

EDULETTERS

*O que pode transformar as práticas de Ensino Aprendizagem?*¹

Lídia Serra²

1

As dimensões da crise na educação

Apesar das múltiplas transições que se impuseram na educação nos últimos 50 anos em termos curriculares, da avaliação de escola e pedagógica, da organização escolar, de missão e função social e, mais recentemente, com o digital-boom educacional, persiste a realidade das dificuldades da mudança e da generalização da transformação da escola. ‘O que pode transformar as práticas de ensino aprendizagem?’ materializa-se como uma questão central no sistema educativo e nos projetos educativos das escolas num desiderato de missão alinhado com a construção de uma escola inclusiva, uma escola que ensina e faz aprender todos/as e cada um/a. Autonomia, controlo, responsabilidade, transformação, inovação, agência curricular, e liderança são conceitos-chave para a construção da nova escola do século XXI e as ferramentas que têm de ser urgidas por aqueles que têm incumbências nas questões da educação, por aqueles que estão envolvidos e acreditam que a escola pública tem um papel transcendental na promoção da inclusão social e na perfilhação de valores democráticos de uma sociedade globalizada e justa.

Confrontamo-nos com a realidade expressa na investigação e descrita na literatura de que a inovação tem sido superficial e inapta a produzir mudanças nas práticas de ensino (Pacheco, 2019) e da persistência de uma velha gramática escolar (Alves, 2021) que reproduz as anosas formas de trabalho docente e o antiquo modo de trabalho dos professores com os alunos. Mudanças superficiais e disfarçadas pela tecnologia demarcam a realidade de uma crise

¹ Reflexão emergente da Tertúlia realizada no Grupo de Investigação EDU-LIA, Ligar inteligências em Ação da Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa. A reflexão teve por base o artigo publicado em 2021 por Angelos Sofianidis e Maria Kallery “An Insight into Teachers’ Classroom Practices: the Case of Secondary Education Science Teachers”.

² lidiajpserra@gmail.com

apontada pelas Nações Unidas (2023) que, em Portugal e no resto do mundo ocidental, está adstrita às problemáticas da qualidade e da relevância (fig. 1). Urge desconectar esta crise nos sistemas educativos e, por conseguinte, importa refletir sobre a qualidade da educação e do seu real sentido democrático. Esta narrativa explicita alguns apontamentos sobre os contratempos arremetidos à sala de aula, problematizando sobre a trivialidade quotidiana para depois cogitar sobre a transformação do ensino aprendizagem, por via da coaprendizagem docente e da voz dos alunos.

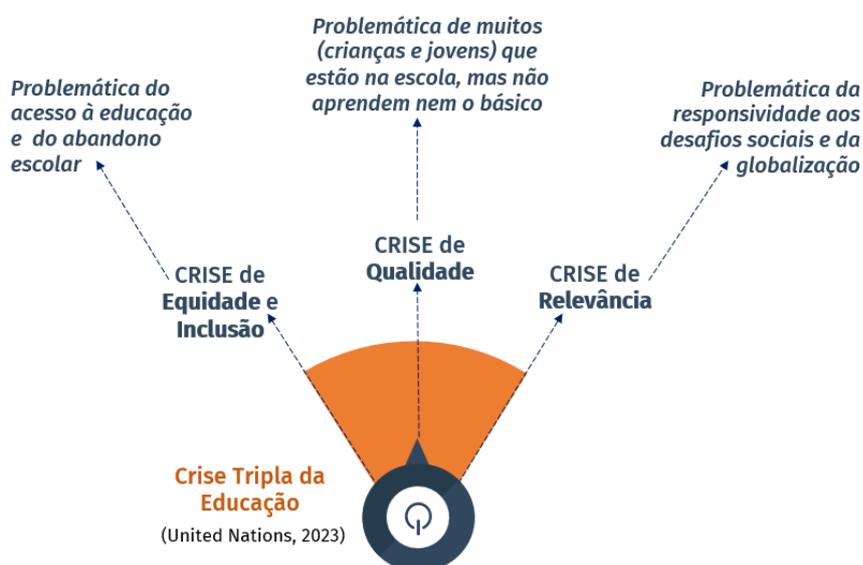


Figura 1. A crise tripla da educação, segundo as Nações Unidas

Repensar a transformação das práticas de ensino aprendizagem através da coaprendizagem

As escolas constituem sistemas debilmente articulados, onde a transformação da sala de aula depende mais das vontades individuais de professores do que do planeamento organizacional coletivo ou da missão definida nos projetos educativos. É devido à persistência de ordens espontâneas - frágeis e, por isso, tendencialmente efémeras por estarem alocadas ao desígnio de individualismo, do isolamento profissional e das arrecuas da desarticulação e do

desencadeamento organizacional - que as gramáticas de transformação pedagógica teimam em não se generalizar.

As dificuldades interpostas pela falta de um desenvolvimento pleno de capital social são reais (Serra *et al.*, 2024) e decorrem da fragilidade dos processos de partilha, de colaboração e de unificação do pluralismo organizacional (natural e necessário,) pesem embora as vantagens, tão bem explanadas, do colaborativismo, na construção de expertise e do engajamento, e das comunidades de práticas, na viabilização da coaprendizagem e da construção de uma inteligência profissional coletiva em cada organização. A empiria continua a revelar a persistência de práticas de colaboração superficial, marcadas por reflexões frágeis implicado as práticas de sala de aula, que precisam de ir além da superficial discussão sobre os resultados dos alunos, de ultrapassar os problemas da falta de confiança plena e da demissão efetiva do papel das lideranças (Pinheiro & Alves, 2024).

Impõe-se o desafio da mudança de mentalidades, sem o qual uma transformação cultural não pode ser sustentada, nem sustentar uma transformação pedagógica. Aprisionar a transformação pedagógica aos *inputs* da mera transformação tecnológica não vem sendo capaz de suportar mudanças profundas da sala de aula. A tecnologia faz parte da cultura de escola presente e a mudança não se faz sem a tecnologia, mas esta não é mais do que um móbil instrumental de transformação. Uma real metamorfose da escola como a evocada por Edgar Morin (2010), numa ideia de rutura e continuidade do tempo, requer muitas mudanças na realidade do todo complexo da organização escolar e do próprio sistema educativo. No que respeita ao cenário da sala de aula, implica considerar o conteúdo pedagógico, o contexto e as pessoas, elos do microssistema aos quais se soma o conhecimento interativo que se constrói através da reciprocidade entre profissionais - entre professores, entre professores e lideranças e entre lideranças (fig. 2.). No que concerne à organização escolar e ao próprio sistema educativo, o sucesso das mudanças esbarra nas problemáticas da encenação e da fabricação e na prerrogativa da legitimação das lideranças e do próprio sistema educativo. São as desengrenagens do sistema, nos níveis micro, meso e macro, que produzem os obstáculos para que profundas e substanciais transformações possam ocorrer.

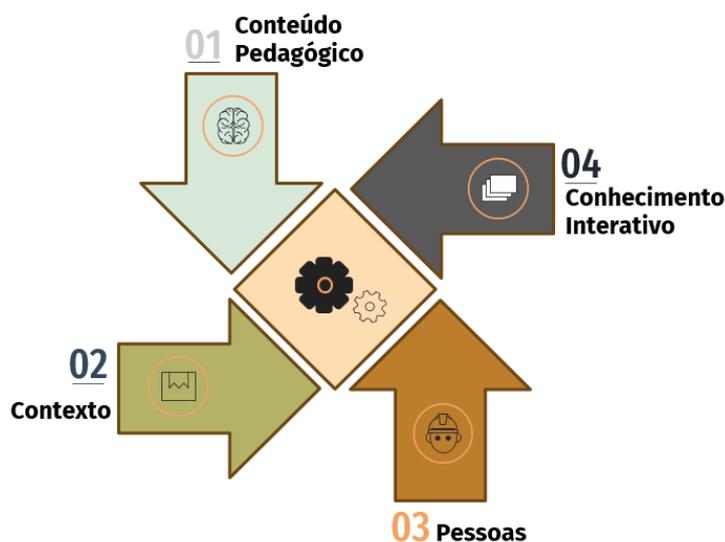


Figura 2. Elos do sistema educativo afetos à transformação da sala de aula.

O ensino é caracterizado pelo alto nível de variabilidade de situações enfrentadas pelo professor e por uma interconexão entre teoria e prática (Rolando *et al.*, 2015). Por conseguinte, numa profissão demarcada pelo desconhecimento do outro em termos profissionais, importa criar espaços de trabalho conjunto, de crescimento profissional colaborativo, de aprendizagem organizacional, de agência sobre o currículo para lidar com a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem, de idiosincrasias, de barreiras à aprendizagem, de interesses, motivações e expectativas de cada aluno/a. Urge criar tempos e espaços que permitam esbater a fragmentação, a desarticulação e a balcanização na educação e tecer processos pedagógicos que aloquem respostas para a inclusão por via da diferenciação, que persiste frágil, aparente e no papel e por via de um desenho universal para a aprendizagem que permanece apartado das salas de aula. A escola persiste na dificuldade em abraçar a dimensão aprendente da instituição, das lideranças, dos professores e, por conseguinte, dos alunos. A escola continua a não se afirmar como uma comunidade aprendente, uma comunidade de profissionais, um espaço de construção coletiva que permitiria combater a noção de currículo pronto-a-vestir. Importa tornar o ensino e avaliação mais orientado para a resposta ao contexto, para a diversidade e gerar a emancipação profissional através do conhecimento interativo. A interação constitui a lógica do próprio conhecimento enquanto objeto de ensino e processo de ensino. Shulman

(1987) iniciou uma discussão assente no pressuposto do ensino baseado em conhecimento que deu origem ao modelo TPACK, que aloca três dimensões de conhecimento e interação: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico (fig. 3). É sob este desiderato que a inovação pode operar a transformação da sala de aula, a transformação das escolas. É neste quadro tríptico que a força de um sistema orgânico se pode impor e gerar uma escola pautada pela agência e pela aprendizagem sistémica. A complexidade da ação pedagógica, patente nas interações necessárias entre o conhecimento pedagógico, o conhecimento tecnológico e o conhecimento dos conteúdos, impõe a capacidade de lidar com as barreiras à aprendizagem para se poder fazer melhor com cada aluno/a, enquanto se assegura o crescimento profissional individual e das comunidades de professores. As “escolas que vivem sob a metáfora do ecossistema e a consciência crítica do sistema assumem o seu potencial de inovação e a mudança como um processo intrínseco que acrescenta valor à educação” (Serra, 2021). Nas escolas, melhores respostas educativas requerem convergências alargadas apesar da (e com a) diversidade cultural local (Mincu, 2022).

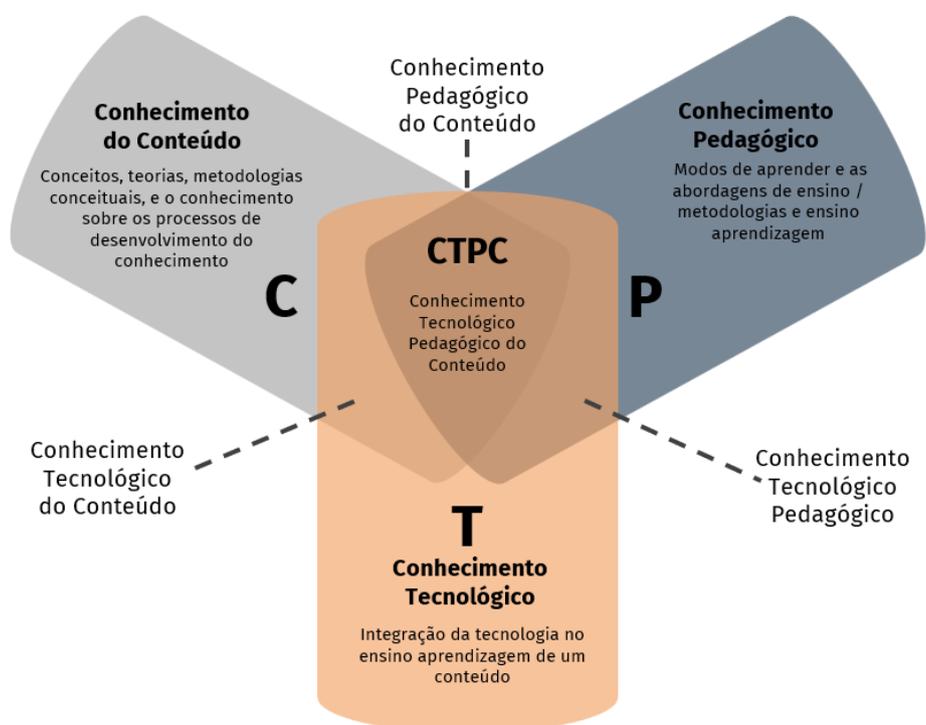


Figura 3. Modelo do Conhecimento Tecnológico, Pedagógico do Conteúdo (modelo CTPC)

Alavancar a transformação do ensino aprendizagem através da voz dos alunos

6

O desafio presente da transformação colocado às escolas constitui, na realidade, o desafio da justiça curricular. É o desafio de colocar um currículo em ação, que seja avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais (Santomé, 2013). A escola carece de professores que se afirmem como agentes do currículo, que se pretende mais articulado e integrado, planificando e realizando um ensino que considera as aprendizagens disciplinares e interdisciplinares (Cabral & Alves, 2016; Alves *et al.*, 2020; Pacheco & Sousa, 2018) e que não esquece a voz dos alunos. O reconhecimento dos direitos das crianças e dos jovens não é condição suficiente para que eles se conjuguem e exerçam no quotidiano (Cortesão & Jesus, 2022). A resposta à crise de qualidade da educação – a crise retratada por todos aqueles/as alunos/as que estão na escola e não aprendem nem o básico – implica aumentar o grau de liberdade no sistema e consagrar a participação. Trazer para a escola o princípio do modelo de gestão parcial do tipo ‘*flat organization*’ é uma forma de envolver todos os atores educativos nos processos de tomada de decisão. Em Portugal, a legislação³ remete para a importância da participação dos alunos no desenho das opções curriculares, na sua avaliação, no planeamento do ensino e na avaliação, tendo por referência processos de autoavaliação das aprendizagens. É reiterado um papel de um aluno que adota a função de codecisor em matéria educativa. Os alunos podem ter um papel ativo na transformação da sala de aula e operarem, a par das lideranças, como conectores de agência para criar conjugação nos professores, conjugação nas práticas de sala de aula, conjugação no ensino aprendizagem e, assim catalisar a construção da resposta à diversidade natural da sala de aula e a fuga a um ensino centrado no aluno médio, o ensino que dá a todos o mesmo numa deformada percepção de justiça e de igualdade. A equidade requer o combate à disjunção nas instituições! Segundo Bolívar (2016), uma organização que queira propor-se ao sucesso de todos, em todas as escolas, tem de ser flexível,

³ Portaria 223-A/2018 no art.15.º, n.º 4; Portaria 226-A/2018 no art.17.º, n.º 4; Portaria 235-A/2018 no art.19.º, n.º 2.

oferecendo possibilidades para que cada aluno encontre o seu lugar para a aprendizagem; e tal, não poderá ser algo forçado, igual para todos, pois excluiria aquele que não pudesse entrar por si.

7

Estudos implicando a percepção dos alunos sobre as práticas dos professores consideram que os primeiros podem destacar as forças e fraquezas do ensino (Sofianidis & Kalleri, 2021) e contribuir para a melhoria da aprendizagem e da avaliação para as aprendizagens. O sentido de pertença em relação à escola e um maior alinhamento entre o ensino e a aprendizagem, entre o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo e os ritmos e estilos de aprendizagem, entre professores e alunos podem tornar-se, assim, colinérgicos.

Considerações finais

Construir pontes para a inclusão implica o desafio organizacional de mudar a gramática de escolarização, o desafio cultural de alterar as formas de trabalho docente, entre pares e nas interações com os/as alunos/as, e o desafio transformar a sala de aula, firmando os princípios da justiça curricular (fig. 4).



Figura 4. Desafios da Inclusão

Construir pontes para a inclusão poderá requerer encontrar soluções organizacionais que aloquem mudanças culturais que permitam:

- i)* Fluir para culturas de maior liberdade e participação dos professores e dos alunos;
- ii)* Combater os ímpetos do individualismo e da balcanização e protagonizar o coletivismo e a colegialidade na ação escolar;
- iii)* Mobilizar a ação das lideranças enquanto conectores de agência para criar conjunção nos professores e na organização;
- iv)* Perspetivar princípios de justiça curricular na ação pedagógica em organizações que assumem a aprendizagem como cultura e por professores que abraçam práticas de coautoria curricular na resposta à diversidade.

Em suma, pensar e operar os processos de participação na organização escolar e a aprendizagem organizacional constituem as ferramentas que poderão ampliar a capacidade de as escolas mobilizarem a agência curricular para viabilizar, em contínuo, a aprendizagem profissional e os processos de regulação da melhoria da escola.

Referências

- Alves, J., & Cabral, I. (2021). No regresso à escola – Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional. In J. Matias Alves & I. Cabral (Eds.), *NO REGRESSO À ESCOLA – Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional* (pp. 4–20). Faculdade de Educação e Psicologia da UCP.
- Alves, J., Cabral, I., & Bolívar, A. (2020). Lideranças, gestão escolar e melhoria das escolas: recomendações para o desenvolvimento das políticas educativas. In I. Cabral & J. Matias Alves (Eds.), *Gestão escolar e melhoria das escolas* (1a, pp. 143–180). Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2016). Prefácio 'Nova Organização Pedagógica de Escola'. Ed. João Formosinho, José Matias Alves & José Verdasca. Fundação Manuel Leão. Vilanova de Gaia.
- Cabral, I., & Matias Alves, J. (2016). Um modelo integrado de promoção do sucesso escolar (MIPSE) - a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16(Escolas Melhoria e Transformação), 81–113.
- Cortesão, I., & Jesus, P. (2022). À-participação ou participação das crianças? Experiências de inovação educacional vistas pelas próprias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (23), 1-34.

- Mincu, (2022). Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. *Prospects*, 52(3-4), 231-242. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09625-6>
- Morin, E. (2010). Elogé de la Métamorphose. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/01/09/elogee-de-la-metamorphose-par-edgar-morin_1289625_3232.html
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para Mudar a Escola (1a)*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J., & Maia, I. B. (2020). Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceitual no contexto metodológico de um estudo nacional. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. R. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional e inspeção: perspetivas teórico-conceptuais (1a, pp. 13–62)*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Sousa, J. R. (2018). Políticas curriculares no período pós-LBSE (1996-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Eds.), *Estudos de currículo (1a, pp. 129–176)*. Porto Editora.
- Pinheiro, G., & Alves, J. M. (2024). Organizational learning within the context of the functioning of educational teams: the progressive emergence of a professional metamorphosis. *Education Sciences*, 14(3), 1-24. <https://doi.org/10.3390/educsci14030247>
- Rolando, L., Luz, M. & Salvador, D. (2015). O Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo no Contexto Lusófono: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 23(3), 174-190, 2015. DOI:10.5753/RBIE.2015.23.03.174
- Santomé, J. *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Porto Alegre, Brasil: Penso, 2013.
- Serra, L. (2021). Mudança e Inovação: a escola entre a utopia e a distopia. *Eduletters 10_2021*, Ed. Ilídia Cabral & José Matias Alves, Grupo de Investigação em Lideranças e Organização Escolar, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa.
- Serra, L., Alves, J. & Soares, D. (2024). Pseudomorphosis of Schools' Systems and the Fiction of its Regulatory Processes: a Study of Educational Narratives. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1), 1-27. <https://doi.org/10.33902/JPR.202424016>
- Sofianides, A. And Kallery, M. (2021). An Insight into Teachers' Classroom Practices: The Case of Secondary Education Science teachers. *Education Science*, 11, 1-18. <http://doi.org/10.3390/educsci111100583>
- Shulman, Lee (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411



United Nations (2023). *Report on the 2022: Transforming Education Summit* (Issue January).
https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf.