



IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL
OBVIE
A REDEFINIÇÃO DA
ESCOLA PORTUGUESA



E-book do

IX Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação

A Redefinição da Escola Portuguesa

12 de julho de 2022



IX Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação A Redefinição da Escola Portuguesa

Título

IX Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação: A Redefinição da Escola Portuguesa

Organização

Ariana Cosme
Daniela Ferreira
Louise Lima
Cibelle Toledo

Capa

Cibelle Toledo

Edição

Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (CIIE/FPCEUP)

ISBN

978-989-8471-50-5

Data

Setembro de 2023

© AUTORES/AS E CIIE

Apoios



CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E ENSINO SUPERIOR



(O CIIE recebe apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, ref.^{as} UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020)

Os conteúdos e perspetivas presentes nesta publicação são da responsabilidade dos autores, que autorizaram a sua publicação, e não refletem necessariamente a posição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, das Comissões Organizadora e Científica do Congresso e da Coordenação deste *E-book*.



TODO O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO ESTÁ LICENCIADO COM UMA LICENÇA [CREATIVE COMMONS – ATRIBUIÇÃO NÃO COMERCIAL – COMPARTILHA IGUAL 4.0 INTERNACIONAL](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



**IX Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação
A Redefinição da Escola Portuguesa**

Comissão Científica

Isabel Menezes
Carlinda Leite
Amélia Lopes
Ariana Cosme
Fátima Pereira
Rui Trindade
Preciosa Fernandes
Elisabete Ferreira
Louise Lima
Daniela Ferreira
Thiago Freires

Comissão Organizadora

Ariana Cosme
Daniela Ferreira
Marina Barros
Louise Lima
Thiago Freires
Cibelle Toledo
Ana Eloísa Carvalho
Célia Rocha
Amanda Moraes



Índice

Mesa Redonda	
Que escola podem encontrar as crianças e os jovens em Portugal após a pandemia?	7
Workshops	25
AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: PRESSUPOSTOS E PRÁTICAS	26
COMPREENDER AS RELAÇÕES E AS EMOÇÕES NO CONTEXTO EDUCATIVO	28
OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO ENFRENTADOS POR CRIANÇAS NUMA NOVA ESCOLA NUM ANO DE TRANSIÇÃO DE CICLO	36
OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES	44
PLATAFORMAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTEXTO ESCOLAR: CONSTRUINDO REFLEXÃO A PARTIR DA AÇÃO	49
Comunicações	54
GESTÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA	55
O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE 1.º CEB SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA	57
ROTAS E DESAFIOS – PLANO DE INOVAÇÃO	66
TRAJETO(S) DE GESTÃO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR	71
PISA PARA AS ESCOLAS – UM INSTRUMENTO A UTILIZAR PARA RECUPERAR DA PANDEMIA	76
GESTÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA	84
PACIS XXI: PROJETER A ÁREA CURRICULAR DE INGLÊS PARA O SÉCULO XXI	93
O PASSADO COMO FUTURO?	102
AS ARTES COMO FORMA DE APRENDIZAGEM CRIATIVA	107
MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS ATRAVÉS DA DINAMIZAÇÃO DE UM WEBSITE	114
GESTÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA	119
FOREST SCHOOL	121
PROJETO MARKA – INOVAÇÃO, INCLUSÃO E CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO IDENTITÁRIO	125
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INICIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, EM PORTUGAL: MUDANÇAS POSSÍVEIS E CONTÍNUAS	132
TECNOLOGIAS EDUCATIVAS GAMIFICADAS: IMPACTO NA APRENDIZAGEM E NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	138
A MOBILIDADE ERASMUS DE LONGA DURAÇÃO NOS CURSOS PROFISSIONAIS: OPORTUNIDADE DE CUMPRIR O PASEO EM TEMPO MÍNIMO	145
INCLUSÃO: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	148
O LUGAR DA COMUNIDADE EDUCATIVA NO DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	150
LUGAR E TEMPO DA EDUCAÇÃO HOSPITALAR E DOMICILIAR	156
PROPOSTA DE UMA METODOLOGIA MULTISSENSORIAL PARA ULTRAPASSAR BARREIRAS NA COMUNICAÇÃO EM CRIANÇAS/JOVENS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM - EKUI	161
CAMPUS – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FREI GONÇALO DE AZEVEDO	171
EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL APÓS O 25 DE ABRIL: INSPIRAÇÕES EM PAULO FREIRE	173



COMPETÊNCIAS: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES	179
A VALORIZAÇÃO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: UM ALIADO NO PROCESSO PEDAGÓGICO...	181
O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS.....	184
LIÇÕES APRENDIDAS E BOAS PRÁTICAS DE UMA ESCOLA DE SEGUNDA OPORTUNIDADE.....	191
O CONTRIBUTO DOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES	199
Mesa Redonda	
Que escola construir com as crianças e jovens no presente e no futuro?	203



Mesa Redonda
**Que escola podem encontrar as crianças e os jovens em Portugal após a
pandemia?**

David Sousa (AE Frei Gonçalo de Azevedo)

Carla Cruz (AE Padrão da Légua)

Diana Quitério (AE Santa Bárbara)

Luís Lopes (UCAPG- União Concelhia de Associações de Pais de Gondomar)

Moderação: Ariana Cosme (CIIE-FPCEUP)

(transcrição da sessão realizada pela manhã)



Ariana Cosme: Como é a escola agora? É muito diferente de antes? Como é que vai ser para o ano, será ainda melhor? O quê que foi difícil quando voltaram à escola, vivenciar a realidade com máscaras? Vamos agora ouvir o aluno João. Como é que está a ser viver na escola?

João Leite: Para começar, eu queria dizer olá a todos, sou o João Leite, um aluno do 7.º ano, tenho 12 anos e sobre o assunto que a Dr. Ariana Cosme falou, para mim a escola mudou bastante, tínhamos bastantes regras antes da pandemia, era bastante difícil de se integrar, não podíamos confiar muito nas pessoas por causa disto tudo, não podíamos estar muito próximos uns dos outros. Quando isto tudo começou a acalmar foi uma mudança drástica acerca da pandemia e já podíamos estar mais juntos, ser muito mais amigos porque podíamos ter mais intimidade entre nós todos e assim eu acredito que a escola mudou bastante e, para o próximo ano, para mim, a escola vai continuar a ser a mesma coisa e é assim que eu gosto dela. Só as matérias é que vão mudar para mim, mas não tenho opinião, mas não vai mudar grande coisa porque assim como está é assim que eu gosto muito da minha escola.

Ariana Cosme: Foi muito diferente estar aos quadrinhos, apesar de estares com os teus amigos, os mesmos colegas de turma, os mesmos professores, ou é parecido quando se está na presença? De que é que gostavas mais, dos quadrinhos ou da presença? As pessoas mudaram muito o seu jeito de trabalhar e falar com vocês?

João Leite: Eu prefiro a presença, presença é fundamental. Se calhar nós não podemos confiar de quem está do outro lado do quadrinho, por isso, eu prefiro a presença normal. Até podem ter inventado um esquema e roubar a nossa confiança e por fazer alguma coisa connosco, por isso, eu prefiro bastante mais presença do que apenas uns quadrinhos no ecrã. No ecrã pode-se simplesmente ir ao Google, procurar, enquanto presencial não há forma, estas coisinhas, estas burlas, por dizer. Tem que ser fazer como era dantes, assim mesmo sabendo as coisas não é preciso ir ao Google e muitas pessoas quando não sabem vão ao *Youtube* e não prestam atenção nas aulas, daí que eu prefiro presencial.

Ariana Cosme: A Diana é formada em Ciências da Educação, foi uma aluna desta casa e é muito bom voltar a ter os ex-alunos cá. A Diana acompanha o agrupamento, que por acaso é TEIP, um território de intervenção prioritária, portanto, uma escola vulnerável, com marcas relacionadas com a pobreza, mas uma escola igual às outras, com meninos como o João. A Diana é mediadora socioeducativa, trabalha mesmo de perto com os meninos, mesmo a ajudar a mediar conflitos, mesmo a ajudar a formar esta parte que é ser pessoa na escola e, portanto, trabalha com muito meninos como o João. É muito diferente a epidemia do que é agora? O que podemos esperar da escola? Melhores respostas? Aprendemos alguma coisa com a pandemia, não aprendemos? O que é que os alunos podem esperar no próximo setembro?

Diana Quitério: Bom dia, obrigado pelo convite para estar aqui, é sempre um gosto. Efetivamente muita coisa mudou, a nossa preocupação era que ninguém ficasse esquecido nem ninguém ficasse para trás, portanto, explorámos todas as possibilidades para nos mantermos em contacto com os miúdos. Fosse pelo *e-mail*, pelo Classroom, pelo Zoom, pelo WhatsApp, pelo Facebook, Instagram, TikTok, tudo o que havia, nós fizemos porque queríamos saber como é que eles estavam. Queríamos que eles sentissem que, apesar de presencialmente não estarmos, emocionalmente estávamos ligados. Tínhamos dia e hora marcada para as sessões e tentámos abraçar como pudemos estes desafios. Regressando ao presencial, voltamos a ter que nos adaptar e eu acho que se há algo bom que nos trouxe esta situação pandémica foi o investimento nesta capacidade de sermos flexíveis e de nos adaptarmos a toda a hora a estas mudanças e, portanto,



acabamos por ter horários desencontrados de entrada, saída e de intervalos. Partilho isto no seguimento do que estava aqui a dizer o João porque eles vinham ávidos de estarem juntos novamente, de brincar, de falar, de se tocar... e ao fim e ao cabo o que acontece, eles deixam de poder estar tanto tempo juntos. No 3.º ciclo o João se calhar não sente tanto, mas no 1.º ciclo as nossas escolas são pequenas, no nosso agrupamento de uma maneira geral elas têm a 4 a 5 turmas e isto faz com que, se os intervalos são desencontrados para os alunos, também são para os professores, o que é de uma solidão tremenda porque nós nunca saímos a horas, pois há sempre qualquer coisa para tratar, para resolver, para ultimar, e então as colegas do 1.º ano faziam intervalo com as colegas do 2.º e as do 3.º com as do 4.º, duas a duas, mas a maior parte das vezes acabavam por estar sozinhas. Aquilo que eu sinto em relação aos alunos e que era um bocadinho assustador é que eles não se conheciam dentro da mesma escola, não conheciam os colegas, não conheciam as professoras, só conheciam algumas funcionárias mais de perto, o que eu acho que foi uma vantagem porque se conseguiu alocar assistentes operacionais a turmas e, portanto, houve aqui muitas alterações e muitas mudanças. Eu acho que há coisas que são boas e com as quais aprendemos e que eu acho que são para manter, nomeadamente, este formato *online* que nos permite estar em qualquer parte do país ou do mundo e participar. Poder acompanhar quando eles estão em casa ou quando estão doentes, haver um fio condutor. Podermos reunir *online*, nomeadamente as nossas reuniões de AFC (Autonomia e Flexibilidade Curricular) por causa desta solidão de que eu vos falava. Nós temos uma equipa técnica alargada e o que acabava que por acontecer era que nós estávamos alocadas a anos, por exemplo, no 1.º ciclo eu estou ligada ao 1.º ano, portanto, com todos os professores do 1.º ano, todas as semanas, eu integro as reuniões deles, e as reuniões que seriam de uma hora muito facilmente se transformam em duas horas, porque não estamos o tempo todo a discutir, como é óbvio, questões pedagógicas nem curriculares. É esta partilha, é esta tentativa de compensar todas estas interações sociais que não foram feitas. Esta necessidade de partilha das angústias, das dificuldades, do cansaço, porque os professores também estão muito cansados, mas também a partilha das alegrias. Finalmente ele está a ler, finalmente ele escreveu o nome completo, ou escreveu sem o modelo, e é muito necessário que aquilo que está bem se mantenha. No 2.º e 3.º ciclo diminuiu muito a nossa taxa de indisciplina e conflitualidade e dá muita segurança aos pais os meninos fazerem os intervalos só com alguém da sua faixa etária, mas no 1.º ciclo acho que é algo que devíamos rever. No nosso contexto já não vejo essa necessidade. Nós, ao longo do ano, tentámos, no espaço de mediação escolar, que é o serviço que eu represento, ir para os recreios e incentivar as brincadeiras, através dos nossos alunos mediadores, que são mediadores júnior, que são pequeninos e que estão agora a aprender, formamos a partir do 2.º ano. Temos lá alguns de 1.º ano que “adotámos” e então eles vão orgulhosos, com as suas t-shirts de mediadores, para o recreio brincar. Vão com atividades de jogos comunitários, muito simples, como dominós ou Mikados, mas também vão incentivar e chamar os colegas para brincar, chamar os colegas para interagir, porque eu acho que, além da recuperação das aprendizagens, algo muito necessário nas aprendizagens académicas, também há estas aprendizagens sociais e há uma ausência de contexto para nós as aprofundarmos, pois também ficamos em défice e também têm que ser trabalhadas para o bem-estar e para a felicidade. Como diz o João, “É esta escola que eu gosto e esta escola que eu quero.” Eu espero muito que em setembro seja um regresso mais suave e que consigamos as coisas boas do passado e que consigamos também manter as coisas boas que esta situação pandémica nos trouxe.



Ariana Come: A Carla Cruz é professora como muitos de vós, com a particularidade de ser professora de Matemática, a tal disciplina que parece malformada, que todos os portugueses parecem não gostar. Ao contrário, no agrupamento da professora Carla Cruz é uma disciplina bem popular, todos os alunos adoram. Nós todos também percebemos porquê, é possível amar a Matemática. Carla, como é que foi este tempo à distância? Foi mais fácil? Foi mais difícil voltar à escola? É verdade que perderam muito tempo e o que se está a fazer agora para recuperar esse tempo, se é que houve tempo perdido. O que é que está a acontecer agora para um professor ter vontade de voltar à escola ou então preferir estar fechadinho na segurança em casa? O que está a acontecer? O que está previsto para setembro?

Carla Cruz: Bom dia, antes de mais, a todos e a todas. É claro que o momento que vivemos em casa quando estávamos na pandemia foi especial e que a nossa relação com os alunos era diferente. O João vai agora para o 7.º ano, portanto, ele fez o 4.º e o 5.º ano quase todo *online*, portanto, quando chegou, agora este ano, ao 6.º ano, era toda uma nova realidade, não é? E, como ele diz, é claro que ele prefere estar numa sala de aula, e acho que também todos os professores preferimos estar na sala de aula, mas nós lá na escola logo desde o início percebemos que também este voltar à escola, que começou em setembro com as máscaras e que agora se aventura, pensamos que será um setembro sem máscaras, mas que não é igual aos setembros que tínhamos vivido nas últimas décadas. Por isso, também sentimos que é necessário um novo impulso na escola, este impulso que nos faz trabalhar de forma diferente e trabalhar para todos os alunos. Logo desde o início, quando o pedagógico se encontrou e que sabíamos que íamos começar o ano, que não era fácil, também percebemos que tínhamos que ver a escola e o aluno holisticamente, ou seja, não pensar só na parte dos conhecimentos, mas também ver o aluno como um todo, e sabíamos que tínhamos alunos que tinham tido uma boa retaguarda familiar, mas também tínhamos muitos que tinham vivido muitos problemas socioeconómicos, socioemocionais, e preocupámo-nos muito com eles. Nesta certeza de que, no meu caso, por exemplo, percebi que tinha de dar Matemática, sabia que era muito importante os conhecimentos, mas também sabia que, se não fossem as atitudes e os valores, de que serviriam os conhecimentos. E por isso, aquilo que procuramos fazer na aula de Matemática e também noutras aulas, porque na escola trabalhamos muito colaborativamente, foi mesmo dar esta possibilidade aos alunos de experimentarem tarefas diferentes onde pudessem voltar a sentir o quanto era importante trabalhar em grupo, o quanto era importante ajudarem-se uns aos outros, o quanto era importante crescermos e percebermos que a escola é de todos, é para todos e que só juntos é que conseguimos dar um passo em frente, dar um novo impulso na educação. E por isso, eu lembro-me nos primeiros dias, quando fui para a escola, que tinha muito medo, porque eu usava muito materiais manipuláveis e pensava agora vou ter de estar sempre a desinfetar os materiais, mas é tão importante eles trabalharem em grupo, estiveram dois anos sempre isolados, sempre a trabalhar autonomamente, mas depois também foi preciso romper isto, perder o medo e abrir novamente a sala de aula, permitir-lhes que pudessem explorar a escola, sair da sala de aula, romper com as paredes da sala. Como eu costumo dizer, trazê-los para fora, fazê-los experimentar novamente atividades de investigação – e daqui a um bocadinho eu vou passar a palavra ao João e ele poderá falar disso melhor que eu. Mas aquilo que nós sentimos na escola foi que tínhamos que dar novamente e com coragem todas as possibilidades, todas as diferentes experiências de aprendizagem aos alunos, onde eles pudessem sentir uma porta que se podia abrir para o que eles quisessem e para o que cada um sentisse que devia ser. E acho que isso é o mais importante, e acho que realmente pensando na pergunta que me fez, voltar a setembro, eu espero que em setembro que...



realmente estamos todos muito cansados, não é? Foi um ano mesmo fora do comum porque nós esquecemo-nos aqui de falar que voltámos ao presencial, mas tínhamos sempre alunos que estavam no *online*, por isso isto era um vaivém de corações, uns vinham outros iam. E por isso, acompanhar tudo isso não foi fácil, mas também acho que tem de se dizer uma coisa, a pandemia também nos trouxe algumas capacidades, nomeadamente, as capacidades digitais, quer para professores quer para alunos, que também não podemos perder e não podemos dar por descontado. Por isso, na nossa escola todos os alunos têm o e-mail institucional, todos os professores, todos os EE, e isto permitiu-nos que todos os alunos, em todas as disciplinas, tivessem a sua disciplina no Classroom, o que foi uma mais valia porque quando os alunos iam para casa, rapidamente ligávamos as câmaras e eles continuavam quer com trabalho autónomo quer com o trabalho com os outros na sala de aula, por isso havia sempre esta ligação entre a escola e a família, entre a escola e o aluno, e também usámos muito das coadjuvações. A direção da escola, a diretora, fez-nos esta possibilidade de ter esta coadjuvação em sala de aula e foi mesmo uma mais-valia porque sabíamos que tínhamos na sala de aula alunos que estavam em vários ritmos, uns estavam mais avançados, outros estavam menos, e a coadjuvação fazia com que nenhum aluno ficasse para trás. Fazia com que nenhum aluno nem nenhuma aluna “se perdesse”, e por isso acho que foi mesmo uma maravilha.

João Leite: Como a minha professora disse, eu agora queria só referir que acho que a professora tem bastante razão acerca da relação entre o aluno, o professor e a escola, que é bastante importante para a evolução dos alunos ter confiança num professor e também não sei se influencia muito na aprendizagem, para mim influencia, para os outros não, mas por mim sim, a relação entre o professor, o aluno e a escola é forte e é assim: ama-te bastante. Mas também é preciso os alunos terem um perfil bastante aceitável, mesmo se um não tiver, acredito que a nossa escola consegue mudar isso, consegue mudar um perfil assim bastante medíocre para um perfil bastante bom para a nossa sociedade, um perfil que seja bastante bom, de uma pessoa bastante irresponsável para uma pessoa responsável que é capaz de tratar das contas da casa. Agora ia só referir, por exemplo, a importância do trabalho de grupo, por isso é que nós fizemos estas coisas todas, estes primeiros foram importantes para termos confiança uns nos outros e assim, por exemplo, se nós tivermos de fazer um trabalho de grupo e até nem temos muita confiança entre nós todos, acabamos todos por tirar zero por causa de uma má ligação. Alguns trabalhos que fizemos aqui, por exemplo, que tem as simetrias com o património local, que nós com o Ministério de Leça de Balio, que até fica perto da nossa escola, nós treinámos as assimetrias com aquilo, ou seja, a professora deu-nos o instrumento, que era como fosse o espelho, nós metíamos-nos no meio e dava a mesma simetria, ou seja, a mesma coisa. Temos também, por exemplo, a rosácea, que é uma figura geométrica que, se rodando, fica exatamente a mesma figura, e tinha de se ver quantas vezes é que se podia rodar para ficar a mesma. Há aqui um trabalho que eu achei bastante interessante que é a roda dos alimentos: quando acabámos de o fazer, cada um tinha de trazer um produto para a escola, para depois fazermos as rodas, estávamos ali a treinar o círculo e dividíamos aquilo em setores e metíamos lá o produto. Depois, quando nós acabámos isso, demos os produtos todos para caridade. Temos também os concursos matemáticos que fazem parte de um dos temas que eu tenho aqui, que é os ambientes desafiantes. Eu acho que os concursos matemáticos são bastantes importantes para desafiar caso, por exemplo, a pessoa for bastante boa em Matemática, ela pode participar nos concursos matemáticos. Temos, por exemplo, o *SUPERTMATIK*, o Kanguru Matemático, que é mais de cálculos. Tudo junto, pode ser de cabeça, pode não ser, são desafios muito bons. Para pessoas que não gostam de fazer cálculos e gostam mais de pensar com



a cabeça temos o *SUPERTMATIK*, eu participei nos três e fui um bocadinho roubado, eu já admiti, mas pronto. Foi bastante divertido, até a minha professora conseguiu convencer-me que eu tenho uma maldição tremenda no Kanguru Matemático, é um trauma que tenho. Também, a minha professora pedia aos alunos e perguntavam se podiam ir às nossas aulas, tinham aulas connosco, davam as aulas e, por exemplo, fizemos uma aula sobre os volumes, elas puseram um vídeo dele a falar connosco sobre nós conseguirmos uma lata de café, fizemos vários exercícios, tivemos de encontrar figuras geométricas lá. Temos também aqui a árvore pitagórica que foi feita com o 3.º ciclo e que também aproveitámos e treinámos as potências base dois, a professora deu-nos umas árvores para pintarmos e depois tínhamos de cortar. Eles fizeram a base toda, que era aos quadrados, e nós tínhamos de colar as árvores nas pontas, e depois nós pusemos no Polivalente e eu acredito que está lá. As potências base dois são as figuras das cores, tem um quadrado de base que é dois sobre um, depois os segundos quadrados é dois sobre dois, e por aí em diante. Também queria agradecer à diretora da nossa escola a Dança e a Matemática, ela contribuiu para que nós fôssemos uma vez, no meu aniversário, a uma visita de estudo a um teatro onde um ator fez uma dança e misturou com a Matemática. Eu achei bastante interessante, foi bem divertido e depois passado uns dias a nossa professora disse-nos que a nossa diretora tinha contribuído para nós termos uma aula com o dançarino, o ator, que era para nós também parte do conhecimento dele sobre a dança e estudarmos um pouco de Matemática. Uma coisa que eu aconselho muito aos professores, mesmo de português, etc., a usarem qualquer coisa na escola, a usarem aplicações, porque os telemóveis são uma coisa indispensável, toda a gente usa na minha idade, um bocadinho mais velhos, usam todos, e aconselhava a usar aplicações como o *Kahoot*. Faz aprender mais, tem para todos os anos e até para os professores vai ser bastante divertido. Uma coisa que nós fizemos na nossa aula de Matemática quando estávamos a dar os círculos foi uma obra do Kandinsky, que é uma obra com vários círculos com uns traços assim pelo meio, ou seja, a professora deu-nos umas medidas num papel, nós tivemos de pegar nessas medidas e transformar no raio do círculo para conseguirmos fazer o círculo todo. Depois tínhamos umas cores ao lado dos círculos, pintámos e depois metemos umas linhas só para ficar parecido com o Kandinsky. O meu trabalho favorito acredito que seja o trabalho do Pi, que foi no dia do Pi, eu não estive quando fizeram o estendal com os números do Pi, não foi todo que aquilo é gigante, mas estiveram a abreviar. Mas também não foi isso, a professora imprimiu umas camisolas com o Pi e nós estivemos a pintá-las e a enfeitá-las. Eu, por exemplo, pintei aquilo tudo, pintei as bordas e depois meti o Pi por lá fora.

Ariana Cosme: Vou perguntar ao Senhor Diretor David Sousa: É um orgulho ouvir os vossos alunos, como o João, dizerem que gostam da escola? É verdade que quando eles voltaram da pandemia que vocês notaram que eles estavam com saudades da escola? A escola estava organizada para os receber sem medo? Ou, apesar dos cuidados de saúde, conseguiram organizar-se para os receber de novo? Como foi o regresso dos jovens à escola? E o que podemos esperar para setembro? Este foi um ano difícil para os professores, como dizia a professora Carla, havia alunos na sala e outros em casa com constantes trocas a acontecerem. Como é que é? Como é que foi? E como é que vai ser em setembro?

David Sousa: Bom dia, muito obrigado pelo convite. Lamento imenso de não estar aí convosco, numa cidade que eu adoro que é o Porto, mas o “bicho” apanhou-me. Nós estávamos também muito necessitados do convívio entre professores e funcionários e na passada quarta-feira fizemos um convívio que já não fazíamos há anos e que adoramos fazer no final de cada ano, e de maneira que o “bicho” apanhou-me. Andámos sem máscara, dançámos, pulámos, abraçámo-nos e, portanto, tudo se conjugou



para que realmente isto tivesse acontecido. Lamento muito não estar aí, mas, de qualquer maneira, temos aqui uma forma, que é um bocadinho também já uma consequência daquilo que foi a pandemia, é a capacidade de nos ligarmos à distância. Agradecer o convite a todos os elementos da mesa, dizer que estava deliciado a ouvir o nosso aluno a falar das nossas aulas de Matemática porque estamos tão habituados a ouvir que a Matemática é uma seca e, portanto, estar aqui a ouvi-lo com este entusiasmo foi realmente gratificante. O regresso à escola foi um regresso cheio de medos, o que me impressionou realmente foi que aquele regresso, mascarados, muito condicionados por aquilo que era o contexto pandémico, foi muito diferente daquilo a que estávamos habituados. Foi um regresso à escola que estávamos a precisar, mas que teve esta condicionante que, de certa maneira, também nos limitou depois naquilo que era a vida na escola e a relação de uns com os outros. Eu acho que esta situação que nos aconteceu veio mostrar-nos que nós damos mais importância às pessoas e às coisas quando elas nos faltam e eu acho que nós na escola ficámos todos com a consciência de que a escola é imprescindível e, portanto, a escola ficou mais consciente da sua imprescindibilidade e da sua importância. E sobretudo ficamos com a consciência de uma escola que vai muito para além do tradicional papel de ser transmissora de conhecimento. Eu diria que o que resultou de isto tudo é que ficamos com a certeza e com uma visão da escola como fonte de felicidade e, portanto, esta dimensão sócioemocional, afetiva, relacional da escola enquanto pilar da nossa saúde, da saúde mental, da saúde física. foi realmente um marco que nos ficou. Eu diria, em relação à pergunta que me colocaram, em relação aqui ao painel e a este seminário “Que escola podem encontrar as crianças e os jovens em Portugal após a pandemia?”, apetece-me dizer que a escola não pode e que a escola não deve ficar na mesma e, por isso, o que eu digo, valores como os valores do risco, da autonomia, do espírito crítico, da cooperação, como foi falado há um bocadinho, tem que estar no centro do trabalho, e o que nós percebemos deste período que vivemos é que realmente a escola funciona quando se foca no aluno, funciona quando precisa de assumir riscos, funciona quando tem que ser resiliente e quando tem que ser criativa. Eu penso que nós neste momento precisamos, nesta lógica da escola não poder e não dever ficar na mesma, de assumir realmente que a escola tem de se modificar, tem de alterar muito do seu trabalho. Nós, por exemplo, no nosso agrupamento, o que estamos a fazer é a aproveitar esta mudança para assumir novas opções estratégicas e pedagógicas a nível da gestão do currículo e, portanto, o que estamos a fazer neste momento é sobretudo a assumir estas opções pedagógicas, designadamente a capacitação do aluno como agente no seu processo de aprendizagem. Nós precisamos que os alunos façam aprendizagens significativas, que partam dos problemas que emergem do mundo real e da sua complexidade e daquela que eles vão encontrar no futuro e a centrar depois o trabalho numa metodologia que promova realmente o pesquisar, o averiguar, o tentar descobrir. Por outro lado, há uma coisa que nós também estamos a tentar aproveitar, e para setembro queríamos ver se conseguíamos avançar ainda mais, até na sequência daquilo que foi o trabalho no âmbito do projeto MAIA, da formação dos professores, portanto, era fazer com que a preponderância da avaliação formativa ou a avaliação para as aprendizagens se sobreponha ou tenha um ascendente sobre a avaliação sumativa, sobre a mera avaliação das aprendizagens, e para isso vamos apostar muito em processos de auto regulação do aluno, em processos de regulação das aprendizagens. Vamos também tentar trabalhar e definir em conjunto perfis de ciclo, isto é, nós vamos tentar e estamos agora a discutir isso a nível do agrupamento e iremos na próxima semana no conselho pedagógico fazer essa abordagem final, uma definição de perfis de aprendizagem por ciclo que identifique aprendizagens estruturantes. No fundo é tentar perceber e tentarmos definir em conjunto aquilo que são aprendizagens que os alunos



absolutamente têm que ter no final do 4.º ano, no final do 6.º ano, porque elas põem em causa a continuidade da aprendizagem, portanto, é este trabalho de realmente percebermos e definirmos por cada ciclo esta ideia daquilo que realmente não pode deixar de ser trabalho pelos alunos. E depois, finalmente, eu diria fazer uma coisa que nós descuramos um pouco que é consolidar rotinas de avaliação diagnóstica, portanto, vamos tentar usar as ferramentas que o IAVE já disponibiliza, no sentido de tentar acompanhar a avaliação dos alunos e o trabalho com eles. Para concluir, há aqui um grande desafio que é nós conseguirmos realmente construir com os professores e para os professores, e com os professores sobretudo, uma formação significativa. Nós precisamos de assumir muito isto que disse a colega, o trabalho cooperativo entre os professores, o em conjunto conseguirmos criar significado para o trabalho que fazemos e, portanto, essa será uma outra aposta que iremos fazer em setembro e iremos tentar servir de pilar, ou de trabalho, que depois será feito com os diversos alunos. Para já diria isto, depois se, entretanto, houver mais questões terei todo o gosto em responder.

Ariana Cosme: Obrigado David. Os pais fizeram trabalho e escola ao mesmo tempo, foram dois longos anos com os filhotes a ter escola. Já todos ouvimos que foi difícil quer para os pais quer para os professores, porque às vezes os pais apareciam na sala de aula pela janelinha a dizer “Não concordo com o que está a dizer Sr. Professora”, portanto, já todos ouvimos essas histórias, houve uma aprendizagem que foi comum e vocês sentiram com certeza muita falta da escola. Falou-se aqui, quer o professor David, quer a professora Carla, a Dr.ª Liliana, o João também, da falta das pessoas, desta responsabilidade do socioemocional que tinha ficado adiada em casa, da falta de convívio, mas quando eles voltaram para a escola foram logo carregados com uma fúria avaliativa sumativa que os carregou logo nos testes. A primeira coisa que muitas escolas fizeram quando eles voltaram, passaram testes e mais testes em vez de os abraçar e os acolher. Era disso que os pais estavam à espera? Os pais estavam à espera que esta escola recebesse os filhos tal como há dois anos? O que estão à espera que aconteça em setembro para arrumar? Foi muito difícil ser pai ao mesmo que tinham de garantir o trabalho e a escola?

Luís Lopes: Bom dia a todos os presentes e aos que estão à distância. Do que eu vi aqui, aliás, eu como pai fiquei muito contente de ouvir todos estes testemunhos e até já fiz aqui um pequeno registo de uma coisa que deixou muito satisfeito. Realmente foi um período muito difícil para todos e possivelmente também estão a falar para pais e para as mães que estão aqui na plateia, portanto, toda a gente sentiu. Eu próprio também sou professor, mas também sou pai e senti como todos as dificuldades que os meus filhos passaram, que são de várias idades, desde o 2.º ciclo até já à faculdade e, portanto, com diferenças ao nível das problemáticas, mas todos eles, tal como nós, sentimos grandes problemas ao nível da socialização. Tal como já disse aqui várias vezes, a escola não é só um sítio para aprender, é um local de socializar e socializar também é aprender, quanto mais não seja competências que dão para tudo o resto da nossa vida, tal como o João referiu e bem. E foi um momento difícil para toda a gente, a forma como funcionava dentro de casa porque não se podia sair de casa, mas ao mesmo tempo também teve coisas boas que eu senti, eu próprio tive de conseguir perceber que os outros pais, eles próprios relataram, o enorme sentido de missão de todos os profissionais da escola. Transcendeu, pragmaticamente falando, a parte profissional do ordenado que o professor ganha. Houve, genuinamente, por parte de todos os profissionais, docentes e não docentes de acompanhar as famílias, não só os miúdos, mas também as famílias. E isso é bom porque nada fica igual, tal como o David referiu, nada pode ficar igual, porque as famílias já não são iguais, o mundo já não é igual. Neste contexto já é normal estarmos a fazer uma coisa



mista, presencial e *online*, mas nas escolas isto já não é nenhum bicho papão. E mesmo ao nível da proficiência digital dos pais, comigo não era o caso porque sempre fui um privilegiado e tinha acesso a algumas coisas, mas o que eu noto agora é que já não é um problema saber trabalhar *online*. E eu vejo pelos filhos, por exemplo, a minha mais nova faz muitos trabalhos pelo *WhatsApp*, no entanto, se puder estar presente prefere e continua a fazer. E isto, na minha opinião, é bom porque a linguagem além da língua também é muito importante e comunica-se muito por aí, e isso perdeu-se realmente muito. Inclusivamente, penso que até fevereiro, e eu tenho o facto de ser bifacetado, sentia quando estava na escola quando estava a trabalhar e depois sentia quando estava em casa, a coisa não foi muito normal porque os meninos andavam de máscara e sei que um dos meus filhos veio duas vezes para casa, a primeira veio com ele toda a turma para casa, mas a segunda vez isso já não aconteceu. Os pais pontualmente tinham os filhos em casa, como eu tinha também, e sentíamos que eles próprios na escola, o que nos relatavam não era se tinham aprendido muito ou pouco, mas sim se tinham socializado muito ou socializado pouco e, é importante também dizer, que ficaram algumas marcas, por exemplo, a minha filha ainda hoje não vai a um centro comercial sem usar máscara, esquecendo-se até às vezes de a tirar no carro, no entanto, acredito que são marcas que se vão diluindo com o tempo. Mas as partes boas também é importante que perdurem porque a exigência agora também é outra, no entanto, o reconhecimento por grande maioria dos pais, às vezes muito críticos relativamente à escola porque não viam o que lá se passava, por variadíssimos motivos, porque não tinham tempo, porque tinham de trabalhar, porque não se interessavam, costumo eu dizer na brincadeira, porque tem muros muito altos, deixaram de os ter porque tiveram de se dar a conhecer. Por exemplo, a situação que a Doutora Ariana referiu que os pais apareciam muitas vezes no ecrã a dizer “senhora professora, não é bem assim”, outras vezes não era bem assim, mas estavam a assistir às aulas porque há quem tenha casas grandes e há quem tenha casas pequenas.

Ariana Cosme: Mas passaram a entender melhor o trabalho de um professor?

Luís Lopes: É exatamente isso. Além do espírito de missão que transcendeu o horário, que alterou o horário, que constrangeu às vezes a família ou um aluno em específico, a criação de novos instrumentos para comunicar que perduram. Os programas, e eu digo isto porque o meu filho do meio é um miúdo das tecnologias, mas não é das tecnologias que supostamente agora utiliza e é proficiente nelas, por exemplo, ele praticamente nunca tinha utilizado o *email*, ele sabia utilizar o Instagram e aquelas programações ao nível dos jogos, mas com o *email* ele teve alguns problemas e foi a minha filha mais nova que lhe esteve a dizer. Agora já é o *email*, os *Kahoots* e estas coisas são instrumentos que nós achámos, o João tem muita razão, e os próprios professores também já utilizam estes instrumentos, que se vão misturar com todos os outros instrumentos que a escola já tem e o reconhecimento dos pais, tal como a Ariana disse, do trabalho que é feito na escola. O reconhecimento por parte dos professores e de todos os outros técnicos, porque uma coisa é estar lá longe e termos a perceção do que os nossos filhos nos dizem ou que muitas vezes não dizem, por variadíssimos motivos ou porque nós às vezes não perguntamos, outra coisa é nós ouvirmos e vermos e estarmos presencialmente, nem que seja na divisão ao lado, sabemos como é que estão a trabalhar, portanto, há um maior conhecimento do valor da escola nesta faceta por parte das coisas todas. A escola ganhou um novo valor e um novo elã perante as famílias e eu acho que a escola não pode desperdiçar este momento e, assim como o Dr. David disse e é muito importante, esta faceta de auscultar os miúdos quanto às medidas disto que está escrito. Mas é preciso ser interiorizado por toda a



gente, ou seja, perguntar aos alunos se as medidas estão a ser eficazes e se calhar às vezes aquilo que nós perguntamos aos nossos filhos eles não dão *feedback* e às vezes não achamos pertinente. Eu confesso, sendo professor, acho a pertinência e não sou bom juiz, que às vezes dizemos coisas que os professores também deviam perguntar e a escola tem de perguntar e auscultar acerca da eficácia das medidas.

Ariana Cosme: A escola do David tem assembleia de delegados, dirigentes, estudantes e de vez em quando ao longo do ano senta toda a gente a ouvir os alunos, por isso podemos dizer que os alunos são participantes ativos?

David Sousa: Eu acho que uma das questões que nós aprendemos realmente é que é absolutamente crucial aumentar os níveis de participação de toda a gente, aumentar os níveis de democracia, digamos assim. Portanto, o que nós temos tentado fazer é precisamente criar espaços de participação dos alunos, dos pais, e para isso eu estou a tentar criar uma estrutura que eu tenho designado por conselho consultivo de pais. No fundo é uma coisa informal, mas é tentar com os pais representantes de turma, socorrendo-nos das novas tecnologias e das reuniões *online*, e fazer trimestralmente uma reunião com os pais representantes por ciclo de escolaridade para tentar perceber quais são as perceções que têm sobre a maneira como as escolas estão a funcionar, como as aprendizagens estão a ser feitas e, portanto, ter esta perspetiva dos pais é fundamental. Para além disso, as assembleias de alunos que, infelizmente, se quebraram durante a pandemia, temos de as tentar retomar agora para além daquele espaço que já se tem habitualmente de participação que os miúdos já tem nas questões do orçamento participativo, e aqui em Cascais é muito feito, e que se debate o que se pode organizar dentro e fora da escola para melhorar a vida de toda a gente. E, portanto, há aqui um conjunto de novas auscultações que temos de fazer, temos de envolver mais as pessoas, porque só com mais democracia na escola será possível termos melhor escola. Eu acho que este desafio é um desafio central e nós perceberemos que tal como funcionou a diferenciação durante o período da pandemia, porque a gente o que acabou por perceber é que muitos professores conseguiam trabalhar mais individualmente com este e com aquele aluno que tinha mais dificuldade. Houve aqui uma diferenciação que foi feita e isto é um ganho que a gente pode ter, mas sobretudo aquilo que eu acho que a gente precisa aqui de ganhar é os atores para dentro da escola. Uma das coisas que a mim me custou muito foi ter de fechar a escola. Temos um projeto na escola que agora vai ser replicado no concelho de Cascais, que dura já desde 2008, quando entrámos em agrupamento, que era um projeto de enriquecimento experimental com miúdos de 5.º e 6.º ano que ficam na escola nas tardes em que não têm aulas e que ficam na escola após as aulas, e uma das coisas que fizemos ao princípio foi os pais virem dentro da escola, ver os miúdos a trabalhar, vir buscar os miúdos cá dentro. Para uma escola que tem alunos do 5.º ao 12.º, para muita gente foi cortar um bocadinho o paradigma que era os pais ficarem do lado de fora e cá dentro ficam só professores e funcionários e, portanto, estamos agora a retomar isso porque durante a pandemia tivemos de fechar. É esta ideia que eu queria deixar aqui que acho que todos compreenderão, é que quanto mais participação houver, mais sucesso educativo haverá certamente.

Ariana Cosme: Muito obrigado David. Diana, os pais são mesmo muito úteis nesta ligação e a pandemia mostrou-nos isto. Apesar de a escola estar fechada, falámos mais que nunca com os pais, inclusive, os professores queixavam-se que às dez, onze da noite entravam mensagens no *WhatsApp*. A dada altura não se conseguia separar o privado do profissional. É preciso perceber que isso cansou brutalmente os professores, se calhar teve mesmo que ser assim, no entanto, agora é tempo de normalizar, naturalmente.



Foi o preço a pagar, mas foi bom, falámos com pais pela primeira vez e com meninos foi a primeira vez que falaram pelo *WhatsApp* com os seus professores. Havia, inclusive, diretores de turma que tinham grupos com os seus alunos. É fundamental isto, não é?

Diana Quitério: Sim, nós sentimos também muito aquilo que o Luís estava a dizer, ou seja, nós não víamos os pais mas sabíamos que eles estavam lá e eles ouviam tudo aquilo que nós dizíamos, assistiam a todas as interações e isso adivinhava-se porque os olhares deles se cruzavam ou porque eles também tentavam que os pais participassem e traziam os irmãos para assistir também, portanto, eu fiz empadas *online* na cozinha de alguém e, portanto, partilhámos um bocadinho daquilo que é a nossa intimidade e a nossa casa.

Ariana Cosme: Isso permitiu também aos pais saber mais sobre a escola? Sendo que cada professor tem trinta meninos, enquanto os pais só têm dois ou três lá em casa. Como é que se pode aproveitar isso?

Diana Quitério: Claro que sim. Aquilo que nós temos feito e que eu acho que temos de ter um forte investimento no próximo ano letivo é pensar em mais encontros com os pais, ou *online* ou presencial ou misto, sítios de partilha com temas que eles achem interessantes e necessários, sobre aquilo que os preocupa, e escutar e articular porque, de facto, nós somos uma comunidade e as coisas só funcionam quando estamos todos alinhados. E acho que agora eles percebem melhor o que fazemos, como fazemos e temos de ser parceiros uns dos outros e só assim é que faz sentido. E os miúdos gostam muito que os pais participem e este ano, por exemplo, tivemos oportunidade de fazer um *workshop* de costura criativa e, portanto, com a colaboração da associação de pais, os mediadores dinamizaram e ensinaram os pais a costurar e a transformar meias desemparelhadas em bonecas. Conseguimos no agrupamento todo fazer à volta de quinhentas bonecas, e esta vinda dos pais à escola, o facto de nos sentarmos, ainda que com máscara, mas numa mesa redonda, de nos entreolharmos, de darmos dicas de criatividade uns aos outros, eu acho que é isso é securizante para os pais, é bom para os miúdos, e em vez de estar aqui a fazer caminhos paralelos, às vezes é isso que acontece naquela dinâmica daquela escola com o grupo de pais. Eu acho que era importante conseguirmos confluir os nossos esforços para que os alunos e as alunas pudessem tirar o melhor proveito possível da sua passagem pela escola, que deixa de ser só um espaço físico e arquitetónico e passa a ser muito mais que isso. Por isso, acho que os pais se tornaram, pelo menos muitos deles, mais presentes no dia-a-dia da vida escolar dos seus filhos, conseguiram criar algum espaço, mesmo que fosse partilhado, para eles também poderem estudar, fazer os seus trabalhos. Pediram-nos também dicas e estratégias para os ajudarem a partir de casa, partilharam muitas angústias da dinâmica familiar e pediram a nossa colaboração, e acho que isso também permitiu também estreitar laços e estruturar aqui uma confiança mútua que, se nós conseguirmos manter, só temos a beneficiar.

Ariana Cosme: Lembro mais uma vez que a Diana é profissional num agrupamento TEIP, portanto, não pensem que foram aquelas famílias que aparecerem sempre na televisão durante a pandemia, com as crianças com uns totós e uns laços, quase sempre loirinhas e de olhos azuis a trabalhar no computador ao lado dos pais. Este país tem meninas de laço, loirinhas, de classe média, mas tem todos os outros meninos que é preciso pensar que têm dinâmicas familiares muito complexas, e foi possível colaborar e estreitar com cada uma dentro das suas possibilidades. Quando não foi o computador foi o telemóvel, se não foi o telemóvel foi quando se ia buscar o almoço para os meninos, aproveitavam e trocavam-se algumas



informações, porque houve escolas abertas, como sabem, permanentemente a todas as crianças que precisaram delas.

Diana Quitério: Peço desculpa por interromper. Aquelas famílias mais vulneráveis estiveram presencialmente connosco na escola. Nós estávamos lá todos os dias, desde os meninos do jardim até aos meninos do 9.º ano, em sala de aula com eles, a acompanhá-los nas atividades *online* porque nas suas casas não havia estrutura nem meios.

Ariana Cosme: O país não parou, como todos vocês sabem. Os supermercados estiveram sempre abertos, o que significa que os repositores trabalharam todas as noites para termos as coisas nas prateleiras, a recolha do lixo fez-se sempre, houve salas de aulas abertas todo o tempo, portanto, as escolas responderam e garantiram refeições a quem mais precisava. João, ouviste falar muito de equipas, da escola ser uma comunidade onde todos são importantes, professores, alunos, pais, auxiliares. Lá no agrupamento é mesmo tudo uma comunidade? Todos educam? Os auxiliares, os assistentes operacionais, a psicóloga da escola, os animadores culturais? Como é que é lá, é mesmo tudo uma comunidade ou há separações?

João Leite: Sim, para mim é basicamente isso, é tudo uma comunidade, mas também depende do género de personalidade de uma pessoa porque ela pode não ser de falar muito, meia tímida, que não goste muito de comunicar, mas eu acredito que toda a gente que está na escola, isto é, funcionários, professores e alunos, isso aí de se integrarem acontece mais no 1.º ciclo. Não se vê muito no 2.º ciclo, no 3.º ou no secundário, não se vê quase, quer dizer, entre os professores e alunos vê-se quase sempre, mas acrescentar os funcionários aí é que já é outro problema, vê-se muito pouco, acredite.

Ariana Cosme: A tua escola é muito grande, por isso deve-se ver pouco os assistentes, mas isso também significa que a escola funciona normalmente. Vocês não precisam de polícia, não é? O assistente operacional está na portaria para garantir que vocês estão seguros. Podem sair e entrar na escola?

João Leite: Eu acho que, se não me engano, só podemos sair quando é o último tempo da manhã e na hora de almoço algumas vezes.

Ariana Cosme: Portanto, é fundamental ter um funcionário na portaria para garantir a vossa segurança.

João Leite: Se tivermos furo, precisamos de ter a autorização do encarregado de educação para podermos sair.

Ariana Cosme: Mas se vocês estão aflitos lá na escola, pedem ajuda, houve uma briga, têm alguém estranho na escola. Vocês sabem que podem ir ter com o senhor funcionário a pedir ajuda?

João Leite: Sim, sabemos.

Ariana Cosme: Claro que há uns mais simpáticos que outros, já sabemos isso, até nos deixam pôr as mochilas logo nas portas, outros não deixam.

João Leite: Isso lembra-me de uma coisa que aconteceu lá com uns miúdos que deviam de ser do 10.º ano ou do 8.º, algo do género, que estavam meio que a brincar connosco só que depois a brincadeira começou a ficar pesada, um bocadinho bruta, empurrões, coisas assim, com pessoas magoadas e eu meio que ameacei que fui dizer à funcionária que eles não devolviam e quando eles devolveram a bola os meus



colegas ficaram ali a gozar na cara deles. E o que aconteceu? Roubaram. A primeira vez eu fui tentar recuperar, a segunda eu fui falar com a funcionária e eles deram, mas na outra eu já nem liguei e fiquei com um dos meus melhores amigos enquanto os outros dois foram tentar recuperar a bola.

Ariana Cosme: Podemos dizer que é tudo comunidade, tudo ajudar a educar? Funcionários, cantina, professores, pais, tudo funciona? É bonito isso da comunidade funcionar? Sentem-se mais seguros?

João Leite: Sim, é verdade.

Ariana Cosme: Foi disso que sentiram muita falta quando estavam em casa?

João Leite: Exatamente.

Ariana Cosme: Estavam muito sozinhos?

João Leite: Isso para quem não tem irmãos é muito verdade. Por exemplo, eu tenho muitos amigos que não têm irmãos, ou têm e são muito mais velhos e estão na faculdade, ou já estão na sua casa própria, como é o meu caso. Eu tenho um irmão que já vai para a faculdade, devo estar a pensar, vai só fazer o nível 5 da escola de ATEC (é uma academia de formação), e uma irmã minha que já tem um filho e casa própria, nunca tive oportunidade de viver na mesma casa dela, que já tem 25 anos, sempre viveu com a mãe dela, não é a minha, é um caso complicado.

Ariana Cosme: É tua irmã. Claro que numa casa que tinha muitos irmãos e primos não se notou tanto, no entanto, quem tinha menos gente sentiu muita falta dos amigos? Ou vocês falavam pelo *WhatsApp*? Como é que era?

João Leite: O problema foi para passar para o 5.º ano e, se tivéssemos entrado logo no início para os computadores é que era difícil porque pelo menos quando começámos o 5.º ano estávamos em presencial e assim já podíamos falar um bocadinho com a pessoa. Mas para aí no 2.º período fomos logo para os computadores e é difícil estar sempre a falar pelo *WhatsApp*. A única coisa que nós conseguíamos fazer para falar era, como nós não tínhamos muito tempo depois das aulas, quando estávamos a fazer testes ou já acabamos, ou estávamos a meio da aula e era só de resumo, fazíamos um *Meet* e entravam só alguns, porque nem todos sabiam. Só se podia falar assim, não se pode falar durante o *Zoom*, liga-se o microfone e pergunto “Então, como é que estás?”. Não, não é assim, não se pode. Não se pode ligar o microfone a meio da aula e sussurrar para o microfone porque a professora ouve.

Ariana Cosme: Ainda houve coisas que ficaram com o presencial? Tu próprio explicaste. O *Kahoot*, portanto, há professores que ficaram com algumas ferramentas. É muito motivador; isso?

João Leite: Sim, é verdade. Quem introduziu isto foi a nossa professora Carla.

Ariana Cosme: Mas vocês gostam do *Kahoot*? É muito mais fácil fazer?

João Leite: Sim, gostamos bastante. No fim do período ficamos todos a perguntar “*Kahoot, Kahoot, Kahoot?*”.

Ariana Cosme: Mas nem a professora Carla às vezes vai na conversa, não é?

João Leite: Como estávamos no final e estávamos a fazer outras coisas, ou estava quase a acabar a aula, eles perguntavam “Professora, podemos fazer o *Kahoot?*”.



Ariana Cosme: Quando falávamos de comunidade, a vossa escola, e não sei se o João fez parte desta experiência, na vossa escola e no vosso agrupamento, os meninos do 2.º e do 3.º ciclo às vezes vão às escolinhas do 1.º ciclo para os ajudar a aprender a gostar de Matemática. Tu também fizeste parte?

João Leite: Eu, não.

Ariana Cosme: Professora Carla, como é que é isso? E comunidade também é isso? Pegar nos meninos do 2.º e 3.º ciclo e levá-los à sala de aula do 1.º ciclo? Trabalharemos em oficina. Como é?

Carla Cruz: Sim, nós realmente queremos mesmo que a nossa escola seja uma comunidade de aprendizagem entre os professores, mas também entre os professores e os alunos, fazendo também esta relação entre as escolas, portanto, a escola do 1.º ciclo, do 2.º, do 3.º. O nosso agrupamento é muito grande, tem seis escolas, também queremos colher a experiência de cada um para podermos melhorar a experiência de todos. E uma das coisas que vimos o ano passado é que havia alunos com muitas dificuldades no 1.º ciclo e no secundário, e no 2.º ciclo tínhamos o Clube Matemática e pensámos que podíamos sair com o clube à rua e podíamos criar aqui um mecanismo de levar alguns alunos do 2.º ciclo ao 1.º ciclo para ajudar estas crianças. Foi uma experiência maravilhosa e muito marcante. Foram alunos que vão passar agora para o 8.º ano, eles estavam no 6.º, e que se disponibilizaram a ir fazer as atividades ao 1.º ciclo, e de facto aquilo que eu senti foi que eles se ajudam muito mais entre eles a pares do que quando tem o professor e o aluno. Como eram crianças mais ou menos com a mesma idade, isto permitiu uma troca de experiências e um trabalho colaborativo entre os próprios alunos porque as crianças sentiam que tinham ali alguém que servia para os ajudar, que não sabia mais do que eles e que também aprendia com eles. Eu nunca me poderei esquecer de uma aluna que disse aos outros colegas que ela tinha ganho muito mais do que o que tinha dado e realmente era verdade. Quando nos deslocávamos vínhamos felizes, era difícil porque também tinha crianças que não queriam muito aprender, mas também foram os próprios alunos que queriam encontrar mecanismos, nomeadamente, usando tarefas de investigação, procurando materiais, construindo materiais para chegar aos mais pequenos, e eu acho que nós também temos esta capacidade nas escolas de podermos trabalhar assim em comunidade. E por estar a falar em trabalhar em comunidade, eu acho que também na nossa escola todos os professores têm no seu horário o trabalho colaborativo, e isto é uma mais-valia porque sabemos que se alguma coisa aprendemos com a pandemia é isso, que não conseguimos trabalhar sozinhos e que juntos somos mais fortes. Por isso também, o que temos feito, e muitas destas experiências que foram aqui relatadas e muito do que se tem feito na escola, é fruto deste trabalho colaborativo.

Ariana Cosme: É preparada nessa hora que tem no horário para se encontrarem? Não é durante a noite pelo *WhatsApp* que se combina.

Carla Cruz: Nós temos mesmo essa hora no horário para poder trabalhar colaborativamente e isso é uma mais-valia, por exemplo, quando queremos fazer itinerários de aprendizagem, percursos de aprendizagem. O João falou aqui muito nestas aplicações todas que usámos na escola, e acho que também nós usámos muito estas aplicações porque trabalhámos colaborativamente. E neste trabalho colaborativo temos também aproveitado para fazer a formação interpares que nos permite fazer partilha de saberes, partilha daquilo que cada um faz na sua sala de aula, e acho que isto foi uma mais-valia porque uma coisa é aprendermos a fazer o *Kahoot*, outra coisa é dizer “eu fiz o *Kahoot* nesta turma, isto funcionou assim, vamos experimentar noutra turma”. O que aconteceu foi que agora na escola, em todas as turmas do 5.º



e do 6.º ano os *Kahoots* nós partilhámos tudo, ou seja, o que serve para um serve para todos. Outra coisa que também acho que foi muito importante para vencermos esta pandemia e para vencer todos estes obstáculos deste ano foi que nós entrávamos nas salas uns dos outros, por exemplo, se um colega não sabia trabalhar com determinada plataforma, ia outro professor ajudar e depois o colega acabava por aprender. Mas sentíamos sempre isto, que cada um de nós tinha sempre alguma coisa para dar e, por isso, foi este dar de cada um que se tornou uma potência para toda a escola.

Ariana Cosme: Mas eu realçava que estão criadas condições para esta troca, portanto, há uma hora prevista no horário para isto. Não se pode pedir, quando os professores estão cansadíssimos ao fim do dia, que se encontrem, que se troquem [mensagens] ou que dispensem a hora do almoço. Estão criadas as condições ao nível da direção para que isso ocorra.

Carla Cruz: Sim, nós temos os professores com a sexta-feira à tarde livre para possibilitar esta troca de experiências, esta partilha quer formativa quer também... Eu acho que isso também é muito importante, nós muitas vezes nas reuniões criámos nós próprios os materiais e isso é muito importante, porque o facto de termos uma intencionalidade pedagógica naquilo que estamos a fazer todos em conjunto, acho que depois também tem os seus frutos. E isso vê-se naquilo que o João dizia, que realmente podemos também ajudar os alunos a ser mais criativos, a trabalhar em grupo e a trabalhar todas as competências do perfil do aluno, mas nesta dimensão de que queremos que todos cheguem lá. Cada um com o seu ritmo, cada um com os seus desafios. Eu acho também uma coisa muito importante porque também temos este trabalho colaborativo, é que fazemos diversas atividades com experiências de aprendizagem diferentes para podermos chegar a cada aluno, porque se calhar uns preferem a dança, outros preferem o palco mental, mas neste ir ao encontro do que cada um necessita todos ficamos agora, e acho que esta é uma mais-valia. Depois também queria dizer, porque o Luís também falou nas assembleias de turmas, nós na nossa escola começaram no 1.º ciclo e, como fazíamos esta troca de experiências, nós víamos que era uma coisa que dava muito resultado e dissemos o ano passada que íamos alargar ao 5.º ano. Então este ano os alunos acabavam de chegar à escola e, como já tinham esta experiência, fizemos as assembleias de turma de 15 em 15 dias e acho que foi verdadeiramente uma mais-valia. Os alunos tinham um jornal de parede em cada sala onde colocavam quais eram os pontos fortes e os pontos fracos, começámos pelos problemas da turma, quais os pontos fortes e quais os pontos fracos, e é impressionante porque eles vão muito mais longe do que nós pensamos. Todas estas assembleias tinham uma ata e por isso esta ata também comprometia de alguma forma os alunos, e depois fomos avançando, perguntando o que eles queriam para a escola, quais eram os pontos fortes da escola, o que a escola necessitava, e acho que isto também é muito importante porque demos voz aos alunos, e acho que ninguém vai mais esquecer estes momentos de assembleia em que todos nós pudemos ir mais longe e, como tal, fruto desta experiência do 5.º ano, este ano também vamos alargar ao 6.º. Portanto, já temos no 1.º ciclo, já temos no 2.º ciclo também e depois vamos dar continuidade.

Ariana Cosme: Este fim-de-semana o país foi inundado com a notícia de abertura nos jornais dos *rankings* e a qualidade da escola privada, que ganha logo os primeiros trinta lugares. Portanto, aquilo que sabemos é uma maldade e é preciso que se diga com clareza que os *rankings* são uma invenção maldosa, têm um nome e o nome tem de ser descontado. Não é no Ministério de Educação, porque este é obrigado, ao abrigo da lei da transparência da Administração Pública, a publicitar as notas de todos os alunos portuguesas. Foi uma invenção do Sr. José Manuel Fernandes, à época diretor do público, e de verdade foi



uma maldade que desafiou o ministro à época, sugou os artifícios e a partir daí temos esta dança vergonhosa de venda de escolas privadas. Algumas também fazem bom trabalho, mas não é porque as escolas públicas também não façam. É uma maldade que se faz à escola e tem que ser denunciada. A psicologia social e os sociólogos fazem assim uns algoritmos e garantem que a escola “x” é que é a melhor. Nem pergunto ao David em que lugar é que ficou a escola dele e garanto-vos que é uma superescola, nem pergunto à Carla porque é uma superescola, quer dizer, o que são as outras dimensões todas. Além disso, porque tem os alunos que o privado não quererá ter nunca, aqueles meninos que a polícia tem de ir buscar a casa para irem para a escola, aqueles meninos que a CPCJ tem de trabalhar para vir, esses só ficam para nós. E a pergunta para o pai é: Os pais ainda confiam na escola pública? Estes *rankings* que, sendo uma maldade para a escola pública e ouviste falar aqui tantas coisas boas ao nível da escola pública, achas que os pais confiam na escola? Ficaram a confiar nestes dois anos em que assistiram a aulas? Quando vi uma reportagem com as crianças aí há dias sobre o *WhatsApp* de mães, uma coisa assassina contra a escola, que as mães falam muito mal, fotografam as comidas, as coisas dos professores e tal. Há um *WhatsApp* de mães? Há essa maldade dos *rankings*? Apesar de tudo, podes ter fé na escola? Os meninos, os filhos podem ir seguros para a escola? Há uma oferta educativa digna, com qualidade? Como é? O que é que vocês pensam da escola?

Luís Lopes: Remeto ainda para o tempo da pandemia e vou depois extrapolar para o que a Ariana acabou de me questionar. Durante a pandemia e no pós-pandemia, realmente, os pais, as famílias e a sociedade esforçaram-se e nota-se que o trânsito flui melhor quando não há escola, portanto, a escola tem muito peso e os filhos têm muito peso, aliás até os publicitários o afirmam também. Mas os pais confiaram muito na escola, mesmo quando não estava provado cientificamente muita coisa acerca do COVID acho que a maior parte dos pais, das perceções que eu fui tendo, os pais confiaram na escola. A esmagadora maioria, porque não tenho nenhum estudo científico que possa comprovar isso, confiou na escola e confiou como um sítio onde deixa os seus filhos durante a maior parte do tempo. Os pais perceberam que o horário de trabalho e de estudo dos filhos não é *nine-to-five* e realmente é verdade. Aquele regresso à escola foi muito doloroso e a escola também teve de aprender, e às vezes zangamo-nos com a escola porque talvez os professores não se tenham apercebido do nível de exigência que estavam a meter ao limite. A quantidade de trabalhos era enorme, os miúdos tinham de trabalhar das oito da manhã à meia-noite, mas apesar de tudo isto foi-se ajustando e os pais confiam na escola. Nessas situações que eu acho que temos muitos relatos disso, até noutros contextos, os pais na generalidade confiam na escola pública, reconhecem os valores dos profissionais da escola pública, há escolas privadas com muito bons projetos educativos, independentemente de tudo o resto. As coisas privadas são privadas e as coisas públicas são públicas, mas isso tem o valor que tem e encontramos bons profissionais de um lado e do outro, há bons projetos de um lado e há bons projetos do outro, há medidas de exigência diferentes. Às vezes há um ditado que aqui não se aplica e acho que a maior parte dos pais já se aperceberam que é “junta-te aos bons e serás como eles”, mas as coisas aqui não funcionam assim e nós sabemos disso. Se os nossos, em termos de capacidade ou até de vontade, não tiverem... por estar junto de meninos que querem ser médicos ou arquitetos e ele não quiser, não é isso que o vai transformar ou o vai transformar numa pessoa infeliz, mas os pais confiam na escola. O que acontece muitas vezes, e eu já me apercebi, é que às vezes há problemas e tem a ver com outras dinâmicas, não tem a ver com a parte pedagógica, 90% dos problemas que existem na escola, e normalmente na pública porque o privado tem de ter estruturas



apelativas porque se não, não têm clientes, e a escola pública também tem clientes e eu não estou a ser pejorativo, está relacionado com a alimentação, porque esta tem que ser saudável, pouco sal, não pode ser fritos e em casa muitas famílias têm hábitos alimentares... E se eu estiver habituado a comer com sal, na escola também meto. Além disso, tem a ver com as próprias infraestruturas, porque o vidro está partido ou chove ali e há problemas que não se consegue resolver, pelo menos no imediato; e eu direi que 90% dos problemas são esses e são laterais à parte pedagógica. Mas também há problemas na parte pedagógica, porque ninguém consegue agradar a toda a gente, os professores também falham, os pais também falham, a escola também falha, desde que reconheça o erro e que ouça e que dê lugar a que os pais possam perceber o porquê. Nós já tivemos vários contextos em que eu via os pais e depois ia falar com o diretor, que me explicava, e depois eu ia explicar aos pais e este processo muitas vezes podia ser agilizado. Os pais preocupam-se porque o vidro está partido e os miúdos estão a constipar-se permanentemente, mas quem é que se preocupa se o filho está a aprender Português, Matemática ou Inglês se está a levar com o vento a manhã inteira e chega a casa doente e no dia seguinte não pode ir à escola? Foi irrelevante o Português, o relevante passou a ser o vidro da escola e é mesmo isto. Eu andava a fazer ali de pombo correio, ia tentar transmitir aos pais que havia preocupação por parte do diretor em tentar resolver juntamente com a Câmara, mas que não se compadecem com a constipação do menino e com o tempo que é preciso para responder a isso. Mas a intenção de alguns pais era logo ir para a porta da escola fazer manifestações e tudo mais, e depois o que transparece – e costuma-se dizer às vezes, infelizmente, num universo harmonioso prevalece focar nos maus exemplos, e depois isso passa a ser a generalidade e não é.

Ariana Cosme: David, uma palavra para setembro que os alunos e as famílias podem encontrar na escola. O que merecem encontrar na escola em setembro?

David Sousa: Nós temos, em termos de agrupamento, um projeto educativo que assenta em quatro valores essenciais. Um desses valores para nós é central, que é o valor da felicidade. Nós precisamos de ter uma escola que ajude todos os alunos, mas também professores e toda a comunidade. Mas, neste caso, os alunos porque são a nossa principal preocupação, a serem pessoas felizes dentro da escola porque só com pessoas felizes dentro é que pode haver aprendizagem. Portanto, deixava aqui este desafio para setembro e é isso que vamos tentar fazer.

Ariana Cosme: Diana, duas palavras, por favor. O que merecem encontrar os meninos na escola?

Diana Quitério: Eu gostava que fosse tempo de abrandar e tempo de sentir e de viver cada experiência em vez de colecionar coisas. Ouvi isso esta semana e fez-me todo o sentido, são os *selfies*, são as provas que eu estive aqui, ali e além, fiz isto, estive com aquela pessoa, conheci não sei quem, esta sou eu, esta é a minha maquilhagem, e quem sou eu lá dentro? Em que situação é que eu estou? O que é que eu preciso? O que é que eu tenho para dar? E eu gostava que fosse sereno, mais calmo e eu própria vou-me disciplinar para ter tempo livre. Como dizia a professora Amélia, nós estamos a trabalhar muito, estamos a trabalhar demais e isto deixa marcas a vários níveis. E eu sinto que estou a trabalhar sempre com os mesmos, e aqueles que, às vezes, nos resistem porque não querem aprender, não querem estar ali e não lhes faz sentido. Há uma série deles que gostariam de estar e não têm tido oportunidade de estar porque temos de estar focados nos outros. Eu gostava de ter algum horário livre para poder receber quem



precisar, quem quiser conversar um bocadinho, precisar de falar e da minha ajuda. Quero-me disciplinar para disponibilizar esse tempo para parar.

Ariana Cosme: Obrigado, Diana. Professora Carla, para além de amar muito mais a Matemática, que é o que se deseja aos alunos portugueses, o que se deseja mais? O que se espera para setembro?

Carla Cruz: O que desejo e o que a nossa escola deseja é poder acolher todos os alunos, que os alunos se sintam acolhidos na nossa comunidade e que, juntos, vamos mais para a frente. E quando falo dos alunos, falo também dos encarregados de educação. Que sejamos uma comunidade acolhedora e que todos os alunos possam ser felizes.

Ariana Cosme: Pai Luís Lopes, o que desejas para setembro para a escola?

Luís Lopes: O que desejo para setembro para a escola vem na sequência do que eu já disse, que não se perca este elã que foi criado e que deixem, não querendo ser mordaz neste sentido, mas que deixem que os pais participem verdadeiramente nos projetos da escola. E quando eu digo verdadeiramente, não é comunicar que o projeto é este ou aquele, é apostar ativamente na construção com a escola. No fundo é isso, aproveitar a cidadania que os pais exercem nesse sentido.

Ariana Cosme: João, para terminar e para fechar o encontro em grande. O que é que tu queres para essa escola que tu gostas tanto em setembro? Para ti e para os outros meninos, claro.

João Leite: Novidades boas, não más porque toda a gente não quer isso. Que surpreendam num modo fascinante, tudo o que puder e estiver na mão da escola, que traga novidades para mim, ia ser perfeito. Novidades na minha escola ou sobre a minha escola ou que tenham a ver com a minha escola.

Ariana Cosme: João, é a palavra certa, que seja surpreendente. Ser professor, ser escola devia ser isso, a surpresa, a novidade, isso é que faz os grandes professores. Alguns ainda andam distraídos e pensam que é ser chato, mas não é. Tu explicaste lindamente e o que queremos é a novidade, a diferença, ser surpreendido. Muito obrigado a todos.



Workshops

Avaliação pedagógica: Pressupostos e práticas
(Louise Lima e Cristiana Madureira)

Compreender as emoções e as relações no contexto educativo
(Mónica Soares)

Os desafios da integração enfrentados por crianças numa nova escola num ano de transição de ciclo
(Armanda Zenhas)

ODS e CD: Desafios e Oportunidades
(Marina Barros)

Plataformas e Tecnologias Digitais em contexto escolar: Construindo reflexão a partir da ação
(Angélica Monteiro, Paulo Marinho e Preciosa Fernandes)



AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: PRESSUPOSTOS E PRÁTICAS

Louise Lima & Cristiana Madureira

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

louise.lima@ulusofona.pt; cristiana.madureira@ipleiria.pt

Resumo

Este workshop foi desenhado com o objetivo de promover a reflexão e partilha de conceções e práticas de avaliação pedagógica. As atividades propostas para os professores, na verdade, foram construídas também com diversos professores em consequência da participação das formadoras no Projeto MAIA “Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica” desde a sua génese; bem como em diversas outras ações relacionadas à avaliação pedagógica. Recorrendo à proximidade com a diversidade dos contextos educativos e às diversas conceções associadas ao conceito de avaliação, procurou-se, a partir de atividades centradas em metodologias ativas, numa relação dialógica pautada pela comunicação interpessoal no contexto de uma aprendizagem ao longo da vida, discutir a polissemia do conceito de avaliação – enquadrando-a numa lógica pedagógica e que difere da classificação – e coconstruir práticas que corporificassem os pressupostos de uma avaliação que é indissociável dos atos de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Avaliação pedagógica, pressupostos, práticas.

Desenvolvimento

O workshop iniciou com a reflexão por parte das formadoras sobre a importância da avaliação pedagógica. Esta reflexão foi articulada com a observação de imagens que se encontravam afixadas nas paredes da sala e que permitiram um diálogo reflexivo sobre diversas situações e de contextos de ensino-aprendizagem – em que a avaliação pode ou não estar integrada.

Desenvolveu-se numa relação dialógica pautada pela reflexão e partilha de ideias sobre o conceito de avaliação pedagógica. Para tal, partiu-se de um painel intitulado “Avaliar é...” composto por janelas com respostas a esta pergunta, para se desconstruir o conceito tendo por base uma polissemia de significados e interpretações. O objetivo desta primeira atividade assentou na preocupação em diferenciarmos o conceito de avaliação e classificação. Embora haja um diálogo entre avaliação e classificação; numa perspetiva verdadeiramente pedagógica, avalia-se para que os alunos aprendam mais e melhor, para que possam desenvolver capacidades de autorreflexão e autorregulação – com vista à autoavaliação. É uma oportunidade também para a reflexão e reorientação da própria prática docente, quando refletimos sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos nossos alunos e das nossas alunas e definimos estratégias de melhorias. Deste modo, a avaliação formativa é a modalidade principal de avaliação, mas não se opõe ao conceito de avaliação sumativa, assentando apenas em intencionalidades distintas: enquanto a avaliação formativa ocorre no quotidiano da sala de aula, com vista ao apoio aos alunos para superar as suas dificuldades; a avaliação sumativa objetiva fazer uma síntese das aprendizagens realizadas até aquele momento. Isto é, nesta perspetiva, a avaliação não é dependente de classificação; embora a classificação se baseie em elementos da avaliação (apenas dos momentos de avaliação sumativa, que fizerem sentido).



Os formandos foram convidados a escolher no painel uma janela, lendo a resposta à pergunta “Avaliar é...” e a partir daí suscitou-se o diálogo entre todos, partilhando experiências e práticas avaliativas integradas ao processo de ensino-aprendizagem; dando corpo ao próprio conceito de ensino-aprendizagem-avaliação.

Destaca-se o envolvimento ativo dos formandos nesta atividade, bem como a sua motivação para colaborativamente se desconstruírem conceitos, pressupostos paradigmáticos e práticas referentes à avaliação pedagógica.

Posteriormente foram constituídos 2 grupos de trabalho e os formandos foram desafiados a construir tarefas para uma avaliação formativa, tendo como fonte de inspiração caixas surpresas com um conjunto de recursos que lhes desafiaram a ser criativos e a coconstruir tarefas que permitissem ensinar, aprender e avaliar. A proposta dessa segunda parte do workshop preocupou-se com o pressuposto de que atividade docente deve assentar na “autonomia para conceber, implementar e avaliar os projetos em que se envolve” (Lima, 2020, p. 68). Por isso, optamos por propor um primeiro momento para a partilha das vivências refletidas e um segundo momento de coconstrução sobre os diversos modos e experiências pedagógicas que podem “sair da caixa” (literalmente).

Assim, “saíram da caixa” diversos objetos e materiais, que puderam se constituir como recursos didáticos em decorrência da intencionalidade pedagógica que lhe foi atribuída. Foram construídas tarefas de avaliação formativa muito interessantes e que permitiram concluir a importância que este workshop teve no estímulo ao desenvolvimento das 4 Competências para o século XXI por parte de todos, nomeadamente a Criatividade, a Comunicação, a Colaboração e o pensamento Crítico.

Referências

Lima, L. (2020). *O ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas: Intencionalidades, ações e reflexões dos docentes* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/128008>



COMPREENDER AS RELAÇÕES E AS EMOÇÕES NO CONTEXTO EDUCATIVO

Mónica Nogueira Soares

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Universidade da Maia, Portugal

mns@eseopf.pt; mnsoares@umaia.pt

Resumo

O ato de educar envolve o desenvolvimento e a promoção de competências pessoais e a integração social e profissional das novas gerações num contexto social em constante evolução (Soares, 2013). Assim, aprender a (con)viver constitui um dos objetivos fundamentais do sistema educativo. O desafio das escolas é desenvolver um modelo e uma cultura de coexistência, que seja assumida pela comunidade educativa e assente em valores democráticos, implicando a participação das famílias, do pessoal docente e dos alunos na sua elaboração e desenvolvimento. Este envolvimento é fundamental, não obstante os condicionalismos ou as exigências que se possam colocar, mas a escola pode e deve intervir nos processos de reprodução da violência e esta reprodução surge, precisamente nos diferentes sistemas em que os/as alunos/as se inserem (Bronfenbrenner, 1996). Acreditando, então, que a escola tem como imperativos e objetivos, tanto a formação académica dos e das alunas, como a formação pessoal, relacional e social, o contexto escola revela-se o contexto ideal para promover esta alteração no paradigma da abordagem à regulação dos comportamentos e das emoções, tanto em docentes como em alunos/as.

Palavras-chave: emoções, comportamentos, escola, docentes, convivência.

Desenvolvimento

A realidade atual das escolas reflete novos paradigmas sociológicos, na forma de interagir e de se relacionar das crianças e jovens com o mundo e entre si, levando a escola à emergência de se dedicar paralelamente às aprendizagens formais, mas cada vez mais a assumir um papel educacional com um grande enfoque nas aprendizagens informais.

Nas escolas é perceptível um relato contínuo de situações conflituosas, com discursos de pessoas que vivenciam conflitos com outras pessoas. Mais do que a vivência de conflitos, é a forma como as pessoas (não) convivem, centrando os seus relacionamentos interpessoais através das redes sociais e de dispositivos físicos e informáticos, em detrimento do relacionamento presencial e afetivo. Deste modo, quando surgem conflitos, a solução acaba por ser descartável e meramente remediativa.

Também os comportamentos disruptivos aparecem como uma resposta referente aos desafios relacionais nas escolas, podendo estes dificultar, ou até mesmo impedir, o processo de ensino-aprendizagem (Ricardo et al., 2012). Torna-se necessário motivar os alunos e as alunas para as atividades escolares, no sentido de que estes/as estejam mais focalizados na aprendizagem. A motivação para aprender assume, assim, um papel preponderante na prevenção de comportamentos desadequados em contexto de sala de aula (Eccheli, 2008). A relação entre os comportamentos disruptivos e a predisposição dos e das alunas para a aprendizagem está bastante documentada na literatura: alunos/as mais desmotivados/as têm maior tendência para demonstrar comportamentos disruptivos na sala de aula.

Um clima de escola positivo e facilitador é aquele em que a ênfase do/a professor/a está colocada na prevenção do aparecimento de comportamentos disruptivos e não na sua remediação, isto porque, em ambientes de sala de aula preventivos o/a docente consegue aumentar o tempo em que os e as alunas



estão focadas na aprendizagem, em detrimento da manifestação de comportamentos disruptivos (Ratcliff et al., referidos por Ricardo et al., 2012). Na mesma linha, Allodi (referido por Ricardo et al., 2012) refere que o clima de escola e de sala de aula pode ter um papel catalisador nos problemas dos e das alunas: são os/as alunos/as com problemas emocionais e comportamentais aqueles/as que são mais vulneráveis aos efeitos de um clima de escola e de sala de aula negativo. Percebe-se, portanto, que quando estes/as percebem um ambiente social mais negativo na escola e na sala de aula, acabam por ser afetados/as tanto a nível emocional, como comportamental.

A relação entre o/a professor/a e o/a aluno/a depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo/a professor/a, da relação empática com os/as seus/suas alunos/as, da sua capacidade de ouvir, refletir e debater de acordo com o nível de compreensão dos/as alunos/as e da criação de pontes entre o seu conhecimento e o deles/as. Trata-se, de certa forma, de incentivar o lado colaborativo dos e das alunas, formando cidadãos/ãs conscientes dos seus deveres e das suas responsabilidades sociais. Ou seja, importa fomentar um clima de escola cooperativo e positivo. A identificação com a escola favorecerá a motivação que, por sua vez, favorecerá a relação com os/as professores/as, prevenindo os comportamentos disruptivos (Soares, 2019).

Para além dos/as docentes e alunos/as, também outros/as intervenientes da escola devem ser considerados/as na concetualização dos comportamentos perturbadores da sua convivência, nomeadamente os/as assistentes operacionais da escola e as famílias.

Os/as assistentes operacionais são membros integrantes e ativos da comunidade escolar e o desempenho das suas funções requer que interajam na escola, tanto com os/as professores/as como com os/as alunos/as. Há vários/as autores/as que reforçam o papel dos/as assistentes operacionais nas escolas, uma vez que supervisionam espaços e tempos de conflito potencial, como é o caso dos recreios e dos refeitórios (Barroso, 1995; 2008), no entanto, nem sempre existe uma legitimação formal que os/as implique e valorize na resolução de conflitos. Os elementos do pessoal não docente deveriam integrar as estruturas formais e as redes de participação da escola, pela responsabilidade educativa que têm e como técnicos/as de apoio logístico às atividades de ensino. Passa pela valorização pessoal e profissional dos/as assistentes operacionais, uma vez que lidam diretamente com crianças e com jovens, acompanhando-os/as em atividades escolares diárias. É nessas atividades diárias que surgem momentos com problemas de comportamento e com conflitos que dificultam a gestão das atividades e prejudicam a relação adulto/a-aluno/a e entre alunos/as. Assumindo que o pessoal não docente teria um papel mais ativo na resolução de conflitos e os/as alunos/as o reconhecessem como tal, o seu papel seria mais valorizado e seriam mais uma pessoa adulta a servir de modelo de comportamento.

Quanto às famílias, sabe-se que a família tem um papel especial, como grupo de socialização e prevenção de problemas da vida escolar (Smith et al., 2004). Da mesma forma que a família é o primeiro contexto de desenvolvimento da personalidade das crianças, é também o contexto ideal no qual devem ser ensinadas a resolver conflitos e a comportar-se socialmente de forma adequada (Patterson et al., 1990). Ou seja, isto significa que a convivência familiar, escolar e comunitária condiciona a formação de valores, o autoconceito e a autoestima, sendo preditiva do comportamento social e do estilo atributivo do sujeito, nomeadamente no espaço de sala de aula (Mascarenhas, 2006; Mascarenhas et al., 2005; Morán, 2004). Hoje, cada vez mais se reconhece e se compreende que a qualidade da vida na escola, o bem-estar, a autoestima, o aproveitamento escolar, as relações entre os seus membros e a aprendizagem da



cidadania estão relacionadas com a participação da comunidade e das famílias na vida escolar (Downer & Myers, 2010) e, portanto, com a inter-relação saudável entre estes sistemas.

Para além da necessária construção de uma relação saudável entre a família e a escola (Clarke et al., 2010), baseada na comunicação efetiva, na confiança e no respeito mútuo, sabe-se que haverá inevitavelmente motivos para pequenos ou grandes conflitos (Bonafé-Schmitt, 2004; Downer & Myers, 2010). A atitude frequente face aos conflitos é a de evitamento: evita-se o contacto, evita-se a partilha de preocupações e opiniões, entre outros, com os consequentes prejuízos para os/as educandos/as. Pior do que isso, só os afrontamentos agressivos, que também são uma realidade, ainda que verdadeiramente indesejáveis. Assim, a família e a escola têm responsabilidades compartilhadas na educação e no desenvolvimento dos e das alunas, sendo essencial a existência de uma comunicação cooperativa entre todos os/as agentes educativos, pela influência positiva que tal interação tem na melhoria do clima geral da escola (Fekkes et al., 2005).

Numa ótica de prevenção, vários estudos indicam que as famílias com menor prevalência de conflitos, revelam determinadas características sociais e contextuais, nomeadamente um envolvimento mais acentuado da figura paterna, uma articulação estreita com a direção da escola e/ou diretor/a de turma e professores/as em geral, envolvendo-se ativamente nas atividades de lazer e extracurriculares dos/as alunos/as (Ahmed & Braithwaite, 2006).

Importa refletir como é que se poderia validar e enriquecer a intervenção dos/as assistentes operacionais e das famílias. São várias as iniciativas e práticas que podem reforçar o envolvimento destes agentes da comunidade na gestão dos problemas de convivência. Devem ser áreas de reflexão e prioritárias para a ação, passando pela participação de todas as pessoas na vida da escola, pelo envolvimento e participação das mesmas nos processos de tomada de decisão, pelas formas de comunicação entre a escola e a família, pelas dinâmicas de apoio às aprendizagens, assim como pela colaboração com a comunidade. É indispensável a estreita colaboração da comunidade, da família e da escola, pois só a ação conjunta e coordenada destes três contextos dominantes na vida dos e das alunas poderá contribuir decisivamente para o seu sucesso escolar e para o seu crescimento enquanto ser humano. É, por isso, necessário estabelecer estratégias que conduzam à construção dessa colaboração e dessa identificação e desenvolver relações com a comunidade, criando e incentivando a valores congruentes. Neste processo, pressupõe-se a participação ativa e a interação entre todos, através de valências que tragam novas realidades e aprendizagens “à escola”, a escola de todos/as para todos/as. E esta questão é de uma relevância enorme nos tempos que correm. A multiplicidade de culturas, de etnias, de classes sociais que convivem no espaço escola, pressupõe este lema; contudo, ultrapassar e solucionar estes obstáculos, à luz da igualdade de oportunidades, só é possível se a escola construir um projeto suficientemente flexível que a transforme num espaço efetivo de bem-estar para todos os elementos da comunidade escolar. Isto implica abrir espaço para a implementação de dinâmicas mais adequadas à diversidade de alunos/as a que se destina, principalmente no sentido da prevenção e resolução dos conflitos que aí possam ocorrer e recorrendo à compreensão das diferenças que ‘coabitam’ no seu espaço educativo, para que a adequação das metodologias seja efetivamente possível. Reconhecer essas diferenças, e agir de acordo com esse reconhecimento, é talvez o melhor meio de prevenção dos problemas de aprendizagem e de relacionamento entre os elementos da comunidade educativa.



As emoções e o comportamento

A teoria clássica sobre a emoção pressupõe uma explicação “periférica”, em que a emoção seria uma tomada de consciência das nossas reações corporais a uma situação.

Assim, as emoções podem ser definidas como reações fisiológicas e psicológicas complexas a estímulos externos. Podem manifestar-se em alterações neuromusculares, cardiovasculares, respiratórias, hormonais, ou alterações corporais, sendo também sentimentos que geralmente têm elementos psicológicos e cognitivos e que influenciam o comportamento (Feldman et al., 2016).

As emoções têm 3 grandes funções: 1 – Preparar-nos para a ação, pois as emoções interagem como um elo entre acontecimentos do meio externo e as respostas comportamentais; 2 – Moldar o nosso comportamento futuro, visto que as emoções servem para promover a aprendizagem de informação que nos orienta na escolha das respostas futuras apropriadas; e 3 – Ajudar-nos a regular a interação social, já que as emoções que experimentamos são frequentemente óbvias para os/as observadores/as, na medida em que estas são comunicadas através do comportamento verbal e não verbal (Feldman et al., 2016).

Existem as emoções básicas e as emoções secundárias. As emoções básicas são de carácter universal e surgem nos primeiros momentos da vida. Não são aprendidas, fazem parte da configuração do ser humano, o que se evidencia, por exemplo, na presença das mesmas expressões faciais em diferentes culturas. Cada uma das emoções primárias tem condições desencadeadoras específicas e distintas, um processamento cognitivo próprio, uma experiência subjetiva característica, uma comunicação não verbal distinta e uma forma de reagir diferente. As emoções básicas iniciam-se com rapidez e duram uns segundos. Atualmente, definem-se 6 emoções básicas: a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a surpresa e o nojo. As emoções secundárias surgem a partir das básicas e são resultados dos processos de socialização e do desenvolvimento de competências cognitivas. São também denominadas como emoções sociais, morais ou autoconscientes, como por exemplo, culpa, vergonha, orgulho, ciúmes... As emoções secundárias implicam a existência de uma identidade pessoal, a internalização de determinadas normas sociais (desenvolvimento do pensamento moral) e a capacidade de avaliar a sua identidade pessoal de acordo com níveis morais e sociais que adapta.

As emoções também podem ser classificadas como agradáveis/positivas ou desagradáveis/negativas (Feldman et al., 2016). As emoções agradáveis/positivas despertam experiências agradáveis e prazerosas, como o amor, a alegria, a felicidade. Favorecem a comunicação, aproximação, o relacionamento cooperativo, a criação de opções mútuas para a solução de conflitos, sentimento de justiça e compromisso com o melhor resultado. Já as emoções desagradáveis/negativas são aquelas que estimulam sentimentos desagradáveis, de competição, de desconfiança. Os interesses são ignorados e limitam a comunicação/diálogo pacífico e o entendimento entre as partes, se não forem compreendidas.

Para compreendermos o processo emocional, é importante considerar os elementos que o constituem:

- Uma situação ou um estímulo que reúne determinadas características ou determinado potencial para originar uma emoção específica;
- A pessoa que entende a situação, processa-a e reage perante a mesma;
- O significado que a pessoa atribui à situação;
- A experiência emocional que é ativada na pessoa perante a situação;
- A reação corporal ou fisiológica (mudanças no ritmo cardíaco ou respiratório, sudorese, mudanças na tensão muscular, secura na boca, pressão sanguínea);



- A expressão motora-observável (expressões faciais, tom e volume de voz, movimentos do corpo, sorriso).

Cada cultura tem formas de expressão, compreensão e regulação emocional que lhes são próprias. Estas normas são apreendidas no percurso da socialização, uma vez que o desenvolvimento das competências para identificar, compreender, nomear, expressar e regular as emoções não requer apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a interação com outros.

A escola constitui um espaço de grande importância, no que diz respeito à socialização emocional, em que a interação entre pares assume especial relevância. Além da interação entre pares, os docentes têm um papel importante, uma vez que na inter-relação com a criança, a pessoa educadora revela muitos comportamentos emocionais que serão aprendidos e modelados pelas crianças e jovens, despertando para determinadas emoções e influenciando a maneira de as enfrentar e regular.

Grande parte do desenvolvimento emocional produz-se desde o nascimento até à adolescência e, neste período, o ambiente escolar exerce uma especial influência, visto que é nele que se encontram vários dos sistemas de referências que a criança/jovem utiliza para definir e desenvolver o seu autoconceito, as interações com os outros, a sua compreensão do mundo, a sua visão de si mesmo/a neste mundo e até na autoestima... Apesar do papel importantíssimo da escola no processo de socialização emocional, a literacia emocional nem sempre é considerada de forma sustentada na educação formal. Torna-se, por isso, fundamental apostar em respostas educativas que fomentem a educação emocional.

O objetivo da educação emocional é o desenvolvimento de competências emocionais para o pleno desenvolvimento da personalidade individual.

Atendendo ao Relatório da UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI (Delors, 2001), afirma-se que, para fazer frente aos desafios da nova sociedade da informação, a educação ao longo da vida deve organizar-se em torno de quatro eixos, denominados os quatro pilares da educação:

1. Aprender a conhecer e aprender a aprender, para aproveitar as possibilidades que a educação oferece ao longo da vida;
2. Aprender a fazer, para capacitar a pessoa para enfrentar diversas situações;
3. Aprender a ser, para agir com autonomia, espírito crítico e responsabilidade pessoal;
4. Aprender a conviver, a trabalhar em projetos comuns e gerir os conflitos pacificamente.

Em muitos estudos reconhece-se que a dificuldade na utilização de determinadas competências, como a gestão de conflitos, a gestão do stress, o controlo do impulso e a empatia são causas de problemas de inadaptação social. Por isso, um dos deveres dos/as educadores/as é dotar os/as educandos/as de competências pessoais e sociais que lhes sirvam como fator protetor para os problemas de inadaptação social. Uma etapa educativa em que é essencial a educação emocional em relação ao ajuste psicossocial é a adolescência. Assim, vários estudos indicam que os/as adolescentes com altos níveis de inteligência emocional, apresentam menos comportamentos impulsivos e de risco.

Assim, torna-se imprescindível apostar em dinâmicas no contexto escolar com crianças e jovens que lhes permitam:

- Adquirir um melhor conhecimento sobre as próprias emoções;
- Identificar as emoções dos outros;
- Desenvolver a competência de regular as próprias emoções;
- Prevenir os efeitos das emoções negativas intensas;
- Desenvolver a competência para gerar emoções positivas;



- Desenvolver a competência de relacionamento emocional de forma colaborativa com as outras pessoas.
- Desenvolver a competência de automotivação.

Estas dinâmicas podem variar em função do público-alvo, dos ciclos de escolaridade, conhecimentos prévios, maturidade pessoal; contudo, alguns temas fundamentais a considerar são os tipos de emoções, a consciência emocional, a regulação das emoções e as competências socioemocionais, para facilitar as relações interpessoais (Soares, 2019).

Sugere-se aos responsáveis educacionais, a determinação de criar projetos que fomentem esta cultura de escola, no sentido da valorização do conflito, numa perspetiva positiva, isto é, tomando-o como objeto de diálogo para, de seguida, refletir sobre o mesmo, numa prática implicadora e reativando a comunicação, conseguindo assim sarar e ultrapassar relações conflituosas. Qualquer profissional da área da educação, seja este psicólogo/a, docente, sociólogo/a, psicopedagogo/a, mediador/a socioeducativo ou assistente social, pode desenvolver projetos neste âmbito e congregar as potencialidades específicas da sua área de atuação às da mediação e contribuir, assim, para a promoção de climas adequados ao efetivo sucesso escolar. Não há soluções mágicas, mas existem mecanismos que permitem pensar e resolver conflitos de forma diferente, promovendo uma sã convivência e para os implementar é necessário:

- 1) Criar igualdade e equidade nos contextos educativos;
- 2) Prever situações de conflito e não ter receio de dialogar sobre os mesmos;
- 3) Gerir de forma positiva e controlada as situações de agressividade;
- 4) Optar pelo diálogo, negociação, mediação, suprimindo a cultura do vencedor/vencido, culpado/inocente, certo/errado;
- 5) Promover, defender e alimentar valores como a justiça, a liberdade, a cooperação, o respeito, a solidariedade, o compromisso, a autonomia, o diálogo e o envolvimento em detrimento da discriminação, da intolerância, da violência, da indiferença e do conformismo;
- 6) Proporcionar situações que favoreçam a comunicação e a convivência, numa lógica de *empowerment*, reconhecimento e legitimação das partes;
- 7) Participar e criar atividades relacionadas com a paz, solidariedade e resolução positiva de conflitos;
- 8) Criar climas cooperativos, democráticos e positivos no contexto de sala de aula e noutros contextos relacionais de escola;
- 9) Fomentar a reflexão, a troca de argumentos, pontos de vista e opiniões numa lógica de crescimento e empatia;
- 10) Difundir estes princípios regularmente por todos os agentes da comunidade educativa;
- 11) Apostar no trabalho em grupo e projetos educativos coletivos;
- 12) Utilizar técnicas de reflexão e desenvolvimento moral, debatendo experiências, clarificando valores, discutindo dilemas e formas alternativas de resolução de conflitos;
- 13) Apostar numa cultura de escola, numa ótica de compromisso educativo (um/a professor/a sozinho/a não terá o mesmo impacto/efeito). Implica construir e potenciar no processo de ensino-aprendizagem relações fundamentadas pela paz entre alunos/as-pais/mães-professores/as-escola.



Em suma, são indispensáveis respostas que estejam associadas à melhoria do relacionamento global e à convivência entre os/as alunos/as. É preciso formá-los/as e visar a aquisição de estratégias que sejam facilmente transponíveis para outros contextos das suas vidas, sendo passíveis de aplicação recorrente sempre e face a qualquer situação de conflito. Desta forma são criadas relações mais positivas e respeitadoras e cria-se um espaço educativo que fomenta relações saudáveis e cooperativas (Soares, 2019).

À escola cabe essa função, paralelamente ao ensino formal, a criação de condições para a promoção dessas aprendizagens “informais” de estratégias de autonomia, desenvolvimento e crescimento nas formas de pensar, ser e agir.

Referências

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: Three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues*, 62(2), 347- 370. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1540-4560.2006.00454.x>
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- Barroso, Z. (2008). Violência nas relações amorosas. In Associação Portuguesa de Sociologia (Org.), *Atas do VI Congresso Português de Sociologia “Mundos sociais: Saberes e práticas”*. Associação Portuguesa de Sociologia. <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/597.pdf>
- Bonafe-Schmitt, J. P. (2004). La mediación escolar: Prevención de la violencia o proceso educativo. *La Trama. Revista Interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*, 11, 1-28. https://www.revistalatrama.com.ar/contenidos/larevista_articulo.php?id=28&ed=11
- Delors, J. (2001). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (6.ª ed, Trad. José Carlos Eufrázio). Cortez.
- Downer, J. T., & Myers, S. (2010). Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships. In S. Christenson & A. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (Cap. 1). Routledge.
- Eccheli, S. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*, 32, 199-213. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200014>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Feldman, L., Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (2016). *The handbook of emotion* (4th ed.). The Guilford Press.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do *bullying* e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), 95-107.
- Mascarenhas, S., Almeida, L. S., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-92.
- Moran, J. M. (2004). Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*, 4(12), 13-21. <https://doi.org/10.7213/rde.v4i12.6938>
- Patterson, G., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1990). *A developmental perspective on antisocial behavior*. Freeman.



- Ratcliff, N., Jones, C., Costner, R., Savage-Davis, E., Sheehan, H., & Hunt, G. (2010). Teacher classroom management behaviors and student time-on-task: Implications for teacher education. *Action in Teacher Education*, 32(4), 38-51. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.549714>
- Ricardo, A., Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Motivação para a aprendizagem da matemática e sua relação com percepção de clima de sala de aula. In *Actas do 12.º Colóquio de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*, (pp. 1153-1168). ISPA-Instituto Universitário.
- Smith, J. D., Schneider, H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of wholeschool antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547-560.
- Soares, M. (2013). Mediação de conflitos: Transformar e capacitar para novas formas de convivência. *Revista El Acuerdo*, 91, 19-20.
- Soares, M. (2017). *Conflitualidade e violência na escola: Um diagnóstico concelhio e a avaliação do impacto de uma proposta de intervenção* [Tese de doutoramento, Universidade da Beira Interior]. uBibliorum. <http://hdl.handle.net/10400.6/4462>
- Soares, M. (2019). *A educação para a convivência na escola: As conceções teóricas, a percepção dos/as alunos/as e a prevenção/intervenção*. Novas Edições Académicas.
- Soares, M. (2019). Aula de convivência: Uma resposta integrada na cultura de mediação. In A. Nunes, D. F. Jorge, J. R. Monteiro, J. C. Morais, L. T. Dias, L. Miranda, M. Ricou, & R. Trindade (Orgs.), *Atas do 3.º Congresso Internacional promovido pela Revista de Psicologia, Educação e Cultura: "O local e o mundo: Sinergias na era da informação"* (pp. 352-368). ISPAGAYA.
- Soares, M. (2019). Pensar e concetualizar a mediação de conflitos em contextos escolar. *Revista da Federação Nacional de Mediação de Conflitos*, 3, 42-58.



OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO ENFRENTADOS POR CRIANÇAS NUMA NOVA ESCOLA NUM ANO DE TRANSIÇÃO DE CICLO

Armanda Zenhas

Portugal

armanda.zenhas@gmail.com

Resumo

Neste artigo pretende-se refletir sobre o processo de integração das crianças e jovens na escola aquando da transição para um novo nível/ciclo de ensino. A reflexão tem subjacente o conceito de criança como ator social e o direito das crianças e jovens à participação e sustenta-se nos dados e resultados de um estudo etnográfico sobre esta problemática, que procurou conhecer, de modo aprofundado, como as crianças concebiam as novidades, os desafios, os obstáculos e as oportunidades com que se deparavam, a forma como se sentiam e o modo como agiam.

A definição de integração escolar, alicerçada na análise e reflexão sobre os dados recolhidos, apresenta este processo na sua complexidade, identificando três dimensões: integração académica, integração social e integração no estabelecimento de ensino.

Do decurso do processo de integração e do seu grau de sucesso podem resultar desenvolvimento pessoal, autonomia crescente e sucesso escolar dos alunos ou, pelo contrário, ocorrência de fenómenos de alienação e insucesso escolar. Deste modo é fundamental que sejam intencionalmente delineados e desenvolvidos projetos de intervenção para a integração dos alunos, aos diferentes níveis de decisão e governação do sistema educativo. Devem estar envolvidos todos os intervenientes no processo educativo, entre os quais a família, e deve ser considerado o ponto de vista das crianças e jovens e promovida a sua agência ao longo de todo o processo.

Palavras-chave: Integração escolar, transição escolar, experiência da criança, agência da criança, etnografia.

Introdução

Neste artigo pretende-se refletir sobre a integração das crianças e jovens na escola aquando da transição para um novo nível/ciclo de ensino. A integração escolar é um processo que não tem sido alvo de estudos a si dedicados, nem de elaboração teórica para a sua definição, ao contrário do de transição escolar, objeto de vários estudos significativos em Portugal, com destaque para os de Pedro Abrantes (2005, 2009). A distinção e definição dos dois conceitos será, por conseguinte, o ponto de partida.

A reflexão tomará como base dados e resultados do meu estudo de doutoramento sobre a experiência de integração de crianças numa nova escola na transição do 1.º ciclo para o 2.º (Zenhas, 2019). Este estudo consistiu numa investigação etnográfica sobre uma turma do 5.º ano (que será designada por 5.º D), ao longo de todo o ano letivo. A observação participante dessa turma implicou a minha presença muito frequente na escola (várias vezes por semana), enquanto investigadora, observando aulas, intervalos e atividades diversas; desenvolvendo conversas etnográficas (Silva, 2003) com as crianças, principalmente, mas também com a diretora de turma, professores, pais e mães, assistentes operacionais



e órgãos dirigentes da escola. O facto de ter estado na escola durante um tempo tão prolongado num contacto tão frequente e próximo sobretudo com as crianças do 5.º D, fez com que eu acabasse por fazer parte da rede de relações sociais em estudo, como é próprio de um estudo etnográfico. Deste modo, neste texto optei por usar a primeira pessoa do singular, como recomenda Ball (1990), assumindo a minha presença no terreno e as influências que inevitavelmente exerci sobre ele, as quais, para garantir rigor ao processo de investigação, foram sempre controladas, objetivadas e analisadas (Costa, 1993).

Os dados recolhidos permitiram compreender e caracterizar a experiência (Montandon, 1997) e a agência (Corsaro, 2004) das crianças no seu processo de integração. Possibilitaram também, em diálogo com estudos e textos teóricos sobre transição escolar, agência das crianças, ofício de aluno (Perrenoud, 2002) e outras temáticas que deles emergiram, elaborar a definição do conceito de integração escolar sustentada em dados empíricos (Zinhas et al, 2019).

Subjacente ao estudo citado e a este artigo está sempre o conceito de criança como ator social competente e reflexivo (Pinto, 1997), que tem parte ativa na reprodução e produção da sociedade (Rocha et al., 2002). Consequentemente subjazem-lhe também o direito das crianças e jovens à participação, consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1989.

Transição e integração: dois conceitos fundamentais

Transição escolar

As transições escolares decorrem da organização do nosso sistema de ensino em níveis (básico e secundário, considerando apenas a escolaridade obrigatória) e ciclos (1.º, 2.º e 3.º do ensino básico) sequenciais. Correspondem, por conseguinte, às mudanças de nível/ciclo de ensino previstas no próprio sistema. A sua existência não se circunscreve à escolaridade obrigatória, ocorrendo igualmente, por exemplo, na mudança do ensino secundário para o universitário.

As transições escolares são etapas complexas que encerram várias discontinuidades e envolvem múltiplas transições diferentes. Abrantes (2009) enumera cinco: “(a) de regime curricular, pedagógico e disciplinar; (b) de estabelecimento de ensino; (c) de grupo de amigos; (d) de estatuto social; e/ou (e) de posição ocupada nos grupos/redes sociais” (p. 36). Neste texto estas três últimas dimensões surgem aglutinadas numa única, designada como transição social, considerando-se, assim, três grandes dimensões para o conceito de transição escolar: (a) transição académica, (b) transição de estabelecimento de ensino e (c) transição social.

Sendo certo que cada nível/ciclo tem especificidades que o distinguem do anterior e do seguinte, todas as transições colocam os alunos, a nível curricular, perante maior diferenciação disciplinar do currículo, maior complexidade e abstração dos conhecimentos, maior especialização da linguagem, diferentes métodos de trabalho e estudo e diferentes regras/procedimentos/instrumentos de avaliação. A nível social, as crianças/os jovens, que eram os mais velhos dos pares no nível/ciclo anterior, passam a ser os mais novos; quanto à relação com os adultos, as diferenças situam-se em novos, diferentes e mais especializados papéis/funções/cargos por eles desempenhados, como, por exemplo, professores para cada uma das disciplinas em vez de professor único, diretor de turma e assistentes operacionais com funções diferenciadas e específicas até aí não existentes. O espaço escolar e os seus equipamentos, por seu turno, têm que acompanhar a evolução do currículo ao longo dos sucessivos níveis e ciclos de escolaridade, com salas e espaços próprios para disciplinas que requerem condições muito particulares



(ginásio, laboratórios, piscina, etc.) ou para funções/serviços/atividades cuja necessidade se vai impondo (por exemplo, sala de estudo, sala de jogos, sala da associação de estudantes).

Integração escolar

Cada nova transição escolar implica, por conseguinte, rutura com a anterior ordem escolar e leva a efeitos de desestruturação identitária e social, requerendo processos de reconstrução da identidade (Abrantes, 2005). As crianças e jovens encontram-se, assim, perante uma situação iniciática, com a consequente necessidade de exploração e construção de sentidos conducentes a uma reconfiguração da realidade escolar e a uma redefinição da sua identidade (Abrantes, 2009). O processo de integração escolar define-se, então, como o

processo de exploração da nova realidade escolar, decorrente da transição de ciclo/nível de escolaridade e/ou escola, ao longo do qual crianças e jovens vão produzindo sentidos e se vão construindo como sujeitos competentes para agirem de forma intencional e estratégica de acordo com os seus objetivos e recursos, na sua nova condição de alunos de um novo ciclo/escola, nas várias situações e papéis que ela implica. (Zenhas, 2022, p. 15)

O processo de integração é um fenómeno complexo composto por múltiplas integrações simultâneas, requeridas pelas várias dimensões da transição. Nele se podem, assim, distinguir três dimensões: (a) integração académica, (b) integração social e (c) integração no estabelecimento de ensino (Zenhas, 2019, 2022). Não se trata de um percurso linear. Embora os fios de que se tece a integração estejam bem entrelaçados, o seu percurso conhece ritmos diferentes, ora correndo em paralelo ora de modo distinto, ora podendo surgir oportunidades num deles e obstáculos noutro, ora podendo haver recursos (pessoais, grupais ou institucionais) mais adequados para responder aos desafios de um do que dos outros.

A observação participante da turma deste estudo permitiu identificar as dimensões da integração enumeradas, bem como o ritmo desigual ou paralelo em que se iam processando, não obstante o seu entrelaçamento.

A experiência e a agência das crianças e dos jovens no seu processo de integração escolar

O estudo em que este artigo se apoia observou e analisou a experiência das crianças do 5.º D sobre o seu processo de integração ao longo do ano letivo, considerando as três dimensões interligadas que Montandon (1997) define para este conceito – representações, emoções e ações.

A observação participante frequente e prolongada que levei a cabo na escola e o desenvolvimento de uma relação de investigação com as crianças assente na empatia e na confiança levou-as a darem-me acesso às suas representações e emoções no decurso do seu processo de integração relativamente às novidades com que se deparavam, aos seus receios e dificuldades, aos desafios e oportunidades e, ainda, às estratégias que punham em prática para ultrapassarem os problemas. Tornou-se, assim, possível construir um conhecimento profundo e consistente do seu processo de integração em todas as suas dimensões e complexidade.

As representações que as crianças produziram acerca das novidades e as emoções que estas despertavam nelas iam moldando a sua compreensão da nova realidade e a definição de estratégias para responderem aos desafios ou resolverem dificuldades. Tanto individual como coletivamente, elas foram fazendo uma apropriação criativa do mundo da nova escola e do novo ciclo de escolaridade e produzindo



a sua cultura de pares, num processo designado por Corsaro (2002) como reprodução interpretativa. Com efeito, a integração não foi um processo apenas de agência individual; a dimensão relacional da agência (Edwards, 2011; Vasconcelos, 2015), com o estabelecimento de interações com os pares para aprofundar o conhecimento da realidade e negociar e definir respostas para os problemas, conduziu ao desenvolvimento de uma cultura de pares (Vasconcelos, 2015) em que os ajustes secundários (Corsaro, 2011) marcavam presença. Corsaro define ajustes secundários como formas criativas de contornar os obstáculos colocados pelas regras da instituição (neste caso, a escola), elaboradas pelas crianças, por exemplo, distorcendo o seu significado ou aplicando-as de forma astuta para obterem resultados não autorizados.

As regras que regulamentavam a utilização dos espaços nos intervalos das aulas e os percursos de circulação foram as que motivaram mais ajustes secundários. Na sua nova condição de “os mais pequenos” os alunos do 5.ºD encontravam-se, nos intervalos, rodeados de “grandes” que se metiam com eles e os faziam sentir-se intimidados. Esta situação era agravada pelas enormes dimensões da escola e da população discente (mais de mil alunos) e pela ausência de espaço de recreio (ainda em construção) durante o primeiro período. Assim as crianças do 5.ºD buscavam formas de escapar às regras que as obrigavam a circular pelos corredores apinhados de alunos de várias idades e a passar os intervalos num polivalente também apinhado em que predominavam os alunos mais velhos. Os seus espaços preferidos eram os mais controlados por adultos, com destaque para a biblioteca da escola, que rapidamente se enchia nos intervalos, não sendo permitida a entrada de mais ninguém.

Na biblioteca, deste modo sempre cheia nos intervalos, encontrei várias vezes crianças do 5.º D que me confidenciavam os motivos que as levavam a estar aí: “Não queremos ir para o recreio. Estamos a fingir que lemos.” (Zenhas, 2022, p. 51). No átrio contíguo à biblioteca, encontrei também várias vezes outras crianças numa longa fila para a papelaria, onde acabavam por passar todo o intervalo até serem atendidas. O que as fazia estar aí? Comprar a caneta ou o lápis que acabavam por adquirir na sua vez? Aparentemente, sim. Mas, com o tempo, elas acabaram por me confessar que essa era a forma de evitarem ir para o polivalente, para a “confusão” e para o meio dos “grandes” e, com sorte, conseguiam até entrar na biblioteca: “a Sara confessa: ‘Hoje, eu, a Luísa, e a Zélia, estivemos aqui escondidinhas. Estávamos misturadas aqui com as pessoas, a fingir que estávamos na fila, e depois saímos e fomos para a biblioteca.’” (Notas de campo, janeiro, p. 66). Estes ajustes secundários revelam, por um lado, a criatividade e a agência das crianças na procura de proteção, deitando mão dos recursos ao seu alcance, mas mostram, por outro lado, o profundo mal-estar que sentiam no relacionamento com os pares mais velhos e com os espaços.

O mal-estar no convívio com os mais velhos fazia-se sentir igualmente nos percursos obrigatórios pelos longos e apinhados corredores e escadarias. “Pedir boleia” era um dos ajustes secundários criados pelas crianças e consistia em se oferecerem para ajudar um professor a transportar os seus materiais à saída da aula. À “boleia” do professor (como diziam), elas podiam descer as “escadas proibidas” que lhes davam acesso ao piso dos serviços, onde não lhes era permitido aceder, a não ser que tivessem um motivo considerado válido, mas onde os “grandes” não tinham interesse em ir e onde havia muitos adultos a circular e a controlar.

As regras que determinavam a circulação na escola e a utilização dos espaços decorriam, em grande parte, de questões de segurança, numa escola acabada de estrear e ainda com obras de finalização. Contudo, elas nunca foram explicadas nem discutidas com os alunos, que não compreendiam as razões de



regras aparentemente sem sentido e que os afastavam dos sítios e percursos em que se sentiam mais seguros. O direito de participação dos alunos (mais velhos e mais novos) na construção do seu quotidiano não era, por conseguinte, salvaguardado, o que contribuía para uma maior dificuldade na integração das crianças nos espaços da escola e no relacionamento com os mais velhos. Não obstante, a vontade de ter voz alimentava um sentimento de injustiça, que as crianças me revelavam: “Acha justo a sala de jogos estar fechada nos intervalos? E quando havemos de ir para lá? Durante o tempo de aulas?” (Zenhass, 2022, p. 53) e os pais confirmavam, como sucedeu, por exemplo, com o pai do Rodrigo: “Fala às vezes das regras, que acha estranhas, não poderem descer umas escadas que lhes ficam mais perto e terem que ir dar uma volta enorme. É muito dado a esse tipo de coisas que considera injustas.” (Entrevista, maio, p. 60). Era também o desejo de terem voz, de serem compreendidas e de poderem participar que motivava as crianças a prezarem a investigação que eu fazia junto delas e a colaborarem nas atividades que lhes propunha e em cuja conceção participavam: “para a ajudar a compreender-nos. Para fazermos atividades que a ajudem a compreender o que nós fazemos. (Sónia)” (p. 56).

Se a integração das crianças do 5.º D, de forma geral, foi demorada e penosa no que se refere à vertente social com os pares mais velhos e aos espaços informais da escola (espaços de recreio e corredores), já a integração social com os pares da mesma idade e com os adultos e nos espaços formais (salas de aula, biblioteca, sala de estudo) foi rápida e fácil. Também a integração académica decorreu sem sobressaltos e com rapidez.

O receio de ter muitos professores e disciplinas era sentido, no início do ano, pela maioria das crianças, a exemplo da Sónia que, corroborada pelos colegas, confessou que “ficou assustada com tantas disciplinas e professores (...). Além disso, achava que ia ter muitos trabalhos para casa (TPC).” (Notas de campo, outubro, p. 54). Mas nos finais de outubro o seu sentimento já era diferente. As crianças revelaram que “esse receio [de ter muitos professores] já tinha desaparecido. Os professores são simpáticos e preocupam-se com os alunos na explicação das matérias e na ajuda na resolução dos seus problemas.” (Notas de campo, outubro, p. 54). Inclusivamente, a “Helena contou que (...) até está a gostar de ter mais professores do que de ter só um, porque é menos monótono. Os restantes concordaram.” (Notas de campo, novembro, p. 60). Estes excertos evidenciam a boa relação das crianças com os professores e uma rápida adaptação ao regime de pluridocência.

No que se refere aos TPC e, de modo mais abrangente, ao estudo em casa, o receio sentido inicialmente de virem a ter um trabalho excessivo não voltou a ser referido. No entanto, procurei aprofundar o conhecimento de como se processava esse estudo autónomo em casa. Todas as crianças eram muito apoiadas pelos pais ou, em alguns casos, por outros familiares. Algumas delas frequentavam ATL. Os seus depoimentos demonstram como os pais procuravam não apenas tirar-lhes dúvidas, mas promover a sua autonomia no estudo. Rodrigo e o seu pai são um exemplo disso: “Rodrigo: Quando estou a estudar Inglês ou Língua Portuguesa e pergunto significados ao meu pai, ele responde logo e aponta: ‘Dicionário!’ (Notas de campo, fevereiro)” (Zenhass, 2022, p. 115). Mas revelam também a autonomia e a criatividade com que as crianças encontravam estratégias para estudarem autonomamente e até para se automotivarem. A Helena, por exemplo, expôs com muita clareza como organizava o seu estudo diário: “Primeiro, estudo um bocadinho a matéria que demos. Depois faço os TPC e, se tiver dúvidas, faço alguns exercícios. E nos dias em que vou ter testes, faço exercícios de uns livros de exercícios que tenho. (março)”. Quanto a Mariana, depois de confidenciar que não gosta de estudar, explicou como conseguia arranjar motivação para essa tarefa: “Faço de conta que sou a professora e tenho alunos e **brinco a estudar**



(ênfatisa estas palavras). (...) Faço de conta que tenho alunos à frente e dou a matéria que os professores nos deram.” (Notas de campo, março, p. 115). Ao mesmo tempo exibia uma fotografia do seu local de estudo e apontava para os bonecos existentes num móvel, os seus “alunos”.

Os resultados académicos desta turma foram muito bons logo desde o 1.º período, em que apenas um aluno revelava grandes dificuldades, com sete níveis 2. Alvo de um plano de recuperação elaborado pelos professores e aplicado com a aprovação do aluno e da encarregada de educação, sempre com grande articulação de todos os intervenientes, no 2.º período ele já teve apenas dois níveis 2 e, no final do ano, transitou para o 6.º ano com sucesso. Esta era a turma do 5.º ano com melhores resultados na pauta, sempre com um número mais elevado de níveis 4 e 5 do que de níveis 3. Os níveis 2 eram em muito pequena quantidade e distribuídos por poucos alunos.

Cumpramos ressaltar que esta turma tinha uma composição social distinta das restantes do 5.º ano. Era uma turma de ensino articulado de música, fugindo, assim, aos critérios de formação de turmas da escola, que tinham, entre outros princípios, o respeito pela heterogeneidade de composição social e de resultados académicos anteriores. Para esta opção curricular, entravam os alunos cujos pais nela os inscreviam e que tinham vaga. Ora este tipo de currículo era procurado habitualmente por famílias de classe média e, com efeito, a quase totalidade dos alunos do 5.º D provinha de famílias de classe média, tendo os seus pais uma elevada formação académica e profissões compatíveis com elas. Este facto não é alheio à relativa facilidade e rapidez com que se processou a integração académica.

Abrantes (2008) frisava que a forma como se processa a transição depende da mobilização de recursos culturais, sociais e económicos, os quais, no entanto, têm uma distribuição muito desigual pelos vários estratos sociais. Zenhas et al. (2019) alargam esta análise ao processo de integração escolar, salientando que “as crianças dos diferentes estratos sociais partem com probabilidades desiguais de uma boa integração escolar e de consecução de sucesso académico” (p. 184).

Notas finais

Em jeito de conclusão, importa frisar que os processos de transição e de integração são distintos mas decorrem em paralelo. Compreendem três dimensões (académica, social e no estabelecimento de ensino) que se interpenetram, correndo simultaneamente em ritmos que podem ser iguais ou diferentes, não podendo ser negligenciada a importância de nenhuma delas. Processam-se nos vários espaços da escola, que ultrapassam, chegando à própria casa dos alunos, e, embora caiba às crianças e jovens o papel central, implicam outros atores sociais da escola, da família e da comunidade. A centralidade do papel das crianças e dos jovens no seu processo de integração tem que ser reconhecida e é-lhes devido o direito à participação na sua vida escolar, nomeadamente no seu processo de integração, tal como o é nas outras áreas da vida.

No caso do 5.º D, verificou-se que a integração académica, a integração social com os adultos e pares do mesmo nível etário e a integração nos espaços mais controlados por adultos foi rápida e harmoniosa, ao contrário do que sucedeu com a integração social com os pares mais velhos e nos espaços da escola menos controlados por adultos e mais frequentados por alunos de todas as idades. A experiência das crianças e a sua agência no confronto com a nova realidade foram condicionadas negativamente por fatores como (a) a dimensão do edifício e restantes espaços escolares, (b) o elevado número de alunos da escola e sua diversidade etária e (c) o facto de não lhes ter sido dado direito de participação na definição



de regras de circulação e ocupação dos espaços. Por outro lado, beneficiou de fatores adjuvantes como: (a) a articulação da atuação dos professores entre si e com as famílias, sendo de destacar o papel da diretora de turma nesse processo; (b) a disponibilidade da diretora de turma para escutar as crianças e a sua enorme sensibilidade; e (c) a cultura familiar, próxima da escolar, e as estratégias educativas familiares, que facilitaram muito o sucesso das crianças no seu ofício de alunas, agora com novas características.

Noutras turmas com características diferentes é de esperar que os recursos para responder aos desafios e dificuldades do processo de integração sejam distintos e, por conseguinte, possa haver diferenças significativas no ritmo das suas dimensões. É importante não esquecer que, como salienta Abrantes (2005), as transições de ciclo têm um potencial emancipatório significativo para os alunos, mas comportam também o risco de exclusão, pois os recursos culturais, sociais e económicos necessários para responder aos desafios, dificuldades e exigências da nova realidade escolar estão distribuídos muito desigualmente na sociedade. Do decurso do processo de integração e do seu grau de sucesso podem, assim, resultar desenvolvimento pessoal, autonomia crescente e sucesso escolar dos alunos ou, pelo contrário, ocorrência de fenómenos de alienação e insucesso escolar.

Daqui decorre uma sugestão de investigação e uma recomendação para a ação. No que respeita à investigação, a integração escolar é um processo que precisa de mais pesquisas que se debrucem sobre condições diversas das do presente estudo, nomeadamente com turmas de composição heterogénea dos pontos de vista socioeconómico e cultural bem como de resultados escolares anteriores, com alunos com necessidades educativas especiais, com alunos de minorias étnicas; ou aquando de transições entre outros níveis/ciclos de escolaridade. Quanto à ação, é fundamental que, aos diferentes níveis de decisão e governação do sistema educativo, sejam intencionalmente pensados, delineados e desenvolvidos projetos de intervenção para a integração dos alunos em cada novo nível/ciclo de escolaridade. Para a adequação e sucesso dessa intervenção, é imprescindível contemplar a participação e a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo, entre os quais a família, respeitando as funções, os direitos e as responsabilidades de cada um. É ainda absolutamente decisivo assegurar às crianças e jovens-atores centrais no seu processo de integração escolar - o seu direito de participação e considerar o seu ponto de vista, promovendo e valorizando o desenvolvimento da sua agência ao longo de todo o processo de integração.

Referências

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 1(1), 25-53. <https://doi.org/10.25755/int.281>
- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33-52. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/fichaartigo.jsp?pkid=10129>
- Ball, S. J. (1990). Selft doubt and soft data: Social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *Qualitative Studies in Education*, 3(2), 157-171. <https://doi.org/10.1080/0951839900030204>
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.
- Corsaro, W. A. (2004). Ação coletiva e agência nas culturas de pares infantis. In M. Ferreira & M. J. Sarmiento (Eds.), *Antropologia de textos em sociologia da infância* (pp. 9-34). Asa.



- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância* (2.ª ed.). Artmed.
- Costa, A. F. (1993). A pesquisa de terreno em Sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 129-148). Afrontamento.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2002). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In M. Pinto & M. J. Sarmento (Eds.), *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 33-73). Centro de Estudos da Criança.
- Rocha, C., Ferreira, M., & Vilarinho, M. E. (2002). Mundos sociais e culturais das crianças, ofícios da infância partilhados. In M. Fernandes (Ed.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação: Actas* (pp. 499-508). Colibri.
- Silva, P. (2003). *Etnografia e educação: Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Profedições.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 25-42.
- Zenhas, A. (2019). *A experiência de crianças na sua integração numa nova escola e num ano de transição de ciclo* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/119655>
- Zenhas, A. (2022). *A integração escolar das crianças na transição de ciclo*. Psicossoma.
- Zenhas, A., Rocha, C., & Silva, P. (2019). De que falamos quando tomamos por objeto a integração escolar? Uma perspetiva baseada no olhar de crianças que entram num novo ciclo numa nova escola. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Eds.), *O olhar de crianças e jovens* (pp. 163-189). Afrontamento.



OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Marina Barros

*Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, Portugal*

marinabarros@fpce.up.pt

Resumo

A proposta do workshop “*Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e Cidadania e Desenvolvimento: Desafios e Oportunidades*” prende-se com o objetivo de refletir sobre duas agendas, uma de cariz internacional proposta pela Organização das Nações Unidas – *Agenda 2030* e outra que compõe os documentos estruturantes da legislação das atuais políticas educativas nacionais – a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.

Estas agendas que muito têm em comum, podem ser lidas à luz dos pressupostos que o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho decreta para a operacionalização da componente de Cidadania e Desenvolvimento nas escolas.

O trabalho realizado durante o workshop permitiu o contacto com uma abordagem entre várias possíveis e existentes, de forma a potenciar a implementação de projetos tendo em conta os domínios propostos pela ENEC (2017). Projetos esses que, segundo a ENEC (2017), devem assentar em três princípios “conceção não abstrata de Cidadania; identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade; identificação de competências essenciais de formação cidadã (Competências para uma Cultura da Democracia)” (ENEC, 2017, p. 6).

Deste modo, espera-se que, as iniciativas a propor no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento não sejam “mais uma oportunidade educativa a acrescentar às oportunidades educativas que as escolas já disponibilizam, mas antes, uma oportunidade de repensar estas oportunidades como oportunidades educativas” (Trindade & Cosme, 2019, p. 37) para promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Sustentável; Agenda 2030 – ODS; Cidadania e Desenvolvimento; Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC);

Desenvolvimento

Em 2015 a Organização das Nações Unidas (ONU) apresentou na sua sede, em Nova York, a Agenda 2030 onde se encontram os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), universais, transformadores e inclusivos que descrevem os principais desafios de desenvolvimento para a humanidade (UNESCO, 2017).



Figura 1. 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável apresentados na Agenda 2030.

O parágrafo 14 da *Agenda* da ONU retrata a situação em que o planeta e a humanidade se encontram. Atualmente existem desigualdades entre e dentro dos países, aumento de desemprego, principalmente entre os jovens e mulheres, milhões de pessoas vivem na pobreza, as crescentes ameaças globais à saúde, o aumento da intensidade e frequência dos desastres naturais, crises humanitárias, terrorismo e alterações climáticas entre as principais causas de migração, degradação ambiental, um consumismo exacerbado que contribui para a depleção de recursos naturais e a crescente perda de biodiversidade (United Nations, 2015).

A educação tem sido vista como a chave para o Desenvolvimento Sustentável e tem sido reconhecida internacionalmente, principalmente em três dos diversos encontros internacionais realizados, a *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*, em 1992, dez anos mais tarde a *Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* e, em 2012, a *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2017). Motivo pelo qual a década de 2005 – 2014 foi declarada, pela ONU, como a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2005).

É nesta incerteza quanto ao futuro que o programa do XXI Governo Constitucional entende “necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2928). A implementação da área de Cidadania e Desenvolvimento no currículo nacional tem “com[o] vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias de atualidade” (p. 2929). Para tal, é apresentada a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC, 2017) pelo grupo de trabalho educação para a cidadania (GTEC) nomeado para a sua elaboração.

É neste quadro que o workshop “Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e Cidadania e Desenvolvimento: Desafios e Oportunidades” se insere e entende necessária uma análise a estas duas agendas. As semelhanças são visíveis quanto aos propósitos destes dois documentos. No terceiro parágrafo do preâmbulo da Agenda 2030, pode ler-se:

Os 17 ODS e as 169 metas apresentadas nesta agenda, procuram concretizar os direitos Humanos e alcançar a Igualdade de Género e o empoderamento de todas as mulheres e meninas. Os ODS são integrados e indivisíveis e em equilíbrio com os três pilares do Desenvolvimento Sustentável: o económico, o social e o ambiental. (UNESCO, 2015)



Do mesmo modo, o segundo parágrafo na introdução apresenta a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania como sendo um documento que

integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação_cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor. (ENEC, 2017)

Da mesma forma que a Agenda 2030 propõe 17 objetivos para se alcançar o Desenvolvimento Sustentável, a Estratégia de Educação para a Cidadania, na operacionalização da componente de Cidadania e Desenvolvimento, apresenta 17 domínios organizados em três grupos com implicações diferenciadas, conforme se apresenta na Figura 2.

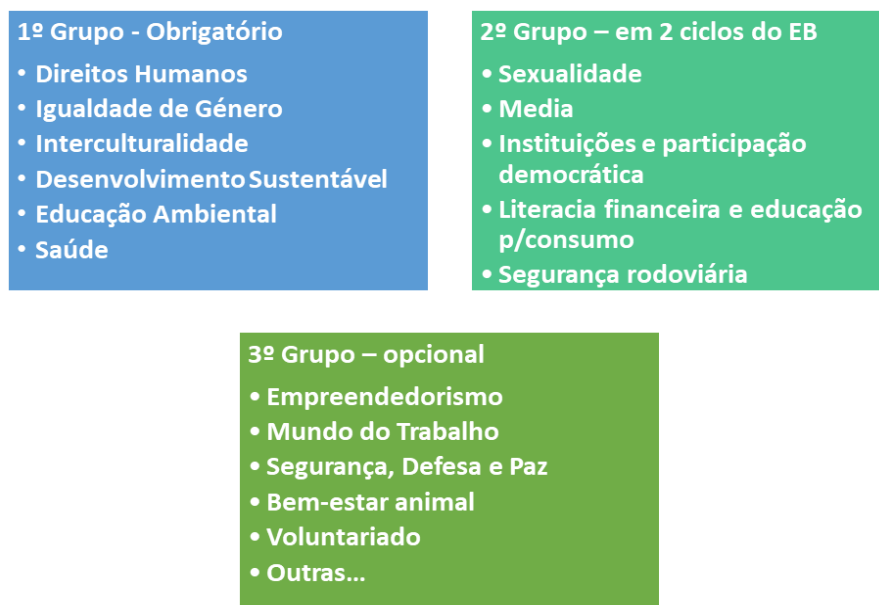


Figura 2. Três grupos com os respetivos domínios propostos para a área de Educação para a Cidadania apresentados na ENEC.

Fonte: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017).

Cabe a cada escola definir os domínios a desenvolver em cada ano de escolaridade, tendo em conta que os domínios do primeiro grupo, por ser obrigatório, devem ser desenvolvidos em todos os níveis e ciclos de escolaridade, os domínios do segundo grupo devem estar presentes em pelo menos dois ciclos e o terceiro grupo de caráter opcional.



	1.º Ciclo EB				2.º Ciclo EB		3.º Ciclo EB			Ensino Secundário		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Domínios obrigatórios para todos os ciclos e anos	Direitos Humanos											
	Igualdade Género											
	Interculturalidade											
	Desenvolvimento Sustentável											
	Educação Ambiental											
	Saúde											
	Sexualidade											
	Media											
	Instituições e Participação Democrática											
	Literacia Financeira e educação para o consumo											
Domínios obrigatórios para dois ciclos de ensino	Risco											
	Segurança Rodoviária											
	Empreendedorismo											
	Mundo do Trabalho											
	Segurança, Defesa e Paz											
Domínios Opcionais	Bem-estar animal											
	Voluntariado											
Outro												

Figura 3. Documento da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola.

Fonte: DGE.

Cada Agrupamento de Escolas e Escola não Agrupada deverá elaborar a sua Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE), apresentada na Figura 3, que deverá ser implementada e coordenada em cada escola, tendo por base o exposto no 15.º artigo do Decreto-Lei n.º 55/2018:

- 2 – Cabe a cada Escola aprovar a sua estratégia da Educação para a Cidadania, definindo:
- Os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade;
 - O modo de organização do trabalho;
 - Os projetos a desenvolver pelos alunos que concretizem na comunidade as aprendizagens a desenvolver;
 - As parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização de projetos;
 - A avaliação das aprendizagens dos alunos;
 - A avaliação da estratégia de educação para a cidadania de escola.

O objetivo deste workshop foi o de apresentar uma abordagem possível, que não se pretende que seja entendida como única, mas que poderá trazer algumas vantagens e dar resposta a questões como a escassez de tempo letivo no desenvolvimento de um número considerável de domínios através da implementação de projetos que façam sentido e adquiram significado no âmbito da componente de Cidadania e Desenvolvimento.

Na consecução deste objetivo foram pensadas quatro atividades para o trabalho a desenvolver neste workshop. Dessas quatro, só três atividades acabaram por ser propostas, tendo, desta forma, ficado uma atividade por propor. Fato que se deve à exigência da disponibilidade de tempo para desenvolver a referida atividade, dentro do tempo disponível para a realização deste workshop. As três atividades que acabaram por ser apresentadas permitiram estruturar um projeto, mesmo que em linhas gerais, de acordo com os documentos que aqui foram referidos, a Agenda 2030 e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, tendo por base os pressupostos expressos no Decreto-Lei n.º 55/2018 para a componente de Cidadania e Desenvolvimento.

Importa referir que as três atividades propostas foram desenvolvidas e concretizadas havendo tempo para que as mesmas fossem debatidas em grande grupo. A reflexão que se seguiu à apresentação das propostas desenhadas neste workshop pelas pessoas participantes foi alvo de reflexão, tendo por vezes,



sido possível a sugestão e a sua concretização, através de exemplos de atividades, para melhor se entender as opções apresentadas e facilitar a discussão em grande grupo.

Referências

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.* Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943.
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Direção-Geral da Educação.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e desenvolvimento: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- UNESCO. (2005). *Década das Nações Unidas da educação para o desenvolvimento sustentável 2005-2014: Documento final (do) Plano Internacional de Implementação, maio de 2005*. UNESDOC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937_por
- UNESCO. (2017). *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: Objetivos de aprendizagem*. UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.



PLATAFORMAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTEXTO ESCOLAR: CONSTRUINDO REFLEXÃO A PARTIR DA AÇÃO

Preciosa Fernandes, Paulo Marinho & Angélica Monteiro

*Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, Portugal*

preciosa@fpce.up.pt; pmtmarinho@fpce.up.pt; armonteiro@fpce.up.pt

Resumo

O presente texto dá a conhecer linhas de argumentação teórica e reflexões partilhadas no âmbito do workshop “Plataformas e tecnologias digitais em contexto escolar: construindo reflexão a partir da ação”. Tendo como estrutura organizadora os resultados do projeto *Plataformas Digitais na gestão educacional dos agrupamentos de escolas* (DigP-SEM), procurou-se evocar o importante papel dos líderes e professores para uma transformação digital. Por outro lado, procurou-se promover maior reflexão crítica sobre a “mercantilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)” na Educação.

A sensibilização para questões sobre o uso das TDIC – quer como mecanismos facilitadores, quer como mecanismos de regulação – permitiu construir uma reflexão sobre as condições atuais das escolas e perspetivar caminhos futuros para uma educação digital, inclusiva e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Plataformas digitais; tecnologias digitais de informação e comunicação, gestão escolar; agrupamento de escolas

Desenvolvimento

Políticas da União Europeia têm apontado para a importância de que os sistemas de educação e formação dos Estados-Membros da UE adotem medidas sustentáveis em prol de uma transformação digital (Comissão Europeia, 2020). Estas diretrizes enquadram-se em argumentos que têm sustentado a ideia de uma sociedade em permanente comunicação, desenvolvimento e aprendizagem coletiva, e que tem vindo a ser designada por “sociedade do conhecimento” (Hargreaves, 2003), “sociedade tecnológica” ou “sociedade em rede” e “sociedade da era digital” (Castells, 2005). A transformação positiva da sociedade na era digital implica a garantia de uma educação de qualidade e inclusiva para todos (United Nations, 2015), onde todos tenham acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC; Coppi et al., 2022).

A Comissão Europeia (2020), no Plano de Ação para a Educação Digital, identifica os fatores determinantes para uma educação digital: “conectividade e equipamento digital adequado para alunos e educadores; professores e formadores motivados e capacitados para a utilização de tecnologias digitais para os ajudar a adaptar o seu ensino e as suas práticas pedagógicas; capacidade de liderança; colaboração e partilha de boas práticas e de métodos de ensino inovadores” (p. 3).

A efetivação destes fatores pressupõe que, ao nível das instituições escolares, os líderes escolares se comprometam e impliquem nos processos de educação digital, reconhecendo a importância desta para um mundo digitalizado, criando condições para que todos, profissionais e alunos, desenvolvem a “sua literacia digital”.



É no quadro destas ideias que se situa o projeto *Plataformas Digitais na gestão educacional dos agrupamentos de escolas (DigP-SEM, PTDC/CED-EDG/29069/2017)*, desenvolvido com base nos seguintes objetivos:

1. Identificar e caracterizar modos e finalidades com que são utilizadas as PD nos AE;
2. Mapear efeitos das PD que têm sido gerados na dinâmica de funcionamento do AE;
3. Construir, com base nos resultados obtidos, um guião para a reflexão para as escolas e professores sobre as PTD.

Porque se pretendia a construção de uma “radiografia” sobre esta realidade à escala nacional, o projeto integrou investigadores de 6 universidades (U.Porto, UTAD, U.Coimbra, IE-ULisboa, U.Évora, U.Algarve) com ampla e reconhecida experiência de investigação nos campos da educação escolar, da avaliação, das metodologias de investigação e da utilização das PD. A experiência diversificada da equipa trouxe um potencial de inovação ao DigPSEM, nomeadamente para a construção do E-book: *A utilização das plataformas e tecnologias digitais em escolas/agrupamentos de escolas: contributos para reflexão*, produto do projeto que consideramos ser um dispositivo importante para as escolas e para os professores.

Reconhecendo a relevância dos resultados do projeto e a importância de uma disseminação ampla dos mesmos, consideramos o IX Seminário Internacional do Observatório de Vida das Escolas (OBVIE), quer pela articulação da temática – **“E depois da Pandemia... Que regresso é possível?”** –, quer pelo alcance que este tem junto das escolas e dos professores, uma excelente oportunidade para essa divulgação. Movidos por essa intencionalidade, promovemos, no âmbito das atividades previstas, um workshop para professores e educadores com o título: *Plataformas e Tecnologias Digitais em contexto escolar: construindo reflexão a partir da ação*, no qual participaram 15 professores/educadores.

Tendo como estrutura organizadora os resultados do DIGP-SEM, o Workshop desenvolveu-se numa linha de problematização entre perspetivas teóricas sobre as PTD nos processos de gestão e comunicação educacional nas escolas e resultados obtidos. Intentou-se, por um lado, contribuir para despertar para uma maior reflexão sobre a importância de se criarem condições para “uma educação digital”, evocando o importante papel dos líderes e professores, enquanto agentes transformadores e promotores de uma ação educativa coletivamente comprometida com uma educação inclusiva e socialmente mais justa. Por outro lado, procurou-se promover maior reflexão crítica sobre a “mercantilização das TDIC na Educação”, dimensão nem sempre consciencializadas pelos atores educativos.

Neste sentido, o workshop desenvolveu-se segundo duas linhas de argumentação teórica:

- As TDIC como mecanismos facilitadores da gestão educacional e do trabalho escolar;
- As TDIC como mecanismos de regulação, uniformização e centralização da gestão educacional e do trabalho escolar.

A primeira linha pauta-se na importância das TDIC como ferramentas que facilitam a recolha e tratamento de informação, economia de tempo e colaboração interna (equipa gestora, professores, técnicos, alunos, lideranças intermédias) e externa (famílias e parceiros) (Calvet et al., 2019; Clarindo & Mansur, 2016; Chavira et al., 2015; Fernandes & Figueiredo, 2020; Monteiro & Leite, 2016; Sousa, 2020). Todos estes fatores contribuem para a melhoria da comunicação entre os líderes e a comunidade educativa, potenciam a articulação entre os vários departamentos (Kapur, 2019). Ressalta-se, ainda, nesta linha argumentativa, o acesso alargado a informações e materiais e sua motivação de professores e alunos na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem (Aksal, 2015; Kapur, 2019; Mo, 2011; Rodrigues et al., 2011; Schindler et al., 2017).



A segunda linha chama a atenção para o fenómeno da “plataformização” no âmbito educacional (Hilman et al., 2020; Nieborg & Poell, 2018; Perrotta, 2020; Van Dijck et al., 2018), também designado *platform capitalism* (Srnicek, 2018), que diz respeito a um movimento, sem precedentes, de invasão e mercantilização das plataformas digitais **com poderes colonizadores**, com **efeitos de accountability** e de uniformização de uma ordem global (Afonso, 2021; Hilman et al., 2020).

Orientados por estas duas perspetivas, a primeira atividade desenvolvida com o grupo de educadores/professores visou, a partir da apresentação em gráfico de resultados relativos ao número de PTD em uso nos Agrupamentos de escolas e efeitos que têm tido na organização e na ação do trabalho docente, que os participantes refletissem sobre esta situação na suas próprias escolas e se posicionassem criticamente apontando também quais os principais desafios que identificam para uma transformação digital. Os participantes num primeiro momento trabalharam em pequenos grupos, com professores/educadores de diferentes escolas passando num segundo momento à partilha entre grupos, o que permitiu ampliar a reflexão entre resultados globais e as situações reais de cada um.

O processo de partilha e de reflexão dos/as participantes permitiu tecer as seguintes considerações:

- As reflexões produzidas, e partilhadas, nos vários subgrupos, corroboram os resultados do projeto, verificando-se uma grande diversidade de TDIC em uso nas escolas/agrupamentos de escola. Com efeito, foram referidas plataformas de gestão (ex. Inovar/E-360, GIAE), plataformas/recursos educativos, e outros de suporte ao trabalho docente (e.g., EdPuzzle, Canva, Wordwall, Plickers, etc.) e ferramentas de comunicação, partilha de ficheiros e de gestão de aprendizagem (e.g., WhatsApp, Google Classroom, Teams, Moodle).

- Na mesma linha com os resultados globais do projeto se situam também as reflexões produzidas quanto aos principais usos e efeitos das PTD. Os professores/educadores presentes no workshop reportam esses usos e efeitos à melhoria dos processos de comunicação; à facilitação dos processos de gestão e preparação das aulas; ao acesso à informação e a uma maior possibilidade de articulação de recursos, com efeitos na cultura da escola.

- Num exercício final de reflexão sobre que desafios trouxeram as PTD às escolas e aos professores, estes são expressos mais na forma de constrangimentos. Os professores/educadores presentes tendem a reconhecer que o maior constrangimento diz respeito: à burocratização que invadiu as escolas. Admitem, por outro lado, que as PTD configuram mecanismos de maior controlo do trabalho dos professores, obrigando-os a permanentemente terem de “prestar contas” em várias plataformas em simultâneo. Sublinham dificuldades de gestão do tempo; pouca aplicação prática da formação que é promovida no âmbito das TDIC e falta de acompanhamento do trabalho desenvolvido. Consideram que em todas as esferas da escola houve aumento de controlo neoliberal. Isto é, a emergência de uma “plataformização do trabalho” – dependência que trabalhadores e consumidores passam a ter das plataformas digitais (Grohmann, 2020), neste caso específico a plataformização do trabalho dos agentes educativos (diretores, professores, técnicos e alunos), que envolve a intensificação da flexibilização de trabalhos e a invasão de espaços e tempos extra ações e relações profissionais.

Em síntese, em linha com a atual conjuntura e tendo em consideração as atuais características da sociedade e exigências que são feitas às escolas no sentido de uma transformação digital, o presente texto apresentou as linhas orientadoras e algumas reflexões do workshop sobre Plataformas e Tecnologias Digitais em Contexto Escolar, enquadrado no projeto DIGP-SEM. A sensibilização para questões sobre o



uso das TDIC quer como mecanismos facilitadores, quer como mecanismos de regulação, em particular na superexploração e burocratização do trabalho e ação docente, provocou uma reflexão sobre as condições atuais das escolas e perspetivas de caminhos futuros para uma educação digital, socialmente comprometida. Caminhos esses, que serão construídos assentes em muitas incertezas, pois, a nova realidade da invasão das PTD nas escolas transpôs novas morfologias de trabalho e relações, exigindo em muitos casos uma ressignificação na educação e nos seus agentes. Nesse âmbito, constitui-se necessário um trabalho de análise e reflexão contínua nos contextos de ação, que possa oferecer conhecimento potenciador de reconfigurações possíveis que se adequam e possam dar respostas substanciais às realidades de cada contexto.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do projeto Digital Platforms in School Clusters' Educational Management (DigP-SEM), com a referência PTDC/CED-EDG/29069/2017 e no âmbito do programa estratégico do CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [ref.^a UID/CED/00167/2019; UIDB/00167/2020]. A terceira autora é financiada pela norma transitória da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Decreto-Lei n.º 57/2016, alterada pela Lei n.º 57/2017 [2020.01982.CEECIND].

Referências

- Afonso, A. J. (2021). Novos caminhos para a sociologia: Tecnologias em educação e accountability digital. *Educação & Sociedade*, 42, e250099. <https://doi.org/10.1590/ES.250099>
- Aksal, F. A. (2015). Are headmasters digital leaders in school culture? *Education & Science / Egitim ve Bilim*, 40(182), 77–86. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4534>
- Calvet, N. L., Cavero, O. B., & Aleandri, G. (2019). Digital educational platforms: An emerging school-family communication channel. In *Proceedings of the World Conference on Future of Education* (pp. 20-29). Diamond Scientific Publishing. <https://www.doi.org/10.33422/wcfeducation.2019.09.517>
- Castells, M. A (2005). Sociedade em rede: Do conhecimento à política. In M. Castels & G. Cardoso (Orgs.), *A sociedade em rede do conhecimento à ação política, debates Presidência da República* (pp. 17-29). Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Clarindo, F. J., & Mansur, P. H. (2016). Proposta para implantação de recursos tecnológicos digitais touchscreen no ambiente educacional. *Future Studies Research Journal: Trends and Strategies*, 8(3), 31-82. <https://doi.org/10.24023/FutureJournal/2175-5825/2016.v8i3.197>
- Comissão Europeia. (2020). *Plano de ação para a educação digital 2021-2027: Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*. EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0624>
- Coppi, M., Fialho, I., Cid, M., Leite, C., & Monteiro, A. (2022). O uso de tecnologias digitais em educação: Caminhos de futuro para uma educação digital. *Práxis Educativa*, 17, 1–20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19842.055>
- Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2020). Tecnologias educativas e plataformas digitais na gestão educacional: O que evidenciam os estudos académicos. *Laplage Em Revista*, 6(Especial), 24-38. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020206Especial531p.24-38>
- Grohmann, R. (2020). Plataformização do trabalho: Entre a dataficação, a financeirização e a racionalidade neoliberal. *Revista Eptic*, 22(1), 106-122. <https://seer.ufs.br/index.php/epitic/article/view/12188>



- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto Editora.
- Hillman, T., Rensfeldt, A. B., & Ivarsson, J. (2020). Brave new platforms: A possible platform future for highly decentralised schooling. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1683748>
- Kapur, V. (2015). Teacher education in the age of technology. *Third 21st CAF Conference at Harvard: Conference Proceedings*, 6(1). https://www.21caf.org/uploads/1/3/5/2/13527682/14_kapur.pdf
- Mo, S. (2011). Evidence on instructional technology and student engagement in an auditing course. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(4), 149.
- Monteiro, A., & Leite, C. (2016). Inclusive digital online environments as a device for pedagogic differentiation: A taxonomy proposal. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 12(4). <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1115>
- Nieborg, D. B., & Poell, T. (2018). The platformization of cultural production: Theorizing the contingent cultural commodity. *New Media & Society*, 20(11), 4275-4292. <https://doi.org/10.1177/1461444818769694>
- Perrotta, C. (2021). Programming the platform university: Learning analytics and predictive infrastructures in higher education. *Research in Education*, 109(1), 53-71. <https://doi.org/10.1177/0034523720965623>
- Ramos Chavira, L. C., Gómez Zermeño, M. G., & García Vázquez, N. J. (2015). Construcción de una plataforma tecnológica para mejorar la comunicación entre actores educativos. *Educación*, 24(47), 69-89. <https://doi.org/10.18800/educacion.201502.004>
- Rodrigues, F., Brito, E., & Gomes, N. (2011). As plataformas digitais ao serviço da aprendizagem das línguas: Primalíngua – um projeto linguístico com crianças de 1.º ciclo de Ensino Básico. In M. C. Ribeiro & I. Chumbo (Eds.), *Communication without borders: Selected papers of the international conference languages 2011: X Meeting of Aprolínguas and II Meeting of ReCLes.pt* (pp. 134-141). Instituto Politécnico da Guarda.
- Schindler, L. A., Burkholder, G. J., Morad, O. A., & Marsh, C. (2017). Computer-based technology and student engagement: A critical review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0063-0>
- Sousa, E. (2020). *Gestão educacional e inovação: O uso das plataformas digitais na escola* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/33053>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Van Dijck, J., Poell, T., & De Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>



Comunicações

Gestão Curricular e Pedagógica
(Cibelle Soares Toledo)
(Marina Barros)
(Célia Rocha)

Competências: Práticas e Possibilidades
(Thiago Freires)



GESTÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA

Cibelle Soares Toledo

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

Bolsista de investigação no âmbito do Projeto “Equidade Educativa Através do PISA: Resultados e Discursos (Equity&PISA)” financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (ref PTDC/CED-EDG/2124/2020).

cibelletoledo@gmail.com

Relato de experiência

Nos últimos anos, escolas e comunidade académica empenharam-se em encontrar soluções curriculares e pedagógicas que possibilitassem o acesso dos/as alunos/as ao património de informações culturalmente validado, especialmente diante das impossibilidades causadas pela pandemia de covid-19. Neste sentido, cinco comunicações enquadradas no eixo temático *Gestão Curricular e Pedagógica*, apresentaram percursos, estudos e reflexões sobre o desenvolvimento de atividades e estratégias promotoras de aprendizagens significativas.

“O que pensam os professores de 1.º CEB sobre a aprendizagem cooperativa”, comunicação de Inês Ferreira e Daniela Gonçalves, abordou as perceções dos/as professores/as sobre a importância do trabalho cooperativo no desenvolvimento da aprendizagem dos/as alunos/as. As investigadoras compartilharam resultados de inquéritos realizados com professores/as de 1.º Ciclo do Ensino Básico explicitando o que os/as docentes consideram ser as mais-valias e os desafios inerentes da utilização desta metodologia.

Em sua comunicação, Ana Teresa Reis e Graça compartilhou como a disciplina “Rotas e Desafios” tornou-se uma opção curricular para responder às necessidades dos/as alunos/as do Agrupamento de Escolas de Carcavelos, tendo em conta o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola e as Aprendizagens Essenciais. A disciplina utiliza instrumentos e metodologias diferenciadas, para a promoção de um trabalho colaborativo, interdisciplinar e transdisciplinar, que valoriza o ritmo e os saberes de cada um/a dos/as alunos/as.

As docentes Ana Vigário, Sandra Aragão e Teresa Martins do Agrupamento de Escolas D. Pedro I, apresentaram a comunicação “Ecos de um projeto, em tempo de pandemia [com final feliz]” que descreveu o projeto interdisciplinar de Educação Patrimonial “Ecos da História da Minha Terra” desenvolvido por uma turma do 6.º ano. O projeto, que contou com diversos intervenientes da comunidade escolar, propiciou o conhecimento e a valorização do património arquitetónico, histórico e cultural de Portugal.

A comunicação intitulada “Trajeto(s) de gestão e integração curricular”, de Daniela Gonçalves e Helena Vieira (ESEPF-CIPAF; CIDTFF | Colégio Nossa Senhora da Paz) mobilizou como a reflexão sobre aspetos curriculares inerentes à intervenção educativa, tendo em vista a promoção da gestão flexível do currículo, pode fomentar uma ação docente respaldada por conhecimento científico. As reflexões e formações realizadas culminaram na realização de projetos interdisciplinares em diferentes ciclos.

A comunicação “PISA para as Escolas – Um instrumento a utilizar para recuperar da pandemia” de Gonçalo Xufre Silva do Instituto Politécnico de Lisboa, analisou a aplicação do instrumento PISA para as Escolas em Portugal, nos anos de 2020 e 2021, em cerca de 100 Agrupamentos de Escolas de diferentes



municípios. Esta análise permitiu a identificação de escolas que apresentaram resultados que superam as expectativas do contexto socioeconómico de seus alunos e alunas.



O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE 1.º CEB SOBRE A APRENDIZAGEM

COOPERATIVA

Inês Ferreira* & Daniela Gonçalves**

*ESEPF-CIPAF

**ESEPF-CIPAF; CIDTFF, Portugal

inestedimferreira@gmail.com; daq@esepf.pt

Resumo

A educação contemporânea veio dar oportunidade aos alunos de vivenciar a aprendizagem, construir o seu conhecimento através da experiência e experimentação, tal como refere Neves (2015), a escola contemporânea “expande-se com o objetivo de abranger o maior número de alunos, de todas as camadas e grupos sociais” (p. 239). De acordo com Assemany & Gonçalves (2021, p. 824), “as inúmeras transformações científicas, tecnológicas e sociais que têm marcado o século XXI têm exercido uma forte pressão para a mudança dos sistemas educativos, tanto no que diz respeito às suas metodologias e seus currículos, como no que se associa (...) às dinâmicas pedagógico-didáticas”. Neste sentido, podemos afirmar que o maior desafio da educação contemporânea foi a criação escola de todos e para todos, onde cada um na sua individualidade aprende com os outros, onde o conhecimento é construído através da investigação e do trabalho colaborativo. De acordo com Roldão (2007), “trabalhar cooperativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais” (p.28).

Em todos os ambientes de aprendizagem os alunos podem trabalhar cooperativamente, contudo, é necessário que os conteúdos a serem abordados sejam baseados nos programas curriculares e nos manuais escolares, quando assim existem. Pedreira (2018) refere que “a implementação de atividades de aprendizagem cooperativa tem, conseqüentemente, todo um trabalho prévio à sua implementação, assim como durante a mesma e após a atividade estar concluída” (p. 42). Neste seguimento, é necessário que o/a professor/a defina os objetivos e quais as estratégias que vai utilizar (organização dos grupos/espço); é necessário que explique aos alunos a atividade e a forma como vão realizá-la, assim como, os orientem em todo o processo de trabalho; no final, é importante que avalie todo o processo de aprendizagem, no que diz respeito ao trabalho colaborativo.

Neste sentido, a nossa comunicação basear-se-á na divulgação dos resultados de um inquérito por questionário aplicado a professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o principal objetivo de perceber de que forma estes professores compreendem a importância da cooperação no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas principais vantagens e constrangimentos. Dos resultados concluiu-se que os docentes conhecem esta metodologia e reconhecem as suas vantagens quando aplicada em salas de aula como, por exemplo, o trabalho em grupo, a partilha dos conhecimentos, entreajuda e partilha de saberes. Contudo, também é unânime quando referem as principais desvantagens como sendo um trabalho mais “barulhento”, disponibilidade dos docentes para pôr em prática esta metodologia. Todavia, é notório que a principal dificuldade e a justificação para a não implementação desta metodologia é a gestão de tempo.

Palavras-chave: escola contemporânea; aprendizagem cooperativa; trabalho cooperativo.



Contextualização

Um profissional de educação, mais concretamente, um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, desempenha uma responsabilidade específica, no sentido em que “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”. Logo, é da total responsabilidade do professor planificar, de modo que encontre estratégias para que todos e cada um dos alunos tenham sucesso; organizar e orientar o seu método aos alunos, tendo sempre a capacidade de inovação e tornando-os mais autónomos; e, por último, avaliar os conteúdos já lecionados para que possa dar um feedback aos alunos, tendo em visto o progresso e sucesso dos mesmos.

Na verdade, ensinar não é “dar matéria”, “cumprir o programa”, “sumariar os conteúdos previstos e planificar”. Efetivamente, segundo Roldão (2010) “ensinar é (...) acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que provoquem ativamente a aprendizagem do outro” (p. 11). Assim, ao longo de toda a prática de estágio supervisionada em 1.º Ciclo este conceito foi sempre uma preocupação constante, no sentido em que foi necessário observar e analisar as práticas e ações da docente, tanto na sua dimensão profissional, social e ética, na dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, como na sua dimensão da participação na escola e na relação com a comunidade.

Tal como referido anteriormente, o trabalho de um profissional docente não passa apenas por preparar as aulas em prol do programa e dos critérios estabelecidos a cumprir. Esta é, de facto, uma profissão que exige muita dedicação no seu dia-a-dia, requer espírito de observação e análise relativamente à turma que tem ao seu encargo, no sentido de adequar e individualizar os seus métodos de ensino para o aproveitamento de cada aluno. O papel do professor começa por facultar a informação aos seus alunos, para que estes tenham as ferramentas necessárias para construir o seu próprio conhecimento, de forma a tornarem-se cidadãos ativos, ambiciosos, disciplinados e competentes.

O grande objetivo do professor é desenvolver competências, incorporando o seu conhecimento científico das diversas áreas do saber, de maneira a beneficiar o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos e de competências sociais, com o objetivo de criar alicerces para ser um cidadão ativo e responsável. Esta “forma” de educar implica aprendizagem cooperativa.

Na mesma linha de pensamento, consideramos que os profissionais de educação devem ser formados para pensar, refletir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno.

Neste sentido, foi desenhado um instrumento de recolha de dados que permitiu colher o modo como os professores em sino do 1.º Ciclo do Ensino Básico entendem e se apropriam da aprendizagem cooperativa.

Apresentação dos resultados da aplicação do inquérito por questionário

Apresentar-se-á os dados de investigação relativos ao inquérito por questionário aplicado aos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a finalidade de perceber de que forma estes professores compreendem a importância da cooperação no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas principais vantagens e constrangimentos. O inquérito foi construído na plataforma Google Forms e, primeiramente, foi testado por docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico de forma a perceber se o mesmo estava operacional para ser divulgado. Posteriormente ao pré-teste, foi partilhado um link de



acesso nas redes sociais e em grupos de professores. Foram obtidas 205 respostas, no período de um mês, durante o ano letivo 2021/2022.

Num primeiro momento os entrevistados indicaram a sua idade, o género e o ano de escolaridade que se encontravam a lecionar.

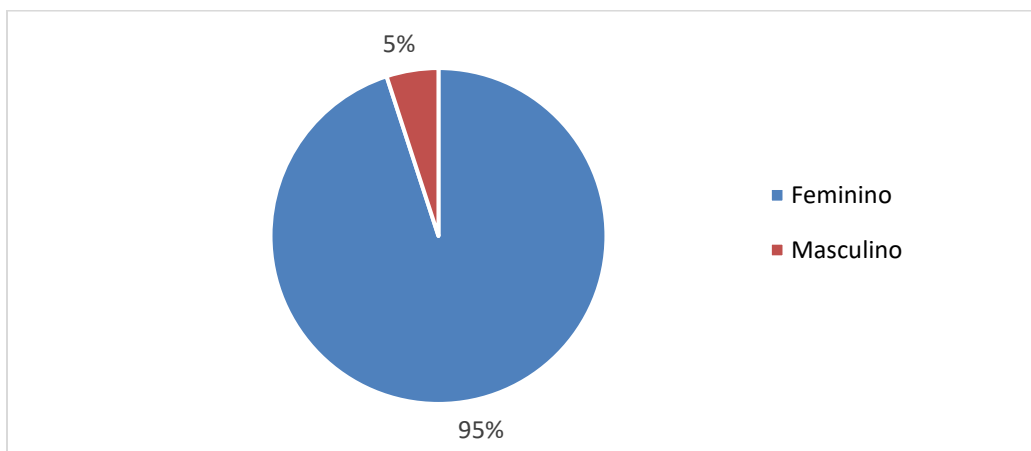


Gráfico 1. Género.

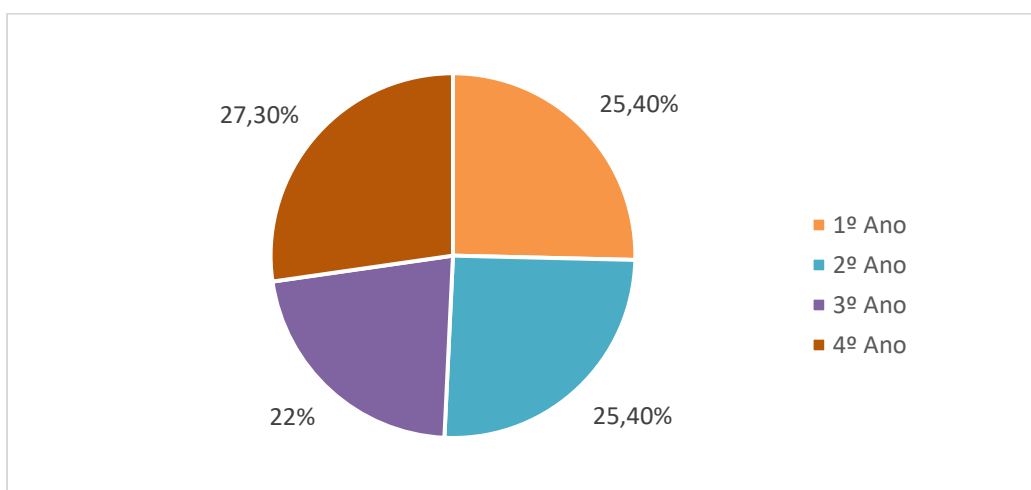


Gráfico 2. Ano de escolaridade que leciona.

Em relação aos 205 inquiridos, 95% (195 respostas) eram do sexo feminino e 5% (10 respostas) eram do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 24 e os 64 anos. Mais de metade dos inquiridos (77%) têm idade superior a 40 anos e 23% têm idade inferior a 40 anos.

No que diz respeito ao ano de escolaridade lecionado pelos inquiridos, 25,4% (52 respostas) lecionam, atualmente, o 1.º ano ou o 2.º ano de escolaridade; 22% (45 respostas) estão a lecionar o 3.º ano de escolaridade; e 27,3% (56 respostas) lecionam o 4.º ano de escolaridade.

Num segundo momento, os inquiridos tinham de assinalar qual a sua posição (de acordo com uma escala pré-definida – tipo Likert (Discordo Fortemente, Discordo, Concordo, Concordo Fortemente, Não sei/ sem opinião), relativamente ao tema da aprendizagem cooperativa.

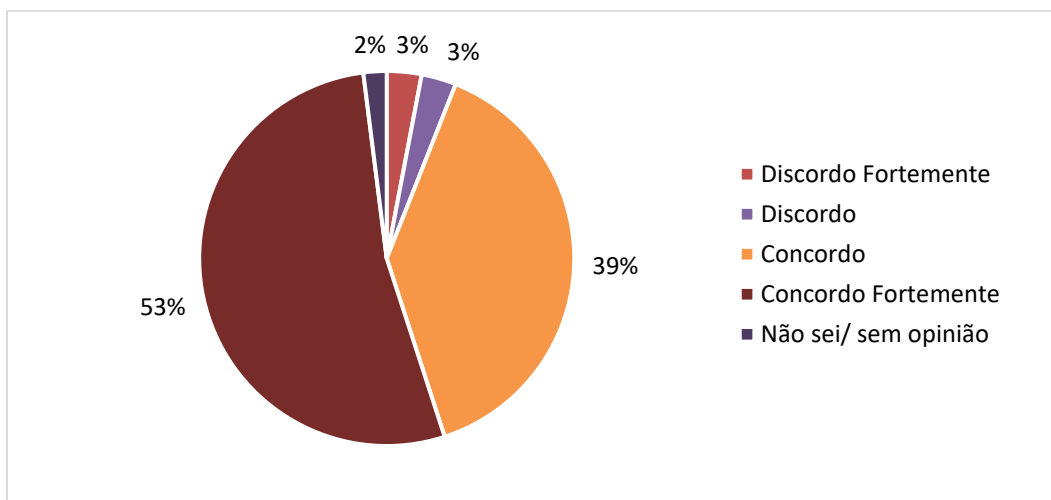


Gráfico 3. Conceito de aprendizagem cooperativa.

Relativamente ao conceito de aprendizagem cooperativa, a maioria dos inquiridos (92% - correspondente a 188 respostas) concorda com a afirmação, sendo que 6% (12 respostas) dos inquiridos discorda e 2% (5 respostas) não sabe ou não tem opinião.

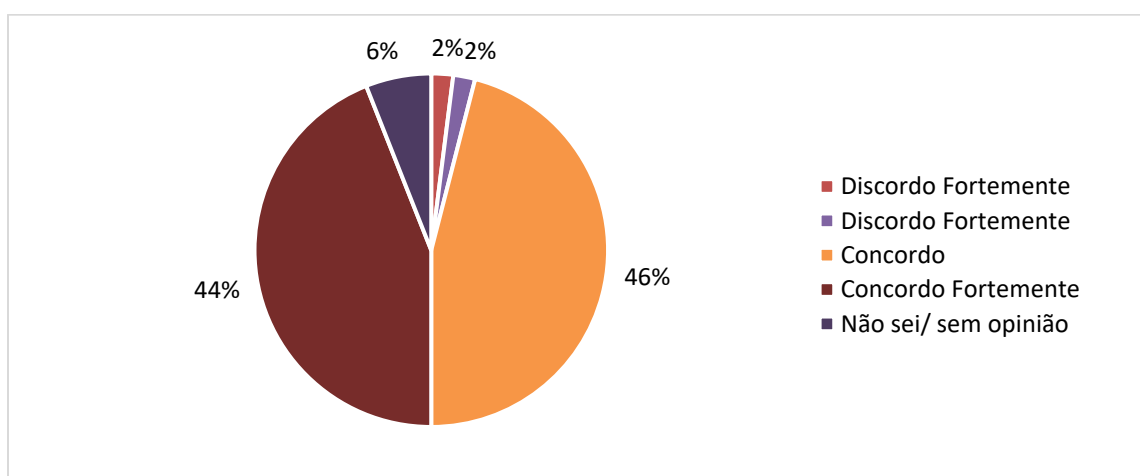


Gráfico 4. Diferentes abordagens da aprendizagem cooperativa.

Quanto às diferentes abordagens da aprendizagem cooperativa, 90% (correspondente a 186 respostas) dos inquiridos concorda com a afirmação, 4% (6 respostas) discorda e 6% (13 respostas) respondeu que não sabia ou não tinha opinião.

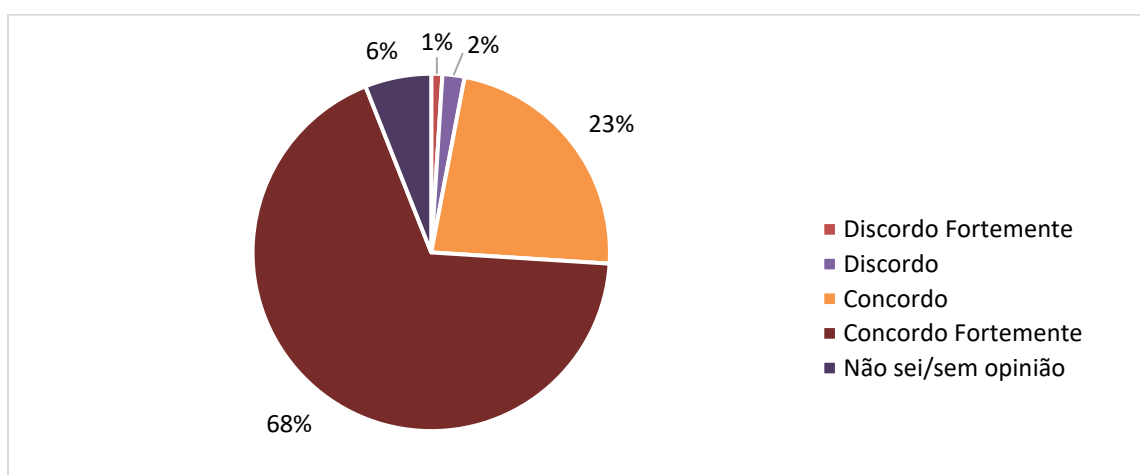


Gráfico 5. Aprendizagem cooperativa enquanto atividade benéfica.



No que diz respeito à utilização da aprendizagem cooperativa enquanto atividade benéfica para a aprendizagem dos alunos, 91% (186 respostas) dos inquiridos concorda com a afirmação, 3% (7 respostas) discorda e 6% (12 respostas) não sabe ou não tem opinião.

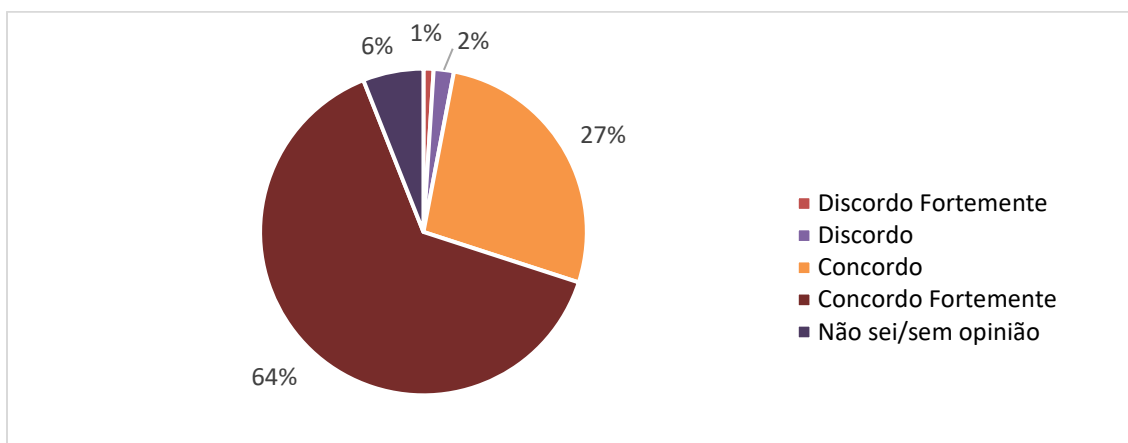


Gráfico 6. Vantagens da aprendizagem cooperativa na formação inicial e contínua dos professores.

Relativamente às vantagens da aprendizagem cooperativa na formação inicial e contínua dos professores, a maioria dos inquiridos (91% - 186 respostas) concorda com a afirmação, 3% (7 respostas) discorda e 6% (12 respostas) não sabe ou não tem opinião.

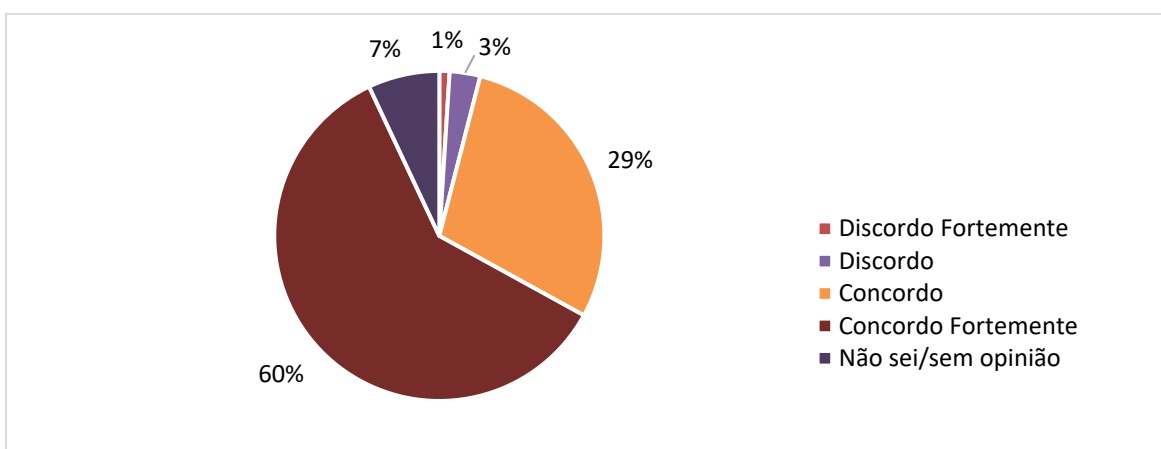


Gráfico 7. Trabalho prévio na aprendizagem cooperativa.

No que concerne ao trabalho prévio realizado pelo professor antes da aplicação da aprendizagem cooperativa, 89% (182 respostas) dos inquiridos concorda com a afirmação, 4% (9 respostas) discorda da afirmação e 7% (14 respostas) respondeu que não sabia ou não tinha opinião.

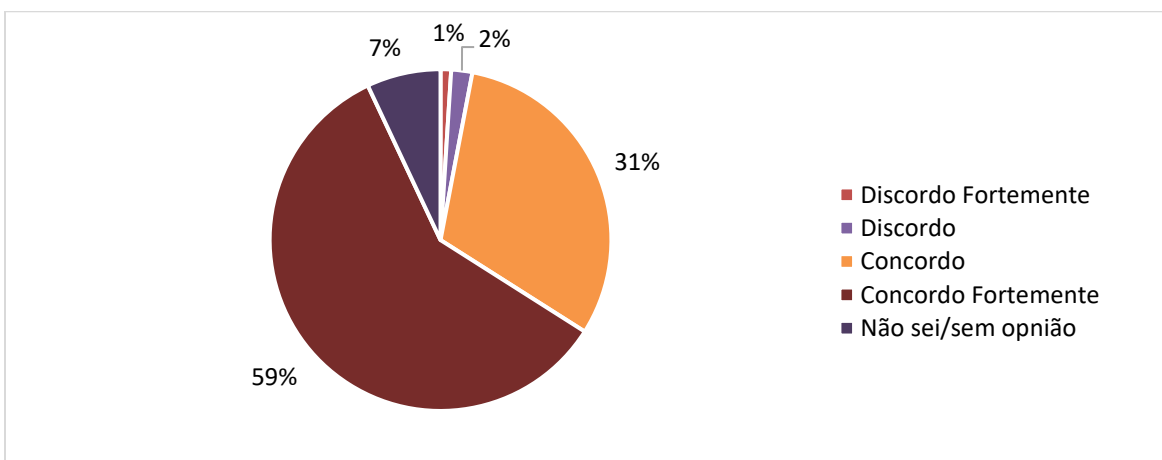


Gráfico 8. Papel determinante do professor na aprendizagem cooperativa.



Relativamente ao papel determinante do professor na aplicação da aprendizagem cooperativa, 90% (185 respostas) dos inquiridos concorda com a afirmação, 3% (5 respostas) discorda e 7% (15 respostas) não sabe ou não tem opinião acerca da afirmação.

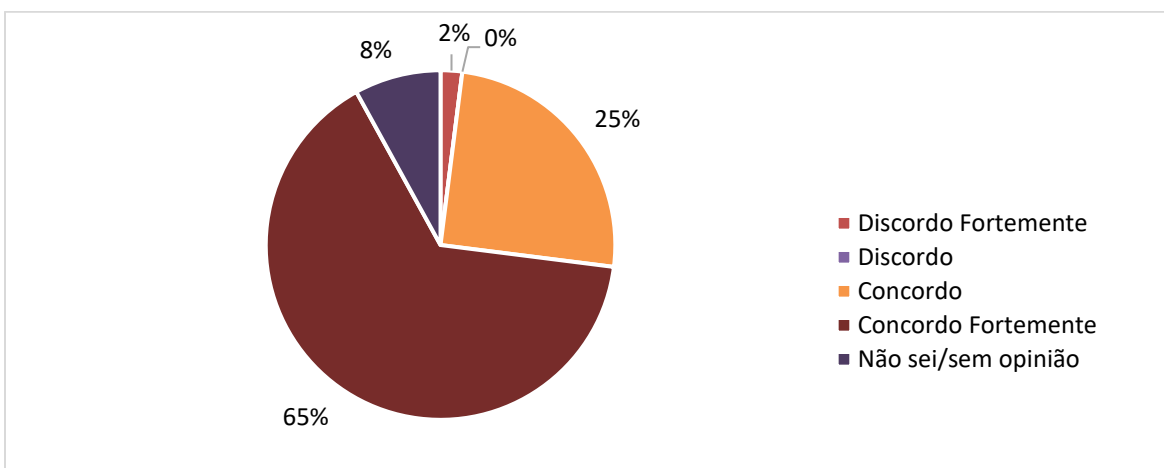


Gráfico 9. Aprendizagem cooperativa promove o trabalho de grupo.

Quanto à aprendizagem cooperativa promover o trabalho de grupo, a maioria dos inquiridos concorda com a afirmação (90% - 186 respostas), uma minoria discorda (2% - 3 respostas) e 8% (16 respostas) não sabe ou não tem opinião.

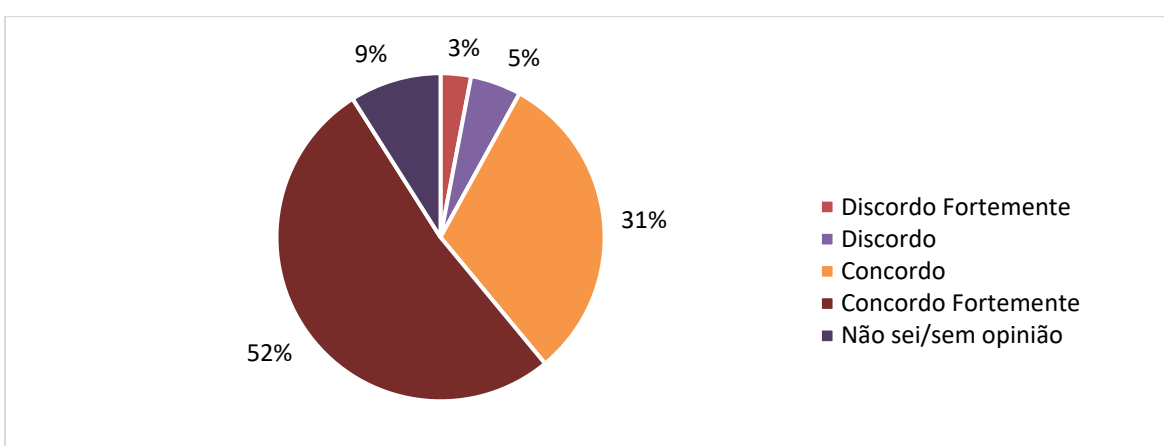


Gráfico 10. Organização de grupos heterogêneos na aprendizagem cooperativa.

No que diz respeito à organização de grupos heterogêneos quando a aprendizagem cooperativa é colocada em prática, 83% (171 respostas) dos inquiridos concorda com a afirmação, 8% (16 respostas) discorda e 9% (18 respostas) não sabe ou não tem opinião acerca da afirmação.

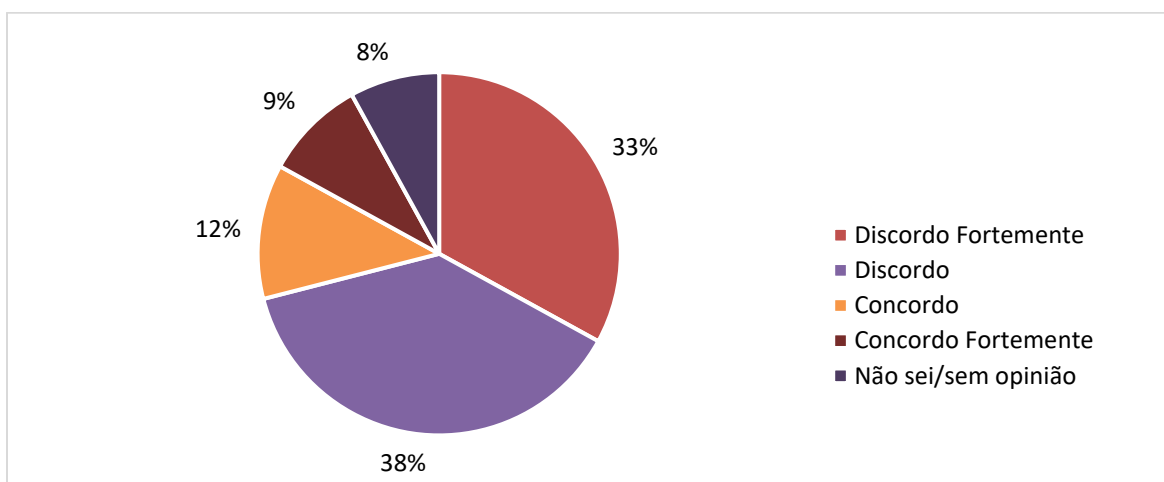


Gráfico 11. Organização de grupos homogêneos na aprendizagem cooperativa.



Quanto à organização de grupos homogêneos quando a aprendizagem cooperativa é colocada em prática, a maioria dos inquiridos (71% - 145 respostas) discorda da afirmação, 21% (44 respostas) concorda com a afirmação, e 8% (16 respostas) não sabe ou não tem opinião quanto a esta questão.

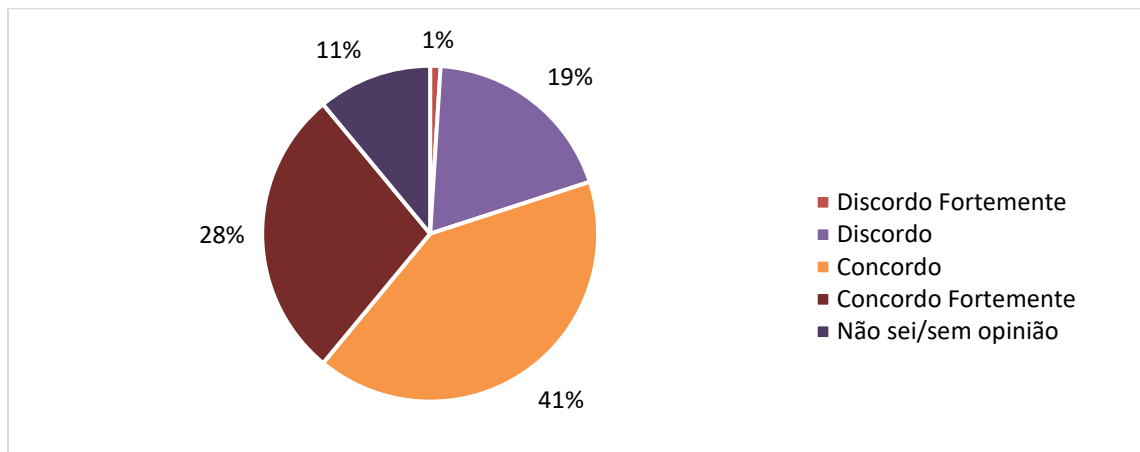


Gráfico 12. Gestão de tempo na implementação da aprendizagem cooperativa.

Relativamente à gestão do tempo, 69% (142 respostas) dos inquiridos concorda com a afirmação, 20% (41 respostas) discorda e 11% (22 respostas) não sabe ou não tem opinião quanto a esta afirmação.

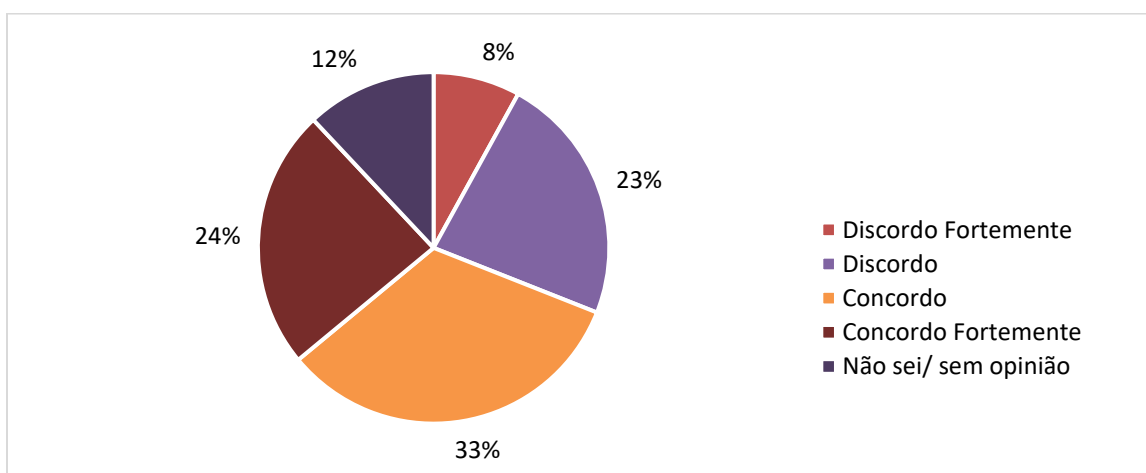


Gráfico 13. Dificuldade da aprendizagem cooperativa: gestão de tempo.

No que diz respeito à gestão de tempo ser a principal dificuldade quando se põe em prática a aprendizagem cooperativa, mais de metade dos inquiridos (57% - 117 respostas) concorda com a afirmação, 31% (64 respostas) discorda da afirmação e 12% (24 respostas) não sabe ou não tem opinião.

Integrou ainda o inquérito por questionário, um espaço onde os professores poderiam registar livremente um exemplo de implementação da aprendizagem cooperativa. Da análise das respostas, salienta-se as seguintes opções: “trabalho de grupo”; “trabalho de pares”; “trabalho por projeto”; “resolução de problemas”; “trabalho de tutoria de pares”; “trabalho de pesquisa”, considerando que este tipo de iniciativa aporta diversas vantagens (“entreaajuda entre alunos”; “partilha de conhecimentos”; “ambiente de estudo mais positivo”; “melhoria das competências no pensamento crítico”; partilha de saberes”; “promoção da responsabilidade individual e de grupo”; “troca de experiência/ troca de conhecimentos”; “ensino mais dinâmico e apelativo para os alunos, aprendizagem centrada no aluno”, “autonomia”).



Não obstante, os docentes apontam desvantagens - “gestão de tempo e planeamento”; “dependência das decisões de um elemento do grupo”; “participação quase nula de alguns elementos do grupo”; “desmotivação para alguns alunos”; “se for bem implementada, não há desvantagem”; “disponibilidade dos docentes para a implementação, tempo curricular para cada área do saber”; “trabalho mais barulhento, mais dispersão por parte dos alunos em trabalho indireto com a titular de turma”- que revelam as dificuldades dos docentes em organizar este tipo de abordagem mais centrado na atividades dos alunos.

Em síntese, com as respostas obtidas através do inquérito por questionário, chegou-se à conclusão que na sua maioria, os inquiridos conhecem esta metodologia e reconhecem as suas vantagens quando aplicada. Identificam que é necessário existir um trabalho prévio do professor para que esta metodologia seja implementada, tal como já foi referido pelos autores Pedreira (2018), “a implementação de atividades de aprendizagem cooperativa tem, conseqüentemente, todo um trabalho prévio à sua implementação, assim como durante a mesma e após a atividade estar concluída” (p. 69). Reconhecem as principais vantagens da integração desta metodologia em salas de aula como, por exemplo, o trabalho em grupo ou pares, a partilha dos conhecimentos, entreajuda e partilha de saberes. Ao reconhecerem estas vantagens, os docentes vão ao encontro do autor Arends (2008) quando refere que a aprendizagem cooperativa propicia o desenvolvimento da aprendizagem escolar. Contudo, também é unânime quando referem as principais desvantagens como sendo um trabalho mais barulhento, disponibilidade dos docentes para pôr em prática esta metodologia. Por fim, é notório que a principal dificuldade e a justificação para a não implementação desta metodologia é a gestão de tempo.

Considera-se relevante acrescentar que muitos dos inquiridos responderam às questões como “não sei/sem opinião”, o que mostra a dificuldade dos docentes em tomarem posição face às afirmações que constam no instrumento de recolha de dados.

Notas Finais

Dos resultados concluiu-se que os docentes conhecem esta metodologia e reconhecem as suas vantagens quando aplicada em salas de aula como, por exemplo, o trabalho em grupo, a partilha dos conhecimentos, entreajuda e partilha de saberes. Contudo, também é unânime quando referem as principais desvantagens como sendo um trabalho mais “barulhento”, disponibilidade dos docentes para pôr em prática esta metodologia. Todavia, é notório que a principal dificuldade e a justificação para a não implementação desta metodologia é a gestão de tempo.

Referências

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.

Assemany, D., & Gonçalves, D. (2021). Pedagogia de aprendizagem ativa: Referenciais resultantes da formação de professores. In F. J. Garrigós-Simón, S. Estellés Miguel, J. O. Montesa Andrés, & Y. Narangajavana (Eds.), *International Conference on Innovation, Documentation and Education (INNODOCT)* (pp. 823-830). Universitat Politècnica de València. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/25032/1/Martins%26outros_egid_innodoct21.pdf

Neves, I. (2015). Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea: Dilemas e desafios. *Revista Tendências Pedagógicas*, 26, 237-252. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2015.26>



Pedreira, M. (2018). *A aprendizagem cooperativa como estratégia para a educação pré-escolar* [Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/2146>

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71,24-29. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf



ROTAS E DESAFIOS – PLANO DE INOVAÇÃO

Maria da Graça Oliveira, Ana Teresa Reis & Susana Bernardes Seica

Agrupamento de Escolas de Carcavelos, Portugal

diretora@aecarcavelos.com; anateresareis@aecarcavelos.com; susanaseica@aecarcavelos.com

Resumo

Inserido no Plano de Inovação (ao abrigo da Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho) foi criada, na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, uma disciplina designada Rotas e Desafios, lecionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico, que integra seis áreas disciplinares e tem a carga horária de nove tempos semanais. Foi constituída uma equipa educativa, constituída por professores das disciplinas integrantes dessa nova disciplina, para trabalharem colaborativamente na construção de Roteiros de Aprendizagem. Estes Roteiros, de carácter interdisciplinar e abordando conteúdos transversais às disciplinas, integram tarefas e atividades a desenvolver pelos alunos utilizando metodologias de trabalho de projeto, descoberta guiada e resolução de problemas. A avaliação é essencialmente de carácter formativo e recorre sobretudo à autoavaliação e autorregulação das aprendizagens. Promove-se o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos, as competências digitais, de comunicação, de relacionamento entre pares, de pensamento crítico e de criatividade.

Palavras-chave: aluno; aprendizagem; cooperação; roteiro; interdisciplinar.

Introdução

Com base em Freire (1996), o ato de ensinar pressupõe proporcionar ao aluno a possibilidade de ele próprio construir a sua aprendizagem, sendo o papel do professor determinante para que tal aconteça. É neste sentido que surge a necessidade de se implementarem novas formas de organização na escola, para que possam ser criadas possibilidades mais reais dos alunos serem construtores do seu próprio saber.

Neste sentido, e segundo Cosme e Trindade (2013), a reorganização das dinâmicas educativas nas escolas padece de um efeito na organização dos tempos, espaços e nas próprias atividades que se desenvolvem com os alunos. Surge, deste modo, a necessidade de se organizarem novas formas de ensinar, novas abordagens de ensino que conduzam à aquisição das aprendizagens essenciais e que vão de encontro ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Como referem Cosme, Ferreira, Sousa, Lima e Barros (2020) as metodologias ativas são as que tomam o aluno como um interveniente ativo e como coautor no processo da sua própria aprendizagem, passando o espaço de aula a ser rico e vivo em experiências de aprendizagem, contraponto o método mais tradicional de ensino em que o professor é o que transmite a informação.

O Agrupamento de Escolas de Carcavelos acredita em metodologias diferenciadas e ativas que conduzam cada aluno, apesar do seu próprio ritmo, a atingir o seu sucesso.

Nesse sentido, a disciplina de Rotas e Desafios foi criada no âmbito do Plano de Inovação a partir de 2020/2021 e corresponde a uma junção das aprendizagens essenciais homologadas de várias disciplinas, combinando-as parcialmente ou totalmente.

Esta opção curricular pretende responder às necessidades dos nossos alunos, e envolver, sobretudo, os que são mais vulneráveis, tendo em conta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola e as Aprendizagens Essenciais.



Assim, a disciplina “Rotas e Desafios” é desenvolvida pedagogicamente como um espaço onde se pretende criar uma forma de interação entre conteúdos. A dinâmica de trabalho é inovadora, na medida em que o aluno vai construindo um caminho previamente definido pela equipa educativa, que se pretende interdisciplinar e transdisciplinar.

Os Roteiros de Aprendizagem são um instrumento que orienta as aprendizagens de cada aluno, promovendo o trabalho cooperativo e a valorização dos processos de autorregulação.

Disciplinas envolvidas

Rotas e Desafios foi desenvolvida no segundo ciclo do ensino básico. Teve início no quinto ano, estendendo-se, no ano seguinte, ao sexto ano. Desenvolveu-se como uma disciplina congregadora de seis áreas disciplinares (História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais, Matemática, Educação Visual, Educação Tecnológica e Tecnologias da Informação e Comunicação). Para os alunos, esta disciplina tem a duração de nove tempos semanais.

Objetivos

Os objetivos desta disciplina incluem a interação entre conteúdos e aprendizagens das várias áreas disciplinares envolvidas, a criação de diferentes dinâmicas de aula, o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a participação ativa destes na construção das suas aprendizagens e a utilização de tecnologias digitais na realização das atividades.

Equipa educativa e alunos envolvidos

Os professores envolvidos ascendem aos dezasseis e mais de trezentos e sessenta alunos (catorze turmas). Os professores trabalham em equipa, com reuniões semanais em trabalho colaborativo e cooperativo. Partilha-se um disco na *drive* do agrupamento, organizada por anos, roteiros, guiões, recursos e avaliação. Em sala de aula existem algumas parcerias, sempre que possível. Os alunos trabalham, preferencialmente, em grupo.

Organização dos conteúdos

A análise das aprendizagens e conteúdos das diferentes áreas disciplinares, levaram a equipa a construir grandes temas para cada ano e respetivos subtemas. Estes, nortearam a construção dos Roteiros de Aprendizagem. Assim, no quinto ano, o grande tema é “Um planeta, uma casa”, sendo os subtemas: água - fogo - ar - terra. No sexto ano, o tema é “Divertida...mente” e os subtemas: higiene e segurança - lazer - mobilidade - alimentação.

Construção dos Roteiros de Aprendizagem

A construção do roteiro, para além de obedecer a um tema, pretende criar tarefas e atividades que coloquem os alunos no centro das suas próprias aprendizagens, motivando-os, despertando a sua curiosidade e criatividade, promovendo a sua autoestima e proatividade, fomentando a partilha de conhecimentos e experiências, a interação entre pares e o trabalho cooperativo, contribuindo para o sucesso. Através de metodologias ativas, essencialmente o trabalho de projeto, a descoberta guiada e a



resolução de problemas, pretende-se que os alunos desenvolvam competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Em cada roteiro é criado um desafio, de acordo com o tema. Do roteiro fazem parte os objetivos de aprendizagem, as tarefas e atividades a realizar, os recursos a mobilizar e a avaliação. Os roteiros têm uma componente física, em papel, e outra digital, incluindo recursos na plataforma *Classroom*, exercícios e tarefas em aplicações informáticas diversas, como o *Google Earth*, *Wakelet*, *Padlet*, *Genially*, *Edpuzzle*, *Wordwall*, *Powtoon*, *Canva*, *Quizziz*, *Kahoot*, *Book Creator*, para além das ferramentas da Google. Utilizamos ainda a plataforma *Dreamshaper* para alguns pequenos projetos dentro do roteiro.

Construção do guião pedagógico (para os professores)

A equipa educativa tem crescido ao longo dos anos, tornando mais difícil e complexo o trabalho de preparação de roteiros e aulas. Na tentativa de melhorar o trabalho, esta equipa realizou uma formação com a Doutora Louise Lima, onde aprendeu, entre outras atividades, a criar um guião pedagógico para acompanhar o trabalho dos professores na orientação dos roteiros. Assim, a acompanhar cada roteiro, existe agora um guião para o professor, onde se descrevem as etapas da aplicação do roteiro.

Preparação dos alunos para o Roteiro de Aprendizagem

De acordo com Cohen e Lotan (2014), delegar autoridade numa tarefa de instrução é tornar os alunos responsáveis por partes específicas do seu trabalho, tornando-os livres para realizarem essas tarefas da forma que eles decidirem ser a melhor, mas responsabilizando-os pelo produto final a apresentar ao professor. Tendo em mente esta ideia, os alunos trabalham em grupo nos roteiros. Os grupos são formados quase sempre aleatoriamente, utilizando dinâmicas relacionadas com o tema para os formar. A primeira tarefa é a definição de regras de trabalho em grupo e das funções de cada elemento do grupo. Utilizam-se identificadores coloridos para essa função e os alunos constroem cartazes com as regras.

Aplicação do Roteiro de Aprendizagem

O ponto de partida de cada roteiro, que enquadra um tema, é geralmente, um filme, um texto, um cartaz, uma ideia. As tarefas com as suas atividades são apresentadas, sendo os alunos responsáveis pela forma como as realizam e apresentam. As atividades realizadas podem ser de carácter experimental ou prático; exploração e teste de materiais; construção de instrumentos e seu teste; construção bi e tridimensional de gráficos a partir de tabelas (com valores fornecidos ou resultantes de pesquisas e experimentação); elaboração de mapas bi e tridimensionais; construção de maquetes e modelos; representação de ideias e de acontecimentos de formas variadas; criação de diálogos; redação de entrevistas e sua aplicação; participação e relato de sessões práticas com convidados da escola ou fora dela; colaboração com outros projetos. No desenvolvimento das atividades, os grupos vão registando o seu trabalho sob a forma de fotografia, vídeo e/ou texto num suporte que possa ser apresentado (seleccionado pelos elementos do grupo).

Para a realização dos roteiros são disponibilizados recursos em diversos suportes, que permitem aos alunos fazer pesquisa e seleção de informação com alguma segurança e facilidade, embora exista liberdade para pesquisarem outros recursos.



Apresentação final das tarefas e atividades realizadas pelos alunos

No final de cada roteiro, cada grupo apresenta o trabalho realizado. Não apenas o produto final, mas todo o percurso de construção do seu trabalho, das suas aprendizagens. Muitas vezes, os alunos elaboram questionários um pouco lúdicos para aplicar aos colegas aquando da apresentação final das tarefas realizadas pelo grupo.

Práticas letivas

Na disciplina de Rotas e Desafios, as aulas expositivas reduzem-se ao mínimo, apenas para pequenos pontos de situação ou esclarecimentos globais. As tarefas do roteiro são interdisciplinares, as metodologias são de trabalho de projeto, aprendizagem cooperativa e por descoberta guiada

Avaliação

A avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos é de natureza formativa, com feedback permanente.

É do conhecimento geral que não é fácil dar feedback de qualidade. Eusébio Machado (s/d), no documento *Feedback*, integrante do projeto MAIA, refere que “o melhor feedback será aquele que contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos, respeitando a diversidade e garantindo a inclusão. Mas a competência de dar feedback eficaz não é inata; pelo contrário, aprende-se e desenvolve-se através de uma prática reflexiva, do diálogo com os alunos e do trabalho colaborativo com os pares.” Os professores que integram este projeto de Rotas e Desafios trabalham em equipa, preparando, refletindo, aprendendo, para melhorar a forma como avaliam os seus alunos, como dão feedback, como promovem a autoavaliação e a autorregulação das aprendizagens.

Em sala de aula, os alunos possuem um quadro com as várias tarefas do roteiro, onde cada grupo vai colocando marcas, de cores diferentes, consoante o grau de dificuldade da tarefa. Desta forma, alunos e professores vão monitorizando o trabalho realizado. Ao longo de cada semana, os professores vão registando em tabelas próprias as dinâmicas de cada grupo, em colaboração com os alunos, numa avaliação participada e reflexiva.

Os instrumentos de avaliação utilizados nesta disciplina incluem interação/exposição oral; trabalho a pares e de grupo; trabalho de pesquisa; trabalho multimédia; relatórios; rubricas; listas de verificação; autoavaliação; avaliação pelos pares. As rubricas construídas para algumas tarefas e apresentações finais, são apresentadas e discutidas com os alunos.

Biénio 2020/2022

Após dois anos de implementação deste projeto, salienta-se o sucesso dos alunos na disciplina; alunos motivados e envolvidos ativamente na sua aprendizagem; aumento da cooperação entre alunos e de alunos com professores; desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e saber fazer; desenvolvimento de competências digitais, criatividade, capacidade de comunicação e reflexão; satisfação de encarregados de educação com as dinâmicas de trabalho implementadas na disciplina.



Conclusão

Na disciplina de Rotas e Desafios, as aulas expositivas reduzem-se ao mínimo, apenas para pequenos pontos de situação ou esclarecimentos globais. As tarefas do roteiro são interdisciplinares, as metodologias são de trabalho de projeto, aprendizagem cooperativa e por descoberta guiada. A avaliação é formativa com feedback positivo. Os instrumentos de avaliação são diversificados. Os alunos autoavaliam as suas aprendizagens e a sua dinâmica no grupo. A avaliação pelos pares contribui para melhorar o trabalho e as dinâmicas. Promovem-se as competências digitais dos alunos, sem descuidar a oralidade e a escrita manual, a autonomia, a autorregulação, a criatividade e o pensamento crítico.

Referências

- Cohen, E., & Lotan, R. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Teachers College Press.
- Cosme A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Mais Leituras.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (30.ª ed.). Paz e Terra.
- Machado, E. (s/d). *Folha #3. Feedback*. Versão de trabalho. Projeto Maia. Documento PDF.



TRAJETO(S) DE GESTÃO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Helena Vieira & Daniela Gonçalves

Colégio Nossa Senhora da Paz; CITCEM; FLUP | CIPAF-ESEPF; CIDTFF

helenavieira@colegiodapaz.org; dag@esepf.pt

Resumo

O exercício de refletir sobre as diferentes etapas da intervenção educativa (*observação, planificação, ação, avaliação, divulgação, comunicação*) de natureza curricular, desde a conceção do currículo até à avaliação, passando pelo seu desenvolvimento, faz realçar a importância decisiva do papel do professor enquanto agente de inovações e mudanças que contribuem para um processo de aprendizagem significativo. Torna-se, portanto, evidente que a gestão curricular pressupõe uma atividade dinâmica e contínua, implicando o sistemático desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Ao mesmo tempo, a gestão curricular significa o envolvimento do professor em processos de investigação colaborativa com os colegas, tendo subjacente a cooperação facilitadora dos órgãos de gestão pedagógica.

Palavras-chave: gestão curricular; projetos interdisciplinares; inovação pedagógica.

Desenvolvimento

Em 2018, a Congregação das Irmãs Doroteias lançou um projeto de inovação (Bússola 21) abrangendo a rede de oito centros educativos existentes em Portugal e envolvendo três grandes áreas de inovação: a Educação da Interioridade, a Participação dos Alunos e a Gestão Curricular Flexível. No Colégio Nossa Senhora da Paz, a Equipa de Inovação Pedagógica delineou um Plano de Ação 18/20 e, mais tarde, reconfigurou-o, tendo em vista a implementação destas áreas de inovação, ciente das vantagens que estas trariam para os seus alunos. Um dos objetivos era introduzir nas aulas de todas as disciplinas desafios estimulantes, uma vez que era unânime a ideia de que as aulas não poderiam ser apenas momentos de aquisição de conhecimentos, nem somente aprendizagens baseadas em projetos, já desenvolvidas em anos anteriores. Era necessário ir mais além e delinear um novo rumo que introduzisse a equipa educativa no caminho da inovação pedagógica.

Porém, um processo de inovação não pode ser isolado. É em contacto com os outros e com a partilha de experiências que a gestão curricular se afirma e solidifica e, por isso, desenvolveu-se um trabalho em rede, criando espaços de formação e de reflexão conjunta entre todos os centros educativos da Congregação das Irmãs Doroteias, contando para tal com a orientação dos peritos da Bússola 21. Foi neste sentido que se desenvolveram Oficinas de Inovação Pedagógica e se determinaram referenciais identitários fundamentais, como o Perfil do/a Aluno/a e o Perfil do/a Educador/a dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias. Desta forma, a rede de instituições e de educadores/as ousaram renovar por dentro o estilo de educar para que as crianças e os jovens se tornem, cada vez mais, protagonistas da sua própria vida e agentes de transformação da realidade. Este processo está alinhado como o conceito de inovação pedagógica “como um meio, cuja finalidade é a de melhoria, não como um fim, sendo um processo estruturado e intencional (...) de (re)criar e/ou (re)orientar, de forma coletiva e sistemática, uma finalidade” (Gonçalves & Marques, 2020, p.41).

A acompanhar e orientar este processo de gestão curricular esteve a Bússola 21, um projeto que visa promover a renovação da visão/missão dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias em Portugal. As



suas principais finalidades passam pela promoção de um conjunto articulado de iniciativas de inovação educacional, pelo investimento numa mudança educacional incremental e a reconfiguração do projeto de pedagogia, renovada numa “*evidence-based innovation*”, como estratégia para melhorar efetivamente o processo de ensino e de aprendizagem.

1. Descrição do trajeto(s)

Em articulação com a Bússola 21, a Equipa de Inovação Pedagógica do Colégio Nossa Senhora da Paz criou as condições necessárias para o desenvolvimento de uma formação contínua e regular da equipa docente que iria desenvolver a gestão do currículo, dotando-a do conhecimento científico e das melhores estratégias pedagógicas para fazer uma efetiva gestão curricular, que se pretendia autónoma, flexível, articulada e funcional. Sob a orientação dos peritos da Bússola 21, que supervisionaram os projetos interdisciplinares que se desenvolveram ao longo dos últimos quatro anos, emergiram verdadeiros momentos de investigação-ação.

Desde a planificação dos projetos até à sua implementação, professores e peritos trabalham em rede, monitorizando e avaliando os resultados obtidos ano a ano, criando espaços de partilha com outros centros educativos. Por outro lado, da partilha e da reflexão sobre os projetos e metodologias desenvolvidas vislumbram-se mudanças efetivas nas práticas educativas do Colégio Nossa Senhora da Paz.

A gestão flexível do currículo tem-se desenvolvido através de projetos interdisciplinares que articulam diferentes saberes de várias disciplinas tendo em vista a resolução de problemas. A eles estão subjacentes processos de pesquisa, momentos de trabalho cooperativo, o desenvolvimento de competências específicas e transversais e a criação de produtos finais variados que, em última instância, promovem os diferentes domínios do perfil do aluno/a dos centros educativos das Irmãs Doroteias e do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Iniciado em 2018, este caminho da gestão curricular venceu-se inicialmente no ensino básico, mas rapidamente se alargou ao ensino secundário. E se projetos como *As casas do Pi*, *Tasty*, *In the city* e a *Poesia ilustrada em 3D*, no 2.º ciclo, e *A terra em transformação* e *Os rostos que andamos a ler*, no 3.º ciclo, continuam a desenvolver-se anualmente, novos projetos também emergem e ganham sustento. Após quatro anos, denota-se uma evolução progressiva e o aumento do número de projetos interdisciplinares que se desenvolvem anualmente no colégio.

No ano letivo de 2021/2022 desenvolveram-se dezasseis cenários de aprendizagem no primeiro ciclo, um projeto por semestre em todas as turmas, e quinze projetos de gestão do currículo, no segundo e o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Destes últimos, sete projetos são de continuidade e constituem os projetos que já fazem parte da tradição educativa do centro e oito são projetos novos, o que revela uma tendência de inovação permanente.

1.1. Os Navegadores: um projeto interdisciplinar de Gestão do Currículo

Um dos novos projetos interdisciplinares de gestão do currículo desenvolvido no ano letivo de 2021/2022, no segundo ciclo do ensino básico, foi o projeto *Os Navegadores*. A idealização, a construção e a implementação deste projeto surgiu da experiência do corpo docente e da cooperação facilitadora dos órgãos de gestão pedagógica. O projeto foi acompanhado pela coordenadora da área de inovação de gestão do currículo do centro e monitorizado pelas peritas da Bússola 21, refletindo a dinâmica de



inovação e de gestão curricular que se tem vindo a desenvolver no Colégio Nossa Senhora da Paz, desde 2018.

O projeto, concebido e aplicado pelo(a)s docentes Andreia Nascimento, de Educação Visual, Paula Vaz, de História e Geografia de Portugal, Joana Santos, de Português, e João Matos, de TIC, desenvolveu-se durante o mês de maio de 2022, resultando da observação e do conhecimento da turma realizado ao longo do ano letivo.

Em momentos de trabalho colaborativo, proporcionados semanalmente para o efeito pelos órgãos de gestão pedagógica, os docentes planificaram todo o projeto, refletindo as suas várias etapas de intervenção numa matriz comum a todos os Centros Educativos das Irmãs Doroteias. Aí foram identificados os temas das várias disciplinas que seriam abordados ao longo do projeto, as áreas de competência do perfil do(a)s aluno(a)s dos centros educativos das Irmãs Doroteias e as áreas de competência do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória que seriam desenvolvidas com maior incidência no projeto.

Assim, ao longo de quatro semanas, os alunos das duas turmas do 5.º ano, trabalharam conteúdos como o contributo das grandes viagens dos navegadores portugueses do século XV para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, em História e Geografia de Portugal. Em Educação Visual, o(a)s aluno(a)s trabalharam a estrutura e proporção da figura humana, o desenho em grande escala e as técnicas mistas, mediante o reconhecimento visual e representação dos navegadores portugueses do século XV e das vestes características da época. Já na disciplina de Português, foi abordado o domínio da escrita de texto biográfico, mediante a redação de biografias dos navegadores, estudados em HGP, e desenhados, em Educação Visual. Finalmente, em TIC, o(a)s aluno(a)s procederam à produção e formatação digital dos textos biográficos produzidos nas aulas de Português.

Tratando-se de um projeto interdisciplinar, no qual os conteúdos programáticos, domínios e subdomínio se cruzam e complementam, criou-se espaço para a elaboração de um único produto final – uma exposição. O projeto contou com um guião orientador para o(a)s aluno(a)s e não previu a delegação de funções distintas, tendo-se realizado de forma sequencial.

O projeto foi iniciado com uma visita de estudo de caráter motivacional e exploratória ao *World of Discoveries*, no Porto, com o intuito de os alunos conhecerem melhor as vivências a bordo de uma nau no século XV, os rumos da expansão marítima portuguesa e os instrumentos de orientação utilizados pelos navegadores. De seguida, já em contexto de sala de aula, envolvendo as disciplinas de HGP e TIC, em trabalho colaborativo, o(a)s aluno(a)s desenvolveram pesquisas de informação sobre navegadores portugueses como Gil Eanes, Bartolomeu Dias, Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral e Diogo Cão. A etapa seguinte foi a redação de textos biográficos dos navegadores selecionados, sendo objetivo da disciplina de Português que o(a)s aluno(a)s produzissem textos organizados, corretos e com informação credível, utilizando, nas aulas de TIC, ferramentas digitais de edição de texto para a apresentação da biografia final. Simultaneamente, nas aulas de Educação Visual, realizaram-se desenhos de navegadores, com o intuito despertar a imaginação e promover técnicas de desenho da figura humana dos navegadores estudados, criando ilustrações de fundo, cientificamente corretas de acordo com os hábitos, costumes e padrões do século XV.

Com o intuito de divulgar, junto da comunidade educativa, os conhecimentos apreendidos e os trabalhos criados, realizou-se, no final do ano letivo, uma exposição e uma apresentação dramatizada, abaixo ilustrada na Figura 1.



Figura 1. Exposição final do projeto *Os Navegadores*. CNSP, junho de 2022.

Os conhecimentos e as capacidades do(a)s aluno(a)s, assim como as atitudes e valores revelados foram avaliados mediante a construção de uma rubrica de avaliação do projeto, apresentado, de forma clara e intuitiva, os critérios de avaliação e os respetivos descritores de desempenho nos cinco níveis estabelecidos para o ensino básico.

Os resultados do projeto evidenciaram-se muito positivos ao nível das aprendizagens, comprovados no sucesso alcançado por todos o(a)s aluno(a)s envolvidos, mas também ao nível da eficácia da estratégia pedagógica e da metodologia de projeto implementada.

Numa lógica de avaliação, mas sobretudo de reflexão, no final do projeto foi implementado um questionário digital para aferir a opinião do(a)s aluno(a)s sobre o processo de aprendizagem que haviam desenvolvido.

De uma forma global, os alunos das duas turmas de 5.º ano envolvidas no projeto classificaram o projeto como bom (18,2%) e muito bom (81,1%). Os inquiridos concordam (36,4%) ou concordam totalmente (63,6%) que o projeto abordou uma temática interessante e que lhes permitiu, em trabalho de grupo, apresentar as suas próprias ideias. De igual forma, todos os inquiridos concordam ou concordam totalmente que o projeto contemplou objetivos de aprendizagem realistas, possibilitou a realização de pesquisas e a conseqüente mobilização de diferentes fontes de informação, integrou atividades sequenciais, bem organizadas e significativas e que o projeto implicou aprender com vários recursos, reconhecendo, ainda, que foram capazes de aprender em diferentes espaços, que não exclusivamente a sala de aula.

Questionados sobre se o projeto permitiu mudanças significativas no seu processo de aprendizagem, 18,2% discorda, 45,5% concorda e 36,4% concorda totalmente.

Considerações finais

No final do trajeto de integração e gestão curricular desenvolvido no projeto interdisciplinar *Os Navegadores*, cujos resultados são muito semelhantes a todos os restantes projetos desenvolvidos no Colégio Nossa Senhora da Paz, é evidente o papel dos professores enquanto agentes de inovações e mudanças que contribuem para um processo de aprendizagem significativo baseado numa gestão curricular autónoma, flexível, articulada e funcional. Esta assenta numa atividade dinâmica e contínua, pautada pelo sistemático desenvolvimento pessoal e profissional do professor enquanto agente implicado processo de mudança e de inovação pedagógica. Os processos de investigação e criação colaborativa de matrizes, guiões e instrumentos de avaliação para os projetos interdisciplinares desenvolvidos pelos



docentes do centro educativo, assim como a dinâmica de reflexão final sobre os resultados alcançados, que promovem mudanças efetivas nas práticas educativas, revelam verdadeiros momentos de investigação-ação, nos quais o professor adquire um vincado papel de investigador social e educativo.

Referências

- Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa: Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf
- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. (2020). *Perfil dos/as alunos/as dos centros educativos das Irmãs Doroteias*. Congregação das Irmãs de Santa Doroteia
- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. (2021). *Perfil do educador*. Congregação das Irmãs de Santa Doroteia
- Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. (2016). *Constituições e regras do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia de Paula Frassinetti, Roma 1851*. Torres Novas.
- Gonçalves, D., Nogueira, I. C., Costa, M. Q., Monteiro, I., Silva, C. V., & Gonçalves, J. L. (Coords.). (2022). *Inovação e (trans)formação educacional*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3160/3/inovacao_e_transformacao%20%281%29.pdf
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Marques, H., & Gonçalves, D. (2021). Do conceito de inovação pedagógica. *Vivências Educacionais*, 7(1), 36-45. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3033>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar e valorizar*. SEC/IAT.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 131-140). Universidade Católica.



PISA PARA AS ESCOLAS: UM INSTRUMENTO A UTILIZAR PARA RECUPERAR DA PANDEMIA

Gonçalo Xufre Silva

Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

goncalo.xufre@isel.pt

Resumo

O Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) tem como objetivo essencial avaliar a forma como os alunos de 15 anos aplicam as competências que desenvolveram no domínio da Matemática, Leitura e Ciências face a problemas que os colocam perante situações de contexto real. Em 2010, a OCDE criou o instrumento PISA para as Escolas que na sua essência procura devolver às escolas todo o potencial da informação associada ao PISA, capacitando-as para desenvolverem estratégias de melhoria dos resultados de aprendizagem dos seus alunos. No ano de 2020 este instrumento foi aplicado, pela primeira e única vez, em Portugal e a alunos que ainda não tinham sido abrangidos pelos efeitos da pandemia COVID-19. Num projeto de dinamização de Redes Locais de Aprendizagem, mais de 100 Agrupamentos de Escolas (ou Escolas não integradas) e cerca de 40 Municípios, dinamizaram a aplicação deste instrumento a mais de 4000 alunos. No âmbito do projeto desenvolveu-se a criação do índice de resiliência de escola que, partindo da definição de estudante resiliente elaborada pela OCDE, permite identificar um conjunto de escolas que apresentam resultados que superam as expectativas do contexto socioeconómico dos seus alunos.

A aplicação do instrumento decorreu em finais de 2020 e foi condicionado pelo surgimento da pandemia COVID-19 e as restrições impostas pelos confinamentos a que as Escolas foram sujeitas. Tal situação implicou um conjunto de adaptações metodológicas que teve como resultado a aplicação do instrumento em vários momentos diferentes. Não existindo no projeto um desenho metodológico que permita aferir sistemicamente o impacto da pandemia nas aprendizagens dos alunos, alguns resultados observados permitem “vislumbrar” que estamos perante uma situação que indicia um impacto que confirma a pior das expectativas que a experiência diária tem sugerido.

Tendo por objetivo principal ser um instrumento de apoio à tomada de decisão sobre a capacitação das Escolas para a melhoria dos resultados e do bem-estar dos alunos, o projeto encontra-se neste momento numa segunda fase da sua evolução onde os agrupamentos estão a desenvolver trabalho de reflexão e de capacitação tendentes ao desenvolvimento de planos de melhoria.

Nesta apresentação analisamos o instrumento PISA para as Escolas, a sua aplicação em Portugal nos anos de 2020 e 2021, a identificação de Escolas resilientes que os dados permitiram identificar e os indícios do efeito da pandemia nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: PISA, Capacitação de Escolas, Aprendizagem Colaborativa

Desenvolvimento

1. Enquadramento

O Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), coordenado pela Organização para o Desenvolvimento Económico (OCDE, 2019a), tem como objetivo essencial avaliar a forma como os alunos



de 15 anos (especificamente entre os 15 e 3 meses e os 16 anos e 2 meses) aplicam as competências que desenvolveram no domínio da Matemática, Leitura e Ciências face a problemas que os colocam perante situações de contexto real. Criado no ano de 2000, tem visto a sua aplicação ser generalizadamente aplicada a cada 3 anos. A sua última aplicação decorreu durante o presente ano de 2022 (devido aos efeitos da pandemia COVID19 adiou-se a aplicação que devia ocorrer em 2021) e contou com a participação de mais de 80 países. Neste momento, os países participantes que não pertencem à OCDE já superam em número os estados-membros da OCDE, tornando este instrumento de avaliação educativa um instrumento verdadeiramente global. Portugal participa desde a primeira edição e o seu desempenho caracteriza-se por uma constante melhoria nos três domínios tendo alcançado em 2015 um desempenho semelhante à média da OCDE.

No entanto, desde o início da sua primeira aplicação que os responsáveis escolares dos vários países participantes apontam a fragilidade de este instrumento não possuir um retorno de informação à unidade “Escola” impossibilitando assim o seu uso ao nível da intervenção mais direta junto dos alunos. Para colmatar esta fragilidade, a OCDE criou em 2010 o instrumento “PISA para as Escolas” que na sua essência procura devolver às escolas todo o potencial da informação associada ao PISA, capacitando-as para desenvolverem estratégias de melhoria dos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Os itens de avaliação do “PISA para as Escolas” têm a mesma estrutura dos itens do PISA global e fornecem resultados na mesma escala do PISA permitindo comparabilidade com o desempenho do país da escola e todos os outros países participantes no PISA.

Com base na aplicação do teste, cada escola recebe um relatório individual sobre os resultados de aprendizagem dos seus alunos na área de aplicação dos conhecimentos de matemática e ciências, bem como de competência de leitura, compreensão e expressão escrita. Através da aplicação de um questionário aos alunos é ainda recolhida, e fornecida no relatório, informação extremamente valiosa sobre o contexto socioeconómico dos alunos bem como sobre as atitudes em relação à aprendizagem e a sua relação com o ambiente escolar.

Esta comunicação apresenta as linhas da primeira implementação em Portugal do instrumento “Pisa para as Escolas”, os seus resultados e demonstrando que se trata de um instrumento com utilidade no diagnóstico dos efeitos da pandemia COVID19 nos resultados de aprendizagem dos alunos. Descrevemos o processo da sua aplicação em Portugal nos anos de 2020 e 2021, a identificação de Escolas resilientes que os dados permitiram identificar e os indícios do efeito da pandemia nos resultados de aprendizagem dos alunos.

2. “PISA para as Escolas” nos Municípios

Na procura de estimular o potencial do instrumento “PISA para as Escolas”, para a capacitação das Escolas, desenhou-se uma aplicação em Portugal que explora as dinâmicas territoriais de funcionamento da Educação onde as Redes Locais, dinamizadas por Municípios, têm vindo a assumir uma relevância cada vez maior ao longo dos últimos anos. A necessidade para a dinamização territorial da intervenção fundamentou-se nos seguintes pressupostos:

- i) Os desafios atuais que são apresentados à escola vão para além da focalização na melhoria dos processos de ensino para se alcançar a melhoria das aprendizagens;
- ii) Num mundo em permanente mudança é necessário abordar simultaneamente o presente e o futuro;



- iii) É necessário assegurar sustentabilidade nas mudanças implicando mudança nos processos mentais;
- iv) A liderança dos processos de melhoria de desempenho na escola não pode ser realizada por uma pessoa apenas;
- v) Uma sociedade cada vez mais interligada requer capacitação lateral;
- vi) A melhoria de desempenho não depende apenas da escola de forma individual. É necessário procurar a capacitação sistémica.

A aplicação em Portugal do instrumento “PISA para as Escolas” assumiu assim como objetivo principal a capacitação das escolas para o alcançar da permanente melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, onde a aplicação conjunta e em rede, bem como a aprendizagem colaborativa, são estratégicos para o desenvolvimento dessa capacitação. O projeto, designado de “PISA para as Escolas nos Municípios”, assumiu os pressupostos atrás mencionados e assenta a sua base na dinamização em Redes Locais de Aprendizagem, constituídas no total por 109 Agrupamentos de Escolas (ou Escolas não integradas) envolvendo 42 Municípios, 4 Comunidades Intermunicipais e mobilizando um total de 4285 alunos. O projeto estrutura-se em duas fases de operacionalização:

- A primeira fase, foi constituída pelo diagnóstico do desempenho dos alunos das escolas no território dos vários Municípios (ou Comunidades Intermunicipais), nas áreas da Matemática, Leitura e Ciências, e o cruzamento desse desempenho com o contexto sócio económico dos alunos, bem como das suas atitudes perante a aprendizagem. Toda a análise de desempenho ao nível de escola foi efetuada numa lógica de comparabilidade com os desempenhos de referência obtidos para Portugal em 2018 e com as estimativas de desempenho ao nível regional que o instrumento PISA para as escolas também permite calcular;

- A segunda fase, constituída por atividades de aprendizagem colaborativa ao nível das redes locais e desenho de planos de ação por parte das escolas suportados nas análises efetuadas, encontra-se atualmente em pleno processo de operacionalização.

A presente apresentação centra-se exclusivamente no desenvolvimento da primeira fase do projeto. Lançado a 5 de dezembro de 2019 o projeto foi coordenado pelo Instituto Politécnico de Lisboa tendo como parceiros 4 Comunidades Intermunicipais e 5 Municípios em participação individual, envolvendo um total de 41 Municípios e 103 Agrupamentos de Escolas a que num segundo momento se juntou o Município de Oeiras com 6 Agrupamentos de Escolas.



Figura 1. Cerimónia de lançamento do projeto e assinaturas dos protocolos de parceria entre o IPL e os Municípios.



vii) Resultados operacionais

O trabalho de preparação de aplicação do instrumento “PISA para as Escolas” incluiu a tradução dos questionários e testes a aplicar aos alunos, a adaptação à língua portuguesa, e respetivo contexto cultural, dos itens nos três domínios cognitivos de avaliação, bem como a preparação técnica da plataforma on-line de aplicação dos testes e questionários. Envolveu ainda a constituição e preparação das equipas de coordenação regional (Municípios e CIM) e coordenação ao nível das escolas participantes, bem como de uma equipa de aplicadores dos testes e questionários e respetivos corretores e classificadores. Durante esta fase, foram também identificadas em cada escola as populações de alunos com características PISA (idades entre os 15 anos e três meses e os 16 anos e dois meses) e identificadas as amostras representativas constituídas pelos alunos a testar. Em plena fase de preparação (março de 2020) surgiu a pandemia COVID19 que colocou em causa a operacionalização de todo o projeto. Por decisão de todos os atores envolvidos manteve-se a preparação e adiou-se a aplicação dos testes e questionários para o início do ano letivo seguinte (2021-2022) com a mesma amostra de alunos a testar, desde que na altura do teste ainda tivessem em idade PISA.

A aplicação dos testes e questionários decorreu nos meses de outubro a dezembro de 2020 tendo sido possível recolher informação útil em 78 Agrupamento de Escolas obtendo-se assim uma taxa de eficácia de 76% na operacionalização. Importa referir o contexto complexo de aplicação do instrumento com os efeitos da pandemia COVID19 a condicionar fortemente o funcionamento de todas as escolas.

Existiu um segundo momento de aplicação dos testes e questionários que decorreu nos meses de abril, maio e junho de 2021 para o qual foi necessário recolher novas amostras de alunos. Neste segundo momento participaram 28 Agrupamentos de Escolas dos quais 11 onde não tinha sido possível a aplicação no primeiro momento e 6 que entraram no projeto posteriormente. Os restantes 9 Agrupamentos de Escolas decidiram repetir a aplicação numa tentativa de obter amostras mais alargadas das que as obtidas no primeiro momento. O número total de alunos testados foi 4285 (3298 no primeiro momento e 987 no segundo momento).

Com os resultados da primeira aplicação, a OCDE realizou um estudo de validação dos instrumentos onde verificou se a adaptação dos mesmos tinha sido efetuada de forma correta procurando validar os resultados obtidos por cada agrupamento para efeitos de comparabilidade no âmbito dos indicadores PISA. O resultado desse estudo de validação foi de conformidade para a aplicação de todos os instrumentos ao contexto português. Para efeitos ilustrativos podemos observar na Figura 2 a dispersão dos resultados no domínio das Ciências, em função do contexto socioeconómico estimado nas primeiras 52 escolas portuguesas a ter relatório “PISA para as Escolas” (a vermelho). Podemos ainda comparar essa dispersão com a dispersão das escolas que foram mobilizadas para a amostra nacional PISA global (a cinzento) na participação de Portugal no PISA 2018 (foram utilizadas as escolas que tiveram pelo menos 20 alunos a testar no PISA de 2018). Como é observável, identifica-se um alinhamento entre as duas dispersões o que é indicativo de concordância com a conclusão do estudo de validação da OCDE que determinou que os resultados da aplicação em Portugal do instrumento “PISA para as Escolas” são comparáveis aos resultados globais do PISA 2018, permitindo assim que as escolas participantes no projeto analisem os respetivos dados em contexto de comparabilidade com a realidade global de Portugal no contexto de pré-pandemia. Com os resultados obtidos em cada Agrupamento de Escolas foi possível agrupar os desempenhos por território e nos Municípios com pelo menos dois Agrupamentos de Escolas



calcular os indicadores de desempenho e de contexto para os respetivos Municípios e posteriormente agrupar por comunidade intermunicipal participante. Nas situações em que os Municípios apenas tinham um Agrupamento de Escolas o relatório do agrupamento correspondia ao relatório do município.

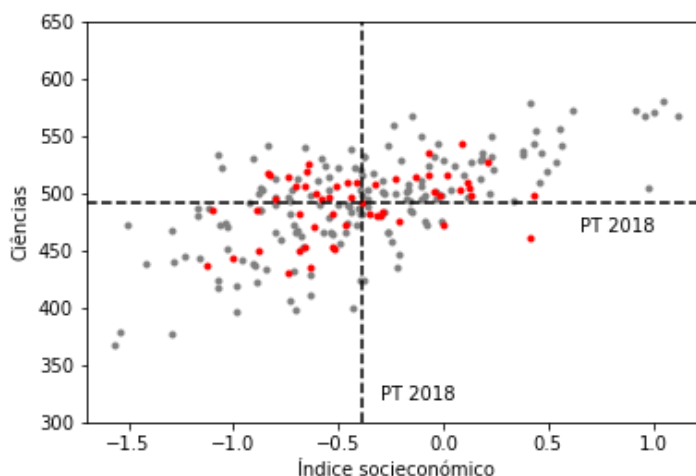


Figura 2. Comparação da dispersão dos resultados obtidos pelas escolas nacionais que participaram no PISA Global em 2018 (a cinzento) e dos obtidos pelas primeiras 52 escolas portuguesas a utilizar o instrumento “PISA para as Escolas” (a vermelho).

viii) Escolas resilientes

A OCDE define alunos resilientes como aqueles que “vencem o destino” (“*beat the odds*”): são aqueles que fazendo parte de um contexto sociocultural desfavorável (um forte preditor do desempenho dos alunos) conseguem alcançar elevados resultados. De forma mais específica, a OCDE define alunos resilientes como os alunos que, para um dado país, se encontram no quartil inferior do índice socioeconómico do PISA, mas obtêm resultados no quartil superior dos índices cognitivos, em pelo menos um dos domínios (OCDE, 2019b).

No âmbito do projeto “PISA para as Escolas nos Municípios” desenvolveu-se uma proposta de generalização da definição da OCDE para o conceito de Escola Resiliente e uma proposta de índice de resiliência que no âmbito da generalização do referido conceito, permite quantificar o nível de resiliência associado a uma determinada Escola.

Definição de Escola Resiliente (proposta):

Consideremos uma Escola que aplicou o instrumento “PISA para as Escolas” num determinado país, tendo como valores de referência para efeitos de comparabilidade, os índices desse país numa determinada aplicação do PISA global: i_{SR} = índice socioeconómico do país, (x_{MR}, x_{CR}, x_{LR}) = índices de desempenho cognitivo do país nos domínios da Matemática, Ciências e Leitura, respetivamente.

A Escola com índice socioeconómico, i_S , e desempenhos (x_M, x_C, x_L) nos domínios cognitivos (Matemática, Ciências e Leitura, respetivamente), é dita resiliente se i_S é inferior ao valor i_{SR} e se (x_M, x_C, x_L) são superiores a (x_{MR}, x_{CR}, x_{LR}) , valor a valor.

Na Figura 3 podemos observar o desempenho no domínio da Matemática de dois Agrupamentos de Escolas participantes no projeto (cruzado com o respetivo índice socioeconómico), e a comparação com os respetivos valores de referência de Portugal no PISA global de 2018 (ponto a vermelho). Sendo duas escolas de desempenho semelhante é observável que a Escola “A” (ponto a verde) obtém o seu



desempenho num contexto muito mais desfavorável que a Escola “B” (ponto a azul). A Escola “B” não satisfaz o conceito de resiliência que se apresentou atrás, enquanto a Escola “A” é candidata a escola resiliente. Para que seja efetivamente resiliente necessita que a mesma situação também ocorra nos outros dois domínios: valores de desempenho cognitivo superior aos valores de referência (o que equivale a situar-se na zona a azul dos três domínios).

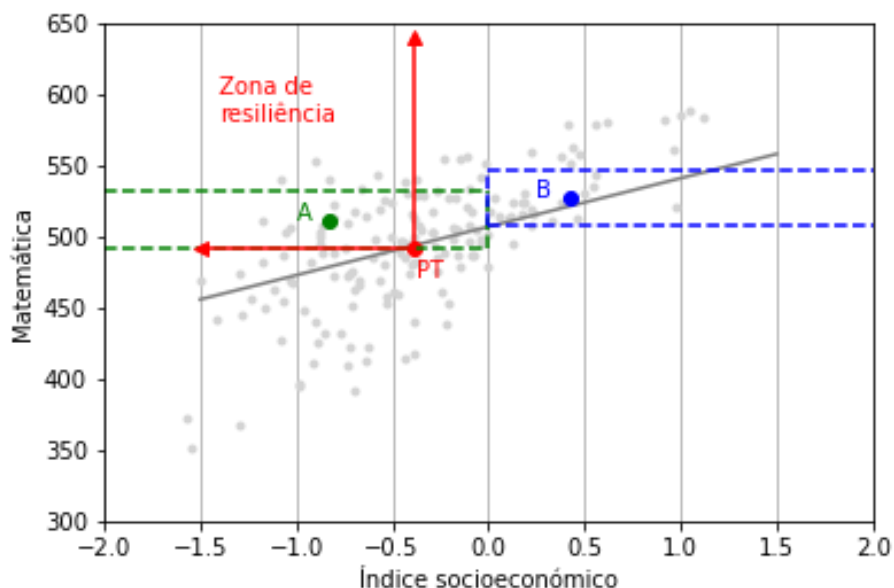


Figura 3. Duas Escolas de diferentes contextos socioeconómicos e com desempenhos semelhantes no domínio da matemática e respetiva comparação com o valor de referência de Portugal no PISA 2018.

Do total de 109 Agrupamentos de Escolas participantes no projeto foi possível identificar 14 Agrupamentos de Escolas que apresentam resultados que vão para além do expectável, dado o contexto socioeconómico dos seus alunos.

Construído o conceito de Escola Resiliente, e identificando uma escola como resiliente, é possível associar-lhe um índice que quantifique a sua resiliência. A proposta desenvolvida caracteriza-se por calcular para a escola resiliente os posicionamentos que ocupa no conjunto das várias escolas que participaram no PISA global, quer em relação ao índice socioeconómico, quer em relação aos índices cognitivos. Depois, através da combinação quadrática desses posicionamentos, quantificar num índice de resiliência que varia na escala de 0% a 100%. Nesta escala, o 0% representa as Escolas que tendo um contexto expectável em termos socioeconómicos apresentam um desempenho também ele expectável no contexto do país. Um índice de resiliência de 100% representa uma escola que recebendo alunos do mais baixo contexto socioeconómico existente no país consegue obter os melhores resultados do país. O valor assim obtido quantifica o nível de Resiliência medido nesta escala de uma escola identificada como resiliente.

3. Efeitos da pandemia

A aplicação do projeto decorreu em 2020 e como todo o contexto educativo foi condicionada pelo surgimento da pandemia COVID-19 e as restrições impostas pelos confinamentos a que as Escolas estiveram sujeitas. Tal situação implicou um conjunto de adaptações metodológicas que teve como resultado a aplicação do instrumento em vários momentos diferentes. Foi com expectativa que se aguardou pelas conclusões do estudo de validação da OCDE aos primeiros resultados no sentido de



avaliarmos se as adaptações metodológicas tinham efeito no potencial da informação recolhida. Felizmente os resultados recolhidos foram validados tornando possível prosseguir com o desenvolvimento do projeto.

Em alguns Agrupamentos de Escolas não foi possível fazer qualquer aplicação nos meses de outubro a novembro de 2022 e apenas se recolheu a informação entre abril e junho de 2021 tendo sido recolhidas novas amostras de alunos. Muito importante ter em conta que o projeto não foi desenhado para aferir os efeitos da pandemia nas aprendizagens. Mas, nas situações em que existiu repetição de aplicação no mesmo Agrupamento, é possível “vislumbrar” o possível impacto e termos a indicação que estamos perante uma situação que indicia um impacto que confirma a pior das expectativas. Na Figura 4 observamos a diferença de desempenho em dois grupos de alunos representativos de um Agrupamento de Escolas que participou nos dois momentos da aplicação do instrumento, com amostras de alunos estatisticamente comparáveis. Na referida figura encontramos os intervalos de confiança a 95% para os desempenhos nos três domínios cognitivos para os alunos cujas aprendizagens foram realizadas antes da pandemia e para os alunos que foram testados depois dos efeitos da pandemia. Como é observável, os intervalos são disjuntos para os três domínios sendo que em Matemática e Ciências a diferença estimada corresponde a mais de 100 pontos na escala PISA o que indica a descida de pelo menos um nível de proficiência nas aprendizagens destes dois domínios.

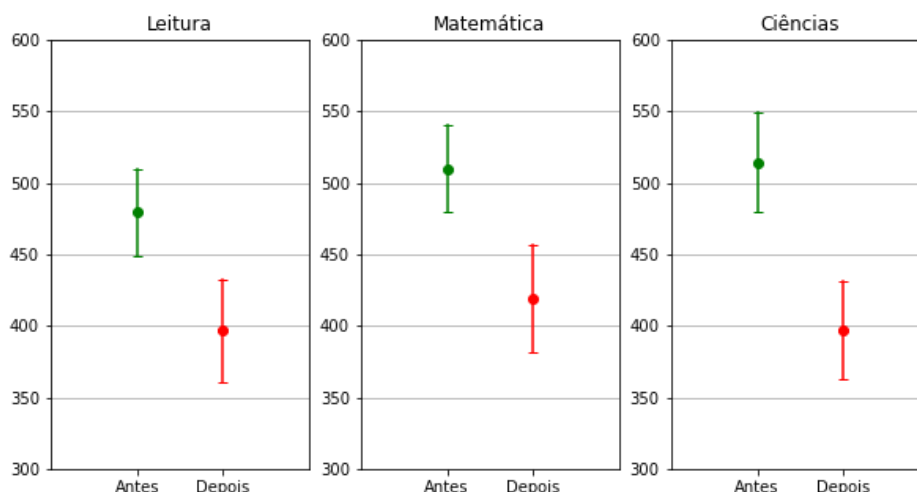


Figura 4. Comparação dos desempenhos antes e depois dos efeitos da pandemia COVID19 numa escola participante no projeto.

4. Conclusão

Esta apresentação introduz o instrumento “PISA para as Escolas” e a sua primeira aplicação em Portugal nos anos de 2020 e 2021. Descreve a estrutura de aplicação do instrumento, numa lógica territorial de redes de aprendizagem colaborativa, e a forma como este instrumento permite identificar escolas resilientes no sentido em que conseguem ultrapassar o contexto socioeconómico dos seus alunos para alcançar resultados acima das expectativas nos vários domínios de avaliação do PISA. Apresenta também os primeiros sinais de quantificação dos impactos da pandemia COVID19 nos resultados de aprendizagem dos alunos em Portugal.

Tendo por objetivo principal ser um instrumento de apoio à tomada de decisão, sobre a capacitação das Escolas para a melhoria dos resultados e do bem-estar dos alunos, o projeto encontra-se



neste momento numa segunda fase com os agrupamentos a desenvolver trabalho de reflexão e de capacitação tendentes ao desenvolvimento de planos de melhoria.

Com a aplicação do PISA global, que decorreu no primeiro semestre de 2022, teremos no final de 2023 os primeiros dados sistematizados da OCDE sobre as competências desenvolvidas pelos alunos durante a pandemia COVID19, que apresentarão pela primeira vez o cenário nacional do impacto da pandemia nas aprendizagens. Uma segunda aplicação do “PISA para as Escolas” em Portugal, e nos mesmos Agrupamentos de Escolas como uma metodologia que garante comparabilidade, é uma oportunidade única de se identificar o real impacto da pandemia COVID19 nas aprendizagens dos alunos de Portugal. O potencial do instrumento para apoiar os Municípios na utilização eficaz dos recursos financeiros colocados ao seu dispor pelo programa-quadro europeu de financiamento é também uma oportunidade de se conseguir minimizar os efeitos dos referidos impactos.

Referências

- OECD. (2019a). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>



GESTÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA

Marina Barros

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

marinabarros@fpce.up.pt

Relato de experiência

O Decreto-Lei n.º 55 de julho 2018 abre as portas para a *Autonomia e Flexibilidade Curricular* e propõe uma outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, diferente da abordagem que concebe o trabalho do professor como o de alguém que pretende redimir os alunos da sua ignorância (Cosme, 2018). O perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) constitui-se como um documento de referência e estruturante nas atuais políticas educativas nacionais. As cinco comunicações apresentadas neste eixo *Gestão Curricular e Pedagógica do Seminário Internacional do OBVIE*, figuram essa mesma importância.

Os trabalhos apresentados nesta sessão foram apresentados com contornos diferentes, de acordo com as suas especificidades quer a nível da área disciplinar a que correspondem, quer a diferentes ciclos e níveis de ensino em que se inserem. A diversidade temática das comunicações aqui apresentadas situa-se desde o ensino das Ciências e da Matemática ao ensino do inglês no 1.º Ciclo, passando pelas artes e pela música no ensino articulado, passando também pelo ensino profissional no secundário que nas palavras da Professora que apresentou este projeto “às vezes fica um bocadinho esquecido”. Pese embora a atuação destes projetos que aqui foram apresentados tenham configurações e abrangências diferentes, existem dois aspetos que são transversais a todos. A necessidade de reconfigurar outros modos de ser e de fazer escola, e o desenvolvimento das áreas de competências expressas no PASEO. É neste sentido que a construção de oficinas onde as áreas das ciências e matemática são trabalhadas de forma a gerar aprendizagens significativas, desenvolvendo competências de desenvolvimento pessoal e autonomia, relacionamento interpessoal, raciocínio e resolução de problemas e de comunicação entre outras, nas crianças de 1.º ciclo. Ou como as oficinas anuais que pretendem promover um trabalho interdisciplinar, que possibilite a aprendizagem com e pela arte, desenvolvendo a autonomia, a criatividade, a improvisação e a sensibilidade estética e artística nos e nas jovens do ensino básico e secundário. Ainda no 1.º ciclo, a comunicação é uma das competências centrais na proposta desenhada, apresentada e divulgada por toda a Região Autónoma dos Açores, de um currículo próprio *Orientações Curriculares Inglês 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* (OCI) que prevê o ensino de Inglês desde o 1.º ano, do 1.º CEB, de modo a possibilitar aos alunos a progressão nos níveis de proficiência do *Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas*. O ensino artístico e especializado de música questiona-se se «a Escola é o melhor lugar para aprender e fazer música?», porque pretende que as crianças e jovens adquiram e desenvolvam sentido musical, criatividade, sensibilidade estética e artística em contextos de aprendizagem colaborativa baseados em atividades criativas e não meramente reprodutoras. O *Website* desenvolvido pelos alunos do ensino profissional, mostrou a importância de os alunos se constituírem como coautores do conhecimento e corresponsáveis do seu percurso formativo independentemente se frequentam o ensino regular ou o ensino profissional, se estão no básico ou no ensino secundário.

Pode-se dizer que os trabalhos aqui apresentados traduzem algumas das prioridades curriculares propostas no artigo 19.º do Decreto-lei n.º 55, entre as quais destacam-se “a valorização das artes, das



ciências, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação” assim como a “promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras” com vistas às “aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autonomia” das crianças e jovens através da “implementação do trabalho de projeto” (p. 2935).

Se a Escola pretende formar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico, onde a inclusão se considera uma exigência (Martins, 2017).

O regresso que se espera e pretende que se torne vigente daqui para a frente é aquele em que “educar é permitir que o sujeito se reconheça e afirme como um individuo no seio de uma comunidade que com ele partilha um património cultural comum” (Trindade & Cosme, 2010). É essa comunidade que apoia cada sujeito a apropriar-se desse património e a atribuir-lhe um sentido ou uma utilidade” (Trindade & Cosme, 2019, p. 29).

Referências

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Martins, G. D. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e desenvolvimento: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Legislação

Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República, n.º 129, série 1, 6 de julho de 2018.



A OFICINA DE CIÊNCIAS E DE MATEMÁTICA: UM PROJETO PROMOTOR DE APRENDIZAGENS

Marina Barros, Liliana Pereira e Amanda Dihl Moraes

Equipa da Oficina de Ciências e da Matemática da EB1 do Padrão da Légua e da FPCEUP, Portugal.

marinabarros@fpce.up.pt; lilianaisabelsoares@gmail.com; amandamoraes@aeplega.pt

Resumo

Sabemos que as áreas de Estudo do Meio e de Matemática são áreas com fortes ligações, por vezes, pouco exploradas em contexto escolar, mas fortemente presentes no dia a dia. O Estudo do Meio, pode evidenciar-se numa área que gera oportunidades para aprendizagens significativas, uma vez que parte das visões e leituras que as crianças trazem sobre o mundo (Santos, 2015). Do mesmo modo, e conforme nos lembra Lima (2020), uma aprendizagem da matemática, também se apropria de uma parcela do património cultural disponível (Trindade & Cosme, 2010), desenvolvendo competências que permitam às crianças compreender e mobilizar esses conhecimentos em contextos diversificados. Conscientes que essas leituras do mundo podem entrar em conflito com o conhecimento científico (Pozo & Gómez Crespo, 2009), são propostas atividades de modo que se possa mapear as concepções alternativas das crianças (Thouin, 2004).

A comunicação que apresentamos neste Seminário Internacional, pretende dar a conhecer o trabalho realizado pelo espaço de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), inserido num projeto de intervenção pedagógica numa escola do 1.º CEB num contexto muito específico. Este espaço, denominado *Oficina das Ciências e da Matemática*, passa por uma oferta do agrupamento, inserido no referido projeto de intervenção, onde o currículo não é o apresentado pela autarquia, mas sim um currículo próprio proposto pela equipa do projeto.

O projeto da *Oficina das Ciências e da Matemática* propõe-se, assim, a explorar e a relacionar de forma integrada estas duas áreas. Os objetivos curriculares traçados para esta oficina articulam-se com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais propostas para o 1.º ciclo, havendo a preocupação de as desenvolver, sem nos circunscrevermos às aprendizagens propostas para cada um dos anos, trabalhamos sim, numa lógica de ciclo, como um todo. Os espaços, as tarefas, os recursos digitais e a diversidade de materiais foram pensados de forma diferenciada, para se promover ativamente a construção de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Estudo do Meio, Matemática, Ensino das Ciências, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), 1.º Ciclo ensino básico (1.º CEB).

Introdução

O trabalho que apresentamos neste Seminário Internacional do OBVIE pretende dar a conhecer o espaço de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) inserido num projeto de intervenção e inovação pedagógica numa escola do 1.º CEB, num contexto muito específico. As AEC são propostas pela Câmara Municipal, contudo, neste caso em específico e nesta escola em particular, o currículo não é o apresentado pela autarquia, mas sim um currículo próprio proposto pela equipa do projeto.



A equipa do projeto de intervenção designou este espaço, por *Oficina das Ciências e da Matemática (OfCNMat)*. Esta oficina tem uma equipa própria constituída por duas professoras, uma da área das Ciências Naturais e outra da Matemática que coordenam a oficina e fazem também parte da equipa do projeto de intervenção e inovação pedagógica e conta ainda com a participação de uma professora que dinamiza as sessões com as crianças. A equipa reúne semanalmente de modo a poder planificar as sessões, debater questões quer do âmbito pedagógico como científico, encontrar soluções para desafios que possam ocorrer na sala de aula, propor atividades de diferenciação, ajustar a planificação, elaborar planos de aula, preparar atividades e materiais sempre que necessário. É um momento de partilha e de reflexão sobre o trabalho desenvolvido com as crianças.

Nesta oficina das Ciências e da Matemática pretende-se desenvolver o gosto pelas ciências e pela Matemática. Não se trata de um espaço onde as crianças realizam trabalho prático sendo este um fim em si mesmo, mas onde este aparece porque faz sentido e traz significado às crianças.

O Estudo do Meio pode evidenciar-se numa área que gera oportunidades para aprendizagens significativas, uma vez que parte das visões e leituras que as crianças trazem sobre o mundo (Santos, 2015). Conscientes que essas leituras do mundo podem entrar em conflito com o conhecimento científico (Pozo & Gómez Crespo, 2009), são propostas atividades de modo que se possa mapear as conceções alternativas das crianças (Thouin, 2004).

Já os conhecimentos matemáticos surgem naturalmente na OfCNMat, como ferramentas fundamentais para interpretar e modelar o mundo. E conforme nos lembra Lima (2020), uma aprendizagem da matemática, também se apropria de uma parcela do património cultural disponível (Trindade & Cosme, 2010), desenvolvendo competências que permitam às crianças compreender e mobilizar esses conhecimentos em contextos diversificados. Assim, a resolução de problemas, a capacidade de desenvolver estratégias, de testar e obter soluções válidas, o desenvolvimento da capacidade de abstração, o reconhecimento de padrões, a otimização dos processos, assim como a partilha e discussão de ideias matemáticas, são aptidões essenciais para que as crianças cresçam responsáveis, autónomas e confiantes perante as inúmeras tomadas de decisões que terão de enfrentar nos mais diversos contextos. Todas estas aptidões matemáticas são trabalhadas transversalmente ao longo das atividades propostas na oficina.

O trabalho pedagógico que tem vindo a ser proposto na OfCNMat não se apresenta seccionado em anos de escolaridade, mas trata as aprendizagens de forma abrangente, numa articulação vertical, ou seja, o trabalho realizado é por ciclo. Não são propostos temas diferentes para cada um dos anos de escolaridade, mas todas as turmas de todos os anos desenvolvem o mesmo tema, com atividades diferenciadas de acordo com as especificidades de cada turma/ano. Conscientes que as crianças em iniciação à leitura e escrita requerem abordagens diferentes de quem já iniciou esse trabalho, a profundidade de debate, reflexão e mesmo a problematização ganham contornos diferentes de turma para turma, assim as atividades propostas são pensadas tendo em consideração estas especificidades. Todas estas situações são acauteladas não porque as crianças estão inseridas num ano de escolaridade, mas sim pelas aprendizagens que demonstram ser possíveis realizar em sala de aula. As competências que se pretende desenvolver são as expressas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que nos fazem sentido e de acordo com as atividades elencadas para promover as aprendizagens essenciais que aparecem preconizadas para o 1.º ciclo. Contudo as competências de desenvolvimento pessoal e



autonomia e relacionamento interpessoal são aquelas que consideramos essenciais e transversais nesta oficina.

Primeiro ano da OfCNMat

No primeiro ano do projeto de intervenção na escola foi o ano em que fomos surpreendidos pela pandemia e finalizamos o ano com o ensino a distância. As atividades que propusemos nesta altura foram pensadas e planificadas tendo como principais finalidades manter o contacto das crianças com a escola e envolver as famílias nas atividades. As crianças estariam em casa a realizar atividades que solicitassem a ajuda de adultos, mas de tal forma que os conteúdos não obstaculizassem essa relação. Assim, a planificação inicial foi redesenhada considerando as alterações no contexto das crianças e optou-se por privilegiar o trabalho experimental como forma de dar resposta ao pretendido. A germinação de diferentes sementes fazendo variar os fatores abióticos e a interação de objetos com a água, conforme Figura 1, foi uma das atividades propostas.

Ensino a Distância - Tempo de pandemia		
Água e os seres vivos	Trabalho experimental <i>Germinação de sementes</i>	Interações entre objetos e a água
<ul style="list-style-type: none"> •Os animais aquáticos •Ciclo da água •Importância da água para as plantas 	<ul style="list-style-type: none"> •Manipulação de variáveis na germinação de sementes (temperatura, água e luz); •Levantamento de hipóteses; •Registo de dados em tabelas; •Tirar conclusões de acordo com os resultados 	<ul style="list-style-type: none"> •Interação entre objetos e a água - Flutuabilidade •Interação da água com a luz – Refração da luz •Mistura da água com outras substâncias – Dissolução

Figura 1. Quadro com parte da planificação do ensino a distância. Fonte: Autoras

Entendemos que era essencial que a motivação das crianças se fosse mantendo através do despertar da curiosidade (científica, ou não) que o desencadear das atividades lhes pudessem suscitar, e que ao mesmo tempo pudessem ser promotoras do desenvolvimento de competências transversais e específicas. Cada tarefa era composta por algumas atividades que iam para casa espaçadas no tempo e de tal modo articuladas que pudessem manter a curiosidade das crianças à espera pela atividade seguinte. Cada atividade seguia com um desafio para que as crianças que quisessem ir mais além pudessem fazê-lo.

A Figura 2 mostra algumas dessas atividades (1), as tarefas que as crianças realizaram em casa (2) e o feedback dado pela professora da OfCNMat através da plataforma Google Classroom.



Trabalho assíncrono
Afunda ou flutua na água?
em casa

hipóteses

Verificação

1

2

3

Desafio - tempo em aula síncrona para apresentar suas descobertas

Figura 2. Atividade proposta às crianças (1), registos da operacionalização e realização da atividade em cada pelas crianças (2) e *feedback* da professora na plataforma Google Classroom.

A exploração de ferramentas educativas digitais foi uma constante ao longo deste tempo no ensino a distância. Na OfCNMat privilegiou-se a plataforma adotada pelo agrupamento o Google Classroom e explorou-se em particular as aplicações que incentivavam a participação e envolvimento dos/as alunos/as: o Google Slides, o Google Forms, entre outras.

Segundo ano da OfCNMat

Quando as crianças voltaram à escola no ano letivo seguinte com toda a etiqueta respiratória e higienização, entendemos que este poderia ser um assunto a debater nas sessões da OfCNMat. O tema aglutinador para o segundo ano do projeto foi assim a Saúde. No primeiro período dedicamos as sessões à promoção da saúde através da criação de um espaço de partilha para o tempo que estávamos a viver, onde alguns microorganismos estiveram sob a atenção das nossas crianças. Foi tempo de dar espaço para que as crianças falassem e se expressassem sobre os tempos difíceis que todos vivíamos, de perceber as conceções delas face a esta nova fase, de as ajudar a compreender, de dar largas à imaginação e de fazer um modelo de um microorganismo imaginado/criado por elas.

A articulação com outras áreas do saber esteve muito presente como o português e as artes para além das Ciências e da Matemática. A Figura 3 mostra que até foi tempo de ordenar microorganismos de acordo com o seu tamanho!



Figura 3. Trabalho realizado pelas crianças na ordenação de micro-organismos por ordem crescente.

O segundo período foi dedicado à promoção da saúde através da reflexão sobre a alimentação das crianças em comparação com a dieta mediterrânea. Já o terceiro período, porque o bom tempo assim convidava, foi dedicado à promoção da saúde através da realização de atividade física e da reflexão sobre os hábitos para um melhor funcionamento do nosso corpo.

Na Figura 4 conseguimos observar parte de um estudo estatístico realizado pelas crianças, sobre o número de batimentos cardíacos antes e após uma atividade física. As crianças formularam as questões, recolheram e organizaram os dados, e representaram-nos através de gráficos. No final retiraram conclusões e foram colocando novas questões suscitadas pelas conclusões obtidas.

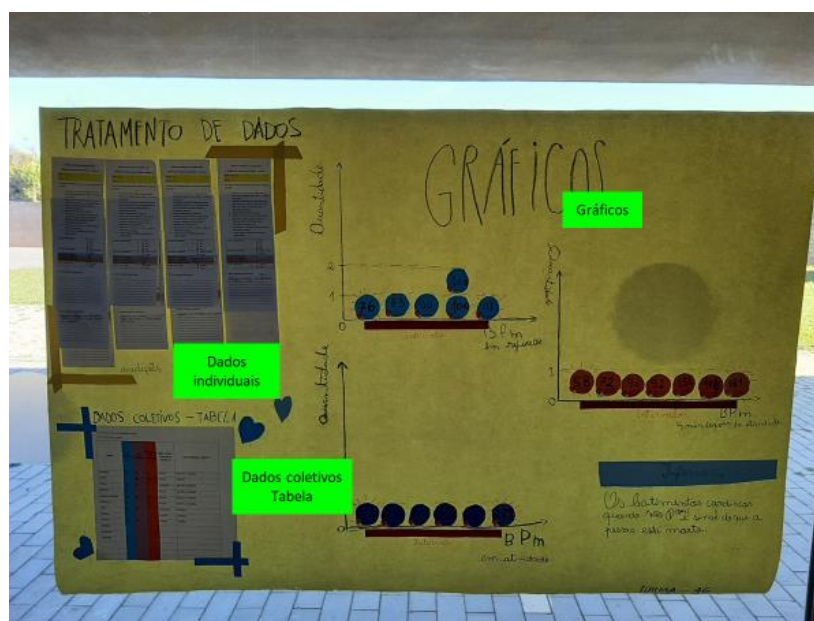


Figura 4. Parte de um estudo estatístico realizado pelas crianças sobre o número de batimentos cardíacos.

Terceiro Ano da OfCNMat

O ano letivo de 2021/2022 foi o terceiro ano de implementação do projeto na escola e, consequentemente, o terceiro ano da OfCNMat. Foi o ano em que desafiamos as crianças a ir um pouco mais além, começando por recuperar algumas atividades que já tinham realizado em anos anteriores. Foi



o caso da flutuabilidade de objetos em água (atividade realizada no ano 1 do projeto no tempo de ensino a distância), com vista à compreensão do conceito de densidade. As atividades iniciaram com o que já conheciam sobre flutuabilidade de objetos em água, tendo sido depois problematizado o comportamento dos mesmos objetos em outros líquidos, posteriormente seguiram-se os líquidos com diferentes densidades, terminando com a construção de uma torre que se apresenta na Figura 5.

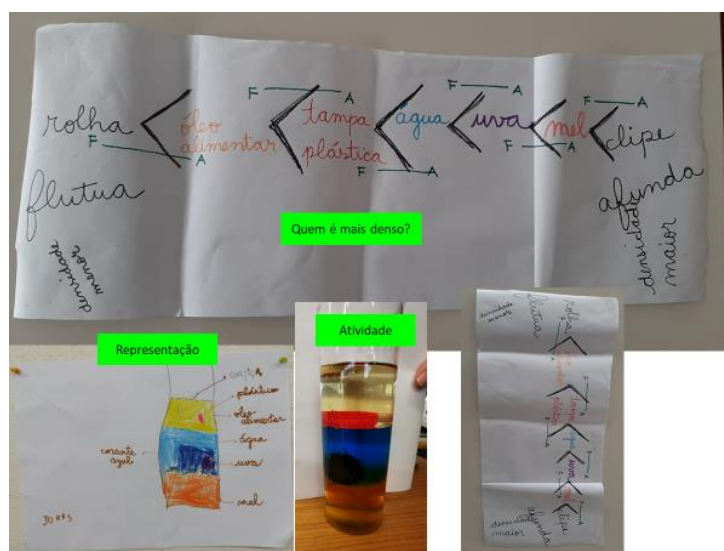


Figura 5. Trabalho realizado em sala de aula pelos alunos na construção do conceito de densidade.

Mais à frente, foi tempo de compreender o que acontece com a dissolução de sal na água e de descobrir que a variação do tempo e da temperatura durante a evaporação da água podem originar resultados diferentes. Isto é, quando a água de uma solução de cloreto de sódio é evaporada à temperatura ambiente (evaporação lenta) há formação de cristais de sal com arestas bem definidas, quando a água evapora por aquecimento da solução num fogão (evaporação rápida), os cristais que se formam são visivelmente diferentes. As crianças realizaram os dois processos de evaporação, observaram os resultados à lupa, fizeram inferências, refletiram, construíram modelos e tiraram conclusões.

A Figura 6 apresenta dois modelos de formação dos cristais de sal por diferentes tempos de evaporação: A) evaporação da água por aumento rápido da temperatura e (B) simulação de evaporação da água à temperatura ambiente.

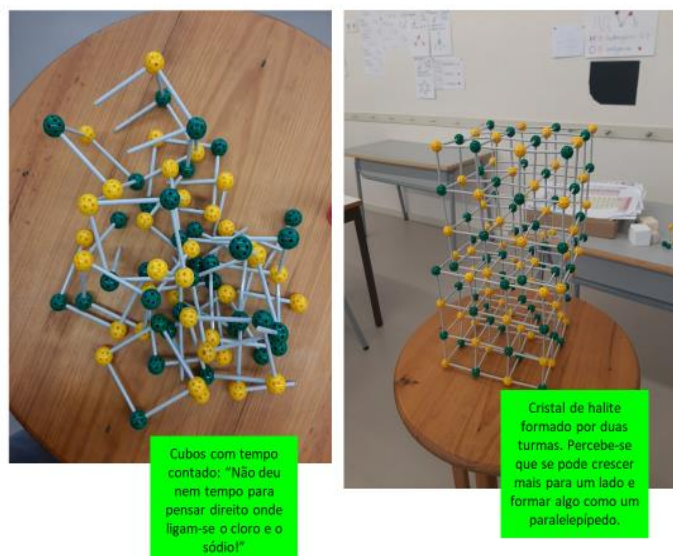


Figura 6. Modelos criados pelas crianças da formação de sal por evaporação da água (A) por aquecimento. (B) à temperatura ambiente.



Em jeito de conclusão

O trabalho que se tem vindo a desenvolver na OfcNMat tem permitido constatar inequivocamente que as temáticas da área de Estudo do Meio são um excelente ponto de partida e com características que possibilitam a integração de todas as áreas curriculares propostas para o 1.º ciclo do ensino básico. Esta integração ocorre de forma natural, considerando aquilo que são os conhecimentos e mundivisões que as crianças trazem consigo quando chegam a este ciclo de ensino e, por isso mesmo, constitui-se como um catalisador na promoção do interesse e da motivação nas crianças.

Referências

- Lima, L. (2020). *O ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas: Intercionalidades, ações e reflexões dos docentes* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto U.Porto. <https://hdl.handle.net/10216/128008>
- Pozo, J., & Gómez Crespo, M. (2009). *A aprendizagem e o ensino de ciências: Do conhecimento cotiano ao conhecimento científico*. Artmed.
- Santos, C. (2015). *Ensino das Ciências no 1.º CEB: Configurações dos discursos didáticos do movimento da Escola Moderna* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto U.Porto. <https://hdl.handle.net/10216/89923>
- Thouin, M. (2004). *Ensinar as ciências e a tecnologia nos ensinos pré-escolar e básico 1.º ciclo*. Instituto Piaget.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.



PACIS XXI: PROJETAR A ÁREA CURRICULAR DE INGLÊS PARA O SÉCULO XXI

Janey Gregório & Joana Silveira

Direção Regional da Educação e Administração Educativa da Região Autónoma dos Açores, Portugal

Janey.R.Gregorio@educ.azores.gov.pt; Joana.MS.Silveira@edu.azores.gov.pt

Resumo

A equipa PACIS XXI foi criada pela Direção Regional da Educação da RAA de então e iniciou a sua atividade no ano letivo 2017 / 2018. O seu acrónimo reflete a génese da sua criação: Projetar a Área Curricular de Inglês para o Século XXI, cujos principais objetivos eram diagnosticar e aperfeiçoar a qualidade das aprendizagens na área curricular de inglês do 1.º ao 6.º ano de escolaridade e atualizar o seu documento orientador.

A equipa coordenada cientificamente pela Dra. Lucy Bravo da Knightsbridge Examination and Training Centre, e sob a coordenação geral da docente Janey Gregório da EBS da Graciosa, foi constituída por mais 7 docentes: Ana Ferreira, Ângela Gonçalves, Joana Silveira e Maria João Vieira da EBI da Praia da Vitória; Carla Inês Magalhães, Elisabete Tavares e Raquel Figueiredo da EBS Tomás de Borba; ambas as escolas da Ilha Terceira. Para a elaboração e concretização dos objetivos e das ações a desenvolver, solicitou-se o apoio da APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) que acompanha, desde sempre, a ação da equipa.

Até julho de 2019, prosseguiu-se o trabalho de investigação-ação para construir as Orientações Curriculares Inglês 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (OCI), o cerne da sua ação da equipa. Os docentes da equipa trabalharam colaborativamente para articular toda a investigação com a prática letiva.

Foram utilizados, de forma consequente e refletida, os mais recentes estudos sobre o ensino em geral e a didática da língua estrangeira, em particular. Entre muitos outros, avultam o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume* (2020) e *The Organisation for Economic Co-operation and Development Learning Compass 2030*, cujo modelo conceptual é subjacente ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO). Assim, as OCI foram elaboradas em articulação com as referências europeias, nacionais e regionais que apoiam as decisões curriculares no domínio do ensino, da aprendizagem e da avaliação do Inglês ao longo dos primeiros seis anos de escolaridade.

O Currículo Regional do Ensino Básico da RAA prevê o ensino de Inglês desde o 1.º ano, sendo necessário possibilitar aos alunos a progressão nos níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas, para o desenvolvimento de uma cidadania global e ativa, assente nas competências do século XXI e nos diversos contextos escolares da RAA.

Pretende-se, assim, que as OCI sejam um instrumento orientador aberto, útil e facilitador da ação pedagógica, permitindo dar resposta a uma educação que se quer inclusiva, bem como aos mais variados projetos curriculares de escola, no âmbito da sua autonomia e flexibilidade curricular.

A operacionalização subjacente à gestão de todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação da língua inglesa visa: a articulação plena da avaliação do processo de ensino e aprendizagem; a integração harmonizada das áreas de competência do PASEO; e a organização de rubricas processuais que auxiliam a metacognição e sintetizam as sequências de aprendizagem. Este processo tem por base, entre outros, o modelo Understanding by Design e, ainda, uma avaliação pedagógica eminentemente formativa.



Palavras-chave: PACIS XXI, OCI, PASEO, Avaliação Pedagógica, Rubrica Processual

As *Orientações Curriculares de Inglês dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*¹, após a sua construção pela equipa PACIS XXI foram amplamente debatidas e experienciadas pelos docentes da RAA entre setembro 2019 e junho 2022, bem como postas à discussão da população em geral entre 25 de março e 25 de abril de 2022, antes da sua publicação final em julho de 2022. Para além disso, foram apreciadas, por solicitação da equipa, pelo Conselho Científico-Pedagógico da APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês). Deste modo, foi então um documento muito participado na sua construção.

Este documento pretende ser um instrumento útil e facilitador da ação pedagógica, permitindo uma melhor gestão de todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação da língua inglesa. Na sua conceção, foram utilizados os mais recentes estudos sobre o ensino em geral, bem como do ensino da língua estrangeira, em particular.

Salienta-se que o *The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Learning Compass 2030*, modelo conceptual subjacente ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, é o núcleo de todo o desenvolvimento curricular ao nível nacional e regional, visando dar resposta ao *Sustainable Developmental Goal (SDG4) Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. (OECD, 2012)

A publicação do *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment Companion Volume*, em abril de 2020, com descritores específicos para o nível PreA1, foi fundamental para o desenho programático destas Orientações, bem como a consulta dos documentos orientadores desenvolvidos por diversas instituições, como *European Association for Quality Language Services (Eaquals)*, *British Council*, *Pearson*, que desenvolveu em maio de 2018 *Learning Objectives for Young Learners* no *Global Scale of English (GSE)*, e ainda a *Cambridge Assessment English*, todas sobejamente reconhecidas pelos seus valiosos contributos para o ensino de Inglês como língua estrangeira, tendo por base o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QECL)*.

Assim, é imprescindível implementar uma *action-oriented approach* (abordagem orientada para a ação) no ensino, aprendizagem e avaliação da língua inglesa: pretende-se não o ensino da língua per si, mas sim o ensino da utilização da língua nos seus contextos pluriculturais. Esta abordagem permitirá que os alunos desenvolvam uma *life skill* (capacidade para a vida), como é caracterizada a língua inglesa por diversos autores, para interagir num mundo global em constante mudança e, por conseguinte, apresentando desafios cada vez maiores.

Vários estudos ao nível da neurociência, que esclarecem diversos processos de aprendizagem, vieram corroborar a importância de promover nos alunos *Student Agency* e *Co-Agency* (conceitos desenvolvidos pelo *OECD Learning Compass 2030*), para que consigam fazer a sua caminhada de aprendizagem ao longo da vida, rumo ao seu bem-estar e ao bem-estar social. Esta abordagem, assente nos mesmos princípios, permite igualmente apoiar o desenvolvimento das competências do século XXI que integram as Áreas de Competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

¹ <https://edu.azores.gov.pt/seccoes/orientacoes-curriculares-ingles/>

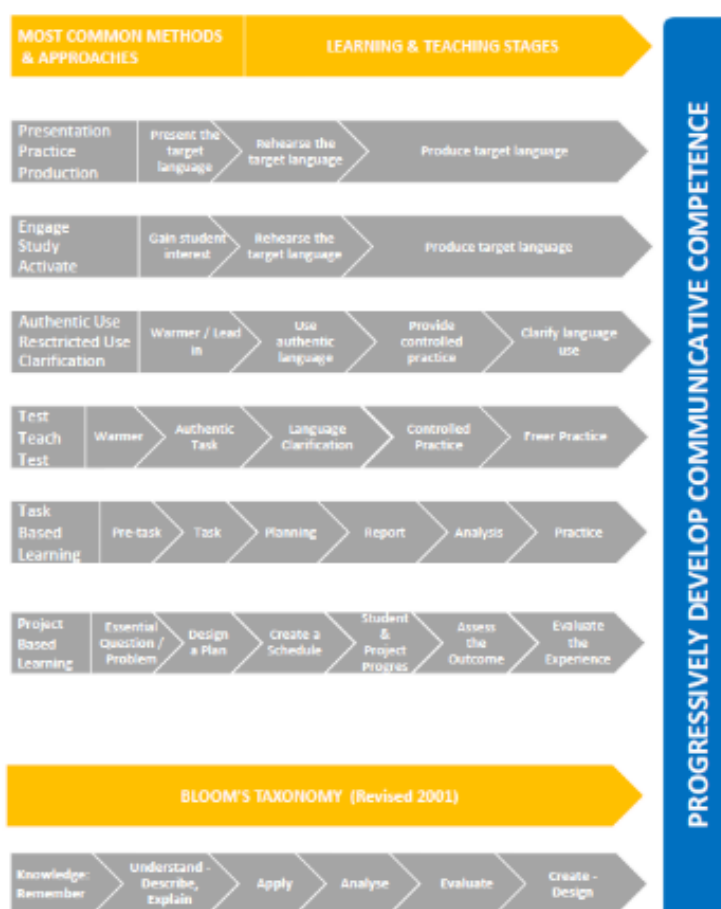


Para além da preocupação com o rigor científico, quer ao nível da didática da língua inglesa como língua estrangeira, quer ao nível pedagógico do processo educativo no seu todo, foram também tidos em conta os diversos contextos de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos, nos Açores. O percurso dos alunos nos níveis do *QECRL* (do PreA1 ao A2.1), do 1.º aos 6.º anos de escolaridade, foi organizado por docentes que lecionam as diversas realidades, imprimindo-lhe a flexibilidade necessária, bem como a preocupação de articulação vertical e transversal, ao nível programático e metodológico. Assim, os três níveis do *QECRL* foram distribuídos pelos seis anos de escolaridade do 1.º e 2.º Ciclos para que os alunos consigam percorrer os mesmos de forma consolidada.

Este documento inclui a caracterização do processo de aprendizagem, bem como os descritores por ano de escolaridade. Para além disso, juntam-se anexos que apoiam todo o processo de programação, de planificação e de avaliação. Esta estrutura organizacional tem como objetivo tornar mais eficaz a prática docente, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica.

Por fim, trata-se de um documento orientador aberto, para dar resposta aos vários projetos curriculares de escola, no âmbito da sua autonomia e flexibilidade curricular.

Programação para a aprendizagem



O esquema apresentado visa ilustrar as abordagens metodológicas mais comuns desenvolvidas na segunda metade do século XX, as quais pretendem dar resposta à necessidade de organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz e eficiente. Nos anos 90, linguistas e professores de língua concluíram que a solução para os problemas no ensino da língua não está na construção nem no uso de um só método ou abordagem, entrando, assim, numa era que muitos autores caracterizam como *post-methods era* (entre os quais Kumaravadivelu, 1994).



Assim, não existe uma abordagem única, mas a possibilidade de escolher a melhor, de acordo com o processo a desenvolver. A abordagem utilizada deve ser sempre multimodal e multissensorial para dar oportunidade a todos de construírem aprendizagens de qualidade, independentemente das suas características. Acresce ainda referenciar a Taxonomia de Bloom que permite aos alunos percorrerem os vários níveis de realização de modo a construírem aprendizagens de forma consistente, desde o conhecer ao criar.

A abordagem metodológica *Presentation Practice Production* (PPP) facilmente incorporará outras abordagens e é a sugerida para a organização do processo de planificação, por ser a mais utilizada na formação inicial da maioria dos docentes de inglês como língua estrangeira. Subjacente a qualquer um dos modelos referenciados está o Construtivismo e a Taxonomia de Bloom, tal como referenciada acima, que implicam o desenvolvimento progressivo da competência comunicativa. Seguindo esta perspetiva metodológica, encontra-se um exemplo de Plano de Aula e de um *Scheme of Work* (plano a médio prazo) no **Anexo I** do documento.

Importa salientar, nomeadamente no *Scheme of Work*, a distinção entre *Receptive* e *Productive Language*. A primeira serve o desenrolar do processo de aprendizagem sendo só necessária a compreensão por parte dos alunos. A segunda, também referenciada como *target language*, é o foco da aprendizagem que os alunos deverão não só compreender, mas também produzir.

Os instrumentos do **Anexo I** relevam a importância de gerir a aula de forma a que haja tempo para que o aluno faça uso efetivo da língua, quer ao nível da oralidade quer da escrita. Só assim será possível que desenvolva não só a competência comunicativa como também todas as Áreas de Competência do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Para que isto aconteça, o trabalho planificado deve ser significativo para o aluno e ter uma finalidade de acordo com as suas necessidades comunicativas. Desta forma, compreenderá melhor a utilidade da aprendizagem no seu *Learning Compass*, em direção ao bem-estar individual e social.

Para conferir maior intencionalidade e transparência ao processo, focando as aprendizagens efetivamente estruturantes, sugerimos a construção de rubricas processuais de avaliação, cujo modelo se encontra igualmente no **Anexo I**. O uso de este tipo de rubricas facilita a orientação do aluno para o que é expectável no seu desempenho, no que concerne às Atividades Comunicativas e às Áreas Competência do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, permitindo assim a regulação das aprendizagens quer pelo próprio, quer pelo docente.

Com esta tipologia de rubrica é possível regular todo o processo de avaliação, devidamente integrado no processo de ensino e aprendizagem. Promove-se assim uma verdadeira avaliação pedagógica que contribui primordialmente para a qualidade das aprendizagens, fundamental para o sucesso educativo.

O **Anexo II** das *OCI* inclui uma organização transversal dos descritores das atividades comunicativas: compreensão oral e escrita; produção oral e escrita; interação oral e escrita. Tal organização será facilitadora do acompanhamento do processo evolutivo da competência comunicativa, ao longo dos vários anos de escolaridade. Para além disso, quando existirem turmas com mais do que um ano de escolaridade, será um apoio imprescindível ao trabalho docente. Uma visão transversal permite estruturar a diferenciação pedagógica, quer nas turmas referenciadas quer para dar resposta a ritmos e níveis de aprendizagem diversificados.

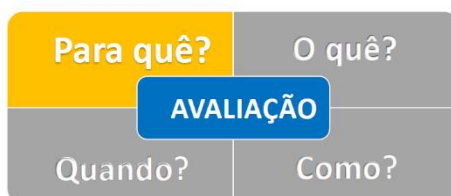


O **Anexo III**, do mesmo documento, explicita o Léxico, uso e funções da língua, a matéria-prima para desenvolver as diversas atividades comunicativas. Esta listagem é exaustiva, mas não pretende ser limitativa. Está organizada por temas, sugerindo uma articulação possível entre o léxico e o uso da língua, cuja forma de operacionalização está dependente do projeto curricular de cada escola, bem como das opções programáticas para cada grupo de alunos. A aprendizagem da língua não é um fim em si mesmo, mas um *life skill* (capacidade para a vida) para interagir num mundo global, em toda a sua complexidade.

Tal como os descritores para cada atividade comunicativa, o Léxico, uso e funções da língua também está organizado de acordo com os níveis do *QECRL*, tendo em conta a tipologia de *Young Learners*. A linguagem utilizada por uma criança difere substancialmente da que é utilizada por um adulto. Assim, nos níveis PreA1, A1 e A2, como se pretende que o utilizador da língua consiga comunicar sobre si, as suas rotinas, os seus interesses e as suas necessidades imediatas, os campos lexicais, o uso da língua e respetivas funções devem estar de acordo com esse público-alvo. O corpus da língua estudado por diversas instituições, nomeadamente *English Profile* e *Global Scale of English* da *Pearson*, confirma a necessidade de se desenvolver um processo de aprendizagem em espiral, alargando e evoluindo em complexidade.

Quando se escolhe qualquer *target language* (linguagem-alvo) para organizar o processo de aprendizagem é importante que este esteja adequado à faixa etária e ao nível cognitivo do aluno, para se evitarem lacunas no desenvolvimento da competência comunicativa. A ação de *Scaffolding*, implícita à planificação, é fulcral para que o aluno faça uma aprendizagem sustentada que contribua para a sua autoconfiança e autonomia.

Sight words e *high frequency words*, responsáveis por cerca de 75% das palavras usadas no material impresso com que uma criança contacta quando se inicia na leitura, são palavras que os alunos devem aprender a reconhecer visual e instantaneamente. Estão divididas em dois grandes grupos: *Frequently used words*, tais como *it* e *can*, e *non-phonetic words*, tais como *I*, *the* e *what*, as quais não são foneticamente decodificadas com facilidade.



O ensino destas palavras constitui uma abordagem holística da aprendizagem da leitura, facilita o desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, o processo de aquisição da competência leitora. Memorizá-las ajudará a estruturar a leitura e a ortografia, a construir uma base para a compreensão, a adquirir fluência e, por conseguinte, a obter uma maior confiança para promover o sucesso na aprendizagem da língua (Dolch, 1940; Fry, 1980).

Neste documento, *sight words* e *high frequency words* estão divididas por níveis de ensino, proporcionando um domínio progressivo da decodificação da leitura, que levará ao enriquecimento do espectro lexical. O domínio das primeiras cem palavras permite o reconhecimento de, pelo menos, metade de uma frase, o que criará nos alunos a apetência para dar continuidade a este processo de leitura.

O trabalho com *Young Learners*, além da adequação do nível de língua em todas as suas vertentes, deve primar por dinâmicas diversas que estimulem diferentes estilos de aprendizagem. O contributo



valioso da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1983) sustenta esta dinâmica de trabalho em sala de aula e proporciona uma maior consciencialização dessa diversidade. O Cone de Experiência / Aprendizagem de Edgar Dale (1960) indica que a maior percentagem do que se aprende está relacionado com o que se faz, confirmando a importância de alargar a fase de produção para quarenta a sessenta por cento do tempo de aula, de modo a promover a integração efetiva do uso da língua.

No que concerne especificamente ao ensino de Inglês como língua estrangeira, James Asher (1996) desenvolveu o modelo *Total Physical Response (TPR)*, que apela à inteligência corporal cinestésica e reforça a construção da aprendizagem.

Toda a lógica subjacente à organização do presente documento, baseada nos diversos pressupostos teóricos apresentados, visa a implementação de uma *action-oriented approach*.

Avaliação para a aprendizagem

A avaliação pedagógica para as aprendizagens deve estar articulada com o processo de ensino-aprendizagem e integrada na planificação do mesmo. Por este motivo se destaca a questão Para quê?, porque vai determinar todas as outras decisões que se devem tomar relativamente à organização do processo de ensino, aprendizagem e avaliação. É um processo contínuo de investigação-ação, que deve contribuir para a promoção da qualidade das aprendizagens.

Isto implica monitorizar o trabalho desenvolvido na aula, recolhendo informação que permita ajustar o processo de planificação focado na forma como os alunos aprendem. Na base, está o modelo conceptual de programação que dá maior espaço à utilização das aprendizagens realizadas. Como já foi referido, quarenta a sessenta por cento do tempo de aula deve ser efetivamente alocado ao trabalho, autónomo ou colaborativo, centrado no aluno, possibilitando ao docente monitorizar as aprendizagens, para que o aluno atinja o desempenho global esperado.

Assim, o foco está no que o aluno é capaz de fazer para gerar motivação, que por sua vez permitirá a construção de novas aprendizagens. É importante que o aluno conheça o que deverá fazer para atingir o desempenho esperado, realçando-se a necessidade de transparência do processo na aprendizagem, já referido.

O recurso à autoavaliação sistemática tem como propósito o aluno tomar consciência dos seus pontos fortes, dando-lhe a oportunidade para superar as suas fragilidades e aperfeiçoar o seu trabalho. O docente deve facultar os suportes necessários para o desenvolvimento progressivo da metacognição, possibilita a gestão e a melhoria da qualidade das aprendizagens. Permite assim que o aluno se aproprie do seu processo de aprendizagem e se torne proactivo e responsável pelo mesmo. Este processo visa a autoconsciência, a autorregulação e a automotivação, imprescindíveis na aquisição das competências de aprendizagem que promovam a autonomia e sustentem a aprendizagem ao longo da vida.

A avaliação para as aprendizagens e a avaliação como aprendizagem devem ser utilizadas para realçar todas as oportunidades que o aluno tem para aprender, valorizar os seus esforços e capacitá-lo para atingir o seu melhor. É importante gerar feedback de qualidade que permita conhecer o que se vai aprender (*feed up*), conhecer como se está a aprender (*feed back*) e conhecer o que se deve aprender a seguir (*feed forward*). As Áreas de Competências descritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* reforçam a necessidade de se materializar uma avaliação com estas características.



Salienta-se que o desenho de qualquer tarefa e respetiva rubrica processual de avaliação permitirá ensinar, aprender e avaliar não só as competências comunicativas como também as Áreas de Competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Apresentam-se, assim, os níveis de desempenho das várias atividades comunicativas, organizados em consonância com o *QECRL*. Inclui-se, também, uma proposta de adequação ao 1.º e 2.º Ciclo do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, para guiar o aluno na construção progressiva do referido perfil, de acordo com a faixa etária e anos de escolaridade. Os documentos mencionados auxiliam na construção de rubricas para a monitorização e avaliação de tarefas. Incluído no **Anexo I** encontra-se a proposta de um modelo de rubrica processual de avaliação que complementa o *Scheme of Work* onde está explicitado o **o quê** (o que se ensina), o **como** (como se aprende) e o **para quê** (o que é que se avalia).

O **Anexo IV** visa facilitar a compreensão da construção do processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Salienta a forma como as diversas componentes das presentes Orientações se integram e interagem neste processo. Esta estrutura organizativa, assente no modelo *Understanding by Design*, acentua a importância de definir em primeiro lugar o desempenho global esperado. Todo o processo desenrolar-se-á a partir deste desempenho, focando a atenção de todos os intervenientes no que é essencial.

Para concluir, com a publicação das *Orientações Curriculares De Inglês Dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (OCI)*, em julho de 2022, a Direção Regional da Educação e Administração Educativa deu por terminada a atividade da equipa PACIS XXI. Esta equipa, para além de ter desenhado o referido documento, desenvolveu várias ações formativas para apoiar os docentes na compreensão conceptual, na gestão e na implementação do mesmo. Em simultâneo desenvolveu vários instrumentos de suporte a todo este processo, nomeadamente uma proposta de programação anual, bem como a definição de desempenhos globais e respetivas monitorizações, para todas as Temáticas Situacionais dos seis anos de escolaridade.

Salienta-se ainda a criação de uma *Professional Learning Community (PLC)*, materializada na plataforma TEAMS, acionou-se diversas formas de trabalho colaborativo entre todos os docentes do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico na RAA. Esta interação foi facilitada pela diretiva da referida direção regional para se alocar em todos os horários dos docentes dos grupos 120 e 2200 dois segmentos de trabalho comum à segunda-feira à tarde e também com a nomeação de um Interlocutor da equipa PACIS XXI por Unidade Orgânica.

Apesar de todo o trabalho desenvolvido, a equipa considera que seria importante iniciar um uma avaliação da implementação das OCI. Esta visão é corroborada por vários docentes, uma vez que todos os docentes da RAA tiveram a oportunidade, desde 2019, de expressar a sua opinião e dar sugestões através de diversos inquéritos realizados, sobre este e outros assuntos, inclusivamente necessidades formativas, para aperfeiçoar a ação da equipa.

Referências

Agarwal, P. K., & Bain, P. M. (2019). *Powerful teaching: Unleashing the science of learning*. Jossey-Bass.

Asher, J. (1996). *Learning another language through actions* (5th ed.). Sky Oaks.

Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Assessment Reform Group.
http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf



- Black P., & William D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. GL Assessment.
- Brown, A. L. (1975). *The development of memory: Knowing, knowing about knowing, and knowing how to know*. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 10; pp. 103-152). Academic Press.
- Building Learning Power. (2018). *Learning Habits: At a Glance card*. <https://www.buildinglearningpower.com>
- Cambridge Assessment English. (2018). *Cambridge English qualifications: Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers, for exams from 2018. Handbook for teachers*. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/357180-starters-movers-and-flyers-handbook-for-teachers-2018.pdf>
- Cambridge Assessment English. (2018). *Cambridge English qualifications: A2 Key for schools. Handbook for teachers for exams from 2020*. <https://www.cambridge-exams.ch/sites/default/files/a2-key-for-schools-handbook-2020.pdf>
- Cambridge Assessment International Education. (2008). *Curriculum framework: Cambridge Primary. English as a second language 0837*. <https://tamos-education.kz/wp-content/uploads/2021/03/English-as-a-2nd-Language.pdf>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. ASA.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: Propostas e estratégias de ação: Ensino básico e ensino secundário*. Porto Editora.
- Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs. competências: Uma dicotomia disparatada na educação*. Guerra e Paz.
- Council of Europe. (2000). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe. www.coe.int/lang-cefr
- Damásio, A. (2020). *Sentir & saber: A caminho da consciência*. Bertrand.
- Direção Regional da Educação e Administração Educativa. (2022). *Orientações curriculares de Inglês dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. <https://edu.azores.gov.pt/seccoes/orientacoes-curriculares-ingles>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais*. Ministério da Educação <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Dweck, C. (2016). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Ellis, G., & Ibrahim, N. (2019). *Teaching children how to learn*. Delta.
- Fernandes, D. (2019). *Rubricas de avaliação. Folha de apoio à formação: Projeto MAIA*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2020a). *Diversificação dos processos de recolha de informação (Fundamentos). Texto de apoio à formação: Projeto MAIA*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2020b). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica: Projeto MAIA*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.



- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum.
- GSE. (2018). Global scale of English learning objectives: *For young learners*. Pearson. <https://online.flippingbook.com/view/872842/40>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Machado, E. A. (2019). *Feedback. Texto de apoio à formação: Projeto MAIA*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.
- NEVES, A. C., & FERREIRA, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático para professores e formadores*. Guerra e Paz.
- North, B., Ortega, A., & Sheehan, S. (2015). *Core inventory for general English* (2nd ed.). British Council/EAQUALS. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub-british-council-equals-core-inventoryv2.pdf>
- OECD. (2008). *CERI International Conference "Learning in the 21st century: Research, innovation and policy". Assessment for learning, formative assessment*. OECD. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning>
- Paling, R. (2017). *Neurolanguage coaching: Brain friendly language learning*. The Choir Press.
- Sightwords. (2021). *Teach your child to read*. <https://sightwords.com>
- Stevens, D., & Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Stylus.
- Wiggins, G., & Mctighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd Edition). Pearson Education; Association for Supervision & Curriculum Development.
- Wiggins, G., & Mctighe, J. (2007). *Schooling by design*. Pearson Education; Association for Supervision & Curriculum Development.



O PASSADO COMO FUTURO?

João A. Costa

I2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, Portugal

joacosta1973@gmail.com

Resumo

Após mais de vinte anos de experiência como músico, professor, e diretor de uma escola do ensino artístico especializado de música, a que se seguiu mais de uma década de envolvimento em investigação, coloquei-me a seguinte questão: - ***É a Escola é o melhor lugar para aprender e fazer música?***

Através de processos de questionamento que articulavam a minha experiência profissional e a procura de modelos alternativos ao ensino de música, as minhas explorações e interesses de investigação incluíram temas como os ambientes não formais e informais de aprendizagem, contextos de aprendizagem colaborativa baseados em atividades criativas e não meramente reprodutoras, e aquisição de sentido musical por parte dos alunos.

No que diz respeito ao ensino de música em Portugal, aos problemas muitas vezes associados aos modelos escolares tradicionais, junta-se o “problema da escola de música” (Hargreaves, et al. 2003, 156-157). De uma avaliação feita a partir de um posicionamento crítico e construtivista resulta a convicção que escolas de música e conservatórios tradicionais defendem um modelo que está desajustado à atual realidade individual e social, baseando a sua intervenção em práticas pedagógicas pouco distintas do que acontecia nos Conservatórios dos finais dos séc. XIX, onde o conceito de “talento” justificava a seleção dos melhores alunos. Desde este período, o conceito de conhecimento musical está associado a um racional de valorização do desenvolvimento técnico, promovendo a conformidade e a aceitação acrítica, em vez de atividades baseadas na criação e participação implicada dos alunos nas suas próprias aprendizagens. De acordo com a minha avaliação profissional, os problemas do sistema de ensino de música Português foram amplificados com uma imposição *top-down* de um “casamento” entre os modelos tradicionais de *Escola* e do *Conservatório*, ambos com dificuldades em reduzir o fosso entre as suas práticas e os interesses e necessidades das crianças e jovens em idade escolar.

O tema a desenvolver nesta apresentação é o resultado de vários anos de envolvimento implicado de questionamento de práticas no meu contexto de ensino, em que eu próprio me tornei objeto de investigação ao tomar consciência, por um lado, de uma crescente irrelevância do ensino de música para a maior parte dos alunos que o frequentam e, por outro lado, das minhas limitações enquanto professor de música tradicional. Esta “inquietação” levou-me a desenvolver um projeto de investigação no âmbito de um doutoramento em Educação Artística, envolvendo um grupo de 18 alunos de instrumento em trabalho criativo. Num contexto colaborativo e relacional mais democrático, em que o professor abdica do controlo total das relações e conteúdos em sala de aula, o conhecimento foi coconstruído entre pares (sendo o professor, em alguns casos, um membro do grupo), promovendo uma comunicação multidirecional, em detrimento do modelo mestre-discípulo característico dos contextos de ensino de música tradicionais. Os resultados da investigação desenvolvida incluem propostas muito concretas para reconfiguração do modelo das escolas de música e dos conservatórios, nomeadamente no que diz respeito ao conceito de conhecimento musical, princípios, valores e práticas do ensino de música, e papéis concretos dos alunos e professores.



Palavras-chave: Ensino de música; abordagem praxial; aprendizagem colaborativa.

Desenvolvimento

O trabalho de investigação apresentado no seminário é o resultado de mais de 25 anos de atividade como músico, professor e investigador nas áreas das Artes Performativas, Ciências da Educação e Educação Artística. Partindo de uma formação inicial enquanto músico performer (violoncelista), a minha visão acerca do mundo da educação, e da educação artística e educação musical mais especificamente, foi construída a partir do envolvimento em estudos académicos nas várias áreas atrás referidas, mas também por uma experiência profissional muito abrangente que, para além da docência de várias disciplinas, incluiu a prática como músico profissional, como coordenador de projetos artísticos, pedagógicos e comunitários (nacionais e internacionais). Também relevante foi a minha experiência como diretor pedagógico de uma escola do ensino artístico especializado de música por mais de 20 anos, justificando as minhas opções mais recentes pelo envolvimento em projetos de investigação-ação que, mais do que fazer o diagnóstico de uma realidade abstrata, pretendiam transformar as minhas práticas e o contexto em que me movia. Temas desenvolvidos em projetos de investigação anteriores incluíram aspetos relacionados com o ambiente escolar, contextos de aprendizagem não formais e informais e participação ativa dos alunos (Costa 2010).

A apresentação feita no seminário centra-se principalmente no resultado de um trabalho de investigação feito no âmbito de um doutoramento em Educação Artística em que me propus abordar o tema da criação de sentido musical nos alunos. Moldada pelos princípios das teorias sociais críticas, a investigação foi realizada com os meus próprios alunos no nosso contexto escolar, assumindo uma postura implicada, interacionista e intervencionista. Os meus principais objetivos passavam por uma mobilização da minha ação como professor para a transformação dos meus alunos e dos meus papéis enquanto professor e, desejavelmente, contribuir para um questionamento do sistema de ensino de música que, de acordo com a minha avaliação profissional, está demasiado condicionado pelos valores, princípios e práticas tradicionais que têm origem no século XIX. Partindo desta convicção, o envolvimento em investigação-ação foi um exercício de “deslocamento” para uma postura exploratória, afastando-me dos modelos de ensino-aprendizagem característicos da “Cultura Clássica do Conservatório” (Sloboda 2005), nomeadamente a relação mestre-discípulo e a propagação de um conceito de “conhecimento musical” que, de acordo com inúmeros autores, se foca de forma exagerada no desenvolvimento técnico dos alunos, desvalorizando a multidimensionalidade da aprendizagem e prática musical. Foi a vivência de “lugares” desconfortáveis e desafiadores, relacionando-me com novos autores, novas problemáticas e novas pessoas que contribuíram para a construção do que agora chamo de “a minha filosofia da prática, ensino e aprendizagem de música”.

Um dos aspetos centrais e mais conflituantes das minhas reflexões acerca do ensino de música tem a ver com o conceito de “escola”, principalmente a partir do momento em que fui confrontado com inúmeros aspetos problemáticos da relação forçada e imposta de forma administrativa entre a escola do ensino regular e a escola de música, nomeadamente a partir da reforma do ensino artístico especializado, em 2009. São inúmeros os aspetos que, de acordo com a minha experiência e processo reflexivo, criam conflitos entre a fusão dos dois modelos, nomeadamente o facto de ambos, como refere Kao (2007), sofrerem de um desfasamento com a realidade individual e social atual. No entanto, o que me parece mais



relevante tem a ver com o conceito tradicional de “conhecimento musical”, muitas vezes associado a destreza motora e rigor na reprodução de peças de repertório muito limitado de compositores ocidentais, maioritariamente Europeus, dos séculos XVIII e XIX.

Todo o trabalho de investigação que fui desenvolvendo partiu de uma autocrítica. A partir de determinado momento, apesar de sempre me ter sentido confortável como aluno e como professor de música no sistema de ensino tradicional, deparei-me com as minhas próprias limitações na minha prática docente, não estando a ser capaz de alcançar o que autores que defendem uma abordagem praxial (Elliott 1995; Elliott & Silverman 2015; Swanwick 1999) assumem como o objetivo principal do ensino: a compreensão e a utilização significativa da linguagem musical por parte dos alunos. Partindo de um posicionamento de crítica às abordagens tradicionais pela sua incapacidade de questionar princípios e dogmas instituídos, todo o meu trabalho e investigação e o que se seguiu na minha prática enquanto professor tem sido uma tentativa de reconectar o mundo da escola de música com a vida real. Na minha intervenção no terreno, não só no âmbito da investigação, mas também em contexto real de aulas com os meus alunos, dispus-me a tentar encontrar caminhos alternativos ao modelo seguido pela maioria dos professores no ativo. Durante dois anos explorei possibilidades que começaram por desconstruir a relação hierárquica rígida que separa mestre de aprendizes (ou discípulos), fazendo também incursões nos modos de relação e interação entre os alunos, atribuindo-lhes uma maior diversidade de papéis. A reconfiguração do meu papel enquanto professor e do conceito de conhecimento musical, alargando o âmbito e o nível de aprendizagens (musicais e outras) feitas pelos alunos, tiveram um impacto relevante no que passou a ser uma nova dinâmica relacional no contexto de sala de aula, tendo repercussões também no que passou a ser o foco do trabalho musical.

Enquadrando a discussão no tema deste seminário, “A Redefinição da Escola Portuguesa”, é importante salientar que o meu trabalho de investigação foi realizado apenas num pequeno grupo e alunos e, por essa razão, qualquer transposição para um nível sistémico é considerada desadequada. Mesmo ao nível do contexto escolar em que se desenvolveu a investigação, experiência de terreno da tentativa de transposição da abordagem praxial apresentou grandes dificuldades. De acordo com a minha avaliação profissional, o que apresento está ainda muito para além do que a generalidade dos professores de música está preparada para assumir, principalmente porque, de acordo com Kratus (2015), qualquer proposta de transformação no sistema de ensino de música é problemática porque os que pretendem operar uma transformação no sistema estão claramente em minoria, em comparação com os que pretendem manter o foco na valorização e na afirmação da superioridade dos valores tradicionais no ensino e práticas musicais. E isso leva-me à questão: - ***É a Escola é o melhor lugar para aprender e fazer música?***

A minha experiência profissional diz-me que nas últimas décadas se assistiu a uma “institucionalização” da criança na escola, levando à redução da diversidade das experiências educativas e a uma diminuição da sua existência fora da sua influência: “*the child [becomes] a schoolchild*” (Dekker et al., 2012, p. 6). Illich (1972) é ainda mais veemente nesta avaliação, referindo que “*not only education but social reality itself has become schooled*” (p. 9). Apesar de estar consciente dos aspetos problemáticos da “escola a tempo inteiro”, assumi que na sociedade atual, principalmente pela redução das funções e impacto das instituições da comunidade no ensino de música (bandas de música, associações recreativas, tunas, etc.) agravadas pela implementação das atividades de enriquecimento curricular, a Escola de Música é praticamente o único ponto de acesso à aprendizagem musical na sociedade atual. Por essa



razão, ao invés de tentar propor uma mudança radical no sistema de ensino, propus-me a implementar “pequenos atos de subversão”, como sugerido por John Kratus, não defendendo uma alternativa ao modelo escolar, mas uma alternativa dentro do modelo escolar. Com este objetivo, fui testando a transposição para a escola de algumas características associados aos contextos educativos não-formais ou mesmo experiências informais, associando a intervenção educativa ao conceito de “experiência” referida por John Dewey (1938), muito associado também aos conceitos de participação e comunicação.

O meu trabalho de investigação e a minha prática profissional permitiram-me chegar a propostas concretas que valorizam a multidimensionalidade de contextos educativos em que o objetivo pretendido é a prática e a aprendizagem musical. Especialmente relevante é o facto de grande parte dos resultados da investigação e da orientação no terreno terem sido baseados naquilo que, muitas vezes, está ausente do que se passa nos contextos de aprendizagem musical: a voz dos alunos. É também baseado na convicção de que aos professores de música, como principais responsáveis pela avaliação das suas circunstâncias, deverão ser dadas as condições para que possam, através de processos reflexivos, tomar as rédeas da sua intervenção no terreno, assumindo a responsabilidade de emancipar os alunos, através de atividades baseadas em criação, para o desenvolvimento de uma voz ativa.

Apesar de reforçar que todo o meu trabalho está baseado na consciência de que qualquer contexto educativo é único, recusando a aplicação acrítica e a transferibilidade de métodos e práticas e da replicação e transmissão da herança musical do passado, cheguei a algumas conclusões acerca do que podem ser os “novos” papéis dos professores num contexto de intervenção educativa que deve ser promotor de autoconfiança, capacidade crítica, compreensão musical, emancipação e autonomia por parte dos alunos. De forma sucinta, a redefinição dos papéis dos professores de música implica:

- a adoção de uma postura crítica, com ceticismo em relação a qualquer metodologia ou dogma, reconhecendo que cada contexto de ensino é único;
- o uso de diferentes estratégias, formatos e ferramentas, incluindo uma ampla variedade de linguagens musicais e atividades musicais, tecnologia (*blended learning*), entre outros;
- a ligação ao mundo musical dos alunos, implicando isto uma mudança radical na formação musical, pedagógica e didática dos professores;
- o favorecimento de atividades criativas ao invés do foco quase exclusivamente no ensino de conhecimentos técnicos e estáticos;
- a promoção de relações democráticas com os alunos, promovendo a sua curiosidade e participação ativa;
- a promoção de feedback construtivo, questionando os alunos sobre o seu próprio processo de aprendizagem;
- a promoção de um ambiente de confiança mútua entre professor e alunos, reconhecendo que o professor não sabe tudo e que a aprendizagem pode ser um processo colaborativo onde o professor é um parceiro na construção desse conhecimento;
- o reconhecimento de que, apesar das características individuais, todos os alunos são capazes de fazer música significativa;
- a recusa da rotulação dos alunos de acordo com o seu nível de talento, dando tempo aos alunos para desenvolverem plenamente o seu potencial criativo e musical, independentemente do nível de competências técnicas e musicais.



Como referido anteriormente, apesar de muitas destas possibilidades serem avançadas por inúmeros autores defensores das teorias sociais críticas na prática em Ensino de música, as conclusões foram reforçadas por vários anos de experiência e, principalmente, pelo desenvolvimento de um projeto de investigação com 18 alunos por um período de dois anos. Neste projeto as minhas vozes enquanto investigador, professor, músico e gestor escolar entrelaçaram-se com as vozes dos alunos, que se assumiram como atores reais nas suas aprendizagens e não como meros espectadores da intervenção do professor.

Referências

- Costa, J. A. (2010). *A relevância dos contextos educativos para a promoção da motivação e participação no ensino vocacional da música* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto U.Porto. <https://hdl.handle.net/10216/119277>
- Dekker, J. J., Kruithof, B., Simon, F., & Vanobbergen, B. (2012, Jan 23). Discoveries of childhood in history: An introduction. *Paedagogica Historica*, 48(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.644988>
- Dewey, J. (1938). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 665-682.
- Illich, I. (1972). *Deschooling society*. Marion Boyars.
- Kao, J. (2007). *Innovation nation: How America is losing its innovation edge, why it matters, and what we can do to get it back*. Free Press.
- Kratus, J. (2015). The role of subversion in changing music education. In C. Randles (Ed.), *Music education: Navigating the future* (pp. 340-346). Routledge.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530121.001.0001>
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.



AS ARTES COMO FORMA DE APRENDIZAGEM CRIATIVA

Maria Margarida da Rocha Barbosa

Agrupamento de Escolas de Caminha; Portugal

marqaridabarbosa1960@gmail.com

Resumo

O Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, define um novo currículo para o ensino básico e secundário e estabelece regras que dão mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os alunos a alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Será, pois, necessário conceber/atualizar metodologias de ensino que criem espaços de aprendizagem e motivação. Se o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) define as áreas de competências que se pretende que os alunos alcancem no final do 12.º ano e as Aprendizagens Essenciais são a base dessa preparação, poderá ser pela Arte que se poderão obter melhores resultados, sempre num trabalho colaborativo de interdisciplinaridade.

Uma das competências inscritas no PERFIL é - Sensibilidade Estética e Artística, pelo que, sempre que o contexto onde se insere a escola/agrupamento o permita, deve promover um trabalho de interdisciplinaridade possibilitando a exploração de mais valias, como seja a aprendizagem com e pela arte. No mesmo documento enquadrador o discurso direciona-se no sentido de as aprendizagens significativas também serem feitas com recurso a uma maior panóplia de metodologias ativas, o que implica uma diversificação de estratégias e de parcerias. Outra competência a ser desenvolvida é o Pensamento Crítico e Criativo que a arte também permite explorar. Talvez por isso, seja proveitoso associar a projetos do Ministério da Educação, tais como o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) onde são propostas metodologias inovadoras de aprendizagem nas áreas das Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música às Aprendizagens Essenciais

Este projeto piloto envolve alunos, artistas, agrupamentos e parcerias com espaços criativos. Assim, sempre que no contexto da escola/agrupamento e no envolvente geográfico existam entidades - museus, academias, galerias, fundações ligadas à arte, centros de exposições, ou mesmo artistas residentes, que possam identificar-se como parceiras/os, as atividades pedagógicas, projetos e Domínios de Articulação Curricular terão oportunidade de se desenrolarem em espaço externo à escola.

As Artes Como Forma de Aprendizagem Criativa - é uma experiência pedagógica que envolve o agrupamento, um parceiro ligado à arte e os normativos e documentos orientadores. Desenvolve-se por etapas, desde a capacitação dos docentes às sessões desenvolvidas com os alunos, envolvendo uma pequena apresentação teórica, de enquadramento da temática e posteriormente um momento prático de aplicação das artes plásticas. No final do ano letivo, uma exposição “das obras de arte” concluirá a experiência. Através desta prática a valorização da Arte e da forma como esta pode ser articulada com as Aprendizagens Essenciais permitirá obter melhores resultados na promoção do sucesso escolar.

Desta forma poderemos refletir na prática o “*aprender fazendo*” de John Dewey (1938) – valorizando a experiência, a ousadia, a descoberta, a pesquisa e o sentido crítico.

Palavras-chave: Arte; aprendizagens essenciais; aprendizagem criativa.



Desenvolvimento

A aplicação do Decreto-Lei n.º 55 de 2018 e posteriores normativos legais veio permitir às unidades educativas o desenvolvimento de atividades consentâneas com os conteúdos disciplinares, mas ao mesmo tempo agregar um maior conhecimento do contexto – espaço envolvente - e potenciar a atividade prática, numa clara associação com a vida real. Também, com base no documento orientador PASEO, a necessidade e urgência de promover e diversificar o desenvolvimento de competências nos alunos, com base numa maior preparação para a vida ativa, muniram as escolas com orientações precisas para a implementação de muitas das linhas orientadoras já inscritas na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/86), no seu artigo 7.º, a saber, entre outras:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios; (...)
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; (...)
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos

O exemplo apresentado no decorrer do IX Seminário internacional de observatórios de educação e formação intitulado “As artes como forma de aprendizagem criativa” desenvolveu-se depois da análise teórica dos vários documentos citados, para além de outros, tais como, as Aprendizagens Essenciais, o Plano de Atividades da unidade orgânica, o Plano Nacional das Artes, o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) e as Competências Para o Século XXI – Espírito Crítico, Criatividade, Comunicação e Colaboração.

Como entidade externa e parceira foi envolvida a Fundação Bienal de Arte de Cerveira que através do seu serviço educativo desenvolveu o projeto LAC – Laboratório de Aprendizagem Criativa, com um conjunto de objetivos direcionados ao desenvolvimento de competências e concretização das Aprendizagens Essenciais, num trabalho de interdisciplinaridade. Esses objetivos foram:

- Promover o desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética
- Incentivar modos reflexivos de conhecimento da arte e da cultura contemporânea
- Reconhecer o estudo do objeto artístico como processo fundamental para o conhecimento do passado
- Reconhecer o objeto artístico como produto e agente do processo histórico e cultural em que se enquadra
- Estimular nos alunos o gosto pela criação artística



- Fomentar o pensamento criativo dos alunos através da observação crítica
- Estimular o potencial imaginativo e criativo dos alunos
- Promover um envolvimento continuado de parceiros e agrupamentos.

O projeto/experiência foi desenvolvido, inicialmente com um agrupamento, e posteriormente com mais 2 agrupamentos, envolvendo alunos do 9.º ao 12.º ano, que participaram em 7 oficinas ao longo de dois anos letivos. Essas oficinas foram delineadas tendo por base as Aprendizagens Essenciais de disciplinas como História, Português, Filosofia, Educação Visual, entre outras e na preparação nas sessões foi solicitada a orientação de uma consultora com formação artística. As temáticas preparadas e desenvolvidas também foram apresentadas aos docentes do agrupamento que iriam estar envolvidos com as suas turmas, para que dessa forma houvesse um trabalho colaborativo entre as instituições e permitisse, de antemão perceber que não seria tempo perdido pois a interdisciplinaridade estaria presente, a aplicação dos conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de competências e, sobretudo o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística dos alunos.

Os temas trabalhados foram os seguintes:

- **PRODUÇÃO E CONSUMO, COMUNICAÇÃO E CONHECIMENTO**
 - Impactos da tecnologia, publicidade e consumo nas atividades humanas.
 - A utilização da publicidade e da vida quotidiana como meios de expressão artística: a Pop Art como um movimento iconoclasta.
- **ESPAÇO PÚBLICO E ESPAÇO PRIVADO**
 - Quando o espaço privado se torna público.
 - Cidadania e arte: o espaço público enquanto campo de intervenção direta da arte contemporânea.
- **CULTURA URBANA**
 - Urbanidade: símbolos, signos, ritos, crenças e modos de vida.
 - Arte de rua.
- **A CRIAÇÃO ARTÍSTICA E A OBRA DE ARTE**
 - O significado da arte e da criação artística - o ponto de vista do artista.
 - O conceito de arte ao longo dos tempos.
- **ARTE CONTEMPORÂNEA**
 - O que é arte contemporânea?
 - As expressões artísticas portuguesas a partir dos anos 60.
- **A ARTE ENQUANTO PROCESSO**
 - A desmaterialização da arte: resultado vs. processo.
 - A arte conceptual.
- **ARTE – ACONTECIMENTO**
 - O corpo e as novas linguagens. O corpo como aglutinador da cultura e das artes.
 - Da action painting ao happening e à performance.
- **ARTE E VIDA**
 - Aproximações entre Arte e Vida.
 - A importância da arte contemporânea na vida das pessoas.

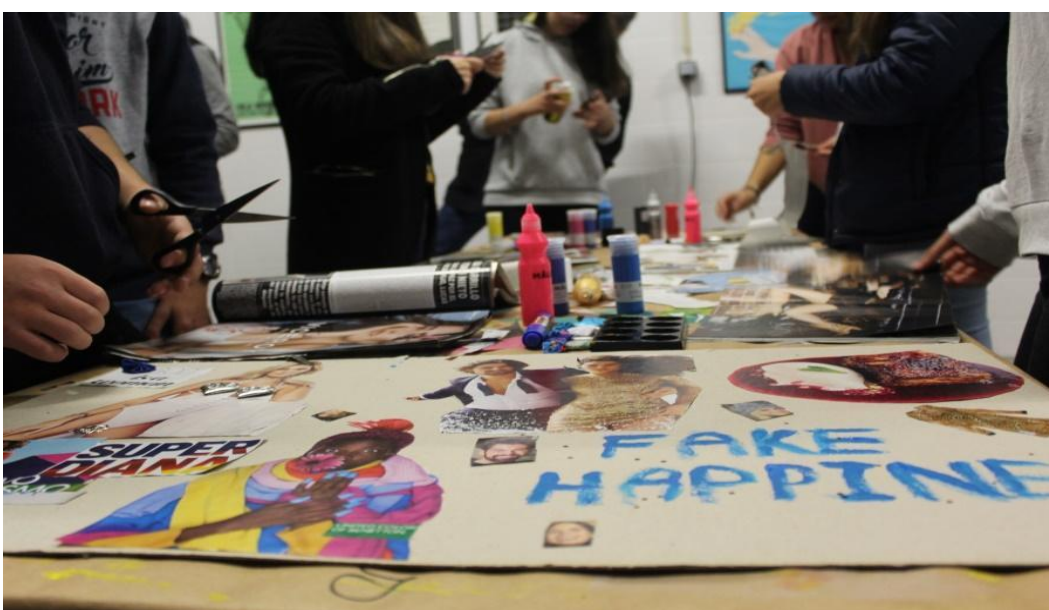


Imagens das sessões teóricas





Imagens das sessões práticas





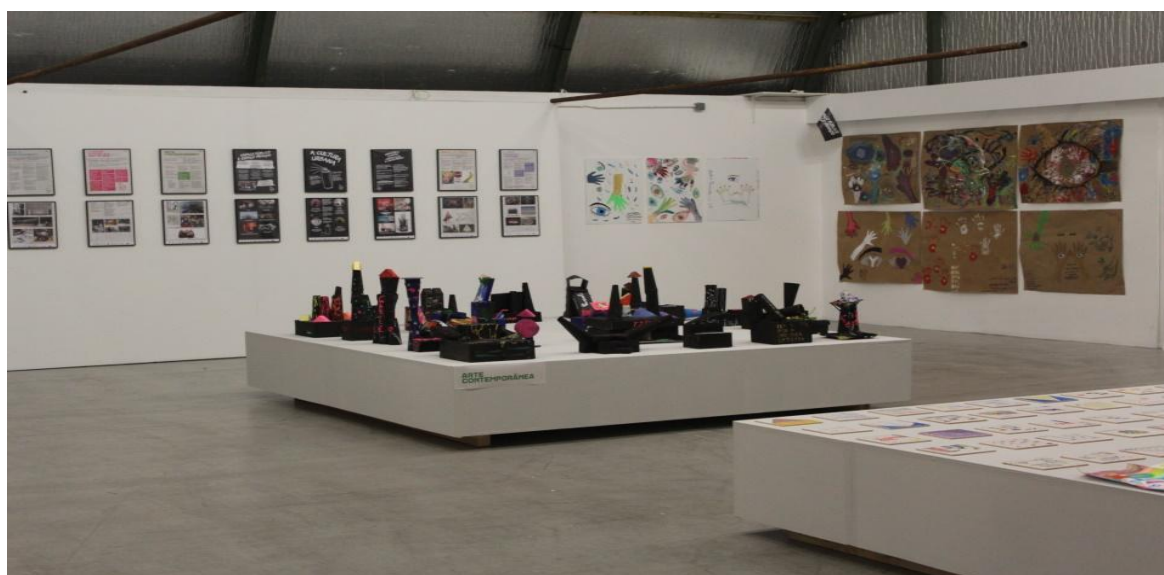
As imagens apresentadas nas páginas anteriores mostram como as sessões se foram desenvolvendo, com um tempo teórico com exploração de vídeos sobre a temática desenvolvida e posteriormente o momento de aplicação prática, onde é proporcionado o espaço criativo aos alunos. Os trabalhos resultantes destas atividades refletiam, através de uma metodologia ativa, o associar do conhecimento teórico ao conhecimento prático/experiencial, com um forte desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Para as sessões também foram elaborados alguns materiais de apoio que posteriormente poderiam ser usados pelos professores e alunos, nas suas aulas, de forma de sedimentarem conhecimentos relacionados com as várias disciplinas.

Material explicativo de apoio



No final dos dois anos de projeto foi montada uma exposição final que os alunos puderam visitar.



Para além da interdisciplinaridade desenvolvida, também a transdisciplinaridade ficou demonstrada, com a possibilidade de os alunos aprenderem fora da sala de aula, num contexto de vida real, sendo, neste caso, no espaço da Fundação Bienal de Cerveira.



Conclusão

Este exemplo vem demonstrar que num trabalho comum da promoção do sucesso escolar, os professores são os principais agentes do desenvolvimento do currículo, o qual deve ser integrador e devem ser os promotores da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, mas as entidades que integram o contexto geográfico da escola/agrupamento também poderão ter um importante papel como parceiros.

Em resumo o projeto deve arrancar com a – *Preparação* - pré-avaliação de interesses, necessidades (nível de preparação) e perfil de aprendizagem dos alunos; numa segunda fase – *Planificação*- conforme os interesses, necessidades e perfis diagnosticados, no conteúdo, no processo, no produto e no quadro das competências a desenvolver. Deverá existir uma estreita articulação entre escola/professores e entidade parceira de forma a desenvolver atividades que sirvam para consolidar, aprofundar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais, valorizar as áreas de competências definidas no perfil, desenvolver competências de pesquisa, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação e ao conhecimento de contextos de partilha com uma dinâmica diferente do dia a dia da escola permitindo, situações de aprendizagens significativas.

A melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem proposta nos vários normativos, para além de originar uma forte articulação curricular, também veio permitir à escola, cada vez mais sair além muros, proporcionando aos alunos aprendizagens com práticas adequadas de contextualização e articulação, com uma forte conjugação entre saber e saber fazer. Associado ao desenvolvimento físico, psíquico e mental, o processo educativo deve promover o desenvolvimento de capacidades e competências do aluno, de uma forma interligada, contínua e progressiva sempre através, neste caso, da valorização da Arte e da forma como esta pode ser articulada com as Aprendizagens Essenciais permitindo obter melhores resultados na promoção do sucesso escolar.

Desta forma poderemos refletir na prática do “*aprender fazendo*” de John Dewey (1938) – valorizando a experiência, a ousadia, a descoberta, a pesquisa e o sentido crítico.

Referências

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26, pp. 15484-15484. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19, p. 2. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Dewey, J. (1938). *Democracia e educação*. Plátano.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. <https://dre.pt/application/file/222361>



MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS ATRAVÉS DA DINAMIZAÇÃO DE UM WEBSITE

Elvira Rodrigues

Escola Secundária Augusto Gomes, CFAE_Matosinhos, Portugal

elvirarodrigues.8500@esag-edu.net

Resumo

Perante uma turma difícil e desafiadora do 10.º ano do Curso Profissional de Técnico Comercial, colocamos os alunos como coautores do conhecimento e corresponsáveis do seu percurso formativo, através da dinamização de um *website* com recurso ao *google sites* nos módulos da disciplina de Área de Integração. Assim, começamos por efetuar um debate e votação para escolha da designação do *website*, enquanto eportefolio digital, o qual acabou por receber a designação de COMERCIALmente.

Posteriormente, através da *APPsorteos*, os alunos foram aleatoriamente divididos em grupos de trabalho e foi criada uma página inicial desse *website* pela professora para cada um dos grupos. Contudo, à medida que o trabalho se vai desenvolvendo com recurso a metodologia de trabalho de projeto cada grupo de alunos vai também criando e dinamizando várias subpáginas deste portefólio digital.

Para a dinamização das páginas e subpáginas os alunos recorreram ainda ao *Genially*, ao *Educaplay* e ao *Canva*.

O *Mentimeter* e o *google forms* foram o recurso preferencial para momentos de monitorização intermédia. O trabalho desenvolvido pelos alunos neste *website*, enquanto eportefolio, foi ainda monitorizado e avaliado através de uma grelha tripartida constituída por rubricas em Execução, Conteúdos e Reflexão, devidamente debatida e, em tempo oportuno, apresentada aos alunos.

Os resultados apontam para uma maior motivação, envolvimento e entusiasmo na dinamização das dinâmicas de trabalho de projeto propostas, bem como na qualidade dos produtos apresentados.

Palavras-chave: Técnico Comercial; Google Sites; Coautores; Trabalho Projeto.

1.Desafios do Digital

“O digital é o novo normal. Agora entramos totalmente em uma sociedade digital em que já vivíamos, mas que ainda não havíamos assumido” (Castells, 2020)

Em Portugal, a maioria dos alunos que integram a escolaridade obrigatória de 12 anos, fazem parte da geração Z, a geração do *zapping*. Trata-se de jovens que nasceram entre meados dos anos 90 do século passado e até ao início do ano de 2019. Cresceram com os *smartphones*, o *WiFi*, a *google*; o *Twitter*; o *Instagram*; o *Snapchat* e o *WhatsApp* lideram a lista das suas preferências no que às redes sociais, em sentido lato, diz respeito. Por sua vez, a “geração alpha” (Alvarez, 2017), ou seja, aqueles que nasceram após 2010 estão no 1.º ciclo do ensino básico. Para esta geração, os dispositivos móveis são uma extensão de si próprios, são os “polegarzinhos” a que alude o livro de Michel Serres (Serres, 2013).

A quarta revolução industrial com a biotecnologia; a robótica; a internet das coisas; a inteligência artificial; a realidade aumentada; a realidade virtual...coloca-nos perante as potencialidades e possibilidades de uma Educação 4.0. que aposta na inovação, pensamento crítico e aprendizagem baseada na resolução de problemas. As tecnologias digitais, as salas de aula do futuro (SAF) colocam, cada vez mais,



o aluno como protagonista e coautor do seu próprio conhecimento, respeitando a sua individualidade mas, em simultâneo, proporcionando as condições para uma aprendizagem colaborativa que aposta na inovação. O digital propicia os *interfaces* e as conexões necessárias a um aprender fazendo em que a criatividade e a tomada de decisões marcam presença num P.C.C.P. - Pesquisar; Colaborar; Criar; Partilhar – onde o trabalho e a interação com o “outro” são essenciais a professores, alunos, à comunidade educativa e à própria sociedade envolvente, pois, parafraseando Paulo Freire “não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (Freire, 1979, p. 61). Estas tarefas são facilitadas por aquilo que (Siemens, 2004) designa como “conetivismo” enquanto teoria de aprendizagem para a idade digital, em que a interdisciplinaridade assume particular relevância.

Perante esta avalanche de mudanças desafiadoras, torna-se cada vez mais necessário abrandar a marcha, perder tempo para ganhar tempo, conscientes de que a inovação tecnológica deverá ser um apoio às práticas pedagógicas assentes em modelos inovadores, nas tecnologias que os sustentam e nas teorias e modelos pedagógicos que os fundamentam.

Numa realidade, cada vez mais aumentada, em que o *cloud computing*; a *big data*; a *internet of things* (IoT) permite a cocriação, a literacia digital, a promoção de competências digitais, colocam-nos perante a perceção de que, mais do que quem somos, é fundamental com quem interagimos, num mundo em que o *networking* social já se impôs e em que estar, é estar conectado num universo de possibilidades que se abrem com um deslizar suave, e quase impercetível, sobre um ecrã...numa cidadania digital, em a inquietação com a simplificação lidera as preocupações relacionadas com o *empowerment* tecnológico. Um olhar supervisivo sobre as TDIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), pode assumir-se como um importante contributo nos contextos, face aos olhares desafiadores e às forças de mudança que se colocam à escola neste século XXI num “percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão, 2008, p. 54) , em que a “mudança nas formas de organização da escola provoca inevitavelmente uma redefinição do trabalho do professor e da sua identidade profissional” (Nóvoa, 2013) , utilizando a favor do professor o potencial que existe nas novas gerações, para a criação de conhecimento nas escolas, com vista à aquisição de “um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento ou reflexão” (Alarcão, 2001, p. 16).

2. Mobilização de conhecimentos através da dinamização de um *website*

Desafiados a lecionar a disciplina de Área de Integração a uma turma do 10.º ano do Curso Profissional de Técnico Comercial, deparamo-nos com inúmeros desafios, o maior dos quais foi, sem dúvida, motivar e tornar significativas as aprendizagens para os alunos, colocando-os como coautores do conhecimento e corresponsáveis do seu percurso formativo.

Estando a decorrer formação no âmbito do Plano de Ação para o Desenvolvimento das Escolas (PADDE), foi, com naturalidade, que resolvemos mobilizar conhecimentos através da dinamização de forma colaborativa de um *website* com os alunos. Para tal, e uma vez que estes possuem *email* institucional com extensão *gmail*, recorreremos ao *google sites* que se encontra disponível no âmbito do *google workspace*.



Esta turma é constituída por quinze elementos, catorze do género masculino e um do género feminino. No início do ano letivo, começámos por identificar o estilo de utilização do espaço virtual através da adaptação do inquérito por questionário desenvolvido por Barros et al. (2008, pp. 107-108)

Esse inquérito evidenciou que a maioria dos alunos se posicionava no estilo participativo no espaço virtual, ou seja, parafraseando (Barros, 2012, pp. 87-88) “considera a participação como elemento central, no qual o indivíduo deve ter a ambiência do espaço. Além disso, para realizar um processo de aprendizagem no virtual, este estilo necessita de metodologias e materiais que destaquem o contato com grupos online, trabalhos em grupo, fóruns de discussão e atribuir ações aos materiais desenvolvidos”.

Podemos considerar que esta experiência em contexto educativo assenta num paradigma de investigação naturalista e interpretativo (Afonso, 2014), na medida em que, identificamos os estilos de utilização do espaço virtual dos alunos envolvidos, através de um inquérito por questionário, descrevemos e interpretamos os seus resultados, enquanto diagnose para a utilização das tecnologias, neste caso da construção partilhada de um *website*, com intencionalidade pedagógica em contexto de sala de aula. Saliente-se que todos estes alunos foram sensibilizados para aceitar o computador e a conectividade que o Ministério da Educação disponibilizou no âmbito do PADDE, evitando o recurso a salas específicas de informática. Recorde-se que o *google sites* permite a elaboração de um website sem a necessidade de dominar linguagem html, para além de ser muito fácil e intuitiva a sua utilização.

Quanto à operacionalização, começámos por efetuar um debate e votação para escolha da designação do *website*, o qual acabou por receber a designação de COMERCIALmente, numa junção entre o nome do curso e os desafios que ao mesmo se colocam nos três anos letivos em que estes alunos o frequentam.

Posteriormente, através da *APPsorteos*, os alunos foram aleatoriamente divididos em grupos de trabalho e foi criada uma página inicial pela professora desse *website* para cada um dos grupos. Após esta fase inicial e, à medida que o trabalho se foi desenrolando com recurso a metodologia de trabalho de projeto, cada grupo de alunos foi também criando e dinamizando várias subpáginas desta página inicial sob a monitorização da professora que, em tempo real ia visualizando o que estava a ser feito e dando *feedback*.



Figura 1. Página inicial do *website*. Fonte: *website* COMERCIALmente.



Para a dinamização das páginas e subpáginas os alunos recorreram ainda a outros aplicativos como o *Genially*, o *Canva* e o *Educaplay*.

A docente, através de pequenos vídeos realizados no *Canva*, procurou enquadrar e reforçar de forma positiva o trabalho que ia sendo desenvolvido pelos alunos, como acontece com o vídeo que pode ser visualizado [aqui](#).

O *Mentimeter* e o *Google Forms* foram o recurso preferencial para momentos de monitorização intermédia.

O trabalho desenvolvido pelos alunos neste *website*, enquanto *eportfolio*, foi ainda monitorizado e avaliado através de uma grelha tripartida constituída por rubricas em Execução, Conteúdos e Reflexão, devidamente debatida e, em tempo oportuno, apresentada aos alunos.

Os resultados apontam para uma maior motivação, envolvimento e entusiasmo na dinamização das dinâmicas de trabalho de projeto propostas, bem como na qualidade dos produtos apresentados.

Em conclusão

Os efeitos desta experiência, ainda que preliminares e não generalizáveis, permitem algumas notas conclusivas:

- A identificação do perfil de utilização do espaço virtual foi essencial no delinear das tarefas e atividades a desenvolver virtualmente com este grupo de alunos.
- A dinamização de um *website* através do *google sites* no âmbito da disciplina de Área de Integração com alunos do 10.º ano de escolaridade de um curso profissional, revelou-se profícua e particularmente motivadora para os alunos. Estes, enquanto coaprendizes, assumiram-se criativos e atuantes e no inquérito de satisfação destacaram esta experiência como algo muito proveitoso, motivador e a repetir. Para este aspeto, muito contribuiu também, certamente, o debate efetuado em torno dos direitos de autor e do plágio, integrado na literacia digital, na ética informática e desenvolvido em articulação com o professor bibliotecário.
- As quatro mais-valias da dinamização partilhada de um *website*, na opinião dos sujeitos envolvidos, são a rapidez, facilidade, simplicidade e interação.
- Esta experiência revalidou a opinião já expressa por Barros (2008, p. 104) de que “um conteúdo ou uma ferramenta do virtual não pode ser considerado difícil ou fácil, depende unicamente dos interesses pessoais e motivacionais” e de que o professor tem de trabalhar em coassociação (Prensky, 2012) com os seus alunos, enquanto coaprendizes contribuindo para alterar a *gramática secular da escola* (Formosinho et al., 2014, p.13), numa era de *aprendizagem aberta expandida* (Hardagh, 2012).

Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e nova racionalidade. Artmed.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. Em M. Rangel (Ed.), *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas* (pp. 11-56). Papirus.



- Alvarez, S. (2017, maio 4). Depois das Gerações Z e Y, chega a geração Alpha a ditar as regras do consumo do futuro. *Público*. <https://www.publico.pt/2017/05/04/economia/opiniao/depois-das-geracoes-z-e-y-chega-a-geracao-alpha-a-ditar-as-regras-do-consumo-do-futuro-1770828>
- Barros, D. (2012). Estilos de aprendizagem em plataformas digitais. In A. Monteiro, J. A. Moreira, & A. C. Almeida (Eds.), *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (pp. 79-96). De Facto.
- Barros, D., Alonso García, C., & Amaral, S. F. (2008). Estilos de uso do espaço virtual. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 88-108.
- Castells, M. (2020, maio). O digital é o novo normal. *Fronteiras*. <https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014). A regulação da educação em Portugal: Do Estado Novo à democracia. In J. Machado, J. M. Alves, A. Fernandes, J. Formosinho, & I. Vieira (Eds.), *Municípios, educação e desenvolvimento local: Projetos educativos municipais* (pp. 13-34). Fundação Manuel Leão.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Hardagh C., Silva, A. L., & Freitas, S. A. (2012). Redes sociais para aprendizagem aberta expandida. In A. Okada (Ed.), *Open educational resources and social networks: Co-learning and professional development*. Scholio Educational Research & Publishing.
- Nóvoa, A. (2013). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1106-1133).
- Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483387765>
- Siemens, G. (2004). Conetivismo: Uma teoria de aprendizagem para a idade digital. *SAPIENS - Revista de Divulgação Científica*, 1(1). <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/3433>



GESTÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA

Célia Rocha

*Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, Portugal*

Bolseira de Doutoramento FCT (UI/BD/152706/2022)

celiarocha@fpce.up.pt

Relato de experiência

Na sessão paralela intitulada Gestão Curricular e Pedagógica foram apresentadas 5 comunicações que expressaram de uma forma muito clara o dinamismo e a qualidade dos projetos desenvolvidos nas nossas escolas, bem como, a qualidade dos trabalhos de investigação, que poderão sustentar as práticas pedagógicas e as iniciativas escolares. Nomeadamente, o papel que a partilha do percurso educativo com a natureza tem na comunidade educativa e a ligação privilegiada que a escola pode ter com a sua comunidade e o seu património cultural. Por outro lado, o conhecimento produzido pelas investigadoras no âmbito da leitura e da escrita, no uso da tecnologia nas práticas pedagógicas e o papel da mobilidade Erasmus para alunos/as do ensino profissional, trará com certeza conhecimento científico que permita sustentar as escolhas das escolas para práticas melhoradas e promotoras do desenvolvimento dos seus/uas alunos/as.

Miguel Soares com a sua comunicação intitulada FOREST SCHOOL, apresentou o conceito de **Forest School** que está a ser desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Alvide, Cascais, no pinhal existente dentro do espaço escolar, que pretende elevar os níveis motivacionais da organização escolar. Apresentou o projeto Trilho que pretende dar resposta educativa a alunos/as provenientes da comunidade PALOP. Projeto que respeita o princípio da equidade, inclusão e qualidade das aprendizagens, a par do desenvolvimento das aprendizagens na área da leitura e da escrita e através de uma gestão integrada e flexível dos tempos curriculares, cada aluno/a é motivado/a a percorrer e a deixar a sua “pegada” através do seu trilho.

De seguida, foi apresentado, por Ricardo Ferreira, Sónia Barreiras e colegas, o projeto **Marka – Construção de um Currículo Identitário**, do agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, em Famalicão. Este projeto tem como objetivo principal construir um currículo identitário resultante da articulação do currículo nacional com o património local, onde os/as alunos/as podem assumir-se como difusores do conhecimento, promovendo uma reformulação da educação, transformando o meio local num contexto onde todos se sintam conscientemente integrados numa rede de relações e projetos. o Projeto Marka selecionou três temas de relevância no meio local que se articulam com o currículo nacional: Artística - Surrealismo, Cultural - Brasileiros de torna-viagem e Natural - Biodiversidade local.

Suzana Nunes apresentou o estudo **Práticas Pedagógicas para iniciação da Leitura e da Escrita em Escolas de 1.º Ciclo Português: Seguindo as pegadas do bom caminho**. Estudo que pretende contribuir para a compreensão do processo de alfabetização, de iniciação da leitura e da escrita, partindo de investigações empíricas no cotidiano escolar, mais especificamente, das práticas pedagógicas executadas em sala de aulas no sentido de acompanhar e fazer interface com o processo de formação do professor. Neste sentido, está a ser concluído um recorte de estudo Etnográfico sobre as práticas pedagógicas de três professoras e um professor em turmas de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico em três escolas – duas públicas e uma privada – na cidade do Porto/PT.



Célia Rocha apresentou a investigação que se encontra a desenvolver denominada **Tecnologias Educativas Gamificadas: Impacto na Aprendizagem e na Profissionalidade Docente, cujo** objetivo é compreender como a utilização de ferramentas pedagógicas digitais gamificadas influencia o desempenho académico, a motivação, a autonomia no estudo e a relação pedagógica entre alunos/as e professores/as. Com esta investigação pretende-se aprofundar conhecimentos sobre os benefícios e constrangimentos da gamificação e qual a sua influência na relação pedagógica, à luz da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan, contribuindo para repensar a escola à luz de uma sociedade mais tecnológica e mais integradora.

Por fim, Isabel Amorim apresentou o tema a **Mobilidade Erasmus de longa Duração nos Cursos Profissionais Oportunidade de Cumprir o PASEO em Tempo Mínimo**. Segundo a autora a experiência de mobilidade para fins de aprendizagem de longa duração, 90 a 365 dias, para aprendentes de Ensino e Formação Profissional poderá constituir uma oportunidade de ouro para o cumprimento dos objetivos fundamentais do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, Gomes, Brocardo, & Pedroso, 2017). De acordo com os testemunhos já recolhidos esta atividade do Programa Erasmus, resulta em impactos muito significativos, que poderão estar em linha com o desenvolvimento dos princípios, áreas de competência e valores previstos no PASEO.



FOREST SCHOOL

Miguel Soares

Agrupamento de Escolas de Alvide, Portugal

direcao@esalvide.edu.pt

Resumo

O Agrupamento de Escolas está a desenvolver o conceito de Forest School no pinhal existente dentro do espaço escolar entre outros projetos que pretendem elevar os níveis motivacionais da organização.

A dinamização de atividades está a ser implementada por uma Animadora especializada em articulação com Mentores. Este conceito de Nature Learning foi desencadeado por uma parceria com a CM-Cascais e a faculdade de Motricidade Humana onde foram aferidas propostas após auscultação de diferentes membros da comunidade educativa. Aqui têm sido desenvolvidas atividades mais convencionais como aulas no espaço exterior, complementadas com brincar livre, biblioteca no exterior, horta pedagógica, percurso sensorial e tutorias.

Com o objetivo de dar resposta educativa a alunos provenientes da comunidade PALOP, sem resposta de PLNM mas com barreiras significativas aos temas trabalhados devido à barreira linguística, surgiu o Projeto Trilho.

Respeitando o princípio da equidade, inclusão e qualidade das aprendizagens, a par do desenvolvimento das aprendizagens na área da leitura e da escrita e através de uma gestão integrada e flexível dos tempos curriculares, eis que cada aluno é motivado a percorrer e a deixar a sua “pegada” através do seu trilho, isto é, das aprendizagens que vai demonstrando e aplicando, de forma transversal e articulada, envolvendo as disciplinas de Português, Português Língua Não Materna, História, Geografia e Ciências Naturais, partindo do real (a escola) para a construção do saber e das suas vivências para a sua integração e aquisição faseada da língua materna, de modo a que se sinta integrado e que, ele próprio, integre e desenhe o seu “trilho” na escola onde está integrado.

Assim, recorrendo a atividades lúdicas e a oficinas temáticas transversais às disciplinas e às diferentes culturas que abrangem a escola, os discentes poderão adquirir as estruturas fundamentais da língua materna para comunicar, socializar e aprender a partir do espaço físico da escola (espaços verdes e pinhal) e da dinamização de jogos, canções, divulgação das tradições culturais e gastronómicas dos diversos países, dias comemorativos em Portugal e nos países de origem desses alunos, envolvendo irmãos e famílias e potenciando a própria integração dos mesmos na escola e na sociedade, em geral.

Reconhecendo a importância de todas as disciplinas, a leitura e a língua materna permitem o acesso às aprendizagens, sendo que estes alunos, nos dois últimos anos, pouco terão desenvolvido as suas competências nesses domínios tendo em conta o contexto da pandemia, o que justifica a implementação destas medidas.

A inserção do Agrupamento no projeto TEIP foi um fator facilitador e foi encarado como um instrumento que acrescentou valor ao processo aumentando a sua eficiência.

Palavras-chave: Forest School, nature learning, PLNM, TEIP



Atividades de enriquecimento curricular/projetos

O Agrupamento de Escolas está a desenvolver o conceito de *Forest School* no pinhal existente dentro do espaço escolar entre outros projetos que pretendem elevar os níveis motivacionais da organização.

A dinamização de atividades está a ser implementada por uma Animadora especializada em articulação com Mentores. Este conceito de *Nature Learning* foi desencadeado por uma parceria com a CM-Cascais e a Faculdade de Motricidade Humana onde foram aferidas propostas após auscultação de diferentes membros da comunidade educativa. Aqui têm sido desenvolvidas atividades mais convencionais como aulas no espaço exterior, complementadas com brincar livre, biblioteca no exterior, horta pedagógica, percurso sensorial e tutorias.

Trilho

Com o objetivo de dar resposta educativa a alunos provenientes da comunidade PALOP, sem resposta de PLNM mas com barreiras significativas aos temas trabalhados devido à barreira linguística, surgiu o Projeto Trilho.

Respeitando o princípio da equidade, inclusão e qualidade das aprendizagens, a par do desenvolvimento das aprendizagens na área da leitura e da escrita e através de uma gestão integrada e flexível dos tempos curriculares, eis que cada aluno é motivado a percorrer e a deixar a sua “pegada” através do seu trilho, isto é, das aprendizagens que vai demonstrando e aplicando, de forma transversal e articulada, envolvendo as disciplinas de Português, Português Língua Não Materna, História, Geografia e Ciências Naturais, partindo do real (a escola) para a construção do saber e das suas vivências para a sua integração e aquisição faseada da língua materna, de modo a que se sinta integrado e que, ele próprio, integre e desenhe o seu “trilho” na escola onde está integrado.

Assim, recorrendo a atividades lúdicas e a oficinas temáticas transversais às disciplinas e às diferentes culturas que abrangem a escola, os discentes poderão adquirir as estruturas fundamentais da língua materna para comunicar, socializar e aprender a partir do espaço físico da escola (espaços verdes e pinhal) e da dinamização de jogos, canções, divulgação das tradições culturais e gastronómicas dos diversos países, dias comemorativos em Portugal e nos países de origem desses alunos, envolvendo irmãos e famílias e potenciando a própria integração dos mesmos na escola e na sociedade, em geral.

Reconhecendo a importância de todas as disciplinas, a leitura e a língua materna permitem o acesso às aprendizagens, sendo que estes alunos, nos dois últimos anos, pouco terão desenvolvido as suas competências nesses domínios tendo em conta o contexto da pandemia, o que justifica a implementação destas medidas.

A Inserção do Agrupamento no projeto TEIP foi um fator facilitador e foi encarado como um instrumento que acrescentou valor ao processo aumentando a sua eficiência.

Projeto de comunicação e expressão (2.º e 3.º ciclos)

Comunicar é a chave central de um bom processo de crescimento, esta necessidade foi identificada em vários segmentos e a resposta permitiu que se desenvolvessem no Agrupamento quatro projetos com um objetivo comum: desenvolver competências comunicacionais.

Os alunos são impulsionados a definir ativamente objetivos, decidir sobre estratégias apropriadas, planear o seu tempo, organizar e priorizar materiais e informação, a mudar de abordagem de forma



flexível, a monitorizar a sua própria aprendizagem e fazer os ajustes necessários em novas situações de aprendizagem.

No 2.º ciclo decidimos utilizar a disciplina de Apoio ao Estudo da Matriz curricular para proporcionar um desenvolvimento das referidas competências comunicacionais.

No 3.º ciclo optamos por criar uma parceria entre um professor de português e o professor de teatro onde se desenvolvem técnicas de comunicar e de leitura em articulação com os projetos desenvolvidos pela Rede de Bibliotecas Escolares.

Programa de Competências Sociais e Emocionais - PNPSE

O desenvolvimento do projeto no nosso agrupamento iniciou-se no ano letivo anterior após validação da candidatura no âmbito do PNPSE, aplicada por uma Psicóloga que tem implementado uma metodologia específica de capacitação dos alunos, envolvendo a promoção do autoconhecimento, a autoconfiança e a resiliência e, num segundo nível, as competências mais relacionais, como a empatia em sessões personalizadas que decorrem durante uma semana do ano letivo para os alunos selecionados.

Através de histórias pessoais e várias partilhas de experiências, os alunos tomam consciência da importância da Escola e da vida em comunidade.

Numa fase subsequente é criado um clube que envolve os jovens capacitados e que ficarão capazes de intervir no seu contexto educativo e local.

A começar pelo Programa de Desenvolvimento de Aptidões para a Aprendizagem Escolar que tem vindo a ser desenvolvido pelo Serviço de Psicologia e Orientação junto das crianças que frequentam o Pré-Escolar e ingressarão no primeiro ciclo, com um enfoque específico nas crianças condicionais. O teste de diagnóstico também é aplicado logo no início do ano letivo a todas as turmas do 1.º Ano do nosso Agrupamento. Após o diagnóstico das áreas fortes e frágeis é aplicado o Programa de reforço/consolidação das áreas mais frágeis.

Haverá este ano lugar à extensão do Projeto de Competências Socio emocionais de Cascais (adaptabilidade; resiliência e resolução de problemas, em crianças dos 7 aos 12 anos de idade), testado pela Universidade Católica Portuguesa, através do Programa de Autorregulação das Aprendizagens, em parceria com a Universidade do Minho (Prof. Doutor Pedro Rosário) - Sarilhos do Amarelo (1.º ciclo) e O Testas (2.º e 3.º ciclo).

Reforço, recuperação e consolidação das aprendizagens

Projeto das tutorias

A medida visa a diminuição das retenções e do abandono escolar precoce e, conseqüentemente, a promoção do sucesso educativo.

O acompanhamento e encaminhamento de alunos que manifestem dificuldades de aprendizagem e ou comportamentos e situações disruptivas, nomeadamente problemáticas do foro psicossocial são acompanhados de forma personalizada e/ou em pequenos grupos pela equipa do SPO ou de docentes com redução da sua componente letiva.



Componente de Apoio à Família – 2.º Ciclo

A Componente de Apoio Familiar garante o acolhimento dos alunos antes e após o horário escolar e nas pausas letivas. Implementado e consolidado no 1.º ciclo, estende-se, pela 1ª vez no país, ao 2º ciclo.

Os alunos inscritos beneficiam de um acompanhamento e enquadramento pedagógico (componente oficial; projetos; tempo de estudo autónomo; tempo Livre), por equipas com perfil adequado.

Teach for Portugal

Tem como objetivo diminuir a desigualdade educativa e proporcionar às crianças de meios mais desfavorecidos a oportunidade de atingirem o seu máximo potencial, colocando-os num caminho de oportunidades que trará impacto nas suas vidas a curto prazo e nas escolhas que farão para o futuro.

Os Mentores Teach For Portugal são colaboradores de um Agrupamento Escolar, com financiamento providenciado pela Câmara Municipal de Cascais, durante 2 anos, com o objetivo de diminuir a desigualdade educativa, garantindo que nenhuma criança fique para trás durante o trajeto escolar.

Nesse Agrupamento são alocados a um número de turmas (5.º e 6.º ano), com a responsabilidade de 1 ou mais professores – chamados de Professores-mentores.

Os Mentores TFP são responsáveis por criar, promover e desenvolver atividades pedagógicas e lúdicas, durante e fora do tempo letivo dos alunos com o intuito de trabalhar 4 dimensões: meta cognição e resultados académicos; consciência do eu; gestão emocional; e liderança.

Este Programa de Mentorias, dentro e fora do contexto sala de aula.

No ano letivo que agora se inicia contempla ainda um suporte extra a alunos que serão submetidos a avaliação externa (9.º ano, 11.º e 12.º anos).



PROJETO MARKA – INOVAÇÃO, INCLUSÃO E CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO IDENTITÁRIO

Anabela Garcia, Luísa Lopes, Paulo Lisboa, Ricardo Ferreira, & Sónia Barreiras

Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Portugal

1143@aeccb.pt; 1883@aeccb.pt; 2253@aeccb.pt; 1231@aeccb.pt; 1301@aeccb.pt

Resumo

O projeto Marka tem como principal objetivo a construção de um currículo identitário, resultante da articulação do currículo nacional com o património local. Nesse sentido, o projeto assenta na participação de associações, clubes, entidades e nas dinâmicas da escola para potenciar e diversificar o currículo.

Deste modo, os alunos podem também assumir-se como difusores do conhecimento, intervindo numa reformulação da educação que transforme o meio local num contexto onde todos se sintam conscientemente integrados numa rede de relações e projetos.

Tendo em conta estes pressupostos, selecionaram-se três áreas de atuação: artística (surrealismo), cultural (brasileiros de torna-viagem) e natural (biodiversidade local). Estas áreas relacionam-se com o património local e articulam-se com o currículo nacional, criando assim um currículo identitário do agrupamento. Para o seu desenvolvimento, estabeleceram-se parcerias com entidades locais especializadas: Fundação Cupertino de Miranda (artística), Rede de Museus de Vila Nova de Famalicão (cultural) e Parque da Devesa (natural). Este projeto interliga-se ainda com o Plano Nacional das Artes, através do Projeto Cultural de Escola, e com os Clubes Ciência Viva, usufruindo das sinergias inerentes a estes projetos.

O projeto Marka tem uma metodologia própria, desenvolvida em quatro desafios, antecedida por uma preparação, em que é realizada a seleção dos temas a trabalhar e a capacitação dos docentes. Seguem-se os quatro desafios: primeiro, as entidades parceiras elaboram um *workshop* para os alunos; segundo, desenvolve-se o trabalho em sala de aula nas disciplinas científicas; terceiro, implementa-se, igualmente na sala de aula, nas disciplinas artísticas; quarto e último, faz-se a apresentação do trabalho à comunidade.

Palavras-chave: Inclusão, Articulação, Inovação, Património local, Currículo identitário.

Desenvolvimento

O Projeto Marka é desenvolvido por professores, alunos e entidades parceiras no Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco. Visa a construção de um currículo identitário que integra as particularidades do local onde a escola se situa, em articulação com o currículo e práticas pedagógicas, proporcionando aos alunos aprendizagens mais significativas. O projeto divide-se em três vertentes/temáticas, que são trabalhadas de forma independente e por disciplinas diferentes (Figura 1). Cada temática é trabalhada de forma interdisciplinar e transdisciplinar, envolvendo diferentes disciplinas de vários ciclos de ensino.

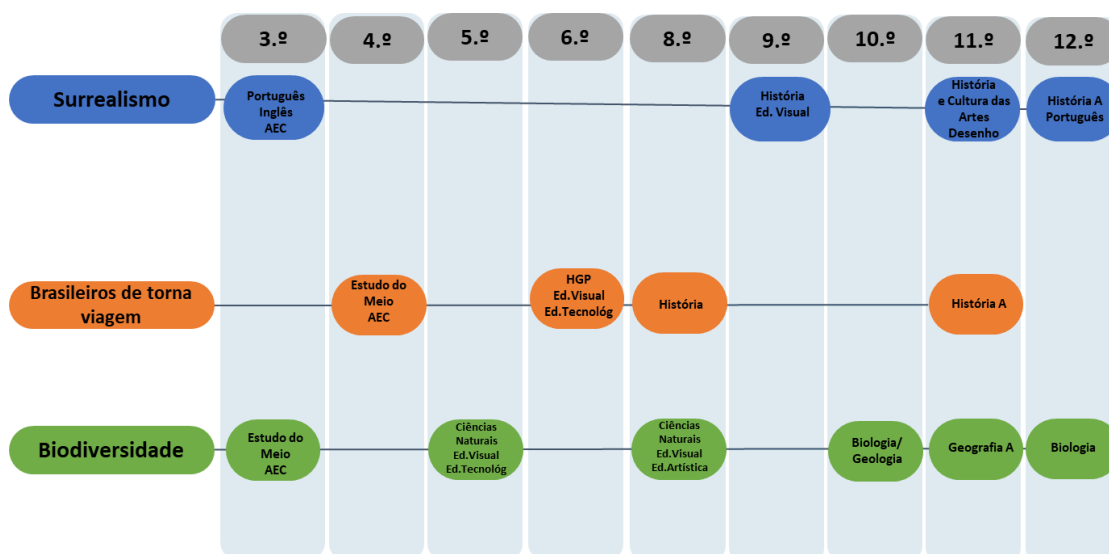


Figura 1. Disciplinas e anos de escolaridade envolvidos no projeto Marka.

A metodologia do projeto Marka orienta e facilita a articulação entre as várias disciplinas e anos de escolaridade com o património local. As atividades desenvolvem-se nos quatro desafios, representados na Figura 2.



Figura 2. Esquematização dos desafios implementados no projeto Marka.

A calendarização é proposta para os respetivos desafios, de forma a que a aprendizagem dos temas selecionados seja intencional e significativa (Figura 3).

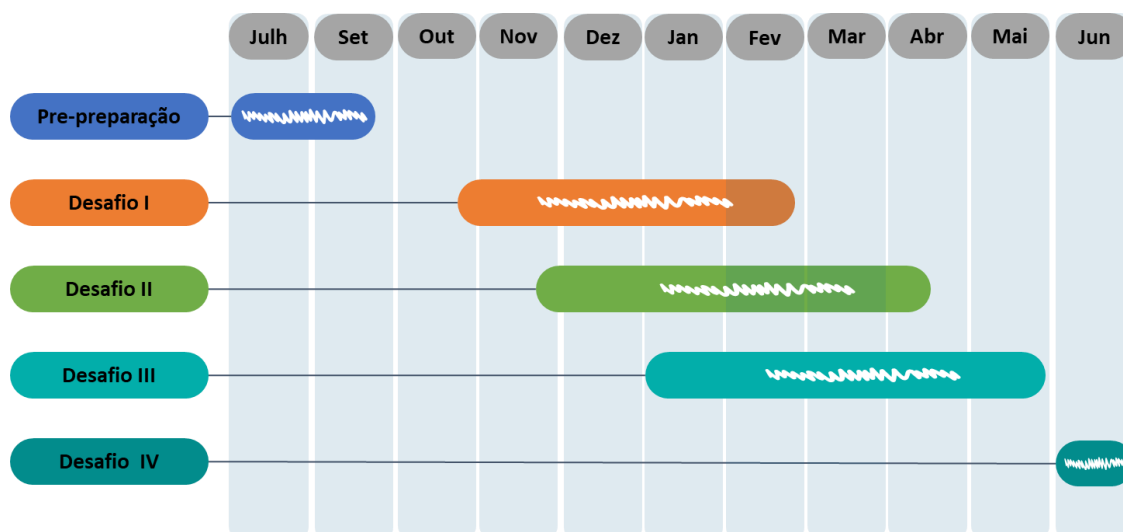


Figura 3. Proposta de calendarização para os desafios Marka.



No final do ano letivo, prepara-se a implementação do projeto para o ano seguinte. Os professores coordenadores do projeto (mentores de conteúdo) fazem a articulação entre o currículo das disciplinas e o património local a trabalhar. Reúnem-se com as entidades parceiras para escolherem o tema/objeto de estudo e transmitirem as necessidades em função do currículo. Assim, as entidades parceiras preparam atividades e recursos adaptados à faixa etária dos alunos envolvidos. Determina-se, ainda, quando vai ocorrer a capacitação dos docentes, sendo esta realizada por especialistas das entidades parceiras, que transmitem o essencial sobre o novo tema a trabalhar.

Segue-se o trabalho colaborativo, em subdepartamentos, como a planificação pedagógica, tendo em conta os tempos letivos necessários para a implementação do projeto e os produtos finais a apresentar.

No desafio I, as entidades parceiras preparam um *workshop/oficina* para os alunos tomarem contacto com o tema (personalidade, surrealismo ou espécie).

No desafio II, são abordados os conteúdos curriculares nas disciplinas de cariz científico (ver Figura 1) e faz-se a articulação com o tema escolhido. Os alunos desenvolvem um produto, que pode ser utilizado como instrumento de classificação.

O desafio III, semelhante ao desafio II, concretiza-se nas disciplinas artísticas (ver Figura 1). Os alunos abordam os conteúdos/conceitos curriculares e articulam com os temas escolhidos. Esta etapa reveste-se de uma dupla importância: por um lado, cumpre os pressupostos do desafio e os alunos expressam-se artisticamente; por outro lado, operacionaliza, de forma intencional, a componente científica. Por esta razão, sugere-se que o desafio III ocorra depois do II, embora não haja obrigatoriedade que tal aconteça. Deve ter-se em conta o objeto de estudo para definir a ordem a seguir.

No desafio IV faz-se a apresentação à comunidade dos trabalhos desenvolvidos. Em articulação com o Plano Nacional das Artes e Projeto Cultural de Escola, organizam-se as exposições, por tema. Esta apresentação à comunidade pode assumir outras formas, como uma curta metragem ou uma revista digital. É aqui que o projeto sai fora dos muros da escola...

Património artístico (surrealismo) – 1.º Ciclo

O Museu da Fundação Cupertino de Miranda localiza-se em Vila Nova de Famalicão. Com o objetivo de acolher na cidade o Centro Português do Surrealismo, a Fundação realizou obras de remodelação no seu edifício, de forma a criar condições físicas para assegurar esse desígnio.

A Fundação possui um núcleo muito significativo de obras de artes plásticas características do surrealismo, distribuídas por várias técnicas, desde pintura, desenho, escultura, colagem, *cadavre-exquis*, ou objetos, que dão corpo a uma coleção que se tem vindo a construir, com carácter próprio e de assinalável importância histórica.

O Museu de Arte Moderna e Contemporânea da Fundação Cupertino de Miranda constitui, assim, um importante núcleo do património local e parceiro no projeto Marka, que se articula com o currículo nacional através da vertente artística - surrealismo.

Após a capacitação dos docentes no Museu, estes ficam a conhecer o essencial sobre o surrealismo e a técnica *cadavre-exquis* ou cadáver esquisito. Esta técnica foi inventada por surrealistas no início dos anos 20. O processo proporciona surpresa nos autores que dele fazem parte e promove uma associação livre de imagens, que adquirem formas e ligações surpreendentes. Para implementar o desafio I, os alunos do 3.º ano deslocam-se às instalações do Museu, visitam-no de forma guiada, têm contacto



com as obras surrealistas presentes e fazem uma primeira abordagem à corrente surrealista. De seguida, participam na oficina “cadáver esquisito”.

Na sala de aula, os professores titulares e alunos desenvolvem os desafios II e III, em articulação com a Atividade Extracurricular (AEC) Tintas e Pincéis. No desafio II, são abordados os conteúdos curriculares de Português, através da escrita de uma fábula surrealista, tendo por base as personagens criadas no Museu de Arte Moderna. No desafio III, os alunos expressam-se artisticamente com a ilustração da fábula, inspirando-se na corrente surrealista.

No desafio IV, os trabalhos realizados são divulgados à comunidade através das redes sociais, exposição ou de um livro digital.

Explicação da técnica “cadáver esquisito” - Passo a Passo

1. Pegar numa folha em branco e dobrar a meio, com a parte dobrada virada para o aluno;
2. Desenhar o que quiserem (pelo menos uma linha tem de tocar na dobra);
3. Abrir a folha e passar todas as linhas que tocam na dobra para a outra metade da folha (5 milímetros);
4. dobrar a folha com o desenho para baixo; entregar a folha a outro aluno.

Importante: o segundo desenho tem de partir das linhas já existentes e quem o continuar não pode ver o desenho anterior.

Esta técnica proporciona surpresa aos autores e cria formas e ligações surpreendentes.



Figura 4. Resultado final da técnica “cadáver esquisito”.

Património cultural (brasileiros torna-viagem) – 2.º Ciclo

A vertente cultural do Projeto Marka inicia-se com a escolha da personagem a estudar, em reunião com o parceiro institucional, a Rede de Museus de Vila Nova de Famalicão. No arranque do ano letivo, faz-se a capacitação dos professores, na qual estes aprofundam conhecimentos sobre o tema “Brasileiros Torna-Viagem” e a personalidade selecionada.

No ano letivo 2021/2022, no âmbito do desafio I, os alunos do 6.º ano fizeram uma visita ao Museu Bernardino Machado (Figura 5), onde estudaram a história do edifício, as características da arquitetura dos brasileiros de torna-viagem e o seu contributo para o desenvolvimento local no século XIX. De seguida,



foram constituídos grupos para a realização de um *peddy-paper* (Figura 6) nas ruas do centro histórico, em busca dos vestígios dos brasileiros famalicenses. No sentido de ultrapassar os problemas logísticos e as restrições impostas pela pandemia covid-19, foram, igualmente, preparadas visitas *on-line* (Figura 7). A parte teórica manteve-se igual; na componente prática, foi aplicado um *quizz* aos alunos. Nesse ano letivo, foi realizada, também, uma visita de estudo à Casa de Camilo, o mais emblemático equipamento cultural do concelho, onde se misturam características das grandes casas rurais do Minho com as cores tropicais. Os alunos aprenderam sobre a vida e a obra do escritor, bem como o contexto da sua época. No final, foi realizado um *peddy-paper* pela freguesia de S. Miguel de Seide, que incluiu, além da casa-museu, o Centro de Estudos Camilianos, da autoria de Siza Vieira, entre outros edifícios. Mais uma vez, foi organizada um visita *on-line* para os alunos que não puderam fazê-la em modo presencial, com a substituição do *peddy-paper* por um *quizz*.



Figura 5. Visita ao Museu Bernardino Machado.



Figura 6. *Peddy-paper* pelas ruas do centro de Famalicão.



Figura 7. Visita *on-line* na sala de aula.

No desafio II, fez-se a pesquisa, em sala de aula, sobre a personagem escolhida, Manuel Pinheiro Alves, primeiro marido de Ana Plácido. Foram organizados grupos de trabalho, que investigaram a sua vida e obra, tendo como base fontes escritas e digitais, previamente seleccionadas. No final, os alunos fizeram um póster com textos e imagens sobre o seu percurso de vida.

Para o desafio III, que abrange o trabalho artístico, foram identificadas casas de brasileiros de torna-viagem famalicenses que ainda estão preservadas. Foi estabelecido, em trabalho colaborativo e em articulação com o Projeto Cultural de Escola/Plano Nacional das Artes, que iriam ser abordados os azulejos utilizados desses edifícios.

Em sala de aula, os alunos observaram o padrão dos azulejos e reproduziram-no através de um processo rigoroso (Figura 8). A pensar na História Industrial do Vale do Ave e na necessidade de proteger essa memória, foi feito um *brainstorm* dos materiais relacionados com a área têxtil, como tecidos, trapilhos, feltros, botões, entre outros, com o objetivo de os utilizar na reprodução dos azulejos. Da observação à exploração, os alunos foram enriquecendo o conhecimento sobre o património local, ao mesmo tempo que contactaram com materiais e técnicas que lhes permitiram combinar, de modo diferente, alguns elementos de linguagem visual, indo ao encontro das raízes industriais do concelho.

O desafio IV concretizou-se com a exposição dos painéis de azulejos (Figura 9), em que colaboraram todas as turmas. Desta forma, nasceu um novo olhar sobre o património local, que contribuiu para a valorização e preservação da identidade cultural famalicense.

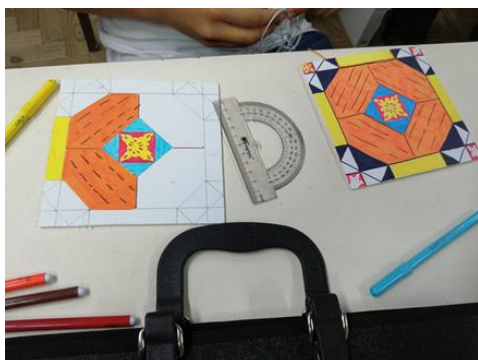


Figura 8. Reprodução de azulejos



Figura 9. Exposição de painéis de azulejos.

Património natural (Biodiversidade) – 3.ºCiclo

A perda de biodiversidade constitui um dos maiores desafios do século. As causas que levam a essa diminuição são alvo do estudo em várias disciplinas. No entanto, esta abordagem é insuficiente. É necessário que os alunos se envolvam e trabalhem a biodiversidade da qual se sentem próximos e que entendam e sejam sensibilizados para as consequências da ação humana. Assim, o projeto Marka, na vertente natural (biodiversidade), trabalha, cada ano letivo, uma espécie local (animal ou vegetal), em parceria com biólogos do Parque Urbano – Devesa.

No ano letivo 2021/2022, foram trabalhados as andorinhas e os andorinhões. Estas espécies foram escolhidas, uma vez que nidificam e têm uma forte presença em Famalicão, formando colónias importantes, nomeadamente de andorinhões pálidos, e estão a ser alvo de projetos paralelos, abraçados pela Associação de Proteção e Conservação de Andorinhas e Andorinhões, com a qual também se colaborou.

Na ação de capacitação dos docentes envolvidos no projeto, deu-se a conhecer as características, habitats e condições ambientais das espécies escolhidas. Isto permitiu aos docentes reformularem as suas planificações e, em trabalho colaborativo, prepararem os materiais didáticos para explorarem as espécies nas suas aulas.

No desafio I, os alunos deslocaram-se ao Parque da Devesa, onde assistiram a uma palestra (Figura 10) sobre andorinhas e andorinhões. Não foi possível visualizá-las, porque se trata de espécies migratórias e as palestras decorreram no outono/inverno. Por esta razão, retomou-se, na primavera, o desafio I, para os alunos do ensino secundário, que consistiu num percurso urbano, onde identificaram ninhos de andorinhas e andorinhões e viram as principais colónias que nidificam em Famalicão (Figura 11).



Figura 10. Palestra Parque da Devesa.



Figura 11. Percurso urbano para observação de ninhos.



No Desafio II, os alunos pesquisaram e organizaram a informação sob a forma de pósteres ou infográficos (Figura 12), replicaram o percurso urbano e realizaram workshops para os alunos dos 2.º e 3.º ciclos.

No Desafio III, nas aulas das disciplinas artísticas, os alunos abordam os conceitos curriculares e expressam-nos tendo por base as espécies trabalhadas nas disciplinas científicas (Figura 13).

Por fim, no Desafio IV, são apresentados à comunidade os trabalhos elaborados, desde o 3.º ao 12.º ano, numa única exposição, de forma a traduzir harmonia e as aprendizagens realizadas. Os nossos parceiros foram convidados para assistirem a este momento, que coincidiu, também, com a comemoração do Dia Internacional do Andorinhão – 7 de junho (Figura 14).



Figura 12. Elaboração de pósteres.



Figura 13. Trabalho artístico.



Figura 14. Exposição “Andorinhas e Andorinhões”.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INICIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, EM PORTUGAL: MUDANÇAS POSSÍVEIS E CONTÍNUAS

Suzana Mary de Andrade Nunes* & Fátima Pereira**

**Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

***Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto, Portugal*

suzanamary@hotmail.com; fpereira@fpce.up.pt

Resumo

Apresentamos um estudo, onde se analisam práticas pedagógicas de professores de duas escolas públicas do 1.º ano do 1.º CEB da zona metropolitana do Porto, sob a perspetiva das mudanças e permanências acerca do modelo pedagógico tradicional por entendermos que houve desde a democratização uma conjunção de interesses políticos, sociais e económicos em torno da execução de políticas públicas educativas que viessem erradicar o analfabetismo do país.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; escolas públicas; professores do 1.º ano do 1.º CEB; encontros de bate-papo.

Desenvolvimento

Este estudo é um recorte de uma investigação etnográfica realizada no período de setembro de 2021 a agosto de 2022, quando da realização de um Pós-Doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto, intitulada “Alfabetizar e Letrar: mover para superar as deficiências de leitura e escrita nos anos iniciais das escolas públicas brasileiras”.

A motivação para a realização desta investigação em território português, deveu-se ao reconhecimento de que Portugal revelava índices positivos na qualidade da educação, desde 2015, por meio dos instrumentos avaliativos do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, correspondendo também aos objetivos traçados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)

É importante ressaltar, que as crianças e jovens portugueses do 2.º ano do 1.º CEB, no 5.º ano do 2.º CEB e no 8.º ano do 3.º CEB são submetidos também às avaliações nacionais, consequentemente, a avaliação do PISA será uma etapa ascendente às anteriores.

Investigações realizadas no campo da avaliação e do processo de iniciação da leitura e da escrita de crianças destacam que o processo inicial da cifração e decifração do sistema alfabético (Soares, 2018) – iniciação da leitura e da escrita – têm sido um processo bastante exigente, sobre o qual órgãos governamentais e investigadores têm ampliado as «lentes» para compreendê-lo. Para tanto, há um acompanhamento, a fim de encontrar metodologias mais eficazes e professores mais habilitados para o exercício em sala de aula, em turmas iniciais do Ensino Básico. Raban (2000) assinala que encontrou na literatura das investigações três fatores básicos que estão associados ao progresso escolar “altas expectativas dos alunos; programas de ensino deliberados, intencionais e sistemáticos sintonizados com o aprendizado do que os alunos precisam; e tempo dedicado **ao currículo de alfabetização em cada dia letivo**” (Raban, 2000, p. 806).



Raban (2000) ainda salienta que, em virtude da incidência do insucesso escolar e das crescentes demandas por alfabetização em um mundo volátil e em processo rápido de mudanças¹ e ou “evolução”, “o foco nos primeiros anos de escolaridade para um progresso de leitura e da escrita ‘bem-sucedidos’ é agora crucial” (p. 806).

Neste sentido, a aproximação das práticas pedagógicas portuguesas seria a condição *sine qua non* para analisar por que as instituições avaliadoras nacionais e internacionais as classificam como políticas educacionais “eficazes”, conseqüentemente, as práticas pedagógicas realizadas nas escolas portuguesas são promotoras para qualidade do ensino básico português, meta alcançada por Portugal nas avaliações do PISA de 2015.²

Neste estudo, analisamos as linguagens³ verbal e não-verbal, por meio de entrevistas de semiestruturadas a livres, as quais designamos de “encontros de bate-papo”, cuja percepção ressalta para cumplicidade dos professores em (re)significar conteúdos e informações, de maneira sensível, atenta, contestadora e comprometida com as políticas educativas, que certamente, foi fundamental para análise de conteúdo no processo investigativo

Iniciou-se a investigação no campo empírico em outubro de 2021 e encerrámos em fevereiro de 2022, em duas escolas integradas no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)⁴ da região metropolitana do Porto, com duas professoras e um professor do 1.º ano do 1.º CEB. Além dos encontros de bate-papo, realizámos observações participativas nas turmas dos professores, que variavam entre 17 a 25 crianças por turma.

Foram fundamentais para compreensão do campo empírico, as análises de documentos sobre a educação implementados pelos órgãos oficiais do governo português, os quais apontam aspetos que sublinham ações e práticas diferenciadas para diferentes classes e grupos, mesmo que sejam «na ponta do iceberg», e o direito do ensino obrigatório de 12 anos. Para chegarmos a essa evidência, analisámos Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho; As Aprendizagens Essenciais, homologadas através dos Despachos n.º 6944-A/2018, de 18 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho, mais especificamente, a leitura das diretrizes curriculares para o 1.º CEB; Portaria n.º 226-A/2018, que estabelece e regulamenta a oferta de cursos científico-humanísticos, designadamente dos Cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, entre outros.

¹ Optamos por mudanças, porque nem sempre as mudanças são processo de evolução, há também mudanças que são involutivas, tendo em vista que os percursos históricos e sociais não são lineares.

² Em Portugal, 80% dos alunos atingiram pelo menos o nível 2 de proficiência em leitura (média da OCDE: 77%). (...). Cerca de 7% dos alunos em Portugal foram os melhores em leitura, o que significa que atingiram Nível 5 e 6 no teste de leitura PISA (média OCDE: 9%). (...). https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_PRT.pdf
Acesso em: 29/05/2022.

No Brasil, 50% dos alunos atingiram pelo menos o nível 2 de proficiência em leitura (média da OCDE: 77%). (...). Cerca de 2% dos alunos tiveram o melhor desempenho em leitura, o que significa que atingiram o nível 5 ou 6 no teste de leitura do PISA (média OCDE: 9%). https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf
Acesso em: 29/05/2022

³ Adotamos o conceito de Linguagens com base na conceção comunicacional de Jakobson dos estudos linguísticos, por entendermos que se estabeleceu uma comunicação entre a investigadora e os professores coparticipantes da investigação

⁴ O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. <https://www.dge.mec.pt/teip>. Acesso em 06/06/2022.



As políticas públicas¹ educacionais estão intrinsecamente voltadas às políticas sociais e económicas; na verdade, elas são diferentes, contudo, indissociáveis e voltadas ao combate da pobreza e das desigualdades sociais, em um país democrático associado a políticas neoliberais, porque para o capital ser acumulado, inevitavelmente, precisa ter consumidor e mão de obra para suprir as demandas do capital e do mercado.

Com os avanços tecnológicos e o ambicioso plano de globalização em que as fronteiras caíram e as apostas subiram para o fortalecimento do mercado, de maneira que o crescimento e o desenvolvimento atinjam as metas de produção, aliam-se às novas políticas ambientais que convergem para um crescente investimento na formação e qualificação da mão de obra trabalhadora e na produção de produtos que não aumentem a degradação do meio ambiente. Com isso, a população não só precisa ser consumidora em potencial como reaprender e introduzir novos hábitos e passar a adquirir produtos que estão sendo lançados no mercado.

Em virtude da complexidade e singularidade que o contexto da investigação envolve, no qual aspetos internos e externos aliciam a singularidade de situações, práticas, funcionalidade únicos, não se faz menos importante, a revisão das investigações internacionais para clarear os vácuos de escuridão encontrados no processo investigativo, em conformidade com o pensamento de Fletcher (2014) ao assinalar: “No entanto, os amplos fatores sistêmicos, como as questões políticas e sociais únicas que cada país enfrenta, molda em influenciar as realidades educacionais para professores, líderes escolares e, finalmente, seus estudantes.” (p. 307; tradução da autora).

Parte-se, portanto, que o escopo deste estudo sobre as ‘boas práticas’ ou “eficazes práticas” pedagógicas converge ao encontro da superação da visão tradicional ou conservadora do ensino em que o professor é o detentor e transmissor do conhecimento, restando às crianças o silêncio para ouvir e resignar-se ao conhecimento, à medida que a relação professor-aluno é baseada em “comunicados em detrimento da consolidação da comunicação” (Freire, 2011).

Ao aproximarmos do campo empírico, percebeu-se, de imediato, um contexto extremamente diverso desde a estrutura física até o *modus operandi* da gestão escolar de organizar o território escolar, o que nos deu a impressão de não só estar em escolas diferentes, mas em escolas de países diferentes, dadas as peculiaridades de cada escola. Facto este que ensejou o arremate de que os resultados da investigação deveriam ser desenhados no campo restrito do campo empírico investigado, apesar de que as políticas públicas educativas recaem de maneira ampla sobre todo o contexto social, político e económico português.

Este facto, instigou o questionarmos acerca da visão sistêmica da educação portuguesa, sob o ponto de vista conceitual, no tocante a relação das partes com o todo e os compromissos entre as escolas, na execução das políticas públicas educativas para conjugação da unidade sistêmica.

Uma questão recorrente emergiu na fala dos três professores acerca dos contratos anuais, como critério de efetivação no quadro dos professores da escola pública em Portugal, exigindo uma resignação do profissional em um espaço de tempo muito prolongado, ocasionando instabilidade profissional, um cansaço mental e físico, sem contar, a renúncia da vida pessoal e familiar.

¹ Política pública é um conjunto de decisões e ações adotadas por órgãos públicos e organizações da sociedade, intencionalmente coerentes entre si, que, sob coordenação estatal, destinam-se a enfrentar um problema político (Schmidt, 2018, p. 127).



Se não fosse bastante o ônus pessoal, associam-se as restrições de se poder criar um projeto pedagógico coletivo em que todas as pessoas que atuam na escola possam participar e exercer uma função para alcançar as metas de eficácia para iniciação da leitura e da escrita das crianças portuguesas.

Questões agudizam que, por sua vez, traumatizam a estrutura, impedindo-as de promover uma mudança profunda na idealização e execução de um projeto educacional com bases democratizantes, uma “escola eficaz”, conforme apreende-se em Fletcher (2014): “Essa mudança foi um processo colaborativo que incluía um plano coerente em que os funcionários da escola assumiram coletivamente”. O autor ainda destaca a importância de uma formação (continuada) dos professores, a fim deles adquirirem competências para execução das práticas pedagógicas: “Estes incluíam professores com um forte conhecimento sobre alfabetização, demonstrando paixão pela alfabetização e ensino, integrando leitura, escrita” (pp. 298-299; tradução das autoras)”.

Chamou atenção na revisão das investigações sobre a iniciação da leitura e da escrita em países de língua inglesa, reconhecidas como “eficazes práticas pedagógicas” ou “eficazes escolas”, a incorporação de competências em outras áreas do conhecimento, conseqüentemente, Fletcher (2014) faz referência a uma formação com base interdisciplinar, como mencionado nesta linha de pensamento do autor “professores eficazes mostraram uma consciência dos estilos de conversação e da necessidade de conversa de aluno para aluno, (...) eles refletiam sobre suas práticas e usavam práticas, particularmente, que promovem o pensamento de nível superior.” (pp. 298- 299).

Os professores, que participaram no estudo, manifestaram profundo descontentamento na questão de qualidade educacional quando confrontados com a revisão das investigações em países que também alcançaram indicadores positivos pelo PISA/OCDE, sobretudo, os países que falam língua inglesa no que tange ao trabalho coletivo ou cooperativo na escola. É facto, contudo, que as salas de aula investigadas passam por mudanças no que tange as práticas pedagógicas dos professores do 1.º ano do 1.º CEB desde a introdução dos recursos tecnológicos; a disposição da arquitetura do mobiliário que aproxima o professor das crianças, mas, sobretudo, a decisão de os professores se aproximarem mais das crianças no processo de ensino e aprendizagem.

Não foi raro, aliás pôde-se constatar cotidianamente, professores saírem da sua mesa de trabalho para sentar junto com as crianças, a fim de acompanhar ou orientar na condução das tarefas que deveriam ser realizadas.

Além disso, a consolidação do diálogo em sala de aula, menos autoritário, menos impositivo com pretensões de se alcançar a consensualidade por entenderem que o processo de aprendizagem deve ser um movimento ativo em que o compartilhamento das experiências tanto do professor como das crianças (re) constroem o conhecimento na relação triádica entre professor, conhecimento e crianças.

Os professores nos encontros de bate-papo defenderam a mudança das práticas pedagógicas e a necessidade de se afastarem de uma escola centrada na figura do professor como único portador do conhecimento, assim como a importância da criança ter autonomia de construir seu conhecimento, como foi manifestada na fala de uma das professoras e do professor, colegas da mesma escola. O professor assinala “se pode esclarecer aquela dúvida, e até onde aquela questão nos pode levar, eu deixo fluir e deixo ir, e sempre entrecruzando diferentes conhecimentos para garantir o máximo de aprendizagens possíveis” (informação pessoal).

A colega do professor está há quinze anos no agrupamento e cinco anos no 1.º CEB da escola, ao contrário do professor que chegou no início do ano letivo de 2021. A professora segue um modelo



pedagógico mais tradicional em que as crianças devem falar menos para preencher mais fichas. Por outro lado, ela recorre aos recursos digitais nas exposições do conteúdo; traz jogos educativos adquiridos por ela, porque entende que o processo de aprendizagem não pode se restringir somente ao quadro, lápis e papel, por isso na sexta-feira, à tarde, as crianças têm uma aula considerada “diferente”, na qual se pode brincar com os jogos educativos que a professora traz para a sala de aula. A professora afirma em um dos encontros de bate-papo “Acredito numa mistura de métodos até para poder alargar horizontes, para eles poderem experimentar coisas diferentes.”.

A professora fez menção à escolha metodológica do “modelo interativo de leitura”. No momento em que a professora fez esta afirmativa imaginou-se que havia uma conectividade com o pensamento do seu colega, que defende a prática interdisciplinar. Entretanto, na sequência, a professora ressaltou “o modelo interativo de leitura, em que começo pelas sílabas, pelas palavras, não pela letra, depois que descemos à letra. (...)” Com isso, chegou-se ao entendimento que a professora restringe a interatividade à estrutura interna da língua, ao contrário de associar o processo de iniciação da leitura e da escrita (codificação e decodificação do sistema alfabético) à produção significativa da estrutura linguística, por meio das experiências da linguagem oral adquiridas pelas crianças em fases anteriores da vida. Na sequência, a professora corrobora “Eu acho que só se aprende fazendo. (...), mas sobretudo nestas idades, eu acredito que se eles tiverem muitos materiais diferentes, que podem pegar, juntar, trabalhar diversas formas, eles criam outras linhas de pensamento” (informação pessoal).

A professora da outra escola pública, onde se realizou o estudo, após 19 anos de reincidentes contratos, e de ensinar, segundo ela, em vinte quatro escolas pelo país, quase sempre, em sistema de substituição de um professor afastado ou em “baixa”, a fim de restabelecimento da saúde, torna-se, finalmente, efetiva no quadro docente do agrupamento.

A sua inserção na escola, há três anos, deveu-se ao facto de ela seguir o modelo pedagógico advogado pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), em Portugal. É importante salientar, que ela é a única professora da escola que segue o movimento, o que a coloca numa posição excludente ou transgressora do modelo oficial adotado pela própria escola. Por sua vez, gera isolamento e um clima de tensão entre as colegas, uma vez que ela traz uma nova abordagem de ensino indo de encontro ao modelo tradicional ainda prevalecente na escola.

Como seguidora do MEM, ela defende o modelo global e interativo de articular a leitura e escrita a uma posição ativa de construção de um pensamento, a partir da motivação da oralidade por meio de opiniões, comentários, argumentações e críticas acerca do conhecimento, que, por sua vez, sendo proposto o compartilhamento tanto na sala entre os colegas da turma ou em outras salas ou turmas da escola ou de outras escolas.

Finalmente, pôde-se constatar que as escolas têm uma ampla e confortável biblioteca com uma diversidade de livros. Contudo, as bibliotecas estão “desativadas”, ao passo que não há incentivo e nem profissional habilitado que promova encontros de leitura de livros infantis, na biblioteca, o que assegurava a formação de novos leitores e escritores portugueses.

Referências

- Fletcher, J. (2014). A review of “effective” reading literacy practices for young adolescent 11 to 13 year old students. *Educational Review*, 66(3), 293-310. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.772126>
- Freire, P., & Guimarães, S. (2011). *Partir da infância: diálogos sobre educação*. Paz e Terra.



Schmidit, J. P. (2018). Para estudar políticas públicas: Aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. *Revista de Direito*, 3(56), 119-149. <https://doi.org/10.17058/rdunisc.v3i56.12688>

Raban, B. (2000). Reading: Literacy and beyond. In M. Ben-Peretz, S. Brown, & B. Moon (Eds.), *Routledge international companion to education* (pp. 801-808). Routledge.

Ure, C., & Raban, B. (2001). Teacher's beliefs and understandings of literacy in the pre-school: Pre-school literacy project stage 1. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 157-168. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.3>



TECNOLOGIAS EDUCATIVAS GAMIFICADAS: IMPACTO NA APRENDIZAGEM E NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Célia Rocha*, Ariana Cosme & Pedro Ferreira

*Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, Portugal*

**Bolsista de Doutoramento FCT (UI/BD/152706/2022)*

celiarocha@fpce.up.pt; ariana@fpce.up.pt; pferreira@fpce.up.pt

Resumo

Vivemos desafios cruciais para a Educação em Portugal e no mundo que nos fazem refletir sobre que escola queremos promover. *Smartphones*, *tablets* e computadores estão presentes no dia-a-dia de milhões de estudantes e podem ser excelentes ferramentas pedagógicas, mas importa perceber como as tecnologias educativas impactam na aprendizagem e na profissionalidade docente, sobretudo o papel da gamificação, que consiste na utilização de componentes de jogo em situações de não jogo. Esta investigação pretende explorar benefícios e constrangimentos da gamificação e qual a sua influência na relação pedagógica, à luz da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1981). É objetivo desta investigação compreender como a utilização de ferramentas pedagógicas digitais gamificadas influencia o desempenho académico, a motivação, a autonomia no estudo e a relação pedagógica entre alunos/as e professores/as. Para a componente experimental está a ser finalizada uma ferramenta pedagógica digital gamificada denominada de Appybrain, que consiste num *quizz*, com conteúdos curriculares, construída de acordo com os conceitos mais atuais da gamificação. Serão utilizadas estratégias inerentes aos jogos, tais como: pontos, níveis, progressões, prémios, desafios, papéis, feedback imediato, para alunos/as e professores/as. Esta estratégia será aplicada no contexto nacional, a cerca de 600 estudantes do 7.º ano, à disciplina de matemática. Consequentemente será possível observar as consequências e efeitos do uso desta ferramenta, assim como, contrastar com um grupo controlo. O quadro metodológico que sustenta este projeto enquadra-se numa abordagem metodológica mista, com estratégias de recolha de dados quantitativos (inquérito por questionário e recolha de dados) e qualitativos (observação, análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupo de discussão focalizada). Esta metodologia irá possibilitar a discussão aberta deste tema, com intuito de produzir conhecimento específico e detalhado sobre o contributo destas tecnologias para práticas educativas promotoras de um sistema educativo mais eficaz, inclusivo, equitativo e democrático.

Palavras-chave: Pedagogia, Ensino/Aprendizagem, Autonomia, Motivação, Gamificação.

Introdução

Vivemos, hoje, desafios cruciais para a Educação em Portugal e no mundo, que nos devem fazer refletir sobre que escola queremos promover, para fazer face aos desafios, sociais, culturais e políticos do século XXI (Liu et al., 2020). A digitalização da educação abre novas possibilidades para a educação, mas devemos refletir sobre a forma como ela deve ser apropriada pela escola, pois nela não reside a solução para todos os problemas da nossa escola.



Reafirma-se a necessidade de uma escola que repense as suas funções presentes e as suas funções futuras, ainda incertas. Defende-se a necessidade de desenvolver um processo de ensino / aprendizagem baseado em novas práticas pedagógicas, com uma aprendizagem centrada no aluno, mas também numa nova profissionalidade docente, na mudança dos currículos e o enfoque nas aprendizagens essenciais (Martins et al., 2017). Várias instituições de ensino, independentemente o país, ou dos níveis de ensino, encontram dificuldades em motivar os seus/suas alunos/as utilizando os recursos educativos tradicionais (Lee & Hammer, 2011). Exigem-se lógicas e atitudes diferentes por parte dos protagonistas educativos, bem como mudanças nos espaços dedicados ao ensino formal e informal que esteja adaptado às novas exigências e aberto às novas possibilidades.

Uma das grandes características do modelo educativo do século XXI é o protagonismo dos/as estudantes (Cosme et al., 2020). Com a transformação digital, a democratização do conhecimento está em plena força, da mesma forma, o mercado de trabalho também passou a valorizar diferentes competências (Cosme, 2017). A educação do século XXI deve oferecer um olhar diferente sobre a sala de aula e oferecer particular atenção à relação que se estabelece entre professor/a e o/a aluno/a, que deverá ser uma relação de partilha e dinâmica na procura e na construção do saber (Freire, 1968). Promovendo um interesse pela aprendizagem e fomentando, por constantes reforços e esforços, a motivação dos alunos.

As transformações tecnológicas, científicas e sociais, que têm vindo a marcar o século XXI, exercem uma forte pressão sobre os sistemas educativos e fazem sentir necessidades de mudança, tanto ao nível dos currículos, como das metodologias, como também, ao nível dos espaços físicos das escolas e das suas dinâmicas (Pedro, 2017). Mas essas mudanças, apesar de urgentes, não são simples nem tão rápidas como gostaríamos. O universo educativo exige constantes inovações pedagógicas que promovam aprendizagens mais ativas, e, conseqüentemente, a integração das novas tecnologias.

Educadores/as e gestores/as educativo/as que não acompanharam as mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos, em março do ano 2020, terão sido surpreendidos com a revolução que foi exigida às escolas pelo ensino a distância, resultante da pandemia da Covid 19. As escolas tiveram de, em tempo recorde, se adaptar a uma realidade bem distante daquela em que durante anos basearam a sua atividade docente, resultante do ensino digital e online. Fizeram-se em meses mudanças que de outra forma, durariam anos, senão décadas. Devemos a esta geração, que entra diariamente nas nossas escolas, não defraudar as suas expectativas e aproveitar esta situação para mudar a escola, tornando-a mais adequada à sociedade em que vivemos, que se diz dinâmica e digital.

Hoje o/a aluno/a do século XXI, não é um mero recetor de informações é também ativo na sua construção. Não se trata apenas de alterar os conteúdos (Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho, documento no que procede à definição dos referenciais curriculares, das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa), mas da adoção de novas práticas de ensino promotoras de mais e melhores aprendizagens, atentas às especificidades dos/as alunos/as, incentivando a sua autonomia e a capacidade de aprender em colaboração. Uma escola que reconheça que a sala de aula é mais um, e não o único, espaço de aprendizagem, que proporcione ambientes educativos inovadores, que encorajem o gosto pela inovação e pelo conhecimento.

Aprender sob a forma de um jogo é uma das mais antigas e mais usadas abordagens pedagógicas ao longo da história da humanidade. O uso de jogos educativos como instrumentos de aprendizagem é uma abordagem promissora pois para além de reforçar a aprendizagem desenvolve outras competências também elas importantes, tais como, resolução e problemas, colaboração e comunicação. O jogo tem um



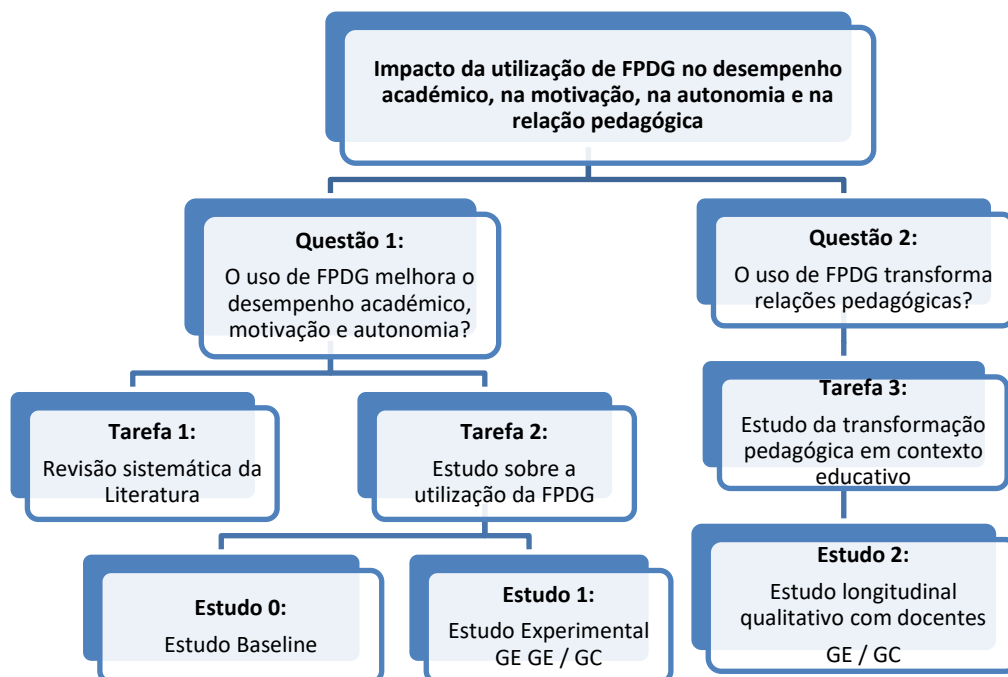
grande potencial motivador, pois utiliza mecanismos que encorajam as pessoas a empenharem-se na tarefa, por vezes, apenas pelo prazer de jogar e pela possibilidade de ganhar (Dicheva et al., 2015). A gamificação, definida como o uso de elementos de jogo em situações de não jogo (Deterding et al., 2011), é um termo bastante recente, de acordo com Deterding et al. (2011), foi documentado pela primeira vez em 2008, mas só foi difundido depois de 2010 muito embora o conceito não seja novo, por exemplo, o meio militar há muito tempo usa emblemas e classificações como incentivos para os seus militares.

Recentemente, o conceito de gamificação tem sido aplicado em diversos campos, nomeadamente nos negócios, no meio empresarial, como estratégia de *marketing*, com intuito de modelar comportamentos. No campo educativo sites como o *codeacademy.com* ou a *khanacademy.org* usam elementos de jogo para envolver os seus usuários, quanto mais usam a ferramenta mais medalhas ganham. A utilização na gamificação no campo educativo tem surgido como uma forte tendência e começam a emergir algumas práticas neste sentido (Hamari et al., 2014). Por esse facto, torna-se necessário explorar os processos específicos pelos quais a gamificação melhora a aprendizagem (Landers, 2014).

A sociedade alterou-se significativamente nas últimas décadas, tornou-se mais complexa e diversa, com desafios sérios ao nível político, económico, científico e social. São inúmeras as exigências e os desafios que a sociedade coloca ao sistema de educativo e às escolas, com este estudo espera-se poder contribuir para repensar a escola à luz de uma sociedade mais tecnológica e mais integradora. Este estudo tem duas questões a investigar: perceber como a utilização de ferramentas pedagógicas digitais, que utilizam componentes gamificadas, interferem com o desempenho académico dos/as alunos/as, na motivação e na autonomia de estudo e, como e em que condições, são essas ferramentas apropriadas pelos contextos e pelos seus atores (e.g. professores/as e alunos/as). Esta investigação terá subjacente entre outras, a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (Deci et al., 1991).

Metodologia

Por forma a respondermos às questões de investigação, precisamos de perceber de que forma a utilização de ferramentas pedagógicas digitais gamificadas (FPDG) interferem no desempenho académico, na motivação e na autonomia de estudo dos/as alunos/as e queremos ainda perceber de que forma estas ferramentas transformam as relações pedagógicas. São objetivos específicos desta investigação: Compreender se o uso de FPDG conduz os alunos a melhores resultados académicos; compreender se a utilização de ferramentas digitais gamificadas contribuem para elevar a motivação dos alunos; compreender se as FPDG conduzem os alunos a uma maior autonomia no estudo; compreender de que forma a apropriação destas ferramentas por alunos e professores modifica a relação pedagógica e de que forma. Esta investigação tem então o seguinte desenho:



Na forma como o desenho metodológico será implementado e que pretende responder às questões colocadas, há 3 dimensões a ter em conta:

1. A dimensão dos resultados na formação dos/as alunos/as, ao nível dos resultados académicos, níveis de motivação e autonomia de estudo;
2. A dimensão relativa às práticas pedagógicas usadas pelos/as professores/as, ao nível dos recursos utilizados, da intencionalidade das estratégias usadas e dos métodos de avaliação formativa.
3. A dimensão da utilização de uma ferramenta pedagógica gamificada, que será construída e denominada de Appybrain, pretende perceber as variáveis que contribuem para o sucesso da aprendizagem e para a transformação das relações pedagógicas.

Para tal, planeiam-se as seguintes tarefas:

Tarefa 1: Revisão Sistemática da Literatura

A Revisão Sistemática da Literatura (RS) será uma metodologia útil para organizar e conhecer os estudos existentes sobre gamificação em contexto escolar. A RS permitirá conhecer estudos semelhantes e avaliar diretrizes que permitam planear e melhorar a criação da ferramenta pedagógica gamificada. Esta revisão seguirá os princípios do PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis*). As recomendações PRISMA incluem uma lista de verificação que contém 27 itens devidamente descritos e exemplificados e um diagrama de fluxo dividido em quatro fases: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão (20).

Tarefa 2: Estudos sobre a utilização da ferramenta pedagógica gamificada - Estudo 1

Relativamente ao primeiro estudo prevemos, num primeiro momento, realizar uma observação de linha base, com alunos/as do 7.º ano de escolaridade, que nos permita conhecer, num contexto mais alargado, envolvendo várias escolas, como se encontram os níveis de autonomia, motivação e outras dimensões relevantes na relação dos/as alunos/as com a escola e com o estudo e a aprendizagem. Este estudo permitirá, para além de conhecer a linha base para as variáveis e relações, fazer uma observação



prévia à implementação da FPDG e apurar os instrumentos que serão posteriormente utilizados no Estudo 2.

Um segundo momento do estudo focará a utilização da ferramenta gamificada em contexto escolar e terá um desenho experimental. O estudo envolverá turmas do 7.º ano, na disciplina de matemática, de três escolas da mesma região, 2 escolas serão grupo de intervenção e uma escola funcionará como grupo de controlo. Teremos 15 turmas no grupo de intervenção e 5 no grupo de controle. Aos/às alunos/as das turmas do grupo de intervenção será disponibilizada uma FPDG – Appybrain, como um método de apoio ao estudo. Esta ferramenta, sob a forma de aplicação digital, que poderá funcionar num telemóvel, tablet ou computador, incorporará questões em formato gamificado, sobre os conteúdos das aprendizagens essenciais, definidos pelo Ministério da Educação, para os/as alunos/as do 7.º ano de escolaridade, na disciplina Matemática.

Toda a ferramenta Appybrain será construída de acordo com os conceitos mais atuais da gamificação, pressupondo que as bases, mecanismos e estratégias associadas aos jogos, sejam aplicados às resoluções de problemas, com o intuito de vincular e motivar o/a aluno/a para os conteúdos curriculares. Serão utilizadas as estratégias inerentes aos jogos, tais como: pontos, níveis, progressões, prémios, desafios, papéis, feedback, para captar a atenção dos/as jovens.

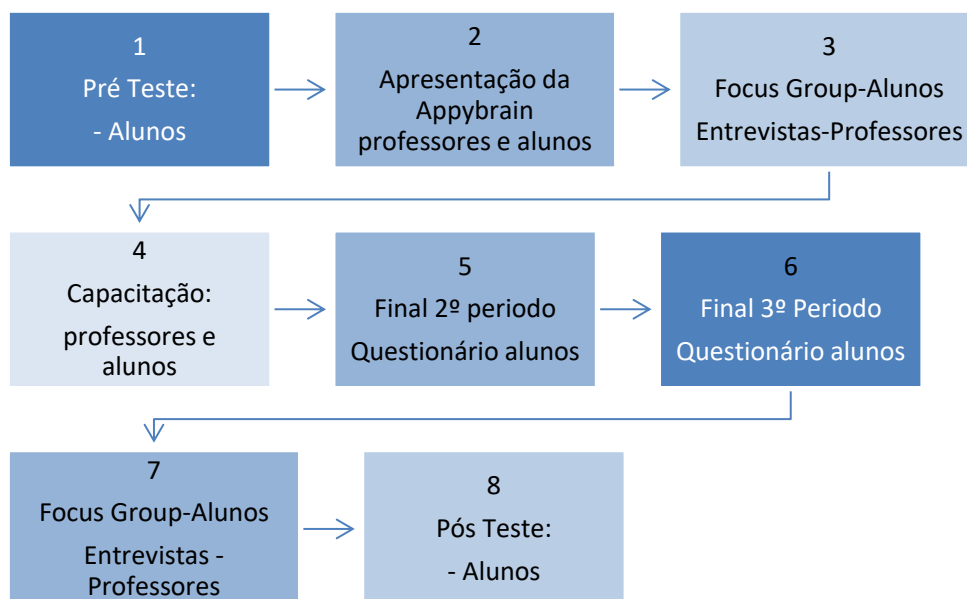
Às turmas do grupo de controlo não será disponibilizada a ferramenta, prosseguirão como habitualmente. Os/as professores/as serão entrevistados de forma regular ao longo do ano letivo (ver Tarefa 3) para que haja informação relativa às práticas pedagógicas que estão a ser usadas com o grupo de controlo.

Para além do acompanhamento descrito na Tarefa 2, os/as alunos/as do grupo de controlo e do grupo de intervenção preencherão um questionário no início do ano letivo (antes do início da utilização da ferramenta gamificada), durante o ano letivo e após o final do ano letivo. Este instrumento será de preenchimento rápido e focado num conjunto de dimensões previamente estabelecidas (também com base na Tarefa 1). As questões da motivação, da autonomia, relação com a escola e a aprendizagem estarão entre as monitorizadas pelos estudos.

Tarefa 3: Estudo da transformação pedagógica em contexto educativo - Estudo 2

Durante o período em que a ferramenta está a ser utilizada será realizado um acompanhamento próximo junto dos/as professores/as das turmas do grupo de intervenção e do grupo de controlo. Este acompanhamento incluirá entrevistas individuais antes do início do ano letivo, em dois momentos durante o ano letivo, e num momento após o final do ano letivo. Estas entrevistas destinam-se a recolher dados sobre as práticas pedagógicas dos/as professores/as e o modo como o ano letivo está a decorrer. Aos/às professores/as do grupo de intervenção haverá ainda questões sobre a utilização da ferramenta, a apropriação que cada professor/a faz dela e o desafio às práticas que coloca. Esta recolha de dados longitudinais qualitativos permitirá situar e contextualizar os resultados do Estudo 2 e aprofundar o conhecimento sobre o modo como a ferramenta funciona. De forma a complementar esta informação, serão realizados grupos de discussão focalizada com alunos/as das turmas do grupo de intervenção após o final da recolha dos dados do estudo experimental. Também aqui o foco será na recolha de dados sobre a experiência, sobre a apropriação e uso que cada um/a fez da mesma procurando compreender de que modo alterou a relação destes/as com a aprendizagem.

Estas são as etapas do Estudo Experimental:



Esta investigação, definida desta forma, pretende produzir conhecimento, científico e contextualizado sobre a gamificação, sobre o seu grau de eficácia e de adequação aos objetivos educativos, assim como do seu potencial para desafiar práticas e contextos educativos

Resultados esperados

A integração das tecnologias educativas abre novas possibilidades na educação, mas implicam uma nova profissionalidade docente, como refere Nóvoa (2013), por forma a que a classe docente seja capaz de aproveitar as potencialidades das tecnologias digitais e a inovar a educação que é oferecida, indo ao encontro do Perfil do/a Aluno/a à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). Com esta investigação pretendemos construir conhecimento que nos permita perceber o real impacto da utilização de ferramentas pedagógicas digitais com cariz gamificados nas práticas pedagógicas. Perceber que resultam em melhores desempenhos académicos, se aumentam a motivação dos/as alunos/as e se estimulam a sua autonomia de estudo. Paralelamente, relativamente à relação pedagógica esperamos perceber até que ponto a dimensão digital quando incorporadas nas metodologias de ensino, conduz a uma melhor relação professor/a aluno/a. Será importante percebermos as histórias, as narrativas que professores/as e alunos/as constroem relativamente ao uso de ferramentas digitais e da gamificação, sobretudo a forma como percebem o seu impacto no contexto educativo.

Referências

- Cosme, A. (2017). Escolas e professores no séc. XXI: Exigências, desafios, compromissos e respostas. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 757-776. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.A003>
- Cosme, A., Trindade, R., & Aquino, J. G. (Eds.). (2020). Epistemologia, ensino e inovação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 55. <https://doi.org/10.34626/esc.vi55>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *MindTrek '11: Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>



- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Paz & Terra.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *2014 47th Hawaii international conference on system sciences*, 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Landers, R. N. (2014). Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752-768. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1046878114563660>
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.
- Liu, Z.-Y., Shaikh, Z., & Gazizova, F. (2020). Using the concept of game-based learning in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(14), 53-64. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i14.14675>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2013). Entrevista com o prof. António Nóvoa. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 1(1), 416-418.
- Pedro, N. (2017). Ambientes educativos inovadores: O estudo do fator espaço nas 'salas de aula do futuro' portuguesas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), 99-108. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7448>



A MOBILIDADE ERASMUS DE LONGA DURAÇÃO NOS CURSOS PROFISSIONAIS: OPORTUNIDADE DE CUMPRIR O PASEO EM TEMPO MÍNIMO

Isabel Amorim, Ariana Cosme & Daniela Ferreira

*Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, Portugal*

mamorim@esfelqueiras.org; ariana@fpce.up.pt; danielaferreira@fpce.up.pt

Resumo

A publicação do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO; Direção-Geral da Educação [DGE], 2017) e dos subsequentes Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, de 6 de julho, está a implicar uma profunda transformação da Escola Portuguesa. Tal transformação está inclusive a ser vista como “um projeto global de mudança, com implicações ao nível das práticas pedagógicas e didáticas que adequem a globalidade da ação educativa às finalidades deste Perfil dos Alunos” o que se traduz num misto de esperança e preocupação (Sousa-Pereira & Leite, 2019). As dificuldades de implementação de um documento tão ambicioso situam-se sobretudo, seguindo as mesmas autoras, ao nível do “como” operacionalizar/ concretizar a mudança pretendida.

Assumindo que esta mudança exige um esforço dos agentes educativos e tempo para interiorização e mudança das práticas, as experiências Erasmus podem configurar-se como poderosos auxiliares para a sua efetiva concretização. O primeiro objetivo específico do programa ERASMUS +, promover a mobilidade individual e de grupo para fins de aprendizagem, assim como a cooperação, a qualidade, a inclusão e equidade, a excelência, a criatividade e a inovação a nível das organizações e das políticas no domínio do ensino e formação (Comissão Europeia, 2022) parece estar em linha com os objetivos fundamentais do PASEO, quando se afirma que este pretende “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.” (DGE, 2017, p. 5)

Partindo destas hipóteses de trabalho, estamos a desenvolver uma pesquisa sobre a Experiência da Mobilidade Jovem em que definimos como questão central de investigação: Qual é o impacto das experiências de mobilidade de longa duração em jovens adolescentes no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, na lógica do previsto pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória?

A opção do estudo pela mobilidade de longa duração (30 a 365 dias) justifica-se pelo facto de se tratar de uma mobilidade suficientemente longa para potenciar a existência de um impacto significativo. A escolha do grupo de jovens adolescentes prende-se com o potencial transformador associado a esta faixa etária e ao facto de se tratar de alunos no término da aplicação do PASEO, assumindo-se esta experiência como uma última oportunidade de o cumprir.

Como subquestões de investigação, definimos as seguintes:

- Quais as condições necessárias ou que características os jovens deveriam ter para embarcar numa mobilidade de longa duração?
- Como se caracterizam os ambientes e as situações de aprendizagem nas mobilidades de longa duração?
- Qual o papel que os alunos assumem nas mobilidades de longa duração?



- Que impacto têm as mobilidades de longa duração para o desenvolvimento de princípios, valores e de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória?

Para este estudo, optamos por uma combinação de métodos e técnicas de recolha e análise de dados, numa lógica de complementaridade e de interdisciplinaridade, a saber, a observação participante, a análise documental, os inquéritos por questionário, as entrevistas semi-estruturadas e os grupos de discussão focalizada.

Na apresentação do Seminário do OBVIE, focamo-nos na experiência de mobilidade para fins de aprendizagem de longa duração, para aprendentes de Ensino e Formação Profissional. Com efeito, esta atividade do Programa Erasmus, concebida para “melhorar a qualidade do ensino e formação profissionais iniciais e contínuos” e “reforçar a dimensão europeia do ensino e da aprendizagem” (Comissão Europeia, 2021, p. 81), parece resultar em impactos muito significativos, que poderão estar de acordo com o desenvolvimento dos princípios, áreas de competência e valores previstos no documento que se pretende afirmar “como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos” (Ministério da Educação, 2017).

No sentido de verificar este alinhamento, realizamos dez entrevistas a alunos do Ensino Profissional, de duas escolas diferentes, com idades entre os 17 e os 19 anos que realizaram esta experiência no ano letivo 2021-22. Contamos para isso com a disponibilidade e participação dos alunos para as entrevistas, realizadas com recurso à plataforma Zoom.

Para verificar se a mobilidade Erasmus foi, para estes jovens, uma oportunidade de cumprir o PASEO em tempo mínimo, procuramos perceber as suas perceções sobre a transformação pessoal ocorrida através da mobilidade. Os seus testemunhos reforçam a convicção de que esta experiência se revela transformadora no sentido de, num espaço curto de tempo, implicar a interiorização de princípios, competência e valores assumidos como fundamentais pelo Ministério da Educação e que não terão sido suficientemente desenvolvidos pelos alunos no contexto escolar anterior. Ao analisar concretamente as dificuldades que assumem ter ultrapassado, referem maioritariamente o medo, a insegurança, a vergonha, a indecisão, a preocupação, a timidez e o cansaço face à escola. Como características reforçadas apresentam a confiança, a liberdade, a maturidade, a autonomia, a paciência, a independência, a vontade de aprender, a afetuosidade e a expressividade, entre outras. Procurando organizar os seus testemunhos de acordo com as categorias definidas no documento do PASEO, no que diz respeito aos princípios, os aprendentes testemunham as aprendizagens, o seu sentimento de inclusão, a sua capacidade de adaptabilidade e o reforço da sua ousadia. Nas áreas de competência, são evidentes os progressos na expressão em línguas estrangeiras, na comunicação, no pensamento crítico, na resolução de problemas, no saber tecnológico, no relacionamento interpessoal, no desenvolvimento pessoal, na autonomia e no bem-estar. Quanto aos valores, são partilhados por todos a afirmação da liberdade, da responsabilidade, da cidadania e participação, da curiosidade, da reflexão e da inovação.

Utilizando como fonte os testemunhos dos alunos destes Cursos Profissionais, parece confirmar-se que a mobilidade Erasmus de longa duração se constitui como uma oportunidade de cumprir o PASEO em tempo mínimo, numa altura em que a escola ainda está em fase de transformação dos seus paradigmas e das suas práticas.

A realização destes programas de mobilidade de longa duração podem lançar um novo repto às escolas, também testemunhados pelos alunos envolvidos: como deve a escola receber estes alunos transformados,



sem defraudar as suas “novas” expectativas? Ou ainda, assumindo o PASEO como um “projeto global de mudança”, como pode a Escola aproveitar o contributo transformador destes alunos?

Palavras-chave: Competências, Mobilidades Erasmus +, Educação e Formação Profissional, Participação, Autonomia.

Referências

Comissão Europeia. (2021). *Erasmus+: Guia do programa* (Versão 2). Comissão Europeia. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/2021-erasmusplus-programme-guide_v2_pt.pdf

Comissão Europeia. (2022). Quais são os objetivos e os aspetos mais importantes do Programa Erasmus+? *Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme/objectives-features>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918-2928. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26, pp. 15484-15484. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Sousa-Pereira, F., & Leite, C. (2019). Política do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 24(1), 113-122.



INCLUSÃO: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Ana Eloisa Carneiro Carvalho

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

Bolsista de doutoramento da FCT (Ref: 2020.05522.BD) com orientação da Professora Doutora Ariana Cosme e da Professora Doutora Amélia Veiga

acarvalho@fpce.up.pt

Relato de experiência

O reconhecimento da democratização da educação como meio para a evolução das sociedades em direção a futuros mais igualitários, justos e felizes, esboçou novas questões educativas relacionadas com a promoção da igualdade de oportunidades que visem a mobilidade social ascendente de todas as pessoas, principalmente de grupos historicamente excluídos. A necessidade de os sistemas educativos garantirem o sucesso escolar de todas/os as/os alunas/os colocou a educação na centralidade do espaço político e económico, sendo várias as organizações internacionais, estudos e autores, que nas últimas décadas produziram proposições para a conceção de políticas educativas mais inclusivas. Nesta senda, cabe nesta secção a apresentação das cinco comunicações que constituíram o eixo temático *Inclusão: políticas e práticas educativas* deste congresso e que neste texto se apresentam pela ordem cronológica da sua apresentação. Todas propõem reflexões sobre o percurso e as possibilidades da educação inclusiva em diferentes tempos e contextos.

O lugar da comunidade educativa no desenvolvimento das políticas de educação inclusiva, comunicação de Ana Carvalho em coautoria com Ariana Cosme e Amélia Veiga, trouxe uma proposta sobre o modo como as políticas educativas se desenvolvem e são produto de múltiplas; e como a comunidade educativa foi assumindo um lugar progressivamente mais relevante no desenvolvimento das políticas de educação inclusiva, apresentando exemplos dessa tendência nos discursos políticos de textos inter/nacionais.

Angélica Lima, autora da comunicação *O Lugar e tempo da educação hospitalar e domiciliar*, apresentou uma reflexão sobre os contextos hospitalar e domiciliar enquanto ambientes de aprendizagens escolares para alunas/os cuja situação de saúde as/os impossibilita de frequentarem o edifício da escola. A partir da análise de conteúdo de cartografias “geográficas” e “deleuzianas”, a autora refletiu sobre como a educação escolar dentro do espaço físico do hospital e do domicílio, reconceitualiza antropologicamente o “lugar” destes contextos com sentidos mais democráticos e humanitários.

Na comunicação *Proposta de uma metodologia Multissensorial para ultrapassar barreiras na comunicação em crianças/jovens com dificuldades de aprendizagem*, Branca Célia Dias e Rafael Estevam Ramos, apresentaram resultados de um estudo sobre uma metodologia de alfabetização e comunicação, com alunas/os com dislexia, numa escola do Norte de Portugal. A partir da apresentação de dados refletiram sobre como esta proposta de intervenção multissensorial se constituiu numa possibilidade de promoção do autoconceito deste grupo de alunas/os.

Ana Paula Alves, em coautoria com David Sousa, apresentou a comunicação CAMPUS, um programa de ocupação de tempos livres concebido para reforçar aprendizagens realizadas em contexto de ensino à distância durante a pandemia covid-19, numa escola de Lisboa e Vale do Tejo (Portugal). Discorrendo



sobre os resultados da primeira edição, a autora refletiu como o programa se constituiu numa resposta permanente de apoio à aprendizagem e à inclusão.

José Renato Polli, autor da comunicação *Educação de adultos em Portugal após o 25 de abril: Inspirações em Paulo Freire*, apresentou uma reflexão sobre o contributo das perspetivas freireanas¹ para a configuração da educação de adultos em Portugal, a partir de experiências que destacaram as culturas locais como ponto de partida para a alfabetização, um passo na direção da cidadania cultural e política.

¹ Nota do autor: “No Brasil há uma distinção entre os termos ‘freiriano’ e ‘freireano’. Alguns grupos justificam que o termo correto é ‘freiriano’, de acordo com a norma ortográfica. No entanto, há uma diferença que os que utilizam o termo ‘freireano’ apontam, que é a de que para além do ‘uso correto’ da norma, há razões de ordem ideológica, como a que enfatiza o sobrenome de Paulo Freire, que deve ser reforçado e, que este uso significa uma maior independência crítica dos autores que assim se referem ao pensamento de Paulo Freire, em relação a grupos e instituições que utilizam o primeiro termo.”



O LUGAR DA COMUNIDADE EDUCATIVA NO DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Eloísa Carvalho¹, Ariana Cosme & Amélia Veiga

*Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, Portugal*

acarvalho@fpce.up.pt; ariana@fpce.up.pt; aveiga@fpce.up.pt

Resumo

Neste artigo, propomos refletir sobre o lugar que a comunidade educativa ocupa no desenvolvimento das políticas de educação inclusiva, a partir de uma análise de textos legais e documentos políticos. Assumimos que o processo de implementação de políticas educativas se afasta do *modelo de engenharia social* e, em concordância, mobilizamos para a investigação o dispositivo teórico-metodológico do Ciclo de Políticas, uma abordagem pós-estruturalista que pressupõe que a política não tem uma origem circunscrita, mas antes que emerge e se recria a partir da interação de cinco contextos de produção. Com o objetivo de identificar ideias-chave que sustentam as políticas de educação inclusiva, procedemos à análise temática de textos inter/nacionais, nos quais se incluem declarações, convenções, cartas, relatórios, compromissos e textos legais que incorporam o *contexto da influência* e o *contexto da produção de texto* do ciclo de políticas de educação inclusiva em Portugal. Desta análise, apontámos neste artigo formulações de textos inter/nacionais que suportam a ideia de que o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva depende da redefinição da comunidade educativa, quer no aumento dos atores que a constituem como no aumento da sua atuação na regulação da educação.

Palavras-chave: Ciclo de Políticas, Políticas de Educação Inclusiva, Comunidade Educativa.

Introdução

A educação inclusiva, um conceito aberto a atribuição de sentido, tem vindo a ser redefinido por vários atores e organizações com relevância política para a educação, foi recentemente atualizado pela UNESCO (2017) como o fortalecimento da capacidade de as escolas se afirmarem como contextos culturalmente mais significativos para todas/os as/os estudantes. Em Portugal, foi publicado em 2018 o Regime Legal da Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) que estabeleceu pela primeira vez no mesmo normativo legal, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI) para toda a população escolar e aumentou a participação da comunidade educativa (professores, estudantes, encarregados de educação e *stakeholders* externos das comunidades locais) para a sua implementação. Este Decreto-lei consignou momentos formais para essa participação e forneceu orientações no sentido de criar condições para que as escolas se afirmem como contextos politicamente mais democráticos (Trindade & Cosme, 2010) em que a educação inclusiva é perspetivada como um objetivo de toda a comunidade.

Reconhecemos nestes aspetos do texto legal, princípios de igualdade, democracia e justiça, em que se sustenta a conceção de uma educação mais ampla e inclusiva. Que mudanças se identificam nas escolas

¹ Bolseira de investigação para doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (ref.ª 2020.05522.BD)



a partir deste texto da política, cremos que isso já se subordina ao modo como as escolas se organizam e às práticas educativas que promovem. E isto, defendemos, é dependente das múltiplas perspetivas que intervêm na política, incluindo da apropriação que os atores escolares fazem do conceito de educação inclusiva. Neste sentido, invocamos Friedberg (1995) que refere que a concretização de uma mudança na política implica a reestruturação dos comportamentos dos atores e do sistema de uma dada organização. Na mesma linha, Canário (2005) afirma que uma reforma *top-down* “não produz mudanças reais, mas apenas potenciais, ou seja, normativos e protótipos de inovação. A sua passagem de uma condição virtual a uma condição real só se processa através de mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos actores sociais, inseridos em contextos organizacionais singulares e diversos: as escolas” (p. 95). Estamos assim a sustentar que a implementação de uma política educativa é um processo de construção de sentido (Spillane, 2004) a partir das interpretações sociais, culturais e emocionais dos atores políticos (Maguire et al., 2015).

Partindo do entendimento de que o processo de implementação de políticas educativas se afasta do *modelo de engenharia social* em que o texto político influencia as práticas e os efeitos (Stoer & Magalhães, 2005), mobilizamos para a investigação o dispositivo teórico-metodológico do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1994), que pressupõe uma caracterização da política investigada com a discussão de aspetos históricos, legislativos, discursivos e político-ideológicos (Ball et al., 2012) que a concetualizam a partir de cinco contextos o da *influência*, da *produção de texto*, da *prática*, dos *efeitos*, e o da *estratégia política*. Esta é uma abordagem crítica e pós-estruturalista que defende que a política emerge das prioridades políticas de diferentes grupos de interesse e da sua governação em rede (Veiga, 2012) e que se desenvolve com a participação e interação de grupos de pessoas que constroem e constituem a própria realidade, recusando a ideia de que a estrutura é que vai definir a política e o processo político. Assim, de acordo com esta abordagem, a origem das políticas não está circunscrita a um momento isolado ou a um dos contextos do ciclo de políticas, como ilustra a Figura 1. Neste seguimento, com a análise do *contexto de influência* de uma política educativa, procura-se identificar o que potenciou a sua colocação na agenda, i.e., quais são as forças e as ideias envolvidas na sua elaboração. Tendo isto como referência, questionamos: *Quais são as organizações que orientam as políticas de educação inclusiva? Quais são as ideias e os temas que sustentam as políticas de educação inclusiva?*

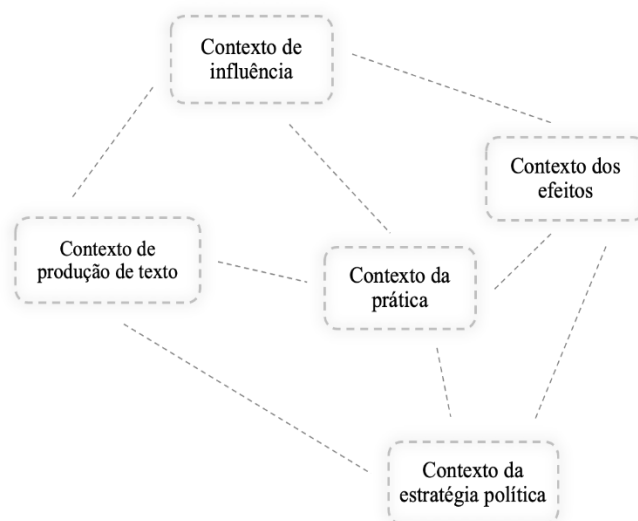


Figura 1. Representação da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (Carvalho, Cosme & Veiga, 2020)



Metodologia

Para respondermos às questões elencadas, precisamos de conhecer e compreender o *contexto da influência* das atuais políticas de educação inclusiva em Portugal. Para isso recorreremos à análise documental de textos de referência inter/nacional que a Direção-Geral da Educação (DGE) identifica no seu sítio eletrónico como orientadores das políticas de educação inclusiva. Justificamos esta opção pelas atribuições e competências que cabem a este serviço central do Estado, tal como “assegurar a concretização das políticas (...) da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, prestando apoio técnico à sua formulação e acompanhando e avaliando a sua concretização” (Artº12, DL 266-g/2012). Posteriormente recolhemos outros textos que estão referenciados nestes textos apontados pela DGE e/ou que considerámos relevantes para responder às questões colocadas. Seguimos o critério de selecionar documentos publicados até 2018, ano da publicação do texto legal DL 54/2018 que assume importância central nesta investigação.

O *corpus* documental constitui-se por textos internacionais como declarações, convenções, estudos, pareceres e relatórios, que foram publicados entre 1948 e 2018 pelas seguintes organizações: Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE); Organização Mundial da Saúde (OMS); Comissão Europeia (CE); Comissão das Comunidades Europeias (CCE); Conselho da União Europeia (CUE); Banco Mundial (BM); European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE); *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (EASNIE); Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE); e a United Nations Children’s Fund (UNICEF). Os textos nacionais analisados referem-se a declarações, recomendações, pareceres e textos legais, e foram publicados entre 1986 e 2018 pelo Ministério da Educação (ME), Direção-Geral da Educação (DGE), Conselho Nacional da Educação (CNE) e Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial (ANDEE).

Todos os documentos foram analisados com recurso à análise temática, seguindo-se a abordagem de Braun e Clarke (2006) e apoiamo-nos no programa NVivo (Zamawe, 2015; Allsope *et al*, 2022) para a organização dos dados. A análise temática, pelo facto de não requerer uma codificação de partida, confere ao/à investigador/a um lugar especialmente relevante no modo como apreende e considera a informação. Entendemos que a escolha deste caminho permitiu uma busca livre, aprofundada e complexa sobre os dados que se traduziu num vasto registo de anotações sobre padrões e discursos que certamente nem se teriam constituído num dado em análise com qualquer outra possibilidade metodológica.

Análise dos resultados

Da análise temática dos documentos resultaram quatro temas principais. Neste artigo apenas nos reportamos ao tema da *participação e corresponsabilização da comunidade educativa* e às ideias que o suportam, como se apresenta na Figura 2.



Figura 2. Representação do tema da *participação e responsabilização da comunidade educativa*.

O tema da *participação e responsabilização da comunidade educativa* corresponde à mobilização e implicação das comunidades locais, das/os encarregadas/os de educação, das/os estudantes, das/os professoras/es, no desenvolvimento das políticas de educação inclusiva, que progressivamente se vai imbuindo numa perspetiva de responsabilidade partilhada, conforme indiciam as ideias que suportam este tema. Na Tabela 1 descrevem-se estas ideias e apresentam-se alguns enunciados que nos permitiram agrupar significados no sentido da *participação e responsabilização da comunidade educativa* [das comunidades locais, das/os encarregadas/os de educação, das/os estudantes e das/os professoras/es].

Tabela 1. Descrição das ideias que sustentam o tema da *participação e responsabilização da comunidade educativa*.

Comunidades locais	<p>Inclui excertos referentes à intervenção de outras instituições - para além da Escola - e atores da comunidade no desenvolvimento das políticas de educação inclusiva, tais como autarquias, responsáveis políticos locais, associações, entidades do setor privado, outras escolas, etc.</p> <p>⇒ “encorajar a participação da comunidade, dando apoio às associações representativas e convidando-as a participarem na tomada de decisões” Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)</p> <p>⇒ “Articulação estreita com a comunidade local, promovendo a gestão integrada de recursos (...)” (n.º3, alínea c), Despacho n.º 147-B-ME-96)</p>
Estudantes	<p>Inclui excertos referentes ao direito de participação do estudante na construção do seu projeto educativo, com respeito pelas suas expectativas, preferências, potencialidades e necessidades.</p> <p>⇒ “todos os alunos devem ser decisores ativos na sua aprendizagem e nos processos de avaliação em que estão envolvidos” (EADSNE, 2012)</p> <p>⇒ “As escolas devem promover o envolvimento dos alunos, definindo procedimentos regulares de auscultação e participação dos alunos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia na aprendizagem” (número 6, art. 19.º, DL 55/2018)</p>
Encarregadas/os de educação	<p>Inclui excertos referentes ao direito das/os encarregadas/os de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando, assim como aos processos de tomada de decisão.</p> <p>⇒ “Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias” (DL 46/86)</p> <p>⇒ “Os pais são parceiros privilegiados no que diz respeito às necessidades educativas especiais dos seus filhos e, na medida do possível, deve-lhes ser dada a escolha sobre o tipo de resposta educativa que pretendem” (UNESCO, 1994)</p>



Professoras/es	<p>Inclui excertos referentes ao reconhecimento da influência das atitudes e práticas das/os professoras/es na promoção da aprendizagem e da inclusão.</p> <p>⇒ “A atitude dos professores foi indicada como um fator decisivo na construção de escolas mais inclusivas”; Relatório (EADSNE, 2014)</p> <p>⇒ “Reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (DL 55/2018)</p>
----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Considerações finais

Da análise temática dos documentos, e como apontam os enunciados elencados, verificámos uma progressiva implicação da *participação e corresponsabilização da comunidade educativa*, quer no seu alargamento (no número de agentes educativos das comunidades locais) como no reconhecimento da sua ação para o desenvolvimento de políticas educativas mais inclusivas. No entanto, e relembando a nossa concordância com a recusa modelo de engenharia social (Stoer & Magalhães, 2005), em que o processo de desenvolvimento das políticas educativas será sempre sujeito a oscilações e que só se concretiza no contexto das práticas (Ball, 1994), invocamos o estudo de Whitburn (2015), realizado em dois contextos escolares, um na Austrália e o outro em Espanha. Ambos os resultados indicaram uma descontinuidade epistemológica, dado que os discursos destas organizações refletiam uma cultura inclusiva socialmente aceite que não era observada nas práticas dos seus atores escolares. Servimo-nos do estudo de Whitburn (2015) para reiterar que a concretização da *participação e corresponsabilização da comunidade educativa* requer alterações reais no comportamento dos atores escolares (Deal & Kennedy, 1982) e que isso depende da sua vontade (Perrenoud, 2004). Por esta razão, justifica-se a necessidade de incluir nesta investigação outros níveis de análise da política, como o *contexto das práticas*, para compreender que tipo(s) de participação as escolas estão a promover com as/os diferentes autoras/es das comunidades educativas.

Referências

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2014). *Organização dos recursos para o apoio à educação inclusiva: Relatório síntese*. Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Perfil de professores inclusivos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Allsop, D., Chelladurai, J., Kimball, E., Marks, L., & Hendricks, J. (2022). *Qualitative methods with Nvivo software: A practical guide for analyzing qualitative data*. *Psych*, 4(2), 142-159. <https://doi.org/10.3390/psych4020013>
- Ball, S. (1994). *Educational reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp0630a>
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora.
- Carvalho, A. E., Cosme, A., & Veiga, A. (2020). A construção do conceito de educação inclusiva. In C. Toledo, A. Carvalho, L. Pinheiro, M. Rodrigues, N. Silva, & T. Bürkle (Orgs.), *Livro de resumos e notas do XII Seminário internacional do Programa Doutoral em Ciências da Educação: A construção do/a investigador/a ao longo do(s) processo(s) de investigação* (pp. 12-13). CIIE/FPCEUP.



https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/LivroResumosNotas_XIISeminarioProgramaDoutoral.pdf

- Deal, T., & Kennedy, A. (1982) *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Addison-Wesley.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: Dinâmicas da acção organizada*. Instituto Piaget.
- Maguire, M., Braun, A., & Ball, S. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 485-499. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022>
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação: Novas estratégias de inovação* (2.ª ed.). ASA.
- Spillane, J. (2004). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Harvard University Press.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Edições Afrontamento.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e o enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- Veiga, A. (2012). Bologna 2010: The moment of truth? *European Journal of Education*, 47(3), 378-391. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2012.01532.x>
- Whitburn, B. (2015). The subjectivities of 'included' students with disabilities in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(4), 485-497. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1105787>
- Zamawe, C. (2015). The implication of using NVivo software in qualitative data analysis: Evidence-based reflections. *Malawi Medical Journal*, 27(1), 13. <https://doi.org/10.4314/mmj.v27i1.4>

Legislação:

- Decreto-Lei n.º 266-G/2012, de 31 de dezembro*. Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência bem como os mapas de dirigentes superiores da administração directa e indirecta do MEC. Diário da República, n.º 249/2011, Série I de 2011-12-29.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918-2928. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril*. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22, pp. 2341-2356. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>
- Despacho n.º 147-B-ME-96, de 1 de agosto*. Diário da República n.º 177/1996, Série II de 1996-08-01.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro*. Lei de Bases do Sistema Educativo. <https://dre.pt/application/file/222361>



LUGAR E TEMPO DA EDUCAÇÃO HOSPITALAR E DOMICILIAR

Angélica Lima

Universidade do Porto, Portugal

gelylozano@gmail.com

Resumo

A Educação hospitalar e domiciliar foi investigada sob o ponto de vista da interdisciplinaridade e deu lugar à obra “Ensaio sobre o conceito lugar – cartografias narradas no tempo espaço da classe hospitalar”. Nesse artigo apresenta-se como foi tratada a questão da temporalidade na classe hospitalar, no capítulo – Dimensão do espaço-tempo educacional.

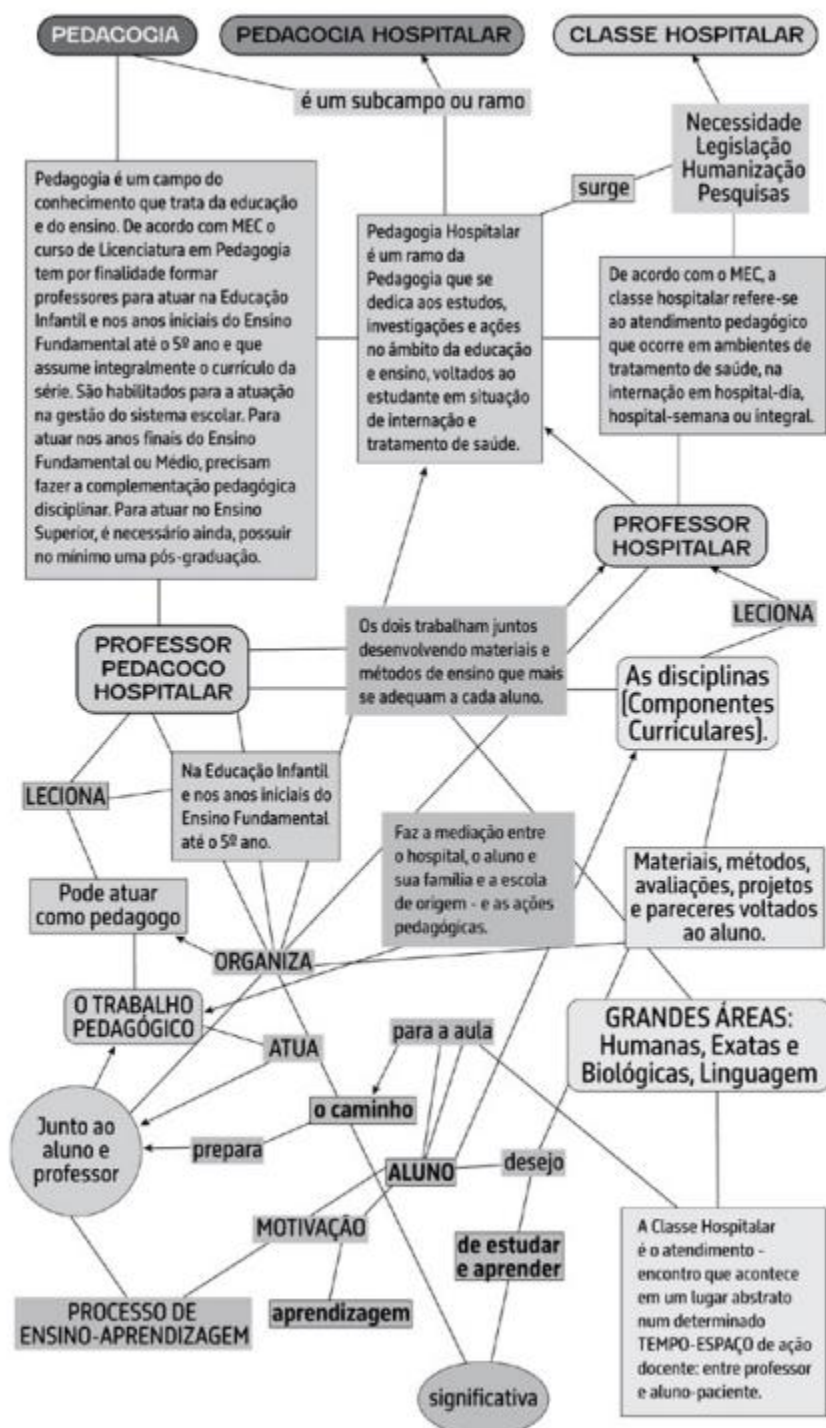
Palavras-chave: Escola. Educação hospitalar e domiciliar. Lugar em geografia. Pedagogia. Formação contínua.

Lugar e tempo da educação hospitalar e domiciliar

A Educação hospitalar e domiciliar – EHD é uma temática que tem recebido mais visibilidade no meio acadêmico, pelo fato de estar diretamente ligada aos processos do ensino escolar, enquanto apresenta muitos bons resultados com os estudantes, o que desperta o interesse de profissionais da educação: conhecer as estratégias e as metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas que favorecem a inclusão, a mobilização pessoal, a flexibilização curricular, a adaptação aos diferentes contextos, espaços e tempos, a resiliência e a colaboração entre equipes, pondo em prática, atividades que atendem as necessidades dos mais diversos estudantes, tendo como objetivo o aprendizado.

As discussões sobre a EHD abordam assuntos diversos, que abrangem, por exemplo, a fundamentação teórica e prática, os levantamentos históricos, a legislação, a formação identitária e a capacitação continuada de profissionais que atuam (ou queiram atuar) em classes hospitalares ou domiciliares, objetivando fortalecer uma rede nacional, que alcança os profissionais que atuam no Brasil, mas também no exterior.

Nesse sentido, apresentamos o mapa conceitual a seguir, que conceitua, de forma básica, a área de atuação e diferencia o papel dos professores e pedagogas, dois importantes profissionais da EHD, no intuito de mostrar as particularidades de cada atuação na organização do trabalho pedagógico em classe hospitalar ou domiciliar e relacionar a questão do tempo-espaço de uma classe hospitalar/domiciliar.



Fonte: Lima, 2022, p. 132.

Como se percebe no mapa acima, representam-se certas características da pedagogia, da pedagogia hospitalar, da classe hospitalar, bem como, algumas atribuições da profissão dessas educadoras que atuam no ambiente hospitalar ou domiciliar.

As definições do campo da pedagogia e do ramo que dela se estende – a pedagogia hospitalar, assim como, a classe hospitalar, foram definidos pelo MEC – órgão oficial do Estado – Ministério da Educação e Cultura. O mapa, porém, busca revelar o entendimento que se obteve a respeito dessa temática, ou seja, é embasado na investigação. Os conceitos oficiais alargam-se na medida em que se explicitam os papéis e a importância de cada um, da diferença entre o trabalho da pedagoga e da professora na classe hospitalar e como eles se complementam.

O mapa faz parte do livro “Ensaio sobre o conceito lugar: cartografias narradas no tempo-espaço da classe hospitalar” (Lima, 2022), baseia-se em uma investigação feita a partir de entrevistas tratadas



pela análise de conteúdo. O estudo compreende as práticas professorais que extrapolam o âmbito do prédio da escola, porém sempre de mãos dadas com ela.

O estudo em questão, busca “expor os elementos que fazem parte da atuação das professoras e das pedagogas” que atuam em um atendimento específico do Governo do Estado do Paraná (Brasil) denominado SAREH – Serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar (Lima, 2022, p. 132). A partir dos conceitos espaciais de desterritorialização e das discussões sobre o tempo, buscamos nas obras: “Sobre o tempo”, de Norbert Elias (1998); “Espaço e lugar”, de Yi-Fu Tuan (1983); “Mil Platôs”, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997-2008) refletir a temporalidade na perspectiva de fluxo e movimento.

O capítulo que trata das percepções sobre o tempo, mostra como esse elemento abstrato faz parte das rotinas escolares. A organização da escola é baseada no currículo sistematizado em séries, disciplinas, períodos de aprendizagem de determinados conteúdos, tabelas, datas, horários, início e término do letivo, coordenados pelo tempo do relógio e do calendário.

A classe hospitalar se materializa nos tempos e nos espaços de ação que lhes são específicos; diante de cada situação, a docente se organiza para a aula deste ou daquele aluno-paciente, e o tempo passa a ser fundamental na compreensão das práticas professorais no espaço hospitalar. (Lima, 2022, p. 136)

Na rotina diária do mundo do trabalho, assim como na escola, a vida curva-se ao tempo imposto, dificultando a criação do sentimento de pertença e do vínculo que se pode estabelecer entre dois ou mais sujeitos, numa relação de partilha de conhecimentos. Essa reflexão permite perceber como as noções temporo-espaciais afetam a prática professoral.

Nesse sentido, a discussão que se faz sobre a classe hospitalar (como lugar), busca representá-la como uma pausa na doença, no movimento dos médicos, no esquecimento dos medicamentos, na compreensão da condição física. A classe hospitalar configura-se como uma pausa, e evoca uma ação educativa. Os tempos da escola regular não fazem sentido, pois são criados e normatizados para aquele espaço; a classe hospitalar apresenta um espaço que está envolvido em situações que escapam constantemente das possibilidades de controle.

No hospital, o movimento dos docentes é inerente ao ritmo dele, as atividades e ações criam um acontecimento – local e temporal –, e a aula acontece numa duração determinada pela sequência de eventos concomitantes que orientam a inter-relação entre professora e aluno-paciente. (Lima, 2022, p. 143)

A atitude sincrônica entre a professora e o aluno, o espaço e o tempo, atuam como uma anulação do tempo (de Chronos) e fixa um lugar no espaço, num outro ritmo. Esse tipo de interação que não pode ser mensurada, transforma-se em tempo de Aion. A possibilidade de subversão desses tempos e espaços faz a ruptura da condição de doente para a condição “de saudável” – e o mundo vivido, nessa parte do Hospital, transforma-se em Lugar.

O tempo vivenciado pela pessoa hospitalizada respeita, igualmente, essas duas lógicas: a objetiva e a subjetiva. Na objetiva, é marcado pela frequência das rotinas médicas, nas quais o corpo torna-se espaço de ação para procedimentos, retirando o sujeito de sua temporalidade natural. Na subjetiva, as próprias vivências que se intercalam nessas rotinas formam outra marcante experiência de vida – a experiência de viver o processo de doença e a expectativa da cura, da saúde. Para o aluno-paciente, a sensação de tempo lento ou tempo rápido vai depender dessas experiências e da melhora ou piora no seu estado de saúde. (Lima, 2022, p. 142)



No tempo de Chronos, o aluno na escola é mais um entre tantos; é tratado como um dado estatístico, que pode ser somado, calculado, medido, avaliado, aprovado, reprovado.

O homem grego conhecia três tipos de tempo: Chronos, Aion e Kairós. O tempo Aion é um absoluto que diz respeito à vivência, à percepção, à consciência e à memória; o tempo Chronos é uma mensuração científica, métrica, convencionada como medida comum das sociedades; o tempo kairótico é o tempo do “aqui e agora”, do “pegar ou largar”. (Cunha, 2016, p. 65)

A relação que se opera na classe hospitalar passa pelo fluxo da organização escolar, não há como escapar; mas o aluno, ao ser tratado como um sujeito, nessa complexa relação, tem uma existência exterior a toda essa institucionalização. Ele é, e ao mesmo tempo não é da escola; também deixa de ser do hospital.

As noções de tempo para aqueles que estão na sala de aula da escola regular são ritmadas por uma cadência: quando o sinal toca e os movimentos das professoras e dos alunos se iniciam. Essa pausa na escola regular é normatizada pelo papel sólido da Forma Escolar; lá, a pausa é o recreio, o beijo na menina; é marcada por eventos que atravessam as atividades e que tentam criar uma ruptura nas aulas – já que tratar alunos “como números não é forçosamente pior do que tratá-los como árvores que se talham, ou figuras geométricas que se recortam ou modelam” –; ao retornarem para a sala de aula, a ruptura se encerra. No hospital, o cotidiano do aluno, que havia ficado do lado de fora, lá na sua escola regular, agora é trazido para a rotina vivida dentro da instituição hospitalar, retirando destes ambientes (escola e hospital) aquela solidez de espaço estriado. Assim como fez o aluno na escola regular que beijou a menina na hora do recreio, o aluno-paciente mencionado por Margarida namora as pacientes da mesma faixa etária dentro do ambiente hospitalar. (Lima, 2022, p. 151)

Dessa maneira, os sentidos do tempo e do espaço educacional hospitalar foram estudados sob o ponto de vista do lugar, das práticas docentes ou quando as atividades das professoras foram afetadas pela sua percepção temporal.

Exploramos ainda, a reflexão sobre a própria prática, as questões da escolarização-saúde-doença, os ritos professorais e estudantis, os ritmos de aprender e ensinar e fizemos uma relação entre o tempo e o currículo oficial analisando aspectos da adaptação e da flexibilização curricular *versus* a imprevisibilidade dos atendimentos.

Nos espaços e tempos abertos da classe hospitalar, nasce uma ruptura com o modelo culturalmente conhecido; quando as professoras mudam praxes, quando preparam atividades específicas e acompanham ao lado do aluno-paciente seu desenvolvimento, quando ensinam e (re)aprendem suas práticas, recriam a relação professora-aluno. (Lima, 2022, p. 169)

Devido às características peculiares, a EHD apresenta ótimos resultados avaliativos de aprendizagem significativa, em um considerado “ambiente inóspito à educação” e mediante situações completamente diversas e opostas aos estudantes da escola regular. Nesse sentido, a intenção desse resumo, foi despertar o interesse a respeito da EHD, para pensar, não apenas os atendimentos de uma classe hospitalar ou domiciliar, e sim, debater junto aos profissionais da educação escolar, como todos esses fatores incidem favoravelmente na qualidade das aulas e nas boas práticas docentes e ainda melhora consideravelmente as relações professor-aluno-família.

Referências

Bergson, H. (1999). *Matéria e memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Martins Fontes.



- Cunha, M. H. (2016). Tempo formal e tempo nômade. *Ensaio Filosóficos*, XIV, 64-76. [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/07 LISBOA Ensaio Filosoficos Volume XI V.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/07_LISBOA_Ensaios_Filosoficos_Volume_XI_V.pdf)
- Dardel, E. (1990). *L'homme et la terre: Nature de la réalité géographique*. Editions du CTHS.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* (Trad. B. Prado Jr. & A. A. Muñoz). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995-2008). *Mil-platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vols. 1-5). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *O anti-édipo: Capitalismo e esquizofrenia*. Editora 34.
- Deleuze, G. (1989). *O abecedário de Gilles Deleuze* (Entrevista por Claire Parinet, direção de Pierre-Andre Boutang). <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>
- Elias, N. (1998). *Sobre o tempo* (Trad. V. Ribeiro). Jorge Zahar.
- Ende, M. (2002). *Momo e o senhor do tempo*. Martins Fontes.
- Hur, D. U. (2013). Memória e tempo em Deleuze: Multiplicidade e produção. *Athenea Digital*, 13(2). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n2.1088>
- Kanemoto, E. (2004). *Tempo e memória nos poemas de Cecília Meireles* [Dissertação de mestrado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- Lima, A. (2022). *Ensaio sobre o conceito lugar: Cartografias narradas no tempo-espaço da classe hospitalar*. Ed. Autora.
- Relph, E. C. (1979). As bases fenomenológicas da Geografia. *Revista Geografia*, 4(7), 1-25.
- Relph, E. (1976). *Place and placeness*. Pion.
- Svenaesus, F. (2012). Medicina. In L. D. Dreyfus & M. A. Wrathall (Orgs.), *Fenomenologia e existencialismo* (pp. 375-385). Loyola.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 1031-1051. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.AO01>
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Tuan, Y.-F. (1974-1979). Space and place: Humanistic perspective. In S. Gale & G. Olsson (Eds.), *Philosophy in Geography* (pp. 387-427). Reidel.
- Tuan, Y.-F. (1982). Geografia humanística. In A. Christofolletti (Ed.), *As perspectivas da Geografia*. Difel.
- Tuan, Y.-F. (1983). *Espaço e lugar*. Difel.
- Tuan, Y.-F. (1980). *Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Difel.
- Zourabichvili, F. (2004). *Vocabulário de Deleuze* (Trad. A. Telles). Relume Dumará.



**PROPOSTA DE UMA METODOLOGIA MULTISSENSORIAL PARA ULTRAPASSAR
BARREIRAS NA COMUNICAÇÃO EM CRIANÇAS/JOVENS COM DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM - EKUI**

Branca Célia Dias* & Rafael Estevam Ramos**

**Agrupamento de Escolas de Esmoriz, Ovar Norte, Portugal*

***Agrupamento de Escolas do Cerco, Porto, Portugal*

brancadias240@gmail.com; arcanjocura13@gmail.com

Resumo

Este estudo enquadra-se na aplicação de uma Metodologia de Alfabetização Inclusiva e Comunicação Acessível, a EKUI - Equidade, Knowledge, Universalidade e Inclusão, de acordo com o posicionamento de Macedo (2015), enquanto instrumento orientador do desenvolvimento curricular das escolas.

Decorreu numa Escola do Ensino Público do concelho de Vila Nova de Gaia e consistiu num pequeno estudo qualitativo de intervenção específica com alunos portadores de Dislexia, que apresentavam significativas dificuldades ao nível da leitura e da escrita. De acordo com Moura, O. Simões et al., estas dificuldades acabam por se manifestar no quotidiano escolar através de fragilidades na decodificação e no reconhecimento de palavras, na precisão leitora e ortográfica e, por consequência, condicionam a sua aprendizagem nas diferentes disciplinas do currículo Moura, O. Simões et al. (2014).

Neste alinhamento, entende-se que, a relação pedagógica entre professor/a e aluno/a, referida por Trindade, Rui (2009), Cosme, Ariana (2009) deve continuar a ser objeto de pesquisa e de reflexão para contribuir para o sucesso educativo.

Reportando-nos a Bernard Charlot, a relação entre um/uma aluno/a e o conhecimento não pode limitar-se única e exclusivamente à que se circunscreve na sala de aula, pelo contrário, esta deve considerar todas as relações estabelecidas dentro e fora da escola, de forma a estimular o processo de ensino-aprendizagem (Charlot, Bernard, 2000).

A investigação foi aplicada a vários alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos.

Os primeiros contatos das crianças/jovens com esta metodologia foram surpreendentes, pois, como é reabilitativa, trabalha com dificuldades já instaladas, mitigando ao mínimo os seus efeitos.

Pretendia-se, desta forma, perceber concretamente, as suas dificuldades e perceber até que ponto esta metodologia multisensorial os poderia ajudar a ultrapassar ou atenuar as suas dificuldades.

Metodologicamente, traçou-se um breve percurso desenvolvido segundo o paradigma qualitativo, adotando-se abordagens participatórias que no entender de Menezes (2010) facilitam processos de aprendizagem e de identificação positiva dos indivíduos envolvidos com os projetos, implicando os/as participantes no próprio desenvolvimento do estudo.

Os primeiros contatos com os/as discentes para recolha de dados exploratórios, decorreram da aplicação de um inquérito por questionário, com seis questões abertas. Os dados foram examinados mediante a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016).

Os principais resultados revelaram que os/as estudantes nem sempre receberam apoio individualizado, alguns nem sequer estavam referenciados na Educação Especial e quando tinham algum apoio, este resumia-se a 45 minutos por semana em conjunto com outros estudantes. Demonstraram interesse em colaborar com metodologias ativas, defendidas por Bacich e Moran (2018), nomeadamente



brainstorming, jogos interativos, *workshops* de leitura e teatro e a utilização da metodologia EKUI - EKUI - Equidade, Knowledge, Universalidade e Inclusão.

No final do primeiro período letivo, tinham superado os seus medos, tinham mais confiança em si próprios/as, vencerem algumas das suas dificuldades e melhoraram os resultados escolares. Finalmente, sentiram-se integrados/as na escola e reconheceram que também eles eram capazes de ler perante uma plateia – a turma, sem medo de serem julgados/as.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Metodologia Multissensorial EKUI, relação pedagógica entre professor/a e aluno/a, dificuldades de aprendizagem

Desenvolvimento

Entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, realizou-se em Salamanca a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais¹, promovida pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco. Deste evento, surgiu a Declaração de Salamanca que se debruçou sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais de uma forma inovadora.

Do conjunto de recomendações emanadas neste documento, destacam-se os seguintes princípios:

- “Independentemente das diferenças individuais, a educação é um direito de todos;
- Toda a criança que possui dificuldade de aprendizagem, pode ser considerada com necessidades educativas especiais;
- A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos e não vice-versa;
- O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças”.

À luz desta herança, mais de duas décadas depois, a Comunidade Internacional procura unir esforços para dar à educação um significado e uma força capazes de promover a diversidade e a justiça social.

A educação inclusiva tem por base o *Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)* que assenta numa filosofia que se preocupa com o processo de ensino aprendizagem, ajudando a compreender o modo como se aprende, as diferenças individuais e a pedagogia necessária para enfrentar essas diferenças. Pretende beneficiar uma maior diversidade de alunos, aumentando assim a eficácia do ensino e, facilitando o acesso, a participação e o progresso de todos. Já não é o aluno que se adapta à escola, mas é esta que deverá adaptar-se à diversidade da sua população. Assim, o DUA aponta para a participação de TODOS os alunos na escola, pois todos têm direito à educação.

Segundo este pressuposto, este estudo enquadra-se na aplicação de uma Metodologia de Alfabetização Inclusiva e Comunicação Acessível, a EKUI - Equidade, Knowledge, Universalidade e Inclusão, de acordo com o posicionamento de Macedo (2015), enquanto instrumento orientador do desenvolvimento curricular das escolas.

A aplicação desta Metodologia decorreu numa Escola do Ensino Público do concelho de Vila Nova de Gaia e consistiu num pequeno estudo qualitativo de intervenção específica com um grupo de sete alunos/as portadores/as de dislexia, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, que apresentavam dificuldades ao nível da leitura e da escrita. De acordo com Moura et al. (2014), estas dificuldades acabam por se manifestar no quotidiano escolar através de fragilidades na descodificação e no reconhecimento de palavras, na precisão

¹ Conferência de Salamanca



leitora e ortográfica e, por consequência, condicionam a sua aprendizagem nas diferentes disciplinas do currículo.

Neste alinhamento, entende-se que, a relação pedagógica entre professor/a e aluno/a, referida por Rodrigues, não poderá ser dissociada nem das finalidades, nem dos constrangimentos de natureza diversa que afectam o desenvolvimento dessa relação no contexto específico que as escolas constituem”, pelo que deve continuar a ser objeto de pesquisa e de reflexão para contribuir para o sucesso educativo, pois “mesmo fazendo da escola o centro da mudança, é necessário insistir mais no desenvolvimento de atuações conjuntas, que coloquem o processo inclusivo dentro e fora da escola, dentro e fora da educação” (Rodrigues, 2012, p. 26).

Trindade sustenta também que tem de existir uma mudança de paradigma face ao ensino-aprendizagem, isto é, na atualidade, a relação outrora “privilegiada entre o professor e o saber” deve ser substituída pela “interação entre o saber e os alunos” (Trindade, 2009, p. 36), na medida em que o saber está centrado no aluno, enquanto o professor ocupa “o lugar do morto, isto é, o Decreto-Lei n.º 54/2018, por muitos designado de “Diploma para a Educação Inclusiva”, pretende providenciar oportunidades de aprendizagem efetivas para todas as crianças e jovens. Este diploma vem promover uma visão mais abrangente da escola e do processo de ensino-aprendizagem. Vem pedir que se olhe para a escola como um todo, abarcando a multiplicidade e a interação das suas dimensões. Vem alertar para o facto de qualquer aluno, em qualquer momento do seu percurso académico, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem. Para isso, tem em conta o perfil de aprendizagem de cada aluno, assente numa lógica de diferenciação pedagógica, que recorre a medidas de suporte à aprendizagem para garantir equidade e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo.

Reportando-nos a Bernard Charlot, a relação entre um/uma aluno/a e o conhecimento não pode limitar-se única e exclusivamente à que se circunscreve na sala de aula, pelo contrário, esta deve considerar todas as relações estabelecidas dentro e fora da escola, de forma a estimular o processo de ensino-aprendizagem (Charlot, 2000), razão pela qual as atividades propostas tinham em consideração situações do quotidiano dos/as alunos/as.

Os primeiros contatos das crianças/jovens com esta metodologia foram surpreendentes, pois, como é reabilitativa, trabalha com dificuldades já instaladas, mitigando ao mínimo os seus efeitos.

Pretendia-se, desta forma, perceber concretamente, as suas dificuldades e perceber até que ponto esta metodologia multissensorial os poderia ajudar a ultrapassar ou atenuar as suas dificuldades.

Metodologicamente, traçou-se um breve percurso desenvolvido segundo o paradigma qualitativo, adotando-se abordagens participatórias que no entender de Menezes (2010) facilitam processos de aprendizagem e de identificação positiva dos indivíduos envolvidos com os projetos, implicando os/as participantes no próprio desenvolvimento do estudo.

Os contatos com os/as discentes para recolha de dados exploratórios, decorreram da aplicação de um inquérito por questionário, com seis questões abertas. Os dados foram examinados mediante a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016).

Os primeiros resultados revelaram que os/as estudantes nem sempre receberam apoio individualizado, alguns nem sequer estavam referenciados na Educação Especial e quando tinham algum apoio, este resumia-se a 45 minutos por semana em conjunto com outros estudantes. Demonstraram interesse em colaborar com metodologias ativas, defendidas por Bacich e Moran (2018), nomeadamente *brainstorming*, jogos interativos, *workshops* de leitura e teatro e a utilização da metodologia EKUI - Equidade, Knowledge, Universalidade e Inclusão.



No final do primeiro período letivo, já tinham superado os seus medos, tinham mais confiança em si próprios/as, vencerem algumas das suas dificuldades e melhoraram os resultados escolares. Finalmente, sentiram-se integrados/as na escola e reconheceram que também eles eram capazes de ler perante uma plateia – a turma, sem medo de serem julgados/as.

A inclusão, enquanto meio de flexibilizar uma resposta educativa para proporcionar uma educação básica de qualidade a todos/as os/as alunos(as), tem sido referida como solução para a exclusão educacional (Ainscow & Ferreira, 2003; Clark et al., 1997). No entanto, permanecem algumas barreiras que impedem a evolução de uma educação verdadeiramente inclusiva (Ainscow, 2005; Ainscow & César, 2006; Forlin, 2006).

Identificação da Metodologia EKUI

A ideia de utilizar a metodologia EKUI¹ surgiu do facto de sermos confrontados/as na nossa prática enquanto docentes com crianças/jovens que apresentam dificuldades de comunicação que comprometem a sua aprendizagem. Não possuímos formação em Educação Especial. Contudo, somos professores/as e, por conseguinte, preocupamo-nos com a aprendizagem destes/as discentes, que nos são atribuídos anualmente no nosso horário letivo, embora na componente não letiva e em regime de Apoio ao Estudo.

Muitos/as destes/as crianças/jovens são referenciados/as tardiamente, quando já estão no ensino básico e ao longo do seu percurso escolar vão acumulando retenções e dificuldades de aprendizagem. Por consequência, o desinteresse pelas atividades escolares e a desmotivação pela aprendizagem vai crescendo. De acordo com Moura et al. (2014), estas dificuldades acabam por se manifestar no quotidiano escolar, condicionando a sua aprendizagem nas diferentes disciplinas do currículo.

Tivemos conhecimento da metodologia EKUI, uma Metodologia de Alfabetização Inclusiva e Comunicação Acessível. A EKUI - Equidade, Knowledge, Universalidade, Inclusão, características que a tornam única, distinguindo-a das demais metodologias existentes. Após uma breve pesquisa, ficamos interessados e inscrevemo-nos para frequentar formação com o intuito de desenvolvermos novas competências e aprendermos a utilizar diferentes recursos que nos permitissem implementar esta metodologia na escola com os/as discentes que sofrem de “Perturbação da Aprendizagem Específica de origem neurodesenvolvimental (dislexia).

A aprendizagem decorrente desta metodologia aliada aos pressupostos que hoje se preconizam para a Educação - Educação para Todos, justifica no presente, uma atualização, um desenvolvimento e uma maior divulgação da mesma, sendo:

- Uma atualização que resulta dos contributos e da avaliação dos processos de adoção do modelo, incorporando novas dimensões e tornando-o mais ajustado às dinâmicas de cada escola;
- Um desenvolvimento, porque introduz a dimensão curricular, pedagógica e avaliativa, sendo um referencial para o Projeto Curricular;
- Uma maior divulgação, pois a sua aplicação no terreno tem contribuído para o sucesso escolar devido à facilidade de aprendizagem e ao desenvolvimento de uma consciência cívica.

Ao fim de oito anos de existência, a metodologia EKUI já é motivo de reconhecimento nacional e internacional, pela forma como consegue integrar a investigação científica e a inovação educacional.

¹ EKUI – Educação, Knowledge, Universalidade, Inclusão – designação da Metodologia criada por Celmira Macedo.



A sua criadora

Celmira Macedo nasceu em 1971, em Angola, mas atualmente vive em Vila Nova de Gaia. Em 1992 tirou o Bacharel em Educação de Infância, mais tarde a licenciatura em Educação para a primeira infância e a especialização em Educação Especial.

Em 1998 começou a trabalhar com crianças com necessidades educativas.

Em 2009 fundou a Associação LEQUE – Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Necessidades Especiais, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, no distrito de Bragança, presidindo-a até 2018 em regime de voluntariado.

Em 2018 fundou a associação Verd’ EKUI, uma Associação de Ação Social focada na capacitação de famílias e professores para a inclusão educativa de crianças e jovens em idade escolar.

É professora doutorada em Educação pela Universidade de Salamanca.

Formou-se em avaliação e investimento de impacto em universidades como a Católica Business School (Lisboa) e INSEAD (Fontainebleau, Paris).

Realiza projetos de investigação no âmbito da formação parental, tendo escrito um livro sobre o impacto do diagnóstico nos cuidadores informais de pessoas com deficiência ou incapacidade (Escola de pais.NEE).

Dedicou os últimos quinze anos à economia social, onde criou vários projetos premiados a nível nacional e internacional entre eles a Metodologia EKUI (www.ekui.pt).

É consultora pedagógica e dinamizadora de projetos de empreendedorismo social e de impacto em organizações como a Acredita Portugal; IES e Ashoka Portugal e em empresas nacionais como a Eixo Norte Sul, consolidando-os cientificamente como formadora e Docente Universitária (ISCE Douro e Instituto Politécnico de Leiria).

Neste momento está a frequentar a Universidade Católica em Braga, onde se encontra a frequentar o Pós-doutoramento na área da Linguística e Neurociência.

É consultora na área da educação, acessibilidades, inovação e empreendedorismo de impacto em empresas nacionais como a Eixo Norte Sul.

A criadora desta metodologia tem recebido vários prémios, que demonstram o reconhecimento que esta metodologia inclusiva tem tido no âmbito da comunidade científica e escolar.¹

Breve caracterização da Metodologia EKUI

A metodologia de ensino EKUI começou a ser desenvolvida em 2003 pela Professora Doutora Celmira Macedo, após observar alunos com autismo e com dificuldades de aprendizagem, em contexto escolar. Começou a ser aplicada no início de setembro de 2015, e tem por objetivo ajudar a eliminar as barreiras na aprendizagem e na comunicação, promovendo a equidade no acesso a bens e serviços na área da educação e saúde, numa perspetiva inclusiva.

Combina quatro formas de comunicação: a gráfica, o código Braille, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e o alfabeto fonético num mesmo suporte. Foi pensada para estimular, avaliar e reabilitar as competências necessárias para a aprendizagem da leitura, da escrita e da comunicação:

¹ Entre outros, o 1º Prémio no II *Bootcamp* Empreendedorismo Social IES & Fundação EDP em 2011; 1º Prémio INSEAD em 2016 - Prémio de Empreendedorismo Social: Curso ISEP (*INSEAD Social Entrepreneurship Programme*); Prémio personalidade do ano 2017, pela CASES - Cooperativa António Sérgio para a Economia Social; Prémio Maria José Nogueira Pinto, na área da responsabilidade social, em 2018.



- Competências linguísticas (consciência dos sons da fala e dos movimentos necessários à sua articulação);
- Competências sensoriais (ver, ouvir e tatear – percepção visual, auditiva e tátil – cinestésica);
- Competências psicomotoras (consciência do corpo, lateralidade, coordenação óculo-manual);
- Competências cognitivas (atenção, memória, processamento);
- Competências emocionais (criatividade, imaginação, motivação);
- Competências sociais (atitudes inclusivas e de cidadania).

Fundamentos da Metodologia EKUI

A metodologia de alfabetização inclusiva e comunicação acessível EKUI tem por fundamento os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem, (DUA) o qual é atribuído a David Rose, Anne Mayer e seus colegas do *Center for Applied Special Technology* (CAST; Edyburn, 2010; Alves et al., 2013 in Nunes & Madureira, 2015, s/p).

O desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo constituem-se como as opções metodológicas subjacentes ao Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Para tal, as escolas veem reforçada a sua autonomia e a flexibilidade na mobilização de recursos e estratégias que promovam e assegurem a plena inclusão educativa de todos e de cada um dos alunos (Pedroso, 2018).

Nesta perspetiva, a inclusão tem um entendimento enquadrado nos “direitos humanos, igualdade, justiça social e na luta por uma sociedade não discriminatória. Estes princípios são o âmago das políticas e práticas inclusivas” (Armstrong & Barton, 2007, in Armstrong & Rodrigues, 2014, p. 14). Efetivar a inclusão nas escolas não é possível sem o reconhecimento e a participação de todos os alunos.

Tony Booth (2003, in Armstrong & Rodrigues, 2014) enfatiza a importância do reconhecimento assim como da participação. O reconhecimento está relacionado com “injustiças que são compreendidas como culturais (e) enraizadas em padrões sociais de representação, interpretação e comunicação” (Fraser, 1999, in Armstrong & Rodrigues, 2014, p. 14). Participação tem que ver com ser parte e pertencer à comunidade sendo o acesso e os direitos respeitados por todos. A educação inclusiva e o Direito à Educação, exige ambas – que toda a criança e jovem tenha o direito de frequentar a escola ou ensino superior, numa perspetiva inclusiva, e que os alunos e a comunidade mais alargada, tenham o direito ao reconhecimento nos termos daquilo que são a sua cultura, crenças, aparência, interesses, estilo de vida e autenticidade (Armstrong & Rodrigues, 2014, p. 15).

O DUA pretende ser uma resposta à necessidade de organização de medidas universais, pensadas tendo em consideração a diversidade que caracteriza os alunos, planificadas de forma intencional, proativa e flexível, e estruturadas em ambientes estimulantes, cujo objetivo é a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Enquanto modelo orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos para todos os alunos, apresenta-se como uma ferramenta importante na estruturação dos contextos educativos, razão pela qual a Metodologia EKUI é tão eficaz.

Neste breve estudo propusemos avaliar o impacto da metodologia EKUI na aprendizagem do português, contribuindo para a descodificação correta dos sons e o reconhecimento visual das palavras. Qual foi o impacto em termos de aprendizagem e participação nos/as alunos/as? Esta metodologia foi facilitadora da aprendizagem? Os/as alunos/as aderiram com interesse e empenho? Houve dificuldades? Houve progressos?



Enquadramento Metodológico

A presente investigação enquadra-se no âmbito do paradigma qualitativo, sugerindo que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação e participe.

Assim, preocupando-nos mais com a compreensão e interpretação dos fenómenos deste estudo exploratório, os métodos e técnicas pensados como suporte, foram a análise documental, a observação participante e a escrita de notas de terreno.

A análise documental corresponde à leitura e apreciação de documentos associados ao tema e contexto em estudo, do qual se extraíram informações e interpretações para o estudo em causa (Pimentel, 2001), sendo uma técnica que preconiza a utilização de fontes simultâneas de informação.

Num outro ponto, a observação participante no decorrer das aulas de apoio foi igualmente importante, na medida em que permitiu observar, participar e partilhar um contacto direto com os/as alunos/as. Esta técnica permitiu-nos um envolvimento direto e privilegiado com a comunidade observada, visto que, tal técnica supõe uma interação entre observador e observado, reunindo-se condições para compreender as principais dificuldades e progressos (Souza et al., 2011). Neste parâmetro destacamos a importância da escuta ativa e da comunicação/diálogo como importantes ferramentas. Como Paulo Freire (1983) sustenta, “todo o ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos” (p. 44). Neste caso, é fulcral que haja esta reciprocidade comunicativa para que nos seja possível criar relações com todos/as os/as envolvidos/as no contexto. Associada a esta técnica, encontra-se a escrita de notas de terreno como atributos importantes para relatar aquilo que observamos e vivenciamos como resultado da observação participante, e que facilitaram a anotação de reflexões individuais e descrições de atividades diárias.

Resultados

A análise de conteúdo foi subdividida em dois grandes blocos, “antes da aplicação da Metodologia EKUI” e “após a aplicação da Metodologia EKUI”.

O 1.º bloco foi dividido em três categorias e respetivas subcategorias. A primeira categoria foi identificada com a caracterização dos/as alunos/as por ciclo de escolaridade, subdividida em duas subcategorias: ciclo de escolaridade - 2.º CEB ou 3.º CEB e género - feminino/masculino/não binário. A segunda categoria foi identificada com a confirmação das dificuldades de aprendizagem, subdividida em três subcategorias - sim ou não; em quantas disciplinas do currículo e a tipificação das dificuldades (dislexia, disortografia, discalculia, outras). A terceira categoria foi identificada com o conhecimento prévio ou não da Metodologia EKUI, subdividida em três subcategorias: sim ou não; dificuldades diagnosticadas ao nível da língua materna e estratégias utilizadas para superação das dificuldades.

O 2.º bloco foi dividido em quatro categorias e respetivas subcategorias. A primeira categoria foi identificada como a caracterização dos/as alunos/as por ciclo de escolaridade, subdividida em duas subcategorias (2.º CEB ou 3.º CEB) e género (feminino/masculino/não binário). A segunda categoria foi identificada com a aprendizagem/não aprendizagem, subdividida em quatro subcategorias (aprendi muito, aprendi, aprendi pouco, não aprendi nada). A terceira categoria foi identificada com a apreciação/avaliação da metodologia EKUI, subdividida em quatro subcategorias (muito interessante, interessante, pouco interessante ou nada interessante). A quarta categoria foi identificada com as dificuldades superadas/contributos da EKUI e a quinta categoria foi identificada com o interesse em continuar a utilizar a Metodologia EKUI ou não.



Quanto ao 1.º bloco, dois alunos pertenciam ao terceiro CEB e dois ao 2.º CEB. Dois eram do género feminino e os restantes do género masculino. Dos sete alunos questionados, todos confirmaram ter dificuldades de aprendizagem em mais do que três disciplinas do currículo, nomeadamente, Matemática, Português e Inglês. Todos/as os/as alunos/as confirmaram também que tinham dislexia (7), 2 tinham também discalculia, 3 tinham disortografia e 5 alunos do género masculino tinham também TDAH (transtorno do déficite de atenção e hiperatividade).

Nenhum dos alunos tinha ouvido falar da EKUI, pelo que nunca a utilizaram na sua prática escolar.

Quanto às dificuldades diagnosticadas ao nível da língua materna, estas situam-se ao nível da leitura e da expressão oral e escrita. Informaram também que escreviam com muitos erros ortográficos. As duas alunas que vinham sinalizadas do ciclo anterior, salientaram a troca de sílabas ou de letras.

Relativamente às estratégias utilizadas para superação das dificuldades, 4 alunos referiram ter entre duas a mais retenções no ciclo anterior e, por conseguinte, tinham usufruído de um Plano de Recuperação às disciplinas nas quais evidenciaram mais dificuldades (Português, Matemática e Inglês). Este plano consistia num apoio fora da sala de aula com um professor da disciplina durante 45 minutos semanais. Regra geral, resolviam fichas de trabalho e exercícios práticos. Apenas 2 alunas usufruíam de Terapia da Fala fora da escola, há cerca de um ano.

No 2.º bloco a primeira categoria manteve-se, isto é, dois alunos pertenciam ao terceiro CEB e dois ao 2.º CEB. Dois eram do género feminino e os restantes do género masculino.

Na segunda categoria todos/as os/as alunos/as responderam que aprenderam muito com a Metodologia EKUI, pois nunca tinha aprendido o “som das letras” e portanto, foi mais fácil associar a imagem gráfica ao respetivo som. Por outro lado, a representação das letras através da LGP foi importante para distinguirem determinadas letras, como por exemplo, o “b” do “d”, o “p” do “q”, não confundirem o “v” com o “b” e melhoraram a ortografia de casos de leitura, nomeadamente entre o “x” e o “ss”, o “z” e o “s”, o “ch”, o “lh”. Gostaram imenso de aprender a utilizar o código Braille. Em poucas aulas, já conseguiam reproduzir os vários alfabetos, pois praticávamos com jogos de tabuleiro, jogos digitais e com a app EKUI.

Os/as alunos/as estavam envolvidos nas atividades, demonstraram interesse e empenho em superar as suas dificuldades e continuavam a praticar em casa, pois até pediam trabalhos para realizar em casa.

Inicialmente, só tínhamos um exemplar, que nos tinha sido oferecido aquando da nossa formação. No entanto, tendo em conta que 4 dos alunos adquiriram os materiais da EKUI, esta ofereceu em igual número à escola e, por conseguinte, todos/as os/as alunos/as puderam usufruir dos materiais, inclusive os que tinham dificuldades económicas. Assim, a EKUI é uma marca solidária, pois a receita obtida da venda dos materiais é utilizada para criar impacto social. Com a compra do EKUI alfabeto os professores estão a apoiar a causa e a garantir a dinamização da metodologia nas escolas.

Como conclusão, todos/as acharam muito interessante praticar e aprender com a EKUI, partilharam as mesmas dificuldades e valorizaram os progressos uns dos outros, a leitura passou a ser menos monocórdica, repetitiva e silábica, os erros ortográficos em casos de leitura também melhoraram. A principal dificuldade – escrita com correção linguística persiste, embora também tenha melhorado. A atenção nas atividades foi notória, bem como, a memorização verificada através da aprendizagem da língua Braille e da LPG, que inicialmente não era nossa intenção promover a sua lecionação.

Todos/as manifestaram interesse em continuar a trabalhar com esta metodologia, pois conseguiram progredir consideravelmente, mesmo ao nível da expressão escrita.



Foi um trabalho intenso apesar de ser apenas semanal, pois não tivemos nenhum apoio, fazia parte da nossa componente não letiva, mas foi igualmente gratificante contribuir para a inclusão de alunos/as com “Perturbação da Aprendizagem Específica de origem neurodesenvolvimental (dislexia), desenvolvendo competências emocionais, como a motivação e a criatividade, competências sociais como a aceitação da diferença e a igualdade de oportunidades.

Além destes progressos, houve também dois alunos que fizeram um jogo de tabuleiro com materiais recicláveis e a participação de duas alunas com dificuldades de relacionamento na encenação de um teatro, na qual uma representou a personagem principal. Foi um orgulho muito grande e uma enorme satisfação ter contribuído para a melhoria das aprendizagens destes/as discentes.

Entretanto, mudamos de escola e através de colegas sabemos que ninguém utiliza a EKUI, o que é de lamentar, tendo em conta que estes alunos continuam no mesmo Agrupamento e conseguiram superar algumas das suas dificuldades.

Gostamos de desafios, pelo que no presente ano letivo, vamos continuar a utilizar esta Metodologia, mas desta vez, vamos subir a fâsca, pois vamos aplicá-la em alunos autistas, cujas características são muito diferentes. Quiçá no próximo Seminário do OBVIE, tenhamos novidades para vos apresentar.

A EKUI tem por objetivo ajudar a eliminar as barreiras na aprendizagem e na comunicação, promovendo a equidade no acesso a bens e serviços na área da educação e saúde, numa perspetiva inclusiva, razão pela qual inclui quatro formas de comunicação: a gráfica, o código Braille, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e o alfabeto fonético num mesmo suporte gráfico. Foi pensada para estimular, avaliar e reabilitar as competências necessárias para a aprendizagem da leitura, da escrita e da comunicação:

- Competências linguísticas (consciência dos sons da fala e dos movimentos necessários à sua articulação);
- Competências sensoriais (ver, ouvir e tatear – perceção visual, auditiva e tátil – cinestésica);
- Competências psicomotoras (consciência do corpo, lateralidade, coordenação óculo-manual);
- Competências cognitivas (atenção, memória, processamento);
- Competências emocionais (criatividade, imaginação, motivação);
- Competências sociais (atitudes inclusivas e de cidadania).

Em resumo, podemos considerar que a Metodologia EKUI obedece ao DUA, pois pretende proporcionar uma flexibilidade nos modos como a informação é apresentada, como os alunos respondem ou demonstram os conhecimentos e competências e na forma como se motivam. Pretende ainda, reduzir as barreiras na aprendizagem, proporcionando as adaptações adequadas, de forma a suportar e manter níveis elevados de desempenho para todos os alunos, incluindo os que têm incapacidades ou fortes limitações na língua dominante, de acolhimento. A EKUI aponta para a participação de todos/as os/as alunos/as na escola, pois todos/as têm direito à educação. No presente estudo, trabalhou-se com um grupo de alunos/as portadores/as de distúrbios da linguagem, mas poder-se-á aplicar a outras problemáticas, como no ano letivo atual, no qual a metodologia EKUI vai ser aplicada por nós a alunos autistas, na modalidade de aulas de apoio no Centro de Apoio à Aprendizagem num Agrupamento de Escolas de Ovar.

Por último, agradecemos imenso à criadora desta metodologia, a querida Doutora Celmira Macedo que nos apresentou a Ekui e nos ensinou a Ekuisar a Escola para que nenhum/a aluno/a fique para trás.



Referências

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto Editora.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria* (Trad. B. Magne). Artes Médicas Sul.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. J., & Skidmore, D. (1997). *New directions in special needs: Innovations in mainstream schools*. Cassel.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. LivPsic.
- Decreto-Lei n.º 54 /2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia: Ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 265-277.
- Macedo, C. (s.d.). *Timeline da EKUI*. EKUI. <https://ekui.pt/timeline-ekui/>
- Menezes, I. (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Livpsic.
- Moura, O., Simões, M. R., & Pereira, M. (2014). Working memory in Portuguese children with developmental dyslexia. *Applied Neuropsychology: Child*, 4(4), 237-248. <https://doi.org/10.1080/21622965.2014.885389>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.
- Pedroso, J. V. (2018). *Para uma educação inclusiva: Um manual de apoio à prática*. GDE-MEC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: Seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, 111, 179-195.
- Rodrigues, D. (2012). *Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget.
- Souza, J., Kantorski, L., & Luís, M. (2011). Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *Revista Baiana de Enfermagem*, 25(2), 221-228.
- Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Livpsic.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação das necessidades educativas especiais*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>



CAMPUS – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FREI GONÇALO DE AZEVEDO

David Sousa & Ana Paula Jordão

Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, Portugal

director@aefga.pt

Resumo

A mobilidade social, contrapartida que o Estado dá quando estabelece uma escolaridade obrigatória para todos os cidadãos (Machado, 2020), representa ainda uma meta por alcançar.

A situação de pandemia em que vivemos desde 2019 veio agravar o fosso *entre as expectativas face à escola e a baixa eficácia social* (Roldão et al., 2018) intensificando, ao invés da inclusão, os riscos de exclusão social, tornando mais saliente uma realidade já antiga e de todos conhecida: dados de exames de aferição internacionais cifram o atraso, em termos de aprendizagens, dos alunos de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, quando comparados com os seus colegas de meios mais favorecidos, em 2 anos.

O programa CAMPUS do Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, inicialmente concebido para dar resposta à perda de aprendizagens em contexto de pandemia, ganhou sentido, para lá do contexto atual, como instrumento de inclusão, pelo que a experiência adquirida no seu desenvolvimento em 2020-2021 veio corporizar uma iniciativa permanente destinada a reduzir, tanto quanto possível, essa diferença.

O CAMPUS, na sua 2.ª edição em 2021-2022, constitui-se como um programa integrado de ocupação de tempos livres com o objetivo de recuperação/consolidação de aprendizagens, da socialização e do bem-estar físico e emocional, composto por atividades desportivas, disciplinares, artísticas e de literacia emocional, a realizar-se anualmente com o objetivo de progressivamente mitigar os efeitos da perda ou da dificuldade na aquisição das diversas aprendizagens. As atividades são concebidas a partir de aprendizagens estruturantes – entendendo-se estas como o conjunto de aprendizagens prioritárias sem as quais não é possível prosseguir na aprendizagem – identificadas, pelos grupos disciplinares, de entre as Aprendizagens Essenciais para cada disciplina ou área disciplinar e são objeto de metodologias ativas visando uma aprendizagem significativa.

Nas duas edições realizadas - 2020-2021 e 2021-2022 - o CAMPUS ocorre nas duas semanas subsequentes ao fim das atividades letivas, dirige-se a alunos do 2.º ciclo e do 3.º ciclo do ensino básico, e segue o seguinte formato: em cada semana, todas as atividades se subordinam a uma história, que funciona como fio condutor e que é contada no 1.º dia de cada semana. As atividades alinham-se diariamente pela seguinte ordem: 1 – atividades desportivas; 2 – atividades disciplinares; 3 – atividades artísticas e de literacia emocional. Nas atividades disciplinares, que se reportam às disciplinas de Português e Matemática, procede-se a uma avaliação ipsativa dos alunos, aplicando uma atividade de avaliação diagnóstica no início e repetindo a sua aplicação no final, permitindo perceber a evolução do desempenho de cada aluno.

A avaliação do programa toma como indicadores a avaliação ipsativa dos alunos, medida pela evolução dos alunos nas atividades de avaliação aplicadas; a assiduidade dos alunos; a assiduidade dos agentes (profissionais, que se voluntariam para o programa); o grau de satisfação de alunos e agentes, medido pelos dados recolhidos em questionário de satisfação aplicado no final do programa.

Os dados relativos à 1.ª Edição (a 2.ª Edição termina no dia 1/07/2022), não obstante não terem sido atingidas todas as metas propostas, atestam o sucesso desta iniciativa.

Palavras-chave: Inclusão; bem-estar; aprendizagens



Referências

Machado, E. A. (2020). *Sentidos da escola, sentidos da avaliação*. Lisbon International Press

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.



EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL APÓS O 25 DE ABRIL: INSPIRAÇÕES EM

PAULO FREIRE

José Renato Polli

Faculdade de Educação-UNICAMP-Brasil

jpolti@unicamp.br

Resumo

Algumas experiências práticas de alfabetização de adultos baseadas no método de Paulo Freire foram desenvolvidas em Portugal antes mesmo do 25 de Abril, especialmente as organizadas pela Cooperativa Confronto, em bairro camareiros na cidade do Porto e pelo movimento católico Graal, em Coimbra e Portalegre. O período do Processo Revolucionário em Curso ensejou, posteriormente, um grande debate e o desenvolvimento de políticas educativas que, a partir da ação do Estado, ampliaram este trabalho, especialmente quando do período em que o professor Alberto Melo esteve à frente da Diretoria de Educação Permanente. Este trabalho é uma comunicação de parte dos estudos desenvolvidos entre os anos de 2019 e 2021 em dois estágios de pós-doutoramento realizados pelo autor junto à Faculdade de Educação da Unicamp e ao Centro de Estudos Interdisciplinares do Século 20, da Universidade de Coimbra.

Palavras-chave: Alfabetização, Educação de Adultos, Método Paulo Freire.

Antecedentes de pesquisa

Entre os meses de março e maio de 2019, realizamos em Portugal, uma parte do estágio pós-doutoral andamento na Faculdade de Educação na Unicamp. Em terras portuguesas, estivemos sob a cossupervisão do professor Rui Trindade, que nos forneceu um itinerário de autores que poderiam nos ajudar a pensar um aspecto em especial do nosso projeto, que era analisar a influência da obra do educador Paulo Freire em Portugal.

Dentre os nomes indicados, estava em primeiro plano o da professora Luiza Cortesão, que gentilmente nos recebeu no espaço do Instituto Paulo Freire de Portugal. Ela nos reafirmou alguns nomes indicados pelo professor Rui Trindade e indicou outros, além de algumas obras que poderiam ajudar a compreender que, mesmo antes da Revolução dos Cravos, já haviam sido desenvolvidas práticas de alfabetização de adultos em Portugal baseadas no método Paulo Freire.

Acompanhando a programação do Instituto Paulo Freire, participei de uma conferência ministrada pelo professor Alberto Melo, muito elucidativa, que indicou caminhos para compreender como as políticas de educação de adultos se materializou na prática após o 25 de Abril. O professor Melo, também gentilmente, manteve contato conosco, respondendo um longo questionário e dando-nos informações valiosas sobre a efetivação dessas políticas, especialmente no decurso do Processo Revolucionário em Curso e enquanto ele esteve à frente da Diretoria de Educação Permanente do governo revolucionário.

Voltando ao Brasil, os resultados da pesquisa foram desdobrados em duas publicações. Uma delas foi o Dossiê temático sobre Paulo Freire publicado na revista do programa de mestrado em educação do Centro Universitário Salesiano de Americana, no interior do estado de São Paulo, com textos de educadores brasileiros e de educadores portugueses, incluindo Alberto Melo. Posteriormente, organizamos a publicação do livro “Paulo Freire: vozes do Brasil e de Portugal”, em 2021, com a também presença de educadores/as brasileiros/as e portugueses/as (dentre eles António Teodoro, Nuno Fraga, Rui Trindade, Alberto Melo e Teresa Cunha).



Dos nomes indicados por Luiz Cortezão, além de Alberto Melo, tivemos contato presencial com o professor Luís Alcoforado e António Teodoro, ambos nos oferecendo muitas informações, dados e material de estudo indicativos para compor um quadro ainda mais preciso sobre a presença de Freire em Portugal. A relação com o professor Alcoforado proporcionou a realização de um novo estágio de pós-doutorado, entre março de 2020 e setembro de 2021, desta vez junto ao CEIS20 (Centro de Investigação interdisciplinar do Século 20), vinculado à Universidade de Coimbra. O trabalho consistiu em discutir a categoria “trabalho” na obra de Paulo Freire e como esta categoria foi determinante, como parte integrante do universo cultural dos participantes de práticas educativas, no Brasil e Portugal, para a ampliação dos seus horizontes de cidadania.

Paulo Freire e a educação de adultos em Portugal

Em 1969, Paulo Freire, que lecionava em Harvard, vai ao Centro Nacional do Movimento Graal nos Estados Unidos para uma orientação em um final de semana, cujo tema era “Educação para a Libertação” e toma conhecimento sobre o trabalho do movimento em Portugal. Maria de Lourdes Pintasilgo, líder do movimento, entrega a Freire uma série de cartas a ele dirigidas, que posteriormente ele responde, uma a uma. Como o Graal desenvolvia trabalhos de alfabetização de adultos em Coimbra e Portalegre, sustentados no método de Freire, estes trabalhos foram fundamentais, em um momento pré-revolucionário, para aumentar a consciência política dos participantes dos projetos de alfabetização nestas cidades. Uma importante dissertação de mestrado, de Mabel Cavalcanti, desenvolvida na Universidade de Lisboa, em 2017, descreve em detalhes a importância do movimento Graal nesta tarefa educativa.

Em outubro de 1969, Paulo Freire, que estava lecionando em Harvard, na “Graduate School of Education”, foi ao centro nacional do Graal nos EUA para orientar um fim-de-semana sobre “Educação para a libertação”. Falando do convite que recebera para vir analisar o trabalho de conscientização dinamizado pelo Graal em Portugal, disse “que não iria conseguir arranjar passaporte”. Era para ele uma surpresa ser possível trabalhar “sossegadamente” em Portugal com este método. E alguém presente relatou: “Na primeira noite dei-lhe as cartas dos alfabetizados aí em Portugal que eles escreveram para o Paulo. Precisava ver a alegria na cara dele. Contou para todo mundo. Disse que ia escrever uma carta para cada um dos que assinavam. No dia seguinte tinha todas escritas.”

Uma dessas cartas, dirigida “aos amigos do Grupo S. Bartolomeu (um pequeno bairro pobre de Portalegre), dizia assim: “No momento em que recebi as suas palavras, estava muito cansado. Suas palavras foram a minha recuperação. Assim, agradecendo a mim, vocês não estariam imaginando o quanto suas palavras, no momento em que eu as recebesse, iriam ajudar-me. É assim mesmo. Não há homens isolados e todos necessitamos uns dos outros. Muito obrigado, pois, pelo que me deram.” (Pintasilgo, 1998, p. 9)

Outro destaque importante deve ser dado ao trabalho da Cooperativa Cultural Confronto, na cidade do Porto, que também anteriormente à Revolução, aliando-se a setores progressistas da igreja católica, desenvolveu trabalhos de alfabetização e bairros camareiros em 1970. A Cooperativa Confronto deu origem, posteriormente à Editora Afrontamento e teve em seus quadros personalidades da vida política portuguesa, como Francisco de Sá Carneiro e Zeca Afonso, este último participando de palestras e formações. Um livro de Mário Brochado Coelho, publicado em 2010 dá a dimensão do conjunto de atividades desenvolvidas pela cooperativa e do esforço em manter contato com Paulo Freire, direta e indiretamente, para que muitos projetos de formação fossem desenvolvidos a partir de sua obra.

Com a eclosão do movimento revolucionário e estas experiências anteriores como inspiração, a partir do Processo Revolucionário em Curso, uma série de iniciativas foram tomadas no campo da educação, para que as políticas deste setor tomassem como inspiração uma concepção socialista e progressista. Paulo Freire e Celestin Freinet apontavam como fundamentos para estas políticas, mesmo que, como apontam os estudos de



Stephen Stoer e de Rui Grácio, houvesse contradições e diferentes maneiras de pensar os caminhos da revolução e, conseqüentemente, o rumo das políticas sociais, como a da educação.

Os métodos de Freire e as técnicas pedagógicas de Freinet provavelmente têm capturado a essência desta aliança mais do que outros métodos e técnicas. E isso porque têm uma ênfase na prática, uma ênfase que se recusa a reconhecer as capacidades manuais inferiores às capacidades intelectuais, e que conta contra o que é designada “a verbalização que ajuda a manter o privilégio de classe”. Os professores do método Freinet, diz-se, aproximam-se dos métodos de ensino politécnico no seu trabalho quotidiano. A sua intenção é fazer da educação “um fermento revolucionário dentro da sociedade capitalista”. (Stoer, 1982, p. 17)

As tendências socialistas moderadas e radicais disputavam a hegemonia do discurso e da orientação das práticas educativas em torno de um Plano Nacional de Alfabetização. As disputas ideológicas estavam relacionadas à forma de implementar as práticas de alfabetização, sendo que um grupo preconizava um dirigismo nestas políticas, enquanto outro, insistia que as próprias comunidades locais deveriam em formas de gestão democrática, decidir os rumos sobre o que fazer. A dinâmica popular, contribuiria para o propósito de uma educação como direito, emancipatória, humanizadora e crítica. Nas palavras de Grácio (1981, p. 144) “por se firmarem na iniciativa responsável, na cooperação solidária, davam aos próprios uma consciência de direitos, nomeadamente a uma outra qualidade de vida, um alargamento dos horizontes culturais e mentais, que educam, em suma, as pessoas e os grupos.”

O analfabetismo chegava à casa dos 26% na entrada da década de 70 e se constituía num dos entraves no processo de democratização de Portugal. Com o crescimento dos movimentos sociais a luta pela educação democrática ganhou forças, gerando mobilizações populares, formando grupos populares de base que se dirigiam a um projeto de transição para o socialismo. (Marie, 2017, p. 373)

Em 1975, com a nomeação do professor Alberto Melo como Diretor Geral de Educação Permanente, as políticas de educação de adultos consolidaram-se em torno das inspirações freireana, na dinâmica de uma gestão democrática e participativa. A consideração das experiências culturais e de trabalho das diversas localidades, com a valorização da ideia do trabalho feito com as mãos (amanualidade), predominou uma concepção humanizadora, crítica e para a cidadania. Até por volta de 1987, grassou esta expressão pedagógica, afetada posteriormente por um trabalho gradativo contrarrevolucionário e antissocialista, especialmente capitaneado por instituições do mundo econômico.

É o que aponta Stephen Stoer, quando analisa as influências do Banco Mundial, já no final dos anos 70, ingerências do FMI, tentando redirecionar os rumos da política interna portuguesa segundo os padrões de democracia que estas organizações imaginam ser mais “apropriados”. Tratava-se, por esta ótica, de “garantir a normalidade democrática” diante do fantasma do socialismo. Uma das materializações destas influências foi a institucionalização do ensino politécnico. Alguns governos, nos anos 80, passaram a se vincular às ideias e conceitos provindos do mundo dos negócios.

No entanto, é possível constatar a riqueza das experiências de alfabetização de adultos desenvolvidas nos momentos iniciais do Processo Revolucionário em Curso, especialmente os que estão registrados no livro “Educação Popular em Portugal (1974-1976)”, de Alberto Melo e Ana Benavente. Em entrevista que nos foi concedida, Melo esclarece que:

Em lugar de continuar a enviar brigadas às áreas rurais, para selecionar as pessoas analfabetas e organizar para elas aulas de alfabetização, com base num manual único (mesmo que inspirado em Paulo Freire), pareceu-me mais adequado ao grande objectivo de “construir cidadania” num Portugal recém democrático, pôr as equipas de terreno a escutar e a registar os depoimentos das pessoas, de todas as pessoas de cada comunidade, analfabetas ou não. Com base nesses registos, seria depois possível



produzir material escrito a utilizar nos grupos de alfabetização, a constituir voluntariamente, sobretudo graças aos múltiplos colectivos de base que se tinham espalhado pelo país após o movimento libertador de Abril de 1974 (comissões de moradores, comissões de trabalhadores, associações dos mais variados tipos, etc.). (Melo, 2019, Online)

No entanto, estas políticas de educação com viés popular e participativo não agradavam aos agentes do mundo económico internacional. Já em 1978 o FMI (Fundo Monetário Internacional) aprovava empréstimos para o país, com a clara intenção de retomar o processo económico de rigor fiscal, que impactaria sobremaneira a vida social, com as receitas de redução salarial e com a menor intervenção estatal na economia. Até mesmo órgãos da imprensa internacional questionavam esta iniciativa, que consideravam impróprias para a realidade portuguesa. (Stoer, 1986, p. 217)

Tratava-se de fixar a economia dentro dos parâmetros estabelecidos pelo capitalismo internacional, quando países e organismos internacionais “se interessavam em ajudar Portugal”, desde que os processos políticos internos assegurassem o padrão político da “estabilidade democrática”. Evidentemente este não era o desejo de todos os concernidos no processo de elaboração das políticas de educação, mas o poder económico, de fato, exerceu grande força na determinação do que seria uma política de educação, especialmente e sobretudo aquela que relaciona educação e trabalho, no âmbito do chamado *Ensino Politécnico*.

Uma das facetas desta “intervenção branca” foi a reestruturação do Ensino Superior. O *Ensino Politécnico*, por meio de um decreto de 1977 (427-B/77) teria como uma de suas finalidades satisfazer as necessidades de setores da economia, “através da formação de técnicos qualificados em atividades onde havia uma falta manifesta ou mesmo não existia tal pessoal qualificado” (Stoer, 1986, p. 228).

Dentre os setores que seriam atendidos estavam os de produtos alimentares, agricultura, produção florestal, criação de gado, tecnologia industrial, saúde e serviços, além de educadores da infância. O Banco Mundial, em maio de 1978, aprovou um empréstimo, envolvendo-se no projeto, numa oferta de crédito para 15 anos e sua intenção era “preparar melhor os que entram no mercado de trabalho”. A abordagem educativa em processo em Portugal, desajustada em relação a este ideal dos organismos de financiamento internacional, sofreria impactos profundos. O discurso em favor do socialismo e uma proposta de educação socialista não caberiam nesta dinâmica. (Stoer, 1986, pp. 232-233)

Sob o manto da necessidade de “aprovar recursos” para colaborar com a nova situação do país, aparecia uma intervenção. Desta forma, Stoer defende que é possível delimitar três períodos nas dinâmicas educacionais de Portugal:

O período de 1970 até a Revolução de Abril de 1974, condensado na Reforma Veiga Simão; o período revolucionário de 1974 até a tomada de posse do I Governo Constitucional em 1976, tipificado pelas actividades de mobilização que incluíam a introdução da gestão democrática nas escolas e nas universidades e pelas actividades centralmente planeadas e controladas, tais como a Campanha de Dinamização Cultural do MFA; e o período de 1976 a 1980, marcado pela intervenção do Banco Mundial no Ensino Médio Superior. (Stoer, 1986, p. 253)

Em que pesem muitas possibilidades de novas avaliações sobre a influência que cada perspectiva assinalada pelo autor, em cada período, pode proporcionar ao desenvolvimento da educação em Portugal, o fato é que sempre está presente que duas preocupações se contradizem: uma que se forja e vai do período pré-revolucionário até a constituição de 1976, que se dispõe a consolidar uma política educativa ampla, de formação para a cidadania, envolvendo a formação para o trabalho nesta preocupação; e outra, que, mesmo que convivendo ainda com a anterior, restringe, por influência de organismos internacionais, a formação para o trabalho a aspectos de formação técnica.



Mas a presença de Paulo Freire, inspirando políticas de educação em Portugal permanece. Como nos lembra Alberto Melo, o Instituto Paulo Freire, entidade comandada pela professora Luiza Cortesão, tem produzido inúmeras atividades de formação e debates no campo da Educação de Adultos em Portugal, assim como instituições de ensino superior responsáveis pela formação de docentes, como as Escolas Superiores de Educação em Faro, Setúbal, Lisboa, Coimbra, Porto e ainda os Institutos de Educação de Lisboa e do Minho, os Departamentos de Ciências da Educação nas Universidades do Porto, Coimbra, Lusófona (Lisboa) e Évora. Nos cursos de Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento, a figura e o pensamento de Paulo Freire continuam bem presentes (Melo, 2019, Online).

Nos últimos meses, foram organizados vários encontros e seminários em comemoração do 50.º aniversário da “Pedagogia do Oprimido”. Paralelamente, em atividades concebidas e conduzidas por associações cívico-solidárias da sociedade civil portuguesa, quer expressamente, quer tacitamente, está bem visível o legado de Paulo Freire. Posso citar aqui iniciativas em Oeiras, Amadora, Benedita e Condeixa-a-Nova integradas num Projecto intitulado “Literacia para a Democracia”, liderado pela Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente (www.apcep.pt) com a coordenação de Lucília Salgado e Manuela Paulo. (Melo, 2019, Online)

A nível de pesquisa académica, são inúmeros os trabalhos relacionados com Paulo Freire e as referências às suas ideias e práticas. Posso citar aqui autores portugueses como Licínio Lima, Rui Canário, Ana Benavente, António Teodoro, António Nóvoa, Lucília Salgado, Paula Guimarães, José Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Joaquim Alcoforado, e estou certamente e injustamente a esquecer-me de muitos. (Melo, 2019, Online)

Em 23 de janeiro de 2020, no *Núcleo de Lisboa da Associação José Afonso (AJA)*, foi criado o *Coletivo Paulo Freire*, movimento independente composto por educadores brasileiros e portugueses, que possui caráter interdisciplinar, congregando profissionais de diversas áreas. Assumiu a função de desenvolver atividades de educação e cultura populares, com perspectivas de formação e discussão do pensamento libertador de Freire e ações sociais de caráter transformador. O coletivo surgiu por ocasião das comemorações do aniversário de Paulo Freire. Uma reunião com 80 pessoas determinou o início das atividades formais, que já contam com uma ação de alfabetização e reforço de leitura desenvolvida pela *Comissão Unitária de Reformados, Pensionistas e Idosos (CURPI)* de São João da Talha. O projeto, que adotou o nome do poeta António Aleixo, se desenvolve com o uso de poesias e banco de memórias, com registro de histórias pessoais, com o objetivo de desenvolver a autonomia e a consciência.

A reunião contou com a participação da *Associação Mares Navegadas*, da *Associação para o Desenvolvimento das Mulheres Ciganas Portuguesas (AMUCIP)*, do *Projeto Literacia para a Democracia* e da *Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente (APCEP)*, da *Associação Portuguesa de Recursos Hídricos*, do *Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL)* e da própria AJA, com a apresentação de projetos a desenvolver., como o da viabilização de obras de Paulo Freire nas bibliotecas públicas e universitárias portuguesas (Domingos, 2020, Online).

Referências

- Alcoforado, L., Barbosa, M. R., Barreto, D. B. (2018). *Diálogos Freireanos: A educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*. UFPE; Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cavalcanti, M. F. (2017). *Educação e cidadania: Paulo Freire, o movimento Graal e as políticas sociais em Portugal (1970/1974)* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/14662>
- Coelho, M. B. (2010). *Confronto: Memória de uma cooperativa cultural: Porto 1966-1972*. Afrontamento.



- Cortesão, L. (2018). Prefácio. In P. Freire, *Pedagogia do oprimido*. Afrontamento.
- Domingos, C. L. (2020, janeiro 31). *Nasce o Coletivo Paulo Freire, em Lisboa*. Portal Jornalistas Livres. www.jornalistaslivres.org/nasce-coletivo-paulo.freire.em-lisboa/31.01.2020
- Grácio, R. (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Livros Horizonte.
- Marie, P. (2017). Revolução dos Cravos e educação popular: As associações de educação popular em Portugal (1974-1986). *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, 17, 371-396. https://doi.org/10.14195/1645-2259_17_17
- Melo, A., & Benavente, A. (1978). *Educação popular em Portugal (1974-1976)*. Livros Horizonte.
- Melo, A., & Benavente, A. (2019, junho 2). Entrevista com Alberto Melo. Online.
- Pintasilgo, M. L. (1998). Prefácio. In A. Nóvoa (Org.), *Paulo Freire: Política e pedagogia*. Porto Editora.
- Polli, J. R. (2019). Desvendando a pedagogia da libertação em Portugal: Inspirações e transformações. *Revista de Ciências da Educação*, 21(44), 125-141.
- Polli, J. R. (2022). *Educação e trabalho em Paulo Freire: A práxis pedagógica libertadora e a cidadania política*. Fibra.
- Polli, J. R. (Org.). (2021). *Paulo Freire: Vozes do Brasil e de Portugal*. Fibra.
- Polli, J. R., & Nunes, C. A. (2021). *Paulo Freire e direitos humanos*. Fibra.
- Stoer, S. (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal*. Livros Horizonte.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Afrontamento.



COMPETÊNCIAS: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

Thiago Freires

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

tfreires@fpce.up.pt

Relato de Experiência

A sessão paralela *Competências: Práticas e possibilidades* reuniu um conjunto de apresentações que veio reforçar a ideia de que os sentidos da escola não estão dados *a priori*; antes, estes sentidos são construídos no edifício escolar onde, a interação dos diversos atores que povoam o seu espaço, mobilizando e (re)produzindo subjetividades, forja possibilidades de futuro(s) (Freires, 2019). Mais que este reconhecimento, as apresentações levadas a cabo convergiram na assunção de que a ativação da participação de todos os atores que compõem os mundos da vida da escola é condição fulcral para se potencializar o sucesso das atividades educativas, algo que decorre, naturalmente, face a desafios e constrangimentos.

O desenvolvimento de competências foi objeto de problematização sem se perder de vista a pluralidade semântica do conceito de *competência*, apontando-se, por consequência, à conceção das inteligências múltiplas (Gardner, 1995). Ao passo em que se discutiu uma pedagogia do laço e do afeto na relação pedagógica, demonstrou-se apreço pelo lugar das emoções, segundo o retrato de uma escola que é colaborada, viva, sentida e dialógica (Freire, 2007). Admitindo-se o impacto da pandemia nas aprendizagens dos estudantes, reforçou-se a necessidade de promover parcerias com a comunidade educativa na sua diversidade, por forma a garantir uma melhor promoção de competências pessoais e sociais, uma vez que são nos modelos sociais disponíveis no meio do indivíduo que este busca referências (Bandura, 1976).

Uma aposta no trabalho colaborativo e, em grande parte, interdisciplinar, revela um número de conflitos de ordem relacional, incluindo-se aí a comunicação entre pais e professores e desentendimentos entre os próprios profissionais da ação educativa. Estes desafios que emergem da aposta numa ação concertada e aberta à colaboração são percecionados como naturais e decorrentes das estratégias adotadas. Em ligação com estes desafios, as comunicações apresentadas destacaram também o lugar da personalização no ensino e, em paralelo, discutiram a necessidade de projetos escolares que rompem com o lugar da rigidez nos ritmos, nos tempos e nos conteúdos da aprendizagem. O importante lugar que as artes podem ocupar nesse processo de reconfiguração da vida escolar foi, ainda, alvo de reflexão.

Na generalidade, esta sessão paralela, portanto, convergiu para a configuração de uma escola que é, sobretudo, rede. Rede de afetos, emoções, competências, diálogos, aprendizagens e possibilidades. Uma rede de significados que se constrói no terreno, no dia a dia, com as diferentes partes envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, (re)aprendemos com a Cristiana Pizarro que as escolas não se reduzem às classificações; com o Dário Gomes que as comunidades de aprendizagem não se fundam sem conflitos – e que estes são peça fundamental do processo educativo; com a Cristina Iglesias-Barco que é possível contrariar a escola como um lugar onde as diferenças básicas são ampliadas, assentando em dinâmicas de revalorização das biografias juvenis; e com a Daniela Sofia da Costa Azevedo que os projetos interdisciplinares podem, simultaneamente, mobilizar o currículo e promover novos tempos em educação. Com esta sessão paralela, (re)aprendemos que a escola é um contexto polissémico, polifónico e em constante transformação, características tais que asseguram a sua própria sustentabilidade.



Referências

- Bandura, A. (1976). Perspectiva de aprendizagem social na mudança de comportamento. In A. Burton (Ed.), *O que torna possível a mudança de comportamento?* (pp. 34-57). Brunner; Mazel.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freires, T. (2019). *Sentidos da escola em contextos periféricos: Narrativas de jovens brasileiros e portugueses* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/125140>
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Artes Médicas.



A VALORIZAÇÃO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: UM ALIADO NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Cristiana Pizarro Madureira

ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

cristiana.madureira@ipleiria.pt

Resumo

Esta comunicação pretende refletir sobre a valorização das inteligências múltiplas (Gardner, 1995) no processo pedagógico. Acreditamos que a escola deve ser vivenciada como um lugar de afetos, em que a comunidade educativa goste de estar, no sentido de que todos e cada um dos agentes educativos se possam desenvolver em termos humanos, num processo de educação ao longo da vida.

Através do desenvolvimento de atividades centradas na relação dialógica proposta por Paulo Freire (2007), será problematizada a necessidade de uma ética do encontro (Najmanovich, 2016) e do desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuem para que os alunos desenvolvam todo o seu potencial humano, partindo dos seus talentos individuais. As práticas pedagógicas desenvolvidas no exercício da pedagogia do laço e do afeto permitem o desenvolvimento de todo o potencial dos alunos, valorizando assim as diversas inteligências.

O professor assume aqui um papel primordial, contribuindo para que o aluno se emocione e se envolva, para desenvolver as aprendizagens e as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Serão problematizadas estratégias promotoras do sucesso, centradas na educação da mente (saber-saber), do coração (saber ser/estar) e das mãos (saber-fazer), pois só assim se poderá promover o bem-estar a paz e a realização plena em contexto escolar (saber conviver com os outros). Com estas estratégias procura contribuir-se para o “pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”, tal como prevê o art. 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Palavras-chave: Inteligências múltiplas, aprendizagem, sucesso.

Desenvolvimento

A escola atual tem o duplo desafio de se adaptar às incertezas e fragilidades da sociedade contemporânea e simultaneamente preparar os alunos para a sociedade de risco que emerge no mundo líquido (Bauman, 2013). Nesta era do conhecimento, urge então criar novas estratégias para lidar com a incerteza, pois como diz o provérbio “mares calmos não fazem bons marinheiros”.

É neste sentido, que propomos a revisitação das conceções teóricas de Howard Gardner (1983) relativamente às inteligências múltiplas, pois defendemos que para que haja sucesso na escola é necessário que a escola seja um lugar aprazível, em que se gosta de estar, valorizando a multiculturalidade, a diversidade e as diferentes formas de inteligência, de ser, de estar e de conviver. É importante assinalarmos que a inteligência académica não constitui um indicador decisivo para conhecer a inteligência de um aluno, uma vez que a inteligência é uma expressão plural que dá a conhecer a diversidade e riqueza das capacidades humanas.

Gardner (1983) dividiu as inteligências em oito categorias: Inteligência lógico-matemática, Inteligência visual-espacial, Inteligência corporal-cinestésica, Inteligência musical, Inteligência intrapessoal, Inteligência interpessoal, inteligência naturalista e a inteligência linguística. Embora cada um de nós nasça com um perfil de inteligências, sabemos que esse perfil vai sofrendo alterações em função das influências do ambiente social,



educativo, cultural em que o aluno se desenvolve. Neste sentido, e dado que a inteligência é moldável, consideramos que através do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o professor poderá dar a oportunidade aos alunos de se desenvolver em diferentes áreas de competência ao longo da escolaridade obrigatória. O professor assume assim um papel importante na valorização do potencial de cada aluno, através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas centradas numa visão holística do aluno. Nesta linha, justifica-se a necessidade de o professor refletir sobre os métodos, técnicas e atividades que melhor se adequem à diversidade de alunos presentes na sala de aula. Esta reflexão leva a que o professor desenvolva a sua ação pedagógica numa pedagogia do laço e do afeto, de modo a projetar o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de acordo com as características concretas dos alunos, valorizando as diversas inteligências, permitindo que cada um deles maximize o seu potencial. A ação do professor desenvolve-se assim numa relação dialógica proposta por Paulo Freire (2007), uma vez que constitui uma estratégia importante para contribuir para que o aluno se emocione e se envolva ativamente nas aprendizagens.

Defendemos ainda que as estratégias promotoras do sucesso e bem-estar dos alunos se direcionem para três grandes aspetos: a educação da mente (saber-saber), a educação do coração (saber ser/estar) e a educação das mãos (saber-fazer). Ao trabalharmos estes três saberes estamos a contribuir para a formação plena dos alunos, preparando-os para os princípios e os valores e o desenvolvimento das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, no sentido de “mobilizar valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins, 2017, p. 10).

Partilhamos da opinião de que a escola se pode converter “num gigantesco laboratório de novas possibilidades cognitivas e convivenciais” (Najmanovich, 2016, p. 28), em que se derrubam os muros “académico-disciplinares”, abrindo o campo de ação para o desenvolvimento de práticas de promoção do bem-estar e de novas formas de viver e conviver, que permitam aos alunos emocionar-se ao aprender e experienciar aprendizagens com sentido para si mesmos.

Em jeito de conclusão, destacamos que “só é possível ensinar e aprender quando se produz um encontro” (Najmanovich 2016, p. 51). Nesta linha de análise, é importante deixar cair práticas centradas na “ética do controlo”, mudando o paradigma de ação educativa, dirigindo-o para uma “ética do encontro” em que através da valorização das inteligências múltiplas, se promovam mais e melhores aprendizagens, mais conexões, laços e mediações num processo de mútuas (trans)formações conducentes ao sucesso e à realização plena de todos e cada um dos agentes educativos envolvidos.

Referências

- Bauman, Z. (2013.) *A cultura no mundo líquido moderno*. Zahar.
- Comitê de Redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Organização das Nações Unidas.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Artes Médicas.
- Martins, G. O (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação.



Najmanovich, D. (2016). El cambio educativo: Del control disciplinario al encuentro comunitario. In D. Najmanovich, S. Finocchio, & M. Warschauer (Coords.), *Diversos mundos en el mundo de la escuela* (pp. 77-165). Gedisa.



O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS

Dário Gomes & Ana Cabral

Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa, Portugal

dariogomes@aesct.pt; anacabral@aesct.pt

Resumo

As escolas portuguesas encontram-se numa fase de transformação para fazer face aos prementes desafios da sociedade contemporânea. A pandemia impôs uma nova interpretação da vida pessoal e profissional, alterando os contextos de trabalho na sua generalidade. As crianças e jovens portugueses também foram abaladas pelos efeitos pandémicos, facto este que veio exigir aos profissionais da educação (docentes, técnicos e assistentes operacionais) uma verdadeira reflexão sobre as suas práticas, perspetivando novas formas de atuação, de forma a minimizar e/ou prevenir situações de risco, a médio e a longo prazo, para os estudantes portugueses. Neste desiderato, este artigo pretende apresentar algumas práticas do Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa, destacando o papel da escola na promoção e desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos.

Palavras-chave: alunos; competências pessoais e sociais; escola; aprendizagem.

Abstract

Portuguese schools are in a phase of transformation to face the pressing challenges of contemporary society. The pandemic imposed a new interpretation of personal and professional life, changing work contexts in general. The pandemic effects have also shaken Portuguese children and teenagers, a fact that has demanded from education professionals (teachers, technicians and non-teaching workers) a real reflection on their practices, envisaging new ways of acting, in order to minimise and/or prevent risk situations for Portuguese students, in the medium and long term. In this desideratum, this article aims to present some practices of the Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa, highlighting the role of the school in the promotion and development of students' personal and social skills.

Keywords: pupils/students; personal and social skills; school; learning.

Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa: Uma escola direcionada para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos

Aquando do seu desenvolvimento, as crianças e jovens estão sujeitos a experiências e riscos cada vez mais complexos que exigem dos profissionais da educação uma reflexão atenta e uma prática orientada numa lógica preventiva.

A adolescência e a juventude representam um período vital e crítico no processo de socialização de todo o indivíduo. Configura-se numa etapa em que os comportamentos, atitudes e as aprendizagens (cognitivas, emocionais e comportamentais) são fundamentais para a conceção da vida em sociedade e a forma como os estudantes perspetivam o seu futuro (Martins & Simões, 2019). Face aos riscos associados, torna-se imperativo encontrar respostas superadoras, reparadoras e, até, preventivas dos desvios e obstáculos com que estes se deparam no seu processo de desenvolvimento, o que só é possível através de uma compreensão holística e aprofundada da realidade. Para tal, emerge a necessidade de se reconhecerem novas formas de intervenção orientadas para a solução do problema, de forma a contribuir para um desenvolvimento mais saudável que



permita a sua capacitação através de experiências que promovam a sua autonomia e capacidade de decisão, prevenindo, assim, situações de risco (Matos & Sampaio, 2009).

A par disto, hodiernamente, as escolas enfrentam múltiplos desafios que exigem um olhar diferente, mais atento e numa macroperspetiva. A crise no sistema educativo tem vindo a agravar-se nas últimas décadas, principalmente desde que a pandemia se instalou em 2019. Temos vindo a assistir a alterações significativas nos paradigmas do ensino no âmago das escolas portuguesas, fruto de um contexto sociocultural em constante mudança, onde a emergência da globalização e da sociedade digital impõe respostas específicas por parte daqueles que estão dentro dos contextos educativos, sejam eles as direções, os técnicos, os docentes ou os assistentes operacionais.

Ainda assim, de forma geral, as escolas conseguiram (re)inventar-se para dar uma resposta rápida às necessidades e especificidades dos desafios que foram surgindo. Contudo, volvidos quase três anos desde esta situação pandémica, torna-se imperativo reconhecer que os alunos das escolas portuguesas perderam competências fundamentais para o seu desenvolvimento, que se fizeram sentir em todos os ciclos, ainda que com maior incidência na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo e deste para o 2.º ciclo do ensino básico.

A priori, a aprendizagem das competências pessoais e sociais constitui-se como um mecanismo natural de imitação que ocorre desde o início da vida e se prolonga pela vida fora, tomando como referência os modelos sociais disponíveis no meio envolvente de cada indivíduo (Bandura, 1976). Beauchamp e Anderson (2010) referem que essas competências resultam de uma relação dinâmica entre o sujeito e esse mesmo meio. Todavia, segundo os mesmos autores, modelos sociais desajustados e a privação de interação com o meio poderão resultar em situações de isolamento social, ansiedade, redução de autoestima, tendo um impacto significativo no desenvolvimento dos sujeitos. Ora, perante a nova conjuntura social, é necessário perceber que as escolas se veem agora a braços com um papel importante e acrescido na promoção de competências fundamentais para o desenvolvimento saudável e harmonioso dos alunos. Deste modo, para além das recuperações das aprendizagens significativas, cada escola tem de promover competências pessoais e sociais (autoconhecimento, autoestima, relacionamento interpessoal, empatia, assertividade, criatividade, liderança e resiliência), criando um ambiente propício à aquisição destas mesmas competências, implicando toda a comunidade educativa, o que pressupõe uma transformação de toda uma cultura de escola.

Devido às constantes alterações do mercado de trabalho e das sociedades, o conceito de competência começou a ganhar relevância no decorrer dos anos 80 do século passado, tendo-se perdido, progressivamente, a noção de “qualificação” que vigorou durante a década de 1970 (Le Boterf, 2003; Parente, 2017). A noção de qualificação remete para o reconhecimento de capacidades requeridas para exercer uma determinada profissão, emprego ou função, contudo, por si só, não garante que o indivíduo saiba agir em competência, dispondo apenas de certos recursos através dos quais pode construir outras competências (Le Boterf, 2003). Desta forma, tem-se vindo a assistir à substituição das ideias clássicas de aptidão, capacidade e qualificação, por um novo conceito de competência, que de forma mais abrangente e clara, integra a ideia de mobilização, motivação, desempenho ou corresponsabilidade (Moreno, 2006). Não obstante, atualmente, ainda encontramos um considerável debate sobre o conceito de competência, sendo impossível identificar ou imputar um quadro teórico coerente ou encontrar uma definição fluida capaz de integrar e conciliar todas as formas como este termo é utilizado (Le Deist & Winterton, 2005). Neste âmbito, entende-se que tal conceito vai mudando de sentido, de acordo com o contexto a que se refere e o domínio do conhecimento em que é utilizado, por exemplo, na Psicologia, Sociologia, Linguística, Ciências do Trabalho, Ciências da Educação (Sá & Paixão, 2013). Apesar da imprecisão deste termo/conceito, destaca-se um consenso quanto aos elementos que devem



ser considerados na sua definição conceptual, tornando-se evidente que a maioria dos autores entende a competência como plural (no que diz respeito aos elementos que a constituem), pluridimensional, complexa, um saber em uso, mobilizável e transferível, de natureza combinatória (Sá & Paixão, 2013). De forma mais ou menos generalizada, podemos afirmar que a competência corresponde a um conjunto de conhecimentos, habilidades, qualidades, motivações, traços, autoconceitos, valores, atitudes, experiências e capacidades, integrados e adaptados a um determinado contexto (Edwards-Schachter et al., 2015; Le Boterf, 2003; Spencer & Spencer, 1993).

Consiste na capacidade de usar conhecimento de determinado domínio para realizar uma ação ou uma tarefa particular (Matteson et al., 2016; Peterson & Van Fleet, 2004). Competência pode ser, também, encarada como a “capacidade de improvisação, um saber agir e reagir face ao acontecimento, ao imprevisto, ao inédito” (Imaginário & Castro, 2011, p. 133).

Dada a complexidade da definição e a forma como os autores olham para este conceito, importa salientar que a promoção de competências pessoais e sociais em crianças e adolescentes implica uma abordagem desenvolvimentista e ecológica (Bronfenbrenner, 2005), já que o desenvolvimento positivo e saudável, as mudanças de comportamentos e as crenças e atitudes são entendidas como consequência de uma influência universal das relações que o indivíduo estabelece com o seu meio. Realçando-se os fatores biológicos, psicológicos, familiares, bem como a comunidade, a cultura e o ambiente físico, reconhecendo-se que a regulação emocional e o equilíbrio para um desenvolvimento adaptativo emerge, fundamentalmente, desta interação bidirecional entre o indivíduo e o contexto que o rodeia, tal como nos refere Lerner et al. (2005), tendo aqui, também, a escola um papel preponderante, quer na socialização de cada aluno, quer na promoção de atividades que potenciem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

A promoção do desenvolvimento positivo na adolescência contribui positivamente para o próprio adolescente, assim como para a sua família, o seu grupo de pares, a sua comunidade e até para a sociedade civil em geral. Não obstante, segundo a perspectiva de Lerner et al. (2005), é particularmente necessário que os jovens adquiram algumas competências, tais como: a) a criação de relações interpessoais positivas; a capacidade de comunicação, argumentação e de resolução de conflitos; cognitivas (processamento de informação; tomada de decisão), académicas (avaliações e frequência e envolvimento escolar) e vocacionais (futuro/carreira); b) confiança, perceção de autoestima e de autoeficácia, perspectiva do valor global do próprio; c) ligação, “*Connection*”, ligações positivas com pessoas e instituições (pares, família, escola e comunidade) com as quais se estabelecem relações bidirecionais; d) carácter, respeito pelas regras sociais e culturais, sentido do bem e do mal e integridade; e) compaixão, sentido de simpatia e empatia para com os outros. Tradicionalmente, a escola centrava-se na aprendizagem académica e na aquisição de conhecimentos, sendo a orientação das aprendizagens dirigida para o alcance de uma determinada profissão. No entanto, nas últimas décadas, entendeu-se que a escola tem de preparar alunos para viverem em sociedade, dotando-os de competências pessoais e sociais que lhes permitam responder de forma positiva às exigências das sociedades contemporâneas.

Desde então, muito trabalho tem vindo a ser realizado pelo Ministério da Educação, temos como bom exemplo o documento orientador, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que preconiza, no seu preâmbulo, a ideia da criação de um perfil de base humanista, considerando a conceção de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí, as aprendizagens serem encaradas como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que se pretende criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando



valorizar o saber. E, a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças (Martins et al., 2017).

Face a uma crescente preocupação com o bem-estar socioemocional dos alunos, bem como a necessidade de assegurar uma verdadeira educação inclusiva, o AESCT criou uma panóplia de ações/atividades para minimizar o impacto dos efeitos da pandemia junto da comunidade escolar, que se traduziram, por exemplo, em atividades de promoção de saúde mental; no reforço de ações/tertúlias de educação parental; num acompanhamento de maior proximidade e envolvimento parental e familiar nas atividades da escola, reforçando o papel colaborativo escola-família na prevenção de comportamentos de risco e, por sua vez, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais; na adesão a projetos que trazem para dentro da escola novas formas de intervir e prevenir situações de abandono/insucesso escolar e indisciplina dentro das salas de aula.

O “Projeto + Contigo”, por exemplo, visa a prevenção do suicídio em contexto escolar. Este tem como objetivos primordiais: promover a saúde mental e bem-estar; detetar precocemente o distúrbio mental; combater o estigma em saúde mental; favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais; melhorar o autoconceito, a capacidade de resolução de problemas, a assertividade na comunicação, a expressão e gestão de emoções e fortalecer redes de apoio nos serviços de saúde. O envolvimento de parcerias da comunidade tornou-se num veículo fundamental de promoção de competências neste âmbito, em especial a colaboração da Unidade de Cuidados da Comunidade (UCC) de São Pedro do Sul, que tem dinamizado este projeto junto dos alunos do 7.º ano.

O Gabinete “Porta Aberta”, por sua vez, é um projeto já enraizado no AESCT e englobado no Programa de Educação para a Saúde (PES) que objetiva ser um espaço de atendimento, aconselhamento, acompanhamento e encaminhamento de alunos. Por via deste, pretende-se dar respostas eficazes aos problemas concretos dos alunos e da comunidade educativa e, assim, contribuir para o desenvolvimento harmonioso dos jovens nas suas diferentes dimensões: individual, familiar, escolar e social. Ajudou a promover a resiliência e a superação do impacto da crise pandémica nas aprendizagens, na saúde psicológica e no bem-estar de todos os alunos e alunas.

O atendimento no gabinete “Porta Aberta” é realizado semanalmente pela Psicóloga do AESCT e, sempre que necessário, por uma enfermeira da UCC.

A equipa do PES também disponibiliza no separador do PES, na página do AESCT, informações e materiais úteis para os alunos e as famílias consultarem. Durante a pandemia, a “Caixa de Ferramentas para manter a Saúde Psicológica”, disponibilizada pela Ordem dos Psicólogos Portugueses e muito útil para os momentos de ansiedade, assim como, o documento “Famílias em Isolamento durante a Pandemia”, com dicas para as famílias com filhos em tempos de COVID-19! foram dois exemplos desses materiais. Foi criado ainda um *mail* do projeto para responder às dúvidas dos alunos durante o período de ensino a distância.

O bem-estar dos alunos pressupõe um contacto muito direto com os encarregados de educação e as famílias. Para o efeito, a equipa do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) tem vindo a dinamizar várias ações de sensibilização, de acordo com as necessidades identificadas pelas famílias. Face à conjuntura, as ações estiveram muito relacionadas com estratégias para lidar com as crianças e jovens e, ainda, atividades de promoção da saúde mental. As ações foram dinamizadas pelos técnicos do GAAF e por especialistas, de acordo com as especificidades/necessidades sentidas. Em relação ao envolvimento parental e familiar, o Educador Social da escola tem vindo a realizar uma intervenção sistémica e de proximidade, apostando na criação de uma relação humanizadora e de confiança com cada família.



O atendimento/acompanhamento é realizado de forma personalizada e tem sido desenvolvido em contexto de gabinete ou em meio natural de vida (casa). Em algumas atividades pontuais, os pais e famílias têm sido convidados a participar na sua organização (por exemplo, nas galas de finalistas do 4.º e 9.º anos, entre outras). Cada vez mais, o envolvimento das famílias deve ser entendido numa lógica de (co)responsabilidade, em que os pais devem ser incluídos na vida da escola e não serem meros espectadores, o que tradicionalmente foi acontecendo ao longo de várias décadas, em que o papel dos pais passava apenas por vir à escola para receber as avaliações periódicas e/ou receber informações negativas dos seus educandos.

A nossa escola tem dado grande destaque à metodologia por projetos, já que estes permitem uma intervenção continuada no tempo, não se traduzindo apenas em ações pontuais, mas sim num trabalho efetivo e contextualizado que decorre das necessidades e interesses dos alunos. Através dos projetos, são desenvolvidas várias competências (trabalho em equipa, comunicação, respeito pelo outro, tomada de decisão, empatia, sentido crítico, responsabilidade, gestão de conflitos, entre outras), por sua vez, também nos permitem descobrir aptidões e habilidades dos próprios alunos que, muitas vezes, se encontram “escondidas”, podendo a partir daí trabalhar um aspeto que nos parece fundamental: a motivação.

No ano letivo anterior, a escola aceitou o desafio da Direção Geral da Educação (DGE) e do Instituto Padre António Vieira (IPAV) e aderiu ao projeto Ubuntu, tendo capacitado sete (7) educadores Ubuntu, entre os quais professores, técnicos especializados e assistentes operacionais, através da realização de uma formação teórica conceptual assente em cinco pilares: autoconhecimento, autoconfiança e resiliência, a empatia e serviço. Para a implementação do projeto realizou-se uma semana de atividades dirigida a alguns alunos do 8.º e 9.º anos. Esta foi marcada por diversas dinâmicas de educação não formal que apelaram ao sentido de reflexão e capacidade crítica perante os temas apresentados (Liderar como Mandela, Construir Pontes, Vencer Obstáculos, Vidas Ubuntu e *I have a Dream*), através da visualização de filmes/documentários, reflexões individuais e em grupo, partilha de histórias de vida e testemunhos de pessoas da nossa comunidade, entre outras. Foi uma experiência formativa terapêutica, única e verdadeiramente inspiradora, não só para os educadores Ubuntu como também para os alunos.

No nosso entender, projetos como este nunca podem esmorecer, pela capacidade de tornar a sociedade mais inclusiva, formando cidadãos empáticos, justos, honestos e solidários, devendo, como tal, serem enquadrados nos Projetos Educativos dos Agrupamentos (como é o caso do AESCT). É, decerto, intensivo e mexe até ao âmago da nossa essência, mas ao mesmo tempo é imensamente gratificante, na medida em que não se esgota nessa semana de atividades, pois transmite aprendizagens significativas inolvidáveis, que acompanharão os alunos pela vida fora, dotando-os de competências emocionais, sociais e cívicas. A continuidade deste projeto é assegurada pelo Clube Ubuntu, criado para os alunos que participaram na semana Ubuntu e orientado pelos educadores que frequentaram a formação inicial.

Defendendo, ainda, que a democracia e a cidadania estão de mãos dadas, naquilo que se pretende preconizar com uma educação que prepara os jovens para viverem em sociedade, o AESCT tem vindo a implementar igualmente o projeto Parlamento dos Jovens, que traz para dentro da escola diversos conceitos e aprendizagens significativas nesta matéria. Através deste projeto, os jovens são desafiados a apresentarem as suas ideias e a expô-las aos seus grupos de pares, desenvolvendo competências significativas de comunicação, capacidade de argumentação, sentido crítico, escuta ativa, entre outras. Ao mesmo tempo, também, passam pelo exercício da democracia, através do ato eleitoral.

Desde o ano letivo transato, o AESCT tornou-se numa comunidade de aprendizagem, tendo passado por drásticas mudanças, relativamente à forma como a escola se organizava. A base conceptual das comunidades



de aprendizagem resulta das conclusões do projeto INCLUD-ED - *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*, que veio trazer uma nova visão e uma nova forma de entender a escola na sua plenitude.

A investigação que sustenta a ideia de que a escola é uma comunidade de aprendizagem, identifica seis ações educativas de sucesso (AES) (grupos interativos; tertúlias literárias dialógicas; formação dialógica para professores; modelo dialógico de prevenção de conflitos; participação educativa da comunidade e a formação de familiares). A este propósito, ao longo dos últimos dois anos, a nossa escola tem vindo a implementar as AES, com mais expressão na implementação dos grupos interativos (com especial incidência no 3.º ciclo), das tertúlias dialógicas literárias (este ano com um novo espaço, com a criação de uma nova oferta complementar “Sonhar a Escola”, no 3.º ciclo) e das assembleias de turma, que se enquadram no modelo dialógico de prevenção de conflitos. Em termos de avaliação, o projeto tem vindo a ter um impacto bastante significativo junto de toda a comunidade educativa, havendo ganhos consideráveis na aquisição de competências, melhoria dos resultados escolares e nas relações interpessoais.

É neste contexto que o AESCT pretende ser uma escola atenta e capaz de assumir um compromisso com toda a comunidade educativa, contribuindo para a construção de cidadãos ativos, participativos e responsáveis, não só por si, mas também, pelo meio que os rodeia. Para tal, tem procurado criar, diariamente, um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde todos os alunos, sem exceção, adquirem múltiplas literacias que precisam de mobilizar e reconfigurar-se, sempre que necessário, para responder às prementes exigências destes tempos de imprevisibilidade, inseguranças e de mudanças constantes.

Referências

- Bandura, A. (1976). *Perspectiva de aprendizagem social na mudança de comportamento*. In A. Burton (Ed.), *O que torna possível a mudança de comportamento?* (pp. 34-57). Brunner; Mazel.
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). Social: Uma estrutura integrativa para o desenvolvimento de habilidades sociais. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64. <https://doi.org/10.1037/a0017768>
- Direção Geral da Educação. (2022). *Comunidades de aprendizagem em Portugal*. <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Edwards-Schachter, M., García-Granero, A., Sánchez-Barrioluengo, M., Pineda, H., & Amara, N. (2015). Disentangling competences: Interrelationships on creativity, innovation and entrepreneurship. *Thinking Skills & Creativity*, 16, 27-39. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.11.006>
- Imaginário, L., & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos: Passos passados, presentes e futuros*. *Colectânea de textos*. Livpsic.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3.ª Ed.). Artmed.
- Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What Is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Lerner, M., Lerner, V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., & Gestsdottir, S. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4 – H study of positive youth development. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Martins, J., & Simões, M. (2019). *Crime, desvio e risco na adolescência*. Sílabo.
- Matos, M., & Sampaio, D. (2009). *Jovens com saúde: Diálogo com uma geração*. Texto.



- Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). "Soft skills": A phrase in search of meaning. *Portal: Libraries and the Academy*, 16(1), 71-88. <https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009>
- Moreno, M. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: Aproximación a un modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 33-48.
- Parente, C. (2017). Para uma análise da gestão de competências profissionais. *Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 14. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2469>
- Peterson, T., & Van Fleet, D. (2004). The ongoing legacy of R.L. Katz. *Management Decision*, 42(10), 1297-1308. <https://doi.org/10.1108/00251740410568980>
- Sá, P., & Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 87-114.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons.



LIÇÕES APRENDIDAS E BOAS PRÁTICAS DE UMA ESCOLA DE SEGUNDA

OPORTUNIDADE

Cristina Iglesias-Barco

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Espanha

miglesas1@alumno.uned.es

Resumo

A taxa de abandono escolar precoce, percentagem da população com idade compreendida-entre os 18 e os 24 anos, que completou o ensino secundário inferior e que não se encontra nem na educação nem na formação profissional, foi identificado pela UE como um *“grave problema social”* (Araújo et al., 2019). Na Espanha, o fracasso e a desistência são hoje também *“uma causa de alarme social”* (Enguita et al., 2010). Além disso, não podemos ignorar o facto de que o termo insucesso implica a estigmatização dos estudantes que sofrem com ele. Com este rótulo, a vítima é culpada pelo seu fracasso, enquanto a instituição escolar e a sociedade em geral não assumem qualquer responsabilidade pela situação (Alonso, 1990). Esta estigmatização também gera uma fratura social que é difícil de ultrapassar.

No caso de Portugal, as estatísticas têm melhorado ostensivamente nas últimas décadas. De acordo com o Eurostat/INE, a taxa de abandono passou de 45% em 2001 para 6% em 2021. Isto está muito abaixo da média europeia, de cerca de 10%. Contudo, estes números aumentam consideravelmente quando falamos de certos grupos populacionais específicos, como a população cigana ou de certas regiões do país, onde existe uma maior concentração de migrantes ou pessoas deslocadas.

De certa forma, a escola, um espaço que deve acolher e acompanhar os jovens na sua transição para a vida adulta, ajudando-os a desenvolver o seu potencial, acaba por se tornar um lugar onde as diferenças básicas são ampliadas e frequentemente se tornam intransponíveis. O que é que a escola precisa de mudar para que estas populações mais vulneráveis não se desvinculem? A análise das práticas pedagógicas de uma escola de segunda oportunidade pode fornecer pistas valiosas para compreender o que precisa de ser melhorado.

Na minha investigação abordei a questão do insucesso escolar a partir de uma abordagem etnográfica (Hammersley, 2006), partindo das narrativas das pessoas que experimentam estes processos em primeira mão. A premissa da qual começo é que o insucesso escolar é um processo gradual experimentado por pessoas específicas que podem *“fornecer pistas valiosas”* (Carretero et al., 2013) à sua interpretação. Esta outra perspetiva afastar-me-á das explicações reducionistas que culpam o indivíduo ou as suas famílias pelo abandono escolar (Del Olmo & Mata-Benito, 2016).

Parte do meu estudo foi realizado numa escola portuguesa de segunda oportunidade, entre o final de abril e o início de julho de 2022. A observação intensiva dos participantes foi combinada com várias entrevistas aprofundadas para construir estes relatos biográficos. Os dados recolhidos durante o trabalho de campo, revelam dinâmicas que tornam possível aos estudantes que foram expulsos do sistema regular, curarem as suas feridas, reconstruírem-se e tornarem-se verdadeiros cidadãos.

Uma equipa pedagógica multidisciplinar; muito empenhada no seu trabalho; atenta às necessidades específicas de cada pessoa; doses elevadas de empatia (Nóvoa, 2022); paciência e flexibilidade; uma metodologia que promove a paixão e a criatividade através das artes e do teatro, são algumas das características desta escola que procura criar uma educação à medida.



Palavras-chave: Abandono escolar precoce, segunda oportunidade, etnografia.

Desenvolvimento

Se a União Europeia identificou o abandono escolar precoce como um “grave problema social” (Araújo et al., 2019), em Espanha é um “problema candente” (Del Olmo & Mata-Benito, 2016) devido às elevadas taxas de abandono escolar². Em Portugal, apesar de ter estatísticas muito diferentes das dos anos 90 (as taxas passaram de 50% para 6% hoje em dia), as taxas de abandono escolar entre a população migrante e cigana são ainda muito elevadas. Apesar dos esforços feitos nos últimos anos, parece que as escolas ainda não estão a conseguir atingir um dos seus objetivos mais desejados: o ensino secundário universal.

É de notar que esta preocupação não existia há cinquenta anos atrás, pois era natural que o sistema rejeitasse um grande número de estudantes em massa. Este quadro mudou radicalmente com as várias reformas educativas que tornaram o ensino secundário obrigatório. Deste modo, “o fracasso escolar deixou de ser um mal-entendido comum aceite para se tornar uma causa de alarme social” (Enguita et al., 2010).

Por outro lado, não podemos ignorar o facto de que o termo fracasso implica a estigmatização dos estudantes que sofrem com ele. Com este rótulo, a vítima é culpada, enquanto a instituição escolar e a sociedade em geral não assumem qualquer responsabilidade pela situação (Del Olmo & Mata-Benito, 2016). Assim, “a ideologia dominante culpa o indivíduo pelo sucesso ou fracasso na escola” (Alonso, 1990).

Muitos estudos quantitativos tendem a explicar estes processos dando ênfase a fatores sociais ligados às características familiares e individuais (Lamb & Markussen, 2010). Com o trabalho de Bourdieu e Passeron (2016), foi dada mais atenção ao papel da escola como causa de insucesso escolar, devido à sua incapacidade de se ajustar às diferentes necessidades e motivações dos seus alunos.

A premissa da qual parto é que o insucesso escolar é um fenómeno que responde a um processo cumulativo de dificuldades experimentadas pelos estudantes que não conseguem adaptar-se ao modelo rígido e académico proposto pelo sistema educativo. Este processo de desengajamento, que Broccolichi define como «*cognitive disengagement*» o «*decrochage cognitive*» (Lamb & Markussen, 2010), desenvolve-se ao longo da carreira escolar de cada pessoa e envolve “múltiplos fatores individuais e contextuais” (Carrasco et al., 2018).

Além disso, estes processos de fracasso e abandono são enquadrados por “certos parâmetros escolares e sociais que estabelecem o que é o sucesso e como este deve ser alcançado” (Tarabini, 2016). A organização escolar define as formas corretas de estar no sistema educativo. Estas formas baseiam-se num único padrão de referência sociocultural (Sánchez & Pintado, 2006), e impõem o mesmo ritmo a todos os estudantes, agindo como se todos partissem do mesmo ponto de partida, aprendessem da mesma forma e tivessem o mesmo capital cultural (Bourdieu & Passeron, 2016).

Por outro lado, o processo de fracasso e desistência é alimentado pelos rótulos (Rist, 2000) que os professores naturalmente colocam nos seus alunos e alimentam com diferentes efeitos psicológicos

² De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), “no ano 2020, o valor para os homens que abandonam precocemente a escola em Espanha (20,2%) é o mais elevado de todos os países da União Europeia e quase o dobro do valor para a UE-27 (11,8%)”. No caso das mulheres, o valor para a Espanha (11,6%) também excede a média europeia de 8% até 2020 e continua a ser um dos mais elevados “apenas ultrapassado pela Bulgária (12,1%), Malta (13,9%) e Roménia (16,6%)”.



(Merton, 1948; Rosenthal, 1980), condicionando quem consegue e quem falha, o que se traduz numa fratura social difícil de ultrapassar (Alonso, 1990). A imagem do aprendiz ideal é construída com base, entre outras coisas, no estatuto social, como demonstrado por muitos estudos (Becker, 1952; Van Houtte, 2011). Qualquer comportamento ou atitude que se desvie deste perfil é considerado uma anomalia (Tarabini, 2015).

Partimos do facto de que a escola é uma instituição uniformizadora onde o conceito de homogeneização é essencial (Hernández & Olmo, 2005). Assim, com a ideia de trabalhar com grupos semelhantes, os estudantes da mesma idade são agrupados em salas de aula, assumindo que desta forma têm o mesmo desenvolvimento físico e intelectual, ou são agrupados por sexo. Muitas famílias optam por matricular os seus filhos em escolas pagas para assegurar a uniformidade do estatuto socioeconómico na sala de aula. Estes comportamentos implicam uma suposição: a ideia de diferença é problematizada porque é identificada com uma deficiência. Esta associação de ideias é “totalmente perversa” (Aguado Odina et al., 2006).

O problema surge quando os professores, com base “nesse sistema de crenças sobre o que é ser um “bom ou mau aluno”; sobre o que é uma atitude educacional “normal ou desviante” (Tarabini, 2015) classificam os alunos por grupos de nível, reduzindo-os a características simplificadoras que implicam juízos de valor. “O maior perigo ao descrever pessoas, estudantes ou grupos de acordo com as suas diferenças é que isso implica uma avaliação moral” (Odina & Olmo, 2009).

É neste ponto que surge o problema da rotulagem, que desencadeia uma série de efeitos indesejáveis, aprofundando o problema em vez de o prevenir. O rótulo marca a diferença do indivíduo, separando-o do resto do grupo, e acaba por estigmatizar (Goffman, 2009) e culpar a pessoa pela sua própria diferença. Estes rótulos também são perigosos porque escondem a complexidade inerente da identidade das pessoas.

Desta forma, a escola, que deve ser um espaço seguro onde cada pessoa desenvolve o seu próprio potencial, torna-se um lugar onde a diferença é estigmatizada e as desigualdades sociais se alargam. O que deve a escola mudar para que as pessoas mais vulneráveis não fiquem desmotivadas e desmotivadas?

O objetivo deste artigo é demonstrar que, se alterarmos a dinâmica de compreensão da diferença como deficiência e pararmos os estudantes de columbofilia, as coisas podem mudar radicalmente. Os dados recolhidos durante o trabalho de campo etnográfico realizado em diferentes escolas em Espanha e Portugal durante mais de 16 meses mostram que a metamorfose da escola é possível (Nóvoa, 2022).

Quadro metodológico

A minha investigação aborda a questão do insucesso escolar a partir de uma abordagem principalmente qualitativa, baseada no relato biográfico. A premissa da qual começo é que o fracasso escolar é um processo gradual experimentado por indivíduos específicos que podem “fornecer pistas valiosas” (Carretero et al., 2013) para a sua interpretação. Esta perspetiva irá afastar-me das explicações reducionistas que culpam o indivíduo ou as suas famílias pelo seu abandono (Del Olmo & Mata-Benito, 2016). Os dados etnográficos confirmam que é o próprio sistema que coloca os estudantes que não se adaptam às suas exigências nas margens e acaba por excluí-los (Escudero Muñoz et al., 2009).

O estudo etnográfico que realizei tentou combinar a tensão discutida por Hammersley (2006) entre a compreensão das perspetivas das pessoas a partir do interior enquanto as observava à distância. Ou como comenta Walley (2013), mantendo uma relação de proximidade com as pessoas que estudamos,



ao mesmo tempo que podemos recuar para analisar situações com um olhar crítico. Para o fazer, utilizei principalmente duas técnicas: observação participante e histórias de vida.

Neste sentido, a observação das interações diárias entre estudantes e professores ajuda a alimentar a reflexão (Hammersley & Atkinson, 1994) sobre as práticas educativas. Esta observação foi realizada entre 2020, 21 e 22 em dois centros educativos em Espanha: uma Escola Secundária (IES) e um Centro de Educação de Adultos (CEPA), ambas escolas públicas. As observações foram repartidas por um total de 11 meses no IES e um total de três meses no CEPA. Enquanto em 2022, durante um período de praticamente três meses, foi observada em Portugal uma Escola de Segunda Oportunidade. A facilidade de acesso ao campo deste último centro contrasta com as dificuldades que encontrei no acesso às salas de aula tanto do IES como do CEPA.

Durante estes meses, registei num diário de campo o que aconteceu nas diferentes classes. Neste caderno escrevi diálogos entre professores e alunos, tomei nota de como as pessoas se posicionavam e das suas atitudes. Registei o que cada professor fez na aula: temas abordados, metodologia de trabalho... Também verifiquei quem estava ausente da aula, ou quem estava atrasado. Tentei anotar até os mais pequenos detalhes que me chamaram a atenção.

Ir regularmente à sala de aula deu-me uma melhor compreensão de como o grupo funcionava em relação às diferentes pessoas que ensinavam, como as pessoas se relacionavam umas com as outras, bem como as suas ligações com os outros grupos da escola. Significava também que podia observá-los nos intervalos (os cinco minutos entre as aulas, intervalos, etc.) e que partilhávamos o tédio de estar sentados hora após hora, dia após dia, ouvindo principalmente o monólogo do professor de plantão. Isto permitiu-me criar laços com estas pessoas e levá-las a concordar em participar nas entrevistas que me permitiriam construir as suas histórias de vida.

Testemunhar as interações diárias entre alunos e professores permitiu-me observar como os rótulos pesam sobre as pessoas que os transportam, e afetam o julgamento daqueles que os prendem. Ao mesmo tempo, falar com algumas destas pessoas que sofreram em primeira mão estes processos de insucesso e desistência permitiu-me contextualizar melhor a complexidade de fenómenos como o insucesso escolar e pô-los em perspetiva, desafiando argumentos deterministas que culpam as vítimas pelo seu próprio insucesso.

Por outro lado, a realização de parte do estudo etnográfico numa Escola de Segunda Oportunidade também me permitiu comparar as dinâmicas muito diferentes que se desenvolvem entre alunos e professores neste outro tipo de contexto educativo. Observar e participar nas atividades realizadas no último período desta escola tem sido uma experiência muito enriquecedora, tanto a nível pessoal como em termos de alargar o foco da minha investigação. Estas reflexões emergem da análise e comparação com o que tem sido observado nos centros de ensino formal espanhóis.

Resultados preliminares e conclusões

Uma das primeiras questões que vêm à luz quando comparamos a dinâmica escolar destes centros é que, enquanto na IES ou no CEPA a sala de aula como espaço de aprendizagem desempenha um papel essencial, na escola da Segunda Oportunidade não são os espaços que são importantes, são as pessoas. Assim, no IES e CEPA tudo é organizado em torno do agrupamento de um grupo de pessoas por idade ou nível, colocando-as num arranjo tradicional de filas e colunas, em carteiras individuais, de frente para os professores e o quadro negro, quase como no século XIX. É neste espaço “sala de aula” que a



aprendizagem dos alunos é organizada em torno de um horário, um conjunto de disciplinas, ritmos pré-estabelecidos e rígidos.

Por outro lado, na Escola da Segunda Oportunidade, não existem salas de aula como tal, mas sim “espaços”: Artes, Música, Cozinha, Oficina, Espaço Mundial, Computadores... Onde existe uma mistura de idades, níveis, perfis... Entende-se que desta forma as experiências individuais são enriquecidas. Estas salas são dedicadas a trabalhar certos temas com os estudantes, de uma forma muito criativa e combinando o interesse do estudante (pois são os estudantes que escolhem o que vão trabalhar nesse dia com a sua “pessoa de referência”) com o objetivo pedagógico do educador (para cada estudante é estabelecida uma folha de perfil pessoal com certos objetivos académicos e pessoais que devem ser completados ao longo do ano letivo). Neste sentido, a flexibilidade é muito maior, tanto em termos de tempo como de ritmo de aprendizagem. Na Escola da Segunda Oportunidade é a escola que se adapta aos alunos e não o contrário.

Uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos estudantes em escolas normais é esta: aqueles que não acompanham o ritmo de aprendizagem caem imediatamente para fora do grupo e começam a sofrer as consequências. Contudo, quando a aprendizagem é personalizada, não há perigo de ficar para trás, porque se entende que cada pessoa avança ao seu próprio ritmo. Isto é essencial para contrariar a “desengajamento” que mencionámos no início do artigo.

Por outro lado, enquanto na IES e no CEPA há uma disciplina rígida na sala de aula: os alunos devem ter uma atitude de escuta e silêncio em relação aos professores, na Escola da Segunda Oportunidade os alunos são encorajados a falar, dar a sua opinião, propor ideias... Portanto, o clima escolar é totalmente diferente. Embora no CEPA esta disciplina não seja tão rigorosa como no IES, porque se assume que ninguém o obriga a frequentar a escola para adultos e, por esta razão, os estudantes respeitam mais facilmente as regras. No IES, quando alguém não respeita estas regras, é normalmente punido, pelo que o clima escolar é mais “policial”. Isto não significa que na Escola da Segunda Oportunidade não existam regras de comportamento, que existem, mas o clima escolar é mais aberto e os alunos sentem que participam mais na construção destas regras de coexistência.

Outra das questões observadas nas salas de aula do IES e CEPA é que a maior parte das técnicas pedagógicas utilizadas pelos professores concentram-se em dar explicações sob a forma de monólogos (a aula magistral clássica), pedindo aos alunos que realizem exercícios individualmente, com a subsequente correção no quadro negro. Estas são técnicas que requerem principalmente a atenção, concentração, repetição e memória dos estudantes. Existe uma certa conceção de que a aprendizagem ocorre individualmente e de forma rotineira. As pessoas que têm dificuldade em manter a concentração e a disciplina tendem a ser expulsas da sala de aula com bastante facilidade, de modo que são encorajadas a afastar-se ainda mais do grupo.

Na Escola da Segunda Oportunidade o objetivo principal não é que os estudantes memorizem conteúdos académicos, mas sim facilitar o seu crescimento pessoal e participação ativa na vida da escola, elementos chave para a construção da cidadania. Por esta razão, promovem-se debates, reflexão, escuta, respeito, expressão de ideias através de diferentes formas artísticas, abertura e diálogo aberto. O objetivo é que os alunos sejam protagonistas e encontrem o seu potencial através da exploração de diferentes campos. Por esta razão utilizamos metodologias que encorajam a criatividade: artes, teatro, serviço - aprendizagem... Tentando despertar a curiosidade e a paixão pela aprendizagem dos estudantes.

Contudo, as diferenças vão ainda mais longe, porque os professores da Escola da Segunda Oportunidade compreendem que é a relação forjada entre aluno-educador que será decisiva para que o



aluno recupere a sua motivação e curiosidade de aprender, algo que a maioria deles perdeu durante o seu tempo na escola “normal”. Estas relações estreitas são construídas desde o primeiro momento do dia, quando os estudantes são recebidos com um abraço e lhes é perguntado como se estão a sair. Este tipo de dinâmica, que promove o conhecimento profundo da pessoa, é uma excelente forma de quebrar estereótipos, porque através do contacto próximo e do conhecimento mútuo, a equipa de educadores aprende a conhecer cada aluno nas suas múltiplas dimensões. A maioria dos estudantes sente que a escola é como uma casa, um espaço seguro onde se podem abrir sem medo. Esta relação de confiança é construída com muita paciência e muito diálogo, mas a transformação que tem lugar em cada aluno quando se consegue isto é espetacular.

Esta atitude de proximidade e conhecimento profundo dos alunos promovida na Escola da Segunda Oportunidade contrasta com a atitude de muitos dos professores que dão aulas no IES ou CEPA. Nestes tipos de centros, a ideia de que o papel do professor é “ensinar, não educar, e que isto é algo que deve ser feito pelas famílias em casa” é bastante comum. Além disso, esta visão também inclui a ideia de avaliar o aluno de uma forma “objetiva”, sem ser influenciado por questões mais pessoais, para que este tipo de professor tente criar uma distância física em relação aos alunos. No entanto, esta ideia de objetividade não funciona porque no final confiamos em ideias preconcebidas e agimos em conformidade, e isto é irremediavelmente subjetivo. Pelo contrário, a compreensão das pessoas em todas as suas dimensões e do contexto de onde provêm facilitaria muito a adaptação dos professores ao modo de aprendizagem do indivíduo e despertaria as suas paixões.

É evidente que a Escola da Segunda Oportunidade tem uma equipa pedagógica multidisciplinar que está muito mais bem preparada para enfrentar os desafios de trabalhar com estudantes que foram expulsos do sistema educativo “normal”. Vêm de campos tão diversos como a educação, psicologia, ciências sociais, trabalho social, teatro, dança, pintura, cozinha, carpintaria, mecânica, jardinagem. É uma equipa grande e altamente motivada, consciente do seu papel na reconstrução da autoestima das pessoas que passam pelas suas mãos. Eles sabem que o trabalho de equipa é essencial para enfrentar o desafio de reintegrar estas pessoas numa instituição de ensino. Neste sentido, reúnem-se todas as semanas às quartas-feiras à tarde para partilhar progressos e desafios. Além disso, o facto de trabalharem realmente lado a lado numa base diária torna o trabalho de equipa uma realidade. Ao mesmo tempo, é mais frequente que vários membros da equipa estejam envolvidos em momentos de aprendizagem em conjunto.

Esta efervescência colaborativa contrasta com o que tem sido observado no IES e no CEPA. Embora neste último, devido à pequena dimensão da equipa docente, haja uma maior comunicação entre o pessoal docente envolvido, existe ainda esta mentalidade de trabalhar com um professor por sala de aula, ensinando disciplinas específicas em momentos específicos. No IES, observa-se a mesma dinâmica: parte do pessoal docente limita-se a ensinar as salas de aula a que está afetado, com uma interação muito limitada com o resto do pessoal docente.

É verdade que a relação professor-aluno na Escola da Segunda Oportunidade facilita este tratamento mais personalizado dos alunos. No entanto, foram observadas salas de aula com rácios de 10-12 alunos em que o formato tradicional de ensino é mantido. Parece que alguns dos docentes têm dificuldades em introduzir outras metodologias mais inovadoras e colaborativas que esta relação mais pequena permitiria.



Do meu ponto de vista, as práticas observadas nesta Escola de Segunda Oportunidade podem fornecer algumas ideias chave sobre o que precisa de mudar no sistema educativo para torná-lo verdadeiramente inclusivo. Precisamos de uma escola que se adapte às pessoas, que as conheça em profundidade a fim de se adaptar à sua forma de aprendizagem e assim descobrir os talentos que cada indivíduo esconde. Para o conseguir, é essencial ter uma equipa docente multidisciplinar e numerosa, altamente empenhada no seu trabalho, atenta às necessidades específicas de cada pessoa e com altas doses de empatia (Nóvoa, 2022), paciência e flexibilidade. Precisamos também de ferramentas metodológicas inovadoras que promovam a paixão e a criatividade de outras perspetivas que por vezes não têm a mesma importância no campo académico, tais como as artes e o teatro. Em suma, precisamos de transformar a escola para que os estudantes possam desfrutar de uma educação à medida.

Referências

- Aguado Odina, T., Ballesteros, B., Liévano, B., Sánchez, M., Pérez, J., Cuevas, L., Gil-Jaurena, I., Mata-Benito, P., Téllez, J., Álvarez-González, B., Hernández, C., del Olmo, M., Rodríguez, P., Moya, A., Buli, J., Morken, I., Browne, A., Laubeova, L., Baumgartl, B., & UNED. (2006). Guía Inter: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela. Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=12419_19
- Alonso, R. F. (1990). *Nacidos para perder: Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=726_19
- Araújo, H. C., Macedo, E., Santos, S. A., & Doroftei, A. O. (2019). Tackling early school leaving: Principals' insights into Portuguese upper secondary schools. *European Journal of Education*, 54(1), 151-162. <https://doi.org/10.1111/ejed.12328>
- Becker, H. S. (1952). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *The Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451-465. <https://doi.org/10.2307/2263957>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2016). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 212-236. <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212>
- Carretero, A. L., Egea, O. M., Fernández, G. D., Gil, N. S., & Maxenchs, M. V. (2013). Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. *Revista de Educación*, 360, 624-644.
- Del Olmo, M., & Mata-Benito, P. (2016). "You want to eat pizza with your feet on the table": Dropping out of school in Spain in the context of the financial crisis 1. *Urbanities – Journal of Urban Ethnography*, 6(2), 70-77. <https://www.anthrojournal-urbanities.com/wp-content/uploads/2016/11/7-DelOlmo-Mata-Benito.pdf>
- Enguita, M. F., Martínez, L. M., & Gómez, J. R. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación "la Caixa".
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T., & Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <https://doi.org/10.35362/rie500660>
- Goffman, E. (2009). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Simon and Schuster.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>



- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Paidós.
- Hernández, C., & Olmo, M. (2005). *Antropología en el aula: Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Síntesis.
- Lamb, S., & Markussen, E. (2010). School dropout and completion: An international perspective. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, J. Polesel, & N. Sandberg (Eds.), *School dropout and completion*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_1
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Odina, T. A., & Olmo, M. D. (2009). *Educación intercultural: Perspectivas y propuestas*. Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Rist, R. (2000). HER classic reprint - student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 257-302. <https://doi.org/10.17763/haer.70.3.1k0624l6102u2725>
- Rosenthal, R. (1980). *Pygmalion en la escuela: Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova.
- Sánchez, C. H., & Pintado, M. O. (2006). Identidad y educación: Una perspectiva teórica. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 7-13.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: Un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro o la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 8-12.
- Van Houtte, M. (2011). So where's the teacher in school effects research? The impact of teacher's beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75-95). Routledge.
- Walley, C. (2012). *Exit zero: Family and class in postindustrial Chicago*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226871813.001.0001>



O CONTRIBUTO DOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES

Daniela Sofia da Costa Azevedo

Academia de Música de Vilar do Paraíso, Portugal

danielaazevedo@amvp.pt

Resumo

As metodologias ativas nos últimos anos ganharam especial destaque como estratégias de ação pedagógicas, como são exemplos o *flipped classroom*, o método JIGSAW ou a gamificação. Todos reconhecem que o caminho do sistema educativo passa por tornar o aluno ator e autor do seu próprio processo educativo. É, neste âmbito, que os projetos interdisciplinares também adquirem grande relevância na medida em que se constituem como um fator de resposta face a aprendizagens essenciais extensas, embora que estas mais reduzidas face às metas de aprendizagem e, ainda, diversificador no processo avaliativo.

O projeto interdisciplinar “Turista no teu País” foi o exemplo partilhado por se ter revelado na prática pedagógica uma mais-valia para o desenvolvimento de competências, na promoção do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e pela envolvimento/ impacto junto da comunidade educativa.

Em traços gerais, foi um projeto que se desenvolveu na Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP), alicerçado nos interesses dos alunos, integrando saberes e o currículo de forma contextualizada e culturalmente significativa. Orientado para os alunos de sétimo ano, que se organizaram em equipas de trabalho, envolveu várias disciplinas e conteúdos temáticos com o objetivo/desafio de proporcionar aos alunos o estudo de Portugal continental e insular. A sua implementação ocorreu no terceiro período, tendo a duração de sensivelmente um mês.

Os alunos mostraram-se motivados, aprenderam de forma mais significativa e desenvolveram várias competências. Não obstante, também mostraram inicialmente algumas dificuldades em interiorizar este tipo de metodologia e o processo de construção do conhecimento. Essas dificuldades foram sendo ultrapassadas com o apoio e orientação dos professores através dos processos de auto e heteroavaliação ao longo das várias aulas dedicadas ao projeto.

Direção, professores envolvidos, alunos e encarregados de educação caracterizaram o projeto interdisciplinar como propulsor da cooperação e como alavanca das competências inscritas no Perfil dos Alunos.

Palavras-chave: metodologias ativas, projeto interdisciplinar, perfil dos alunos, articulação curricular, cooperação.

Desenvolvimento

A Escola está em rápida mudança, acelerada pelos desafios de um mundo caracterizado pela incerteza. A atual prática pedagógica está a caminhar a passos largos para uma gestão curricular flexível, para as aprendizagens mais ativas, contextualizadas e significativas e para o desenvolvimento do perfil do aluno assente em competências cognitivas, mas também pessoais, sociais e emocionais. E, é neste enquadramento que, muitas escolas têm apostado em dinâmicas pedagógicas assentes em projetos interdisciplinares.

O exemplo de prática pedagógica que se irá retratar remete-nos para o âmbito dos projetos interdisciplinares e foi desenvolvido na Academia de Música de Vilar do Paraíso (AMVP). O “Turista no Teu



País” surge como a designação do projeto interdisciplinar, que envolveu várias disciplinas e conteúdos temáticos, a saber: geografia (clima, biomas, património, produções agrícolas e fauna), ciências naturais (rochas, minerais e paisagens geológicas), português (biografia de escritores, variação diatópica da língua portuguesa), artes cénicas e plásticas (trabalhos recreativos), educação física (recriação de jogos tradicionais regionais) e orquestra clássica (melodias, harmonias de música tradicional portuguesa). Orientado para os alunos de sétimo ano foi implementado no terceiro período do ano letivo 2021-2022, tendo tido uma calendarização de sensivelmente um mês.

Para o lançamento deste projeto interdisciplinar e como forma de vinculação dos alunos ao mesmo partilhou-se uma apresentação motivacional, ao estilo de vídeo promocional “Turismo de Portugal” com enfoque nas regiões, tradições musicais, manifestações artísticas, características naturais. Com um toque desafiador foram-se lançando várias questões como: “Será que conheces bem o teu país?”. De seguida, proporcionou-se aos alunos uma visita de estudo ao Geoparque de Arouca que se constituiu como uma mais-valia pedagógica. Nesta proposta de trabalho de campo os alunos visitaram a Estação da Biodiversidade do Merujal, contactando com a biodiversidade da Serra da Freita, a meteorização do granito, as diferentes paisagens – natural e humanizada, os vários geossítios, com contactos Litológicos da Mizarela, Miradouro da Frecha da Mizarela e Marmitas de gigante do vale do Caima, observando *in loco* a paisagem e geoformas graníticas, o Vale do rio e dinâmica fluvial, a Casa das Pedras Parideiras, o Campo de Dobras da Castanheira e o Radar Meteorológico de Arouca.

Já em contexto de sala de aula os alunos de cada uma das turmas de 7.º ano foram organizados em equipas de trabalho, tornando-se “especialistas” de uma região do país: norte, centro, área metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve e Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores. Após a apresentação dos objetivos do projeto e a entrega do guião do projeto, os alunos foram questionados (“O que já sei?” e “O que pretendo saber?”), no sentido de identificar as suas áreas de interesse e de os envolver mais ativamente no projeto.

Do ponto de vista processual o trabalho desenvolveu-se em três fases:

Fase 1: recolha, seleção e sistematização da informação;

Fase 2: elaboração dos trabalhos nos mais diversos formatos (maquetes, cartolinas, jogos, *powerpoints*, peças teatrais, vídeos, roteiros turísticos, reportagens...);

Fase 3: apresentação dos trabalhos aos colegas de turma. Paralelamente foi sendo feita a estruturação, a sistematização, a consolidação e a avaliação do projeto, envolvendo todos os alunos da turma. Os critérios de avaliação do projeto foram negociados com os alunos, em consonância com os critérios de avaliação já definidos e conhecidos por todos. Nos critérios valorizou-se o desempenho dos alunos (conhecimentos, capacidades e atitudes) ao longo das várias aulas de projeto, as estratégias e os raciocínios para a concretização dos trabalhos, a expressão oral e o rigor científico na apresentação dos trabalhos e os produtos conseguidos. Para além de negociada, existiu a preocupação de criar um processo avaliativo valorizante, pedagógico, exigente, claro e plurifacetado, tendo em conta a idiosincrasia de cada aluno, sempre alicerçado em *feedbacks* formativos do desempenho aos alunos.

Partindo da premissa de envolver os pais na escola e da importância da partilha dos projetos interdisciplinares com a comunidade educativa, este projeto foi igualmente apresentado/ projetado para espaços e momentos extra-aula – “Viagem AMVP – NUTS”. A escola foi, assim, redimensionada e transformada, representando as várias regiões do país estudadas pelos alunos, onde os pais foram “viajando” pelas várias rotas turísticas, guiados por alunos como se de turistas se tratassem, assistindo e



participando nas atividades, exposições e apresentações das várias regiões. Na paragem do “campo de jogos”, os pais foram convidados a participarem nos jogos tradicionais preparados nas aulas de educação física dedicadas ao projeto e dinamizados, neste dia, pelos alunos. Este dia contou ainda com momentos de encenação teatral e musical. A classe de conjunto - orquestra clássica apresentou reportório ligado às tradições musicais de cada umas das regiões do país, seguindo-se a apresentação de um grupo profissional “Pauliteiros de Miranda”, que se apresentou com indumentária característica. Todo este momento artístico foi enquadrado com breves contextualizações culturais, atentamente acompanhadas pelo público/ comunidade educativa. Foi, de seguida, apresentado um vídeo do projeto, sistematizador do processo de evolução e de criação do projeto interdisciplinar contando, nomeadamente, com alguns momentos das várias aulas de projeto. Por fim, foi recriado um convívio gastronómico regional, com várias mesas para a degustação de produtos típicos de cada uma destas regiões. Este momento resultou também do trabalho de pesquisa feito pelos alunos nas aulas de projeto, reforçando o papel ativo dos alunos na preparação do dia da apresentação do projeto à comunidade educativa.

Naturalmente que este tipo de projetos acarreta alguns constrangimentos, existindo sempre arestas a limar. Dos principais constrangimentos foram destacadas as dificuldades que os alunos revelam ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação, os problemas de gestão de tempo, a difícil articulação entre os professores afetos à equipa de trabalho do projeto, a dificuldade estrutural das manchas horárias e as exigências inerentes à apresentação à comunidade educativa. Todas estas reflexões foram traduzidas em ações de melhoria do projeto, antecipando a possibilidade de a equipa docente da Academia voltar a optar por o implementar. Não obstante, a sua avaliação global foi bastante positiva, na medida em que contribuiu para as finalidades do ato educativo: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a crescermos juntos”. Este projeto interdisciplinar permitiu o desenvolvimento de competências relacionadas com dinâmicas de grupo, nomeadamente, promoção de valores como a responsabilidade, a autonomia, o relacionamento interpessoal entre alunos, a maior interligação de saberes e do currículo, aprendizagens mais significativas, com processos construídos pelos alunos, chamados para tomadas de decisões. Do ponto de vista avaliativo, o projeto contribuiu para a desejável diversificação dos instrumentos de avaliação, permitindo simultaneamente, momentos de auto, hétero e coavaliação. A resolução de problemas, os processos de gestão de tempo e o desenvolvimento de competências designadas pelos 4C’S da Educação: “Pensamento Crítico”, “Comunicação”, “Colaboração” e “Criatividade” são aspetos inscritos no perfil dos alunos e que foram igualmente trabalhados ao longo deste desafio.

As aulas ganharam outra dinâmica, tendo o professor tido o papel de “tutor”, professor-orientador, desafiador, facilitador e integrador dos conhecimentos e inovador, aberto à mudança e à diferenciação pedagógica.

Em síntese, este projeto interdisciplinar contextualizou as aprendizagens, permitiu aprendizagens por descoberta guiada e flexibilizou a organização da sala de aula. Contagiou positivamente a escola, na medida em que promoveu a capacidade de trabalho colaborativo e a inteligência emocional, preparando os alunos para serem ativos e responsáveis na moldagem do futuro da nossa sociedade!

Esta experiência pedagógica corrobora empiricamente a defesa da tese que “Só trabalhando em conjunto e de forma articulada conseguiremos desenvolver nos alunos as competências inscritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, essenciais aos cidadãos de uma sociedade em constante transformação.” (Trindade, 2018, p. 125). Tal como referia Vygotsky: “O que educa os alunos é aquilo que



eles mesmos realizam e não o que recebem: os alunos modificam-se unicamente através da sua própria iniciativa.”

Referências

- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas: Pensar e praticar*. Edições Asa.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia de autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular*. Ministério da Educação.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. ASA.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas*. Leya Educação.
- Zabalza, M. (1992). *A planificação e desenvolvimento curricular na escola*. ASA.



Mesa Redonda

Que escola construir com as crianças e jovens no presente e no futuro?

Fernando Elias (ex-Diretor)

João Couvaneiro (ULisboa)

Rui Trindade (CIIE-FPCEUP)

Moderação: Daniela Ferreira (CIIE-FPCEUP)

(transcrição da sessão realizada pela tarde)



Fernando Elias: Que futuro: como sabemos, toda a Educação é sempre virada para o futuro e contém uma certa conceção dos seres que viverão este amanhã. Na Escola, o futuro começa hoje. Não se adia. Por isso é tão importante agarrar o presente, para conquistar o futuro. O problema do futuro é que ninguém o consegue prever. Ora, educar para o futuro pressupõe que se tenha uma ideia de futuro que se pretende criar, construir. A questão que se coloca é “Que futuro?”. Só se pode falar de futuro na medida em que houver uma alternativa, pois de outro modo o futuro é a repetição indefinida do presente. Se partirmos da interpretação das tendências, se procurarmos calcular a velocidade de mudanças (analisando o presente para construir o futuro e as suas realidades possíveis), será possível criar cenários de futuro (lidando com a incerteza) e algumas ideias para a transformação organizacional da Escola? Uma coisa sabemos, o cérebro precisa de se emocionar para aprender. Também é preciso ter presente que, para se aprender, é de todo necessário emoção e afetividade. Por outro lado, há um outro cenário previsível para o futuro – tudo o que puder ser automatizado será automatizado. Até 2025, é esperado que 48% das funções sejam realizadas por humanos e 52% por máquinas e algoritmos (Fonte: www.intuition.com). Aqui chegados, ocorre perguntar: conseguirá a Escola antever as competências que serão fundamentais para o futuro? A nossa ideia é que as competências chave para o futuro serão seguramente aquelas que as máquinas não conseguem realizar.

É imperativo renovar as aprendizagens: como sabemos, a Escola, ontem, tinha a missão de desenvolver saberes para um mundo conhecido. Hoje, a Escola tem por missão construir autonomia para o futuro, para um mundo desconhecido. Assim, a Escola do Futuro deve promover intencionalmente o desenvolvimento global dos seus alunos. A sociedade de hoje em constante mudança exige não só conhecimento, mas também habilidades e competências para além do conhecimento. A necessidade de adaptação é rápida e constante. O foco da Escola passou a ser a renovação constante das competências do aluno para a vida, como um todo, assente em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver. Neste sentido, salvo melhor opinião, a Escola deve desenvolver duas dimensões: uma, de natureza ecológica, ambiental e climática; outra, de natureza educacional, que promova uma visão participativa dos alunos e os prepare para obterem quatro competências-chave, na linha de pensamento de Yuval Harari (2018): Comunicação (partilhar conhecimento, questões, ideias e soluções); Colaboração (trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo, convocando o talento, a experiência e a inteligência de cada um); Pensamento crítico (problematizar o conhecimento, idealizar soluções/propor soluções e conseguir escolher o percurso de sucesso, ligando as aprendizagens dos temas às disciplinas); e Criatividade (experimentar novas abordagens para fazer coisas inovadoras e inventivas). Numa perspetiva mais ampla, segundo o mesmo autor, as escolas devem dar menos atenção às aptidões técnicas e colocar ênfase nas aptidões de vida polivalente. Acima de tudo estará a capacidade para lidar com a mudança, de aprender coisas novas e de preservar o equilíbrio mental em situações novas. Para isso, temos de apostar em modelos pedagógicos alinhados com a educação de competências para a vida, com forte participação e envolvimento efetivo dos alunos na construção do seu processo de ensino-aprendizagem. É necessário garantir a integração de tecnologia na sala de aula e na aprendizagem dos alunos para potenciar as quatro competências-chave acima referidas. O papel do professor será insubstituível, mas não podemos deixar de considerar a relevância dos desafios e das oportunidades para potenciar a aprendizagem dos alunos e a ação dos docentes que as tecnologias suscitam. Importa também ter em conta que o desenvolvimento das aprendizagens deve ser cada vez mais reorientado para os



processos pedagógicos que envolvam o Saber Fazer e Saber Ser. Devemos passar do conhecimento para a ação, promovendo atividades que convidem os alunos a demonstrar os conhecimentos e competências, a expressar as suas potencialidades, a despertar o seu talento, a estimular a sua sensibilidade e curiosidade. Nesta direção de análise, defendemos a ideia de que as escolas devem apostar cada vez mais em Projetos, Clubes, Oficinas e Academias. Por último, referir que a ressignificação do trabalho docente ganhará ainda mais escala. O Professor tornar-se-á “estudante” do seu próprio ensino. Reinventar-se-á, reencontrará a sua vocação. Será um “poeta da ação”, um desafiador de aprendizagens, faz acontecer, torna interessante.

Transformar a geometria da Escola: A Escola do Futuro (que é já hoje!) quer ser integradora, inovadora, inclusiva, transformadora e, nesse sentido, precisa também de saber valorizar a importância do trabalho colaborativo e em rede por ser gerador de mudança, inovação e melhores práticas. A ser assim, é fundamental estabelecer as bases para o desenvolvimento de uma Comunidade Profissional de Aprendizagem e criar tempos e espaços que permitam o encontro sistemático entre docentes, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional conjunto. Nesta Escola do Futuro que todos queremos já hoje é imperioso colocar as aprendizagens no centro da vida escolar. No nosso entendimento, precisamos, entre outras configurações possíveis, de:

- a) Reorganizar os tempos escolares, os espaços e os recursos educativos, para a diversidade e não para a norma;
- b) “Salas de aulas sem paredes” ou, dito por outras palavras, precisamos de potenciar e valorizar os espaços interiores e exteriores das escolas; operacionalizar a articulação curricular horizontal e vertical; promover as saídas de campo; trabalhar o currículo articulado com os projetos estruturantes da escola com e na comunidade; trabalhar o currículo articulado com a Biblioteca Escolar do Agrupamento/Escola;
- c) Uma “escola sem muros”, ou seja, criar e manter redes de colaboração com o contexto envolvente, através da promoção de sinergias que potenciem a qualidade da Educação, a formação integral dos alunos, a melhoria das suas qualificações e, ainda, o desenvolvimento nos territórios, em áreas como: saúde, desporto, artes, cultura, universidades (cariz científico), empresas e famílias; apostar em equipas multidisciplinares de combate ao insucesso e abandono escolar, constituídas por técnicos de múltiplas áreas profissionais, com destaque para a psicologia, a terapia da fala, a ação social, a animação social e cultural, e a educação;
- d) Uma “sala de aula de porta aberta”, ou seja, apostar em práticas de intervenção pedagógica, em contexto de sala de aula, enquanto processo de reflexão e de desenvolvimento profissional e estratégia de identificação e partilha de boas práticas, de métodos de trabalho inovadores e de melhoria das práticas pedagógicas;
- e) Consolidar e manter o sucesso da aposta que as muitas escolas públicas têm feito na organização de “momentos DAC” (Domínios de Autonomia Curricular). Com efeito, de uma forma contextualizada e integrada, importa operacionalizar com mais eficácia: i) o aprofundamento, a consolidação e a avaliação do currículo claro e focado; ii) o desenvolvimento das áreas de competências definidas no Perfil do Aluno; iii) a promoção de dinâmicas pedagógicas que valorizem e integrem num “todo” os projetos de desenvolvimento educativo, centrados no aluno



e nas aprendizagens significativas/contextualizadas; iv) a transversalidade e a integração de saberes e de valores, promovendo a sua aplicabilidade, numa situação de estreito contacto com as necessidades reais da comunidade, propiciando o diálogo entre a comunidade e a escola; v) o exercício efetivo de uma cidadania ativa, centrada em contextos sociais relevantes; vi) a promoção do aluno a “produtor” do saber;

f) Apostar na avaliação por competências em vez da avaliação de conhecimentos descartáveis. A avaliação por competências é um processo pelo qual se compilam evidências de desempenho e conhecimentos dos alunos em relação a competências, à luz do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O papel das lideranças intermédias: as lideranças das estruturas intermédias na Escola do Futuro assumem cada vez mais um papel e uma ação relevantes. São inquestionavelmente essenciais na vida da Escola. A organização pedagógica (planeamento, gestão e desenvolvimento curricular) enquanto missão dos Departamentos Curriculares / Grupos Disciplinares/Ano e Equipas Educativas e, globalmente, a gestão escolar devem traduzir uma orientação para uma escola mais participada, mais colaborativa, mais colegial, investindo (mais) na conjugação plural de responsabilidades de diversas funções e lideranças de diferentes planos.

A importância da formação contínua: Na Escola do Futuro (que é já hoje!) que se quer integradora, inovadora, inclusiva, transformadora, onde a renovação das aprendizagens é essencial, capacitar os docentes para melhores competências pedagógicas e científicas e para o aperfeiçoamento contínuo (projetos de desenvolvimento profissional individual e coletivo), é fundamental. Toda a formação deve ser contextualizada, à realidade de cada escola, à sua singularidade. Deve ser útil, prática e aplicável, gerar desenvolvimento profissional para lidar eficazmente com as diversas necessidades dos alunos e inovação sustentada nos processos pedagógicos e organizacionais. A formação deve envolver o maior número possível de professores do Agrupamento/Escola, capacitando-os, mas sem esquecer que o incentivo e o empoderamento também são cruciais. A formação não deve estar alocada à necessidade de progressão na carreira (avaliação do desempenho docente), mas à motivação/estímulo para melhor capacitação e desempenho profissional e ao projeto educativo/plano estratégico do Agrupamento/Escola. Também a formação das lideranças (de topo e intermédias) assume um papel estratégico chave. Assim, salvo melhor opinião, defendemos a indispensabilidade de formação específica, prática e que capacite os líderes para as suas funções. Precisamos de mudanças nas práticas de direção e gestão escolar, precisamos de líderes educativos para ajudar a criar e a manter melhores contextos de aprendizagens e melhorar as condições da escola e do trabalho dos docentes.

Procurar a boa burocracia: na generalidade, tem aumentado a (má) burocracia nas escolas por via de um número excessivo de reuniões, de exaustiva documentação a preencher, por vezes sem se encontrar qualquer causa-efeito desta documentação exigida na melhoria das aprendizagens dos alunos. Os professores precisam de mais tempo para a organização, preparação e planificação do trabalho pedagógico, para o trabalho colaborativo (articulação horizontal e vertical) e, ainda, para o desenvolvimento profissional conjunto e muito menos burocracia. Há que simplificar o trabalho dos professores para poderem ter mais tempo para serem Professores. A Escola tem de pensar



estrategicamente o trabalho docente. A Escola deve abolir todas as tarefas pedagogicamente inconsequentes.

A Escola enquanto lugar de felicidade: na Escola do Futuro (que é já hoje!), cuja matriz identitária é ser uma escola integradora, inovadora, inclusiva, transformadora, é de todo incontornável reconhecer, valorizar e incentivar os talentos e as competências dos docentes, alunos e outros elementos da comunidade. Encontrar e promover pontes entre os seus profissionais (atividades letivas, não letivas, formais e informais) onde se projete e sinta FELICIDADE é outro compromisso-desafio essencial. Precisamos que as escolas sejam espaços e tempos de Sentir & Saber (Damásio, 2020). A ser assim, é muito importante que cada escola tenha um plano de ação estratégica para a saúde e promoção do bem-estar. Há um pilar fundamental na Escola do Futuro que, mais do que nunca e cada vez mais, é preciso garantir – saber estar com os outros, viver com os outros, aprender juntos, ser feliz com e pelos outros!

Duas notas finais: a minha primeira nota final elenca os principais contributos para a bondade da transformação organizacional da Escola do Futuro que, salvo melhor opinião, são os seguintes:

- Escola para TODOS;
- Liderança visionária, empática, mobilizadora, forte, terna, partilhada e servidora da causa do serviço público da Educação;
- Foco numa pedagogia de aprendizagem (nas práticas da sala de aula);
- Competências para a vida;
- Valorização do tempo de atividade lúdica e criativa, o direito ao brincar, ao tempo livre, ao lazer, ao bem-estar e à saúde das crianças e jovens;
- (Novo) papel do professor;
- Cultura colaborativa (Comunidades de aprendizagem);
- Mudanças com sentido;
- Contexto positivo para a mudança;
- Ligação funcional com o outro vértice da Escola – a Família;
- Reconhecimento, valorização e incentivo dos talentos e das competências dos docentes, alunos e outros elementos da comunidade.

A segunda nota final é desejar que sejam mesmo muito FELIZES. O bem-estar de todos e de cada um é essencial. Um professor feliz e satisfeito desenvolverá um conjunto de competências que fomentam a resiliência, a responsabilidade social, a criatividade. Está muito mais disponível para oferecer incentivo e apoio, adaptar as práticas de ensino e, particularmente, para mudar e procurar o crescimento pessoal e o desenvolvimento profissional.

Caras colegas, caros colegas, cuidem de vós próprios, mas também dos outros. Cuidem do envolvimento (bem-estar local e dimensão global), da inclusão e da participação.

Não desistam nunca dos vossos alunos, nem de vós próprios.

Continuem a fazer tudo, mesmo tudo o que estiver ao vosso alcance para desempenharem bem a vossa função, mesmo em condições adversas, mesmo sabendo que as políticas públicas de educação tardam em reconhecer e valorizar a carreira docente e a profissão docente.



Sejam FELIZES!

Muito obrigado.

Daniela Ferreira: Obrigada, Dr. Fernando, porque foi inspirador como sempre. Eu posso garantir que o Fernando termina cada *email* a dizer “Por favor, sê feliz”, é tal e qual.

João Couvaneiro: Boa tarde a todos e a todas, é uma honra, um privilégio, uma alegria estar aqui convosco e eu quero naturalmente agradecer o convite que me foi feito, acho que o Fernando começou de uma forma absolutamente extraordinária, esta coisa de nos comparar a poetas em ação lembra-me um filme que vimos há uns anos, o “*Braveheart*”, que dizia que eles combatiam como poetas guerreiros, e nós estamos de facto num combate pela educação e é talvez, eu diria, o combate decisivo das nossas vidas. O Fernando pegou nisto muito bem.

É um privilégio gigantesco, acho que para se ser professor é preciso ter uma alma especial, é preciso ter qualidades especiais, e à Ariana Cosme eu queria prestar aqui este tributo: para além de ser esta mulher absolutamente extraordinária e que tem a capacidade de educar como um poeta (já agora, a palavra poesia representa no étimo grego “criar” - “*poiesis*” é exatamente “a ação é o fazer”). A Ariana ensina-nos com a qualidade do seu trabalho científico e depois junta também aqui a razão e o coração. Os meus amigos de longa data e companheiros de mesa, e a Daniela que é uma amizade mais recente, são pessoas que têm estas características também, porque acho que para ser professor é preciso ter muitas qualidades, mas os professores excecionais são aqueles que adicionam ao ensino esta sensibilidade que o Fernando demonstrou.

A Daniela tinha proposto um conjunto de temas. Aquele que mais impactou em mim foi este da necessidade da formação inicial e contínua, e porquê? Porque acho que este é um dos grandes problemas, neste momento, no sistema educativo português.

O grande problema que hoje temos no nosso sistema educativo que vai ser dos mais difíceis de resolver é exatamente esta necessidade da formação inicial e contínua. Eu diria mais, é a necessidade de professores, porque os professores são um recurso absolutamente raro. Há muitas profissões em que isso acontece, mas a profissão docente é um dos casos em que a carência de profissionais se faz sentir de forma mais gritante.

Vou começar com um número que é contraintuitivo, que é absolutamente assustador. Comparando o número de nascimentos que tínhamos em Portugal em 2005 e 2020, os números caíram cerca de 20%. Quer dizer que daqui a uns anos temos menos 20% de portugueses, se não considerarmos que os outros que vêm para o nosso território são também portugueses.

As migrações podem ajudar-nos a resolver alguns problemas como o inverno demográfico que estamos a viver, e até os assuntos relacionados com a sustentabilidade social no nosso país.

Como é que a questão demográfica tem marcado o quotidiano das nossas escolas? Desde 2010/11 que o número de alunos que temos tem estado a decair sucessivamente. Isto apesar de medidas de política educativa, absolutamente fundamentais, como é a universalização do pré-escolar ou como o alargamento da escolaridade obrigatória ao 12.º ano. Apesar destas alterações, o número de alunos continua a diminuir.



Os dados relativos à diminuição de discentes são contraintuitivos relativamente à necessidade de professores. Poderíamos pensar que, se a natalidade tem estado a cair, os professores que temos são suficientes. À partida isso seria uma conclusão lógica. No entanto, o número de professores também tem estado a cair de forma muito acentuada quando comparamos, por exemplo, o número de professores que tínhamos em 2010 com aqueles que tínhamos em 2019, ao nível do 2.º ciclo ou do 3.º ciclo.

Em 2010/11 nós tínhamos 27% dos professores com idade igual ou superior a 50 anos. Neste momento, temos 51,9%. Também é preocupante verificar que os professores com menos de 30 anos em 2010/11 eram 7,4% e hoje são pouco mais de 1%. Esta realidade não permite que haja uma renovação geracional nas salas de professores. Faz-nos falta a heterogeneidade nas salas de professores. Faz-nos falta essa mistura. Faz falta que quem está a iniciar a sua vida ativa dentro de uma escola beneficie da experiência daqueles que lá estão há mais tempo, que aprenda com eles. Mas essa aprendizagem pela partilha e essa reposição geracional não está a acontecer.

Também é preocupante que mais de 15% dos professores do ensino público tenha mais de 60 anos (dados de 2020/2021). Quer isto dizer que dentro de 5 anos teremos menos 15% de professores nas escolas. Atendendo ao tempo que levamos a formar professores, esta deve ser uma preocupação central do nosso sistema educativo. Quando comparamos com o resto dos países que estão na OCDE, Portugal encontra-se entre os países que apresentam uma das menores percentagens de profissionais formados nas áreas da educação.

Durante anos repetiu-se um discurso que havia professores a mais em Portugal. A determinada altura o Primeiro-ministro Pedro Passos Coelho disse aos professores: “emigrem!”. Sob falsa ideia de que existiam professores a mais, dizia-se: “não vão para as áreas da docência!”. Estas atitudes tiveram reflexos que correm o risco de tornar insustentável o nosso sistema educativo.

Entre as questões da formação profissional que eu queria falar aqui, creio que há muita coisa que importa mudar. Desde logo, a aposta na formação para uma escola inclusiva. Importa também promover uma formação que leve os professores a incentivar o desenvolvimento de aprendizagens ativas e significativas.

As nossas salas de aula são tudo menos as salas em que deveríamos estar em 2022 porque continuam a ser aquilo que eram, eu não vou dizer na Antiguidade clássica, porque na Antiguidade clássica o Aristóteles desenvolvia uma educação “Peripatética” em se ensinava ao ar livre, caminhando, enquanto se lia e davam preleções as pessoas passeavam e até isso era interessante. Mas as nossas salas continuam a ser espaços centrados na figura do magíster.

Nos mestrados de formação de professores, importa olhar para as unidades curriculares como se elas não fossem ilhas, que não comunicam entre si, mas antes como territórios coerentes.

De forma geral, não se promovem aprendizagens ativas nos mestrados de formação de professores. Mas queremos depois que os professores vão para a sala de aula desenvolver metodologias ativas da aprendizagem. Pelo caminho, esquecemo-nos de mostrar como é que isso se faz. Devemos ensinar os professores, da mesma forma como queremos que depois vão trabalhar em contexto de sala de aula.

A avaliação é também uma caricatura daquilo que devia ser a avaliação do ensino superior. Porquê? Porque continuamos a ter modelos de avaliação que são castigos. Passo a explicar: os alunos estudam, vão às aulas durante o semestre e depois são sujeitos a um exercício. Se passam nessa prova nunca mais são



levados a pensar naquele assunto; se chumbarem têm o castigo de fazer um exame ou voltar a repetir tudo aquilo. Portanto, a avaliação, tipicamente, é um processo de atribuição de castigo – ou não, pode ser libertação de uma pena – e não da valorização das aprendizagens realizadas.

A integração disciplinar tende a não ocorrer de facto. Sabemos, tal como em muitas das nossas escolas, a organização da mancha horária não é feita com um propósito que seja significativo, é feita em função da disponibilidade dos professores. Encaixa-se este aqui, mexe-se naquilo ali...

A formação de professores é uma formação profissional, sendo necessário que a comunidade profissional participe nesta formação. As universidades por vezes esquecem-se daquilo que é o contexto da escola e aquilo que efetivamente acontece na escola. Esta formação de professores deve incorporar as dinâmicas de trabalho, de estudo, que sejam autênticos laboratórios pedagógicos, em que o professor em formação tem que experimentar, tem que correr riscos, tem que poder errar, tem que estar disponível para o fracasso.

Sobre a formação profissional, ela deve ser também um processo de socialização profissional e, por isso, é tão importante o contacto entre novos e velhos, é tão importante que quem está na escola possa, efetivamente, acolher, e sabemos que isso nem sempre acontece.

Uma maior integração sobre aquilo que acontece nas universidades e aquilo que acontece nas escolas permite que ambas aprendam. As escolas e universidades devem afirmar-se como espaços aprendentes, de uma aprendizagem permanente, espaços de aprendizagem para todos.

Muitas vezes, há uma espécie de hierarquia, não é? Aquela ideia de professor de ensino superior, fez os seus doutoramentos todos e fez os seus pós-doutoramentos, continua a chegar à escola como um “ente” que paira e que vai derramar sabedoria. Na cultura docente existe uma espécie de ideia de uma hierarquia. Existe a ideia de que o professor do ensino superior é mais do que o professor do ensino secundário. Declinando-se daqui a ideia de que o professor do ensino secundário será mais importante do que o do básico. No fim dessa escala de valor tende a ser injustamente colocado o educador de infância. Era interessante ver quantos são os diretores de agrupamentos que são educadores de infância. Ou quantos são os diretores de escolas e agrupamentos que são professores de 1º ciclo.

Daniela Ferreira: O da Escola da Ponte.

João Couvaneiro: Mas também nos diferentes níveis de escolaridade há essa espécie de hierarquia, não é? Quer isto dizer, um professor do ensino secundário, tipicamente, goza de um reconhecimento e de uma validação social superior ao educador de infância, quando sabemos que o educador de infância desempenha um papel essencial e estruturante no desenvolvimento das crianças.

Muito do essencial da formação do docente deve ser feito nas escolas, com equipas docentes das escolas e, já agora, dos outros estabelecimentos de educação e formação. Os futuros professores e os seus processos formativos não devem reduzir-se à dimensão ritual e burocrática das práticas escolares, mas devem antes lidar com problemas e situações autênticas, suscitando práticas de reflexão ativas e de investigação-ação.

No modelo de formação de professores atualmente existente em Portugal, está quase tudo errado.



Está profundamente errada a ideia de que os estagiários, futuros professores, podem ir à escola e dar cinco aulas, 10 aulas, e que temos um professor formado. De facto, não é suficiente e, por isso, eu creio que um dos desafios que devemos ter agora é criar contextos de formação que permitam o efetivo desenvolvimento de competências docentes e não uma espécie de exercício superficial de “toca e foge”, que é o que acontece muitas das vezes nos processos de formação.

Já foi referido, não existem estratégias de acolhimento de integração profissional e, nestes mestrados de ensino e educação, importa garantir que a estrutura curricular vá correspondendo àquelas realidades que hoje são centrais no nosso sistema educativo.

A formação tem que integrar os princípios da autonomia e flexibilidade curricular, preparando os professores para desenvolverem e implementarem os domínios da autonomia curricular. Vivendo e trabalhando em Almada, não faz sentido desenvolver sequências de aprendizagem da História de Portugal, da Geografia, do Português, das Ciências da Natureza sem abordar com grande centralidade o rio Tejo e tudo o que com ele se relaciona, porque é uma realidade evidente para os alunos que ali vivem e estudam.

A localização do currículo é muito importante. É absolutamente fundamental percebermos que uma profunda reforma do nosso sistema educativo está a ocorrer. Essa grande transformação decorre da reforma da administração pública, da descentralização para as autarquias de muitas responsabilidades nos domínios da educação, da educação pré-escolar ao ensino secundário. Muitas das mudanças mais profundas que vão ocorrer no nosso sistema educativo vão decorrer nesse processo. É muito importante formarmos os professores para percebermos como é que, por exemplo, a escola se tem que relacionar com as autarquias. Mas também, e não menos importante, para as questões da inclusão e diversidade, da diferenciação pedagógica e da integração curricular e, naturalmente, a cidadania e desenvolvimento. Mas isso daria várias horas de conversa.

Acabo, dizendo que é fundamental olhar para a formação inicial dando-lhe densidade, qualidade, atualidade, tornando-a isomórfica, tornando-a mais compatível com aquilo que depois pretendemos para o sistema educativo. É fundamental garantir que um estagiário ou um professor em início de carreira quando vai para uma escola não é recebido como um corpo estranho, assegurar que tem um efetivo acolhimento e que esse processo é devidamente desafiante, protegido e preparado. Mantendo-se depois a ideia de que a formação deve ser um diálogo contínuo e permanente entre as escolas e os estabelecimentos de ensino superior.

Muito Obrigado.

Rui Trindade: Boa tarde a todos e a todas. Hoje, dia 12 de junho de 2022, eu acho que é um dia bom, um dia bom pela manhã que eu hoje passei aqui noutra mesa redonda, que de redonda não tem nada, mas a gente faz de conta. Foi muito interessante aquela manhã, foi muito interessante também o *workshop* onde eu estive, falando de cidadania e desenvolvimento dos ODS, gerido pela Marina Barros, com um companheiro e duas companheiras, gente maravilhosa... até acho que demos um salto em frente sobre a possibilidade de pensar nisso. E a tarde é isto, a tarde é esta vista magnífica, esta que eu estou a ver daqui, imagino que lá em casa também a vista seja igualmente magnífica e com uma companhia insuperável, não é? O meu querido Fernando Elias, em cuja festa de homenagem estive, há uns dias atrás, sabendo, e isto é que é importante, que o Fernando apesar de se ter reformado não encerrou a porta. O Fernando



continua a animar-nos, continua a encher-nos de energia, a mostrar-nos que outros caminhos são possíveis. E o João? O João disse coisas acerca da Formação Inicial sobre as quais só posso dizer o seguinte: não, não se passa só contigo. Num curso em que eu sou docente, é bem pior do que aquilo que tu disseste, ainda que já tenha sido pior do que é hoje. Quanto à dimensão interdisciplinar, nesse âmbito, sou daqueles que defende que, da formação inicial de professores, deveriam desaparecer a sociologia da educação, a psicologia da educação, a organização curricular e, em vez disso, passaríamos a trabalhar em torno de problemáticas onde estas disciplinas pudessem alimentar-se umas às outras como referências do trabalho de formação a realizar. Já escrevi isto e tenho vindo a tentar fazer isso. Por isso é que os meus estudantes já ouviram: “Ah, Psicologia da Educação com o Rui Trindade, isso não é Psicologia da Educação”, o que, para mim, é um elogio. Sobre outra questão a que tu te referiste, a da automação e que não é possível meter robôs em vez de professores, isso também diz o Daniel Susskind quando fala do futuro. Para ele, a profissão docente é, muito provavelmente, umas das poucas profissões que se irá manter.

Bom, mas a mim pediram-me para falar da escola do pós-pandemia e eu vou começar por recordar o que nós hoje ouvimos aqui de manhã: que a pandemia acabou por ser uma oportunidade para nós reconhecermos a importância da escola e das pessoas que lá estão. Esta foi uma coisa que foi muito clara na intervenção dos diversos intervenientes. A pandemia também foi ótima para conhecermos a nossa resiliência, a nossa energia, a capacidade de nos transcendermos. No dia 12 de março de 2020 disseram-nos “Acabou, para a semana não há escola”, e naquela segunda-feira nós, que nunca tínhamos ouvido falar do Zoom e dessas coisas, começámos todos a trabalhar com Zooms, com *Whatsaap*, com tudo aquilo, coisas perfeitamente novas, melhor ou pior, sofrendo ou chorando, mas lá se foi conseguindo. Foi também a importância de reconhecermos como a cooperação, e a cooperação de tanta gente: os bombeiros, a polícia, os escuteiros, o padeiro e o presidente da junta de freguesia que levava num carro os trabalhos aos meninos, ou a quem não tinha computador. Foi possível perceber isso, mesmo a cooperação entre professores que ligavam uns aos outros para resolver dificuldades relacionadas com a utilização das novas tecnologias. E também se percebeu claramente que fomos capazes de comunicar, comunicámos para dentro da escola, mas também começámos a comunicar de outra maneira para fora da escola, sobretudo com as famílias e em larga medida com as comunidades.

Foi também um tempo em que percebemos que podíamos fazer, e fizemos, coisas de forma absolutamente diferente e de forma absolutamente plural. Umas coisas bem feitas, outras coisas mal feitas, mas isto é como o outro, só aquele que está na bancada é que não falha os golos dentro do campo. As coisas na vida, são, de facto, um pouquinho mais complicadas. E também fomos capazes de perceber que tivemos de tomar decisões difíceis, e que soubemos tomar essas decisões difíceis e eram decisões muitas vezes decisivas. Sem GPS é difícil saber que percurso vamos seguir. Há coisas que não podemos esquecer.

Eu, tal como o João, também tenho um enorme apreço, uma enorme estima pelo nosso atual Ministro e ex-Secretário de Estado. Na minha vida, com 41 ou 42 anos de serviço, é a primeira vez que eu digo isto acerca de um Ministro da Educação. Assumo-o publicamente porque, embora o senhor deva ter os seus defeitos, conseguiu, em termos de política educativa, tomar um conjunto de decisões históricas. Aquele processo iniciado em 2017 com o Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular, um programa experimental que depois irá dar origem à promulgação dos decretos-lei n.º 54 e n.º 55, foi decisivo para termos lidado como lidámos com a pandemia. Este é um testemunho que não é só meu. Li uma afirmação



idêntica, num jornal, da boca da diretora do Agrupamento de Escolas de Benfica, onde referia como as Aprendizagens Essenciais tinham ajudado a pensar melhor os desafios curriculares a colocar aos alunos. O que a pandemia nos mostrou é que nós não podemos continuar a gerir o currículo de forma estandardizada e burocrática. A pandemia mostrou-nos também que não podemos continuar a funcionar em função do modo de ensino simultâneo. O modo simultâneo foi-se! Quer dizer, continua a existir e existe, mas percebeu-se que temos de começar a trabalhar de outra maneira, mesmo com os *rankings* a atrapalhar a mudança desejável, apesar de haver um novo *ranking*: o *ranking* da equidade, que nos permitiu descobrir uma escola como a do Cerco do Porto e tudo o que aí se faz para que esta escola seja um espaço cultural e humanamente significativo.

Percebemos também outra coisa! As lideranças das escolas que foram capazes de cumprir alguns dos pressupostos que o Fernando nos trouxe aqui, as lideranças que perceberam que a lógica “taylorista” foi chão que deu uvas. Ainda que continue também a existir, só traz problemas. Não é possível continuar a acreditar que, numa escola, haja quatro ou cinco que pensam, enquanto o resto só se limita a executar. Isso continua a existir, mas tem de deixar de existir porque na verdade nenhum professor pode deixar de pensar. Quando eu falo do professor reflexivo não estou a falar de um professor que faz uma tese de doutoramento, estou a falar do professor que é capaz de tomar uma decisão, certa ou errada, mas que é sustentada e plausível porque ele a pensou. As lideranças dos agrupamentos têm de inspirar, têm de mobilizar, têm de congregar e têm de permitir que as pessoas cresçam, aprendam e tomem consciência do que fizeram. Eu acho que a pandemia nos mostrou esta possibilidade. Da sexta para a segunda-feira começámos a pensar de outra maneira, a mexer noutras coisas, a ter problemas que nunca nos passaram pela cabeça, a tentar encontrar respostas para novos desafios. Estou a pensar naquela imagem da televisão da professora de EVT que pegou no seu carrinho e foi para o cimo do monte para ter rede e comunicar com os seus alunos. A forma como muitos de nós se transcenderam é algo que importa reter na memória.

Importa também não esquecer que a escola do pós-pandemia é a escola que já se tinha iniciado no antes da pandemia. É a escola do 54, do 55 e do Perfil. É a escola do Despacho 6605-A, aquele que foi assinado pelo Secretário de Estado que, hoje, é o ministro. É uma escola que, na minha perspetiva, visa sobretudo o quê? É uma escola cuja função é a promoção das literacias dos seus alunos. Porque uma escola interessada na promoção das literacias é uma Escola preocupada com a possibilidade de o conhecimento fazer sentido para os meninos, sobretudo que o conhecimento interfira no modo de pensar e de agir dos nossos alunos. Aquilo que me deixa perplexo, e se calhar um bocadinho angustiado, é ouvir uma aluna dizer: “se eu tivesse lido *Os Maias* eu não tinha tido a nota que tive no teste. Eu só tive essa nota porque li o livro amarelinho”. Portanto, esta escola, por muito que os conservadores gritem que é uma escola carente de conhecimento, é uma escola que desprezou sempre o conhecimento. É uma escola que obriga sempre a dar a resposta certa que é a resposta que o professor prescreveu. Uma escola que funciona assim tem de desprezar o conhecimento. Com a valorização das literacias como objetivo curricular, o que eu defendo é que temos de valorizar o conhecimento como condição do desenvolvimento da inteligência dos nossos alunos, contribuindo para que se tornem mais cooperantes, mais críticos, mais criativos e humanamente mais capazes. É isso que interessa. Assim como interessa dizer o seguinte: quando eu estou a defender que a escola deve ser um espaço da promoção das literacias – e há literacia científica (e dentro



desta depois há ali subliteracias), há literacia matemática, há literacia motora, há literacias histórica, etc., eu não estou a desprezar a escola como um espaço de bem-estar socioemocional.

Digo isto porque, com a pandemia, a problemática das competências socioemocionais adquiriu uma importância enorme na reflexão sobre a Escola. De algum modo, sustenta, hoje, um tipo de discurso que é tão generoso quanto perigoso. Quando se diz que, em nome da recuperação das aprendizagens, vamos, se calhar, não dar tanta atenção ao conhecimento para cuidar mais da dimensão socioemocional, está-se a entrar num terreno armadilhado. Não há qualquer incompatibilidade entre respeitar o aluno, exigir-lhe coisas, apoiá-lo e o desenvolvimento socioemocional. Eu não tenho nada contra o facto de algumas escolas terem ateliers de *“mindfulness”* desde que o bem-estar emocional não fique só dentro dos ateliers dedicados ao *“mindfulness”*. O bem-estar emocional também tem a ver com a forma como o professor de Matemática dá o *feedback*, ou não, também depende do modo como o professor de Matemática exige ou da forma como apoia. Falo do professor de Matemática quando quero falar de todos os professores. Não há qualquer incompatibilidade entre o bem-estar socioemocional e o desenvolvimento das literacias como objetivo curricular. Quando uma escola promove o protagonismo intelectual dos alunos, a sua autonomia, a sua participação e a sua cooperação com os colegas, assume-se tanto como um espaço interessado no desenvolvimento socioemocional como no desenvolvimento das literacias dos alunos. Só assim é que a escola pode ser um espaço de cidadania, compatível com o *“whole school approach”*. Eu não tenho nada contra a área e a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e o trabalho da mesma, ainda que defenda que não chega só o trabalho que se faz nessa disciplina para que a escola seja um espaço de afirmação da cidadania. Ela só é um espaço de afirmação da cidadania quando permite o desenvolvimento das literacias dos seus alunos e, por esta via, o desenvolvimento das suas competências socioemocionais. Enfim, é necessário que cada criança e cada jovem cresçam, que se tornem capazes de reconhecer que são capazes de aprender e de se envolverem em aprendizagens. Para nós, professores, o que nos resta é continuar a fazer aquilo que andamos a fazer, a aprender a fazer coisas novas, a trabalhar uns com os outros e, já agora, aprender a errar cada vez melhor, é o que nos resta! Aprender a errar cada vez melhor!

Daniela Ferreira: Vou lançar aqui algumas questões porque, apesar da mesa ser pouco redonda, ela tornou-se uma mesa-redonda pela forma como vocês foram dialogando uns com os outros. Efetivamente eu acho que as escolas e os espaços que as escolas têm podem não ser efetivamente os mais adequados, mas somos nós, pessoas, que os tornamos adequados quando os pensamos e quando vamos refletindo sobre a intencionalidade que queremos para esses mesmos espaços. Houve dois grandes tópicos que saltaram muito à vista daquilo que foram as vossas intervenções: o foco nas aprendizagens e no desenvolvimento de competências e a importância de uma formação de professores que seja reflexiva. O Fernando acabou a sua intervenção dizendo que a escola deve-se tornar uma organização inteligente e aprendente e o Professor Rui Trindade falava da importância destas lideranças para esta mesma escola. Liderança que, diria eu, e permitam-me a ousadia, lideranças que sejam pensantes e estratégicas porque se é verdade, como dizia também o João, que temos cada vez menos professores, também é verdade que temos menos diretores, e uma escola faz-se dos seus professores e faz-se também porque tem lideranças que efetivamente criam ambientes que são promotores da própria profissionalidade docente. Por isso, as questões que eu vos lanço, e vou pegar talvez nesta questão da própria formação de professores porque eu acho que esta acaba por impactar necessariamente na forma como depois um professor pensa a sua própria prática pedagógica, as suas metodologias, pensa a questão da avaliação e a construção e



diversificação de ambientes de aprendizagem diversos. O João falava-nos de uma coisa muito engraçada da formação inicial, da indução profissional e da formação contínua, e eu vou resgatar aqui um pensamento do professor António Nóvoa no seu último livro para falar efetivamente nos processos de mentoria e que o Fernando também fala, nesta importância das redes, os processos de mentoria e a forma como estes podem ser úteis para a própria formação docente, e o Fernando diz que as lideranças intermédias são estruturantes. E o que é que nós estamos a fazer com estas lideranças intermédias? Elas são fundamentais para que cada escola se pense enquanto organização, para que a mensagem seja cada vez mais única, para que uma escola construa uma identidade. Mas, e se nós catalisássemos, otimizássemos estes excelentes profissionais a serem eles próprios mentores de professores que estão agora a sair das universidades. Porque, penso eu, e é a questão que eu vos lanço e partilho com várias coisas que eu tenho estado a pensar, a melhor a forma de se formar um professor é permitir efetivamente ter uma âncora segura com quem ele possa ir conversar. Nós temos um projeto numa escola de 1.º ciclo que contraria um bocadinho a tendência do gráfico neste micro contexto, em que temos pela primeira vez um ascendente do número de alunos que nunca tivemos antes. E temos porque a escola está a fazer um caminho, está a construir um projeto que se pensa e que é promotora exatamente destas competências. Este ano entrou uma jovem professora para desenvolver uma oficina, a oficina do corpo, que é uma coisa que os miúdos contam muito, era uma professora com pouquíssimos anos de serviço, ela terminou a universidade há um ou dois anos e está agora neste projeto a meio tempo, e teve o privilégio de encontrar na sua vida uma grande professora de 1.ª ciclo. É incrível ver a forma como ela, sempre que tem dúvidas, se auxilia daquela professora, a perguntar “Isto aconteceu-me, o que é que eu faço? Eu fiz assim, achas que eu posso fazer de outra forma? Eu ouço dizer que se pode fazer desta forma, mas eu não concordo.”. Ter pessoas qualificadas com quem nós possamos discutir a nossa própria *práxis* e esta, necessariamente, é uma relação de aprendizagem cooperativa, porque também a outra colega diz assim “Olha, eu gostava que aquele aluno começasse a vir mais para junto da turma. O que é que podemos fazer?”, e esta pessoa que está a conhecer agora o contexto diz “E se nós fizéssemos isto?”, e as duas aprendem uma com a outra numa relação que é cooperativa. Eu não sei se é esta a resposta, duvido, porque acho que temos de ter múltiplas respostas, mas efetivamente num tempo em que temos cada vez menos professores, em que a profissão docente não é uma profissão com que muito jovens efetivamente sonhem, acredito que esta pode ser uma das possibilidades, porque concordo com o Professor Rui quando ele diz ser um tempo de políticas educativas perfeitamente favorável, temos o 54, temos o 55, temos o Perfil, temos as Aprendizagens Essenciais que eu diria que convocam, que desafiam cada professor a tornar-se um gestor, um verdadeiro gestor, capaz de pensar e tomar decisões em função do grande tópico das vossas intervenções, em função das aprendizagens dos alunos porque reconhece que o aluno está lá! Este é um breve comentário que eu faço das várias notas que fui tirando, muito desordenadas, e convidava a plateia a fazer questões a esta ilustre mesa que, com a greve da CP, ainda foi possível manter.

Ariana Cosme: Gostei imenso das intervenções e é verdade que concordo completamente com todos. Há desafios que é preciso tornar nos professores e acho que passa pela forma como se entende o lugar de um professor, o seu papel na vida de um aluno. Ele não é feito só de ciência, é feito de ciência enquanto conhecimento disciplinar, mas também da empatia. É verdade que o professor de Matemática tem de aprender a amar Matemática, mas também dá jeito aprender a amar o trabalho com os meninos, por mais desafiantes que sejam, e alguns não são nenhuns anjinhos. É preciso despertar o gosto da curiosidade, e



ainda hoje de manhã tivemos uma professora que ama a Matemática, ama a função e a possibilidade de fazer alguém amar Matemática, é uma extraordinária professora. O clube de Matemática é o clube mais popular do agrupamento. É preciso gostar do trabalho, mas é preciso também que gostem de nós, é preciso respeitar-nos, e há aqui sinais que ainda não foram dados. Agora vou ser dura, estou muito feliz com este tempo de coerência que vivemos nos últimos 7 anos, mas há aqui passos que ainda não foram dados. Há professores que trabalham há 10 anos, mas só conseguem ter 6 anos de serviço e que no dia 30 de junho são dispensados sem salário até que são colocados no dia 14 de setembro. Não se come em julho? Para comer em julho ou em agosto eu vou trabalhar para outra coisa. Nós desperdiçamos recursos. Nós temos que mexer nesta carreira que é desafiante e difícil porque é preciso pensarmos. É uma carreira sem certezas nenhuma, trabalhar com os alunos é não ter certezas nenhuma. Não há nada mais incerto que trabalhar com alunos. Não podemos negar os números, mas se calhar nos outros países não temos profissionais com 40 anos a dormir no sofá de um amigo a partir de abril por causa da época balnear. Há coisas que podem ser muito desafiantes aos 19, 20 anos, mas aos 40 anos? Tenho que adiar a hipótese de ter família por querer ser professora. Há responsabilidades que têm de ser tomadas. Há coisas que são intrínsecas à forma de se pensar, mas há coisas externas que podem dar uma ajuda. No Norte há uma greve de zelo que não há diretores, há CAPs. Uma CAP não tem responsabilidades. Não podemos esquecer que há outras áreas que precisam de apoio. Vamos ter que fazer opções, escolhas. Se calhar precisamos de os tratar melhor!

Fernando Elias: Posso só dizer uma coisa? Há pouco fizeram aqui algumas considerações que me tocaram porque quer a Ariana quer o Rui foram meus professores de mestrado e têm uma obra feita. O João Costa também e quando fez a minha homenagem fiquei muito sensibilizado com aquilo que o Sr. Ministro disse, sou um humilde aprendiz professor, mas esta questão que aqui foi tocada, e começando por aquilo que o João disse, o que é fundamental na escola? O que é que é mais caro hoje em dia na escola? É o tempo! E tempo é investimento. O João citou o tempo no investimento numa lógica macro, eu olhei para a situação de terreno, de micro. E o tempo divide-se em duas coisas, pegando na linha daquilo que a Ariana Cosme disse, tempo para planificar a ação estratégico-política governamental da política educativa. De 2017 até hoje, e eu fui 47 anos profissional desta arte, foi dos momentos, tirando uma fase que me tocou ali profundamente com o Paulo Abrantes... extraordinário, em termos concetuais, aquilo que foi aqui dito. Temos é de fazer uma planificação das carreiras, das colocações, de tudo isso, fazendo uma hierarquia de intenção e de ação. Mas, precisamos também de tempo nas escolas porque tudo aquilo que aqui foi dito, se nós não reconfigurarmos o tempo, o tempo para se ser coordenador de departamento tem de ser reconfigurado, o tempo de distribuição de serviço docente, níveis de ensino que se distribuem às pessoas, número de turmas, ausência de formação para os departamentos, tudo isto é a nível micro e tem de ser também pensado e feito, tem de ser alterar a geometria da escola. Enquanto as medidas vão procurando melhorar, a escola tem de ter a capacidade de dar um “up” e ir fazendo aqui algumas revoluções, e o João disse e muito bem, a territorialização educativa, a descentralização pode ser aqui uma força motriz para que isso se consiga. Porque já há escolas que já estão a fazer algumas destas coisas. As lideranças intermédias são de todo importantes, mas também os diretores, os professores são indispensáveis em qualquer processo, a diretora e o diretor são a segunda força mais motriz que alavanca a promoção daquilo que é a qualidade do modo de fazer aprender. Então aquilo que nós temos que fazer nas escolas é assegurar que as escolhas dos líderes não podem ser como nós temos. Na minha escola tinha três



elementos e no ano a seguir cinco, e no segundo ano que foi lá a inspeção não se entendia nada do que referia à nossa escola, valeu o que valeu. Mas isto para explicar o quê? Indicar três nomes, como é que nós muitas vezes fazemos? Somos por vezes corporativistas, somos empurra para ali, empurra para acolá, não! Nós temos que ter a capacidade, em espírito de equipa até porque nada se faz na escola sem espírito de equipa, sem partilha, de identificar as pessoas que podem desenvolver melhor estas funções em prol do projeto e da dinâmica da escola e alocar-se coordenação. Não vale a pena virem melhores políticas porque isto vai andar sempre em contratempo. Isto é uma coisa que sinceramente me preocupa, pensamento crítico, estratégico. Como é que nós nos envolvemos na construção não burocrática, não excessiva, não teses de doutoramento, dos documentos estruturantes do agrupamento? Quem é que entende a sua linguagem? Quem é que entende a sua articulação? A sua implementação dinâmica? Onde é que se vê ali o projeto educativo? A ação dos professores? Nós temos é documentos dispersos que consomem imenso tempo. Isto também são formas que nós temos, são coisas que estão dentro da escola. Muito bom seria se todos nós fossemos reconhecidos, mas sobretudo também de fora para dentro como a Ariana disse, e há coisas que se podem fazer sem se gastar muito dinheiro, portanto, é isso que me parece que é importante que se faça! E por último, muito, muito importante, os anos mais extraordinários do agrupamento onde trabalhei 27 anos foram com os estágios, foi quando três, seis, dez, doze, quinze docentes saíram das universidades e foram para lá fazer estágio, efeito almofada, a aprendizagem, o caminho, a reflexão dentro da cultura da escola, e isto é muito importante. A formação contínua é a possibilidade de nós, com a universidade, alocarmos dentro da escola também modos de formação em que as pessoas depois também possam ter o efeito almofada e trabalharem com isso. E nós temos que valorizar a nossa profissão e chamar mais gente para ser professor, e eu não acredito que ninguém goste de ser professor, por muitas dificuldades que nós tenhamos, e temos que difundir isso conseguindo agregar e congregar mais.

Rui Trindade: Aquilo que a Ariana referiu é incontornável. Agora aquilo que me preocupa tem a ver com a reflexão sobre o mal-estar docente, bem presente no grande estudo que a FENPROF encomendou. É um estudo que nos mostra os professores numa situação de rutura emocional, cujas causas são vistas em função de ocorrências exteriores ao modo como os docentes pensam e exercem a profissão. Para o referido estudo, esse mal-estar diz respeito, apenas, à forma como as escolas são geridas, às condições de trabalho e à carreira. Se estes são fatores que não podem ser desprezados, há, no entanto, outros fatores que não podem ser esquecidos, nomeadamente o modo como eu estou na escola, como eu ensino, como eu penso a gestão curricular, como eu avalio, como eu penso a minha função enquanto educador. Não considerar estes fatores é um problema que debilita a reflexão sobre a profissão e, paradoxalmente, é um contributo para agravar o mal-estar docente. Por isso é que a mudança iniciada com o PAFC tem de ser vista como uma mudança fundamental para os alunos, mas também para os professores. Uma mudança que exige tempo, confrontos com as nossas idiosincrasias, capacidade de escuta, e que sejamos capazes de compreender que uma tal mudança não ocorre ao ritmo dos nossos desejos como formadores e como adeptos do Projeto. Por fim, e quanto à questão de não haver jovens que desejam ser professores, só posso dizer que eu tenho duas experiências para partilhar: uma, a da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, que durante alguns anos funcionou apenas com oito estudantes nacionais, mais três ou quatro estudantes brasileiros, nas áreas de Matemática, de Biologia-Geologia e Físico-Química e outra, no Mestrado de Ensino das Artes Visuais que, em média, andavam na casa dos 20/21 formandos.



Tanto num caso como no outro, no primeiro mestrado passamos a ter mais de 40 estudantes e, no segundo caso, passou a haver uma procura muito superior à oferta, no momento em que se começou a perceber que havia possibilidade de haver emprego na profissão.

João Couvaneiro: Muito rapidamente, porque acho que é mais interessante ouvirmos do que estarmos aqui a trocar galhardetes. Primeira coisa que eu queria é que não ficasse nenhum mal-entendido dizendo que a escola que nós temos é, e isto pode parecer mal, absolutamente excelente e é absolutamente excelente se nós percebermos sobretudo o que é o seu percurso histórico, porque quando em 25 de abril de 1974 nós olhávamos para aquilo que eram as características da população portuguesa, Portugal tinha 25% de analfabetos. Hoje ainda temos cerca de 5% e é aterrador pensar que em 2022 um país europeu que se diz desenvolvido ainda tem 4/5% de analfabetos. Portugal em 1974 tinha uma taxa de pré escolarização próxima de zero, muito baixa, diminuta. Qual era a escolaridade obrigatória em 1974? Quantas pessoas chegavam à universidade? Portugal era o país das pessoas que saíam daqui para trabalhar como trolhas ou como empregadas de limpeza e viveram vidas humildes nos arredores de Paris. Hoje, felizmente, eu sei que os meus filhos, os vossos filhos, os miúdos que estão nas escolas portuguesas em que área for, saem daqui para disputar os melhores empregos em qualquer parte do mundo, porque de facto aquilo que nós temos e fizemos em 40 e não sei quantos anos é excelente. O meu pai andou na escola na aldeia dele e tinha aulas debaixo de uma árvore, Fráguas, concelho de Rio Maior, e só pôde ir para o secundário porque o padre foi ter com a minha avó dizer que o menino era bom que fosse para o seminário. Quantos casos destes é que há de homens, as mulheres não seria exatamente assim, mas de homens que, para continuarem estudos, tinham que sair da sua aldeia e ir para a capital do distrito, que era onde havia o liceu ou o ensino secundário. E, já agora, com aquela coisa absolutamente, temos de olhar para isto também numa perspetiva histórica, que é perceber que os meninos ricos iam para o liceu e os meninos pobres iam para a escola comercial, industrial e agrícola que, já agora, dá muito má fama ao ensino profissional, e deixem-me dizer que é do melhor que temos no sistema educativo português. Ensino profissional porque é onde os meninos aprendem fazendo, desenvolvem competências em contexto real e com um contacto com o mundo, aprendem uns com os outros, resolvem problemas autênticos, aprendem de uma forma modular e, portanto, o científico-humanístico tem muito a aprender com o profissional, e era bom que isso acontecesse efetivamente porque aquelas coisas que andam de vez em quando a descobrir no científico-humanístico são os PDL's, chamem-lhes o que quiserem, "*problem, project, enquire, whatever*", os estrangeirismo todos que queiram, o importante é desenvolver as metodologias ativas de aprendizagem, que é o que faz o profissional desde sempre, porque só aprendem coisas depois que percebem para que é que as estão a aprender também. Não quer dizer que eu ache que, e nós temos que perceber imediatamente tudo aquilo que estamos a aprender, porque muitas das vezes não temos essa capacidade de integrar os conhecimentos, e é claro que aprender latim é fundamental para perceber a estrutura do português, ou pode ser, ou para perceber o alemão. Mas isto para dizer o quê? Acho que temos que nos dar umas palmadinhas nas costas a todos porque é fácil cair no discurso do "É só neste país", como diz o Jorge Palma, só neste país é que isto e que aquilo, mas não. Este país, de facto, isso foi feito, às vezes, apesar dos ministros da Educação, é feito pelas pessoas que estão nas escolas e pela comunidade educativa como um todo. A Ariana disse uma coisa que acho que é muito importante também para se ser um bom professor, para já para ser um bom professor, e eu talvez não tenha dito isto, é preciso ser extraordinário do ponto de vista científico, tem de se saber muito, tem que se amar aquilo



que se está a querer que os alunos aprendam, é preciso naturalmente ter cultura pedagógica e saber isto do que é ajudar a aprender, e eu evito o verbo ensinar e não preciso de estar a explicar porque é a tal história, e depois é preciso ser boa pessoa, é preciso gostarmos daquilo que estamos a fazer e gostarmos dos alunos. Deixem-me dizer isto desta forma, é preciso amar os alunos e amar as pessoas, é preciso acreditarmos na humanidade e querer ser feliz e querer que os nossos alunos sejam felizes. Um professor, um educador é um profissional de cuidado, é alguém que ama, e se não ama não está lá a fazer nada (desculpem, mas esses não os quero lá apesar de fazerem muita falta) porque estão a destruir oportunidades de aprendizagem, eu não aprendo com quem não gosta de mim ou com quem eu não gosto. Depois, o Rui disse aqui uma coisa e é verdade, um dos grandes problemas que temos de vencer é desadequação das universidades e da oferta que temos, por exemplo, o Rui caracterizou aqui o caso do Porto, dia 18 e 19 eu vou fazer as entrevistas para a entrada dos alunos de mestrado em Letras e nós não temos 30 vagas, temos 15 e temos 78 candidatos.

Rui Trindade: Mas é de supor que talvez alargue, não?

João Couvaneiro: Arranjamos sempre forma de criar uns empates, mais um ou dois, não é possível ir muito além disso. Mas também não é preciso ir muito além, como eu estou a dizer agora aqui que é preciso adequar a capacidade de resposta do ensino superior, é porquê? Este mestrado que tem 78 candidatos, que é o segundo da Universidade de Lisboa com mais candidatos, professores de História alegres candidatos ao desemprego, foi aquilo que me disseram quando eu disse que queria ser professor de História, alegre candidato ao desemprego. Muitos concorrem já doutorados, já fizeram doutoramentos, já têm outros mestrados, estão a fazer mestrados ao mesmo tempo que estão a fazer aquilo porque percebem, e isto também é outra contingência, que é a precaridade do emprego científico em Portugal. Há muitos jovens que queriam estar a fazer outras coisas, mas batem ali nas bolsas de quatro em quatro anos, ou projetos de investigação de quatro em quatro anos, essa gaguez também é muito difícil de vencer, portanto, este aspeto é algo que me parece fulcral. Mas, já agora, caracterizar como é que está a estrutura deste mestrado. Este mestrado tem dois professores, um que se jubilou há um ano e meio e outro que estava a 0% com 78 candidatos e, portanto, o ensino, a Professora Elvira Fortunato, de quem eu gosto muito, mas uma das coisas que tem de arranjar é dinheiro para contratar professores porque não é possível nós durante não sei quanto tempo a dizer ser professor não dá emprego, viver até aos quarenta e tal anos no sofá do amigo e depois a coisa vai-se fechar. Um outro absurdo relativamente aos mestrados de formação de professores que eu estava a dizer e que é importante mudar, professores de Biologia e Geologia conhecem algum? Conhecem algum que esteja hoje em formação?

Rui Trindade: Estão dois. O ano passado na Faculdade estavam três.

João Couvaneiro: Sabem quantos créditos é que é preciso ter em Biologia para entrar no mestrado de formação de professores de Biologia e Geologia? Oitenta. E já agora, em Geologia quantos é que é preciso ter? Oitenta. São duas licenciaturas. É preciso quase fazer duas licenciaturas para aceder ao mestrado de formação de professores. Mesmo que Biologia seja outro curso em que são candidatos ao desemprego porque não há carreiras de investigação em Portugal.

Rui Trindade: Mas sabes que a Biologia e Geologia são aquelas áreas que ninguém saba tanto como eles. Quando eu olho para aquela amplitude, eu fico tolo.



João Couvaneiro: Isto também nos obriga, uma das coisas das reformas que vamos ter de trazer é olhar para a própria estrutura curricular, temos que perceber que uma disciplina que se chama Biologia e Geologia pode já não fazer sentido e é preciso ter muita coragem porque depois, outra coisa que acontece aos desgraçados dos Ministros da Educação e Secretário de Estado é que, cada vez que começam a dizer que eu preciso de mexer isto um bocadinho mais para o lado, vem uma série de gente dizer que estão sempre a mudar tudo, não é? Sabem de quando é a lei de bases do sistema educativo? 1986. Ótimo, porque ela é boa, precisa de ser revista, aliás porque o nosso sistema educativo também foi montado aos soluços. Porque é que nós temos 4 + 2 + 3 + 3? Aquilo foi à medida que o país se foi desenvolvendo.

Rui Trindade: É uma estrutura que vem do tempo do Passos Manuel, se a gente pensar bem.

João Couvaneiro: Mas é uma realidade historicamente construída, tal como o currículo que pode já não fazer sentido hoje.

Ariana Cosme: Estamos a crescer...

João Couvaneiro: Para acabar com esta questão: é fundamental termos lideranças intermédias e foco nas escolas de qualidade! É absolutamente fundamental. Eu quando digo lideranças não quer dizer lideranças autocráticas ou lideranças democráticas, nem estou a discutir esse aspeto porque me parece que uma escola só é democrática se houver processos democráticos dentro da escola, e só se promove a democracia e a cidadania se ela for matricial no seu funcionamento. Mas aquilo que neste momento acontece para além das CAP's, e há pessoas de uma generosidade imensa a candidatarem-se a esta função, mas eu já tenho assistido a muitos processos em que dizem é aquele porque foi o único ou é aquele porque era o menos mau. Isto é absolutamente terrível porque mesmo que a liderança seja democrática e mesmo que haja os GPS's todos ali anexados, alguém tem de segurar no volante a determinada altura, ou a meter as mudanças ou a meter o óleo do motor. O que quer que seja que o diretor de uma escola seja se o compararmos com uma viatura, não é? Ele pode ser o condutor, o volante, o óleo do motor, o que quiser, agora convém é que seja um óleo bom ou um motor que funcione porque às vezes só "foi o único" ou "era o menos mau".

Daniela Ferreira: O professor Rui Trindade falou do Agrupamento de Escolas do Cerco com quem nós temos o privilégio de trabalhar com todas as dificuldades de se tentar mudar um contexto e o Professor Rui Trindade também falou de uma professora que se metia no carro para apanhar rede no alto da serra e está aqui o diretor dessa professora, não foi vossa mas a realidade é lá da serra, um serra muito bonita para quem quiser ir a Santa Cruz da Trapa, eu recomendo e adoro o caminho mas a rede é uma dificuldade. A verdade é que nós desafiámos neste dia, para fechar o ciclo de debates do Observatório, convidámos várias das escolas que acompanhamos para vir partilhar as suas práticas nas sessões paralelas, criámos grandes mostras em todas as salas de boas práticas, de coisas bonitas e interessantes que se fazem na escola pública e na escola privada também, e as escolas aceitaram o desafio e foi tão bom ver as relações, as redes que se vão criando quando se percebe efetivamente que a escola pública tem construído e tem percorrido um caminho notável naquilo que é o seu percurso de transformação e de mudança.

Eu sou muito jovem e nesta plateia está uma das minhas professoras de ensino básico. Efetivamente; é muito engraçado perceber, ao longo destes anos eu tenho tido o privilégio de assistir à construção de uma grande escola pública e de uma escola pública que temos tentado que o País a reconheça com o selo de



qualidade e ela efetivamente tem. Uma escola pública que é democrática e que é humanista, e quando vejo aqui vários exemplos das escolas que estiveram cá hoje, escolas TEIP, escolas não TEIP, escolas privadas, escolas do Interior, escolas do Litoral, escolas do Sul, escolas do Centro, escolas do Norte do país, o que nós temos são muito boas práticas. O Dário ligava-me a dizer assim: “Ó Daniela, nós temos várias coisas que eu acho que nós fazemos bem, eu gostava de apresentar isto, isto e isto, do que é que nós vamos falar?”. Eu disse: “Aquilo que vocês acharem que pode ser mais interessante para os outros ouvirem.”. E a verdade é que hoje tivemos uma tarde, um dia repleto de boas práticas, e às vezes são um no meio de tantos bons exemplos que as escolas fazem, e isto deve-se única e exclusivamente ao trabalho de pessoas como o Fernando – e faço este agradecimento aqui, mais uma vez público, ao trabalho que o Fernando foi fazendo e não foi encomendado, foi genuíno e é do coração, como a gente diz aqui no Norte que o Fernando fez pela nossa escola. Um líder que pensa a sua escola, que pensa a sua organização e que ajuda esta organização a encontrar um rumo. E o trabalho que o Fernando fez e continua a fazer, porque eu também tenho alguém lá em casa que também já está reformada, mas todos os dias vai à escola, porque efetivamente são pessoas que vestem a camisola, e nós precisamos de passar esta mensagem mais vezes, porque quem está nas escolas hoje são pessoas que vestem a camisola. Não são todos, sabemos bem, mas a larga maioria veste a camisola de tal forma que nós podemos dizer que hoje é mais fácil ser-se aluno na escola portuguesa. E por isso eu só posso agradecer em nome de toda a equipa do Observatório, que ela é bem grande, a Louise, a Marina e o Thiago, que juntou a nós tão recentemente, a Amanda, a Célia, a Ana Carvalho e a Cibelle, que nos ajudam a construir dias como este, em que nós efetivamente queremos é dar palco e voz àquilo que são as vossas boas práticas. Muito obrigado João, muito obrigado Fernando, muito obrigado Professor Rui. Para terminar, já agradei e elogiei o João, já agradei e elogiei o Fernando, há duas razões por que acho que nunca serei capaz de tratar o Rui por Rui e a Ariana por Ariana, é porque genuinamente eles são meus professores. O João dizia assim: “O que é preciso para ser professor hoje?”. Há uns dias eu fazia uma viagem Cascais-Famalicão com a Professora Ariana e vínhamos a conversar sobre os alunos que têm muitas dificuldades em saber ler, e a Professora Ariana dizia-me assim “Para ser professor nós temos que despertar em cada criança o gosto por aprender.” E é isto que a Professora Ariana e o Professor Rui fazem comigo diariamente, é o gosto por continuar a aprender.