

Desafios da inovação curricular: Perspetivas de professores veteranos

RESUMO

O acentuado envelhecimento docente em Portugal tem sido reconhecido como um dos obstáculos à mudança do paradigma educacional com que muitos sistemas educativos europeus estão comprometidos. As crescentes diferenças geracionais entre professores e alunos, as constantes pressões para a utilização educativa das tecnologias e a intensificação do trabalho docente têm contribuído para algum sentimento de ineficácia do trabalho curricular e um certo desencanto profissional em muitos professores. Neste contexto, o projeto REKINDLE+50 trabalhou com professores veteranos procurando potenciar a relação entre a sua agência curricular e as práticas de ensino pelo recurso a tecnologias digitais, com vista à promoção de um (re)encantamento profissional através da inovação curricular. Este texto analisa perspetivas de professores veteranos sobre os desafios da inovação curricular pelo uso de tecnologias, incluindo práticas, riscos percebidos, obstáculos e estratégias de superação que identificam na sua agência perante a inovação curricular. Assumindo uma metodologia qualitativa de cariz interpretativo, foi realizada uma análise de conteúdo aos murais em *padlet* e às reflexões individuais de 36 professores que participaram num curso de formação, organizado no âmbito do projeto, bem como às transcrições de três grupos de discussão focalizada. Desta análise constatou-se que a agência curricular de professores veteranos é potenciada por práticas de inovação pelas tecnologias, sobretudo quando percebem a sustentabilidade dessas práticas e os efeitos das mesmas numa participação mais ativa dos alunos nas atividades de ensino e na melhoria das suas aprendizagens.

Palavras-chave: Professores veteranos; Inovação curricular; Autonomia e flexibilidade curricular; Utilização de tecnologias digitais

Ana Cristina Torresⁱ
CIIE-FPCEUP,
Universidade do Porto,
Portugal

Ana Mourazⁱⁱ
Universidade Aberta;
CIIE-FPCEUP,
Universidade do Porto,
Portugal

Angélica Monteiroⁱⁱⁱ
CIIE-FPCEUP,
Universidade do Porto,
Portugal

1. INTRODUÇÃO

Os contextos socioeducativos contemporâneos estão marcados pela incerteza, diversidade e complexidade, que resultam, em grande parte, da dimensão globalizada das nossas vidas. Num mundo marcado pela rapidez da evolução dos saberes e dos artefactos da ciência e da tecnologia, a mudança e a inovação tornam-se uma espécie de status quo em detrimento da estabilidade outrora

plasmada nos *curricula* e na educação. De acordo com Jarvis (2007), isso deve-se a três ordens de fenómenos. Primeiro, a expansão da dominância de sistemas económicos de cariz capitalista e respetivas repercussões nos sistemas sociais. Segundo, a incorporação da tecnologia em todas as dimensões da vida, mormente as tecnologias de informação e comunicação e os transportes, que comprimiram o espaço e o tempo no “aqui e agora”. Por fim, a progressiva perda de terreno político e de poder decisório dos Estados, individualmente, a favor de estruturas internacionais mais abrangentes, como é o caso da União Europeia, da ONU/UNESCO, da OCDE e até do FMI.

As transformações que decorrem da influência destes fatores refletem-se de um modo particular nos países ocidentais, incluindo os seus sistemas e políticas educativas. Ao mesmo tempo, em cada país, mais concretamente ao nível das políticas nacionais, operam forças frequentemente opostas e tensionais entre a convergência para políticas e tendências globalizadas e a diferenciação nas suas tradições, valores e outras especificidades. Embora grande parte dos sistemas educativos europeus esteja comprometido com reformas curriculares que reflitam uma mudança de paradigma educacional (Priestley et al., 2021), as políticas curriculares não fogem às tensões decorrentes dos conflitos entre discursos de mudança e de inovação e discursos sobre a preservação da identidade nacional e dos valores (Pacheco & Vieira, 2006).

O conjunto de tensões e mudanças que referimos contribuiu para ampliar o leque de expectativas em relação aos sistemas educativos e o volume de exigências às escolas e seus professores, que se veem agora compelidos a assumir um tipo de intervenção bem diferente do que vinham protagonizando até há pouco (Morgado & Ferreira, 2006). Para além da vertente científica, exige-se que o professor explore as dimensões relacionais e afetivas do próprio ato educativo, essenciais para garantir flexibilidade mental e equilíbrio emocional, o que só é possível se ele conseguir “reinventar” as suas práticas e transformar a sala de aula num espaço de aprendizagem comum, dinâmico e inclusivo.

Ora, tais exigências são particularmente desafiantes quando colocadas perante um corpo docente particularmente envelhecido, como é o caso português (OECD, 2019a, 2019b). Muitos destes professores, identificados como “professores veteranos” por acumularem uma trajetória profissional alargada (Carrillo & Flores, 2018), são acossados por alguma fadiga resultante da mudança e insegurança no seu conhecimento, decorrentes das várias transformações culturais e políticas que se foram processando ao longo das suas carreiras (Orlando, 2014). Com efeito, veem o seu património de saberes e experiências em sala de aula desafiados para constantes mudanças, cuja sustentação teórica nem sempre lhes é devidamente explicada ou colide com as suas próprias experiências de aprendentes na escolarização e na formação.

É nesse âmbito que a formação contínua pode fazer a diferença, sobretudo se permitir “compaginar pensamento e ação, reformular e atualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho” (Morgado, 2007, p. 48). Tratando-se de um processo que ocorre ao longo da carreira docente, a formação contínua tem sido reconhecida como nuclear no domínio do desenvolvimento profissional para a inovação das práticas curriculares. Assim se

compreende a pertinência da formação que foi desenvolvida no âmbito do projeto REKINDLE+50 e que serviu de base a este artigo, sobretudo por se tratar de um dispositivo de desenvolvimento profissional para professores veteranos em termos de inovação das práticas curriculares (Monteiro, Dotta & Mouraz, 2021).

Neste contexto, este artigo analisa perspetivas de professores veteranos que participaram neste projeto com a finalidade de responder aos desafios da inovação curricular através da utilização das tecnologias, incluindo práticas, riscos percebidos, obstáculos e estratégias de superação que identificam na sua agência perante a inovação curricular. Com esta análise, pretende-se apontar pistas e recomendações para o desenvolvimento de discursos, políticas e programas de formação contínua para a inovação curricular através das tecnologias, mais sustentados nas necessidades e perfis específicos de professores veteranos e, por conseguinte, com mais hipóteses de serem bem-sucedidos nas mudanças que procuram efetivar.

Para o enquadramento desta análise, começa-se por clarificar a que nos referimos quando falamos em inovação curricular, qual o seu contributo para o que designamos por *currículo de nova geração* e como é que os professores veteranos lidam com os desafios que se lhes colocam em termos educativos e formativos, aspetos a que nos referimos no segmento de análise seguinte.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Partindo do conceito de inovação curricular e da sua relação com o que designamos por *currículo de nova geração*, o enquadramento teórico inclui uma perspetiva histórica da inovação no desenvolvimento curricular, os perfis de professores veteranos em Portugal, bem como os desafios que se lhes colocam.

2.1. INOVAÇÃO CURRICULAR E CURRÍCULO DE NOVA GERAÇÃO: QUE RELAÇÃO?

Em educação, a palavra “inovação” é frequentemente utilizada para identificar mudanças de índole pedagógica, cujo principal objetivo é a melhoria da qualidade educativa. Todavia, Pascual (2019) alerta para o facto de “o caminho desde a inovação desejada à inovação possível constituir um percurso longo e descontínuo”, ao longo do qual “uma ideia inicial deve ser adaptada às necessidades, resistências e interesses de uma heterogeneidade de atores que veem nela uma ação disruptiva das práticas atuais” (p. 10). Em nosso entender, uma disrupção construtiva que visa a mudança e melhoria dessas práticas.

Na opinião de Pacheco (2019), inovação é “uma palavra mágica, como se fosse a solução contemporânea para melhoria da sociedade na sua dimensão mais competitiva, incluindo a escola e os resultados dos alunos”. Daí considerar que o lado positivo da inovação, ou se quisermos a sua magia, “está, precisamente, na sua direção para o futuro e no modo como apresenta o que é novo e diferente” (p. 7), como são os casos das tecnologias e dos meios de produção de conhecimento, embora a apresentação de um conceito, de uma

teoria ou de novos dados sobre o conhecimento possa ser também inovadora.

Em termos curriculares, a inovação configura-se “a partir de experiências que podem ser pontuais, momentâneas, contextuais, relativas, de dimensões variáveis, cujo movimento é construído pelos seus protagonistas” (Morgado & Campani, 2018, p. 7). Só que, para se processar, de facto, uma inovação curricular, é necessário trabalhar com um “currículo que reconheça as diferenças” e que estimule “o desenvolvimento de posturas investigativas e o fortalecimento dos saberes, mediante a participação ativa dos estudantes”, viabilizando, assim, “a construção de [um] conhecimento contextualizado e com utilidade” (p. 7). Trata-se assim de dar corpo, por um lado, às tendências curriculares europeias que têm vindo a dar maior importância ao papel dos estudantes, dos professores e dos líderes intermédios das escolas, postulando um maior equilíbrio de poder e uma maior coerência entre as dimensões nano, micro, meso e macro da decisão curricular (Priestley et al., 2021). Trata-se, por outro lado de reconhecer os esforços locais dos professores e das escolas em encetar atividades disruptivas que visam a melhoria educativa (European Commission, 2018) e, ao mesmo tempo reconfiguram o campo curricular. Dito de outro modo, o conceito de inovação curricular que aqui se desenha e serve de suporte a este texto é um fenómeno multinível, porquanto se operacionaliza e pode apreciar em diferentes ângulos do desenvolvimento curricular e tem efeitos nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens dos estudantes. Além disso, o conceito de inovação curricular envolve uma mudança concetual sobre o que é o currículo e quem são os seus agentes, que, mesmo começando numa prática localizada que se revelou eficaz, é depois percebida e refletida nos coletivos onde fez sentido, de forma a tornar-se uma sua política.

É nesse sentido que falamos em *currículo de nova geração*¹, para identificarmos um currículo diferente do que tem vigorado em vários sistemas de ensino, isto é, um currículo que se estrutura em torno de competências e faz dos conteúdos os meios propícios para o seu desenvolvimento, deixando de ser, como refere Jacobs (2014), um campo produtor de novos saberes para inscrever em velhos campos de estudo. Um currículo que, como sugere Figueiredo (2017), veicule a formação de “cidadãos autónomos, afirmativos, inovadores e solidários” (p. 329), capazes de lidarem com a incerteza que perpassa os tempos atuais, de decidirem em situações mais complexas, de trabalharem em grupo e de assumirem, individual e coletivamente, os seus destinos. No fundo, um conjunto de competências, que referimos no segmento de análise seguinte, e que também Figueiredo (2017, p. 327) considera essenciais para a realização pessoal, a cidadania ativa, a coesão social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento.

No entanto, os desafios que acabámos de referir, aos quais só será possível responder de forma cabal através de um *currículo de nova geração*, só serão exequíveis se os professores eliminarem certas rotinas e inovarem as suas práticas curriculares, criando condições para o desenvolvimento coletivo de um pensamento crítico, para a melhoria das competências cognitivas e tecnológicas dos estudantes, o aprofundamento de competências linguísticas, bem como o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam trabalhar em equipa e contribuir para um futuro mais aprazível para todos. Como temos vindo a afirmar (Freires et al., 2019), os professores assumem,

1. Falamos aqui de *currículo de nova geração* para substituir a designação de *currículo cosmopolita* que temos utilizado em várias ocasiões, inspirados pela expressão *competências de nova geração*, da autoria de Figueiredo (2017), quando procede à identificação das competências que os jovens que concluem a escolaridade obrigatória devem possuir, quando se preparam para continuar os estudos ou para procurar emprego.

nesse empreendimento, uma função primordial “no inevitável (e desejável) processo de instauração da mudança na cultura educativa”. Por isso, (re)pensar as práticas e os processos de ensino-aprendizagem são tarefas que só fazem sentido se discutidas com “os profissionais que estão na linha de frente das escolas”, isto é, os professores (p. 765). O estudo da Comissão Europeia (European Commission, 2018), anteriormente referido, recomenda ainda que esta mudança no modo como se olha para a inovação seja transversalmente integrado nas prioridades dos sistemas educativos e das políticas das escolas.

2.2. AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR E A PRESSÃO PARA A INOVAÇÃO CURRICULAR

O currículo é, frequentemente, reconhecido como o primeiro instrumento político e social para a mudança educativa, encarada como motor de mudança social, económica e cultural. Historicamente, os *currícula* escolares têm convergido na sua natureza de transmissores de saberes, valores e atitudes ou comportamentos esperados numa determinada sociedade. Ao mesmo tempo, o currículo é o veículo de continuidade do passado, repositório de saberes e valores a serem transmitidos às gerações seguintes, mas também um esteio de utopias e configuração do futuro. É nessa dupla função de ligação ao passado e de construção do futuro que o currículo tem sido uma importante arena de debate para diferentes grupos sociais, culturais e políticos (McCulloch, 2015, p. 48).

A título de exemplo, refere-se o debate sobre a organização do currículo segundo competências utilizáveis versus metas mensuráveis, de teor fortemente disciplinar, que tem marcado as disputas das orientações políticas em Portugal desde o início do século XXI. No primeiro caso, inclui-se a reforma curricular liderada pelos XIII e XIV governos constitucionais (1995-2002), de inspiração socialista, que introduziu a ideia do currículo orientado por competências, numa tentativa de conferir coerência e relevância ao percurso dos estudantes (Abrantes et al., 2001). Todavia, esta reforma demorou muito tempo a ganhar espaço e a ser incluída nas práticas dos professores, existindo, inclusive, alguns casos em que não foi completamente entendida nem posta em prática (Roldão, 2004). Aliás, nas legislaturas seguintes, de inspiração mais liberal, a lógica das competências foi quase renegada, sendo parcialmente substituída pela ideia de metas de aprendizagem mensuráveis, que cada disciplina escolar deveria providenciar. Foi preciso esperar por novo governo de inspiração socialista, agora respaldado por diretivas claras da União Europeia e da OCDE, para que as competências nortegassem de novo as orientações curriculares portuguesas, designadamente num perfil de aluno à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017), perfil esse que atualmente constitui o referencial de base de todo o desenvolvimento curricular.

Tal abordagem resultou, em parte, da publicação de referenciais internacionais, como o das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida por parte da União Europeia (2006), ou da antevisão das competências a serem promovidas na educação para o futuro dos indivíduos e das sociedades por parte da OCDE (OECD, 2018). No primeiro caso, avançam-se como competências essenciais: (1) a comunicação na língua materna; (2) a comunicação em línguas estrangeiras; (3) a competência matemática e competências

básicas em ciências e tecnologia; (4) a competência digital; (5) o aprender a aprender; (6) as competências sociais e cívicas; (7) o espírito de iniciativa e espírito empresarial; e (8) a sensibilidade e expressão culturais. No segundo caso, prevê-se que o futuro exija dos indivíduos conhecimentos (disciplinares, interdisciplinares, epistémicos e processuais), capacidades (cognitivas, meta-cognitivas, sociais, emocionais, físicas e práticas) e atitudes e valores (pessoais, locais, sociais e globais), para criarem novos saberes, assumirem responsabilidades e reconciliarem tensões e dilemas num mundo em mudança.

Assumindo explicitamente as propostas da OCDE como referentes, o perfil dos alunos portugueses à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017) propõe o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores em dez áreas de competências, nomeadamente: linguagens e textos; informação e a comunicação; raciocínio e a resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; e consciência e domínio do corpo.

Nos planos de estudo tradicionalmente liberais, académicos e competitivos, o currículo sempre foi sinónimo de elevador social e de critério de exclusão de todos aqueles que demoravam mais tempo a aprender. Com o crescente reconhecimento da associação entre exclusão social e exclusão escolar (Canário, 1999), desde os finais do século XX, a retórica discursiva dos países ocidentais tem vindo a salientar a importância da educação no acesso à cidadania plena e à extensão qualificada da base social que sustenta as democracias. Sem uma educação geral de qualidade, o poder de decisão dos cidadãos é menor e corre mais riscos de ser manipulado. É esta preocupação de generalização do acesso e do sucesso à/na educação que justifica a colocação do aluno no centro do currículo. Duas consequências advêm daí para o trabalho curricular. A primeira diz respeito à generalizada preocupação na identificação dos fatores que concorrem para o abandono escolar e implementação de medidas de combate ao fenómeno, presentes um pouco por toda a Europa (Van Praag et al., 2018). A segunda, igualmente presente em muitas diretivas de organismos internacionais, como a OCDE ou o Conselho Europeu, constitui o crescente enfoque na voz dos alunos em prol de uma maior participação democrática. Trazer para o currículo a *educação para a cidadania* através de ideais e comportamentos nas instituições que estimulem os indivíduos para a participação democrática, em vez de os saturar de conhecimentos sujeitos a exame, é um imperativo educacional (McCulloch, 2015). Em consequência, os estudos sociais, políticos e cívicos ganham mais espaço e o trabalho de projeto, bem como a ideia de um currículo integrado, desafiam as até aqui intransponíveis fronteiras disciplinares.

Foi para articular a herança da estrutura curricular disciplinar com novas visões do conhecimento que, em antigas legislaturas, se geraram orientações curriculares que previam o transpor de fronteiras disciplinares, como as que levaram à formação, por exemplo, de orientações curriculares articuladas de algumas disciplinas, ou as que permitiram tempos no horário dos alunos para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e de contextualização do conhecimento. Outros desafios se agigantam carregados pela disponibilidade

de informação que a Internet permite e que questiona a noção do conhecimento que vale a pena ensinar na escola (Young, 2011). Igualmente, a pressão que as questões de sustentabilidade do modelo de desenvolvimento têm trazido para as agendas políticas e para a consciência coletiva reiteram a ideia de que a escola e o currículo não podem alhear-se dos objetivos do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2017). Atualmente, a aposta reside numa efetiva política da autonomia e flexibilidade curricular que dota as escolas de instrumentos legais (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018) para exercerem a sua ação educativa com uma melhor contextualização, articulação e flexibilização do currículo, elementos de desenvolvimento que Morgado e Silva (2019) identificam como pilares de uma verdadeira inovação curricular e consequente mudança educativa. Baseando-se na experiência dos projetos-piloto de inovação pedagógica (PIIP) da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho (2019), que consolidou “o reconhecimento da capacidade das escolas na implementação de soluções inovadoras que permitem a eliminação do abandono e do insucesso escolar” (para. 3), essa política abriu espaço para que as escolas gerissem, pelo menos, 25% das matrizes-curriculares base, definindo as condições de implementação desse formato de inovação curricular na Portaria nº 181/2019, de 11 de junho (2019). Centrando-se, essencialmente, nos contornos institucionais da implementação da inovação curricular, a portaria sugere que

opções curriculares e outras medidas, de natureza pedagógica, didática e organizacional, a adotar pela escola, devem, entre outros domínios, incidir em: a) Gestão curricular contextualizada; b) Articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares; c) Metodologias integradoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação; d) Dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente; e) Cooperação de pais ou encarregados de educação e de outros parceiros da comunidade. (nº 2, Artigo 5º Conceção de planos de inovação)

Em suma, um *currículo de nova geração* será um currículo inovador, contextualizado, articulado e flexível, um lugar da autonomia das escolas, promotor da cidadania, do desenvolvimento e da autonomia dos estudantes. É essa a missão que compete agora às escolas e aos professores. Todavia, a maioria dos professores que agora estão nas escolas são professores veteranos, formados num tempo em que as lógicas curriculares se organizavam de forma disciplinar, numa perspetiva elitista.

2.3. PROFESSORES VETERANOS EM PORTUGAL: PERFIS E DESAFIOS

Ao iniciar a análise dos perfis dos professores veteranos, bem como dos desafios que se lhe colocam, em Portugal, importa clarificar a que nos referimos quando falamos em professor veterano. Ainda que se reconheça que estamos em presença de um conceito polissémico, a maior parte das referências aos professores veteranos reconhece que são profissionais que exercem profissionalmente as suas funções há pelo menos vinte anos (Carrillo & Flores,

2018; Orlando, 2014). Saliente-se, desde logo, que a existência de professores experientes é estratégica para as escolas e permite dar uma resposta cabal aos desafios com que se confronta hoje a educação, nomeadamente a produção de *curricula de nova geração*.

Por isso, quando se pede à escola e, sobretudo, aos professores, que contextualizem o currículo, que o flexibilizem, que articulem os saberes que ele preconiza, que o organizem transdisciplinarmente, que mudem as suas práticas pedagógicas, em suma, que inovem para aumentar a probabilidade de assegurarem o acesso e o sucesso de todos na escolarização de 12 anos, percebem-se os elevados desafios à sua profissionalidade que tais esforços de inovação implicam:

1. O desafio de pensarem o desenvolvimento de competências para a cidadania e participação, quando durante anos aprenderam e se desenvolveram numa lógica baseada na aquisição de saberes mensuráveis.
2. O desafio de reconhecerem o primado do aluno que aprende como o princípio pedagógico que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, em detrimento dos saberes aprendidos que tão valorizados foram no seio da sua especialização disciplinar.
3. O desafio de serem agentes da mudança curricular (Priestley et al., 2014), em prol da flexibilidade e da contextualização, em vez de tomarem o currículo como um instrumento fechado de transmissão de conteúdos estáticos.
4. O desafio de aprofundarem o trabalho colaborativo para operacionalizar as finalidades e os princípios da educação para a cidadania, com a flexibilidade e a autonomia anteriormente enunciadas (Mouraz & Cosme, 2021).
5. O desafio de integrarem as tecnologias digitais nos modos de acesso à informação e de produção dos seus conhecimentos, fazendo-o também na sala de aula, tanto como oportunidade de aprendizagem, como de exemplo adequado de uso da informação disponível na Internet.

A estes desafios acrescem, de uma forma que se vem tornando avassaladora, os efeitos sociais do envelhecimento da classe docente (OECD, 2019a, 2019b), nomeadamente em virtude do *gap* geracional entre professores e alunos e do *gap* entre o trabalho curricular e as necessidades sociais a que a escola se vê hoje compelida a responder. São desafios que exigem dos professores mudanças profundas, que Orlando (2014) apontou como sendo mudanças em (i) conhecimentos, incluindo das tecnologias como recurso de aprendizagem, (ii) processos de organização da aprendizagem; (iii) estratégias de ensino, conteúdos curriculares, organização da sala de aula e, por fim, (iv) abordagem de base ao ensino, o que implica uma visão renovada do processo de aprendizagem.

De facto, se a formação contínua de professores tem servido para colmatar as necessidades que se vão fazendo sentir, ao nível das reformas curriculares implementadas e das mudanças que se exigem aos professores, ao nível da digitalização da educação continua a prevalecer a sensação de que a escola e o modo como aí se trabalha não tem acompanhado, de forma eficaz, as necessidades geracionais dos novos públicos que a escola serve. Por isso, o desafio é agora o de substituir a ideia de reforma, centralmente decidida, pelo

esforço de leitura do contexto, de que cada professor deve ser capaz, e consequente desenho de práticas curriculares e pedagógicas consentâneas com o perfil desejado de cidadão que a escola ajuda a formar.

Retomemos o património que define o professor veterano. Trata-se de um património de saberes e práticas acumulados, sustentado em anos de experiência de sala de aula e de diversificadas reformas curriculares, mas também nas suas próprias experiências de aprendentes na escolarização e na formação, que é, num período avançado de consolidação da identidade profissional, desafiado à mudança. Assim definido, constata-se que ser veterano, no sentido de ser desafiado à mudança, representa uma redefinição na orientação profissional dos professores, porque lhes exige o exercício de um maior poder de agência nos contextos onde trabalha (Priestley et al., 2014).

O conceito de agência dos professores está diretamente associado à qualidade do compromisso destes profissionais com os seus contextos de ação (espácio-temporalmente enquadrados) e com a capacidade de agir de forma relevante nesses contextos. Três dimensões são decisivas na operacionalização deste conceito: *a dimensão projetiva*, *a dimensão relacional* e *a dimensão prática/avaliativa* (id.). A dimensão projetiva está presente nas crenças e expectativas dos professores, relativamente ao seu trabalho em prol de um *currículo de nova geração*. A dimensão relacional reside nas relações profissionais desenvolvidas pelos professores nos seus contextos de trabalho, capazes de potenciar a sua ação interventiva. Já a dimensão prática/avaliativa resulta do exercício das competências de reflexão e de criatividade, que irrompem como oportunidades de inovação e de mudança. Está presente ainda na identificação dos constrangimentos sociais e materiais que permitem ao agente agir nos contextos.

Tais dimensões foram relevantes para o desenho e implementação da intervenção levada a cabo no âmbito do projeto de que este texto emerge. São ainda relevantes para a operacionalização das categorias de análise que se intentam neste trabalho e se associam na generalidade aos domínios de inovação curricular identificados pelo Ministério da Educação.

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Para identificar aquilo que professores veteranos associam a práticas de inovação curricular, incluindo motivações, fatores impulsionadores, riscos, obstáculos e estratégias de superação destes últimos, recorreu-se a um vasto acervo de dados, recolhidos no âmbito do projeto REKINDLE+50. Importa referir que procurámos recolher dados de natureza qualitativa, uma vez que, além de permitirem conhecer e caracterizar as práticas curriculares dos professores veteranos, permitiam, também, compreender os significados e os sentidos que os professores lhes atribuem.

Além disso, a componente interventiva deste projeto incluiu duas oficinas de formação sobre aprendizagem com dispositivos móveis e cenários inovadores de aprendizagem, em 2019 (janeiro a julho), que decorreram em dois centros de formação: um no Norte e outro no Centro do país. As oficinas

de formação foram abertas à participação de quaisquer educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, sendo apenas exigido um único pré-requisito: terem mais de 50 anos de idade.

No âmbito das atividades das oficinas, professores participantes criaram e dinamizaram murais pessoais em *padlet* com a sua apresentação, expectativas de formação e desenvolvimento, produtos de tarefas desenvolvidas nas oficinas e atividades desenvolvidas para as suas próprias salas de aula. Adicionalmente, também produziram reflexões sobre o seu processo de desenvolvimento. Aproximadamente seis meses após o término das oficinas de formação (janeiro 2020), 16 destes professores participaram em três grupos de discussão focalizada, onde foram abordados (i) os efeitos percebidos da formação realizada, incluindo mudanças em conceções, práticas, medos e mitos relativos ao uso das TIC na sala de aula; (ii) a sustentabilidade das práticas pedagógicas iniciadas pela formação; e, por fim, (iii) as motivações e estratégias, pessoais, coletivas e institucionais, de reencantamento profissional e de resiliência.

Os resultados, que se analisam e discutem na secção seguinte, resultam de uma análise de conteúdo (Bardin, 2006) baseada no cruzamento dos murais pessoais em *padlet* e das reflexões individuais dos professores, bem como das transcrições dos grupos de discussão focalizada. É possível contrargumentar que tais dados não refletem necessariamente as práticas de inovação, mas apenas os discursos e as perceções dos professores. Retomamos por isso o conceito de inovação curricular que usámos como âncora deste texto e que assenta na mudança concetual sobre o que é o currículo e quem são os seus agentes. A identificação de motivações, fatores impulsionadores, riscos e obstáculos percebidos por professores na implementação de inovação curricular que emergiu dos seus discursos e seus sentidos próprios, bem como a identificação de episódios, vivências e aspetos que professores veteranos associam a inovação curricular, são cruciais para estudar o fenómeno, dado o carácter intencional dos mesmos que nos interessava explorar.

Finalmente, essas dimensões de análise foram ancoradas nas opções de inovação curricular, mas também foram associadas à natureza pedagógica, didática e organizacional que balizaram os planos de inovação das escolas pela Portaria nº 181/2019, de 11 de junho.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A apresentação dos resultados inicia-se por uma referência aos aspetos que os professores associaram a inovação curricular – quer nos seus escritos, quer nos grupos de discussão focalizada –, para se passar, em seguida, à descrição de episódios de práticas que os professores associam a inovação curricular. Termina-se com a apresentação de riscos percebidos e obstáculos identificados pelos professores, bem como de estratégias para a sua superação.

4.1. ASPETOS QUE PROFESSORES VETERANOS ASSOCIAM À INOVAÇÃO CURRICULAR

Relativamente aos aspetos que os professores veteranos associam à inovação curricular, a mudança, a novidade e o fazer diferente foram os aspetos mais referidos na maioria das considerações. Estas consubstanciaram-se, principalmente, em mudanças sociopolíticas, nos contextos escolares e nas salas de aula. Adicionalmente, referiram-se disposições e resistências à mudança bem como condições de sustentabilidade das mudanças.

Quanto a mudanças sociopolíticas, na sua relação com inovação curricular, os professores destacaram (16 referências, 22 professores) as mudanças na sociedade e, conseqüentemente, no sistema educativo e no mercado de trabalho, nos currículos dos ensinos básico e secundário e nos princípios orientadores da avaliação das aprendizagens (Decretos-Lei nº 54/2018, 2018; Decretos-Lei nº 55/2018, 2018), bem como nos programas e aprendizagens esperadas a nível disciplinar e no final da escolaridade obrigatória. De destacar a progressiva entrada destes professores nas linguagens do *currículo de nova geração*, relevando o desenvolvimento de competências além da incorporação de conteúdos substantivos, o que esteve patente, por exemplo, na afirmação de que

podemos criar condições para que os nossos alunos, de uma forma diferente e mais eficaz, consigam chegar àquelas aprendizagens essenciais que nós queremos e ainda criando outras competências. Quando nós começamos a perceber isso, então, tem sentido, se calhar, fazer as coisas de uma forma diferente e, para fazer diferente, tem sentido usar as ferramentas [digitais]. (A6)

Porém, a maioria das referências dos professores incidiu em mudanças relacionadas com os contextos escolares e com as práticas de sala de aula, para além de disposições e/ou resistências à mudança (38 referências, 18 professores).

Segundo Fullan (2007), os processos inovadores agregam a utilização de novos recursos ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças sobre ensinar e aprender. E, de facto, os professores inquiridos referiram mudanças nas estratégias e recursos utilizados, dos quais se destacam o recurso a metodologias inovadoras, a utilização de dispositivos móveis e de aplicações digitais, a criação de recursos digitais e o desenvolvimento de atividades integradas em projetos, tais como:

Criei um *Padlet*. (FGA4)

Penso que tenho (...) vindo a fazer com que os meus alunos se tornem mais ativos e centrais em todo o processo. (PB2)

O que eu fiz de diferente, que foi desenvolvido na formação (...), foi, talvez, a expressão dos alunos daquilo que podem fazer durante as aulas em ambientes ou práticas inovadoras. (FGA6)

Quanto às afirmações dos professores relativamente à mudança (24 referências, 15 professores), foram referidas mudanças consubstanciadas pela necessidade de inovar as práticas para não estagnar profissionalmente, como, por exemplo: “Eu ando mais animada, este ano, por fazer alguma coisa diferente” (FGA4).

Por outro lado, também foi visível uma certa dicotomia na disposição para a mudança, devido às tensões percebidas entre as exigências sociopolíticas de mudança e as condições contextuais das escolas – por exemplo, a valorização da avaliação sumativa –, que são percebidas como restrições ao exercício da autonomia do professor. A esse respeito, um dos formandos afirmou que os professores

estão também num limbo, em que não sabem muito bem se querem que eles trabalhem com flexibilidade e até onde é que vai a autonomia deles (...) O próprio professor, acho que ainda não assumiu bem que não sabe... muito bem, todos nós, professores, gostávamos de usar [tecnologias]. Mas ainda não percebemos o que é mais importante, se a preparação para a prova... ainda estamos a mudar (FGA2).

Tais tensões corroboram a ideia de Priestley et al. (2014, p. 188) de que a agência dos professores para a inovação curricular não pode ser vista como uma capacidade intrínseca do professor, mas sim como algo que é alcançado através da interação com condições contextuais específicas, especialmente nas dimensões projetiva (expectativas) e relacional dessas condições. Aliás, muitas destas condições são as que promovem resistências individuais e coletivas à mudança, que os professores identificaram na sua associação à inovação curricular referindo, por exemplo:

Quem não quer mudar, não é só em relação às TIC, é com tudo o que implica mudar uma aula. (FGA2)

As pessoas demoraram anos a entrar no “Inovar”. As pessoas precisam de tempo para assimilar as coisas. Algumas precisam mais do que outras, uns são mais recetivos e outros mais “anti”. (FGA3)

Há o medo da mudança, e parece muitas vezes acomodação. (FGA10)

Assumindo, como apontam Oliveira e Courela (2013), que a inovação só ocorre se o professor “acreditar nos benefícios de uma dada inovação e o seu investimento se mantiver ao longo de um período de tempo que permita alcançar resultados” (p. 107), acreditamos que a mudança no sentido da inovação curricular só é efetiva se os professores reconhecerem a sua sustentabilidade na mudança das suas práticas. Esse reconhecimento transpareceu nas afirmações dos professores quando estes referiram que, por um lado, a sustentabilidade das mudanças nas práticas é maior quando constroem conhecimento pedagógico relevante através da formação e, por outro, quando reconhecem os efeitos da mudança das práticas nas aprendizagens dos seus alunos.

No que diz respeito aos aspetos da sustentabilidade das mudanças (7

referências, 4 professores), foram referidos, como consequência da formação contínua, o aumento de conhecimentos sobre a diversidade de aplicações e de materiais didáticos inovadores, o esclarecimento de conceitos, a colocação de desafios, a mudança de postura como professor, a abertura de perspetivas, mas, sobretudo, as experiências “com efeitos significativos na aprendizagem dos alunos” (PB1). Nestes efeitos, destacam-se os efeitos motivacionais, ilustrados, por exemplo, na seguinte afirmação:

Tem aspetos muito positivos, e se me perguntar se me sinto motivado, eu acho que os alunos se sentem mais motivados do que eu através desta ferramenta. Eu consigo motivá-los pondo-os a usá-la. (FGA9)

Mas destacam-se também efeitos ao nível do desenvolvimento de outras competências, como a autonomia, a pesquisa e a comunicação, patentes, por exemplo, na afirmação de que “eu tenho que pensar naquilo que os meus alunos precisam para melhorar as aprendizagens, para que se motivem também na sala de aula, para que sejam mais autónomos, porque isso melhora o aprendizado” (FGA6).

4.2. PRÁTICAS DE INOVAÇÃO CURRICULAR POR PROFESSORES VETERANOS

Tendo por base de análise as opções curriculares, pedagógicas e organizacionais de inovação sugeridas pela Portaria nº 181/2019, de 11 de junho 2019, os produtos e as afirmações de vários professores que participaram na formação evidenciaram a existência de práticas de “gestão curricular contextualizada” relativamente consolidadas (32 referências, 28 professores).

Os professores relataram várias situações onde era evidente a presença de elementos dinamizadores de aprendizagens que partiam de contextos e/ou situações próximas das realidades dos alunos. Por exemplo, a utilização de aplicações de *digital storytelling* por uma professora de Geografia, para que os seus alunos pudessem “sentir de que forma é que eles vivenciam uma cidade onde vivem, de que forma é que eles identificam os problemas de uma forma crítica, construtiva, apontando soluções” (FGA1). Ou uma professora de Inglês que desafiou “um grupo de alunos a elaborar um vídeo com pessoas da sua família” (PB6). Ainda que tenha enfrentado alguns problemas técnicos, não deixou de exibir, no final da aula, o vídeo realizado pelos alunos e de valorizar o seu trabalho.

Por outro lado, notou-se que a contextualização curricular nas práticas de alguns destes professores se realizava com o intuito de incentivar os alunos a assumirem um papel mais ativo na sua própria aprendizagem, numa aproximação a um dos aspetos mais importantes, sugeridos por Morgado e Campani (2018), que deve estar presente na inovação curricular: a participação ativa dos estudantes. Tratava-se, por exemplo, de incentivar os alunos a fazerem pesquisas de forma autónoma com o telemóvel na sala de aula, de provocarem discussões em grupo em atividades de gamificação, de organizarem trabalhos de grupo com tarefas bem atribuídas em atividades de *digital storytelling*.

Um outro aspeto que se evidenciou nos relatos destes professores sobre as suas práticas foi a implementação de “metodologias integradoras no planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação” (17 referências, 14 professores). Embora esta integração não esteja tão consolidada nas práticas como, por exemplo, a contextualização curricular, os relatos dos professores evidenciaram a crescente integração da avaliação nas metodologias de ensino-aprendizagem, nomeadamente pela progressiva inclusão de atividades de auto e heteroavaliação na planificação e implementação dos processos de ensino-aprendizagem. No que concerne à utilização das TIC para conseguir essa integração, ela tem sido privilegiada pela utilização de técnicas de gamificação, com aplicações de questionamento *online*, como, por exemplo, com *Kahoot*, *Socrative*, *Mentimeter* ou *GForms*. Estes professores referiram também atividades em que promovem uma progressiva autoavaliação e uma avaliação por pares, de forma intencional e estruturada, de produções em áudio (por ex., oralidade em língua estrangeira) e vídeo (por ex., vídeos de *digital storytelling* como produtos de pesquisa), partilhados em aula ou no *padlet*.

De forma menos frequente e menos evidente, alguns professores referiram práticas de “articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares” (7 referências, 7 professores), designadamente através de atividades nas quais o *digital storytelling*, a produção de vídeos ou a produção de jogos envolviam conteúdos de duas ou mais disciplinas. Destacou-se a implementação destas atividades em contexto de domínios de autonomia curricular (DAC) e em projetos no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento onde foram atribuídas horas semanais a professores para a organização de trabalho colaborativo interdisciplinar.

No que concerne a “dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente” (10 referências, 8 professores), os poucos relatos que surgiram relacionavam-se com recursos inovadores, produzidos por alguns dos professores participantes, que depois eram partilhados com colegas do seu grupo disciplinar, o que indicia dinâmicas mais de partilha do que de cooperação. De facto, o desafio de aprofundamento do trabalho colaborativo na operacionalização dos princípios da implementação curricular com autonomia e flexibilidade (Mouraz & Cosme, 2021) ainda se evidencia, designadamente, nos próprios entendimentos da natureza e operacionalização de um efetivo trabalho colaborativo. Não obstante, uma professora destacou a sua experiência positiva em aulas coadjuvadas com uma colega de um grupo disciplinar diferente. Outro professor descreveu um projeto no qual professores de diferentes áreas disciplinares trabalhavam em atividades colaborativas interdisciplinares, mas suportados por um técnico que tinha sido contratado para o projeto para os ajudar a desenvolver recursos educativos passíveis de irem ao encontro dos objetivos do projeto.

Por fim, retomando a portaria que serviu de referência a esta análise, não foram identificadas, nos relatos e discursos dos professores, quaisquer práticas que envolvessem “cooperação de pais ou encarregados de educação e de outros parceiros da comunidade”.

4.3. RISCOS, OBSTÁCULOS E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO

Foram analisados nos produtos e nos discursos dos professores os obstáculos, os riscos percebidos e as estratégias de superação dos constrangimentos que associam à inovação das práticas.

No que concerne aos riscos percebidos, os que os professores identificaram prendem-se, sobretudo, com o recurso às tecnologias digitais, para os quais apresentaram, também, estratégias de superação, como as que inserimos no Quadro 1.

Riscos percebidos	Estratégia de superação
Professores veteranos sentem-se ultrapassados e que o saber prático e a sua experiência não sejam valorizados.	“Os mais veteranos podiam ser aproveitados para dinamizar o trabalho escolar, ou consultores, ou ser um apoio aos mais novos” (FGA2)
Partir do pressuposto de que a utilização de tecnologias é uma garantia de inovação pedagógica. Isso contribui para que os professores utilizem as tecnologias digitais sem mudarem as suas práticas, concedendo pouca autonomia aos alunos, como é o caso da utilização de <i>PowerPoint</i> ou de recursos disponibilizados pelas editoras. Utilizam as tecnologias, mas de forma transmissiva.	“... será crucial que as atividades sugeridas, as dinâmicas adotadas e os objetivos que se pretendem concretizar estejam em harmonia com a forma como entendemos a função do aluno no processo de aprendizagem (ativo vs. passivo, reproduzidor vs. produtor) e o papel do professor (transmissor, construtor, guia, tutor...)” (FGA5)
Falta de alinhamento entre os objetivos e as atividades realizadas com recurso às tecnologias digitais, fazendo com que se corra o risco de perder o foco e a intencionalidade pedagógica. O recurso às tecnologias seja mais um fator de distração do que construtor de aprendizagens.	“Eu para isso comecei a utilizar um mecanismo que foi a frequência da avaliação da tarefa da parte dos alunos, ou seja, a auto e heteroavaliação. E a partir do momento em que tive a perceção de que só havia uma maneira de eles compreenderem, inclusive, que aquilo que estávamos a fazer tinha de ter consequências avaliativas, seja numa perspetiva formativa, por um lado, no desenvolvimento de uma aprendizagem” (FGB1)
Receio de que os alunos realizem atividades inapropriadas com os dispositivos móveis em sala de aula.	“É vital levar estas formações a outras escolas e a outros professores, uma vez que ainda existe uma lacuna e um gap no conhecimento e formação nestas dinâmicas, causando constrangimentos, falta de confiança nas abordagens suportadas pelas tecnologias digitais e, consequentemente, o receio de introduzir novas práticas, recursos e metodologias em sala de aula” (PA12)
Receio de que os alunos realizem atividades inapropriadas com os dispositivos móveis em sala de aula.	“É vital levar estas formações a outras escolas e a outros professores, uma vez que ainda existe uma lacuna e um <i>gap</i> no conhecimento e formação nestas dinâmicas, causando constrangimentos, falta de confiança nas abordagens suportadas pelas tecnologias digitais e, consequentemente, o receio de introduzir novas práticas, recursos e metodologias em sala de aula” (PA12)

Quadro 1

Riscos percebidos e estratégias de superação identificados pelos professores veteranos.

Os professores inquiridos também identificaram alguns obstáculos à mudança, destacando os que se relacionam com a tutela, com a escola, com os professores e com os alunos.

No que diz respeito à tutela, houve quatro referências às atuais reformas curriculares, sobretudo por exigirem maior flexibilização dos processos, mas manterem a avaliação final por exame. Um professor referiu que devia existir uma política de valorização dos professores veteranos, tendo uma outra professora considerado que a organização das escolas em agrupamentos de forma compulsiva, isto é, “por decreto”, tinha sido um processo complicado de adaptação, com “efeitos colaterais” nas dinâmicas das escolas envolvidas.

Do ponto de vista dos obstáculos às mudanças que mais frequentemente se identificam nas escolas, foram referidos: a falta de equipamentos e de acesso à Internet (6 ref.); o excesso de alunos por turma, a extensa carga horária, incluindo serviços burocráticos (3 ref.); a organização tradicional de turmas e por disciplinas (2 ref.); a escassa existência de espaços e momentos que permitam a interação entre os processos (1 ref.); e as lideranças e suas resistências, por vezes reticentes, à utilização de dispositivos móveis na sala de aula (2 ref.).

Quanto aos obstáculos que os professores veteranos associam ao trabalho e à classe docente, referem: o acréscimo de tempo e esforço que tem de ser despendido para a inovação (10 ref.); a falta de colaboração entre pares e alguma pressão para uma certa “homogeneidade” na ação docente (6 ref.); o corpo docente cansado e envelhecido (6 ref.); a falta de formação ou uma formação com ligação pouco explícita à prática (7 ref.) e os receios e resistências à mudança, que identificam em si e em colegas (8 ref.). Destes receios, destacam-se o medo de não conseguir preparar os alunos para os testes ou para os exames, o receio de não cumprirem programas, muitas vezes por causa das pressões do próprio grupo disciplinar, e o receio de a inovação provocar agitação e ruído na aula e gerar alguma falta de controle por parte do professor.

Mas os professores identificaram também alguns obstáculos nos alunos, tais como alguma resistência, o desinteresse inicial pelo trabalho com tecnologias na sala de aula (5 ref.), sobretudo “por lhes ser exigido um maior esforço e responsabilidade do que numa aula mais expositiva” (PB7) e por causa de os alunos ficarem mais agitados e fazerem mais barulho (2 ref.). Uma professora referiu que muitos não têm equipamentos pessoais, outros têm problemas disciplinares, existindo de forma mais ampla a falta de uma efetiva literacia digital de base, o que contribui para muitos alunos “associarem apenas o uso dos seus dispositivos móveis ao entretenimento e à interação social” (PA5).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de balanço final, importa referir que a análise apresentada nos permite reconhecer que, mesmo partindo do mote específico da utilização das tecnologias no ensino, os desafios da inovação curricular são complexos e diversos.

Além disso, implicam mudanças nas concepções de aprendizagem e de organização de ensino, concepções essas que têm raízes consolidadas, sobretudo ao nível dos professores veteranos (Orlando, 2014). São raízes ligadas à tradicional organização disciplinar do ensino, visível não só nos programas disciplinares, mas também na cultura de avaliação nas escolas, onde continua a prevalecer a avaliação sumativa, e nos grupos de pares a que os professores ainda se encontram vinculados, constituindo, por vezes, um obstáculo ao exercício da sua autonomia.

Ora, para que os professores sejam verdadeiros agentes de mudança e inovação curricular (Priestley et al., 2014), não basta exigir-lhes novas práticas ou novas estratégias, ou mesmo fornecer-lhes novos recursos e/ou novas tecnologias. É necessária formação contínua que ajude a diluir as perspetivas mais técnicas e as lógicas mais instrumentais que têm conformado o cenário educativo, criando espaço para que se promova a articulação de outras concepções de ensino com novas práticas curriculares, estimulando não só o questionamento, mas também a identificação de problemas que urge resolver (Morgado, 2007).

Uma das concepções mais enraizadas nas escolas é a da associação da utilização das tecnologias à predisposição motivacional dos alunos e à garantia de contextualização das atividades de aprendizagem, algo visível em algumas práticas e ideias expressas pelos professores. Ainda que esse poder seja inquestionável, alguns dos professores veteranos que participaram neste projeto, sobretudo os mais experientes na utilização das tecnologias, começam progressivamente a reconhecer o potencial da utilização das tecnologias através de uma participação mais ativa dos alunos nas atividades de ensino e do desenvolvimento de um outro conjunto de competências, as designadas *competências de nova geração* (Figueiredo, 2017), previstas nos *currícula de nova geração*, isto é, que se estruturam em torno da autonomia, da flexibilização e da inovação. Trata-se de competências de autonomia e de resolução de problemas, bem como do desenvolvimento e/ou consolidação de um pensamento crítico e criativo, expressos no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017).

De facto, é na perceção destes efeitos e destas possibilidades que os professores reconhecem a sustentabilidade da mudança das suas práticas, no sentido de uma verdadeira inovação curricular. Uma inovação que implica desafios, reconhecendo que aos professores veteranos é consignado um papel fundamental, no sentido de exercerem a sua agência em prol da produção de currículos contextualizados, flexíveis, organizados transversalmente e de assumirem práticas e posturas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades sociais e geracionais dos estudantes.

O movimento de inovação curricular, construído e descrito pelos professores, influenciou e foi influenciado pelo processo de partilha durante a experiência formativa realizada no âmbito do projeto REKINDLE +50, com destaque para o reconhecimento das diferenças e a construção de saberes

contextualizados e com utilidade para as práticas pedagógicas (Morgado & Campani, 2018). Mas tal partilha não se destacou apenas pela partilha de recursos e programas, como parece acontecer em algumas escolas, mas sim pela partilha de reflexões, de problemas e de opções sobre e na ação educativa.

Em suma, as associações estabelecidas por estes professores em prol do ato de inovar relevam a importância dos professores como agentes de mudança e de inovação curricular (Priestley et al., 2014), mas numa visão de agência que não se limita a uma capacidade intrínseca dos professores, mas sim ao resultado de uma interação complexa de fatores individuais (crenças e disposições), sociais (grupos em que estão inseridos), culturais (de escola ou política curricular) e materiais (recursos disponíveis e realizáveis). Utilizar a formação como dispositivo promotor dessa agência implica criar momentos de reflexão sobre a interação entre esses fatores, identificar pistas de ação e construir ferramentas para lidar com os desafios da ação para a inovação.

AGRADECIMENTOS

Este estudo resulta do projeto “Migrações digitais e inovação curricular: ressignificar a experiência e (re)encantar a profissão docente depois dos 50” (REKINDLE+50), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CED-EDG/28017/2017), na modalidade de Projetos de Investigação Científica e Desenvolvimento Tecnológico (IC&DT). As autoras Ana Cristina Torres e Angélica Monteiro são financiadas pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP [SFRH/BPD/108950/2015 e 2020.01982.CEECIND] e apoiadas pelo projeto estratégico do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal [ref. UID/CED/00167/2019; UIDB/00167/2020].

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico: Princípios, medidas e implicações*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Canário, R. (1999). Exclusão social e exclusão escolar. *Noesis*, 49, 48-50.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2018). Veteran teachers' identity: What does the research literature tell us? *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639-656. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1394982>
- Decreto-Lei n.º 54/2018. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2918-2928. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 55/2018. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2928-2943. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- European Commission. (2018). *Supporting school innovation across Europe*. Publications Office of the European Union.
- Figueiredo, A. D. (2017). Que competências para as novas gerações? In P. Hanenberg, A. Matos, & G. Martins (Eds.), *O futuro ao nosso alcance: Homenagem a Roberto Carneiro* (pp. 325-333). Universidade Católica Portuguesa.

Freires, T., Bento, M., Morgado, J. C., & Lencastre, J. A. (2019). Professores veteranos e inovação curricular: Desafios do recurso à tecnologia como instrumento pedagógico. In C. Leite, P. Fernandes (Coords.), A. Monteiro, C. Figueiredo, F. Sousa-Pereira, & M. Pinto (Orgs.), *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos* (pp. 749-760). CIIE, FPCE, Universidade do Porto. URL: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/CIIE_Ebook_CAFTe2019_IISeminario_vff.pdf

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Jacobs, H. H. (2014). Un nuevo currículo esencial para un mundo en cambio. In H. H. Jacobs (Ed.), *Curriculum XXI: Lo esencial de la educación para un mundo en cambio* (pp. 11-19). Narcea Ediciones.

Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives* (1st ed.). Routledge.

Martins, G. O. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.

McCulloch, G. (2015). History of curriculum. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 47-62). SAGE.

Monteiro, A., Mouraz, A. & Dotta, L. (2021) Veteran teachers and digital technologies: Myths, beliefs and professional development. *Teachers and Teaching*, 26, 7-8, 577-587, <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1900809>

Morgado, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: Desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspetivas europeias* (pp. 41-57). CIE, Universidade do Minho.

Morgado, J. C., & Campani, A. (2018). Inovar o currículo para melhorar a aprendizagem: O caso do curso de Medicina da Universidade do Minho. *Sensos-e*, 5(2), 3-17. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v5i2.2746>

Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: Desafios, compromissos e incongruências. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 61-86). Porto Editora.

Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: Pilares para a inovação e mudança educativa. In I. Viana, A. Costa, A. Serrano, A. Silva, B. Sampaio, C. Silva, I. Candeias, J. Sousa, J. Morgado, L. Palhares, M. Gomes, M. Magalhães, N. Correia, R. Pinheiro, T. Vilaça, & V. Timmerman, V. (Eds.), *Ensino transversal: Flexibilidade curricular e inovação* (pp. 39-51). CIEC-IE, Universidade do Minho.

Mouraz, A., & Cosme, A. (2021). The on-going curriculum reform in Portugal: Highlighting trends, challenges and possibilities. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Orgs.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across contexts* (pp. 77-98). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211005>

OECD (2019a). *TALIS 2018 results (vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD Publishing.

OECD (2019b). *Country note. Portugal: Education at a glance 2019*. OECD Publishing.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030. The future we want*. OECD Publishing.

Oliveira, I., & Courela, C. (2013). Mudança e inovação em educação: O compromisso dos professores. *Interacções*, 27, 97-117. <https://doi.org/10.25755/int.3404>

Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: Change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching*, 20(4), 427-439. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.881644>

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo: Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 87-126). Porto Editora.

Pascual, J. (2019). Innovación educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 4(2), 9-30. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12205>

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. (2019). Diário da República n.º 111/2019, Série I de 2019-06-11, 2954-2957. <https://data.dre.pt/eli/port/181/2019/06/11/p/dre/pt/html>

Priestley, M., Alvunger, D., Philippou S., & Soini, T. (2021). *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across contexts*. Emerald Publishing.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2014). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley & G. Biesta (Orgs.), *Reinventing curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (pp. 187-206). Bloomsbury.

Roldão, M. (2004). Competências na cultura de escolas do 1.º ciclo. In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves, & F. Paixão (Eds.), *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI* (pp. 177-197). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

União Europeia. (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, Jornal Oficial da União Europeia, L 394/10 (2006/962/CE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PT>

Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman, C. (Eds.). (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. Routledge.

Young, M. (2011). What are schools for? *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 145-155. <https://doi.org/10.34626/esc.vi32>

i CIIE-FPCEUP, Universidade do Porto, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-9068-1203>

ii Universidade Aberta; CIIE-FPCEUP, Universidade do Porto, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0001-7960-5923>

iii CIIE-FPCEUP, Universidade do Porto, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-1369-3462>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:

Ana Cristina Torres
FPCEUP, Rua Alfredo Allen, s/n, 4200-135, Porto, Portugal
acctorres@fpce.up.pt

Recebido em 1 de fevereiro de 2021
Aceite para publicação em 11 de fevereiro de 2022

Challenges of curriculum innovation: Perspectives of veteran teachers

ABSTRACT

The marked ageing of teachers in Portugal has been recognised as one of the obstacles to the change of the educational paradigm to which many European educational systems are committed. The growing generational differences between teachers and students, the constant pressures for the educational use of technologies and the intensification of the teaching work have contributed to a feeling of inefficiency of the curricular work and a certain professional disenchantment in many teachers. In this context, the REKINDLE+50 project worked with veteran teachers seeking to enhance the relationship between their curricular agency and teaching practices through the use of digital technologies, with a view to promoting professional (re)enchantment through curricular innovation. This text analyses veteran teachers' perspectives about the challenges of curricular innovation through the use of technologies, including practices, perceived risks, obstacles and overcoming strategies that they identify in their agency towards curricular innovation. Assuming a qualitative methodology of interpretative nature, a content analysis was conducted to the murals on padlet and the individual reflections of 36 teachers who participated in a training course, organized within the project, as well as to the transcripts of three focus groups. From this analysis it was found that the curricular agency of veteran teachers is enhanced by innovation practices through technologies, especially when they perceive the sustainability of these practices and their effects on a more active participation of students in teaching activities and the improvement of their learning.

Keywords: Veteran teachers; Curriculum innovation; Curriculum autonomy and flexibility; Use of digital

Retos de la innovación curricular: Perspectivas de los profesores veteranos

RESUMEN

El marcado envejecimiento del profesorado en Portugal ha sido reconocido como uno de los obstáculos para cambiar el paradigma educativo con el que están comprometidos muchos sistemas educativos europeos. Las crecientes diferencias generacionales entre profesores y alumnos, las constantes presiones para el uso educativo de las tecnologías y la intensificación de la labor docente han contribuido a una sensación de ineficacia del trabajo curricular y a un cierto desencanto profesional en muchos profesores. En este contexto, el proyecto REKINDLE+50 ha trabajado con profesores veteranos que buscan mejorar la relación entre su agencia curricular y sus prácticas de enseñanza mediante el uso de tecnologías digitales, con el fin de promover el (re)encanto profesional a través de la innovación curricular. Este texto analiza las perspectivas de los profesores veteranos sobre los retos de la innovación curricular mediante el uso de las tecnologías, incluyendo las prácticas, los riesgos percibidos, los obstáculos y las estrategias de superación que identifican en su agencia hacia la innovación curricular. Asumiendo una metodología cualitativa de carácter interpretativo, se realizó un análisis de contenido a los murales en padlet y a las reflexiones individuales de 36 profesores que participaron en un curso de formación, organizado dentro del proyecto, así como a las transcripciones de tres grupos focales. De este análisis se desprende que la agencia curricular de los profesores veteranos se ve reforzada por las prácticas de innovación a través de las tecnologías, especialmente cuando perciben la sostenibilidad de estas prácticas y sus efectos en una participación más activa de los alumnos en las actividades de enseñanza y en la mejora de su aprendizaje.

Palabras clave: Profesores veteranos; Innovación curricular; Autonomía y flexibilidad curricular; Uso de tecnologías digitales curriculares