



APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARMEN CAVACO, FERNANDO ALBUQUERQUE COSTA,
JOÃO PINHAL, JOANA MARQUES, JOANA VIANA, NUNO
DOROTEA, RÚBEN MARREIROS, CATARINA MARTINS
(ORGANIZADORES)

2024



APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATAS DO XXXI COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
7 A 9 DE FEVEREIRO DE 2024
LISBOA, PORTUGAL

ORGANIZADORES

CARMEN CAVACO, FERNANDO ALBUQUERQUE COSTA, JOÃO PINHAL, JOANA
MARQUES, JOANA VIANA, NUNO DOROTEA, RÚBEN MARREIROS, CATARINA
MARTINS

DESIGN E PAGINAÇÃO

CATARINA MARTINS

DATA DE PUBLICAÇÃO

OUTUBRO DE 2024

EDIÇÃO

© AFIRSE PORTUGAL
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO LISBOA
ALAMEDA DA UNIVERSIDADE 1649-013 LISBOA
PORTUGAL

ISBN: 978-989-8272-46-1



APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa, João Pinhal, Joana Marques,
Joana Viana, Nuno Dorotea, Rúben Marreiros, Catarina Martins

Organizadores

2024

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSIFICADOS

Arnaldo Fonseca

Universidade da Madeira; Centro de Investigação em Educação;

arnaldo.fonseca@staff.uma.pt

Resumo

A investigação apresentada consiste de um processo interpretativo, organizado e sistemático orientado para a emergência de conceitos ou práticas, capazes de contribuir para o aprofundamento do conhecimento e compreensão da realidade da Inovação Pedagógica (IP), em múltiplos ambientes de aprendizagem formais, não formais e informais. Conceptualmente, discute-se a Inovação Pedagógica num contexto de pós-modernidade, com os domínios epistemológico e axiológico a constituírem desafios crescentes para a educação, e para a escola em particular, esta, ainda muito presa a práxis incapaz de promover uma aprendizagem profunda e significativa de um conhecimento cada vez mais plural, intersubjetivo e complexo. A investigação estrutura-se, assim, numa metassíntese interpretativa, incidindo em 107 dissertações e teses, defendidas na Universidade da Madeira, entre 2007 e 2015, em Ciências da Educação-Inovação Pedagógica. Sendo, na sua totalidade, estudos qualitativos, esta metassíntese recorre à metodologia metaetnográfica. O processo indutivo permitiu, na 1ª etapa, estruturar sínteses interpretativas sucessivas, nas quais se identificaram 1285 Segmentos Conceptuais suscetíveis de constituírem ideias, conceitos ou tópicos relevantes para a temática. Na 2ª etapa - translação dos estudos primários - 1º Nível de Síntese, identificaram-se 42 Conceitos-Chave significativos, culminando na 3ª etapa - Síntese das Translações-, 2º Nível de síntese, com a constituição de 5 categorias macroconceptuais, nomeadamente: a construção de competências, a profissionalidade docente, as experiências de aprendizagem dos alunos, a natureza da práxis e, por fim, os recursos instrumentais. As conclusões revelam a Inovação Pedagógica como realidade complexa e multidimensional assente em processos conscientes e críticos de mudança, relevando o domínio das capacidades e atitudes dos alunos, associados a um agir pedagógico comprometido com referenciais epistemológicos construtivistas. Revela-se, ainda, uma práxis inovadora profundamente insularizada, num ambiente micro de intervenção, enquanto as TIC revelam o potencial de, em certas circunstâncias, apoiarem a criação de novas formas de aprendizagem. As recomendações têm como destinatários as instituições educativas, enquanto facilitadores de espaços de cultura colaborativa, e as instituições de política educativa enquanto responsáveis por um racional de progressiva desburocratização e de facilitadores de exercício de real autonomia nas escolas.

Palavras-chave: Inovação, Mudança, Práxis Pedagógica; Ambientes de Aprendizagem

Résumé

La recherche présentée consiste en un processus interprétatif, organisé et systématique orienté vers l'émergence de concepts ou pratiques capables de contribuer à approfondir la connaissance et la compréhension de la réalité de l'Innovation Pédagogique (IP) dans des environnements d'apprentissage formels, informels et non formels. Conceptuellement, l'innovation pédagogique est discutée dans un contexte de post-modernité, avec les domaines épistémologique et axiologique représentant des défis croissants pour l'éducation, et en particulier pour l'école, encore trop attachée à une praxis incapable de promouvoir un apprentissage profond et significatif d'une connaissance de plus en plus pluraliste, intersubjective et complexe. La recherche est donc structurée sous la forme d'une métasynthèse interprétative, portant sur 107 mémoires et thèses soutenus à l'Université de Madère entre 2007 et 2015, dans le domaine des Sciences de l'Éducation - Innovation Pédagogique. Étant entièrement qualitative, cette métasynthèse utilise une méthodologie méta-ethnographique. Le processus inductif a permis, à la première étape, de structurer des synthèses interprétatives successives, identifiant 1285 segments conceptuels susceptibles de constituer des idées, des

concepts ou des sujets pertinents pour le thème. À la deuxième étape - la transposition des études primaires - 1er Niveau de Synthèse, 42 Concepts-Clés significatifs ont été identifiés, aboutissant à la troisième étape - Synthèse des Transpositions -, 2e Niveau de Synthèse, avec la constitution de 5 catégories macroconceptuelles, à savoir la construction de compétences, la professionnalité enseignante, les expériences d'apprentissage des élèves, la nature de la praxis et, enfin, les ressources instrumentales.

Les conclusions révèlent que l'innovation pédagogique est une réalité complexe et multidimensionnelle basée sur des processus conscients et critiques de changement, mettant en avant le domaine des compétences et des attitudes des élèves associées à une action pédagogique engagée avec des référentiels épistémologiques constructivistes. On constate également une praxis innovante profondément insulaire, dans un micro-environnement d'intervention, tandis que les TIC révèlent le potentiel de soutenir la création de nouvelles formes d'apprentissage dans certaines circonstances. Les recommandations s'adressent aux institutions éducatives en tant que facilitateurs d'espaces de culture collaborative, et aux institutions de politique éducative en tant que responsables d'une démarche progressive de débureaucratization et de facilitateurs de l'exercice d'une réelle autonomie dans les écoles.

Mots-clés: Innovation, Changement, Praxis Pédagogique, Environnements d'Apprentissage

CONTEXTUALIZAÇÃO

Nos tempos atuais, temos observado cada vez mais como a inovação se vem revelando como elemento decisivo para o progresso e a prosperidade civilizacional, consolidando-se, cada vez, mais, como força motriz essencial para impulsionar as economias, assumindo, mesmo, uma centralidade discursiva omnipresente numa sociedade atual, de natureza dinâmica e em constante evolução. Esta mudança contínua não apenas impacta bens tangíveis, mas também o próprio conhecimento, cujos ciclos de vida tornam-se cada vez mais breves.

Centrando a análise da construção do conhecimento no âmbito da educação escolar — historicamente detentora e monopolizadora da configuração dos processos de aprendizagem de natureza formal—, observa-se uma visão predominante em que as instituições educacionais, especialmente aquelas inseridas em ambientes escolares formais, enfrentam desafios significativos para acompanhar esses processos inovadores. Uma crítica amplamente difundida, vem apontando para a inadequação da escola contemporânea diante de um contexto desafiador, onde o conhecimento atual se revela de natureza cada vez mais complexa. Competências fundamentais, como criatividade, adaptabilidade, pensamento crítico e sistémico, tornam-se, assim, fundamentais para enfrentar as demandas da sociedade e economias atuais.

Procurando sensibilizar os governos para esta crescente incapacidade do sistemas educativos e, em especial da escola, fazerem frente às exigências atuais da moderna “sociedade do conhecimento”, o Conselho da União Europeia fez uma recomendação sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, destacando não só a importância de todas as pessoas terem direito a uma educação inclusiva e de qualidade, mas também, e em especial, a necessidade de se desenvolverem competências que permitam a participação plena na sociedade e a gestão bem-sucedida das transições no mercado de trabalho, considerando que “Na economia do conhecimento, memorizar factos e procedimentos é essencial, mas não suficiente para progredir e ser bem sucedido” (Conselho da União Europeia, 2018, p.1). Tal recomendação reflete a crescente consciência da importância da inovação na educação para enfrentar os desafios do século XXI.

Diante desse cenário, torna-se imperativo repensar e reformular os modelos educacionais existentes, a fim de garantir que as instituições de ensino estejam verdadeiramente alinhadas com as demandas da sociedade

e das economias contemporâneas. A promoção de ambientes educacionais mais flexíveis, adaptáveis e centrados no desenvolvimento dessas competências cruciais é fundamental para preparar os indivíduos para os desafios dinâmicos do mundo atual.

NATUREZA DO ESTUDO

Constata-se que um conjunto muito significativo de experiências e práticas pedagógicas de natureza inovadora se encontram amplamente referenciadas e analisadas no âmbito de inúmeros de trabalhos académicos de investigação sendo que, a abundante diversidade de conceitos, perspetivas e ideias decorrentes de tais investigações, e considerando a multiplicidade e diversidade de contextos em que tais práticas pedagógicas inovadoras se desenvolvem, constituem um fator contributivo valioso para o enriquecimento da discussão em torna desta temática.

É o caso da linha de investigação em Inovação Pedagógica do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira– CIE-UMa a qual vem suportando, desde 1993, o estudo da inovação pedagógica a partir da análise de práticas pedagógicas concretas, nomeadamente aquelas decorrentes de mudanças paradigmáticas locais, ou seja, práticas pedagógicas implicando a criação de contextos de aprendizagem novos; sobre fixações em paradigmas do passado - práticas pedagógicas tradicionais exibidas como "novas" ou "inovadoras", assim como, estudos prospetivos sobre educação.

Partindo de um conceito de inovação pedagógica estruturado em torno de ambientes de aprendizagem caracterizados por dinâmicas inovadoras suportadas em práticas ou elementos causadores de disrupção em relação a cenários tradicionalistas, a presente investigação teve como objetivo desenvolver um processo interpretativo, organizado e sistemático orientado para a emergência de conceitos ou práticas, capazes de contribuir para o aprofundamento do conhecimento e compreensão acerca da realidade da Inovação Pedagógica na ação educativa concreta, para o qual recorreu à análise das dissertações de mestrado e teses de doutoramento defendidas na Universidade da Madeira entre 2007 e 2015, no domínio dos Cursos de 2º e 3º Ciclos em Ciências da Educação na especialidade de Inovação Pedagógica.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na era moderna, o conhecimento era entendido, basicamente, como um conjunto de afirmações passíveis de serem consideradas verdadeiras ou falsas na descrição de objetos ou conceitos (Lyotard, 2003), permitindo, assim, a criação de grandes metanarrativas alinhadas com uma visão de supremacia da razão e da ciência no avanço progressivo da humanidade. Na pós-modernidade, contudo, as características do conhecimento passam por uma transformação significativa, como Usher e Edwards (1994) apontam, "(...) o momento pós-moderno também representa um desafio aos conceitos, estruturas e hierarquias existentes do conhecimento" (p.25), desenvolvendo-se uma rutura com uma visão positivista e racionalista na dialética entre o sujeito e a realidade a qual advém, entre outras razões, da emergência da complexidade crescente dos fenómenos que nos rodeiam, ruindo, assim a crença na capacidade de um conhecimento universal, objetivo, fruto da superior capacidade da razão e da inabalável fé na capacidade da ciência. Sousa (2011), por seu turno, refere que a pós-modernidade veio implicar que tenhamos de conviver com um saber que nos surge na forma de um "conhecimento fluído, descontínuo, efémero, imprevisível e caótico" (p.10)

Sendo a construção do conhecimento a essência principal da ação educativa desenvolvida na escola, não deixa de merecer reflexão o facto de, na contemporaneidade, os saberes que a mesma (re)produz, revelarem fortes evidências de que a instituição escolar, tal como afirma Nóvoa (2005), ainda se encontrar “enclausurada nas fronteiras da modernidade” (p.15). É neste contexto que constatamos, por exemplo, a prevalência do foco no conhecimento enquanto produto final, medido por exames e certificações, em contraste evidente com a necessidade de se valorizarem processos ativos de aprendizagem articulados com a aplicação desse mesmo conhecimento em contextos do mundo real. Por outro lado, umas vezes mais “disfarçado” que outras, vai prevalecendo, ainda, um modelo de *pedagogia tradicional*, caracterizado por um enraizado magistrocentrismo que relega o aprendiz para um papel essencialmente passivo.

É neste sentido que pensar em mudança, se constitui, como uma necessidade indelével no presente panorama educativo, nomeadamente no âmbito das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas (ou mesmo fora delas!), revelando-se como uma necessidade vital para a própria sobrevivência do modelo escolar.

METODOLOGIA

Considerando o objetivo proposto de desenvolver um processo interpretativo, organizado e sistemático, orientado para a emergência de conceitos, ideias ou modelos, capazes de contribuir para o aprofundamento do conhecimento e compreensão acerca do fenómeno da inovação pedagógica na prática educativa, a partir da análise das dissertações de mestrado e teses de doutoramento defendidas na UMa entre 2007 e 2015, no domínio dos Cursos de 2º e 3º Ciclos em Ciências da Educação na especialidade de Inovação Pedagógica, tal processo deveria resultar numa síntese interpretativa que de uma forma consistente nos permitisse identificar e compreender elementos críticos nos referidos ambientes de aprendizagem inovadores.

Sendo os Estudos Primários (EP) predominantemente de natureza qualitativa, nomeadamente incorporando metodologia de investigação etnográfica, considerou-se o desenvolvimento de uma metassíntese interpretativa como o tipo de estudo mais adequado ao propósito pretendido. Quanto à metodologia específica para suportar tal revisão sistemática de estudos qualitativos, a opção recaiu sobre a metaetnografia considerando que, este é método de síntese qualitativa mais amplamente utilizado (Toye et al.,2014)

CARATERIZAÇÃO DOS ESTUDOS PRIMÁRIOS (EP)

Relativamente ao tipo dos EP, 82% dos mesmos consistem de dissertações de mestrado e os restantes 18% de teses de doutoramento. O lócus geográfico onde decorreram as investigações situa-se predominantemente no Brasil, justificando-se pelo facto de, a partir de 2004, os mestrados e doutoramentos na linha de pesquisa de Inovação Pedagógica, coordenados pelo CIE-UMa, terem tido uma expansão significativa para o Brasil, na sequência de acordos da Universidade da Madeira com universidades públicas daquele país, pelo que 75% das investigações neste estudo decorreram naquele país, e as restantes 25% na Região Autónoma da Madeira.

Na maioria expressiva dos EP, 38%, o foco de análise tem uma natureza multidisciplinar, não se centrando especificamente em práticas desenvolvidas no âmbito de uma determinada disciplina ou área disciplinar em

particular, situação que se revelou com incidência nos ambientes em que predomina o regime de monodocência, como é o caso da Pré-Escolar e 1º Ciclo.

Quanto ao nível de ensino verificou-se que as investigações que incidiam no início da escolaridade - Ensino Fundamental (Brasil)/ 1º Ciclo (Portugal), eram predominantes atingindo 39% (ainda que em certas situações em associação com outros níveis. O ambiente de investigação, para além das escolas 72%, incluía outros espaços educativos, como Hospital, Colégio Militar, Comunidades de Prática; Instituição de Formação Técnica, Associação Cultural, Aprendizagem em Itinerância, entre muitos outros.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Considerando as etapas propostas por Noblit e Hare (1999) para a metodologia metaetnográfica, é a partir da análise decorrente de leitura prévia atenta dos EP, que se desenvolveram novos entendimentos macroconceptuais sobre a temática, e deste modo, se pode ir além de uma mera síntese agregativa de conceitos ou ideias, os quais se apresentam seguidamente.

1.1. Identificação de Segmentos conceptuais

Nesta fase identificaram-se de segmentos conceptuais nos EP, os quais evidenciavam suficiente relevância para consideração numa discussão interpretativa, na temática foco, a qual, na presente investigação, era a inovação pedagógica. Identificaram-se nos textos analisados, ideias-chave, concepções, perspetivas com suficiente expressão significativa para as considerarmos como dados de suporte a todo o trabalho subsequente de síntese progressiva. Foram, assim, identificados 1285 segmentos conceptuais, enquanto elementos capazes de integrarem ideias, conceitos ou aspetos relevantes para a discussão da temática da inovação pedagógica. A dimensão de tais segmentos revela-se muito diversa, variando entre segmentos com um mínimo de 3 e um máximo de 169 palavras, o que na prática correspondeu a um universo compreendido entre muito pequenos extratos textuais, frases, parágrafos inteiros e mesmo secções envolvendo mais do que um parágrafo. De notar, ainda, que uma quantidade muito significativa desses segmentos eram pluriconceptuais, ou seja, um mesmo extrato textual integrava, simultaneamente, várias concepções ou ideias significativas a considerar, e portanto, a codificar.

1.2. Determinação da relação entre os EP

De acordo com Noblit e Hare (1999) depois da identificação dos segmentos conceptuais nos diversos estudos, há necessidade de determinar a sua relação ao longo dos mesmos, pelo que nesta etapa se procedeu a uma análise centrada na procura de conceitos recorrentes e comuns que emergissem transversalmente ao longo dos EP, nos diversos segmentos conceptuais. Funcionalmente organizou-se uma grelha, na qual os 1285 segmentos conceptuais identificados se relacionavam de acordo com um padrão recorrente de significado entre os mesmos.

1.3. Translação dos estudos entre si

Esta foi uma das etapas mais importantes, e correspondeu ao 1º nível de síntese com base, e a partir, dos 1285 segmentos conceptuais já devidamente integrados de forma interrelacionada entre si, na etapa anterior.

APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

De acordo com Toye et al. (2014) a mesma tem como objetivo a identificação de um conjunto de ideias ou metáforas que traduzam conceitos-chave (key concepts), os quais foram, nesta investigação, extraídos da análise dos segmentos conceptuais anteriormente identificados. A operacionalização deste processo de translação decorreu através da utilização o método de comparação constante o qual é, igualmente, característico da metodologia qualitativa da Teoria Fundamentada. Estes conceitos-chave foram criados de forma indutiva, tentando que a sua designação captasse o mais fielmente possível o significado e conteúdo de cada segmento, podendo considerar-se que, os mesmos, correspondem a um primeiro nível de categorização.

Identificaram-se 42 conceitos-chave, atendendo a que, devido à necessidade de clareza e precisão, só foram considerados os conceitos-chave que se encontravam claramente identificáveis a partir da determinação da relação dos segmentos-conceituais nos diversos EP.

<i>Conceito-Chave</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>	<i>Nº de EP</i>	<i>%</i>
<i>Aprendizagem Situada</i>	93	6,5%	50	46,7%
<i>Autonomia de Ação</i>	21	1,5%	18	16,8%
<i>Capacidades e Atitudes</i>	110	7,6%	49	45,8%
<i>Centralidade do aluno</i>	85	5,9%	50	46,7%
<i>Comunidades de Aprendizagem Profissional</i>	11	0,8%	9	8,4%
<i>Conhecimento Prévio</i>	23	1,6%	18	16,8%
<i>Dinâmicas Colaborativas</i>	53	3,7%	32	29,9%
<i>Dinâmicas Criativas</i>	12	0,8%	10	9,3%
<i>Dinâmicas de Gênese</i>	99	6,9%	52	48,6%
<i>Dinâmicas de Rutura</i>	14	1,0%	12	11,2%
<i>Dinâmicas transformadoras</i>	106	7,4%	57	53,3%
<i>Diversificação de Práticas</i>	26	1,8%	21	19,6%
<i>Envolvimento Ativo</i>	43	3,0%	35	32,7%
<i>Expressão de Identidade</i>	19	1,3%	11	10,3%
<i>Expressões Artísticas</i>	31	2,2%	15	14,0%
<i>Fator Motivacional</i>	22	1,5%	17	15,9%
<i>Formação</i>	24	1,7%	17	15,9%
<i>Função de Mediação</i>	34	2,4%	28	26,2%
<i>Inter-relação Teoria-Prática</i>	45	3,1%	23	21,5%
<i>Interação Horizontal</i>	17	1,2%	16	15,0%
<i>Investigação</i>	10	0,7%	8	7,5%
<i>Natureza Construtivista do Conhecimento</i>	20	1,4%	16	15,0%
<i>Nível Micro de Intervenção</i>	15	1,0%	13	12,1%

APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

<i>Projetos Específicos/Institucionais</i>	28	1,9%	19	17,8%
<i>Práticas Inclusivas</i>	19	1,3%	8	7,5%
<i>Reflexividade</i>	27	1,9%	19	17,8%
<i>Reformulação de Conteúdos</i>	11	0,8%	8	7,5%
<i>TIC- Construção de Artefactos</i>	6	0,4%	4	3,7%
<i>TIC- Expressão Sóciocrítica</i>	7	0,5%	2	1,9%
<i>TIC- Expressão de Criatividade</i>	9	0,6%	6	5,6%
<i>TIC- Limitação de Contexto</i>	3	0,2%	3	2,8%
<i>TIC- Suporte à Personalização da Aprendizagem</i>	3	0,2%	3	2,8%
<i>TIC- Suporte à Pesquisa / Fonte de Informação</i>	9	0,6%	7	6,5%
<i>TIC-Ação Docente Tradicionalista</i>	12	0,8%	9	8,4%
<i>TIC-Desenvolvimento de Capacidades e Atitudes</i>	43	3,0%	20	18,7%
<i>TIC-Limitação Estrutural da Tecnologia</i>	17	1,2%	3	2,8%
<i>TIC-Lógica Prescritiva</i>	2	0,1%	2	1,9%
<i>TIC-Mediação Periférica Docente</i>	13	0,9%	11	10,3%
<i>TIC-Novos Contextos / Novas Formas de Interação</i>	50	3,5%	22	20,6%
<i>Trabalho de Projeto</i>	12	0,8%	10	9,3%
<i>Valorização da Componente Cultural</i>	41	2,8%	21	19,6%
<i>Vertente Humanista</i>	24	1,7%	15	14,0%
<i>Visão Política/Crítica</i>	21	1,5%	16	15,0%

Tabela 1 - Frequência de Conceitos-Chave

1.4. Síntese das Translações

Esta etapa representa um estágio subsequente de síntese dentro da metodologia metaetnográfica, concretizando a continuidade de um processo interpretativo que busca semelhanças e diferenças. Agora, essa busca ocorre entre os 42 conceitos-chave previamente codificados no primeiro nível de síntese, resultando em um segundo nível de categorização. Esse segundo nível de categorização deu origem a 5 grandes categorias principais, nomeadamente:

<i>Conceito-Chave</i>	
i.	Domínios de competência e aprendizagem;
ii.	Visão dos agentes educativos;
iii.	Experiências de aprendizagem dos alunos;
iv.	Natureza das práticas pedagógicas;

v. Recursos envolvidos;

Tabela 2 - Categorias de Conceitos-Chave

Considerando a relação apurada entre os conceitos-chave e as categorias apurada a partir destes, resulta a seguinte grelha:

Categorias	Conceitos-Chave
i. Domínios de competência e aprendizagem	Capacidades e Atitudes
	Valorização da Componente Cultural
	Natureza Construtivista do Conhecimento
	Reformulação de Conteúdos
ii. Visão dos agentes educativos	Dinâmicas de Génese
	Inter-relação Teoria-Prática
	Formação
	Comunidades de Aprendizagem Profissional
	Função de Mediação
	Reflexividade
	Visão Política/Crítica
	Autonomia de Ação
	Investigação
	Vertente Humanista
iii. Experiências de aprendizagem dos alunos	Dinâmicas Colaborativas
	Envolvimento Ativo
	Fator Motivacional
	Expressão de Identidade
	Aprendizagem Situada
	Conhecimento Prévio
iv. Natureza das práticas pedagógicas	Nível Micro de Intervenção
	Centralidade do aluno
	Interação Horizontal
	Expressões Artísticas
	Dinâmicas transformadoras
	Dinâmicas Criativas
	Diversificação de Práticas
	Dinâmicas de Rutura
Práticas Inclusivas	

	Trabalho de Projeto
	Projetos Específicos/Institucionais
v.Recursos envolvidos	TIC-Limitação Estrutural da Tecnologia
	TIC-Lógica Prescritiva
	TIC-Desenvolvimento de Capacidades e Atitudes
	TIC-Mediação Periférica Docente
	TIC-Novos Contextos / Novas Formas de Interação
	TIC- Expressão de Criatividade
	TIC- Expressão Sociocrítica
	TIC- Suporte à Pesquisa / Fonte de Informação
	TIC- Suporte à Personalização da Aprendizagem
	TIC- Construção de Artefactos
	TIC-Ação Docente Tradicionalista
TIC- Limitação de Contexto	

Tabela 3 - Agrupamento de Conceitos-Chave por Categorias

A síntese das translações, orientada para um sentido interpretativo, explorou uma construção narrativa que considerasse uma visão integrada e relacional dessas cinco categorias principais, juntamente com os conceitos-chave e os segmentos conceituais previamente identificados. Este processo de síntese representou mais uma etapa em uma dinâmica progressiva de construção de uma interpretação holística que não foi só apenas uma simples soma das partes, mas sim o desenvolvimento de um processo integrativo de conceitos, metáforas e ideias em um esquema conceitual coerente relativamente à realidade da inovação pedagógica em contextos educativos diversificados.

Atendendo ao interesse em desenvolver um patamar interpretativo suportado nas categorias e conceitos-chave construídos, decorrentes dos estudos da temática da inovação pedagógica, a expressão da síntese assumiu o formato de *linha de argumento*, atendendo a que o mesmo permite desenvolver uma narrativa argumentativa a qual se projeta para além da mera agregação dos conteúdo dos EP (Barnett-Page & Thomas, 2009). Essa expressão narrativa da síntese das translações, encontra-se concretizada nas conclusões que seguidamente se apresentam.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Um dos primeiros aspetos a se evidenciar, releva para a inovação pedagógica assente em processos conscientes e críticos de mudança, de natureza complexa e multidimensional. Este carácter multidimensional revelou-se no facto de que a generalidade das diversas práticas pedagógicas identificadas como inovadoras, irem muito além do usual domínio meramente cognitivo, evidenciando-se o estímulo ao desenvolvimento de competências em três áreas: conhecimento, capacidades e atitudes. Enquanto no domínio *cognitivo*, verificou-se um foco em atividades que implicassem a aplicação do conhecimento teórico em contextos da prática, sendo os alunos desafiados a pensar criticamente, a resolver problemas e criar soluções inovadoras; no domínio das *capacidades*, as práticas inovadoras observadas, na generalidade, evidenciam a promoção

da autonomia, cooperação, criatividade e a metacognição dos alunos; sendo que relativamente às atitudes, o foco está numa prática pedagógica que se revela comprometida com o desenvolvimento do pensamento crítico, mas muito especialmente a defesa valores culturais, mas também cidadania e responsabilidade.

Essas práticas inovadoras representam uma rutura com o modelo tradicional de ensino, centrado no professor e na memorização. Elas abrem caminho para um currículo mais abrangente e uma aprendizagem mais profunda, que leva em consideração a identidade e a subjetividade de cada aluno.

A pesquisa revelou, ainda, como a cultura escolar, funciona como um tende a isolar os professores nas suas experiências inovadoras. Esta realidade manifestou-se pelo isolamento e falta de colaboração com outros docentes, dificultando a disseminação de iniciativas promissoras. É, neste sentido, que constatámos que as práticas inovadoras surgiam, geralmente, da iniciativa individual de professores motivados, consolidando-se uma profunda ligação ao nível da interpretação dos contextos e da introdução da mudança no agir pedagógico aos seus promotores, invariavelmente, professores motivados e profundamente interessados em inovar ou em experimentar alterações na sua práxis. Revelou-se, assim, como a força motriz dos professores motivados é fundamental, pois são eles que assumem a iniciativa individual de implementar práticas inovadoras, adaptando-as ao contexto em que atuam. Esta característica insular, embora não tenha impedido o sucesso das experiências em sala de aula, não deixa de nos causar reflexão a limitação ao seu potencial de replicação e crescimento. Verificou-se que as práticas inovadoras se restringiam a "acontecimentos" pontuais, sem se transformarem num verdadeiro processo de transformação contínua da escola. Para superar esta barreira, é necessário romper com a cultura individualista da escola e criar comunidades de aprendizagem que incentivem a colaboração entre os professores.

Os espaços de microautonomia enquanto facilitadores da inovação pedagógica, em contexto escolar, foi outra das características a se ter manifestado com forte ênfase, aliás, em coerência com o aspeto insularizado da prática pedagógica inovadora, anteriormente referido. Contatou-se que a inovação pedagógica dependia decididamente da capacidade de aproveitamento, pelos docentes, das escassas "franjas" de autonomia que lhes assistem, nomeadamente ao nível da gestão de sala de aula, dos conteúdos, das metodologias e dos diversos projetos, o que contribuiu, decididamente, e de forma significativa, para os docentes se motivarem e acreditarem no seu potencial de prosseguirem a melhoria da aprendizagem dos alunos através da introdução de mudanças na sua práxis pedagógica, levando-os a pensar e agir de forma diferenciada no contexto em que desenvolviam a ação.

Relativamente às TIC, constatou-se como as mesmas se sustentavam um número muito significativo de estudos primários relativos a ambientes de aprendizagem inovadores. A investigação permitiu revelar duas realidades profundamente diversas e opostas, variando num *continuum* entre um conceito meramente aditivo, enquanto mais uma ferramenta para reforçar ou complementar uma práxis tradicionalista corrente e, neste sentido, incapaz de suportar numa verdadeira perspetiva transformadora de suporte à inovação pedagógica; enquanto por outro lado, manifestou-se um conceito, no qual as TIC revelaram um potencial disruptivo, ao suportarem a emergência de ambientes de aprendizagem e práticas pedagógicas diferenciadas e transformadoras – com especial ênfase no desenvolvimento das competências de leitura e escrita –, facilitando, assim, a emergência de novos formatos de mediação nos processos de construção do conhecimento.

Por fim, merece destaque a tríade querer, saber e poder, como elementos fundamentais no processo de mudança que suporta a inovação pedagógica. Se por um lado observámos, da parte do docente, um *querer*, sentido como um forte compromisso de melhorar as aprendizagens, fortemente pragmático, em que o sentido crítico do exercício da práxis se orienta para soluções imediatas, “cozinhas” para contextos específicos, por outro lado perspetivou-se a importância do *saber* como mudar, ou seja um saber-fazer que se exerce predominantemente a partir da ação individualizada do professor, muito apoiada no instinto, percepção e conhecimento da situação pelo mesmo, resultando uma inovação pedagógica construída na individualidade, na capacidade do docente, por si, analisar contextos, ponderar prós e contras de cada solução, na construção soluções de mudança; e por fim a circunstância do *poder*, no qual se evidenciou como a inovação na práxis pedagógica se encontrava profundamente associada à capacidade de um verdadeiro exercício afirmativo de autonomia por parte do docente, ainda tão escasso nos contextos escolares atuais.

CONCLUSÕES

A análise desenvolvida acerca das atividades e ambientes de aprendizagem inovadores, enquadrados numa ampla gama de contextos pedagógicos, destaca a riqueza e multiplicidade de soluções que concretizam, na prática, a inovação pedagógica. Neste sentido, a presente metassíntese, permite suportar a reflexão de como potenciar e catalisar práticas pedagógicas inovadoras em múltiplos cenários educacionais.

Para o docente, que muitas vezes enfrenta ambientes cada vez mais complexos e imprevisíveis, permeados pela normatização e burocratização crescentes, em que a busca por soluções rápidas e estatísticas é predominante, é essencial que acredite na possibilidade de pensar e agir de maneira diferente, implementando práticas pedagógicas transformadoras e alternativas que visem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as capacidades e atitudes dos alunos. A interação docente-aluno é a base para a implementação da mudança e a construção gradual da inovação pedagógica.

Contudo, essa disposição para pensar e agir de forma inovadora não deve ser uma jornada solitária, mas sim compartilhada e construída em conjunto com colegas, numa cultura de debate e exploração de ideias. Somente através desse processo colaborativo é possível consolidar e projetar a mudança na prática pedagógica a longo prazo, libertando-a de abordagens pontuais e promovendo uma mentalidade de aprendizado contínuo e adaptação.

Por outro lado, no âmbito das instituições educativas, especialmente as escolares, é fundamental o afastamento de uma visão institucional e funcionalista da mudança, criando-se espaços que promovam uma cultura colaborativa e de compartilhamento de ideias. Isso requer um compromisso com a transformação das práticas, a alteração de crenças e a promoção de uma pedagogia crítica que valorize uma aprendizagem profunda e significativa.

Quanto às diversas instituições responsáveis pela formulação das políticas educativas, revelou-se necessário um enfoque em três aspetos fundamentais: desburocratização progressiva dos processos administrativos que consomem tempo e limitam a capacidade dos professores de buscar alternativas; apoio à autonomia das instituições para que possam adaptar as estratégias de ensino às necessidades e características locais dos alunos; e investimento em recursos tecnológicos, acompanhado de um programa robusto de formação de

professores para garantir o uso eficaz dessas ferramentas no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras.

REFERÊNCIAS

- Barnett-Page, E., & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9(1), 59. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-9-59>
- Conselho da União Europeia. (2018). Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2018/C 189/01). *Jornal Oficial da União Europeia*.
- Liotard, J.F (2003). *A condição Pós-Moderna*. Lisboa : Edições Gradiva
- Noblit, G., & Hare, R. (1999). Chapter 5: Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies. *Counterpoints*,44, 93-123.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições ASA
- Sousa , J. M. (2011). Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade. In C. N. Fino & J. M. Sousa (Org.). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 65-85). Funchal: CIE-UMa.
- Toye, F., Seers, K., Allcock, N., Briggs, M., Carr, E., & Barker, K. (2014). *Meta-ethnography 25 years on: Challenges and insights for synthesising a large number of qualitative studies*. *BMC*. 14. 80. doi:10.1186/1471-2288-14-80
- Usher, R., & Edwards, R. (1996). *Postmodernism and Education*. New York: Routledge