

digital

# CONSTRUIR A AUTONOMIA E A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

OS DESAFIOS DA ESCOLA E  
DOS PROFESSORES

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO



*CONSTRUIR A AUTONOMIA E A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR:  
os desafios da escola e dos professores*  
CRISTINA PALMEIRÃO E JOSÉ MATIAS ALVES [COORDENAÇÃO]

© Universidade Católica Editora . Porto  
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal  
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt  
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

*Coleção* · e-book  
*Coordenação gráfica da coleção* · Olinda Martins  
*Capa* · Olinda Martins  
*Revisão de texto* · Cristina Palmeirão

Data da edição · novembro de 2017  
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo  
ISBN · 978-989-8835-32-1

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>Construir a autonomia e a flexibilização curricular</i> Cristina Palmeirão e José Matias Alves	
<i>Autonomia e Flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional</i>	· 06 ·
José Matias Alves	
<i>Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias</i>	· 15 ·
Maria do Ceu Roldão	
<i>Organização e currículo: Em busca de um modelo alternativo</i>	· 25 ·
Joaquim Machado	
<i>El proyecto INCLUD-ED; estrategias para la inclusión y la cohesión social m Europa desde la educación</i>	· 38 ·
Rosa Valls-Carol, Mar Prados-Gallardo e António Aguilera-Jiménez	
<i>MIPSE – relato de um percurso. Uma pedagogia para o século XXI</i>	· 56 ·
Valdemiro Rodrigues e Eduardo Vale	
<i>Contar o Holocausto: um projeto de flexibilização curricular</i>	· 75 ·
Ana Botelho, Fátima Fernandes e Paulo Gil	
<i>Construir conhecimento profissional para formar a consciência coletiva. Alguns desafios atuais da experiência educativa</i>	· 88 ·
António J. Abreu Silva e Fátima Braga	
<i>P-PIP - Projeto Piloto de Inovação Pedagógica: Desafiar a Escola, Construir Autonomia</i>	· 112 ·
Cesário Silva e Isilda Silva	
<i>Fazer diferente: promover a autonomia</i>	· 131 ·
Fernando Lima e Manuela Miranda	
<i>Ensinar e aprender por módulos</i>	· 143 ·
Luísa Orvalho e Susana Nonato	
<i>Conceber colaborativamente uma estratégia de ensino</i>	· 154 ·
Alcina Ramos, Cristina Sousa, Eugénia Silva e Cristina Palmeirão	
<i>Estudar e aprender em casas de acolhimento: identificação de dimensões críticas na promoção do sucesso educativo</i>	· 170 ·
Gisela Carvalho e Luísa Ribeiro	
<i>Do conhecimento profissional à consciência coletiva: Despadronizar para não deixar um só aluno para trás</i>	· 184 ·
Fátima Braga, António Joaquim Abreu Silva, Manuela Ferreira e Graça Mcdade	

## Introdução

### CONSTRUIR A AUTONOMIA E A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Cristina Palmeirão<sup>1</sup> e José Matias Alves<sup>2</sup>

O essencial é saber ver,  
Saber ver sem estar a pensar,  
Saber ver quando se vê,  
E nem pensar quando se vê,  
Nem ver quando se pensa.

Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),  
Isso exige um estudo profundo,  
Uma aprendizagem de desaprender

Alberto Caeiro, Poema XXIV

*Construir a autonomia e a flexibilização curricular* é o tema que este livro releva como princípio e medida expresso pelo Ministério da Educação. O sentido é introduzir inovação na organização e no desenvolvimento curricular, no propósito de focar a atenção no aluno e nas aprendizagens essenciais (Despacho n.º 5908/2017). Oportunidade assumida por muitas escolas agrupadas e não agrupadas para regressar ao coração da escola e abrir espaço a práticas de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento humano, centrado numa lógica de trabalho colaborativo das equipas de professores. Nesta matriz, “o currículo é encarado como uma ferramenta para promover o sucesso escolar”, mediante o estabelecimento de compromissos graduais de transdisciplinaridade, de participação e de reforço da autonomia e responsabilidade pessoal e coletiva.

---

<sup>1</sup> Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

<sup>2</sup> Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

A atitude dos aprendentes está em mudança. Para eles, o valor da educação é dúbio e subestimado. Ora, para operacionalizar as dimensões que integram o perfil do aluno para o século XXI, importa romper com o modelo escolar baseado na separação das disciplinas e abraçar um modelo cuja estrutura curricular esteja baseado nas necessidades e interesses das pessoas que se desenvolvem e aprendem mediante a interação e o envolvimento ativo com o seu meio e convoque os saberes disciplinares para um conhecimento mais integrado. O desenvolvimento da participação dos alunos na vida escolar é um imperativo da cidadania e do crescimento, porquanto autoriza a emergência de uma atitude de comprometimento e a construção de um currículo que promove a competência global, aqui entendida como a capacidade e a disposição de compreender e atuar sobre questões de escala local, nacional e mundial.

A possibilidade foi aberta e a expectativa é promissora, em particular para as escolas e para os professores. Interessa, pois, organizar o currículo de forma a proporcionar oportunidades educativas múltiplas, inteligentes, desafiadoras e construídas de forma mais adequada a cada contexto.

Os textos agora publicados constituem saberes, competências, valores e experiências criadas para o exercício da autonomia, da flexibilização curricular e para o desenvolvimento profissional que importa convocar e disseminar no sentido de inspirar ambientes de aprendizagem acolhedores, capazes de envolver e reconhecer que “cada aluno é importante” (Robert, 2010, p.9) e está no centro de um dos debates que mais tem animado as políticas educativas de promoção do sucesso educativo.

Despertar e inscrever uma outra visão e estratégia para a escola aconselha a necessidade e a capacidade de comunicação sobre o que se tem estado a fazer e o que se está a planear fazer. No essencial, o desafio é, nas palavras de Edgar Morin (2001), “fortificar a aptidão para interrogar e de ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular não apenas dentro de um contexto global, mas também na sua própria vida, a aptidão para apresentar os problemas da sua própria condição e do próprio tempo” (p. 15).

Ao longo desta obra, os vários autores desafiam-nos a pensar, a fazer diferente, convocando e fundamentando os princípios-chave para o sucesso educativo e para o desenvolvimento humano que conjugam necessariamente as dimensões da inclusão, da flexibilidade, da cooperação, da qualidade, da inovação e da autonomia.

## **AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE: PENSAR E PRATICAR OUTROS MODOS DE GESTÃO CURRICULAR E ORGANIZACIONAL**

José Matias Alves<sup>1</sup>

### **Resumo**

O presente texto procura identificar as características estruturais da escola atual e perspetivar as necessárias metamorfoses nos vários planos da ação política, organizacional e profissional. O currículo prescrito tem de ser assumido como um processo que gera aprendizagens em todos os alunos. O contexto organizacional onde o currículo é praticado e desejavelmente aprendido terá de assumir as regras de uma outra gramática que institua outros modos de pensar e praticar os conhecimentos, de organizar os espaços, os tempos e o modo de agrupar os alunos, de constituir outras formas de trabalho pedagógico.

Por outro lado, as lideranças educacionais têm de ver estas outras possibilidades de ação e de organizar o trabalho educativo de modo a que outras práticas de flexibilização e diferenciação sejam possíveis. Por fim, os modos de ser professor têm de evoluir para uma prática profissional mais autónoma, interativa e colaborativa.

**Palavras Chave:** organização, escola, professor, currículo, flexibilidade

O presente texto organiza-se em seis tópicos: o primeiro procede à caracterização sumária da escola que temos e esboça o cenário da escola que desejamos; o segundo enuncia os conceitos de currículo e advoga a necessidade de uma focalização no currículo aprendido; o terceiro enuncia o requisito da flexibilidade como condição de sucesso para todos; o quarto convoca a necessidade de mudar, não apenas a gestão do currículo, mas também as regras da gramática escolar; o quinto explicita a centralidade das lideranças e da gestão

---

<sup>1</sup> Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

das equipas, dos espaços e tempos. Por fim, enuncia-se a imprescindibilidade da ação profissional docente ver as virtualidades de um outro modo de trabalho interativo e colaborativo.

#### 1. Da escola que temos à escola que queremos

A escola que hoje ainda temos é uma invenção da revolução industrial. Era necessário escolarizar largas massas da população campesina para poder ler os manuais de instrução que punham em marcha as roldanas das fábricas. E treiná-la para se disciplinar numa ordem mecânica, repetitiva, baseada no comando e no controlo.

A escola é, assim, uma invenção das necessidades de produção dos tempos modernos tendo prestado relevantíssimos serviços de natureza funcional. Era preciso homogeneizar, standardizar, disciplinar, ordenar as vontades e os gestos. Era preciso assegurar que a passagem do campo para a fábrica assegurasse os mecanismos de uma produção regrada.

Mas, para além deste imperativo produtivista, a escola cumpria ainda uma importante função social e política de natureza ideológica. Era preciso que fosse uma agência de uma socialização mais ou menos passiva, que os “cidadãos” aceitassem ser funcionários de um estado, em muitos casos emergente, e que contribuísse para a sua constituição e legitimação.

Esta escola seguiu o padrão da fábrica, da cadeia de montagem. Dividiu e segmentou os modos, os tempos, os espaços de produção. Especializou e hierarquizou as pessoas em séries. Organizou o trabalho numa lógica de reprodução e repetição. Alienou e escravizou as pessoas. O filme *Tempos Modernos* é o exemplo paradigmático desta ordem fabril que a escola adotou. E o paradigma da crítica a esta ordem pode ainda ser a canção dos Pink Floyd, *Another brick in the Wall* (<https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>), também representado no documentário *A Educação Proibida* (<https://www.youtube.com/watch?v=ceIuwmpyIX0>).

A escola passou, assim, de uma ordem limitada, artesanal e pessoal para uma ordem de produção em série, tendo a capacidade de formar milhões de pessoas

para viverem num outro mundo empresarial e político. E não há dúvida que esta revolução nos modos de ensinar – do ensino individual para um ensino coletivo, do ensinar a todos como se todos fossem um só – correspondeu a um considerável avanço na massificação e democratização do acesso à instrução. Esta passagem parecia assegurar o ideal proclamado por Comênio (1976: 45) na sua notável *Didática Magna* publicada no início do século XVII [1627]:

“Nós ousamos prometer uma *Didática Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal *certeza*, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. “

Esta ilusão tecnocrática e romântica de *tudo ensinar a todos com prazer* está longe das evidências empíricas e mesmo da visão profética de um seu quase contemporâneo, António Vieira. Com efeito, este mestre da oratória afirma

“O Mestre na Cadeira diz para todos; mas não ensina a todos. Diz para todos porque todos ouvem; mas não ensina a todos, porque uns aprendem e outros não. E qual é a razão desta diversidade se o Mestre é o mesmo e a doutrina a mesma? Porque para aprender não basta só ouvir por fora, é necessário entender por dentro. Se a luz de dentro é muita, aprende-se muito; se pouca, pouca; se nenhuma nada.” Edição de Referência: *Sermões*, Padre António Vieira, Erechim: Edelbra, 1998. [Sermão do Espírito Santo], em linha <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=37387>

A escola que hoje, no início do século XXI, ainda temos é ainda a herdeira de uma gramática que tem início na revolução industrial e que sumariamente se caracteriza pela separação e hierarquização dos conhecimentos, pela divisão dos espaços, pela segmentação do tempo, pela separação dos alunos em anos e turmas, pela separação dos professores em níveis e especialidades, pela alocação rígida de professores a alunos, por uma pedagogia coletiva e uniforme, por dar o mesmo a



todos no mesmo espaço e no mesmo tempo (Barroso: 2001), Formosinho: 1999), Cabral: 2014, Alves e Cabral: 2017).

Esta escola segue a metáfora do *quadro negro* que metaforicamente representa a escola do século XX: um quadro vazio, fixo, instituinte de uma pedagogia coletiva, hierárquica e verticalizada. Mas hoje os quadros negros são já outros: em vez de vazios estão cheios de milhões de informações; em vez de estarem fixos, estão e são móveis, andam nos bolsos e carteiras pessoais; em vez de gerarem uma pedagogia coletiva permitam uma pedagogia mais individual e horizontal.

A escola que queremos tem, pois, de ser muito mais flexível, muito mais variada, muito mais sensível à diversidade de inteligências, ritmos e vontades. Tem de atender às pessoas e colocar as aprendizagens de todos no centro das suas preocupações e da sua organização. E isto implica pensar e praticar uma outra gramática (Alves e Cabral: 2017).

2. Uma outra gramática implica ver e praticar o currículo de um outro modo. Aceita-se que o currículo prescrito integre um conjunto de conhecimentos, competências, capacidades, valores que um dado poder político considera relevante impor (ou propor) a todos os cidadãos.

O currículo é, pois, o enunciado de um “plano para a aprendizagem”, um conjunto de objetivos de aprendizagem, um resultado explicitamente visado, um conjunto de conteúdos organizados em áreas disciplinares, ou ainda um conjunto de experiências que os aprendentes realizam sobre o patrocínio da escola (cf. Gaspar, Santos & Santos: 2013).

No entanto, torna-se conveniente passar de um currículo prescrito para um currículo aprendido. Esta passagem é um grande desafio para as políticas educativas, para a ação organizacional das escolas, para a ação profissional dos docentes, e para a comunidade educativa em geral. Por uma razão basilar: porque a missão central da escola é fazer aprender todos os alunos (Roldão: 2009).

De facto, não basta prescrever o que de melhor existe dos saberes disponíveis para o desenvolvimento dos seres humanos e sociais. Há, certamente, saberes universais, abstratos, formais que é necessário incorporar no currículo. Mas

também *aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos* como nos lembra o célebre relatório da UNESCO (UNESCO: 1996). É uma condição de cidadania epistemológica esta incorporação equilibrada de todos os saberes necessários à condição humana.

Mas, mais importante do que a prescrição é a aprendizagem efetiva dos saberes essenciais à vida, onde quer que ela seja vivida. Ora, dada esta centralidade das aprendizagens de todos, o foco tem de passar do centro político-administrativo da decisão e da prescrição para o centro da realização da ação educativa que é a escola e as salas de aula. Porque é aqui que as aprendizagens se cumprem ou não cumprem. E, portanto, tem de ser em cada ano de escolaridade, em cada agrupamento de alunos que a missão de fazer aprender todos os alunos tem de ser perseguida. E cada escola tem de construir uma prática curricular atenta, próxima e flexível, tendo em conta os contextos e os alunos concretos. Isto é, tem de planear, monitorizar, avaliar, melhorar de forma continuada e consistente as aprendizagens dos seus alunos. E quando não aprendem tem de se gerar dispositivos de compreensão dos obstáculos e agir em conformidade.

3. É neste contexto, sumariamente exposto, que a autonomia e a flexibilidade curricular têm de ser equacionadas. De facto, estas duas dimensões são fulcrais para a promoção do sucesso educativo. Porque as escolas, os alunos, os contextos são diferentes. E esta diferença exige políticas e práticas locais de diferenciação positiva, exige o incremento das autonomias e das capacidades e competências de criação de respostas ajustadas. Porque *dar o mesmo a todos, do mesmo modo, no mesmo espaço e no mesmo tempo* só pode gerar mais desigualdade (Barroso: 2001, Cabral: 2014). Temos de procurar pôr termo às políticas hipócritas da igualdade de oportunidades e da uniformidade, não sendo mais legítimo continuar a confundi-las com justiça. Há um grande número de evidências empíricas de que *ensinar a todos como se todos fossem um só* conduz necessariamente à desigualdade, ao insucesso e ao abandono.

Se se quer que todos aprendam o máximo possível, o único caminho viável é uma diferenciação inclusiva. O caminho que diferencia processos, que diferencia produtos para que a equidade de resultados escolares e do usufruto dos bens educacionais seja mais possível (Pires et al: 1991).

4. Flexibilizar os modos de fazer aprender os alunos exige que se vá além do currículo pois este opera num contexto organizacional e profissional. Exige uma mudança da gramática escolar, a mudança das regras do jogo para que todos aprendam mais. Isto significa também flexibilizar os modos de agrupar os alunos, flexibilizar a concetualização dos espaços e tempos, instituir modos mais colaborativos de ser professor através da tecnologia organizacional das equipas educativas (Formosinho e Machado: 2016; Cabral e Alves: 2016). Como os alunos precisam de respostas diferentes tem de se ir além da rigidez da turma e da aula e permitir que em alguns tempos semanais os alunos de um determinado ano ou ciclo possam ser agrupados de forma diferente para trabalharem em função das suas necessidades de aprendizagem (Cf. Cabral e Alves: 2016). Isto obriga a que toda a equipa docente (ou quase toda a equipa) tenha tempos comuns para poderem trabalhar com grupos diversificados de alunos – por exemplo, duas tardes por semana, 6 horas – e que construa projetos múltiplos de aprendizagem de natureza disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar de modo a que os alunos possam trabalhar de modo diferente. Trata-se de instituir uma metamorfose, uma passagem de uma pedagogia de transmissão para uma pedagogia da produção (Cf. Alves e Cabral: 2017).
5. Estas mudanças são um desafio às lideranças escolares. Às lideranças de topo e às lideranças intermédias. Porque obriga a rever a missão da escola e da docência. Obriga a uma *metamorfose* nos modos de pensar, planear, agir e interagir. E estas mudanças não ocorrem se não ativarmos lideranças inspiradoras e transformacionais e se não criarmos as condições de gestão dos tempos e dos espaços onde trabalham alunos e professores.

**Figura 1** – Horário semanal das equipas educativas do 2º ciclo, em 3 complexos escolares

## Equipas Educativas – 2º Ciclo – 2016/17

Hora	Seg	Ter	Qua		Qui	Sex
08h30		Equipa Educativa - Arcos	Equipa Educativa - Alvito		Equipa Educativa - Furadouro	
10h00		Equipa Educativa - Arcos	Equipa Educativa - Alvito		Equipa Educativa - Furadouro	
10h20		Equipa Educativa - Arcos	Equipa Educativa - Alvito		Equipa Educativa - Furadouro	
11h50		Equipa Educativa - Arcos	Equipa Educativa - Alvito		Equipa Educativa - Furadouro	
14h30			Reunião da Equipa Educativa Furadouro	Reunião da Equipa Educativa Arcos	Reunião da Equipa - Alvito	
16h15					Reunião da Equipa - Alvito	
15h30	Equipa Educativa - Alvito	Equipa Educativa - Furadouro			Equipa Educativa - Arcos	
17h00	Equipa Educativa - Alvito	Equipa Educativa - Furadouro			Equipa Educativa - Arcos	

**Fonte:** Escolas d' Óbidos [Óbidos]

6. As metamorfoses que se assinalam e que passam por uma flexibilização a vários níveis são um desafio ao profissionalismo docente. De facto, estas mudanças ao serviço das aprendizagens dos alunos exigem que o professor queira abdicar do estatuto de *funcionário* cuja primeira função é obedecer e *dar a matéria prevista no programa* (mesmo que os alunos nada aprendam). E queira pensar-se e ver-se como um autor de possibilidades de aprendizagem. Esta radical mudança só é viável no quadro de um profissionalismo mais interativo e colaborativo. Um profissionalismo em que os professores veem a grande liberdade, a grande satisfação e a grande responsabilidade de quererem ser autores do seu destino e do destino das jovens gerações que lhe são confiadas, como recomendaria Pierre Bourdieu:

*Ensinar não é uma actividade como as outras. Poucas profissões serão causa de riscos tão graves como os que os maus professores fazem correr aos alunos que lhe são confiados. Poucas profissões supõem tantas virtudes, generosidade, dedicação e, acima de tudo, talvez entusiasmo e desinteresse. Só uma política inspirada pela preocupação de atrair e de promover os melhores, esses homens e mulheres de qualidade que todos os sistemas de educação sempre celebraram, poderá fazer do ofício de*

*educar a juventude o que ele deveria ser: o primeiro de todos os ofícios.*  
(Bourdieu: 1985)

Nas mãos dos professores e das políticas que os podem (des)inspirar está, pois, um outro possível futuro. Basta alimentar a capacidade de olhar, ver, reparar. E de querer, saber e poder.

## Referências

Alves, J. e Cabral, I. (Org.) (2017). *Uma outra Escola é Possível. Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia. Em linha, 31 outubro 2017:

[http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Uma\\_Outra\\_Escola\\_E\\_Possivel\\_%20Mudar\\_regras\\_da\\_gramatica\\_escolar\\_e%20os\\_modos\\_de\\_trabalho\\_pedagogico.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Uma_Outra_Escola_E_Possivel_%20Mudar_regras_da_gramatica_escolar_e%20os_modos_de_trabalho_pedagogico.pdf)

Barroso, J. (2001). O século da escola, do mito da reforma à reforma de um mito. *O século da escola, entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA.

Bourdieu, P. (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Rapport du Collège de France*. Paris: Minuit [tradução portuguesa publicada nos *Cadernos de Ciências Sociais*. 1987. 6]

Cabral, I. e Alves, J. M. (2017). UM Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – A voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. 16. Pp. 81-113. Em linha, 31 de outubro de 2017.  
[http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1604\\_UmModeloIntegradoPromocaoSucessoEscolar.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1604_UmModeloIntegradoPromocaoSucessoEscolar.pdf)

Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)sucesso*. Porto: Católica Editora Porto

Coménio, J. (1985) *Didática Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Formosinho, J. (1999). *A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Org. Formosinho et al. Braga: Ed. Livraria do Minho.

Formosinho, J. e Machado, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. 16. Pp. 11-30. Em linha, 31 outubro de 2017. [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1601\\_EquipasEducativasComunidadeAprendizagem.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1601_EquipasEducativasComunidadeAprendizagem.pdf)

Gaspar, Santos & Santos (2013). O currículo percecionado nas memórias dos professores. In Alves, J. M. (Org). *Memórias dos Professores – Emoções, identidades profissionais currículo e avaliação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia

Pires, E., Formosinho, J. e Fernandes, A. (1991). *A Construção Social do Sucesso Escolar*. Porto: Edições ASA

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão

UNESCO (1996). *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA

Vieira, A. (1998). *Sermão do Espírito Santo. Sermões*. Em linha, 30 de outubro de 2017. <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=37387>

## **CURRÍCULO E APRENDIZAGEM EFETIVA E SIGNIFICATIVA EIXOS DA INVESTIGAÇÃO CURRICULAR DOS NOSSOS DIAS<sup>1</sup>**

Maria do Ceu Roldão<sup>2</sup>

### **Resumo**

A centralidade do currículo emerge em períodos de transição e crises socio-políticas e económicas com maior visibilidade. Na história recente dos sistemas educativos, a massificação e democratização do ensino, por um lado, e o crescimento exponencial do conhecimento e da possibilidade de lhe aceder, bem como a tendência socio-histórica para remeter à escola tudo que outras agências sociais deixaram de fazer, geram um processo complexo que António Nóvoa designa por “transbordamento curricular”. Esta problemática requer um olhar mais focado sobre a questão central do currículo enquanto construção social: O que ensinar, a todos? Porquê e para quê? Inserem-se no debate dessa questão os conceitos de emagrecimento curricular, aprendizagens essenciais e flexibilidade e contextualização curriculares, cuja discussão neste texto se revisita.

**Palavras chave:** Currículo; desenvolvimento curricular; gestão curricular; flexibilidade curricular; aprendizagens essenciais.

A investigação curricular, atravessa no tempo atual um ponto crítico importante que nem sempre é claramente percecionado na comunidade científica e educativa. Nascida a área do Currículo e Desenvolvimento Curricular como quase um parente modesto das chamadas Ciências (ou Ciência?) da Educação, tem-se-lhe associado predominantemente os estudos das componentes práticas, operativas, da prática educativa - nomeadamente a planificação e organização das atividades e sua avaliação bem como as dimensões organizativas da aprendizagem - re-

---

<sup>1</sup> Texto da autora adaptado, inicialmente publicado em Atas Profmat, 1997, pp 119-122. Lisboa:APM.

<sup>2</sup> Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

servando-se escasso espaço, principalmente nos países de influência francófona, para a reflexão e teoria curricular enquanto quadro essencial de análise do processo educativo.

A crescente centralidade da problemática curricular, colocada cada vez mais no coração do debate educacional e na primeira linha da resposta aos problemas novos a que a escola é solicitada a responder, vem levando a uma necessária reconceptualização do espaço científico da teoria curricular no conjunto das ciências da educação. Não é desejável conduzir esta questão a uma qualquer reducionista competição por alegadas hegemonias epistemológicas. O que parece mais relevante, em termos de investigação e ciência educativa, é que se repensem permanentemente as relações e interações entre os vários campos do conhecimento educacional, de modo a produzir uma maior inteligibilidade do seu objeto comum de estudo

Parece-me, assim, importante referenciar que e num quadro de análise teórico propriamente *curricular* que pretendo situar a presente reflexão, quadro esse que se pode sintetizar nos pressupostos seguintes:

- Operacionaliza-se o conceito de *currículo*, ao longo deste texto e no presente quadro de reflexão, *como o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos;*
- Currículo e a teoria curricular ocupam-se, enquanto áreas do saber educativo, da discussão das questões relativas à conceção, finalidades, conteúdos e procedimentos que concretizam o processo educativo na multiplicidade das suas dimensões;
- As questões teóricas relativas às várias dimensões que interagem no ato educativo e de que se ocupam várias áreas das ciências da educação, jogam-se, de facto no currículo que funciona, a meu ver, como o lugar da intersecção e convergência de todas as variáveis em jogo no processo educativo;
- A problemática essencial da educação e os desafios a que tem de responder em qualquer época decidem-se no campo curricular, onde se atualizam todas as potenciais opções, filosofias e ideologias educativas;
- Os professores são - e sempre foram, ainda que de formas diversas e com margens de poder variáveis - os agentes decisivos e os decisores principais do processo educativo, ainda que não os únicos, e ainda quando não autónomos, na cadeia da gestão dos processos curriculares,



E partindo desse quadro de análise da realidade educativa que situamos as questões que são objeto desta reflexão.

### **A pergunta original – o que deve a escola ensinar?**

A primeira das questões curriculares clássicas é, como todos sabemos, a seguinte: o que se considera, em cada época e contexto, que deve ser aprendido, e por isso ensinado? Este "o quê" inicial não constitui, contudo, o primeiro momento na ordem lógica do processo. De facto, ao decidir-se "o quê" assumem-se, de forma explícita ou implícita, opções de fundo quanto à justificação e finalização dessa escolha - as metas e objetivos, *o para quê*.

A tecnicização do desenvolvimento curricular levou a que estas finalidades assumissem formulação explícita e clara, mas a sua aparente inexistência noutras situações não significa que não sejam sempre muito poderosas as razões que se invocam e muito definidas as finalidades que se visam num qualquer programa curricular. Por exemplo, os programas clássicos da juventude de muitos de nós, traduzidos quase apenas em elencos de conteúdos, estavam longe de não implicar nessa listagem, aparentemente neutra, fortes opções educativas, sociais e ideológicas.

Ou seja, ao falarmos dos conteúdos de aprendizagens que se corporizam no currículo estamos, de facto, a assumir tacitamente opções quanto a finalidades e concepções de educação. A não necessidade de as explicitar claramente, que caracterizou documentos curriculares anteriores aos anos 60, associava-se a uma expectativa de homogeneidade, consensualidade e incontestabilidade face ao papel da escola, até então dirigida, entre nós, a grupos restritos da população, com finalidades sociais de seleção muito óbvias.

Na mesma lógica, a explicitação discursiva de objetivos e fundamentos, que hoje constitui elemento e etapa essencial da construção curricular, não pode dissociar-se também da necessidade social crescente de construir e visibilizar uma matriz de referência comum face a uma maior ambiguidade e diversidade de interesses sociais em causa no que à escola se refere, a partir de uma outra lógica da educação escolar como um serviço que a sociedade deve a todos e de cuja eficácia depende, de facto, a concretização do proclamado direito a educação.

Uma segunda questão prende-se com a variabilidade deste *corpus* curricular ao longo do tempo, particularmente ao longo das reformas curriculares globais, que em muitos sistemas e

até à década de 90, tipificaram os principais momentos de viragem das linhas orientadoras da prática e da teoria curricular. Considerando esta evolução numa perspetiva macro, verificamos que as grandes reformas curriculares - particularmente as das décadas de 60/70 e as do início dos anos 90, introduziram essencialmente duas grandes orientações novas: nos anos 60/70 a ênfase curricular dos *processos de construção do conhecimento e da apropriação das aprendizagens* pelo aluno, e as da transição 80/90 a preocupação com a introdução no *corpus* curricular de *dimensões de formação transversais*, nomeadamente no domínio das *competências de vida, práticas de equidade social e exercício da cidadania*. A incorporação destas dinâmicas na construção curricular parece hoje, na segunda década do século XXI, um dado adquirido. Os conteúdos científicos, num sentido mais restrito, embora tenham sofrido alterações e atualizações, não refletem, na mesma perspetiva macro, alterações de fundo muito relevantes, provavelmente porque algumas permanências no que se refere aos saberes de referência que à escola cabe proporcionar se fundamenta justamente no seu caráter referencial -relativamente estável.

Não se espera mais da escola que, como em épocas passadas, passe todo o saber disponível - hoje vastíssimo e acessível por tantos outros meios; mas continua a ser da escola que se espera que proporcione os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional.

A pergunta "o que ensinar" poderemos dizer que se encontram hoje respostas mais complexas que no passado, dadas as mudanças sociais e institucionais que se vivem. O *corpus* curricular e hoje integrador de *conteúdos de aprendizagem*, tomada a expressão em sentido muito lato que compreende *domínio de saberes, ativação de processos, desenvolvimento de atitudes e competências, domínio de modos de aceder ao conhecimento*.

Contudo, esta continua a ser a questão curricular central a que importa responder com clareza, porque é sempre em torno dela que se estrutura o perfil do serviço que a escola, enquanto instituição com uma especificidade que a define, presta à sociedade.

### **Para quê a escola? - A finalidade e a utilidade do currículo escolar**

Paralelamente as extensas elaborações de metas e objetivos que caracterizam os documentos curriculares que produzimos e utilizamos hoje, geralmente merecedoras de amplo consenso ao nível do discurso, verifica-se, ao nível do discurso informal entre profissionais, ao nível da opinião pública e no domínio da investigação educacional, um constante questionamento e bastante controvérsia acerca do *para quê* da oferta curricular da escola. Para que servem os saberes das disciplinas A, B ou C? São demasiados, ou insuficientes? Aprende-se o necessário para as necessidades da prossecução de estudos? E para a inserção social e profissional? A escola oferece aprendizagens úteis ou supérfluas? As finalidades de integração social estarão a sobrepor-se as ligadas ao domínio dos saberes - ou será o contrário? E quais as implicações de uma e outra situação? Para quê o saber da escola se cada vez mais se adquire conhecimento por inúmeras outras vias? Estará de volta, noutra figurino, a "sociedade sem escola" de que falava Ivan Illich? A revolução tecnológica e comunicacional que vivemos trará consigo, como prevêem alguns crenes em "leis" supostamente rígidas do desenvolvimento histórico, a inutilidade social de uma instituição educativa como a escola?

Estas e outras questões que atravessam o nosso quotidiano de professores e investigadores indicam, naturalmente, alguma perturbação de identidade profissional e alguma indefinição acerca do papel institucional da escola e, nomeadamente, do papel e relevância do currículo escolar.

Parece pois que a uma aparente aquiescência ao discurso curricular relativo às finalidades do currículo da escola básica e da escola secundária, apoiadas nos princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, já em alguns aspetos menores revista, e no recente *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (ME, Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho) se contrapõe um sentimento difuso de questionamento dessas mesmas finalidades do currículo ao nível das dúvidas vivenciadas nos terrenos curricular, educativo e social.

Deixando de lado as questões da possível evolução futura da escola, campo fértil de poucas fundadas previsões, coloca-se-nos sim a questão das finalidades do currículo em termos da própria resposta à função social da educação escolar tal como se configura atualmente.

Neste domínio podem isolar-se duas grandes vertentes na reflexão curricular atual, que não são

necessariamente conflitantes. Uma dessas vertentes enfatiza o caráter funcional da educação escolar que deverá privilegiar finalidades operacionais no sentido de uma preparação mais efetiva para a vida social e profissional e para a própria formação ao longo da vida. O "para quê" das aprendizagens curriculares situar-se-á, assim, cada vez mais, no "para que serve" ao aluno este ou aquele conjunto de aprendizagens. Nesta vertente se integram as tendências, largamente dominantes no discurso político e educacional internacional da atualidade, no sentido de centrar as finalidades curriculares no desenvolvimento de *competências* que tornem utilizáveis, reconvertíveis e operativos os saberes, as técnicas e as práticas que forem integradas no currículo - enunciado e implementado.

Esta perspectiva implica uma lógica de finalização clara das opções curriculares, passível de lhe conferir maior unidade, eficácia e coerência, na medida em que se encarem as componentes do currículo, nomeadamente as componentes disciplinares, como instrumentos orientados para apetrechar os indivíduos com competências de vária ordem, que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais.

Colocam-se, todavia, algumas questões quanto ao entendimento excessivamente funcionalista e pragmático que pode associar-se a própria noção de competência. À educação escolar cabe também oferecer a todos, em sociedades marcadas por pesadas diferenças socio-culturais, aprendizagens orientados para aceder a fruição e produção de bens culturais não necessariamente produtivos ou socialmente úteis. Cabe aqui considerar aquelas finalidades do currículo em que se centram em competências de inteligibilidade do mundo e de domínio dos vários códigos da comunicação e produção cultural, que proporcionam o amadurecimento, desenvolvimento e enriquecimento pessoal e social, ainda que não sejam funcionalmente úteis, numa ótica estritamente pragmática e economicista.

Para ilustrar esta dupla valência da noção de competência, poderíamos dizer que é fundamental que o currículo contribua para a consolidação de competências indispensáveis à vida social como, por exemplo, a resolução de problemas ou a tomada de decisões fundamentadas, tanto quanto promover, por exemplo, a capacidade/competência de entender e fruir bens como a música ou a arte. Passará por aí, a meu ver, o papel do *currículo escolar* na promoção do nível cívico de uma sociedade, na subida do nível educativo da população, na garantia de uma melhor qualidade da vida pessoal e social *para todos* - e não só para os que já nascemos com algumas portas de acesso confortavelmente abertas.

## **O currículo para quem? Os alunos que temos e o currículo que construímos para eles.**

Uma abordagem das questões curriculares parte assim da definição - predominantemente social - de "o quê" e o "para quê", linhas estruturantes das *aprendizagens nucleares* que se espera que a escola assegure. Deste corpo básico há que partir de seguida para outra questão essencial do ponto de vista da operacionalização da ação curricular: *como se tornam essas aprendizagens reais e significativos para todos os alunos, sem o que, para muitos, nada acontecerá na escola a não ser a vivência de um espaço de socialização?*

Todos sabemos que a escola de massas torna difícil a construção de significados comuns, relativamente fáceis na escola de gerações anteriores, de que alguns discursos públicos se fazem persistentemente eco saudosista, esquecendo que ~~que~~ os que as frequentámos éramos tão mais semelhantes como grupo, social e culturalmente, porque tão mais pré-selecionados pela lógica ideológica do tempo, que deixava de lado, com boa consciência, todos os que "não precisavam de estudos" dado o estatuto e a expectativa diferentes que lhes eram injustamente atribuídos.

É o reconhecimento efetivo do *direito de todos a uma educação de qualidade* que coloca no centro dos problemas curriculares do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um *percurso diferenciado e significativo* que, através de *opções diferentes*, possa tomar *mais semelhante o nível de competências* à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal das suas vidas.

Aprender não acontece espontaneamente e muito menos isoladamente. E *ensinar* - a profissão de todos nos - é antes de *mais fazer alguém aprender*. Aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interativo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa.

É neste contexto que é impensável continuar a conceber o currículo segundo lógicas distributivas uniformes, ainda que se tenha de manter sempre presente a necessidade de garantir que todos percorrem um certo caminho comum, balizado pelas competências de que todos precisarão.

Diferenciar atividades e estratégias, inserir a aprendizagem das disciplinas formais nos contextos dos alunos e em projetos curriculares significativos, perceber o modo como leem o mundo para que possam ter acesso a novas leituras, são outras tantas vias para gerar aprendizagens de níveis mais próximos entre alunos que à partida, e cada vez mais, se situam em pontos bem distantes.

Organizar o currículo em contexto e geri-lo de forma flexível significa, antes de mais, tomar decisões face à pergunta em torno da qual se deve construir qualquer projeto de trabalho curricular de cada equipa de professores *"que proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para que o que estes alunos precisam de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam? Que opções e que prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes de todo o tipo que estão em jogo no currículo que queremos que seja aprendido nessa escola ou situação?"*

O *"como"* - a última das questões curriculares clássicas, associada ao que mais frequentemente se tem designado por desenvolvimento curricular, assume hoje um sentido cada vez mais englobante. Associava-se este *"como fazer"* apenas à forma de concretizar didaticamente um currículo pré-fornecido sobre o qual não havia nada a decidir.

O desenvolvimento curricular hoje, na sua dimensão do *"como"* que está no centro *da profissionalidade docente*, implica necessariamente *assumir opções e tornar decisões* sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Implica gerir conteúdos, extensão e sequência de conteúdos, metodologias articuladas entre disciplinas, prioridades, projetos integradores, para responder da melhor maneira à situação única dos alunos de cada escola ou conjunto de escolas. Traduz-se em lógicas de trabalho docente mais autónomas e mais colaborativas, e também mais gratificantes e eficazes.

Usar a autonomia curricular e desenvolvê-la significa, acima de tudo, procurar respostas mais adequadas e mais bem sucedidas face à finalidade e justificação essencial do currículo escolar: *a aprendizagem daquilo que se considera necessário que a escola proporcione a todos.*

## **Bibliografia**

Alonso, L. et al. (1994). *A Construção do Currículo na Escola Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo*. Porto: Porto Editora.

Anderson, C et al.(1997). Divergent perspectives on citizenship education: a Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, vol.3-4, nº2, 333-364.

Apple, M (1997). *Os Professores e o Currículo - Abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa

Applebee, A. (1996). *Curriculum as Conversation -Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bruner, Jerome (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Conselho Nacional de Educacao1994). *Pareceres e Recomendações 1989-1992*. Lisboa: Ministério da Educação.

*Curriculum Inquiry*, n 3, Fall (1994); Cambridge, MA: Blackwell.

Departamento de Educação Básica (1997). *Relatório do Projeto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico"*. Lisboa: ME - DEB

Departamento de Educação Básica (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa. ME-DEB.

Ferreira, LB. (1996). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico - a Sequencialidade de Objetivos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de doutoramento (não publicada).

Formosinho, J (1985). *Cadernos de Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme - pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado e ME Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular*, pp. 262-267. Porto: Edições ASA.

Goodson, Ivor (1988). *The Making of Curriculum*. London: Falmer Press, *Inovação*, Vol.9, nQ3 (1996). *Educação e Formação ao Longo da Vida*. Lisboa: IIE,

OECD (1996). A New era Curriculum: Edges and Outlooks . OECD Project "Teachers and Curriculum Reform in Basic Schooling". Lisbon: draft document.

OECD (1994). The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century. Paris: OECD Documents. Pacheco, J.(1996). Currículo: Teoria e Prática. Porto: Porto Editora.

Sciences Humaines - Hors Série, IV 12, Fevr.-Mars 1996

Stenhouse, L.(1991). Investigación y Desarrollo del Currículum (P ed. 1981). Madrid, Ediciones Morata.

Varela de Freitas, C. (1995). Caminhos para a descentralização curricular. *Coloquio Educação e Sociedade*, 10, 99-118.



## **ORGANIZAÇÃO E CURRÍCULO: EM BUSCA DE UM MODELO ALTERNATIVO<sup>1</sup>**

Joaquim Machado<sup>2</sup>

### **Resumo**

A escola que hoje temos resulta de um longo processo de construção histórico e social até se tornar o lugar por excelência da educação formal, utilizando dispositivos de uniformidade, homogeneidade e conformidade, dificilmente compagináveis com uma pedagogia humanista valorizadora das diferenças, da democracia e da autonomia. Neste texto, damos conta da evolução da escola tradicional e do seu modo de adotar dispositivos inovadores que a tem tornado mais inclusiva, assim como problematiza as potencialidades e os desafios que se colocam a projetos recentes de renovação pedagógica que fomentam a diversificação e a integração de saberes nos planos curriculares nacionais.

**Palavras-chave:** escola inclusiva, organização pedagógica, diversificação curricular, autonomia profissional

A escola atual resulta de um processo histórico e social alicerçado na crença de que um povo instruído é um povo mais livre, mais hábil, mais virtuoso, mais feliz e mais próspero. Ela concretiza, em parte, a utopia que atravessa toda a modernidade e está na base da sua universalização para as crianças e jovens, mas o cumprimento desta utopia está hoje muito condicionado pelas bases da gramática com que se consolidou. Por isso, encontramos dinâmicas institucionais de busca de um modelo alternativo de organização pedagógica

---

<sup>1</sup> Este capítulo retoma e expande as ideias desenvolvidas pelo autor no texto “Para uma escola do presente com futuro”, publicado em ELO24, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda – Guimarães, julho de 2017, 29-36.

<sup>2</sup> Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

mais ajustado a uma educação inclusiva, cujos contornos são aqui apresentados e que colocam novos desafios aos professores e à escola, nomeadamente a rutura com a uniformidade, a homogeneidade e a conformidade e a abertura à diversificação pedagógica, à flexibilidade curricular e à autonomia profissional e organizacional

## **1. A modernidade e a utopia de uma escola para todos**

Em 1516, Tomás More apresentava uma ilha onde o desenvolvimento dos habitantes e da sociedade começava precisamente com uma escola onde todos os meninos e meninas recebiam instrução. Mas, para generalizar a escola a todas as crianças, era preciso faltava uma organização com um plano de estudos sequencial e métodos pedagógicos apropriados. Assim, em 1512, Erasmo publicou o seu *Plano de Estudos e de Leitura e Interpretação de Autores* e, em 1523, foi a vez de João Luís Vives escrever a sua *Pedagogia Pueril*. Um século depois, Coménio desenvolveu um método que parte dos conceitos mais simples para chegar aos mais abrangentes, como se pode ler na sua *Didactica Magna* ou *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, em 1649 e, já no século XVIII, a Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs (fundada por João Batista de La Salle para se dedicar à “educação dos filhos dos artesãos e dos pobres”) organizava o processo de ensino pelo método coletivo de *ensinar a todos como um só*, assim como adotava o uso da língua materna para o estudo das diversas matérias. No *Guia para Escolas Cristãs*, editado pela primeira vez em 1720 a partir de um manuscrito de 1706, La Salle propõe a organização do ensino em “lições” e “secções ou níveis” e, ao mesmo tempo, preconiza que esta divisão do trabalho escolar seja suportada por estruturas flexíveis que facilitem a repartição dos alunos de tal modo que cada um possa integrar-se no grupo que melhor convém à sua situação (Lauraire, s/d, p. 3).

Faltava, no entanto, o impulso político que a criação dos sistemas educativos nacionais viria a emprestar a esta ideia de generalização da educação escolar a todos os cidadãos, agora subordinada ao grande objetivo da formação do cidadão e da ideia de pátria. Como preconizava Rousseau (1712-1788), nas *Considerações sobre o Governo da Polónia*, “é a educação quem deve dar às almas a força nacional, assim como dirigir de tal maneira as suas opiniões e os seus gostos que cheguem a ser patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade” (1988:68). Acrescentava ainda este autor que “todos devem ser

educados conjuntamente e da mesma maneira” e que, “se não pode estabelecer-se uma educação pública inteiramente gratuita, ao menos será necessária pô-la a um preço acessível aos pobres” (1988, p. 70).

## **2. Entre a utopia e a burocracia**

Barroso (1998) exemplifica como o ensino primário não graduado (espécie de cursos livres) procurou alternativa pedagógica ao *modo individual* de ensino e passou pela opção do *modo simultâneo* (século XVIII) e do *modo mútuo* (século XIX), recorrendo à divisão do trabalho dos alunos, à especialização das funções docentes, à seriação do espaço, do tempo, dos saberes e dos alunos e fazendo do princípio da uniformidade uma das marcas distintivas da cultura escolar. Por sua vez, Fernandes (1992) mostra também a uniformização e normatização do currículo, da pedagogia e da avaliação na emergência da instrução secundária (séc. XIX), sublinha a garantia mínima de qualidade que foi introduzida e constata que, já no período liberal, se tornou problemática “a congruência entre a organização do sistema educativo e as finalidades políticas da educação escolar” (1992, p. 436).

No século XIX ficaram, pois, estabelecidas as “bases da gramática da escola” atual, cuja continuidade “frustrou gerações de reformadores que sonharam alterar estas formas standardizadas” de divisão escolar do tempo e do espaço, classificação dos alunos e sua distribuição pelas classes, agrupamento por disciplinas, concessão de graus e certificação de aprendizagens curriculares (David Tyack e Larry Cuban, cit. in Barroso, 2001; Formosinho & Machado, 2009; Cabral, 2014).

A organização do trabalho pedagógico com base na turma-classe foi o instrumento administrativo mais poderoso para dar corpo ao grande sonho e à ousada promessa de Coménio e generalizar a escola, primeiro pela introdução da “escola única” no ensino primário e depois pela “unificação” em duas fases do primeiro e do segundo níveis do ensino pós-primário e, finalmente, pela generalização de todo o ensino secundário (Formosinho & Machado, 2016b).

O prolongamento da escolaridade obrigatória foi iniciado por um impulso de inspiração meritocrática e assenta numa perspetiva de democratização do ensino, entendida como

alargamento da base de recrutamento social da população estudantil para os níveis de ensino pós-primário. Mas hoje constata-se que a escola é incapaz de garantir, por si própria a mobilidade social prometida, o que, segundo Canário, lhe traz “défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa)” (2008, p. 79). Escreve o mesmo autor que “a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado), é [hoje] obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos)” (p. 79). Esta “obsolescência” é insuficiente para dizer que a escola está ferida de morte, mas é uma boa base para problematizar o seu futuro e, neste sentido, continua o autor, “pode ser fecundo e pertinente imaginar uma “outra” escola, a partir de uma crítica ao que existe” (p. 79). Por isso, Canário (2008, p. 87-88) enuncia três “finalidades fundamentais” que devem orientar “a construção da escola do futuro”: 1) Construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho; 2) Fazer da escola um sítio onde se desenvolva o gosto pelo ato intelectual de aprender; e 3) Transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política.

A enunciação destas finalidades põe em evidência quão continua por cumprir parte substancial da ideia utópica de Coménio quando prometia uma *Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* de forma eficaz, rápida e sólida, isto é, uma arte com a qual “seja impossível não conseguir bons resultados”, obtidos “sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e os professores” e que a instrução seja formativa e “não superficialmente e apenas com palavras”. A primeira finalidade, contrariando “a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade económica vigente”, afasta-se de “uma conceção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição da informação para a produção de saber” (Canário, 2008, p. 87). A segunda finalidade associa o gosto por aprender ao seu “valor de uso para ‘ler’ e intervir no mundo [motivação intrínseca] e não aos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro [motivação extrínseca]” (p. 87). A terceira finalidade, pugna por uma “escola democrática”, uma escola concebida como organização “onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir” (p. 88).

Atualmente, o prolongamento da escolaridade é justificado pela necessidade de maior qualificação da população escolar numa sociedade confrontada com a globalização e a

concorrência internacional. Esta perspectiva ganha hoje outra legitimidade política, quando Piketty (2014), analisando na longa duração os desequilíbrios entre o capital e o trabalho, afirma que “a longo prazo, a principal força motriz que verdadeiramente tende para a igualdade das condições é a difusão do conhecimento e da qualificação” (2014, p. 43).

### **3. Em busca de uma organização que garanta uma escola inclusiva**

A organização tradicional da escola está talhada para unificar socializando e dividir selecionando (Cherkaoui, s/d). Ela unifica quando molda a identidade do aluno pela transmissão de conteúdos e pela inculcação de ideias, orientações e comportamentos, de valores comuns e, por isso, parece tornar a sociedade mais igualitária. Mas também divide quando hierarquiza os indivíduos através da avaliação da assimilação dos saberes e da capacidade de realizar, pondo em relevo as diferenças de aptidão e deixando a nu as estratificações no seio da classe escolar associadas e moduladas pelas características psicológicas e sociais do aluno (Cherkaoui, s/d; Machado, 2017).

A escola tradicional está, pois, talhada para a seleção dos “mais capazes”, regulada pelas aptidões, pelas vocações e pelo mérito de cada um. Por outras palavras, o mérito, que se refere ao talento intelectual de cada um e, por isso, seria entendido como um dom, é reduzido na escola tradicional à soma do talento intelectual natural e do esforço individual (Young, 2008) e, como denuncia a teoria da reprodução social, nela vem a ser legitimação ética das desigualdades sociais. Os mecanismos de seleção escolar fazem do fracasso escolar a evidência do “não merecimento” e de “culpa” individual (Tognon, 2017) ao mesmo tempo que iliba a escola de qualquer responsabilidade e afasta a ideia da necessidade de encontrar respostas alternativas à reprovação e à repetição, que ela mesma instituiu.

Ora, o que preconiza a escola inclusiva é a atenção e valorização das diferenças, enquanto “valor estruturante do sistema educativo” e “recurso da sociedade democrática” (Barroso, 1998:9). E, por isso, exige a conciliação do ensino de todos e a aprendizagem de cada um através da implementação da flexibilidade curricular e da diferenciação pedagógica. Deste modo, as orientações normativas estimulam atualmente a promoção de uma pedagogia diferenciada em aula, o ensaio de modos distintos de agrupar os alunos, a proposta diferenciada de atividades e projetos, a organização das condições temporais e

especiais adequadas, a introdução de modalidades de avaliação que sejam mais proativas, interativas e formativas do que reativas, corretivas e sumativas. Mas as orientações normativas continuam a fazer prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas, quando o que é preciso é passar de uma cultura da homogeneidade (organização do tempo, dos espaços, dos alunos, dos professores e das disciplinas) para uma cultura da diversidade em aula com reflexos na diversificação do ensino e das práticas pedagógicas (Barroso, 1998; Formosinho & Machado, 2009). Neste sentido, a unidade turma, que contribuiu para o progresso e expansão do sistema educativo, vem a ser hoje, quando tomada como unidade rígida, um obstáculo à diversificação pedagógica e curricular (Meirieu, 1989).

Diversas soluções organizativas ensaiadas nas escolas portuguesas (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016) mostram a necessidade de um modelo organizativo diferente que deve abranger três dimensões: a integração curricular, a organização dos grupos de aprendizagem e a organização dos profissionais que asseguram as situações de aprendizagem (Formosinho & Machado, 2009). Este modelo comporta, por isso, alterações profundas no que concerne à constituição e duração dos grupos discentes, à autonomia e à colaboração dos professores, com reflexos no seu controlo sobre as variáveis da organização pedagógica (gestão do tempo, gestão do espaço, progresso dos alunos e distribuição dos apoios educativos), na coordenação e gestão do processo de ensino-aprendizagem (coordenação do ensino na aula, gestão do currículo e monitorização das aprendizagens) e no acompanhamento e orientação dos alunos (Formosinho & Machado, 2016a).

#### **4. Autonomia, organização e flexibilidade**

A partir da penúltima década do século XX foram introduzidas diversas alterações na gestão pedagógica e curricular, decorrentes da finalidade da escola como promotora de “justiça social” e de igualdade de oportunidades. Este princípio enforma as medidas políticas que, a propósito ou a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, foram introduzidas num modelo de gestão curricular centrado sobretudo num elenco de disciplinas e na transmissão das suas matérias, organizado no pressuposto de que há uma carga horária ideal para cada disciplina e uma duração ideal para cada aula, emitindo

indicações metodológicas de validade universal e definindo decisões pedagógicas de validade nacional, independentemente das especificidades de cada professor, de cada aluno e de cada contexto.

Neste modelo centralizado, as normas pedagógicas acabam por ser reduzidas a normas burocráticas, a formulação geral do currículo cabe exclusivamente ao ministério que, por sua vez, entrega a grupos de especialistas a formulação dos programas de cada disciplina e incumbe as escolas, os seus órgãos e os seus professores, da implementação.

Várias foram as medidas que, entretanto, pretenderam romper com este modelo que faz do professor um simples executor e mediador técnico do currículo prescrito. Valorizando a ação da escola e dos seus professores, as medidas mais descentralizadoras valorizam a autonomia organizacional daquela e a autonomia profissional destes. Mas esta valorização implica responsabilidade e responsabilização, de tal modo que, num primeiro nível de análise, é associada a um sentimento de perda da autonomia individual do professor face à direção da escola e da autonomia coletiva face à comunidade local. Na verdade, no quadro do sistema público de ensino a “autonomia das escolas” é relativa e instrumental. Como escreve João Barroso (1996), por um lado, ela “é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local no quadro de um processo de descentralização” (2008, p. 111) e, por outro lado, o seu reforço “não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem, em melhores condições, o serviço público de educação” e, por isso, como também adverte o mesmo autor, esse reforço deve garantir, em primeiro lugar, a “subordinação da autonomia da escola aos interesses da formação das crianças e dos jovens de acordo com os princípios constitucionalmente definidos e em função das especificidades locais” e garantir, em segundo lugar, o “respeito pelo campo profissional dos professores, em particular no que se refere à tecnicidade dos seus saberes e à responsabilidade que devem ter sobre os ‘meios de produção’ escolar, nomeadamente ao nível da organização pedagógica e dos modos de ensino” (2008, p. 113).

Neste aspeto, a autonomia da escola não se altera profundamente com as alterações legislativas, mas depende sobretudo do processo pelo qual cada escola e os seus professores a vão construindo e, desse modo, apresentam um percurso orientado para a diversificação e a flexibilização. A autonomia é mais um processo de construção colectiva

do que o artefacto legislativo que o determina e requer mais autoria que ação em conformidade, assim como pressupõe a opção por um padrão de trabalho que requer a cooperação dos pares e destes com outros profissionais no quadro de lógicas de trabalho em rede e de respeito pela individualidade de cada um.

Neste quadro, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário”, em implementação no ano escolar de 2017-2018 em mais de duas centenas de escolas, permite a cada uma delas a “identificação de opções curriculares eficazes”, apela à mobilização dos agentes educativos “numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada”, valoriza modalidades de “gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo” por equipas docentes e, conseqüentemente, “o trabalho colaborativo e interdisciplinar, no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens”, reconhecendo os professores como “agentes principais do currículo” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, art.º 3.º). É em consonância com estes princípios que o projeto permite às escolas do ensino básico e secundário a gestão até 25% da carga horária semanal inscrita numa matriz curricular-base, através da criação de “domínios de autonomia curricular” ou de novas disciplinas.

Este projeto “experimental” insere-se, pois, na conceção de que “o currículo escolar é (...) o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24) e pressupõe um modelo organizativo coerente que integre as três dimensões acima referidas: a integração curricular, a organização dos grupos de aprendizagem e a organização dos profissionais que asseguram as situações de aprendizagem (Formosinho & Machado, 2009).

## **5. O horizonte aberto por uma inovação organizacional**

É na busca deste modelo organizativo “flexível no que se refere aos espaços, horários, métodos” e requerendo a diversidade de constituição dos grupos de alunos e a adaptação dos horários às tarefas e aos objetivos de aprendizagem, que se inscreve o projeto de inovação educacional dos jesuítas da Catalunha. Este modelo faz deslocar o centro do ensino para a aprendizagem e, ao lado de um modelo baseado no ensino por disciplinas, “promove o trabalho por projetos, acentua a aprendizagem experiencial, através de



trabalhos de investigação e de métodos que estabelecem desafios e trabalham com perguntas e respostas” (Azevedo, 2016, p. 36).

Esta inovação visa concretizar os três planos de ação em que, segundo Canário (2008), deve incidir a ação de transformação da escola:

- 1) “Pensar a escola a partir do não escolar”, importando práticas educativas que conduzem a aprendizagens significativas;
- 2) “Desalienar o trabalho escolar” através da promoção do aluno a “produtor” do saber;
- 3) “Pensar a escola a partir de um projeto de sociedade”, não necessariamente da sociedade que vem aí mas da “ideia do que queremos que sejam a vida e o dever coletivos” (p. 88).

O alcance desta inovação faz Azevedo (2016) anunciar que “há uma brecha no dique”, perspectiva esta que é testemunhada pelas narrativas de professores portugueses que visitaram nove destas escolas (Alves & Cabral, 2017), cujos factores de sucesso são: o foco nos aprendentes e na educação integral de cada um, um currículo com tempos para o ensino das matérias disciplinares e tempos para o desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, espaços amplos com capacidade para acolher grandes grupos, tempos alargados que facilitam o trabalho de projeto e outras metodologias ativas, o uso de tecnologias digitais, modos diversos de agrupar os aprendentes, constituição de equipas docentes e implementação de modalidades de ensino em equipa (Alves e Cabral, 2017, p. 6-9).

Contudo, não dispomos hoje de dados suficientes para determinar os efeitos desta “brecha” na “reestruturação” da escola, para além de constatarmos o facto de a inovação incluir alterações profundas na organização pedagógica e curricular da escola, acolhendo assim e dando coerência a princípios que estão na base de um conjunto de orientações e medidas postas em ação pelos sistemas educativos mais avançados com vista a esbater a pedagogia tradicional e concretizar a diversificação curricular e a diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2007, p. 50-51; Machado, 2017).

Esta inovação extravasa o alcance de todas as outras porque não se circunscreve a uma sala, a um professor ou a uma escola. Ela abrange uma rede de escolas e leva já uma dezena de anos de preparação, seja da arquitetura das salas e da adequação do mobiliário,

seja de uma larga equipa de profissionais que lidera o processo. Suscita, por isso, muitas expectativas junto daqueles que têm pugnado por alterações estruturais sustentáveis noutras escolas dos diferentes sistemas nacionais, procurando contrariar o que “a experiência mostra”, isto é, “que a escola é muito dificilmente modificável a partir da sua própria lógica” (Canário, 2008, p. 88).

Na verdade, a dimensão do sucesso da inovação depende, contudo, da sua sustentabilidade e esta depende, por sua vez, também da capacidade organizacional para superar a perspetiva padronizadora (*one best way*) da pedagogia institucional (Lobrot, 1973) e evitar a tentação de considerar que a efetivação da diferenciação pedagógica é da responsabilidade exclusiva de cada professor em particular, bem como precaver-se contra a armadilha de transformar em “forçada” uma colaboração que se pretende “espontânea” (Hargreaves, 1998). Depende, por isso, também da “aprendizagem grupal” realizada pelos professores que dão corpo à inovação e da capacidade das suas lideranças para, utilizando a cultura organizacional e as distintas subculturas profissionais, serem organizadoras do sentido partilhado de um percurso sem barreiras e mobilizarem uma ação congruente com a missão e visão que a própria inovação pretende instituir. Os protagonistas do processo de mudança deparar-se-ão, no entanto, com uma paisagem mental predominante na sociedade e na administração educativa onde a corrente (pelo menos discursiva) que hoje dá suporte à legitimidade da procura de novas respostas pedagógicas é obrigada a assentar vários dos seus pilares num nível mais profundo moldado por uma narrativa forjada nos princípios que enformam a racionalidade técnico-instrumental.

Também por isso, a verificar-se o sucesso da rede de escolas jesuítas da Catalunha e dos seus profissionais, ele dará conta de uma “boa prática” de intervenção na organização pedagógica com impacto no modo tradicional de *ser e fazer* escola.

## **Conclusão**

A utopia da escola para todos concretiza-se graças ao desenvolvimento de um Estado educador, às necessidades do sistema capitalista e da valorização do “capital humano” e à opção por um modelo organizacional que conjuga eficazmente os modos burocrático e fabril.

Contudo, como todas as utopias, a sua realização não cumpre todas as promessas do sonho inicial, movido pela conceção de igualdade dos cidadãos. Por isso, a utopia se desloca e exige hoje a alteração do modo escolar de produzir a igualdade. A teoria da reprodução assinala à escola a distopia da reprodução das desigualdades sociais e os movimentos de renovação pedagógica assinalam a injustiça de um tratamento uniforme para pessoas que são distintas. Estas denúncias justificam as diferentes propostas de diversificação pedagógica e flexibilização curricular, cujas realizações põem em evidência a necessidade de uma organização coerente do processo de ensino que promova a igualdade através de processos mais ajustados. Para isso, é preciso romper com o *modus operandi* do modelo burocrático e fabril.

Esta rutura não se processa apenas com o ato legislativo que “permite” a cada escola um conjunto de dispositivos de flexibilização curricular. Ela carece de um processo de construção em cada escola, onde se jogam as capacidades individuais e a capacidade coletiva para ensaiar as “novas” possibilidades legalmente “permitidas”, aprender com eventuais erros de percurso e celebrar os seus êxitos. Mas convém não esquecer as “lições” das experiências já ensaiadas nas últimas décadas e da (relativa) incapacidade do modelo tradicional para as incorporar sem neutralizar as finalidades que estão na base das suas realizações.

Neste sentido, é preciso encontrar na organização escolar a coerência entre a ideia de sociedade que se pretende e de escola que serve essa ideia, os percursos que cada escola se determina para concretizar essa ideia e a vida que se vive no seu quotidiano. É aqui que se joga a liderança escolar.

### **Referências bibliográficas**

Alves, J. M. & Cabral, I. (Orgs.) (2017). *Uma outra escola é possível. Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020”. Descrição do projeto de inovação educacional dos jesuítas da Catalunha*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (1998). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Cadernos PEPT 2000, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio *et al.*, *O século da escola: entre a utopia e a burocracia* (p. 63-94). Porto: Edições ASA.

Barroso, J. (2008). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (in)Sucesso: Os projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.

Canário, R. (2008). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Cherkaoui, M. (s/d). *Sociologia da Educação*, 2ª ed. Lisboa: Publicações Europa-América.

Fernandes, A. M. S. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário: Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J., Alves, J. M. & Verdasca, J. (org.) (2016). *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J.; Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades* (p. 19-38). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J. & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves e J. Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades* (p. 39-54). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Lauraire, L. (s/d). *O Guia das Escolas Cristãs: Projeto de Educação humanista e cristã*. Em

<http://www.irmaosdelasalle.org/public/uploads/irmaos/881908cfe343665f6c60383ef535a7b2.pdf>.

Lobrot, M. (1973). *A Pedagogia Institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.

Machado, J. (2017). Políticas educativas para a promoção do sucesso escolar. In I. Cabral e J. M. Alves (Org.), *Da construção do Sucesso Escolar: Uma visão integrada* (p. 11-30). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Meirieu, Ph. (1989). “De la classe-progrés a la classe-obstacle”, *Cahiers Pédagogiques*, nº 279, 8-9.

Piketty, Th. (2014). *O Capital no Século XXI*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da educação.

Rousseau, J.-J. (1988). *Proyecto de Constitución para Córcega, Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma*. Madrid: Editorial Tecnos.

Tognon, G. (2017). Democracia, educação, mérito. Reflexões sobre a ideologia meritocrática. Conferência no *II Seminário Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, realizado na Universidade Católica Portuguesa, Porto em 20 e 21 de julho de 2017 (texto policopiado).

Young, M. (2008). *The rise of the democracy*. New Brunswick: Transaction Publishers

## EL PROYECTO *INCLUD-ED*: ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN Y LA COHESIÓN SOCIAL EN EUROPA DESDE LA EDUCACIÓN<sup>1</sup>

Rosa Valls-Carol<sup>2</sup>

Mar Prados-Gallardo<sup>3</sup>

Antonio Aguilera-Jiménez<sup>4</sup>

### Resune

El proyecto de investigación INCLUD-ED (Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación, 2006-2011) fue un Proyecto integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la comisión europea. El fin último de este proyecto fue identificar qué acciones concretas contribuyen a favorecer el éxito en la educación y la inclusión social a lo largo de las distintas etapas de la enseñanza obligatoria. En este trabajo presentamos este proyecto, el contexto en el que ha sido realizado, sus objetivos, los subprogramas en los que ha sido estructurado y la metodología seguida. El grueso del artículo sin las actuaciones educativas de éxito identificadas en el proyecto: agrupaciones heterogéneas del alumnado, trabajo en grupos interactivos, extensión de los espacios y tiempos de aprendizaje y participación y formación de las familias y la comunidad.

**Palabras clave:** Proyecto integrado INCLUD-ED; Éxito educativo; Inclusión; Aprendizaje dialógico; Implicación de la comunidad; Metodología comunicativa crítica; Educación en Europa

---

<sup>1</sup> Texto das autoras, inicialmente publicado em *INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA*, 2014, pp. 31-43. Sevilla.

<sup>2</sup> Rosa Valls-Carol. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona

<sup>3</sup> Mar Prados-Gallardo. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Sevilla. C/Pirotecnica, s/n, 41013 Sevilla

<sup>4</sup> Antonio Aguilera-Jiménez. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. C/Camilo José Cela. s/n, 41018 Sevilla

## Qué es el Proyecto INCLUD-ED

### *El contexto*

El proyecto INCLUD-ED es un proyecto integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea de la convocatoria del 2005 dedicada a la educación escolar. Se ha desarrollado entre los años 2006 y 2011 por más de cien investigadores e investigadoras de catorce países europeos junto con profesorado de distintos niveles educativos y de diferentes regiones de nuestro continente.

El 19 de Julio de 2011, la Comisión Europea publicó el documento *«Added value of Research, Innovation and Science portfolio»* [Portafolio sobre el Valor añadido de la Investigación, Innovación y Ciencia]. El fin principal del documento es ofrecer argumentos a la CCI y a los gobiernos sobre el valor añadido de la Investigación científica, para así poder alcanzar el objetivo para el año 2020 de invertir un total de 3% del PIB en la investigación y el desarrollo, uno de los 5 objetivos principales de Horizon 2020. En ese documento se citan 10 ejemplos de investigaciones de éxito de todos los Programas Marco de Investigación de la CE, consideradas de éxito por su valor añadido a la sociedad. Uno de ellos, el único en Ciencias Sociales, es el proyecto INCLUD-ED, del que se destaca que *«investigadores/as de 14 Estados miembros que trabajan en escuelas en contextos multiculturales desfavorecidos lograron un aumento del 15% al 85% en el número de niños que han alcanzado los niveles básicos de lectura. La clave de este éxito fue la participación de las familias – especialmente parientes femininos – y las comunidades locales, el uso de un nuevo enfoque que vincula la educación con las circunstancias familiares»* (European Commission, 2011: 7)

### **Objetivos**

El objetivo general de INCLUD-ED ha sido identificar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y promueven la cohesión social, así como aquellas otras que generan mayor exclusión.

Se estructuró en seis subproyectos, más un séptimo que supuso la integración de todos ellos, cada uno de los cuales perseguía un objetivo específico (Valls y Mulcahy, 2012). Aquí se presentan algunos de los principales resultados del proyecto de integración, su principal

objetivo es la unificación de los resultados que se obtienen progresivamente a partir de los seis proyectos, para facilitar la acumulación y el avance de los conocimientos, y orientarlo hacia la elaboración de estrategias educativas que contribuyan al desarrollo de la cohesión social.

## **Metodología**

Para alcanzar estas metas se ha realizado una revisión exhaustiva de la literatura científica internacional, de documentos legislativos de los estados miembros de la Unión Europea (a excepción de Bulgaria), de los resultados de los mismos en las evaluaciones educativas internacionales – como PISA, PIRLS, TIMSS –, y de otras fuentes secundarias. Se han desarrollado veinte estudios de caso en centros de educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional y programas de educación especial. Se han realizado seis estudios longitudinales, de cuatro años, en centros que cuentan con una participación relevante del entorno. Se han elaborado encuestas y estudios estadísticos con ONG, así como entrevistas y relatos de vida a personas de perfiles diversos: grupos vulnerables, profesionales, responsables de la Administración, etc. También se han establecido grupos de trabajo con diferentes colectivos, como profesorado universitario de formación del profesorado o profesorado de diferentes niveles, y un panel de expertos, que han permitido validar periódicamente los resultados obtenidos. Todas las técnicas utilizadas se pueden consultar en Final INCLUD-ED Report (2012: 13-15).

Estas estrategias y técnicas de investigación se han implementado bajo el enfoque de la metodología comunicativa crítica de investigación (Gómez y otros, 2006), que se fundamenta en un diálogo permanente entre los investigadores y los conocimientos y voces de los participantes y agentes sociales implicados en la investigación.

## **Resultados del Proyecto INCLUD-ED**

### **Algo más que buenas prácticas: actuaciones educativas de éxito**

Una de las principales aportaciones de INCLUD-ED ha consistido en la identificación de “actuaciones educativas de éxito” (Ojala y Padrós, 2012). Es importante diferenciar entre estas prácticas de éxito y las “buenas prácticas educativas”. Por un lado, las primeras tienen un carácter



universal y transferible. Es decir, se trata de actuaciones que han demostrado buenos resultados en diferentes contextos. Pueden ser transferidas a diferentes contextos geográficos, niveles educativos y entornos socioeconómicos y culturales. La transferencia no significa necesariamente la repetición literal y acrítica de una receta, sino que implica identificar sus aspectos más relevantes y su recreación con los recursos y condiciones concretas de un centro o contexto determinado.

Por otro lado, mientras que en las “prácticas educativas de éxito” el acento se pone en que mejoran los resultados escolares, en las “buenas prácticas” se enfatiza el proceso seguido o su carácter innovador. En este sentido, es posible encontrar “buenas prácticas” que no se vinculan con buenos resultados o que incluso reproducen la exclusión o segregación social.

Siguiendo a Ojala y Padrós, podemos agrupar en dos grandes bloques las “actuaciones educativas de éxito” identificadas en INCLUD-ED: a) actuaciones inclusivas y b) la participación de las familias y la comunidad (ver tabla 1). En los apartados siguientes profundizaremos un poco más en estas prácticas educativas de éxito.

### **Agrupamientos del alumnado: grupos mixtos, homogéneos e inclusivos**

Uno de los resultados de INCLUD-ED ha sido la identificación de tres formas de agrupación del alumnado, cada una de las cuales tiene implicaciones distintas en el aprendizaje y en el desarrollo emocional de los escolares: los grupos mixtos (*mixture*), los agrupamientos homogéneos o flexibles (*streaming*) y los agrupamientos inclusivos (*inclusion*) (Duque, Holland y Rodríguez, 2012; Includ-ed Consortium, 2011) (ver tabla 2)

**Tabla 1:** Actuaciones de éxito (Included)

<b>Actuaciones de éxito</b>		
	<b>Inclusión</b>	<b>Formas de éxito de participación de las familias y la comunidad</b>
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuaciones que se basan en la agrupación heterogénea del alumnado y la reorganización de los recursos humanos (incluyendo sólo profesionales o también la participación de las familias y la comunidad).</li> <li>• Evitan la adaptación del currículo al nivel previo de aprendizaje del alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de participación de la familia y la comunidad que demuestran tener impacto en el éxito escolar del alumnado en relación con su contexto, en centros con bajo nivel socioeconómico y alumnado inmigrante o de minorías.</li> </ul>
<b>Tipos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos.</li> <li>• Desdobles en grupos heterogéneos.</li> <li>• Ampliación del tiempo de aprendizaje.</li> <li>• Adaptaciones curriculares individuales inclusivas.</li> <li>• Optatividad inclusiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación educativa:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Formación de familiares y de la comunidad.</li> <li>– Participación en las aulas y en otros espacios de aprendizaje.</li> </ul> </li> <li>• Participación decisiva.</li> <li>• Participación evaluativa.</li> </ul>

**Tabla 2.** Grupos mixtos, homogéneos e inclusivos (Includ-ed Consortium, 2011, p. 55).

	<b>Grupos mixtos (Mixture)</b>	<b>Grupos homogéneos (Streaming)</b>	<b>Grupos inclusivos (Inclusión)</b>	
<b>Basados en</b>	Igualdad de oportunidades.	Diferencia.	Igualdad de resultados / Igualdad de diferencias.	
<b>Agrupamiento</b>	Heterogéneo.	Homogéneo.	Heterogéneo.	
<b>Recursos humanos</b>	Un profesor o profesora.	Más de un profesor o profesora.	Más de un profesor o profesora.	
<b>¿Juntos o separados?</b>	Juntos.	Separados.	Juntos.	Separados.
<b>Modalidades</b>	1. Clases con niveles de aprendizaje diverso.	1. Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento. a. Agrupación del alumnado por niveles en aulas distintas. b. Agrupación de alumnado por nivel dentro de la misma aula. 2. Grupos de refuerzo y de apoyo separados de su grupo de referencia.	1. Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos.	2. Desdobles en grupos heterogéneos.

Los grupos mixtos se corresponden con la organización tradicional del aula en la que un conjunto heterogéneo (en edad, cultura, religión, nivel de conocimientos, etc.) de chicos y chicas son atendidos en una misma aula por un único docente. Si esta forma de agrupar al alumnado no suponía grandes dificultades cuando el grado de heterogeneidad era mínimo (bien por la homogeneidad de la sociedad en su conjunto, bien porque cada paso de un curso al siguiente era una selectividad que expulsaba a los “malos alumnos” del sistema, o por cualquier otra razón), en los últimos años, la ampliación de la enseñanza obligatoria y la creciente diversidad cultural ha incrementado la heterogeneidad en las aulas aumentando las dificultades para que un solo docente pueda asegurar la calidad educativa de todo el alumnado. Como consecuencia algunos niños y niñas no adquieren los conocimientos instrumentales básicos, acaban asistiendo a clase sin enterarse de nada y, ante el aburrimiento, la falta de aprendizaje y la pérdida de sentido, pueden llegar a optar por generar desórdenes y conflictos en clase, o por el absentismo.

Como respuesta a esta creciente diversidad de estos grupos mixtos, y la imposibilidad de que un único docente pueda atenderla, se puede optar por resolver el problema reduciendo la

heterogeneidad del aula. Surgen así los agrupamientos homogéneos (*streaming*) (Duque, Holland y Rodríguez, 2012).

El *streaming* consiste en la adaptación del currículo a diferentes grupos de alumnado en un mismo centro, de acuerdo con sus habilidades o nivel de conocimiento (Comisión Europea, 2006, p.19). El *streaming* puede concretarse, al menos, en dos maneras diferentes: a) la agrupación del alumnado por niveles educativos, que consiste en agrupar, por un lado, a los alumnos que más saben, y por el otro, a los que menos saben; esto puede hacerse bien dentro de la misma aula para realizar diferentes actividades, o bien en aulas diferentes, concentrando en cada una a escolares con diferentes niveles de conocimientos o habilidades; y b) los grupos de refuerzo en horario lectivo, que consiste en sacar del aula, durante el horario de clase habitual, al alumnado que tiene mayores dificultades en una materia, para realizar con él actividades que correspondan a su nivel de conocimientos (Duque, Holland y Rodríguez, 2012).

La evidencias científicas muestran que los agrupamientos homogéneos generan desigualdades sociales y educativas (Flecha, 1990) así como efectos negativos en la autoestima del alumnado y sentimientos de inferioridad y vergüenza en los estudiantes relegados a grupos de nivel bajo (Braddock y Slavin, 1992). Y ello, sin que se consiga la pretendida mejora en el aprendizaje de las materias escolares puesto que en los centros educativos que realizan agrupamientos homogéneos en todas las asignaturas, el alumnado obtiene peores resultados académicos que en los centros donde solo se hace en algunas asignaturas o en ninguna (OCDE, 2006).

Si reducir la heterogeneidad es una respuesta (ineficaz, como hemos visto) al problema que plantean los grupos mixtos, la otra es mantener la heterogeneidad incrementando los adultos en el aula. Y en esto consisten *los grupos inclusivos*. Una escuela inclusiva no es sólo la que atiende a la diversidad de estudiantes manteniendo unas formas organizativas tradicionales, pensadas para grupos homogéneos, sino aquella que, para que dicha respuesta a la diversidad sea adecuada, modifica las estructuras escolares.

Así, en las aulas inclusivas se trabaja con grupos heterogéneos de alumnos y alumnas, ya sea en una misma clase o en aulas diferentes, es decir, sin realizar ningún tipo de separación por niveles educativos. Pero, al mismo tiempo, esta modalidad de agrupamiento implica redistribuir los recursos humanos que tiene el centro (p.e. docentes de apoyo, los que están de guardia, etc.) y los que se puedan buscar fuera del centro (p.e. familiares, voluntariado,...) para que haya más adultos dentro del aula. De este modo, el alumnado con mayores dificultades no recibirá

conocimientos diferentes (de menor calidad) a los del alumnado más aventajado, sino que cada uno recibirá, dentro del aula, los apoyos que necesite para alcanzar los mismos aprendizajes.

Por otra parte, en estas aulas inclusivas se potencia, además, la ayuda mutua y la solidaridad entre el alumnado para la mejora del aprendizaje de todo el grupo, favoreciéndose el aprendizaje instrumental y el desarrollo emocional, la autoimagen y la autoestima del alumnado, así como la solidaridad que se va construyendo también entre las familias (Duque, Holland y Rodríguez, 2012; García y Yuste, 2012). Esto incluye también al alumnado con discapacidad (Molina y Christou, 2012) que se beneficia tanto en el aprendizaje como en su socialización.

### **Organización del aula en grupos interactivos**

Los grupos interactivos son una de las formas de agrupación inclusiva en el aula que, según los resultados del proyecto INCLUD-ED, tienen una gran capacidad de generar éxito educativo (Martín y Ortoll, 2012). Responden a una concepción dialógica del aprendizaje (Flecha, 1997; Aubert y otros, 2008; Racionero y otros, 2012) basada en aportaciones como la de Vygotski (1979), en las que se destaca la dimensión social del aprendizaje.

Para trabajar en grupos interactivos el grupo aula se divide en grupos heterogéneos de unos cuatro o cinco alumnos/as cada uno, asegurándose el profesorado de que en cada pequeño grupo hay alumnos/as que poseen mayores y menores facilidades para la puesta en práctica de la materia o asignatura a trabajar, también representantes de los diferentes grupos culturales que hay en el aula, etc. En el aula participan tantas personas adultas como grupos se han constituido. El profesor o profesora diseña tantas tareas como grupos haya en el aula y cada adulto es responsable de apoyar a los alumnos y alumnas en la realización de una de las tareas. Éstas vienen a tener una duración de unos 15 minutos de tal modo que, a lo largo de una sesión, cada grupo ha realizado un mínimo de 4 tareas, al mismo tiempo que interactúan entre ellos y con los adultos.

El papel de la persona dinamizadora es promover las interacciones, las relaciones de ayuda y el diálogo igualitario entre los miembros del equipo, asegurando que todos sus componentes participen y contribuyan a la resolución de la tarea. De este modo, los que tienen un ritmo más rápido y ya han adquirido un aprendizaje lo refuerzan explicándolo a los que todavía no lo han hecho, y estos lo entienden mejor porque interactúan con un lenguaje común entre iguales. Como ya

apuntaban Doise, Mugny y Perret-Clermont, (1975) o Mercer, (1997) cuando nos encontramos en la situación de explicar a otra persona algo, necesitamos hacer una reelaboración cognitiva de cara a nuestra argumentación, lo cual revierte en nuestro propio aprendizaje.

Al finalizar la actividad, el aprendizaje ha aumentado y se ha acelerado, garantizando que todos los niños y niñas consiguen el objetivo de la actividad y respetando el ritmo y el nivel individual de cada uno. También se han producido dinámicas de ayuda y de solidaridad durante el proceso, lo cual mejora las relaciones interpersonales y evita posibles conflictos, dentro y fuera del aula (Martín y Ortoll, 2012).

Por otro lado, en la interacción voluntaria-do-alumnado se produce un enriquecimiento mutuo y se establece una correlación entre las interacciones dentro y fuera de la escuela; se entablan relaciones de amistad y de confianza que de otra forma no se habrían generado. A su vez, el voluntariado, que también obtiene grandes aportaciones de su colaboración (Aguilera, Gómez-del-Castillo y Prados, 2013; Prados y Aguilera, 2013), percibe la escuela y el trabajo del profesorado de una forma muy distinta, lo que lo lleva a implicarse mucho más en el aprendizaje del alumnado.

Con la incorporación a los grupos interactivos de familiares y otros adultos se otorga más valor y da más sentido al trabajo escolar. De esta forma, a diferencia de lo que sucede con las prácticas segregadoras (grupos mixtos y grupos homogéneos), los grupos interactivos mejoran los resultados académicos del alumnado, las relaciones interpersonales y de amistad y la convivencia en los centros escolares en los que se llevan a cabo (Elboj, et al., 2002; Flecha, 2009; Flecha, García y Rudd, 2011). Gatt, Puigdemívol y Molina, 2010 han mostrado, además, los resultados muy positivos para el alumnado con discapacidad de los grupos interactivos.

### **Extender los tiempos y espacios de aprendizaje más allá del aula**

Ampliar el tiempo de aprendizaje supone una mejora de los resultados escolares y una mayor cohesión entre los miembros de la comunidad educativa. Algunos modos en que se puede llevar a cabo son las bibliotecas tutorizadas, las tertulias dialógicas, los clubes de deberes fuera del horario escolar o las clases de lectura materna, entre otras.

Los estudios de caso realizados en el proyecto INCLUD-ED han puesto de manifiesto la existencia de este tipo de prácticas, algunas de las cuales comentaremos a continuación.

Las *tertulias literarias dialógicas* (Valls, Soler y Flecha, 2008) son actividades en las que se comparten las reflexiones, dudas y opiniones de un grupo sobre la lectura de textos de alto valor cultural y literario. Actualmente se realizan en espacios y ámbitos muy diferentes: centros de personas adultas, asociaciones, centros penitenciarios, universidades, y también en centros de Educación Primaria y Secundaria (Racionero y Brown 2012). Sus dos elementos clave, presentes en cualquiera de los contextos señalados, son el uso de obras clásicas de la literatura universal (adaptaciones adecuadas a las etapas educativas iniciales y originales a partir de secundaria) y el diálogo igualitario (Racionero y Brown, 2012).

La tertulia se desarrolla poniendo en común párrafos que han llamado la atención o suscitado alguna reflexión en la lectura individual previa. Suelen hacerse sesiones semanales en las que se comentan los capítulos que se acuerden del libro elegido. Después de que un alumno o alumna (o adulto) lea el párrafo que ha seleccionado, los demás exponen su interpretación del mismo a fin de profundizar en el texto y no porque sea necesario llegar a una interpretación de consenso. En las tertulias literarias dialógicas se estimula también que los participantes relacionen lo que leen con experiencias personales que puedan ser objeto, igualmente, de las reflexiones del grupo y ocasión de compartir la vida, generando vínculos de amistad y cohesión más fuertes.

El *Programa de Escritura (Writing Program)*, que se impulsó desde el Instituto de Lingüística de Malta en el 2000, pretende que el alumnado disfrute con la escritura y en él participan profesorado, familias y el grupo de iguales desarrollando actividades de lectura y escritura compartidas. Las actividades del *Writing Program* se introducen tanto en el horario lectivo como fuera de él, extendiendo el tiempo de aprendizaje. En los talleres de escritura para familias (en los que participan las familias y sus hijos), desarrollados en sesiones semanales fuera del horario escolar, se fomenta el diálogo en torno a los procesos de escritura, lectura y relectura, edición y publicación de los trabajos. Sus resultados han mostrado que no sólo mejora el nivel lecto-escritor del alumnado, sino también el de sus familias (Racionero y Brown, 2012).

La *biblioteca tutorizada* es una forma de extensión del tiempo de aprendizaje identificada por INCLUD-ED como actuación educativa de éxito. Consiste en mantener abierta esta dependencia del centro una vez terminado el horario escolar, para que los chicos y chicas puedan acudir a hacer sus deberes, a leer o estudiar, incluso para que pueda ser usada por todas las personas del entorno como “la biblioteca del barrio”. Para ello se cuenta con la colaboración de familiares o voluntariado que se responsabilizan de atenderla y que pueden ayudar a los escolares en sus

tareas. El hecho de contar con un apoyo que posiblemente no puedan encontrar en sus domicilios supone una optimización de recursos disponibles que contribuye a la aceleración de los aprendizajes y a la mejora del rendimiento académico. También mejora la formación de las familias, que tienen un acceso a la lectura que de otra manera no tendrían, y la relación entre las familias y miembros de la comunidad que sostienen la biblioteca tutorizada, y entre estas personas y el profesorado (Formosa y Ramis-Salas, 2012).

Los mentores de aprendizaje (*learning mentors*) es otro modo de extender el tiempo de aprendizaje. Implementar un programa de mentores de aprendizaje supone la implicación de alumnos y alumnas mayores en el aprendizaje de sus compañeros y compañeras más jóvenes. Con esta práctica se consigue: a) que los niños y niñas más jóvenes cuentan con unos referentes positivos que los animan y motivan a aplicarse en sus tareas académicas y a mejorar sus resultados, y b) el alumnado mayor se implica en la vida académica de la escuela, mejorando su propio interés por el estudio y reforzando conocimientos y hábitos de aprendizaje (Formosa y Ramis-Salas, 2012). Un caso particular de “mentores de aprendizaje” que se desarrolla en algunos centros son los llamados “padrinos de lectura”. Estos padrinos son chicos y chicas de los cursos más altos que se responsabilizan de realizar actividades de enseñanza y animación a la lectura de otros chicos y chicas de los cursos iniciales.

Otra de estas experiencias, también encontrada en Malta y en Finlandia, son los *Clubes de deberes* y los *clubes después de las horas de colegio* (*after-school hours clubs*), en los que familiares, niños y niñas se quedan en la escuela después del horario lectivo, con un educador profesional, para trabajar diferentes contenidos curriculares, hacer los deberes o reforzar ciertas materias que lo necesiten. Entre los beneficios de estas actuaciones, además de la mejora de aprendizaje, se encuentran que: a) las familias y el profesorado intercambian información acerca de los mejores modos de ayudar a los chicos; b) cuando los familiares participan en estos espacios de aprendizaje junto a sus hijos e hijas, ganan también habilidades y confianza para poder ayudarlos más en casa; y c) se incrementa la participación de las familias en la vida del centro, lo que a su vez mejora la cohesión de la comunidad escolar (Formosa y Ramis-Salas, 2012).

Un caso que merece ser destacado es el de Finlandia (Leinonen y Niemelä, 2012), donde la realización de deberes en casa está muy relacionada con el éxito escolar. Esto causa problemas a los estudiantes que no pueden contar con el apoyo y la ayuda de sus padres. Para resolver este problema los ayuntamientos han organizado un sistema de apoyo extraescolar para hacer las tareas y que consiste en que algunas bibliotecas mantienen por las tardes un espacio conocido como

“ayuda para los deberes”, en el que un trabajador de la biblioteca asesora a los niños para que encuentren la información necesaria para los trabajos de la escuela y les aconseja sobre materias relacionadas con las tareas. También colaboran en propuestas como esta algunas ONG como la Cruz Roja finlandesa que organiza “clubes de ayuda para deberes”, que se reúnen en escuelas o en otros espacios públicos, como las “casas de la juventud” o “centros cívicos”. También suelen participar estudiantes de Magisterio y docentes jubilados que quieren mantenerse en contacto con la vida escolar.

Los *clubes de lengua materna* en preescolar y primaria es otra práctica que se lleva a cabo en Finlandia, donde la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante es obligatoria por ley (Leinonen y Niemelä, 2012) ya que se considera fundamental para el desarrollo de la identidad multicultural y de la autoestima positiva del niño y para prevenir su exclusión social (Vedder, Bouwer y Pels, 1996). Las prácticas inclusivas conllevan, además de ofrecer clases de lengua materna, disponer en las aulas de materiales en distintos idiomas (en algunas ciudades hay hasta 30 idiomas distintos), publicar documentos en los idiomas nativos de las personas inmigrantes y facilitar intérpretes para los padres y los niños si fuera necesario.

Las *clases de lengua del país de destino a las familias inmigrantes* son, por otra parte, una forma de ayudar a su inclusión. Así, en Chipre, el Ministerio de Educación ofrece clases vespertinas de conversación en griego y en otros idiomas extranjeros. También en Italia se imparten clases de lengua italiana para las familias de alumnos inmigrantes con el respaldo del Ministerio de Educación y en cooperación con organizaciones locales. Estas actuaciones ayudan a promover la inclusión de las familias, que, de no ser así, quedarían excluidas a causa de su lengua materna extranjera (Eurydice, 2005).

Por último, otra modalidad de extensión del tiempo de aprendizaje es la que podríamos denominar “*escuelas de fin de semana*”. El centro educativo cede sus instalaciones para que asociaciones comunitarias puedan desarrollar durante los fines de semana actividades educativas informales como son las deportivas, lúdicas, recreativas, etc. Un buen ejemplo de desarrollo de este tipo de propuestas es el Centro Finde, del CEIP “La Paz” de Albacete (Girbés y Rovira, 2012).

Es importante terminar este apartado señalando que la gran mayoría de las modalidades indicadas de extender el tiempo de aprendizaje están abiertas a todo el alumnado y a todas las familias (y no solo para el que tiene más dificultades). Así se fomenta la colaboración entre niños y niñas de



perfiles muy diversos y ello repercute, de nuevo, tanto en la mejora de los resultados de unos y otros como en la creación de un clima de solidaridad y cohesión tanto en el aula como fuera de ella.

### Participación de familias y de la comunidad

Son muchas las investigaciones que han señalado los beneficios de la participación de las familias en las escuelas (Epstein, 2004; Ho y Willms, 1996, entre otras.). Sin embargo, “participar” no es una realidad unitaria. Uno de los resultados de INCLUD-ED es la identificación de distintos niveles de participación, cada uno de ellos con diferentes consecuencias en el éxito educativo de los alumnos y alumnas así como en otras áreas de la sociedad, como la salud, el trabajo, la vivienda y la participación social (Gatt y Petreñas, 2012).

Así, INCLUD-ED ha elaborado una tipología de formas de participación de familiares que se dan en las escuelas: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa. Y solo las tres últimas tienen un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado y en la promoción personal y colectiva de la comunidad, en la mejora de la convivencia y en la calidad de vida de las personas que participan en ellas, generando más compromiso e implicación de las familias en las escuelas (ver tabla 3).

**Tabla 3.** Formas de participación de las familias y la comunidad (Includ-ed Consortium, 2011, p. 84)

<b>1. Informativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya han tomado.</li> <li>● Las familias no participan en la toma de decisiones del centro.</li> <li>● Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.</li> </ul>
<b>2. Consultiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Las familias tienen un poder de decisión limitado.</li> <li>● La participación se basa en consultar a las familias.</li> <li>● La participación se canaliza a través de órganos de gobierno del centro.</li> </ul>
<b>3. Decisoria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisiones.</li> <li>● Las familias y los miembros de la comunidad supervisan la rendición de cuentas a la escuela sobre el resultado académico</li> </ul>

<b>4. Evaluativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Las familias y otros miembros de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje ayudando a evaluar los progresos escolares de los niños y niñas.</li> <li>● Las familias y los miembros de la comunidad participan en la evaluación general de la escuela.</li> </ul>
<b>5. Educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Las familias y los miembros de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje, tanto durante el horario escolar como en horario extra-escolar.</li> <li>● Las familias y los miembros de la comunidad participan en procesos formativos, de acuerdo a sus necesidades y peticiones.</li> </ul>

En definitiva, los resultados de INCLUD- ED indican que la apertura de las escuelas a la participación de toda la comunidad y, especialmente de las familias, produce beneficios no sólo para los niños y niñas cuyos aprendizajes aumentan, sino también para las personas adultas que participan. Así, se ha demostrado que se reducen los conflictos y que la participación supone una promoción de todas las personas implicadas, lo que les permite avanzar en otras áreas de la vida, como puede ser la inserción en el mercado laboral, el acceso a la salud, la participación social o la vivienda (Gatt y Petreñas, 2012).

Un ejemplo concreto de estos beneficios, estudiado en el marco de INCLUD-ED, es el de la escuela Laakavuori, de Helsinki que, con un 52% de alumnado de origen inmigrante, puede considerarse un ejemplo de cooperación entre familias y profesionales basada en la confianza mutua, la comunicación y una inagotable capacidad negociadora (Lastikika y García, 2012).

### **La formación de familias y de la comunidad**

En las escuelas de éxito se tiene conciencia clara de que su papel va más allá de formar al alumnado, para incluir una oferta de formación para sus familias y personas del entorno desde el convencimiento de que esta formación de los adultos va a repercutir en el apoyo que pueden dar a sus hijos o hijas, en su relación con el colegio.

Muchos docentes viven cada día la repercusión que los contextos sociales y familiares tienen en el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, lejos de ser una explicación del fracaso escolar que exima de responsabilidad a la escuela, dichos contextos deben ser una diana de su actuación para modificarlos y, consecuentemente incrementar el éxito escolar del alumnado. Por otra parte, no son pocos los estudios que insisten en la correlación existente entre el nivel académico de los padres y madres y los resultados escolares de sus hijos, pero ni “correlación” significa “relación causal” ni hay que esperar a que todos los padres tengan un título universitario para evitar el

fracaso escolar de los hijos. La clave está en las pautas educativas presentes en los diferentes contextos en los que se desarrolla la vida del escolar y estas pueden ser transformadas.

En este sentido, los resultados de INCLUD- ED aportan evidencias de que la participación de las familias en actividades formativas puede superar la barrera que supone tener un bajo nivel de estudios, pues, como apuntan García y Yuste, (2012), *cuando las familias aprenden a la vez que sus hijos, además de la adquisición de nuevos conocimientos, se producen cambios en muchos detalles de la dinámica diaria en casa y de la relación con la experiencia escolar* (p. 59).

Es importante apuntar que las actividades de formación (uso de las TIC, idiomas, alfabetización, matemáticas, tecnologías, arte...) que se desarrollan en los centros de éxito estudiados en INCLUD- ED están dirigidas a todos los miembros de la familia (no sólo padres y madres). Además, el criterio principal para la elección de unas u otras actividades es el de responder a las demandas e intereses de las propias familias, las cuales también participan en la organización y horarios (García y Yuste, 2012).

Siguiendo a estas mismas autoras, entre los beneficios de la formación de familiares se pueden destacar los siguientes: a) aumentan las posibilidades de ayudar a sus hijos e hijas a hacer los deberes, aconsejarles sobre temas académicos, etc; b) al estar ellos aprendiendo, transmiten a sus hijos e hijas una valoración positiva del hecho de aprender; c) cogen libros en casa, preguntan por los deberes, comentan las clases de unos y otros; d) mejoran los resultados académicos de los niños y niñas; e) ayudan a fomentar en sus hijos hábitos de estudio y motivación hacia las tareas académicas; f) mejoran las relaciones con el centro y el con el profesorado; g) amplían las expectativas respecto al futuro educativo de sus hijos e hijas generando en ellos aspiraciones para seguir estudiando en etapas posteriores; h) la formación les aporta más oportunidades en el mercado del trabajo; i) la formación de las familias favorece un mejor acceso a los recursos y a la información que se ofrecen en los servicios sociales, centros médicos, etc.; j) se generan más posibilidades de implicación en otros espacios sociales del barrio más allá del propio centro educativo: asociación de vecinos, centros cívicos, plataformas reivindicativas, etc. En definitiva, los familiares que participan en actividades de formación mejoran tanto sus habilidades y conocimientos como los de sus hijos e hijas. La formación de las familias permite contradecir la interpretación fatalista de las estadísticas que vinculan nivel educativo de los progenitores a resultados académicos.

## Conclusiones

Entre los años 2006 y 2011, el proyecto INCLUD-ED ha revisado las teorías científicas más relevantes para la mejora de los aprendizajes y de la convivencia escolar así como las políticas y prácticas educativas de éxito en la lucha contra la exclusión escolar y social. Los resultados han destacado la importancia para la mejora de los sistemas educativos de las concepciones dialógicas del aprendizaje así como las prácticas que, basadas en ellas, apuntan en dos direcciones: a) el desarrollo y la profundización de las estrategias de inclusión y b) la colaboración de los centros escolares con las familias y otros agentes comunitarios en la tarea educativa que se desarrolla, tanto en la escuela (educación formal) como fuera de ella (educación no formal, e informal).

En estos tiempos convulsos de cambio de sociedad, todas las instituciones deben reencontrar su papel, su misión, y las nuevas formas de alcanzarlo. La escuela no puede ser una excepción; nacida en la Sociedad Industrial para dar respuesta a las necesidades de dicha sociedad, debe transformarse en otra cosa que dé respuesta a unas exigencias distintas propias de la Sociedad de la Información. En este texto se avanzan algunas características que pueden ayudar a la construcción de esa nueva escuela, propuestas que se hacen no a partir de ocurrencias, sino de las evidencias científicas que ha puesto de manifiesto la investigación con más recursos y de más envergadura sobre educación escolar de todos los Programas Marco de Investigación Europea hasta el momento: el proyecto INCLUD-ED.

## Referencias

AGUILERA, A.; GÓMEZ-DEL-CASTILLO, M. T. y PRADOS, M. M. (2013). *¿Qué dice el voluntariado universitario de la titulación de psicología sobre Comunidades de Aprendizaje?* Informe de investigación no publicado: Universidad de Sevilla y Subred Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA).

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

BRADDOCK, J. H. y SLAVIN, R. E. (1992): *Why ability grouping must end: achieving excellence and equity in American education*. Baltimore: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.

COMISIÓN EUROPEA (2006). “Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación”. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento europeo COM(2006)481. Bruselas, 8 de septiembre de 2006.

DOISE, W; MUGNY, G. y PERRET-CLER-MONT, A. N. (1975). Social Interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.

DUQUE, E; HOLLAND, Ch. y RODRÍGUEZ, J. (2012). Mixture, streaming e inclusión: tres formas de agrupar al alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 28-30.

ELBOJ, C; PUIGDELLÍVOL, I; SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: GRAó

EPSTEIN, J. L. (2004). Foreword. En P. A. Edwards (Coord.). *Children's literacy development: making it happen through school, family and community involvement*. Boston: Pearson Education.

EUROPEAN COMMISSION (2011). *Added value of Research, Innovation and portfolio Science*. MEMO/11/520. Brussels, 19 July 2011. En: [http://europa.eu/rapid/presselease\\_ME\\_MO-11-520\\_en.pdf](http://europa.eu/rapid/presselease_ME_MO-11-520_en.pdf) (Consultado el 11 de enero de 2014).

EURYDICE (2005). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: Eurydice. Unidad Española.

FLECHA, A; GARCÍA, R. y RUDD, R. (2011). Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European Journal of Education*, 46 (2), 209-218.

FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo Palabras*. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-159.

FORMOSA, M. y RAMIS-SALAS, M, (2012). El tiempo de aprendizaje más allá del aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 42-44.

GARCÍA, C. y YUSTE, M. (2012). La formación de las familias para el aprendizaje de la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 58-60.

GATT, S. y PETREÑAS, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 50-52.

GATT, S.; PUIGDELLÍVOL, I. y MOLINA, S. (2010). Mead's contributions to learners' identities. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 223-238.

GIRBÉS, S. y ROVIRA, J. (2012). Sábado, domingo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 66-69.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatia.

HO, E. y WILLMS, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.

INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

INCLUD-ED (2012). Final Report. En: [http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2\\_Final-Report\\_final.pdf](http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf) (Consultado el 24 de enero 2014).

LASTIKIKA, A. L. y GARCÍA, R. (2012). Participación de las familias en el currículo y en la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 61-63.

LEINONEN, J. y NIEMELÄ, R. (2012). Tutorías fuera del horario escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 45-47.

MARTÍN, N. y ORTOLL, I. (2012). Grupos inter-activos: heterogeneidad y optimización de los recursos. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 34-36. MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

MOLINA, S. y CHRISTOU, M. (2012). La inclusión del alumnado con discapacidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 21-23.

OCDE (2006). *Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Informe PISA)*. París: OCDE.

OJALA, M. y PADRÓS, M. (2012). Actuaciones educativas de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 18-19.

PRADOS, M. M. y AGUILERA, A. (2013). Los alumnos y alumnas de la Universidad de Sevilla como Voluntarios en Comunidades de Aprendizaje. *Andalucía Educativa*, 78. En: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/los-alumnos-y-alumnas-de-la-universidad-de-sevilla-como-voluntarios-en-comunidades-de-aprendiza-je-1> (Consultado el 29 de julio de 2013).

RACIONERO, S. y BROWN, M. (2012). Lectura en más espacios y con más personas. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 37-39.

RACIONERO, S.; ORTEGA, S.; GARCÍA, R. y FLECHA, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Hipatia: Barcelona.

VALLS, R. y MULCAHY, C. (2012). El proyecto Includ-ed. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 14-16. VALLS, R.; SOLER, M. y FLECHA, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

VEDDER, P.; BOUWER, E. y PELS, T. (1995). *Multicultural Child Care*. Bristol: Multilingual Matters.

VYGOTSKI, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## **MIPSE – RELATO DE UM PERCURSO**

### **UMA PEDAGOGIA PARA O SÉCULO XXI**

Valdemiro Rodrigues<sup>1</sup>

Eduardo Vale<sup>2</sup>

#### **Resumo**

A reflexão desenvolvida neste texto é o princípio de uma demanda feita em conjunto por uma comunidade educativa, que procura assumir a responsabilidade de construir um modelo educativo diferente, centrado na pessoa e nas respostas de que necessita. Durante estes dois anos, olhámos para a Administração do Agrupamento, para o Currículo, para a Organização Pedagógica e Administrativa e para a Gestão de Recursos e encontramos outros caminhos para as transformações que, necessariamente, terão de acontecer na escola. A primeira lição está aprendida: apenas juntos será possível.

**Palavras chave:** Território – Comunidade - Equipas Educativas - Pedagogia diferenciada – Inovação - Criatividade

#### **1 - Território Educativo**

Em Óbidos temos procurado fazer um caminho que conduza a uma maior autonomia da Escola. Num primeiro passo, definimos uma rede educativa intimamente ligada a uma visão de desenvolvimento económico e urbano do território, através da construção de três Complexos escolares estrategicamente localizados no território de Óbidos e da requalificação da EB2,3/S Josefa de Óbidos. Com estes novos equipamentos e a requalificação dos jardins-de-infância, em simultâneo com a abertura de uma rede de creches, vincamos a necessidade de criar uma rede educativa que permitisse uma equilibrada sequenciali-

---

<sup>1</sup> Município de Óbidos, Gabinete de Educação

<sup>2</sup> Adjunto do Diretor, Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos



dade dos diferentes ciclos de educação e formação, proporcionando à comunidade educativa o apoio adequado para responder aos desafios da sociedade do conhecimento e aos desafios propostos para a educação do futuro.

Posteriormente, avançamos com o desenvolvimento de um modelo de educação próprio, assente num projeto que emana da comunidade, assumindo um trabalho em rede com outros projetos e organizações locais, nacionais e internacionais, como é o caso do Parque Tecnológico, da Fundação Calouste Gulbenkian, de Reggio Emilia (Itália), Gentoft (Dinamarca), da Universidade de Coimbra, do Instituto Politécnico de Leiria, entre outros. O contacto com profissionais de diferentes partes do mundo, tornou o projeto internacional e adequado às exigências da Escola, permitindo a partilha de saberes e confirmando a necessidade de aprender sem fronteiras, introduzindo a diferença e o acolhimento numa sociedade disposta a partilhar conhecimento.

É com este propósito que o Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, o Município e o Parque Tecnológico assumiram a importância do desenvolvimento de projetos em rede com outras escolas e organizações, aproveitando linhas de financiamento como os programas Erasmus +, Horizonte 2020 ou Portugal 2020. Estes programas permitem à Escola envolver-se em projetos europeus relacionados com áreas prioritárias, designadamente: a educação criativa, a programação e robótica ou a área das STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática).

Neste processo de construção de um modelo de educação territorial definimos a criatividade e a inovação, como novos percursos educativos e iniciamos o projeto dos ateliês em 2010, com o apoio da Fundação Reggio Children, em 2011, e consolidamos esta abordagem com o programa Fábrica da Criatividade.

Recentemente, em articulação com a Faculdade de Educação e Psicologia do Porto, da Universidade Católica Portuguesa, começamos o desenvolvimento do Projeto Mosaico – Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE). É um projeto que pretende criar mais oportunidades de aprendizagem para todos. O projeto foi implementado, numa primeira fase (ano letivo 2015/2016), no 1º Ciclo e nos 5º, 6.º anos do Complexo dos Arcos e nos 7º anos de escolaridade da Escola Josefa de Óbidos. No ano letivo 2016/2017 foi alargado a todo o 2.º ciclo de todos os Complexos e ao 8.º ano da Escola Josefa de Óbidos.

Durante o último ano, trabalhamos na harmonização e integração de todos estes percursos no Projeto Educativo do Agrupamento. A sua recente aprovação (julho 2016) na senda do Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências e em coerência com o Plano Estratégico Educativo Municipal consolidou uma linha de continuidade do trabalho que tem sido desenvolvido e constituiu-se como uma oportunidade para melhorar e potenciar a educação no concelho de Óbidos.

## **2- Conhecer para intervir**

Num esforço coletivo de articulação, Município, Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos e toda a comunidade educativa traçaram um diagnóstico muito preciso de todo o território educativo que nos forneceu a síntese necessária à justificação das opções tomadas com base na seguinte documentação: Avaliação Interna, comparação entre a Avaliação Interna e Externa, Relatório de Avaliação Externa, Taxas de Retenção e Abandono Escolar, Projeto Educativo 2011/2015, Relatório de Monitorização do Projeto Educativo, Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências, Plano Estratégico Educativo Municipal, dados estatísticos oficiais – Plataforma Misi e BI.MEC.PT

Os indicadores recolhidos apontaram para algumas oscilações nos resultados escolares, chegando em anos sucessivos a passar de acima para aquém dos valores esperados e vice-versa. De igual forma, o planeamento das práticas educativas não refletia o indispensável trabalho conjunto de preparação, planificação e aferição de estratégias e instrumentos de avaliação. Apesar de ser notória a partilha de materiais e troca de experiências, faltava instituir uma cultura de cooperação e de colegialidade *inter pares* transversal a todas as Escolas do Agrupamento, assente na construção de materiais de avaliação comuns com definição de critérios de correção e análise conjunta das respetivas grelhas. Do mesmo modo, concluiu-se, também, que os quadros interativos deviam ser assumidos como um fator diferenciador das práticas pedagógicas e não, apenas, como reprodutores do manual escolar, como muitas vezes acontecia.

O Agrupamento, quando confrontado com esta necessidade de melhorar os seus desempenhos, procurou questionar as suas opções curriculares, pedagógicas e organizacionais. No centro de todas as preocupações, estava o aluno. Devia ser envolvido na construção da sua aprendizagem e desafiado a adotar um papel interventivo e responsável na procura

do saber, abandonado a atitude passiva de ouvinte, para a qual muitas vezes era convidado.

### **3 - MIPSE - dos primeiros passos ao plano de formação**

Neste ponto, descrevem-se as ações conducentes à construção de um modelo educativo mais flexível e mais aberto a novas metodologias e a novos cenários de aprendizagem, assente nas seguintes prioridades, como resultado do diagnóstico feito e explicado no ponto anterior:

- a. A melhoria do sucesso e desempenho escolar dos alunos, tendo em vista designadamente a prevenção da retenção, do absentismo, do abandono escolar e saída precoce dos alunos do sistema educativo;
- b. A melhoria contínua das práticas pedagógicas;
- c. O crescente envolvimento da comunidade educativa, designadamente por uma maior participação da comunidade na gestão do sistema educativo local e no reforço da responsabilização dos atores educativos pela qualidade do serviço educativo oferecido.

Sempre procuramos comunicar e explicar as opções tomadas. Houve, igualmente, o cuidado de integrar e até fortalecer as ligações com outras iniciativas já, devidamente, consolidadas no Agrupamento que concorrem para os mesmos objetivos. Pretendemos, *ab initio*, que a comunidade educativa personalizasse a sua intervenção ao longo de todo o processo.

Neste sentido, foi necessário, para garantir viabilidade e condições de implementação de novos compromissos, intervir na organização e gestão pedagógica da Escola e na organização e gestão do currículo – gestão flexível do currículo / currículo local, que, seguidamente, enumeramos.

O Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos e a Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Psicologia do Porto, em parceria com o Município<sup>3</sup>, promoveram um debate, envolvendo a comunidade educativa, com o objetivo de encontrar os melhores caminhos para um plano de melhoria, reorganizando a Escola para o sucesso educativo. A primeira prioridade foi garantir formação aos educadores, professores e demais técnicos, assegurando a confiança necessária à mudança e à construção de um novo olhar sobre a Escola.<sup>4</sup>

No início do mês de julho de 2015, fizemos as I Jornadas Pedagógicas com a participação de todos os educadores e docentes no auditório da Casa da Música de Óbidos. Convidamos os professores José Matias Alves, Ilídia Cabral, Maria do Céu Roldão, João Formosinho, Joaquim Machado e Cristina Palmeirão. Várias estratégias e modelos foram apresentados e discutidos: Equipas Educativas, Projeto Fénix, Projeto Turma Mais e Turmas Contíguas. Desde o início, o Agrupamento não desejava um modelo que se apresentasse definido, definitivo e pronto a aplicar. Não podia, nem pode ter margens e limites estreitos. Foi com base nesta condição, que se começou um caminho centrado nas características identitárias das Escolas. Flexibilidade, adaptabilidade e sobretudo um percurso que pudesse ser construído e focalizado no território educativo de Óbidos. Fizeram-se várias reuniões e começamos a esboçar as primeiras linhas do projeto, tendo sempre muito presente o diagnóstico feito. Trabalhamos num plano assente em novos compromissos pedagógicos, orientado para respostas diversificadas, que respeitem as diferenças de aprendizagem e elevem os padrões de desempenho dos alunos: valorizar os resultados e recentrar o ensino e a aprendizagem. Era, igualmente, necessário criar estruturas capazes de gerir a mudança, integrando a cultura de Escola existente. Equilíbrio tão necessário a uma melhor compreensão das exigências sociais a que a Escola está sujeita.

Estabelecemos, então, como prioritário i) a reorganização dos alunos, em alguns tempos do seu horário letivo semanal, de acordo com as necessidades de aprendizagem específicas detetadas, conjuntamente, por todos os professores, ii) a redistribuição dos alunos por diferentes professores e técnicos para trabalharem em diferentes áreas do currículo, de uma forma mais personalizada e diferenciada. Aqui começamos a tomar consciência de

---

<sup>3</sup>No âmbito da implementação de projetos, experiências e inovações pedagógicas, em função dos recursos humanos disponibilizados e da definição de dispositivos de promoção do sucesso escolar e de estratégias de apoio aos alunos, o Município, em parceria com o Agrupamento estabeleceu um protocolo de cooperação com a Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Psicologia do Porto.

<sup>4</sup> Durante o presente ano letivo, não foi possível iniciar a formação com o Pré-escolar. Está prevista e agendada para o próximo ano, no âmbito deste protocolo, uma formação com todas as Educadoras.

que o tradicional espaço da sala de aula com todos os alunos sentados a ouvir o professor poderia ser pensado de outra forma. Criamos, assim, outros cenários de aprendizagem: sala multimídia, biblioteca, sala TIC, sala Criarte, auditório, ateliê criativo, livrarias e espaços culturais da vila de Óbidos. Sem percebermos, ainda, muito bem, tínhamos dado início a um processo de mudança que dá pelo nome de Equipas Educativas.

Outro princípio importante, que foi tido em conta, foram as boas práticas educativas já existentes no Agrupamento, como a participação em atividades várias de cariz cultural, desportivo, ambiental, ações no âmbito da promoção da saúde e todas as dinâmicas de trabalho no âmbito do Ensino Especial.

A organização e planificação destas atividades são feitas de forma transversal em colaboração com outros grupos disciplinares, com a preocupação de integrar competências e saberes de outras áreas. Esta metodologia apontava já para o caminho que pretendíamos fazer.

É, também, neste contexto, que importa referenciar o contributo do projeto da Fábrica da Criatividade para a estratégia de se desenvolver em Óbidos uma pedagogia aberta, participada, criativa e sistémica, focada no aluno e no desenvolvimento de competências que marcarão um percurso de continuidade e sucesso dos nossos alunos. A Fábrica da Criatividade desenvolve uma identidade própria, partindo do contexto local, em constante diálogo com outras abordagens, autores, linguagens e contextos. Os diversos projetos - Ateliê Criativo, Óbidos Anima, Story Centre, MyMachine e deCode-academia de programação, surgem assim, por iniciativa da Escola ou dos parceiros locais, numa lógica de consciencialização da capacidade que o aluno tem em representar, interpretar e projetar o seu conhecimento, assumindo-se como autor do seu processo de aprendizagem.

Estes projetos já implementados na Escola e outros que estão em fase de preparação têm em comum as premissas de criatividade e inovação, centrando a sua metodologia no aluno e nas respostas que este necessita, potenciando desta forma, o uso de diferentes modelos de ensino- aprendizagem que garantem um maior sucesso nas aprendizagens e na aquisição de competências pessoais e sociais. Todos os projetos estão devidamente articulados com a matriz curricular do primeiro, segundo e terceiro ciclos, quer através da Oferta Curricular, quer através de coadjuvações na área de Expressões, quer, ainda, nas Equipas Educativas, onde são um recurso fundamental para a consecução dos objetivos propostos.

É necessário que conheçamos estas diferentes realidades que convivem, quotidianamente, nas nossas Escolas, para que melhor possamos compreender a integração das Equipas Educativas numa comunidade que quer mais e melhores aprendizagens, mas que tem já uma identidade própria, que tem vindo a ser reconstruída.

Esta conceção de educação, que se começa a redesenhar, exigiu alterações no planeamento educativo com ações concertadas entre os vários domínios de intervenção, constantes da matriz de responsabilidades do Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências.

Alteramos o organograma do Agrupamento com a criação de novas assessorias (técnicas e pedagógicas), um novo departamento (Educação Especial), novas estruturas coordenativas (Equipas educativas - Coordenação das Equipas Educativas, Coordenação de projetos e clubes), novas comissões de trabalho pedagógico e de monitorização / avaliação – Plano Estratégico Educativo Municipal - PEEM, Projeto Educativo - PE, Regulamento Interno - RI e Plano Anual de Atividades - PAA. Criou-se uma nova organização do Agrupamento, mais alargada e com uma capacidade acrescida de intervenção mais atempada, partilhando decisões e competências. Este novo planeamento permite uma melhor e mais eficaz exequibilidade de projetos estruturantes do Agrupamento, porque reforça os mecanismos de autoavaliação, incentiva e cria condições para uma maior participação das lideranças de gestão pedagógica intermédia e institui um poder decisório mais partilhado, mais democrático, com mais qualidade e, conseqüentemente, mais próximo da comunidade educativa.

Modificamos a Matriz Curricular no primeiro, segundo e terceiro ciclos:<sup>5</sup>

- (i) 1.º Ciclo – Nova área curricular – Equipas Educativas (Todos os Complexos) – 2H. As horas de Apoio ao Estudo e meia hora de Estudo do Meio vertem integralmente para esta nova área. No ano letivo 16/17, as Equipas Educativas têm mais duas horas letivas em coadjuvação, vindas do Inglês, que passou a curricular nos 3.º e 4.º anos.
- (ii) 1.º Ciclo - Oferta complementar / Coadjuvação, ObidosAnima, Story Centre, MyMACHINE – 1H.

---

<sup>5</sup> No próximo ano letivo, todo o ensino básico estará a trabalhar em Equipas Educativas. Vide, em anexo, horários das Equipas Educativas nos três ciclos.

- (iii) 1.º Ciclo – Expressões artísticas / Coadjuvação – Ateliê Criativo, 1H.
- (iv) 2.º Ciclo (5.º e 6.º anos) – Nova área curricular – Equipas Educativas (Complexo dos Arcos). As horas de Apoio ao Estudo e Educação para a Cidadania vertem integralmente para esta nova área - 6H.
- (v) 3.º Ciclo (7.º ano) – Nova área curricular CriArte (Josefa de Óbidos), Oferta de Escola.
- (vi) 3.º Ciclo (7.º ano) – Nova área curricular – Equipas Educativas (Josefa de Óbidos), transversal a todas as disciplinas. A disciplina de Educação para a Cidadania foi integrada nas Equipas. Esta alteração foi reconfigurada na proposta para o ano letivo 16/17, como resultado da sua aplicabilidade e das avaliações e contributos dos docentes que trabalharam no projeto.

Iniciamos o processo de desburocratização administrativa e informatizamos todos os procedimentos docentes e não docentes, ao mesmo tempo que se reorganizaram as comunicações internas. O departamento de informática<sup>6</sup> do Município em estreita articulação com o Agrupamento supervisionou e instalou durante o verão de 2015 todos os programas de gestão informática: Inovar +, Sige3 e GPUntis. O programa Inovar foi implementado com todas as soluções disponíveis nas várias áreas: Alunos, Plano Anual de Atividades, Contabilidade, Pessoal, Sase, Correio e Inventário. É, também, disponibilizado aos Encarregados de Educação a possibilidade de aceder ao currículo, horários, assiduidade, comportamento, manuais, avaliações, agenda, atividades e reuniões através da web com ligação direta ao portal do Agrupamento<sup>7</sup>. Estamos a falar da primeira caderneta digital.

É um passo significativo no acesso à informação sobre todos os dados do processo de aprendizagem dos alunos e a possibilidade de agir atempada e concertadamente nos vários domínios. O Encarregado de Educação pode, desta forma, aceder à página do seu educando em qualquer dispositivo fixo ou móvel através da internet. Estamos, também, a mudar os hábitos e as práticas no acesso à informação.

---

<sup>6</sup>O Departamento de Informática do Município faz, neste momento, todas as intervenções relacionadas com as novas tecnologias em todos os Complexos Escolares e Josefa de Óbidos. Além da competência técnica para o desempenho destas funções e da prontidão atempada e qualificada, esta parceria permite libertar recursos humanos no Agrupamento para outras funções tão necessárias à melhoria das aprendizagens.

<sup>7</sup> [www.escolasobidos.com/website](http://www.escolasobidos.com/website)

Esta apetência e abertura às novas tecnologias levou o Agrupamento a assumir o pioneirismo no ensino de programação para crianças e jovens através do projeto deCode, coordenado pelo Parque Tecnológico de Óbidos em parceria com o Município, a empresa Impactwave e o Instituto Politécnico de Leiria. De igual forma, a disciplina Criarte - por onde passam todos os alunos, desenvolvida em parceria com o Ateliê Criativo, experimental e desenvolve competências de literacia digital, utilizando os quadros interativos táteis instalados em todas as salas de aula, a sala de informática e a sala multimédia apetrechada com os mais modernos equipamentos direcionados para novos cenários de aprendizagem, que são uma oportunidade para conquistar novas práticas docentes e incrementar novas dinâmicas escolares.

Todas estas iniciativas foram sempre concertadas com as Associações de Pais e os Encarregados de Educação. No início do ano letivo, fizemos reuniões gerais por Complexo Escolar e Escola Josefa de Óbidos com todos os Encarregados de Educação com o objetivo de mobilizar toda a comunidade educativa para este processo de mudança e melhoria contínua das aprendizagens.

A Oferta Formativa do primeiro ciclo ao ensino secundário foi apresentada a todos os Encarregados de Educação e explicada pormenorizadamente. Uma semana de debate com a presença de todos os responsáveis por cada oferta formativa: esclarecer, ouvir, debater com o objetivo de convocar todo o território a convergir para o Projeto Educativo.

O Plano Estratégico Educativo Municipal e o Projeto Educativo que definiram e nortearam todas as intervenções feitas tiveram sempre nas suas comissões de trabalho as Associações de Pais representadas. Interventivas e participantes, apresentaram várias sugestões, que foram incorporadas nos documentos finais.

De igual forma, também a Associação de Estudantes foi participante nesta mobilização, integrando todas as comissões e reunindo periodicamente com a direção com o objetivo de concertadamente apresentarem as suas ideias e a sua visão de uma Escola que se quer cada vez mais emocional e mais próxima de todos. De igual forma, várias sugestões foram incorporadas nos documentos finais.



## Plano de Formação

Para que tudo isto seja possível, definimos o desenvolvimento profissional de educadores, professores e demais técnicos como uma prioridade, devidamente, articulada com os objetivos, com a matriz identitária e com os domínios estratégicos de intervenção do Plano Estratégico Educativo Municipal e Projeto Educativo. Apostamos num percurso de aprendizagem permanente, experimentando novas formas ou modalidades de formação com as Instituições de Ensino Superior e o Centro de Formação de Professores do Oeste. Em parceria com Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia do Porto, sessenta professores começaram a ação de formação Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar. A professora Maria do Céu Roldão ficou responsável pelo primeiro ciclo. Os professores José Matias Alves e Ilídia Cabral, pelos segundo e terceiro ciclos. Durante o terceiro período, fizemos mais uma ação de formação para cerca de dezasseis docentes com os seguintes módulos: *Estratégias de ensino, Modelos e práticas de avaliação pedagógica, Diferenciação pedagógica, Modos de trabalho docente, Disciplina e gestão de conflitos*.

A implementação deste plano formativo implicou o desenvolvimento de um programa de capacitação organizacional que lhe deu suporte científico e pedagógico. O programa ficou a cargo da Faculdade de Educação e Psicologia do Porto, da Universidade Católica Portuguesa que, em articulação com o Município e o Agrupamento, concebeu, além das formações já referidas, uma série de atividades ancoradas nas seguintes dimensões:

- (i) Acompanhamento científico e pedagógico – Todos os meses fizeram-se reuniões de trabalho entre a equipa da FEP-UCP<sup>8</sup> e os docentes do primeiro, segundo e terceiro ciclos que implementaram o projeto. De igual forma, a equipada FEP - UCP reuniu mensalmente com a direção do Agrupamento e responsáveis do Município pela delegação de competências na área da educação. A monitorização foi feita por elementos diretamente ligados à sua implementação, sob o acompanhamento da equipa da FEP - UCP. Para este efeito constituiu-se uma pequena equipa de trabalho que foi responsável pela elaboração de instrumentos de recolha de dados, a sua aplicação e tratamento e devolução dos dados recolhidos de acordo com cronograma acordado.

---

<sup>8</sup> Faculdade de Educação e Psicologia do Porto, da Universidade Católica Portuguesa.

- (ii) Produção e disseminação de conhecimento alicerçado nas práticas - Para além da elaboração do relatório de avaliação referido no ponto anterior, as dinâmicas implementadas no âmbito do projeto foram alvo de produção de artigos científicos e outras formas de divulgação do saber que se pretende que seja localmente refletido e (re)construído<sup>9</sup>. Foi realizado, no final do ano letivo, um Seminário de divulgação de boas práticas, aberto a toda a comunidade e que incluiu todos os projetos implementados – II Jornadas Pedagógicas de Óbidos.

#### **4 - MIPSE – emergência de um novo paradigma (insucessos e sucessos).**

Estamos, agora, em condições de afirmar que se começa a olhar a Escola de uma outra perspectiva. Durante o último ano letivo, a Equipa Educativa esteve presente nos momentos de planificação do trabalho e foi participativa na tomada de decisões. Foram formados grupos dentro de cada ano, dentro de cada turma em função das suas dificuldades. Estes alunos foram organizados por áreas onde manifestavam mais dificuldades e aí permaneceram em trabalho colaborativo com os professores até ultrapassarem essas dificuldades. Houve, igualmente, projetos transversais que eram, paralelamente, desenvolvidos na Biblioteca e no Ateliê Criativo para onde os alunos iam sendo encaminhados. Estes projetos aconteceram depois de a Equipa Educativa reunir e considerar que eram aquelas as competências necessárias, naquele momento, para aquele grupo de alunos, como por exemplo: A Literacia da Informação, que foi trabalhada na Biblioteca, fruto dessa reflexão conjunta. Os docentes fizeram uma grelha onde iam registando todas as anotações consideradas necessárias à rotatividade dos alunos pelos vários grupos, servindo, ao mesmo tempo, de guia das aprendizagens. Todos os alunos circularam pelos vários grupos com exceção dos alunos de necessidades educativas especiais que apresentaram dificuldades mais estruturais, implicando uma permanência maior nos grupos iniciais, para que se pudessem ultrapassar as dificuldades diagnosticadas. Os grupos constituídos por um número reduzido de alunos funcionaram melhor e foi mais fácil acudir às suas dificuldades. Quando os professores estão focalizados em grupos pequenos, as aprendizagens tendem a ser mais eficazes.

---

<sup>9</sup> Alves, J.M. & Cabral, I. (2016) *Um modelo integrado de promoção do sucesso escolar (Mipse) - A voz dos alunos*. Revista Portuguesa de Investigação Educativa. Universidade Católica Portuguesa, vol.16, pp.81-113

Pela primeira vez foi uma realidade sentar à mesma mesa com uma periodicidade regular todos os responsáveis pela educação dos alunos: professores, animadores, atelieristas, terapeutas, psicólogos e assistentes sociais. Este modelo pedagógico motiva os alunos a trabalharem com os colegas de outras turmas, potencia a realização de um trabalho mais plural, mais diversificado, mais interdisciplinar e tem proporcionado aos docentes um abandono do manual escolar, principalmente, no que concerne a atividades demasiado estandardizadas, que são aplicadas a todos os alunos, independentemente, dos ritmos individuais de aprendizagem. Parece haver um maior envolvimento de todos os docentes, que se reflete num trabalho mais colaborativo.

Porém, há aspetos que devem ser melhorados, como a disponibilização de mais tempo para trabalho colaborativo, para planificação conjunta, para a calendarização de atividades, para a definição de critérios de mobilidade entre grupos e sobretudo para poder, calmamente, interpretar o percurso que cada aluno está a fazer. O tempo foi manifestamente curto. Uma hora não conseguiu acautelar todo o trabalho de planificação, que um projeto desta natureza reclama e exige. Ficou a sugestão de ano letivo seguinte (16/17), fazer os horários dos docentes com mais horas de trabalho colaborativo. O primeiro ciclo em Departamento Curricular nomeou uma comissão que fez uma proposta coletiva de reorganização dos horários. A direção participou neste trabalho conjunto e respeitou as sugestões apresentadas. Esta responsabilidade partilhada no envolvimento da decisão, permitiu, durante este ano letivo 16/17, uma melhor redistribuição dos tempos de trabalho colaborativo. O primeiro ciclo reúne cento e vinte minutos de quinze em quinze dias e o segundo e terceiro ciclos toda as semanas noventa minutos. Não menos importante, é o momento das reuniões no horário dos docentes: primeiro ciclo (15H30 – 17H30), segundo ciclo (14H30 – 16H00) e terceiro ciclo (12H00 – 13H30). Foi um esforço enorme, intraduzível neste texto, conseguir arrumar estes tempos nos horários dos professores, atendendo a tantas e complexas especificidades a que o Agrupamento está obrigado. Entendemos, porém, que só desta forma poderá ser feito um trabalho conseqüente e proveitoso com melhorias nas aprendizagens dos alunos. Dificilmente, se consegue planificar e discutir, seriamente, a organização pedagógica de uma Equipa Educativa por volta das 18H00, depois de um dia de trabalho. Pensamos nós.

Há, pois, desta forma, uma predisposição lógica e entendível para se assumir este projeto com uma maior centralidade no currículo dos alunos e na vida da escola. Esta implicação

e comprometimento originaram já algumas alterações ao projeto inicial. No âmbito da comissão, anteriormente referida, sugeriu-se que as duas horas de Equipa Educativa fossem seguidas no primeiro ciclo e funcionassem em simultâneo por anos de escolaridade. Este ano letivo (16/17) todos os primeiros anos do Complexo do Alvito têm Equipa Educativa às quintas-feiras das 13H30 às 15H30, os quartos anos às sextas-feiras das 13H30 às 15H30 e assim sucessivamente. No terceiro ciclo, propôs-se que a dimensão da Equipa Educativa fosse repensada, uma vez que todas as disciplinas faziam parte do projeto. Foram constituídos dois grupos de trabalho. Os projetos estruturantes definidos em Equipa serão participados por todas as disciplinas. Mas Português, Matemática, Inglês, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Educação Física formam o núcleo principal da Equipa Educativa e assumem todas as valências da organização metodológica. Reúnem uma vez por semana, durante a manhã, para planificar o trabalho a desenvolver com aquele conjunto de alunos. Não será excessivo sublinhar que esta reorientação foi, também, construída e participada por animadores, atelieristas, professores e outros técnicos.

Quanto a constrangimentos, há a referir, ainda, alguma teimosia em perceber estas dinâmicas de partilha de responsabilidades, alguma resistência em trabalhar com outros alunos e em libertar os seus próprios alunos, em trabalhar com outras realidades, com outros colegas, a querer partilhar o trabalho e as angústias, mas, também, a felicidade de perceber que alguns alunos já estão a ultrapassar algumas barreiras que pareceriam intransponíveis.

Há questões organizacionais que são de difícil resolução e que no nosso entender condicionam o trabalho da Equipa Educativa. Como por exemplo, a inflexibilidade do currículo, a imposição de descritores, metas e outras coisas quejandas na preparação dos exames nacionais, a dimensão dos programas e a submissão a uma avaliação sumativa demasiado normativa.

O trabalho tem sido muito e não é um percurso fácil. Há, como sabemos, nestes tempos que vivemos um desfasamento entre o que ensinamos e o que os alunos realmente aprendem. E, enquanto insistirmos num modelo ultrapassado, vamos continuar barricados à espera que alguém preencha o vazio que, quotidianamente, mais ou menos em surdina identificamos, como a solução individual para cada um de nós: tirem-nos daqui. As políticas educativas têm segregado a sala de aula e continuam em ritmo divergente a acrescentar conteúdos e metas curriculares aos programas. Não há espaço, nem tempo para um

ambiente favorável de aprendizagem. O programa e o currículo e, claro, o ranking absorvem e sugam tudo. Nem pode ser de outra forma, porque todo o sistema, comodamente, está preparado para que assim seja. É a ordem e a seleção natural das coisas. Ou talvez não. Temos destes tempos uma memória vivida. Até porque como diz Padre António Vieira - *Todos imos embarcados na mesma nau* (...). Os exemplos práticos que, seguidamente, apresentamos não têm, como seria de esperar, a pretensão de oferecer uma resposta definitiva que nos devolva a felicidade de aprendizagem à sala de aula. Até porque acreditamos que já não existe tal como nós a concebemos e como sempre nos limitamos a olhar para ela. O tal clima favorável de trabalho, condição primeira e fundamental para que haja aprendizagem, há muito tempo que é negociado com os alunos num exercício inglório e desequilibrado de cedências silenciosas à máxima dos romanos: se não os podes vencer, junta-te a eles. Foi precisamente o que fizemos. No 7.º ano, em parceria com o Pré-escolar, o projeto Poeta-Borboleta juntou professores, educadores, ceramistas, artistas plásticos e o ateliê criativo. Trabalhou o texto poético, a relação texto-imagem, desenho expressivo, tecnologias digitais, entre outros. Saiu da sala de aula e percorreu vários espaços, quer na Escola, quer na Vila. Planificou atividades de escrita criativa, criou explorações plásticas bidimensionais da figura humana – o rosto. Procurou a Identidade Visual. Organizou uma exposição virtual e uma exposição em contexto escolar. De igual forma, o projeto Kinesis trabalhou o corpo, o espaço e o movimento, introduzindo dinâmicas diversificadas de trabalho de grupo. Cruzou as disciplinas de Desenho A e Geometria Descritiva A, Ballet e Dança Contemporânea e o Ateliê Criativo. Trabalhou conteúdos curriculares, linguagem e expressão corporal (pintura corporal), dança contemporânea, linguagem e expressão musical (orquestra), linguagem e expressão multimédia, som e imagem. Toda a narrativa, cenografia, coreografia, figurinos, operação de som, luz e vídeo foi trabalhada pelos alunos. O produto final foi composto por uma exposição de todo o processo criativo, que incluiu todos os trabalhos realizados pelos alunos, fotografias, vídeos e a apresentação de um espetáculo em registo de Performance Contemporânea para toda a comunidade escolar. O espetáculo foi integrado na agenda cultural do Município de Óbidos, assumindo-se na prática a ideia de partilha do território como forma de aprendizagem e como forma de favorecer o conhecimento e o sucesso escolares.

Muitos outros percursos feitos em Equipa Educativa foram apresentados nas II Jornadas Pedagógicas e podem ser consultados na publicação *Desafios 17 – Cadernos de Transformação*.

mação (novembro 2016) feita em parceria com FEP - UCP<sup>10</sup>, que contou com a participação de animadores, atelieristas, psicólogos, técnicos de serviço social, terapeutas, fisioterapeuta técnica superior de educação especial e reabilitação e o Gabinete de Educação do Município de Óbidos, num total de 47 autores.

Estes são os primeiros passos fruto de um trabalho nem sempre compreendido, num sistema demasiado normalizador, burocrático e pouco dado a autonomias, com perda de rendimentos e horários de trabalho excessivos. É obra. E como sabemos: *A gente vem perdida e trabalhada. / Já parece bem feito que lhe seja / Mostrada a nova terra que deseja.*<sup>11</sup>

### **Nota de Agradecimento**

Aos alunos que, desde o primeiro momento, souberam interpretar a mudança e foram sempre *parceiros* interessados e entusiastas na descoberta de novos caminhos do saber.

Aos educadores, professores, auxiliares de ação educativa, animadores, atelieristas e demais técnicos que tudo estão a fazer para conseguir encontrar o rumo para o sucesso dos seus alunos.

Aos Professores Matias Alves, Ilídia Cabral e Maria do Céu Roldão por nos indicarem o caminho para a nova terra prometida que tanto desejamos.

À Câmara Municipal de Óbidos nas pessoas do seu Presidente, da Vereadora da Educação e todo o seu Gabinete pelo continuado investimento na construção de um modelo de educação territorial que fomente nas gerações futuras uma cidadania mais ativa, participada e responsável.

A todos, sem exceção, queremos aqui deixar o nosso agradecimento pela entrega e dedicação, muitas vezes fora de horas, à construção de uma sociedade educativa em Óbidos.

Município de Óbidos e Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos

---

<sup>10</sup> Vide programa e publicação pela Faculdade de Educação e Psicologia do Porto, da Universidade Católica Portuguesa, das comunicações apresentadas.

<sup>11</sup> Camões, Luís de. (2006). *Os Lusíadas*. Editora Figueirinhas.

## Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos. (2016) *Projeto Educativo*.
- Alves, J.M. & Cabral, I. (2016). Um *modelo integrado de promoção do sucesso escolar (Mipse) - A voz dos alunos*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Universidade Católica Portuguesa, vol.16, pp.81-113
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Camões, Luís de. (2006). *Os Lusíadas*. Editora Figueirinhas.
- Centro de Estudos e Desenvolvimento Regional e Urbano – CEDRU. (2016). *Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar - Aluno ao centro*.
- Desafios 17 (2016). *Cadernos de Trans\_ formação*. Universidade Católica Portuguesa
- Formosinho, J.& Machado, J. (2009) *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, Howard (2007). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Artmed Editora
- Município de Óbidos. (2016). *Plano Estratégico Educativo Municipal*.
- Oliveira, Miguel & Godinho, Ana (2013). *Práticas pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Folheto Edições e Design
- Roldão, M.C (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C (2013). *Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados*. In J.M. Alves & J. Machado (Org). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp131-141

**ANEXOS**

**1 - Horário de Equipa Educativa do 1.º ciclo**

<b>Hora</b>	<b>Seg</b>	<b>Ter</b>	<b>Qua</b>	<b>Qui</b>	<b>Sex</b>
08h30					
10H00					
10H30					
12H00					
13h30	<b>1ºA</b>  <b>1ºB</b>	<b>3ºA</b>  <b>3ºB</b>  <b>3/4ºC</b>	<b>2ºA</b>  <b>2ºB</b>	<b>4ºA</b>  <b>4ºB</b>	
15h30					
15h30			Reunião de Equipa Educativa		
17h30			Reunião de Equipa Educativa		



## 2- Horário de Equipa Educativa do 2.º ciclo nos três Complexos Escolares

Hora	Seg	Ter	Qua		Qui	Sex
08h30		Equipa Educativa - Arcos	Equipa Educativa - Alvito		Equipa Educativa - Furadouro	
10h00		Equipa Educativa - Arcos	Equipa Educativa - Alvito		Equipa Educativa - Furadouro	
10h20		Equipa Educativa - Arcos	Equipa Educativa - Alvito		Equipa Educativa - Furadouro	
11h50		Equipa Educativa - Arcos	Equipa Educativa - Alvito		Equipa Educativa - Furadouro	
14h30			Reunião da Equipa Educativa Furadouro	Reunião da Equipa Educativa Arcos	Reunião da Equipa - Alvito	
16h15					Reunião da Equipa - Alvito	
15h30	Equipa Educativa - Alvito	Equipa Educativa - Furadouro			Equipa Educativa - Arcos	
17h00	Equipa Educativa - Alvito	Equipa Educativa - Furadouro			Equipa Educativa - Arcos	

### 3- Horário de Equipa Educativa do 3.º ciclo na Escola Josefa de Óbidos

Hora	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
08h30			Equipa Educativa – 8º ano	Equipa Educativa – 7º ano	
10h00			Equipa Educativa – 8º ano	Equipa Educativa – 7º ano	
10h20	Equipa Educativa – 8º ano	Equipa Educativa – 7º ano	Equipa Educativa – 8º ano	Equipa Educativa – 7º ano	
11h50	Equipa Educativa – 8º ano	Equipa Educativa – 7º ano	Equipa Educativa – 8º ano	Equipa Educativa – 7º ano	
12h00	Equipa Educativa – 8º ano	Equipa Educativa – 7º ano	Reunião da Equipa – 8º ano	Reunião da Equipa – 7º ano	
13h30	Equipa Educativa – 8º ano	Equipa Educativa – 7º ano	Reunião da Equipa – 8º ano	Reunião da Equipa – 7º ano	

## CONTAR O HOLOCAUSTO: UM PROJETO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Paulo Gil<sup>1</sup>

Fátima Fernandes<sup>2</sup>

Ana Botelho<sup>3</sup>

Márcia Sousa<sup>4</sup>

### Resumo

Neste artigo, procura-se ilustrar a concretização de um projeto de articulação curricular implementado por um conjunto de professores, numa escola pública do distrito do Porto, com uma turma do ensino secundário. O desafio da articulação curricular constituía um anseio de longa data e já tinha vindo a ser ensaiado em diversas dinâmicas e iniciativas. A possibilidade de participar no concurso “Contar o Holocausto” serviu de pretexto para executar esse propósito. Através de um planeamento colegial, combinou-se as vontades dos alunos com a intenção pedagógica associada à articulação: análise do contexto, definição das prioridades, estratégias a operacionalizar e regulação do processo.

**Palavras-chave:** gestão pedagógica, articulação curricular, projeto curricular

### 1. Introdução

As mudanças que afetaram os setores económico, político e social, nos finais do século XX, despoletaram o desencantamento com a escola. De facto, estas mudanças propiciaram a passagem de uma relação com a escola marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza (Canário, 2008). Foi, com efeito, por esta altura que se acentuou a discrepância entre o aumento de produção de diplomas pela

---

<sup>1</sup> Escola Básica e Secundária de Pinheiro Termas de S. Vicente, Portugal [paulo.gil@ebspinheiro.net](mailto:paulo.gil@ebspinheiro.net)

<sup>2</sup> Escola Básica e Secundária de Pinheiro Termas de S. Vicente, Portugal [fatima.fernandes@ebspinheiro.net](mailto:fatima.fernandes@ebspinheiro.net)

<sup>3</sup> Escola Básica e Secundária de Pinheiro Termas de S. Vicente, Portugal [ana.botelho@ebspinheiro.net](mailto:ana.botelho@ebspinheiro.net)

<sup>4</sup> Escola Básica e Secundária de Pinheiro Termas de S. Vicente, Portugal [marcia.sousa@ebspinheiro.net](mailto:marcia.sousa@ebspinheiro.net)

escola e a rarefação de empregos correspondentes, o que, para uma franja da população escolar que sempre manifestou alguma resistência em aprender, coloca em causa a utilidade dos estudos, potenciando o seu desinteresse, o aumento do absentismo, da indisciplina, do abandono e de baixos níveis de literacia (Canário, 2008).

Embora a universalização da educação formal seja hoje um facto, a educação escolar foi organizada através dos princípios característicos do modelo de decisão burocrática, determinando e organizando de modo funcional as disciplinas, balizando regras, o que tem colocado em causa a exequibilidade da igualdade de oportunidades (Machado & Formosinho, 2012). Este modo de formular o currículo cultiva a uniformidade, o que faz do currículo prescrito um projeto unificador de aprendizagens, inviabilizando a adequação e a diferenciação curricular necessárias para que todos os alunos tenham acesso ao mesmo a que têm direito (Roldão, 1999).

Neste contexto, exige-se à escola outras dinâmicas e outras formas de organização do processo de ensino, com vista a desenvolver e a estimular no aluno o gosto pelo ato intelectual de aprender e que este passe à condição de produtor do seu próprio saber (Canário, 2008). Impõe-se a necessidade da escola, na gestão do seu trabalho curricular, centrar-se em questões de organização e gestão contextualizada, em particular concretizada em projetos próprios, que visem a promoção de condições para a melhoria do sucesso educativo dos seus alunos, através da criação de modalidades flexíveis de gestão curricular e da adoção de procedimentos diferenciados de gestão pedagógica, tendo em consideração cada grupo de alunos, no sentido de melhorar o nível e a qualidade das aprendizagens curriculares pretendidas para todos.

Este artigo pretende descrever um trabalho de articulação curricular desenvolvido por um grupo de professores de um Conselho de Turma de uma turma de 12.º ano, de uma escola básica e secundária do distrito do Porto. Este trabalho surgiu com o intuito de os alunos participarem no concurso escolar “Contar o Holocausto”, promovido pela Memoshoá – Associação Memória e Ensino do Holocausto – em parceria com a Direção Geral da Educação, o que originou a concretização de um planeamento colegial entre os docentes que constituíam este grupo. Apresenta-se, também, uma breve reflexão sobre a pertinência da articulação curricular como potenciadora de aprendizagens significativas, o processo desenvolvido neste projeto, identificando-se os diferentes contributos das

disciplinas envolvidas, bem como os estímulos/incentivos sentidos ao longo da sua execução.

## **2. O desafio da articulação curricular**

Concebendo a articulação curricular como um meio de estabelecer a relação entre conteúdos de diferentes disciplinas, esta poderá ocorrer ao nível da multidisciplinaridade (mantêm-se as fronteiras de conhecimento e pontualmente as disciplinas estabelecem relações entre si), ao nível da interdisciplinaridade (o nível de relações estabelecidas, além dos processos de comunicação, possibilita a integração de conteúdos e conceitos fundamentais) ou ao nível da transdisciplinaridade (embora se tenha por base os conhecimentos de cada disciplina, deixa de existir o parcelamento disciplinar) (Leite, 2012). Reconhece-se, no entanto, a preponderância da estrutura curricular ser centralizada e homogeneizante (Machado & Formosinho, 2012), privilegiando uma organização assente em disciplinas, organizadas em espaços e tempos separados (Roldão, 1999), sustentada por uma docência de carácter disciplinar (Leite, 2012).

Embora se constate que a estruturação de um currículo em torno de disciplinas facilite a organização escolar, uma vez que é «(...) de aplicação relativamente fácil, tendo em vista o funcionamento da instituição escolar para um público numeroso» (Roldão, 1999, p. 46); esta divisão por disciplinas permite apenas um olhar aprofundado por um determinado ângulo, limitando a visão do todo (Roldão, 1999). Na verdade, nos últimos anos, vários investigadores, bem como as recomendações presentes em textos programáticos e de política educativa, têm apontado para «(...) a necessidade de se romper com o acantonamento das disciplinas na lógica da multidisciplinaridade.» (Leite, 2012, p. 89). Apesar de tudo, a organização escolar resiste a esta perspetiva, uma vez que está estruturada e pensada de uma outra forma. Em termos curriculares, a quadrícula organizativa em que se encaixam as disciplinas influencia não só os saberes, mas o tempo, o espaço e o modo de trabalho (Roldão, 1999). Como refere Roldão (1999, p. 47) «são [...] áreas de ação essencialmente paralelas e concebidas para funcionar separadamente.».

Aponta-se, assim, para a necessidade de se recorrer a processos de construção do conhecimento que exijam o envolvimento de distintos pontos de vista e diferentes áreas do saber, «(...) conhecimentos esses que ganham novos sentidos quando se envolvem nas

leitura e interpretação conjunta de um mesmo fenômeno ou situação». (Leite, 2012, p. 89). Esta interdisciplinaridade curricular exige, portanto, «(...) a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas.» (Roldão, 1999). Na verdade, e de acordo com Leite (2012), o desenvolvimento de procedimentos curriculares que permitam apreender e compreender a complexidade das situações em análise é facilitado quando interagem contributos de diferentes áreas do saber, uma vez que permitem diferentes leituras e interpretações. Para esta investigadora (idem), o ponto de partida da articulação são as disciplinas, mas com a intenção de levar ao reconhecimento dos limites de cada uma delas, o que favorecerá a ocorrência de situações em que se exige o contributo de cada uma, para uma melhor compreensão/interpretação da situação em causa. Ou seja, não passa por opor disciplinas, mas por organizá-las de uma outra forma, criando uma cultura interdisciplinar, em que a prática curricular e organizativa é assente em lógicas de trabalho colaborativos tanto no plano disciplinar como no plano interdisciplinar (Roldão, 1999).

Nesta perspetiva, toma especial relevo a importância de desenvolver nas escolas «(...) equipas multidisciplinares que, com a especificidade de cada um dos seus membros, favorecem as leituras e interpretações mais rigorosas das situações do que se elas ocorrerem baseadas apenas em conhecimentos monodisciplinares.» (Leite, 2012, p. 89). Exige-se, assim, ao órgão de gestão, às estruturas de coordenação intermédias e aos professores a necessidade de se centrar no *locus* da ação educativa da escola (Gaspar & Roldão, 2007).

Há que intervir, procurar compreender e superar os inúmeros desajustes entre o funcionamento organizacional e curricular existente na instituição escolar, e as realidades individuais, sociais e culturais dos alunos que a frequentam. Torna-se primordial organizar um percurso de ensino e de aprendizagem orientado por finalidades curriculares claras e que seja o mais adequado à população de alunos em causa, de modo a que estes efetivamente se apropriem dos saberes e se tornem competentes nas diferentes áreas curriculares (Gaspar & Roldão, 2007). Ou seja, exige-se uma orientação estratégica em que coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda: por um lado as aprendizagens pretendidas, por outro lado, a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem, isto é, uma organização de forma flexível (Roldão, 1999). Para Roldão (1999, p.54), flexibilizar o currículo pode entender-se no sentido de organizar as

aprendizagens de forma aberta, tendo em consideração o contexto, opondo-se, assim, «(...) a uniformizar segundo um modelo comum e único. Mas não significa libertar o currículo de balizas (...)», para esta investigadora essa flexibilização só é possível «(...) dentro de um referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias.».

Há, portanto, a necessidade de analisar o modelo pedagógico da escola, a eficácia da ação e gestão curricular, quer por parte dos departamentos, quer por parte dos conselhos de turma que por elas são responsáveis, e, em particular, os processos e métodos de trabalho dominantes na ação desenvolvida pelos professores. Para Leite (2012) é esta condição que justifica um trabalho de equipa entre professores de diferentes disciplinas na construção e desenvolvimento de projetos curriculares. Acredita-se que o cruzamento de saberes e de diferentes opiniões podem contribuir para superar leituras frágeis e superficiais das situações, não no sentido de ignorar a importância dos saberes disciplinares, mas o modo como estes podem ser reposicionados em diferentes contextos, permitindo que as aprendizagens sejam o mais significativas possível (Leite, 2012).

Embora os alunos tenham de investir e trabalhar para aprender, qualquer que seja a sua situação social ou pessoal, a escola tem a função de organizar adequadamente, através da ação dos seus professores e da maneira de estruturar a sua prática, os modos de trabalho que permitam que esse esforço de aprender ocorra, seja orientado adequadamente, e dê a quem chega ao sistema, vindo de meios social ou economicamente desfavorecidos, as condições para aprender bem (Roldão, 2008). Nesse sentido, e de acordo com Leite (2012, p. 90), torna-se pertinente «(...) prever e concretizar momentos de articulação curricular que deem sentido e utilidade social ao que se aprende.».

### **3. O planeamento colegial**

#### **3.1. Contexto e análise da situação**

Promovido pela Memoshoá – Associação Memória e Ensino do Holocausto – em parceria com a Direção Geral da Educação, o concurso "Contar o Holocausto" tem por objetivo educar para a inclusão, contra o preconceito e para aceitar o outro como seu igual, aceitando a diversidade como característica da humanidade. Nesse sentido, e tendo em

consideração a pertinência do mesmo, uma vez que atualmente continuam a existir massacres e genocídios que criam urgentes desafios de carácter humanitário, os professores de Português, Matemática A, Educação Física e Psicologia B, de uma turma do 12.º ano, decidiram participar com os alunos dessa turma no referido concurso e refletiram sobre a melhor forma de envolver e acompanhar os alunos no desenvolvimento e produção de um trabalho conjunto, para posterior participação no concurso.

A turma de 12.º ano do Curso de Ciências e Tecnologias, de uma escola Básica e Secundária situada numa área rural de um Concelho do Distrito do Porto, era constituída por 30 alunos. Na reunião de avaliação intercalar, realizada no primeiro período, foi observado que a maioria dos alunos desta turma revelava dificuldades em seleccionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função das questões, necessidades ou problemas, bem como em comunicar, discutir e defender ideias. Os alunos generalizavam situações sem proceder à sua verificação; recorriam à informação no quotidiano para fundamentar as suas respostas, sem que esta informação fosse pertinente para o problema em causa; fundamentavam as situações claramente excluídas pelas condições enunciadas; comunicavam, com algumas dificuldades, conhecimentos resultantes da recolha e interpretação de informação.

### **3.2. Ambição e prioridades**

Tendo em conta as dificuldades manifestadas pelos alunos e uma vez que ser capaz de seleccionar, organizar, interpretar e comunicar informação é essencial para a participação na vida cívica de forma livre, responsável e crítica, decidiu-se que o conjunto de estratégias a adotar deveria ser adequado ao trabalho a desenvolver com os alunos para a consecução do produto final desejável, por forma a que estes fossem envolvidos em situações em que identificassem e articulassem diferentes saberes e conhecimentos, comunicassem e defendessem as suas ideias, mobilizando adequadamente diferentes linguagens e utilizando de forma diversificada o conhecimento resultante da interpretação da informação.



Tendo em consideração a análise de situação realizada, a prioridade foi:

- propor aos alunos situações de intervenção coletiva que originassem tomadas de decisão face ao problema em contexto;
- conduzir os alunos a selecionar informação e a organizar estratégias, de forma criativa, face às questões colocadas para o problema em causa;
- criar espaços de debate e de reflexão sobre a pertinência das estratégias adotadas em função do problema apresentado;
- proporcionar o confronto de diferentes perspetivas face a um dado problema, de modo a uma tomada de decisão pertinente e adequada.

Após a definição de prioridades, os diferentes professores procuraram encontrar, para cada área, uma ação didática concertada, embora diferenciada na sua operacionalização. Além disso, surgiu a necessidade de definir o que se pretendia avaliar face aos objetivos visados, nomeadamente, os resultados da aprendizagem dos alunos e os processos de trabalho didático usados por todos. Decidiu-se, assim, que o trabalho final produzido seria um bom indicador, não só para se avaliar a aprendizagem dos alunos, mas também para permitir aos professores envolvidos uma reflexão sobre o processo de trabalho didático utilizado.

### **3.3. Operacionalização – estratégias**

A operacionalização específica foi realizada na perspetiva de cada disciplina tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber, e visando o desenvolvimento dos objetivos delineados. Por decisão conjunta, os professores envolvidos optaram por se centrar em questões relacionadas com a II Guerra Mundial: leitura de relatos e diários com posterior seleção de frases que ilustrassem o momento vivido pelos seus intervenientes, recolha de imagens, análise de movimentos corporais e expressões faciais, pesquisa, discussão e reflexão sobre o papel da Ciência durante o conflito.

No caso de Português, o seu contributo ficou, necessariamente, associado ao desenvolvimento da competência leitora e competência comunicativa de forma a que os alunos sejam capazes de interagir com o mundo, interpretando-o, e resolvendo problemas,

enquanto cidadãos conscientes, reflexivos, críticos e responsáveis e aí se sintam plenamente integrados. As tarefas delineadas envolveram a leitura e interpretação de textos de diferentes géneros e graus de complexidade (diários, autobiografias, memórias, poesia); a apreciação crítica de textos de diferentes géneros (diários, autobiografias, memórias, poesia); o posicionar-se e expressar a sua opinião face a um dado problema (situações descritas nos textos lidos); a utilização de procedimentos adequados à seleção, ao registo e tratamento da informação dos diferentes textos lidos; a produção oral e escrita de textos/enunciados com coerência e correção linguística de acordo com a finalidade pretendida.

Em relação a Matemática A, o contributo surgiu associado à História da Matemática: o papel da criptografia na II Guerra Mundial na descodificação da máquina «Enigma», através da visualização e discussão do filme «O Jogo da imitação». A implementação desta tarefa, proporcionou momentos de comunicação matemática, uma vez que suscitou o aparecimento de questões relacionadas com a evolução histórica da criptografia, em particular com a teoria dos números. Além disso, constituiu uma motivação para a aprendizagem, nomeadamente na compreensão de novos conceitos, bem como sobre a interação da matemática com outras ciências, permitindo, assim, um enquadramento do ponto de vista histórico do papel da matemática no conflito.

No âmbito da disciplina de Educação Física, o contributo surgiu associado à área da expressão corporal, sob a perspetiva de comunicação não verbal – linguagem corporal ([gestos](#), [postura](#) e [expressões faciais](#)). Com a tarefa implementada procurou-se a tomada de consciência das possibilidades do corpo como expressão das emoções, na tentativa de refletir as imagens ou retratos pretendidos, com emocionalidade e sentido de movimento.

Na disciplina de Psicologia B, os alunos foram confrontados com a possibilidade do Holocausto se repetir. Foi abordado o experimento de Stanley Milgram (1933/1984), psicólogo norte americano, que se dedicou ao estudo do conformismo e da obediência. Esta polémica experiência, suscitada pelo facto de alguns membros das forças militares e políticas nazis, como o Tenente-Coronel Adolf Eichmann, justificarem os seus crimes durante o Holocausto dizendo que estavam apenas a cumprir ordens, situaram-nos face aos perigos da obediência acrítica à autoridade e à responsabilização sobre o outro. Com a análise deste polémico experimento procurou-se alertar para a necessidade de

desenvolver o espírito crítico acompanhado de uma evolução moral e emocional que passa pela afirmação da nossa racionalidade.

No que diz respeito à estratégia global/sua operacionalização e à avaliação, decidiu-se que as ações a desenvolver por cada professor deveriam:

- promover de forma intencional, quer em sala de aula quer fora dela, atividades que permitissem aos alunos fazer escolhas, confrontar pontos de vista e resolver situações problemáticas, tomando decisões em conjunto;
- organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e de tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento do produto final.

### 3.4. Regulação do processo

Por forma a aferir a validade e a adequação da estratégia definida, durante o seu desenvolvimento, quer em termos de processo quer em termos de resultados de aprendizagem intermédios e finais, e tendo em consideração que em todas as estratégias definidas o trabalho de grupo surge como metodologia de operacionalização, estes docentes decidiram elaborar uma grelha de observação comum que permitisse registar a interação discursiva (expressar opiniões, argumentar e contra-argumentar) desenvolvida pelos alunos.

**Tabela 1.** *Proposta de grelha de observação comum*

Aspetos a observar	Execução		Apreciação			
	Sim	Não	NS	S	B	MB
Seleciona informação pertinente						
Apresenta a sua opinião/posição com clareza						
Indica pelo menos uma razão ou argumento						
Utiliza conectores apropriados para apresentar os argumentos (de natureza causal ou justificativa)						
Admite e reconhece opiniões diferentes						
Apresenta contra-argumentos, utilizando conectores de natureza adversativa						
Reitera a sua posição e sintetiza-a						
Expressa-se oralmente e por escrito de forma clara e organizada						
A expressão corporal projeta o retrato/momento pretendido						

Estes diferentes registos permitiram aos docentes confrontar o modo como os alunos tomaram decisões, selecionaram informação, organizaram as estratégias, coletivamente e individualmente, face aos problemas apresentados em cada contexto disciplinar. Acresce referir que, para além dos dados recolhidos através desta grelha definida conjuntamente, cada professor, de forma sumária, apresentou ainda os resultados obtidos pelos alunos nos trabalhos individuais solicitados ao longo da implementação do projeto. Toda essa informação permitiu não só avaliar a aprendizagem de cada aluno, em cada disciplina, como também propiciar um momento de reflexão conjunta face às dificuldades inicialmente diagnosticadas.

#### **4. O produto final**

Tudo começou com o mote “educar para a inclusão, contra o preconceito, com o intuito de aceitar o outro como igual, aceitando assim a diversidade como característica da humanidade”. O desafio consistiu em perceber como conseguir abordar esta temática, “Contar o Holocausto”, com os alunos, tentando abrange-la e contextualizá-la às diferentes áreas disciplinares, sem esquecer que o trabalho a realizar neste âmbito deveria ser estimulante e apelativo para os alunos. Uma vez que os interesses atuais dos alunos passam pelas redes sociais, nas quais surgem diariamente diversos fenómenos de apresentação criativa de ideias ou atividades, pensou-se que um desses fenómenos poderia servir de mecanismo para os aliciar e conduzi-los àquilo que era pretendido e que se ambicionava desenvolver com eles.

Relativamente recente, o fenómeno *Mannequin Challenge* consiste num congelamento de posições de atitudes do dia a dia associado a uma música padronizada. Surgiu, assim, a ideia de aproveitar para este desafio este fenómeno, em que os alunos poderiam transmitir mensagens, mensagens essas que foram sendo sugeridas, trabalhadas detalhadamente, tendo por base todo o trabalho de pesquisa, leitura e discussão que foi sendo realizado com os alunos sobre o assunto. Os alunos poderiam, assim, “congelar” em grupo, em pares ou até individualmente sensações com recurso à expressão corporal e facial, transmitindo aquilo que eles sentiam, aquilo que eles queriam contar: vidas, retratos, momentos fragmentos de um dos episódios mais triste da Humanidade – o Holocausto.

Os alunos selecionaram diferentes momentos que pudessem retratar alguns das diferentes situações vividas pelas pessoas durante o Holocausto. Retrataram a fome e a partilha de alimentos entre os prisioneiros num campo de concentração; a separação de pais, filhos e de outros entes queridos; os momentos que antecediam a entrada na câmara de gás; a tentativa de fuga, espelhando o medo e o pânico; o abatimento a sangue frio; o esforço do trabalho árduo e forçado sob pena da execução; o sarcasmo e o gozo dos militares que tinham prazer com o que viam; o que estava subjacente às ideias de Hitler, a supremacia da raça ariana.

**Figura 1.** *Mannequin challenge: retratando Hitler e a supremacia da raça Ariana*



O *Mannequin Challenge* seria, assim, a parte central do trabalho audiovisual, produto final pretendido. No entanto, optou-se por integrar excertos das leituras efetuadas, imagens das pesquisas realizadas e a leitura do poema “Asas”, de José Fanha, que apela à liberdade. Para completar este trabalho, e uma vez que o *Mannequin Challenge* surge associado a uma música, desenvolveu-se um trabalho musical personalizado. Com a colaboração da professora de educação musical, os alunos interpretaram a música “Human” de Rag’n’Bone Man e um excerto do tema do filme “A Lista de Schindler” de John Williams. No que diz respeito à produção audiovisual, embora as diferentes cenas do *Mannequin Challenge* tenham sido filmadas por um aluno, o grupo pôde contar com a colaboração do professor de TIC. É de referir que dada a diversidade de cenas propostas pelos alunos, estes solicitaram a colaboração de outros colegas da escola que se associaram ao projeto.

## **Conclusão**

Para nós professor foi um desafio...

O propósito, retratado em porções de tudo e de nada, partes de vidas, expressões sem palavras, mas com sentenças, sem verbos e vocábulos, mas com orações e esboços dos seus termos, constituem-se em fragmentos congelados pelo *Mannequin Challenge* (um outro viral da Internet, conhecido e apetecido entre as gerações de agora) e representados na sua essência, com inspiração, coração e alma. Jovens estudantes que trajaram as vestes das escolhas, exultando os mártires do extermínio grotesco, reencarnando, com expressão corporal e facial, retalhos de um massacre que exterminou cerca de seis milhões de vidas perseguidas por preconceitos.

As leituras realizadas esclareceram os alunos sobre os dramas vividos por milhões de seres humanos e tocaram-nos especialmente por se tratar de relatos na primeira pessoa, relatos crus e cruéis, mas sem adornos e ficção. Relatos que serviram de base à escolha de imagens a recolher; e ao que tão bem puderam expressar verbal e corporalmente e que os conduziu à formulação última, ao desejo e vontade magistralmente apresentados no poema de José Fanha.

Assim fora contado e encenado o Holocausto, para que a Terra não esqueça e nunca mais aconteça. Eis o pretexto, o enquadramento, a forma e a estratégia que vestiram o ensejo de contribuir, em articulação curricular, para a participação dos alunos no concurso escolar, promovido pela Memoshoá, em parceria com a Direção Geral da Educação.

## **Referências Bibliográficas**

Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. In *Educação Unisinos* 12(2):73-81.

Gaspar, I. & Roldão, M. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. In *Educação Unisinos* 16(1):87-92.

Machado, J. & Formosinho (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, pp.29-43.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.

## CONSTRUIR CONHECIMENTO PROFISSIONAL PARA FORMAR A CONSCIÊNCIA COLETIVA

### Alguns desafios atuais da experiência educativa

António J. Abreu Silva<sup>1</sup>

Fátima Braga<sup>2</sup>

#### Resumo

No quadro do desígnio democrático e de justiça social que marca as políticas educativas em curso, designadamente no que concerne aos interesses de promoção de um ensino público de qualidade para todos, de combate ao insucesso escolar e de valorização da igualdade de oportunidades, este texto equaciona a questão lançada pelo Conselho Nacional de Educação: “Seremos capazes de aumentar hoje a qualidade e a equidade, de modo a criar oportunidades para todos os cidadãos, contribuindo para a realização pessoal, escolar e social de cada uma das crianças e dos jovens (...) num país socialmente tão desigual?” (CNE, 2016), para enfatizar a necessidade de investir na formação do conhecimento profissional dos professores, como condição para a formação da consciência coletiva que permitirá enfrentar os desafios que a experiência educativa coloca, hoje.

**Palavras-chave:** política da voz, educação emancipatória, subjetividade, autoridade pedagógica

#### Introdução

No quadro do desígnio democrático e de justiça social que marca as políticas educativas em curso, designadamente no que concerne aos interesses de promoção de um ensino público de qualidade para todos, de combate ao insucesso escolar e de valorização da

---

<sup>1</sup> Docente na ESE do Porto e no AE de Monserrate, investigador do CITCEM ([antjasesm@gmail.com](mailto:antjasesm@gmail.com))  
“Quando a escola cede aos desvios comunitaristas renuncia à mais nobre das suas missões: permitir que as crianças acedam a um mundo diferente daquele em que nasceram e nele participem de pleno direito” (Nóvoa, 2003)

<sup>2</sup> Consultora SAME-UCP, investigadora do CITCEM e docente na ES/3 Henrique Medina ([fatimabragaeshm@gmail.com](mailto:fatimabragaeshm@gmail.com))



igualdade de oportunidades, este texto equaciona a questão lançada pelo Conselho Nacional de Educação: “Seremos capazes de aumentar hoje a qualidade e a equidade, de modo a criar oportunidades para todos os cidadãos, contribuindo para a realização pessoal, escolar e social de cada uma das crianças e dos jovens (...) num país socialmente tão desigual?” (CNE, 2016).

De um modo genérico, dir-se-ia que a relevância deste desafio passa *i)* pela diferenciação das respostas pedagógicas, como reconhecimento da centralidade contextual do aluno e *ii)* pelo desenvolvimento de dispositivos colaborativos docentes de apoio à otimização dos processos de tomada de decisão, de modo a permitir concetualizar valores educativos e pedagógicos facilitadores de práticas docentes articuladas e potenciadores da gestão eficiente de recursos e de respostas profissionais eficazes e de qualidade, o que pressupõe:

- Assumir uma conceção alargada de *sucesso educativo*, para lá da reprodução de conteúdos, vinculando-o à significatividade do conhecimento, para uma aplicação criativa a situações novas;
- Reconhecer o *efeito escola* e o *efeito professor* no conjunto das variáveis que marcam o sucesso das aprendizagens dos alunos;
- Explorar a multidimensionalidade do processo de ensino e a contextualidade dos percursos de aprendizagem de cada aluno, rejeitando soluções de empobrecimento curricular para *atender* a alunos com baixo rendimento escolar;
- Afirmar a ação docente como um vetor de inovação e mudança, sem rutura, no sentido de conciliar diversidade e coerência;
- Repor a importância da pedagogia na procura de respostas à heterogeneidade de públicos (desigualdade de sucessos, origem cultural e socioeconómica, acumulação de dificuldades de aprendizagem).

Assim, este texto propõe um trajeto de investigação-reflexão-ação, a ser desenvolvido em comunidade de aprendizagem profissional, orientado para a reconceptualização e experimentação de práticas pedagógicas e didáticas produzidas pelas escolas. Perspetivando a promoção do sucesso educativo, com intervenções direcionadas para a inclusão, para a humanização, para a inovação e para a melhoria contínuas, com vista à valorização da pessoa humana e ao desenvolvimento pleno do exercício de cidadania, e entendendo os alunos como pessoas dotadas de capacidade reflexiva e os professores como intelectuais transformadores (Braga *et alli*, 2016), é um texto que pretende lançar sementes de uma

ação coletiva, solidária e investigativa alargada, tão necessária num tempo em que “a inovação educacional no mundo aponta para práticas mais disruptivas” conciliadas com “as tradicionais reformas incrementais”, de modo a não colocar em causa “os equilíbrios genéricos alcançados, uma vez que a educação escolar envolve toda a sociedade na reflexão sobre a qualidade necessária do acolhimento a todos os portugueses e portuguesas que agora estão obrigatória e longamente na escola” (CNE, 2016).

Nele se apresenta um quadro metodológico, constituído por um problema de investigação (ponto 1.), um quadro teórico que o concetualiza (ponto 2.) - Para uma política da voz e da autoridade pedagógica (2.1.), À escuta das vozes (2.2.) e Autoridade pedagógica e reconhecimento da singularidade das aprendizagens (2.3.) - e, por fim, duas questões de investigação (ponto 3.), que desembocam em perspectivas de desenvolvimento futuro, em contexto de formação entre pares e cujos resultados serão partilhados no texto, também publicado neste *e-book*, intitulado «Do conhecimento profissional à consciência coletiva - Despadronizar para não deixar um só aluno para trás”.

## 1. O problema

Questionando-se sobre as direções a dar à educação em tempos de incertezas, dúvidas e hesitações, Nóvoa (2003) fala da necessidade de refundar a escola, encontrando novos rumos para esta instituição, o que implica compreender as consequências da docência no terreno social, isto é, construir uma pedagogia da emancipação alicerçada em três vetores: pessoa (porque é necessário compreender as pessoas na sua singularidade e diversidade), partilha (porque cuidar de alunos tão diferentes quanto os que hoje frequentam a escola exige professores habituados ao diálogo e à relação com o outro, ao trabalho coletivo, desenvolvido em culturas baseadas na cooperação) e prudência (porque é preciso que os progressos se traduzam numa vida melhor para todos).

É assim que, analisado o vetor *partilha* identificado por Nóvoa (*idem*), percebemos que, para construir uma pedagogia da emancipação, traduzida na triangulação poder-saber-conviver, é urgente repensar o conceito de *diferença*. Tal como tem sido assumido, conduziu, não raro, a excessos de *infantilização* (demasiada aproximação da escola ao mundo social retira-lhe a sua essência, a mais nobre das suas missões: permitir que as crianças

acedam a um mundo diferente daquele em que nasceram e nele participem de pleno direito) e de *comunitarização*, pois “aquilo que nos junta no espaço escolar não são, em primeiro lugar, as afinidades ou os laços afetivos. O que nos junta é a vontade de ensinar as regras da vida social, de aprender a viver em conjunto” (Nóvoa, 2003, 6). Numa expressão, conclui Nóvoa que “não se trata tanto de conviver, mas sim de aprender as regras do convívio” (*idem, ibidem*), o que nos remete para o tema polifônico da voz dos alunos e para a complexidade dos desafios que esta voz, simultaneamente única e social, põe às escolas e aos professores.

## 2. Quadro teórico

### 2.1. Para uma política da voz e da autoridade pedagógica

Olhados alguns dos tópicos e problemas que subjazem à estruturação em curso das políticas públicas de educação, no que neles releva (e se revela) de uma agenda global plasmada, por exemplo, em documentos como o da “Educação 2030” (2016), a par de muitos outros que sobre educação têm vindo a ser produzidos designadamente no âmbito da OCDE, exploraremos agora alguns elementos teóricos que se propõem concetualizar a radicalidade que julgamos presente no conceito de *voz*, referindo este conceito “aos trajetos de construção da consciência, de invenção das identidades e de fixação de códigos” (Kincheloe, 1992, 132) em jogo na experiência educativa.

Retomando à distância a distinção feita por Dewey (1959) entre a educação como uma tarefa da sociedade e a sociedade como uma tarefa da educação, cada vez mais é feito o apelo à escola para, a partir do seu lugar social e da centralidade dos meios pedagógicos, estruturar caminhos de transformação coletiva onde se cruzam, entre outros, problemas sobre o sentido e valor do conhecimento, o estatuto da autoridade e o interesse cultural da própria escola.

A este quadro de ligação entre educação e sociedade aparece associada frequentemente a ideia de crise, seja no sentido de a refutar, seja para a perspetivar em termos de um fatalismo inultrapassável, seja ainda numa interpretação que enquadra a crise num horizonte complexo de desafios a superar, isto é, num horizonte de esperança, em que, como queria

Rousseau (1990, 10), ao possível não seja apenas pedido o que já se faz, mas lhe seja exigido o vislumbre do que falta fazer.

Neste caso, o de um horizonte de esperança e de possibilidade, trata-se de conceber a educação, e particularmente a construção escolar dos percursos pedagógicos, para lá de uma tecnologia de procedimentos e de imagens homogêneas do saber, abrindo espaço para zonas de aprendizagem onde se reconheçam o “*como e que identidades* são produzidas no universo feito de culturas que é a educação: cultura académica, cultura do quotidiano, cultura da circulação das diferenças de género, de classe, de raça, de linguagens, de expressões e de significados” (Silva, 2002, 14). No que à estruturação da experiência subjetiva dos estudantes diz respeito, este é um trajeto que não se limita ao universo do estudo disciplinar culturalmente fragmentado, procurando, para além disso, fundamentações que recuperem a vida que se situa no contexto de múltiplas literacias e nas margens do saber disciplinar.

Por razão de cidadania democrática, existe a necessidade de dar voz aos silêncios estabelecidos entre as disciplinas - aquilo que normalmente é designado por diálogo interdisciplinar -, em que os saberes disciplinares falem *de* e *com* os problemas educacionais que afetam a própria vida, de modo a que os critérios do saber imediato – o *saber sem aprender* - e do conhecimento instrumental do progresso técnico – o *para que serve* - não se sobreponham aos interesses de uma humanidade culturalmente situada.

Recorrendo à perspetiva crítica de Freire (1988), este é um programa que procura novas questões, novos caminhos e novas práticas intelectuais, em que sujeitos interlocutores buscam a significação dos significados ou, por outras palavras, se interessam por compreender porque é que as coisas são como são. Numa outra formulação, poderemos também dizer, com Derrida (2003), que estamos perante a necessidade de construir novas humanidades – ou novos ensinamentos -, rompendo para isso com os limites tradicionais do conhecimento, sem contudo se dissolver a especificidade de cada disciplina, e, simultaneamente, fazendo extravasar o puro saber técnico-científico dos professores para zonas de compromisso com a esfera pública da responsabilidade.

Como se percebe, estamos aqui num domínio que vincula a educação e as escolas à prática de uma ação interpretativa que singulariza a construção quotidiana das subjetividades – melhor dizendo, das vozes -, no sentido de capacitar os estudantes com “o conhecimento,

caráter e visão moral que formam a coragem cívica” (Giroux, 1992a, 18) - a coragem que nasce da compreensão de si próprio, da história que os une a uma tradição cultural e da descoberta do poder de significar o mundo - e também de capacitar os professores, como propõe Day (2004), com os propósitos morais que sustentam o seu sentido de compromisso e de cuidado para com os alunos.

Entre outros aspetos, reencontrar a centralidade das experiências culturais no desenvolvimento das aprendizagens e na relação entre a escola e a comunidade alargada, torna presente a discussão de duas ordens de legitimidade que importa esclarecer quanto ao modo como, na sua construção e problematicidade, se encontram necessária e indelévelmente ligadas. Falamos aqui, por um lado, do reconhecimento da voz dos alunos e, por outro lado, da afirmação da autoridade do professor.

## **2.2 À escuta das vozes**

No que releva da legitimidade da voz, parece consensual considerar que cada aluno é um ser dotado de integridade única, capaz de estruturar interesses próprios e com igualdade de direitos para os fruir e materializar. Neste quadro, não é possível reduzir um jovem à escola ou, mais especificamente, à condição única de aluno. Simultaneamente, será também reconhecível que só o indivíduo aprende, mas que ninguém aprende sozinho ou fora de contextos e condições de mediação. No caso da aprendizagem do jovem aluno essas condições de mediação são as próprias do mundo escolar. Por esta via argumentativa, perceberemos que quando se fala da voz dos alunos não se está a celebrar a pura subjetividade ou um qualquer outro excesso relativista.

Em sentido diverso, a concetualização de uma política da voz remete-nos para o desenvolvimento de práticas de apropriação, ou de subjetivação, que se referem às diferentes formas como os seres humanos “simultaneamente reproduzem e agem sobre a matriz sociocultural em que se encontram” (Giroux, 1981, 121), num devir relacional em que, entre outros aspetos, acontecem conflitos, se estabelecem relações de confiança ou, numa expressão, se luta por relações de sentido onde, muitas vezes, apenas parecem existir relações de força.

Do entendimento dado aqui ao conceito de voz parecem resultar duas consequências para a esfera educacional, que Giroux e Freire (1987) situam. A primeira remete para o entendimento da aprendizagem como um processo pedagogicamente reivindicativo, em que se procuram novas formas de comunidade ética e relacional. Daqui uma segunda consequência traduzida na inevitabilidade de a construção das subjetividades passar a ser ela própria um conteúdo educacional nuclear.

Uma dupla razão, apontada por Simon (1987, 157), subjaz a esta última consequência: por um lado, sabemos como da subjetividade das vozes fazem parte um conjunto alargado de conhecimentos, de lugares comuns do pensamento e de desejos que nos influenciam sem disso termos uma consciência clara; por outro lado, a subjetividade não é unitária, encontrando-se dividida entre a repressão do que não podemos ou queremos expressar e os processos contínuos de reorganização da nossa própria consciência fragmentada e contraditória.

Nestes jogos de *entre dois*, e sem entrar no detalhe da análise sobre as relações que Giddens (1997) estabelece entre os lugares e os poderes dos agenciamentos individuais, por um lado, e das estruturas sociais, por outro, a compreensão do conceito de voz que aqui apresentamos remete, precisamente, para a importância do reconhecimento do entrecruzamento e complexidade destas dinâmicas. Em concreto, trata-se de compreender de que modo poderá ser possível redefinir algumas das fronteiras onde habitualmente se alojam tensões entre a epistemologia disciplinar, o valor das aprendizagens e a natureza do próprio conhecimento e da prática profissional na educação.

Explicitando um pouco mais, reconhecer a voz dos alunos deverá referir-se a um esforço para os retirar de um senso comum (académico, psicológico, social ou outro) que os priva das “estruturas de pensamento sistemáticas que distinguem o conhecimento e que permitem uma compreensão crítica do mundo natural e social” (Lauder, 2010, 13), ou seja, um esforço que promove a compreensão do conhecimento como algo que adquire significado coletivamente através das formas de vida particulares, o que não é o mesmo que conformação com significados particulares do conhecimento. Como objetiva Young (2010, 46), existe uma complexidade e subtileza no processo de conferir significado ao conhecimento em que “as análises têm de começar em casos específicos de *comunidades* concretas, mas também precisam de tomar em consideração os contextos sociais e históricos mais globais que dão forma às comunidades particulares”.

Estamos perante um campo concetual que, tomando como linha de referência a escuta da voz dos alunos, compromete professores e alunos num trabalho que se abre à possibilidade de transformação dos universos textuais em objetos de investigação intelectual, alterando-se a habitual relação de consumo passivo para uma relação interpretativa dos diversos textos culturais que atravessam a sala de aula. A ser assim, a significação passa a resultar de um trabalho dialógico de reconstrução de objetos, ou de textualidades do mundo, que desconstrói e contextualiza as experiências culturais em presença.

As implicações pedagógicas destes elementos teóricos passam por desenvolver um conjunto de práticas alicerçadas a partir das próprias experiências dos estudantes que, discutidas e organizadas na sala de aula, constituem um ponto de partida para novas experiências “nas quais os estudantes descobrem o modo como atribuem significações ao mundo e o modo como estas significações podem ser utilizadas reflexivamente para descobrir as suas próprias origens e limites” (Giroux, 1981, 29). Como se percebe, esta é uma dinâmica intelectual cujos elementos subjetivos transportam consigo virtualidades metacognitivas que abrem o aluno para um horizonte de descoberta de mais conscientes formas de sociabilidade, de novos modos de empenhamento na vida quotidiana e de novas esferas de confirmação, questionamento e debate de experiências.

Mais do que tornar pedagogicamente manejável o confronto sempre presente na sala de aula entre os sentidos de diferença individual e comunitária e de instituição, o discurso da voz pretende possibilitar a evidenciação, no diálogo entre alunos e professores, dos modos diversos como esse mesmo diálogo é realizável. Em termos mais específicos, o conceito de voz relaciona-se com “os meios discursivos com que professores e estudantes tentam fazer-se *ouvir* e situar-se como autores ativos dos seus mundos” (Giroux, 1995) e das suas identidades, não para pacificamente proceder à confirmação das suas vivências, mas, pelo contrário, para explorar forças e fraquezas, de modo a que sejam possibilitados novos horizontes de aprendizagem.

Fica claro que à voz – à escuta das subjetividades que a atravessam – corresponde um reconhecimento da diferença, o que só é possível acontecer por uma disposição ética não redutível a uma tecnologia educativa (neste caso, estaríamos perante uma simples enunciação da escuta da autenticidade das vozes dos estudantes). Escutar a voz pressupõe um saber cuidar que reconhece o aluno não tanto pelas respostas comportamentais aos estímulos que extrinsecamente o motivam ou condicionam, mas pelo reconhecimento da sua

capacidade existencial de se interessar e de dizer não (Santos, 1982) e de, a partir daqui, produzir significação a ser explorada e contextualizada. Neste sentido, ao ato pedagógico de escutar, ou de diferenciar, corresponde um ato metodológico cujo valor axiológico está orientado por valores que visam a formação de sujeitos críticos e emancipados – isto é, capazes, como queria Dewey (1948), de assumirem a orientação e o controle consciente das suas aprendizagens -, o que, aos professores, lança particulares desafios no modo como assumem a dimensão pública da sua responsabilidade ou autoridade pedagógica.

### **2.3 Autoridade pedagógica e reconhecimento da singularidade das aprendizagens**

Como vimos, proceder à escuta das vozes dos alunos significa criar condições de reconhecimento do *como* e do *porquê* da manifestação dessas vozes, procurando *para* e *com* elas encontrar legitimidades que aproxime a subjetividade de cada uma de relações sociais e formas culturais cada vez mais humanas e democráticas. Isto significa que, do ponto de vista do compromisso da educação com *o que falta fazer*, aos professores é pedido um trabalho sempre próximo da ideia de inacabamento e continuidade. Daqui resulta que o *momento pedagógico* não se esgota na visibilidade dos procedimentos e no domínio de um corpo de conhecimentos.

Para lá da implementação de dispositivos e de experiências já codificadas, acompanhar uma política da voz sugere um encontro dos professores com novos espaços de investimento pedagógico que contextualizem a produção do conhecimento e que tragam à ordem do dia acontecimentos e significações que habitualmente não vemos, fingimos não ver ou que simplesmente não nos querem mostrar. Este é um trabalho crítico que confere aos professores uma legitimidade ou autoridade muito próprias, naquilo que poderá contribuir para tornar a educação criticamente significativa e emancipatória.

O confronto com a subjetividade das vozes coloca frequentemente os professores face a dilemas e sentimentos contraditórios, quando, por exemplo, se veem envolvidos num trabalho em que, por um lado, têm que servir uma instituição ou ajustar-se às demandas sociais de preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e, por outro, aprofundam o seu interesse em aproximar a prática educativa a caminhos mais largos de conhecimento, de cidadania e de sensibilidade e comprometimento ético.



A estes dilemas que, no pensamento e na ação dos professores, resultam do reconhecimento das subjetividades corresponde uma pedagogia de autoridade. Ou seja, ao professor é também reconhecida uma subjetividade empenhada na partilha dos seus conhecimentos e experiências. Uma subjetividade cuja autoridade pedagógica não resulta de um poder de dominação, mas da expressão de um cuidado que, como propõe Ricoeur (1993), se manifesta nas escolhas feitas pelos professores quando preparam os jovens para a entrada num mundo antinómico e, por isso, problemático e conflituoso, o que exige, simultaneamente, *i*) iniciá-los à solidão e à vida pública (autonomia e entrada num espaço público de discussão), *ii*) inscrevê-los numa tradição e desenvolver utensílios críticos de escolha e *iii*) levá-los a fundamentar convicções e a preservar a tolerância (distinguir sentido e verdade).

Nestes casos, em que os professores produzem uma reflexão crítica sobre a relação entre as subjetividades culturais e as formas de aprendizagem, a sua ação assume um protagonismo público – ou uma autoridade intrinsecamente pedagógica e, por isso, política - que não pode ser confundido com formas de paternalismo ou tique vanguardista. Para lá deste senso comum que, em muitos casos, reflete os isolamentos institucionais dos próprios professores, importa compreender, na linha de Giroux (1992b, 47-48), que a transformação educativa que resulta do trabalho cultural dos professores não corresponde à imposição, mais ou menos sofisticada, de um arbitrário cultural *iluminado*. Está antes em causa a tentativa de esclarecimento do capital cultural que dá sentido às vidas dos estudantes, partindo para isso, das condições pedagógicas nas quais eles se expressam, sem que, no entanto, isto signifique qualquer passividade face ao relativismo das formas de expressões desses mesmos estudantes.

Esta é uma tarefa que, em larga medida, implica ultrapassar os dispositivos curriculares que separam os professores do trabalho de concetualização da prática pedagógica, para melhor se articular as regras e valores de relacionamento entre si e com os estudantes, com as temáticas de estudo e a comunidade, naquilo que constitui uma passagem da pedagogia do poder para a legitimação social e política da autoridade (Giroux e McLaren, 1996).

Sabemos, no entanto, como este desiderato de construção da autoridade é frequentemente ameaçado pela frequente ausência de mandatos institucionais claros. Como apontam Meirieu e Gauchet (2011), os professores comprometem-se com uma comunidade que, em

muitas situações, não reconhece o papel que é por eles desempenhado. Se considerarmos que, precisamente, a escola não tem outro meio de ação senão o da autoridade e que nenhuma norma ou prescrição tem o poder de fazer aprender, compreenderemos então o modo como, dentro da escola, repousa sobre os professores o protagonismo da resposta ao mandato de confiança que é socialmente conferido à escola, bem como o protagonismo no resgate e na reconstrução da autoridade comunicacional, pedagógica e científica da escola e de si próprios. Daqui resulta que a autoridade docente se constitui como um recurso público poderoso na tarefa de reconhecer e estruturar a singularidade das aprendizagens, ligando-as nas escolas à formação da vida pública e das relações sociais.

No contexto dos enunciados de cidadania crítica e criativa que têm vindo a estar presentes nas políticas educativas, bem como num mundo de ambivalências éticas (Bauman, 2007), de flexibilidades morais (Lipovetsky, 1994) e do fim dos absolutos de autoridade (Meirieu e Gauchet, 2011), mas onde circulam subtis ortopedias discursivas (Foucault, 1976), aos professores acaba por ser pedida uma pouco reconhecida tarefa próxima de uma espécie de liderança intelectual ou, melhor dizendo, liderança axiológica. Noutros termos, é-lhes pedido que tomem em mãos a reconstrução de formas de autoridade que desejavelmente tornem os alunos competentes nas ações intelectuais de relacionar e integrar contextos, hierarquizar valores e discutir concepções de humanidade.

Em certa medida, trata-se de uma autoridade que, ao reconhecer as significações presentes na subjetividade das vozes, se institui como uma “pedagogia da e para a diferença” (Giroux e McLaren, 1989, ix), uma pedagogia de fronteiras fluidas, que desafia os imobilismos dominantes e que procura novos e diferentes espaços discursivos de aprendizagem. Também uma autoridade que, como se percebe, não pode ela própria ficar aprisionada nas fronteiras do individual e do carisma. O valor pedagógico da diferença reclama dos professores e da escola um saber de fluidez colaborativa que, tal como se pretende para os alunos, promova uma pedagogia da “relação conosco próprios e com os outros, na qual a identidade não é estabelecida nem como o outro nem tão pouco com o mesmo” (Giroux, 1994, 340). Em vez disso, a identidade é estabelecida no contexto de múltiplas e inter literacias que se tornam um referente crítico e prático da transformação das culturas profissionais e pedagógicas.

### **3. Questões de pesquisa**

Equacionadas e concetualizadas algumas das perspetivas emancipatórias que marcam os caminhos de uma educação implicada na pedagogia da voz – pedagogia do reconhecimento da diferença e, por isso, da equidade –, aproximamo-nos de novo da pergunta apresentada na introdução deste texto e que, tomada do CNE (2106), assinala a nossa questão de investigação: “Seremos capazes de aumentar hoje a qualidade e a equidade, de modo a criar oportunidades para todos os cidadãos, contribuindo para a realização pessoal, escolar e social de cada uma das crianças e dos jovens (...) num país socialmente tão desigual?”. Assumindo que o sentido da existência da instituição Escola passa pela constante procura de respostas que concretizem este desafio (Braga *et allii*, 2015), subdividiremos esta questão em duas outras que focalizam os lugares de passagem da pesquisa: Por que razão os alunos resistem à aprendizagem? e Como sabemos se o que fazemos tem impacto positivo nas aprendizagens / no desenvolvimento dos alunos?.

#### **3.1. Por que razão os alunos resistem à aprendizagem?**

Retomando mais uma vez Nóvoa (2003), é possível integrar na caracterização da realidade educativa escolar o facto de que os alunos querem estar na escola, mas não têm qualquer intenção de estudar ou aprender. Como os professores não estão preparados (nós não estamos preparados) para ensinar alunos que não querem aprender, uns “transformaram a escola num lugar de vida, mas descurando a sua função de preparação para a vida futura”, outros assumiram a “missão de provedores do saber, pouco cuidando de indagar se alguém aprendia” (Nóvoa, 2003, 3).

No entretanto deste impasse, poderemos facilmente equacionar, ainda com Nóvoa (2003), a questão relativa ao que é que vale a pena ser ensinado, cuja resposta nos diz que vale a pena ser ensinado tudo o que une (aquilo que permite ao indivíduo integrar-se num espaço de cultura e de sentidos), tudo o que liberta (aquilo que promove a aquisição do conhecimento) e tudo o que torna a vida mais decente (aquilo que promove a relação entre ciência e consciência). Aquilo que, no fundo, chama os professores e as escolas para a utilidade do exercício de um conhecimento específico e que lhes é próprio. Young (2007) fala de um conhecimento poderoso que, na escola, permite novas e mais confiáveis formas de se pensar o mundo para além das fronteiras da casa de cada um.

Desta utilidade da escola não fica ausente o horizonte da promoção da equidade social.

No dirimir da tensão entre a escola como experiência educacional para formar cidadãos críticos e informados, mas cidadãos que frequentemente resistem às aprendizagens que lhe são propostas, está a marca do compromisso da escola com o reconhecimento dos contextos de diferença e, deste modo, com o valor da justiça que é “a virtude primeira das instituições sociais” (Rawls, 2001, 27). Contra as arbitrariedades da lotaria social, à escola competirá então proporcionar a maior expectativa de benefício aos menos favorecidos e desempenhar funções que garantam a cada indivíduo uma posição de igualdade equitativa de oportunidades (*idem, ibidem*).

Uma hipótese de trabalho a considerar na relação das escolas com as subjetividades e tensões que a percorrem, para assim melhor poderem cumprir com o princípio da justiça como equidade, deverá passar pela criação de ambientes de trabalho que, em vez de desvalorizarem a resistência dos alunos (tentado trabalhar *contra* ela), assumam essa resistência e *com* ela (ou *com as vozes*) trabalhem. Numa perspetiva simultaneamente disciplinar e existencial, será também conhecimento poderosamente útil o que resulta da submissão do conhecimento a uma análise que clarifique o seu interesse para a autodeterminação de cada pessoa no espaço social da vida, o que nos leva ao ponto seguinte.

### **3.2. Como sabemos se o que fazemos tem impacto positivo nas aprendizagens / no desenvolvimento dos alunos?**

Esta questão poderá, na sequência do exposto no ponto 3.1., ser reequacionada da seguinte forma: Como deve ser ensinado aquilo que vale a pena ser ensinado?

Neste campo, dois desafios se colocam.

O primeiro desafio consiste em que os professores se assumam como profissionais reflexivos e aceitem tomar decisões (Braga, 2015; Braga, 2016), dentro do conselho de turma, realizando, em colegialidade e com os alunos, o esquema do arco (Bordenave e Pereira, 1986):



Assim, num primeiro momento, e com base na observação da realidade de cada turma, os professores (desejavelmente em conselho de turma) procurarão o conceito chave à volta do qual os alunos estruturarão as aprendizagens, de modo a dar-lhes sentido (o que ensinar? para quê? a que problemas dar resposta?); identificarão então situações problema, com os respetivos pontos-chave, criando modelos e estruturas para a abordagem dos diferentes programas das disciplinas que compõem o currículo dos alunos (como potenciar as oportunidades e diminuir os constrangimentos identificados, valorizando os pontos fortes de cada um?):



Introduzindo os alunos neste processo reflexivo, será altura de, cada professor, e com base nos conteúdos *i*) conceituais – o conhecimento factual e concetual (*knowledge*)-, *ii*) procedimentais – o conhecimento processual (*skills*) - e *iii*) atitudinais – (*character*) elencados nos programas das diferentes disciplinas/áreas disciplinares, realizarem, com os

alunos, o processo de investigação, apresentando sugestões / propostas de trabalho que permitam a pesquisa, a análise de teorias e as explicações lógicas que perspetivam a apresentação de hipóteses de solução do(s) problema(s) identificados:



Em pleno campo de ação, e através da apresentação de exercícios de aplicação dos conhecimentos adquiridos, será altura de cada professor, e ainda no quadro dos programas de cada disciplina/área disciplinar, proceder a atividades de remediação que permitam não deixar nenhum aluno para trás, através da aplicação de dispositivos de diferenciação pedagógica:



Volta-se então ao trabalho conjunto perspetivado em conselho de turma para, através da aplicação do trabalho realizado à realidade, os professores, em conjunto, orientarem os

alunos para atividades coletivas de mentalização e avaliação, que materializem a significatividade das aprendizagens:



Assumido, como primeiro desafio, um plano guia para a construção da sequência didática, que partiu da definição do conceito chave à volta do qual os outros conceitos se organizam e da tomada de decisão acerca do nível de formulação a dar-lhe (fonte: análise dos programas e das representações dos alunos), pensou-se a formalização da situação problema, procurando os instrumentos pedagógicos necessários e disponíveis (textos e experiências dos alunos) e atendendo especialmente às indicações de trabalho a fornecer aos alunos para orientarem, com rigor e precisão, a sua atividade; seguiu-se um quadro de sugestões e de remediações, segundo as necessidades e as estratégias dos alunos, de modo a permitir-lhes realizarem as atividades especificamente pensadas e terminou-se com a verbalização das atividades mentais efetuadas e das aquisições realizadas, num exercício de autoavaliação que integra movimentos de descontextualização / recontextualização necessários à mentalização e heteroavaliação das aprendizagens, para de novo se partir para a observação da realidade, já noutra patamar. Um segundo desafio é apresentado por Meirieu (1987) e prende-se com a fundamentação da ação docente ou, dito por outras palavras, com a consciencialização das razões que nos levam a fazer assim e não de outra maneira.

Trata-se então de explicitar o modo como se fundamentam as opções feitas para procurar novas entradas no saber e novas conexões interdisciplinares. Dito de outro modo, consiste em consciencializar a articulação existente entre a proposta didática em construção e os

Princípios, a Visão e os Valores do *Perfil dos Alunos para o Século XXI* (2017). Imaginemos uma tabela de dupla entrada, em que as diferentes questões que o professor se deve colocar para procurar novas entradas no saber e novas conexões se estruturam, por um lado, na análise da situação sociocultural dos alunos e, por outro, nas suas características sociomotoras e, ainda por outro lado, na consciencialização dos saberes do aluno em que o professor se pode apoiar e nas entradas no saber de que dispõe.

Concretizando, ao refletir sobre os saberes (referências culturais) dos alunos em que o professor se pode apoiar, será necessário tomar decisões relativamente à forma de sensibilização, ao nível de complexidade, ao vocabulário, aos exemplos e aos auxílios pedagógicos a mobilizar; ao identificar as capacidades percetivas (em relação aos estímulos sonoros, visuais, táteis e olfativos dos alunos) e as capacidades de expressão (verbais e não verbais) em que se pode apoiar, o professor decidirá quais os suportes, os modos de expressão, de restituições e de explorações a proporcionar aos alunos.

Necessário é também fundamentar as opções feitas para definir temas problema que permitam aos alunos: *i)* apropriarem-se de noções e de conceitos; *ii)* reelaborarem as suas representações prévias; *iii)* consciencializarem as suas aprendizagens (meta-aprendizagem). Trata-se de perceber a articulação entre as “Competências-chave” e as “Implicações Práticas” definidas no *Perfil dos Alunos para o Século XXI* e as escolhas feitas pelo conselho de turma, no Plano de Articulação Curricular, ao nível das estratégias e dos dispositivos de concretização didática.

Este processo de articulação reclama a presença de três percursos. Um primeiro, pressupõe que os conhecimentos não são coisas acumuladas, mas sistemas de significações e a memória não é um conjunto de arquivos, mas a integração da informação, pelo que, para facilitar o acesso dos alunos a um primeiro nível de aprendizagem (*apropriação*), o professor deve fazer opções relativamente aos materiais a usar, e às indicações de trabalho, mas também à interação entre ambos. Uma segunda, considera que os conhecimentos não se constroem sobre a ignorância, mas através da reelaboração de representações anteriores, sob a pressão de um conflito cognitivo, pelo que, para conduzir os alunos a um segundo nível de aprendizagem (*conflito*), o professor promove o acesso dos alunos a um nível superior de formulação das suas representações, fazendo emergir as representações previamente existentes e levando o sujeito a reelaborá-las, através da diferença entre o nível em que está e o que os materiais o fazem vislumbrar. Uma terceira, reconhece que



o sujeito só reelabora as suas representações face a situações problema, pelo que, para que o sujeito realmente aceda ao terceiro nível (*aprendizagem*), é imprescindível colocar o aluno face a situações problema, sejam de comunicação, de resolução ou de utilização, para podermos ajudá-lo a construir conhecimento significativo, identificando as suas aquisições e os problemas que enfrenta, esclarecendo e articulando.

O processo que aqui está a ser caracterizado pressupõe um percurso que corresponde ao desenvolvimento de esquemas mentais específicos. Trata-se então de consciencializar operações mentais e de as formar. Por exemplo:

- i) considerando que é necessário que os alunos ponderem as consequências de um ato ou de um princípio e usem conscientemente as regras, ao perceber que a operação mental exigida para o efeito é a dedução, o professor terá o cuidado de promover a experiência tátil e/ou a interação social que permitirão aos alunos organizar a experimentação das consequências;
- ii) consciencializando a necessidade de que os alunos confrontem elementos diferentes e façam emergir um ponto comum, num caminho do particular para a generalização, isto é, inferir uma regra, a partir de um determinado corpus, numa operação mental de indução, o professor terá o cuidado de orientar a sua ação, organizando o confronto de materiais, solicitando a escolha de pontos comuns, pedindo aos alunos que façam emergir similaridades, dificultando a tarefa ao acrescentar intrusos e, finalmente, sugerindo a procura de um novo material, que corresponda à especificidade do ponto comum;
- iii) face à necessidade premente de que os alunos ponham em interação leis, noções e conceitos e procurem relações entre a informação nova e a que já dominam (concretualização), necessário é que o professor estruture esta operação mental, através de exercícios (que podem assumir a forma de jogos), que consistem na organização da interação entre diferentes elementos ou na procura de novos conceitos;
- iv) temos falado na necessidade de que os alunos ponham em relação elementos pertencentes a domínios diferentes e encontrem novas relações entre as coisas; a essa operação mental (divergência) corresponderá, como facilmente se depreende, a necessidade de organizarmos, nas atividades pedagógicas propostas, o encontro dos alunos com o inesperado, confrontando-o com relações

pouco habituais, que consistem em fazer do saber um enigma - ser capaz de imaginar situações problema suficientemente acessíveis e difíceis para que o aluno as sinta como insuficientes e procure conhecimentos mais profundos, ter o cuidado de suspender a explicação e de não dar a solução das questões, conduzindo o aluno à investigação pessoal -, em variar a distância – o professor é, ao mesmo tempo, um modelo de saber e alguém que, estando próximo, afirma as suas exigências – e mediatizar a relação - o professor gere o espaço, o tempo, os comportamentos, os projetos e as avaliações, renegociando-os regularmente e permitindo a sua apropriação por cada um, articulando o trabalho individual com a informação prestada coletivamente e o trabalho de grupo, assegurando a segurança física e psicológica de cada um, fazendo emergir necessidades e conhecimentos e descontextualizando (usando os conhecimentos noutras situações).

Neste processo, fundamental se torna, porque a aprendizagem não se reduz a uma lógica cumulativa, distinguir os alunos que estão com dificuldades (apresentam os trabalhos incompletos, têm dificuldade em gerir o tempo, manifestam inquietude e pedem ajuda, mas são capazes de reformularem o seu trabalho e de reconhecerem o seu erro, ou, não sabendo uma regra, conseguem dar um exemplo que a ilustre) dos que estão com «desânimo aprendido» (os trabalhos estão fora do tema, o tempo sobra, o aluno manifesta angústia e/ou desencorajamento, não integra as críticas, aceita o erro como um estado, não consegue dar, nem definição, nem exemplo). Se, para os primeiros, o método usado pode ser continuado, com os necessários aprofundamentos, para os alunos que se encontram no segundo grupo é preciso propor uma alternativa, procurando novos pontos de apoio e novos métodos.

## **Conclusão**

No jogo de confluências entre constrangimentos e possibilidades que marcam a construção de uma pedagogia da diferença, que é também uma pedagogia da autoridade, produz-se um trabalho pedagógico irreduzível à simples acumulação do saber fazer. A volatilidade do mundo contemporâneo reclama do património pedagógico das escolas e dos professores uma vocação cultural que ultrapassa a soma das competências técnicas que a

escola permite adquirir. Um caminho possível a seguir é apontado por Giroux (1988, 127): tornar o pedagógico mais político – ou seja, inserir o processo educativo do reconhecimento das vozes na esfera política mais ampla da construção da cidadania – e, simultaneamente, tornar o político mais pedagógico – isto é, perspetivar formas pedagógicas que reconheçam os estudantes como agentes críticos, capazes de problematizarem o conhecimento e de aceder aos processos através dos quais o conhecimento é produzido.

Nesta relação entre o político e o pedagógico, marca presença a concetualização da pedagogia como um lugar de exercício de poderes relacionais e institucionais, que não são redutíveis à presença única de *métodos ativos*, em que o aluno não deixa de ser apenas o aprendiz - ficando a sua personalidade alheada das componentes institucionais que a formam -, e em que o professor mantém a marca da universalidade do seu saber. Num sentido mais abrangente e como lugar político e pedagógico, à escola compete promover a estruturação ativa de relações de responsabilidade mútua entre as subjetividades e as normas sociais, o individual e o coletivo, o sujeito e a instituição.

No quadro de uma política da voz e da autoridade pedagógica, isto significa a possibilidade de professores e alunos se envolverem no desenvolvimento conjunto de conhecimentos e de práticas criadoras de experiências que tanto organizam como desorganizam as representações da nossa atividade natural e social. O que, numa expressão sintética, significa a possibilidade de pensar a diferença naquilo que é o poder de cada um de construir e desconstruir perspetivas de realidade. Poderá deste modo a diferença – as vozes que a significam – perder o estatuto de divergência ou de oposição inoportuna.

O quadro teórico e prático que este texto concetualiza implica-se no interesse de formar, como refere Nóvoa (2003), a competência coletiva, alicerçada num conhecimento partilhado e numa ética do compromisso. Foi neste quadro que, ao longo de 2017, no âmbito da formação contínua de professores, os autores deste texto dinamizaram duas oficinas de formação (sobre articulação curricular e diferenciação pedagógica), cuja lógica de funcionamento procurou fazer emergir dispositivos de colaboração docente existentes nas escolas, assumindo-os como oportunidades de transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional, assim potenciando a diminuição dos isolamentos institucionais e a melhoria das condições organizacionais de sucesso das aprendizagens dos alunos do século XXI. Desta experiência é dada conta neste *ebook* no

capítulo “Do conhecimento profissional à consciência coletiva. Despradonizar para não deixar um só aluno para trás”.

### Referências bibliográficas

Bauman, Zygmunt (2007). *Modernidade e Ambivalência*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Bordenave, Juan; Pereira, Adair (1986). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.

Braga, Fátima (2015). Consultoria, Currículo e Cultura Escolar em contexto TEIP – para a compreensão do pensamento e da ação do professor. In C. Palmeirão e J. M. Alves (coord.). *Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP (ebook)*. Porto: FEP-UCP.

Braga, Fátima *et alli* (2015). Territorializar a Utopia, Capacitar a Pessoa – Práticas de Investigação – Reflexão – Ação na Escola Secundária/3 Henrique Medina. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 15, pp. 71-100.

Braga, Fátima (2016). Práticas Curriculares de Professores em Escolas Curricularmente Inteligentes: uma Experiência de Consultoria. In J. Machado e J. M. Alves (org.). *Professores e Escola: conhecimento, formação e ação (ebook)*. Porto: FEP-UCP.

Braga, Fátima *et alli* (2016). Disciplina, Excelência e Mais Além - A Escola como motor de Humanização na promoção do sucesso educativo. In C. Palmeirão e J.M. Alves (org.). *Promoção do Sucesso Educativo: Estratégias de inclusão, inovação e melhoria – conhecimento, formação e ação (ebook)*. Porto: FEP-UCP.

Conselho Nacional de Educação (2016). Parecer nº 5. Organização da escola e promoção do sucesso escolar. Em <http://www.cnedu.pt/pt/>

Day, Christopher (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Derrida, Jacques (2003). *A universidade sem condição*. Coimbra: Angelus Novus.

Dewey, John (1948). Mi Credo Pedagógico. In *id. El Niño y el Programa Escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Dewey, John (1959). *“Reconstrução em Filosofia” vinte e cinco anos mais tarde*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Freire, Paulo (1988). Editor’s Introduction. In Henry Giroux. *Teachers as Intellectuals*. New York and London: Bergin and Garvey.

Foucault, Michel (1976). *La volonté de savoir*. Paris: Éditions Gallimard.

Giddens, Anthony (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Giroux, Henry (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. London: The Falmer Press.

Giroux, Henry (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York and London: Bergin and Garvey.

Giroux, Henry (1992a). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York and London: Routledge.

Giroux, Henry (1992b). *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez Editora.

Giroux, Henry (1994). Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy. In David Theo Goldberg (ed.). *Multiculturalism: a Critical Reader*. Oxford, UK; Cambridge, USA: Blackwell.

Giroux, Henry (1995). *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Giroux, Henry; Freire, Paulo (1987). Series Introduction. In David Livingstone. *Critical Pedagogy and Cultural Power*. New York and London: Bergin and Garvey.

Giroux, Henry; McLaren, Peter (1989). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albany: State University of New York Press.

Giroux, Henry; McLaren, Peter (1996). Teacher Education and the Politics of Engagement: the Case for Democratic Schooling. In Pety Leistyana *et al* (eds.). *Breaking Free. The Transformative Power of Critical Pedagogy*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.

Kincheloe, Joe (1992). Article Review of Henry Giroux's Book *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. *Journal of Education*, volume 174, number I, 130-135.

Lauder, Hugh (2010). Prefácio. In Michael Young. *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

Lipovetsky, Gilles (1994). *O crepúsculo do dever*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Meirieu, Philippe (1987). *Apprendre, oui... mais comment?*. Paris: ESF.

Meirieu, Philippe; Gauchet, Marcel (2011). Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser. *Le Monde*. Em [http://www.lemonde.fr/idees/ensemble/2011/09/02/comment-reinventer-l-ecole\\_1566764\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/ensemble/2011/09/02/comment-reinventer-l-ecole_1566764_3232.html)

Nóvoa, António (2003). *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. Em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121\\_1\\_11.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf)

*Perfil do Aluno para o Século XXI* (2017). Em <http://dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>.

Rawls, John (2001). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Editorial Presença.

Ricoeur, Paul (1993). É importante manter desde o início a dimensão política da educação. In Anita Kechikian. *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Colibri.

Rousseau, Jean-Jacques (1990). *Emílio*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Santos, Delfim (1982). Fundamentação existencial da pedagogia. In *id. Obras Completas II. Da Filosofia. Do Homem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, António (2002). *Pedagogia Crítica e Contra-Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.

Simon, Roger (1987). Work Experience. In David Livingstone and Contributors (ed.). *Critical Pedagogy and Cultural Power*. New York and London: Bergin and Garvey.

UNESCO *et alli* (2016). *Educação 2013. Declaração de Incheon. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília.

Young, Michael (2007). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 101, pp. 1287-1302, set./dez. Em <http://www.cedes.unicamp.br>

Young, Michael (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

## **P-PIP – PROJETO-PILOTO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIAR A ESCOLA, CONSTRUIR A AUTONOMIA**

Cesário Silva<sup>1</sup>

Isilda Silva<sup>2</sup>

### **Resumo**

A necessidade de realinhamento das finalidades da educação com a sociedade de informação, as novas e futuras modalidades de emprego e as crescentes exigências de uma cidadania mais participativa e crítica, implicam uma reflexão profunda e mudanças substantivas nas práticas de ensino. O Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (P-PIP) veio possibilitar a concretização de mudanças no paradigma organizacional e pedagógico do AE Marinha Grande Poente (AEMGP), focalizadas sobretudo na criação de ambientes de aprendizagem inovadores e mais adequados ao novo perfil de alunos do século XXI.

Este artigo visa descrever os processos de mudança e de inovação introduzidos no AEMGP a nível dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, enquadrando esses processos numa visão reflexiva mais ampla acerca da escola que queremos para o século XXI.

**Palavras-Chave:** Inovação; Mudança; Transformação; Autonomia.

### **Introdução**

A escola está a mudar. Porém, a mudança tarda em fazer-se sentir na vida quotidiana dos alunos e dos docentes. Esta constatação é alimentada pela tomada de consciência das forças conflituais de dinâmica e inércia que interatuam no campo educativo e pela perda

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2006). Diretor do AEMGP, Marinha Grande

<sup>2</sup> Licenciada em Filosofia pela Universidade de Lisboa (1983) e doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Huelva (2013). Professora de filosofia no AEMGP e coordenadora TEIP., Marinha Grande



de sentido da ação educativa, provocada em grande medida pela absurda burocratização da ação dos seus agentes.

Apesar disso, o termo ‘inovação’ faz hoje parte indiscutível da gramática escolar. Todavia, se é verdade que o termo já ‘entrou’ na escola por via da literatura da especialidade, dos documentos orientadores e dos normativos legais, não é menos verdade que as práticas de inovação já existentes têm ainda escassa visibilidade e impacto na vida quotidiana das escolas portuguesas e dos alunos que a frequentam. Falta, portanto, perceber em que medida a inovação tem potencial transformador a nível da qualidade da educação e das aprendizagens dos alunos (Freire, 1977).

Urge, por isso, dar sentido às mudanças implementadas pelas práticas de inovação, até porque, sem uma visão integradora no quadro do ensino e das aprendizagens, a escola arrisca-se a cumprir a profecia citada por António Bolívar «*Os docentes são uma espécie de Sisílios do mundo contemporâneo, condenados a reformar e a mudar para que, absurdamente, tudo volte a ficar como anteriormente*» (Bolívar: 2005: 15).

Por outro lado, a inovação não se prescreve nem se impõe, antes supõe um *ethos* comunitário baseado nos valores do compromisso e da implicação, da confiança e da iniciativa (Deakin C., 2008). Implica, por outro lado, resiliência e capacidade da escola para aprender, tendo sempre presente a finalidade última da sua missão, a da melhoria das aprendizagens dos alunos no quadro da sociedade da informação e de novos e desafiadores espaços virtuais de redes de interação (Darling-Hammond, 2006; Davies D, *et al*, 2013). A promoção da cultura digital deve, portanto, estar intimamente associada a novas formas de cidadania que começam a emergir no horizonte digital (Hannon, 2009; Twinning *et al*, 2013).

É, pois, com base nestes quatro pressupostos: 1. As práticas inovadoras constituem já uma prática comum em muitas escolas portuguesas; 2. É necessário dar sentido às mudanças operadas pelas práticas de inovação já existentes; 3. A inovação supõe um *ethos* comunitário baseado em valores como o compromisso e a implicação, a confiança e a iniciativa; 4. A inovação visa a qualidade do ensino e a melhoria das aprendizagens, que iremos descrever os processos de mudança operados no AEMGP desde 2012 e em particular no âmbito do P-PIP (2016).

## **Inovar: Porquê? Para quê?**

Embora presente na generalidade das narrativas da educação, em especial a partir do início do novo milénio, o conceito de inovação mantém contornos ainda indefinidos no domínio das práticas educativas. A reforçar esta ideia, alguns estudos indicam uma perceção negativa e dificuldades de mobilização dos professores em particular no ensino secundário; algumas das explicações encontradas em estudos nacionais e internacionais prendem-se com o constrangimento dos exames e a extensão dos *curricula*. Outros acentuam o ceticismo atual em relação ao poder regenerador das reformas e inovações que ao longo das últimas décadas foram levadas a cabo, uma vez que, em muitos casos, os resultados a nível da qualidade das aprendizagens não têm traduzido os esforços realizados (COM, 2014).

De entre esses estudos, tomámos como referência o estudo de 2010 intitulado «*Creative Learning and Innovative Teaching*», no qual a Comissão Europeia reafirma a necessidade de as políticas da UE contribuírem para o fortalecimento da capacidade inovadora da Europa através do reforço do papel da educação e formação, ao mesmo tempo que chama à atenção sobre a necessidade de melhorias em cinco áreas principais; a) aprendizagem criativa e ensino inovador sobretudo a nível dos *curricula*, pedagogias e avaliação; b) formação de professores; c) uso das TIC e multimédia; d) ambientes de aprendizagem e cultura educacional; e) liderança. O estudo destaca ainda a necessidade de ação a nível nacional e europeu para realizar as mudanças necessárias para uma abordagem aberta e inovadora na cultura educacional europeia baseada no potencial criativo e inovador de futuras gerações (COM, 2010, 57).

Para a clarificação e delimitação do conceito de inovação, tomámos como referência o estudo (OCDE, 2014,18) que define um conjunto de seis princípios, conforme se pode ver pelo quadro abaixo:

**Tabela 1-** *Princípios da Inovação. Fonte: OCDE, 2014. Elaboração Própria.*

<b>A INOVAÇÃO</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>É ...</b>	Contextualizada e holística dada a complexidade de fatores e variáveis a considerar, pelo que requer mais do que medidas isoladas, medidas articuladas;
<b>CONSTITUINDO</b>	O nível micro da reforma educativa;
<b>PRESSUPÕE ...</b>	A intenção de fazer de modo diferente em relação a práticas tradicionais;
<b>CENTRANDO-SE</b>	Nos fatores que podem afetar, direta ou indiretamente, a aprendizagem;
<b>E AINDA ...</b>	Nos fatores de proximidade ou processos que afetam diretamente a eficácia do ensino e a aprendizagem.

Pensamos que esta delimitação conceptual é fundamental para a compreensão do próprio processo interno de mobilização dos agentes educativos (que passa naturalmente pela qualidade da comunicação e da informação), e ainda para os processos que se pretendem implementar e que, acordo com o mesmo estudo, deverão concretizar-se em mudanças na avaliação formativa, no perfil de aprendizagem, na clareza de ensino, no ensino centrado na resolução de problemas, na relação pedagógica, nos programas de desenvolvimento profissional, etc., em suma na *«aprendizagem visível»*, visando a melhoria, entendida como *«aperfeiçoamento (...) ou o progresso útil com ambição limitada por parâmetros bem definidos»* (Id; Ibid, 19).

Esta mesma ideia é veiculada no nosso país através do documento elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, intitulado «Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória» e homologado através do [Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho](#); este documento assume-se como *«matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino»*, cuja finalidade é a de *«contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.»* (Id, 4). Neste mesmo documento é ainda reconhecida a necessidade de *«alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos»*.

Por outro lado, diversos autores referem que uma escola inovadora é aquela que é capaz de transformar o potencial criativo imprevisível em ações de melhoria contextualizadas e direcionadas para a eficácia e eficiência (Fullan, 2003; Conway, P. *et al*, 2009), no quadro de uma estratégia de melhoria cuja compreensão necessita de «*saber articular tanto as iniciativas como as resistências, equilíbrio e tensão, consensos e conflitos*» (Coronel, 2002).

Torna-se claro que uma escola inovadora é aquela que aprende com a imprevisibilidade das dinâmicas a gerir os processos de mudança e que adquire capacidade de antecipação em vez de assumir uma postura simplesmente reativa e adaptativa. Esta capacidade de antecipação só é possível no contexto de uma inteligência comunitária, inferindo-se, portanto, que a inovação está diretamente relacionada com o fator humano e a cultura da organização, a capacidade de mobilização interna e a qualidade da liderança, o pensamento estratégico e a visão presente no projeto educativo (Carneiro, 2001, 115) e que está diretamente relacionada com iniciativas de desburocratização dos processos e de capacidade de mobilização dos docentes para participarem nas dinâmicas de mudança (Bolívar, 2003). É, aliás, este mesmo autor, que nos fornece uma bela metáfora do que é a inovação,

*Como afirma Huberman, devíamos mudar a metáfora da orquestra, em que todos funcionam em uníssono, para a do grupo de jazz, em que o tom é a contínua improvisação do grupo. As inovações dependem da forma como se vão resolvendo as 'crises normais' que vão surgindo. (Id; Ibid: 70).*

Consentindo com a ideia de Fullan de uma certa imprevisibilidade da inovação, a questão é, agora, a de saber se é possível planificá-la através de planos estratégicos, isto é, se estes planos são capazes de, por si só, promover novas práticas e novos processos de mudança ou se, pelo contrário, a inovação deverá ser considerada como uma ação pontual, embora com potencial transformador.

E embora não tenhamos (ainda) resposta a esta inquietação, a experiência refletida e a análise de estudos sobre esta matéria diz-nos que nem sempre a inovação é sinónimo de melhoria da eficácia e eficiência do ensino-aprendizagem; não obstante, as dinâmicas de trabalho colaborativo e de implicação docente contribuem para fortalecer o *Ethos* da escola e o sentido de pertença e, a limite, a sua capacidade para aprender e resolver problemas.

Segundo alguns especialistas é, na verdade, o reforço da memória coletiva e, a partir dela, o reforço das redes de colaboração e formação docente, que mais impacto tem na qualidade do ensino (veja-se Tedesco, 2000), até porque também não devemos ignorar os aspetos afetivos da mudança: as paixões e as desilusões que ela desperta nos professores: a interpelação da sua identidade enquanto docentes, as angústias e as desilusões, o esforço percebido como desigual, a persistência de uns e a desistência de outros, a resiliência, enfim, de toda a organização.

A assunção de riscos (individuais e coletivos) é, pois, uma condição necessária à inovação. Mas para sermos capazes de progredir a partir dela, devemos ter presente, realisticamente, que, «(...) *muitas mudanças levadas a cabo de forma desconexa e fragmentada, contribuem para tornar mais vulneráveis ainda os professores e as escolas (...)*» e que «*se não quisermos que esta fique por um nível apenas superficial, devem ser criadas condições para que possam ir emergindo novas atribuições de sentidos e significados partilhados por todos (...)*» (Bolívar, 2003: 306).

Este mesmo autor recomenda ainda a necessidade de serem pensados os processos de transferência do conhecimento acumulado com as inovações, de modo a potenciar o seu impacto no quotidiano escolar. Apresentamos de seguida um quadro com as principais implicações práticas no ensino-aprendizagem e na organização escolar decorrentes dos processos de inovação:

**Tabela 2-** *Implicações práticas decorrentes dos processos de inovação.*  
*Fonte: Elaboração própria.*

<b>Implicações no domínio pedagógico-didático: Mudanças em...</b>
Relação Pedagógica
Estruturação do ensino
Dinâmicas pedagógico-didáticas
Avaliação dos alunos: aposta na formativa e autoavaliação
Qualidade da informação fornecida aos alunos e famílias
Orientação vocacional e profissional
<b>Implicações no domínio organizacional: Melhorias em ...</b>
Qualidade da comunicação
Processos de construção de sentido
Processos de transferência de conhecimento
Processos de desburocratização da vida escolar
Processos de dinâmicas de trabalho colaborativo
Gestão de recursos humanos

Em suma, inova-se porque existem problemas cujas soluções até agora encontradas já não respondem aos novos desafios da sociedade e dos alunos das novas gerações; inova-se para que as novas soluções possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. Inova-se, enfim, para transformar a escola num ambiente de aprendizagem promotor do bem-estar individual e coletivo, onde cada um possa expressar-se e participar ativamente na vida da escola e da comunidade.

## **As práticas de inovação e mudança do AEMGP**

### **O contexto Marinhense**

A Marinha Grande é hoje considerada uma cidade com uma forte dinâmica de empreendedorismo e inovação. Com a decadência do setor do vidro artesanal, a cidade voltou-se para novas indústrias, com o setor dos moldes e plásticos a contar atualmente com mais de 300 empresas na região. De alta intensidade tecnológica e competências especializadas, estas empresas integram desde a fase de conceção (design), ao desenvolvimento de protótipos (engenharia) e ao fabrico de diferentes tipos de moldes. Atualmente o terceiro maior produtor europeu e oitavo a nível mundial, o nicho empresarial da Marinha Grande fabrica cerca de 65% dos moldes produzidos no país, a maioria das quais recorrem a tecnologia de ponta, designadamente a nível programas de simulação de processos de fabrico e de produção.

A cidade conta ainda com um forte setor de vidro de embalagem e um setor criativo de vidro artesanal que procuram perpetuar a tradição marinhense.

A região usufrui ainda de incubadoras de empresas com uma forte ligação a universidades e um Centro de Desenvolvimento Rápido e Sustentado do Produto ligado ao Instituto Politécnico de Leiria, no qual são apoiadas ideias inovadoras, capazes de se transformarem em produtos sustentáveis, conforme se pode ver pelo gráfico abaixo:

**Figura 1-** *Ecosystema de Investigação e Inovação do IPLEIRIA. Fonte: IPL.*



### **A adesão ao Programa TEIP**

Em 2012, a escola Engenheiro Acácio Calazans Duarte foi desafiada a integrar a rede de escolas TEIP. De acordo com o artigo 2 do Despacho Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro, «*Integram os territórios educativos de intervenção prioritária, adiante designados por TEIP3, os agrupamentos de escolas ou as escolas não agrupadas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados e selecionados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem.*».

Nesse mesmo ano, a escola agrupou e constituiu-se o Agrupamento Marinha Grande Poente. E foi no seguimento deste novo desafio, que foi iniciado o processo de elaboração do Plano de Melhoria que, de acordo com o artigo 3 do mesmo Despacho Normativo, «*devem integrar um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos*

*resultados escolares dos alunos, a redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos, a transição da escola para a vida ativa e a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.»* Id; art. 4). Na verdade, o Programa TEIP constituiu-se para nós como um importante referencial de planificação, monitorização e avaliação de medidas de promoção do sucesso educativo, complementado pela existência de um olhar externo à escola, através do perito externo e ainda pela estrutura de acompanhamento EPIPSE, cujas visitas periódicas contribuíram para aproximar o AEMGP da tutela.

### **Algumas características do AEMGP**

O Agrupamento Marinha Grande Poente é constituído por 10 escolas e conta atualmente com 2698 alunos desde a educação pré-escolar até ao 12.º ano e um quadro estável de docentes, num total de 245.

**Tabela 3-** *Distribuição dos alunos por nível de ensino turmas.*

Nível de ensino	Nº turmas	Nº alunos
Pré-escolar	16	309
1º ciclo	29	534
2º ciclo	16	357
3º ciclo	24	571
Secundário CCH	25	634
Secundário profissional	11	223
Curso Educação Formação Tipo 2	1	14
EFA TIPO C	2	56
Total	129	2698

O perfil dos alunos é muito heterógeno, considerando critérios como os resultados escolares, a condição socioeconómica e o acesso a bens culturais ou o nível académico das famílias. Frequentam o agrupamento 208 alunos com necessidades educativas permanentes e cerca de 50 alunos estrangeiros, dos quais 33 frequentam a disciplina de Português Língua Não materna. 756 alunos usufruem de apoio da Ação Social Escolar: 418 no escalão A, 338 no escalão B.



## **O desafio ao agrupamento**

Quando em agosto de 2016 o AEMGP foi convidado a integrar o P-PIP sentimos que poderíamos estar reunidas as condições para, num quadro de maior autonomia pedagógica, podermos encontrar soluções para algumas questões que nos preocupavam.

Nesse sentido, a resposta afirmativa ao desafio colocava desde logo a necessidade de refletirmos com os diversos membros da comunidade educativa sobre quais as nossas maiores preocupações, que medidas poderiam ser implementadas, que estratégias seriam avocadas, que recursos seriam necessários e que resultados esperávamos alcançar.

Num primeiro momento identificámos cinco domínios onde sentimos necessidade de intervir, com distintos focos, destinados a diferentes níveis de ensino, também eles com diferentes problemáticas, que deram origem às cinco seguintes ações:

- Inovação na Escola da Fonte Santa;
- (Re)organização curricular do 2º ciclo;
- (Re)organização curricular do 3º ciclo;
- Projeto de Aprendizagem do Aluno (PAA)/Plano de Ação da Turma (PAT);
- Ambientes de Aprendizagem.

Ao nível da Escola da Fonte Santa estávamos perante uma escola de proximidade, frequentada, em 2016/17, por quarenta e uma crianças, distribuídas por um grupo de educação pré-escolar e duas turmas de primeiro ciclo, o que logo à partida e numa perspetiva mais burocrática, vinha conduzindo nos últimos anos à constituição de duas turmas do primeiro ciclo com dois anos de escolaridade cada, nem sempre organizadas de forma mais funcional.

Na (re)organização curricular do 2º ciclo a nossa maior preocupação centrava-se nas questões da transição entre um regime de monodocência, experienciado no primeiro ciclo, para um segundo ciclo, muito segmentado e organizado em torno das diversas disciplinas, com práticas muito centradas ainda no professor, na transmissão do conhecimento e ancoradas em modelos de avaliação sustentados numa cultura de testes, indevidamente designados de testes sumativos.

No âmbito da (re)organização curricular do 3º ciclo, as preocupações ao nível da segmentação do currículo mantinham-se e acentuavam-se no campo da necessidade de

encontrar espaços e tempos para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para os alunos, onde estes assumissem um papel mais ativo, com diferentes estratégias de avaliação onde a diferenciação pedagógica fosse encarada como um processo adequado à diversidade de características dos alunos dando, conseqüentemente, a possibilidade de mobilizar uma multiplicidade de abordagens com as quais todos sejam capazes de aprender.

Na ação denominada Projeto de Aprendizagem do Aluno/Plano de Ação da Turma, sentíamos a necessidade de sair da lógica da turma e dos seus respetivos planos de ação, construídos como um instrumento uniformizador das estratégias, para passar a uma lógica centrada no aluno, nas suas características individuais, potencialidades e necessidades e daí passar à construção de um plano de ação da turma capaz de conduzir ao sucesso educativo de todos os alunos que a integram.

Relativamente aos Ambientes de Aprendizagem sentimos a necessidade de valorizar ambientes pedagógicos inovadores e mais estimulantes, capazes de potenciar novas formas de organização da sala de aula, utilizando diferentes recursos como estratégias de aprendizagem, apoiados em tecnologias que promovam competências neste domínio e, sobretudo, apostando no trabalho cooperativo entre os alunos e no trabalho colaborativo entre docentes, tal como referido na literatura.

Estabelecidas as ações e na senda de um trabalho mais aprofundado entre os diversos membros da comunidade educativa, por decisão própria, o agrupamento não avançou com a proposta de (re)organização curricular do 3º ciclo tendo-se mantido as restantes.

À luz do trabalho desenvolvido parece-nos importante colocar o foco nas ações implementadas na Escola da Fonte Santa (pré-escolar e primeiro ciclo) e na (re)organização curricular do 2º ciclo, dado as ações relacionadas com o Projeto de Aprendizagem do Aluno e Ambientes de Aprendizagem serem transversais às outras duas, apresentando alguns aspetos comuns.

### **Da intenção à ação, o processo de construção – Inovação na Escola da Fonte Santa**

A necessidade de encontrar um modelo de funcionamento que desse resposta às questões nos eixos organizacionais e pedagógicos, que potenciase a localização geográfica da

escola (integrada no Pinhal de Leiria), que estimulasse a sua procura por parte das famílias e lhe conferisse uma identidade própria, levou-nos, enquanto agrupamento, a discutir e recolher contributos dos docentes, dos pais e encarregados de educação.

Com esse objetivo promovemos uma reunião com pais, em março de 2017, onde estavam trinta e dois dos quarenta e um encarregados de educação e, com a perspetiva de um trabalho mais profícuo, constituímos três grupos de pais, dinamizados pelo diretor do agrupamento, uma adjunta do diretor e o coordenador de departamento do primeiro ciclo.

Nessa sessão de trabalho decidimos lançar aos pais três desafios:

1. O que gostaríamos que fosse a Escola da Fonte Santa?
2. Como devem aprender os nossos filhos?
3. De que formas podem os pais participar na vida da escola?

A dinâmica vivenciada durante cerca de duas horas de trabalho constituiu um pilar fundamental para o envolvimento dos pais e para a construção do projeto de intervenção e definição da identidade aspirada para a Escola da Fonte Santa.

A partir deste desafio, as sugestões por eles apresentadas levam-nos de imediato a desejar que a Escola da Fonte Santa seja “uma escola onde todas as crianças aprendem”, onde essa aprendizagem se processe através da “partilha, da realização de atividades experimentais no exterior, (...) com pesquisas, valorizando os interesses das crianças através de desafios e (...) estimulando a criatividade”. Os pais gostariam ainda que a escola fosse “um local onde as crianças sejam felizes, (...) com mais tempo para interagir entre elas, com os professores e auxiliares”. “Que a escola tivesse mais e melhores equipamentos e mobiliário mais adequado”.

Ao segundo desafio foram feitas as seguintes sugestões: “os nossos filhos devem aprender num ambiente calmo e sereno, (...) pela positiva, por observação dos factos, através de pesquisas, (...) ir à procura de respostas, serem levados a pensar”. “O ensino deveria estar mais centrado nos alunos e não nos programas”. “Os nossos filhos devem aprender com motivação, alegria e a estarem mais concentrados”. “Aprender o que são as emoções, para que servem e como utilizá-las de forma positiva”.

Quanto às formas como podem os pais participar na vida da escola é notória a vontade em participar em atividades que a escola promova, nomeadamente: “oficinas de

artesanato, acompanhar as crianças nas visitas de estudo, (...) atividades desportivas, culinária, entre outras”. Promover, mensalmente, um dia de “partilha de experiências e saberes profissionais dos pais”.

Recolhidos os contributos, assumimos o compromisso de no final do mês de maio de 2017 apresentarmos aos pais e encarregados de educação a proposta de projeto, que mereceu da parte deles o reconhecimento pelo esforço e empenho conjunto, na criação de uma escola com identidade própria ao serviço de todas as crianças. No presente ano letivo, 2017/18, a escola é frequentada por cinquenta e cinco crianças.

Ao nível da implementação foi efetuada a reorganização do currículo, dos espaços, dos tempos, e a definição dos critérios para a constituição dos grupos de aprendizagem. Esta reorganização está dependente da visão pedagógica que pretendemos implementar e que se baseia no aprofundamento da inclusão e na introdução de diferentes abordagens de aprendizagem, que possibilitem o «aprender a fazer» e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências nos alunos.

Importa explicitar que ao nível da organização dos grupos de aprendizagem os docentes do primeiro ciclo constroem uma agenda de trabalho onde, em função dos temas/conteúdos a desenvolver, são organizados os grupos, podendo ser definidas atividades destinadas à totalidade dos alunos dos quatro anos de escolaridade ou ainda em grupos que integrem alunos de diferentes anos, em função dos objetivos a trabalhar.

Considerando a especificidade do primeiro ano, o domínio da língua portuguesa é trabalhado de forma autónoma, apenas com as crianças deste ano de escolaridade.

Ao nível das atividades promovidas, a escola tinha já uma preocupação com a interação entre as crianças da educação pré-escolar e as do primeiro ciclo. No entanto, passou a ter uma intencionalidade mais focada nos aspetos da transição entre níveis de educação e ensino através da realização de atividades, que designamos de atividades «pré-pri» que operacionalizam aspetos relacionados com a cultura local, as tradições e a exploração do pinhal, enquanto espaço de aprendizagem *in loco*.

A articulação e colaboração entre os docentes é, sem dúvida, um fator crítico de sucesso para a implementação do projeto, dada a autonomia na gestão dos tempos atribuídos às diferentes áreas curriculares, bem como ao envolvimento ativo das assistentes

operacionais que são parte integrante da equipa pedagógica, complementada com a colaboração dos pais e encarregados de educação e outros membros da comunidade.

Nos domínios das abordagens de aprendizagem e das modalidades de avaliação, por serem aspetos transversais às ações da Inovação na Escola da Fonte Santa e da (re)organização curricular do 2º ciclo serão posteriormente abordadas.

### **(Re)organização curricular do 2º ciclo – Um projeto em construção**

No contexto do segundo ciclo e identificados os aspetos em que pretendíamos intervir, nomeadamente ao nível de uma maior articulação e interdisciplinaridade, tendo como finalidade reduzir a segmentação curricular e promover novas abordagens de aprendizagem mais centradas no aluno, depressa percebemos que era necessário reorganizar espaços e tempos, grupos-turma e grupos de aprendizagem, redesenhar o currículo do segundo ciclo e enquadrar a avaliação na perspetiva formativa.

Nesse sentido foram constituídas duas equipas pedagógicas com oito docentes cada, que se voluntariaram, responsáveis por quatro turmas de quinto ano cada, sendo estas equipas alargadas à colaboração de outros docentes desse ou de outros ciclos de ensino.

A requalificação dos espaços de aprendizagem está a ser implementada numa lógica de espaços multifunções e/ou polivalentes, apetrechados com recursos pedagógicos adequados ao funcionamento dos diversos domínios do currículo, com a criação de tempos de aprendizagem interdisciplinares flexíveis e indutores de metodologias ativas.

A organização dos tempos conduziu ainda a que algumas disciplinas possam funcionar à mesma hora, possibilitando, em caso de necessidade, a circulação de alunos entre as turmas.

Os grupos de aprendizagem, constituídos por quatro ou cinco alunos visam fomentar a aprendizagem colaborativa. A sua constituição obedece a critérios pedagógicos que atendem à heterogeneidade (em termos de resultados escolares) e à autonomia (autorregulação das aprendizagens e autodisciplina).

Quanto ao desenho curricular que está a ser implementado no quinto ano é o seguinte:

**Tabela 4- Matriz curricular quinto ano**

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária Semanal (tempos de 45 min)</b>
Português/Inglês ou Português/HGP	8 tempos*
Matemática e Ciências **	8+1 tempos *
Educação Física	3 tempos
Expressões Artísticas (EVT)	3 tempos *
HGP/Inglês	3 tempos
Educação Musical	*
Educação Moral e Religiosa	1 tempo
Oficina de Projetos* (2 tempos E. Musical, 1 tempo Matemática/Ciências, 1 tempo Português, 1 tempo EVT e 1 tempo Filosofia 2C)	6 tempos
<b>Total carga horária semanal</b>	<b>31 tempos+1</b>

\*\* Desdobramento semanal na área das Ciências, num tempo, para a realização de trabalho experimental

A organização curricular por áreas interdisciplinares de aprendizagem reduziu o número de docentes por turma, o que associado à constituição das equipas permitiu um trabalho de maior articulação entre os docentes. O desdobramento da área das Ciências, num tempo semanal, visa, sobretudo, o desenvolvimento do ensino experimental das ciências concretizado através de atividades de natureza experimental. A introdução da «Oficina de Projetos», criou o espaço e o tempo no currículo para a concretização do trabalho de cariz interdisciplinar, em regime de par pedagógico, centrado em conteúdos e competências transversais.

Entendemos ainda que a abordagem à aprendizagem por projetos deve, nesta fase inicial, assentar numa estratégia semiestruturada, indutora de maior segurança para os docentes, pelo que as duas equipas pedagógicas, desenharam doze projetos no final do ano letivo anterior, programando cada projeto para uma duração média de seis a oito semanas, devendo cada turma realizar, ao longo do ano letivo, cinco a seis projetos.

A título de exemplo indicamos a lista de projetos previamente preparados, com diferentes níveis de envolvimento das várias áreas curriculares, em função do projeto, dado que foram desenhados com base em conteúdos curriculares comuns.

**Tabela 5 – Lista de projetos**

Projetos
<b>A água que nos move</b>
<b>De olho na Floresta</b>
<b>Ambiente+</b>
<b>Alimentação</b>
<b>A Fada Oriana</b>
<b>Engenho &amp; Parque</b>
<b>Afinal o que se passa aqui?</b>
<b>Quem sou eu?</b>
<b>O Sono</b>
<b>Imagens que nos movem</b>
<b>Português e Inglês no mundo</b>
<b>Marinha em Bicicleta</b>

### **Abordagens de ensino e aprendizagem**

Num projeto que se quer inovador e indutor da mudança, a aposta na diferenciação pedagógica enquanto estratégia capaz de responder à diversidade e heterogeneidade social e cultural constitui um passo em frente no desenvolvimento profissional dos docentes, enquanto agentes da própria mudança.

Nesse sentido, “o professor parte do princípio de que diferentes alunos têm diferentes necessidades” (Tomlinson, 2008, p.16), e que através da diversidade de “meios e de processos de ensino e de aprendizagem”, para os diferentes alunos “de idades, de aptidões, de comportamentos, de savoir-faire heterogêneos”, possam num mesmo grupo turma atingir os mesmos objetivos.

Não perdendo de vista estarmos integrados num território TEIP desde 2012, temos vindo a apostar numa “igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” partilhando as palavras de Santos (2003, p. 56), o que “exige que o professor crie um número razoável de abordagens educativas para que a maior parte dos alunos consiga encontrar o que mais lhe convém” (Tomlinson, 2008, p.35).

Com base nestes pressupostos e dado que “o caminho faz-se caminhando”, a Inovação na Escola da Fonte Santa e a (Re)organização curricular no 2º ciclo são espaços de aprendizagem docente, partilha, cooperação e apropriação de novas abordagens de ensino e aprendizagem. A Oficina de Projetos, no segundo ciclo, assume-se ainda como o espaço de reconstrução do currículo, numa perspetiva multidisciplinar, sustentada num funcionamento em par pedagógico, com recurso a abordagens mais ativas, nomeadamente trabalho de projeto, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por desafios, aprendizagem colaborativa, que facilitem o desenvolvimento da autonomia dos alunos e onde a sala de aula se abre à diversidade, aos outros e ao mundo. Na perspetiva de Dewey, onde a escola não é a preparação para a vida, mas sim a própria vida.

## **Conclusões**

Uma vez descrito o processo de implementação das mudanças e inovações no AEMGP, e ultrapassada a fase de iniciação (Heymer, 1989, citado por Bolívar, 2003:204) na qual estiveram envolvidos docentes e famílias que, em conjunto, tornaram possível a formalização do projeto, identificando problemáticas e preocupações e indicando caminhos e procedimentos, é agora o momento de realização do primeiro balanço.

Aguardamos com expectativa a realização de *focus group* com docentes, pais e encarregados de educação, alunos e outros intervenientes no sentido de identificar os pontos fortes e os aspetos a melhorar.

No entanto, podemos referir já que, quer na Escola da Fonte Santa quer no 2º ciclo, a mudança é possível, apesar de exigir um trabalho de maior articulação e proximidade entre os docentes. Que a construção de uma verdadeira autonomia pedagógica carece de um reforço ao nível da capacitação e formação em áreas como a diferenciação pedagógica, flexibilização curricular, avaliação formativa e trabalho colaborativo que acrescentem valor e confiança aos docentes.

Parece-nos ainda justo registar que, como em qualquer projeto, o acompanhamento e monitorização constantes serão a chave do sucesso mas que esse sucesso está diretamente relacionado com o grau de envolvimento e comprometimento dos diversos atores que se



traduz, em grande medida, pela confiança que os pais e encarregados de educação depositam no Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente.

### Referências Bibliográficas

- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA ed.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século XXI*. Vila Nova de Gaia: FML.
- COM. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching. Final Report on the study on creativity and innovation in Education in the EU Member States*. EN: IPTS. UE.
- COM. (2014). *Supporting Teacher Competence Development, for better learning outcomes*. Draft work on [http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.html), pesquisado em 20.02.2017.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). *Learning to Teach and its Implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study*. Ireland: Teaching Council.
- Coronel, L. (2007). Estratégias para a Qualificação da Escola. Em F. Murillo, *A Qualificação da Escola. Um novo enfoque* (pp. 45-72). S. Paulo: Artmed ed.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21 st-Century Teacher Education. *Journal of Teaching Education*, 57 (3), 300-314.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative Learning Environments in education- A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity* 8, 80-91.
- Deakin Crick, R. (2008). Pedagogy for Citizenship. Em F. O. (eds), *Getting Involved: global citizenship development and sources of moral values*. (pp. 31-55). Rotterdam: Sense Pub.
- Freire, P. (1977). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura em mudança*. Porto: ASA.

Hannon, V. (2009). *Only Connect!: A new paradigm for learning innovation in the 21 st century*. Vancouver: Centre of Strategic Education.

Lindblad, S., Johannesson, I., & Simola, H. (2002). Education Governance in Transition: an introduction. *Scandinavian Journal of Education Research*, vol. 46, n.º 3, 237-245.

OCDE. (2008). *Innovation to Learn, Learning to Innovation*. Centre for Educational Research and Innovation.

OCDE. (2014). *21 Sst Skills and Competences for new millenium learners in OECD countries*. OECD Publ.: Education worker pappers, n.º 41, consultado em <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154> em 12.01.2017.

Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora

Santos, B. S. (2003). *Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Tedesco, J. (2000). *O Novo Pacto Educativo. Educação, Competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Gaia: FML.

Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Twinning, P., Raffaghelli, J., & Albion, P. (2013). Moving Education into the digital age: the contribution of teachers'professional development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 426-437.

## **FAZER DIFERENTE: PROMOVER A AUTONOMIA**

Fernando Lima<sup>1</sup>

Manuela Miranda<sup>2</sup>

### **Resumo**

Inserida numa sociedade em constante mudança, a instituição escolar, apesar das inúmeras alterações e reformas implementadas nas últimas décadas, manteve-se estática no que diz respeito às metodologias de ensino e à sua importância na preparação dos jovens para a vida ativa. Como consequência, foi perdendo importância cultural e social e tornou-se incapaz de resolver os problemas com que sempre se deparou, tendo, inclusive, agravado alguns, como consequência da desmotivação de alunos e professores e da perda de importância na vida profissional dos alunos, por parte dos pais e encarregados de educação.

Podemos, portanto, em bom rigor, falar de alterações, mas a mudança que se exigia nunca se veio a concretizar, quer pela falta de tempo para implementar as alterações introduzidas, quer pela deficiente avaliação dessas mesmas alterações.

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular surge, assim, como uma oportunidade de mudança ao incorporar diferenças significativas no método de ensino e ao estabelecer como ponto central, o aluno e as aprendizagens que realiza.

O Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião, abraça este Projeto como uma oportunidade de “fazer diferente” através de um percurso próprio, entre muitos passíveis de ser percorridos, no sentido de dotar os discentes de novas competências e de aprendizagens que se querem significativas. Em suma, preparar os alunos, provenientes de um meio social desfavorecido, de “ferramentas” que lhes permitam competir num mundo cada vez mais complexo.

**Palavras Chave:** Alteração, Mudança, Flexibilidade, Autonomia, Competências, Aprendizagens significativas.

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião

<sup>2</sup> Diretora Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião

## **Enquadramento**

### **1 – Pertinência do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)**

Pensemos na nossa escola, na escola onde concluímos o segundo, o terceiro ciclo e o secundário. Pensemos em todos os aspetos: no edifício, nos materiais, no mobiliário, na forma como se ensinava e aprendia, nos professores. Continuemos este pequeno exercício de memória abrangendo as nossas vivências, a forma como fomos educados e como ocupávamos os nossos tempos livres. Facilmente chegaremos à conclusão de que uma destas dimensões evoluiu de forma significativa. A que se manteve mais estática, infelizmente, foi a dimensão que se relaciona com a escola, a instituição escolar, como costumamos designar.

Na realidade, uma pessoa que tenha frequentado a escola nos anos 80 e 90 do século passado e que a ela retorne nos dias de hoje, encontra, na maior parte dos casos, os mesmos materiais, o mesmo mobiliário e um edifício mais degradado. Observa que os filhos estudam da mesma forma, que assistem às aulas com o objetivo de registar somente aquilo que o professor determina: o conjunto de conteúdos que vão ser alvo de avaliação. Aquilo que através dos tempos e sem alteração sempre se designou como os “objetivos para o teste”. Nas conversas com os filhos, muito provavelmente, constata que os casos de indisciplina aumentaram, que as aulas são “uma seca” e que é preciso fazer resumos para o teste, onde se inclui a matéria a estudar e onde são sublinhados os conteúdos que o professor referiu serem de maior importância.

Nos *media*, nos discursos políticos, nas entrevistas aos profissionais que se debruçam sobre a educação, no entanto, é possível concluir que a Escola mudou. Mudou muito. Para uns, mudou para melhor, para outros, as mudanças foram insuficientes ou fruto de opções erradas. De qualquer modo, é possível constatar que a Escola sofreu alterações: os alunos têm cartões magnéticos que lhes permite o acesso à escola e a todos os serviços escolares; as salas de aula estão equipadas com um computador, um projetor ou um quadro interativo; o quadro negro e o giz foram substituídos pelo quadro branco e canetas; as bibliotecas escolares são mais funcionais e existem salas equipadas com computadores.

Observando de um outro prisma, a escola abriu-se ao meio envolvente, os professores tornaram-se mais próximos dos alunos contribuindo em muito na deteção de problemas graves próprios da sociedade atual. As escolas disponibilizam apoios mais diversificados:

Gabinetes de Apoio ao Aluno, onde está inserido o apoio social e psicológico, e subsídios no que concerne à alimentação e à aquisição de material escolar. “Para que a aprendizagem tenha lugar a escola terá de cumprir, escusado será dizer, algumas missões sociais e assistenciais. Os dramas da miséria, da fome, dos maus tratos, da gravidez precoce ou do consumo de drogas, entre tantos outros, impossibilitam um projeto educativo coerente”. No entanto, “assumir estas tarefas, provisoriamente, por imperativo ético, não é a mesma coisa do que defini-las como missões primordiais da escola, e este tem sido o erro maior da escola transbordante”. (Nóvoa, 2009).

São promovidas parcerias com as autarquias, com as associações humanitárias de bombeiros, entre outras, que permitem auxiliar os alunos com carências físicas e psíquicas particulares. Os pais e encarregados de educação foram chamados a participar de forma mais ativa nas atividades escolares e são ouvidos quando se pretende resolver os problemas mais graves da escola.

No que diz respeito à prática letiva, as escolas passaram a disponibilizar diversos apoios, como salas de estudo, assessorias, apoio tutorial, Planos de Recuperação e de Acompanhamento, desdobramento das turmas nas disciplinas de Físico-Química e Ciências Naturais e nunca se pensou tanto no trabalho a desenvolver com os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Do mesmo modo, nunca se monitorizou de forma tão exaustiva, como se faz atualmente, os resultados alcançados pela Escola nos seus mais diversos domínios, tendo sido alcançados sucessos em áreas onde Portugal apresentava índices muito inferiores aos nossos parceiros europeus. Dou como exemplo a descida significativa dos níveis de abandono escolar.

Apesar desta evolução, não podemos deixar de referir que a Escola passou por períodos conturbados - isto sem querer emitir qualquer opinião sobre a adequação das medidas que foram impostas, para não nos desviarmos do raciocínio central - como a avaliação dos professores, as aulas de substituição, o congelamento das carreiras, o aumento excessivo do tempo de permanência dos alunos na escola, entre outros, que conduziram a um estado atual que se caracteriza por uma degradação crescente da imagem e das condições de trabalho dos professores e por uma consequente degradação da imagem da instituição escolar.

Em suma, como afirma Nóvoa (2009), “o sistema de ensino, público e homogêneo, está hoje a ser posto em causa por correntes e tendências que o consideram obsoleto e incapaz de se renovar. As críticas têm as mais diversas origens e alimentam-se de um sentimento de *crise*”.

De qualquer modo, pretende-se tornar bem evidente que a escola passou por muitas alterações que não se pretende desvalorizar. O que se pretende trazer para a discussão é o conceito de mudança. E, sob esta perspectiva, impõe-se a seguinte pergunta: Apesar de todas estas alterações, podemos falar numa verdadeira mudança?

Segundo Ribeiro (2009), referindo-se à dinâmica organizacional, “a mudança pode ser descrita, como qualquer alteração no ambiente de trabalho que afete as rotinas dos colaboradores e a sua forma de agir. Quando a mudança ocorre, a organização e todos os seus colaboradores realizam ajustes para encontrarem um novo equilíbrio.”

Extrapolando para a área da educação podemos afirmar que o ambiente em sala de aula manteve ao longo do tempo, as mesmas rotinas. A “organização escolar”, apesar das alterações, não realizou os ajustes suficientes para encontrar um novo equilíbrio ou, dizendo de outra forma, a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não foi suficiente para a alteração da metodologia de trabalho na sala de aula. O foco continua a estar centrado no professor como transmissor de conhecimentos e de uma realidade forçosamente enviesada, porque resultante da sua visão. O espaço de aula não se alterou, nem a forma como os alunos se dispõem nesse espaço e o utilizam. Não há lugar para o pensamento crítico e para a reflexão. A forma como é feita a avaliação, continua, grosso modo, a ser igual a “outros tempos” bem mais longínquos e, mais grave do que tudo, na minha opinião, a escola voltou-se quase em exclusivo para o aluno médio e para o aluno com graves dificuldades de aprendizagem, deixando os restantes, aqueles que podem aspirar a “outros voos”, à sua sorte, não tendo quem os possa ajudar no desenvolvimento das suas capacidades.

Não podemos excluir, nesta crítica, o papel desempenhado por muitos docentes que resistiram à mudança, algo que constitui uma característica intrínseca do ser humano, na medida em que qualquer mudança implica receio. “Com frequência, as pessoas receiam as mudanças e a melhoria, receiam que estas mudanças sejam sinónimo de redução de pessoal, receiam fazer ou sugerir melhorias porque não querem mal interpretadas ou

opinativas” (Amaral, 2010) e, acrescento, receiam implicações na carga horária semanal, o que é legítimo.

Deparamo-nos, portanto, com os problemas de sempre: altas taxas de retenção; dificuldade em cumprir os Programas devido à sua extensão, o que leva a não se poder respeitar os ritmos de aprendizagem diferenciados e a aprendizagens pouco consolidadas; desmotivação de alunos e professores; aumento da indisciplina; trabalho ineficaz com os alunos com NEE.

Em suma, podemos falar em alterações que ocorreram em elevado número e de forma mais ou menos profunda, mas na minha opinião, não podemos falar de uma verdadeira mudança. Num mundo que há séculos se encontra em constante mudança, não é possível conceber uma organização de uma forma estática (Amaral, 2010). A Escola não foi capaz de se adaptar à evolução natural da sociedade, perdendo importância aos olhos de muitos pais e encarregados de educação, que deixaram de ver nesta instituição a garantia de um futuro melhor.

## **2 – O PAFC como uma oportunidade**

Decorrente do exposto anteriormente, podemos concluir que a mudança, a verdadeira e significativa mudança que se pretende concretizar no ensino, não se faz, apenas, dotando as escolas de meios informáticos e apoios sociais. É certo que estes constituem uma mais-valia e são importantes para a resolução de muitos dos problemas com que se deparam os jovens em idade escolar. Mas não se revelaram suficientes para que as aprendizagens fossem significativas, e no domínio das atitudes e valores, parâmetros tidos em consideração na avaliação, verificamos uma degradação progressiva e a falta de interiorização das normas básicas de convivência em sociedade.

Assim, quando me foi dirigido o convite para coordenar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular no Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião vi, desde logo, a oportunidade de “fazer diferente”, de concretizar uma verdadeira mudança. No seguimento dos esclarecimentos prestados pela Diretora do Agrupamento, da informação recolhida nos encontros regionais e da legislação consultada, constatei que seria possível construir uma escola diferente, sustentada em novas dinâmicas, ou seja, em abordagens

distintas, essencialmente, em seis domínios: no método de ensino; no sentido que se dá à prática pedagógica; nos espaços de aula; na relação com a comunidade; na forma como se desenvolve a prática avaliativa e, conseqüentemente, na resolução dos problemas referidos anteriormente.

Sem pretender ser exaustivo, e não esquecendo que se trata de uma gestão do currículo até um máximo de 25%, ao nível do método de trabalho é possível fazer diferente incorporando: a metodologia de projeto; a interdisciplinaridade; a partilha de instrumentos de avaliação; a organização de tempos letivos diferenciados; a possibilidade de realização de trabalho autónomo e a oportunidade de trabalhar em rede com outras escolas e agrupamentos. É facilmente perceptível que este método de trabalho traz uma maior motivação para alunos e professores e permite uma verdadeira inclusão, na medida em que é possível elaborar planos de trabalho adaptados aos alunos, de forma individual.

Quanto ao sentido que se dá à prática pedagógica, a gestão curricular permite atingir competências de nível mais elevado, recuperar aprendizagens e torná-las mais significativas, e aumentar a autoestima dos alunos, ao proporcionar momentos para o confronto de ideias e não colocando obstáculos à sua curiosidade intelectual. O foco passa a ser o aluno e as aprendizagens que realiza. Este passa a ser autor das suas aprendizagens e a forma como desenvolve este processo pode levá-lo a desenvolver uma verdadeira cidadania ativa. Isto vem ao encontro do que afirma Nóvoa (2009): “Há duas questões fundamentais a resolver. Em primeiro lugar, assegurar que todas as crianças adquiram uma base comum de conhecimentos; qualquer política educativa deve assumir este objetivo, não considerando o insucesso e o fracasso como fatalidades impossíveis de combater. Em segundo lugar, promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projetos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que “todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso.”

O espaço de aula passa a ser diferenciado. Tendo presente que o espaço de sala de aula tem, por imposições físicas, de ser o mesmo, faz todo o sentido criar espaços diversos e com diferentes fins. Podemos ter numa mesma sala de aula, as mesas e as cadeiras usadas atualmente, mas também, criar espaços apropriados ao trabalho de grupo ou equipados com computadores. Paralelamente, torna-se pertinente a adoção das saídas de estudo para



permitir o conhecimento dos lugares que estão a ser alvo de estudo, dotando os alunos de uma outra capacidade de percepção do meio envolvente. A aula pode ter lugar em múltiplos espaços, até no espaço exterior da escola, permitindo uma liberdade consentânea com a autonomia que se quer criar.

A escola tem de se abrir ainda mais à comunidade em que se insere. Os parceiros podem ter uma voz ativa na planificação das atividades, sugerindo outras formas de trabalhar e dando soluções para os problemas que um trabalho pode levantar. Do mesmo modo, ao intervir na planificação, os parceiros sentem-se vinculados ao trabalho a desenvolver e, conseqüentemente, sentem a “obrigação” de disponibilizar meios para a concretização das tarefas. Os encarregados de educação, do mesmo modo, devem perceber que a escola mudou. A sua participação na vida escolar não se deve cingir à presença em reuniões ou à ajuda em uma ou outra atividade desenvolvida pela escola. Os pais e encarregados de educação, chamados a participar ativamente nesta mudança, devem perceber que o trabalho desenvolvido dota os seus educandos de um conjunto de competências úteis para a vida profissional. Abreu (2012) afirmou que “o envolvimento e contributo das famílias e da comunidade são decisivos, nomeadamente, nos planos da participação ativa das famílias na colaboração escola -família e no estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas. Apoiar as famílias na construção e desenvolvimento das suas próprias competências e autonomias é algo extremamente importante, pois sabe-se que a redução do stress destas está fortemente ligada à melhoria da qualidade das interações no contexto familiar e é fator essencial no sucesso educativo.”

A forma como se desenvolve a avaliação, um dos pontos mais importantes e difíceis de concretizar por parte dos professores, é feita de forma diferente. O foco tem de estar na avaliação formativa, ou seja, temos de ter a capacidade de monitorizar o trabalho que está a ser feito, com base em critérios facilmente mensuráveis e perceptíveis por parte dos alunos, no sentido de se poder alterar, em tempo útil, o que estiver a ser menos conseguido. Mas, ainda mais importante, é o facto de a avaliação passar a ser transversal. Abandonamos o domínio privado, em que cada professor avalia quantitativamente, de acordo com critérios próprios, ou dito de outra forma, de acordo com as conceções que cada um tem sobre a valoração quantitativa da prestação dos alunos. E, claro, não há verdadeira avaliação sem a integração da cidadania, do conjunto de valores e atitudes indispensáveis a uma vivência saudável em sociedade. Podemos mesmo afirmar que não

pode existir uma verdadeira autonomia se não a trabalharmos no sentido de se atingir uma verdadeira consciência cívica.

Mas a avaliação, este processo contínuo de auxílio às aprendizagens, tem que ter uma finalidade. Um período temporal dedicado à tomada de decisões, que devem ter em conta as aprendizagens, a capacidade de pesquisa e mobilização de informação e as atitudes e valores.

Trata-se, portanto, de um conjunto de alterações significativas, de uma oportunidade de mudança alicerçada em múltiplas dimensões que pretendemos incorporar no trabalho que estamos a desenvolver.

## **Metodologia**

### **3 – O PAFC no Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião**

O trabalho que está a ser desenvolvido no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular reflete, forçosamente, o conjunto de considerações explicitadas nos pontos anteriores, uma vez que, como salientamos no título desta apresentação, tencionamos fazer diferente, utilizando a autonomia que nos é dada para introduzir uma verdadeira mudança, que seja significativa para todos os atores envolvidos no ensino. Mas vai muito para além disto.

Começamos pela parte mais prática do processo. Optou-se, em Conselho Pedagógico, por integrar neste projeto piloto apenas uma turma do terceiro ciclo, o que pode trazer alguns constrangimentos, mas por outro lado, algumas oportunidades de fazer uma verdadeira avaliação do projeto, como veremos mais à frente. Após a seleção dos elementos do Conselho de Turma, da Diretora de Turma e do Coordenador do Projeto, adotaram-se medidas de cariz funcional como o acesso privilegiado à sala de TIC e à biblioteca escolar. Na matriz curricular, as áreas de Cidadania e de Oficina de Análise Documental, assumem particular importância, esta última, no sentido de colmatar as dificuldades diagnosticadas ao nível da pesquisa e interpretação de documentos, ferramenta essencial para os trabalhos de projeto que se pretendem concretizar. Foi, ainda, explicado todo o processo aos pais e encarregados de educação.

Ultrapassando esta fase do processo, certamente igual a todos os Agrupamentos, gostaríamos de nos debruçar sobre o que podemos caracterizar como inovador, ou seja, diferente, tendo por comparação a forma como se continua a trabalhar com as restantes turmas. Nas reuniões semanais (ou quinzenais, conforme as necessidades de articulação), definiu-se como prioritário, a consulta dos documentos orientadores do Projeto e a definição do “perfil da turma”. Com base nestas tarefas, e de acordo com a reflexão efetuada, procedeu-se ao estabelecimento dos princípios que iriam nortear a definição dos Domínios de Articulação Curricular (DAC) a concretizar. Desde logo, concluiu-se que as características da turma exigiam que os DAC deviam assumir um período temporal limitado, no sentido de permitir que os alunos fossem tomando consciência do resultado final do seu trabalho, o que constitui, estamos certos, um fator de motivação. Estes princípios resultaram, como dissemos, do denominado “perfil da turma”, onde se procedeu a um diagnóstico exaustivo às características dos alunos, traduzidas em constrangimentos e potencialidades.

É evidente que desenvolver um conjunto de procedimentos a integrar nos DAC, baseados nas nossas conceções e reflexões acerca da Escola, nos documentos orientadores e no Perfil da Turma, pode levar, com o decorrer do ano letivo, a que se perca o “norte”, a que nos desviemos dos princípios delineados. Assim, para que tal não aconteça, o Conselho de Turma decidiu estabelecer um conjunto de cinco eixos prioritários de atuação, baseados no despacho normativo: Promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e/ou em línguas estrangeiras; exercício da cidadania ativa; integração das componentes de natureza regional e local; implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos; valorização da Matemática e das Ciências Experimentais.

Definidos os eixos prioritários, passou-se à fase de planificação dos DAC, tendo bem presente que os trabalhos a concretizar tinham obrigatoriamente de incorporar as seguintes “palavras-chave”: motivação, inclusão, mudança e autonomia. A planificação dos DAC contemplam vários elementos comuns: eixo ou eixos prioritários em que se enquadram; designação e explicitação da atividade; disciplinas proponentes; conteúdos (onde se incluem as metas de aprendizagem, as aprendizagens essenciais e o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória); recursos; período temporal (onde são

definidos os tempos em sala de aula, os tempos para trabalho autónomo e data de apresentação dos trabalhos); critérios de avaliação.

Selecionaram-se dois DAC para desenvolvimento inicial e que, em nosso entender, incorporam as palavras-chave referidas, em particular, pela forte ligação ao meio: “Pesquisar, interpretar e Criar” e “Rota do Românico: percorrer Baião, conhecer a nossa história”. Em traços gerais, o primeiro consiste na escrita de um livro enquadrado na área da ficção, para posterior edição, mas baseado em factos verídicos da História de Baião; a segunda consiste na construção de um folheto informativo onde conste informação sobre o que é o Românico, quais os monumentos mais característicos no nosso concelho, o percurso da Rota do Românico, os horários de visitas aos monumentos e outro tipo de informação útil, como os estabelecimentos hoteleiros e empreendimentos de turismo no Espaço Rural e de Habitação.

Ambos os DAC se inserem em quatro dos eixos prioritários referidos anteriormente (com exceção do último), têm uma forte componente local e regional, foram planificados em conjunto com os alunos, definidos os horários de utilização da sala de TIC e da biblioteca escolar e solicitado apoio aos parceiros que colaboram há largos anos com o Agrupamento, nomeadamente, a autarquia. Prevê-se incluir os encarregados de educação na realização dos DAC e na apresentação dos mesmos, assim como, os vários clubes em funcionamento na escola. Estão, ainda, previstas saídas aos locais em estudo.

Tratando-se de dois projetos em fase inicial de implementação, é evidente que ainda há um longo caminho a percorrer, mas já podemos questionar se estamos verdadeiramente a fazer diferente.

Na minha opinião, estamos. Desde logo, pela participação ativa dos alunos no processo de planificação, mas também, pela utilização de diversos espaços de aula, pela definição de horas para trabalho autónomo, pela introdução de competências de pesquisa e mobilização de informação e pela nova forma de trabalhar com as parcerias. A colaboração dos professores tornou-se mais efetiva, mas o foco, passou a estar nas aprendizagens e estas, pensadas na perspetiva do aluno. Estamos a falar de uma verdadeira autonomia, onde o professor não perde a sua importância, pois o seu papel continua a ser central, mas existe uma partilha concreta com os alunos.

## **Resultados**

Nesta fase, com pouco mais de seis semanas de trabalho, apenas podemos falar nos resultados que queremos alcançar. E, estes, são simples de enumerar: maior aquisição de competências e de conteúdos; aprendizagens significativas; maior autonomia; adoção de atitudes e valores que conduzam a uma cidadania participativa e responsável. Os critérios específicos que quantificarão cada um destes parâmetros avaliativos, ainda estão em fase de discussão. Esperamos, contudo, integrar um conjunto de critérios que sejam facilmente mensuráveis e entendíveis pelos alunos.

Apesar de estarmos a aplicar este projeto a, apenas, uma turma do sétimo ano de escolaridade, o que traz alguns constrangimentos ao nível da organização do trabalho do Conselho de Turma, permite a comparação com as outras turmas do mesmo nível de ensino. Teremos todo o gosto em partilhar os resultados dessa comparação, para a qual, terá ainda de ser definido um modelo.

De qualquer modo, no final do ano letivo, se concluirmos que num destes domínios os resultados alcançados ficaram aquém do esperado, não podemos concluir que todo o trabalho foi em vão. Na minha opinião, se no final do ano letivo verificarmos uma evolução significativa no domínio da cidadania ou das competências, todo este processo terá valido a pena.

## **Conclusão**

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que está a ser desenvolvido no Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião, ainda está no seu início. Importa, no entanto, partilhar o trabalho feito, o percurso escolhido, e colocar-nos em posição de refletir em conjunto com quem queira partilhar connosco as suas experiências e dar sugestões. Temos por certo que existem vários percursos válidos para se poder “fazer diferente” e para transformarmos as alterações numa verdadeira mudança. E porque acreditamos neste projeto, esperamos que, desta vez, se dê tempo para a sua implementação e avaliação.

## **Referências Bibliográficas**

Abreu, A. (2012). A importância da cooperação entre a escola e a família – um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Amaral, A. (2010). Empenhamento Organizacional e Empenhamento para a Mudança Organizacional – Estudo de Caso na Câmara Municipal do Porto. Dissertação de Mestrado. Escola de Economia e Gestão. Universidade do Minho.

Ribeiro, C. (2009). Mudança organizacional e sistemas de informação na saúde. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/670>. [Consultado em 10/11/2017.]

Oliveira, I., Courel, C. (2013). Mudança e inovação em educação: O compromisso dos professores. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>. [Consultado em 08/11/2017.]

## ENSINAR E APRENDER POR MÓDULOS<sup>1</sup>

Luísa Orvalho<sup>2</sup>

Susana Nonato<sup>3</sup>

### Resumo

Com esta comunicação, pretende-se divulgar a forma inovadora como a EPRAL-Évora desenvolve o currículo modular, de forma aberta, flexível e integrada, centrando a organização do ensino na promoção das qualificações baseadas em resultados de aprendizagem por projetos contextualizados ao perfis de saída dos cursos profissionais Técnico de Restauração, variante Cozinha / Pastelaria e Técnico de Restauração, variante Restaurante / Bar, na área de educação e formação 811- Hotelaria e Restauração. A avaliação predominantemente formativa e formadora utiliza, entre outras ferramentas e instrumentos, o e-portefólio reflexivo de evidências de aprendizagem, permitindo uma avaliação sistemática e criterial do processo e não só dos produtos, espelhando o desenvolvimento pessoal e profissional da pessoa, ao longo de um período de tempo e do ciclo de formação, em termos de conhecimentos, competências, atitudes e valores. Este é um exemplo de alguns outros “viveiros de boas iniciativas e práticas inovadoras” que urge divulgar para inspirar outras escolas que estão com sede de mudar.

**Palavras-chave:** Estrutura Modelar, Projetos Integradores, Ensino Profissional

---

<sup>1</sup> Este capítulo retoma e expande as ideias desenvolvidas pelas autoras no VII Ciclo de Seminários sobre Administração, Supervisão e Organização Escolar, subordinado ao tema "Desenvolver a escola como comunidade de aprendizagem", dia 22 de fevereiro de 2017, Campus da Foz, no Porto, participando no painel sobre "Organização do ensino e promoção das aprendizagens", apresentando, às 14h30, o tema "Ensinar e Aprender por módulos".

<sup>2</sup> Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

<sup>3</sup> Escola Profissional da região do Alentejo (EPRAL), Évora.

## **Introdução**

A sociedade da economia digital está a destronar a passos largos a sociedade da informação. E nós, profissionais da educação como devemos planear, organizar e ensinar os nossos alunos na era digital, na era concetual? Como marcar a presença das tecnologias na sala de aula? De que forma poderemos “envolver toda a comunidade na educação e formação dos alunos, através de organizadores de oportunidade de ensino?” (Tomlinson, 2008).

Benjamim Zander (2001), aborda esta possibilidade para transformar a escola em comunidade de aprendizagem através de práticas inovadoras, criando um paradigma de desenvolvimento pessoal e profissional residente na metáfora “arte da possibilidade: criando novas possibilidades para transformar a sua vida”.

António Nóvoa (abril, 2016) afirma que a escola atual tem de mudar, enquanto “espaço público de educação”, traduz-se, no plano local, em formas várias de participação social, presentes em iniciativas como as “cidades educadoras” ou os “territórios educativos” (vários espaços públicos de educação, mais amplos que a própria escola).

No centro dessa revolução, duas ideias-chave: "todos" e "futuro", destaca António da Nóvoa (2015), explicando que todos é "uma escola inclusiva que consiga responder às necessidades de todas as crianças". A escola do futuro "vai ser uma escola sem quadro negro, sem currículo estruturado, sem um professor apenas para vários alunos, uma escola que vai mudar nas próximas décadas, é uma revolução que está em curso em várias partes do mundo" (Nóvoa, 2015). A escola tem de se transformar (metamorfose) para responder aos desafios desta nova sociedade.

Guilherme d'Oliveira Martins (2017: <http://www.jn.pt/nacional/videos/interior/guilherme-doliveira-martins-ensino-em-sala-tem-de-ser-alterado-5674082.html>) afirma que o ensino na sala de aula tem de ser alterado.

O paradigma da escola do século XXI encontra riqueza metafórica numa espécie de orquestra em que cada um tem papel diferente, pelo esforço colaborativo na missão comum de transformar a diversidade na harmonia coesa (Machado, T., 2017).

Michel Serres diz-nos que estamos a viver a terceira revolução na história humana: depois da “escrita” e do “livro”, o “digital” está, agora, a transformar a forma como pensamos,



como nos relacionamos e como aprendemos. O seu livro “Petite Poucette “ (Michel Serres, 2012), cuja alcunha imagética, em brasileiro, para a geração mais jovem adolescente é “ As Polegarzinhas” leva-nos a refletir acerca das competências a serem trabalhadas para se viver e trabalhar no século XXI, naquela que é considerada já a 4.<sup>a</sup> revolução industrial (indústria 4.0, a sociedade IoT - Internet das Coisas), “lugar invisível”, em que se exige, entre outras, a resolução de problemas complexos, o pensamento crítico, a criatividade, a gestão de pessoas, a inteligência emocional, a tomada de decisões, a negociação e flexibilidade cognitiva.( <http://www.portaldalideranca.pt/conhecimento/competencias/4752-as-10-competencias-chave-para-prosperar-na-quarta-revolucao-industrial>

Domingos, Fernandes (2005), reforça a importância do paradigma da avaliação formativa que dá muito maior relevância ao processo do que aos resultados.

### **1. Ensinar e Aprender por módulos (e UFCD ) no Ensino Profissional**

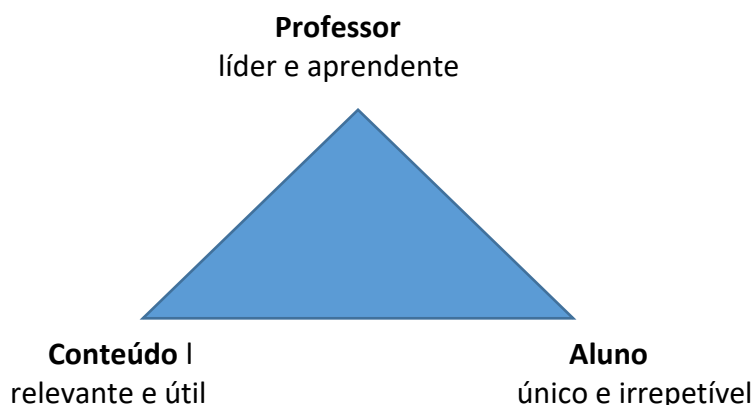
A modularização do currículo dos cursos profissionais implica a conceção diferenciada, a implementação de estratégias de ensino diversificadas, de atividades de aprendizagem contextualizadas, da avaliação do processo e dos produtos, numa comunidade de aprendizagem, onde participam ativamente profissionais de educação e formação e parceiros estratégicos sem a qual a dupla certificação não será reconhecida, definindo competências e aptidões, valores e atitudes, tendo como referentes o Perfil do Aluno para o séc. XXI (2017) e o perfil de saída fixado no Catálogo Nacional de Qualificações para cada área de formação/ curso profissional (<http://www.catalogo.anqep.gov.pt/>) e a Circular nº1 /ANQEP/2017 de 24 de março.

Embora saibamos que os princípios psicopedagógicos que estão na base da estrutura modular dos cursos profissionais: cognitivos/construtivista/humanista favoreçam a qualidade da educação e da formação, urge repensar novas formas e instrumentos de avaliação, dando tónica dominante à diferenciação pedagógica (Tomlinson, C., 2008), às pedagogias da nova geração (Figueiredo, A., 2017) e a outras ferramentas de avaliação formativa, como por exemplo os e-portefólios reflexivos de evidências de aprendizagem (Orvalho, 2012).

## 1.1 Diferenciação pedagógica

Na pedagogia diferenciada, o processo de aprendizagem pode ser imaginado pela confluência apresentada no interior do triângulo representado na Fig. 1

**Figura 1-** Processo de aprendizagem



Neste processo de ensinar, aprender e avaliar por módulos, dois princípios fundamentais a ter em conta: atender à diversidade dos alunos e melhorar a qualidade de ensino de modo que cada um dos alunos seja capaz de atingir o máximo do seu potencial. Assim, nesta linha de pensamento a avaliação formativa deve estar presente em todo o percurso modular, tendo o professor a responsabilidade de logo no início do processo tornar muito claro e compreensível os objetivos de aprendizagem, os critérios de avaliação e os descritores de nível de desempenho, as atividades diferenciadas a realizar por cada aluno/grupo de alunos, ligando-as aos contextos de vida e da profissão, através da resolução de problemas concretos, de projetos, de indagação de fenómenos, dando, deste modo a cada aluno a possibilidade de uma proatividade na autorregulação da sua aprendizagem e de uma autoavaliação permanentes, com *feedback* imediato e inteligente do professor.

“Ninguém aprende se a emoção não fizer parte do processo de aprendizagem, porque as emoções são parte da consciência da realidade (Nóvoa, 2012). Naturalmente que é preciso que o aluno se sinta “motivado” para a construção do percurso formativo, de forma a poder integrar em pleno o seu projeto de vida e projeto carreira, no currículo e na avaliação.

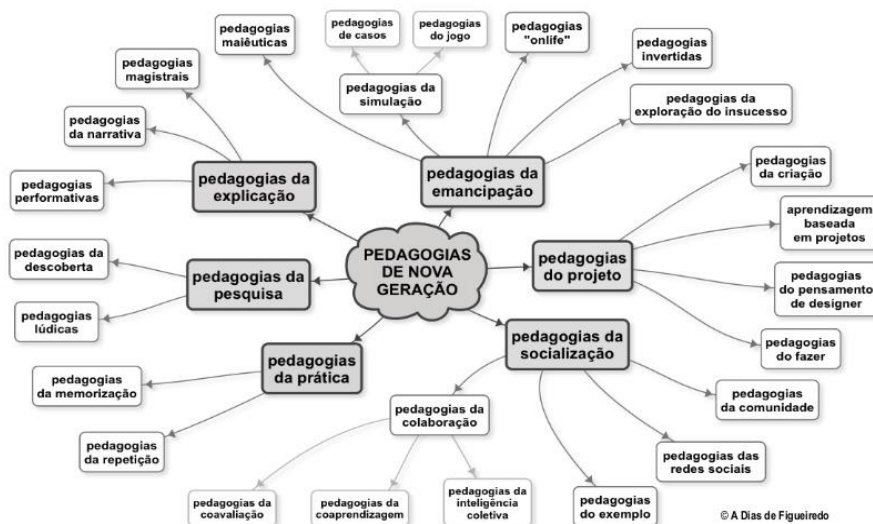
## 1.2 Pedagogias de nova geração

A escola do século XXI precisa de uma nova pedagogia e de uma nova organização, com outras e novas relações, para responder aos desafios da nova sociedade e desenvolver

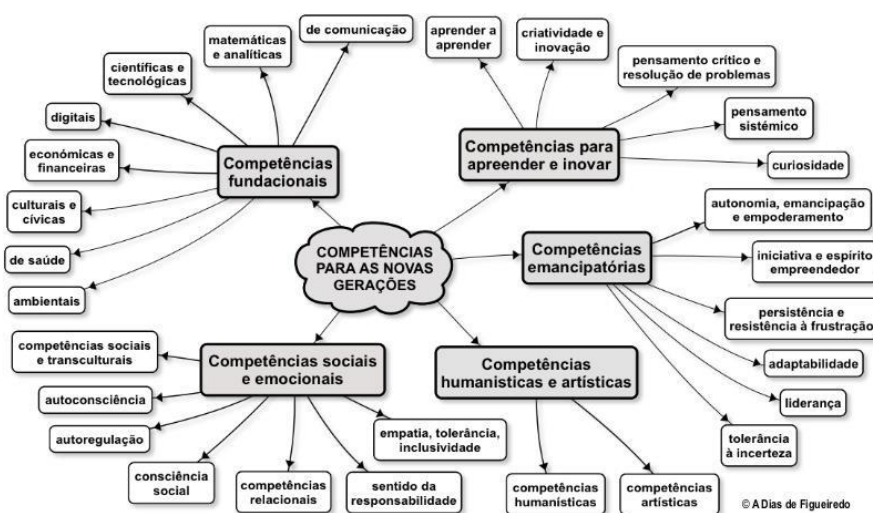
novas competências. Nas figuras 2 e 3, apresentam as categorias propostas por Figueiredo, A. (2017)

Figura 2 e Figura 3 – Competências e Pedagogias de nova geração

### 3. AS PEDAGOGIAS DE NOVA GERAÇÃO



### 2. COMPETÊNCIAS PARA AS PRÓXIMAS DÉCADAS



Fonte: <https://www.slideshare.net/adfigueiredoPT/que-pedagogias-para-o-sculo-xxi>

### **1.3 O e-portefólio como instrumento de avaliação de competências e evidências de aprendizagem**

Na medida em que se avança para a mudança de paradigma educacional em direção a modelos mais construtivistas e práticas avaliativas inscritas na designada 4ª geração de avaliação que permite encará-la numa perspectiva holística, como um processo de comunicação interpessoal, sendo o protagonista o próprio aluno, os novos caminhos encontram sentido nas novas ferramentas de avaliação de competências: o e-portefólio reflexivo de resultados de aprendizagem adaptado ao contexto *online*. Um e-portfolio de evidências de aprendizagens é uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno, ao longo de um dado período de tempo, convertendo-se num espaço virtual dinâmico onde confluem os processos instrucionais, de aprendizagem, e avaliativos e, acima de tudo, permitindo espelhar o desenvolvimento do aluno. Beneficia, ainda, a identificação dos progressos experimentados e das dificuldades mais sentidas pelo aluno, facilita o processo de tomada de decisão pelo(s) professor(es), pois, neste espaço/tempo ficam a conhecer bem melhor a forma como o currículo é desenvolvido e as principais características do aluno, sem que se marginalize o carácter positivo da avaliação, tendo o aluno mais possibilidades de mostrar o que sabe e é capaz de fazer, contribuindo para melhorar a sua autoestima. O e-portefólio pode ser entendido como uma "lente macro" que procura abranger todo um horizonte de formação elaborado em determinado período de tempo.

Segundo Villas Boas (2007) "o portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar o seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio “.

O portfólio é um dos procedimentos condizentes com a avaliação formativa. Serve para vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno participa da tomada de decisões, de modo que ele formule suas próprias ideias, faça escolhas e não apenas cumpra prescrições do professor e da escola.

“Portfolios são documentos personalizados do percurso de aprendizagem, são ricos e contextualizados. Contêm documentação organizada com propósito específico que claramente demonstra conhecimentos, capacidades, disposições e desempenhos

específicos alcançados durante um período de tempo. Os Portfolios representam ligações estabelecidas entre acções e crenças, pensamento e acção, provas e critérios. São um meio de reflexão que possibilita a construção de sentido, torna o processo de aprendizagem transparente e a aprendizagem visível, cristaliza perspectivas e antecipa direcções futuras.” (Jones & Shelton, 2006: 18-19)

## **Da teoria ... à prática: inovação curricular e cultura de projeto na sala da aula do ensino profissional**

### **2.1 Aprendizagem baseada em Projetos: *outra forma de desenvolver o currículo modular integrando o ensino e a avaliação.***

A pedagogia de projeto (Projeto Based Learning) baseia-se numa aplicação flexível do currículo modular de base, podendo ser reformulado em função do contexto. O currículo integrado e globalizador exige trabalho colaborativo de articulação entre todos professores, formadores e demais atores intervenientes no processo de educação e formação, sendo referenciado como **trabalho em equipas pedagógicas**. Terá de resultar, sempre, num “produto final” socializável ilustrador a nível de conhecimento e compreensão de soluções dos problemas previamente colocados. Requer uma organização complexa de trabalho em equipa, deixando para trás rotinas tradicionais, no sentido de entender a sala de aula como um coletivo, Figura 4.

**Figura 4.** Articulação do currículo modular



O foco no levantamento dos interesses dos alunos (temas, problemas, questões orientadoras de partida, fenómenos) e no planeamento criterioso que comprometa todos. A eficácia do seu desenvolvimento e execução, tendo como meta os resultados esperados, tem em conta os recursos a utilizar e, fundamentalmente, as estratégias de ensino, bem como a monitorização e a avaliação das atividades a desenvolver em cada uma das fases, para que daí resulte um plano de melhoria sobre as aprendizagens dos alunos (Ciclo I-A). Determinante para assegurar o sucesso do projeto é a sua apresentação, divulgação e envolvimento dos agentes educativos no processo e reconhecimento das competências adquiridas e ou desenvolvidas e dos resultados da aprendizagem.

**Em síntese**, citando Lamer, J. & Mergendoller, J. (2015) há cinco princípios-chave a ter sempre em conta na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos:

1- ESTABELEECER CONEXÕES DOS PROJETOS COM O MUNDO REAL

[https://www.youtube.com/watch?V=hnzcggnu\\_WM](https://www.youtube.com/watch?V=hnzcggnu_WM)

2- CONSTRUIR PROJETOS BEM ESTRUTURADOS QUE GEREM APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

<https://www.youtube.com/watch?V=hfiwqkvihaa#t=53>

3- INCENTIVAR A COLABORAÇÃO

<https://www.youtube.com/watch?V=ulcakykdv7c>

4- FAVORECER A APRENDIZAGEM EM UM AMBIENTE CONTROLADO PELO ALUNO

<https://www.youtube.com/watch?V=gexttqyttno>

5 - INCORPORAR A AVALIAÇÃO DURANTE TODO O PROJETO

<https://www.youtube.com/watch?V=JBK4C6agqAA>

## **2.2 Aprender por projetos no restaurante pedagógico da EPRAL: o caso do curso profissional Técnico de Restauração, variante Cozinha / Pastelaria**

A apresentação de um caso prático elucidada como é possível organizar o currículo modular do ensino profissional de modo a promover ambientes de aprendizagem que permitem desenvolver qualificações baseadas em resultados de aprendizagem e melhorar a sua qualidade. O currículo **modular é aberto e flexível** na medida em que permite o “trabalho de ensinar colaborativo”, a articulação flexível e integrada dos módulos e unidades de

formação de curta duração UFCD), e a aprendizagem contextualizada (profissionais e de vida).

A desejada formação qualificada e orientada para a mudança, sustenta-se na participação e criatividade dos alunos na resolução de problemas, ou fenómenos: PI /PBL/PBL/IBL.<sup>4</sup>

O papel de facilitação e liderança transformacional das equipas pedagógicas de cada curso permitem a inclusão de todos na tomada de decisões. Investigação-Ação (I-A) permanente, traduzida em ciclos de melhoria num espaço de diálogo, de articulação e de decisão, de partilha e de *networking*, desenvolve a comunidade de práticas e de aprendizagem.

A exploração do e-portefólio reflexivo de evidências de aprendizagem, de Susana Nonato, formadora da Escola Profissional da Região do Alentejo – Évora, ilustra bem o que se acabou de teorizar e mostra como em algumas escolas profissionais se encontram “viveiros de boas iniciativas e práticas inovadoras “ que urge divulgar para inspirar outras que estão com sede de mudar.

[Http://susanaqnonato.wixsite.com/portefolio](http://susanaqnonato.wixsite.com/portefolio)

## **Conclusão**

A urgência das mudanças no modo como se ensina e como se aprende a partir de óticas construtivistas da aprendizagem às quais se juntam a simples complexidade da cibercultura, encontra um campo muito fértil no Ensino Profissional (Estrutura Modular). Urge uma escola verdadeiramente para todos, onde todos possam aprender, e onde o aluno e o seu processo de aprendizagem seja o principal enfoque de toda a dinâmica escolar (Nóvoa, 2016). A missão da escola, enquanto instituição da nova sociedade é “ Fazer Aprender - Educação por todos ”. O modelo de escola tradicional, criado há 150 anos não responde aos novos desafios da atualidade. Se esta não sofrer uma metamorfose pode desintegrar-se (António, Nóvoa, 2017). Precisamos de uma nova organização dos espaços (onde se possa trabalhar em conjunto), dos tempos, dos currículos, ..., de um novo contrato social de educação.

---

<sup>4</sup> Projeto Integrado/Project Based Learning /Problem Based Learning/ Inquired Based Learning

Hannah Arendt (2010), considera que a crise na educação deve ser entendida como oportunidade crucial para reflexões críticas a respeito do próprio processo educativo. A escola tem de ser o espaço comum da expressão das diferenças e da deliberação conjunta.

A escola como instituição pública pertence à “polis” e não apenas ao Estado ou a outra qualquer corporação (Nóvoa, 2017). Todos podemos transformar a escola! A escola enquanto espaço público de educação, de discussão e de deliberação compromete-nos a todos.

### Referências Bibliográficas

Figueiredo, A. (2017). Disponível em: <https://www.slideshare.net/adfigueiredoPT/que-pedagogias-para-o-sculo-xxi> [consultado em junho de 2017]

Guilherme d'Oliveira Martins (2017: <http://www.jn.pt/nacional/videos/interior/guilherme-doliveira-martins-ensino-em-sala-tem-de-ser-alterado-5674082.html>) ones & Shelton, 2006: 18-19).

Hannah Arendt (2010). Pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. Revista Educação e Pesquisa. vol. 36 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2010. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300012>

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Coleção Educação Hoje. Porto: Texto Editores, Lt<sup>a</sup>.

Lamer, J. & Mergendoller, J. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. Suzie Boss: ASCD.

Nóvoa, A. (2015, 16, 17). Comunicação ao II Seminário Internacional II seminário Internacional Educação, Território e Desenvolvimento Humano, Católica Porto, dias 20 e 21 de julho de 2017.

Orvalho, L. (2012). O portefólio reflexivo como metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos professores do ensino artístico. In *Atas do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária – Ensino Superior. Inovação e Qualidade na*



*Docência* (pp. 5714-5725). Edição de CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/14046>

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto. Porto Editora.

Villas Boas (2007). *Indagações sobre Currículo*. Currículo e Avaliação Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica

Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Amazon: Le Pommier.

Machado, M. T. (2017). <https://teresamachado12.wixsite.com/teresaepb>

Susana Nonato (2017). <Http://susanaqnonato.wixsite.com/portefolio>

Zander, B. & Zander, R. (2001). *A arte da possibilidade. Criando novas possibilidades para transformar sua vida*. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Campus.

## CONCEBER COLABORATIVAMENTE UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO

Alcina Ramos<sup>1</sup>

Cristina Sousa<sup>2</sup>

Eugénia Silva<sup>3</sup>

Cristina Palmeirão<sup>4</sup>

### Resumo

A naturalização do projeto “Supervisão e(m) Colaboração”, integrado numa Oficina Pedagógica acreditada, continua a ser um desafio na Escola Secundária Inês de Castro (ESIC), desde a sua criação, no ano letivo 2014/15.

A apropriação da finalidade do projeto através da exploração das possibilidades latentes conquista-se gradativamente, à medida que as práticas vão sendo validadas e legitimadas pelo recurso à partilha e divulgação coletiva do construído.

Convocar motivação e vontades para gradativamente integrar e institucionalizar práticas relacionadas com a ação pedagógica, ao nível da observação de aulas e consequente partilha, bem como da conceção e acompanhamento de planos de trabalho pedagógico em prol da melhoria das aprendizagens dos alunos continua a constituir ambições a conquistar.

Este texto, redigido numa lógica que se aproxima da forma de “caso”, explora uma experiência de planificação colaborativa cuja preparação envolveu três docentes, de diferentes áreas disciplinares, a partir da temática do Renascimento e deve ser entendido como uma evidência dessa intenção.

A implementação deste tipo de prática favorece a troca de experiências e conhecimento, motor do desenvolvimento pessoal, profissional e das organizações. A continuidade deste projeto supõe que os docentes que o integram ou o tenham integrado se envolvam e atuem colaborativa e cooperativamente em ordem a uma crescente autonomia e flexibilização da sua ação para fazer aprender mais e melhor.

---

<sup>1</sup> Professora do quadro da Escola Secundária Inês de Castro

<sup>2</sup> Professora do quadro da Escola Secundária Inês de Castro

<sup>3</sup> Professora do quadro da Escola Secundária Inês de Castro e Formadora.

<sup>4</sup> Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Consultora Científica da Escola Secundária Inês de Castro, no âmbito do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

**Palavras-chave:** Supervisão Formativa, Observação de aulas, Planificação Colaborativa

## **Introdução**

Este artigo resulta do trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de escola “Supervisão e(m) Colaboração”, o qual pretende reforçar as possibilidades que a observação formativa de aulas possibilita<sup>5</sup>, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens. Nele, pretende-se explorar uma experiência real de aprendizagem construída, implementada e avaliada de forma colaborativa no ano letivo 2016/17. Ação circunstanciada a um tempo, lugar e contexto únicos, envolvendo três docentes de áreas distintas, das quais, apenas uma se encontrava ligada ao projeto, julgando-se estar perante aquilo a que os investigadores apelidam de “caso” (Shulman, 1986, 2004). Entendendo-o, nas palavras do autor, como “um acontecimento explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído (1986, p.11), a partir de um vaivém entre a teoria e a prática (Vieira, 2014). E que, por isso, como referem Alarcão e Canha (2013, p.95) “permite refletir e teorizar”, concorrendo para a transformação da pedagogia (Vieira, 2014).

Este tipo de prática formativa vai ao encontro dos caracterizadores que enformam a função do professor e que implicam “analisar/teorizar as práticas profissionais” de forma fundamentada e colaborativa, no interior do seu “grupo funcional”, com a finalidade de as “legitimar socialmente” e “divulgar” (Roldão, 2010).

A experiência de planificação colaborativa em causa envolveu as áreas disciplinares da História, Matemática e Educação Física, tendo como propósito a construção de saberes integrados e sustentados, das três disciplinas, ao nível do terceiro ciclo, mais concretamente, de uma turma partilhada do 8.º ano, a partir do tema do Renascimento.

O repto lançado pela professora de Educação Física, que também acumulou o papel de formadora, evoca as dimensões supervisivas que se prendem com o ato de desafiar, de desencadear oportunidades e de acompanhar (Alarcão, 2009). A compreensão partilhada da realidade, o desenvolvimento transformador de pessoas e contextos (Palmeirão, 2016; Vieira, 2014) constituíram propósitos deste caso que envolveu a vontade de concretizar

---

<sup>5</sup> Veja-se artigo inserido na publicação e-book de outubro de 2016, sob o título “Observação de aulas e formação entre pares” – Universidade Católica <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Professores%20e%20Escolas.pdf>

uma experiência de participação e de articulação cooperativa, num registo em que a supervisão horizontal foi dominante.

As motivações desta ação concertada prenderam-se com a vontade de reconfigurar o papel da escola e da sala de aula como lugares “de vida e de trabalho”, nos quais “assume vital importância a questão da relação pedagógica e o desenvolvimento de um modelo pedagógico motivador, integrativo e que valorize (e evidencie) os sucessos” (Palmeirão, 2016, p.125). Vontade que implica flexibilizar modos de ação de forma a tornar o processo de aprender significativo, incentivando à aplicação efetiva do conhecimento, em anos posteriores ao do adquirido e em diferentes áreas das do seu saber de origem. E que ajude a dar resposta às inquietações dos docentes, decorrentes da necessidade da diferenciação do ensino. Necessidades que exigem a disponibilização de diferentes dispositivos de apoio à aprendizagem que mobilizem graus de processamento cognitivo diferenciados e de gradação de complexidade crescente de acordo com as necessidades dos alunos.

A valorização da dimensão da escola “como lugar de vida” (Palmeirão, 2016, p. 119), implica “organizar os processos educativos e formativos capazes de sustentar a mudança e negociar uma escolha promotora de atitudes positivas onde prevaleçam os ideais éticos de uma cultura solidária e inteligente” (p.129). Nesta ordem de pensamento corrobora-se a opinião da autora no incentivo à necessidade “de proporcionar um clima escolar positivo e o envolvimento significativo da comunidade, em particular dos alunos, na construção e desenvolvimento de um projeto educativo com sentido e significado para melhorar o mundo em que vivemos e para bem viver” (idem).

No presente caso, a conceção colaborativa da estratégia assentou na projeção de um traçado concebido a partir da análise do currículo, no qual se privilegiou “as inter-relações entre conteúdos e práticas para uma compreensão coerente” (Gimeno Sacristán, 2008, p.175). O conseqüente desenvolvimento e implementação das três estratégias específicas de ensino disciplinares tiveram lugar no 2.º período, de acordo com uma ordem cronológica específica. A implementação da estratégia de ensino da História deu lugar à da Matemática e, por último, à da Educação Física. É consensual que o papel da reflexão com as conseqüentes tomadas de decisão a partir da ação (Shon, 1993), de acordo com as interações, respostas e indagações dos discentes, perante o que se pretendia ver alcançado assumem papel de destaque nesta fase.

Por incompatibilidade de horário não foi possível proceder-se à observação de aulas interpares, no entanto, foi realizada uma reflexão conjunta, alvo de análise e partilha numa das sessões práticas da oficina pedagógica referenciada.

Explora-se, em seguida, o traçado estratégico de ensino implementado, as estratégias de ensino concebidas e a dinâmica de atuação subjacente.

## **1. Conceber colaborativamente uma estratégia de ensino**

Nas últimas duas décadas, ao nível da planificação e da implícita necessidade de fazer aprender, temos assistido no “plano discursivo e no quadro de cumprimento de normativos e exigências burocráticas” (Roldão, 2009, p.26) à premência das escolas e professores não se assumirem como reprodutores técnicos do currículo, mas agirem proativamente na tomada de decisão ao nível da gestão curricular.

Adicionalmente, vários têm sido os autores que têm vindo a defender que o desenvolvimento de competências nos alunos é facilitado pelo envolvimento das diferentes áreas disciplinares, cabendo ao professor facilitar a aprendizagem (Formosinho & Machado, 2009, Gimeno Sacristán, 2008; Palmeirão, 2014; Roldão, 2006, 2007; Tardif, 2000; Perrenoud, 2000, Vasconcelos, 2009). Pelo que se torna imperativo não só conhecer o conjunto dos aprendentes, bem como explorar os recursos adequados ao momento pedagógico, de modo a que o saber ou o conhecimento “seja incorporada significativamente pelo aprendiz” (Gimeno Sacristán, 2008, p. 119), como pode ser observado no quadro 1.

Como colocar em prática e de forma assertiva o elencado mantém-se como questão central, para a qual, se aceita comumente não haver uma “receita” pré-definida.

### **1.1 Articulação dos conteúdos curriculares**

De acordo com o exposto, concebeu-se uma ação estratégica intencional e orientadora de um conjunto de ações em prol de uma aprendizagem assente num saber comum (Roldão, 2009). Acredita-se que este tipo de trabalho conjunto viabiliza a possibilidade de quebrar

o velho paradigma de pensar a disciplina pela disciplina e passar a ver a relação entre saberes (Roldão, 1999; Alarcão e Roldão, 2008; Perrenoud, 2000).

Um olhar intencionado e focado sobre o currículo do 8.º ano proporcionou a eleição de conteúdos que potenciassesem a relação das três áreas disciplinares. Neste sentido, a época do Renascimento foi selecionada pela relevância, nomeadamente ao nível do legado cultural, científico e humanista que a caracteriza associado à compreensão da evolução do ser humano e das suas criações artísticas, científicas, culturais e literárias. Nesta época o Homem assumiu centralidade, e, por inerência, a corporalidade conquistou papel de relevo na afirmação da sua identidade. Partindo deste pressuposto, foi definida a questão-problema norteadora da estratégia de ensino: “A Itália foi no Séc. XV o centro da renovação europeia. Porquê?” A resposta deverá ressaltar as implicações deste movimento ao nível do desenvolvimento, nomeadamente, o científico.

A definição da estratégia pressupõe o conhecimento e exploração do alvo de intervenção. O facto de a turma partilhada de continuidade pedagógica ser constituída por 24 alunos, maioritariamente do sexo masculino, com desempenho heterogéneo, justificado pela existência de lacunas substantivas ao nível da compreensão escrita, oral e do raciocínio lógico-matemático, alguns com percursos pelo insucesso na História e, particularmente, na Matemática, foi tido em consideração na tomada de decisão. Acresce a circunstância de expressar resistência quando exposto a abordagens analíticas e reduzida valorização do saber académico.

Curiosos, utilizam frequentemente o telemóvel mas pouco o computador. Informam-se através das redes sociais e utilizam vídeo jogos com frequência. Revelam lacunas ao nível dos conhecimentos de Matemática, aprendem “aos soluços”, à medida que a professora “dá a matéria”, não ligando os diversos conteúdos de forma a realizar uma aprendizagem coerente e sequencial. A professora tem ensaiado percursos de aprendizagem ligados ao quotidiano com bons resultados. Paralelamente, tem fomentado o trabalho de pares/ou de pequenos grupos, verificando uma maior participação e empenho dos alunos. Por seu lado, é consensual que as aulas organizadas com base em metodologias ativas nas quais se promove o confronto de ideias, assim como a análise e discussão das suas próprias produções são bem recebidas, assim como as que privilegiam o trabalho de grupo.

Uma parte significativa dos rapazes pratica desporto e gosta de competir. Revelam resistência e ficam intimidados quando confrontados com situações que apelam à expressão corporal. A docente, na área das atividades rítmicas e expressivas, tem vindo a criar e propor sequências de elementos técnicos elementares realizadas em grupo, num apelo à aplicação da expressividade de acordo com os motivos da composição.

Nesta sequência, apoiadas na conceção de Roldão (2009, p.115) referente à adequação dos conteúdos curriculares no interior de uma estratégia de ensino, as docentes no âmbito da sua ação coletiva e individual:

- i) Decidiram prioridades ao nível da sequencialidade, extensão e articulação dos conteúdos a aprender no plano interdisciplinar

A estratégia concebida foi pensada com o objetivo de que na aula de História os alunos tivessem, num primeiro momento, a oportunidade de perceber as características do movimento cultural, artístico e literário que marcou o Renascimento. O qual, entre outros aspetos foi fortemente influenciado pela cultura e conhecimento do período greco-romano e marcado pela ascensão do Homem como agente criador (antropocentrismo). Este novo espírito viabilizado pela emergência da burguesia e patrocinado pelos mecenas assentou no racionalismo crítico e naturalismo, permitindo avanços significativos nas diferentes áreas, nomeadamente, na da engenharia, pela adoção de novos métodos de trabalho, como se pôde analisar, posteriormente, de forma mais circunstanciada na aula de Matemática. A construção da cúpula da Catedral de Santa Maria del Fiore, projetada por Brunelleschi é exemplo disso, pela capacidade que o engenheiro manifestou em projetar uma cúpula assente numa base octogonal, recorrendo a técnicas diferentes das da técnica construtiva tradicional.

As mudanças fizeram-se sentir, também, no universo musical com o aparecimento da polifonia, do aperfeiçoamento da música profana, mas sobretudo da afirmação e consagração da música sagrada, de qualidade reconhecida. Nessa época foi evidente a preocupação em se adaptar a música ao texto, recorrendo a técnicas que permitiam a expressão de diferentes estados de espírito, passando os instrumentos a obter centralidade crescente, não se destinando apenas a acompanhar o canto.

- ii) Definiram pontos de partida para a abordagem dos conteúdos e formas de acesso à sua compreensão

Neste traçado sequencial estratégico foi dada ênfase à experiência da observação e exploração da realidade histórica como ponto de partida para a construção do novo conhecimento. Assim, a abordagem ao Renascimento foi desenvolvida a partir da análise e discussão orientada pelo problema inicial que desencadeou o questionamento apoiado na exploração de documentos, dos quais se destacam a leitura de mapas e a análise e interpretação de fontes iconográficas, complementadas pela interpretação de textos adaptados da época.

Complementarmente, a docente de História apoiou-se na visualização de pequenos excertos do primeiro episódio da série histórica, os Médici - Nascimento de Uma Dinastia<sup>6</sup>, no qual está patente a revolução cultural que ocorreu na Toscana no Séc. XV, a partir da dinastia dos Médici, patronos das artes e das letras. A série apresenta as obras de conclusão da cúpula da catedral (*Duomo*) de Santa Maria del Fiore, permitindo que os alunos se apercebessem de que, apesar da sua construção se ter iniciado em 1296, a conclusão da abóbada data de 1434, tendo sido a primeira cúpula de grandes dimensões, erguida na Itália, desde a Antiguidade sobre uma enorme base octogonal.

Nesta linha de pensamento foi perceptível que as fontes/recursos ou “dispositivos didáticos” são um meio, o intermediador da diferenciação pedagógica e da aprendizagem (Perrenoud, 2000), e que o tempo atual apela à necessidade da utilização das novas tecnologias, disponibilizadas em ambiente de aprendizagem, como veículo de motivação.

O recurso audiovisual foi, também, o mote de motivação na aula de Matemática. A partir da visualização de excertos da série, a docente de Matemática, pelo questionamento, relembrou a afirmação do espírito crítico que, aliado ao desenvolvimento científico, foi fundamental para a resolução de situações complexas, nomeadamente, as arquitetónicas, muito exigentes do ponto de vista da Matemática e da Física. A imagem da cúpula da Catedral de Santa Maria del Fiore, num excerto posterior da série, proporcionou a condução ao interior de um polígono octogonal, com os seus oito lados congruentes.

O programa Geogebra foi também um precioso auxiliar ao permitir realizar construções geométricas, possibilitando uma via alternativa de aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Recurso disponível no link <https://youtu.be/SxR6nEJvtWk>



Na aula de Educação Física, os alunos numa parte inicial de uma aula da unidade didática da modalidade de ginástica foram estimulados a expressar o saber pela corporalidade em ação, ao som de diferentes ritmos musicais, nomeadamente de trechos de Matona, mia cara de Orlando di Lasso (compositor que chegou a trabalhar para Cosimo de Médici) e Giovanni Pierluigi da Palestrina. Neste enquadramento foi feito um apelo para a mobilização da expressão corporal como forma de comunicação e de expressão artística em íntima ligação com a criatividade, numa aproximação aos sentimentos exibidos pelas diferentes melodias.



A heterogeneidade de desempenho dos alunos apelou à exposição de estratégias diferenciadas e recursos. A diversificação pedagógica, como defende Perrenoud (2000), pretende “romper com a pedagogia frontal (...), criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloque cada um dos alunos em uma situação ótima” (p.55), auxiliando cada um a aprender e não pretender prestar contas a terceiros. Nesta ótica, o investimento do professor deve-se desenrolar de acordo com a singularidade de cada aluno, tornando-se maior quanto maiores se apresentarem as dificuldades demonstradas. Implicar os alunos como peça central na aprendizagem (Oliveira, 2008; Palma & Leite, 2006) constituiu uma premissa a ser levada em conta por cada uma das docentes em questão.

Em seguida apresentam-se as diferentes estratégias implementadas no plano disciplinar, projetadas de acordo com os referentes apresentados por Roldão (2009): objetivos, estratégia e avaliação de modo a dar resposta à situação problema “A Itália foi no Séc. XV o centro da renovação europeia. Porquê?”

## 1.2 Conceção de estratégias de ensino específicas

**Quadro 2** – Estratégias de ensino

Matemática	Recursos
<p><b>Objetivos/ Indicadores de aprendizagem</b></p> <p>Pretendeu-se que os alunos, através de diferentes estratégias, fossem impelidos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar os conhecimentos que têm sobre cálculo de ângulos internos de um triângulo isósceles através da resolução de um problema (determinação da amplitude dos ângulos internos de um octógono regular);</li> <li>- Adotar atitudes proativas na procura de estratégias para resolver problemas;</li> <li>- Perceber a aplicação dos conhecimentos de Matemática em situações ligadas a contextos reais;</li> <li>- Trabalhar colaborativamente na consecução de uma tarefa;</li> <li>- Compreender, através de um abordagem indutiva, a fórmula do cálculo da amplitude, em graus, do ângulo interno de um polígono regular: <math>\frac{(n-2) \times 180^\circ}{n}</math>.</li> </ul> <p><b>Estratégia de ensino</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilização dos conhecimentos acerca do Renascimento – “O que sabem acerca deste tema?” -através do questionamento oral, num apelo à memória. Se nenhum aluno se recordar do tema recorrer-se-á a projeção de imagens expressivas da época;</li> <li>- Visionamento do excerto da série Médici - Nascimento de uma Dinastia, resumo, no qual, se abordam as dificuldades inerentes à construção da cúpula da igreja de Santa Maria del Fiore, construída entre os séculos XIII e XV;</li> <li>- Observação de uma imagem do interior da cúpula e da forma geométrica da base (um octógono regular) complementada por um esquema construído no programa Geogebra em geometria plana;</li> <li>- Apresentação da questão: “De que forma poderemos descobrir a amplitude de cada um dos ângulos internos deste octógono regular?”</li> <li>- Resolução do problema, em trabalho de grupo/pares, recorrendo a suportes manipuláveis</li> </ul>	<p>Link da série Médici <a href="https://youtu.be/SxR6nEJvtWk">https://youtu.be/SxR6nEJvtWk</a></p>  <p>Calcular a amplitude dos ângulos internos do octógono, a partir da sua divisão em 8 triângulos geometricamente iguais</p> 

<p>disponibilizados pelo professor, que sugerem alternativas de processo (ver esquema ao lado);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Síntese realizada no quadro, num registo comum, com as diversas abordagens dos grupos de alunos. Este resumo deve ser finalizado pelo professor.</li> </ul> <p><b>Avaliação</b></p> <p>Produção de um pequeno texto, por cada um dos grupos, no qual se explique a estratégia utilizada e a determinação da amplitude pedida. Registo, no caderno diário individual, das conclusões do grupo de trabalho.</p> <p>Discussão em plenário dos resultados alcançados e dos processos utilizados.</p>	<p>Calcular a amplitude dos ângulos internos do octógono com base na divisão do octógono em 6 triângulos, utilizando as diagonais a partir de um determinado vértice</p>  
<p><b>História</b></p>	<p><b>Recursos</b></p>
<p><b>Objetivos/Indicadores de aprendizagem</b></p> <p>Pretendeu-se que os alunos através de diferentes estratégias fossem impelidos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar no tempo e no espaço o movimento cultural – Renascimento;</li> <li>- Identificar as razões da eclosão do Renascimento na Itália;</li> <li>- Explicar a redescoberta da Cultura Clássica com a emergência dos novos valores europeus;</li> <li>- Justificar o antropocentrismo, individualismo e o espírito crítico como novo paradigma da vivência humana;</li> <li>- Afirmar a importância do humanismo europeu na evolução e produção científica, nas Artes, na Matemática e na Literatura.</li> </ul> <p><b>Estratégia de ensino</b></p> <p>Os alunos são guiados e levados a construir e ancorar os seus conhecimentos. Todo o questionamento é gradativo de modo a promover habilidades e capacidades diversificadas. Os recursos utilizados são diversificados de acordo com os conteúdos a trabalhar e competências a construir. O conhecimento/aprendizagem é transversal e globalizante.</p> <p>A partir da análise do mapa e visualização de uma parte do excerto da série Médici - Nascimento de uma Dinastia - discutir com os alunos a situação-problema: “A Itália foi no Séc. XV o centro da renovação europeia. Porquê?”</p>	<p>Mapa de Itália</p> <p>Link da série Médici  <a href="https://youtu.be/SxR6nEJvtWk">https://youtu.be/SxR6nEJvtWk</a></p>

<p>Problematizar com os alunos, a partir das imagens visualizadas, a temática do Renascimento e levantar ideias tácitas referentes à descoberta da cultura clássica e expansão marítima.</p> <p>Observação cuidada do documento “O homem vitruviano” e do texto escrito de Leonardo da Vinci “Plano de estudos do artista”, de modo a levar os alunos a reconhecerem a importância da Geometria, na formação do raciocínio Matemático, e a compreenderem como o conhecimento é multidisciplinar. Reconhecimento da emergência dos novos valores europeus.</p> <p>Interpretação e análise do documento iconográfico - Catedral de Santa Maria del Fiore - levando os alunos a reconhecer e justificar a importância do valor do Homem e do seu lugar no mundo através do uso da Razão</p> <p><b>Avaliação</b></p> <p>Produção pelos alunos de um texto síntese, a partir dos conceitos estudados na aula, que justifique o facto de ter sido na Itália do Séc. XV que eclodiu um novo movimento cultural europeu.</p> <p>Produção de um esquema-síntese, em conjunto com os alunos, que integre os 6 objetivos/indicadores de aprendizagem formulados.</p>	<p>(os alunos têm em sua mão um guião)</p> <p>“O homem vitruviano” (1490) e do texto escrito de Leonardo da Vinci “Plano de estudos do artista”</p> <p>Projeção da Catedral de Santa Maria del Fiore (1436), em Florença.</p>
<p><b>Educação Física</b></p>	<p><b>Recursos</b></p>
<p><b>Objetivos/Indicadores de aprendizagem</b></p> <p>Pretendeu-se que os alunos através da audição de diferentes trechos musicais fossem levados a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- re(conhecer) a afirmação da polifonia e a centralidade dos instrumentos a solo da época do Renascimento;</li> <li>- utilizar o corpo como veículo de expressão e comunicação, através da conjugação de diferentes movimentos, ações de base e projeções de formas diferenciadas de acordo com ritmos distintos;</li> <li>- expressar diferentes sentimentos através do recurso a movimentos executados, em planos inferiores, intermédios e superiores;</li> <li>- projetar formas diferenciadas, de acordo com o estabelecimento de relações com o espaço, com os outros e com a música.</li> </ul> <p><b>Estratégia de ensino</b></p>	

<p>- exploração, através do questionamento oral, das características fundamentais do Renascimento, ao nível cultural, artístico e musical (reforço da importância do papel dos mecenas e da família Médici);</p> <p>Corpo e expressão</p> <p>- de acordo com o ritmo de diferentes trechos musicais instrumentais, os alunos deslocam-se pelo espaço, realizando diferentes movimentos e ações durante um tempo definido pelo professor.</p> <p>Corpo/expressão e espaço</p> <p>- em pares, os alunos ao ritmo da Matona, mia cara, realizam o jogo do espelho. No qual um dos alunos funciona como o criador do movimento e o parceiro é o seu espelho, responsável por realizar o mesmo movimento. Os movimentos devem privilegiar diferentes níveis (inferior, médio e superior), bem como utilizar diferentes trajetórias, utilizando o espaço disponível. Os alunos passam pelo desempenho dos diferentes papéis.</p> <p>Exploração de relações (espaço – plano inferior, colegas)</p> <p>- ao som da música Canticum Canticorum os alunos movimentam-se livremente pelo espaço. Quando a música é interrompida têm que se juntar em grupos de seis elementos e representarem um octógono. Vence o grupo que melhor projetar a figura geométrica.</p> <p>- síntese realizada pela docente acerca do desempenho dos alunos, a partir da auscultação do pensamento dos alunos.</p> <p><b>Avaliação</b></p> <p>Análise com os alunos dos movimentos e ações sugeridos pelas características da música selecionada.</p> <p>Apreciação das conquistas e constrangimentos surgidos no trabalho realizado em grupo.</p>	<p>Aparelhagem e CD</p> <p>Diferentes danças e músicas do Renascimento de Giorgio Mainerio Parmeggiano  <a href="https://youtu.be/739R9G0qDH8">https://youtu.be/739R9G0qDH8</a></p> <p>Matona, mia cara de Orlando di Lasso  <a href="https://youtu.be/lmf2H7IxNDY">https://youtu.be/lmf2H7IxNDY</a></p> <p>Canticum Canticorum de Giovanni Pierluigi da Palestrina  <a href="https://youtu.be/EFFBaT_r6zU">https://youtu.be/EFFBaT_r6zU</a></p>
---	--

### **3. Partilhar a partir da reflexão colaborativa**

No momento colaborativo pós-interativo, as docentes após debaterem as suas práticas com base na análise das produções dos alunos, o que constitui veículo de avaliação formativa, fonte de conhecimento para o professor, destacaram que:

- A formulação de questões com diferentes níveis de exigência cognitiva permitiu envolver a maior parte dos alunos na aprendizagem;
- O trabalho colaborativo de pares de alunos possibilitou que, a partir da interajuda, os alunos se dispusessem como facilitadores da aprendizagem do parceiro (ensino mútuo), tendo como contrapartida o seu próprio desenvolvimento. O professor ficou liberto para poder estar mais disponível para dar atenção aos alunos que, efetivamente, se encontravam num nível de aprendizagem menos evoluído. Por outro lado, a manipulação dos materiais fomentou a atribuição sensorial, para além de veicular a operacionalização concreta, assumindo-se como um facilitador do raciocínio, verificando-se ser mais fácil atingir altos graus de abstração de um conteúdo a partir do estímulo do desenvolvimento cognitivo linear;
- A disponibilização de tempo útil para a realização da tarefa proporcionou, por um lado, que os alunos conseguissem, na sua maioria, completá-la. Por outro lado, os alunos mais rápidos na execução tiveram a oportunidade de detalhar, por escrito, o desenvolvimento do raciocínio utilizado. Exigência de nível cognitivo elevado, ao solicitar, como refere Perrenoud (2000, p. 43), “o reexame do caminho percorrido (...) retorno reflexivo, de carácter metacognitivo”, base para a criação de procedimentos disponíveis para a resolução de novas situações-problema;
- O recurso partilhado (excertos da série Médici - Nascimento de uma Dinastia) funcionou como elo agregador ao nível interdisciplinar.

Foi consensual para as docentes a percepção de que se as aulas tivessem sido observadas seria possível detalhar, mais pormenorizadamente, as dificuldades e os constrangimentos evidenciados. O “olhar externo focado com intencionalidade” poderia contribuir para o registo de pequenos diálogos que mais tarde serviriam para refletir sobre a eficácia da aula, permitindo a viabilidade de ajustes.

Por outro lado, se a observação formativa da aula tivesse sido realizada por um professor da mesma área possibilitaria que o(s) professor (es) se focassem em aspetos que pudessem ser trabalhados em conjunto, não só permitindo “poupar tempo”, mas também rentabilizar as experiências que cada um dos profissionais foi reunindo ao longo do seu trajeto numa lógica de partilha e enriquecimento do leque dos instrumentos de aprendizagem.

### **Considerações finais**

A aproximação entre disciplinas constitui uma via de promoção de um ensino capaz de fazer com que os alunos reflitam sobre o estudado, estimulando a pesquisa num movimento de rutura com a passividade, tendo em vista o desenvolvimento do espírito crítico e autónomo. Além disso, possibilita que o objeto de estudo seja analisado através de diferentes “lentes”, ao longo de um ano letivo, realçando o princípio da articulação horizontal.

Esta visão educativa fomenta a compreensão e integração holística dos conteúdos, princípios e valores educativos, partindo do conhecimento prévio do aluno - articulação vertical - e concorre para a defesa da escola como espaço de construção do conhecimento de forma significativa.

Durante este processo, os docentes têm consciência que o tempo letivo é, geralmente, muito curto para a acomodação do novo conhecimento. Tempo que nem sempre permite que todos os alunos consigam, efetivamente, realizar as aprendizagens. Ao que acresce o facto de, à partida, nem todos os alunos se encontrarem com os pré-requisitos necessários e suficientes para a apropriação da matéria de ensino. No entanto, não é apenas o tempo que pode explicar as diferenças de desempenho, mas também as diversas formas de apropriar o saber, de pensar/raciocinar e a maneira como se estabelecem relações entre o que se sabe e o que se aprende de novo.

Nesta linha encontra-se o pensamento de Hargreaves (2003), quando convoca a atenção para a necessidade de os docentes assentarem a sua “prática numa base de pesquisa e de experiência sobre ensino eficaz, base essa que está sempre a mudar e a expandir-se” (p.46).

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *A Educação que ainda é possível – ensaios sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, P. (2008). *A formulação de questões a partir de contextos problemáticos: um estudo com alunos dos ensinos Básico e Secundário*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade do Minho.
- Palma, C., & Leite, L. (2006). *Formulação de questões, educação em ciências e aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo com alunos portugueses do 8.º ano de escolaridade*. Disponível online:
- <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5541> (consultado a 02 de maio de 2017).
- Palmeirão, C. (2014). Mediação pedagógica: o sucesso como paradigma. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (pp. 115-127). Porto: Universidade Católica.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-103.



Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel leão.

Roldão, M.C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens (orgs)(2010). *Formação do Professor e profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*, 25-42. Curitiba, BR:Champagnat, Editora-PUCPR.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, pp. 4-14.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (jan-abr), 5-24.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri.

Vieira, F. (ed.) (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia, em busca de uma educação democrática*. Mangualde: Pedago.

## **ESTUDAR E APRENDER EM CASAS DE ACOLHIMENTO: IDENTIFICAÇÃO DE DIMENSÕES CRÍTICAS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO**

Gisela Carvalho<sup>1</sup>

Luísa Ribeiro<sup>2</sup>

### **Resumo**

Em Portugal, verifica-se um número elevado de crianças e jovens em situação de acolhimento residencial: 8.175 (ISS, 2017). A investigação tem demonstrado que as crianças e jovens acolhidos apresentam diversas fragilidades escolares, quando comparados com os seus pares que não se encontram em acolhimento, nomeadamente: rendimento académico mais baixo, nível de escolaridade alcançado mais baixo, instabilidade escolar, suspensões, expulsões, absentismo e abandono. A fraca escolarização tem um impacto negativo para os jovens e para a sociedade a médio e a longo prazo, ao contribuir para a manutenção do ciclo intergeracional da exclusão social.

Assumindo uma perspetiva ecológica, este estudo teve como objetivo identificar dimensões críticas na promoção do sucesso educativo de crianças e jovens em acolhimento residencial, que possam posteriormente ser incluídas em instrumentos que estão a ser desenvolvidos com a finalidade de avaliar as necessidades de intervenção no domínio educacional em casas de acolhimento, que permitam a identificação de áreas de melhoria e o desenho de intervenções. Após a revisão da literatura, foram realizadas entrevistas e grupos de discussão focalizada com diversos intervenientes. São apresentadas e discutidas as dimensões críticas identificadas, bem como as etapas que se seguem no desenvolvimento dos instrumentos. São também discutidos os desafios para a escola e para os professores na promoção de oportunidades de sucesso para todos, nomeadamente para as crianças e jovens mais vulneráveis.

**Palavras-chave:** acolhimento residencial; sucesso educativo; avaliação de necessidades.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

<sup>2</sup> Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

## 1. Introdução

Em Portugal, verifica-se um número elevado de crianças e jovens em situação de acolhimento – 8.175 (ISS, 2017). Na origem do acolhimento estão, maioritariamente, situações de risco vivenciadas no seio familiar como a negligência, maus tratos físicos e psicológicos, abuso sexual, ausência temporária de suporte familiar, abandono e comportamentos desviantes dos jovens (ISS, 2017). Tais situações, fruto da disfuncionalidade familiar, têm múltiplos reflexos no desenvolvimento destas crianças e jovens, com consequências a nível físico, emocional, social, comportamental, intelectual e escolar (Alberto, 2002; Amado, Ribeiro, Limão, & Pacheco, 2003; Berridge, 2012; Palareti, & Berti, 2009).

A investigação tem demonstrado que as crianças e jovens acolhidos apresentam diversas fragilidades escolares, quando comparados com os seus pares que não se encontram em acolhimento, nomeadamente: rendimento académico mais baixo, nível de escolaridade alcançado mais baixo, instabilidade escolar, expulsões, suspensões, absentismo e abandono escolar (Carvalho, 2014; Connelly, & Furnivall, 2013; Ferguson, & Wolkow, 2012; Gharabaghi, 2011; ISS, 2017; Jackson, & Höjer, 2013; Jackson, & Sachdev, 2001; Montserrat, Casas, & Bertrán, 2013; Oliveira, 2014; Sánchez, 2008). Em virtude dos baixos resultados escolares e da necessidade de cedo se tornarem independentes, a maioria destes jovens opta pelo ensino profissional, e apenas uma minoria frequenta o ensino superior (ISS, 2017; Jackson, & Cameron, 2012; Montserrat, Casas, & Malo, 2013).

Estudos científicos têm evidenciado que os jovens acolhidos apresentam riscos elevados em várias dimensões ao longo da sua vida. Quando adultos confrontam-se com problemas de inserção laboral e com uma situação de alto risco de exclusão social – parentalidade precoce, delinquência, sem-abrigo, dependência de subsídios sociais, dependência de droga e álcool e salários baixos e problemas de saúde (Jackson, & Höjer, 2013; Montserrat, Casas, & Bertrán, 2013; Stein, 2008; Tweddle, 2005). A fraca escolarização tem, portanto, um impacto negativo para os jovens e para a sociedade a médio e a longo-prazo (Jackson, & Sachdev, 2001) ao contribuir para a manutenção do ciclo intergeracional da exclusão social (Martín, 2012).

O acolhimento residencial deve ter uma ação educativa e socializadora. As casas de acolhimento devem estimular o desenvolvimento e o crescimento pessoal das crianças

nas diferentes dimensões - cognitiva, socioemocional e linguística, assim como promover a superação de eventuais défices e perturbações que as crianças apresentem, e a sua integração em contextos de socialização como a escola e a comunidade (Bravo, 2005).

A escola é de vital importância para as crianças e jovens em situação de acolhimento sobretudo se se constituir como um espaço seguro e estruturado no qual eles têm oportunidade de desenvolver a sua autoestima, de criar relações positivas com os pares, com os professores e com outros adultos de referência, pautadas por empatia, interesse e proximidade (Jackson, & Höjer, 2013; Martin, & Jackson, 2002). É um espaço de desenvolvimento e de mudança, que lhes devolve algum sentido de normalidade (Gilligan, 2007) e de continuidade (Berridge, 2012) e que lhes permite desenvolver a sua capacidade de resiliência ao dar-lhes a possibilidade de sentir que têm controlo sobre a sua vida (Jackson, & Höjer, 2013). A formação escolar é um fator crítico para o desenvolvimento das crianças e desempenha um papel terapêutico e protetor, principalmente para aquelas que vivenciaram situações de risco (Tilbury, Creed, Buys, Osmond, & Crawford, 2012). O sucesso escolar surge, portanto, como a melhor garantia de inclusão social (Jackson, & Cameron, 2012) e a chave para uma vida boa (Höjer, & Johansson, 2013).

A escassez de estudos na área da educação e o facto de se considerar que estas crianças e jovens eram incapazes de ser bem-sucedidas, fez com que, durante muito tempo, a dimensão educacional fosse um aspeto negligenciado na intervenção com crianças e jovens em risco (Berridge, 2012; Montserrat, Casas, & Malo, 2013). Apesar do número crescente de investigações, em Portugal ainda se verifica algum desconhecimento acerca do acolhimento residencial e das necessidades ao nível da educação das crianças e jovens acolhidas (Rodrigues, Barbosa-Ducharne, & Del Valle, 2014). Assim, é primordial para o futuro do acolhimento residencial, em Portugal e noutros países do mundo, identificar e responder às necessidades ao nível da educação de crianças e jovens em acolhimento, apoiando e priorizando a sua educação e contribuindo para a sua inclusão e para um melhor futuro (Brodie, 2010; Franz, & Branica, 2013; Montserrat, Casas, & Malo, 2013).

Para uma avaliação de necessidades no contexto de acolhimento é essencial uma abordagem ecológica e holística que compreenda todos os contextos de vida das crianças e adolescentes assim como os seus intervenientes. A abordagem ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (Palareti, & Berti, 2009) enfatiza a inter-relação

entre os diferentes sistemas e o papel que estes desempenham no desenvolvimento e bem-estar das crianças. Assim, a interação da criança com os contextos familiar, escolar, residencial e o grupo de pares e a inter-relação entre os diferentes contextos e as suas características culturais e sociais, pode ter influência no seu rendimento escolar (Aguilar-Vafaie, Roshani, Hassanabadi, Masoudian, & Afruz, 2011).

## **2. Metodologia**

Assumindo uma perspetiva ecológica, este estudo teve como objetivo identificar dimensões críticas na promoção do sucesso educativo de crianças e jovens em acolhimento residencial, que possam posteriormente ser incluídas em instrumentos que estão a ser desenvolvidos com a finalidade de avaliar as necessidades de intervenção no domínio educacional em casas de acolhimento, que permitam a identificação de áreas de melhoria e o desenho de intervenções.

Após a revisão da literatura, foram realizadas, em duas casas de acolhimento, entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão focalizada a diversos intervenientes – crianças e jovens a frequentar desde o primeiro ciclo até ao ensino superior, equipa técnica e educativa, direção técnica; professores, familiares e antigos residentes. Procedeu-se igualmente à observação de sala de estudo e a análise documental.

## **3. Resultados e discussão**

O presente estudo encontra-se em fase de desenvolvimento, pelo que os dados apresentados referem-se à revisão da literatura.

A investigação propõe vários fatores para o insucesso escolar das crianças e jovens em acolhimento. A partir da revisão bibliográfica identificámos onze dimensões críticas na promoção do sucesso educativo em casas de acolhimento: organização da casa de acolhimento, estudo e aprendizagem, envolvimento em decisões que afetam as suas vidas, articulação entre a escola e a casa de acolhimento, cuidadores, instabilidade, contexto escolar, professores, atividades extracurriculares, contexto familiar e avaliação psicológica.

Na dimensão *Organização da Casa de Acolhimento* incluímos cinco categorias: dimensão da casa de acolhimento, recursos materiais, local de estudo, silêncio e regras de estudo. Segundo McClung e Gayle, (2010) os jovens que residem em casas de acolhimento mais pequenas apresentam um rendimento escolar superior àqueles que residem em casas de maior dimensão. A existência de locais de estudo silenciosos, com regras e horários de estudo definidos, e equipados com recursos materiais como livros, enciclopédias, dicionários e computadores com acesso à internet, é essencial para a promoção de uma cultura de estudo (Green, & Ellis, 2007; Martin, & Jackson, 2002; Montserrat, Casas, & Malo, 2013; Oliveira, 2014; Santos, 2009)

Na dimensão *Estudo e Aprendizagem* emergiram oito categorias: motivação, métodos e estratégias de estudo, apoio dos pares, aspirações educacionais, prioridade em relação à educação, satisfação com a escola/curso; compreensão de conteúdos e hábitos de leitura. As crianças e jovens acolhidos com frequência demonstram falta de motivação, desinteresse pela escola e pelas atividades escolares; dificuldades ao nível da atenção-concentração, da autorregulação da aprendizagem e da aquisição e compreensão de conteúdos; baixo autoconceito e autoestima, perceção de baixa autoeficácia, e aspirações educacionais pouco ambiciosas (Amado et al., 2003; Berridge, 2012; Rocha, 2014; Sánchez, 2008; Santos, 2009). Para promover o envolvimento escolar destes jovens é crucial desenvolver uma cultura de valorização da escola e da aprendizagem, reforçar o seu autoconceito e a sua autoeficácia, apoiá-los individualmente ao nível dos conteúdos e dos processos de aprendizagem, incentivá-los a ter hábitos de leitura, e ter um grupo de pares que os apoie e incentive, agindo como modelos que valorizam e reconhecem os seus progressos escolares (Brodie, 2010; Franz, & Branica, 2013; Gilligan, 2007; Harker, Dobel-Ober, Akhurst, Berridge, & Sinclair, 2004).

O envolvimento ativo das crianças e jovens que residem em casas de acolhimento no *planeamento e na tomada de decisões relacionadas com as suas vidas*, nomeadamente no que concerne à educação, é fulcral para o seu bem-estar emocional e para o seu envolvimento escolar (Mendes, Michell, & Wilson, 2014).

A *articulação entre a escola e a casa de acolhimento* é igualmente crítica para a promoção do sucesso escolar desta população. Esta articulação deve consistir numa comunicação fluída e frequente (Del Valle, Bravo, Hernández, & Santos, 2012), entre os professores e os encarregados de educação, que permita a troca de informação necessária

ao progresso e ao envolvimento escolar das crianças e jovens (Brodie, 2010), nas dimensões emocional, cognitiva e comportamental (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Esta cooperação interdisciplinar favorece não só o planeamento e a monitorização da dimensão escolar das crianças e jovens acolhidas (Harker, Dobel-Ober, Lawrence, Berridge, & Sinclair, 2003) como também um maior compromisso da escola e da casa de acolhimento com o sucesso escolar destas crianças e jovens (Harker et al., 2004). Esta articulação deve-se caracterizar, igualmente, pela participação dos encarregados de educação nas atividades escolares assim como pela participação dos professores em atividades realizadas pelas crianças e jovens na casa de acolhimento (Flynn et al., 2013).

Na dimensão *Cuidadores* incluímos sete categorias: formação profissional da equipa técnica e educativa, valorização da aprendizagem, prioridade em relação à escola, monitorização do processo de aprendizagem, conhecimento do desempenho escolar, aspirações educacionais, e relação com as crianças e jovens. A exposição das crianças e jovens acolhidos a cuidadores com formação académica superior e especializada tem impacto no seu comportamento e na aquisição de competências, e funciona como fator de motivação a nível escolar (Martin, & Jackson, 2002; Silva, & Gaspar, 2014). Por outro lado, a existência de formação específica na dimensão escolar revela-se essencial ao dotar os cuidadores de ferramentas que lhes possibilitem um envolvimento mais eficaz no estudo e na aprendizagem das crianças e jovens (Berridge, 2012; ISS, 2007). Assim, os cuidadores devem agir como mentores e modelos, comprometidos educacionalmente, que oferecem apoio e reforço consistente e positivo às tarefas escolares e que transmitem expectativas elevadas relativamente ao percurso escolar dos jovens, motivando-os a trabalhar arduamente para serem bem-sucedidos (Martin, & Jackson, 2002; Montserrat, Casas, & Malo, 2013). Os cuidadores devem ser adultos de referência com quem estas crianças e jovens mantêm uma boa relação e que os fazem sentir valorizados e competentes; devem ajudá-los a planear o seu percurso escolar e a definir objetivos concretos e realistas; monitorizar diariamente as suas tarefas e o seu desempenho escolares, assim como promover a assiduidade escolar (Brodie, 2010; Harker et al., 2004). É de fulcral importância que estes profissionais não caiam na situação paradoxal de verbalizar que a dimensão escolar é importante, enquanto as suas ações e conselhos demonstram o oposto (Montserrat, Casas, & Malo, 2013).

A dimensão *Instabilidade* integra três categorias: mudança de casa de acolhimento, mudança de escola e mudança de cuidadores. O percurso das crianças e jovens pelo acolhimento residencial caracteriza-se, por vezes, por mudanças de casa de acolhimento, e, conseqüentemente, por mudanças de escola que, ocasionalmente, ocorrem a meio do ano letivo. Esta instabilidade tem implicações graves no seu desenvolvimento emocional, social, comportamental assim como no seu rendimento académico (Gharabaghi, 2011; ISS, 2017), impossibilitando-os de ter relações de vinculação seguras com figuras de referência (Stein, 2008). Assim, deve ser privilegiada a permanência das crianças e jovens acolhidas na mesma casa de acolhimento ao longo do seu percurso pelo acolhimento residencial e, na impossibilidade de se verificar essa premissa, devem-se encetar esforços para que não ocorra nenhuma mudança de escola ou que esta ocorra apenas no final do ano letivo (Berridge, 2012; Brodie, 2010; Martin, & Jackson, 2002; Tilbury, Creed, Buys, Osmond, & Crawford, 2012).

A dimensão *Contexto Escolar* é constituída por seis categorias: absentismo/abandono escolar, participações disciplinares, retenções, conflitos na escola, integração social na escola, relação com os pares. O desinteresse pela vida escolar das crianças e jovens acolhidas é também notório no número elevado de faltas, processos disciplinares, expulsões e suspensões que têm, motivados, muitas vezes, pelos comportamentos disruptivos que exibem (Amado et al., 2003; Ferguson, & Wolkow, 2012; Harker et al., 2003). Por outro lado, esta população é, muitas vezes, vítima de bullying, de estigmatização e de discriminação social pelos professores e pelo grupo de pares (Gilligan, 2007; Höjer, & Johansson, 2013; Jackson, & Cameron, 2012). Por conseguinte, é fulcral a existência de uma articulação entre a escola e a casa de acolhimento que permita prevenir os processos disciplinares (Berridge, 2012) e que possa contribuir para uma integração escolar adequada destas crianças e jovens que devem ver no professor uma figura de referência que os compreende e valoriza na sua individualidade (Harker et al., 2003; Martin, & Jackson, 2002). O relacionamento com um grupo de amigos fora do sistema de proteção é também facilitador da integração escolar e da normalização de que estas crianças e jovens tanto necessitam (Montserrat, Casas, & Malo, 2013).

A dimensão *Professores* é composta por quatro categorias: expectativas dos professores, valorização da aprendizagem, estratégias de ensino e relação com os alunos. As expectativas dos professores face ao desempenho académico destes alunos devem ser



positivas e as suas ações no plano organizacional, curricular e da sala de aula devem ser consistentes com tais expectativas (Amado et al., 2003). Deste modo, os professores devem apoiar as crianças e jovens em situação de acolhimento nas suas tarefas escolares, ajudá-los a superar as suas dificuldades de aprendizagem e a reconhecer o seu verdadeiro potencial, valorizar os seus progressos escolares e incentivá-los a ser bem-sucedidos (Harker et al., 2003; Martin, & Jackson, 2002), contribuindo, assim, para que a perceção de autoeficácia, o autoconceito e a motivação destes alunos aumente (Höjer, & Johansson, 2013). As estratégias de ensino devem ser adequadas às dificuldades experienciadas por esta população (Harker et al., 2003) e a relação com os alunos deve-se pautar por um apoio e atenção consistente, assim como por empatia face aos problemas pessoais e familiares destes jovens (Gilligan, 2007; Martin, & Jackson, 2002; Tilbury et al., 2012).

A frequência de *atividades desportivas e culturais* tem um impacto bastante positivo na qualidade de vida das crianças e jovens que residem em casas de acolhimento, pois permite-lhes aumentar a sua rede de apoio social, relacionar-se com o seu grupo de pares num contexto exterior à escola, contactar com adultos que poderão tornar-se figuras de referência (Jackson, & Cameron, 2012; Martín, 2012), assim como aprender novas competências e desenvolver a sua maturidade emocional (Stein, 2008). A escolha das atividades, ao possibilitar o envolvimento das crianças e jovens acolhidas em decisões relacionadas com as suas vidas, contribui para o aumento da sua autoestima e da sua moral (Gilligan, 2007).

Na dimensão *Contexto Familiar* integramos seis categorias: valorização da aprendizagem, aspirações educacionais, estudo, conhecimento do desempenho escolar, envolvimento emocional e prioridade em relação à escola. O apoio emocional e social dos pais é considerado como um dos principais fatores para o envolvimento escolar e para o sucesso académico dos filhos (Abreu, & Veiga, 2014; Brodie, 2010; Gharabaghi, 2011). Os pais das crianças e jovens em situação de acolhimento apresentam, geralmente, baixos níveis de escolaridade, e o grau de interesse e a importância que atribuem à dimensão escolar dos filhos são diminutos (Jackson, & Cameron, 2012; Mendes et al., 2014). Pelo que o contacto desta população com pessoas significativas que agem como mentores e modelos, comprometidos emocional e educacionalmente - cuidadores, professores, famílias de afeto ou outros adultos com quem as crianças e jovens interajam – é primordial para colmatar as lacunas familiares.

Por fim, quando o rendimento escolar de uma criança ou jovem em situação de acolhimento é baixo deverá ser realizada uma *avaliação psicológica* em profundidade que permita despistar eventuais défices ou perturbações no seu desenvolvimento, a fim de desenvolver um plano de intervenção eficaz (Del Valle et al., 2012; Ferguson, & Wolkow, 2012).

## **Conclusão**

O insucesso escolar é uma realidade para muitas crianças e jovens residentes em casas de acolhimento. Estudos científicos sugerem que o acolhimento residencial pode ser benéfico para o desempenho escolar da população acolhida (Brodie, 2010; Franz, & Branica, 2013).

A promoção do sucesso educativo das crianças e jovens em situação de acolhimento é uma questão complexa (Berridge, 2012) que deve ter em consideração as suas necessidades desenvolvimentais no presente assim como as suas oportunidades no futuro (Franz, & Branica, 2013). Responder às necessidades ao nível da educação de crianças e jovens em acolhimento implica uma abordagem compreensiva que permita obter e compreender o ponto de vista de todos os intervenientes no seu processo educativo, a fim de identificar os fatores de risco para o seu sucesso escolar (Ferguson, & Wolkow, 2012; Montserrat, Casas, & Malo, 2013) e de desenhar intervenções diferenciadas e ajustadas à sua realidade (ISS, 2017). Estas intervenções deverão ser multifacetadas, envolvendo múltiplos sistemas e níveis, e combinar variadíssimas estratégias que permitam promover na criança um padrão de adaptação positivo e, conseqüentemente tornar-se resiliente (Masten, & Motti-Stefanidi, 2009).

Constitui então também um desafio para a escola e para os professores a promoção de oportunidades de sucesso para todos, nomeadamente para as crianças e jovens mais vulneráveis, que se encontram em situação de acolhimento. Salientamos, conforme já referido, a importância de uma articulação próxima entre a escola e a casa de acolhimento, que permita analisar dificuldades e identificar soluções, partilhar orientações e estratégias que possibilitem a superação de dificuldades, proporcionar apoio adicional a estas crianças e jovens, seja ao nível dos processos de aprendizagem, seja ao nível dos conteúdos. É fundamental desenvolver ações promotoras de um elevado envolvimento

emocional, cognitivo e comportamental por parte das crianças e jovens na escola, favorecendo a valorização do aprender, o sentimento de pertença à escola, um relacionamento próximo com os professores, e estimulando os comportamentos autorregulatórios destas crianças e jovens.

Assim, ao identificar dimensões críticas para a promoção do sucesso educativo da população acolhida pretendemos contribuir para a existência de instrumentos de avaliação das necessidades educativas destas crianças e jovens que permitam a identificação de áreas de melhoria e o desenho de intervenções que favoreçam a mudança de crenças, práticas e prioridades e, por conseguinte, a existência de uma cultura de estudo, de apoio, de valorização da aprendizagem e de criação de expectativas realistas e ajustadas às capacidades e competências dos jovens (Franz, & Branica, 2013) promotora da sua inclusão social e de um futuro melhor. Com o apoio adequado, acreditamos que todas as crianças em acolhimento são capazes de progredir, alcançar e ter sucesso (Department for Children, Schools and Families, 2009).

Para a prossecução do nosso objetivo, segue-se a análise de conteúdo das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada bem como a análise de documentos relativos à dimensão escolar das crianças e jovens participantes neste estudo, a fim de identificar dimensões e/ou categorias críticas para a promoção do sucesso educativo das crianças e jovens em acolhimento que não emergiram a partir da revisão bibliográfica e que possam ser incluídas no instrumento que está a ser desenvolvido.

## **Referências Bibliográficas**

Abreu, S., & Veiga, F. (2014). Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola / Family factors of student engagement in school. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 20-37). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Aguilar-Vafaie, M. E., Roshani, M., Hassanabadi, H., Masoudian, Z., & Afruz, G. A. (2011). Risk and protective factors for residential foster care adolescents. *Children and Youth Services Review, 33*, 1-15. doi:10.1016/j.childyouth.2010.08.005

Alberto, I. M. (2002). “Como pássaros em gaiolas”? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes, Vol. 2 – Crianças* (pp. 227-237). Coimbra: Quarteto.

Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Departamento da Educação Básica: Grafis CRL.

Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned?. *Children and Youth Services Review, 34*, 1171-1175. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.032

Bravo, A. (2005). *Análisis y validación de un sistema de evaluación y programación para residencias de protección a la infancia* (Tese de Doutoramento). Universidad de Oviedo, Espanha.

Brodie, I. (2010). *Improving educational outcomes for looked after children and young people*. London: C4EO.

Carvalho, M. J. V. V. (2014). *Conceções de aprendizagem de adolescentes em acolhimento institucional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

Connelly, G., & Furnivall, J. (2013). Addressing low attainment of children in public care: The Scottish experience. *European Journal of Social Work, 16*(1), 88-104. doi:10.1080/13691457.2012.722986

Del Valle, J. F., Bravo, A., Hernández, M., & Santos, I. S. (2012). *Equar: Estándares de calidad en acogimiento residencial*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Department for Children, Schools and Families (2009). *Improving the educational attainment of children in care (looked after children)*. Londres: DCSF. Retirado de: <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-00523-2009.pdf>

Ferguson, H., & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review, 34*, 1143–1149.

Flynn, R. J., Tessier, N. G., & Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work, 16*(1), 70-87. doi:10.1080/13691457.2012.722985

Franz, B. S., & Branica, V. (2013). The relevance and experience of education from the perspective of Croatian youth in-care. *European Journal of Social Work, 16*(1), 137-152. doi:10.1080/13691457.2012.722979

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059

Gharabaghi, K. (2011). A culture of education: Enhancing school performance of youth living in residential group care in Ontario. *Child Welfare, 90*(1), 75-91.

Gilligan, R. (2007). Adversity, resilience and the educational progress of young people in public care. *Emotional and Behavioural Difficulties, 12*(2), 135–145.

Green, R. S., & Ellis, P. T. (2007). Linking structure, process, and outcome to improve group home services for foster youth in California. *Evaluation and Program Planning, 30*, 307–317.

Harker, R.M., Dobel-Ober, D., Akhurst, S., Berridge, D., & Sinclair, R. (2004) Who takes care of education 18 months on? A follow-up study of looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child & Family Social Work, 9*(3), 273–284.

Harker, R., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D., & Sinclair, R. (2003) Who takes care of education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child and Family Social Work, 8*(2), 89–100.

ISS (2017). *CASA 2016 - Relatório de Caracterização Anual da Situação do Acolhimento das Crianças e Jovens*. Instituto da segurança Social.

Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review, 34*, 1107–1114. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.041

Jackson, S., & Höjer, I. (2013). Prioritising education for children looked after away from home. *European Journal of Social Work, 16*(1), 1-5. doi:10.1080/13691457.2012.763108

Jackson, S., & Sachdev, D. (2001). *Better Education, Better Futures. Research, Practice and The Views of Young People in Care - Summary*. Barnardo's.

Martín, E. (2012). Residential care as a resource of the childhood welfare system: Current strengths and future challenges. In A. Muela (Ed.), *Child abuse and neglect: A multidimensional approach* (pp.137-160). Rijeka: InTech. doi: 10.5772/46402

Martin, P., & Jackson, S. (2002). Education success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work, 7*(2), 121-130.

Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (4 ed.; pp. 721-738). USA: Wiley.

Mendes, P., Michell, D., & Wilson, J. (2014). Young People Transitioning from Out-of-home Care and Access to Higher Education: A Critical Review of the Literature. *Children Australia, 39*(4), 243-252. doi:10.1017/cha.2014.25

McClung, M., & Gayle, V. (2010). Exploring the care effects of multiple factors on the educational achievement of children looked after at home and away from home: An investigation of two Scottish local authorities. *Child and Family Social Work, 15*(4), 409–431.

Montserrat, C., Casas, F., & Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje, 36*(4), 443-453. doi: 10.1174/021037013808200267

Montserrat, C., Casas, F., & Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work, 16*(1), 6-21, doi: 10.1080/13691457.2012.722981

Oliveira, C. (2014). *Estudar e aprender em instituições de acolhimento: O papel de variáveis individuais e contextuais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

Palareti, L., & Berti, C. (2009). Different ecological perspectives for evaluating residential care outcomes: Which window for the black box? *Children and Youth Services Review, 31*, 1080-1085.

Rocha, I. S. (2014). *Tutoria autorregulatória em contexto de acolhimento institucional: Implementação e avaliação de um programa de intervenção* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

Rodrigues, S., Barbosa-Ducharme, M., & Del Valle, J. F. (2014). Quality of residential care system of children in Portugal: Preliminary results from a comprehensive assessment. In C. Pracana (ed.), *InPact International Psychological Applications Conference and Trends 2014 Proceedings* (pp. 36-40). Porto: InPact.

Sánchez, M. E. (2008). *Análisis de la competencia lingüística y de la adaptación personal, social, escolar y familiar en niños institucionalizados en centros de acogida* (Tese de Doutoramento). Universidade da Extremadura, Espanha.

Silva, I. S., & Gaspar, M. F. (2014). The challenge of improving positive residential care practices: Evidence from staff experiences in Portugal. *International Journal of Child and Family Welfare, 15*(1/2), 92-109.

Stein, M. (2008). Resilience and young people leaving care. *Child Care in Practice, 14*, 35-44.

Tilbury, C., Creed, P., Buys, N., Osmond, J., & Crawford, M. (2012). Making a connection: school engagement of young people in care. *Child and Family Social Work, 1*-12. doi:10.1111/cfs.12045

Tweddle, A. (2005). *Youth leaving care: How do they fare?* Recuperado de [www.laidlawfdn.org/files/Youth\\_Leaving\\_Care\\_report.pdf](http://www.laidlawfdn.org/files/Youth_Leaving_Care_report.pdf)

## DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL À CONSCIÊNCIA COLETIVA

### Despadronizar para não deixar um só aluno para trás

Fátima Braga<sup>1</sup>

António Joaquim Abreu Silva<sup>2</sup>

Manuela Ferreira<sup>3</sup>

Graça McDade<sup>4</sup>

#### Resumo

No quadro da articulação com as políticas educativas em curso, designadamente no que concerne aos interesses de promoção de um ensino público de qualidade para todos, de combate ao insucesso escolar e de valorização da igualdade de oportunidades, este texto pretende dar conta de um projeto de reconceptualização e experimentação de práticas pedagógicas e didáticas na docência, em contexto de formação contínua de professores. Trata-se de uma experiência de formação da competência coletiva, alicerçada num conhecimento partilhado e numa ética do compromisso, tendo em vista o aprofundamento e otimização do conhecimento produzido pelas escolas para a efetivação, por alunos concretos e com necessidades específicas, das aprendizagens previstas para cada ciclo de estudos.

**Palavras-chave:** políticas educativas, autonomia, flexibilização e articulação curricular, diferenciação pedagógica

---

<sup>1</sup> Consultora SAME-UCP, investigadora do CITCEM e professora na E.S./3 Henrique Medina – Esposende (fatimabragaeshm@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente na ESE do Porto e no A.E. de Monserrate – Viana do Castelo, investigador do CITCEM ([antjasesm@gmail.com](mailto:antjasesm@gmail.com))

<sup>3</sup> Direção da E.S./3 Henrique Medina – Esposende (620mferreira@eshm.edu.pt)

<sup>4</sup> Grupo “Ciência, Religião e Conhecimento” FCUP, professora e coordenadora dos diretores de turma da E.S./3 Henrique Medina – Esposende (520gmcdade@eshm.edu.pt)



## **Introdução**

No quadro da articulação com as políticas educativas em curso, designadamente no que concerne aos interesses de promoção de um ensino público de qualidade para todos, de combate ao insucesso escolar e de valorização da igualdade de oportunidades, este texto pretende dar conta de um projeto de reconceptualização e experimentação de práticas pedagógicas e didáticas na docência, em contexto de formação contínua de professores. Trata-se de uma experiência de formação da competência coletiva, alicerçada num conhecimento partilhado e numa ética do compromisso (Nóvoa, 2003), tendo em vista o aprofundamento e otimização do conhecimento produzido pelas escolas para a efetivação, por alunos concretos e com necessidades específicas, das aprendizagens previstas para cada ciclo de estudos.

O projeto aqui descrito formalizou-se, em 2016-17, em duas oficinas de formação dinamizadas pelos autores do presente texto, no Centro de Formação de Associação de Escolas Braga-Sul, com as designações *Articulação curricular, interdisciplinaridade e práticas de despadronização em conselho de turma* e *Pedagogia diferenciada e inovação: para não deixar um só aluno para trás*. Os anexos do presente texto são da autoria dos formandos destas oficinas de formação, estando em cada um identificados os respetivos autores.

Em 2017-18, os princípios aqui expressos, e que foram orientadores das duas experiências de formação, serão desenvolvidos em dois projetos orientados pela consultora que integra o conjunto de autores deste texto, no âmbito da consultoria TEIP realizada pelo Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas da Universidade Católica do Porto. São princípios que pretendem trazer para as dinâmicas de formação e de ação didática e pedagógica dispositivos profissionais e organizacionais particularmente sensíveis à necessidade continuada de diagnóstico de contextos e de ressignificação e reposicionamento das práticas curriculares do ensino e da aprendizagem. Daqui que a proposta de formação agora apresentada configure os conteúdos e a metodologia de trabalho de acordo com áreas conceituais e procedimentais de evidente impacto no modo como as questões da integração curricular e da significatividade das operacionalizações didáticas podem ser trabalhadas em contexto escolar e de sala de aula.

A partir de uma dinâmica de investigação-reflexão-ação, pretende-se contribuir para a resposta às necessidades pluridimensionais das aprendizagens, com o propósito de fazer a diferença, em termos de justiça e equidade educativa. Ou seja, trata-se de operacionalizar um imperativo ético do desenvolvimento curricular, no sentido em que se pretende promover formas didáticas e pedagógicas que garantam o progresso das aprendizagens de todos os alunos, levando-os a novos níveis de proficiência, alicerçados em expectativas de sucesso académico e social.

No essencial, o dispositivo de formação orienta-se para a constituição de uma rede de colaboração entre pares docentes voltada para a produção de conhecimento contextualizado de sala de aula e, conseqüentemente, de atividades desenhadas por professores implicados na partilha de tarefas e na resolução de problemas profissionais comuns. Assim, as oficinas de formação constituem-se como comunidades de aprendizagem profissional, lugares de reconceptualização e experimentação de práticas pedagógicas e didáticas produzidas pelas escolas, com o intuito de lançar sementes de uma ação coletiva, solidária e investigativa alargada, tão necessária num tempo em que “a inovação educacional no mundo aponta para práticas mais disruptivas” conciliadas com “as tradicionais reformas incrementais”, de modo a não colocar em causa “os equilíbrios genéricos alcançados” (CNE, 2016).

Em síntese, para se explicitar a forma como os dispositivos de colaboração docente são usados como oportunidades de desenvolvimento profissional, potenciando a diminuição dos isolamentos institucionais e a melhoria das condições organizacionais de sucesso das aprendizagens dos alunos, num primeiro ponto deste texto apresentar-se-á o problema identificado na formação para concatenar todo o trabalho realizado; num segundo momento, enunciar-se-á o quadro teórico que se materializará nas questões de investigação que norteiam as oficinas de formação; em terceiro lugar explicitar-se-á a metodologia para, finalmente, em quarto lugar, se apresentarem os resultados alcançados nas operacionalizações, ilustrados com os trabalhos realizados em contexto de formação (anexos 1 a 10).

## 1. Problema

Em Braga e Silva, nesta mesma publicação, apresentamos o problema e o quadro teórico (“Para uma política da voz e da autoridade pedagógica”, “À escuta das vozes” e “Autoridade pedagógica e reconhecimento da singularidade das aprendizagens”) à volta do qual os autores do atual texto desenvolveram o projeto formativo de investigação-reflexão aqui em análise, e constatamos a necessidade de refundar a escola, encontrando novos rumos para esta instituição, o que implica compreender as consequências da docência no terreno social (CNE, 2016), isto é, construir uma pedagogia da emancipação alicerçada em três vetores (Nóvoa, 2003): o do reconhecimento da singularidade e diversidade da pessoa; o da partilha e do diálogo profissional, como expressão do sentido ético do cuidado; o da prudência que valoriza o progresso dos conhecimentos à luz dos interesses de uma vida melhor para todos.

### 1.1 Concetualização

Em contexto de formação, e sobre a pertinência dos três vetores enunciados por Nóvoa, recorre-se a Meirieu (2017a) para equacionar os desafios colocados à escola em geral e aos professores em particular, designadamente com a entrada em vigor em Portugal da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que inscreve no âmbito da escolaridade obrigatória as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos. Para Meirieu, a escolaridade obrigatória alargada consigna um imperativo democrático que obriga à construção de uma *ecologia da atenção* capaz de, no mundo atual da complexidade, proporcionar elevados níveis de formação, em que o pensamento abstrato se associa à atividade manual. Isto significa que os sistemas educativos não se podem continuar a pensar a partir de um princípio que, de forma mais ou menos implícita, naturaliza a separação entre concetores, executantes, desempregados e menos capazes.

Numa outra ordem de valores, próprios de uma democracia autêntica, a procura da excelência deverá dizer respeito à exigência da aceitação da diferença como norma. Assim, cada formando confronta-se com a ideia de que decretar o alargamento da escolaridade obrigatória não significa um conseqüente aumento e uma direta melhoria das aprendizagens. Pelo contrário, tal desiderato implica a ambição pedagógica de recontextualização

de rotinas escolares e profissionais, no sentido da investigação e criação de novas situações e mediações das aprendizagens.

Ainda nesta linha, recorre-se também a Meirieu (2017b) para se constatar que a reflexão pedagógica atual se centra num paradoxo: estamos todos de acordo que as aprendizagens escolares não resultam de simples imposição, mas, no entanto, o acesso à cultura humanista universal é um imperativo de que ninguém está dispensado nas sociedades democráticas. A ser assim, ganha radicalidade a questão pedagógica a ser colocada nos nossos dias: Para que serve a escola? A esta questão associa-se inevitavelmente uma outra que nos interpela sobre que escola queremos e devemos construir.

Alertando para o perigo de, na atualidade, se tratarem estas e outras questões centrais de forma empírica ou subjugadas a relações de força entre diferentes grupos de pressão (veja-se como o conhecimento pedagógico é construído, muitas vezes, a partir do senso-comum e/ou de declarações que vão emergindo sem suporte científico), Meirieu (*idem*) caracteriza a perspetiva a desenvolver: a de que a escola deve transmitir, indissociavelmente, *i)* saberes que permitem ao aluno integrar-se no seu grupo de pertença; *ii)* saberes que lhe permitem recusar qualquer forma de servidão, mesmo que sejam os da comunidade em que se insere; *iii)* saberes que permitem ao aluno viver de acordo com a dignidade e a universalidade da condição humana.

Daqui resultam, ainda segundo Meirieu (*idem*), algumas consequências para o pensamento e ação educativa: *i)* importa aceitar que a integração dos alunos pressupõe a explicitação, a aceitação, a prática e a monitorização de regras; *ii)* não cabe ao educando decidir o que aprender, pois ele não está capacitado para saber quais são os conhecimentos poderosos que precisa de dominar; *iii)* o adulto tem o dever de acompanhar o educando, dando-lhe os meios para se desenvolver na sociedade em que se integra e de acordo com as regras dessa sociedade.

Destas linhas iniciais de concetualização do percurso formativo, resulta a perceção de que no jogo de confluências entre constrangimentos e possibilidades que marcam a construção de uma pedagogia da diferença, que é também uma pedagogia da autoridade, produz-se num trabalho pedagógico irreduzível à simples acumulação do saber fazer. Na verdade, a volatilidade do mundo contemporâneo reclama do património pedagógico das

escolas e dos professores uma disponibilidade cultural que ultrapassa a soma das competências técnicas que a escola permite adquirir.

Numa expressão de síntese, tomada de Giroux (1988), trata-se de, no caminho a seguir, tornar o pedagógico mais político – ou seja, inserir o processo educativo de reconhecimento das diferenças na esfera política mais ampla da construção da cidadania – e, simultaneamente, tornar o político mais pedagógico – isto é, perspetivar formas pedagógicas que reconheçam os estudantes como agentes críticos, capazes de problematizarem o conhecimento e de aceder aos processos através dos quais o conhecimento é produzido.

## **1.2 Respostas normativas**

A par dos elementos teóricos mobilizados para concetualizar o problema relativo ao lugar e funcionamento da escola no mundo atual, recorre-se também ao enquadramento normativo e institucional que tem vindo a estar presente na estruturação das atuais políticas públicas de educação, referidas a uma escolaridade obrigatória de doze anos, que, necessariamente, acolhe públicos heterogéneos e, por isso, exige da escola pública abordagens diferenciadas e integradas ao nível das práticas pedagógicas e do desenvolvimento curricular. Por entre a análise de normativos legais e projetos institucionais, e mesmo dos registos mediáticos que inevitavelmente os acompanham, é possível organizar os principais eixos pedagógicos e curriculares que recobrem o cenário discursivo das políticas públicas de educação em curso, com necessário impacto no trabalho das escolas, dos professores e dos alunos.

Desses eixos, presentes nas normas e orientações da tutela educativa, ressaltam linhas de força bem marcadas, cuja análise mostra como nelas pontuam os temas da articulação e flexibilização curricular e da diferenciação pedagógica. Como decorre, por exemplo, do consignado na Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 11 de abril, que cria o *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (homologado no Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho) e dos múltiplos relatórios e pareceres que sobre o tema têm vindo a ser elaborados, nos anos mais recentes, pelo Conselho Nacional de Educação e pela OCDE, às escolas é lançado

o desafio de promoverem práticas e projetos de interdisciplinaridade, em que sejam planejados temas e problemas, metodologias e dispositivos de ação didática indutores de aprendizagens globais, em que se cruzam competências-chave e aptidões transversais. Daqui decorre uma nova centralidade pedagógica e organizacional a ocupar pelos conselhos de turma, quanto aos processos de articulação interdisciplinar e de planificação e adequação curricular aos contextos de aprendizagem específicos de cada turma.

Sumariamente, no campo normativo as referências vão no sentido da regulamentação de medidas de promoção do sucesso educativo a serem adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens, onde pontuam medidas como o apoio ao estudo e nas disciplinas com maiores níveis de insucesso, o acompanhamento da realização de trabalhos que visem a integração das aprendizagens de várias áreas disciplinares, bem como o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, a constituição temporária de grupos de alunos e a coadjuvação em sala de aula (Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril).

Com lugar axial, aparece a Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, que cria o *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar* (PNPSE), com a finalidade de promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública. Como princípios do PNPSE são apresentados vetores de natural compromisso social entre o processo de escolarização e o estabelecimento do sucesso e da capacitação dos indivíduos, exigindo-se para isso o envolvimento de todos os atores sociais com impacto na comunidade educativa. São também alvo de sinalização maior a formação contínua dos professores, o acompanhamento e supervisão das estratégias locais de promoção do sucesso escolar e a produção de conhecimento científico sobre o sucesso escolar, abrindo às escolas a possibilidade de conceção e apresentação ao Ministério da Educação de soluções organizativas e curriculares que permitam, de facto, melhorar as aprendizagens dos alunos.

Ainda que com uma incidência mais específica, ligada ao desenvolvimento de autonomias reforçadas, no âmbito de projetos-piloto de inovação pedagógica, o Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, orienta-se para a adoção de medidas que, promovendo a qualidade das aprendizagens, permitam uma efetiva eliminação do abandono e do insucesso escolar em todos os ciclos de ensino, para o que sugere a implementação de medidas e

estratégias, designadamente nos domínios da diversificação e articulação curricular, da organização e funcionamento interno e do relacionamento com a comunidade.

Com publicação de julho de 2017, mas com os textos estabilizados no essencial e em circulação digital nos meses precedentes, foi já possível, nas duas oficinas de formação à data em curso, proceder à análise de dois normativos estruturantes, com impacto nas escolas já para o ano letivo de 2017-2018, ao nível das práticas curriculares e pedagógicas.

É assim que, explicitando, por um lado, o alinhamento com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (que é também analisado e operacionalizado no contexto da formação) e, por outro lado, situando este documento no quadro dos desenvolvimentos educativos que têm vindo a ser feitos nos mais variados fóruns internacionais, nomeadamente os dos desígnios consignados no projeto *Educação 2030* (UNESCO, 2016) e na iniciativa da UNESCO/OCDE *A Voz dos Alunos*, enquanto simultaneamente define o currículo a desenvolver no âmbito de documentos curriculares como os das *Aprendizagens essenciais* (disponíveis na página da Direção-Geral da Educação), o Despacho n° 5908/2017, de 5 de julho, autoriza em regime de experiência pedagógica a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Neste normativo, o currículo é entendido como um instrumento ao serviço de todos os alunos, independentemente da oferta educativa que frequentam, no sentido de alcançarem as competências definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o que, como também é dito, pressupõe uma apropriação contextualizada do currículo, em sede do seu planeamento. Um planeamento e uma prática pedagógica que assentem numa visão de articulação interdisciplinar e de complementaridade das estratégias de ensino e de aprendizagem, por forma à efetiva apropriação dos conhecimentos e ao desenvolvimento pelos alunos das capacidades e atitudes previstas no *Perfil*. Tendo em vista a concretização destes princípios, o documento aponta ainda para uma ação estratégica que, entre outros aspetos, ligue o desenvolvimento curricular à diferenciação pedagógica, ao trabalho colaborativo dos professores e à organização dos alunos em grupos de trabalho temporários, para a consolidação de aprendizagens específicas e o desenvolvimento do trabalho cooperativo e autónomo.

Na continuação articulada das respostas normativas aos desafios colocados pela sociedade contemporânea, o Despacho n° 6478/2017, de 26 de julho, homologa o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que é considerado como referencial

para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. Significa isto, como neste Despacho é também dito, que para o *Perfil* devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo, de tal modo que, na conclusão da escolaridade obrigatória e independentemente do percurso formativo adotado, sejam asseguradas a todos os jovens um conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual.

Numa breve síntese, perante a sinopse feita do quadro de respostas normativas em curso, parece poder inferir-se que, para as escolas e professores, é determinante a assunção de alguns eixos de trabalho e de formação que se ligam, designadamente, aos planos *i)* metodológico e didático (metodologias e didáticas na docência); *ii)* organizacional e pedagógico (gestão curricular, trabalho colaborativo e avaliação das aprendizagens); *iii)* cívico-social (diferenciação e inovação pedagógicas).

#### **4. Quadro teórico e questões de investigação**

Na apresentação do problema que regulou o desenvolvimento do projeto formativo de investigação-reflexão-ação referenciado neste texto (ponto 1.), seguimos de perto o quadro reflexivo proposto por Braga e Silva (neste *ebook*) sobre o desígnio democrático e de justiça social da escola, o que a compromete com o reconhecimento da singularidade das vozes dos alunos que nela habitam. Será ainda nesta linha, enunciada por Braga e Silva (*idem*), que procederemos à formulação do quadro teórico e das questões de investigação orientadoras do processo formativo.

Ao longo das atividades desenvolvidas nas oficinas de formação, a perspetivação e análise das políticas públicas de educação e dos projetos institucionais em curso é acompanhada pela apresentação de um quadro teórico explicitador da não neutralidade cultural e



social da ação pedagógica e curricular dos professores. Genericamente, trata-se de proceder à problematização dos compromissos éticos e políticos que vinculam os professores à raiz antropológica e emancipadora da educação. De um modo mais específico, as experiências de formação efetuadas ficam conceitualmente alinhadas com alguns dos desafios postos à educação e aos professores em tempos de incertezas, dúvidas e hesitações (Nóvoa, 2003). Tempos então que, dada a sua natureza, colocam os alunos no centro de um devir pessoal e social conflituoso e problemático.

Para a discussão destes horizontes de contornos nem sempre claramente reconhecíveis, mas que marcam indelevelmente a estruturação das atuais políticas de educação nacionais e globais (designadamente no âmbito da OCDE), são mobilizadas perspetivas críticas e emancipatórias comprometidas com os caminhos de uma educação atenta à escuta e ao significado da *voz dos alunos*. Uma voz que é socialmente produzida e que produz ela própria significações singulares às quais o ensino e a educação não podem ficar indiferentes (Silva, 2002). É que a aprendizagem não se processa por decreto.

A ser assim, perceberemos a urgência do apelo feito à escola para, a partir do seu lugar social e da centralidade dos seus meios pedagógicos, estruturar caminhos de transformação coletiva onde se cruzam, entre outros, problemas sobre o sentido e valor do conhecimento, o estatuto da autoridade e o interesse cultural da própria escola. Numa formulação mais sistematizadora, na resposta a este apelo reclamam presença algumas dinâmicas que passam *i)* pela diferenciação das respostas pedagógicas, como reconhecimento da centralidade contextual do aluno e *ii)* pelo desenvolvimento de processos de colaboração docente otimizados de tomadas de decisão que capacitem os estudantes com “o conhecimento, carácter e visão moral que formam a coragem cívica” (Giroux, 1992, 18) – a coragem que nasce da compreensão de si próprio e da descoberta do poder de significar o mundo -, e também processos que capacitem os professores, como propõe Day (2004), com os propósitos morais que sustentam o seu sentido de comprometimento e de cuidado para com os alunos.

No entrecruzar desta dupla dinâmica, feita do reconhecimento das singularidades transportadas pela *voz dos alunos* (vd. Braga e Silva, neste *ebook*) e, concomitantemente, da construção da autoridade pedagógica, situa-se um projeto coletivo de cidadania democrática que, como perspetiva Freire (1988), procura novas questões, novos caminhos e novas

práticas intelectuais (vd. ponto 2.1.3.), em que sujeitos interlocutores buscam a significação dos significados ou, por outras palavras, se interessam por compreender porque é que as coisas são como são.

Um exemplo significativo do que pode ser a procura de novos ensinamentos é o da necessidade de dar voz aos silêncios estabelecidos entre as disciplinas - aquilo que normalmente é designado por diálogo interdisciplinar -, em que os saberes disciplinares falem *de* e *com* os problemas educacionais que afetam a própria vida, de modo a que os critérios do saber imediato – o *saber sem aprender* - e do conhecimento instrumental do progresso técnico – o *para que serve* - não se sobreponham aos interesses de uma humanidade culturalmente situada.

A aplicação deste quadro teórico à realidade de escolas e de alunos está plasmada nos anexos apresentados neste texto, elaborados em contexto de formação contínua.

## 2.1 Questões de pesquisa

O horizonte das perspetivas emancipatórias que temos vindo a equacionar e que marcam os caminhos de uma educação implicada na pedagogia da voz – pedagogia do reconhecimento da diferença e, por isso, da equidade -, aproxima-nos de uma interrogação verdadeiramente interpelante. Tomada do CNE (2016), ela assinala a questão de investigação que orienta o trabalho realizado em contexto real e também o racional orientador das dinâmicas das oficinas de formação realizadas: “Seremos capazes de aumentar hoje a qualidade e a equidade, de modo a criar oportunidades para todos os cidadãos, contribuindo para a realização pessoal, escolar e social de cada uma das crianças e dos jovens (...) num país socialmente tão desigual?”.

Assumindo que o sentido da existência da instituição Escola passa pela constante procura de respostas que concretizem este desafio (Braga *et alli*, 2015), subdividimos esta questão em duas outras que, com a enunciação dada em Braga e Silva, neste *ebook*, focalizam os lugares de passagem da pesquisa: *Por que razão os alunos resistem à aprendizagem?* e *Como sabemos se o que fazemos tem impacto positivo nas aprendizagens / no desenvolvimento dos alunos?*.

Para analisar a forma como este desafio pode ser concretizado nas decisões pré-ativas dos professores, vejam-se os anexos 7, 8, 9 e 10 – *Planificações Processuais*. Trata-se, então, de explicitar o modo como se fundamentam as opções feitas para procurar novas entradas no saber e novas conexões interdisciplinares, conforme os anexos 7, 8, 9 e 10 explicitam. Dito de outro modo, consiste em consciencializar a articulação existente entre a proposta didática em construção e os Princípios, a Visão e os Valores do *Perfil dos Alunos para o Século XXI* (Ministério da Educação, 2017). Para proceder à articulação curricular, começa-se então por preencher uma tabela de dupla entrada, respondendo às diferentes questões que o professor se deve colocar para procurar novas entradas no saber e novas conexões. Estruturam-se, por um lado, na análise da situação sociocultural dos alunos, por outro, nas suas características sociomotoras e, ainda por outro lado, na consciencialização dos saberes do aluno em que o professor se pode apoiar e nas entradas no saber de que dispõe (vd. anexos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 – *Planos de Articulação Curricular*).

### 3. Metodologia

Relativamente à metodologia que orientou o caminho das práticas implementadas nas oficinas de formação, em 2016-17 e que orientará também dois projetos piloto a desenvolver, em 2017-18, no âmbito da consultoria TEIP realizada pelo Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas, da Universidade Católica, procura-se que os trajetos seguidos apostem num horizonte de possibilidade, menos ligado à *remediação* e mais vinculado aos interesses de um trabalho profissional pró-ativo, de modo a permitir:

- a. Ir para além da lógica única de obtenção de nota/nível positivo dos alunos nas provas de final de ciclo, assumindo uma conceção alargada de “sucesso educativo”, para lá da reprodução de conteúdos e vinculando-o à significatividade do conhecimento, para uma aplicação criativa a situações novas;
- b. Perspetivar percursos académicos sem retenções;
- c. Minimizar os efeitos da origem sociocultural dos alunos sobre a progressão escolar.

Da operacionalização deverá surgir a consciencialização do «efeito-escola» e do «efeito professor» no conjunto das variáveis que marcam o sucesso das aprendizagens dos alunos, isto é, como cruciais para a qualidade das aprendizagens e para o sucesso escolar de todos,

do mesmo modo que deverá emergir a necessidade de potenciar o papel do conselho de turma, quer na flexibilização da concretização do currículo em função dos objetivos de cada ciclo de estudos, quer na alteração dos modos de ensinar, nomeadamente com recurso a projetos integradores, quer ainda na concatenação de esforços e compromissos que, de forma sólida, permitam responder às necessidades dos contextos socioculturais e económicos das escolas, promovendo:

- a. A melhoria das regras de vida em sociedade;
- b. A melhoria da qualidade das relações interpessoais;
- c. A valorização do papel da escola e dos professores;
- d. A capacitação dos pais para se assumirem como gestores educacionais dos seus filhos;
- e. O combate ao insucesso escolar;
- f. A valorização da igualdade de oportunidades;
- g. O aumento da eficiência e da qualidade da escola pública;
- h. A promoção da qualidade do ensino e do rigor das aprendizagens *para todos e com todos*;
- i. A exploração da multidimensionalidade do processo de ensino e a contextualidade dos percursos de aprendizagem de cada aluno:
  - i. Proporcionando percursos de qualidade para cada aluno;
  - ii. Rejeitando qualquer solução de empobrecimento curricular para atender a alunos com baixo rendimento escolar.

Valoriza-se a componente realizada em contexto de escola (trabalho autónomo), destinada à aplicação prática de competências e conhecimentos trabalhados e partilhados em grande grupo, no processo de formação. Assim, as sessões de trabalho presencial e de trabalho autónomo são intercaladas, estando ainda previsto o acompanhamento e avaliação dos contributos da formação para a melhoria das práticas e dos resultados escolares. Pretende-

se incrementar a autoformação, em que, através do *feedback* constante entre pares, se promove a construção de dispositivos e a sua reformulação.

Assim, organizam-se:

- Sessões presenciais conjuntas (da investigação à reflexão), destinadas ao enquadramento teórico e normativo, à apresentação de propostas de materiais pedagógico-didáticos e à organização do trabalho autónomo dos formandos;
- Trabalho autónomo (da reflexão à ação), destinado à concretização, no terreno, das decisões, estratégias e técnicas propostas nas sessões presenciais, à aferição dos materiais e dos resultados, ao registo das práticas, que sustentam a discussão de resultados, na sessão presencial subsequente;
- Sessões presenciais conjuntas (da ação à reflexão), para apresentação de resultados e produção de conclusões sistematizadas e suscetíveis de consolidar desempenhos subsequentes, organizados de acordo com as questões estruturantes que a seguir se identificam, relativas ao estado da arte e ganhos de causa:

✓ Que resultados obtidos?

- Académicos – eficácia e qualidade;
- Sociais – perceção da significatividade das aprendizagens pelos professores, alunos e pais;
- Organizacionais – otimização das práticas docentes de articulação curricular e de diferenciação pedagógica;

✓ O que manter / aprofundar?

✓ O que modificar?

- Trabalho autónomo (da reflexão à ação), com vista à reformulação das decisões, estratégias e técnicas discutidas nas sessões presenciais, aferição dos materiais e dos resultados e registo das práticas que sustentam a discussão de resultados, na sessão presencial subsequente;
- Sessões presenciais conjuntas (da ação à reflexão), destinadas a nova apresentação de resultados e consequente produção de conclusões sistematizadas suscetíveis de consolidar desempenhos subsequentes, mas desta vez organizadas de acordo com novas

questões estruturantes, que pretendem perspetivar o futuro ou, para lá do círculo das rotinas, transformar as práticas numa espiral de apropriações significativas:

- ✓ As causas do (in)sucesso: que relações identificadas entre resultados obtidos, dispositivos utilizados e obstáculos de contexto?
- ✓ Articulação curricular / diferenciação pedagógica: que efeitos no clima de trabalho professores-professores, professores-alunos e alunos-alunos?
- ✓ Que necessidades emergentes de formação docente?

- A formação termina com um momento de trabalho autónomo, destinado à elaboração do relatório de reflexão crítica.

#### 4. Resultados

Nas duas oficinas já dinamizadas, o conhecimento foi trabalhado *em ação*, com vista ao desenvolvimento de uma competência global atenta aos valores da dignidade humana e da diversidade cultural, de acordo com as orientações conceituais e enquadramentos metodológicos sistematizados pelo *Relatório Técnico* do Conselho Nacional de Educação sobre o *Perfil do Aluno - Competências para o século XXI* (CNE, 2017):

- O que sabemos / compreendemos?
  - Conhecimentos disciplinares específicos;
  - Conhecimentos gerais interdisciplinares e interculturais (como é o caso das literacias, dos direitos humanos e da ecologia) e práticos (como o empreendedorismo).
- Como usamos aquilo que sabemos?
  - Aptidões:
    - Cognitivas e metacognitivas (competências analíticas, criativas e de pensamento crítico);
    - Sociais (tomada de decisão: capacidade de interagir de forma respeitosa e assertiva) e emocionais (gestão das emoções: empatia, flexibilidade e autoconfiança);
    - Físicas e práticas (avaliação do risco e resolução de problemas).
  - Competências:

- Aprender a aprender;
  - Competências sociais e cívicas (colaboração);
  - Iniciativa e empreendedorismo;
  - Consciência cultural;
  - Competências digitais;
  - Competências lógico-matemáticas, científicas e tecnológicas;
  - Comunicação em língua materna;
  - Comunicação em línguas estrangeiras.
- Como nos comportamos e envolvemos no mundo?
    - Atitudes de:
      - Consciencialização e mentalização [*mindfulness*];
      - Respeito pela diferença cultural e pelo outro;
      - Consciência global;
      - Sentido de responsabilidade;
      - Curiosidade;
      - Coragem;
      - Resiliência;
      - Ética;
      - Liderança.

A partir deste referencial, que serviu de ficha de autoavaliação dos trabalhos, foram concebidos, construídos e operacionalizados projetos didáticos de gestão flexível do currículo e de diferenciação pedagógica, do mesmo modo que se refletiu sobre os processos e os resultados obtidos, numa dinâmica de investigação-reflexão-ação. Desta forma, na implementação já feita deste projeto, foi possível afirmar a ação docente como um vetor de inovação e mudança, sem rutura, conciliando *inventividade* e regulação, diversidade e coerência; repor a importância da pedagogia na construção de uma perspetiva curricular sistémica que fundamente a ação educativa e responda à heterogeneidade de públicos, quer se trate de desigualdade de sucessos, origem cultural e socioeconómica, ou acumulação de dificuldades de aprendizagem.

Construíram-se projetos didáticos ajustados à qualidade do sucesso escolar para todos, operacionalizaram-se modelos didáticos, métodos, recursos de ensino e de relação pedagógica e modos de gestão da sala de aula que se espera recentrem a missão docente

na esfera da promoção da equidade e da integração das aprendizagens, para lá da esfera técnica dos dispositivos de controle e de seleção; conceberam-se dispositivos de diferenciação pedagógica, por via da organização dos grupos de alunos, das metodologias e dos processos e dos conteúdos e, ainda, fundamentaram-se decisões e práticas, explicitando a intencionalidade pedagógica dos tempos de trabalho.

Em anexo apresentamos algumas das expressões dos trabalhos desenvolvidos que, produzidos neste contexto de formação, pretenderam dar conta das linhas orientadoras propostas. São primeiras experiências a ser melhoradas, ajustadas e aprofundadas, mas que provaram que despadronizar é possível e desejável.

## **Conclusão**

Pela sua abrangência e poder perspetivador, poderemos subsumir as referências que fizemos neste texto aos documentos normativos e orientadores emanados de várias instâncias da tutela educativa, nos princípios plasmados no projeto *Educação 2030* (UNESCO, 2016). São princípios que, em prol de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, ao longo da vida, se foca nas competências indispensáveis para a formação dos cidadãos do século XXI. Foi à luz do desígnio democrático da educação que orientámos este projeto de investigação-reflexão-ação, aqui apresentado, para práticas que percorreram situações-problema, cuja resolução implica o recurso a competências metacognitivas (como refletimos e adaptamos), quer na perspetiva do desenvolvimento profissional docente, quer na do desenvolvimento dos alunos, com vista ao crescimento concetual e, por isso, da autonomia crítica e criativa.

Pareceu-nos que esta perspetiva de trabalho seria melhor concretizada pelo sentido de comunidade de aprendizagem profissional, tendo como finalidade defender o papel essencial que a educação deve reivindicar para, na tecedura económica e social da atualidade, combinar *cidadania*, *subjetividade* e *emancipação* numa pedagogia da co-responsabilização e do reconhecimento (Braga, 2010). Numa lógica de empoderamento e como bem traduz a proposta epistemológica de Boaventura Sousa Santos, tratou-se de contribuir para a superação necessária dos excessos de subtis regulações que, à escala política e económica mundial, fazem acontecer a vida em sociedade nos limites estreitos e parcelares de um jogo entre “cidadania sem subjetividade nem emancipação”,



“subjetividade sem cidadania nem emancipação”, “emancipação sem subjetividade nem cidadania”, “emancipação com cidadania e sem subjetividade” e “emancipação com subjetividade e sem cidadania” (Santos, 1995, 232).

Olhando para o cruzamento complexo destas variáveis, procurámos pontos de fuga para este jogo estreito e subtil, através dos seguintes elementos concetuais e metodológicos:

- a) Desenvolvimento de um processo contínuo de investigação-reflexão-ação, com base na avaliação de experiências, numa linha integradora de contributos das diferentes áreas dos saberes disciplinares dos professores presentes;
- b) Combinação entre o pensamento e a ação dos professores, resultando daqui sentires críticos e agires transformadores, em que a utopia pode ser interpretada não como o lugar do impossível, mas sim do que falta fazer;
- c) Perspetivação do poder da escola na construção de cidadanias capazes de recontextualizarem as suas identidades;
- d) Assunção da natureza intelectual e moral do trabalho do professor, fazendo dele um *sujeito interpretativo* e não, apenas, um *sujeito informativo*;
- e) Construção de situações-problema promotoras de agenciamentos pessoais e coletivos capazes do esclarecimento das práticas para, competencialmente, mobilizarem os saberes resultantes das aprendizagens anteriores

Algumas das possibilidades de construção do conhecimento profissional que foram perspetivadas ao longo das dinâmicas formativas serão, certamente, consolidadas e repensadas. Será esta a linha de vontade para desafios próximos de partilha.

### **Referências bibliográficas**

Bordenave, Juan; Pereira, Adair (1986). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.

Braga, Fátima (2010). Para uma pedagogia da co-responsabilização e do reconhecimento: elementos para a construção de um referencial na avaliação de desempenho dos professores. In R. Bizarro e M.A. Moreira (Orgs.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Braga, Fátima (2015). Consultoria, Currículo e Cultura Escolar em contexto TEIP – para a compreensão do pensamento e da ação do professor. In C. Palmeirão e J. M. Alves (coord.). *Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP (ebook)*. Porto: FEP-UCP.

Braga, Fátima (2016). Práticas Curriculares de Professores em Escolas Curricularmente Inteligentes: uma Experiência de Consultoria. In J. Machado e J. M. Alves (org.). *Professores e Escola: conhecimento, formação e ação (ebook)*. Porto: FEP-UCP.

Braga, Fátima *et alli* (2015). Territorializar a Utopia, Capacitar a Pessoa – Práticas de Investigação – Reflexão – Ação na Escola Secundária/3 Henrique Medina. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 15, pp. 71-100.

Braga, Fátima; Silva, António (no prelo). Construir conhecimento profissional para formar a consciência coletiva - Alguns desafios atuais da experiência educativa. In C. Palmeirão e J. M. Alves (coord.). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores (ebook)*. Porto: FEP-UCP.

Conselho Nacional de Educação (2016). *Organização da escola e promoção do sucesso escolar*. Em <http://www.cnedu.pt/pt/>

Conselho Nacional de Educação (2017). *Relatório Técnico. Perfil do Aluno. Competências para o século XXI*. Em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/1231-relatorio-tecnico-perfil-do-aluno-competencias-para-o-seculo-xxi>

[Day, Christopher \(2004\). \*A paixão pelo ensino\*. Porto: Porto Editora.](#)

[Freire, Paulo \(1988\). Editor's Introduction. In Henry Giroux. \*Teachers as Intellectuals\*. New York and London: Bergin and Garvey.](#)

[Giroux, Henry \(1988\). \*Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning\*. New York and London: Bergin and Garvey.](#)

[Giroux, Henry \(1992\). \*Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education\*. New York and London: Routledge.](#)

Meirieu, Philippe (1987). *Apprendre, oui... mais comment?*. Paris: ESF.

Meirieu, Philippe (2017a). *Instruction obligatoire à 18 ans: oui, non, peut-être*. Em <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Instruction-obligatoire-a-18-ans-oui-non-peut-etre>

Meirieu, Philippe (2017b). *Transmettre, oui... mais comment?*. *Revue Sciences Humaines*, nº hors-série. Em [https://www.scienceshumaines.com/transmettre-oui-mais-comment\\_fr.12522.html](https://www.scienceshumaines.com/transmettre-oui-mais-comment_fr.12522.html)

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Em <http://dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>.

Nóvoa, António (2003). *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. Em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121\\_1\\_11.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf)

[Santos, Boaventura \(1995\). \*Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade\*. Porto: Afrontamento.](#)

[Silva, António \(2002\). \*Pedagogia Crítica e Contra-Educação\*. Coimbra: Quarteto Editora.](#)

[UNESCO \(2016\). \*Educação 2030. Declaração de Incheon. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos\*. Brasília.](#)

Young, Michael (2007). *Para que servem as escolas?* *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 101, pp. 1287-1302, set./dez. Em <http://www.cedes.unicamp.br>

## **Anexos**

	DISCIPLINAS	PORTUGUÊS	EDUCAÇÃO VISUAL e EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICO-QUÍMICA	EMRC	EDUCAÇÃO FÍSICA	HISTÓRIA	
Tema-Problema: Conhecer a civilização romana, para participar como figurante, no cortejo Braga Romana	<b>Conhecimento a adquirir</b>	Texto narrativo – a lenda e o mito Estrutura da narrativa: organização das sequências narrativas; texto descritivo (retrato e autorretrato físico e psicológico; caracterização direta e indireta)	Desenho de esboço; Desenho de observação; Desenho expressivo.	Elaboração de representações cartográficas do território Diversidade de representações cartográficas Cálculo de distâncias reais	A atividade vulcânica: Estrutura de um aparelho vulcânico; materiais expelidos; relação tipos de magmas - tipos de atividade vulcânica; vulcanismo secundário; benefícios do vulcanismo; medidas de prevenção	Solução Soluto Solvente Concentração mássica de uma solução	- O politeísmo; - o catolicismo como religião do império	-Atividades rítmicas expressivas: Dança	- A civilização romana (sociedade e cultura)	
	<b>Capacidades a desenvolver</b>	Ler para localizar, selecionar e avaliar; Organizar informação. Interpretar textos, articulando os sentidos com a sua finalidade. Explicitar o sentido global do texto Planificar a escrita de textos. Redigir textos com coerência e correção linguística	Representação expressiva no registo gráfico da figura humana, trajes, objetos, espaços e meio envolvente; Domínio de materiais e técnicas de representação; Representação através da simplificação e estilização das formas	Pesquisar mapas em diferentes escalas	Esquematizar a estrutura de um aparelho vulcânico. Distinguir diferentes rochas, com base em amostras de mão. Relacionar informações e materiais. Exemplificar e explicar a formação de rochas vulcânicas. Fazer inferências sobre as rochas existentes nos Açores.	Preparar laboratorialmente, em segurança, soluções aquosas de uma dada concentração, em massa, a partir de um soluto sólido: caracterizar, qualitativa e quantitativamente, uma solução, selecionar material, identificar e ordenar as etapas da experiência	- Pesquisar características do panteão romano	Aplicar, em grupo, com ambiente musical adequado, as habilidades aprendidas com coordenação, fluidez de movimentos e sintonia com a música.	Ler para localizar, selecionar e avaliar; Organizar informação.	
	<b>Atitudes a desenvolver</b>	<b>ALUNO analítico/crítico, comunicador, conhecedor/sabedor/culto/informado, criativo, cuidador (de si e dos outros), indagador/investigador, leitor, participativo, colaborador, respeitador da diferença/do outro, responsável/autônomo, questionador, sistematizador/organizador</b>								
	<b>Valores a operacionalizar</b>	<b>Liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação</b>								
	<b>Estratégias/atividades/tarefas a realizar em cada disciplina</b>	Leitura de lendas sobre a origem de Roma Resolução de exercícios de compreensão escrita Análise temporal e espacial, delimitação da ação, identificação do papel do narrador, caracterização física e psicológica, direta e indireta das personagens Produção coletiva de retratos e autorretratos Produção de relatório	Trabalho de pesquisa: criação de um dossier individual com recolha de imagens e textos relacionados com o modo de vida da civilização romana (vestuário; construções, objetos...).	Elaboração de mapas de cidades romanas, em diferentes escalas	-Usando como referência um filme sobre a destruição de Pompeia pelo vulcão Vesúvio, serão abordados os tipos de materiais de vulcanismo, atividade vulcânica e suas características; - Atividade laboratorial sobre tipos de atividade vulcânica.	- Atividade prático-laboratorial: preparação de uma solução aquosa de permanganato de potássio e de uma solução aquosa de sulfato de cobre. - Preparação de corantes de plantas (casca de noz, açafraão, uvas, cascas de milho vermelho, folhas de eucalipto) -Tingir com as soluções preparadas peças de algodão.	- Pesquisar na Net; - Elaborar cartazes com os deuses romanos, utilizando o computador	-Praticar o projeto coreográfico	- Pesquisar os croquis para a indumentária.	
	<b>Aplicação competencial (Área de Aplicação – AA): Cortejo Braga Romana</b>	<b>AA: Linguagens e textos (A); Informação e comunicação (B)</b> -Representação de papéis de personagens e figurantes	<b>AA: Pensamento criativo (D)</b> - Elaboração dos de trajes e de objetos característicos da civilização romana	<b>AA: Bem-estar, saúde e ambiente (G)</b> - Elaboração de objetos cartográficos característicos da civilização romana	<b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C)</b> - Elaboração de maquetes com as estruturas do vulcão. Elaboração de cartazes sobre rochas vulcânicas e paisagens vulcânicas	<b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C)</b> - Aplicação de tintos nos tecidos de algodão utilizadas como vestuário no cortejo	<b>AA: Pensamento crítico (D)</b> - Representação de papéis de deuses romanos	<b>AA: Consciência e domínio do corpo (J)</b> - Apresentação de uma dança / coreografia	<b>AA: Saber científico e técnico (I)</b> - Representação de papéis de personagens e figurantes	
<b>Avaliação</b>	<b>AA: Relacionamento interpessoal (E); Desenvolvimento pessoal e autonomia (F); Sensibilidade estética e artística (H)</b>									
	<b>AA: Informação e comunicação (B)</b> - Redação, na aula de Português, de um relatório escrito e individual, a ser corrigido por cada docente, no que aos conteúdos e capacidades da sua disciplina diz respeito, e cuja classificação reverterá na avaliação de cada disciplina, de acordo com os critérios de avaliação da mesma (Nota: possibilidade de utilização das TIC, nomeadamente os meios informáticos, telemáticos e vídeo). O relatório deverá ser evidência das aquisições realizada na unidade, ao nível dos conhecimentos, das capacidades, das atitudes e dos valores.									

### Braga Romana – Plano de Articulação Curricular – 7º ano

**Pedreira do Galinha – Plano de Articulação Curricular – 7º ano**

	DISCIPLINA	CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICO-QUÍMICA	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO VISUAL	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	GEOGRAFIA	PORTUGUÊS	EMRC
<p><b>Tema-Problema:</b> A descoberta das Pegadas dos Dinossauros da Pedreira do Galinha</p>	<p><b>Conhecimentos a adquirir</b></p>	<p><i>Compreender as grandes etapas da história da Terra</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>tempo histórico e tempo geológico</li> <li>datação relativa</li> </ul> <p><i>Compreender a importância dos fósseis para a reconstituição da história da Terra</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>processos de fossilização</li> <li>formação de fósseis e condições físicas, químicas e biológicas dos respetivos ambientes</li> </ul> <p><i>Compreender a diversidade das paisagens geológicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>paisagem cárstica</li> <li>formação das rochas sedimentares</li> </ul>	<p>Associar o peso de um corpo à força gravítica</p> <p>Distinguir peso de massa, assim como as respetivas unidades SI</p> <p>Relacionar as grandezas peso e massa</p> <p>Indicar que a constante de proporcionalidade entre peso e massa depende do planeta e comparar os valores dessa constante à superfície da Terra e de outros planetas a partir de informação fornecida.</p> <p>Aplicar, em problemas, a proporcionalidade direta entre peso e massa, incluindo a análise de gráficos.</p>	<p>Conhecer as diferentes operações com números racionais.</p> <p>Compreender a proporcionalidade entre duas grandezas.</p> <p>Conhecer as figuras geométricas.</p> <p>Compreender a importância da organização e tratamento de dados.</p>	<p>Técnicas de representação do espaço em profundidade;</p> <p>Organizar o espaço visual da folha de trabalho;</p> <p>Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação das formas e dos espaços.</p>	<p><i>Medição/metrologia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Métodos e técnicas de medição.</li> <li>Sistemas e convenções internacionais.</li> <li>Instrumentos e equipamentos de medição.</li> <li>Controle de qualidade de materiais e objetos/produtos.</li> <li>Medições e tolerâncias erro relativo e erro absoluto.</li> </ul> <p><b>Materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Materiais naturais e transformados</li> <li>Características físicas e aplicações técnicas dos materiais</li> <li>Exploração e classificação dos materiais de uso comum, normalização industrial e comercial.</li> </ul> <p><i>Informação, comunicação e representação gráfica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Esboços</li> <li>Desenhos</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Maquetas,</li> </ul>	<p>Formas de representação da superfície terrestre</p> <p>Processos de orientação na localização relativa</p> <p>Diferentes formas de relevo e sua identificação na análise de mapas e de perfis topográficos</p> <p>Agentes externos responsáveis pela formação das diferentes formas de relevo</p> <p>Principais formas de relevo em Portugal</p>	<p>Ler textos expositivos /informativos/ científicos, descritivos (paisagem), roteiros.</p> <p>Identificar temas e ideias principais, causas e efeitos, fazer deduções e inferências, distinguir facto e opinião.</p> <p>Explicitar o sentido global do texto.</p> <p>Tomar notas e registar tópicos.</p> <p>Identificar ideias-chave.</p> <p>Ordenar, hierarquizar e organizar a informação, fazendo a marcação de parágrafos.</p> <p>Dar ao texto a estrutura e o formato adequados,</p> <p>Diversificar o vocabulário e as estruturas sintáticas.</p> <p>Respeitar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas.</p>	<p>As origens na perspectiva bíblica;</p> <p>O diálogo Fé/Ciência;</p> <p>A Criação, um acontecimento inacabado;</p> <p>O respeito pela natureza que Deus criou;</p>
	<p><b>Capacidades a desenvolver</b></p>	<p>Localizar as Eras geológicas numa Tabela Crono estratigráfica.</p> <p>Localizar o aparecimento e a extinção dos principais grupos de animais e de plantas na Tabela Crono estratigráfica.</p> <p>Explicar o contributo do estudo dos fósseis para a reconstituição da história da vida na Terra.</p> <p>Explicar as fases de formação da maior parte das rochas sedimentares</p> <p>Apresentar exemplos de paisagens sedimentares em Portugal</p> <p>Identificar os grupos de rochas existentes em Portugal, utilizando cartas geológicas</p>	<p>Medir massa de corpos em balanças</p> <p>Converter unidades de massa.</p> <p>Medir peso de corpos em dinamómetros.</p> <p>Identificar o alcance, a menor divisão da escala e a incerteza de medida de diferentes dinamómetros.</p> <p>Calcular a constante gravitacional a partir do conhecimento do peso e da massa de um corpo.</p> <p>Utilizar de forma correta as unidades das grandezas peso, massa e da constante gravitacional.</p> <p>Construir gráfico: relação entre o peso e a massa de diferentes corpos.</p>	<p>Aplicar corretamente as regras das operações com números racionais.</p>	<p>Utilizar corretamente materiais e técnicas de representação gráfica;</p> <p>Representar espaços e formas, dominando tipologias de representação expressiva;</p>	<p>Planificar atividades técnico construtivas</p> <p>Elaborar desenhos simples de comunicação técnica normalizada</p> <p>Interpretar esquemas técnicos</p> <p>Executar projetos técnicos</p>	<p>Compreender as diferentes formas de relevo através da análise de mapas e da construção de perfis topográficos</p> <p>Localizar a Serra de Aire no contexto nacional</p> <p>Explicar a formação da Serra de Aire</p> <p>Explicar as características da Serra de Aire</p> <p>Distinguir agentes internos de agentes externos</p> <p>Caracterizar os principais agentes erosivos</p>	<p>Ler e interpretar</p> <p>Organizar e tratar a informação</p> <p>Escrever com coerência e para expressar conhecimento</p> <p>Reformular o trabalho de acordo com o proposto</p>	<p>Pesquisar na Bíblia <i>online</i></p> <p>Assimilar os valores ecológicos;</p>

**Mar Morto – Plano de Articulação Curricular – 7º ano**

	Disciplina	FÍSICO QUÍMICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS NATURAIS	EDUCAÇÃO VISUAL	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	EDUCAÇÃO FÍSICA	INGLÊS	FRANCÊS	TIC	EMRC	
Tema-Problema: Por que razão não afundamos no mar morto?	<b>Conhecimentos a adquirir</b>	Densidade ou massa volumica. - Massa de um corpo. - Volume de um corpo. - Temperatura. - Concentração de uma solução	Tipologia textual (relatório). - Plano do texto. - Registo científico. - Coerência textual.	Equações. Problemas envolvendo equações.	Teoria da Tectónica de Placas. Tipos de limites das placas tectónicas - Zona de subducção. - Limite convergente. - Densidade das placas.	Design de produto industrial. - Volume. - Cor. - Textura. - Contraste. - Desenho rigoroso. - Técnicas tridimensionais.	Mapa. Globo. Imagens de satélite. Ortofotomapas. Elementos fundamentais de um mapa – título, legenda, orientação, escala e fonte – Descrição da informação fornecida por cada um desses elementos.	A estruturação do mundo grego e o relacionamento com outros espaços civilizacionais, Cidade-Estado; moeda; cidadão; escravo; democracia e Filósofo.	Natação: -AMA -Técnicas de nado	Sports. Free time activities Present Perfect Adjectives to describe free time activities.	Nome, adjetivo, determinante e pronome Verbos: - presente do indicativo Preposições -com países e cidades.	Normas de utilização do computador e/ou de dispositivos eletrónicos similares em segurança.	Atitudes no diálogo inter-religioso: -Estima; -Respeito; -Acolhimento; -Humildade; -Diálogo; -Compreensão mútua; - Colaboração na defesa da justiça, da paz, da liberdade, da dignidade humana no mundo. As religiões Abraâmicas. O Judaísmo.	
	<b>Capacidades a desenvolver</b>	Definir massa volumica de um material e efetuar cálculos com base na definição. Descrever técnicas básicas para determinar a massa volumica que envolvam medição direta do volume de um líquido. Medir a massa volumica de materiais líquidos usando técnicas laboratoriais básicas.	Planificar a escrita de textos. Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação. Escrever <i>relatórios experimentais</i> Escrever para expressar conhecimentos.	Resolver problemas utilizando a fórmula de cálculo da densidade ou da massa volumica.	Explicar as evidências clássicas (oceânicas e continentais) que fundamentam a Teoria da Tectónica de Placas. Caracterizar placa tectónica e os diferentes tipos de limites existentes Inferir a importância das correntes de convecção como "motor" da mobilidade das placas tectónicas.	Compreender a metodologia projetual. Conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada. Representar formas, tendo em conta os processos subjacentes à percepção do volume. Identificar e distinguir formas de composição.	Identificar diferentes formas de representação da superfície terrestre (mapas, globos, fotografias aéreas, imagens de satélite, ortofotomapas...), referindo as respetivas vantagens e desvantagens. Distinguir mapas de base de mapas temáticos (físicos, políticos, demográficos, económicos. Calcular a distância real a partir da distância no mapa. Determinar distâncias a partir da ferramenta informática: <i>Google Earth</i> .	Conhecer e compreender a organização económica e social no mundo grego. Conhecer o elevado grau de desenvolvimento atingido no mundo grego pela cultura e pela arte. Conhecer o processo de estruturação do mesmo com outros espaços civilizacionais. Avaliar o contributo da Grécia Antiga para a evolução posterior das sociedades humanas. Descrever o processo de criação de colónias e identificar os respetivos limites geográficos.	Deslocar-se com segurança no meio aquático, coordenando a respiração com as ações propulsivas específicas das técnicas selecionadas . Conhecer e interpretar fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e de segurança.	Describing places of interest. Develop writing skills by creating a flyer.	Cumprimentar, despedir-se; Apresentar alguém; Pedir/dar dados pessoais; Caracterizar física e psicologicamente; Perguntar e responder sobre informação pessoal; Identificar informação geral/específica num texto; Interagir de forma simples.	Utilizar adequadamente o computador e/ou dispositivos eletrónicos similares que processem dados. Reconhecer os cuidados a ter quando se descarrega software da Internet. Pesquisar e explorar diferentes formas de informação disponível na Internet. Navegar de forma segura na Internet. Respeitar os direitos de autor e a propriedade intelectual.	Identificar o Mar Morto no mapa da palestina no tempo de Jesus. Compreender a importância do rio Jordão, que desagua no Mar Morto, para a sociedade judaica no tempo de Jesus. Explorar informação de diferentes fontes e formatos (texto, imagem, som e vídeo).	
	<b>Atitudes a desenvolver</b>	ALUNO analítico/crítico, comunicador, conhecedor/sabedor/culto/informado, criativo, cuidador (de si e dos outros), indagador/investigador, leitor, participativo, colaborador, respeitador da diferença/do outro, responsável/autónomo, questionador, sistematizador/organizador												
	<b>Valores a operacionalizar</b>	Liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação												

Dolores Leite, Maria Luísa Gomes, Maria José Pereira, Marta Alves, Paula Pereira  
 Oficina de Formação *Articulação curricular, interdisciplinaridade e práticas de despadrãoização em conselho de turma*

<b>Tema-Problema: Por que razão não afundamos no mar morto?</b>	<b>Estratégias/atividades/tarefas a realizar em cada disciplina</b>	<p>Desenvolvimento da aula partindo da questão exploratória: "Porque não afundamos no Mar Morto?" - Atividade experimental que permita responder à questão, com base no conceito de densidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação de soluções aquosas de cloreto de sódio com diferentes concentrações.</li> <li>- Determinação da massa volúmica da água e da água salgada (com diferentes concentrações) à temperatura ambiente.</li> <li>- Verificação experimental da flutuação de corpos em líquidos com diferentes densidades.</li> </ul>	<p>Redação dos relatórios das atividades experimentais efetuadas nas disciplinas de Físico-Química e Ciências Naturais.</p>	<p>Resolução de uma ficha de trabalho sobre problemas relacionados com o cálculo da densidade ou massa volúmica. Cálculo da densidade dos diferentes líquidos utilizados na atividade experimental efetuada na disciplina de Físico-Química.</p>	<p>Consulta de site para observação de simulações dos movimentos das placas tectónicas. Elaboração de um mapa de conceitos. Realização d uma atividade prática laboratorial: formação de correntes de convecção. Discussão dos resultados observados na atividade prática laboratorial supracitada.</p>	<p>Planificação e construção, em formato 3D, do <i>Stomachion</i>, também conhecido como <i>loculus Archimedi</i> (caixa de Arquimedes). Construção de uma maquete em 3D que mostre uma zona de subducção.</p>	<p>Desenvolvimento das aulas partindo das questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais as formas de representação da superfície terrestre?</li> <li>2. Qual a importância dos mapas para a Geografia?</li> <li>3. Que tipos de mapas se podem utilizar?</li> <li>4. Qual a importância da escala para determinar as distâncias reais entre lugares representados num mapa?</li> </ol> <p>- Exercícios interativos - - Utilização da aplicação Google Earth.</p>	<p>Trabalho de pesquisa sobre a vida e a obra de Arquimedes de Siracusa e sua contextualização histórica utilizando fontes de origem diversa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificação, em grupos, das várias tarefas e etapas do trabalho a realizar.</li> <li>- Análise da informação recolhida</li> <li>- Sistematização da informação</li> </ul>	<p>•Prática da modalidade de natação.</p>	<p>•Create a flyer</p>	<p>Leitura de pequenos textos sobre Arquimedes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Consulta de dicionário e glossário.</li> <li>-Registo de vocabulário.</li> <li>-Redação de frases simples de apresentação de Arquimedes.</li> </ul>	<p>•Instalar e utilizar a aplicação Google Earth no computador e em telemóveis (androids).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Executar um trabalho de pesquisa e de análise de informação obtida na Internet sobre Arquimedes.</li> <li>- Criar um documento em powerpoint com texto e objetos gráficos, resultante de trabalho de pesquisa e de análise de informação obtida</li> </ul>	<p>Pesquisa</p>
	<b>Aplicação competencial (Área de Aplicação – AA): Painel</b>	<p><b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C); Saber científico (I)</b> Executar práticas manipulativas. Analisar resultados de aula prática. Interpretar dados, discutir resultados e tirar conclusões</p>	<p><b>AA: Linguagens e textos (A) Informação e comunicação (B)</b> Comunicar resultados, de forma comparativa e argumentar</p>	<p><b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C) Saber científico (I)</b> Construir tabelas ou gráficos com os dados recolhidos.</p>	<p><b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C) Saber científico (I)</b> Caracterizar a dinâmica da Terra no que se refere ao funcionamento interno das placas tectónicas. Enquadrar, em mapa tectónico, o território de Portugal</p>	<p><b>AA: Sensibilidade estética e artística (H)</b> Explicar as maquetes construídas</p>	<p><b>AA: Pensamento crítico (D)</b> Apresentar dados, discutir resultados e tirar conclusões</p>	<p><b>AA: Pensamento crítico (D)</b> Apresentar dados, discutir resultados e tirar conclusões</p>	<p><b>AA: Consciência e domínio do corpo (J)</b> Apresentar dados e tirar conclusões</p>	<p><b>AA: Linguagens e textos (A)</b> Comunicar dados</p>	<p><b>AA: Linguagens e textos (A)</b> Comunicar dados</p>	<p><b>AA: Saber técnico (I)</b> Construir tabelas ou gráficos com os dados recolhidos.</p>	<p><b>AA: Pensamento crítico (D)</b> Interpretar dados, discutir resultados e tirar conclusões</p>
	<b>Avaliação</b>	<p><b>AA: Pensamenbto criativo (D); Relacionamento interpessoal (E); Desenvolvimento pessoal e autonomia (F); Bem-estar, saúde e ambiente (G)</b></p> <p><b>AA: Informação e comunicação (B)</b> - Redação, na aula de Português, de um relatório escrito e individual do painel, a ser corrigido por cada docente, no que aos conteúdos e capacidades da sua disciplina diz respeito, e cuja classificação reverterá na avaliação de cada disciplina, de acordo com os critérios de avaliação da mesma (Nota: possibilidade de utilização das TIC, nomeadamente os meios informáticos, telemáticos e vídeo). O relatório deverá ser evidência das aquisições realizada na unidade, ao nível dos conhecimentos, das capacidades, das atitudes e dos valores.</p>											

**Castro de S. Lourenço – Plano de Articulação Curricular – 10º ano Ciências e Tecnologias**

Tema-Problema: Descobrir o património geológico da região do Castro de São Lourenço e sua influência na cultura castreja	DISCIPLINA	EDUCAÇÃO FÍSICA	PORTUGUÊS	FILOSOFIA	INGLÊS	BIOLOGIA E GEOLOGIA	FÍSICA E QUÍMICA A	MATEMÁTICA	
	<b>Conhecimentos a adquirir</b>	Atividades de Exploração da Natureza – Orientação.	<u>O português: génese, variação e mudança</u> - etapas da formação do português (do latim ao galego-português – o latim vulgar e a romanização); fonética, fonologia e etimologia.	<u>Experiência valorativa</u> e características dos valores: polaridade, diversidade e hierarquia (tábua de valores).	Um mundo de muitas línguas: o contacto com outras línguas, experiências e culturas – mobilidade/turismo	<u>Ciclo das Rochas:</u> rochas sedimentares, magmáticas e metamórficas.	<u>Elementos químicos e Tabela Periódica,</u> propriedades dos átomos; ligações químicas.	<u>Estatística:</u> somatório e regras operatórias. <u>Conversão de escalas</u> (revisão do EB)	
	<b>Capacidades a desenvolver</b>	<u>Aeróbia;</u> Orientação com auxílio de um mapa e bússola (revisão do EB – Geografia - leitura de mapas; escalas numéricas e escalas gráficas).	<u>Compreensão oral:</u> retenção de informação significativa e do seu encadeamento lógico; <u>Leitura</u> de artigos de divulgação científica e de exposições sobre o tema; <u>Escrita:</u> relatório e exposição escrita.	<u>Expressão pessoal,</u> comunicação e diálogo. <u>Clarificação concetual.</u> <u>Elaboração analítica e interpretativa</u> de texto.	<u>Escrita:</u> texto instrutivo	<u>Observação e interpretação de dados.</u> Compreensão da dinâmica do Ciclo das Rochas.	Identificação das <u>propriedades dos materiais,</u> com base nas <u>ligações intermoleculares</u>	<u>Manipulação</u> de médias e desvios-padrão de amostras, ou de percentis, para além das definições de variável estatística, amostra, média, variância, desvio-padrão e percentil. Análise das <u>propriedades básicas destes conceitos e as respetivas interpretações em exemplos concretos.</u>	
	<b>Atitudes a desenvolver</b>	<b>ALUNO analítico/crítico, comunicador, conhecedor/sabedor/culto/informado, criativo, cuidador (de si e dos outros), indagador/investigador, leitor, participativo, colaborador, respeitador da</b>							
	<b>Valores a operacionalizar</b>	<b>Liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação</b>							
	<b>Estratégias / atividades / tarefas a realizar em cada disciplina</b>	Exploração de mapas com diferentes escalas e sinalética; Elaboração de percursos e sua realização em espaços conhecidos (recinto escolar); Cálculo de distâncias de acordo com as escalas do mapa.	Oficinas de leitura, escrita e gramática, com vista à explicitação dos conteúdos e ao treino das capacidades e das atitudes.	Exploração interativa de documentos textuais e icónicos e resolução de atividades.		Estudo da área vocabular.	Estudo da existência de diferentes tipos de rochas (sedimentares, magmáticas e metamórficas), fornecendo todas elas informações sobre o passado da Terra.	Aplicar os conhecimentos sobre ligação química e geometria molecular na análise e interpretação de estruturas moleculares de substâncias presentes nas rochas, nos alimentos, em medicamentos, entre outros.	Treino das regras operatórias, de manipulação de médias, de desvio-padrão, de percentis.
	<b>Aplicação competencial (Área de Aplicação – AA): Pedy-Paper Esposende-S.Lourenço, em pares</b>	<b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C)</b> - Realizar um percurso fora da escola, o mais rápido possível, e com o cartão de controlo preenchido corretamente, segundo um mapa, com ajuda de uma bússola, <b>AA: Consciência e domínio do corpo (J)</b> durante o qual doseia o esforço para resistir à fadiga.	<b>AA: Linguagens e textos (A)</b> Fazer o registo de notas das explicações fornecidas pelo guia; <b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C)</b> - Ler os documentos e informações escritos em português medieval, disponíveis no Centro Interpretativo do Castro de S. Lourenço (visita guiada).	<b>AA: Linguagens e textos (A)</b> - Fazer a leitura crítica da linguagem icónica: BD – álbum <i>Caturo</i> -, fotografia e audiovisual (Centro Interpretativo). <b>AA: Pensamento crítico e pensamento criativo (D)</b> Expor as suas perspetivas, apresentando de forma metódica e compreensível as ideias próprias ou os resultados do trabalho de campo.	<b>AA: Linguagens e textos (A)</b> - Fazer o registo de notas, com vista à <b>AA: Informação e comunicação (B)</b> - elaboração de um texto instrutivo (panfleto turístico) para disponibilizar no Centro Interpretativo.		<b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C)</b> - Recolher e categorizar amostras de rochas metamórficas, sedimentares e magmáticas no trajeto destinado.	<b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C)</b> - Indicar a composição química, ligações e propriedades das rochas recolhidas.	<b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C)</b> Fazer os cálculos percentuais necessários à categorização proposta pelas tarefas das disciplinas de BG e FQA.
	<b>Avaliação</b>	<b>AA: Relacionamento interpessoal (E); Desenvolvimento pessoal e autonomia (F); Bem-estar, saúde e ambiente (G); Saber científico e técnico (I)</b> <b>AA: Informação e comunicação (B)</b> - Redação, na aula de Português, de um relatório escrito e individual (que inclua o panfleto turístico em Inglês), a ser corrigido por cada docente, no que aos conteúdos e capacidades da sua disciplina diz respeito, e cuja classificação reverte na avaliação de cada disciplina, de acordo com os critérios de avaliação da mesma (Nota: possibilidade de utilização das TIC, nomeadamente os meios informáticos, telemáticos e vídeo). O relatório deverá ser evidência das aquisições realizada na unidade, ao nível dos conhecimentos, das capacidades, das atitudes e dos valores.							



**Castro de S. Lourenço – Plano de Articulação Curricular – 10º ano Línguas e Humanidades**

	DISCIPLINA	EDUCAÇÃO FÍSICA	PORTUGUÊS	FILOSOFIA	LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	MACS	
Tema-Problema: Descobrir o património histórico-cultural da região do Castro de São Lourenço	<b>Conhecimentos</b>	Atividades de Exploração da Natureza – Orientação.	<u>O português: génese, variação e mudança</u> - etapas da formação do português (do latim ao galego-português – o latim vulgar e a romanização); - fonética, fonologia e etimologia.	<u>Experiência valorativa</u> e características dos valores: polaridade, diversidade e hierarquia (tábua de valores).	Um mundo de muitas línguas: o contacto com outras línguas, experiências e culturas – mobilidade (turismo)	Estudar / aprender história <u>Raízes mediterrânicas da civilização europeia</u> – cidade, cidadania e império na antiguidade clássica <u>Permutas culturais e simultaneidade de culturas</u>	A <u>população</u> , utilizadora de recursos e organizadora de espaços	<u>Estatística</u> – Interpretação de tabelas e gráficos; Planeamento e aquisição de dados. Questões éticas relacionadas com as experimentações. Classificação de dados. Cálculo de estatísticas. Vantagens, desvantagens e limitações das medidas consideradas. Introdução gráfica.	
	<b>Capacidades</b>	<u>Aeróbia</u> ; <u>Orientação</u> com auxílio de um mapa e bússola	<u>Compreensão oral</u> : retenção de informação significativa e do seu encadeamento lógico; <u>Leitura</u> de artigos de divulgação científica e de exposições sobre o tema; <u>Escrita</u> : relatório e exposição escrita.	<u>Expressão pessoal</u> , comunicação e diálogo. <u>Clarificação concetual</u> . <u>Elaboração analítica e interpretativa</u> de texto.	<u>Escrita</u> : texto instrutivo	<u>Análise de fontes</u> de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, bem como os limites para o conhecimento do passado <u>Localizações cronológica e espacial</u> de acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram	<u>Perceção espacial</u> Apropriação criativa dos espaços de vida <u>Interpretação de situações geográficas</u> <u>Relação entre mudança de escala e compreensão do espaço geográfico</u>	Utilização da Matemática na <u>interpretação do real</u> e na intervenção nele: Análise de situações da vida real, identificando <u>modelos matemáticos</u> que permitam a sua interpretação e resolução.	
	<b>Atitudes a desenvolver</b>	<b>ALUNO analítico/crítico, comunicador, conhecedor/sabedor/culto/informado, criativo, cuidador (de si e dos outros), indagador/investigador, leitor, participativo, colaborador, respeitador da diferença/do outro, responsável/autónomo, questionador, sistematizador/organizador</b>							
	<b>Valores a operacionalizar</b>	<b>Liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação</b>							
	<b>Estratégias/atividades/tarefas prévias</b>	Exploração de mapas com diferentes escalas e sinalética; Elaboração de percursos e sua realização em espaços conhecidos (recinto escolar); Cálculo de distâncias de acordo com as escalas do mapa.	Oficinas de leitura, escrita e gramática, com vista à explicitação dos conteúdos e ao treino das capacidades de atitudes.	Exploração interativa de documentos textuais e icónicos e resolução de atividades.		Estudo da área vocabular.	Mobilização de conhecimentos de realidades históricas estudadas para orientar a identificação e interpretação de fontes	Revisão do EB – leitura de mapas; escalas numéricas e escalas gráficas Exploração da temática “População”	Treino das regras operatórias, de manipulação de médias, de desvio-padrão, de percentis de frequência de visitas ao Castro de São Lourenço, por exemplo.
<b>Aplicação competencial (Área de Aplicação – AA): Pedy-Paper Esposende-S.Lourenço, em pares</b>	<b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C)</b> - Realizar um percurso fora da escola, o mais rápido possível, e com o cartão de controlo preenchido corretamente, segundo um mapa, com ajuda de uma bússola, <b>AA: Consciência e domínio do corpo (J)</b> durante o qual doseia o esforço para resistir à fadiga.	<b>AA: Linguagens e textos (A)</b> - Fazer o registo de notas das explicações fornecidas pelo guia; <b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C)</b> - Ler os documentos e informações escritos em português medieval, disponíveis no Centro Interpretativo do Castro de S. Lourenço (visita guiada).	<b>AA: Linguagens e textos (A)</b> - Fazer a leitura crítica da linguagem icónica: BD – álbum <i>Catura</i> -, fotografia e audiovisual (Centro Interpretativo). <b>AA: Pensamento crítico e pensamento criativo (D)</b> Expor as suas perspetivas, apresentando de forma metódica e compreensível as ideias próprias ou os resultados do trabalho de campo.	<b>AA: Linguagens e textos (A)</b> - Fazer o registo de notas, com vista à <b>AA: Informação e comunicação (B)</b> - elaboração de um texto instrutivo (panfleto turístico) para disponibilizar no Centro Interpretativo.	<b>AA: Informação e comunicação (B)</b> - Partilhar, usando terminologia específica, os progressos da atividade / trabalho de campo	<b>AA: Informação e comunicação (B)</b> - Partilhar os progressos do trabalho de campo, relacionando a organização espacial e temporal	<b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C)</b> - Fazer os cálculos necessários.		
<b>Avaliação</b>	<b>AA: Relacionamento interpessoal (E); Desenvolvimento pessoal e autonomia (F); Bem-estar, saúde e ambiente (G); Saber científico e técnico (I)</b>								
	<b>AA: Informação e comunicação (B)</b> - Redação, na aula de Português, de um relatório escrito e individual (que inclua o panfleto turístico em Inglês), a ser corrigido por cada docente, no que aos conteúdos e capacidades da sua disciplina diz respeito, e cuja classificação reverterá na avaliação de cada disciplina, de acordo com os critérios de avaliação da mesma (Nota: possibilidade de								

utilização das TIC, nomeadamente os meios informáticos, telemáticos e vídeo). O relatório deverá ser evidência das aquisições realizada na unidade, ao nível dos conhecimentos, das capacidades, das atitudes e dos valores.

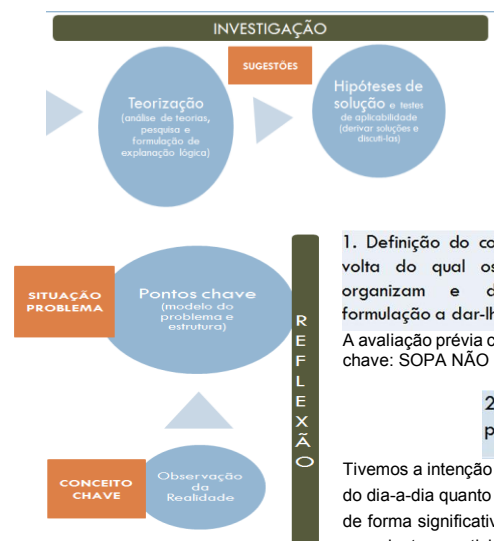
**Castro de S. Lourenço – Plano de Articulação Curricular – 10º ano Artes Visuais**

Tema-Problema: Descobrir o património arquitetónico da região do Castro de São Lourenço	<b>Disciplina</b>	<b>Educação Física</b>	<b>Português</b>	<b>Filosofia</b>	<b>Língua Estrangeira - Inglês</b>	<b>História da Cultura e das Artes</b>	<b>Geometria Descritiva</b>	<b>Desenho A</b>	
	<b>Conhecimentos</b>	Atividades de Exploração da Natureza – Orientação.	<u>O português: génese, variação e mudança</u> - etapas da formação do português (do latim ao galego-português – o latim vulgar e a romanização); - fonética, fonologia e etimologia.	<u>Experiência valorativa</u> e características dos valores: polaridade, diversidade e hierarquia (tábua de valores).	Um mundo de muitas línguas: o contacto com outras línguas, experiências e culturas – mobilidade (turismo)	A arquitetura As representações litúrgicas e as manifestações pagãs	Dupla projeção ortogonal Representação_ ponto, reta, plano, sólidos geométricos	Perceção visual e mundo envolvente O meio ambiente como fonte de estímulos Representação do espaço e do ambiente	
	<b>Capacidades</b>	<u>Aeróbia; Orientação</u> com auxílio de um mapa e bússola (revisão do EB – Geografia - leitura de mapas; escalas numéricas e escalas gráficas).	<u>Compreensão oral</u> : retenção de informação significativa e do seu encadeamento lógico; <u>Leitura</u> de artigos de divulgação científica e de exposições sobre o tema; <u>Escrita</u> : relatório e exposição escrita.	<u>Expressão pessoal</u> , comunicação e diálogo. <u>Clarificação concetual</u> . <u>Elaboração analítica e interpretativa</u> de texto.	<u>Escrita</u> : texto instrutivo	Apreciação estética do mundo Valorização do património artístico e cultural	Desenvolvimento da observação, da expressão gráfica rigorosa e da perceção tridimensional	Desenvolvimento da observação, da expressão gráfica rigorosa e livre e da perceção tridimensional	
	<b>Atitudes a desenvolver</b>	<b>ALUNO analítico/crítico, comunicador, conhecedor/sabedor/culto/informado, criativo, cuidador (de si e dos outros), indagador/investigador, leitor, participativo, colaborador, respeitador da diferença/do outro, responsável/autónomo, questionador, sistematizador/organizador</b>							
	<b>Valores a operacionalizar</b>	<b>Liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação</b>							
	<b>Estratégias/atividades/ tarefas prévias</b>	Exploração de mapas com diferentes escalas e sinalética; Elaboração de percursos e sua realização em espaços conhecidos (recinto escolar); Cálculo de distâncias de acordo com as escalas do mapa.	Oficinas de leitura, escrita e gramática, com vista à explicitação dos conteúdos e ao treino das capacidades de atitudes.	Exploração interativa de documentos textuais e icónicos e resolução de atividades.	Estudo da área vocabular.	Enquadrar a atividade com categorias analíticas adequadas	Leitura de plantas; Registos fotográficos; Análise do espólio de objetos, gráfico e multimédia existente no centro interpretativo criado para conhecimento e divulgação.	Leitura de plantas; Registos fotográficos; Análise do espólio de objetos, gráfico e multimédia existente no centro interpretativo criado para conhecimento e divulgação.	
	<b>Aplicação competencial (Área de Aplicação – AA): Pedy-Paper Esposende-S.Lourenço, em pares</b>	<b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C)</b> - Realizar um percurso fora da escola, o mais rápido possível, e com o cartão de controlo preenchido corretamente, segundo um mapa, com ajuda de uma bússola. <b>AA: Consciência e domínio do corpo (J)</b> durante o qual doseia o esforço para resistir à fadiga.	<b>AA: Linguagens e textos (A)</b> Fazer o registo de notas das explicações fornecidas pelo guia; <b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C)</b> - Ler os documentos e informações escritos em português medieval, disponíveis no Centro Interpretativo do Castro de S. Lourenço (visita guiada).	<b>AA: Linguagens e textos (A)</b> - Fazer a leitura crítica da linguagem icónica: BD – álbum <i>Caturo</i> -, fotografia e audiovisual (Centro Interpretativo). <b>AA: Pensamento crítico e pensamento criativo (D)</b> Expor as suas perspetivas, apresentando de forma metódica e compreensível as ideias próprias ou os resultados do trabalho de campo.	<b>AA: Linguagens e textos (A)</b> - Fazer o registo de notas, com vista à <b>AA: Informação e comunicação (B)</b> - elaboração de um texto instrutivo (panfleto turístico) para disponibilizar no Centro Interpretativo.	<b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C)</b> - Recolher informação e organizá-la (notas de campo, fotos, ...); sistematizá-la em esquema, para posterior <b>AA: Pensamento crítico e pensamento criativo (D)</b> - confronto analítico com a realidade contemporânea (no relatório a realizar posteriormente)	<b>AA: Raciocínio e resolução de problemas (C)</b> - Representar espaços, formas visuais e suas posições relativas	<b>AA: Informação e comunicação (B)</b> - Expressar-se graficamente, revelando consciência histórica e cultural. Comunicar graficamente, perspetivando a disseminação da informação.	
<b>Avaliação</b>	<b>AA: Relacionamento interpessoal (E); Desenvolvimento pessoal e autonomia (F); Bem-estar, saúde e ambiente (G); Saber científico e técnico (I)</b> <b>AA: Informação e comunicação (B)</b> - Redação, na aula de Português, de um relatório escrito e individual (que inclua o panfleto turístico em Inglês), a ser corrigido por cada docente, no que aos conteúdos e capacidades da sua disciplina diz respeito, e cuja classificação reverterá na avaliação de cada disciplina, de acordo com os critérios de avaliação da mesma (Nota: possibilidade de utilização das TIC, nomeadamente os meios informáticos, telemáticos e vídeo). O relatório deverá ser evidência das aquisições realizada na unidade, ao nível dos conhecimentos, das capacidades, das atitudes e dos valores.								

Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores

Oficina de Formação *Articulação curricular, interdisciplinaridade e práticas de despachonização em conselho de turma*

## Sopa não pode faltar – Planificação Processual Interdisciplinar 6º ano



Plano-guia para construir uma sequência didática

(Ph. Meirieu (1987). *Apprendre oui... mais comment?*)

1. Definição do conceito-chave à \* a partir da análise do programa  
volta do qual os conceitos se \* a partir do nível de representação dos alunos  
organizam e do nível de  
formulação a dar-lhe

A avaliação prévia conduziu-nos à situação-problema: Não consumo de sopa na cantina da escola por alguns alunos desta turma e ao conceito chave: SOPA NÃO PODE FALTAR.

2. Formalização da situação-problema \* procura de instrumentos - textos e experiências  
\* elaboração das indicações de trabalho que orientarão a atividade do aluno

Tivemos a intenção de colocar os alunos em confronto com as suas ideias prévias sobre o tema, os seus hábitos alimentares, as suas opções do dia-a-dia quanto à sua alimentação e promover o conflito de conhecimentos. Desta forma, pretendemos que os alunos não só integrassem de forma significativa novos conhecimentos e novas ideias e reconheçam as vantagens de mudarem os seus hábitos alimentares de forma consciente e participada, mas também que sejam capazes de mobilizar os seus novos conhecimentos para ajudar os outros, através da sua explicação e das suas ações de mudança de atitude face à situação-problema, passando a comer sopa às refeições.

3. Realização de um quadro de \* proposta de atividades, segundo as necessidades e as  
sugestões e de remediações \* estratégias do aluno, de modo a permitir-lhe realizar atividades específicas

Equacionamos formas de articulação curricular e de diferenciação pedagógica: Dividimos os alunos em grupos heterogéneos, de forma que em cada grupo estivessem alunos com diferentes representações prévias sobre a situação-problema, com o objetivo de eles partilharem as razões, os conhecimentos e as competências que os levaram a formular as representações que possuíam. A sequência de atividades solicitadas em cada disciplina (Ciências Naturais – dados científicos/trabalho cognitivo – Educação Musical – ritmo/trabalho psicomotor – Educação Visual – representação gráfica/trabalho psicomotor – Educação Física – espaço/trabalho psicomotor) permitiu o confronto das representações prévias com novos conhecimentos, abrindo simultaneamente o trabalho para o domínio afetivo ao nível da capacidade valorativa/aceitação de novos valores.

Identificamos técnicas de sala de aula que servissem as nossa intenção pedagógica:

- Pergunta Circular para que todos os participantes expressem as suas opiniões - registar as razões apresentadas pelos alunos para justificar porque comem ou não comem sopa às refeições.
- Tempestade Cerebral para em curto espaço de tempo produzir grande quantidade de ideias, com alto grau de originalidade, desinibição e espontaneidade sobre o assunto tratado - registar as ideias sobre as formas de trabalhar este tema e relembra os vários meios de comunicação, bem como determinar o mais apropriado com o intuito de o apresentar à comunidade escolar e alertar para a necessidade e vantagens do consumo de sopa às refeições.
- Grelha de Prós e Contras, que enumera as vantagens e as desvantagens do assunto tratado e ajuda os alunos a desenvolverem competências analíticas e avaliativas, obrigando os alunos a ultrapassarem as suas reações iniciais, procurando ver os dois lados da questão e pensarem o valor das afirmações concorrentes.
- Estudo de caso, para desenvolver a capacidade analítica e preparar os alunos para saberem enfrentar situações complexas, mediante o estudo coletivo de situações reais e fictícias - propor soluções e deduzir os princípios aplicáveis à conceção de um flyer/marcador.

Inicialmente agrupados em dois grandes grupos - os que comem e os que não comem sopa.

- Resolução de problemas/método de projeto trabalhar em equipa na solução do problema - tomar consciência das diferentes fases do projeto e da importância de cada uma delas para a conclusão da tarefa. Ao estudo de caso seguir-se-á uma dinâmica de diferenciação, para a construção de argumentos que fundamentem cada uma das perspetivas. Para o efeito, recorrer-se-á à técnica de cruzamento de grupos, de forma a promover a pesquisa de dados, o seu tratamento e a reflexão individual e em grupo. Serão momentos de trabalho de grupo, destinados a para aprofundar a discussão do tema/problema, chegando a conclusões - trabalhar em equipa de forma planificada incluindo tarefas relacionadas com o mesmo produto, mas que exigem diferentes papéis ainda que complementares.

4. Mentalização e avaliação \* verbalização da atividade mental efetuada e identificação, pelo aluno, da aquisição realizada - autoavaliação  
\* mentalização (descontextualização e recontextualização) - heteroavaliação

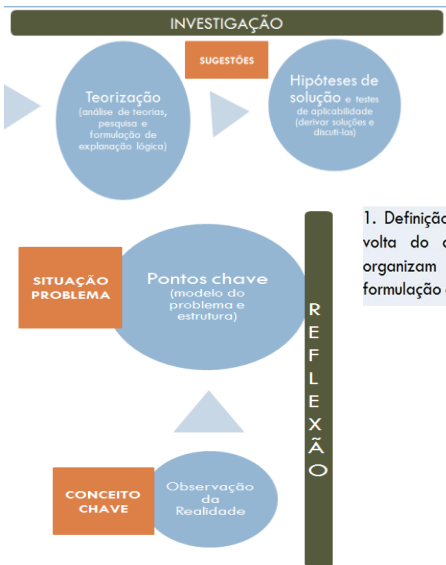
A fase final promove a partilha, através da comunicação ao grande grupo do trabalho sucessivamente desenvolvido em cada pequeno grupo. Esta é uma estratégia de resolução da situação-problema, pois ajuda os alunos a compreenderem todo o processo que leva à reconstrução do seu sistema de valores, contribuindo para uma aprendizagem significativa e para a interiorização de novos comportamentos (mentalização).



Surgiu a ação, no contexto da formação: a elaboração da planificação da sequência de articulação curricular e diferenciação e, com ela, a decisão de partilha com o agrupamento, na comemoração do dia da alimentação.



## A pronominalização Planificação Processual de Diferenciação Pedagógica Português 5º ano



Plano-guia para construir uma sequência didática

(Ph. Meirieu (1987). *Apprendre ouï... mais comment?*)

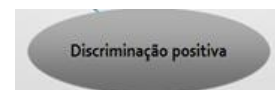
1. Definição do conceito-chave à \* a partir da análise do programa  
volta do qual os conceitos se \* a partir do nível de representação dos alunos  
organizam e do nível de  
formulação a dar-lhe



2. Formalização da situação- \* procura de instrumentos - textos e experiências  
problema \* elaboração das indicações de trabalho que orientarão  
a atividade do aluno

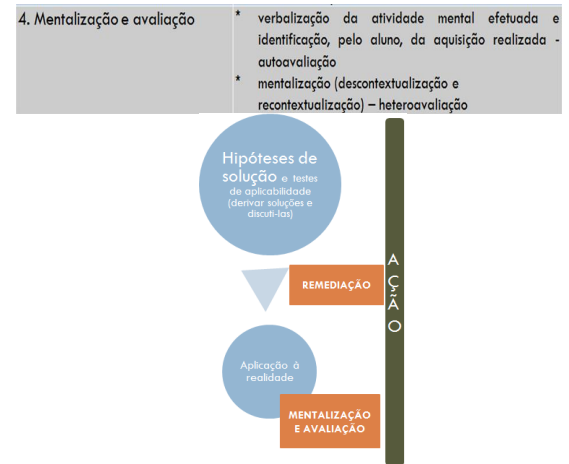


3. Realização de um quadro de \* proposta de atividades, segundo as necessidades e as  
sugestões e de remediações estratégias do aluno, de modo a permitir-lhe realizar  
atividades específicas





Surgiu a ação, no contexto da formação: a elaboração da planificação da sequência de articulação curricular e diferenciação e, com ela, a partilha com o grupo.



Carla Pinto, Manuela Peixoto, Sandra Mónica Batista e Suzanne Carvalho  
Oficina de Formação *Pedagogia diferenciada e inovação: para não deixar um só aluno para trás.*

Anexo 8

### A carta de apresentação Planificação Processual de Diferenciação Pedagógica Ensino Vocacional



1. Definição do conceito-chave à \* a partir da análise do programa  
volta do qual os conceitos se \* a partir do nível de representação dos alunos  
organizam e do nível de  
formulação a dar-lhe

2. Formalização da situação- \* procura de instrumentos - textos e experiências  
problema \* elaboração das indicações de trabalho que orientarão  
a atividade do aluno

**Situação problema:** dificuldade apresentada pelos alunos do ensino vocacional que pretendem ingressar no trabalho em redigirem uma carta de apresentação;  
**Público-alvo:** turma de ensino vocacional do 3º Ciclo;

3. Realização de um quadro de \* proposta de atividades, segundo as necessidades e as  
sugestões e de remediações \* estratégias do aluno, de modo a permitir-lhe realizar  
atividades específicas

4. Mentalização e avaliação \* verbalização da atividade mental efetuada e  
identificação, pelo aluno, da aquisição realizada -  
autoavaliação \* mentalização (descontextualização e  
recontextualização) - heteroavaliação

**Técnica utilizada** - oficina de escrita:  
1- Apresentar ofertas de emprego do site "Emprego em Braga. OLX"; ...  
2- Perguntar quem seria capaz de elaborar uma carta de apresentação a uma dessas ofertas.  
3- Mediante as respostas dos alunos, criar dois grupos de trabalho (os que consideram ter competências para realizarem a tarefa e os que afirmam não as ter).

**Em grande grupo:**  
Aplicação das aprendizagens realizadas numa nova situação, com ficha autocorretiva (lista de verificação).

**Grupo 1 - Alunos que têm já desenvolvidas as competências para realizarem a tarefa:**



A ação surgiu logo em contexto da formação, com a elaboração da planificação da sequência de diferenciação e, com ela, a decisão de partilha com o agrupamento.

**Trabalho individual** de pesquisa e redação da carta;

Partilha do trabalho com os colegas do mesmo grupo (Phillips 66), para receberem sugestões / comentários;

Aperfeiçoamento individual do trabalho, em função das sugestões recebidas.

**Grupo 2 - Alunos que ainda não têm as competências necessárias:**

Realização da tarefa por percepção e imitação

a) Apresentação e explicação, pelo professor, de um modelo de uma carta de apresentação;

b) Construção, segundo modelo, mudando apenas os dados pessoais (conhecimento conceptual e processual por resposta dirigida) da carta.

**Grupo 3: Alunos que, tendo feito parte do grupo 2, não conseguiram realizar a tarefa:**

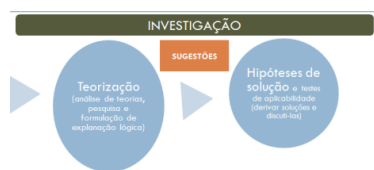
Distribuição, pelo professor, de recortes de uma carta de apresentação; os alunos deverão construir o puzzle;

Cruzamento de grupos (um aluno do grupo 1 trabalhará com outro do grupo 3): Identificação, no modelo reconstruído, dos principais elementos constituintes de uma carta de apresentação (identificação do candidato; habilitações de adequação das características ao cargo; despedida).

Rosa Almeida, Maria de Fátima Almeida, Margarida Fernandes e Lúgia Costa  
Oficina de Formação *Pedagogia diferenciada e inovação: para não deixar um só aluno para trás.*  
**Como se avaliam os sismos?**

Anexo 9

## Planificação Processual de Diferenciação Pedagógica 7ºano



Plano-guia para construir uma sequência didática

(Ph. Meirieu (1987). *Apprendre oui... mais comment?*)



1. Definição do conceito-chave à \* a partir da análise do programa  
volta do qual os conceitos se \* a partir do nível de representação dos alunos  
organizam e do nível de  
formulação a dar-lhe

### A estrutura da sequência:

A definição do **conceito-chave** foi elaborado a partir da análise do programa de Ciências Naturais de 7º ano, por corresponder ao ano inicial do 3º ciclo, tendo em conta que nesta unidade programática são abordados conceitos transversais de outras áreas disciplinares como a Matemática e as Ciências Físico-Químicas. Este conceito-chave corresponde a um ano de escolaridade em que se verifica um grande insucesso escolar, estando abrangido pelo Plano de Ação Estratégica (PAE). A partir da constatação do nível de representação/ideias prévias dos alunos sobre o tema, utilizando como técnica a tempestade cerebral, foi possível a identificação/formalização da situação-problema bem como as opções relativamente às estratégias de diferenciação pedagógica para a formulação do modo de resolução da situação-problema. Os alunos não dominam o conteúdo – “Como se avaliam os sismos”. Dada a heterogeneidade da turma, esta foi dividida em quatro grupos homogêneos, para os quais foram elaboradas indicações de trabalho diferenciadas, que orientaram a atividade de cada grupo de acordo com as necessidades dos mesmos (diferenciação pedagógica). Numa fase posterior, fez-se o cruzamento dos alunos em grupos de integração, de modo a que na sala de aula se constituíssem grupos heterogêneos que terão como objetivo de trabalho a resolução de uma ficha global. Cada aluno será um elemento significativo no novo grupo, podendo verbalizar a atividade mental anteriormente efetuada e a aquisição realizada. Através da apresentação/discussão das respostas da ficha de trabalho global dos grupos e da realização de uma simulação da ocorrência de um sismo (precedida de uma pesquisa temática, na qual os alunos organizarão as informações essenciais recolhidas num panfleto) os alunos irão realizar a descontextualização e recontextualização dos conteúdos temáticos (avaliação e mentalização).

2. Formalização da situação-problema \* procura de instrumentos - textos e experiências  
\* elaboração das indicações de trabalho que orientarão a atividade do aluno

### As opções feitas para procurar novas entradas no saber e novas conexões:

Para procurarmos novas entradas no saber e novas conexões baseamo-nos na situação dos alunos ao nível das suas referências culturais relativamente ao tema “Sismos”. A **situação-problema** detetada relacionou-se com o facto de os alunos, na generalidade, não saberem como se podem avaliar os sismos. A sensibilização para o tema iniciou-se com uma tempestade cerebral, na qual foram identificados níveis de dificuldade e de complexidade diferentes, o que nos levou a dividir os alunos em quatro grupos de nível. Houve sempre o cuidado de utilizar vocabulário, exemplos e auxílios pedagógicos que fossem ao encontro das referências culturais dos alunos, como por exemplo no grupo 2, constituído por alunos cujo problema se prendia com o facto de não recordarem os pontos cardeais e colaterais. Para estes, criou-se uma situação de aprendizagem em que os alunos tinham que observar a rosa dos ventos existente no recreio da escola (exemplo e auxílio pedagógico) e reproduzi-la no seu caderno diário, assinalando os respetivos pontos cardeais e colaterais. Deste modo, os alunos puderam confrontar as suas ideias prévias com o que observaram no recreio da escola e estabelecer novas aquisições e conexões no saber. O facto deste grupo de alunos ter a oportunidade de sair da sala de aula criou condições para o estímulo dos domínios afetivo e sensório-motor, em que, ao nível afetivo, os alunos tomaram consciência da realidade e mostraram-se recetivos perante a atividade proposta, responderam e valorizaram a tarefa através da sua execução, organizando a informação recolhida, a qual lhes permitiu realizarem a transformação do seu conhecimento prévio. Ao nível sensório-motor, os alunos foram estimulados visual, sonora, tátil e olfativamente, pelo simples facto de saírem da sala de aula e entrarem em contacto com diversos elementos e fatores externos, o que irá levar a uma disposição mental, emocional e física para a aprendizagem. Nesta atividade os alunos tiveram oportunidade de demonstrar as suas capacidades de expressão através da imitação da rosa dos ventos que observaram e tiveram de representar (resposta dirigida). Através deste mecanismo os alunos foram conduzidos à resolução da sua incerteza, realizando a interiorização destes conceitos através da realização de uma **ficha de trabalho** em que deviam localizar pontos cardeais e colaterais e ainda alguns lugares em relação a outros (resposta complexa).

### As opções feitas para definir a situação-problema

Para definirmos uma situação-problema que permitisse aos alunos apropriarem-se de noções e de conceitos, reelaborarem as suas representações prévias e consciencializarem-se das suas aprendizagens (meta-aprendizagem), foram consideradas as etapas do “esquema do arco” e as categorias da taxonomia de Bloom revista por Anderson & Krathwohl, 2000, assim como a a taxonomia de Bloom para a era digital, revista por Churches, 2008.

Tendo por base o anteriormente exposto, num primeiro nível torna-se necessário que ocorra a apropriação dos conhecimentos porque “os conceitos não são coisas acumuladas, mas sistemas de significações e a memória não é um conjunto de arquivos”. Para tal foram disponibilizados materiais específicos para cada um dos grupos de alunos e fornecidas indicações de trabalho específicas, cuja interação desencadeasse estratégias que conduzissem ao conhecimento pretendido. Por exemplo, no caso dos alunos que não conseguiam recordar o significado da numeração romana (Grupo 1), competência importante para a compreensão dos mapas de isossistas em que está subjacente o conceito de intensidade, que se expressa em números romanos, optou-se por recorrer a **dois tipos de relógios**, um com números árabes e outro com números romanos. As indicações de trabalho consistiram em solicitar aos alunos que comparassem as diferentes numerações presentes nos dois relógios, registassem as diferenças entre ambos e ainda que reescrevessem os números romanos até XII, por ordem crescente e decrescente. Já as indicações de trabalho para o Grupo 3, constituído por alunos que não distinguiam as diversas escalas de avaliação sísmica, passaram por propor a leitura e análise de textos específicos.

Num segundo nível é necessário que ocorra uma reelaboração de representações anteriores sobre a pressão de um conflito cognitivo. Para que os alunos acessem a um nível superior de formulação das suas representações, a cada um dos grupos foram apresentadas pequenas propostas de trabalho sobre a situação-problema, sendo disto exemplo o preenchimento de um [quadro-síntese](#) com as principais diferenças entre os dois tipos de escalas (Grupo 3). O confronto das diferentes ideias permitiu fazer emergir as representações já existentes, levou os alunos à sua reelaboração e a criar um novo equilíbrio, a um nível superior.

Uma vez que a aprendizagem só ocorre, verdadeiramente, quando os alunos reelaboram as suas representações face a situações-problema (terceiro nível), foi apresentada a cada um dos seis grupos, agora de composição heterogénea, uma [ficha de trabalho global](#). Como esta contemplava aspetos que tinham sido trabalhados pelos quatro grupos iniciais, permitiu que cada aluno identificasse as suas aquisições e os seus problemas e ajudou-o a esclarecer e a articular.

<b>3. Realização de um quadro de sugestões e de remediações</b>	* proposta de atividades, segundo as necessidades e as estratégias do aluno, de modo a permitir-lhe realizar atividades específicas
---	---

**As opções feitas para fazer ajustamentos à sequência pedagógica:**

Com esta sequência de diferenciação pedagógica fizemos do saber um enigma porque fomos capazes de imaginar situações-problema suficientemente acessíveis e difíceis para que o aluno as sentisse insuficientes e procurasse conhecimentos mais profundos, como quando lhe pedimos para fazer a simulação do sismo e quando apelamos à cooperação do Conselho de Turma para a elaboração do panfleto com toda a informação sobre sismos, para divulgar pela comunidade educativa, obrigando o aluno a alargar os seus horizontes relativamente à avaliação dos sismos. Além disso, tivemos o cuidado de suspender as explicações e de não dar a solução das questões, conduzindo o aluno à investigação pessoal, de modo diferente, para cada grupo: ao grupo 1, onde estavam os alunos que não recordavam o significado da numeração romana, não demos soluções, demos-lhes [relógios](#) com numeração romana e árabe para que eles comparassem, fizessem as respetivas correspondências e fossem capazes de recordar para serem capazes de escrever a numeração romana por ordem crescente e decrescente, até XII (valor máximo nas escalas de intensidade); ao grupo 2, cujos elementos tinham dificuldade na interpretação da rosa dos ventos, não fomos nós a desenhá-la para eles. Conduzimo-los à sua observação, no átrio da escola, a representá-la no caderno diário, assinalando os pontos cardeais e os colaterais. Posteriormente, solicitamos numa pequena [ficha de trabalho](#), que localizassem pontos cardeais e colaterais e ainda alguns lugares em relação a outros. Ao grupo 3, cujos alunos não distinguiam a escala de magnitude (Escala de Richter) da escala de intensidade (Escala de Mercalli Modificada e Escala Macrossísmica Europeia) solicitamos a leitura, análise e síntese dos textos do manual e outros fornecidos pelo docente, com as principais características destas escalas, para preenchimento de um [quadro síntese](#). Finalmente, ao grupo 4, constituído por alunos que apresentavam dificuldades na interpretação de mapas de isossistas, solicitamos a construção e interpretação de um [mapa de isossistas](#), através da resolução de uma ficha de trabalho orientada.

Durante a realização de todos os trabalhos dos alunos, em aula, estivemos sempre próximo destes, apoiando-os e transmitindo-lhes pistas para os orientar de modo a atingirem os objetivos pretendidos. Assim, fomos capazes de variar a distância procedendo aos reajustamentos necessários. Mediatizamos a relação com os alunos, fazendo emergir necessidades e conhecimentos à medida que os alunos iam desempenhando as tarefas, com base nas suas intervenções. Conseguimos gerir o espaço, o tempo, os comportamentos e as avaliações, reformulando e reajustando-os regularmente, o que permitiu a apropriação por cada aluno, uma vez que se utilizou o trabalho individual e o trabalho em grupo, tentando assegurar a segurança psicológica dos alunos de duas formas: primeiro porque os pusemos a trabalhar, numa fase inicial, em grupos homogéneos e só depois de recuperados os pré-conhecimentos é que estes foram solicitados a trabalhar em grupos heterogéneos, para adquirirem o nível superior de conhecimentos.

<b>4. Mentalização e avaliação</b>	* verbalização da atividade mental efetuada e identificação, pelo aluno, da aquisição realizada - autoavaliação * mentalização (descontextualização e recontextualização) – heteroavaliação
------------------------------------	--

**As opções feitas para desenvolver esquemas mentais específicos, que favoreçam a aquisição do conhecimento**

Para desenvolver esquemas mentais específicos que favoreçam a aquisição do conhecimento, utilizamos a dedução ao proporcionar aos alunos atividades em grupo cujo objetivo seria, por exemplo, a construção de uma rosa dos ventos a partir da observação da representação da mesma, no átrio da escola. A indução foi realizada, por exemplo, na atividade de comparação entre dois relógios com numeração árabe e romana respetivamente, de modo a que os alunos se apropriassem dos pontos comuns. Como atividade final, foi proposta aos alunos a realização de um exercício de simulação de procedimentos, em caso de ocorrência de um sismo, estabelecendo-se assim a interação entre os vários elementos da turma, utilizando uma espécie de jogo que possibilitou a conceptualização. Refira-se que, ao longo de todo o trabalho, os alunos construíram competências analíticas, visto que puderam ler e analisar excertos de textos, objetos e tabelas, tendo sido sempre seguidos os quatro passos: *i)* construção da análise, *ii)* prática, com aplicação dos conhecimentos a novas situações, *iii)* consciencialização das aquisições, através de ficha autocorretiva, *iv)* fornecimento de *feedback*.



Realizada a planificação, partiu-se para a ação, logo em contexto de formação, com a partilha com o grupo.







CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

[www.uceditora.ucp.pt](http://www.uceditora.ucp.pt)