

Promoção de inovação pedagógica em contexto escolar: Quais as motivações, expectativas e desafios percecionados pelos docentes?

Promotion of pedagogical innovation in a school context:
What are the motivations, expectations and challenges
perceived by teachers?

Maria Helena Horta, ESEC, Universidade do Algarve, Portugal (hhorta@ualg.pt)

Catherine Simonot, ESEC, Universidade do Algarve, Portugal (csimonot@ualg.pt)

Suzi Rodrigues, SP, Universidade do Algarve, Portugal (suzisilvarodrigues@gmail.com)

Vítor Gamboa, FCHS, Universidade do Algarve, Portugal (vgamboa@ualg.pt)

Cátia Martins, FCHS, Universidade do Algarve, Portugal (csmartins@ualg.pt)

Mauro Figueiredo, ISE, Universidade do Algarve, Portugal (mfiguei@ualg.pt)

Resumo: Este artigo surge no âmbito da fase inicial de uma iniciativa educativa inovadora local, que contempla a ação em áreas de atuação, desde a requalificação de um Centro Escolar, até à implementação de um projeto educativo inovador. Este estudo pretende proceder à apresentação dos resultados da primeira reunião de um grupo focado no diagnóstico das expectativas e desafios das educadoras e professores/as do 1.º ciclo do ensino básico, bem como outros/as profissionais do Centro Escolar, no tocante à sua preparação e capacitação para o projeto, nomeadamente no que se considera ser a inovação pedagógica no contexto legislativo e do mundo atual. Recorrendo à técnica de entrevista através de um grupo focal, realizou-se uma análise qualitativa e interpretativa de conteúdo efetuada à informação resultante do protocolo. Os resultados apresentados dão origem a um conjunto de recomendações para o desenvolvimento e reforço de competências do corpo docente, bem como de promoção de autonomia dos/as diversos/as intervenientes.

Palavras-chave: autonomia, desenvolvimento profissional, expectativas, grupo focal, inovação pedagógica

Abstract: This article comes under the initial phase of an innovative educational initiative, which includes the action in areas of practice, since the refurbishment of a School Centre, to the implementation of an innovative educational project. This study intends to proceed to the presentation of the results of the first meeting of a group focused on the diagnosis of the expectations and challenges of teachers and educators of the School Centre, regarding your preparation and training for the project, in particular in the who considers himself to be the pedagogical innovation in the legislative context and the world today. Using the interview technique through a focus group, there was a qualitative and interpretative analysis of content made the resulting protocol information. The results give rise to a set of recommendations for the development and strengthening of skills of the teaching staff, as well as promotion of autonomy of the various players.

Keywords: autonomy, expectations, focus group, pedagogical innovation, professional development

Introdução

Nos últimos anos, a Escola tem vindo a sofrer alterações emergentes dos desafios colocados ao nível das aprendizagens, do sucesso e de uma plena inserção na sociedade (Lopes & Silva, 2009). Neste sentido, as preocupações têm-se focado em duas questões centrais: em primeiro lugar, assegurar que todos os/as alunos/as acedam a uma base comum de conhecimentos, traduzidos numa aquisição de competências, que lhes permitam agir perante a complexidade do conhecimento que um mundo em permanente (e acelerada) transformação traz, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; em segundo lugar, com o facto de ser dever da escola promover diferentes ofertas adaptadas às necessidades e às potencialidades de todos/as e cada um/a, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Imbuídos nestas preocupações e necessidades surge um projeto de intervenção em contexto escolar, desenvolvido no âmbito de uma parceria entre o município de uma cidade localizada no sul de Portugal e a Universidade do Algarve (UAlg), ao longo de três anos (entre 2018 e 2021). O projeto contempla a ação de diversos profissionais e áreas de atuação, desde uma intervenção de requalificação e construção de um Centro Escolar até à implementação de um projeto educativo inovador, com a assessoria e consultoria da UAlg.

Dando enfoque à qualidade da aprendizagem dos/as alunos/as do concelho, o projeto pretende, através do desenvolvimento de um ambiente inovador, flexível, promotor de autonomia e inclusão, responder às necessidades de adaptação face às novas leis e mudanças da atualidade, numa adequação ao contexto local e regional. A participação da universidade pretende-se numa lógica de investigação-ação-intervenção, através de um processo de assessoria e consultoria, junto de toda a comunidade educativa do concelho em questão. Em termos gerais, é objetivo da equipa proporcionar apoio técnico-científico na construção do projeto no Agrupamento de Escolas em apreço, mais especificamente, no Centro Escolar intervencionado. Assim, pretende-se desenvolver um conjunto de respostas educativas face à diversidade deste cenário, para que

todos/as “reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso” (Nóvoa, 2009, p. 5).

Neste sentido, cumprindo a sua função de supervisão e acompanhamento da comunidade escolar, a equipa de acompanhamento considerou como a primeira etapa conhecer as motivações, expectativas e desafios do grupo de docentes, em relação à “Escola de Hoje” e ao projeto de promoção de inovação pedagógica. Será sobre esta etapa que o presente estudo se irá debruçar.

Enquadramento teórico-conceitual

Inovação nos processos de ensino e aprendizagem

A inovação pedagógica surge na sequência da necessidade de se descontinuar com o modelo escolar tradicional e de se inovar nas práticas educativas, melhorando a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. O papel do professor no desenvolvimento e inovação curricular, como profissional crítico, depende, em parte, da autonomia e das competências que lhe são atribuídas (Flores, 1998). No entanto, parecem ser consensuais as inquietações sentidas por parte dos/as professores/as no que diz respeito à margem de autonomia que as escolas passam a dispor para gerir os seus currículos (Cosme, 2018). Um dos principais desafios atuais passa por transformar o papel do/a professor/a enquanto transmissor de conhecimento circunscrito às disciplinas (Flores, 1998), em que a passividade do aluno é uma condição da e para a sua aprendizagem (Cosme, 2018). Além destes aspetos, importa ainda referir a importância que os/as professores/as desempenham no processo de ensino e aprendizagem que, muitas das vezes, é acompanhada de inquietações, como é o caso do envolvimento dos/as alunos/as neste processo. Os/as alunos/as, por sua vez, apresentam níveis de envolvimento diferentes sendo que os seus comportamentos dependem das suas competências ou capacidades nesse domínio científico, bem como da responsividade do próprio contexto de aprendizagem. Os contextos mais específicos de realização devem, por isso, apoiar de forma equilibrada a trajetória natural de crescimento e desenvolvimento pessoal dos/as alunos/as, criando intervenções que apoiem as suas necessidades psicológicas básicas, a saber: autonomia, competência e relacionamento (Ryan & Deci, 2000).

Diversas teorias têm-se debruçado sobre a importância da motivação em contextos educativos, nomeadamente do papel da autonomia na promoção da aprendizagem, entre elas a Teoria da Autodeterminação (TAD) que se tem centrado na capacidade de explicação do interesse, do envolvimento e da persistência dos/as alunos/as em determinadas tarefas (Deci & Ryan, 1985, 2000; Reeve, 2002). Neste sentido, os autores têm enfatizado a importância dos contextos sociais, nomeadamente a escola (ex., professores/as), para apoiarem de forma equilibrada e sustentada os níveis de motivação intrínseca (i.e., emerge das necessidades dos indivíduos se sentirem competentes, autodirecionados e interpessoalmente relacionados com os outros) e de autonomia dos/as alunos/as (i.e., favorecendo o processo de internalização), de modo a promoverem maior eficácia pessoal e desenvolvimento (Reeve, 2002).

A autonomia é uma condição necessária na promoção do desenvolvimento e bem-estar humano (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2006) e, enquanto necessidade psicológica básica, relaciona-se com a percepção do sujeito enquanto fonte e origem do seu próprio comportamento (DeCharms, 1968; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989). A investigação tem vindo a sublinhar que a percepção de suporte à autonomia surge associada a comportamentos autorregulados, que se traduzem em interesse, vontade pessoal, liberdade de escolha e satisfação com uma tarefa (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci 2000). Em oposição, os sujeitos regulados externamente (i.e., controlados) surgem associados a um sentimento de dever, de pressão para a ação, que tanto pode ser externo como autoimposto (Ryan & Deci, 2000, 2006).

Assim, cada escola deve ser considerada como ambiente dinâmico motivacional único, fruto das contribuições dos diversos intervenientes do contexto (ou seja, alunos/as, professores/as, gestores e comunidade) que, preferencialmente, devem apoiar os níveis de autonomia na aprendizagem (vs. controlar) e de competência. Este ambiente motivacional influencia, por sua vez, a motivação dos/as alunos/as e as estratégias que os/as professores/as utilizam para os/as motivar e para intervir, caso apresentem dificuldades a este nível (Hardré, 2007).

Outro aspeto também muito relevante prende-se com o devermos ter em conta que esta “leitura motivacional” também se aplica aos/às próprios/as docentes: frequentemente, induzem controlo externo aos/às seus/suas alunos/as, realizam uma supervisão e monitorização bastante controladas, introduzem sistemas de avaliação centrados em recompensas ou punições no clima de aprendizagem para se assegurarem que esta, de facto, ocorre pois, por sua vez, eles/elas próprios/as também se encontram sobre elevadas pressões externas (Niemic & Ryan, 2009; Ryan & Brown, 2005). Desta forma, as suas crenças enquanto instrutores estão subjogadas a um (pre)conceito de que a motivação funciona melhor quando potenciada por contingências ou reforços externos, que facilitam a promoção dos interesses dos/as alunos/as nas aprendizagens. Nestas condições controladas, os sentimentos de alegria, entusiasmo e interesse que se supõem estarem presentes num clima de aprendizagem, são frequentemente substituídas por experiências de ansiedade, desistência ou até mesmo alienação, cumprindo com a profecia de autorrealização que tão frequentemente se encontra presente na sala de aula (Niemic & Ryan, 2009).

A Teoria da Autodeterminação também encontra uma explicação para estas situações, apontando que quanto mais a própria satisfação de autonomia dos/as docentes/as se encontra comprometida, menor entusiasmo e energia criativa irão evidenciar nas suas rotinas em contexto escolar, ou até em novas propostas de atuação. Por outro lado, a pressão que sentem diariamente face a resultados (ex., sucesso dos/as alunos/as, o *curriculum*) promove nos/as docentes uma dependência de estratégias, também elas, mais focadas extrinsecamente no que diz respeito a práticas de ensino mais eficazes e interessantes (Deci & Ryan, 2002; Niemic & Ryan, 2009).

O dever de autonomia das escolas vs o (querer) fazer autonomia por parte dos/as professores/as

Um conceito muito importante nos contextos educativos atuais é a Autonomia, que pode ser enquadrado enquanto condição necessária na promoção do desenvolvimento e bem-estar do ser-humano (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2006), revelando-se assim

fulcral na mediação dos processos motivacionais, quer de alunos/as quer de professores/as. Contudo, importa também refletir um pouco sobre a sua “aplicação” num sentido mais lato no cenário escolar. Referimo-nos à autonomia da escola entendida como “a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (Decreto-Lei nº 43/1989, nº 1), conceção que foi mantida no Decreto-Lei nº 172/1991 que, no seu Preâmbulo, indicava: “A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes”.

No seguimento de vários projetos promovidos pelo Ministério da Educação, no sentido de promover um debate a nível nacional e uma reflexão alargada sobre uma maior autonomia na gestão do currículo, surge o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (PAFC), concretizado legalmente no Despacho nº 5908/2017. Este projeto baseia-se no pressuposto de que promover sucesso escolar significa promover melhores aprendizagens para todos/as, pelo que as escolas têm agora a possibilidade de gerir, de forma autónoma, até 25% do seu currículo, adaptado em termos regionais e locais às necessidades e características dos seus intervenientes.

Neste contexto, e à luz desta nova legislação, a ser aplicada a nível nacional, os/as professores/as são trazidos à sua devida importância na conceção, organização e gestão curricular. Neste contexto legislativo, importa não esquecer que:

Um processo como este não pode ser levado a cabo com êxito sem a participação ativa e o empenho dos professores, principais agentes da mudança. Estes dispõem agora da oportunidade e da autonomia para mobilizar novas metodologias baseadas no trabalho colaborativo, reinventar e flexibilizar estratégias, potenciar capacidades e atitudes naqueles que serão os cidadãos de amanhã. (EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo, 2019, p. 9).

Além disso, importa referir que se procura promover condições para que os/as professores/as, tal como se espera que o façam com os/as alunos/as, “usem o seu poder de agência, o que implica investimento na formação inicial e contínua de professores e nas condições para um trabalho cooperativo no interior do horário escolar” (EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo, 2019, p. 10), sendo necessário o envolvimento de todos os intervenientes no processo: desde a direção do agrupamento, aos/às coordenadores/as de departamento e aos/às próprios/as docentes.

Neste contexto, é igualmente importante que os/as educadores/as e professores/as queiram e saibam assumir profissionalmente essa autonomia (op. cit), sendo que é perfeitamente expectável que nas suas preocupações atuais, este fator assumam particular importância.

A importância das representações e das expectativas dos/as professores/as para contextos de mudança

As crenças dos/as professores/as acerca da escola e da aprendizagem dos/as alunos/as é moldada por diversos fatores, desde a cultura escolar, a qualidade das experiências em sala de aula e a oportunidade para refletir acerca das mesmas. Deste modo, estas crenças podem assumir muitas formas, nomeadamente ao nível das expectativas dos/as professores/as acerca do desempenho dos/as seus/uas alunos/as, ou sobre a própria ensino e aprendizagem de determinada disciplina. Mas, independentemente das formas que assumam, as crenças ou filosofias de um/a professor/a podem afetar o ensino e a aprendizagem, quer num sentido quer noutra (Fang, 1996). As investigações têm vindo a demonstrar que os/as professores/as possuem representações e teorias implícitas acerca dos/as alunos/as, dos conteúdos e das disciplinas que ensinam e das suas responsabilidades enquanto profissionais, sendo que estas (pre)conceções influenciam as suas reações acerca do papel que desempenha na arena educativa e, em última instância, nas suas práticas (Ashton, 1990; Fang, 1996).

Os/as professores/as que se encontram envolvidos nos diversos ciclos que compõem a eficácia na sua aprendizagem profissional revelam maior responsabilidade quer pela aprendizagem dos/as seus/uas estudantes, quer pelo contexto escolar ao qual pertencem

(Timperley, 2008). Assim, conforme vão assumindo maior responsabilidade e descobrindo o impacto positivo da sua prática e conhecimento profissional nos processos de sucesso dos/as seus/uas alunos/as, vão gradualmente sentindo-se mais eficazes enquanto professores/as. Contudo, esta maior responsabilidade e consciência, poderá acarretar também sentimentos de culpa e de desânimo, pelo que se torna crucial que tenham a perceção de suporte para desenvolver práticas mais eficazes (Timperley & Alton-Lee, 2008).

Alguns cenários de práticas de ensino e aprendizagem profissionais ineficazes foram justificados ao nível de “investigações ou políticas”, não sustentadas (ex., empiricamente), mas que serviram de fundamento à “leitura” realizada pelos/as profissionais acerca dos contextos educativos (ex., “Escola de hoje”) (Timperley, 2008). Assim, para que se promovam práticas de ensino consistentes com os princípios do ensino eficaz, não só é fundamental conhecer-se as conceções que os/as profissionais têm acerca da Escola e dos processos de aprendizagem dos/as alunos/as, mas também de os assistir na tradução destes princípios em estratégias adaptadas localmente. Desenvolver este tipo de conhecimento nos/as professores/as pode ajudar na resolução de problemas identificados acerca do sucesso dos/as alunos/as nas mais diversas situações de ensino (Brophy, 1999; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007).

Design metodológico e tratamento dos dados **Técnica do Grupo Focal**

Considerando o objetivo deste trabalho, foi utilizada a técnica do grupo focal, uma vez que é uma modalidade de entrevista grupal e/ou a grupos de discussão que pode oferecer uma importante ferramenta na aproximação dos/as investigadores/as ao universo da população-alvo em diversos momentos de projetos e estudos. Define-se como uma reunião, pré-desenhada e orientada em redor de um tema/objetivo, no qual o/a entrevistador/a é moderador/a e participante (i.e., observação participante). O objetivo é o de promover uma aproximação aos *insights* e perspetivas dos/as participantes, no que diz respeito a determinados domínios ou temas (Millward, 2000). Numa perspetiva psicossocial, esta técnica é, por definição, um exercí-

cio de dinâmica e condução de grupo, considerando a respetiva interpretação dos resultados obtidos, compreendidos no contexto da interação grupal. Utilizada enquanto técnica inicial, é um fórum no qual se exploram opiniões, atitudes, sentimentos, crenças, valores, discursos e compreensões relativamente a algo. Podem surgir dois tipos de dados: relativos ao processo de grupo (a forma na qual as pessoas interagem e comunicam umas com as outras) e ao conteúdo acerca do qual o processo de grupo se organiza (o estímulo focal e os assuntos dele decorrentes).

No tocante à sua operacionalização, alguns aspetos foram considerados, nomeadamente (Millward, 2000):

- **Recrutamento dos/as participantes:** deve ocorrer em função do grupo a ser estudado, abrangendo variabilidade nos seus critérios de seleção (por exemplo, faixa etária, género ou classe social). Assim, foi previamente selecionado um grupo de docentes e não docentes, constituído por docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, a psicóloga do agrupamento, a professora-bibliotecária, bem como as coordenadoras de departamento destes dois níveis educativos, afetos ao Centro Escolar;
- **Dimensão da amostra:** deve variar, preferencialmente, entre 6 e 12 participantes (média aconselhada de 9 por sessão). No recrutamento, deve-se convidar mais 20% de elementos para cada sessão, uma vez que poderão haver faltas de comparecimento não contempladas. Há que ter em conta que os grupos funcionam melhor quando existe um número suficiente de participantes para manter uma boa discussão, mas que também não deve ser em excesso, para que não se alonguem em demasia e invalidem a participação das pessoas;
- **Local e cenário:** deve ser idealmente neutro, acessível e silencioso, bem como responder às necessidades da investigação e dos participantes. Em contexto escolar, a utilização de salas de aulas ou outros espaços nas escolas é bastante comum, pelo que se recorreu a um espaço da escola – sala de aula após o horário letivo – para a sessão, tendo havido a preocupação por um ambiente e contexto adequados e não suscetíveis de interferências (Pacheco, 1995; Quivy & Campenhoudt, 2008);

- **Duração da sessão:** aconselhavelmente, entre 1 e 2 horas. Denotou-se elevado envolvimento e entusiasmo com o tema em questão, tendo a sessão durado 2h e 20 minutos;
- **Guião dos tópicos:** o guião de entrevista contém as questões organizadas no âmbito dos temas-chave a serem investigados, e a sequência dos temas é normalmente ordenada, em primeiro lugar, por questões gerais e, em seguida, por questões mais específicas. Naturalmente que a preparação desse roteiro exige a análise cuidadosa dos objetivos da investigação (Borges & Santos, 2005). Além disso, a técnica de grupo focal, de acordo com Silva e Assis (2010), possibilita o acolhimento dos/as participantes devido à criação de um espaço para a expressão das angústias, ansiedades, motivações e expectativas, o que valoriza os aspetos psicodinâmicos mobilizados na relação afetiva e direta com os/as participantes do estudo.

A utilização desta técnica em contexto educativo, segundo Vieira (2014), exige, entre outros aspetos, uma maior aproximação da investigação à experiência educativa, pois a relevância social deste tipo de trabalho poderá ser o principal critério de qualidade a considerar e acrescenta ainda que investigar “a educação poderá ser *uma experiência sobre a experiência da educação*” (p. 433), desde que os/as professores/as estudem e investiguem em função dos seus próprios interesses e não dos interesses da academia. Neste sentido, considerando o objetivo deste trabalho, pretendeu-se promover uma proximidade entre a equipa de investigação e um grupo mais restrito do contexto educativo, fulcral em futuras fases de desenvolvimento do projeto em questão. Segundo Coutinho (2011) fazer “perguntas é uma atividade especificamente humana, e desde os primórdios da história que o homem se preocupa por conhecer e compreender o mundo que o rodeia, ou seja, sempre manifestou o gosto por investigar” (p. 5). Como tal, foi construído um guião de entrevista semiestruturado com as questões que se seguem:

- i. Quais os maiores constrangimentos que encontram na Escola de Hoje? (aspetos relativos ao comportamento, aproveitamento e motivação dos/das alunos/as; conteúdos, equipamentos e materi-

ais; motivação do/a docente, estratégias, desenvolvimento profissional, formação; política organizacional, gestão educacional, avaliação)

- ii. Que expectativas têm em relação à nova Escola? (ultrapassar problemas atuais; introdução de inovação pedagógica; introdução de tecnologias; relações entre os/as diferentes participantes da comunidade educativa)
- iii. Quais serão os maiores desafios que esperam encontrar no desenvolvimento deste Projeto? (intervenientes envolvidos/as; receios, obstáculos; trabalho de equipa)

Era ainda dado espaço para que os/as docentes apresentassem sugestões ou observações que considerassem pertinentes, pois esta técnica, dependendo da sua utilização, pode contribuir para dar vez e voz a grupos que tradicionalmente não são ouvidos, ou quando o são, a sua escuta é feita sob a ótica do outro que não compartilha as suas questões e questionamentos (Borges & Santos, 2005).

Breve caracterização dos/as participantes e procedimentos de registo

A entrevista, na modalidade de grupo focal, teve lugar numa das salas de aula do Centro Escolar, em horário pós-escolar. Participaram docentes e não docentes (N=9): 3 educadoras de infância, 5 professores/as do 1.º ciclo do ensino básico (uma delas era a professora-bibliotecária) e 1 Psicóloga; 8 são do género feminino e 1 do género masculino. Globalmente, os/as participantes encontram-se integrados/as no quadro do Agrupamento de Escolas que integra o Centro Escolar em apreço.

Os/as participantes aceitaram fazer parte do grupo focal e preencheram a declaração de cedência dos direitos de imagem/exibição, uma vez que estaria previsto proceder-se à gravação audiovisual da presente sessão. Aceitaram a gravação áudio e vídeo da entrevista e foram informados/as da finalidade relativamente a este procedimento, que se destina a uma posterior análise dos conteúdos abordados. Além destes aspetos, foi ainda referido que a identificação dos/as participantes seria salvaguardada, posto que lhes foi atribuído um número para a análise da informação.

Foi estabelecida uma ordem de intervenções, tendo sido acordado que cada participante poderia intervir, desde que o fizesse de forma adequada, para evitar a sobreposição de falas. Os entrevistadores/as fizeram a sua apresentação e a contextualização do grupo focal, após o que se iniciou o diálogo, orientado pelo guião de entrevista semiestruturada previsto, adotando um nível de flexibilidade que permitisse captar as percepções e opiniões dos/as entrevistados/as no decorrer da conversa, dos relatos e dos testemunhos expressos.

Análise dos dados através de análise de conteúdo

Por considerarmos que os conteúdos latentes e cheios de significado que organizam e estruturam o *modus operandi* destes/as profissionais de educação e as suas relações com as situações educativas poderão ser categorizados por meio da análise de conteúdo (Silva & Assis, 2010), procedemos à redação do respetivo protocolo, com a transcrição, na íntegra, dos registos áudio e vídeo obtidos, que se constituíram como o *corpus* da pesquisa, nesta fase do estudo.

Dado o “seu carácter aberto e flexível, os estudos de natureza qualitativa produzem uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida (*data reduction*) por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (Coutinho, 2011, p. 192). Por outras palavras, reduzir os dados significa chegar a uma série de categorias que nos permitam estruturar e analisar os dados, por forma a chegarmos a conclusões compreensivas. Neste contexto, a redução de dados, a sua estruturação e a consequente apresentação das conclusões interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente, tratando-se de um processo interativo e cíclico (Pérez-Serrano, 1994), que passaremos a apresentar em seguida.

Apresentação e análise interpretativa dos dados do grupo Focal

Maiores constrangimentos que encontram na Escola de Hoje

Os/as entrevistados/as apresentaram diversos constrangimentos que projetam na falta de motivação e no comportamento dos/as alunos/as, dos quais se destacam a falta de:

a. Interesse dos/as alunos/as dentro da sala de aula e

- pelos conteúdos que são explorados;
- b. valores e apresentação de comportamentos de agressividade por parte dos/as alunos/as para com os/as colegas e docentes;
- c. iniciativa e de autonomia por parte dos/as alunos/as.

Nenhum dos/as entrevistados/as referiu a falta de aproveitamento escolar, contudo, face aos constrangimentos apontados, em relação à falta de motivação e de iniciativa por parte dos/as alunos/as, depreende-se que esta seja uma realidade que também se encontre presente neste contexto escolar.

Compreendemos que, perante esta realidade, seja necessário e premente um maior esforço por parte dos/as docentes, relativamente à adoção de práticas pedagógicas inovadoras, no sentido de transformar as salas de aulas em verdadeiras comunidades de aprendizagem (Cosme, 2018), que sejam desafiadores e estimulantes, para os/as alunos/as, e motivadores, tanto para os/as alunos/as como para os/as docentes.

Os conteúdos, equipamentos e materiais foram outros dos aspetos referidos pelos/as docentes, bem como a falta de espaço dentro das suas salas de aula, o que lhes permitiria outro tipo de dinâmicas e de gestão do próprio grupo/turma:

- a. por um lado, a falta de materiais: *queria uma mesinha para pôr lá um computador e é complicado, são estas as realidades com que nos deparamos [espaço/materiais] (P9);*
- b. por outro lado, o acesso a materiais pedagógicos inovadores, contudo preferem continuar a trabalhar com os materiais mais tradicionais: *acabamos muitas vezes por nos deixar levar pelo quadro interativo, o quadro de giz, usamos muito, mas às vezes é só para projetar (P9).*

Depreendemos que o facto das salas de aula estarem cheias com mesas e cadeiras para que todos os/as alunos/as possam estar sentados/as em simultâneo, possa ser um entrave à dinamização de outras estratégias de organização do ambiente educativo, o que permitiria uma maior fluidez no desenvolvimento das atividades a desenvolver, além de permitir o desenvolvimento de trabalho em pequenos grupos e/ou a pares, permitindo um maior acompanhamento e mais próximo por parte

do/a docente, “para a implementação, no processo de ensino e aprendizagem, de novas metodologias” (Cohen & Fradique, 2018, p. 66).

No que à motivação do/a docente diz respeito, este grupo acusa desgaste profissional e falta de motivação intrínseca face ao desempenho da sua profissão docente por vários motivos:

- a. a extensão e a exigência do programa curricular a cumprir e a sua própria falta de flexibilidade para conseguir fazer de modo diferente;
- b. dificuldade na organização e gestão das turmas por forma a fazerem trabalhos de grupo, o que permitiria um maior envolvimento e motivação por parte dos/as alunos/as;
- c. falta de estratégias de motivação para captar a atenção dos/as alunos/as;
- d. a falta de reconhecimento do seu trabalho docente;
- e. a dimensão das turmas.

Apontam a extensão e a exigência do programa como inibidor do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, pois receiam que não consigam explorar os conteúdos de forma adequada, que depois são necessários no 2.º Ciclo do Ensino Básico: *sinto-me limitada porque poderia ter explorado mais aquele conteúdo (...), mas não tenho tempo porque (...) determinados conteúdos que depois no 5.º ano vão ser aplicados* (P2).

As questões políticas, face ao estatuto da carreira docente e de progressão na carreira, também são apontadas como um fator para a falta de motivação: *a maior parte dos professores neste momento sente o desinteresse, pela parte política em relação às nossas condições de trabalho (...) andamos todos um bocadinho desmotivados (...) muda-se o governo, mudam-se as políticas* (P4).

A dimensão das turmas e o facto de os/as docentes trabalharem de forma igual com todos os/as alunos/as também é um fator inibidor do desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas e motivadoras: *não conseguimos chegar a vinte e tal crianças* (P9); *turmas imensas (...) toda a gente vai ler (...) 24 miúdos a ler ou é duas frases (...) ou estamos ali 2 horas para ler* (P4).

Neste sentido consideramos que se deveria pensar noutras formas de diferenciação pedagógica e tam-

bém no incremento de uma cultura docente de cooperação (Cosme, 2018), por forma a desenvolver um trabalho (também) de equipa multidisciplinar (Cohen & Fradique, 2018), o que contribuiria para o seu desenvolvimento profissional.

Identificamos também a necessidade de formação contínua como forma de partilha e de reflexão face ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras, com o objetivo de responder às reais necessidades curriculares e interesses pessoais das turmas com quem trabalham.

No que à política organizacional diz respeito, os/as docentes também se pronunciaram nesse sentido, referindo que os [projetos às vezes não ganham maturidade (...)] *abrandamos nesse projeto e vamos a outro]: sim, o problema às vezes é esse* (P3).

Apontam também a mobilidade docente como fator inibidor do desenvolvimento de projetos e de práticas a médio e a longo prazo, além da *situação que às vezes depende com quem trabalhamos, a pessoa é fundamental* (P2) e *o número de alunos é importante* (P9).

Expectativas relativamente à Nova Escola

Depois de identificados os constrangimentos e os problemas atuais, sentimos este grupo com expectativas e motivação para trabalhar em função de uma Nova Escola que se pretende diferente, inovadora e motivadora na construção de verdadeiras comunidades de aprendizagem (Cosme, 2018), além de recetivos/as à informação e estratégias que possam ser partilhadas pela Equipa de Investigadores: *espero (...) aprender convosco estratégias (...) práticas, como agir nesta situação [falta de valores]* (P9).

Apesar de haver docentes que referem não saber se estarão à altura do desafio: *é ver o que acontece e do que é que serei capaz de fazer perante os desafios que vão surgindo* (P5); *as minhas expectativas também estão assim à espera de saber o que vai surgir* (P6), outros/as há que pretendem *fazer um bom trabalho e estar sempre a melhorar e sempre a ver outras possibilidades* (P7).

Este grupo também se revela consciente face à premissa de estratégias pedagógicas inovadoras e desafiantes para os/as próprios/as alunos/as, pois referem que *terá a ver também com a criança ter um papel*

mais interveniente, mais ativo dele próprio, determinar e decidir o que quer fazer, e como quer fazer, e como chegar, o que é que interessa aprender (P5).

No fundo, referimo-nos ao papel do/a docente como facilitador das aprendizagens dos/as alunos/as, em que com uma adequada organização do ambiente educativo - onde se inclui a gestão do tempo, espaço, grupo/turma e materiais - irá permitir uma melhor intervenção pedagógica, tal como o testemunham: *é muito engraçado aprender e inovar um bocadinho (...) são importantíssimas e que chegam às crianças de hoje em dia (...) eu também me sinto a “reciclar” um bocadinho* (P7); *espero daqui conseguir beber convosco e aprender convosco estratégias que nós no fundo, nós todos queremos é estratégias práticas, como agir nesta situação, como atuar* (P9), pois reconhecemos a “importância de serem os professores a fazer a mudança” (Lima, 2017, 53).

Uma das principais preocupações deste grupo de docentes é a falta de estratégias para um maior envolvimento e mais participação por parte dos encarregados de educação/famílias na dinâmica escolar, e revelam as suas expectativas na construção de uma Nova Escola, por forma a dar resposta a esta necessidade: *não consigo chegar a todos [figuras parentais] (...) se a escola inovadora for muito diferente, se for para mudar isto (...) porque essa é a principal preocupação* (P1). Será, por isso, necessário trabalhar no sentido de assumir que “somos uma equipa. Os pais têm de confiar nos professores porque é a nossa profissão e disso sabemos nós, mas os professores têm de contar [com] os pais para educar em equipa” (Bona, 2017).

Desafios Esperados

Neste aspeto, os/as docentes referem que *o maior desafio (...) é mudar os pais, quando mudarmos os pais, mudamos os alunos* (P1).

Contudo, não podemos esquecer que os/as docentes são eles próprios intervenientes (diretamente) envolvidos/as e, espera-se, implicados/as, neste processo de mudança de paradigma para uma Escola que se pretende pedagogicamente inovadora e motivadora para todos/as. Além disso, importa refletir e reconhecer

“uma mudança de paradigma na maneira de educar” (Lima, 2017, p. 203), a que assistimos nos dias de hoje, entre pais e filhos, não podendo a Escola e os/as docentes ignorar esse facto.

Conclusões

Os/as entrevistados/as apresentam uma série de constrangimentos que apontam, por parte dos/as alunos, para a sua falta de interesse, falta de valores - que se traduzem em comportamentos de agressividade - e ainda a sua pouca iniciativa e autonomia. Além disso, a referência à falta de material e de espaço dentro das salas de aula, bem como o seu desgaste profissional e a falta de motivação intrínseca são também apontados como fatores inibidores ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Todavia, sentimos este grupo com expectativas e motivação para trabalhar em função de uma Nova Escola que se pretende diferente e inovadora, além de recetivos/as à informação e estratégias que possam ser partilhadas pela equipa de investigadores.

Apesar de nos encontrarmos numa fase embrionária e exploratória no âmbito do Projeto Escola Aprender+, estamos em condições de afirmar que será necessário um envolvimento estrutural que potencie estratégias de desenvolvimento de um trabalho cooperativo ativo, que potencie e assuma a centralidade de cada aluno/a, de forma interdisciplinar, multidimensional e plural.

Para tal, será necessário o comprometimento de uma liderança de topo (direção do agrupamento, conselho pedagógico) e intermédia (coordenação de departamentos), educadores/as, professores/as, crianças, alunos/as, famílias, encarregados/as de educação, pessoal não docente, técnicos/as especializados/as, parceiros/as comunitários/as, educativos/as e científicos/as e o próprio município, na assunção de um comprometimento global, em que se assuma o desenvolvimento de uma cultura escolar positiva, potenciadora de competências que permitam aos/as alunos/as agir perante a complexidade do conhecimento de um mundo em permanente transformação e na promoção de diferentes ofertas adaptadas às necessidades e às potencialidades de todos/as e de cada um/a.

Referências

- Ashton, R. H. (1990). Pressure and performance in accounting decision settings: Paradoxical effects of incentives, feedback, and justification. *Journal of Accounting Research*, 28, 148-180.
- Bona, C. (2017). *A nova educação*. Lisboa: Penguin Random House.
- Borges, C. M. & Santos, M. A. (2005). Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*. Jan.-Jun., 6(1), 74-80.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for *Educational Psychologist*, 34(2), 75-85.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000): The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 222-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-determination Research*, 3-33.
- EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo (2019). *Estão as escolas preparadas para a autonomia e a flexibilidade curricular?* Disponível em: <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5cb/049/bd0/5cb049bd0fa8a816636010.pdf>
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices, *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Flores, M. A., & Flores, M. (1998). O professor: agente de inovação curricular. In José Augusto Pacheco, João Menelau Peraskeva e Ana Maria Silva (orgs.), *Reflexão e Inovação Curricular. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: IEP/Universidade do Minho, pp.79-99.
- Hardré, P. L., Crowson, H. M., Debacker, T. K., & White, D. (2007). Predicting the academic motivation of rural high school students. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 247-269.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Millward, L. (2000). Focus Group. In Breakwell, G., Hammond, S. & Fife-Schaw, C. (Eds.). *Research Methods in Psychology*, 303-324. London: Sage Publications.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination Research* (pp. 183-203). Rochester, NY, US: University of Rochester Press.

- Ryan, R.M., & Brown, K.W. (2005). Legislating competence: High-stakes testing policies and their relations with psychological theories and research, in A.J. Elliot and C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*, pp. 354–72. New York: Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-85.
- Silva, J. R. S., & Assis, S. M. B. (2010). Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica -qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, 10(1), 146-152.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. *Educational Practices Series*, Number 18. Brussels: International Academy of Education. Retrieved from https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. In Kelly, G.; Luke, A.; Green, J. (Eds.). *Disciplines, knowledge and pedagogy. Review of Research in Education*, 32, Washington DC: Sage Publications.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zeland: Ministry of Education.
- Vieira, F. (2014). Investigação educacional e experiência educativa. In A. Clara Santos, A. R. Gonçalves, P. Sequeira & T. S. Sousa (Coord.). *Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas* (pp. 431-444). Lisboa: Cosmos.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 43/89 - Diário da República n.º 29/1989, Série I de 1989-02-03
- Decreto-Lei n.º 172/91 - Diário da República n.º 107/1991, Série I-A de 1991-05-10
- Despacho n.º 5908/2017 - Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05
- Decreto-Lei n.º 54/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06
- Decreto-Lei n.º 55/2018 - Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens