se a este *modus operandi e modus vivendi*, Prates e colaboradores afirmam que “Trabalhar em conjunto não se limita a ser uma forma de construir relações e decisões colectivas; é uma fonte de aprendizagem importante para a renovação organizacional. A aprendizagem individual transforma-se em aprendizagem partilhada e profissional” (2010, p. 35), defendendo, assim, a necessidade de promover processos coletivos de desenvolvimento, destinados à construção de melhores práticas educativas. É nesse quadro que as autoras atribuem à supervisão pedagógica de carácter simultaneamente formativo e colaborativo um potencial transformador da realidade das escolas, quando assente no diálogo participado e democrático, promovendo o sentido crítico e a construção de expressão e pensamento críticos. Será útil ter presente a definição de colaboração proposta por Alarcão e Canha, como referindo-se a “pessoas que se aproximam entre si e que reúnem esforços, desenvolvendo uma ação convergente que serve uma mesma finalidade” (2013, p. 43), conceção que assume várias características em comum com o conceito de supervisão pedagógica, na configuração que lhe foi atribuída anteriormente.

A dimensão coletiva da colaboração conduz, com frequência, à dúvida sobre a possível anulação do indivíduo (Alarcão & Canha, 2013), defendendo os autores que

a colaboração não anula a pessoa ou, pelo menos, não o deve fazer e não o fará se estivermos em presença de verdadeira colaboração; antes, pelo contrário, deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros [...].

A supervisão pode ajudar a criar estes contextos desde que [...] se enquadre no tipo de supervisão formativa/estimulante [...]. (p. 81)

Alarcão e Tavares (2003) abordam um conjunto de dez cenários supervisivos – imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico, dialógico e propõem um outro cenário, ao qual não atribuem designação. A estas práticas “subjazem diferentes concepções relativas a uma série de questões de formação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 15). Ao contrário do que seria de prever numa primeira reflexão, das diferentes concepções e da complexidade inerente às práticas supervisivas, não resultará a exclusão mútua dos cenários propostos. Muito pelo

contrário, é reconhecida a sua coexistência, o que será o resultado destes “cenários [terem] uma existência mais real na cabeça das pessoas, sobretudo dos teorizadores ou investigadores, do que na realidade propriamente dita” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 41).

A contextualização proposta para estes cenários decorrerá da prática de estágios pedagógicos, associada à formação inicial de docentes, o que será, possivelmente, explicado pelo facto de terem decorrido trinta e cinco anos desde o momento em que este texto foi, originalmente, elaborado. No entanto, observando-os à luz da presente realidade e da reflexão anterior, nada obsta a que os mesmos se adequem a cenários de supervisão pedagógica posteriores à formação inicial, durante toda a carreira dos docentes supervisionados.

Roldão aborda a situação em que o docente reflete isoladamente, que se revela ser, em muitos aspetos, oposta à gerada pela relação colaborativa supervisor / supervisionado:

O próprio professor que frequentemente se autoexamina manifesta muitas vezes dificuldade em ser mais analítico e situar com algum critério as zonas a carecerem de melhoria ou as mais bem sucedidas, bem como na identificação e procura de conhecimento que as sustente.

Este conhecimento profissional do professor é assim muitas vezes assimilado a conhecimento “prático” o que está muito distante do tipo de saber que se requer de um profissional, mesmo se o seu desempenho se constitui como uma prática socialmente identificável, de natureza analítica, teorizante e questionadora, de que resultará desejavelmente uma melhor prática. (2014, p. 39-40)

Esta autora avança a concretização de processos supervisivos de matriz colaborativa como solução para quebrar as barreiras identificadas, nomeadamente a melhor integração teórica na atividade docente, procurando na teoria as respostas aos problemas identificados na prática, associando-as assim ao contexto de ensino, com vista a desenvolver melhores práticas pedagógicas. Na sua proposta, considera que a supervisão deve “ser incorporada de forma participada nos dispositivos regulares do quotidiano de trabalho [de forma] estrategicamente concebida, gradualmente implantada, e seguramente iniciada numa base de voluntariado e não de normatividade” (2014, p. 44), assumindo como condição essencial que os espaços institucionais em que tais práticas decorram sejam ajustados às necessidades sentidas no terreno.

Numa reflexão sobre a dimensão ética do desempenho docente e dos processos avaliativos, Batista alerta que

É mais fácil proceder à articulação do mal e à detecção da falta do que chegar a acordo sobre os bens mobilizadores da acção. Contudo, essa procura do bem ou dos bens mobilizadores da acção é o que, na verdade, define a ética enquanto aspiração universal a fazer bem e cada vez melhor. (2011, p. 10)

Nesta ótica, tanto supervisor como supervisionado ascendem a estádios mais elevados de desempenho, pela concretização de uma visão simultaneamente questionadora e crítica, condição essencial para se poder definir a que corresponde esse mesmo bem, referido por Batista (2011). Esta caracterização parece ser coerente com os fundamentos da supervisão pedagógica formativa, em particular na sua dimensão colaborativa, que “pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação. Mas também o supervisor ou orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 45). De acordo com estes autores, verifica-se um amplo paralelismo entre as estruturas que subjazem aos atos de supervisionar, ensinar ou aprender e qualquer outro processo de ensino / aprendizagem que implique o desenvolvimento de todos os envolvidos, podendo “falar apenas de acentuações diferentes segundo o nível a que o processo se verifica” (2003, p. 47), consoante se trata do supervisor, do supervisionado ou do aluno.

Machado e Mesquita partilham esta visão de desenvolvimento simultâneo do supervisionado e do supervisor, defendendo processos de supervisão interpares, nos quais “não há lugar para ‘orientadores’ que dizem ao ‘observado’ o que deve fazer e o modo como quer que tal seja feito, nem dá prazos, impõe condições ou exige seja lá o que for” (2018, p. 77). Neste processo, por definição colaborativo e formativo,

A interação que os professores desenvolvem no âmbito de um processo de supervisão colaborativa traz para o interior do coletivo o que se passa em sala de aula. E se o objetivo último é melhorar as aprendizagens dos alunos, o primeiro é ajudar o próprio professor a conhecer-se e a desenvolver-se como pessoa e como profissional. (2018, p. 78)

Alarcão (2014) procura atribuir maior densidade e especificidade ao conceito de colaboração, optando pelo conceito de interação colaborativa, para sublinhar o carácter de reciprocidade subjacente ao primeiro termo, considerando que fica assim clarificada essa condição essencial, de que se devem revestir tanto os processos colaborativos, como também os “de desenvolvimento profissional e de supervisão, em que o diálogo profissional é fundamental” (p. 22). Na definição das características da interação colaborativa, refere as seguintes: ser grupal, intencional e de desenvolvimento de um projeto, implicar o compromisso de todos, distribuição organizada das tarefas a

desempenhar, responsabilização de todos, respeito pela diversidade individual, atitude simultaneamente crítica e co-constitutiva, aceitação de críticas e sugestões e haver a valorização do desenvolvimento pessoal e profissional.

Esta última característica será essencial, porquanto “a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (Marcelo, 2009, p. 19), fim último do processo de ensino-aprendizagem. Partilhando também da consideração de que se trata de um processo simultaneamente individual e coletivo, este autor defende que deve decorrer ao longo de toda a vida profissional, centrado no local de trabalho e concretizado de forma consciente e projetada. Assim, o desenvolvimento profissional exige a reflexão dos docentes, no qual participam, dialeticamente, a identidade profissional, o compromisso pessoal, o conhecimento científico e pedagógico-didático e as experiências vivenciadas, compreendidas a partir de um corpo de crenças e valores. Por outro lado, a eficácia do trabalho dos docentes depende, também, da sua atitude e da sua capacidade para se sustentarem como modelo:

Os professores que não são leitores entusiastas não podem promover a leitura entre os estudantes. Da mesma forma, é impossível ensinar ciência de forma eficaz sem curiosidade e interesse pela ciência. Os estudantes aprendem tanto com o exemplo vivido dos professores quanto com suas palavras. (UNESCO, 2022, p. 82)

Na concretização do desenvolvimento profissional, Alarcão (2014) atribui à supervisão colaborativa uma função determinante. A autora classifica a autossupervisão como “o coração do desenvolvimento profissional, o seu motor” (2014, p. 29), o que será coerente com a necessidade do compromisso individual em qualquer processo transformativo, caracterizando-a como a “responsabilidade de cada um para se perguntar qual a sua função educativa, como está a desempenhá-la, que dificuldades e possibilidades encontra no exercício da sua ação, como pode ultrapassá-las ou rentabilizá-las” (2014, p. 29). No plano coletivo, valoriza a heterosupervisão, na qual decorre a supervisão interpares ou colaborativa, de caráter horizontal<sup>2</sup>. Esta perspetiva é enquadrada numa proposta de supervisão ecodesenvolvimentista, que adquire “uma dinâmica ecológica, colaborativa, desenvolvimentista e transformadora” (Alarcão, 2014, p. 32).

---

<sup>2</sup> A autora aborda também a heterosupervisão hierarquizada, nomeadamente no plano dos estágios pedagógicos. Considera ser possível haver colaboração numa relação hierárquica, interpretando a conceção oposta como resultando da observação de conceções antidemocráticas na materialização da hierarquia, das quais resultará a incompatibilidade potencial entre colaboração e hierarquia.

Alarcão e Canha definiram esta proposta como a “ação de acompanhamento e monitorização das atividades [...] contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora [e] formativa” (2013, p. 83), direcionada para a transformação, assumindo a reflexão, a autonomia, a abertura e a corresponsabilização como ferramentas para o desenvolvimento, enquadradas por interações, em dinâmicas de realização. Os autores destacam “a sua dimensão altamente contextualizada face ao reconhecimento da complexidade das situações” (2013, p. 83), da qual decorre a “sua dimensão ecológica, intersistémica [...] interativa, potenciadora de integração de princípios colaborativos e na relação que estabelece com as dimensões reflexivo-ativa e crítico-transformadora” (2013, p. 83).

Sendo concretizada nas escolas, não seria possível ignorar a potencial pertinência da dimensão institucional da supervisão, sendo particularmente relevante refletir sobre a sua concretização de forma simultaneamente formativa e colaborativa. De acordo com Alarcão, uma escola reflexiva questiona-se “sobre a sua atividade, confronta-a com a sua missão e o seu projeto, monitoriza-a e avalia-a com a intencionalidade de a melhorar, se necessário; cria dinâmicas interativas de coresponsabilização, desenvolve-se como instituição” (2014, p. 32), práticas às quais a autora associa “uma cultura supervisiva de tipo colaborativo e ecodesenvolvimentista.” (2014, p. 32)

É, sobretudo, no enquadramento global de uma perspetiva desenvolvimentista que faz sentido associar a dimensão formativa às práticas de supervisão pedagógica, em particular quando esta é concretizada colaborativamente, em consequência de se

equacionar supervisão e colaboração como conceitos que se tocam e se conjugam na intenção de promover o desenvolvimento e a qualidade.

Tal convivência em torno de uma finalidade comum torna-se bem clara quando, numa visão integrada, preconizamos desenvolvimento profissional como fator de desenvolvimento institucional e organizacional, e quando a essa visão associamos as ideias de gestão da organização como projeto e de supervisão como ação colaborativa de acompanhamento das dinâmicas, também de colaboração, que caracterizam a vivência em projeto. (Alarcão & Canha, 2013, p. 59)

### **3 – Dimensão sumativa da supervisão pedagógica**

O modelo avaliativo instituído no sistema educativo nacional “inclui uma vertente de carácter sumativo a par de uma vertente de carácter formativo, visando a melhoria e o desenvolvimento profissional segundo o perfil de desempenho profissional exigido para o

desempenho de funções docentes” (Silva et al., 2014, p. 50). De acordo com estas autoras, as investigações sobre a matéria têm revelado a necessidade de procurar um equilíbrio entre ambas as dimensões, o que adquire contornos substancialmente complexos, dadas as diferenças substanciais que fundam ambas as vertentes. De facto, enquanto o carácter sumativo incide sobre a responsabilização do docente perante o seu desempenho profissional, a dimensão formativa assume carácter reflexivo e de aprendizagem, podendo ser desenvolvida num quadro de trabalho colaborativo.

É de assinalar o desenvolvimento de esforços, em diversos países dos continentes Europeu e Americano, para a concretização de modelos avaliativos que assumam a complementaridade das duas vertentes, e não a sua exclusão mútua (Silva et al., 2014), o que parece ser o caso dos sistemas avaliativos portugueses. Abordando o exposto nos diplomas que regulam a ADD nas escolas tuteladas pelo Governo da República e pelo governo da Região Autónoma dos Açores (RAA), respetivamente o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, e o Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2016/A, de 28 de julho, verifica-se que ambos assumem, como objetivos, a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, através do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, ao mesmo tempo que determinam os critérios da avaliação final global, traduzida numa menção final, de expressão qualitativa na RAA e quantitativa e qualitativa no território continental.

Apesar deste enquadramento, Silva e colaboradores (2014) referem que a investigação produzida revela a sobreposição da componente sumativa, em detrimento da componente formativa, bem como a sobreposição do processo classificativo ao supervisivo, de onde decorre a legitimidade da sua dúvida sobre a possibilidade de conciliar a supervisão e a ADD.

A esta tendência, aparentemente resultante de fatores de ordem institucional, acrescem, segundo Roldão, “os efeitos nocivos da associação supervisão-avaliação em termos de predomínio do controlo na representação instalada na cultura docente, em detrimento da dimensão formativa na função supervisiva” (Roldão, 2012, p. 15). A este propósito, é de mencionar que, em Portugal, a prática corrente de observação de aulas se limitava aos estágios pedagógicos e que os professores apenas

voltavam a abrir as portas das suas aulas a observadores externos [...] no âmbito de processos inspectivos desencadeados pelo Ministério da Educação. Nestas últimas, a

observação de aulas tinha uma função fortemente sumativa e um alcance limitado em termos de apoio ao desenvolvimento profissional (Reis, 2011, p. 11)

No contexto desta colisão parcial entre os polos supervisão formativa / supervisão sumativa, na qual parece observar-se a redução da eficácia da dimensão formativa, emergem diversas dificuldades objetivas, na procura por um equilíbrio, possivelmente instável, que evite esses efeitos. Trindade sugere a necessidade de ultrapassar este confronto, assumindo que “O carácter formativo, predominante neste processo de avaliação, não invalida a necessidade de, no final do período de formação, ter lugar a avaliação sumativa.” (2007, p. 154). As propostas de avaliação sumativa avançadas por este autor revelam a intenção de determinar uma ADD globalizante, a partir de descritores do desempenho do docente que possibilitem a análise do mesmo a partir de critérios objetivos e padronizados, apoiada em instrumentos de observação e registo, associando-se esses descritores às competências profissionais estabelecidas como desejáveis pela tutela. Contudo, segundo o autor, é de salientar que a padronização desses critérios não implica a sua aplicação de forma desenquadrada do contexto em que decorre o processo avaliativo. Na concretização dos modelos avaliativos, tende a ficar “remetida para a avaliação sumativa a função de produção de balanços globais sobre produtos finalizados” (Sousa et al., 2011, p. 18). Estes autores chamam a atenção para a unanimidade em torno da perspectiva de que as duas vertentes devem ser bem diferenciadas, sendo que os atos desenvolvidos na avaliação formativa não devem ser utilizados na dimensão sumativa. A realidade observada nas escolas é, contudo, outra, por se observarem práticas que se encaminham nesse sentido, para com as quais os autores manifestam a sua discordância, por considerarem “que este tipo de orientação em nada contribui para a promoção de uma avaliação formativa de qualidade. Pelo contrário, sugere a subordinação desta última à avaliação sumativa e alarga desnecessariamente o espaço de indistinção entre uma e outra.” (Sousa et al., 2011, p. 19). A explicação apresentada para esta

contaminação de alegadas práticas de avaliação formativa por parte de lógicas de ação próprias da avaliação sumativa poderá estar uma insuficiente consciencialização dos espaços de exclusividade quer da primeira quer da última. Por razões históricas, incluindo o facto de a conceitualização da avaliação formativa ser muito recente, muitos atores no sistema têm dificuldade em dissociar o termo “avaliação” (mesmo que formativa) de uma série de práticas tradicionalmente associadas à avaliação sumativa: prestação de provas, prestação de contas, classificação, certificação, seriação, seleção. (Sousa et al., 2011, p. 20)

Para além do conflito gerado na operacionalização das duas vertentes, que resulta de as práticas instaladas não promoverem a sua distinção, acresce aquele verificado por Silva et al., que decorre da “exigência de uma classificação final [gerar] situações de mal-estar (evidentes na ausência de discussão sobre os resultados finais, quando existiu discussão nas diversas etapas anteriores), tornando patente a dificuldade de conciliação entre as finalidades formativa e sumativa” (2014, p. 62). Estas autoras associam esta dificuldade ao carácter seletivo da avaliação sumativa, nomeadamente com as consequências no plano da progressão na estrutura da carreira docente, sobressaindo o constrangimento administrativo das quotas na avaliação. Para além destes fundamentos, verifica-se ainda que

tanto os professores avaliadores como os professores avaliados discordam do modelo de avaliação, que consideram inexequível, complexo, excessivamente burocrático e pouco credível. Os docentes consideram que o processo e os resultados da avaliação realizada são pouco fiáveis, devido a vários fatores: incoerências do processo, relações interpessoais, distorção da realidade nas aulas assistidas, restrições administrativas relativamente às quotas e ausência de equidade nos procedimentos. (Silva et al., 2014, p. 56-57)

A hierarquização resultante da distinção avaliado / avaliador tem como consequência constrangimentos negativos na relação entre docentes da mesma escola, cuja cultura e práticas são mais caracterizadas pela predominância de relações horizontais (Silva et al., 2014). A este propósito, verifica-se que

Os avaliadores mostram-se maioritariamente descontentes com a imposição e obrigatoriedade do cargo de avaliador, salientando o desconhecimento sobre os critérios de nomeação para o cargo e a falta ou a insuficiência de informação relativa ao processo a desenvolver no âmbito da ADD (Silva et al., 2014, p. 57).

Trindade (2007) defende a necessidade de formação específica para a ADD e da concretização desta por pessoal altamente qualificado, posicionamento partilhado por Silva e colaboradoras (2014), sendo que estas autoras acrescentam a necessidade de formação específica em supervisão pedagógica. A análise exposta por Batista parece ir no mesmo sentido, já que

Por maior que seja o empenhamento e o rigor colocados no esforço de articulação racional, a avaliação do desempenho docente representa sempre um momento delicado de tomada de posição.

Acentuar o carácter decisional e deliberativo dos processos de avaliação de desempenho significa reconhecer que não estamos perante práticas administrativas, assentes na mera aplicação de regras ou de soluções já preparadas. Não se trata aqui, com efeito, de qualificar o “bom” ou “mau” desempenho num quadro de definição definitiva dos termos, mas sim de analisar realidades complexas, emitindo pareceres e orientações em contextos de inevitável incerteza e ambivalência. (2011, p. 42)

O cenário globalmente exposto sugere a possibilidade de haver vantagem de, em função dos contextos em que decorrerem os processos formativos e sumativos, se aferirem os benefícios em atribuir a dinamização de ambas as vertentes a elementos diferentes, pelo menos no que concerne aos momentos e procedimentos mais sensíveis e delicados.

A componente sumativa da supervisão, associada à ADD, implica, assim, profundas questões éticas, já que

estamos perante uma prática social que tende a reflectir as tensões e os conflitos de natureza ideológica e axiológica que atravessam a sociedade em geral e as comunidades educativas em particular. No próprio seio da cultura profissional docente convivem múltiplas concepções pedagógicas e múltiplas convicções sobre o que se entende por “bom professor”. Da mesma forma que não existem escolas neutras, aulas neutras ou professores neutros, também não existem modelos de avaliação de desempenho neutros. (Batista, 2011, p. 30).

Esta autora considera que destes vetores, de sentido frequentemente contraditório e, mesmo, oposto, emergem dilemas, do foro pessoal e profissional, que decorrem da sua materialização em situações concretas, das quais resultarão decisões e consequências também concretas, reconhecendo “que a responsabilidade de avaliação de desempenho é muitas vezes descrita pelos actores, em particular pelos docentes, como uma das experiências mais difíceis e dolorosas da sua vida pessoal e profissional” (Batista, 2011, p. 42). Decorrendo da tomada de

posição sobre acções humanas que resistem aos modelos tradicionais de conceptualização e de produção de juízo, estes sentimentos de desconforto e ansiedade estão, pois, inevitavelmente presentes nos processos de decisão avaliativa. Se no plano teórico as dificuldades representam interpelações que podem e devem permanecer como tal, como vectores de um diálogo reflexivo em processo, no plano pragmático da decisão é preciso fazer escolhas, seleccionando obrigatoriamente entre as opções possíveis. (Batista, 2011, p. 42)

Decorrente dessa conjugação complexa de fatores contraditórios, verificada no terreno das escolas, Batista (2011) aborda um conjunto de questões, de forte pendor ético, que se colocam no processo avaliativo: É legítima a atribuição da responsabilidade de avaliação a um colega com quem se verifica um conflito profundo ou, pelo contrário, proximidade, amizade e afeto? Há legitimidade para não aceitar a atribuição da responsabilidade de avaliador de um determinado elemento? E, no sentido contrário, há legitimidade para que um avaliado não aceite a atribuição de determinado avaliador? Nesses cenários, que consequências daí decorrerão? Que possibilidades existem quando o avaliado não reconhece autoridade profissional ao avaliador? Como proceder quando o processo

avaliativo não decorre no desejável ambiente de parceria e cumplicidade? Havendo desacordo no processo avaliativo, qual a opinião que deve prevalecer?

É certo que cada uma destas questões merece uma resposta única no plano normativo e social, muito embora exijam uma reflexão profunda. No entanto, tal decorre no plano abstrato e, como já se referiu, a avaliação decorre no plano concreto, com um contexto e consequências práticas, que não devem ser ignorados. Assim, “O carácter dilemático e dilacerante destas interrogações advém justamente do facto de elas não terem uma única resposta possível e que possa ser considerada válida fora do contexto de ponderação” (Batista, 2011, p. 43).

Estes são problemas que revelam questões éticas complexas, nos quais observar a perspectiva humana, considerando os atores em presença, será essencial, sobretudo num contexto legislativo do qual decorre “a função seletiva da avaliação e com o seu efeito na progressão na carreira, salientando a condicionante das quotas” (Silva et al., 2014, p. 54). Contudo, é de notar a inexistência do critério das quotas no sistema educativo da RAA e, consequentemente, no Novas Rotas (NR), objeto do presente estudo.

#### **4 – A função da supervisão pedagógica na gestão escolar**

Poderá parecer desnecessário afirmar que

Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. [...] As pessoas são o sentido da sua existência. [...] As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. [...] As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia. (Alarcão, 2001, p. 20)

No entanto, atribuir centralidade à relação social com vista à construção de uma realidade melhor parece não ser uma prática generalizada, de acordo com Prates e colaboradores (2010), que referem a existência de diferentes culturas de escola e de docentes: o individualismo, marcado pelo isolamento e pelo trabalho solitário, do qual resulta um reduzido grau de entajuda e de partilha de conhecimentos entre docentes; a colaboração e colegialidade, marcada pela resolução conjunta de problemas, assente no apoio, na entajuda e na confiança mútuas, aceitando-se como naturais e salutaras a existência de conflitos e de críticas, dos quais decorrem processos de aprendizagem partilhados, assumindo-se coletivamente o insucesso e a incerteza, para, em conjunto, os ultrapassar; a colegialidade artificial, que resulta da sua imposição administrativa, sendo esta cultura de

escola marcada pela existência de algumas das características da colaboração, embora não se traduza num empenho voluntário dos docentes, implicando, assim, obrigações formais e burocráticas que conduzem ao trabalho em conjunto; e a cultura balcanizada, marcada pelo trabalho em grupos reduzidos, nomeadamente em grupos disciplinares ou departamentos, não se verificando a preocupação para com a escola, no seu todo, mas sim para com o grupo no qual ocorre o trabalho em conjunto, podendo ocorrer competição entre os diversos grupos, tanto pelos recursos, como pelo aumento do seu peso relativo nas decisões e na vida da escola. As autoras aludem, também, à importância de distinguir individualidade e individualismo, porquanto o primeiro não implica o isolamento de cada um, mas sim o reconhecimento do valor de cada um dos indivíduos que compõe a comunidade, decorrendo daí o direito de estes exprimirem, livremente, opiniões e discordâncias, usufruírem de tempo a sós quando necessário e, reconhecidamente, possuírem a sua vivência pessoal, característica dessa mesma individualidade.

As autoras associam os anteriores modelos de práticas culturais e relacionais a diversos fatores, nomeadamente à existência de vetores organizacionais e de opções pessoais, que facilitam ou dificultam a construção de uma vivência coletiva partilhada e participada. Daí decorre a conclusão de que é “necessário criar condições propícias ao desenvolvimento de culturas colaborativas que combatam quer o individualismo, quer a balcanização, mas sem cairmos na armadilha da colegialidade artificial, e as lideranças têm que estar cada vez mais atentas a esta questão.” (Prates et al., 2010, p. 29). Enquanto realidade dinâmica, “A escola/agrupamento de escolas é portanto um organismo que tem uma cultura própria, que se vai renovando, reformulando e aprendendo com os seus elementos constituintes, tornando-se numa instituição que aprende” (Prates et al., 2010, p. 26).

Moreira alerta que “As escolas e o trabalho docente estão cheias de ameaças ao profissionalismo do professor, à afirmação do seu eu, e são raros os espaços de reflexão sobre estas ameaças e sobre os espaços de transformação” (2015, p. 61). Por seu lado, Nóvoa afirma que “Vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo.” (2022, p. 85). Destas duas perspetivas distintas, parece resultar evidente a urgência e as potencialidades da colaboração docente, o que, de acordo com Moreira (2015) terá implicações na gestão escolar, no papel desempenhado pela supervisão pedagógica e pelas lideranças das escolas, colocando um conjunto de questões

que desafiam a realidade existente: “queremos perpetuar o *status quo* ou mudá-lo? Queremos afirmar o nosso eu ou continuar com práticas embalsamadas? Teremos vontade e força para cooptar outros para este empreendimento? Conseguiremos persuadir as lideranças? Conseguirão estas inspirar os professores?” (2015, p. 61).

As premissas deste problema e a respetiva resposta social e institucional são sintetizadas pela UNESCO, defendendo que

Os professores [...] devem reconhecer a capacidade de agir de seus estudantes para participar, colaborar e aprender por meio de seus encontros pedagógicos compartilhados. Para realizar esse trabalho complexo, os professores precisam de comunidades de ensino colaborativas ricas, caracterizadas por medidas suficientes de liberdade e apoio. Apoiar a autonomia, o desenvolvimento e a colaboração dos professores é uma importante expressão de solidariedade pública para o futuro da educação. (2022, p. 78)

Ao abordar a importância da liderança das escolas, Glanz (2005) atribui relevância à coragem dos elementos que participam na gestão escolar, enquanto qualidade necessária para enfrentar os desafios, sem que se comprometam os princípios educativos e morais.

Em particular, este autor afirma que um líder

should have a well-reasoned, articulated belief system that supports and affirms the rights and dignities of all learners, of all people. In this sense, then, courage is integral to the effectiveness of supervision leadership. [...] Without courage, we become mere technicians, administrative guardians, nothing more than custodians of the institution. [...] Courage to stand up for what is right will safeguard the beliefs we hold so dear and true. Courage, then, is defined, as the ability to stand behind one's principles thus displaying immense strength of character. (2005, p. 19)

Simultaneamente, este autor valoriza a postura democrática no interior das escolas, interligando as funções de liderança e de supervisão, considerando que “We cannot and will not make much difference unless we engage in transformational leadership. As leaders of supervision we possess vision, look to the future, and build hope for teacher and student success” (2005, p. 22). É nesta abordagem global que identifica quatro posturas que considera serem relevantes para quem desempenha funções de supervisão: devem ser visionários e ser capazes de partilhar e envolver outros nessa visão; devem ser arquitetos sociais, sendo capazes de trabalhar com indivíduos e grupos de indivíduos; devem gerar confiança e serem previsíveis, de forma a construir estabilidade e segurança na comunidade escolar; e devem possuir autoestima, conhecendo as suas forças e fraquezas, acentuando as qualidades positivas. Neste enquadramento, Glanz associa intrinsecamente gestão escolar, supervisão pedagógica e transformação global da realidade educativa, ao

afirmar que “Strategically minded supervisory and other leaders want to transform their work in schools deeply, not artificially and superficially. Doing so takes time and effort within a collaborative and empowering paradigm” (2005, p. 23).

Gaspar e colaboradores partilham esta perspectiva, considerando que o conceito de supervisão pedagógica foi adquirindo, progressivamente, maior abrangência:

Entretanto, as alterações na visão da escola e na função do professor, em particular no que respeita ao sentido e significado da sua profissão, suportaram a interação pedagógica em sala de aula, implicando novas decisões com consequência no alargamento daquele conceito ao contexto escolar. Enquadra-se assim a supervisão numa escola como organização aprendente, estende-se a toda a ação pedagógica, podendo ser considerada como uma peça fundamental na gestão escolar. (2012, p. 29)

Ao abordar os diversos diplomas que, desde 1990, foram aplicados às escolas tuteladas pelo Ministério da Educação e se relacionavam com funções supervisivas ou com processos avaliativos, as autoras destacam as funções supervisivas ao nível das estruturas intermédias. Por outro lado, Alarcão e Tavares (2003) defendem que se deverá caminhar para uma realidade em que todos participem em processos auto e heterosupervisivos, embora considerem que no momento atual essa função deve ser da responsabilidade de eleitos nos órgãos de gestão, com formação específica em supervisão pedagógica. Estes elementos “devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, mas devem sobretudo acompanhar e avaliar a actividade dos recursos humanos com vista à concretização da missão da escola que não poderá deixar de, na sua essência, visar a qualidade da educação.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 147).

Será no quadro do movimento dialético entre supervisão e gestão que se poderá facilitar o surgimento de inovações pedagógicas. Alarcão (2001) associa esse processo à existência de líderes, não apenas no topo da estrutura hierárquica, mas também nas estruturas intermédias e de base, e a escolas participativas e democráticas. A autora fundamenta tal posicionamento com a promoção da capacidade institucional e cultural para acolher, positivamente, iniciativas e ideias – independente da sua proveniência –, bem como a partilha do poder e a participação de todos.

Alarcão e Tavares relevam o projeto educativo, enquanto elemento central da autonomia da escola e condutor da sua política interna, sublinhando que

O projecto aparece assim na sua dimensão de processo e de produto, de preferência e de referência. A ideia de produto que depois se assume como referência é muito importante

para a dinâmica da acção e da avaliação do projecto que dá lugar ao produto e que implica tomadas de decisão a que subjazem valorações e preferências. (2003, p. 135)

A UNESCO assume que a educação deve ser empreendida enquanto tarefa coletiva e que, conseqüentemente, “os professores devem trabalhar em colaboração [...] para fornecer a cada estudante o suporte necessário para aprender. A noção de que a educação é o trabalho individual do professor coloca demandas que não podem ser atendidas por um único indivíduo” (2022, p. 79). Observando este problema pela vertente do projeto educativo, Alarcão e Canha (2013) consideram-no ser uma construção de escola, associada – e nunca dissociada – da realidade concreta em que existe, na qual se inclui a sua missão, a sua história e a comunidade em que se integra, pelo que estará profundamente ligado aos indivíduos que o pensaram e o materializam. Estes autores consideram que

Viver a organização como projeto significa, assim, assumir uma atitude de corresponsabilização que envolve os intervenientes na conceção e na condução da ação, acentuando-se a relevância do princípio e da colegialidade na gestão organizacional. Deste ponto de vista, perspectiva-se a gestão organizacional como uma prática de natureza eminentemente colaborativa, sem contudo dispensar a presença de lideranças democráticas. (2013, p. 57)

Esta perspectiva parece exigir processos de supervisão pedagógica, enquanto motor de práticas colaborativas, numa perspectiva formativa e de dinamização da reflexão na escola, requerendo, de forma democrática e participativa, os contributos de todos. Num sentido convergente, Alarcão e Tavares associam as ideias de escola reflexiva e de projeto educativo, caracterizando este último como

um processo de implicação das pessoas (simultaneamente autores e actores), de negociação de valores e percepções, de diálogo clarificador do pensamento e preparador de decisões, de vivência da cidadania e de desenvolvimento do pensamento operacional, realista e crítico, de um verdadeiro sentimento institucional e social, que confere aos membros um sentido de si próprios. (2003, p. 136)

Por seu lado, a existência de um projeto agregador da comunidade educativa contribui, de acordo com Alarcão e Canha (2013), para o seu desenvolvimento sistémico, entendido como “o contágio positivo que o desenvolvimento de professores das escolas e académicos desejavelmente terá no desenvolvimento dos seus alunos, das instituições em que exercem a sua profissão e do próprio sistema educativo.” (p. 55). Para estes autores, tais escolas enquadraram-se no conceito de comunidades aprendentes, enquanto

entidades orgânicas que se desenvolvem com o desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham. Por outro lado, implica conceber o desenvolvimento institucional ou organizacional como um processo estratégico, que envolve a observação da vida da

organização e a identificação e estudo de problemas ou questões com ela relacionados e tidos como cruciais, a subsequente planificação e implementação de modos de intervenção nessa realidade e o início de um novo ciclo de reflexão em que interagem observação da prática e intervenção sobre a prática. (p. 55)

Alarcão e Tavares (2003) consideram necessária a existência de lideranças nas comunidades aprendentes, cabendo-lhes ser “o motor de arranque e de manutenção” (p. 148). Neste contexto, os supervisores constituem-se como “facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, pois a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 149). No entanto, estes autores salientam que não deve existir a imposição administrativa ou burocrática da hierarquia que está associada a estes processos. Pelo contrário, valorizam o exercício da supervisão pedagógica sustentada no reconhecimento do mérito e das qualidades individuais, que deve ser fundamentada no respeito mútuo. Este enquadramento global dos supervisores pedagógicos numa comunidade aprendente implicará, de acordo com Alarcão e Tavares, que estes

têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação, monitorização. [...]

Compete aos supervisores [...] fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais. (2003, p. 149)

Este parece ser um caminho a considerar na construção de novas realidades educativas, capazes de responder aos desafios do presente e de se adequarem aos contextos futuros.

## **5 – Dinamização da reflexão em educação**

Abordar a reflexão em educação exige que, previamente, se assumam se a mesma se deve dirigir à teoria pedagógica, às práticas profissionais, ou a ambas, numa perspectiva de ligação intrínseca. Sobre esta questão, a UNESCO afirma que

O saber docente profissional é construído no diálogo entre teoria e prática e desenvolvido por meio da reflexão individual e coletiva sobre um repertório crescente de experiências. Não há duas situações pedagógicas idênticas, o que faz parte do que torna o trabalho relacional dos professores insubstituível. (UNESCO, 2022, p. 81)

A relevância da introdução de processos reflexivos nas práticas profissionais docentes tem, também, sido sublinhada por vários autores, como vetor central na resposta aos desafios enfrentados pela escola, por se constituírem como condição primeira e essencial para a

aprendizagem e para o desenvolvimento profissional docente (Alarcão, 1996; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2003; Marcelo, 2009; Prates et al., 2010; Sá-Chaves, 2008). Por outro lado, Batista associa-lhe um forte pendor ético, no sentido de que “Não basta visar o bem, é importante assegurar a sua concretização, procurando actuar sempre da melhor maneira possível.” (2011, p. 20). Segundo esta autora, reflexão e ética não existem dissociados, uma vez que “a ética contempla [...], sobretudo, os costumes e os modos de ser considerados mais adequados, no pressuposto de que os processos de definição de critérios de melhoria permanecem sempre em aberto.” (2011, p. 10).

Marcelo (2009) sublinha que as mudanças na escola e na docência decorrem do desenvolvimento da compreensão sobre o processo de aprendizagem, bem como das respetivas consequências nos modos de ensinar, conduzindo à transformação da noção sobre o desenvolvimento profissional docente. Nesse movimento contínuo,

o conhecimento e os alunos [...] transformam[-se] a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. (Marcelo, 2009, p. 8)

Expondo a função da supervisão pedagógica nesse esforço redobrado, Prates e colaboradores (2010) atribuem a esta a condição de “acção necessária e unificadora nas escolas, assumindo-se como geradora de práticas colaborativas fundamentais ao desenvolvimento das identidades profissionais docentes.” (p. 34). A esta perspetiva, acresce a associação entre reflexão, colaboração e desenvolvimento profissional, considerando-se que este “deve proporcionar oportunidades para reduzir o isolamento do professor, para permitir mais tempo para a reflexão sobre e acerca da acção [...] e para conduzir a um empenho mais activo, no plano de desenvolvimento.” (Prates et al., 2010, p. 33). Abordando esta interligação de uma perspetiva diferente, mas em coerência para com a anterior, Alarcão afirma que

Os movimentos do professor reflexivo e do aluno autónomo interpenetram-se numa finalidade paralela: a consciencialização do que é ser professor e ser aluno. Só essa consciencialização dá sentido à função do professor e à função do aluno e norteia as atividades formativas em cada um desses níveis.

Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor. (1996, p. 187)

Batista associa pedagogia e reflexividade docente, por a primeira se constituir como o referente comum da profissão, enquanto conhecimento de natureza simultaneamente

teórica e prática que é “assente no contributo de diferentes saberes disciplinares, mas transcendendo-os.” (2011, p. 21). Decorre daqui a ligação intrínseca entre identidade docente e pedagogia, destacando-se desta última a condição de conhecimento unificador, na heterogeneidade que caracteriza a docência, e a partir das quais se constrói – de modo dinâmico – o seu conceito de profissionalidade, articulado com o de profissionalismo. A autora distingue os dois conceitos, associando o primeiro a um dever “comum a todas as actividades profissionais, marcando um desempenho pautado por critérios de qualidade e excelência.” (2011, p. 20), e, à profissionalidade docente, as características fundamentais da profissão, podendo ser identificadas através daquilo que distingue os processos de ensinar e aprender escolares dos processos formativos que decorrem noutros contextos e fases da vida. Assim,

Sem sentido de profissionalismo, a profissionalidade corre o risco de desqualificação e de obscurecimento. Divorciado do sentido de profissionalidade, o dever de profissionalismo deriva em rigorismo abstracto ou em simples moralismo.

[...] No que diz respeito ao desenvolvimento da identidade profissional docente, os processos de reflexão e decisão permanecem, necessariamente, em aberto. [...] No seio da própria profissão convivem múltiplas identidades, ao ponto de podermos dizer que a heterogeneidade representa uma das marcas principais da profissionalidade docente. (Batista, 2011, p. 20-21)

Nesse sentido, e segundo a mesma autora, o conceito de profissionalidade está intimamente associado à missão da escola e, em particular, do “sistema público de educação, concebido para dar consistência, duração e carácter ao projecto educativo da sociedade. A responsabilidade profissional dos professores [é] desempenhar funções pedagógicas especificamente vocacionadas para o sucesso escolar dos alunos” (2011, p. 18).

A emergência dos processos reflexivos, no seio de uma comunidade escolar, exige o compromisso individual, já que, como afirma Sá-Chaves, dificilmente “alguém que não se coloque a si mesmo as questões que possam estimular a capacidade e a competência reflexiva e crítica, percebida como factor determinante do seu próprio desenvolvimento como pessoa e como profissional, [poderá] vir a fazê-lo com outrem.” (2008, p. 68).

Alarcão partilha esta perspetiva e assume esse empenho como essencial, recusando

que nós, professores, não [tenhamos] a capacidade de mudar porque dependemos do Ministério, pois [...] o pior defeito que nós temos como professores é termo-nos habituado a ser funcionários públicos e a comodamente atribuímos a culpa de todos os males a causas que consideramos transcender-nos. Se isso fosse verdade, como poderíamos nós explicar as maravilhosas inovações que, por aqui e ali, vão surgindo nas escolas com uma frequência cada vez maior? (1996, p. 186)

Será com base neste último pressuposto que a autora atribui centralidade aos docentes na construção do conhecimento pedagógico, porquanto estes assumem uma função ativa, e não meramente técnica, não se limitando, por isso, a aplicar um conjunto de conhecimentos teóricos que lhe são exteriores. A autora fundamenta esta opinião defendendo que

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. (1996, p. 176)

Prates e colaboradores (2010) relacionam este processo de reflexão e de mudança com a liderança das escolas, descrevendo o modo como a dimensão individual se articula com diversos fatores, nomeadamente com a vida coletiva e com as relações hierárquicas e institucionais, para as quais não é indiferente as características dos indivíduos em presença. Nesse sentido,

Os líderes têm muita importância e podem ajudar em todo o processo, mas numa escola, ou num agrupamento de escolas, há todo um colectivo humano que tem de contribuir, que não pode nem deve agir individualmente nesse processo [...].

A colaboração e a reflexão no grupo seriam importantes para a reestruturação da escola, mas é necessário haver condições de supervisão e liderança para incentivar o grupo a colaborar, partilhar as suas ideias e saberes; só assim haverá a tão pretendida mudança. (Prates et al., 2010, p. 34)

Gaspar e colaboradores abordam também a vertente da “supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração, no quadro da autonomia docente.” (2012, p. 31). Desempenhando esta função de estímulo contínuo ao processo reflexivo, orientando-o e conferindo-lhe eficácia e consequência, a supervisão constitui-se como fator do desenvolvimento profissional individual, mas, simultaneamente, como

contributo para a melhoria [...] do desenvolvimento qualitativo da escola, num contexto de interações, estimulando o potencial de cada um para o desenvolvimento coletivo da escola enquanto organização, com vista ao cumprimento dos seus objetivos. [...] Neste contexto, a supervisão assume contornos essencialmente colaborativos, na medida em que a melhoria da escola cabe a uma equipa e não a indivíduos singulares. (Gaspar et al., 2012, p. 31)

Estas autoras salientam as consequências sociais e políticas que adquirem a reflexão e a supervisão pedagógica, perante a sua operacionalização em contextos escolares concretos, nos quais se constroem “identidades onde se manifestam relações sociais de poder que favorecem e/ou dificultam a legitimação das desigualdades sociais” (2012, p. 32).

Procurando posicionar os docentes na edificação permanente da teoria pedagógica, a UNESCO afirma que

O trabalho docente colaborativo integra naturalmente uma dimensão de reflexão e de compartilhamento entre pares. Cada vez mais, essa pesquisa pode ser traduzida em escrita, com os professores assumindo a autoria. Uma profissão não precisa apenas registrar sua herança, suas experiências e suas práticas; também precisa identificar novas fronteiras para investigação e inovação, definir questões de pesquisa e buscá-las. (UNESCO, 2022, p. 82)

Emerge, assim, uma relação simbiótica entre estas vertentes – reflexão, teoria e prática –, assumindo a UNESCO que cada uma destas é essencial para, por um lado, concretizar as restantes, e, por outro, para dar resposta aos desafios que vão surgindo nas escolas.

Também no modelo reflexivo da formação de docentes, a reflexão em educação adquire sentido

no mundo da prática, mundo real, que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente. A prática surge como espaço privilegiado de integração de competências. Isto só é possível se o professor refletir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer. A experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades. (Amaral et al., 1996, p. 97-98)

Será no plano do real, da prática educativa, que se podem procurar os fatores que a limitam e que deturpam os seus fins; conseqüentemente, será da determinação desses fatores – e na reflexão subsequente – que o professor pode procurar desconstruir esses fatores, buscando o ideal, mas sem deixar de se mover no campo do possível e do real (Vieira & Moreira, 2011), sendo, por isso, necessário, segundo as autoras,

analisar as práticas tal como elas são, identificar obstáculos, paradoxos, contradições e dilemas, e imaginar alternativas. Partimos do princípio de que são diversos os constrangimentos à inscrição da supervisão e da avaliação numa visão transformadora da pedagogia e do desenvolvimento profissional, a qual se fundamenta em princípios como a indagação crítica, a intervenção crítica, a democraticidade, a dialogicidade, a participação e a emancipação. Contudo, esses constrangimentos não colocam estes princípios em causa, antes evidenciam a sua pertinência [...]. (2011, p. 10)

Amaral e colaboradores (1996) sistematizam um conjunto de estratégias, pensadas para a formação de docentes e enquadradas no modelo reflexivo, que se destinam a promover a reflexão, tanto por parte do supervisor, como pelo professor em formação. Estas podem decorrer em diferentes níveis, que ilustram diferentes estádios de desenvolvimento da reflexão no docente, devendo por isso decorrer de forma progressiva: técnico, dirigido para objetivos de curto prazo (disciplina na aula, motivação dos alunos, compreensão de conteúdos por parte dos alunos, entre outros), que se enquadrará na reflexão sobre e na

ação; prático, num grau de abstração superior, ao nível dos pressupostos, valores e consequências do ato educativo praticado, conduzindo à avaliação do seu próprio ensino; e crítico ou emancipatório, dirigido para “aspectos éticos, sociais e políticos de âmbito geral, incluindo as forças institucionais e sociais que podem limitar a liberdade de ação do indivíduo ou constranger a eficácia das suas práticas” (1996, p. 101).

Estas autoras propõe as seguintes estratégias de formação: “perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projeto e a investigação-ação.” (1996, p. 102). Ainda de acordo com estas autoras, as diversas estratégias de formação reflexiva podem ser utilizadas isoladamente ou articuladamente, defendendo “que, para implementar um programa de formação de professores reflexivos, não é suficiente a adesão a um único meio de formação [...]. Elas complementam-se, não se substituem” (1996, p. 101-102).

É ilustrativo da ligação intrínseca entre supervisão pedagógica e reflexão o facto de autores como Alarcão e Tavares (2003), Gaspar e colaboradores (2019), Moreira (2015), Reis (2011) e Vieira e Moreira (2011) abordarem, também, algumas das estratégias de formação reflexiva acima registadas, caracterizando-as enquanto estratégias para supervisão pedagógica.

Temos então um conjunto, formado pela reflexão, supervisão pedagógica e pelas práticas educativas. Estes elementos mostram-se diversos nos sentidos e formas que adquirem, mas podem atuar de modo convergente, tornando-se fatores que conduzem à edificação de melhores práticas educativas, construindo a inovação que transformará a realidade inicial. Assim, parece haver unanimidade, na investigação e teorização produzidas, em considerar que a reflexão é uma condição necessária, mas não a única, para responder aos desafios que se colocam na sala de aula.

Como refere Sá-Chaves (2008), torna-se evidente a necessidade de desenvolver novas competências nos docentes, para que se possa tornar

presente esta velha e querida ideia de que educação e futuro estão indissociavelmente ligados.

Como dissemos, uma *velha ideia* que renasce neste compromisso identitário com o devir do mundo [...], numa Pedagogia crítica que, em cada Professor, se renova e se reinventa. Ou não. (p. 68-69)

## 6 – Métodos e funções da supervisão pedagógica

A abordagem das tarefas do supervisor não deve ser feita no pressuposto de que estas se desligam das do professor ou do aluno, dado que “o acto de supervisionar [...], o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando [...] inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 47). Estes autores consideram que a atual perspectiva teórica caracteriza o processo de aprendizagem

como um *processo de resolução de problemas* que passa pelo envolvimento dos sujeitos, que têm de aprender a resolver tarefas ou problemas, [...] através de estratégias psicopedagógicas e técnico-didáticas adequadas [...], num contexto afectivo-relacional propício à aprendizagem, isto é, de modo a que todo o processo seja envolvido exterior e interiormente por uma atmosfera cognitiva e emocional estimulante, [...]. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 47-48)

De acordo com estes autores, este processo decorre numa espiral de desenvolvimento, que incluirá os elementos de que é composto, nomeadamente sujeitos, tarefas, conhecimentos e contexto. Assim, idealmente, deve decorrer de forma contínua e sistemática, traduzindo-se no desenvolvimento, simultaneamente profissional e pessoal, ao longo da vida do docente (Alarcão & Tavares, 2003).

Na concretização do processo, devem seleccionar-se as estratégias e práticas mais adequadas às características do contexto supervisão, nomeadamente os indivíduos que estarão envolvidos. Gaspar e colaboradores (2019) consideram que as práticas supervisivas requerem uma clarificação preliminar, na qual se esclareça o enquadramento, o processo a implementar – bem como possíveis alterações ao mesmo, perante necessidades identificadas no decurso do processo, nomeadamente as decorrentes do estágio de desenvolvimento do supervisionado –, a definição dos moldes contratuais, nos quais terão de se incluir os tópicos a abordar, e a possibilidade de implementação de investigação-ação nas práticas de supervisão. Considerando os objetivos e o objeto da presente investigação, abordar-se-ão duas estratégias supervisivas distintas: investigação-ação e narrativas profissionais.

Na investigação-ação, o investigador é, simultaneamente, participante ativo no objeto de investigação, decorrendo esse processo de forma situada e colaborativa, testando práticas pedagógicas e, simultaneamente, recolhendo-se os dados que permitam avaliar a eficácia

das mesmas (Gaspar et al., 2019). Neste sentido, constitui-se como uma metodologia de potencial interesse em processos de supervisão pedagógica colaborativa, tendencialmente horizontais e democráticos, incentivando um “espírito de descoberta, reflexão e comprometimento” (Gaspar et al., 2019, p. 33) e como uma “investigação transformadora, [numa] abordagem integrada das perspetivas empiricistas, hermenêuticas e críticas” (Alarcão, 2020, p. 51). Oliveira e Serrazina consideram que

Os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto escolar [...]. A prática é sustentada em teorias da educação em relação às quais o professor mantém uma perspectiva crítica. Deste modo, a prática é sujeita a um processo constante de vaivém que conduz a transformações e a investigações futuras. (2002, p. 8)

Um processo de investigação-ação deve conter quatro princípios fundamentais: a participação do investigador, que possibilita a concretização do seu processo de autodeterminação; a colaboração, resultante do envolvimento numa equipa, que partilha os objetivos do processo – nomeadamente a inovação das práticas pedagógicas –, e no seio da qual se reflete e confronta as ideias e as práticas; a transformação, que decorre da interpretação da prática e da sua compreensão, melhorando práticas pedagógicas, introduzindo fatores de inovação; e a contextualização, que resulta de o processo ser materializado numa situação concreta, com características próprias, determinadas pelas suas condicionantes (Vieira & Moreira, 2011).

Nesta estratégia, que tem, simultaneamente, características supervisivas e de investigação científica, o conhecimento é construído por “tentativa e erro, na aceitação da incerteza e ambiguidade [...], numa postura de humildade face à pedagogia e à supervisão.” (Vieira & Moreira, 2011, p. 59). O seu potencial transformador da realidade educativa concretiza-se através da reflexão metódica, permitindo

integrar teoria e prática, desafiar crenças e práticas estabelecidas, encorajar a experimentação de práticas novas, ou seja, ao explorar modos de emancipar professores e alunos, perspectivando a pedagogia como empreendimento moral, criticamente comprometido com valores democráticos, que não se compadece com abordagens neutras.” (Vieira & Moreira, 2011, p. 59)

As narrativas profissionais são abordadas por Moreira (2015) enquanto estratégia de autossupervisão, considerando a autora que estas contribuem para tornar conscientes os fatores que limitam a atividade do docente, permitindo-lhe “observar, interpretar, confrontar e reconstruir a ação profissional, o que favorece a [sua] autonomia: parte do sujeito em formação, centra-se nas suas necessidades e prioridades formativas, envolve-o

na auto-análise e auto-crítica das suas experiências e promove a colaboração entre pares” (2015, p. 56). A autora aborda esta estratégia no contexto de cursos de pós-graduação, para se sustentarem como meio e suporte para reflexão sobre os textos abordados no curso, e enquanto prática direcionada para a reflexão dos docentes sobre as suas práticas profissionais e a realidade educativa em que as mesmas se concretizam.

A mesma estratégia é considerada por Vieira e Moreira (2011), enquadrada nas vivências profissionais de natureza diversa, com enfoque para o processo de ensino e aprendizagem. As autoras consideram que o processo de escrita contribui para organizar as ideias produzidas durante a atividade que é objeto de reflexão e tornar claros os conflitos, tensões, dilemas, ideias e sentimentos que lhe estão inerentes, podendo ainda conduzir ao “diálogo reflexivo com o supervisor ou com outros professores. As narrativas profissionais constituem um processo-produto situado e único, revelador do ‘eu’ na sua relação com o ‘outro’ e com o contexto em que ambos (inter)agem.” (2011, p. 40). Assim,

Recuar no tempo, para recuperar acontecimentos passados e deles nos distanciarmos, facilita uma perspectiva renovada dos mesmos. Ao criar este espaço-tempo, a escrita facilita um reposicionamento do professor face à acção, promovendo o autoconhecimento, pelo ‘feito de espelho’ que fornece, e que permite ao seu autor ver-se e rever-se na sua acção. (2011, p. 40)

Estas autoras referem diversos constrangimentos desta estratégia, nomeadamente a tentação de o docente deturpar acontecimentos, mesmo que de forma inconsciente, para legitimar as opções e ações que tomou durante a atividade sobre a qual reflete, e a falta de tempo e de hábitos de escrita introspectiva. Há, também, a tendência para privilegiar a descrição, ao invés de se focar no objetivo desta estratégia – a interpretação. Quando concretizados em cenários avaliativos, nomeadamente em contexto de formação inicial ou de ADD,

O peso da avaliação pode colocar em risco a sinceridade dos registos e, portanto, condiciona o seu valor formativo para o professor e para o supervisor. Não obstante, e quando a avaliação docente e a supervisão visam a melhoria do ensino e o desenvolvimento profissional, as narrativas podem tornar-se, verdadeiramente, estratégias valiosas ao serviço de uma educação transformadora. (2011, p. 42)

O diário reflexivo é uma das práticas podem ser enquadradas dentro desta estratégia. Facilitando a “observação reflexiva das práticas, da contextualização dos saberes adquiridos [...], ou de processos investigativos vivenciados, o diário serve como veículo de ancoragem teórica e fundamentação para a acção, de modo a que a prática ganhe sentidos renovados” (Vieira & Moreira, 2011, p. 42). Sendo um exercício condicionado à

subjetividade do seu autor, estará afeto à sua moral. Nessa perspectiva, não pode ser considerada uma prática neutra, porquanto pode potenciar ou, pelo contrário, limitar, “uma educação libertadora e eticamente comprometida com uma sociedade melhor” (Vieira & Moreira, 2011, p. 42).

No polo oposto a este, o esvaziamento da autonomia dos docentes retira espaço para a reflexão crítica, o que vai contra “uma pedagogia e formação críticas, a mudança educativa e a transformação social. Em última análise, acabam por colocar o trabalho docente ao serviço das desigualdades” (Vieira & Moreira, 2011, p. 45). Este movimento será incompatível com aquele que se pretende promover com os diários reflexivos.

Vieira e Moreira abordam ainda a possibilidade desta prática ser encetada de modo colaborativo, aumentando “a polivocalidade no processo de construção do conhecimento profissional nas práticas de supervisão” (Vieira & Moreira, 2011, p. 45). Provoca-se, assim, o diálogo com outros, no qual a “problematização das questões da prática assume a característica da escuta plural e de comunicação dialógica, abrindo-se à construção de novas hipóteses explicativas sobre e para a acção” (p. 45). Seja neste cenário, ou na elaboração individual do diário, “O supervisor pode funcionar como interlocutor crítico, questionando, clarificando ou problematizando a narrativa do professor. O objectivo será construir leituras alternativas da realidade que ajudem a desenvolver um conhecimento prático mais ajustado às finalidades educativas que se visa alcançar.” (Vieira & Moreira, 2011, p. 47).

Constituem-se, presentemente, novas exigências, que resultam da atual realidade social, económica, cultural e tecnológica, e das quais a supervisão pedagógica não se pode alhear, contribuindo para encontrar e construir as respostas no campo educativo, devendo observar-se coerência entre esta problemática e as estratégias de supervisão implementadas. É perante este contexto e objetivos que Alarcão e Tavares (2003) enunciam algumas das novas funções da supervisão pedagógica: (i) dinamizar comunidades educativas; (ii) privilegiar a formação centrada na identificação e resolução de problemas concretos; (iii) acompanhar a formação e a integração dos nodos agentes educativos; (iv) fomentar a supervisão (auto e hetero); (v) participar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola; (vi) colaborar na autoavaliação institucional, tendo como referência o respetivo projeto de desenvolvimento; (vii) participar na monitorização do

desempenho de professores e funcionários; (viii) e dinamizar a avaliação do processo educativo e dos resultados dos alunos.

Estes autores consideram que, para cumprir estas funções, o supervisor deve possuir um conhecimento profundo da realidade escolar em que intervém, nomeadamente da sua cultura e identidade, do seu projeto e da realidade sociocultural e económica em que a escola se insere, bem como dos membros da escola, individualmente e enquanto grupos. Deve, ainda, possuir um corpo de conhecimentos teórico e prático, relativo ao desenvolvimento institucional e profissional, aos fenómenos inerentes à aprendizagem, à metodologia de investigação-ação, à avaliação da qualidade e das ideias e políticas sobre educação. É, ainda, de salientar que “O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 151).

A concretização destas práticas no presente implica que as mesmas serão enformadas pelas atuais concepções de ensino, aprendizagem e cultura das organizações. Destas concepções, salientam-se as seguintes: a consideração do ensino como uma atividade pouco previsível e dificilmente estruturável *a priori*; a valorização da teoria prática, ao invés do isolamento destas duas vertentes uma da outra; e a assunção das competências pedagógicas de forma global, que permita interpretar os cenários educativos tanto pelos seus fatores, como pelas interações que estabelecem (Alarcão & Tavares, 2003). Neste contexto, assume-se que a escola é um

local onde os professores exercem a sua influência. [Assim], vem-se fazendo um percurso que se dirige para o desenvolvimento de comportamentos de construção e apropriação cognitiva e de intervenção social [e] no sentido da personalidade e da valorização da aprendizagem experiencial, da reflexão sobre a prática e para a prática. Assiste-se a um movimento de formação profissional que [...] se aproxima de uma perspetiva crítica, interveniente, emancipatória, baseada na concepção dos professores como intelectuais e como parte de um colectivo social e profissionalmente responsável. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 153)

Neste contexto, os autores defendem a reconceptualização da supervisão pedagógica, capacitando-a para dinamizar e acompanhar o desenvolvimento das instituições e dos indivíduos que nelas se enquadram. Para tal, importa enfatizar o seu carácter democrático, assente numa base colaborativa, participativa e de práticas reflexivas, contribuindo para formar professores autónomos, dirigida para a aprendizagem e o desenvolvimento

ecológico, na qual a supervisão interpares e a autossupervisão tomem um lugar de destaque, promovida por líderes capazes de impulsionar estas práticas e de as colocar ao serviço da construção de melhores realidades educativas (Alarcão & Tavares, 2003).

## **7 – Práticas de supervisão pedagógica na realidade educativa da Região Autónoma dos Açores**

A sexta revisão da Constituição da República Portuguesa, aprovada em 2004, através da Lei Constitucional n.º 1/2004, de 24 de julho, aprofundou a autonomia político-administrativa das regiões autónomas dos Açores e da Madeira, facultando a estas a competência para adequar os respetivos sistemas educativos às suas especificidades regionais. No sistema educativo da RAA, a primeira diferenciação substancial concretizou-se com a aprovação de um Estatuto da Carreira Docente (ECD) próprio, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 21/2007/A, de 30 de agosto, que determinou uma estrutura da carreira docente horizontal e única, não a dividindo nas categorias de professor e de professor titular. A aprovação do ECD na RAA teve, como consequência, a consagração de um regime de ADD também específico, realidade que se manteve até ao presente.

No DLR 21/2007/A foi valorizado o trabalho colaborativo dos docentes “com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente” (art.º 16.º, n.º 2, alínea c) e “na organização da escola, cooperando com os conselhos executivos e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente” (art.º 18.º, alínea a). Paralelamente, foi reconhecido o direito a “horários que salvaguardem o trabalho individual e colaborativo” (art.º 13.º, alínea a). Foi previsto o desempenho de funções de supervisão pedagógica, nomeadamente no âmbito da formação inicial de docentes, sem que se tivessem previsto outras situações em que as mesmas se devessem concretizar. Não obstante, é de assinalar que o mesmo diploma previu, com carácter obrigatório para todos os docentes, no âmbito da respetiva ADD, processos de observação de aulas, não havendo nenhuma norma que determinasse que a função de observador deveria ser preferencialmente atribuída a docentes com formação em supervisão pedagógica.

Na revisão do Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores (ECDRAA) concluída em 2015, através da aprovação do DLR n.º 25/2015/A, de 17 de dezembro, foram introduzidas alterações substantivas no sistema de ADD, que adquiriu um carácter eminentemente reflexivo. Simultaneamente, determinou-se que “A observação de aulas é obrigatória apenas para efeitos de avaliação de Muito Bom ou Excelente, ou quando haja indícios de avaliação de Regular ou Insuficiente” (art.º 71.º, n.º 5), devendo o processo de observação ser realizado por um avaliador externo, a seleccionar de uma bolsa de avaliadores, bem como pelos avaliadores internos. O primeiro critério para a designação de docentes a integrar esta bolsa é a formação em supervisão pedagógica. Esta alteração ao ECDRAA previu ainda a realização de trabalho colaborativo no horário dos docentes, introduzido na componente não letiva de trabalho no estabelecimento de ensino. Os objetivos gerais da ADD definidos no ECDRAA mantiveram-se inalterados, sendo de salientar a melhoria do desempenho profissional, que deve ter expressão na respetiva atividade pedagógica, a valorização e aperfeiçoamento do desempenho docente e a promoção do trabalho colaborativo interpares.

A ADD manteve a sua associação à carreira docente, por se constituir como critério de progressão na mesma. Não obstante, os docentes posicionados no topo da carreira mantêm, igualmente, o dever de participar no seu processo avaliativo, nomeadamente com a entrega quadrienal do relatório de autoavaliação, estando sujeitos aos mesmos critérios que são aplicáveis aos restantes docentes.

A observação de aulas não é exigida para progressão, em nenhum momento da carreira, e não existem cotas para a atribuição das menções qualitativas mais elevadas. Nos critérios de progressão não está prevista a exigência da obtenção de vaga, para acesso a determinados escalões da carreira. Assim, e como já foi abordado, a observação de aulas, no processo de ADD na RAA, surge apenas como requisito para a atribuição de algumas menções qualitativas.

De acordo com Reis (2011), a observação de aulas pode constituir-se como instrumento ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas, apesar de que a sua associação “à avaliação de desempenho e à actividade inspectiva desencadeia reacções negativas relativamente a esta actividade.” (p. 11). Com o objetivo de contribuir para inverter essa realidade, o autor defende que a mesma se deve centrar no desenvolvimento profissional e na melhoria da qualidade do ensino, adquirindo, nesse cenário, um “carácter essencialmente formativo

[...]. Para tal, a observação é integrada em processos colaborativos e diferenciados, adequados às necessidades de desenvolvimento de cada professor, os quais são dinamizados por comunidades de aprendizagem constituídas pelos próprios docentes da escola” (2011, p. 11). A observação de aulas adquire, nesse contexto, funções diferenciadas: para avaliação de docentes e escolas; para promover o contacto com práticas pedagógicas às quais se reconhece valor acrescido e, por essa via, promover a análise e a reflexão, por parte do observador e do observado, com vista ao desenvolvimento da aprendizagem e do desempenho de ambos; e para a melhoria do desempenho do docente observado, através do apoio de outro docente que se considere qualificado para apoiar na melhoria de aspetos concretos, podendo ainda verificar-se a alternância no exercício das funções de observado e observador. Será relevante ter presente que, destas três funções, apenas a primeira está legalmente prevista na RAA.

De acordo com o exposto na regulamentação da ADD, aprovada pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2016/A de 28 de julho, a observação de aulas decorre sem conhecimento prévio do avaliado, devendo haver, posteriormente, um encontro de reflexão entre os avaliadores e o avaliado, no qual deve ser atribuída uma menção qualitativa nas áreas de desempenho sobre as quais tiver incidido a observação. Assim, não será possível existir um encontro pré-observação, distanciando-se, neste aspeto central, do modelo de supervisão clínica. Nesse modelo, o encontro pré-observação é considerado essencial para a operacionalização global do processo e para concretizar o objetivo central de melhoria das práticas educativas (Alarcão & Tavares, 2003; Reis, 2011; Vieira & Moreira, 2011). A reflexão sobre o processo de observação de aulas feito por estes autores baseia-se no modelo de supervisão clínica, ao qual reconhecem o mérito de, aplicado a contextos de ADD, poder contribuir para a reconstrução e melhoria das práticas profissionais docentes. O modelo de observação de aulas previsto na RAA coincide, nas restantes fases, com a supervisão clínica – observação e reunião pós-observação, na qual se deve proceder à análise das informações obtidas, discussão e reflexão crítica e avaliação.

O modelo de observação de aulas legalmente previsto na RAA apresenta diversos aspetos em comum com processos supervisivos de carácter sumativo, não obstante as especificidades anteriormente mencionadas. Assim, deve ser tido em atenção que

Uma boa supervisão é constituída por uma vertente profissional e uma vertente pessoal [...]. Esta constatação deverá ter consequências tanto ao nível da selecção como da formação dos mentores e dos supervisores. [...] um bom critério para a sua selecção deverá

ser a sua forte credibilidade como profissional. Outros pré-requisitos essenciais incluem as capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, discutir, organizar, definir objectivos e metas, ser flexível e acessível. (Reis, 2011, p. 17)

Para a obtenção de um conjunto de informações que seja significativo, é desejável a observação de aulas com características distintas, nomeadamente variando a turma, o dia da semana ou o momento do dia (Reis, 2011; Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2016/A). Segundo Reis (2011), na recolha de informação, podem ser registados diferentes aspetos, podendo, nomeadamente, incidir sobre episódios ou acontecimentos específicos, as interações estabelecidas entre os elementos da aula, as movimentações dos alunos e do professor, a frequência de ocorrência de determinados acontecimentos, ou o tempo destinado a cada tarefa ou acontecimento. Esses registos podem ser orientados por instrumentos de registo com diferentes características, nomeadamente grelhas de observação abertas, para registo da maior quantidade de informação possível, grelhas para registo de factos específicos, listas de verificação, escalas e mapas de registo do movimento do professor (Reis, 2011). Como consequência da inexistência de uma reunião pré-observação, as opções inerentes a estes dois aspetos serão, exclusivamente, da responsabilidade dos observadores, ao contrário do que é proposto no modelo de supervisão clínica. A análise dos dados recolhidos na observação permitirá ao

supervisor a identificação de padrões e a consequente criação de uma imagem holística do ensino observado.

A análise, a discussão e a reflexão pós-observação constituem o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores, permitindo desafiar o *status quo*, estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detectados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional. (Reis, 2011, p. 53)

A importância da reflexão sobre a prática pedagógica é sublinhada por este autor, que considera que “Através da reflexão, os professores estruturam e reestruturam o seu conhecimento prático e pessoal. Sem a realização de análises organizadas e disciplinadas sobre a experiência, limita-se o ensino a uma mera rotina e reduzem-se consideravelmente as oportunidades de aprendizagem.” (Reis, 2011, p. 53). Vieira e Moreira (2011) defendem que as práticas de observação se constituem

como uma estratégia de auto-supervisão e de supervisão colegial, embora reconhecamos que esta concepção encontra obstáculos no contexto da avaliação do desempenho, sobretudo se a observação for reduzida a um conjunto mínimo de aulas e tiver uma função classificatória. Nada obriga a que assim seja, mas os normativos legais, assim como as parcas condições de tempo existentes nas escolas, podem induzir esta abordagem [...]. (Vieira & Moreira, 2011, p. 38)

Esta última reflexão sintetiza bem o conflito entre o potencial transformador da observação de aulas e o modelo adotado na RAA. Para ultrapassar esta contradição, estas autoras defendem que se torna relevante “diversificar as práticas de observação de forma a ampliar as suas funções formativas [...]. À luz de uma visão transformadora da supervisão [...], a observação de aulas assume a função principal de problematizar práticas e possibilidades no âmbito da pedagogia” (2011, p. 39).

## **CAPÍTULO II – MODELOS E METODOLOGIAS DE ENSINO**

Neste capítulo, abordar-se-ão alguns dos conceitos que atravessam, teoricamente, as diferentes práticas docentes e sua relação com o processo ensino-aprendizagem. A reflexão sobre as tecnologias digitais que se encontram, hoje, à disposição da aprendizagem, é uma exigência natural, pelas transformações aceleradas que lhe têm proporcionado – sendo expectável que esse processo acentue os seus efeitos, no futuro próximo. Considerando que não existem práticas docentes desligadas da respetiva realidade social, procura-se neste capítulo realizar uma análise sintética a quatro movimentos de reflexão e de transformação das práticas educativas em Portugal, que desenvolveram e dinamizaram projetos educativos com um carácter marcadamente inovador. Nestes, foi incluído o projeto Novas Rotas, incidindo a análise sobre documentos orientadores do projeto, legislação relevante e análises e reflexões já produzidas por diversos organismos.

### **1 – As opções pedagógicas no desenvolvimento curricular**

O processo de ensino-aprendizagem tem sido alvo de inúmeras investigações, produzidas em campos científicos que se fundiram nas Ciências da Educação, das quais resultaram visões e teorias muito distintas e mesmo, por vezes, opostas (Gaspar et al., 2015). Em simultâneo, a escola atual, enquanto instituição, foi projetada para uma realidade histórica cujas exigências divergem profundamente das atuais, registando-se que a presente cultura escolar, enraizada nessas práticas que já contam com mais de um século de existência, demonstra um lento processo de transformação (Toffler & Toffler, 2008). Este foi um processo contraditório, já que “As sociedades atuais [foram] tornando mais longo o tempo de permanência em formação escolar, alargando-a a todos os elementos dessa sociedade.”, (Roldão & Almeida, 2018, p. 12), apesar de a estrutura do sistema educativo ter sido pensada “para uma audiência relativamente homogénea, de grupos bem definidos, e orientado para o acesso de apenas um sector selecionado da população” (Roldão & Almeida, 2018, p. 12).

A reação positiva da escola à massificação do acesso à educação não se traduziu numa resposta rápida e eficaz aos atuais desafios, nomeadamente à exigência de elevar o nível de instrução desta simultaneamente ampla e diversa massa estudantil, desenvolvendo as

competências para a ajustar a um futuro cada vez mais imprevisível (Roldão & Almeida, 2018). Contudo, estas autoras reconhecem que este desafio parece substancialmente mais complexo do que o da massificação da população escolar. Na sua reflexão sobre os princípios que devem subjazer às práticas educativas, a UNESCO considera que a

pedagogia deve estar fundamentada na cooperação e na solidariedade, construindo as capacidades de estudantes e professores para trabalharem juntos em confiança para transformar o mundo.

[...] Como aprendemos deve ser determinado pelo porquê e pelo quê aprendemos. [...] Devemos criar oportunidades para que as pessoas aprendam umas com as outras e se valorizem em todas as linhas de diferença [...]. Respeitar a dignidade das pessoas significa ensiná-las a pensar por si mesmas [e] criar oportunidades para que os estudantes descubram seu próprio senso de propósito [...]. (UNESCO, 2022, p. 48)

Esta é uma tarefa que terá exigências avultadas, derivadas da dimensão e profundidade que lhe estão associadas. As decisões pedagógicas que dela decorrerão obrigam a processos que sintetizem, ou unifiquem, teoria e prática pedagógica, numa relação simbiótica movida pela reflexão sustentada, já que “A profissão docente tem como ingrediente principal os saberes organizados para o ensino, mas pressupõe uma forte capacidade reflexiva” (Gaspar et al., 2015, p. 296).

Parece colher unanimidade a perspectiva de que o

profissional do ensino tem como objetivo determinante da sua ação a promoção das possibilidades de aprendizagem, pelo que a sua formação deverá passar necessariamente pelo desenvolvimento da capacidade de tomar decisões em contexto escolar, perante cada conjunto de circunstâncias determinadas e à luz de saberes articulados, que se impõe que sejam devidamente sustentados na teoria educativa e nas boas práticas consolidadas. (Gaspar et al., 2015, p. 14)

A atividade docente implica, assim, um conjunto de decisões, que devem emergir tendo como ponto de partida a adequação a “sete componentes – objetivos, características do sujeito aprendente, características do sujeito ensinante, conteúdos, estratégias, meio ambiente e contexto” (Gaspar et al., 2015, p. 19). Estas componentes confluem no processo de ensino-aprendizagem, exigindo coerência e consequência no desenvolvimento curricular, devendo as práticas pedagógicas integrá-las com “Os motivadores poderosos da aprendizagem [que] são a autenticidade (compreender a relação do que é aprendido com o mundo em que habitamos) e a relevância (compreender a relação do que aprendemos com nossos valores).” (UNESCO, 2022, p. 48).

Abordar o desenvolvimento curricular exigirá balizar um conceito igualmente relevante, mas anterior – o de currículo. Gaspar e Roldão (2014) associaram este conceito ao

conjunto de conhecimentos, socialmente reconhecidos como relevantes, que são transmitidos geracionalmente. Esse processo de passagem organizada de informação atinge, historicamente, um patamar mais elevado a partir do momento em que é concretizado por meio de um sistema educativo, a partir do qual passa a ser relevante refletir e definir sobre “o que, o como e as condições em que se aprende; está-se perante a aproximação de três ideias básicas: o conteúdo, o modo e o meio (ou o ambiente) da aprendizagem” (Gaspar & Roldão, 2014, p. 18). A complexidade inerente à gestão e à concretização destes fatores conduziu a uma amplitude de “interpretações, diversificando o seu significado” (Gaspar & Roldão, 2014, p. 18).

De acordo com Gaspar e Roldão (2014), emergem duas perspectivas opostas para a função do currículo. Na primeira, sobressai uma lógica da sua aplicação técnica, dissociada dos sujeitos em presença, devendo este ser transmitido aos alunos tal como se fosse uma receita objetiva. Corresponderá, dessa forma, ao corpo de informações e conhecimentos que estes devem absorver de modo uniforme, não obstante haver necessidade, por parte dos docentes, de o analisar e interpretar (Gaspar & Roldão, 2014), sendo a função do professor procurar a coerência integral para com a prescrição curricular que lhe é exposta pela sua tutela.

Na abordagem oposta ao currículo em que “se releva o prescrito, o percebido, o praticado e o assumido, observado ou operacional” (Gaspar & Roldão, 2014, p. 22), estará o seu entendimento “como o conhecimento [que] é produzido pelos que actuam em conjunto; refere-se, portanto, ao forte envolvimento dos professores e dos estudantes” (Gaspar & Roldão, 2014, p. 22). Aqui será notório o entendimento de uma dimensão subjetiva do currículo, expressa na ação conjunta dos elementos envolvidos e interiorizada por esses mesmos elementos no plano da aquisição desse conhecimento. Assim, é de registar aspetos em comum com as teorias construtivistas da aprendizagem. Relativamente à perspectiva anterior, o nível decisório do docente estará num patamar qualitativamente mais elevado, em consequência da necessidade de definir, entre outros aspetos, a expressão e o grau de profundidade desse envolvimento, considerando, com particular importância, as características dos alunos com quem trabalhará. A UNESCO partilhará desta abordagem ao currículo, porquanto atribui uma relevância central à relação estabelecida entre os vários sujeitos envolvidos no processo educativo, defendendo que

professores e estudantes precisam formar uma comunidade de pessoas que buscam e constroem o conhecimento nutridas por e contribuindo para os conhecimentos comuns da humanidade. Isso implica refletir sobre o que existe e o que pode ser construído e reconhecer que todos, professores e estudantes, têm o direito de se considerarem capazes de produzir conhecimento com outras pessoas. (UNESCO, 2022, p. 49)

É neste contexto que a UNESCO defende que “os direitos humanos devem guiar o novo contrato social para a educação” (2022, p. 25), salientando, desses direitos, o respeito pela identidade dos alunos. Tal perspectiva é partilhada por Zabalza (2012), que assumiu que as identidades do aluno e do conjunto dos alunos – no que têm de comum e de diverso – têm um papel fulcral no processo de aprendizagem, tendo o potencial para se constituírem como fator de sucesso, quando são integradas nas práticas pedagógicas. No entanto, Zabalza chama a atenção para os fatores que colidem com o processo de adequação à identidade dos alunos e, conseqüentemente, à realidade que o docente encontra em sala de aula, ao reconhecer que a aproximação entre a escola e os meios em que intervém se reduziu, historicamente, em resultado da imposição de currículos comuns para toda a população estudantil:

A mayor centralización de los Estados menor relevancia fue otorgándose a las realidades locales. La tendencia a la universalización, a moverse en la lógica de lo general, ha ido impregnando todos los ámbitos de toma de decisiones educacionales, desde las que corresponden a la definición de las políticas educativas, hasta las que afectan a los procesos de construcción de la identidad de los docentes. Con un notable impacto, obviamente, en el diseño y desarrollo de los proyectos curriculares. (Zabalza, 2012, p. 8-9)

Este autor considera haver uma progressão positiva no reconhecimento da necessidade de ajustar o processo educativo e a aprendizagem ao local em que estes se concretizam. No entanto, a tendência dominante continua a relevar mais os

planteamientos globales que por priorizar lo local. Se asume la importancia de la contextualización pero esa filosofía encuentra pocas facilidades para proyectarse sobre las prácticas escolares cotidianas. Los sistemas de aseguramiento de la calidad y las evaluaciones internacionales están provocando un modelaje de las prácticas educativas muy condicionado por estándares internacionales. (Zabalza, 2012, p. 10)

Muito embora se possa considerar que esta síntese é, ainda, válida, deve observar-se alguma cautela na sua generalização. Nesta reserva, pesam as diferenças entre as diferentes realidades educativas, decorrentes das concepções políticas, ideológicas e educativas que as orientam, e do período de tempo decorrido desde que a mesma foi elaborada. Tendo presente as alterações introduzidas através de diversas alterações legislativas, das quais se destacam as que decorrem do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e do DLR n.º

16/2019/A, de 23 de julho, que regularam a gestão flexível do currículo nas escolas dos Sistemas Educativos da República Portuguesa e da RAA, respetivamente, será mais rigoroso afirmar que se verificam, também, outros vetores, que influem no sentido contrário. Por outro lado, a UNESCO reconhece que “Os professores trabalham de forma colaborativa para mobilizar os conhecimentos comuns em diálogo com as gerações mais jovens que herdarão e construirão de forma conjunta o futuro.” (2022, p. 77).

De acordo com Gaspar e Roldão, “O currículo, ao transpor-se do domínio conceptual para o domínio da aplicabilidade, sustenta o desenvolvimento curricular” (2014, p. 29). Na noção de desenvolvimento curricular, observado enquanto currículo em movimento, deve estar presente o quadro dialético das tensões que enformam a sua concretização prática, com vista ao seu fim último e mais relevante: as aprendizagens dos alunos. Estas autoras consideram que o envolvimento do docente no desenvolvimento curricular pode assumir três graus qualitativamente distintos, que se encontrarão associados à sua postura perante a profissão e os respetivos deveres e à conceção que este tem do currículo. Nos dois extremos teremos, de um lado, o professor enquanto mero replicador do currículo, tentando reproduzir fielmente aquilo que ele interpreta que este é, e, do lado oposto, o professor como um participante ativo, procurando criar algo de novo, partindo da realidade em que intervém. Entre estes dois polos, existirá um nível intermédio, no qual o docente se assume como mediador entre o currículo e os seus alunos (Gaspar & Roldão, 2014). As mesmas autoras identificam três níveis distintos de intervenção e gestão política no desenvolvimento curricular, caracterizados por diferentes graus de proximidade ao aluno: micro, no plano da sala de aula, meso, no plano da escola e local, e macro, no plano central ou nacional (2014). No plano pedagógico e didático, relevam o *rationale* explicativo ou o *rationale* interpretativo como os possíveis fundamentos da definição de currículo e do desenvolvimento curricular, expondo dois cenários substantivamente distintos:

- (1) O desenvolvimento curricular é um processo abrangente e explicativo da acção contínua do próprio currículo, na passagem sequente pelas diferentes fases: concepção, implementação e avaliação (*rationale* explicativo).
- (2) O desenvolvimento curricular é um processo eclético e interpretativo em acção circunstanciada do próprio currículo que distingue três fases: concepção, operacionalização e avaliação (*rationale* interpretativo). (Gaspar & Roldão, 2014, p. 39)

Observe-se que o primeiro conceito se relaciona, tendencialmente, com uma intervenção do docente que antes se expôs como replicadora ou reprodutora do currículo, por

corresponder à sua execução técnica. A implementação “induz a que se aplique na fidelidade a determinações prévias [e] decorre da planificação e consequente programação” (Gaspar & Roldão, 2014, p. 69).

O segundo conceito tende a requerer a mobilização da autonomia profissional docente a um nível superior e emergiu da conjugação entre o desenvolvimento verificado nas Ciências da Educação e a exigência crescente, que é colocada aos sistemas de ensino, de uma intervenção transformadora, resultante de uma realidade social, cultural, científica, política e económica cuja complexidade coloca, constantemente, novos desafios e atribui um elevado grau de imprevisibilidade ao futuro. É de assinalar a existência de vários aspetos comuns entre o conceito que decorre do *rationale* interpretativo e a teoria construtivista das aprendizagens, uma vez que este exige que os atores envolvidos no processo se confrontem em diálogo com as condições em que decorrerá a aprendizagem, particularmente com os alunos e com o ambiente em que se inserem. A existência de uma fase de operacionalização associa-se à

preocupação em adaptar às condições contextuais [...], à medida que se vai trabalhando, isto é, à medida que se vai envolvendo com a realidade. Obriga, talvez, a que haja uma interação mais forte entre o que foi concebido e o que se vai efectivando; ao operacionalizar facilita-se uma melhor e, até, maior apropriação do que vai acontecendo. (Gaspar & Roldão, 2014, p. 69)

Esta descrição apela a uma consciência mais elevada do docente sobre a sua ação e respetivas consequências, pelo que tenderá a relacionar-se com a postura mediadora ou criadora, afastando-se da primeira conceção – enquanto replicador.

Morgado refere que “As transformações políticas, económicas, científicas e culturais e sociais que marcam o início do Século XXI [traduziram-se numa] catadupa de mudanças aceleradas e profundas” (2016, p. 62), das quais emergiu a conceção do conhecimento enquanto unidade multidimensional e interdisciplinar, transmitido por intermédio da cooperação interpares. De acordo com este autor, esta evolução reduziu o peso dominante da perspetiva oposta, na qual se assumia a dimensão espartilhada do conhecimento, resultante da divisão em disciplinas, e a sua transmissão vertical. Daqui resultam

um conjunto de aspetos que, por si só, obrigam a que os sistemas educativos reconheçam a diversidade como fonte de riqueza pedagógica e que as escolas se reorganizem e se reformulem profundamente no plano dos métodos e das formas de abordagem dos conhecimentos que utilizam. (Morgado, 2016, p. 62)

Nesta concepção, expõe-se aspetos em comum entre a evolução assinalada por este autor e o segundo conceito de desenvolvimento curricular antes registado, já que, estando associado a um *processo eclético e interpretativo*, exige a conjugação – e não necessariamente a conciliação – de elementos diversos ou mesmo divergentes. Morgado salienta que “Não se trata de extinguir as disciplinas, apenas de diluir as fronteiras que as separam, de modo a promover a interdisciplinaridade e estimular a interligação e articulação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento” (2016, p. 62).

Em paralelo, e concomitantemente com a dicotomia antes referida, regista-se que

A aprendizagem como processo [se] confronta com a aprendizagem como produto. Nas últimas décadas tem-se assistido à acentuação da dimensão do processo [...]. Os meios utilizados para a aprendizagem podem adquirir um sentido lato e não só integram como materializam o contexto. Este contexto incorpora-se num dos conceitos de currículo, mas torna-se no suporte desse mesmo currículo quando este, no seu todo, se desenrola transformando-se num processo. (Gaspar & Roldão, 2014, p. 29)

Esta é uma matéria enquadrada, precisamente, no campo do desenvolvimento curricular e o entendimento que for feito, pelo docente, sobre as aprendizagens – enquanto produto ou processo – condicionará as opções que se tornam conscientes para este.

Como atrás se referiu, o desenvolvimento curricular envolve três fases distintas: concepção, durante a qual se definem objetivos e conteúdos, adequados às competências a desenvolver; implementação ou operacionalização, na qual se definem e materializam as metodologias, as estratégias e as tarefas que se considerarão mais adequadas para que os alunos em causa desenvolvam as aprendizagens significativas que se pretendem promover; e a avaliação, durante a qual se analisam os resultados e o cumprimento dos objetivos, bem como se procede à reflexão sobre a conformidade entre o processo seguido e os objetivos estabelecidos (Gaspar & Roldão, 2014). Estas autoras salientam a relevância desta última fase, ao afirmar que esta “não se esgota numa função remedial, mas pressupõe que também as situações bem-sucedidas devem ser desmontadas criticamente para identificar, situar e analisar os fatores de sucesso e adequação, no sentido de os rentabilizar em situações futuras.” (Gaspar & Roldão, 2014, p. 76).

É, precisamente, nestas três fases que se tornarão visíveis as opções à disposição das escolas, enquanto instituições organizadas em torno de um projeto educativo comum, e dos docentes, tanto durante o seu trabalho individual, como no trabalho colaborativo. Algumas das questões que, comumente, surgem, são, entre outras: as estratégias a privilegiar, as

tarefas que devem ser selecionadas, qual a melhor forma de gerir o tempo, qual o grau de autonomia a conferir ao aluno e qual será a relevância a atribuir ao trabalho em cooperação interpares (Gaspar & Roldão, 2014).

Na concretização do desenvolvimento curricular, a opção pela colaboração tem sido crescentemente salientada na investigação em Ciências da Educação, salientando-se que esta não só não colide com a autonomia do docente, como a potencia e amplia, através da partilha de experiências, demonstrando-se que essa autonomia, sendo uma ferramenta essencial para o sucesso dos objetivos da escola, adquire uma eficácia qualitativamente superior quando é exercida de forma colaborativa (Pedras & Seabra, 2016; Prates et al., 2010; Raposo & Alves, 2013).

Na busca pela resposta a estas questões, verifica-se, com frequência, a tendência para afirmar um processo de centralização da aprendizagem no aluno, ao mesmo tempo que se ignora o seu meio (Zabalza, 2012). Este autor discorda dessa tendência, considerando-a incoerente, porque

No podemos conocer bien a un niño si antes no conocemos su ambiente y el marco físico, biológico y cultural em el que ha nacido y en el que vive. No podemos planificar un proceso educativo adecuado si éste no resulta una propuesta alineada y coherente con el marco contextual en el que ese niño vive.

Al final el ser humano es alguien que vive inmerso en un marco de condiciones que determina nuestra identidad y nuestras características. (Zabalza, 2012, p. 11)

Este autor defende, assim, que, independentemente das metodologias de ensino-aprendizagem que se adotem, deverá sempre assumir-se a contextualização curricular, como instrumento para responder às necessidades pedagógicas de cada aluno, que serão definidas pelas suas condicionantes e identidade próprias.

Para Zabalza (2012), a contextualização das metodologias de ensino, exige que se considerem três planos distintos – embora não estanques – do ambiente em que decorrerão as aprendizagens: um plano mais circunscrito, que inclui o próprio aluno e os seus grupos de referência; um plano intermédio, que abrange a comunidade social em que reside e vive; e um plano global, que incluirá o âmbito natural, social e cultural geral.

O mérito da contextualização curricular resultará da integração dos princípios educativos gerais no ambiente em que se concretiza a aprendizagem, adequando, dialeticamente, as propostas pedagógicas do docente aos alunos concretos com quem este trabalha (Zabalza, 2012). Esta perspetiva parece confluir com a exposta por Gaspar e colaboradores (2015),

quando estes autores abordam a relação entre ambiente e contexto, a partir da definição etimológica destes conceitos. Partindo da sua raiz, estes autores fazem notar que o ambiente se relaciona com características de dimensão social, cultural, biológica ou geográfica, pelo que apresentará reduzida flexibilidade, ao passo que o contexto se associa à composição de fatores que podem ser estruturados para atingir determinado objetivo. Seria de esperar um aprofundamento da reflexão e discussão em torno da contextualização curricular, no seio das escolas, fruto da crescente afirmação da relevância da autonomia e da flexibilidade curricular, tanto no discurso político (Zabalza, 2012), como nas investigações nas Ciências da Educação. No entanto, este autor assume um posicionamento mais pessimista, por considerar que

la dinámica de las instituciones escolares tiende con frecuencia a orientarse justo en la dirección contraria: aislarse del entorno próximo para alinearse con los planteamiento más generalistas y ajenos, anteponer el futuro al presente, lo lejano a lo próximo, lo virtual o posible a lo real y necesario. (Zabalza, 2012, p. 16)

As virtudes da contextualização curricular são também descritas por Fernandes e Figueiredo, que afirmaram que esta prática pode “contribuir para a realização de aprendizagens mais significativas. Também o pressuposto de poderem contribuir [para] uma maior igualdade de oportunidades de sucesso é apontado como vantagem” (2012, p. 175). Simultaneamente, assinalaram as dificuldades na sua implementação prática nas escolas portuguesas, expressas por um conjunto de docentes que lecionaram disciplinas sujeitas a exame nacional. Entre os fatores que se traduzem em constrangimentos significativos, sobressai o

programa, considerado, por alguns, extremamente extenso. Tal pressão parece empurrá-los para práticas pedagógicas de caráter mais expositivo e deixar-lhes pouco tempo para desenvolverem atividades que permitam um maior envolvimento e participação dos alunos. Associada ao cumprimento do programa está a avaliação externa dos alunos (Fernandes & Figueiredo, 2012, p. 173)

Estas autoras mencionam ainda que, a este obstáculo, acrescem a complexidade do trabalho associado à contextualização curricular, tanto o envolvido na preparação das aulas, como o que decorre da própria aula, e também, mas em menor grau, as dificuldades em lidar com as características das turmas e dos respetivos alunos. A partir desta descrição da realidade educativa vivenciada nas escolas, complexa e marcada por fatores contraditórios, pode-se concluir que a

contextualización curricular supone una innovación profunda en los modos de hacer escuela [...]. Se trata de un cambio que lleva a una transformación generalizada en el

interior de la estructura y las relaciones institucionales. Supone un salto ideológico y actuarial de la lógica de lo general y estandarizado a la lógica de la diversidad; de la lógica de lo establecido e impuesto formalmente, a la lógica de lo experimentado, lo demandado por los usuarios. (Zabalza, 2012, p. 16).

No plano da ação das escolas – e também dos docentes, individualmente considerados –, a contextualização curricular impõe duas exigências práticas. A primeira será a abertura à realidade em que vivem os alunos, tornando a escola “sensible a sus condiciones y características, a sus necesidades pero, a la vez, saber aprovechar sus recursos, ser capaces de generar sinergias con otros miembros e instituciones de la comunidad para enriquecer la oferta formativa a nuestros estudiantes” (Zabalza, 2012, p. 16-17). A segunda será a flexibilidade, traduzindo-se na capacidade da instituição-escola se adaptar, devendo afetar “tanto a las estructuras organizativas como a los contenidos a enseñar y a la forma de trabajo dentro y fuera del aula” (Zabalza, 2012, p. 17).

Parece ser objetivo e consensual que se coloca, à sociedade, à escola e aos seus docentes, o desafio “de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo – sendo que esses todos são cada vez mais diferentes.” (Gaspar & Roldão, 2014, p. 127). Estas autoras atribuem, como resposta orientadora, o conceito de currículo associado ao de projeto, como meio para o materializar de forma contextualizada e que se concretize em aprendizagens significativas. Parece ser essa a perspectiva que maior capacidade adaptativa demonstra, por permitir maior amplitude de opções e maior flexibilidade na condução do processo de aprendizagem.

Segundo Gaspar e colaboradores, “ensinar não é uma atividade linear que atinja diretamente os objetivos pretendidos. É uma atividade que se move constantemente entre polos que poderão ser considerados alternativas contraditórias, pelo que poderá traçar um caminho dialético.” (2015, p. 50). Por seu lado, a UNESCO considera que “A pedagogia é relacional. Tanto os professores como os estudantes são transformados por meio do encontro pedagógico [...]. A tensão produtiva entre a transformação simultânea individual e coletiva define os encontros pedagógicos” (UNESCO, 2022, p. 49).

Estas concepções sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem expõem a necessidade de caminhar em direção a um equilíbrio que é, por natureza, dinâmico e contraditório, revelado nas tensões que surgem entre realidade existente, potencialidades, dificuldades, aprendizagens, instrumentos e materiais de apoio à aprendizagem e as metodologias envolvidas. Consequentemente, é exigido ao docente um conjunto de

decisões, sendo que o sucesso na concretização dos seus objetivos educativos dependerá, entre outros fatores, da coerência entre essas decisões e os diferentes componentes (subjetivos e objetivos) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Será relevante ter presente a análise exposta pela UNESCO, que adiciona alguns elementos com potencial interesse:

A interconectividade e as interdependências devem ser a base da pedagogia. As relações que existem entre professores, estudantes e conhecimento estão presentes em um mundo mais amplo. [...] Os estudantes devem aprender como as ações dos outros os afetam e como suas ações afetam os outros e, por esse motivo, as salas de aula e as escolas devem colocar os estudantes em contato com outras pessoas que são diferentes deles. (UNESCO, 2022, p. 58)

## **2 – Paradigma da comunicação**

A utilização recorrente da afirmação de que a realidade escolar se transformou foi construindo um elevado consenso à sua volta. Poderá afirmar-se que tal resultará do elevadíssimo número de evidências tornarem impossível contradizê-la. Perante esta situação, uma das reações possíveis é a resistência a essas mudanças (Nóvoa, 2022; Roldão & Almeida, 2018; Zabalza, 2012), motivada pela perspectiva da “configuração da profissão docente como algo que, hoje e em larga medida, escapa à ação profissional dos professores” (Cosme, 2017, p. 759), pelo que a mudança não cabe aos professores e, conseqüentemente, não cabe à escola.

Movendo-se no sentido oposto, outras reações vão ganhando peso, na confiança de que são urgentes mudanças no modelo educativo, porque “É precisamente este modelo que, hoje, dá sinais de crise e de inadequação. Como será o futuro? Não sabemos. Mas sabemos que estão a acontecer mudanças profundas nos processos educativos, em grande parte devido à revolução digital.” (Nóvoa, 2022, p. 10). Tratam-se, na sua essência, de fatores que podem ser entendidos como obstáculos ao funcionamento normal e habitual, rotineiro, das escolas, e que, dessa forma, podem ser abordados enquanto obstáculos, que podem ser ultrapassados, pela simples mudança de alguns componentes secundários. Não obstante, a persistência destes fatores – e, inclusive, o crescimento exponencial de alguns desses fatores –, demonstra a sua condição de desafios, frequentemente significativos, de onde tem emergido a consciência de que aos professores é-lhes exigido repensar a sua profissionalidade (Cosme, 2017).

Este processo ocorre em simultâneo com a reflexão teórica sobre o posicionamento de professores e alunos no processo educativo, verificando-se a emergência de propostas pedagógicas com diferenças substanciais entre si. Referindo-se à relevância da aprendizagem ativa, a UNESCO salienta que esta

reconhece a importância de desenvolver conhecimentos conceituais e procedimentais. Reconhece a necessidade de se envolver de forma cognitiva e emocional para cultivar o conhecimento, a capacidade de transformar o conhecimento em ação e a disposição para agir. As práticas pedagógicas são baseadas em produções de experiência, reflexão e estudo, que devem ser reformuladas de maneira contínua à luz das exigências do presente e do futuro. (2022, p. 48)

Em consonância com a análise anterior, pode observar-se o distanciamento, expresso na teoria da aprendizagem de Vygotsky, para com as concepções teóricas que consideram processos de ensino-aprendizagem centrados no aluno ou no docente. Santos recorda que, “para Vygotsky, torna-se relevante a percepção de que o processo de ensino-aprendizagem é constituído por aquele que ensina, aquele que aprende e a relação existente entre os dois sujeitos.” (Santos, 2017, p. 128). Assim, e de acordo com esta autora, cabe ao docente promover o desenvolvimento amplo e integral do aluno, facilitando “oportunidades ricas e diversas de interação” (Santos, 2017, p. 129), nas quais deve ser tido em conta o patamar em que se encontra o aluno e aquele ao qual poderá ascender, o qual Vygotsky designou por zona de desenvolvimento proximal, na qual se verifica a

existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes. (Fino, 2001, p. 5)

Santos (2017) considera que a concepção teórica da aprendizagem centrada no professor, associada ao paradigma<sup>3</sup> da instrução, afasta o aluno do processo de construção do conhecimento, ao passo que a aprendizagem centrada no aluno, associada ao paradigma da aprendizagem, assume que o aluno aprende na interação com o objeto, atribuindo ao

---

3 De acordo com Gaspar e colaboradores (2015), o conceito de paradigma sofreu diversas transformações ao longo do tempo, apresentando ramificações complexas, considerando-se, presentemente, que um paradigma se constitui “pela confluência de um conjunto de teorias que consubstanciam, de forma disciplinarmente diversificada, um modo sistematicamente coerente de explicação, por via do privilégio mas não da exclusividade, de um determinado nexos de causalidade da realidade [...]” (Gaspar et al., 2015, p. 165). Assim, para estes autores, este estrutura-se em torno de um conjunto de ideias que permitem interpretar o real de forma consistente e coerente. Note-se que estas ideias podem, ou não, materializar-se enquanto teoria. No plano educativo, resulta evidente o mérito da clarificação ou da constituição de paradigmas educativos, enquanto instrumentos que permitem fundamentar e orientar, teoricamente, as práticas pedagógicas, contribuindo, desse modo, para lhes conferir consistência e congruência.

docente uma função complementar. Segundo a autora, nesta dicotomia, as duas concepções secundarizam dois vetores essenciais ao processo de aprendizagem: a interação social (com os pares e/ou com o docente) e o envolvimento ativo de um dos elementos envolvidos no processo (no caso do paradigma da instrução, o aluno; no caso do paradigma da aprendizagem, o docente). Em alternativa, emerge o paradigma da comunicação, que centra a aprendizagem, dialeticamente, na interação. A mesma perspetiva é partilhada por Coutinho e Junior, que consideram que na educação

são valorizadas [...] as interações entre os intervenientes (o professor e os alunos) e sobretudo o *feedback*; estavam criadas as condições para a definição de um novo paradigma educacional caracterizado por um modelo de comunicação bidireccional, em que o professor perde parte do seu protagonismo em favor da valorização do papel do aluno no processo da comunicação pedagógica (2007, p. 4)

Por seu lado, Trindade e Cosme, ao procurarem definir o fundamento que conduz à constituição do paradigma da comunicação, referem que

enquanto o paradigma da instrução e o paradigma da aprendizagem se fixam num dos polos da relação – o do património cultural a difundir, no caso do primeiro, e os alunos, no caso do segundo, o paradigma da comunicação interessa-se, sobretudo, pela gestão da relação que se estabelece entre aqueles dois polos, o que implica que tenha em conta quer as singularidades dos sujeitos em formação e as suas possibilidades quer que construa uma reflexão explícita sobre o estatuto daquele património que, dada a sua importância social, constitui o objeto de referência do trabalho educativo que se desenvolve na Escola. (2016, p. 1042-1043)

Destes pressupostos, resulta que o processo de aprendizagem está interligado com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e

depende da qualidade da comunicação que aqueles estabelecem entre si e com os seus professores, em função da necessidade de se apropriarem de informações entendidas como necessárias, da utilização de instrumentos materiais e concetuais cuja pertinência decorre das exigências e dos desafios para os quais são convocados, por via das experiências a que são chamados a viver no mundo em que habitam, e da necessidade de desenvolverem um conjunto de competências e atitudes decorrentes do facto de participarem em sociedades diversas, plurais e contraditórias que se desejam mais democráticas e que se caracterizam, igualmente, como sociedades do conhecimento. (Trindade & Cosme, 2016, p. 1043)

O paradigma da comunicação partilha com o da aprendizagem a concepção de projetos educativos que assumam as características dos estudantes, recusando a perspetiva de que estes são recipientes vazios antes do processo educativo. Assumem também que os docentes não detêm o monopólio da informação e do conhecimento. No entanto, o paradigma da comunicação reconhece aos docentes

um papel fundamental como interlocutores qualificados, tendo características de bons parceiros de descobertas, bons ouvintes, excelentes argumentadores, capazes de utilizar instrumentos e procedimentos provocativos para uma interlocução de qualidade e para a apropriação e recriação do patrimônio cultural. (Santos, 2017, p. 158)

Dessa forma, recusa a atribuição de maior protagonismo ao aluno, porquanto assume que o professor terá uma função igualmente decisiva no processo de aprendizagem. Este distanciamento resultará da abordagem feita pelo paradigma da comunicação ao patrimônio cultural comum e à participação deste nos projetos educativos e na formação dos alunos, partilhando o paradigma da comunicação da perspectiva exposta por Bruner, de que a cultura se constitui enquanto elemento nuclear do desenvolvimento psicológico de cada indivíduo, durante o processo educativo por este vivenciado, sendo a compreensão dos objetos de aprendizagem produzida na mente do indivíduo, mas localizando-se a sua origem e sentido naquele patrimônio cultural (Trindade & Cosme, 2016). Por seu lado, no paradigma da aprendizagem, o patrimônio cultural constitui-se enquanto um elemento que dependerá do desenvolvimento psicológico. Assim, sendo a cultura um fator eminentemente social, o paradigma da comunicação considera que a aprendizagem é simultaneamente individual, por exigir a ação do aprendente, e social, já que este não aprenderá isolado, mas sim integrado num contexto cultural concreto (Trindade & Cosme, 2016).

O processo de aprendizagem é entendido enquanto exigência que resultará da condição humana e da pertença ao mundo em que esta se insere, ao mesmo tempo que é conduzido e facilitado pelo “estojo de ferramentas (ideias, instrumentos, procedimentos, valores) que a humanidade foi construindo para poder responder aos desafios com que foi sendo confrontada ao longo da sua história” (Trindade & Cosme, 2016, p. 1048). Assim, a aprendizagem será

um processo paradoxal porque, em primeiro lugar, se ninguém aprende por nós, o que temos que aprender não é, contudo, produto exclusivo da nossa vontade e potencialidades. Em segundo lugar, importa compreender que os desafios relacionados com a aprendizagem confrontam os sujeitos em formação com o desconhecido, [...] o que obriga a processos de interlocução cultural com outros, naquele momento mais capazes e experientes, cuja função é a de não só proporcionarem as condições que são necessárias para a realização das aprendizagens como, igualmente, a de oferecerem àqueles sujeitos a possibilidade de constatarem a existência de objetos de saber que poderão vir a ser, ou não, os objetos de referência das suas aprendizagens. (Trindade & Cosme, 2016, p. 1048-1049)

Uma consequência relevante dos elementos anteriores é que, embora o paradigma da comunicação não rejeite a atribuição de protagonismo aos diferentes sujeitos implicados no

processo de aprendizagem, este distancia-se daquele entendido pelo paradigma da aprendizagem, por considerar ser um co-protagonismo, definido pela e caracterizado na relação estabelecida entre esses sujeitos (Trindade & Cosme, 2016). Esta concepção transforma a função do professor, cabendo-lhe “promover um projeto de comunicação que já não podendo garantir as aprendizagens dos alunos deverá garantir, todavia, as condições que permitam a ocorrência destas mesmas aprendizagens.” (Trindade & Cosme, 2016, p. 1049).

Será o processo dialogante ativo a “facilitar as relações sociais agilizando a comunicação e compartilhando informações” (Oliveira, 2019, p. 45), constituindo processos cooperativos que exigem a discussão e a troca de opiniões, para a estruturação progressiva de situações didáticas que potenciem a produção de aprendizagens significativas. O ponto de partida do processo educativo exige atenção à condição do aluno, já que

Quando se partilha e compartilha, utiliza-se e recria-se um dado patrimônio cultural [...]. Reconhece-se a importância do patrimônio de saberes já construídos, tendo os ambientes educativos o papel de revelar aos estudantes a diferença entre os conhecimentos individuais e o que já está posto como conhecimento. Portanto, é necessário que existam oportunidades para confrontar o que se sabe e o que é resultado do patrimônio cultural. Para que este confronto tenha espaço para acontecer, é importante a participação dos demais (Santos, 2017, p. 166)

Esse processo de interlocução associa-se à contextualização curricular, porque “Supone superar la mera erudición y convertir el proceso de aprendizaje en un proceso que convierta a los estudiantes en sujetos indagadores [de] las características del entorno en el que viven y su patrimonio cultural.” (Zabalza, 2012, p. 25). Assume-se, assim, que são “os interesses e as necessidades [que] impulsionam o aprender, que se constitui por meio da interlocução do patrimônio cultural e das comunidades de aprendizagem” (Santos, 2017, p. 156-157). No movimento estabelecido por estes elementos, Trindade e Cosme estabelecem dois pressupostos:

(i) da valorização do patrimônio cultural que é entendido como patrimônio de referência incontornável do processo de educação que tem lugar em nossas escolas e (ii) o das comunidades de aprendizagens como espaço educacional que permite que um tal processo de apropriação ocorra como uma oportunidade capaz de promover as aprendizagens, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. (2010, citados em Santos, 2017, p. 157)

De acordo com Trindade e Cosme (2010, citados em Santos, 2017), os docentes passam a ser “agentes que contribuem decisivamente para que os alunos possam participar e aprender a participar na construção das comunidades.” (p. 159).

Cabe também ao docente a tarefa de conduzir o aluno para a situação em que ele é um sujeito ativo na sua aprendizagem, produzindo situações comunicativas e estimulando a autoaprendizagem, devendo o docente atuar para favorecer a interação e a comunicação (Santos, 2017). Constitui-se uma autoridade participada por todos os envolvidos, assente nos diferentes saberes e na partilha da reflexão e do conhecimento – tanto no já adquirido, como no que se adquire. Esta dimensão social da aprendizagem adquire, para a UNESCO, uma função essencial, já que,

Embora não possamos aprender por outra pessoa, todos podemos aprender mais juntos. O que sabemos depende reciprocamente do que os outros sabem. É em nossas relações e interdependências que a educação ocorre. [...] as escolas em todos os lugares precisam se orientar melhor baseadas nessas relações e interdependências. (2022, p. 49)

O século XXI trouxe um fator que se deverá constituir, simultaneamente, enquanto desafio e oportunidade de aprendizagem: o acesso permanente à informação, através das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC). Essa realidade inegável e incontornável foi retirando ao docente a antiga – mas incorreta – condição de único detentor único da informação e do conhecimento, exigindo às escolas novas práticas educativas:

a informação está cada vez mais acessível, através das diferentes plataformas de comunicação em um cenário mais conectivo, interativo e ubíquo. No espaço de uma sala de aula tradicional não é diferente, [...] as tecnologias móveis como notebooks, tablets e, principalmente, celulares invadiram o espaço escolar e dividem a atenção dos estudantes, o que pode oportunizar novas experiências na educação. (Oliveira, 2019, p. 45)

Esta realidade trouxe consigo a comunicação permanente, com o potencial de eliminar, virtualmente, as distâncias entre as comunidades mais remotas, num mundo aceleradamente globalizado (Floridi, 2015), pelo que se pode concluir que essas novas experiências serão decisivamente influenciadas pelo paradigma da comunicação. Esta interconexão em permanência deve ocorrer em simultâneo com uma reflexão ética profunda sobre as suas implicações, na qual se devem observar os princípios da ética do cuidado, porquanto esta “permite que nos entendamos como pessoas interconectadas, ao mesmo tempo capazes e vulneráveis. Obriga-nos a refletir sobre como afetamos e somos afetados pelos outros e pelo mundo.” (UNESCO, 2022, p. 65)

De acordo com Santos (2017), o paradigma da comunicação considera o objeto de estudo como sendo parte do processo de aprendizagem, devendo estar implicado nas propostas didáticas, que devem permitir a interação entre o aluno e estes objetos, bem como com

outras pessoas. O sentido desses objetos é desenvolvido nesse processo, sendo reconstruído coletivamente por alunos e professor, cabendo a este último promover as oportunidades para o concretizar, podendo aproveitar as já existentes, mas também criando outras novas. Nesta perspectiva, afasta-se do paradigma da instrução, que assume o docente como o transmissor de conhecimento e o aluno como recetor, e do paradigma da aprendizagem, que atribui ao docente a função de ajustar o processo educativo, conduzindo-o no sentido da construção de conhecimento por parte do aluno, enquanto agente principal desse processo. Afasta-se, ainda, do paradigma da aprendizagem, por considerar que “os interesses e as necessidades dos estudantes não desencadeiam por si só a aprendizagem, mas que os docentes auxiliam na interpelação do sujeito com o patrimônio cultural, despertando, ou não, o desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais, estratégicas e expressivas.” (Santos, 2017, p. 167).

A relação estabelecida entre estudantes, professores e conhecimento é entendida, pela UNESCO (2022), como sendo essencial à concretização do processo de aprendizagem, do qual emergirá construção de conhecimento. Esta organização afirma que

Estudantes, professores e conhecimento formam o clássico triângulo pedagógico. O ensino e a aprendizagem são nutridos por e contribuem para os conhecimentos comuns. Por meio de encontros pedagógicos, a educação também nos conecta ao patrimônio comum de conhecimento acumulado da humanidade e oferece oportunidades para enriquecê-lo. (2022, p. 49)

Nesta relação com o objeto da aprendizagem, docentes e alunos posicionam-se lado a lado, na condução conjunta do processo de aprendizagem, colocando-se estes últimos em contextos educativos nos quais se verifique “o respeito pelos seus interesses e necessidades, transformando-os em pessoas capazes de ir [em] busca de seus projetos e de seu conhecimento”, assumindo-se a partilha desses projetos (Santos, 2017, p. 161). Segundo esta autora, os alunos deixam de se localizar num polo – serem recetores de informação ou serem protagonistas exclusivos na apropriação de conhecimento – para se tornarem atores de um diálogo assente nas informações e na construção de conhecimento, através de interações com os docentes, através das quais decorre o seu desenvolvimento. Esse processo exige a assunção dos alunos enquanto gestores inclusivos do seu processo de ensino-aprendizagem, concretizando as aprendizagens nos planos cognitivo, social, cultural e estratégico, burilando sucessivamente a afinidade entre informações, meios, processos e comportamentos, caminhando progressivamente para o seu envolvimento na

sua aprendizagem. Sobre os docentes recai a exigência de se constituírem “como interlocutores qualificados, [que] sejam capazes de promover a apropriação e a recriação do patrimônio cultural, por meio de ações que possibilitem valorizar a dimensão interativa do processo de aprender uns com os outros e na interação com os contextos.” (Santos, 2017, p. 170).

Refletindo sobre as exigências que o presente coloca às escolas, a UNESCO defende que o

triângulo [pedagógico] precisa ser imaginado dentro do mundo mais amplo. Precisamos de pedagogias que nos ajudem a aprender no e com o mundo e a melhorá-lo. [...] Elas devem basear-se na ética da reciprocidade e do cuidado, bem como reconhecer as interdependências entre indivíduos, grupos e espécies. (2022, p. 49)

As implicações do paradigma da comunicação na educação exigem uma transformação institucional, que quebre com o modelo dominante. A modificação dos ambientes em que decorre a aprendizagem requer uma ação concertada dentro de cada escola, não podendo “ficar restritas a uma ou outra sala de aula, mas tem que ser apoiada e suportada pela instituição como um todo.” (Santos, 2017, p. 163). Em consequência, segundo esta autora, emergem propostas educativas que mobilizam a ação de alunos e docentes, promovendo estratégias pedagógicas voltadas para a cognição e a metacognição, e decorre uma influência bidirecional: os sujeitos influenciam o contexto, ao mesmo tempo que este os influencia. Nesta desejável convergência, os “Encontros pedagógicos transformacionais permitem o diálogo com colegas de classe, pares e membros da comunidade [promovidos] por professores que dão aos estudantes as oportunidades para explorar, criar e interagir” (UNESCO, 2022, p. 49).

Ao ser concretizada, esta proposta educativa conduz à constituição de comunidades de aprendizagem (Santos, 2017), nas quais

Os espaços educativos podem ter como premissa oferecer condições que facilitem o diálogo, deixando de ser espaços nos quais se retira o sujeito da ignorância, mas ambientes em que as comunidades de aprendizagem se caracterizam pela diversidade sociocultural estruturada no diálogo entre os agentes do processo e o patrimônio cultural. (Santos, 2017, p. 168)

Deste contexto, marcado pela complexidade e pela imprevisibilidade, emergem novas exigências, que requerem a mobilização das competências profissionais dos docentes, tanto para observar a realidade em que intervêm, como para concretizar a mudança que se demonstrar necessária. Segundo Cosme, o trilhar dessa mudança implica convocar a condição do

professor como profissional reflexivo [...] quando, perante situações mais complexas [...] se exige práticas profissionais congruentes que possam fazer frente a situações incertas, ambíguas ou conflituais, práticas que não possam ser objeto de algoritmização ou de raciocínios lineares. [...]. Trata-se de um outro modo de entender a profissão, o qual conduz a uma definição de autonomia profissional que se assume mais pela sua dimensão educativa [...], na medida em que contribui para redefinir os termos da intervenção docente, bem como os estatutos e os papéis dos atores envolvidos. (2017, p. 768-769)

A este processo transformativo da educação associam-se as exigências sociais e profissionais do presente, marcadas por um futuro imprevisível. Num presente marcado por “constantes transformações da sociedade, [...] o perfil profissional almejado, atualmente, é o de pessoas que estejam preparadas para trabalhar [com] espírito de equipe, tenham autonomia, pensamento crítico e capacidade de estarem em constante aprendizado” (Oliveira, 2019, p. 59).

Na sociedade atual, marcada pela comunicação e pelo relacionamento em rede, na qual a proximidade física deixou de ser um obstáculo, as TDIC adquirem relevância crescente, sendo, neste momento, impossível pensar na educação sem essas ferramentas. Em simultâneo, urge utilizar o seu potencial para construir a sustentabilidade social e ambiental. É nesse sentido que a UNESCO considera que “Promover a dimensão social da aprendizagem também implica apoiar a educação para a cidadania em um mundo cada vez mais interconectado [...]. A aprendizagem participativa e engajada, nas escolas e além delas, é necessária.” (UNESCO, 2022, p. 98).

### **3 – Metodologias de ensino**

A concretização de aprendizagens significativas implicará a seleção de propostas didáticas que liguem o aluno ao objeto de aprendizagem. Assim, será uma tarefa essencial dos professores mobilizar os métodos de ensino mais adequados, reunindo teoria e prática pedagógica. Gaspar e colaboradores consideram que “como os modelos assumem um ponto de vista sobre a educação, as perspectivas que apresentam são muito diversas e variam segundo os elementos ou aspetos a que prestam maior atenção” (2015, p. 33). Assim, infere-se que os diferentes modelos educativos e metodologias de ensino poderão complementar-se, devendo selecionar-se aqueles que se consideram mais adequados para cada situação de aprendizagem que se pretender produzir, pelo que será útil refletir sobre as respetivas bases teóricas e os méritos que cada um apresenta.

Os referenciais teóricos das metodologias de ensino sustentadas pelo paradigma comportamentalista (behavioristas) foram estabelecidos pelos psicólogos Thorndike e Skinner, na sequência das investigações de Watson e de Pavlov (Gaspar et al., 2015). Os teóricos comportamentalistas tentaram compreender a aprendizagem, focando-se

nos comportamentos observáveis ou nas respostas dos sistemas. Dentro de uma corrente positivista, dominante na primeira metade do século XX, o comportamento é considerado como a única realidade objetiva passível de medição. Nesta assunção está implícita a ideia de que não é possível aceder de forma objetiva à mente de cada indivíduo, ou seja, o psicólogo deve renunciar a estudar objetivamente as crenças, as aspirações e motivações do ser humano. (Gaspar et al., 2015, p,212)

A aprendizagem surge explicada como a associação entre um estímulo e a respetiva resposta, pelo que o seu resultado pode ser medido através “dos comportamentos observados após a realização, pelo aprendente, de um conjunto de atividades delineadas com vista à consecução de determinados objetivos de aprendizagem, definidos de antemão” (Gaspar et al., 2015, p. 213). Estes autores referem, também, que este paradigma parte do princípio de que as aprendizagens mais complexas são compostas por conjuntos de comportamentos e que, conseqüentemente, podem ser estudadas dividindo-as em unidades de menor dimensão e, logo, observáveis e registáveis com maior rigor.

Como mérito deste paradigma e dos modelos de ensino que lhe estão associados, assiste a consideração otimista de que todos podem adquirir qualquer aprendizagem, sendo que tal dependerá da criação de ambientes de aprendizagem adequados à situação específica de cada aprendente, já que, numa perspetiva determinista, a aprendizagem depende do meio ambiente, que a condiciona, e não da regulação por parte do aluno (Gaspar et al., 2015). Estes autores referem, também, que esta abordagem parece relevar, sobretudo, a dimensão biológica do ser humano, cujo desenvolvimento é condicionado pelo ambiente em que se insere. Trata-se, assim, de um paradigma assente no par estímulo-resposta e cuja metodologia de aprendizagem se dirigirá à produção de ambientes de aprendizagem adequados e no treino de competências, podendo estas ser compostas por um conjunto integrado de aprendizagens elementares.

Muito embora a reflexão exposta por Alarcão se refira à formação inicial de docentes em contexto de estágio pedagógico, será interessante observar a sua consideração sobre a validade e a utilidade dos modelos de ensino e aprendizagem fundados no comportamentalismo, quando confronta esta perspetiva com outra, de base humanista. Sobre a abordagem comportamentalista na formação de docentes, considera que é

centrada nos objectivos modelares a atingir a todo o custo. [...] não era (...) insensível ao carácter organizado, sistemático, didáctico e aparentemente científico e eficaz [...]. Colocavam-se-me questões éticas sobre se tinha o direito de formar alguém pelo processo reprodutor do papel químico. [...] Aversa a dicotomias, interrogava-me sobre a incompatibilidade dos modelos. Mas não deixava de querer um modelo. (Alarcão, 2020, p. 19)

Na reflexão desta autora, releva-se o reconhecimento da validade parcial dos métodos comportamentalistas, pelo que se afirma não apresentarem mérito absoluto, podendo-se lhes recorrer, sempre que se demonstrarem úteis, mesmo que se privilegiem outros, de matriz distinta.

A teoria comportamentalista exerceu elevada influência nos sistemas educativos, tanto no plano da elaboração dos currículos, como na formação de docentes (Sousa, 2008). Este efeito parece prolongar-se no tempo, porque, como afirmam Roldão e Almeida, “É como se acreditássemos que a escola que conhecemos tem de ser forçosamente assim [...]. A naturalização de processos culturais constitui, como sabemos, um obstáculo considerável à sua reconversão.” (2018, p. 13), perspectiva partilhada por Raposo e Alves, que afirmam que “muito pouco mudou na forma de ensinar e fazer aprender.” (2013, p. 28).

Os modelos comportamentalistas tendem a assumir algumas características comuns:

a aposta na definição de objectivos muito específicos, no reforço das respostas desejadas, na correcção imediata dos erros e na criação de condições para a individualização dos ritmos de trabalho dos alunos – um dos poucos aspectos em que estas abordagens são sensíveis à diferença. Para elas, respeitar a diferença é sobretudo possibilitar diferentes ritmos de acumulação de conhecimentos por parte dos alunos. (Sousa, 2008, p. 11)

Assim, muito embora nos modelos comportamentalistas não se recuse a diferenciação pedagógica, segundo este autor, a mesma encontra-se limitada a um número reduzido de variáveis, das quais se destaca o tempo para realizar as tarefas e as aprendizagens. Esta limitação torna-se mais evidente quando se assume que, “se aprender é tomar posse de conhecimentos e estes são entendidos como objectos estáticos, não faz sentido conceber formas de diferenciação da aquisição de conhecimento que operem em contextos não individuais” (Sousa, 2008, p. 11).

Nas práticas diárias de trabalho nas salas de aula, Gaspar e colaboradores (2015) destacam dois modelos de ensino que se inserem no paradigma comportamentalista: o modelo da aprendizagem da maestria e o modelo de instrução direta. Segundo estes autores, ambos assumem os princípios antes expostos, nomeadamente a definição de objetos de aprendizagem globais e a sua divisão em unidades mais reduzidas, a criação de condições

propícias à aprendizagem, o que poderá passar pela produção de materiais de ensino e pela exposição de conteúdos, e a avaliação das aprendizagens, para determinar se os objetivos propostos foram atingidos.

O ponto de partida da teoria cognitivista da aprendizagem será um exemplo interessante da complexidade da produção do conhecimento científico. Esta teoria emerge no século XX, numa fase marcada pelo comportamentalismo, e “resultou da preocupação de um grupo de investigadores, de vários domínios do saber, que, nas academias americanas, pretendiam inserir a mente nas ciências humanas.” (Gaspar et al., 2015, p. 200). O foco divergia, assim, do comportamentalismo, embora, segundo estes autores, não houvesse a intenção de o contradizer, mas sim de compreender os significados que resultam das interações humanas com o mundo e, a partir daí, apresentar explicações sobre os processos inerentes à produção dos significados.

Não obstante o posicionamento e intenção iniciais, o decurso das investigações conduziu rapidamente o foco para a informação e para o respetivo processamento – tratava-se, dessa forma, de estudar o processo cognitivo. Assim, partindo de um pressuposto que não negava os princípios do comportamentalismo, deriva-se para um fator que era contestado por este: a possibilidade de compreender os fenómenos associados à cognição (Gaspar et al., 2015). O interesse por este objeto fez alargar o campo científico que sobre ele se debruçou, produzindo-se, em consequência,

um conhecimento de natureza multidisciplinar, cujo objetivo é estudar a mente humana, a inteligência, o pensamento.

Várias disciplinas como a filosofia, a psicologia, a linguística e a neurociência estão interessadas no estudo da mente humana, assumindo, assim, as ciências cognitivas um carácter transversal. (Gaspar et al., 2015, p. 198)

O ponto de partida resulta das investigações de Piaget, que se afastavam do comportamentalismo, por pretenderem compreender os processos interiores, e não apenas estudar a resposta a um estímulo. De acordo com a investigação de Piaget,

o desenvolvimento cognitivo envolve reestruturações sucessivas de factos e relações resultantes de interações das crianças com o meio e da manipulação ativa deste. Assim, a cognição ou pensamento é vista como um processo ativo e interativo, que resulta de um movimento dialético entre a pessoa e o meio, em que a pessoa afeta o meio e este é afetado por ela, em simultâneo. Esta ideia de que o processo cognitivo é ativo tem consequências no modo como é vista a aprendizagem, porque o aprendente deixa de ser encarado como um “recipiente vazio [...]” (Gaspar et al., 2015, p. 193-194)

Estes aspetos centrais são adotados por Bruner que, contudo, se afasta de qualquer aplicação linear e excessivamente compartimentalizada que resulte da interpretação do modelo dos estádios do desenvolvimento infantil de Piaget<sup>4</sup>. De acordo com Gaspar e colaboradores (2015), Bruner considera que uma criança pode aprender qualquer conteúdo, desde que se respeitem as suas condicionantes iniciais de aprendizagem, ou seja, o seu ponto de partida.<sup>5</sup> Esta perspetiva é partilhada por Roldão, que considera ser “questionável a linearidade da progressão do concreto para o abstrato e do próximo para o distante. A experiência de uma criança incorpora, desde muito cedo, elementos abstractos e distantes” (2018, p. 35). Esta autora releva, assim, o aumento progressivo (mas não linear) da complexidade da cognição, em consequência da “complexidade crescente das relações entre esses diversos elementos da experiência interior e exterior e ao nível da capacidade crescente de lhes dar formulação mais clara” (2018, p. 35).

Para Bruner, esta conjugação de fatores tem, no plano curricular, como consequência, que o mesmo tema deve ser retomado em momentos distintos, de uma forma articulada, elevando-se sucessivamente o grau de complexidade e a informação com que deve ser abordado (Roldão, 2018). Esta autora partilha essa perspetiva, considerando que

Adequar os currículos aos níveis etários mais baixos não significa assim apenas reduzir/simplificar, mas antes abordar os temas e os conceitos de acordo com os significados afetivos e vivenciais que os possam tornar significativos para os aprendentes em causa. Por isso a importância, por exemplo, do uso didático da forma narrativa ou da humanização de conteúdos [...]. (Roldão, 2018, p. 36)

De acordo com o paradigma cognitivista, a construção de conhecimento é entendida como um processo que resulta da interação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem, do qual resulta a formação de novas estruturas cognitivas no aprendente (Gaspar et al., 2015). É reconhecida a intervenção ativa do aprendente, nomeadamente do seu esforço no

---

4 Bruner considerou incorreta a excessiva compartimentalização de conteúdos e de aprendizagens de acordo com os estádios de desenvolvimento infantil, relevando antes a necessidade de tornar reais, para a criança, os conceitos abordados, de acordo com as suas experiências (Roldão, 2018).

5 Esta ideia parece ser contraditória com a aprendizagem de determinados conteúdos, como a teoria geral da relatividade, para a qual é essencial compreender conceitos como referenciais e velocidade, ou os princípios da lógica dialética, para os quais é preciso compreender a unidade e contradição, por parte de uma criança de 6 anos. Não obstante, deve ter-se presente que uma criança poderá compreender a ideia sintética de que o decurso do tempo é mais lento, ou que é possível envelhecer mais lentamente, quando um corpo se desloca a velocidades elevadíssimas. Tal não implica que a criança compreenda outras implicações teóricas e práticas que daí decorrem, mas deve ser, simultaneamente, notado que essa condição será partilhada com muitos adultos, quando ensinados sem que se assuma o seu ponto de partida. Do mesmo modo, a criança compreenderá a contradição dialética que existe no desenvolvimento de um embrião, pelo facto de este, em simultâneo, precisar das condições intrauterinas para o seu desenvolvimento e, numa determinada fase, essas mesmas condições se tornarem um constrangimento – momento que exige o nascimento.

relacionamento com a realidade anteriormente experienciada. O novo conhecimento é, assim, construído através do estabelecimento de novas relações com aquele que, anteriormente, havia sido desenvolvido.

Esta concepção do processo de aprendizagem implicará que cada aprendente desenvolve os seus conhecimentos de um modo específico e individualizado, uma vez que esse processo emerge dos significados que anteriormente tiver estabelecido, “assumindo-se que o ser humano é um ser cognitivo e que o conhecimento depende de construções sucessivas com a formação de estruturas novas” (Gaspar et al., 2015, p. 208).

Os modelos edificados a partir do paradigma cognitivista conduzem a “estratégias que enfatizam o processo em detrimento do produto. [...] O professor tem como papel determinante a orientação dos alunos, visando a aquisição e apropriação do conhecimento por si próprios, como sujeitos ativos.” (Gaspar et al., 2015, p. 261). Finalmente, é relevante ter presente que, de acordo com Gaspar e colaboradores, o paradigma cognitivo “Perspetiva a aprendizagem em termos meramente cognitivos, isto é, os aspetos afetivos, atitudinais e socioculturais [...] não são tidos em conta” (2015, p. 208).

No plano filosófico, a perspetiva de que a libertação individual seria uma consequência da educação surge há cerca de 24 séculos, com Platão (Gaspar et al., 2015), ideia que se manteve dominante até ao século passado. Ainda no século XVIII, Rousseau afasta-se daquela abordagem determinista, considerando que a liberdade seria uma consequência do processo educativo, perspetiva cuja complexidade é substantivamente superior, comparativamente à anterior. Esta concepção foi sendo desenvolvida, no decurso do século XX, por filósofos como Dewey, incorporando elementos que emergiram, no plano científico, em resultado do desenvolvimento das ciências humanas e da educação (Gaspar et al., 2015). Esses elementos tinham em comum o facto de indicarem que o grau de complexidade associado ao ser humano, à liberdade e ao processo educativo era superior àquele que se idealizava até então.

Esta evolução colocou progressivamente em causa o entendimento dominante sobre a relação entre ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, das funções tradicionalmente atribuídas ao professor – que ensina – e ao aluno – que aprende (Gaspar et al., 2015). É com essas perspetivas que emergem as teses construtivistas, assumindo-se que o ensino não se processa através da assunção de axiomas ou de verdades universalmente aceites, expostas aos alunos por meios padronizados, mas sim através da consideração da

individualidade deste e da sua participação ativa na construção do conhecimento que adquire, num processo que deve ser concretizado através de experiências relevantes e do diálogo (Gaspar et al., 2015). Trata-se da concretização, no campo educacional, da perspetiva humanista do ser humano.

A relação entre aprendizagem individual e ambiente sociocultural, estabelecida por Piaget (Gaspar et al., 2015), contradiz a abordagem mecanicista da aplicação do princípio educativo do Estímulo-Resposta, de matriz comportamentalista, que era a base dominante dos sistemas educativos do século XX. Gaspar e colaboradores (2015) consideram que a teoria Piagetiana associava a aprendizagem ao desenvolvimento individual, resultantes de interações entre a criança e o meio que a rodeia, e que se caracteriza por estádios de desenvolvimento, expondo os processos biológicos que decorrem no interior da criança. Por seu lado, a teoria da aprendizagem de Vygotsky veio sublinhar o carácter social da aprendizagem, introduzindo, nas ciências da educação, uma abordagem do Homem que sublinhava as suas dimensões individual e social (Ferreira et. al., 2020; Fino, 2001; Gaspar et al., 2015; Rodrigues, 2021). A aprendizagem era, assim, o resultado da interação social, na qual professores e pares ocupam, em simultâneo, um lugar central, e de estímulos ambientais, sendo as aprendizagens promovidas através da zona de desenvolvimento proximal (Fino, 2001; Gaspar et al., 2015; Rodrigues, 2021).

De acordo com Rodrigues (2021), esta abordagem, de matriz socioconstrutivista, derivou das teorias e das investigações de Piaget, que classificou como construtivismo cognitivo, no pressuposto de que “a aprendizagem seria um processo dinâmico de etapas sucessivas de adaptação à realidade em que os alunos constroem ativamente o conhecimento” (Rodrigues, 2021, p. 365).

A interação social exige o desenvolvimento de mecanismos de comunicação, de onde decorre a implicação de que “os sistemas de signos são de alta importância enquanto mediadores do desenvolvimento da atividade cognitiva. Esta função dos sistemas de signos possibilita controlar mecanismos comportamentais, assim como modificar os próprios processos mentais do sujeito.” (Ferreira et al., 2020, p. 38). O diálogo e a linguagem, adquirem, conseqüentemente, um carácter central nos processos de aprendizagem, porque

Na origem das funções psíquicas superiores estão as relações entre as pessoas. É na interação social e através do uso dos signos que o desenvolvimento daquelas se efetua, daí a importância que Vygotsky atribui ao papel do adulto e ao seu discurso. [...] A educação deve ser orientada para aquilo que o aluno não é ainda capaz de fazer só, mas quase, se

tiver a ajuda do adulto que tem um papel fundamental para o estimular a realizar as tarefas da sua zona de desenvolvimento proximal, de modo independente. (Gaspar et al., 2015, p. 88)

A estreita relação entre a aprendizagem e os signos, dos quais se destacam a linguagem, deriva do seu “papel como elemento estruturador do pensamento e da ação” (Ferreira et al., 2020, p. 57). A linguagem é, também, relevante, para que seja possível “à criança não só ter um papel ativo no seu meio social, como também autorregular os seus próprios impulsos” (Ferreira et al., 2020, p. 38). Vygotsky atribuiu estas aprendizagens à interação dialógica da criança com o seu meio:

no processo de aprendizagem, a mediação semiótica é um elemento muito importante. Este conceito exprime todo o mecanismo de transformação das funções interpessoais em intrapessoais desencadeado pela estruturação da atividade mental de nível superior ou a metacognição. Deste modo, as crianças vão progressivamente interiorizar significações sociais ou sistemas de signos. Esta interiorização vai, então, gerar desenvolvimento. (Ferreira et al., 2020, p. 57)

A síntese anterior conduz a que a aprendizagem seja compreendida como um processo ativo e individual, sendo função do docente ajustá-lo a cada aluno, propondo atividades adequadas ao respetivo patamar de desenvolvimento e características pessoais. Inês e colaboradoras acrescentam que a construção de conhecimento deve ser baseada na diversidade, o que implica a diversificação e a diferenciação de estratégias, metodologias e contextos, contribuindo para evitar a exclusão (2022, p. 311). Consequentemente, valorizam o potencial educativo das metodologias ativas de aprendizagem. Este enquadramento configura um conjunto amplo e complexo de exigências a serem atendidas pelos docentes, o que, segundo estas autoras, implica que, na sua formação, se realcem os processos reflexivos e colaborativos.

Os elementos antes abordados indiciam que, em resultado da tendência para um elevado grau de envolvimento do aluno na produção de novo conhecimento e da individualização do processo de aprendizagem, as teorias que se enquadram no cognitivismo e no construtivismo conduzem a metodologias ativas de aprendizagem. Abordar-se-ão algumas das metodologias de aprendizagem que emergem destes paradigmas e que se consideraram relevantes para o presente estudo: o trabalho de projeto, a resolução de problemas, o modelo da investigação em grupo e o modelo do questionamento jurisprudente.

O trabalho de projeto implica o compromisso dos alunos, tanto para com a sua aprendizagem, como para com os planos relacional e social, nos quais está subjacente a

posição assumida pela escola no mundo, concretizando-se, dessa forma, um conjunto de atividades que conduzem à compreensão dos processos culturais (Ferreira et al., 2020). Tal perspectiva foi partilhada por Dewey, que “equacionou a questão do trabalho de projeto como uma metodologia libertadora e emancipatória, em que os alunos estão envolvidos na própria conceção de projetos e são construtores de conhecimento” (Ferreira et al., 2020, p. 34). Nesse sentido, “as escolas deveriam ser como espelhos da sociedade e as salas de aula como laboratórios para a investigação e resolução de problemas da vida real” (Rodrigues, 2021, p. 365). Tal será o resultado do envolvimento direto e participado do aluno na sua construção de conhecimento, em diálogo com os seus pares e com o professor, verificando-se existir, para Ferreira e colaboradoras, um “enorme potencial da aprendizagem por projetos [pelo] papel da linguagem na estruturação do pensamento e [pelas] ligações interdisciplinares e transdisciplinares que a língua estabelece” (2020, p. 39). Para estas autoras, verifica-se que

existe uma relação dialógica entre a construção de conhecimentos específicos relacionados com a temática dos projetos e a área científica ou artística em que se inserem e o desenvolvimento de competências linguísticas na oralidade, na leitura, na escrita e na gramática. (Ferreira et al., 2020, p. 58)

O trabalho de projeto pode, também, ser uma ferramenta na educação cívica e na reflexão ética. Observando-se os seus méritos, pode-se referir que contribuem para “um sentido da responsabilidade social, criam dissonâncias cognitivas, promovem o sentido de pesquisa e inovação. Obrigam o grupo de crianças a sair de si e ir procurar respostas e soluções no contexto social mais amplo.” (Vasconcelos, 2011, p. 16). Esta autora atribui relevância ao trabalho de projeto na pedagogia de fronteira, entendida enquanto prática educativa conducente à compreensão, por parte das crianças, das relações sociais com grupos sociais diferenciados, em particular os socialmente marginalizados, atribuindo-lhe o mérito de fazer “repensar as relações entre centro e margens de poder, mapeando a interação educativa numa pedagogia da diferença, em que o Outro não aparece como ameaça, mas como recurso” (Vasconcelos, 2011, p. 13). Em coerência, assume-se como objetivo a educação para os direitos humanos:

a noção do Outro, a atenção à diversidade, a política da diferença, a diversidade de possibilidades, aparecem como provocações e não entraves ao desenvolvimento. [...] Esta pedagogia nega que o educador possa ser neutro, que a criança seja um passivo vaso receptor de saberes. Considera ensinar e aprender como espaços de compromisso e de obrigação, locais de práticas éticas, tomando-se a educação como uma forma radical de diálogo. A criança é entendida como criadora de cultura, com múltiplas identidades,

mutável e descentrada mas, simultaneamente, corporizando as contradições da própria sociedade em que vive. (Vasconcelos, 2011, p. 13)

Para Ferreira e colaboradoras (2020), é característica do trabalho de projeto a apropriação integrada, pelo aluno, dos conhecimentos implicados no projeto. Daí resulta que o

trabalho articulado das várias competências ou domínios nucleares da língua materna e do Português com outras áreas [...] poderá trazer benefícios mútuos para as aprendizagens dos alunos em cada disciplina envolvida na equação e, paralelamente, favorecer a co-construção de saberes estruturantes, convocados regularmente na vida académica dos alunos. (Ferreira et al., 2020, p. 33)

Sobre o trabalho de projeto e a resolução de problemas, a UNESCO afirmou que oferecem “muitas oportunidades para uma aprendizagem autêntica e relevante, além de explorar [o] nosso interesse intrínseco em conhecer e compreender” (2022, p. 48). Para esta organização, as aprendizagens produzidas através do recurso ao trabalho de projeto e à resolução de problemas adquirem uma dimensão social na construção partilhada de conhecimento, pela relação estabelecida com outros, e promovem a compreensão das dinâmicas próprias de um mundo em permanente e acelerada mudança. A organização valoriza, assim, estas metodologias ativas de aprendizagem, ao afirmar que

O foco em problemas e projetos na aprendizagem pode fundamentar os estudantes em suas experiências pessoais, ajudá-los a ver o mundo como mutável em vez de fixo, a construir conhecimento e discernimento e a desenvolver suas capacidades de alfabetização e expressão significativa. [...]

Um foco em problemas e projetos compartilhados significa que a prioridade é dada ao estudo, à pesquisa e à construção conjunta. O conhecimento e a capacidade dos indivíduos se expandem em conexão com os outros, destacando de que maneira a capacidade de agir é compartilhada, bem como as dimensões diversas e em rede do próprio conhecimento. (2022, p. 49-50)

Os aspetos abordados sobre a metodologia do trabalho de projeto permitem inferir que este concretizará a apropriação do currículo, por parte do aluno, de uma forma simultaneamente muito singular e partilhada, tanto com os seus pares como com o docente, atuando este enquanto orientador de aprendizagens. A comunicação atravessa todo o trabalho e o aluno adquire conhecimentos a partir das suas experiências e daquilo que lhe é familiar, em particular quando lhe cabe definir o tema do projeto, a forma como o deve desenvolver e as ramificações desse trabalho.

Ao analisar a resolução de problemas, Vale e colaboradores definiram

problema como uma situação que envolve o aluno em atividade, mas para a qual não conhece à partida, ou não é óbvio, um caminho para chegar à solução. Com esta definição

aquilo que às vezes se designa por problema pode transformar-se num mero exercício por efeito do ensino. (2015, p. 41)

Estas autoras, analisando o lugar ocupado pela resolução de problemas no ensino da matemática, consideram que esta tem sido, simultaneamente, “uma das áreas mais ativas de investigação nas últimas décadas” (2015, p. 39), mas que, para “desenvolver as capacidades dos alunos para resolver problemas [são necessárias] outras perspetivas e investimentos e desenvolvimento curricular associado” (2015, p. 40). É nesse sentido que apresentam um conjunto de propostas metodológicas para abordar a resolução de problemas em matemática. Na sua essência, a finalidade é “ensinar os alunos a pensar, preparando-os para resolver eficazmente problemas” (Vale et al., 2015, p. 42). No entanto, as autoras salientam que essa perspetiva não é consensual, porque dissocia a resolução de problemas do ensino de conceitos e de processos que podem ser considerados como pré-requisitos. Assim, reconhecem haver divergências quanto à necessidade da aprendizagem prévia de determinados conteúdos com relevância potencial para a resolução de um problema. A esta divergência não deverá ser indiferente a constatação de que a “investigação conduzida não parece ter permitido acumular um corpo de conhecimento eficiente sobre como promover eficazmente a resolução de problemas” (Vale et al., 2015, p. 56).

O princípio inerente à etnomatemática, de recorrer ao quotidiano do aluno, foi abordado por Fernandes e colaboradores (2016), que investigaram as consequências de algumas propostas educativas, relacionadas com a educação financeira, recorrendo à resolução de problemas, concretizada através de materiais didáticos que apelavam à criatividade e a situações semelhantes às vivências diárias das crianças envolvidas na investigação. A este aspeto, que as autoras valorizam, acresce a “necessidade de aprender a gerir corretamente o dinheiro num contexto economicamente frágil” (Fernandes et al., 2016, p. 157), no qual estavam inseridas as comunidades escolares envolvidas no projeto de investigação. Fundamentando-se nos resultados que obtiveram, as autoras, consideraram ter sido possível “motivar e proporcionar momentos para a construção de conhecimentos significativos e contextualizados” (2016, p. 165).

Sistematizando a metodologia da resolução de problemas, Gaspar e colaboradores (2015) consideraram que caberá ao professor estabelecer o ponto de partida, fornecendo a questão a responder e os dados necessários, e orientar os alunos no estabelecimento de hipóteses e

de relações entre os dados. Poderá, ainda, apoiar na sistematização dos avanços que forem sendo construídos. Os alunos deverão definir as tarefas a cumprir para concretizar a proposta de trabalho apresentada pelo docente e organizar a informação a que já tiveram acesso, sendo necessário proceder ao teste das hipóteses formuladas. Esta metodologia implicará, também, que os alunos, orientados pelo docente, procurem identificar o processo ou as tarefas inerentes à resolução dos problemas, conduzindo, assim, à tomada de consciência do conhecimento produzido.

A pertinência das aprendizagens desenvolvidas através da resolução de problemas é potencialmente mais vasta do que aquela que resulta de cada atividade, uma vez que os alunos desenvolvem competências cognitivas que podem ser utilizadas noutras situações semelhantes. Esta metodologia potencia, ainda, a metacognição, uma vez que os alunos devem ser desafiados a refletir sobre possíveis falhas no procedimento seguido, bem como sobre alternativas ao mesmo (Gaspar et al., 2015).

Os mesmos autores abordaram, no quadro das práticas educativas fundadas na comunicação do aluno com os seus pares e com o professor, que inserem no paradigma interpessoal, os modelos da investigação em grupo e do questionamento jurisprudente. Em ambos, consideram que cabe aos alunos identificar, gerir e desempenhar as tarefas que consideram ser necessário empreender. Ao docente, caberá expor e explicitar as situações educativas que propõe aos alunos, bem como fornecer os materiais que considerar relevantes. Deverá, ainda, fazer a revisão dos conteúdos que poderão ser necessários, bem como orientar e fornecer o apoio que for pedido pelos alunos em todo o processo.

No caso do modelo da investigação em grupo, os alunos deverão confrontar a situação educativa proposta pelo docente, procurando revelar as tensões ou conflitos presentes, através da análise dos factos relevantes (Gaspar et al., 2015). Os autores consideram que os alunos devem determinar, em cada fase, qual será o caminho a seguir para concretizar as aprendizagens que estarão a ser desenvolvidas, através da identificação, gestão e concretização das tarefas que forem necessárias para atingir os objetivos propostos. O conhecimento que será necessário para responder à proposta educativa é apropriado através do estudo individual e em grupo, devendo sempre ser partilhado com o grupo e o professor. No final de todo o processo, esse mesmo conhecimento deve ser analisado, em paralelo com a avaliação dos progressos conseguidos.

O modelo do questionamento jurisprudente exige que os alunos explicitem os valores e os conflitos inerentes à situação exposta, procurando clarificar os conceitos envolvidos e o modo como se materializam (Gaspar et al., 2015). Este processo exige a discussão e argumentação de posições, através da explicitação dos critérios que estão subjacentes às mesmas e das respetivas consequências, devendo, numa fase posterior, ser priorizados os valores em conflito. Para apoiar este processo, o docente deverá seleccionar factos com relevância para os conteúdos em aprendizagem. O professor deverá, também, “questionar a relevância, consistência, especificidade e clarividência das ideias que vão surgindo ao longo da discussão” (Gaspar et al., 2015, p. 285-286), contribuindo para a sua clarificação e aprofundamento, bem como para a consciencialização da sua complexidade. Assim, os alunos tomam consciência da subjetividade de cada opinião e das atitudes que lhes estão associadas, bem como da relevância do conhecimento adquirido. Nas fases posteriores, caberá aos alunos expor fundamentadamente as suas posições, devendo analisar situações semelhantes, o que poderá levar à reformulação das suas posições anteriores.

Na fase final, os alunos deverão testar o conhecimento adquirido, confrontando os factos com as assunções que se fizeram dos mesmos e procurando aferir se as mesmas são relevantes. Deverá verificar-se a consciencialização dos alunos para a relação entre as assunções estabelecidas e as suas consequências, analisando-se a validade do conhecimento e das respetivas atitudes. Em todo o processo, o professor deve assumir a função de agente desencadeador do diálogo entre os alunos, bem como ajudá-los “a formular e a expressar a posição que defendem e a rever a sua própria postura, após a argumentação desenvolvida” (Gaspar et al., 2015, p. 287).

#### **4 – O papel das tecnologias digitais da informação e da comunicação na contemporaneidade**

O peso crescente da comunicação na sociedade atual, indissociável do desenvolvimento das TDIC, construiu uma realidade que adquiriu e adquire contornos substantivamente novos, cuja dimensão e profundidade torna a impossível, às escolas, de ignorar. A evolução tecnológica verificada desde 1996 veio demonstrar que

As novas tecnologias fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal; abolindo as distâncias, concorrem muitíssimo para moldar a sociedade do futuro, que não corresponderá, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado. As informações mais rigorosas e mais atualizadas podem ser postas ao dispor de quem quer que seja, em

qualquer parte do mundo, muitas vezes, em tempo real, e atingem as regiões mais recônditas. (Delors et al., 1996, p. 39)

A evolução verificada perante esta realidade pode ser ilustrada pela perspectiva exposta, no presente, pela UNESCO:

Embora a educação digital esteja comumente preocupada com habilidades funcionais e *know-how* técnico, ela também deve abranger a “alfabetização digital crítica”. [...] Os estudantes precisam reconhecer as motivações dos atores nos espaços digitais e ver as maneiras pelas quais eles, como indivíduos e como membros de grupos, fazem parte de ecossistemas digitais maiores. Hoje, as tecnologias conectadas podem exercer profunda influência mesmo em pessoas que nunca as usam ou as veem. (2022, p. 70)

A massificação da utilização, em sala de aula, de apresentações de *slides* digitais e de vídeos decorreu neste milénio. Não obstante a proximidade temporal e o mérito destas ferramentas digitais, Trigo (2014) refere que muitas outras foram já desenvolvidas, com a potencialidade de amplificar a comunicação professor-aluno e aluno-aluno (mas não só) ou de facilitar a dinamização de metodologias que permitam que o aluno seja parte ativa na sua aprendizagem. A este propósito, a investigação científica tem revelado que os “ecossistemas digitais são, na sua essência, análogos às comunidades ecológicas naturais, pois apresentam-se como sistemas complexos, dinâmicos e adaptativos” (Moreira, Henriques, Barros, Goulão, et al., 2020, p. 5), assumindo-se

em contexto educacional, como um sistema de aprendizagem em rede que apoia a cooperação, a partilha do conhecimento, o desenvolvimento de tecnologias abertas e a evolução de ambientes ricos em conhecimento, sendo que a sua criação depende exclusivamente das interações entre as espécies, as comunidades e o meio ambiente, entre os fatores bióticos e abióticos. (Moreira, Henriques, Barros, Goulão, et al., 2020, p. 5-6)

Estes autores consideram que, nos contextos educacionais, as “aprendizagem digitais em rede [requerem] uma mudança significativa na forma de pensar o ato educativo. O desafio passa pela criação de ambientes férteis, dinâmicos, vivos e diversificados” (Moreira, Henriques, Barros, Goulão, et al., 2020, p. 8), o que exige o desenvolvimento de modelos de aprendizagem virtuais que sejam teoricamente sustentados. Não obstante, e independentemente dos modelos que são, em cada contexto de aprendizagem, privilegiados, a

educação digital em rede exige que se equacione o processo pedagógico de forma diferente [...] sobretudo em termos de mentalidade e de prática. Esta realidade implica uma alteração cultural, pois obriga a repensar os papéis dos professores e dos estudantes, e a relação existente entre eles, para além das implicações a nível da planificação de cursos e currículos, sistemas de avaliação e formas de ensinar e aprender. (Moreira, Henriques, Barros, Goulão, et al., 2020, p. 19)

Tal como nos modelos tradicionais, a comunicação é central nos processos de ensino e aprendizagem que decorrem em ambientes digitais, sendo que a “interatividade no digital surge para dar outro significado e ampliar o conceito de interação já existente. Esta supõe participação, cooperação, bidirecionalidade, multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos” (Moreira, Henriques, Barros, Goulão, et al., 2020, p. 21). De acordo com estes autores, adquire, assim, centralidade a comunicação dialógica, que permita a constituição de comunidades de aprendizagem nas quais os alunos se sintam integrados. É nesse sentido que os fóruns apresentam potencialidades relevantes, por permitirem “que os alunos troquem experiências e partilhem dúvidas, pontos de vista, experiências, debatam ideias, etc. [...] é importante que estes espaços proporcionem agregação social.” (Moreira, Henriques, Barros, Goulão, et al., 2020, p. 26).

As TDIC com interesse potencial para o processo educativo estão, progressivamente, mais acessíveis a todos os utilizadores, tanto no acesso físico, como na facilidade de manipulação e de utilização. Entre esses novos instrumentos, encontram-se os simuladores laboratoriais, que permitem ultrapassar, simultaneamente, falhas de financiamento das escolas e a impossibilidade prática de as equipar como se se tratassem de moderníssimos institutos de investigação científica, contribuindo, por essa via, para o ensino das ciências (Bastos, 2020; Ferreira et al., 2021). A produção e elaboração partilhada de documentos e de suportes para divulgação de informação potencia a cooperação interpares e a comunicação entre os diversos atores educativos, que já não tem de se limitar aos atores tradicionais, docente e aluno, podendo ser alargada a toda a comunidade educativa e, também, a outros participantes (Coutinho & Junior, 2007). De acordo com estes autores, a evolução verificada ao nível das TDIC e, em particular, na estrutura da internet, permitiu a evolução “de um modelo unidireccional para a multidimensionalidade da comunicação em rede [...] que perspectiva o utilizador não como um mero consumidor da informação mas um produtor activo e participante na construção colaborativa do conhecimento” (Coutinho & Junior, 2007, p. 15). No campo educativo, será, também, incontornável a utilização de ferramentas digitais de pesquisa e de partilha de informação, pelas

novas, imensas e relevantes possibilidades para a aprendizagem, por meio quer da facilidade de pesquisa e acesso à informação, quer da criação de espaços de interação e comunicação que fomentam a partilha de experiências, a criatividade, a realização de projetos, a sua exposição e conseqüente valorização. (Amante, 2011, p. 237)

Apesar deste conjunto amplo de novas ferramentas, é interessante verificar que “Os alunos valorizam o recurso às tecnologias e a meios audiovisuais (e.g., PowerPoint, quadro interativo, filmes)” (Trigo, 2014, p. 71). Assim, parece manter pertinência a utilização dos meios digitais para partilhar e transmitir informações, ao mesmo tempo que, concomitantemente com a integração das TDIC no processo educativo, se deve

dar lugar a novas formas e experiências de aprendizagem e assim contribuir para que a educação transponha a cultura tradicional de transmissão de conhecimentos para uma cultura da investigação e da construção de saberes; a cultura da escola fechada em si mesmo para uma cultura da escola aberta à comunidade, ao mundo e à diversidade; a cultura do professor como centro de saberes que se transmitem para uma cultura do professor que aprende com os alunos e em conjunto com eles constrói conhecimento. (Amante, 2011, p. 242-243)

Mais do que repetir os velhos processos da reprodução e transmissão de saberes através dos meios potenciados pelas TDIC, requer-se o reposicionamento das funções desempenhadas pelas escolas e a reconfiguração da ação docente (Fino, 2014).

Nesse caminho, que deve ser trilhado depressa mas sem precipitações, “The development of a critical relation to technologies should not aim at finding a transcendental place outside these mediations, but rather at an immanent understanding of how technologies shape us as humans, while we humans critically shape technologies.” (Floridi, 2015, p. 12).

Valorizando e reconhecendo o mérito potencial das TDIC, Coutinho e Junior expressaram, simultaneamente, cautelas sobre a sua utilização, afirmando que

Mais do que apenas meios de comunicação ou ferramentas neutrais, as TIC são tecnologias tanto cognitivas como sociais que, através de um computador ligado à rede, deixam ao alcance de todos espaços e tempos ilimitados, com tudo o que de mais positivo ou negativo esta circunstância acarreta. (2007, p. 2)

A realidade educativa que fundamenta, simultaneamente, a cautela e a asseveração do potencial transformador das TDIC, expressa por estes autores, pouco terá evoluído nos últimos 15 anos, como parece poder-se concluir da perspetiva dual expressa por Nóvoa, de que “devemos manter uma prudência vigilante em relação às ilusões tecnológicas” (2022, p. 16) e que “a revolução digital torna possível o que o credo pedagógico havia tornado desejável.” (2022, p. 16). Pacheco descreve uma situação, com a qual refere contactar com frequência, que ilustra a dificuldade das escolas em lidar com esta nova realidade: “durante o intervalo [os alunos] pegam no telemóvel [...]. voltam para dentro, têm é que deixar [...] o telemóvel. [...] As tecnologias digitais têm de estar ao serviço [...] do acto de aprender e de ensinar.” (J. Pacheco, comunicação pessoal, 15 de agosto de 2022). Esta é uma

realidade que era expectável há 27 anos, quando foi afirmado que “Em breve, a interatividade permitirá não só emitir e receber informações, mas também dialogar, discutir e transmitir informações e conhecimentos, sem limite de distância ou de tempo” (Delors et al., 1996, p. 39-40). É possível concluir que este hiato temporal, que já se aproxima da sua terceira década, não esbateu o hiato verificado entre as práticas e as potencialidades abertas pelas TDIC, resultando numa contradição que foi sintetizada da seguinte forma por Gama:

A escola poderia ter um papel essencial na criação das condições e relações sociais para que o uso das novas tecnologias se tornasse emancipatório. Precisaria porém de funcionamentos de cidadania em que todos fossem produtores, em vez de sentar os alunos em cadeiras no seu papel (mais uma vez) de consumidores passivos. (2014, p. 111)

Parece exigir-se a concretização de novas práticas pedagógicas, o que implica a centralidade da comunicação docente-aluno e aluno-aluno, – como advoga o paradigma da comunicação –, ao invés de remeter uns ou outros a um papel secundário ou complementar. Essa aproximação entre as TDIC e esse paradigma parece ser partilhada por Amante, quando assume que da introdução das TDIC nos contextos de aprendizagem

decorrem alterações na concepção do papel do professor e da sua função dentro da sala de aula, repercutindo-se também sobre o que se espera dos alunos enquanto atores do seu próprio processo de aprendizagem.

A utilização das tecnologias proporciona uma nova relação dos atores educativos entre si e face ao saber e à aprendizagem. Os professores são chamados a assumir novas responsabilidades. A sua atividade passa a transcender o domínio de conhecimentos de uma área disciplinar específica, a ênfase da atividade educativa desloca-se da transmissão de saberes para a coaprendizagem permanente e a relação professor aluno pode assim ser profundamente alterada. (2011, p. 239).

Para conduzir essa transformação, é “a teoria construtivista da aprendizagem e os seus princípios de implementação [que] se constituem como a fundamentação teórica adequada para o uso efetivo da tecnologia como instrumento cognitivo no processo de ensino-aprendizagem” (Amante, 2011, p. 239).

Não obstante, é de recordar “que numerosas populações carentes vivem ainda afastadas desta evolução, principalmente em zonas desprovidas de eletricidade. Recordemos, também, que mais da metade da população mundial não tem acesso aos diversos serviços oferecidos pela rede telefónica” (Delors et al., 1996, p. 40), realidade que ainda hoje persiste. Mesmo quando não existem estes obstáculos, decorrentes de um desenvolvimento económico e social mundial que se concretiza de forma desigual e a diferentes velocidades, observa-se que “uma maior facilidade de acesso à rede e à aquisição de computadores não

se traduz nas mesmas oportunidades de enriquecimento cultural dos jovens” (Gaspar et al., 2015, p. 137).

Segundo estes autores, nos meios socioeconomicamente desfavorecidos, verifica-se uma desvantagem no uso das novas tecnologias, traduzida na menor utilização com criatividade e qualidade das TDIC, o que atribui à escola uma responsabilidade acrescida, na sua constituição enquanto “espaço decisivo de inclusão digital no que se refere ao uso inteligente das Tecnologias da Informação e Comunicação e ao desenvolvimento da literacia digital reclamada pela sociedade”. (Gaspar et al., 2015, p. 139). As escolas têm, assim, um papel essencial na democratização dos usos dados às TDIC, bem como no patamar de qualidade que se pretende atingir – verificando-se que esse patamar se encontra em constante crescimento. Esse sentido exige, para Gaspar e colaboradores (2015), novas práticas pedagógicas, compatíveis com as tecnologias disponíveis no século XXI, ao invés de ceder à tentação para aumentar os currículos escolares. A UNESCO sintetiza estas preocupações, afirmando, sobre o papel da tecnologia na educação, que

Promover a dimensão social da aprendizagem também implica apoiar a educação para a cidadania em um mundo cada vez mais interconectado. [...]

O princípio da igualdade de oportunidades visa a permitir que os estudantes, independentemente de suas origens, emancipem-se do confinamento das expectativas dos outros, para que a origem social não seja o destino social e o futuro possa ser melhor que o passado, tanto para os indivíduos quanto para as sociedades. (2022, p. 98)

Esta reflexão expõe o desafio tecnológico das escolas no século XXI, compondo um cenário que coexiste com outros desafios, também de elevadíssima complexidade, que se colocam à escola, nomeadamente os decorrentes da massificação da escola, da necessidade de democratizar o acesso ao conhecimento e da promoção das diversas vertentes da literacia. Todas estas são exigências que se avolumam, progressivamente, naquela que é chamada a era do conhecimento.

Ao refletirem sobre as implicações do encerramento do ensino presencial, durante a pandemia da COVID-19, Moreira, Henriques e Barros assumem que “as mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis [...] e implicam enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança e de flexibilidade e inovação.” (2020, p. 362). Não obstante o contexto pandémico em que foi produzido este texto, caracterizado por uma transformação global e abrupta das condições de ensino, o mesmo partilha diversos vetores com as exigências que decorrem da educação híbrida. Entre estas, são de referir os

mencionados por estes autores: planificação e organização das atividades educativas, partilhados com os estudantes, de forma a que estes as consigam acompanhar; processos de comunicação diversificados e ajustados às necessidades educativas, bem como à dinâmica própria do *online* e dirigidos à motivação dos estudantes; tecnologias e conteúdos digitais; preparação de e-atividades; e avaliação, na qual deve destacar-se a dimensão formativa, por permitir ao estudante regular o seu processo de aprendizagem (Moreira, Henriques e Barros, 2020, p. 362). Assim, não sendo estes fatores meramente circunstanciais, decorrentes da pandemia, mas sim estruturais das práticas educativas na qual as TDIC assumam um papel de relevo, conclui-se pela manutenção da necessidade de

definir políticas e criar programas de formação e de capacitação para todos os agentes educativos direcionados para o desenvolvimento de projetos de formação e educação digital que permitam realizar uma adequada transição deste ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede de qualidade (Moreira, Henriques e Barros, 2020, p. 362).

Nesta complexa configuração de fatores e dificuldades, o desenvolvimento teórico na área da educação conflui com o desenvolvimento das TDIC, provocando um conflito ainda mais extremado entre, por um lado, as práticas pedagógicas dominantes e, por outro, as novas potencialidades, aliadas às exigências expostas pelos alunos e pela sociedade em geral. Na reflexão sobre esta problemática, há que considerar a dualidade atualmente vivida, “numa era analógico-digital, [...] numa era híbrida, numa era de transição, [...] que recupera aquilo que possa ser uma realidade mais passada com uma realidade presente, perspetivando aquilo que vai acontecer no futuro.” (Moreira, 2020).

Sendo impossível recusar as evidentes transformações operadas pelo digital, sentidas em todos os planos da ação humana, não é também possível deixar de reconhecer o potencial dos meios analógicos para estimular interações e aprendizagens, pelo que o autor assume a pertinência de “combinar pedagogias de carácter mais transmissivo com pedagogias de carácter mais dialogante, de carácter mais colaborativo, mais explicativo, de cooperação, de colaboração” (Moreira, 2020), considerando pertinente apostar numa educação híbrida, que não se restrinja a um único modelo educativo. Este autor considera que uma proposta de educação híbrida emerge na dualidade assinalada pelo surgimento progressivo e irreversível da chamada sociedade em rede – marcada pela conetividade em permanência e em qualquer local – que, apesar de ter retirado à sala de aula e à escola a sua condição de únicos locais onde podem decorrer aprendizagens formais, não lhes retirou o mérito

educativo que possuíram e possuem, mantendo uma relevância significativa. É nesse sentido que conclui que as “as metodologias ativas vão assumindo um papel cada vez mais importante, mas as metodologias [tradicionais] não devem ser eliminadas, devem ser coordenadas com estas metodologias ativas, onde as próprias ferramentas digitais dialoguem com ferramentas mais analógicas” (Moreira, 2020). Esta proposta educativa, mais que balizar ou limitar modelos e práticas, assume a pluralidade de soluções, ajustada à realidade e às necessidades diagnosticadas.

Neste contexto, “a educação não termina num ponto definido nem acaba noutra, [...] vai decorrendo em todos estes espaços e em todo o tempo, porque não existe uma hora definida para começar a aprender e uma hora para acabar” (Moreira, 2020), assumindo que estão criadas as condições para abrir as fronteiras da educação formal.

Moreira e Horta (2020) consideram que a pandemia de COVID 19 expôs as potencialidades da Educação a Distância, traduzidas tanto nas possibilidades que abre como nos desafios que encerra, demonstrando ainda “o papel crucial das escolas como comunidades de pertença e segurança.” (Moreira & Horta, 2020, p. 4). Verificou-se, ainda, que, na vivência pedagógica do funcionamento combinado do ensino presencial e do ensino *online*, se demonstrou ser “possível pensar numa educação mais *blended*, mais híbrida, nomeadamente, através de processos de inovação sustentada” (Moreira & Horta, 2020, p. 4). Nessa proposta, defendem a necessidade de combinar os diferentes fatores que influem no processo de ensino aprendizagem, nomeadamente a presença, o tempo, a tecnologia, a cultura e os espaços e ambientes de aprendizagem, assumindo os méritos e potencialidades que cada um encerra, constituindo-se a educação híbrida

como um conceito de educação total caracterizado pelo uso de soluções combinadas, envolvendo a interação entre diferentes modalidades, abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos. A interação das abordagens pedagógicas é consequência direta e indireta da conjugação de diversos recursos, envolvendo espaços diferenciados. Essa interação implica a convivência de teorias muitas vezes consideradas mutuamente exclusivas, como é o caso da clássica oposição em torno das teorias comportamentalistas e das cognitivistas (Moreira & Horta, 2020, p. 4-5).

Será relevante ter presente que esta perspetiva prática de complementaridade teórica, em oposição à exclusão mútua, converge com a reflexão apresentada por Alarcão (2020) e Gaspar e colaboradores (2015), que preferem sublinhar os méritos e potencialidades de cada proposta, devendo estes ser observados em função dos contextos pedagógicos em que se materializam. Por outro lado, esta proposta de educação híbrida exige a integração da

teoria e da prática pedagógica, ao invés de as observar como se fossem entidades independentes, convergindo assim com a perspectiva exposta por Alarcão e Tavares (2003), por Oliveira e Serrazina (2002), por Roldão (2012; 2014), pela UNESCO (2022) e por Vieira e Moreira (2011).

Moreira e Horta (2020) consideram, assim, que, na confluência das transformações que marcam o mundo no presente, é necessário

repensar o paradigma educacional onde a comunicação possa assumir um papel fulcral unindo e aproximando atores humanos e não-humanos. Esta centralidade do processo comunicacional, e não do professor, do aluno ou da tecnologia, remetem para variáveis comunicacionais significativas como a interação, ligação, conexão e participação, essenciais à relação pedagógica (p. 6).

Não obstante a proposta de educação híbrida emergir com elementos que se afastam, substancialmente, dos modelos educativos comumente considerados tradicionais, esta não deve construir-se na base de processos disruptivos, contrapondo-se o princípio que resulta da teoria dos híbridos, que lhes atribui o mérito da “combinação da nova tecnologia disruptiva com a antiga tecnologia e [que] representa uma inovação sustentada em relação à tecnologia anterior.” (Moreira & Horta, 2020, p. 6). Assim, estes autores consideram que “estas inovações (sustentadas) híbridas [podem] aliar com sucesso as vantagens da sala de aula física com os benefícios da educação *online*, permitindo assim que todos os professores sejam incorporados neste processo de transição e de mudança.” (2020, p. 6). É neste sentido que esta proposta se constitui como integradora de todos os que pretendem responder ao desafio da incorporação das TDIC na educação, contribuindo para “avançar para a ideia de uma comunidade educativa unida nos seus propósitos de mudança.” (Moreira & Horta, 2020, p. 6).

O conceito de *blended learning* surge como parte integrante da proposta de educação híbrida, constituindo-se como um espaço para a inovação pedagógica e para a incorporação das TDIC no ensino, sendo valorizada pela flexibilidade das soluções educativas a que abre espaço (Moreira & Horta, 2020), tornando-se, assim, um catalisador da inovação pedagógica, exigindo, contudo, o envolvimento comprometido de alunos e docentes. Estes autores consideram que esta solução educativa pode ajustar-se à realidade do ensino básico e secundário, condicionada à existência de “uma compreensão e uma justificação clara para a incorporação dos diferentes ambientes de aprendizagem e se as ações nesses espaços forem cuidadosamente organizadas e planeadas.” (2020, p. 8). Assumindo que cada um dos

ambientes apresenta méritos próprios, não replicáveis nos restantes, o *blended learning* deve implicar a “combinação real de quaisquer que sejam os ambientes de aprendizagem utilizados na lecionação da área disciplinar, quer sejam ambientes analógicos, ambientes físicos enriquecidos com tecnologia digital ou ambientes virtuais, de realidade aumentada ou de realidade imersiva.” (Moreira & Horta, 2020, p. 8-9).

Partindo dos princípios antes expostos, e tendo presente a flexibilidade nas propostas educativas que é característica da educação híbrida, a investigação em educação tem-se debruçado sobre o desenvolvimento de modelos de ensino que se constituam como soluções possam ser implementadas, com sucesso, em contextos reais – processos desenvolvidos em diferentes espaços, como o *Future Classroom Lab*, localizado em Bruxelas, e o *Ambiente Educativo Inovador*, localizado em Portugal (Moreira & Horta, 2020). De acordo com estes autores, “O modelo original do *Future Classroom Lab* da *European Schoolnet Academy* é dividido em seis cenários de inovação pedagógica – *Criar, Interagir, Apresentar, Investigar, Partilhar e Desenvolver* – que permitem a adoção de metodologias promotoras de aprendizagens significativas” (2020, p. 9). Um estudo desenvolvido junto dos responsáveis pelos Ambientes Educativos Inovadores, comparando-os com os modelos de ensino tradicionais, revelou, como pontos fortes destes, o desenvolvimento de competências pessoais de autoestima e autonomia e as competências digitais, bem como a experiencição das aprendizagens de forma mais positiva, contribuindo para aumentar a motivação (Moreira & Horta, 2020, p. 10). A estes elementos, acresce que “existe uma clara confluência para o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Moreira & Horta, 2020, p. 10).

Estas e outras transformações parecem, assim, ser tão urgentes quanto possíveis de materializar. De facto, parece ser unânime a consideração de que a escola não se pode demitir de integrar, em pleno, as TDIC no processo educativo, considerando a UNESCO que “as inovações têm maior probabilidade de serem bem-sucedidas quando são elaboradas para atender às necessidades e características particulares dos estudantes em contextos específicos” (2022, p. 81).

O professor é uma “figura central do processo educativo que tem um fim em si próprio e exige uma contínua reorganização, reconstrução e transformação” (Gaspar et al., 2015, p. 145), pelo que lhe caberá procurar – no respeito pela sua autonomia, mas em cooperação

com a comunidade educativa – os modos de atuar que permitam responder a estes imensos desafios, integrando a utilização das TDIC com

as dimensões do saber profissional nas suas vertentes de conhecimento de um saber específico e de pedagogia, com relevância para a didática. Estamos perante os três pilares fundamentais na formação dos professores: o saber curricular, o saber pedagógico e o saber didático.

Vários modelos de formação de professores têm sido enunciados e caracterizados com os pilares referidos, com algum ênfase para o professor reflexivo e o professor investigador. (Gaspar et al., 2015, p. 147)

Havendo, entre os autores abordados, unanimidade sobre a integração das TDIC no processo educativo, parece ser também consensual que tal exigirá, das escolas, a constituição de novas práticas. Nesta evolução, será de esperar que a dúvida coexista com a confiança e o sucesso com o insucesso, podendo verificar-se a tendência para apostar excessivamente na normatividade ou na inovação, tendências que coexistem nas escolas (Gaspar et al., 2015). Estes autores valorizam a busca por um equilíbrio, empreendendo um caminho que será, simultaneamente, exigente, exigido e infindável, podendo ser “useful to think of re-evaluating these received notions and developing new forms of practices and interactions in situ in the following phrase: ‘building the raft while swimming’” (Floridi, 2015, p. 12).

Na conjugação destes fatores, a UNESCO atribui relevância ao potencial das TDIC para estimular a comunicação e a criatividade, considerando que

são nossos encontros interpessoais e as fortes relações [...] que possibilitam o trabalho conjunto que coloca os estudantes em contato com a riqueza e a diversidade da herança de conhecimento compartilhado da humanidade, apoia a emancipação intelectual e permite a criação conjunta de futuros justos e sustentáveis. [...]

As escolas precisam ajudar os estudantes a aprender a prosperar nesses ambientes [digitais] e usá-los para criar, enfrentar desafios e crescer. (2022, p. 99)

## **5 – O Movimento da Escola Moderna**

As alterações aos modelos educativos, em Portugal, parecem ter sido muito lentas, ou de alcance limitado, incluindo aquelas que se verificaram na sequência da implantação da República (Tavares & Pimenta, 1987). As características das práticas educativas na Primeira República, expostas por estes autores, também não se distinguem, em muitos dos seus aspetos centrais, das descritas por Sérgio Niza (S. Niza, comunicação pessoal, 16 de

setembro de 2013), durante o período ditatorial de organização do estado português que se lhe seguiu.

Por outro lado, nesta fase, a relação dos professores com o Estado era tensa e de vigilância instituída, pelos danos potenciais que a Educação e a ação dos docentes e dos alunos poderia causar ao regime político (S. Niza, comunicação pessoal, 16 de setembro de 2013). Será, porventura, significativo que este docente descreva que tenha sido impedido de lecionar, tanto em escolas públicas, como em escolas privadas, em resultado da sua assumida recusa em defender os princípios políticos em vigor nesse período, ou, ainda, que um grupo de docentes tenha sido forçado a recorrer à “clandestinidade [para] construir, reconstruir y mejorar el instrumento de la pedagogía que es el profesor” (González, 2010, p. 206). Estes factos parecem ser consistentes com a assunção de princípios democráticos, que ainda hoje se mantêm, por parte dos docentes que foram, coletivamente, construindo o Movimento da Escola Moderna (MEM), numa decisão afirmada individual e coletivamente, de convergir na procura de novas práticas educativas (González, 2010; Folque, 1999), assumindo, “como princípio fundador da sua ação pedagógica, que os meios pedagógicos têm de veicular em si os fins democráticos da educação, como contributo para a construção de um futuro para a democracia.” (Niza, 2019, p. 358). Este posicionamento conflui com o afirmado por António Sérgio, de que a educação deve permitir, a cada indivíduo, ser um motor de transformação da sociedade (Sérgio, 1915, conforme citado em Niza, 2019).

A influência das técnicas educativas desenvolvidas por Freinet constituíram-se como referência inicial do grupo de docentes que viria a instituir o MEM, permitindo, nesse período, responder ao “desafio de transformação da profissão docente que veio a produzir um movimento reflexivo e crítico [...] da educação escolar” (Niza, 2019, p. 358). Da abordagem educativa simultaneamente individualista e centrada exclusivamente na criança, assumida por Freinet, verificou-se a evolução do MEM para opções pedagógicas centradas nas relações sociais que são estabelecidas no e durante o processo educativo (Niza, 2019). Acrescem ainda as influências de Vygotsky, Leontiev ou Luria, na sua conceção socioconstrutivista, nomeadamente a consideração de que a “aprendizagem feita através de interações socio-culturais enriquecida por adultos e pares é o impulsor do desenvolvimento” (Folque, 1999, p. 5).

Neste processo de transformação teórica do MEM, marcado pelo afastamento relativamente a Freinet, terá, ainda, contribuído, segundo Niza, “o seu próprio tecnicismo, a sua fixação ao meio rural e a falta de esforços continuados de teorização das suas práticas educativas” (2019, p. 359), ou ainda a sua “postura pedocêntrica, apesar de parecer dispor dos meios pedagógicos necessários para poder evoluir, sem constrangimentos maiores, com vista a um sociocentrismo” (Niza, 2019, p. 359). Contudo, simultaneamente, Niza afirma um duplo mérito pedagógico de Freinet, resultante, por um lado, do seu contributo para a Educação e para a transformação das práticas educativas, ainda que centrado na aplicação concreta das técnicas que desenvolveu, e, por outro, do confronto teórico com as mesmas, do qual emergiram novas abordagens educativas (Niza, 2019). De facto, a crítica a Freinet parece conviver com o reconhecimento do seu inconformismo, perante uma realidade que não garantia, a todos, a igualdade no acesso à educação, ou do seu contributo para a transformação da educação, expondo a sua intenção de produzir “a transferência das práticas mais inovadoras das escolas novas da burguesia para as escolas públicas do povo, como uma mais contemporânea solução de modernização contínua, capaz de acompanhar a evolução e as tendências do tempo” (Niza, 2019, p. 360). As notas antes expostas serão representativas do processo evolutivo, historicamente contextualizado, nomeadamente da sua associação com o diálogo confrontante entre a realidade sociocultural, um corpo teórico em permanente construção, as conceções e as perspetivas individuais e sociais e as tarefas que cada docente assume – com ou sem consciência das mesmas –, no exercício da profissão, bem como das respetivas consequências nos planos social e político (González, 2010).

A atividade do MEM concretiza-se, simultaneamente, no plano da formação de docentes, pela “relación intrínseca entre la formación de profesores y una propuesta pedagógica que, lógicamente, deberá ser coherente con el profesor que se quiere” (González, 2010, p. 227), o que implica assumir a relevância do desenvolvimento profissional para a concretização dos objetivos do MEM, ao qual terá de somar-se, inevitavelmente, o consequente desenvolvimento pessoal. Esta ideia parece ser partilhada por Niza, que releva o constante alargamento da sustentação teórica, para poder “avançar, [...] desenvolvendo a congruência de ação pedagógica a que aspiramos, pelos desafios que uns aos outros vamos propondo, num esforço comum em que nos formamos pela autoformação cooperada” (Niza, 2019, p. 361). Para este autor, o modelo educativo que foi sendo elaborado pelo

MEM, aliando teoria e prática pedagógica, valoriza “a diversidade dos nossos contributos crítico-reflexivos, cultivando afetos e criatividade, na ação conjunta do trabalho partilhado de desenvolvimento humano, para construção de uma cidadania democrática ativamente participada.” (2019, p. 361).

O processo de formação de docentes é desenvolvido por Núcleos Regionais, que abrangem todo o país (Niza, 2019), sendo que o Núcleo Regional dos Açores agregou a maioria dos docentes que viriam a dar início ao NR (ProSucesso, 2022). As atividades de formação têm incidido sobre problemas identificados na prática pedagógica e a definição de estratégias para os ultrapassar, debates sobre questões ou temas pedagógicos e a apresentação de trabalhos com vista à troca de experiências (González, 2010), realizadas em paralelo com a publicação da sua revista, dirigida, entre outros aspetos, à divulgação da teorização que vai sendo desenvolvida sobre as práticas pedagógicas (Niza, 2019).

O modelo pedagógico que foi sendo construído pelo MEM está associado a uma

conceção sociocultural das práticas educativas que [...] implica [...] a mobilização sistemática de circuitos ativos de comunicação dialógica, como suporte das relações de aprendizagem-ensino, apoiadas por estruturas diferenciadas de cooperação. O conhecimento que o currículo mobiliza constrói-se em conjunto, entre alunos e professores, através de atividades negociadas progressivamente, desde a explicitação dos seus projetos até à avaliação longitudinal e dinâmica dos mesmos. (Niza, 2019, p. 361)

No modelo do MEM, as atividades a concretizar são definidas em conjunto com os alunos, num processo negociado e dialogante. Será relevante que essa tarefa inicial seja considerada, em si mesma, uma atividade educativa, e não como uma fase anterior ao ato educativo. Essa perspetiva ilustra a importância atribuída à dinamização da expressão das opiniões e conceções de cada aluno, bem como a centralidade que adquire a comunicação no grupo-turma (Artur et al., 2020). Decorre daqui a materialização de uma gestão cooperativa, formativa e reguladora de vários fatores essenciais no processo de aprendizagem, nomeadamente “de los contenidos programáticos, la organización de los medios didácticos, de los tiempos y de los espacios” (González, 2010, p. 227). Esta conceção da aprendizagem conduz à constituição de comunidades de aprendizagem, organizadas segundo princípios cooperativos, à apropriação conjunta do conhecimento e à negociação das atividades desenvolvidas em conjunto, como ponto de partida e fulcral das atividades desenvolvidas coletivamente, atribuindo à escrita uma função central na aprendizagem curricular, mediando sistematicamente a construção conjunta do

conhecimento, apoiada, concomitantemente, pela leitura e pelo estudo reflexivo (Niza, 2019).

O enquadramento anterior permite caracterizar o modelo do MEM como sendo sociocêntrico, movido pela aprendizagem em colaboração, num diálogo permanente entre alunos e entre o aluno e o professor, promovendo tanto a cidadania e a interiorização de normas de funcionamento democrático, como o envolvimento e responsabilização do aluno pela sua aprendizagem (Gomes, 2013). Em simultâneo, concretiza o pressuposto de que as aprendizagens devem partir do trabalho diferenciado dos alunos, em oposição à conceção de um ensino que assume ser possível ensinar, da mesma forma, todos os alunos em simultâneo, como se fossem um só (González, 2010).

Esta emergência de novas relações sociais na sala de aula – ou, até, fora da sala de aula, em qualquer espaço e tempo em que se desenrole a aprendizagem – conduz ao desenvolvimento de competências através da experiência dos alunos, nas suas comunidades de aprendizagem cooperativa, e à aquisição de conhecimento e compreensão de conceitos por intermédio da consciencialização do processo que lhes é inerente, em projetos de investigação, de estudo ou de intervenção, o que exige um processo de escrita e de comunicação partilhada do conhecimento (González, 2010). Ainda de acordo com este autor, este processo de comunicação permanente no seio da comunidade de aprendizagem (CA) “da sentido social inmediato a los aprendizajes y les confiere una tensión organizadora que ayuda a estructurar el conocimiento” (González, 2010, p. 227).

Estes são processos que exigem novas estruturas de poder partilhado e democrático, que o MEM designou por Conselho de Cooperação Educativa (CCE), no qual se procede à regulação coletiva das atividades educativas a serem desenvolvidas (Gomes, 2013; González, 2010; Niza, 2019). Esta mediação dialógica das aprendizagens é exteriorizada, concretizando processos em que os “alumnos intervienen en el medio, interpelan a la comunidad e integran en el aula ‘actores’ de la comunidad educativa, como fuentes de conocimiento de sus proyectos de estudio y de investigación” (González, 2010, p. 227).

Parece assim afirmar-se um modelo educativo em que as aprendizagens estão intrinsecamente relacionadas com a realidade. Em consequência, estas devem recorrer aos instrumentos materiais que são socialmente utilizados, bem como aos diversos processos e estratégias de construção do conhecimento ou de produção cultural, declinando-se as simulações mimetizadoras dos mesmos (González, 2010; Niza, 2019).

A afirmação coletiva da aprendizagem não pode ser materializada à custa da desvalorização das necessidades e características de cada aluno, individualmente considerado, o que exige “tempo regular e sistemático de trabalho autónomo, [guiado] contratualmente pelo plano individual de trabalho, onde consta o planeamento de toda a atividade escolar” (Niza, 2019, p. 363). Valoriza-se, assim, a diferenciação pedagógica, através de processos negociados com o aluno e perante os quais este se responsabiliza, como sendo o instrumento que permite conciliar a existência simultânea da necessidade de dinamizar a aprendizagem cooperativa e de responder à diversidade enriquecedora das características individuais de cada aluno (Niza, 2019; Artur et al., 2020).

Os vários vetores que concorrem para o modelo de aprendizagem advogado pelo MEM sugerem a coerência entre este e as práticas formativas de docentes, das quais se destaca a aprendizagem partilhada, que conduz ao seu desenvolvimento profissional, expondo uma estreita relação entre os objetivos a atingir e os instrumentos e estratégias conscientemente selecionados e postos em prática (González, 2010). Estando permanentemente inacabada a tarefa de responder aos desafios em Educação, e dando expressão à intenção materializada pela atividade do MEM, pode concluir-se que “Se está haciendo camino al andar” (González, 2010, p. 232).

## **6 – Projetos educativos centrados em metodologias ativas de aprendizagem**

### **i) A Escola da Ponte**

A Escola da Ponte será, porventura, o projeto educativo dirigido à implementação de metodologias ativas de aprendizagem que tem encontrado maior divulgação no plano nacional. Será, também, um exemplo paradigmático da transformação de uma realidade, a partir do envolvimento democrático e participativo dos elementos de uma comunidade, que foi liderada, nesse processo, por um dos seus membros, que teve a capacidade para a envolver (Silva & Ribeiro, 2018; Veiga, 2016).

A realidade escolar encontrada em 1976, anteriormente às alterações introduzidas no modelo de aprendizagem, era caracterizada por infraestruturas e espaços físicos com elevado grau de degradação, por relações conflituosas e pela indisciplina, pela exclusão social e escolar de um número significativo de alunos e, ainda, pelo insucesso escolar (Silva & Ribeiro, 2019). Terá sido este último fator a conduzir ao questionamento, por

parte de um grupo de três docentes, sobre as causas do insucesso nas aprendizagens, tendo-se obtido, como resposta, que a causa seria o facto de a aula ser dada pelo professor, não havendo a apropriação da mesma por parte dos alunos (Silva & Ribeiro, 2019). Este conjunto de docentes deu então início, em 1976, à introdução paulatina de alterações na metodologia de ensino adotada, produzindo a base para um projeto pedagógico substantivamente distinto do modelo anteriormente praticado, concretizado através “de uma reflexão crítica e do compromisso de todos os atores sociais com a mudança” (Veiga, 2019, p. 4). Dois dos vetores dessa mudança foram a criação, em 1976, da Associação de Pais, enquanto parte integrante e participativa na vida interna da escola e do projeto educativo, e do jornal escolar, enquanto veículo para divulgar a realidade escolar, bem como do meio em que esta se inseria (Silva & Ribeiro, 2019). É de registar a participação dos alunos no jornal, com o direito à publicação de textos – incluindo histórias inventadas por si –, e a diversidade na sua apresentação: “jornal em papel, jornal de parede e, com o passar dos anos e os avanços tecnológicos, [...] em formato digital” (Silva & Ribeiro, 2019, p. 488). Para estes autores, quebrava-se assim o afastamento entre a escola e a sua comunidade.

Do envolvimento da comunidade escolar resultou a decisão de implementar um conjunto de alterações no projeto educativo – introduzidas progressivamente –, nomeadamente a eliminação da maioria dos fatores que estruturavam a realidade escolar: organização dos alunos por turmas, lecionação de aulas, separação de alunos por níveis de aquisição de conhecimentos, anos de escolaridade, existência de salas de aula e a lecionação através da transmissão de conteúdos e conhecimentos produzida pelo professor, ignorando os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e os seus processos de apropriação das aprendizagens (Silva & Ribeiro, 2019; Veiga, 2019).

Com esta alteração na estrutura organizacional escolar, pretendeu-se caminhar no sentido de atribuir crescente relevância ao aluno no processo de aprendizagem, eliminando a perspetiva de que deve ser tarefa do professor desempenhar as principais tarefas na sala de aula. Consequentemente, defendeu-se “a autonomia e consciência dos educandos na construção do conhecimento, onde seus interesses são respeitados, o que [despertou] no aluno o estímulo para uma aprendizagem significativa” (Cardoso et al., 2018, p. 100). Respeita-se assim a individualidade do aluno, na assunção de que “cada ser humano é único e irrepitível” (Escola da Ponte, s.d., p. 2), e que este deve ser um “agente ativo no

próprio processo de aprendizagem” (Cardoso et al., 2018, p. 102). Daqui emerge a negação da perspectiva normalizadora de “seres massificados por um ensino tradicional e unificado em um mesmo peso e medida, [porque] o sujeito [...] não renuncia [aos] seus anseios e empenhos por mudanças.” (Cardoso et al., 2018, p. 102).

No processo de transformação do anterior modelo organizacional escolar, introduziram-se núcleos de aprendizagem, correspondendo aos diferentes patamares de desenvolvimento dos alunos – Pré-escolar, Iniciação, Consolidação e Aprofundamento –, nos quais a aquisição de conhecimentos é dinamizada pelos próprios alunos, de forma simultaneamente autónoma e cooperativa (Veiga, 2016). Desde 1984 que os núcleos de aprendizagem desenvolvem as suas atividades em espaços escolares de área aberta – portanto, sem muros. Estes espaços constituíram-se como zonas, partilhadas por todos, destinadas a apoiar as aprendizagens, e nas quais grupos distintos podem desempenhar as diferentes tarefas de que sentem necessidade em cada fase. Desse modo, foram construídos de forma a serem flexíveis e adaptáveis a cada situação de aprendizagem, em função das necessidades sentidas em cada instante, pelo que os alunos podem circular livremente entre as diferentes áreas (Silva & Ribeiro, 2018; Silva & Ribeiro, 2019). Esta organização do espaço escolar resultou do pedido feito pela própria Escola da Ponte, em 1979, a partir da necessidade identificada pelos seus docentes, sendo ilustrativo da intencionalidade transformadora desta comunidade o facto de caminhar no sentido oposto ao da generalidade das escolas, nas quais a adesão a esta estruturação dos locais de aprendizagem foi reduzida, enfrentando resistências, por parte dos respetivos professores, às mudanças a que as mesmas apelavam, notando-se ainda a falta de formação para utilização adequada dos mesmos (Silva & Ribeiro, 2018). Em síntese, “a arquitetura escolar seria o suporte material e espacial de um projeto de educação aberta”, que exigiria o trabalho colaborativo dos docentes (Silva & Ribeiro, 2018, p. 3).

Aquele que é, reconhecidamente, o mentor da alteração do modelo educativo anteriormente implementado na Escola da Ponte, José Pacheco, atribuiu a esta estruturação do espaço escolar uma relevância decisiva na construção do sucesso do projeto educativo (Silva & Ribeiro, 2018). No entanto, tal afirmação parecerá ser, apenas, parcialmente correta, uma vez que não se verifica uma relação direta entre a existência de espaços abertos e a transformação das práticas educativas (Silva & Ribeiro, 2018; Silva & Ribeiro, 2019). De facto, como atrás se registou, na maioria das escolas de área aberta a lecionação

não se alterou, pelo que poderá ser mais rigoroso concluir pela exigência da constituição de uma relação simbiótica entre estrutura e indivíduos em presença, como afirmam Silva e Ribeiro,

Se [...] o fato de se tratar de um edifício de área aberta parece ter sido determinante [...], não menos relevante será afirmar que a singularidade do mencionado projeto e a interação entre os atores envolvidos determinaram a forma como o espaço foi sendo interpretado. (2018, p. 4)

Coerentemente com os vetores antes referidos, assume-se que a aquisição de conhecimentos deve emergir das experiências vividas pelo aluno, concretizando-se a aprendizagem como “um processo social em que os alunos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência.” (Escola da Ponte, s.d., p. 3). Entende-se o conhecimento como sendo um todo – contínuo, holístico e interdisciplinar –, constituído por conceitos interligados de complexidade variável, pelo que os alunos os devem incorporar num trabalho permanente, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas.” (Escola da Ponte, s.d., p. 4). Da relação entre estas duas vertentes resulta a exigência relacional dos conteúdos com as características individuais de cada aluno, das quais se destaca a “estrutura cognitiva, [...] seus interesses e expectativas de conhecimento.” (Escola da Ponte, s.d., p. 4). Na concretização destes princípios pedagógicos, e de acordo com o Projeto Educativo da Escola da Ponte, atribui-se relevância à metodologia de trabalho de projeto, conferindo ao currículo a flexibilidade exigida para um ensino individualizado e gerido pelo próprio aluno.

Os professores deram lugar aos orientadores educativos, que contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens, cabendo-lhes apoiar o trabalho desenvolvido pelos alunos (Escola da Ponte, s.d.). Esta função articula-se com um trabalho de tutoria individualizada, cujas tarefas incluem a supervisão do trabalho do aluno e a mediação da relação entre a família e a escola (Escola da Ponte, s.d.).

Os alunos distribuem-se pelos espaços de trabalho, em mesas circulares, preparadas para quatro elementos, encontrando-se, nesses espaços, “entre cinco a oito orientadores [...], os quais vão percorrendo os grupos, procurando apoiar e orientar o trabalho individual de cada aluno. [...] Saliente-se que o recurso ao orientador é, por princípio, sempre a última solução” (Veiga, 2016, p. 6). Em alternativa, valoriza-se o trabalho autónomo de cada aluno, bem como a interação com pares que se encontrem num patamar de desenvolvimento das aprendizagens mais elevado (Veiga, 2016, p. 6).

A aprendizagem resultará da interação social entre os elementos envolvidos, correspondendo à interiorização dos “processos, conhecimento e valores que usa, quer seja capaz, ou não, de os identificar no instante em que os usa.” (Fino, 2001, p. 8). Trata-se, assim, de um modelo socioconstrutivista, que assume a complexidade dos percursos de vida de cada aluno e a sua interação dialética com o meio sociocultural em que se insere. No plano dos docentes, e uma vez que o projeto educativo da Escola da Ponte pressupõe um distanciamento significativo para com o modelo educativo dominante no todo nacional, a materialização deste projeto educativo exigiu a adequação da formação dos docentes envolvidos (Silva & Ribeiro, 2019). Estes autores referem que, com esse objetivo, a partir de 1978 foi assumido um modelo de formação contínua, partilhado e colaborativo, que se poderá caracterizar como motor das transformações introduzidas. Este designou-se de “Círculo de Estudo da Escola da Ponte, um método de formação de professores com propósitos em comum: descobrir possíveis soluções para os problemas relacionados [com a] qualidade educacional” (Cardoso et al., 2018, p. 101).

A análise ao percurso da Escola da Ponte requer ainda uma breve análise à sua relação com o poder político, que será marcada por alguns conflitos e pelo adiamento das respostas aos pedidos da comunidade. Destaca-se a deslocalização, por imposição da tutela, da escola, da freguesia de origem – Vila das Aves – para São Tomé de Negrelos, contra a vontade de ambas (Silva & Ribeiro, 2019; Veiga, 2016), o que exigiu a constituição de novas relações com o meio social envolvente.

Na realidade socioeducativa atual, “a maioria dos alunos parte, ainda, do pressuposto que o professor é o único detentor do saber, levando o aluno a se portar como copiador e não um sujeito ativo no processo de aprendizagem” (Cardoso et al., 2018, p. 104), pelo que tomar decisões sobre a Escola da Ponte exigirá sempre uma reflexão política que não se enquadrará no padrão vigente, definindo soluções diversas das determinadas para outras realidades.

Os elementos anteriormente referenciados sobre a Escola da Ponte permitem concluir haver diferenças significativas para com a prática verificada na maioria das comunidades educativas, sintetizada por Roldão e Almeida (2018), nas quais se opta por responder aos problemas identificados com a repetição ou aprofundamento de respostas implementadas anteriormente, mas que se provaram ineficazes. De facto, a abordagem seguida na Escola da Ponte parece ser diametralmente oposta à manutenção de

um tipo de turma em que todos sejam suficientemente semelhantes para que o professor continue a poder ensinar como se fossem um e a poder utilizar um modelo de ensino centrado na apresentação da matéria. [...]

Os outros, a quem é preciso ensinar de outro modo, saem do grupo-turma ou são encaminhados para outras vias. Assim se reforça o ciclo vicioso. Por sua vez, medidas como os apoios educativos, traduzem-se numa generalizada persistência do insucesso mesmo dos alunos com acompanhamento desde o 1.º ciclo. (Roldão & Almeida, 2018, p. 14)

O modelo educativo que foi construído parece assentar, sobretudo, na relação e no diálogo entre alunos e na construção ativa de conhecimento por parte destes, com o apoio dos seus orientadores educativos, pelo que se pode considerar estar fundado em metodologias de aprendizagem ativas (Silva & Ribeiro, 2018; Silva & Ribeiro, 2019). Muito embora o processo transformativo da realidade observada inicial tenha sido dinamizado por toda a comunidade, coletivamente, será de salientar o papel essencial desempenhado pelo docente José Pacheco, referenciado como o mentor do projeto (Cardoso et al., 2018; Silva & Ribeiro, 2018; Silva & Ribeiro, 2019; Veiga, 2016). Por seu lado, é reconhecido à comunidade educativa o mérito de ter enfrentado as dificuldades e adversidades, não as tendo assumido como fatalidades, mas sim como aspetos de uma realidade que pode ser transformada (Silva & Ribeiro, 2019). Intervindo a partir do contexto social, cultural e económico, os docentes decidiram alterar radicalmente as suas práticas profissionais, num processo reflexivo contínuo e dirigido para a ação, produzindo as adequações que entenderam como necessárias. Será, igualmente, de assinalar a duração temporal deste projeto, mesmo após a ausência física do referido mentor. Como referem Silva e Ribeiro,

a Escola da Ponte é descrita como sendo de área aberta não apenas devido à organização do espaço, mas em função da especificidade do trabalho pedagógico, permitindo à Escola trabalhar de forma diferente das demais. Por outro lado, não nos esqueçamos que falar da Escola da Ponte é, também, falar de resiliência. (2019, p. 504)

## **ii) A escola d'A Voz do Operário**

A Voz do Operário (VO) é uma instituição privada, cujas escolas foram fundadas no final do século XIX, o que permitiria esperar uma realidade pedagógica marcadamente tradicional. Contudo, em várias investigações foram obtidas conclusões distintas, o que exige uma observação crítica sobre a complexidade da realidade económica e social do percurso histórico no qual esta organização se enquadra.

A consciência da necessidade de fundar esta instituição nasce de um contexto histórico e social específico, marcado pelo crescente conflito entre os ideais monárquicos e republicanos (VO, 2022). Será significativo – e, inclusive, marcante em toda a sua história – que a associação emergja da necessidade de instrução por parte dos operários tabaqueiros da capital portuguesa. O crescimento inicial acelerado da indústria tabaqueira em Lisboa, na segunda metade do século XIX, levou ao aumento do número de operários, contratados à tarefa ou ao dia, sendo que o posterior declínio dessa indústria conduziu ao seu desemprego (VO, 2022). Esta realidade económica e social conduziu a conflitos laborais, cuja dimensão teve uma componente política, pela adesão aos ideais republicanos, que incluíram “greves e [...] manifestações, das quais os jornais da época vão dando conta, embora quase sempre, na perspetiva patronal” (VO, 2022, parágrafo 2).

A recusa da publicação de um artigo sobre a situação vivida pelos operários tabaqueiros conduziu à indignação da classe, o que teve, como consequência, a consciencialização da necessidade de possuir os meios necessários para a publicação de um jornal próprio. Entre esses meios, salientava-se a instrução, que era negada à maioria destes operários, tendo a recusa desta realidade sido inicialmente expressa por um operário analfabeto (VO, 2022). No primeiro exemplar do jornal *A Voz do Operário*, impresso no final do ano de 1879, será expressa de forma assertiva a consciência que a concretização das reivindicações dos seus dinamizadores passaria pela alfabetização dos operários (VO, 2022). De facto,

o tabaqueiro Custódio Braz Pacheco [condena] o tratamento do operário como um escravo, até porque o talento não era um monopólio de classe. Dava mesmo o exemplo do manipulador de tabaco, Pedro José de Carvalho, autor de poesia e de peças de teatro, entre outros operários com dotes artísticos. Eles eram provas vivas da capacidade de elevação dos trabalhadores, mas que era essencial que houvesse as condições para que o talento desabrochasse, nomeadamente condições de igualdade ao nível da instrução (Brás, 2020, p. 74)

Esta perspetiva ganha relevância perante o facto de que o analfabetismo era a norma entre as classes mais desfavorecidas. Foi assim natural que, com o crescimento do número de sócios e com o alargamento dos serviços prestados, a inicial Sociedade Cooperativa se tenha formalmente transformado, em 1889, na Sociedade de Instrução e Beneficência *A Voz do Operário*, designação que ainda hoje tem, tendo a sua primeira escola surgido em outubro de 1891, num dos bairros populares da cidade de Lisboa (VO, 2022).

As funções educativa e social foram-se consolidando, procurando a instituição o crescimento destas, não obstante a existência de conflitos com o poder político até à

Revolução de 1974, cujos graus e intensidades foram muito variáveis, sendo de destacar os verificados durante o período da ditadura, entre 1926 e 1974 (VO, 2022; Brás, 2020; Tavares & Pimenta, 1987).

O modelo de ensino da VO no período da Primeira República foi parcialmente diferente do praticado no ensino oficial, “principalmente no que se refere à prática de um ensino racional, integral (em maior ou menor grau), [participativo], não-religioso e apertidário.” (Tavares & Pimenta, 1987, p. 371). Estes autores sublinham ainda que, à altura, as práticas pedagógicas vividas nesta escola sofriam influências do pedagogo catalão Ferrer, bem como da pedagogia moderna. Seria, assim, a inovação pedagógica intencional a conduzir a métodos distintos dos praticados no ensino oficial na Primeira República, procurando fomentar o espírito crítico nos alunos (Tavares & Pimenta, 1987).

De acordo com a própria instituição, será a natureza questionadora da realidade social, negadora do conformismo, construtora de mudanças – ainda que localizadas geográfica e socialmente – que conduzirá à adesão aos métodos pedagógicos do MEM, já após o derrube da ditadura, encontrando aí as ferramentas pedagógicas para aliar “à aprendizagem das competências e saberes, a formação para a cidadania ativa, democrática e solidária” (VO, 2022, parágrafo 12). Este será, aliás, o resultado de a instituição ter atraído elementos de outras classes, nomeadamente intelectuais, e de “a vertente educacional, bem como a ligação à Instituição de eminentes figuras da cultura portuguesa [ter permitido] sobreviver durante a ditadura do Estado Novo.” (VO, 2022, parágrafo 11).

Para estruturar o modelo pedagógico que é desenvolvido na VO, esta assume um conjunto de princípios orientadores que exibem a marca do MEM: diferenciação pedagógica, aprendizagem como o resultado de interações sociais, envolvimento das crianças na sua comunidade educativa, relevância da consciência das aprendizagens e do percurso educativo na construção do conhecimento, existência de um órgão específico para a participação democrática das crianças, designado de CCE, gestão partilhada do currículo entre crianças e adultos e constituição de uma comunidade de aprendentes (VO, s.d.). A integração destes princípios nas práticas pedagógicas foi observada por Drogas (2007) e Paulus (2013), nas respetivas investigações, descrevendo, ambos os autores, uma cultura de escola que valoriza a voz própria da criança e que incentiva a sua expressão, nas atividades educativas, por resultar de conhecimentos, relações sociais, emoções e potencialidades que lhes são caraterísticos, bem como distintos de criança para criança.

Consequentemente, estas características devem ser respeitadas e integradas na definição do percurso pedagógico de cada aluno. Este vetor do modelo pedagógico da VO é observado na escola da Ajuda, notando-se que

nesta forma escolar de relações sociais, as crianças tornam-se participantes, porque todo o ambiente de trabalho está organizado para que tomem a palavra e se tornem participantes e toda a gestão do local e do tempo de aprendizagem, dispondo do poder, como aprendente, para se construir o seu projeto de trabalho, em articulação com o projeto de todos os outros envolvidos. É um trabalho coletivo, como toda a construção do saber o é. (Paulus, 2013, p. 522).

Esta perspetiva pedagógica notada na escola da VO resulta da convicção de que a Democracia e a Cidadania não se podem ensinar ou transmitir, pelo que, na escola, a sua aprendizagem terá de assentar em contextos educativos estruturalmente construídos para as viver e experimentar, através do envolvimento direto e ativo das crianças (Drogas, 2007; Paulus, 2013). Paulus (2013) refere que, num desfile de Carnaval, as crianças se mascararam de poluição, por sugestão das próprias, numa altura em que este problema, crescentemente atual, estava substancialmente arredado das preocupações mediáticas e sociais.

Paulus investigou as práticas pedagógicas do final do século passado, verificadas na escola da VO localizada na Ajuda. Este autor refere que o computador foi introduzido em 1985, nas atividades educativas desenvolvidas nessa escola, como resultado de uma parceria com o projeto Minerva, dinamizado pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, ao qual aderiu uma docente da escola da VO (Paulus, 2013). Nesse âmbito, os alunos aprenderam a programar em linguagem LOGO, nas suas várias versões, numa altura em que a informática na ótica do utilizador era um conceito ainda desconhecido, pelo que as dificuldades sentidas foram substanciais, tanto para adultos como para crianças. Este autor refere ainda outros instrumentos, pouco utilizados e divulgados na escola tradicional, como as régua *Cuisenaire* e a minicalculadora de Papy, na versão decimal, sendo estas de utilização livre no pré-escolar e de utilização estruturada no 1.º ciclo, com vista a “conceptualizar a lógica decimal posicional na utilização dos algoritmos mas também na conceptualização da equação e do número racional” (Paulus, 2013, p. 247). O processo de alfabetização estava centrado nas vivências do grupo, usando-se ferramentas como o diário da turma. Este autor regista ainda um conjunto amplo de atividades educativas, que inclui conversas informais com autores de livros infantis, com dirigentes de organizações ambientais ou com antigos presos políticos, trocas de experiências em encontros com crianças oriundas de outras realidades socioculturais e

visitas de estudo, das quais sobressai a ida de crianças do 1.º ciclo a Peniche e à ilha da Berlenga, com as crianças a acampar nesta, concretizando um trabalho de cidadania e de formação ambiental, atividade que, devido aos riscos físicos associados à geografia da ilha, só foi possível de realizar pelo elevado grau de autonomia e autodisciplina destas crianças. O trabalho cooperativo entre docentes foi sublinhado por Drogas (2007), tendo registado que, no período em que decorreu a sua investigação, cada docente do primeiro ciclo estava a par do trabalho desenvolvido em todas as turmas e conhecia todos os alunos.

As estratégias implementadas em sala de aula revelavam a diferenciação pedagógica, nomeadamente o respeito pelo ritmo pessoal e pela evolução demonstrada nas aprendizagens (Drogas, 2007). Na sua investigação, esta autora concluiu que a existência de dificuldades na aprendizagem não é colmatada com a simplificação dos objetivos, das tarefas ou da avaliação destes alunos. Pelo contrário, sobressai a

partilha de conhecimentos e de ajuda para alcançar o sucesso, nunca uma aprendizagem associada à mera aquisição de informação. As aulas realizam-se sempre em interacção (aluno-aluno; aluno-professor; professor-aluno). [...] Os alunos são instigados a produzir algo que para eles tenha significado, tentando fazer com que tal represente uma verdadeira mudança na sua estrutura cognitiva. (Drogas, 2007, p. 169)

Estes aspetos permitem concluir que esta instituição concretizou, intencionalmente, diversas inovações pedagógicas, das quais se destacam as resultantes do salto qualitativo que resultou da adesão ao MEM.

## **7 – O projeto Novas Rotas**

As atividades letivas desenvolvidas no âmbito do projeto de inovação pedagógica Novas Rotas foram iniciadas no ano escolar 2018/2019, autorizadas através do Despacho n.º 2063/2018, de 29 de novembro, enquanto experiência pedagógica, integrada na Escola Básica e Integrada de Capelas. O mesmo despacho reconhecia a intenção de se concretizarem diversos vetores de inovação pedagógica, nomeadamente uma educação holística, observando a aquisição de conhecimento numa perspetiva interdisciplinar, articulando grupos heterogéneos com a individualização do ensino. Para tal, pretendia-se recorrer à flexibilização curricular e à diferenciação pedagógica, concretizando-as através de metodologias ativas de aprendizagem e do trabalho cooperativo. Estas perspetivas seriam asseguradas através da orientação da aprendizagem construída por docentes de diferentes grupos disciplinares, áreas do saber e níveis de ensino.

Não deixa de ser significativo o facto de que este despacho tenha sido publicado, neste primeiro ano de funcionamento, noventa dias após o início do ano escolar, quando seria desejável e expectável que o mesmo se verificasse com maior antecedência e sempre antes do início das atividades letivas. O mesmo despacho enquadrava a autorização deste projeto no DLR n.º 7/2006/A, de 10 de março, que estabeleceu, para a RAA, o regime jurídico da inovação pedagógica. O DLR em causa limitava estas experiências a três anos escolares e o seu preâmbulo sugere que se perspetivava, com este diploma, a “redução do abandono e do insucesso escolar [através da] flexibilização das estruturas curriculares e pela criação de ofertas escolares diversificadas” (2006, p. 1776).

Nos anos escolares 2019/2020 e 2020/2021, manteve-se a autorização de funcionamento do NR, respetivamente, através dos Despachos n.º 27/2020, de 8 de janeiro, e n.º 1415/2020, de 27 de agosto, assumindo-se, globalmente, a mesma fundamentação pedagógica utilizada em 2018. Foi, também no âmbito do DLR 7/2006/A, constituída uma Comissão de Acompanhamento e Avaliação, através do Despacho n.º 186/2019, de 14 de fevereiro, composta por cinco docentes, três das quais atuando enquanto representantes da Direção Regional da Educação (DRE), por integrarem a coordenação do ProSucesso, que se manteve durante os três primeiros anos escolares.

Uma vez que o DLR 7/2006/A limitava a concretização de experiências pedagógicas a três anos escolares, em 2021 verificou-se haver a necessidade de regular e reconhecer formalmente as especificidades do NR. Nesse sentido, esteve em elaboração um contrato de autonomia, que constituísse a Comunidade de Aprendizagem Novas Rotas (CANR) e estabelecesse um regime específico de funcionamento. Não estando, ainda estabelecido e em vigor o contrato de autonomia, o funcionamento do NR foi transitória e excecionalmente autorizado pelo Despacho n.º 1685/2022, de 16 de agosto, mantendo-se, nos anos escolares 2021/2022 e 2022/2023, a integração na Escola Básica Integrada (EBI) de Capelas, dando continuidade à relação institucional anteriormente estabelecida.

O NR desenvolve as suas atividades num espaço não projetado de raiz para a Educação, localizado na Quinta do Norte, no edifício da Fábrica das Artes, atualmente propriedade da Associação Norte Crescente, situada na freguesia de Capelas (NR, 2021). O espaço era propriedade da Casa do Gaiato de São Miguel, sendo originalmente destinado a acolher crianças e jovens desfavorecidos (Casa do Gaiato, s.d.). Acresce que as obras de adequação do espaço não foram concretizadas através dos meios que se encontram à disposição dos

órgãos de poder regional ou local, mas sim “foram levadas a cabo pelos pais dos alunos, com apoio de patrocínios de várias entidades públicas e privadas” (NR, 2019, p. 1).

Desde 2018/2019 que os docentes afetos ao NR têm sido requisitados pela EBI de Capelas, não pertencendo a esta Unidade Orgânica, sendo que, em 2018/2019, as atividades letivas foram iniciadas com cinco docentes a tempo inteiro e uma docente com quatro horas afetas ao projeto (Conselho Nacional da Educação, 2019). Cinco destes docentes são membros do MEM (ProSucesso, 2019; CNE, 2019), o que sugere a possibilidade de haver pontos em comum entre os modelos pedagógicos do NR e da VO.

A distribuição dos discentes é feita por três núcleos diferentes: da Educação Pré-Escolar, da Iniciação e da Autonomia (ProSucesso, 2019; CNE, 2019). A linha comum às atividades desenvolvidas pelas crianças nos vários núcleos assenta no “trabalho de projeto, que constitui um dos pilares das práticas pedagógico-didáticas seguidas nos Núcleos de Iniciação e de Autonomia [e nas] metodologias ativas, que se operacionalizam, por exemplo, através do trabalho cooperativo entre pares” (ProSucesso, 2019, p. 49). Na concretização destes vetores do processo de aprendizagem, foi sentida a necessidade de se implementar um sistema de tutoria (CNE, 2019) e de valorizar, simultaneamente, a função do professor e do aluno no processo de aprendizagem, pelo que se designaram os docentes como

orientadores educativos, com o propósito de destacar a sua função de promotores e orientadores de percursos educativos e processos de aprendizagem, [que] implementam práticas de ensino facilitadoras da participação das crianças nas dinâmicas da escola e do próprio ensino, que se ligam à valorização da individualidade e da diferenciação pedagógica. (CNE, 2019, p. 109)

A função de tutor dirige-se, precisamente, ao acompanhamento do percurso e das aprendizagens de cada aluno, sendo o responsável pela respetiva avaliação contínua individualizada (CNE, 2019; NR, 2021).

A CANR definiu, no primeiro ano de funcionamento, um conjunto de cinco valores – Honestidade, Igualdade, Respeito, Solidariedade e Afetividade –, afixados na escola, que pretende serem orientadores das atividades educativas e de toda a vivência escolar (CNE, 2019). Este órgão menciona ainda que

As crianças referiram que o respeito é muito importante na escola, que todos têm direito a falar [...] e o dever de escutar os outros. [...] Os dispositivos pedagógicos relacionam-se com a matriz de valores, têm a função de [...] incentivar as melhorias e proporcionar o debate. (CNE, 2019, p. 111).

De acordo com o CNE (2019), as regras da escola são debatidas e assumidas por todos, como resultado de um processo reflexivo contínuo, promovendo-se a disciplina de forma autónoma e participativa.

A concretização integrada dos métodos de ensino, dos eixos de valores e do sistema de tutorias contribui para uma educação dirigida para a aquisição interdisciplinar de conhecimentos e competências, em simultâneo com a construção de futuros cidadãos “mais responsáveis, autónomos, críticos, solidários e competentes” (NR, 2021, p. 1). No Projeto Educativo do NR, assume-se a ligação da escola à Educação Holística e à educação inclusiva, pretendendo-se o desenvolvimento “multidimensional [da criança], nas vertentes emocionais e psicológicas, físicas e espirituais, intuitivas e criativas, racionais e lógicas” (NR, 2021, p. 1). Defende que tal passará pela criação de uma CA, inserida no seu meio sociocultural, procurando a colaboração das instituições do concelho de Ponta Delgada para a concretização do projeto educativo. Foi também considerado relevante o potencial pedagógico da Quinta do Norte, pelo enquadramento que apresenta, nomeadamente os espaços verdes e a diversidade de animais, contribuindo para o desenvolvimento de competências associadas ao desenvolvimento sustentável e ao respeito pela natureza (CNE, 2019). De acordo com o CNE, este envolvimento ambiental relaciona-se com os objetivos do projeto educativo do NR.

A análise do projeto educativo permite inferir que a participação dos alunos é estimulada nos três núcleos, cabendo-lhes tomar decisões sobre que aprendizagens e áreas do saber devem privilegiar, bem como os projetos e comunicações à turma que devem fazer, trabalhando da forma mais autónoma possível (NR, 2021; CNE, 2019). A individualização do ensino implica o respeito pelo ritmo de trabalho e de aprendizagem de cada um, ao passo que o apoio específico, por parte dos docentes, nos conteúdos em que cada aluno sente dificuldades, é assegurado por intermédio do *preciso de ajuda*, dispositivo pedagógico pensado para este efeito (CNE, 2019; NR, 2021). No núcleo da Iniciação, a orientação dos alunos, nas suas atividades e aprendizagens, é feita através de Planos Individuais de Trabalho, programados semanalmente, ao passo que no núcleo da Autonomia, esta ocorre através de Roteiros de Aprendizagem quinzenais (CNE, 2019; NR, 2021). No processo de aprendizagem, assume-se a realização de autoavaliação contínua das atividades que cada aluno concretiza, no desenvolvimento da sua responsabilidade (NR, 2021), estendendo-se esta à participação em grupos de responsabilidade (GR),

destinados a “assegurar o bom funcionamento dos espaços de trabalho e de lazer e garantir a eficácia das suas diferentes formas de intervenção na vida da escola e da comunidade onde se inserem” (NR, 2021, p. 2), e no CCE, sendo relevante que este órgão também tenha sido implementado na escola da VO, com objetivos semelhantes.

Segundo o CNE (2019), a vida interna da escola é marcada pela participação ativa de toda a comunidade, conduzindo conscientemente a mudança nas práticas pedagógicas que está inerente ao NR. O CNE destaca que “Para a concretização do projeto foi decisiva a ação dos pais e dos professores.” (2019, p. 104). Em particular, é reconhecido que a ação dos pais foi importante em todo o processo de construção do projeto, “nomeadamente na sua divulgação, operacionalização e desenvolvimento, em iniciativas públicas e na sua apresentação a entidades” (CNE, 2019, 104). A própria adequação das instalações dos edifícios e dos espaços exteriores foi concretizada pela comunidade educativa, o que implicou “construir instalações sanitárias e vedações, beneficiar as salas e garantir a segurança das escadas” (ProSucesso, 2019, p. 48). O CNE (2019) salienta o papel dos pais e dos futuros alunos, nas seis semanas anteriores ao início das atividades letivas de 2018/2019, sublinhando que, sem tal esforço, não teria sido possível dar início às atividades letivas do NR. De acordo com o projeto educativo do NR, a participação ativa dos pais é também estendida ao projeto educativo dos filhos, num sentido cooperativo (NR, 2021).

Tornar possíveis estes desideratos exige que a gestão interna do NR se lhes adeque de forma estrutural, promovendo a participação regular de todos os elementos da CANR, de acordo com as responsabilidades e funções diferenciadas que lhes cabem (NR, 2019). De acordo com o NR, essa gestão é concretizada em quatro órgãos diferentes, que reúnem regularmente: o Conselho da Comunidade de Aprendizagem, de periodicidade mensal, sendo composto pelos pais e pelos docentes, tendo responsabilidades ao nível do plano anual de atividades, das instalações e do funcionamento global do NR; o Conselho de Projeto e Coordenação Pedagógica, de periodicidade semanal, composto pelos docentes, debruçando-se sobre a coordenação pedagógica do NR e das suas atividades educativas; o Conselho de cada um dos Núcleos, que reúne os docentes de cada núcleo, abordando a gestão das atividades desenvolvidas em cada um dos núcleos, nomeadamente a aplicação dos dispositivos pedagógicos; e o CCE, órgão em que participam os alunos, para abordar

os problemas e situações que vão surgindo e que estes considerem relevantes, procurando encontrar, no debate coletivo, as respetivas soluções (NR, 2019).

Estando o NR integrado no sistema educativo da RAA, os docentes a ele afetos têm de observar as normas legais inerentes, nomeadamente as estabelecidas no ECDRAA, aprovado pelo DLR nº. 20/2022, de 24 de agosto. Dessa forma, devem cumprir as orientações curriculares estabelecidas nos planos nacional e regional, valorizar as diferenças e a diversidade entre alunos, trabalhar para o desenvolvimento e a formação integrais dos alunos, promover a qualidade das aprendizagens e o rendimento escolar e atender às necessidades individuais dos alunos, através da diferenciação pedagógica (ECDRAA, 2022). A formação contínua é entendida, simultaneamente, como um direito e um dever dos docentes (ECDRAA, 2022), sendo esta perspectivada no sentido da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento do desempenho. Finalmente, é relevante o dever profissional de “colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo” (ECDRAA, 2022, p. 6).

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Neste terceiro capítulo, serão apresentadas as opções metodológicas, com a identificação do problema e dos objetivos da investigação. O capítulo está dividido em quatro pontos, no primeiro dos quais se procurou fundamentar e identificar a problemática que justifica a presente investigação. No segundo destes, descreve-se a metodologia adotada, sistematizando os argumentos que conduziram à opção seguida. No terceiro tópico, abordam-se os instrumentos de recolha de dados que foram construídos e implementados, determinantes para o processo investigativo, fazendo a sua caracterização, destinando o último tópico para o processo de tratamento dos dados.

#### **1 – Problemática da investigação**

A revisão da literatura efetuada revelou que a investigação no campo educacional tem concluído que a supervisão pedagógica e a inovação em educação convergem no sentido da evolução da realidade educativa, contribuindo para melhores respostas educativas e, conseqüentemente, para melhores aprendizagens.

Roldão (2012) assume que a supervisão pedagógica poderá dar um contributo expressivo para enfrentar, com sucesso, o desafio de melhorar o ensino e as aprendizagens, nas escolas. Por seu lado, Alarcão e Tavares (2003), partilhando esta perspetiva, abordam as potencialidades da supervisão pedagógica, nomeadamente nas suas vertentes formativa e colaborativa, no desenvolvimento profissional docente, destacando também as funções e tarefas supervisivas que se revelam necessárias à constituição e dinamização de comunidades aprendentes, no contexto de escolas reflexivas. A vertente colaborativa do trabalho docente adquire, assim, centralidade, cujos efeitos podem ser multiplicados se for situada em práticas de supervisão pedagógica formativa (Alarcão & Canha, 2013).

Gaspar e colaboradores (2019) denominam de intervisão a vertente da supervisão pedagógica praticada com estas características, assumindo uma vertente eminentemente colaborativa, interpares, de reduzido pendor hierárquico e dirigida à formação de todos os envolvidos, e denominam de autovisão a observação reflexiva e crítica de si próprio.

Alarcão (2014) refere-se a este conceito como autossupervisão, identificando-o como essencial ao desenvolvimento profissional.

Apresentando uma proposta de um novo contrato social para a educação, a UNESCO (2022) refletiu sobre a necessidade de se assumir, nas escolas, uma realidade marcada por múltiplas interdependências e pela interconetividade que caracterizam, hoje, as relações humanas. Por seu lado, Nóvoa (2022) partilha uma conclusão que tem adquirido unanimidade crescente: a necessidade de concretizar mudanças significativas na escola, tal como a conhecemos, o que implicará alterações na sua estrutura e práticas educativas. O autor, ao refletir sobre a interrupção do ensino presencial, em resultado da pandemia provocada pela COVID-19, considera que, neste período, ficaram expostas as múltiplas fragilidades dos sistemas educativos. No entanto, Nóvoa salienta que “as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas.” (2022, p. 26). O autor defendeu, assim, que os professores têm de ser parceiros privilegiados do sistema educativo, deixando de ser observados como agentes secundários.

Neste contexto, a mudança passará pela assunção do princípio de que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer local e momento, a par da diversificação de metodologias e estratégias pedagógicas e da construção de ambientes de aprendizagem colaborativos, nos quais a interação seja uma constante, num mundo em permanente ligação (Nóvoa, 2022; UNESCO, 2022). Para a UNESCO (2022), a construção partilhada de conhecimento deve substituir a transmissão de informação, envolvendo alunos e professores na resolução de problemas e em projetos de aprendizagem comuns.

Neste contexto, a conceção central do paradigma comunicacional, de que a aprendizagem resulta da interação, constituindo-se o aluno como uma parte ativa na construção de conhecimento e o docente como um interlocutor privilegiado e qualificado (Santos, 2017), adquirirá relevância acrescida. Deixa, assim, de fazer sentido a separação de professores, alunos e conhecimento, devendo estes ser integrados no triângulo pedagógico (UNESCO, 2022). Para esta organização, fará sentido que estudantes e docentes moldem o conhecimento produzido, em processos ativos e partilhados, enquadrados num mundo mais amplo.

Na resposta a estes problemas, poderão emergir contributos significativos da concretização de projetos pedagógicos que assumam, como objetivo central, a inovação pedagógica. Daí decorre a relevância de investigar, nesses contextos, a implementação de práticas colaborativas, reflexivas e supervisivas, porquanto se podem constituir como ferramentas que concorrem para a concretização desses mesmos projetos. Entre os projetos educativos que assumem, na sua matriz, a inovação pedagógica, encontra-se o NR, que considera que

esta nova forma de organização escolar e as metodologias usadas permitem desenvolver de forma integral as nossas crianças [...] e contribuem para criar uma nova construção social das aprendizagens, através do paradigma da Comunicação, no seio de uma verdadeira comunidade de aprendizagem onde todos aprendem com todos. (NR, 2019, p. 2)

Na organização do NR, observam-se diferenças significativas para com o modelo padrão, nomeadamente a ausência da divisão dos alunos por turmas, a existência de órgãos de gestão interna próprios e distintos dos previstos na legislação em vigor na RAA e o enquadramento geográfico numa quinta (NR, 2019, 2021). De acordo com o projeto educativo, no ano escolar 2021/2022, frequentaram o NR 57 crianças, divididas, no início do ano letivo, por três núcleos de aprendizagem: da Educação Pré-Escolar, com 21 crianças, de Iniciação, com 17 alunos, e de Autonomia, com, 19 alunos. No núcleo de Iniciação, a orientação das aprendizagens processa-se, sobretudo, com recurso a planos individuais de trabalho, e no núcleo de Autonomia recorre-se a roteiros de estudo, em ambos os casos individualizados.

Existem quatro tipos distintos de órgãos no NR:

1. o Conselho de Projeto e Coordenação Pedagógica, cujas reuniões são semanais, se destinam à gestão pedagógica global e é constituído por todos os tutores que exercem funções no NR;
2. os Conselhos de Núcleo, cujas reuniões são semanais, se destinam à gestão e articulação do trabalho pedagógico desenvolvido em cada núcleo, sendo que um dos conselhos é constituído pelos tutores afetos ao núcleo da Educação Pré-Escolar e o outro conselho é constituído pelos tutores afetos aos núcleos de Iniciação e de Autonomia;
3. O Conselho da Comunidade de Aprendizagem, cujas reuniões são mensais e se destinam à gestão das instalações, do plano de atividades e ao funcionamento, sendo constituído pelos tutores e pelos pais e encarregados de educação;

4. O Conselho de Cooperação Educativa, que é constituído pelos alunos, havendo reuniões quinzenais destinadas a abordar os assuntos e questões considerados relevantes pelos alunos.

No ano escolar 2021/2022, o NR tinha nove docentes, pertencentes a diferentes unidades orgânicas e requisitados para o projeto, distribuídos da seguinte forma: no núcleo da Educação Pré-Escolar, duas educadoras de infância; no núcleo de Iniciação, uma docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e, no núcleo de Autonomia, seis docentes, de diferentes grupos de recrutamento e níveis de ensino.

Considerando esta contextualização, definiu-se o seguinte problema de investigação: Quais são as principais linhas de força do modelo pedagógico do projeto educativo Nova Rotas? Que práticas são desenvolvidas, quer a nível da supervisão pedagógicas, quer a nível das metodologias de ensino-aprendizagem?

Para concretizar este estudo, definimos como principal objetivo do estudo analisar as principais linhas de força do modelo pedagógico do projeto educativo Novas Rotas e, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar os processos de inovação pedagógica dinamizados no NR.
- Caracterizar o modelo de gestão interna do projeto.
- Identificar e caracterizar as práticas de supervisão pedagógica realizadas no NR.
- Identificar fatores inerentes à supervisão pedagógica que se relacionem com a implementação de processos de aprendizagem ativa.
- Revelar aspetos da supervisão pedagógica colaborativa e da autossupervisão que contribuam para a implementação de projetos de inovação pedagógica.

## **2 – Metodologia investigativa**

Sendo determinante no processo investigativo, a escolha da metodologia de investigação exigiu uma reflexão profunda, sobretudo devido às várias alternativas possíveis relacionadas com o objeto do estudo e as condições da investigação. As metodologias de investigação emergem de paradigmas, fundamentados em conceções filosóficas (Coutinho, 2021). De acordo com esta autora, a definição de um paradigma implica “um quadro teórico e metodológico preciso” (2021, p. 9), permitindo a “unificação de conceitos, de pontos de vista, de pertença a uma identidade comum [e] a legitimação entre os

investigadores” (2021, p. 9). Sobre esta problemática, Amado refere, ainda, que os paradigmas de investigação têm “uma fundamentação filosófica [...] e, sobretudo, uma fundamentação epistemológica (assente em determinados conceitos de verdade e de ciência), que [justificam] as escolhas ao nível das teorias, das estratégias metodológicas e das técnicas a empregar numa investigação.” (2014, p. 30). Assim, foi necessário analisar os paradigmas investigativos e as metodologias que, a partir deles, se formam.

Segundo Coutinho (2021) e Amado (2014), verifica-se haver maior consenso em torno da constituição de três paradigmas distintos. Coutinho (2021) adota a designação de paradigma positivista ou quantitativo, qualitativo ou interpretativo e sociocrítico, sendo de referir que Amado (2014) prefere, para os dois primeiros, e respetivamente, a designação de hipotético-dedutivo e fenomenológico-interpretativo.

A metodologia quantitativa funda-se no positivismo e no empirismo e assume que a realidade social é única e objetiva, dependente de variáveis externas à mente dos indivíduos que a compõe, podendo, por isso, ser considerada como convergente. Assim, essa realidade poderá ser compreendida por planos investigativos de cariz experimental, nos quais se testam hipóteses que serão, ou não, confirmadas, pelos resultados da investigação, implicando que a recolha de dados decorre em processos controlados, inclusive mantendo a independência do investigador face ao objeto, reduzindo ao máximo a interação entre ambos (Amado, 2014; Coutinho, 2021). Segundo estes autores, a finalidade da investigação será, assim, explicar a realidade, verificar teorias e procurar leis gerais, aplicáveis uma população mais vasta do que a implicada no estudo, por permitirem compreender os fenómenos sociais. Amado sintetiza vários destes aspetos, ao afirmar que o objetivo central será o “de estabelecer relações causais entre as *variáveis* subjacentes a um determinado fenómeno e esse mesmo fenómeno.” (2014, p. 33). Coutinho (2021) salienta que estes pressupostos foram sendo postos em causa por diversos autores, que consideram que a natureza do fenómeno social é aberta e imprevisível, ou pelo facto de a constituição do positivismo, enquanto paradigma, implicar a existência de divergências e a constituição de outros paradigmas, contradizendo a existência de uma perspetiva única e objetiva em que o positivismo assenta.

Na metodologia qualitativa, assume-se que a realidade social é múltipla e dinâmica, atribuindo relevância ao investigador, pela sua função de construtor do conhecimento (Amado, 2014; Coutinho, 2021). Assim, é necessário procurar o modo como o sujeito

social compreende, interpreta, ou age num determinado contexto social, já que “Se a ação humana é intencional, [...], há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social” (Coutinho, 2021, p. 18). Por seu lado, Amado explicita o distanciamento desta metodologia para com o positivismo, porque “a ação e a realidade humanas se constituem em fenómenos tão complexos que a sua simplificação em variáveis manipuláveis [...] não seria suficiente nem adequada para a sua abordagem” (2014, p. 41). Em síntese, o paradigma qualitativo considera que a realidade é holística, divergente e subjetiva, assumindo uma lógica indutiva e descritiva, na qual a teoria emerge, e é construída, a partir dos dados recolhidos no processo investigativo – ao invés do positivismo, segundo o qual a teoria é confirmada pela investigação (Amado, 2014; Coutinho, 2021). Assim, para estes autores, o investigador deve dedicar-se a compreender e interpretar o fenómeno social. Amado salienta, ainda, que “o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que de generalizar; a representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência” (2014, p. 44).

O paradigma sociocrítico resulta de uma conceção sobre o processo de construção do conhecimento alternativa às anteriores. Nela, é assumido, explicitamente, o papel da ideologia, associado a interesses sociais, afastando-se das metodologias quantitativa e qualitativa, por não incluírem “nos seus objetivos explícitos a intenção de modificar o mundo rumo à liberdade, justiça e democracia” (Coutinho, 2021, p. 20). Com base nestas críticas e pressupostos, considera que o conhecimento deve revestir-se de carácter emancipatório, intervindo para modificar a realidade, não podendo, por isso, ser neutro ou desinteressado (Amado, 2014; Coutinho, 2021). Partilhando vários fatores em comum com o paradigma qualitativo – de onde se destaca a conceção da realidade social como dinâmica, múltipla, holística e divergente, ou a lógica indutiva –, diverge na intenção transformadora, orientada para a mudança, na qual o investigador assume um papel participativo, cooperando com o próprio objeto de estudo neste processo (Coutinho, 2021). Como refere Amado, “A eliminação das injustiças sociais, uma prática política por excelência, tem [...] uma dimensão epistemológica: é ela que confere a validade essencial ao conhecimento.” (2014, p. 54).

Acresce, ainda, um outro caminho possível, que assume a integração de métodos qualitativos com métodos quantitativos, rejeitando a dicotomia ou a obrigação da adoção

exclusiva de uma metodologia única (Coutinho, 2021). Assim, segundo esta autora, emerge uma tendência que tende a defender a complementaridade metodológica, ao invés da rejeição de um dos caminhos possíveis, considerando-se que a realidade social poderá ser melhor descrita por dados quantitativos e qualitativos, sendo que “O que deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas o problema a analisar” (Coutinho, 2021, p. 35).

Concordando com os argumentos que defendem haver validade relativa em cada uma das opções possíveis, em função das condições da investigação, concluímos que a problemática da presente investigação seria abordada de forma mais válida recorrendo à metodologia qualitativa. Esta opção tem um conjunto de consequências para o processo investigativo, nomeadamente a adoção de uma lógica indutiva, ou seja, a teoria será edificada a partir dos dados empíricos, através da formação de categorias e da busca por padrões (Coutinho, 2021). Ainda segundo esta autora, a teoria será fundamentada “na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios” (2021, p. 29). Dessa forma, será relevante a diversidade, ao invés da uniformização de comportamentos, compreendendo o fenómeno social na sua totalidade (Coutinho, 2021).

O modelo de investigação adotado foi o estudo de caso, definido por Yin como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.” (2001, p. 32). Para Coutinho, o estudo de caso corresponde a “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o ‘caso’” (Coutinho, 2021), acrescentando Stake que “El caso es algo específico, algo completo, em funcionamiento. [...] tiene unos limites y unas partes constituyentes. [...] El caso es un sistema integrado. [...] Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes.” (2007, p. 16).

Como refere Yin, esta abordagem adquire “vantagem distinta [...] quando se faz uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle.” (2001, p. 28). Perante esta contextualização, identifica-se o caso em análise como correspondendo à comunidade educativa do NR, focando-se as práticas de trabalho entre docentes, o modelo educativo e a comunidade educativa.

Stake (2007) considera, a propósito da possibilidade de generalizar as conclusões obtidas num estudo de caso, que este

es una base pobre para poder generalizar. Sólo se estudia un caso, [...] pero se estudian en profundidad. Una y outra vez surgirán determinadas actividades, o problemas o respuestas. Por eso se formularán determinadas generalizaciones [...]. Cada vez la generalización se va perfeccionando más, sin llevar a ser una generalización nueva, sino una modificada [...], a una más precisa. (p. 19-20)

De acordo com Coutinho (2021), não se verifica unanimidade, na comunidade de investigadores, sobre a caracterização do estudo de caso, existindo divergências quanto à sua condição de estratégia ou de método de pesquisa, ou sobre a sua associação exclusiva ao paradigma qualitativo, reconhecendo, a autora, que pode também ser aplicado a investigações de caráter positivista ou crítico.

Estando identificado o *caso* como a comunidade educativa do NR, este é classificado como estudo de caso único (Coutinho, 2021; Stake, 2007; Yin, 2001). De acordo com Stake (2007), será um estudo de caso instrumental, por se estar perante “una cuestión que se debe investigar, [...] y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular” (Stake, 2007, p. 16). O caso deverá ser estudado “em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade” (Coutinho, 2021, p. 335), pretendendo-se que a pesquisa permita obter uma visão “holística (sistémica, ampla, integrada) ou seja, visa preservar e compreender o caso *no seu todo* e na *sua unicidade*” (Coutinho, 2021, p. 335).

Será relevante ter presente alguns dos riscos inerentes a este tipo de plano investigativo, que têm conduzido a diversas críticas, havendo “demasiados estudos mal concebidos e implementados sob a designação genérica de que se trata de *estudo de caso*” (Coutinho, 2021, p. 334). Segundo esta autora, é frequente não se verificar a necessária fundamentação teórica nem a descrição dos processos de recolha de dados, ou este ser “conduzido de forma isolada, puramente descritivo, sem se integrar com outras abordagens ao mesmo assunto, ou ainda quando pretende extrapolar para além do que os dados recolhidos revelam e sustentam” (Coutinho, 2021, p. 333-334).

Coutinho (2021) considera que, no estudo de caso, se deve recorrer a múltiplas fontes de evidências e a várias técnicas para recolha de dados para “assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo” (Coutinho, 2021, p. 341). A autora propõe, como instrumentos, o diário de bordo, no qual se registam as observações efetuadas pelo

investigador no campo, a entrevista, que permitirá compreender a interpretação que os entrevistados fazem das experiências que vivem, e a pesquisa documental, que poderá validar as evidências resultantes de outras fontes. Por seu lado, Yin propõe seis fontes de evidências: “documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.” (2001, p. 105).

Considerando os objetivos do estudo, as evidências disponíveis e a condição pessoal, enquanto investigador, optamos por realizar entrevistas e pela análise de documentos. A multiplicidade de instrumentos e fontes de informação permite “obter várias ‘medidas’ do mesmo fenómeno” (Coutinho, 2021, p. 341).

Num processo investigativo de natureza qualitativa, é necessário assegurar e demonstrar a credibilidade das conclusões (Amado, 2014) e “garantir, pelo menos, que os dados correspondam à realidade, que existe ‘coerência interna’ entre eles, e que as conclusões obtidas [...] são plausíveis e se integram no corpo teórico de conhecimentos já existente sobre o tema.” (Amado, 2014, p. 358-359). Assim, é necessária a descrição do processo investigativo, incluindo a recolha e análise de dados, permitindo que, na comunidade de investigadores, outros afirmem a sua credibilidade e o possam verificar, implementando o mesmo processo ou outro semelhante (Amado, 2014).

Tendo presente estes objetivos, é necessário garantir a correção e exatidão dos dados, o que, numa investigação qualitativa, dependerá da “*credibilidade* do processo e das conclusões, dada a natureza dos instrumentos, a forte dependência de todo o processo relativamente à essência da interação estabelecida entre observador e observado e, ainda, dada a natureza dos objetivos deste tipo de investigação” (Amado, 2014, p. 360-361).

Neste caso, procedeu-se tanto ao cruzamento dos dados recolhidos com recurso às duas fontes de evidências, como ao cruzamento das perceções expressas por diferentes entrevistados, mantendo-se as conclusões em aberto até estes procedimentos permitirem afastar as dúvidas (Amado, 2014).

O processo investigativo envolve diversas questões éticas, o que implicará uma reflexão prévia. A reflexão produzida, sobre esta matéria, pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), refere que “A relação com os/as participantes da investigação [...] deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito pela dignidade de cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência.” (2020, p. 11). Assim, é responsabilidade do

investigador assegurar o “cumprimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos [...] e das Convenções das Nações Unidas referentes à proteção e promoção dos direitos universais.” (SPCE, 2020, p. 11). A organização chama a atenção, em particular, para as situações de vulnerabilidade pessoal ou social, sendo que, no contexto do NR, se salientam as crianças envolvidas no estudo.

É condição prévia a apresentação de informação rigorosa e completa, a todos os potenciais participantes no estudo, sobre as implicações do seu envolvimento e da possibilidade de, em qualquer momento, alterar as suas condições de participação ou de abandonar a mesma (SPCE, 2020). Em todas as situações, exige-se, do investigador, o cumprimento integral do “direito à privacidade, à discricção e ao anonimato [e] a ser informados/as sobre os resultados da investigação e sobre a forma como esses resultados vão ser usados e divulgados” (SPCE, 2020, p. 12). Cabe, ainda, ao investigador, zelar pelo bem-estar e pela integridade física e psíquica de todos, promovendo um “ambiente de respeito mútuo e de sã convivência entre todos os envolvidos.” (SPCE, 2020, p. 12).

Em simultâneo, o investigador deve ter em atenção as suas responsabilidades para com a comunidade científica, “Atuando num quadro de respeito pelos direitos humanos, pelos valores democráticos e pelos princípios gerais da ciência” (SPCE, 2020, p. 13), de onde decorre “a proteção e promoção da integridade, qualidade e reputação da investigação em Ciências da Educação, bem como com a promoção de uma cultura de solidariedade académica” (2020, p. 13). Nesse âmbito, o rigor a aplicar na análise dos dados recolhidos e nas conclusões da investigação deve ser entendido como um objetivo a perseguir, em permanência.

### **3 – Instrumentos de recolha de dados**

A seleção das técnicas a adotar para reunir os dados necessários para a investigação proposta deve considerar tanto o problema como as características da realidade social em análise. Nesse sentido, adotou-se um conjunto de instrumentos propostos por Coutinho (2021) para estudos com esta configuração – entrevistas e documentos.

#### **i) Entrevista semiestruturada**

A entrevista é, para Yin,

uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Essas questões deveriam ser registradas e interpretadas através dos

olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. (2001, p. 114).

De acordo com Coutinho, “a entrevista visa a obtenção de informação através de questões que são colocadas ao inquirido pelo investigador. As questões a colocar podem ser abertas, fechadas ou uma mistura de ambas.” (Coutinho, 2021, p. 141). A sua finalidade “é fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre um dado tópico devendo por isso ser realizada junto de sujeitos cuidadosamente selecionados em função de critérios muito bem definidos à partida” (2021, p. 139). A este propósito, Amado refere que devem ser “pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar.” (2014, p. 214). Assim, o investigador pode obter as informações que pretende, através das respostas dos participantes no estudo, colocando-lhe questões presencialmente ou telefonicamente, individualmente ou em grupo (Coutinho, 2021). Neste estudo, optou-se pela entrevista individual e realizada presencialmente. Sempre que foi possível, a entrevista decorreu nas instalações do NR.

Uma das vantagens da entrevista é que “o contacto entre entrevistador e entrevistado possibilita que o primeiro possa adaptar as questões e/ou pedir informação adicional sempre que tal se revele importante, e é [essa] flexibilidade que a individualiza relativamente a outras formas de inquérito.” (Coutinho, 2021, p. 107). Permite, também que “o investigador [perceba] a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências” (2021, p. 340).

Foi constituída uma amostra intencional de casos típicos, que incluía cinco elementos de cada um dos seguintes grupos: docentes, alunos e pais e encarregados de educação. Os critérios que presidiram à determinação da amostra podem ser sintetizados da seguinte forma:

- tanto para a amostra de docentes, como para a amostra de pais e encarregados de educação, seleccionar elementos que participam no projeto desde a sua génese e incluir, no mínimo, um elemento de cada um dos núcleos de aprendizagem;
- para a amostra de crianças, seleccionar um elemento do núcleo de Iniciação e quatro elementos do núcleo de Autonomia com idades diferentes que, preferencialmente, tenham frequentado os núcleos antecedentes.

Amado (2014) indica três tipos de estrutura da entrevista: estruturada ou diretiva, dirigida a acontecimentos precisos e sobre os quais o investigador já terá conhecimento prévio, havendo reduzida flexibilidade; semiestruturada ou semidiretiva, havendo um guião prévio que permita, ao investigador, conduzir a entrevista de forma lógica e obter a informação essencial de que necessita, sem, contudo, impedir a interação entrevistado/entrevistador e a liberdade na resposta; e não estruturada ou não-diretiva, na qual não são previamente definidas categorias que limitem a entrevista, pelo que não se constrói uma grelha prévia de questões, o que exige “muita competência e sensibilidade por parte do investigador” (Amado, 2014, p. 209). De acordo com esta caracterização, considerou-se mais adequado adotar um modelo de entrevista semiestruturada. Entre as vantagens que conduziram a esta seleção, regista-se o

facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas. (Amado, 2014, p. 209)

Tal como sugere Coutinho (2021), as entrevistas foram gravadas e transcritas, tendo sido entregues aos entrevistados, para que estes pudessem confirmar a fidelidade desse processo e, quando se revelou necessário, propor correções ou retificações. Para garantir a fidelidade no processo de transcrição, procurou-se

ter muito cuidado não só na captação das palavras usadas, como em outros aspetos tais como a pontuação da fala (as pausas e o tom de voz). [...] não ter este cuidado deve considerar-se uma falta de respeito e de ética, ao mesmo tempo que pode dar azo a uma interpretação menos correta do discurso registado. (Amado, 2014, p. 219).

O autor refere-se, ainda, à importância de, na análise das entrevistas, não procurar, apenas, aquilo que é comum entre elas, ignorando o que têm de diverso, porquanto esses padrões são determinados pelo quadro de referências teóricas do investigador, que pode influenciar a questão e, conseqüentemente, a resposta obtida. Por outro lado, abordando os riscos inerentes às entrevistas, Yin alerta que estas

devem sempre ser consideradas apenas como relatórios verbais. Como tais, estão sujeitas a velhos problemas, como preconceito, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa. Novamente, uma abordagem razoável a essa questão é corroborar os dados obtidos em entrevistas com informações obtidas através de outras fontes. (2001, p. 114)

As entrevistas foram orientadas por guiões, construídos após serem determinadas quais as informações que seria mais relevante recolher e considerando as especificidades dos

elementos entrevistados – docentes, pais e encarregados de educação e alunos. O guião dos alunos foi constituído por quatro partes, o dos pais e encarregados de educação por cinco partes e o dos docentes por seis partes:

Primeira parte: Contextualização da entrevista e da investigação, síntese de algumas das questões éticas envolvidas na investigação e apresentação do consentimento informado, incluindo a garantia do anonimato e da confidencialidade e o pedido de autorização para a gravação da entrevista em suporte digital;

Segunda parte: Caracterização dos entrevistados;

Terceira parte: Caracterização do modelo de ensino-aprendizagem;

Quarta parte: Caracterização do trabalho dos docentes (apenas para os docentes);

Quinta parte: Relacionamento do trabalho dos docentes com o modelo de ensino-aprendizagem (apenas para os docentes e os pais e encarregados de educação);

Sexta parte: Permitir ao entrevistado fornecer mais alguma informação ou expressar alguma outra opinião; agradecimento da disponibilidade demonstrada; reiterar a confidencialidade e o anonimato.

## **ii) Análise documental**

Coutinho (2021) considera que, na investigação qualitativa, a pertinência do recurso a documentos prende-se com a validação das “evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações.” (p. 342), opinião corroborada por outros investigadores, como Stake (2007) e Yin (2001).

Segundo Yin (2001), “Devido ao seu valor global, os documentos desempenham um papel óbvio em qualquer coleta de dados” (2001, p. 109). Este autor considera que a recolha de documentos apresenta um conjunto de vantagens, das quais se destacam, pela sua pertinência para esta investigação, o facto de os documentos não terem sido criados como resultado da investigação, por serem fontes para obtenção de referências exatas e por poderem permitir obter informação de acontecimentos distantes no tempo.

Sem desvalorizar o seu valor para a investigação e para a obtenção de conclusões rigorosas, Yin alerta que

A utilidade desses e de outros tipos de documentos não se baseia na sua acurácia necessária ou na ausência de interpretações tendenciosas que se percebe neles. Na verdade, os documentos devem ser cuidadosamente utilizados e não se deve tomá-los como registos literais de eventos que ocorreram. (2001, p. 109)

De acordo com este autor, os documentos podem confirmar ou contradizer os dados obtidos por outras fontes, dando, neste caso, ao investigador, a indicação de que é necessário aprofundar a pesquisa sobre esse tópico. Por outro lado, podem permitir inferências que apontem o caminho para outras questões relevantes. No entanto, o autor considera necessário manter reservas, encarando essas inferências como indícios, e não conclusões.

Recorreu-se aos seguintes documentos: estudo produzido pelo CNE, em 2019; relatórios produzidos pelo ProSucesso, sobre os anos escolares 2018/2019 e 2020/2021; e os Projetos Educativos do NR para 2019/2020 e para 2021/2022. Recorreu-se, ainda, a roteiros de estudo, a planos individuais de trabalho e a diversas fotografias dos espaços e de documentos afixados nas paredes.

#### **4 – Tratamento dos dados recolhidos**

A investigação qualitativa tende a produzir uma quantidade elevada de dados, o que exige a sua organização e posterior redução, através da codificação, para que estes possam ser interpretados (Coutinho, 2021). No tratamento dos dados, optou-se pela técnica de análise de conteúdo, cujos objetivos foram definidos por Bardin como “a ultrapassagem da incerteza” (1977, p. 29), permitindo validar a leitura que o investigador faz de uma determinada mensagem, reduzindo a subjetividade inerente a essa interpretação, e a identificação de elementos e conteúdos cuja subtileza apenas permite que sejam revelados numa “leitura atenta” (Bardin, 1977, p. 29). Trata-se, segundo a autora, de “descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências” (Bardin, 1977, p. 29), sem comprometer o rigor.

Constituindo-se a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31), é aplicável a entrevistas, de forma a procurar padrões no discurso (Coutinho, 2021). Pretende-se estabelecer “uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas” (Bardin, 1977, p. 41), das quais emergirão as inferências produzidas pelo investigador. A autora refere-se ainda à análise da informação contida em segundo plano, para lá da mensagem expressa, que caberá ao investigador revelar. Neste âmbito, podem ser incluídos diversos aspetos, como fatores psicológicos ou sociológicos.

A análise de conteúdo realizada teve um caráter exploratório, uma vez que não se definiram, previamente, as categorias (Coutinho, 2021). Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo de tipo exploratório organiza-se em três fases sequenciais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase, é necessário definir o *corpus* da pesquisa, que corresponde ao conjunto de documentos a analisar (Amado, 2014; Bardin, 1977). Segundo estes autores, a seleção do material a analisar deve cumprir os critérios de exaustividade (recorrer a todo o material passível de análise), representatividade (devem refletir o caso em estudo), homogeneidade (devem ter um tema e ter sido recolhidos pela mesma técnica) e pertinência (devem estar ajustados aos objetivos da investigação). Este último critério é denominado por Amado como adequação. Na presente investigação, o *corpus* corresponde às quinze entrevistas, realizadas a docentes, pais e alunos.

Na pré-análise, procedemos a uma leitura flutuante, que corresponde ao primeiro contacto com os documentos, formando-se impressões iniciais e emergindo, progressivamente, hipóteses que resultam do confronto entre esses materiais e as teorias que se convocam na investigação (Bardin, 1977; Coutinho, 2021).

Na fase de exploração, procedeu-se à codificação que, segundo Bardin, consiste na “transformação [...] dos dados brutos do texto, [permitindo] atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (1977, p. 103). Seguindo a proposta de Bardin (1977), procederam-se a duas etapas: recorte, identificando a unidade de contexto e de registo, e a classificação e agregação, seleccionando as categorias nas quais enquadrámos as unidades de registo. Por não se pretender quantificar os dados, não se procedeu à enumeração. Contudo, procurou-se determinar o sentido das unidades de registo, identificando convergências, divergências e ausências no discurso dos entrevistados. Para identificar cada um dos entrevistados, atribuiu-se a cada um as três letras iniciais, em maiúsculas, correspondentes ao grupo a que pertencem, adicionando um número para distinguir cada entrevistado dentro do grupo respetivo.

A unidade de registo, que corresponde à “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização” (Bardin, 1977, p. 104), foi definida como a frase. Contudo, verificou-se necessário, nalguns casos, agregar duas ou mais frases, quando a seleção de uma frase única não

permitia apreender corretamente o sentido do discurso. A unidade de contexto, “unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e [que] corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões [...] são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo” (Bardin, 1977, p. 107), foi definida como o parágrafo em que se inseria a unidade de registo.

De acordo com Coutinho, as categorias “São rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em razão de características comuns. A categorização permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar as classes de acontecimentos para ordená-los” (2021, p. 221). O conjunto de categorias foi sendo construído, de forma progressiva, a partir das leituras sucessivas do *corpus*, inicialmente verticais e, numa segunda fase, horizontais. Definiram-se previamente três dimensões, que resultaram dos objetivos da investigação, nas quais se foram inserindo o conjunto de categorias. O sistema de categorias foi dividido em subcategorias, tendo-se verificado a necessidade de aperfeiçoar a designação inicialmente proposta, até que esta correspondesse, com rigor, às unidades de registo. Após esta fase, trataram-se os dados, focando cada unidade de registo numa determinada posição do sistema de categorias, procedendo, então, à sua interpretação e procurando, nos dados já reduzidos e organizados, as inferências que estes permitiam fazer. De acordo com Coutinho, “é preciso comparar enunciados e ações entre si, para ver se existe um conceito que os unifique” (2021, p. 221). Este processo exige o confronto com a teoria existente e mobilizada na revisão da literatura, pois “A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação” (Coutinho, 2021, p. 222).

Não se procedeu à codificação nem à constituição de unidades de registo sobre os dados obtidos através da análise documental, uma vez que os mesmos não se podem considerar representativos da realidade. A análise dos dados recolhidos por esta via permitiu a comparação dessas evidências com as que resultaram da análise das entrevistas, procurando as possíveis convergências, ausências e discrepâncias.

## CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na codificação dos dados, e após a seleção das unidades de registo, dividiram-se as dimensões em categorias e, quando necessário, em subcategorias. O sistema de categorias encontra-se sistematizado na tabela IV.1.

Tabela IV.1: Dimensões, Categorias e Subcategorias

Dimensões	Categorias	Subcategorias
1. Caracterização do trabalho docente e da relação entre docentes	A) Supervisão pedagógica B) Formação contínua C) Trabalho colaborativo D) Reflexão	a) Caracterização b) Desempenho c) Aprendizagem  a) Relevância b) Tarefas  a) Regularidade b) Objetivos
2. Concretização do modelo pedagógico	A) Estrutura do modelo pedagógico B) Dispositivos de aprendizagem C) Gestão das aprendizagens	a) Organização das atividades b) Pesquisa dos interesses dos alunos c) Docentes como interlocutores  a) Projetos e resolução de problemas b) Tarefas complementares c) Outros dispositivos pedagógicos d) TDIC  a) Tutoria b) Autonomia c) Interações educativas d) Conselho de Cooperação Educativa e) Currículo
3. Funcionamento da comunidade educativa	A) Gestão da comunidade B) Envolvimento dos pais e encarregados de educação C) Relacionamentos na comunidade	a) Órgãos de gestão b) Espaços

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Durante o processo de categorização, cada unidade de registo foi posicionada numa categoria ou subcategoria. Neste processo, houve a necessidade de ajustar a nomenclatura das categorias, até que estivesse adequada ao conteúdo do discurso dos entrevistados.

Na análise dos dados, procurou-se expor as ideias mais relevantes que emergiram dos dados, confrontando o discurso dos entrevistados com os documentos recolhidos.

A identificação dos entrevistados seguiu a seguinte regra: identificar o grupo de origem pelas três primeiras letras, numerando-o dentro desse grupo. Assim, os docentes são identificados como DOC1 a DOC5, os encarregados de educação como EED1 a EED5 e os alunos como ALU1 a ALU5.

## **1 – Caracterização do trabalho docente e da relação de trabalho entre docentes**

Nesta dimensão, foram abordados um conjunto de instrumentos e métodos de trabalho dos docentes, nos planos organizacional e cooperativo. Verifica-se que apenas a formação contínua foi abordada em diferentes documentos relacionados com o NR, sendo inexistentes as referências à supervisão pedagógica, ao trabalho colaborativo entre docentes e à reflexão sobre as práticas pedagógicas. Dessa forma, os dados recolhidos nas categorias supervisão pedagógica, trabalho colaborativo e reflexão resultam apenas das entrevistas, ao passo que na formação contínua foi possível a obtenção de dados em documentos.

### **a) Categoria – Supervisão pedagógica**

Na categoria de Supervisão Pedagógica, procuraram-se elementos que permitissem aferir da existência de práticas supervisivas, bem as suas características. Verificou-se unanimidade na existência de práticas supervisivas, embora um dos docentes entrevistados tenha secundarizado a sua relevância. Na Tabela IV.2: caracterização, podem ser observadas as afirmações mais relevantes.

Tabela IV.2: Caracterização

Entrevistado	UR	Registo
DOC2	4	Mas eu acho que nós praticamos a supervisão, auto e heterosupervisão, entre uns e outros.
DOC3	6	Acho que nós trabalhamos muito em termos de formação cooperada, e não tanto em termos de supervisão – mais em termos de formação.
DOC4	8	Será mais intervisão: ninguém está acima, todos estamos a ajudar-nos a fazer o nosso melhor.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

O entrevistado DOC3 considerou que “[...] há uma visão conjunta do projeto educativo, que todos nós partilhamos, e um diálogo colaborativo também.” (UR007), ideia partilhada pelos restantes docentes, tendo o DOC2 afirmado que “É uma realidade entre nós, o diálogo construtivo, o diálogo para solucionar os problemas, [...] o diálogo para tudo o que acontece” (UR2). A propósito da dimensão sumativa da supervisão pedagógica, o entrevistado DOC1 considerou o seguinte:

[...] o facto de nós trabalhamos em equipa, no mesmo espaço, e de termos uma abertura de espírito... nós não chegámos ao final para fazer a avaliação [do desempenho docente], aquele processo de avaliação traduz aquilo que foi aqueles anos de prática. Ou seja, eu acho que [acaba] por ser uma avaliação muito clara e muito transparente, porque, como nós trabalhamos em equipa, todos nós sabemos o que estamos a fazer, na realidade... (DOC1, UR11).

Deste conjunto de dados, infere-se que a supervisão pedagógica assume as vertentes de autossupervisão e de heterosupervisão colaborativa, tendencialmente horizontal, propostas por Alarcão (2014), no contexto de uma escola reflexiva, conceitos abordados também por Gaspar e colaboradores (2019), aos quais estes autores atribuíram a designação de autovisão e intervisão, verificando-se, neste último caso, a coincidência com o termo a que recorreu o DOC4 (UR8).

A segunda subcategoria denominou-se de desempenho de tarefas supervisivas. Neste âmbito, os docentes entrevistados foram questionados sobre o que Alarcão e Tavares (2003) consideraram ser as novas funções supervisivas, elencando o respetivo conjunto de tarefas e conhecimentos, às quais se adicionou a avaliação do desempenho docente. Verificou-se unanimidade entre os entrevistados na consideração de que as tarefas referenciadas eram partilhadas e cumpridas por todos os docentes. As unidades de registo mais representativas nesta subcategoria estão resumidas na Tabela IV.3: Desempenho.

Tabela IV.3: Desempenho

Entrevistado	UR	Registo
DOC1	13	Nós até temos o conceito de coordenação partilhada, ou seja, nós temos o nosso coordenador, que é a Educadora Alice, mas existe todo um leque de tarefas e de responsabilidades que estão delegadas por todos.
DOC2	14	Diria que [realizamos] todas essas tarefas, porque todos nós nos envolvemos... temos o compromisso de nos envolver...
DOC5	18	A Conceição tem um grande papel nesta área, de refletir mais aprofundadamente. Ela está na origem de todo este modelo... Modelo... da sua adaptação, para o Novas Rotas, não é? Mas, depois, a sensação que eu tenho é que nós acabamos todos por dar os nossos contributos, porque as nossas reuniões de trabalho acabam por envolver todos.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

A interdependência dos docentes afetos ao NR na resolução dos problemas que surgem foi mencionada pelo DOC3, que referiu que “Quando tenho alguma dificuldade, levanto-as em reunião, quando estamos todos juntos – todas as semanas estamos juntos.” (UR15). Será relevante esta afirmação, uma vez que este entrevistado, anteriormente, secundarizou a supervisão pedagógica. O DOC4 afirmou ainda o seguinte:

Desenvolver uma visão de conjunto do projeto educativo, constantemente; contribuir para o diálogo colaborativo e construtivo, dinamizar iniciativas para melhorar a qualidade das atividades educativas, incentivar atividades que visem a melhoria do processo educativo, ... todas estas atividades têm a ver com funções que nós desenvolvemos. (DOC4, UR17)

Os entrevistados mencionaram, ainda, que algumas tarefas eram desempenhadas por docentes específicos, nomeadamente a avaliação de desempenho – em resultado da obrigação legal – ou as tarefas específicas que se enquadravam nas tarefas gerais sobre as quais foram questionados, como as relacionadas com determinada atividade, as decorrentes de cada grupo de responsabilidade ou as associadas a projetos realizados fora da escola. No plano da reflexão e da sustentação teórica do projeto, foi sublinhado, por dois dos docentes entrevistados, a função desempenhada por uma das docentes, Conceição Medeiros<sup>6</sup>.

Refletindo sobre o envolvimento do corpo docente nas práticas supervisivas, Alarcão e Tavares consideraram “que se deve tender para que todos e cada um exerçam funções de

<sup>6</sup> Esta docente reformou-se no decurso do ano escolar 2021/2022. Apesar disso, manteve-se voluntária e transitoriamente o desempenho de funções docentes, nesse ano escolar, para apoiar a comunidade educativa nas diversas atividades desenvolvidas, nomeadamente as letivas.

auto e hetero-supervisão. Reconhecemos, porém, que ainda não é chegado esse momento e que há situações que requerem configurações supervisionadas mais formalizadas” (2003, p. 147). Por seu lado, Gaspar e colaboradores (2012) propuseram um conjunto de quatro eixos de supervisão pedagógica – orientação, liderança, acompanhamento e avaliação –, reconhecendo que as ações que deles decorrem, são, tendencialmente, atribuídas a docentes específicos. No entanto, é de observar que se constitui como um aspeto específico deste caso a partilha, por todos os docentes, das funções supervisivas. Assim, infere-se dos dados um carácter marcadamente horizontal, participado e democrático da supervisão pedagógica praticada no NR.

Na terceira subcategoria, analisaram-se opiniões referentes ao desenvolvimento profissional dos docentes. É de registar a unanimidade nas referências ao desenvolvimento de cada um, em resultado da relação profissional estabelecida com os restantes docentes, nomeadamente do diálogo construtivo. As unidades de registo mais representativas nesta subcategoria estão resumidas na Tabela IV.4: Aprendizagem.

Tabela IV.4: Aprendizagem

Entrevistado	UR	Registo
DOC2	22	E, aqui, nós temos essa facilidade – por treino, porque fazemos isso muitas vezes – de pedirmos ajuda e de mostrarmos as nossas dificuldades e ajudarmo-nos muito, uns aos outros.
DOC3	24	Estamos aqui eternamente a aprender, e a refazer, e a inovar.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Um dos entrevistados, a DOC4, apresentou uma situação concreta, da qual falou sem que se sentisse qualquer tensão no seu discurso: “Um dia destes, estava tão irritada e estava a levantar a voz – que é uma coisa nós não admitimos aqui – e o meu colega fez-me um sinal, ajudou-me, e eu fui lá fora e respirei.” (UR27). Por outro lado, o DOC5 refere que “Isto é um grande processo de formação, em termos pedagógicos e em termos de desenvolvimento pessoal, porque as duas coisas não estão dissociadas.” (UR31), ideia que exprime a relação entre o desenvolvimento pessoal e profissional, referida por Alarcão e Tavares (2003) e por Machado e Mesquita (2018).

Do conjunto de elementos expostos na categoria *Supervisão Pedagógica*, representativos da totalidade de dados empíricos recolhidos sobre esta categoria, emerge a ideia de uma

observação permanente das práticas pedagógicas, tanto do próprio, como dos restantes colegas, desenvolvida por todos os docentes.

A concretização da ADD no NR parece contradizer o que foi abordado na literatura, relativamente à supervisão pedagógica de carácter sumativo. A teoria consultada refere que as dimensões formativa e sumativa deveriam ser alvo de processos independentes; no entanto, a confluência de dois fatores centrais poderão explicar esta aparente divergência. Em primeiro lugar, o reduzido número de docentes envolvidos no NR constrói uma elevada proximidade entre estes. O segundo fator derivará da cimentada identidade pedagógica, partilhada por todos. A estes elementos, pode ainda adicionar-se a ausência de constrangimentos administrativos para progressão na carreira.

Assim, infere-se, como elementos mais relevantes, a existência de supervisão pedagógica de carácter horizontal, eminentemente formativa e colaborativa, na qual não se observa a hierarquização dos envolvidos. Emerge dos dados empíricos que, “Como processo que envolve atividades, pessoas e contextos em interação, a supervisão tem: Uma intencionalidade: visa o processo de desenvolvimento e a qualidade da ação dos professores [...]; Uma dimensão interpessoal, comunicativo-relacional de tipo dialógico.” (Alarcão, 2020, p. 50). Considerando a relevância atribuída ao diálogo crítico e construtivo, estabelecido num contexto eminentemente colaborativo, no qual se vai transformando o processo educativo e estimulando o desenvolvimento profissional, deduz-se da coincidência entre as práticas supervisivas existentes no NR e o cenário dialógico, proposto por Alarcão e Tavares (2003). Nesta convergência, salvaguarda-se a inexistência de supervisão clínica entre os docentes do NR, por ausência de observação de aulas, pelo que a coincidência com o cenário dialógico não será integral.

#### **b) Categoria – Formação contínua**

A frequência de ações de formação contínua foi referida por todos os docentes entrevistados, que salientaram a sua relevância em diversos aspetos do funcionamento do NR. As unidades de registo mais representativas nesta categoria estão resumidas na Tabela IV.5: Formação contínua.

Tabela IV.5: Formação contínua

Entrevistado	UR	Registo
DOC1	32	Muitas das minhas colegas também estavam ligadas ao Movimento da Escola Moderna, aos Sábados Pedagógicos, que haviam aqui, já faziam parte... Estou a dizer haviam porque, na altura saiu o professor Pedro Gonzalez, mas continua a haver, porque elas, depois, tomaram conta.
DOC3	35	Muitas alterações nós já fizemos, também, com base em formação – tivemos uma formação de <i>Mindfulness</i> , que nos fez despertar para outras situações.
DOC4	37	Para promover a formação contínua, nós fazemos sempre a autoformação cooperada e tivemos, todo o ano, formação [mensal] – nós, pais e professores.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Foi ainda reconhecida a importância estratégica da formação para a estrutura e organização do projeto, pelo DOC2, que afirmou o seguinte: “Fizemos, também, formação, com o professor José Pacheco, para percebermos estas dinâmicas e estas formas diferentes de trabalhar e de ouvir as ideias dos alunos e as saber integrar, levando-os ao cumprimento do programa que é obrigatório.” (UR33). A mesma ideia foi partilhada pelo DOC5, que referiu que, quando o projeto NR foi aprovado, “A primeira coisa que nós fizemos foi ir fazer formação [...] para São Paulo, no projeto Âncora, em que estivemos lá a viver, durante uma semana” (UR38).

Da análise dos documentos recolhidos, regista-se a referência à participação, do conjunto de docentes, em nove ações de formação, para além da prática regular de formação promovida pelo núcleo de São Miguel do MEM e da participação num projeto de investigação da Universidade dos Açores, no ano escolar 2020/2021. O modelo de formação cooperada, dinamizada pelos núcleos do MEM, assenta na reflexão sobre problemas pedagógicos concretos e na procura de soluções para os mesmos, movendo-se num processo reflexivo, que deverá aliar teoria e prática (Niza, 2019).

A relevância atribuída à formação contínua parece convergir com a recusa da contradição entre teoria pedagógica e prática pedagógica, expressa por Roldão (2012). Para esta autora, ambas devem ter lugar de destaque em toda a vida profissional do docente, devendo a prática ser sustentada na teoria e esta ser alimentada pela prática. Por seu lado, Alarcão e

Tavares referem a “tendência para eliminar a badalada, mas artificial, dicotomia entre a teoria e a prática” (2003, p. 153), bem como a integração da formação nas novas funções supervisivas, nomeadamente privilegiando “culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial” (2003, p. 150). Assim, deduz-se a coincidência da prática registada no NR com a teoria exposta por estes autores.

### c) Categoria – Trabalho colaborativo

O discurso dos entrevistados revelou, de forma unânime, a elevada importância que atribuem ao trabalho colaborativo entre os docentes, a par do trabalho colaborativo entre todos os elementos da comunidade educativa. Não obstante, é interessante verificar que existem diferentes perspetivas, apesar de não serem contraditórias, conforme se pode observar pelas unidades de registo consideradas mais representativas nesta subcategoria, resumidas na Tabela IV.6: Relevância.

Tabela IV.6: Relevância

Entrevistado	UR	Registo
DOC1	39	Tudo, tudo o que se passa nas dinâmicas da escola, todos os dispositivos [pedagógicos] que nós temos, exigem um trabalho colaborativo, se não eles não funcionam.
DOC2	41	O trabalho de cooperação entre professores é muito no sentido de ver as necessidades [dos alunos].
DOC3	42	Acho que só existimos aqui pela construção e colaboração.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Estas afirmações permitem deduzir que os docentes consideram que a existência do NR apenas é possível em resultado do seu trabalho colaborativo, exterior à sala de aula, mas com reflexos em todo o processo educativo. Acresce a consideração de que o próprio trabalho em sala de aula adquire contornos colaborativos, porque “Aqui, nós não somos donos de sala nenhuma e, portanto, o facto de este espaço ser tão aberto e de termos essa ajuda de todos é extremamente importante – é muito enriquecedor, é muito formativo.” (DOC5, UR45). Esta foi uma opinião partilhada pelos restantes entrevistados, com exceção da docente afeta ao núcleo de Iniciação, uma vez que, no momento da entrevista, era a

única que lecionava sozinha, em resultado de alterações internas que decorreram durante o ano escolar 2021/2022.

Um dos entrevistados considerou que esta vertente do seu trabalho era cooperativa, e não colaborativa, ao referir que “nós, em conjunto, vamos fazendo tudo o que é necessário. Em cooperação, porque o trabalho colaborativo normalmente é: um tem uma tarefa, outro tem outra, ... Aqui, é mais do que isso, nós vamos construindo em conjunto, é cooperativo.” (DOC4, UR53). Esta afirmação revela que o entrevistado considera a cooperação como correspondendo a um patamar mais elevado de colaboração. A partilha das tarefas pedagógicas, preparando-as em colaboração, é, também, unânime, destacando-se os excertos de discurso registados na Tabela IV.7: Tarefas.

Tabela IV.7: Tarefas

Entrevistado	UR	Registo
DOC1	46	A própria elaboração dos roteiros exige também que tentemos sempre articular conteúdos, articular projetos. Essa articulação, de conteúdos, exige um trabalho colaborativo, entre todos, sem dúvida.
DOC3	51	O momento de avaliação, aqui, é sempre feito em trabalho colaborativo, e é muito importante que assim seja.
DOC5	56	O trabalho relativamente às crianças, às dificuldades em termos de comportamento e atitudes, também é todo delineado em conjunto.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Por outro lado, na opinião do entrevistado DOC2, os docentes falam “dos alunos como se fossem de nós todos e tentamos apoiar as crianças de forma a que [...] possam receber apoio de um professor que as possam ajudar, mesmo que ele seja de outro núcleo.” (UR48).

É partilhada a opinião, entre os docentes entrevistados afetos ao núcleo de Autonomia, que as tarefas que não implicam articulação entre disciplinas são da responsabilidade individual do docente da disciplina respetiva. Estas são, assim, desenvolvidas pelo “docente de cada área e, como só temos um docente de cada área, não podemos colaborar com mais ninguém.” (DOC5, UR55). Assim, as tarefas relacionadas, exclusivamente, com uma determinada disciplina não serão desenvolvidas em trabalho colaborativo.

As opiniões sobre o trabalho colaborativo, expressas nas entrevistas, são coerentes entre si, das quais se infere um elevado grau de colaboração entre todos, em particular nas reuniões dos órgãos do NR. Mesmo as tarefas que são atribuídas a um determinado docente são previamente discutidas em conjunto.

Deduz-se, deste conjunto de dados, um elevado grau de partilha de esforços, numa ação convergente entre todos, para cumprir os objetivos que são comuns, características que se enquadram na definição de colaboração proposta por Alarcão e Canha (2013), ou na ideia de interação colaborativa (Alarcão, 2014), pelo caráter de reciprocidade verificado neste processo. Esta autora atribui um conjunto de características à sua conceção de interação colaborativa, das quais se observou, no trabalho colaborativo desenvolvido no NR, as seguintes: é grupal; exige intencionalidade; implica o compromisso e a responsabilização de todos; está associada ao desenvolvimento de um projeto; há distribuição de tarefas; respeita a individualidade; são estimuladas as sugestões e críticas.

#### **d) Categoria – Reflexão**

Sendo a reflexão sobre o ato educativo central num projeto pedagógico, entendeu-se ser relevante questionar os docentes sobre a sua opinião, relativamente às características desse processo. A análise do discurso dos entrevistados revelou convergência nas considerações feitas quanto à frequência e objetivos da reflexão pedagógica. As unidades de registo consideradas mais representativas sobre a sua regularidade estão resumidas na Tabela IV.8.

Tabela IV.8: Regularidade

Entrevistado	UR	Registo
DOC2	61	Parece um exagero, mas diariamente a gente faz essa reflexão, até nos corredores – “Olha, é preciso ter atenção a este aspeto...” ou “A atividade que tinha desenvolvido não correu como estava à espera...”; “Preciso de uma ajuda aqui para alterar isto...”
DOC5	64	Nós estamos sempre a refletir. Nós estamos sempre a avaliar o que nós fazemos. Se calhar, é uma das coisas que acaba por nos ser, também, bastante cansativo, porque nós fazemos essa avaliação sistemática.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Por seu lado, o DOC4 associou a reflexão aos acontecimentos de uma aula, afirmando o seguinte: “Tal e qual como Schön nos diz, que é: a reflexão na ação e depois da ação. Muitas vezes, ficamos aqui: *Correu bem? Porquê? Porque não? O que é que se pode melhorar?*” (UR63). Os entrevistados exprimiram a sua opinião sobre os objetivos dessas reflexões, estando as unidades de registo mais representativas nesta subcategoria resumidas na Tabela IV.9: Objetivos.

Tabela IV.9: Objetivos

Entrevistado	UR	Registo
DOC1	66	Vamos tentar sempre modernizar, com base nas nossas reflexões.
DOC5	72	Ver o que é que está a correr bem e o que é que precisa ser melhorado, em termos da nossa prática, porque nós, às vezes, idealizamos as coisas de uma determinada forma e as coisas não estão a funcionar da maneira que a gente imaginava.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Novamente, o entrevistado DOC4 relaciona a reflexão e o ato pedagógico, ao afirmar que

Muitas vezes estamos aqui, estamos a pensar, e reformulamos alguma coisa no momento – que é a reflexão na ação – e, depois dos momentos passarem, fazemos a reflexão depois da ação, sempre com a perspetiva de a próxima atividade ser um bocadinho melhor, focando ou melhorando aquilo que é preciso, que achamos que não correu tão bem, e legitimando aquilo que correu bem. (DOC4, UR70)

O entrevistado DOC2 partilha as opiniões anteriores, acrescentando o seguinte aspeto:

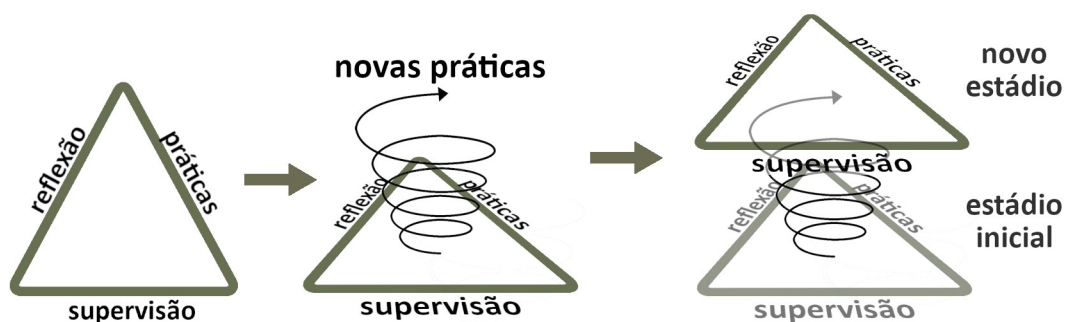
Portanto, é sempre a constante procura de nos ajudarmos uns aos outros e de melhorarmos, nas nossas dificuldades. Mas acho que nós temos uma necessidade de reflexão que, às vezes – como é tão acelerada – acho que nós nunca conseguimos ter a resposta que queremos e a satisfação de vermos as nossas intenções cumpridas. (DOC2, UR67)

Infere-se, assim, que o ato de reflexão não é entendido como um momento que tem de ser cumprido, por obrigação legal, mas sim como uma necessidade individual e coletiva, que se revela ser inerente ao funcionamento do NR e fundamental para a concretização do processo de ensino-aprendizagem. Desse ato, vai resultando o enraizamento das práticas bem-sucedidas e a resolução dos problemas que vão surgindo. Esta síntese expõe a partilha da relação entre desenvolvimento profissional e reflexão, defendida por Marcelo (2019). Infere-se, ainda, que se verifica, no NR, uma relação muito próxima entre reflexão e supervisão pedagógica, conduzindo, também, ao desenvolvimento profissional docente,

tese que é proposta por diversos autores, entre os quais Alarcão (1996), Alarcão e Tavares (2003), Gaspar e colaboradores (2019) e Roldão (2012).

Os dados empíricos sugerem que esse desenvolvimento profissional se constitui como um movimento progressivo e ascendente, no qual vão surgindo diferentes estádios, ou patamares. Sugerem, ainda, que cada estádio é contextualizado pelas práticas pedagógicas, pela reflexão que é feita sobre elas e pela supervisão pedagógica, num questionamento crítico e mútuo. Nesse questionamento, a identificação de problemas e a procura das soluções adequadas conduz a novas práticas, num processo de crescente grau de abstração e de exigência teórica. Mobiliza-se, assim, um diálogo confrontante entre o concreto e o abstrato, que emerge das técnicas, metodologias e modelos implementados, procurando uma racionalidade mais abrangente. Na introdução de transformações qualitativamente diferentes, abre-se caminho para atingir um novo estádio, de superior grau de desenvolvimento, num movimento dialético. Sendo possível que este processo de aprendizagem e desenvolvimento decorra isoladamente, movido exclusivamente pela autossupervisão, ele será mais significativo quando concretizado colaborativamente, assumindo as modalidades auto e heterossupervisivas, pela diversidade de contributos. Procurou representar-se este movimento na Figura IV.1.

Figura IV.1



Representação do desenvolvimento profissional (Fonte: Elaborada pelo investigador)

## 2 – Concretização do modelo pedagógico

A convergência de diversos elementos consultados em estudos realizados anteriormente indicia a possibilidade de a realidade educativa do NR ser caracterizada como um projeto de inovação pedagógica. Verificar essa hipótese constituiu-se como um dos objetivos centrais

da presente investigação, o que implicou compreender o respetivo modelo pedagógico, tendo-se essa vertente constituído como uma dimensão de análise. Da arrumação das unidades de registo, emergiram três categorias inseridas nesta dimensão: estrutura do modelo pedagógico, dispositivos de aprendizagem e gestão das aprendizagens. Nesta dimensão, foi possível recolher dados empíricos das três fontes utilizadas – entrevistas e documentos.

#### **a) Categoria – Estrutura do modelo pedagógico**

Nesta categoria, pretendeu-se compreender quais eram os componentes que se constituíam como pilares do modelo educativo do NR, em torno dos quais os restantes fatores se organizavam. Assim, incluíram-se apenas os elementos que, na análise dos dados, emergiram como transversais a todas as atividades educativas.

Sobressaíram três subcategorias, a primeira das quais se localiza na raiz do modelo pedagógico – a organização das atividades. As unidades de registo que se consideraram mais representativas estão resumidas na Tabela IV.10: Organização das atividades.

Tabela IV.10: Organização das atividades

Entrevistado	UR	Registo
DOC2	78	Aquele mapa das áreas surge dessa necessidade de ajudar a organizar os espaços, e a utilização dos espaços, e depois conhecerem quais são os espaços onde já estiveram a trabalhar, a brincar e aprender coisas.
DOC3	79	Eles é que planificam e preparam [o PIT]. Eles é que [decidem] o que vão fazer nas diversas áreas – Português, Matemática, Estudo do Meio, nas Expressões, ...
DOC4	82	O roteiro é a síntese de tudo o que eles fazem, inclusivamente os grupos de responsabilidade.
EED1	88	O roteiro parece mais aberto e com cada vez maior participação do aluno. No PIT, o aluno toma a iniciativa naquilo que vai fazendo, mas, se calhar, dentro de uma estrutura curricular que o professor vai dando.
ALU2	102	É uma tabela de trabalhos que nós temos, em que escolhemos áreas para nós fazermos, à quinta, à terça e à segunda. E às sextas-feiras apagamos o PIT e fazemos o novo.
ALU4	105	Os professores vêm o que temos todos de dar num ano; os professores dividem pelos roteiros e, às vezes, pelas nossas dificuldades, também vão acrescentando coisas, porque às vezes uns têm mais dificuldade numas coisas do que os outros; então, esses têm outras coisas...

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Estes excertos dos discursos dos entrevistados, confirmados pela análise documental, abordam os instrumentos que, em cada um dos núcleos de aprendizagem, se assumem como orientadores das atividades dos alunos. Verifica-se haver três instrumentos distintos, que os docentes entrevistados consideraram adequados ao respetivo patamar de desenvolvimento e autonomia dos alunos a que se destinavam: o mapa das áreas, no núcleo da Educação Pré-Escolar; o Plano Individual de Trabalho, no núcleo de Iniciação; e o roteiro de estudo, no núcleo de Autonomia. Para suavizar a transição entre os dois últimos núcleos, verifica-se que se estruturam as atividades no segundo ano do núcleo de Iniciação através de um roteiro de estudo. Acresce que, no núcleo de Autonomia, se introduziram os valores do NR nos roteiros de estudo:

E, depois, todos os valores do Novas Rotas, também estão implícitos em todo o trabalho que eles fazem ... [O] Respeito, o Amor, a Igualdade, ..., isso está tudo implícito no dia a dia deles. [...] Já vi no roteiro um vídeo, que era de uma criança de cadeira de rodas, e

pronto, aquilo punha ali todos os valores da escola, porque, depois, eles tinham que escrever sobre isso. (EED4, UR97)

De acordo com o entrevistado DOC1, essa introdução ocorreu no ano escolar 2021/2022 e resultou da identificação da necessidade de integrar os valores do NR nos roteiros de estudo. Segundo o mesmo, “Esses valores são a afetividade, honestidade, a solidariedade, o respeito e a igualdade. Este ano, partimos daí, partimos do trabalho desses valores, e começámos a construir roteiros de aprendizagem e estudo consoante cada valor” (UR76). Assim, infere-se que este conjunto de cinco valores atua um como fio condutor.

No núcleo da Educação Pré-Escolar, o mapa das áreas apresenta, às crianças, cada uma das áreas existentes na sala, às quais se associa a promoção das diferentes aprendizagens previstas, sendo que aos alunos cabe gerir o tempo que passam em cada uma delas, cumprindo as tarefas inerentes.

Figura IV.2



Excerto do mapa das áreas, núcleo da Educação Pré-Escolar (registro fotográfico do investigador)









No núcleo da Iniciação, o Plano Individual de Trabalho apresenta as diferentes tarefas a desenvolver, sendo a sua distribuição definida semanalmente por cada aluno, à sexta-feira.

A estrutura do Plano Individual de Trabalho é fixa e definida pela docente do núcleo, cabendo aos alunos definir o momento em que realizarão cada atividade, bem como gerir o tempo que lhe destinam.

Figura IV.3

Plano Individual de Trabalho ( P.I.T ) nº

Nome : \_\_\_\_\_ Semana de: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ a \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

	O que penso fazer :	2 <sup>a</sup> feira	3 <sup>a</sup> feira	4 <sup>a</sup> feira	5 <sup>a</sup> feira	6 <sup>a</sup> feira	TOTAL
	Escrita						
	Inglês						
	Estudo do Meio						
	Expressão Plástica						
	Biblioteca						
	Computador						
	Português						
	Matemática						

OS MEUS PROJECTOS:	2 <sup>a</sup> feira	3 <sup>a</sup> feira	4 <sup>a</sup> feira	5 <sup>a</sup> feira	6 <sup>a</sup> feira	TOTAL
Estudo/ Investigação: _____						
Trabalho com a professora :						


<p>A MINHA AVALIAÇÃO :</p> <p>Trabalhei bem _____</p> <p>Trabalhei pouco _____</p> <p>Tarefa: <input type="checkbox"/></p> <p>Desempenhei-a bem</p> <p>Podia ter feito melhor <input type="checkbox"/></p>	<p>Sugestões da tutora:</p>	<p>Sugestões dos pais:</p>
--	-----------------------------	----------------------------

Tenho de melhorar: \_\_\_\_\_

Plano Individual de Trabalho, núcleo de Iniciação (**Fonte:** Novas Rotas, 2022)

No núcleo de Autonomia, o roteiro de estudo apresenta as diversas atividades destinadas a cada aluno. A gestão das atividades é definida pelo tutor, em conjunto com o aluno.

Figura IV.4

Aprendizagens Essenciais/ Competências	Atividades	Recursos	A.C.	Plan.	Feito em...	V
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Pesquisar: recolher informação em várias fontes, compará-la, selecionar a relevante e organizá-la.</li> <li>. Utilizar as TIC no desenvolvimento de pesquisas.</li> <li>. Mobilizar saberes para compreender a realidade e para resolver situações e problemas no quotidiano.</li> <li>. Comunicar de forma clara, oralmente e por escrito, o produto dos projetos.</li> <li>. Cooperar.</li> <li>. Trabalhar de forma autónoma.</li> </ul>	<b>Projeto de intervenção comunitária</b>	Dossiê Projetos				
	<b>Projeto subjetivo/ Projeto de Vida/ Projeto académico</b>	Guião e Roteiro de projeto				
	<b>GR</b>	Dossiê GR				
<b>Roteiro Complementar</b>						
Aprendizagens Essenciais (AEs)	Atividades	Recursos	Plan.	Feito em	V	
<b>Português</b> Escolhe e realiza, pelo menos, 2 atividades.						
	P1. Leitura a pares					
	P2. Escrita de textos					
	P3. Ortografia					
	P4. Gramática					
<b>Matemática</b>						
<b>Resolve as atividades obrigatórias M1, M2 e M3</b>						
<b>78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 18</b>	M1. Resolve os exercícios.	Matemática Passo a Passo 3.º ano págs. 245 até 249				
	M2. Escolhe e resolve uma ficha de OTD.	Dossiê OTD				

A.C. = Área do conhecimento; EM= Estudo do Meio; Mat= Matemática; Port= Português; Ing. = Inglês; Exp = Expressões; Plan. = planeado; V= Visto

Excerto do roteiro de estudo, núcleo de Autonomia (**Fonte:** Novas Rotas, 2022)

Em cada um destes três instrumentos pedagógicos está assumido um conjunto de atividades que, de acordo com as opiniões expressas nas entrevistas, tendem a relacionar-se com os interesses expressos pelos alunos e com as dúvidas e curiosidades que estes vão colocando. O processo de pesquisa desses interesses assume centralidade nessas atividades, como se infere das unidades de registo indicadas na Tabela IV.11: Pesquisa dos interesses dos alunos, representativas da respetiva subcategoria.

Tabela IV.11: Pesquisa dos interesses dos alunos

Entrevistado	UR	Registo
DOC3	109	Regra geral, fazemos um levantamento dos interesses – nos projetos, o que é que eles gostariam de aprender ... – e depois, tento conciliá-los e agrupá-los, em grupos de trabalho que não excedam as três crianças.
EED5	118	Cada um tem um projeto, eles é que decidem qual é o seu projeto, não lhes é incutido, não lhes dizem <i>Ok, vocês vão fazer um projeto sobre isto.</i> , Dizem-lhes <i>Vamos fazer um projeto? Qual é a temática que vocês querem explorar?</i>
ALU3	122	Porque estava fazendo um trabalho sobre o esquilo e o meu amigo estava a fazer sobre o ouriço. A gente fez uma história, os dois, que era o esquilo e o ouriço... como a gente sabia coisas deles, a gente fez uma história...

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

O entrevistado DOC4 refere o seguinte, sobre a determinação dos interesses dos alunos do núcleo de Autonomia: “O Rui, se olhar para aqui [apresentando o registo], vê as suas curiosidades, aquilo que queriam saber, e foi a partir daqui que se fizeram os projetos. [...] É um *brainstorming* que nós fazemos no início do ano” (UR111). A este momento inicial, acresce o registo sistemático dos assuntos que os alunos vão levantando durante o ano.

O EED2 valorizou a centralidade atribuída aos interesses dos alunos, referindo que considera “que os professores, aqui, conseguem fazer uma coisa que é fantástica, que é perceber os interesses, perceber cada miúdo que têm à frente, e conseguem que eles adquiram as competências, consigam chegar às orientações curriculares de uma forma mais flexível” (UR115). Um exemplo pode ser observado na afirmação do ALU5: “Fizemos uma técnica, que nós vimos num vídeo, que era pegar num arco e flecha e esfregar assim [reproduziu, gestualmente, o movimento]. Também fez fogo.” (UR126).

Na análise das unidades de registo, infere-se que, na concretização das aprendizagens, a interação das crianças com os docentes emerge como outro vetor central do modelo pedagógico. Os docentes constituem-se como interlocutores no processo de ensino-aprendizagem, conferindo à interação uma intencionalidade pedagógica. As unidades de registo mais representativas nesta subcategoria estão resumidas na Tabela IV.12: Docentes como interlocutores.

Tabela IV.12: Docentes como interlocutores

Entrevistado	UR	Registo
DOC5	131	Nós temos o “Preciso de ajuda” e, portanto, consoante ou os “Preciso de ajuda” ou no que nós vamos percebendo que eles têm dificuldades, nós, depois, partimos daí para colmatar as dificuldades nos momentos especialista, mas, nos momentos de especialista, acabamos por estar a trabalhar o roteiro de estudo.
EED3	134	Através de perguntas e de questões que podem levantar aos alunos, pode-se-lhes despertar o interesse para determinada área e, aí, conseguem experimentar as outras áreas, não ficando nenhuma de fora.
ALU1	137	Os professores participam mais nas atividades para ajudar os alunos, quando não souberem.
ALU4	144	Às vezes, gosto mais de trabalhar sozinha, outras vezes, quando preciso mais de ajuda na matéria, prefiro trabalhar com o professor.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

O entrevistado DOC4 considera que “[...] há uma interação entre aquilo que o professor vai dizendo e aquilo que eles já fizeram ou vão fazer. [...] é, em interação com eles, ir construindo conhecimento. Mas eles não estão a trabalhar de forma autónoma, estão a trabalhar, ali, com uma orientação específica do professor.” (UR130). O ALU5 apresentou um exemplo dessa interação:

Quando há raps – eu sou um dos que faz mais *raps* – o professor inventa sempre conosco os *raps*. [...] Imagina: Podes sentir-te triste e precisar de ser abraçado | Podes sentir-te doente e precisar de chá quente | Podes sentir-te esfomeado e precisar de ser alimentado | Podes sentir-te abandonado e precisar de ser integrado (UR146)

Da análise dos dados empíricos recolhidos nesta categoria, infere-se a integração, na estrutura pedagógica do NR, de instrumentos de trabalho que individualizam a aprendizagem, focando-a naquilo que é significativo para o aluno, e a promoção da

interação com os docentes e com os objetos de aprendizagem. Destes elementos, deduz-se a influência do paradigma construtivista da aprendizagem no modelo pedagógico do NR, pela assunção de que cada aluno é um ser individual e que a construção do conhecimento decorre enquanto processo ativo e participado, concretizado a partir do diálogo e de experiências significativas para o aluno (Gaspar et al., 2015). Esse diálogo implica, segundo Vygotsky, que a aprendizagem tem um caráter social, concretizando-se através da interação social e sendo promovida através da zona de desenvolvimento proximal (Fino, 2001; Rodrigues, 2021). De acordo com Gaspar e colaboradores, (2015), o discurso do adulto e as interações com este têm um papel central no desenvolvimento das crianças, devendo as atividades educativas ser dirigidas para a zona de desenvolvimento proximal e, portanto, ser adequadas a cada criança. Nesse processo, a aprendizagem deve focar-se naquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas que poderá conseguir cumprir, se apoiada.

Dos dados empíricos analisados, inferem-se, enquanto características do modelo educativo do NR e das práticas dos seus docentes, a procura do equilíbrio entre a autonomia e o apoio no desempenho de tarefas, bem como o estímulo do interesse dos alunos em novas aprendizagens. Os docentes constituem-se, assim, como interlocutores qualificados no processo de ensino-aprendizagem, o que se enquadra no paradigma da comunicação (Santos, 2017).

#### **b) Categoria – Dispositivos de aprendizagem**

A realização de projetos emerge, das entrevistas, como a metodologia mais referida e à qual é atribuída maior relevância. Em simultâneo, e articulada com os projetos, associa-se a resolução de problemas. As unidades de registo mais significativas no âmbito da subcategoria Projetos e resolução de problemas estão resumidas na Tabela IV.13.

Tabela IV.13: Projetos e resolução de problemas

Entrevistado	UR	Registo
DOC4	151	Os projetos [são] feitos a partir daquilo que lhes é significativo.
EED2	154	Aqui há os conteúdos, mas ... como houve o projeto da cozinha de lama – os miúdos quiseram fazer uma cozinha de lama –, muitas das aprendizagens foram a partir daqui.
ALU4	161	A gente tem que ter uma introdução, para dizer porque é que a gente fez aquele projeto, o desenvolvimento do projeto, os tópicos que, às vezes, os professores pedem, e a conclusão do projeto. E nós apresentamos o projeto à turma e, depois, a turma dá-nos uma avaliação.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Apenas o entrevistado EED1 não se referiu à realização de projetos nem à resolução de problemas.

O entrevistado DOC2 considera que “A metodologia chave que nós temos é a metodologia de trabalho projeto [pensada] a partir dos seus interesses, das suas curiosidades, da vontade de aprender” (UR149). Os problemas que vão surgindo no NR e as curiosidades dos alunos dão, frequentemente, lugar a atividades de aprendizagem. De acordo com o entrevistado DOC5, no ano escolar 2021/2022 os alunos procuraram estimar o consumo de embalagens de leite, que se constituiu como um problema a resolver, orientadamente: “Tiveram que definir outros problemas mais pequenos, outras perguntas – subdividir o grande problema em vários problemas [...] foram pesquisando e chegando às conclusões, para depois responder à grande pergunta.” (DOC5, UR152).

As famílias tendem a ser envolvidas nos projetos que resultam dos interesses dos alunos:

[...] no ano passado, o meu filho teve interesse nos vulcões, então fomos aprofundar a área da vulcanologia com ele. [...] fomos à Casa dos Vulcões, ali, na Lagoa, para o nosso filho ter mais conhecimento sobre... sobre vulcões. Em casa, com pequenos vídeos que fomos apanhando e que tinham algum interesse para ele. (EED3, UR156)

Estas opiniões foram confirmadas pela análise de documentos. A este propósito, a equipa de avaliação do NR refere que “O objetivo das dinâmicas desenvolvidas na EPE é induzir as crianças nas práticas de trabalho de projeto, que constitui um dos pilares das práticas pedagógico-didáticas seguidas nos Núcleos de Iniciação e de Autonomia” (ProSucesso, 2019, p. 49), perspetiva partilhada pelo CNE (2019), que acrescenta que “os alunos

expõem, partilham as suas vivências e os resultados, mobilizando o que aprenderam, apresentando-o aos colegas” (CNE, 2019, p. 119).

O NR parece convergir, nestas práticas, com a UNESCO (2022), que considera existir um elevado potencial pedagógico na aprendizagem com recurso à resolução de problemas e ao trabalho de projeto, possibilitando uma construção partilhada e ativa de conhecimento, na qual estão envolvidos professores e alunos, concretizando tarefas comuns.

A metodologia do projeto implica o comprometimento do aluno com a sua aprendizagem, que assume uma dimensão simultaneamente individual e social, atuando como agregador de conhecimentos adquiridos em diferentes áreas do saber (Ferreira et al., 2020), podendo contribuir para a integração dos direitos humanos no currículo, nomeadamente o combate às discriminações, a integração das diferenças e a valorização da diversidade e a participação democrática (Vasconcelos, 2011).

As restantes atividades pedagógicas são consideradas como tarefas complementares. Estas dirigem-se às aprendizagens não desenvolvidas nos projetos, complementando-os, como se infere das unidades de registo mais representativas sobre a subcategoria Tarefas complementares, resumidas na Tabela IV.14.

Tabela IV.14: Tarefas complementares

Entrevistado	UR	Registo
DOC1	163	Depois temos esse complemento do roteiro, que são atividades de cada área, conteúdos curriculares, que não entraram naqueles projetos e que estão ali para eles serem trabalhados.
EED3	170	Nós sabemos que há sempre um programa a cumprir [...]. Mas, na prática, há esse trabalho de ir buscar aquilo que eles gostam, realmente, de fazer, e de trazer esses interesses para dentro da escola e inseri-los em todo o processo de aprendizagem.
ALU1	173	Nós temos uma coisa, que nós tivemos diferente no nosso roteiro, que é história geográfica do arquipélago dos Açores, que nós temos é <i>Kahoot</i> sobre isso.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Apenas o entrevistado EED1 não mencionou a realização de tarefas complementares.

O entrevistado DOC2 considerou que “as propostas [das crianças] não permitem desenvolver as competências que temos que trabalhar [...]. Nós próprias chegamos aqui,

apresentamos aos alunos – *Querem hoje ouvir esta história?* – e, a partir dali, começamos a desenvolver atividades. Nós somos também um elemento desta comunidade.” (UR164).

Referindo-se a um obstáculo sentido pelo seu educando, o entrevistado EED2 referiu que

Era uma coisa que [o meu filho] não queria, porque a tabuada é uma coisa chata... [...] porque se entusiasmou com um programa que é o *Multipli*, que é uma plataforma eletrónica, é uma aplicação de contas, de cálculo mental, que tem as tabuadas até ao dez, e, neste momento, ele sabe as tabuadas todas. (UR169)

Por seu lado, o ALU4 aborda a transversalidade de determinadas aprendizagens e a sua relação com as oportunidades educativas que vão sendo mobilizadas, mencionando que

Este ano, a gente teve de fazer cinco relatórios [sobre] as visitas de estudo. [...] Foi uma senhora lá, à nossa escola, falar sobre plantas, a Fernanda Botelho, [...] é de Lisboa. Também já fomos ao Teatro Micaelense, [...] ver um vídeo *Cinema sem conflitos 22* e o outro foi fazer um workshop de *O corpo também fala*. (UR176)

No núcleo de Autonomia, diversas aprendizagens relacionadas com determinada área disciplinar são incluídas nas tarefas complementares, como refere o ALU5, ao se referir à organização do roteiro de estudo: “Há uma parte de Português, de Matemática, de Estudo do Meio... e os projetos e o Inglês estão todos numa página. E, depois, há a Folha dos Prazeres<sup>7</sup>, que acho que é a seguir ao roteiro...” (UR177).

Deduz-se, dos dados, a articulação das diversas atividades e metodologias através do mapa das áreas, do Plano Individual de Trabalho ou do roteiro de estudo, consoante o núcleo de aprendizagem. Infere-se, ainda, que essas atividades são apoiadas por diferentes dispositivos pedagógicos, nomeadamente os GR, as rodas reflexivas, os momentos especialista, guiões das atividades, prazeres de casa, e o “Acho bem” e o “Acho mal”. As unidades de registo mais significativas sobre a subcategoria Outros dispositivos pedagógicos estão resumidas na Tabela IV.15.

---

7 O NR denominou os trabalhos de casa como prazeres de casa; essas tarefas são definidas pelos alunos, apesar de poderem ser sugeridas pelos respetivos tutores.

Tabela IV.15: Outros dispositivos pedagógicos

Entrevistado	UR	Registo
DOC3	181	Então, optámos por expor o “Acho bem”, mas o “Acho mal”, ou aquilo que correu menos bem, arrumávamos numa caixinha... reservava-se, porque era muito privado.
DOC4	182	No início, lembro-me, no primeiro ano, tínhamos necessidade de fazer muito mais rodas reflexivas.
EED1	185	Por exemplo, eles têm momento especialista, que é um momento mais orientado, individual ou de dois ou três, grupos pequenos.
EED2	186	Porque muitos dos prazeres para casa que ele tem no roteiro são para fazer com a família.
ALU1	190	Temos um guião [da notícia] para não fazermos à toa e, depois, estar errado.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Os entrevistados EED3, EED5, ALU3 e ALU4 não se referiram à utilização destes dispositivos pedagógicos.

O entrevistado ALU5 expõe da seguinte forma a articulação entre o CCE e os GR:

Antes do CCE há o GR e nós trazemos ideias dos GR para partilhar no CCE. Eu estou no GR dos espaços exteriores. [...] Para plantar árvores, fazer a limpeza do recreio, apanhar o lixo, fazer essas coisas. Várias vezes, nós vamos apanhar lixo e depois mostramos aos colegas e avisamos para eles não deitarem este lixo todo para o chão. (UR195)

Os GR “visam o empenho das crianças, a sua participação na construção da comunidade e na gestão e valorização dos espaços, bem como formas de intervenção dos alunos na vida escolar” (CNE, 2019, p. 118). De acordo com o CNE (2019), existem os seguintes GR, cujas atividades são orientadas pelos docentes: Alimentação/Refeitório; Ateliê; Datas e Eventos; Espaços Exteriores; e Visitas.

As TDIC têm assumido uma importância crescente, nos vários planos da ação humana, o que fundamenta a sua inclusão no Sistema Educativo. Assim, será relevante compreender a forma como são utilizadas no NR. As unidades de registo mais representativas nesta subcategoria estão resumidas na Tabela IV.16: TDIC.

Tabela IV.16: TDIC

Entrevistado	UR	Registo
DOC1	196	Muitas dessas atividades que estão no roteiro têm recursos, e os recursos podem ser livros, podem ser os manuais, podem ser o computador, a Internet, o tablet, plataformas que existem de aprendizagem, e muitas vezes, nesses recursos, eles têm <i>links</i> , e eles usam isso diariamente.
DOC5	200	É também importante em termos de avaliação das aprendizagens, porque há aprendizagens que são avaliadas através de instrumentos online e, por exemplo, agora as frações eles aprenderam em trabalho autónomo, na <i>Khan Academy</i> .
EED5	206	Por exemplo, os trabalhos de casa de inglês – eu fiquei muito espantado – este ano, eram quase todos feitos através do computador.
ALU4	211	Por exemplo, o quinto e o sexto ano têm o roteiro todo em computador. Não têm nada em papel.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

O entrevistado DOC4 refere que “as tecnologias são um recurso – não exclusivo, complementar [...]. Neste momento, imprescindível” (UR199). Os períodos de confinamento, em resultado da pandemia de SARS-CoV2 / COVID-19, conduziram à massificação do ensino a distância, nas quais as TDIC se revelaram como imprescindíveis. Simultaneamente, foram numerosos os registos das dificuldades enfrentadas nesse período. O entrevistado EED1 refere-se a esse período da seguinte forma:

No ensino a distância usaram ainda mais [o computador], e foi uma surpresa para mim – apesar de saber que eles, aqui, usavam estas tecnologias – ver a facilidade e a utilidade da forma como, informaticamente, eles têm os seus roteiros e a informação reunida numa *Drive* e em que o aluno consegue, facilmente, ter acesso àquilo que é pedido e à organização dos trabalhos, ou que consegue pedir a um amigo para o ajudar *online* e, depois, retirar daí informações, e consegue, também, contactar com os tutores sobre um projeto – no qual os tutores vão fazendo comentários, às vezes, fora da hora das aulas – e o aluno, em casa ou aqui na escola, tem esses comentários e, autonomamente, pode retomar o seu trabalho e dar-lhe continuidade, já com aqueles *feedbacks*. (UR201)

A Internet é utilizada enquanto fonte de informação, havendo a necessidade de esta ser fidedigna, aspeto referenciado por diversos entrevistados. Entre estes, o EED4 referiu que os alunos “Conhecem já alguns sites que são fidedignos, mas sim, acho que têm essa consciência, que nem tudo o que está lá escrito é verdadeiro.” (UR205). Também os jogos didáticos com recurso às TDIC foram mencionados por vários entrevistados, tendo o ALU2

referido que “Alguns jogos são para medir os tamanhos, outros para contar o dinheiro, outros para fazer contas.” (UR208).

Os dados recolhidos nestas quatro subcategorias permitem deduzir que o modelo pedagógico do NR assume algumas das características do modelo de educação híbrida, expostas por Moreira e Horta (2020) e por Moreira (2020), no qual as tarefas desenvolvidas com recurso às TDIC são coordenadas com outras, de natureza mais analógica. Confrontando os dados incluídos nesta subcategoria com os das anteriores, verifica-se, também, a conjugação entre metodologias ativas com outras mais tradicionais. No entender do mesmo autor, esta é, também, uma característica da educação híbrida. Assim, deduz-se que a proposta pedagógica do NR assume haver mérito na integração de uma vasta amplitude de estratégias e metodologias educativas, procurando que essa conjugação se ajuste à realidade educativa e às necessidades que nela existem.

Dos dados recolhidos sobre a proposta educativa do NR, infere-se a integração das TDIC com o objetivo de promover “a alfabetização digital, para estudantes e professores, um dos letramentos essenciais do século XXI.” (UNESCO, 2022, p. 32), desenvolvendo, como defende esta organização, as competências, tanto técnicas, como funcionais, que são essenciais para lidar com as novas tecnologias. Em menor grau, observam-se, também, esforços para desenvolver a “alfabetização digital crítica” (UNESCO, 2022, p. 70), traduzida na compreensão, por parte dos alunos, de que existe a disseminação de informações incorretas ou mesmo falsas, à qual se associa a aprendizagem dos procedimentos para lidar com essa realidade; deduz-se, ainda, que, a partir da utilização positiva das ferramentas de aprendizagem disponibilizadas na Internet, se promovem as competências necessárias à literacia digital, traduzida no conceito proposto pela UNESCO. É, ainda, possível deduzir que os docentes procuram os instrumentos e os dispositivos pedagógicos que permitem conduzir as aprendizagens no sentido de os alunos compreenderem a sua individualidade, as suas relações com o mundo que os rodeia e a forma como se influenciam mutuamente, prática que converge com a conceção da dimensão relacional da pedagogia, traduzida na imagem do triângulo pedagógico, “imaginado dentro do mundo mais amplo.” (UNESCO, 2022, p. 49).

### c) Categoria – Gestão das aprendizagens

Na compreensão do modelo educativo do NR, é relevante observar a gestão das aprendizagens dos alunos. O sistema de tutoria emerge dos dados empíricos como um instrumento central nesta categoria, podendo observar-se as unidades de registo mais representativas nesta subcategoria na Tabela IV.17.

Tabela IV.17: Tutoria

Entrevistado	UR	Registo
DOC1	213	Na maior parte das atividades, levamo-los à procura. Há outras em que nós temos que encaminhar ou orientar. Eu acho que é um misto das duas coisas.
DOC2	214	A partir do momento em que fica estabelecido que aquilo é uma tarefa da sala, nós, depois, temos de ver se ela é cumprida, porque, se não estivermos a acompanhar, facilmente poderá não ser cumprida por alguma criança que não goste tanto de a fazer.
EED1	221	Os alunos são os gestores do seu tempo e do seu trabalho, com a orientação dos roteiros, que os tutores fazem com eles, e com a orientação deles, dos próprios tutores.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Assim, as diferentes tarefas desempenhadas por um aluno são acompanhadas pelo seu tutor, que deverá, no cumprimento dessa função, garantir-lhe a orientação e o apoio, bem como procurar que este se responsabilize, cumprindo todas as tarefas que assumiu desenvolver. De acordo com o CNE, no NR,

cada aluno tem um tutor e trabalha conforme as atividades com todos os outros professores. [...] O sistema de tutoria visa garantir o necessário acompanhamento permanente do percurso educativo e dos processos de aprendizagem dos alunos e a sua avaliação contínua, de forma individualizada. (2019, p. 110).

O entrevistado DOC4 converge com esta síntese, referindo que “É por isso que temos tutoria no início da semana, [...] portanto, no início da semana, planeiam, no final da semana, avaliam... Com o seu tutor, o tutor orienta isto.” (UR218). Esta função dos docentes conduz à individualização da relação pedagógica, como refere o EED3:

O professor... muitas vezes há aquela *décalage* entre o aluno e o professor e penso que ali a ideia é tornar as coisas mais... mais individualizadas e o tutor acaba por ser uma figura mais específica do acompanhamento ao... aos alunos [...]. (UR225)

No papel de tutor, está sempre inerente a função de orientar o aluno nas suas aprendizagens, podendo haver diferentes graus de autonomia do aluno, como se infere da opinião expressa pelo DOC1, anteriormente citada. Estes elementos coincidem com a caracterização do paradigma construtivista feita por Gaspar e colaboradores (2015), que atribui ao aluno um papel ativo no seu processo de construção de conhecimento e ao docente a função de o orientar, num processo de aprendizagem partilhado e colaborativo. Destes dados empíricos, emerge, também, como função do tutor, a promoção da autonomia dos alunos, objetivo para o qual também concorrem outros fatores do modelo pedagógico, nomeadamente os abordados na subcategoria Organização das atividades. As unidades de registo mais representativas na subcategoria Autonomia estão resumidas na Tabela IV.18.

Tabela IV.18: Autonomia

Entrevistado	UR	Registo
DOC1	233	Eles têm um roteiro de estudo, de aprendizagem, onde eles próprios têm de gerir esse roteiro. Lá está, eles próprios é que têm essa autonomia, começam aos poucos a ter essa autonomia, de escolher o que é que vão fazer do seu roteiro.
DOC2	234	Temos as tarefas semanais, que são feitas por duas crianças, são sempre realizadas aos pares... durante uma semana, são responsáveis por realizar aquela tarefa.
EED4	243	A autonomia dos alunos, a metodologia, organizada no roteiro... Eles vão pesquisar sozinhos, organizam... aprendem a organizar o seu dia, o seu trabalho...
ALU4	247	A gente tem uma planificação da semana e a gente escreve o que vai fazer na segunda, na terça, quarta, na quinta e na sexta.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Dos entrevistados, apenas o ALU3 não abordou a realização das tarefas autonomamente. A capacidade de os alunos decidirem a sua organização de trabalho implica a sua responsabilização, à qual se associa a tarefa de planificar a sua semana, descrita da seguinte forma pelo entrevistado DOC4: “Portanto, eles planificam – a metodologia é esta – planificar, depois têm um compromisso de executar e, no fim, avaliar se executaram, ou não, e porquê.” (UR237). Esta opinião é partilhada pelo ALU5, que refere que “Nós também dizemos como é que as atividades devem decorrer e damos as nossas opiniões sobre as atividades” (UR248).

Os encarregados de educação entrevistados atribuem mérito educativo a esta metodologia, considerando o EED3 que “os alunos que saíram, até agora, do Novas Rotas [aprenderam a] relação com o outro, no estar disponível para aprender, no querer aprender, [...] mostrar interesse em determinadas áreas e, depois, ir à procura de saber mais...” (UR242).

Destes dados empíricos, pode deduzir-se que existe, no NR, uma ação intencional dirigida a contradizer as “inadequações do modelo de escolaridade atual para oferecer para crianças e jovens [...] um senso de propósito e autonomia para agir ou escolher suas ações. Cada vez mais, aqueles que têm acesso à educação não estão preparados para os desafios” (UNESCO, 2022, p. 9).

Tanto o sistema de tutoria, como a promoção da gestão e do desempenho autónomo de tarefas, exigem que as interações educativas sejam assumidas como um instrumento central do processo de aprendizagem. As unidades de registo consideradas mais representativas nesta subcategoria estão resumidas na Tabela IV.19: Interações educativas.

Tabela IV.19: Interações educativas

Entrevistado	UR	Registo
DOC4	252	No caso da Carla, eles fizeram os projetos das medidas de capacidade e ela, depois, tem um momento onde percebe se eles entenderam bem, reforça, eles partilham – é sempre em interação.
EED1	253	Ele deu o apoio na leitura, porque considerou que lia melhor, mas, depois, o outro também teve que fazer a sua leitura, para o meu filho escrever.
EED5	259	E é por isso que os mais velhos ajudam os mais novos, há ali uma interajuda entre eles, e não aquela questão da competitividade. Não inculir que aquele tem que ser melhor que o colega ou que uma turma tem que ser melhor que outra turma.
ALU3	264	Quando a gente a gente estava a dar as classes maiores, tipo, os 500 mil, os 100 mil, e isso, [a professora] estava quase sempre a explicar. Na ficha dos imigrantes ela estava sempre a explicar.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Dos entrevistados, apenas o DOC5 não fez menção expressa a interações educativas. Os alunos tendem a focar-se mais nas interações com os docentes, referindo-se com menos frequência às interações educativas com os seus pares.

Do discurso do DOC1, pode inferir-se que a comunicação e a relação pedagógica são identificadas como essenciais na identidade do NR:

Nós falamos muito nisso, é comum entre nós, no ensino centrado na relação. [...] O foco, que é este novo paradigma, é o ensino centrado na relação entre professor-aluno. [...] E o novo paradigma do século XXI é o paradigma da comunicação, e o ensino centrado na relação entre professor e aluno. (UR249)

Por outro lado, os dados sugerem que a relação pedagógica é mais ampla do que as fronteiras geográficas e sociais da Quinta do Norte, onde se localiza o NR, como se deduz da descrição feita pelo DOC2, relativamente a uma atividade desenvolvida com as crianças da Educação Pré-Escolar, que fizeram “tecelagem com plásticos [a partir de obras do Domingos Rebelo], que partiu de um projeto de uma artista, que esteve cá, connosco, e que está a trabalhar também com a Escola Antero de Quental. [...] As peças vão ser, depois, espalhadas pela cidade de Ponta Delgada.” (DOC2, UR180). A mesma inferência pode ser feita a partir da afirmação UR176, expressa pelo ALU4, citada na subcategoria Tarefas complementares.<sup>8</sup>

O EED4 refere que “a forma como [os docentes] abordam as crianças e tratam e falam com elas tem sempre por base o respeito” (UR258).

Os dados recolhidos através da análise de documentos convergem com as unidades de registo apresentadas. As atividades letivas decorrem em processos interativos quase permanentes, entre alunos e entre estes com os docentes, promovendo-se o trabalho autónomo, orientado pelos docentes. Será útil verificar a coincidência com a tese expressa pela UNESCO, segundo a qual “Embora seja importante pensar nos resultados, não devemos perder de vista os processos e as interações sociais no centro da educação” (2022, p. 41).

Estes dados sugerem que a dimensão social da interação educativa, promovida no NR, converge com o paradigma construtivista (Gaspar et al., 2015; Rodrigues, 2021), e com a proposta apresentada pela UNESCO, de oferecer “aos estudantes as oportunidades para explorar, criar e interagir com o conhecido e o desconhecido” (2022, p. 49).

O envolvimento coletivo dos alunos na vida do NR é promovido através do CCE, órgão assumido como sendo da sua gestão. A participação direta dos docentes neste órgão é muito reduzida, sendo, sobretudo, orientadora dos trabalhos. As unidades de registo mais

---

<sup>8</sup> Será relevante ter presente que, pela condição de ultraperiféricidade geográfica dos Açores, esta dinâmica implica um esforço acrescido por parte da comunidade educativa do NR.

representativas nesta subcategoria estão resumidas na Tabela IV.20: Conselho de Cooperação Educativa.

Tabela IV.20: Conselho de Cooperação Educativa

Entrevistado	UR	Registo
ALU1	271	Por exemplo, se não cumprimos uma regra, falamos no Conselho sobre a regra que não foi cumprida e, assim, conseguimos entender-nos melhor.
ALU4	275	Porque a gente assim consegue estar a resolver os problemas da escola, e não só os professores.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Não tendo sido os docentes e os encarregados de educação questionados diretamente sobre o CCE, observou-se que o DOC2, o DOC3, o DOC4, o EED1, o EED3 e o EED5 não se referiram a este órgão.

O DOC1 referiu que o “Conselho de Cooperação Educativa exige trabalho colaborativo dos docentes.” (UR267), inferindo-se, assim, que os docentes preparam estas reuniões. Por outro lado, “tudo o que as crianças sugerem também é bem acolhido – elas têm um conselho, à sexta feiras, semana sim, semana não” (EED4, UR270). Verifica-se, ainda, que são levados ao CCE algumas atividades desenvolvidas pelos GR, como refere o entrevistado DOC5: “o GR de Alimentação apresentou no CCE um cartaz sobre o açúcar dos lanches que as crianças consomem” (UR268), iniciativa que foi, posteriormente, aproveitada na lecionação de conteúdos de matemática.

Em concordância com os dados apresentados nas subcategorias anteriores, verifica-se que o CCE atribui centralidade à interação entre os alunos, numa gestão tendencialmente autónoma, mas orientada pelos docentes. Fazendo uma observação globalizante dos dados, deduz-se que existe uma interligação entre as aprendizagens de cada aluno, as suas preocupações sociais e coletivas, as atividades dos GR e o conteúdo das reuniões do CCE. A instituição do CCE já fora observada na escola da VO, com princípios de funcionamento e objetivos semelhantes (Drogas, 2007; Paulus, 2013), o que permite, nesta subcategoria, inferir da existência de pontos em comum entre o NR, o MEM e a escola da VO. Este é um órgão cuja existência é proposta pelo MEM, para cumprir a necessidade da partilha democrática de poder, envolvendo ativamente os alunos na vida interna da escola e em

decisões relativas ao processo educativo (González, 2010; Niza, 2019), com um grau de envolvimento crescente, em função do seu desenvolvimento e maturidade. Segundo González (2010), promove-se a mediação dialógica das aprendizagens, em projetos cuja expressão é comunitária e partilhada, constituindo-se como uma fonte de conhecimento e um elemento relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Tal como advoga o MEM, opta-se por recorrer aos processos e instrumentos sociais reais, e não à sua simulação ou mimetização (González, 2010; Niza, 2019), o que se traduz, neste caso, numa preocupação com a aprendizagem dos princípios democráticos, através da sua aplicação direta no processo de aprendizagem, contribuindo para que os alunos se assumam como sujeitos ativos na vida democrática, no presente e no futuro (Niza, 2019).

Sendo o cumprimento das orientações curriculares uma exigência que decorre da legislação, é interessante procurar compreender como se articula a concretização deste modelo pedagógico com essa imposição. As unidades de registo que se revelaram mais representativas na subcategoria Currículo estão resumidas na Tabela IV.21.

Tabela IV.21: Currículo

Entrevistado	UR	Registo
EED3	286	Nós sabemos que há sempre um programa a cumprir; por isso, também é um bocadinho difícil para os professores, para os tutores, terem esse tempo e esse espaço para a individualidade.
EED5	290	Às vezes, gostava que a escola fosse um bocadinho mais à frente, ao nível de fugir completamente da caixa. Mas acho que é difícil, depois, conciliar isso com o programa que se tem que seguir.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Verifica-se unanimidade entre os encarregados de educação na consideração de que o currículo causa dificuldades na mobilização de alguns dos vetores que atravessam o modelo pedagógico do NR, nomeadamente na individualização do ensino e no recurso aos interesses e às curiosidades das crianças para estimular aprendizagens. Essa perspetiva pode ser sintetizada na opinião expressa pelo EE2, que afirma que o currículo “estrangula, muitas das vezes, a potencialidade deste projeto” (UR285).

Esta opinião não foi expressa pelos docentes, que se referiram, sobretudo, ao trabalho inerente à conciliação do cumprimento das orientações curriculares com este modelo educativo. A este propósito, o entrevistado DOC5 apresentou o seguinte exemplo:

eram temas que me dava jeito trabalhar, porque iria trabalhar as unidades de medida e sabia que o tema iria dar a volta para onde eu queria, porque faz muito mais sentido estar a trabalhar as unidades de medida a partir de assuntos que já tinham sido abordados em CCE. (UR283)

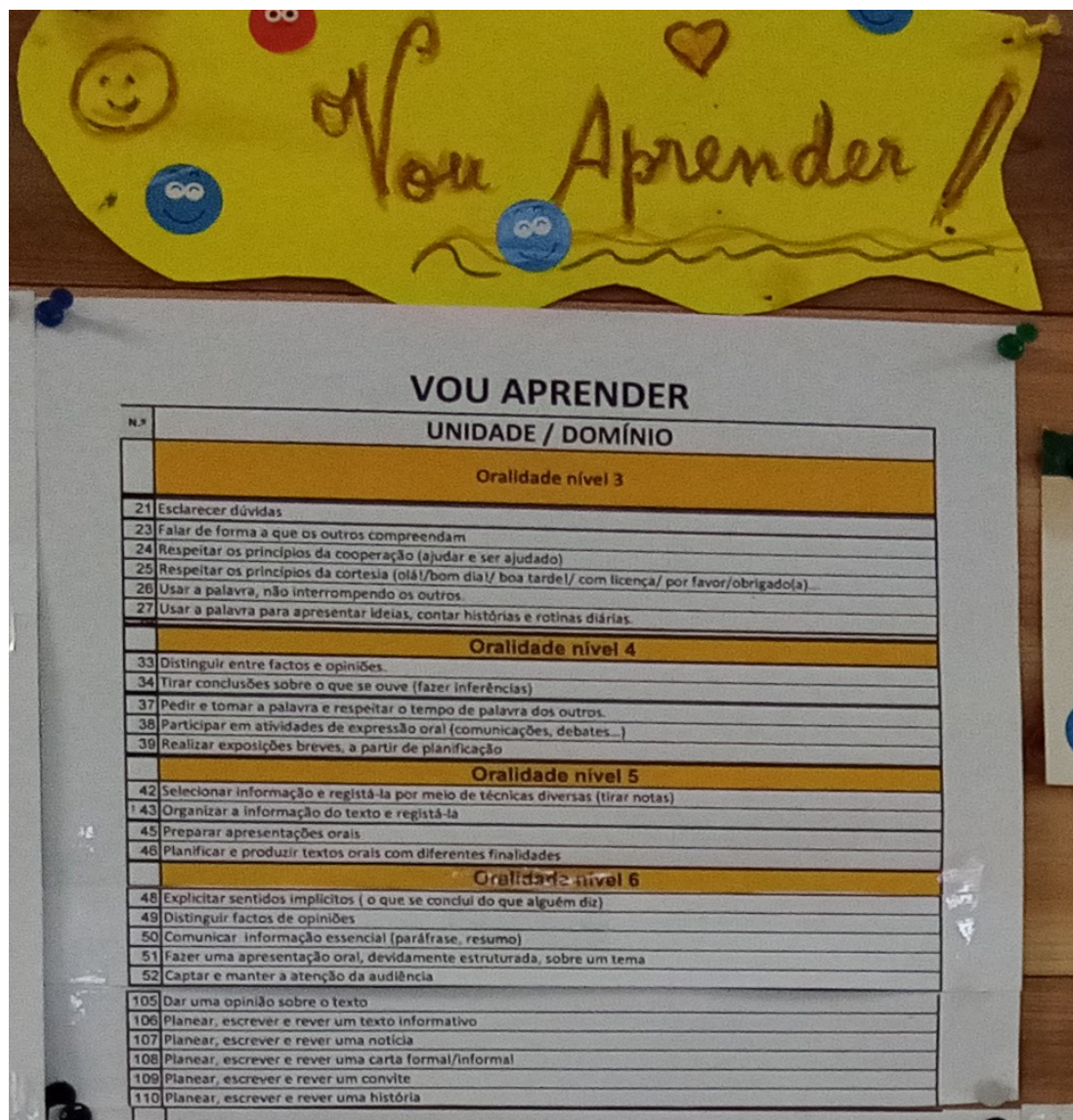
Assim, verifica-se a ligação entre os temas abordados no CCE pelos alunos e as propostas educativas dos docentes, procurando a articulação entre os primeiros e o currículo.

O entrevistado DOC1 considerou que seria interessante que o modelo educativo do NR evoluísse no sentido de as aprendizagens serem promovidas apenas pela concretização do trabalho de projeto, e, nessa perspetiva, considerou que a extensão curricular se constitui como um obstáculo: “quando temos uma determinada extensão curricular, de conteúdos, para cumprir [...], na prática, não sei se é possível só com aprendizagem através de projetos...” (DOC1, UR277).

As estratégias de aprendizagem adotadas concretizam, assim, a individualização dos conteúdos e do desenvolvimento curricular, partilhando-se a tese avançada por Inês e colaboradoras: “Aceitar a diversidade como orientação básica de gestão do currículo significa rejeitar um currículo comum, uniforme e homogéneo, já que este não poderá dar respostas adequadas a todos os alunos” (2022, p. 311).

Dos dados recolhidos através da análise documental, verifica-se a intenção de consciencializar os alunos para o currículo e as aprendizagens que lhes estão associadas. Um dos mecanismos é a apresentação de mapas de desenvolvimento curricular, expostos na sala do núcleo de Autonomia, como se observa no exemplo da Figura IV.5.

Figura IV.5



Mapa de desenvolvimento curricular (registo fotográfico do investigador)

### 3 – Funcionamento da comunidade educativa

De acordo com o Projeto Educativo do NR, um dos objetivos deste projeto é a constituição de “uma verdadeira comunidade de aprendizagem (todos aprendem com todos), num contexto de educação inclusiva, promovendo um maior envolvimento dos pais no projeto educativo dos filhos” (NR, 2019, p. 3; NR, 2021, p. 1). Uma vez que esta é uma parte central da proposta educativa, torna-se importante verificar este aspeto e procurar compreender como se articula com o trabalho dos docentes e com o processo de ensino-

aprendizagem. Nesse sentido, o funcionamento da comunidade educativa constituiu-se enquanto dimensão de análise, dividida em três categorias – Gestão da comunidade, Envolvimento dos pais e encarregados de educação e Relacionamentos na comunidade.

**a) Categoria – Gestão da comunidade**

Na gestão da comunidade, intervêm diretamente três órgãos internos do NR: o Conselho de Projeto e Coordenação Pedagógica, os Conselhos de Núcleo e o Conselho da Comunidade de Aprendizagem. As unidades de registo mais representativas nesta subcategoria estão resumidas na Tabela IV.22: Órgãos de gestão.

Tabela IV.22: Órgãos de gestão

Entrevistado	UR	Registo
DOC1	292	Nós temos reuniões todas as semanas, de núcleo e, de 15 em 15 dias, de conselho de projeto.
DOC4	295	A dinamizar a comunidade educativa estaremos todos nós mais os pais. Nós fazemos isso no Conselho da Comunidade e, nesse conselho, a gente decide o que é que vai fazer.
EED5	301	Nós temos imensas reuniões [do CCA] <i>online</i> , até começámos a tê-las <i>online</i> por causa da pandemia e, depois, mantivemos.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

A referência à frequência quinzenal do Conselho de Projeto e Coordenação Pedagógica, feita pelo DOC1, colide com o que é referido no Projeto Educativo (NR, 2019, 2021), que indica uma frequência semanal, tal como o DOC3: “Nós fazemos, todas as semanas, conselho de projeto, e vamos registando todas essas conclusões” (UR294). Estas conclusões referem-se às alterações a introduzir no funcionamento do NR, ideia também expressa pelo DOC5: “No Conselho de Núcleo, que é semanal [...] todo o delinear é feito em conjunto. [...] Depois, temos o Conselho de Projeto, em que toda a dinâmica do Novas Rotas também é trabalhada e planificada, também, em conjunto.” (UR296).

De acordo com o entrevistado EED1, “tanto professores, como alunos, como pais [...] trazemos os problemas, nos conselhos, para que possamos todos, em conjunto, arranjar soluções e realmente agilizar aquilo que é importante” (UR297).

Verificou-se que todos os docentes e encarregados de educação entrevistados se referiram às adaptações dos edifícios e às construções de raiz que tiveram de encetar, a partir da fase

prévia ao desenvolvimento de atividades letivas no NR, após a sua aprovação, por parte da DRE, em 2018. Tal resulta do facto de o NR estar localizado na Quinta do Norte, cujos edifícios não foram projetados, de raiz, para atividades educativas. As unidades de registo que foram consideradas mais representativas sobre a gestão dos espaços onde decorrem as atividades do projeto estão resumidas na Tabela IV.23: Espaços.

Tabela IV.23: Espaços

Entrevistado	UR	Registo
DOC1	302	Equipas de pais, que se revezavam [em 2018], à vez, a construir casas de banho, a pintar, a fazer adaptações, portanto, tudo o que possa imaginar...
EED5	310	Volta e meia, temos de nos reunir, à secção de pais, para pintar, ou para restaurar, ou para montar, ou para tratar da cerca, ou tratar de uma canalização, ...

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Para além destas referências, o entrevistado DOC4 mencionou aquilo que considerou ser, em 2018, um obstáculo às atividades do NR: “Na altura [em 2018], falta de espaço” (UR306). Esta opinião parece ser partilhada pelo EED3, que acrescenta outros elementos:

comparando com uma escola construída de raiz, com espaços pensados para tal... quer queiramos, quer não, até há cinco anos atrás, ou até há seis anos, aquela parte de baixo, onde funciona o refeitório, serviu de dormitório, por exemplo, de uma equipa de futsal... A parte de cima, eu lembro-me de ir lá e ver que funcionava como uma oficina de costura... A sala dos sonhos foi uma estrutura construída pelos pais... (UR308)

A sala dos sonhos é uma sala de aula, edificada em madeira e outros materiais considerados ecologicamente sustentáveis, onde decorrem as atividades letivas do núcleo de Iniciação, podendo ser observada na Figura IV.6.

Figura IV.6



Sala dos sonhos (registo fotográfico do investigador)

#### b) Categoria – Envolvimento dos pais e encarregados de educação

A ligação entre a escola e a família foi relevada, unanimemente, pelos pais e docentes entrevistados. Será relevante compreender o papel desempenhado pelos encarregados de educação nas atividades educativas do NR e, nesse sentido, selecionaram-se algumas unidades de registo, consideradas mais significativas, resumidas na Tabela IV.24.

Tabela IV.24: Envolvimento dos pais e encarregados de educação

Entrevistado	UR	Registo
DOC2	313	[A Conceição] já fez formação para pais...
DOC3	315	Os miúdos [da Iniciação] todos aderiram e todos eles aprenderam a jogar xadrez, porque aquele pai se envolveu. Eu, simplesmente, lancei o desafio e ele arranhou os tabuleiros, fez torneios e desenvolveu tudo.
EED5	322	Para mim, é esta ligação pessoal entre pais, professores e alunos, a possibilidade dos pais também intervirem, ajudarem nas decisões, colaborarem nas decisões.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Infere-se, destas unidades de registo, que o envolvimento dos pais é estimulado, por diversas vias. O contributo dos pais para as aprendizagens dos alunos e, em particular, na

resolução das dificuldades que estes vão sentido, é referido pelo EED1: “E, em família e com o tutor com o aluno, foi alinhavado um plano, na área do Português, e houve aquele período em que esteve mais focado naquele plano, para conseguir concretizar aquelas aprendizagens.” (UR317). Por seu lado, o EED4 sublinha o espaço criado, pelos docentes, para possibilitar esta intervenção, por parte dos encarregados de educação:

Primeiro, temos um contacto muito próximo com os tutores... [...] mando mensagens aos professores, ou um professor tem a liberdade de nos mandar a nós, por exemplo, a dizer *Olha, é preciso trabalhar um bocadinho melhor esta parte no fim de semana.* (UR321)

### c) Categoria – Relacionamentos na comunidade

Torna-se relevante compreender a forma como é vista a dimensão subjetiva das relações estabelecidas na comunidade educativa, já que as emoções que dela emergem influenciam o modo como se concretiza o projeto e as vivências na comunidade. Sendo-lhe atribuída relevância pelos entrevistados, os relacionamentos na comunidade emergiram como categoria de análise, estando reunidas na Tabela IV.25 as unidades de registo que se consideraram mais significativas.

Tabela IV.25: Relacionamentos na comunidade

Entrevistado	UR	Registo
DOC2	323	Nós também investimos muito nessa vertente pessoal, da formação pessoal, da formação dos valores – a escola tem valores definidos pela comunidade. E é um esforço que fazemos quase diariamente – porque há conflitos, como em todas as escolas – lembrarmo-nos que nós temos valores, que devemos viver em consonância com eles.
EED5	334	Porque sinto que há uma proximidade, sinto que há uma ligação afetiva entre professores e alunos.

**Fonte:** Elaborado pelo investigador

Apesar de não ter sido colocada nenhuma questão sobre esta matéria, tanto os encarregados de educação, como os docentes, associaram, espontaneamente, as aprendizagens com a promoção de relações positivas entre todos os elementos da comunidade, sendo este um aspeto muito valorizado por todos. Na opinião do EED4, “eles têm muito, muito cuidado com a forma como lidam com as crianças, na parte emocional” (UR333). Essa atenção é

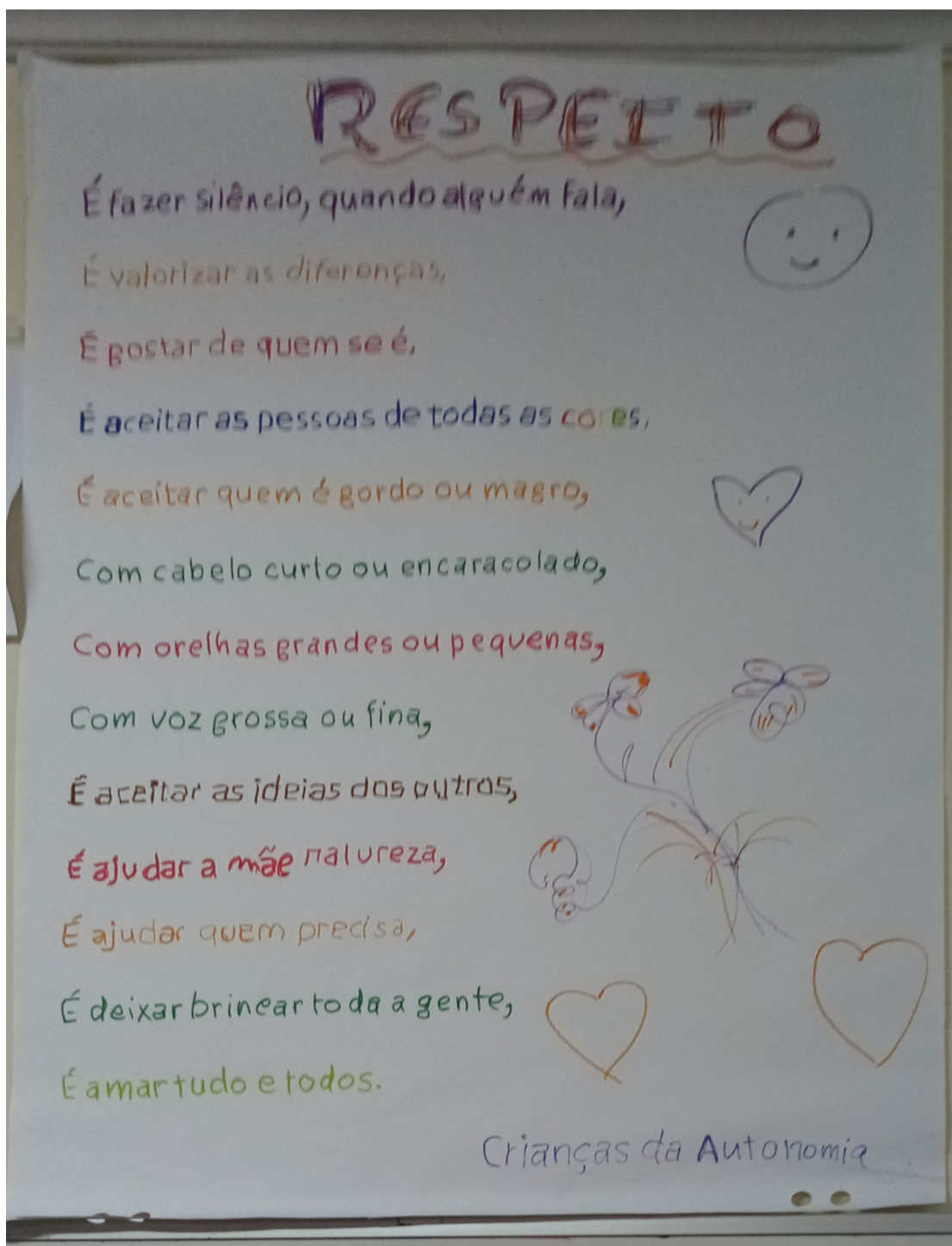
também promovida nas crianças, podendo observar-se diversos momentos em que se procura promover relacionamentos positivos e resolver os conflitos que vão surgindo.

A confiança mútua entre pais e docentes foi expressa pelo EED1:

Nós temos que confiar, também, que a nível curricular os professores sabem aquilo que estão a fazer; os professores confiam também nos pais, quando os pais chegam e pedem ajuda aos professores para qualquer altura de mais desmotivação das crianças a nível de estudos e, em conjunto, conseguimos ir diferenciando aquilo que é prioritário pedagogicamente e, acima de tudo, a nível de competências sociais, de valores. (UR329)

Os cinco valores do NR foram definidos, em 2018, em Conselho da Comunidade de Aprendizagem. Como se infere das UR76 e UR97, recolhidas dos discursos do DOC1 e do EED4, mencionadas na subcategoria Organização das atividades, os valores do NR foram integrados nos roteiros de estudo, o que lhes atribui centralidade nas atividades educativas. Na sala da Autonomia, está afixado um cartaz sobre um dos valores do NR, reproduzido na Figura IV.7.

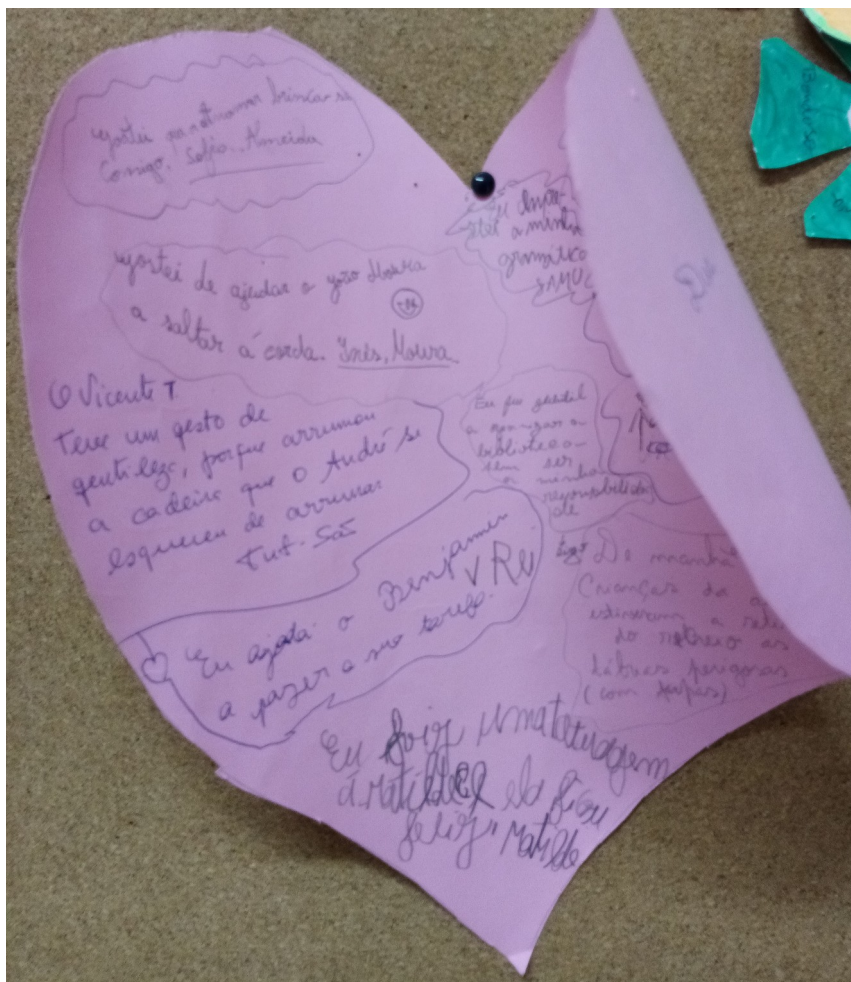
Figura IV.7



Cartaz sobre o respeito (registo fotográfico do investigador)

As crianças são estimuladas a identificar e registar situações em que estejam presentes um dos cinco valores do NR, como se pode observar na Figura IV.8, que apresenta um cartaz exposto na escola.

Figura IV.8



Cartaz elaborado pelos alunos (registro fotográfico do investigador)

O DOC5 referiu que se instituíram momentos específicos no dia e na semana, na organização das atividades letivas, para estes fins:

[...] nas rodas reflexivas, em que, quando as coisas não correm bem, eles são chamados para dizer o que é que não está a correr bem, o que é que nós podemos fazer para melhorar, como é que podemos resolver isto, os barómetros de bem-estar, logo de manhã, para saber como é que cada criança se sente, os momentos de *Mindfulness*, de atenção plena, de *Vamos prestar atenção à respiração, vamos relaxar um bocadinho*. (UR327)

A integração das diversas dimensões da aprendizagem e, em particular, a sua condição social, foi referida pelo DOC3, assumindo uma perspetiva holística:

Nós conseguimos ter crianças que tenham espírito crítico, crianças que tenham valores, crianças que consigam trabalhar de forma de forma colaborativa, consigam fazer trabalhos em conjunto, que consigam trabalhar individualmente, ... Criar um ser humano todo ele harmonioso! É possível, é possível, agora. (UR325)

A análise integrada dos dados empíricos relativos à comunidade educativa permite inferir da centralidade atribuída à comunicação e ao diálogo entre os membros da comunidade educativa, da valorização da diversidade sociocultural e da construção conjunta das aprendizagens. Tal implica que não se fundamente o processo de ensino-aprendizagem na existência de um grupo detentor do conhecimento e de outro que o deve receber, passivamente. Estas são, de acordo com Santos (2017), características de uma comunidade de aprendizagem, na qual se assume a aprendizagem enquanto processo dialógico. Por seu lado, a UNESCO considera que “a cooperação e a colaboração são características definidoras das comunidades de aprendizagem” (2022, p. 58-59), enquanto que para González (2010) e Niza (2019) estas devem fundar-se na cooperação e na definição conjunta das atividades educativas, conduzindo uma apropriação coletiva do conhecimento, pelo que a escrita e a partilha desse conhecimento adquirem uma função central no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo-se deduzido da presença destes elementos no NR, é possível inferir-se que foi constituída uma comunidade de aprendizagem, sendo este um elemento relevante, integrado do modelo pedagógico do NR.

## CONCLUSÕES

Este estudo assumiu as características de uma viagem inicialmente projetada para construir uma imagem sobre uma realidade da qual, à partida, pouco se conhece, e em cujo percurso se registam elementos que permitirão tentar desocultar essa imagem, num processo inerentemente complexo e incompleto, pelo facto de se debruçar sobre uma realidade socioeducativa. Tendo sempre presente essa cautela, mas tendo também, agora, a possibilidade de estabelecer uma visão global, importa fazer um balanço que atravesse o estudo, tendo presente a motivação inicial, de contribuir para a compreensão da função da supervisão pedagógica na concretização de projetos de inovação pedagógica. Nesse processo, procurou-se confrontar as inferências produzidas com a teoria existente, de forma a tentar responder à problemática da investigação. É, também, relevante identificar algumas limitações com que nos deparamos no estudo, bem como interrogações que foram suscitadas neste processo, que poderão motivar, futuramente, outros processos investigativos.

Nos documentos disponíveis sobre o NR, não existem referências ao modelo de trabalho entre os docentes, nomeadamente à existência de práticas reflexivas, colaborativas ou supervisivas. Por outro lado, esses documentos abordam a constituição de um projeto de inovação pedagógica, com a participação ativa e cooperativa dos alunos, inserido numa comunidade assente na colaboração entre todos os sujeitos que nela participam. Assim, surge como hipótese a aplicação desses princípios ao trabalho realizado pelos e entre os docentes, o que suscita a dúvida de esse fator ser relevante para a concretização do modelo educativo.

Foi tendo presente essa ausência de informação que se perspetivou, na problemática de investigação, a relação entre a supervisão pedagógica e a operacionalização de um projeto de inovação pedagógica, direcionado para a promoção da aprendizagem ativa. No decurso da investigação, a constituição de uma comunidade de aprendizagem surgiu, também, como possível fator de interesse para o estudo. Assim, foi necessário que a recolha de dados se debruçasse sobre estes três vetores – supervisão, projeto educativo e comunidade. No processo de análise, o primeiro passo consistiu na verificação da existência de cada um destes vetores, e, posteriormente, na sua caracterização. Finalmente, o contributo para o

esclarecimento do problema da investigação exigiu cruzar essa caracterização, procurando compreender como se influenciam mutuamente estes três vetores centrais.

De entre as conclusões obtidas, é de destacar o elevado grau de concordância entre as opiniões manifestadas pelos sujeitos que participaram nas entrevistas. Uma outra conclusão relaciona-se com a existência de uma identidade fortemente partilhada pelos elementos que participam no projeto educativo, traduzida numa dedicação, tanto individual, como coletiva. Concomitantemente, essas confluências decorrem a par do estímulo à afirmação das identidades e características pessoais de cada sujeito, atribuindo-se à diversidade um valor intrínseco.

Dos resultados obtidos, deduz-se o enraizamento de práticas de supervisão pedagógica de caráter formativo, nas modalidades auto e heterosupervisiva, de cariz fortemente horizontal e colaborativo, aproximando-se do conceito de intervisão, apresentado por Gaspar e colaboradores (2019). Verifica-se haver, ainda, a modalidade vertical, de caráter sumativo, materializada na ADD, contudo fortemente influenciada pela dimensão colaborativa e pela vertente formativa. Evidencia-se, também, uma profunda e contínua reflexividade sobre as práticas educativas, associada a um elevado grau de interação colaborativa (Alarcão, 2014) entre todos os docentes. Neste contexto, não se identificou qualquer hierarquia formal entre os docentes, em consequência da operacionalização de uma coordenação partilhada. Excetua-se a responsabilidade no processo de ADD dos docentes, atribuída, por imposição legal, ao coordenador, embora mesmo esse processo seja conduzido de forma cooperativa. Esta prática conduz à valorização do mérito que, através dos respetivos contributos e reflexões, cada indivíduo transporta para a materialização do projeto educativo. Assim, verifica-se a promoção do desempenho de funções auto e heterosupervisivas por parte de todos os docentes, coincidindo com a prática defendida como desejável por Alarcão e Tavares (2003).

A frequência regular de formação contínua surge enquanto necessidade pedagógica, permitindo, por um lado, responder aos problemas que vão sendo, coletivamente, identificados, e, por outro, abrir novas perspetivas de trabalho com os alunos.

As opiniões recolhidas convergem na consideração de que estes elementos – formação, reflexão, colaboração e supervisão – participam no desenvolvimento profissional e pessoal. Nesse processo, estes quatro vetores contribuem para a reconfiguração das práticas educativas, procurando-se nos fundamentos da ação pedagógica a resposta aos problemas

identificados e construindo-se, a partir daí, as soluções para os mesmos. É de notar que esta perspetiva coincide com a teoria convocada neste estudo; apesar de se verificar, nessa teoria, diversos pontos de partida, abordagens e propostas de práticas supervisivas, há uma elevada consonância na afirmação dos princípios e do potencial da supervisão pedagógica de carácter formativo, enquanto instrumento de desenvolvimento profissional, dirigido à aprendizagem e à melhoria de práticas pedagógicas e com potencial para dinamizar comunidades de aprendizagem colaborativas. É de referir, ainda, que os autores consultados consideram que a supervisão pedagógica permite, simultaneamente, refletir teoricamente sobre a ação e produzir uma ação fundamentada na teoria. Os dados recolhidos não permitem extrair conclusões sobre a existência desta vertente no NR, o que teria tido interesse para o presente estudo. Também não é possível inferir quais os métodos supervisivos aplicados, muito embora os dados sugiram que se recorre à formação cooperada, ao diário de bordo (referido por uma docente) e à análise de casos.

Será interessante ter presente a síntese elaborada por Alarcão, por nela se reconhecerem as práticas supervisivas observadas no NR:

A supervisão entre pares [...] conjuga a supervisão horizontal com a auto-supervisão. Visa o desenvolvimento profissional numa perspetiva crítico-emancipatória, centrada na pessoa do professor. Baseia-se no espírito democrático e caracteriza-se pela colaboração, autenticidade, colegialidade e desejo de consciencialização e aperfeiçoamento. É sustentada pelo equilíbrio entre os desafios que se fazem e os apoios que se dão, no sentido de ajudar o outro a ir mais longe, sem, contudo, o deixar ficar sem rede. (2020, p. 49-50)

Inferre-se, dos dados empíricos, que estes fundamentos – cooperação, aprendizagem, reflexão, dialogicidade – não ficam reservados nas fronteiras do trabalho docente, expandindo-se para o contexto global da escola e, em particular, para a sala de aula. Nessa transposição, releva a solução orgânica construída, materializada nos órgãos internos do projeto, por estimularem, com regularidade, a reflexão e a observação sobre as práticas pedagógicas, a par da construção partilhada das atividades de aprendizagem, do desenvolvimento cooperativo do projeto educativo e da dinamização da comunidade de aprendizagem.

O modelo educativo desenvolvido assume um conjunto de características que o permitem qualificar enquanto inovação pedagógica, por resultar duma reconfiguração, na sua raiz, da relação socioeducativa e dos papéis desempenhados pelos elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, atribuindo à interação educativa uma função essencial. Os alunos têm um papel ativo na definição das tarefas e do próprio processo, sendo dada

voz aos seus interesses e curiosidades, interligando-os com o currículo estabelecido no plano macro. Concomitantemente, procura-se construir novas oportunidades de aprendizagem e o alargamento da comunidade educativa, convocando outros potenciais agentes de ensino, exteriores ao NR, diversificando as pontes que o unem a outras fontes de cultura e conhecimento. Esta estruturação participativa da aprendizagem conjuga-se com a conceção de que

Os currículos não são apenas o que é elaborado e prescrito, mas o que é adotado e implementado. Elaborar e implementar novas formas de currículos, baseadas em conhecimento aberto e compartilhado, depende muito do trabalho dos professores. [...] as inovações têm maior probabilidade de serem bem-sucedidas quando são elaboradas para atender às necessidades e características particulares dos estudantes em contextos específicos. (UNESCO, 2022, p. 81)

Os docentes assumem-se, simultaneamente, como orientadores do processo de aprendizagem e interlocutores qualificados, estimulando a comunicação e a partilha, dialogando com os alunos na construção de conhecimento e provocando a interação com os objetos de aprendizagem. Por seu lado, os alunos gerem, em cooperação, o seu tempo de trabalho, mobilizando a autonomia ajustada ao seu grau de maturidade, aferida de uma forma próxima pelo seu tutor, a quem cabe assegurar o acompanhamento e a responsabilização do aluno pelo cumprimento dos compromissos que assume. Nesta dinâmica, os alunos regulam, em comunicação com o outro, os conteúdos, a sua organização, o tempo e os meios a que recorrem. A aprendizagem adquire, assim, um carácter colaborativo, o que exige a interação, quase em permanência, do aluno com os seus pares ou com o docente.

A partilha do conhecimento construído, através da comunicação com os restantes elementos do núcleo, propicia a sua apropriação coletiva, assumindo os signos, a linguagem e a escrita uma função central e mediadora do processo. Esta construção partilhada e cooperada do conhecimento conduz à constituição de uma comunidade de aprendizagem, convergindo com a proposta educativa do MEM. Simultaneamente, as famílias são convocadas para contribuir para as aprendizagens, complementando-as com outras atividades e participando nas estratégias para ultrapassar as dificuldades que vão surgindo, num envolvimento que pode ser sintetizado como a amplificação dos horizontes e a multiplicação das oportunidades de aprendizagem.

Os alunos estão organizados em três núcleos de aprendizagem distintos, de acordo com o seu grau de desenvolvimento – núcleo da Educação Pré-Escolar, de Iniciação e de

Autonomia. A existência, no mesmo núcleo, de crianças de diferentes idades, e em fases diferentes desse grau de desenvolvimento, constitui-se, através das interações e influências mútuas, enquanto meio para diversificar partilhas, experiências e oportunidades de aprendizagem. Em cada núcleo, o processo educativo é guiado por instrumentos adequados ao respetivo grau de desenvolvimento e maturidade – na Educação Pré-Escolar, o mapa das áreas; na Iniciação, o Plano Individual de Trabalho; na Autonomia, o roteiro de estudo. Através deles, os alunos vão mobilizando e desenvolvendo a sua própria autonomia, responsabilidade e individualidade, compreendendo como se relacionam com os diferentes objetos de aprendizagem, com os conteúdos e com o seu processo pessoal de construção de conhecimento.

Em paralelo, a introdução dos valores da escola no processo de aprendizagem atua, simultaneamente, enquanto eixo do conhecimento e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos, contribuindo para compreender a relação social que nos caracteriza, enquanto indivíduos e espécie, a par da relação que estabelecemos com um mundo crescentemente ligado, adquirindo a consciência das interconexões e das “interdependências sistêmicas que nos unem uns aos outros e ao planeta” (UNESCO, 2022, p. 49), agindo como fundamento do ato pedagógico. Tendo sido definido pela comunidade educativa do NR, e sendo partilhado por todos os seus elementos, o conjunto de valores – afetividade, honestidade, solidariedade, respeito e igualdade – atua como cimento da identidade da comunidade, construindo uma ação organizada em torno dos objetivos comuns. Neste contexto, assume-se que é dever de todos e de cada um educar e cuidar de cada uma das crianças do NR, procurando dar expressão material ao provérbio africano *É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*.

A metodologia de aprendizagem assenta no trabalho de projeto, frequentemente associado à resolução de problemas, e no trabalho cooperativo. Os projetos, maioritariamente definidos a partir dos interesses e curiosidades dos alunos, são complementados com as tarefas que se revelam necessárias ao desenvolvimento curricular. Observa-se uma ampla articulação entre as TDIC e as estratégias pedagógicas, constituindo-se as primeiras como ferramenta ao serviço da aprendizagem, potenciando o acesso ao conhecimento e a sua construção ativa e partilhada, por parte dos alunos. As necessidades pedagógicas dos alunos são colmatadas com recurso a diversos dispositivos pedagógicos, destacando-se, na dimensão dos conteúdos, os momentos especialista, dirigidos às dúvidas dos alunos, e, na

regulação das emoções, das relações entre alunos e do próprio processo de aprendizagem, os GR, as rodas reflexivas, o CCE, o *Acho bem* e o *Acho mal*.

Destes, o CCE e os GR constituem-se como parte integrante e fulcral da proposta pedagógica do NR, permitindo fundir a educação cívica com os conteúdos e os conhecimentos produzidos. É nesse sentido que a mobilização dos alunos para melhorar o seu espaço educativo contribui para que estes apreendam, como propõe a UNESCO (2022), a ética do cuidado e a sua interligação com o Mundo em que se inserem.

As exigências associadas ao cumprimento de um currículo centralizado, estruturado por anos de escolaridade, foi o único aspeto em que não se verificou coincidência no discurso de pais e docentes. Enquanto que os primeiros consideraram que um currículo com estas características se constituía como dificuldade objetiva ao cumprimento dos objetivos e da metodologia do NR, os docentes foram omissos nesta matéria.

Tendo-se verificado, na análise de dados, que teria sido relevante procurar compreender estes aspetos, a sua ausência constituiu-se como uma limitação da investigação. Em particular, teria sido interessante verificar a hipótese exposta pelos pais, procurando compreender se o currículo se constitui como obstáculo ou limitação a um projeto educativo desta natureza. No entanto, foi possível concluir que os fundamentos do desenvolvimento curricular se aproximam substancialmente do *rationale* interpretativo, num movimento ajustado às circunstâncias e contextos em que decorre, em envolvimento íntimo com aquela realidade (Gaspar & Roldão, 2014). Assim, ainda que se mantenham em aberto as conclusões sobre a hipótese afirmada pelos pais, podem inferir-se dois aspetos pertinentes: existe uma articulação entre o currículo e o projeto educativo, operacionalizada através das opções no desenvolvimento curricular; e, em consequência, o currículo não se constitui enquanto impedimento à realização deste projeto educativo.

Na constituição da comunidade de aprendizagem, os órgãos de gestão interna e o CCE atribuem-lhe uma dimensão institucional, que se conjuga com a dimensão pedagógica. Esta formalização afirma-se com mérito próprio, por contribuir para a dinâmica intrínseca ao projeto educativo. A regularidade das reuniões de cada órgão, os seus objetivos e o seu conteúdo permitem procurar novas oportunidades de aprendizagem, identificar e discutir os problemas sentidos e construir coletivamente as soluções e estratégias a implementar. Dos dados, conclui-se que a comunidade de aprendizagem estabeleceu as suas raízes em 2018, nas semanas que antecederam as atividades letivas, através do envolvimento de

docentes, pais e alunos nos trabalhos prévios, nomeadamente nas reparações e melhoramentos que se exigiam e na preparação pedagógica do projeto. Estas são exigências que se têm mantido no tempo, tanto pela necessidade de reparações, ampliações e melhorias, como pela reflexão pedagógica continuada, conduzindo a constantes reformulações de instrumentos de trabalho, das metodologias ou da organização interna. É interessante observar que estas obras não têm desgastado a unidade da comunidade de aprendizagem. Pelo contrário, esta tem-lhes dado resposta, considerando-as como um desafio que é necessário ultrapassar para possibilitar a existência do NR. Esta participação dos pais, tanto na logística, como nas atividades pedagógicas, afirma-se como uma mais valia insubstituível, sendo, em vários sentidos, imprescindível ao NR.

Neste enquadramento, constata-se uma significativa expressão de reconhecimento mútuo entre professores e pais, pela ação de ambos na concretização desta realidade educativa. Os docentes reconhecem que foram os pais que, em 2018, desbloquearam um projeto que parecia impossível retirar do papel, que estes se responsabilizam pela manutenção dos espaços e edifícios e que contribuem para a dinamização das atividades educativas, tanto dos respetivos educandos, como, nalguns casos, de todas as crianças. Por seu lado, os pais reconhecem o empenho e o esforço dos docentes para concretizar este modelo educativo, a par de uma dedicação a cada criança, trabalhando para o seu desenvolvimento pleno.

No processo da formação da sua individualidade, cada criança move-se na complexa confluência de fatores biológicos, físicos, psicológicos e sociais, interdependentes entre si. Assim, será influenciada pelas suas condições materiais de vida, que condicionarão a forma como se desenvolverá e percebe o real, condições, essas, nas quais a escola se insere e participa. Este conjunto de vetores influi no percurso escolar e na forma como a criança desenvolve as suas aprendizagens e perspetiva o seu projeto de vida, erguendo-se o indivíduo a partir deles, em permanente devir.

Observando este enquadramento geral no contexto do NR, poderá considerar-se que as relações sociais estabelecidas nesta escola assumiram um caráter singular, na qual a regulação verificada entre os diferentes sujeitos não se baseia no exercício de poder, mas sim na participação cooperada e na partilha de responsabilidades, cabendo a cada um contribuir para o desenvolvimento dos restantes. Verificados e caracterizados os diversos vetores pesquisados – supervisão pedagógica, modelo educativo inovador e comunidade de

aprendizagem –, exige-se agora abordar a natureza do seu relacionamento, em particular, as interdependências que se estabelecem, no contexto do fenómeno social estudado.

Tendo-se aferido da natureza inovadora do projeto pedagógico do NR, pela construção social, partilhada, ativa e democrática de conhecimento, cujos princípios se aproximam do paradigma da comunicação, conclui-se que tal exige a constituição de uma comunidade de aprendizagem, de carácter colaborativo e cooperativo. No contexto particular do NR, os pais desempenham uma função própria nessa comunidade de aprendizagem, apresentando méritos e contributos próprios, que exponenciam as potencialidades do projeto.

Por seu lado, no trabalho dos docentes, verificou-se haver regularidade e enraizamento de práticas auto e heterosupervisivas, aliadas à frequência de formação contínua.

Caraterizando-se como uma observação crítica e globalizante das práticas, destinada ao desenvolvimento profissional através da melhoria do desempenho e da transformação das metodologias adotadas, a supervisão pedagógica de carácter formativo exige uma reflexão consequente. No contexto do NR, aliam-se ambas à colaboração, atuando articuladamente, de tal forma que será difícil distingui-las, produzindo um resultado global qualitativamente diferente daquele que resultaria da simples soma desses fatores. Potencia-se, assim, a eficácia e a eficiência dos objetivos da supervisão, pelos olhares múltiplos possibilitarem superar limitações individuais, bem como estimular, apoiar e desafiar todos os envolvidos, num processo que, pelas dificuldades significativas que lhe são inerentes, é muito mais exigente se encetado isoladamente.

Na análise dos dados, conclui-se que, no NR, a inovação pedagógica exige práticas supervisivas de carácter formativo, o que se fundamenta na necessidade de observar criticamente as práticas educativas, procurando os fatores que as limitam para poder, progressivamente, superá-los. Os dados empíricos revelam que sem o movimento provocado pela supervisão pedagógica, não seria possível produzir as duas características da inovação – introduzir algo substantivamente novo e positivo num determinado processo. Simultaneamente, foi possível inferir que o próprio projeto educativo do NR exige as práticas supervisivas de carácter colaborativo e formativo, pela necessidade de superação dos obstáculos e pelo modelo educativo suscitar desafios em permanência, em virtude da sua condição sociocêntrica, pela centralidade atribuída ao trabalho de projeto e aos interesses e curiosidades dos alunos e pela necessidade de conjugar esse processo de

construção do conhecimento com as aprendizagens que, no desenvolvimento curricular, as complementam.

Tendo presente que esta pesquisa decorreu como um estudo de caso, não se pretende generalizar as conclusões extraídas, em resultado das particularidades deste fenómeno social. No entanto, as conclusões gerais obtidas poderão contribuir para a compreensão de outras realidades socioeducativas e da relação entre inovação e supervisão pedagógicas.

No decurso da investigação, foram suscitadas diversas limitações, que procurámos ir referindo, contextualizando-as, bem como novas questões, por vezes interligadas com essas limitações. Assim, emergiram outras questões que poderão apresentar relevância para posteriores investigações, das quais se destacam:

- Será o número de alunos e de docentes que participa em projetos educativos desta natureza determinante para a sua concretização, nomeadamente para o acompanhamento individualizado dos alunos?
- A formação cooperada constitui-se como instrumento de supervisão pedagógica, no contexto do NR?
- Como é que os alunos experienciam o processo de transição para uma realidade educativa posterior à frequência do NR?

Encerramos estas conclusões com uma reflexão. São visíveis as exigências acrescidas que os processos abordados acarretam para os docentes. Por outro lado, das conclusões obtidas na pesquisa emergem evidentes os méritos da supervisão pedagógica, pelo seu contributo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das aprendizagens, o que coincide com a teoria convocada. Simultaneamente, os autores abordados convergem na necessidade do aprofundamento das práticas supervisivas nas escolas portuguesas, sem, com isso, desvalorizarem as boas práticas existentes.

Perante estes elementos de análise, resulta ser uma conclusão objetiva as vantagens potenciais na generalização da supervisão pedagógica colaborativa e formativa nas escolas, nomeadamente para o combate ao insucesso escolar e para a promoção de aprendizagens significativas. Dessa forma, questiona-se o que fundamentará a ausência desse enraizamento. Em paralelo, parece que dessa desejável generalização não poderá resultar maior desgaste numa classe profissional que, reconhecidamente, apresenta significativos sintomas de esgotamento profissional (Varela et al., 2018). Estas circunstâncias poderão

justificar um estudo sobre as condições necessárias à implementação de supervisão pedagógica de carácter formativo nas escolas portuguesas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A Voz do Operário. (2022). *História d'A Voz do Operário*.  
<http://www.avozdooperario.pt/index.php/a-voz-do-operario/historia>
- A Voz do Operário. (s.d.). *Projeto educativo: 2019 – 2021*.  
[http://www.avozdooperario.pt/images/regulamentointerno/Projeto\\_Educativo\\_2019-2021\\_com\\_matrizes\\_1.pdf](http://www.avozdooperario.pt/images/regulamentointerno/Projeto_Educativo_2019-2021_com_matrizes_1.pdf)
- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea: Vol. II. Verbo*.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão . In J. Machado & J. M. Alves (coords.), *Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagens*. (p. 22-35). Universidade Católica.  
<http://hdl.handle.net/10400.14/22553>
- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo*. Universidade de Aveiro.  
<https://doi.org/10.34624/11c4-1960>
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboraçãoeducação. Imprensa da Universidade de Coimbra*. <http://dx.doi.org/10.14195/: uma relação para o desenvolvimento>. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª Ed.)*. Almedina.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em 978-989-26-0879-2*
- Amante, L. (2011). Tecnologias digitais, escola e aprendizagem. *Ensino em Re-Vista*, 18(2), 235-245. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2997>
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Artur, A., Pereira, C. & Folque, M. A. (2020). Aprender o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna através da escrita dialogada na formação inicial. In Barbosa, I. G. (Org.). *Formação de professores, e trabalho Educativo em pesquisa: perspetivas teóricas e metodologias* (p. 127-148). Goiania: Imprensa Universitária.  
<http://hdl.handle.net/10174/28290>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Persona.
- Bastos, A. M. (2020). Digital technologies: using PhET in electrodynamics' teaching. *Research, Society and Development*, 9 (9), <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6846>
- Batista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação.
- Brás, R. M. (2020). Igualdade, Justiça e Fraternidade: A identidade dos operários tabaqueiros de Lisboa (1860-1936). *Cadernos do Arquivo Municipal*, 2(13), 63-83.  
[http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2183-31762020000100005&lng=pt&tlng=pt](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-31762020000100005&lng=pt&tlng=pt)
- Cardoso, L. S., Brito, M. p. T. & Dering, R. O. (2018). A Escola da Ponte e o Ensino de Língua Portuguesa: apontamentos e reflexões. *Revista Falange Miúda (ReFaMi)*, 3(2), 94-106. <http://www.falangemiuda.com.br/index.php/refami/article/view/199/267>

- Casa do Gaiato (s.d.). *A instituição: História*. <http://casadogaiato-saomiguel.com/a-instituicao/>, consultado em 5 de agosto de 2022.
- Conselho Nacional da Educação (2019). *Estado da Educação 2018*. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/Estado\\_da\\_Educacao2018\\_web\\_26nov2019.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf)
- Cosme, A. (2017). Escolas e professores no séc XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas. *Revista Diálogo Educacional*, 17 (53), 757-776. <https://hdl.handle.net/10216/125863>
- Coutinho, p. C. (2021). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. p. & Junior, J. B. B. (2007) *Comunicação Educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multidireccional na sociedade do conhecimento*. [paper presentation] 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação, Braga, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/7770>
- Delors, J.; Al-Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Quero, M. p. ; Savané, M. A.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Suhr, M. W. & Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO. [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)
- Drogas, C. R. V. (2007). *A diferenciação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a escola Voz do Operário como estudo de caso*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Escola da Ponte (s.d.). *Projeto Educativo*. <http://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/Projeto-Educativo.pdf>
- Fernandes, D., Santos, M. & Sá, S. (2016). *Construir pontes entre a Matemática e a Educação Financeira*. [Sessão em conferência]. Ensinar e aprender com criatividade dos 3 aos 12 anos – 4.º CRIA, Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/10400.22/14049>
- Fernandes, p. & Figueiredo, C. (2012). Contextualização curricular – subsídios para novas significações. *Interacções*, 8 (22), 163-177. <https://doi.org/10.25755/int.1540>
- Ferreira, M., Filho, O. L. S., Strapasson, A., Portugal, K. O. & Maciel, A. C. (2021). Simuladores digitais no contexto epistemológico de Gagné e Vygotsky: uma proposta de intervenção didática sobre eletricidade e circuitos elétricos. *Revista De Enseñanza De La Física*, 33 (3), 75-88. <https://doi.org/10.55767/2451.6007.v33.n3.35993>
- Ferreira, p. , Estrela, A., Oliveira, A. L. & Abrantes, A., (2020) Didática da Língua Materna e Metodologia de Trabalho de Projeto: Diálogos e Interseções. *Da Investigação às Práticas*, 10(1), 31-61. DOI: <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.202>
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291. <http://hdl.handle.net/10400.13/799>
- Fino, C. N. (2014). *O currículo domador e as tecnologias selvagens*. [Comunicação em colóquio]. XI Colóquio Sobre Questões Curriculares, VI Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares (p. 3613-3619). Braga, Minho, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.13/824>
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer Open.

- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/3523>
- Gama, M. (2014). Frequentar a escola pode ainda ser fascinante. In J. Machado & J. M. Alves (coords.), *Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagens*. (p. 68-84). Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10400.14/22553>
- Gaspar, M. I., Carlos, A., Lamy, F., Seabra, F., Massano, L., Silva, p. , Eira, R., Galante, S. & Henriques, S. (2019). *Supervisão: Modelos e processos*. Universidade Católica Portuguesa. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/17656/1/2019\\_Supervis%C3%A3o%20-%20modelos%20e%20processos%20%28eBook%29.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/17656/1/2019_Supervis%C3%A3o%20-%20modelos%20e%20processos%20%28eBook%29.pdf)
- Gaspar, M. I., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2015). *Modelos para Ensinar: Escolhas do Professor*. Chiado.
- Gaspar, M.I. & Roldão, M.C. (2014). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 27-55. <http://hdl.handle.net/10400.2/3632>
- Glanz, J. (2005, outubro, 29). *On Vulnerability and Transformative Leadership: An Imperative for Leaders of Supervision*. [comunicação em conferência]. Council of Professors of Instructional Supervision Annual Conference, Athens, Georgia, United States of America. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500779.pdf>
- Gomes, M. H. J. (2013). *A organização do trabalho na pedagogia diferenciada ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. (Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). <http://hdl.handle.net/10400.2/3444>
- González, p. F. (2010). La construcción de la autonomía profesional docente: el caso del Movimiento de la Escuela Moderna en las Azores (Portugal). *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 225-232. <http://hdl.handle.net/10400.3/4673>
- Houaiss, A., Villar, M. S. & Franco, F. M. M. (2007). *Dicionário Houaiss de sinónimos e antónimos*. Círculo de Leitores.
- Inês, H., Seabra, F. & Pacheco, J. A. (2022). Gestão curricular inclusiva e formação de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: perceções de coordenadores de cursos de formação inicial. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 310-330. <http://doi.org/10.21814/rpe.21952>
- Machado, J. & Mesquita, E. (2018). Formação em contexto e supervisão colaborativa. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Conhecimento e Ação – transformar contextos e processos educativos*. (p. 30-37). Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10400.14/26333>
- Moreira, J. A. (2020, março, 25). Era Híbrida, Educação Disruptiva e Ambientes de Aprendizagem [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=rxzkv9QW7A8&t=211s>
- Moreira, J. A., Henriques, S. & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Moreira, J. A., Henriques, S., Barros, D., Goulão, M. F. & Caeiro, D. (2020). *Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia*. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/rfg0-ps07>

- Moreira, J. A. & Horta, M. J. (2020). Educação e Ambientes Híbridos de Aprendizagem. Um Processo de Inovação Sustentada. *UFG*, 20 (26). 1-29.  
<https://doi.org/10.5216/revufg.v20.66027>
- Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9 (3) 48-63.  
<https://hdl.handle.net/1822/40305>
- Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Tempos e Espaços em Educação*, 9 (18), 55-64. <https://hdl.handle.net/1822/46863>
- Niza, S. (2019). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa: gênese e atualidade. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Estado da Educação 2018* (p. 358-363). Conselho Nacional da Educação.  
[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/Estado\\_da\\_Educacao2018\\_web\\_26nov2019.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf)
- Novas Rotas (2019). *Projeto (versão sintetizada)*. Consultado em <https://novasrotasblog.files.wordpress.com/2019/08/projeto-sicc81ntese54.pdf>, em 5 de agosto de 2022.
- Novas Rotas (2021). *Projeto Educativo da Comunidade de Aprendizagem Novas Rotas*.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. Instituto Anísio Teixeira. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor investigador. In Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Associação de Professores de Matemática.  
[https://www.researchgate.net/publication/260942853\\_A\\_reflexao\\_e\\_o\\_professor\\_com\\_o\\_investigador](https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_com_o_investigador)
- Oliveira, M. A. F. (2019). *Estratégia híbrida para o processo ensino-aprendizagem baseada na participação ativa e avaliações integradas*. (Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil)  
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200077>
- Paulus, p. (2013). *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda*. (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).  
<http://hdl.handle.net/10451/9692>
- Pedras, S. & Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1 (2). 293-312. <http://hdl.handle.net/10400.2/6144>
- Prates, M. L., Aranha, A. & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EduSer*, 2(1). 20-36.  
<https://doi.org/10.34620/eduser.v2i1.20>
- ProSucesso (2017). *Açores pela Educação – Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar: Relatório 2016/2017*. Direção Regional da Educação.  
[https://prosucesso.azores.gov.pt/assets/upload/tmp\\_documents/a20466f760896e2e9ba4731d8e8d87de.pdf](https://prosucesso.azores.gov.pt/assets/upload/tmp_documents/a20466f760896e2e9ba4731d8e8d87de.pdf)
- ProSucesso (2019). *Açores pela Educação – Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar: Relatório 2018/2019*. Direção Regional da Educação.  
[https://prosucesso.azores.gov.pt/assets/upload/tmp\\_documents/67ad0827b1337c412c718451b35591e4.pdf](https://prosucesso.azores.gov.pt/assets/upload/tmp_documents/67ad0827b1337c412c718451b35591e4.pdf)
- ProSucesso (2022). *Açores pela Educação – Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar: Relatório 2020/2021*. Direção Regional da Educação.

- <https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2020/08/ProSucesso-relat%C3%B3rio2018-19.pdf>
- Raposo, A. M. & Alves, J. M. (2013). Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, p. 27-47.  
<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3388>
- Reis, p. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Rodrigues, A. L. (2021). A metodologia de trabalho de projeto com integração de tecnologias digitais no ensino superior. *Humanidades e Inovação*, 8 (50), 364-376.  
<http://hdl.handle.net/10451/50677>
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas?. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 12, 7-28. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3373>
- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado & J. M. Alves (coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança – Escolas, projetos e aprendizes* (p. 36-47). Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10400.14/22553>
- Roldão, M. C. (2018). Ensinar a quem? O problema da adequação do currículo: Analisar, decidir, avaliar e reorientar. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Conhecimento e Ação – transformar contextos e processos educativos*. (p. 30-37). Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10400.14/26333>
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: para a Autonomia das Escolas e dos Professores*. Ministério da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf)
- Sá-Chaves, I. (2008). Novos paradigmas, novas competências: complexidade e identidade docente. *Saber (e) Educar*, 13, 59-69.  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/925/2/SeE\\_13NovosParadigmas.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/925/2/SeE_13NovosParadigmas.pdf)
- Santos, K. E. E. (2017). *A educação híbrida no processo de ensino-aprendizagem: uma proposta norteadora*. (Tese de doutoramento, Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil).
- Silva, A., Machado, M. & Leite, T. (2014). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da Investigação às Práticas*, 5(I), 41-66.  
<https://doi.org/10.25757/invep.v5i1.12>
- Silva, C. M. & Ribeiro, C. p. (2018). A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte (Portugal). *Educação e Pesquisa*, 44.  
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844183443>
- Silva, C. M., & Ribeiro, C. (2019). Escola da Ponte: Um projeto pedagógico de referência. In J. Pintassilgo, & L. A. M. Alves (coords.), *Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (p. 483-507). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/38276>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). *Carta ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Sousa, F. (2008, setembro, 2-4). *A diferenciação como princípio de organização curricular*. [sessão de colóquio]. IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. <http://hdl.handle.net/10400.3/1202>

- Sousa, F., Leal, S. M. & Cabral, A. p. (2011). Processos supervisivos e avaliação de professores: tensões e expectativas em Portugal. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20 (21), 16-42. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2470/1/Processos%20supervisivos.pdf>
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tavares, D. & Pimenta, M. (1987). O ensino não-oficial na 1.ª República – «A Voz do Operário». *Análise Psicológica*, 5 (3), 363-374. <http://hdl.handle.net/10400.12/2198>
- Toffler, A. & Toffler, H. (2008, fevereiro, 29). *Alvin Toffler comenta o Sistema de Educação actual*. [vídeo]. SapoVídeos. <http://videos.sapo.pt/S6GNyJZ2q6PU6BaUY0jK>
- Trigo, L. R. (2014). Entre o Estudante, o Aprender e o Estudar no Século XXI: Desafios para professores, alunos, psicólogos e famílias. In J. Machado & J. M. Alves (coords.), *Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagens*. (p. 68-84). Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10400.14/22553>
- Trindade, R. & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16 (50), 1031-1051. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.AO01>
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação – Métodos e técnicas de observação. Orientação e avaliação (em Supervisão)*. Universidade Aberta.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação – Relatório da Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação*. UNESCO: Comissão Internacional. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Vale, I., Pimentel, T. & Barbosa, A. (2015). Ensinar matemática com resolução de problemas. *Quadrante*, 24(2), 39–60. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22923>
- Varela, R., Santa, R., Silveira, H., Matos, C., Rolo, D., Areosa, J. & Leher, R. (2018). Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal – primeiro relatório. [https://www.spn.pt/Media/Default/Info/22000/700/0/0/Relat%C3%B3rio%20-%20Estudo%20sobre%20o%20desgaste%20profissional%20\(2018\).pdf](https://www.spn.pt/Media/Default/Info/22000/700/0/0/Relat%C3%B3rio%20-%20Estudo%20sobre%20o%20desgaste%20profissional%20(2018).pdf)
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.67>
- Veiga, S. (2016). Escola para quê e para quem? Redescobrimo sentidos comunitários. Um projeto de Educação Social na Escola da Ponte. *Sensos-e*, 3(1). <http://hdl.handle.net/10400.22/12899>
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação. <https://edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Bookman.
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacções*, 8(22), 6-33. <https://doi.org/10.25755/int.1534>

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros (2018).  
Diário da República: I Série, n.º 129.  
<https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Decreto Legislativo Regional n.º 7/2006/A, de 10 de março, da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores. (2006). Diário da República: I série-A, n.º 50.  
<https://files.dre.pt/1s/2006/03/050a00/17761777.pdf>
- Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, de 23 de julho, da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores. (2006). Diário da República: I série, n.º 139.  
<https://files.dre.pt/1s/2019/07/13900/0003200047.pdf>
- [Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto, da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores. \(2007\).](#) Diário da República: I série, n.º 167.  
<https://dre.tretas.org/dre/217944/decreto-legislativo-regional-21-2007-A-de-30-de-agosto>
- Decreto Legislativo Regional n.º 25/2015/A, de 17 de dezembro, da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores. (2015). Diário da República: I série, n.º 246. <https://files.dre.pt/1s/2015/12/24600/0970109778.pdf>
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I série, n.º 37.  
<https://files.dre.pt/1s/2012/02/03700/0085500861.pdf>
- Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2016/A, de 28 de Julho, da Presidência do Governo da Região Autónoma dos Açores. (2016). Diário da República: I série, n.º 144.  
<https://jo.azores.gov.pt/api/public/ato/e8fe7765-c166-4272-a5a7-15017df20581/pdfOriginal>
- Despacho n.º 27/2020, de 8 de janeiro, da Secretaria Regional da Educação e Cultura. (2020). Jornal Oficial: II Série, n.º 5. <https://jo.azores.gov.pt/api/public/ato/9cd1cbb9-1912-48e8-b9f4-a51a20ffe172/pdfOriginal>
- Despacho n.º 186/2019, de 14 de fevereiro, da Secretaria Regional da Educação e Cultura. (2019). Jornal Oficial: II Série, n.º 32. <https://jo.azores.gov.pt/api/public/ato/6a52e628-0c51-4bf7-a893-3a2f4447e45d/pdfOriginal>
- Despacho n.º 1415/2020, de 27 de agosto, da Secretaria Regional da Educação e Cultura. (2020). Jornal Oficial: II Série, n.º 166.  
<https://jo.azores.gov.pt/api/public/ato/35dfd964-c969-4772-81ac-83a2d4466523/pdfOriginal>
- Despacho n.º 1685/2022, de 16 de agosto, da Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais. (2022). Jornal Oficial: II Série, n.º 156.  
<https://jo.azores.gov.pt/api/public/ato/4d88ad3a-eb49-46af-9e9a-c1f092608147/pdfOriginal>
- Despacho n.º 2063/2018, de 29 de novembro, da Secretaria Regional da Educação e Cultura. (2018). Jornal Oficial: II Série, n.º 230.  
<https://jo.azores.gov.pt/api/public/ato/da9659bb-3290-489d-98c3-469a07bb339e/pdfOriginal>
- Estatuto da Carreira Docente para a Região Autónoma dos Açores – Decreto Legislativo Regional n.º. 20/2022, de 24 de agosto, da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores. (2015). Jornal Oficial: I série, n.º 114.

<https://jo.azores.gov.pt/api/public/ato/80b6b584-ca96-492e-b063-5dafa2451559/pdfOriginal>

Lei Constitucional n.º 1/2004, de 24 de julho, da Assembleia da República. (2004). Diário da República: I série, n.º 173. <https://files.dre.pt/1s/2004/07/173a00/46424693.pdf>

## **ANEXOS**

**ANEXO I**  
**Guião de entrevista – Docentes**

# **Anexo I**

## **Guião de entrevista – Docentes**

### **Apresentação da entrevista**

- apresentar os objetivos da entrevista (recolher dados que permitam estudar o NR e elaborar a dissertação para obtenção do grau de mestre);
- garantir o direito à privacidade, ao anonimato e à confidencialidade;
- informar da possibilidade de desistência em qualquer momento;
- referir que, na maioria das perguntas, não há respostas certas ou erradas, porque se pede apenas uma análise ou opinião;
- pedir autorização para a gravação da entrevista;
- referir que, após a entrevista, a mesma será transcrita e devolvida para confirmação da fidelidade do seu conteúdo;
- referir as normas éticas inerentes à presente entrevista, bem como à investigação em curso, nomeadamente o rigor científico a aplicar no processo de análise dos dados recolhidos e o respeito integral pela dignidade de cada um dos entrevistados e participantes.

### **Questões**

1. Qual é a sua idade, em anos?
2. Qual é o seu tempo de serviço docente, em anos?
3. Consegue descrever exemplos de atividades centradas no aluno que implemente?
4. A que metodologias recorre para responsabilizar e envolver o aluno na gestão das suas próprias aprendizagens?
5. Sente necessidade de as complementar com atividades centradas no tutor?
6. No modelo de aprendizagem adotado pelo NR, qual é o papel das novas tecnologias da informação e da comunicação?
7. Pode descrever os métodos de trabalho colaborativo entre docentes, praticados no NR?
8. Como descreveria a reflexão sobre as práticas pedagógicas feita no NR?

9. Pode abordar a forma como preparam a implementação do mapa de áreas [na EPE] / plano individual de trabalho [na Iniciação] / roteiro de estudo [na Autonomia]?
10. Das seguintes funções, quais consideraria que são desempenhadas pelos docentes que participam no NR? (por todos ou apenas por parte dos docentes)
  - i. Desenvolver uma visão de conjunto do projeto educativo
  - ii. Contribuir para o diálogo colaborativo e construtivo
  - iii. Dinamizar iniciativas para melhorar a qualidade das atividades educativas
  - iv. Incentivar e/ou promover atividades que visem a melhoria do processo educativo
  - v. Promover formação contínua centrada nos problemas identificados pela comunidade educativa
  - vi. Dinamizar a comunidade educativa
  - vii. Participar na avaliação dos docentes
  - viii. Participar no desenvolvimento do projeto educativo
  - ix. Desenvolver uma visão de pormenor do projeto educativo
11. Que tarefas pedagógicas, relevantes para a preparação do ensino centrado no aluno, considera serem concretizadas em trabalho colaborativo?
12. Pode descrever o processo de concretização do projeto de escola que estava idealizado? (na fase anterior ao início das atividades letivas do NR, antes do ano letivo 2018/2019)?
13. Sabe se algum dos docentes do NR tem formação específica em supervisão pedagógica?
14. Considera que, no NR, se realiza supervisão pedagógica?
15. Se sim, como a caracterizaria?
16. Pretende acrescentar algum aspeto que considere relevante?

#### **Conclusão da entrevista**

- reiterar a privacidade e o anonimato;
- agradecer a disponibilidade e reiterar o papel determinante desta colaboração para o estudo em curso;
- recordar que o conteúdo da entrevista será transcrito e esta devolvida para confirmação da sua fidelidade.

## **ANEXO II**

### **Guião de entrevista – Pais e encarregados de educação**

## **Anexo II**

### **Guião de entrevista – Pais e encarregados de educação**

#### **Apresentação da entrevista**

- apresentar os objetivos da entrevista (recolher dados que permitam estudar o NR e elaborar a dissertação para obtenção do grau de mestre);
- garantir o direito à privacidade, ao anonimato e à confidencialidade;
- informar da possibilidade de desistência em qualquer momento;
- referir que, na maioria das perguntas, não há respostas certas ou erradas, porque se pede apenas uma análise ou opinião;
- pedir autorização para a gravação da entrevista;
- referir que, após a entrevista, a mesma será transcrita e devolvida para confirmação da fidelidade do seu conteúdo;
- referir as normas éticas inerentes à presente entrevista, bem como à investigação em curso, nomeadamente o rigor científico a aplicar no processo de análise dos dados recolhidos e o respeito integral pela dignidade de cada um dos entrevistados e participantes.

#### **Questões**

1. Qual é a sua idade, em anos?
2. Tem quantos filhos?
3. Os seus filhos têm que idade, em anos?
4. No NR, tem-se preferido o nome de tutor, em vez de professor. Conhece os motivos que levaram a esta opção? Se sim, pode indicá-los?
5. Consegue apresentar-me alguns exemplos de atividades centradas no aluno que sejam implementadas?
6. No NR, qual é o papel das novas tecnologias da informação e da comunicação, nomeadamente telemóveis, computadores, internet, entre outros?
7. Considera que as metodologias de aprendizagem adotadas apresentam, para os objetivos do NR, um contributo positivo ou negativo? Porquê?

8. Qual é a sua opinião sobre a relevância do cumprimento das orientações curriculares para as aprendizagens desenvolvidas pelo seu/sua filho/a?
9. Pode explicar no que consiste um roteiro de estudo?
10. Sabe como é construído o roteiro de estudo do seu filho?
11. Pode falar um pouco daquilo que acha mais interessante no Novas Rotas?
12. Há algum aspeto negativo que considere ser significativo?
13. O que motivou a inscrição do/s seu/s filho/s no Novas Rotas?
14. Considera que essa expectativa tem sido cumprida? Porquê?
15. Pretende acrescentar algum aspeto que considere relevante?

### **Conclusão da entrevista**

- reiterar a privacidade e o anonimato;
- agradecer a disponibilidade e reiterar o papel determinante desta colaboração para o estudo em curso;
- recordar que o conteúdo da entrevista será transcrito e esta devolvida para confirmação da sua fidelidade.

**ANEXO III**  
**Guião de entrevista – Alunos**

## Anexo III

### Guião de entrevista – Alunos

#### **Apresentação da entrevista**

- apresentar os objetivos da entrevista (estudar o Novas Rotas para conhecer melhor como se constroem as suas atividades e promoção das aprendizagens);
- garantir o direito à privacidade, ao anonimato e à confidencialidade;
- informar da possibilidade de desistência da entrevista em qualquer momento;
- dizer que na maioria das perguntas não há respostas certas ou erradas, porque se pede uma opinião;
- pedir autorização para a gravação da entrevista;
- referir que, após a entrevista, a mesma será transcrita e devolvida para confirmação da fidelidade do seu conteúdo;
- referir as normas éticas inerentes à presente entrevista, bem como à investigação em curso, nomeadamente o rigor científico a aplicar no processo de análise dos dados recolhidos e o respeito integral pela dignidade de cada um dos entrevistados e participantes.

#### **Questões**

1. Qual é a tua idade, em anos?
2. Nas atividades que realizas nas aulas, quem achas que participa ou trabalha mais?
3. Consegues dar-me exemplos de atividades em que tu ou os teus colegas tenham o papel mais ativo?
4. Achas que também realizas atividades centradas no professor ou no tutor?
5. Se sim, achas que estas são, para as tuas aprendizagens, positivas ou negativas? Porquê?
6. Nas tuas aulas, costumavas usar o computador, o telemóvel, a *Internet* e outras tecnologias para realizar atividades?
7. Se sim, para que é que os utilizas?
8. Achas que aprendes mais sozinho ou com os teus colegas, trabalhando em equipa? Porquê?

9. Gostas mais de aprender sozinho, a trabalhar com os teus colegas, ou com a ajuda do tutor? Porquê?
10. O que achas do Conselho de Cooperação Educativa?
11. Tu achas que ajudas a escolher e a construir algumas das atividades que realizas? Se sim, de que forma?
12. Sabes o que é um roteiro de estudo? Podes explicar o que é?
13. Quem faz o teu roteiro de estudo?
14. Podes falar um pouco daquilo que gostas mais e menos no Novas Rotas?
15. Queres dizer mais alguma coisa que aches importante?

### **Conclusão da entrevista**

- reiterar a privacidade e o anonimato;
- agradecer a disponibilidade e reiterar o papel determinante desta colaboração para o estudo em curso;
- recordar que o conteúdo da entrevista será transcrito e esta devolvida para confirmação da sua fidelidade.