

digital

ESCOLAS QUE FAZEM A DIFERENÇA

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]





ESCOLAS QUE FAZEM A DIFERENÇA
CRISTINA PALMEIRÃO E JOSÉ MATIAS ALVES

© 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 · maio de 2022
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-9058-26-2
DOI · <https://doi.org/10.34632/9789899058262>



CATÓLICA
CEDH · CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

SAME
SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO

<i>Introdução</i>	
<i>Escolas que fazem a diferença</i>	· 04 ·
Cristina Palmeirão e José Matias Alves	
<i>Como organizar a escola no pós-pandemia</i>	· 9 ·
José Verdasca	
<i>Organizar a escola na pós-pandemia.</i>	
<i>Propostas para o Ensino Experimental das Ciências</i>	· 15 ·
Jorge Teixeira	
<i>A (re)organização da escola no pós-pandemia:</i>	
<i>um compromisso partilhado na construção de uma escola inclusiva</i>	· 24 ·
Adélia Maria Leal Lopes	
<i>Como organizar a escola no pós-pandemia:</i>	
<i>o que podemos aprender com o passado recente</i>	· 30 ·
Teodolinda Magro – C	
<i>Para a inscrição curricular da avaliação pedagógica.</i>	
<i>O foco na melhoria das aprendizagens dos alunos</i>	· 38 ·
Fátima Braga	
<i>Abordagem à avaliação pedagógica - exercício autossustentado</i>	
<i>e contextualizado de consciencialização formativa</i>	· 57 ·
José Alexandre de Sá Pacheco, Humberto Óscar Parreira Nascimento e Ana Paula Fernandes de Jesus Moura	
<i>Aprender integrando – um caso prático</i>	· 76 ·
Célia Campelo e Manuela Miranda	
<i>A formação de professores em Tertúlia Pedagógica Dialógica</i>	· 90 ·
Manuela Gama, José Alexandre de Sá Pacheco e Humberto Óscar Parreira do Nascimento	
<i>Tertúlias Literárias Dialógicas numa escola de 1.ºCiclo</i>	· 100 ·
Lurdes Roque	
<i>10 Desafios para a ação educativa.</i>	
<i>Notas para um fecho de seminário e abertura de horizonte</i>	· 110 ·
José Matias Alves	

Introdução

ESCOLAS QUE FAZEM A DIFERENÇA

Cristina Palmeirão¹ e José Matias Alves²

A escolaridade de sucesso é a que resulta de processos dialógicos, de relações pedagógicas positivas e interativas, onde professores e alunos assumem o paradigma das escolas que fazem a diferença - nos modos de ensinar, de fazer aprender, saber e saber ser.

Nessa perspetiva, acionam e estabelecem “parcerias estratégicas e um diálogo cuidado entre a escola, a família e a comunidade. A finalidade é criar ambientes positivos para a aprendizagem, garantir a qualidade da educação e evidentemente o desenvolvimento humano” (Palmeirão, 2015, p. 83). Em cada ano letivo, estas escolas, reinventam-se e iniciam um novo ciclo de ensino e de aprendizagem. A escola uniforme é (devia ser) a escola do século passado. A este propósito, Miguel Santos Guerra (2018), alerta para a necessidade de mudança e de inovação educacional, caso contrário, as escolas morrerão, porque incapazes de responder às necessidades do novo mundo.

Viver no mundo de hoje impõe a todos nós o magno esforço de aprendermos a lidar com situações imensamente antagónicas como são, por exemplo: a realização de cirurgias inéditas a permitir o transplante de coração de porco num ser humano, na tentativa última para salvar a vida da pessoa/paciente; as descobertas das neurociências acerca do

¹ Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. cpalmeirao@ucp.pt. <https://orcid.org/0000-0002-1949-8641>

² Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. jalves@ucp.pt. <https://orcid.org/0000-0002-9490-9957>

desenvolvimento do comportamento humano e da influência da herança biológica e do meio ambiente para melhor viver no mundo real; e o planeamento de um laboratório robótico móvel em Marte, com vista a explorar a existência de vida para além do nosso planeta... O momento atual é histórico. O futuro é cada vez menos visível. A pandemia e a ameaça latente de uma III Guerra Mundial marcam de forma indelével a vida e o diálogo intergeracional que temos vindo a viver desde há dois anos com o COVID19 (março de 2020) e mais recentemente com o conflito armado que opõe a Rússia à Ucrânia (desde fevereiro de 2022).

Ora, educar é, nas palavras de Roberto Carneiro (2001) “ajudar a prepararmo-nos para a mudança ou para decidir sobre o nosso próprio futuro” (p. 51) e, nessa base, prolongar a educação ao longo de toda a vida continua a ser a melhor estratégia e a melhor arma para gerar novas oportunidade de vida. “Os direitos humanos devem ser garantidos para todas as pessoas, independentemente do seu estrato social. Como já foi dito muitas vezes, os direitos não se compram nem se vendem” (Jares, 2007, p. 163) - vivem-se, como nos recorda Zélia Almeida (2000, citada por Carvalho, 2000, p. 123). Circunstância que envolve o assumir de uma ação educativa plural, de respeito e de implicação entre e interpessoal. Nesta demanda, o caminho é ainda de questionamento, de descoberta e de exigência, necessário para concretizar o princípio democrático de educação para todos, onde cada pessoa se desenvolve, se torna ativa, competente, prudentemente crítica e assertiva (Hattie, 2012, p.4). Competências essenciais para responder de forma cabal à complexidade do nosso dia-a-dia e para aprender a respeitar-se a si próprio e aos outros (Appadurai, 2009).

“Não basta nascer para se ser homem: é também necessário aprender. A genética predispõe-nos a que nos tornemos humanos, mas só por meio da educação e da convivência social conseguimos efetivamente sê-lo” (Savater, 2006, p. 45). E podemos até ser mais radicais. Não basta uma qualquer educação e convivência social (que até pode ser tóxica): precisamos de incrementar o sentido de humanidade, pois, como nos lembra Rubem Alves “Eu proponho, portanto, que o homem seja definido como uma nova espécie: *o homo compassivus*. Àqueles a quem falta a compaixão falta também a qualidade de humanidade. Não são meus irmãos” (Alves, 2002, pp. 85-86). Precisamos de retornar aos pilares da educação enunciados no célebre livro da UNESCO, coordenado

por Jacques Delors, “Educação, um tesouro a descobrir”: o “aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a conviver”. (Delors, 1996).

Esta perspectiva ativa a necessidade de “regressar e revalorizar os fundamentos [da Educação]” (Azevedo, 2011, p. 123), a fim de evidenciar e mais compreender o quão a educação emancipadora e dialógica é vital para o emergir de uma sociedade responsável e solidária. “As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer” (Martins et al, 2017, p.6). Mais, “A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Martins et al, 2017, p.13). Mas há muito de enunciado retórico nesta proposição. Como é evidente, a escola tem um claro déficit de justiça, de igualdade, de inclusão, de dignidade e humanidade. Como se sustenta, precisamos de outra gramática de escolarização (Alves, 2021) que se estruture segundo uma lógica mais solidária, mais humana, mais fraterna, numa gramática generativa e transformacional.

Cumprindo estas renovadas funções, as escolas (agrupadas e não agrupadas), em particular as TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), vêm repensando as suas ações e estratégias de ensino e de aprendizagem, promovendo processos de inovação e de mudança educacional para, continuamente, promoverem o sucesso educativo, implicando de forma efetiva os alunos na construção do seu projeto educativo e, concomitantemente, no desenvolvimento do território e das comunidades.

“A educação – a forma como organizamos o ensino e a aprendizagem ao longo da vida – há muito desempenha um papel fundamental na transformação das sociedades humanas. Ela conecta-nos ao mundo e uns aos outros, expõe-nos a novas possibilidades e fortalece as nossas capacidades de diálogo e ação. Porém, para formar futuros pacíficos, justos e sustentáveis, a própria educação deve ser transformada” (UNESCO, 2022, XI)

Continuamos a presenciar o crescimento da necessidade de “[re]aprender a negociar a mudança em educação” (Perrenoud, 2002), a “reimaginar os nossos futuros juntos” (UNESCO, 2022), enquanto possibilidade e a oportunidade para fazer cair a “sociedade do cansaço” que nos fala Byung-Chul Han (2014). Ativar o diálogo e a participação entre

peças e instituições é uma realidade que importa valorizar e celebrar (Palmeirão e Carneiro, 2021) e que nos remete para o objeto do Seminário **Aprendizagens (in) Visíveis: avaliação em contextos de inovação pedagógica**, um seminário realizado no âmbito do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, no Porto, cujo programa privilegiou a voz de diferentes elementos da comunidade educativa - alunos, professores, diretores - e o contributo de várias instituições educativas.

Com este propósito, a jornada foi iniciada com a Tuna do Agrupamento de Escolas de Pinheiro que cantou o *Hino de Pinheiro*³ e encerrada com a Orquestra Músicos Douro⁴, com o tema *The Flinstobes Theme*. Entre atuações, alunos, professores e diretores testemunharam e partilharam interesses, preocupações e projetos/ações de melhoria da educação, explicitando áreas de mudança (visíveis e sentidas), em cada uma das escolas participantes⁵, mormente no campo da organização escolar, gestão e desenvolvimento do currículo, avaliação pedagógica, ambiente e clima escolar. Sem dúvida, a reflexão e a mobilização de esforços e alternativas aos modos de ensinar e de fazer aprender constituem e continuam a estar no cerne do debate e da publicação que agora se apresenta.

Referências Bibliográficas

- Almeida, Z. C. (2000). Da norma à (in)tranquilidade. Espaços e milites. In Carvalho, A. D. (2000). *A educação e os limites dos Direitos Humanos. Ensaios de Filosofia da Educação*. Porto Editora.
- Appadurai, A. et al (2009). *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*. Fundação Calouste Gulbenkian.

³ A Tuna de Pinheiro, nasce no âmbito de um projeto que envolve os professores de Educação Musical, nesta data, a Professora Cecília Lopes, e cuja finalidade passa por sensibilizar para o valor estético de diferentes formas de expressão musical, estimulando a criatividade dos alunos através da realização de diversas atividades (e.g. música coral e/ou instrumental, música instrumental *orff*, música instrumental popular).

⁴ Projeto inovador no âmbito da educação musical, o qual visa a integração social e o sucesso educativo de crianças e jovens, sobretudo os mais vulneráveis. Através de uma orquestra de cordas, é proporcionada formação musical e ensino de instrumento a cada aluno. A Orquestra conta já com numerosos concertos e apresentações públicas por todo o país, com repertório clássico e moderno.

⁵ A rubrica “O aluno conta – Voz dos alunos” será tratada numa próxima publicação.

Alves, J. M. (2021) Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. *Mudança em movimento -Escolas em tempos de Incerteza*. Católica Editora

Alves, R. (2002). *Gaiolas ou Asas*. Edições ASA

Delors, J. /UNESCO (1996). Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Edições ASA

Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da convivência*. Profedições.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.

Martins, G. et al (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Palmeirão, C. (2015). A diferença somos nós: relação escola-família-comunidade. In Palmeirão, C. & Alves, J. (2015). *Ser autor, ser diferente, ser TEIP*. Católica Editora.

Palmeirão, C. & Carneiro, A. (2021). Multidisciplinary support teams for inclusive education during emergency online teaching - experiences and practices on the pedagogical triangulation's forum. EDULEARN21

Santos Guerra, M. (2018). Innovar o Morir. In Palmeirão, C. & Alves, J. (2018). *Escola e Mudança. Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – os desafios essenciais*. Católica Editora.

Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Dom Quixote.

COMO ORGANIZAR A ESCOLA NO PÓS-PANDEMIA?

José Verdasca¹

No âmbito do Seminário “Escolas TEIP”, promovido pela Faculdade de Educação e Psicologia da Católica Porto no dia 24 de novembro de 2021, tive o privilégio de coordenar o painel ‘*Como organizar a Escola na pós-pandemia?*’, que contou com a participação de Adélia Lopes, Jorge Teixeira e Teodolinda Magro.

A questão temática enquadradora, não obstante, a sua complexidade, desafiava-nos para lógicas de ação antecipatórias, relativamente a um futuro que, apesar de tudo, se deseja próximo. Vieram-me à memória reflexões anteriores a propósito da ação dos professores portugueses e de outros profissionais da educação nas respostas dadas ao contexto escolar pandémico e que terá colocado internacionalmente Portugal na linha da frente ao evidenciar uma capacidade adaptativa, de auto-organização e de antecipação na gestão da mudança. Nas palavras de António Dias Figueiredo (2020),

“Quantos países poderão gabar-se de que um terço dos seus professores, totalizando dezenas de milhares, se auto-organizaram espontaneamente num grupo de ajuda recíproca que se transformou num exercício gigantesco de formação mútua em exercício?” (p. 3).

O impulsionamento de mudanças educativas com a experimentação de novas metodologias e novas formas de utilizar os tempos de aprendizagem, de novos modelos avaliativos, de novos modos de relacionamento, reafirmou os professores no seu poder

¹ Professor Universitário – Universidade de Évora e Coordenador Nacional do PNPSE. jcv@uevora.pt

criativo e capacidade inovadora perante a sociedade. Sentem-se agora mudanças nos processos escolares, nos tempos e espaços de trabalho dos professores, nas estratégias e práticas escolares com alunos e famílias, no trabalho colaborativo e articulado com os técnicos especializados – das escolas e autarquias locais –, no envolvimento dos pais, na maior consciencialização da comunidade para a importância da escola, mas também algum risco acrescido para segmentos da população escolar de contextos socioeconómicos mais carenciados.

Das narrativas e práticas escolares testemunhadas por professores fica evidente essa capacidade de auto-organização e de auto-regulação das escolas do seu próprio trabalho. De outra forma, não lhes teria sido possível, como escreveríamos em outra parte,

“responderam a um conjunto de diferentes contingências e de novos problemas, que por não serem antecipadamente conhecidos não só não cabiam em categorizações pré-estabelecidas que situações e acontecimentos anteriores teriam possibilitado ter estabelecido, como não lhes permitia dispor de respostas, medidas educativas e normas associadas a boas práticas que pudessem ser replicadas ou servir de orientação.” (Verdasca, 2021, p. 2).

Como diria Roberto Carneiro (2017), a inovação tornou-se atributo e fonte de energia perante as contingências e, num certo sentido, as escolas mostraram sinais de aproximação a um estágio evolutivo, que o autor enquadraria como tendencialmente orientado à inovação.

A complexidade da questão justificava, por isso, o alargamento desta reflexão prospetiva a outros atores diretamente implicados nos processos escolares em diferentes planos e cujos contributos, porque suportados em diferentes vivências experienciais, trarão certamente perspetivas mais abertas e holísticas nas respostas à pergunta de abertura.

As opções recaíram em Jorge Teixeira, um professor do ensino secundário que na sua escola trabalha diariamente com os seus alunos as ciências experimentais; em Adélia Lopes, uma diretora de Agrupamento que transporta na sua agenda diária as questões da liderança, organização e coordenação escolares; em Teodolinda Magro, uma professora que desde há vários anos trabalha em proximidade com as escolas do país a

implementação de medidas de política educativa para a promoção do sucesso escolar e inclusão educativa.

Jorge Teixeira, convida-nos a visitar algumas das propostas relativas ao ensino experimental das ciências que estão em implementação no Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, em Chaves.

No seu papel de professor-investigador, após um breve enquadramento e contextualização, alerta-nos para a importância e necessidade de trabalhar com os alunos competências estruturantes, como a resolução de problemas e o pensamento crítico e criativo, e que o ensino experimental das ciências pode ajudar a desenvolver.

Apresenta-nos um vasto conjunto de sugestões e iniciativas de articulação vertical de conteúdos potenciadoras do ensino experimental ciências, envolvendo alunos da educação pré-escolar ao secundário, que enquadra na ação específica *recuperar experimentando* do Plano 21|23 Escola+, bem como outras propostas com vista ao desenvolvimento de competências digitais, nomeadamente a criação de uma aplicação para calculadoras gráficas e de projetos nas áreas da programação, da robótica e do ambiente.

A criação de espaços para a construção de cenários de aprendizagem STEM e a implementação sistemática e contínua de abordagens e dinâmicas de aprendizagem baseadas em projetos com implicações diretas na organização dos horários escolares, não só são reconhecidas como tendo impacto positivo nos alunos e professores, como têm sido objeto de solicitações de outras instituições nacionais e internacionais para a replicação de formações no âmbito do ensino experimental.

Adélia Lopes transporta-nos para a ideia de (re)organização pós-pandemia em que é preciso “pensar a escola como um todo, onde os diferentes atores e autores possam interagir e construir, criticamente, sentidos partilhados de outros modos de ser e fazer escola, capazes de antecipar problemas e de agir de forma preventiva”. Nas suas reflexões destaca cinco aspetos:

1. a necessidade de cada escola diagnosticar e identificar as suas fragilidades e potencialidades de modo a permitir que o processo de tomada de decisão seja mais informado e assertivo;

2. definir prioridades, valorizando a existência de ações específicas, na base de lógicas de ação partilhadas com os diversos atores, para o desenvolvimento de competências socioemocionais de modo que a escola continue a ser um espaço de educação inclusiva, de bem-estar e de desenvolvimento integral e pleno das crianças e jovens;
3. elaborar planos de ação exequíveis, claros, objetivos, exequíveis e passíveis de serem monitorizados e avaliados, em tempo útil, tendo consciência de que não é possível retomar o ponto onde a escola estava antes da pandemia;
4. (re)definir práticas e procedimentos, quer em termos pedagógicos, quer organizacionais, criando ambientes de aprendizagem que possibilitem aos alunos produzir conhecimento, incorporando o uso da tecnologia com intencionalidade pedagógica, uma vez que os recursos digitais podem ser excelentes auxiliares de processos de ensino e aprendizagem plurais, facilitadores da gestão de grupos diferenciados, da avaliação em tempo real, da (re)definição de estratégias, do feedback de qualidade e diferenciado em função da especificidade de cada aluno; em termos organizacionais, o trabalho colaborativo e a existência de equipas pedagógicas multidisciplinares alargadas assumem particular relevância na sustentação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas;
5. cuidar das pessoas, na base de compromissos partilhados que permitam a (re)construção de mais e melhores aprendizagens, através de modelos mais híbridos, mais flexíveis e mais criativos assentes em princípios e valores como a confiança, o respeito, a entajuda, a valorização pessoal e o reconhecimento do trabalho de todos e de cada um, em particular.

Por último, Teodolinda Magro sugere-nos uma reflexão apoiada em quatro eixos essenciais de análise para uma ação escolar mais eficaz nos tempos próximos e que o passado recente permite extrair, nomeadamente:

1. o cuidado com o bem-estar dos profissionais de educação, como condição desafiante de cada direção de escola, reduzindo as atividades com um forte pendor administrativo e com elevado consumo de tempo e de foco de atenção excessivos sobretudo quando não se reconhece a estas atividades grande validade para a melhoria da ação educativa;

2. diagnósticos, monitorizações e intervenções sobre o social, emocional e as aprendizagens dos alunos, tendo a noção de que qualquer processo de recuperação de aprendizagens exige saber exatamente o que cada aluno sabe e não sabe como base de criação de intervenções imediatas que possibilitem melhorias nas aprendizagens. A grande inovação é a do privilégio de dispor de tempo para aprofundar, analisar e reorientar, caso disso haja necessidade, todas as práticas e medidas em curso. É neste sentido que se advoga que talvez seja razoável firmar práticas em modelos organizacionais e intervenções pedagógicas que se mostraram eficazes em cada uma das escolas e com os quais os professores se sentem identificados;
3. aprofundamento de redes colaborativas com o território, de que constitui hoje uma referência as excelentes parcerias de muitas escolas com os seus municípios e comunidades intermunicipais na área educativa para reforço e complementaridade das equipas multidisciplinares com intervenção técnica especializada trabalhando sistemicamente os problemas sociais de pobreza, de saúde física e psicológica e de melhoria dos apoios educativos a todos;
4. adoção consciente pela escola de uma estratégia educacional híbrida por forma a assegurar de modo equilibrado várias modalidades de ensino, ampliando as possibilidades de um ensino individualizado e diferenciado apoiado pelo uso de ferramentas digitais de qualidade em todas as áreas e disciplinas, proporcionando respostas aos casos de alunos impossibilitados temporariamente de frequentar as aulas, desafiando os alunos com atividades estimulantes fora da sala de aula, encetando novos modos de comunicar com pais e encarregados de educação.

Feita esta breve nota introdutória, apresentam-se nas páginas seguintes os textos completos de Jorge Teixeira, Adélia Lopes e Teodolinda Magro, a quem deixo um especial agradecimento pela disponibilidade e qualidade das reflexões partilhadas.

Referências bibliográficas

Carneiro, R. (2017). A dinâmica de evolução dos sistemas educativos – um ensaio de interpretação institucional: um ensaio de interpretação institucional. *Povos e Culturas*, nº 20, pp. 23-63.

Figueiredo, A. (2020). Os Equívocos da Educação à Distância. *Sinal Aberto*. Edição de 20 de junho.

Verdasca, J. (2021). A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores. *Saber & Educar*, 29, 1-12.

ORGANIZAR A ESCOLA NA PÓS-PANDEMIA

Propostas para o Ensino Experimental das Ciências

José Jorge Teixeira¹

Resumo

Neste trabalho indicam-se algumas propostas para o ensino experimental das ciências, no âmbito da organização da escola na pós-pandemia, que estão em implementação no Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, em Chaves. As propostas tiveram por base o Plano 21|23 Escola+ e o relatório produzido pelo grupo de trabalho, de acordo com o Despacho n.º 3866/2021, de 16 de abril de 2021. As propostas parecem ter um impacto muito positivo na implementação contínua de abordagens e metodologias STEM pelos professores, na articulação vertical de conteúdos, na formação de professores a nível local e nacional na área do ensino experimental com calculadoras gráficas e sensores e no desenvolvimento de projetos científicos pelos alunos.

Palavras-chave: Pandemia, Plano 21|23 Escola+, Ensino Experimental, Ciências

¹ Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, Departamento de Ciências Experimentais, Chaves, Portugal.
jjsteixeira@gmail.com

1. Introdução

Num esforço para abrandar a propagação do vírus SARS-CoV-2 em Portugal, o governo decidiu encerrar, a 16 de março de 2020, todas as escolas do país. Perante este cenário, e sem tempo de preparação, os professores tiveram de se adaptar a um ensino remoto de emergência de um dia para o outro. Para ajudar os professores no ensino remoto, o Ministério da Educação desenvolveu várias iniciativas como, por exemplo, um programa televisivo, sob a designação oficial #EstudoEmCasa, num dos canais em sinal aberto da estação pública de televisão.

Se a pandemia trouxe constrangimentos na implementação da componente teórica e teórico-prática das disciplinas de ciências, estes foram ainda superiores na componente experimental. Acerca da implementação do ensino experimental das ciências, em contexto de ensino remoto, conhecem-se poucos trabalhos publicados em Portugal. Cravino e Neves (2021) utilizaram as atividades práticas transmitidas pelo #EstudoEmCasa e analisaram a sua implementação numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo os autores, os resultados obtidos foram bastante positivos. No entanto, verificaram que alguns alunos apenas preencheram as fichas de trabalho, não realizando nenhuma atividade prática, e que outros não fizeram essas atividades sozinhos. Teixeira, Teixeira e Soares (2021) desenvolveram dispositivos que foram utilizados pelos alunos do 8.º ano, na disciplina de Físico-Química, para misturarem as cores da luz visível. A atividade foi realizada por todos os alunos durante o ensino remoto e os resultados obtidos estavam de acordo com as previsões teóricas. Teixeira e Soares (2021) utilizaram a calculadora gráfica na implementação de atividades experimentais e de modelação, no ensino remoto da disciplina de Física e Química A do 11.º ano. Os autores concluíram que a calculadora gráfica foi um fator de motivação para os alunos e que os resultados alcançados no ensino remoto, em atividades com utilização da calculadora, foram semelhantes aos do ensino presencial.

Apesar dos professores manterem os alunos ativos durante os meses que não foram à escola, estudos centrados nas consequências da pandemia no desenvolvimento e aprendizagens dos alunos identificam áreas prioritárias de atenção em competências estruturantes, como a resolução de problemas e o pensamento crítico e criativo (Sousa et al. 2021), que o ensino experimental das ciências pode ajudar a desenvolver.

Assim, este trabalho tem como principais objetivos indicar e contextualizar algumas propostas relativas ao ensino experimental das ciências que estão em implementação no Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, em Chaves, e apresentar o ponto de situação das mesmas.

2. Fundamentação e Contexto

Na elaboração do Plano 21|23 Escola+, aprovado na Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho de 2021, o governo acolheu os princípios orientadores do relatório produzido pelo grupo de trabalho criado no âmbito do Despacho n.º 3866/2021, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 74, de 16 de abril de 2021, que a seguir se transcrevem:

- I. Princípio da equidade, inclusão e qualidade das aprendizagens;
- II. Princípio das literacias como aprendizagens estruturantes;
- III. Princípio do desenvolvimento profissional contínuo;
- IV. Princípio da autonomia das escolas e dos professores;
- V. Princípio da subsidiariedade educativa;
- VI. Princípio da territorialização das políticas educativas;
- VII. Princípio da monitorização e avaliação das e para as aprendizagens;
- VIII. Princípio do compromisso ético e deontológico na gestão de recursos.

O Plano incide em três eixos estruturantes de atuação (ensinar e aprender; apoiar as comunidades educativas; conhecer e avaliar) desenvolvendo-se em domínios de atuação e em ações específicas.

As recomendações constantes no relatório do grupo de trabalho estão subordinadas aos princípios orientadores referidos e na sua sequência são enumerados exemplos de medidas (Sousa et al. 2021). As medidas sugeridas pelo grupo de trabalho podem ser implementadas no desenvolvimento de ações específicas do Plano 21|23 Escola+.

É neste contexto que estão em desenvolvimento algumas propostas para o ensino experimental das ciências, no Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins.

3. Propostas

Nesta secção são apresentadas propostas relativas ao ensino experimental das ciências, no âmbito das ações específicas do Plano 21|23 Escola+.

Para a ação específica *recuperar experimentando*, de modo a potenciar o ensino experimental, foram apresentadas as seguintes propostas:

- a) Contemplar no horário dos professores de ciências experimentais um bloco de 90 minutos na componente letiva para apoio aos alunos e para o desenvolvimento de clubes de ciências;
- b) Alargar o Clube do Ensino Experimental das Ciências a todas as turmas de ciências do ensino secundário;
- c) Promover no Clube do Ensino Experimental das Ciências a articulação de conteúdos entre as disciplinas de ciências;
- d) Utilizar os materiais do Centro de Recursos de Atividades Laboratoriais Móveis (CRALM) para a promoção do ensino experimental das ciências nas escolas da região;
- e) Realizar, ao longo do ano, observações astronómicas diurnas e noturnas;
- f) Criação de novos projetos de ciências na educação pré-escolar;
- g) Apresentar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos em encontros nacionais e internacionais de educação;
- h) Aumentar o número de Clubes Ciência Viva na Escola.

Para a ação específica *recuperar com o digital*, com vista ao desenvolvimento de competências digitais surgiram, entre outras, as seguintes propostas:

- i) Participar num projeto internacional sobre a criação de uma aplicação para calculadoras gráficas (*Data Logger*) que permita a recolha de dados experimentais através de sensores e o seu tratamento;
- j) Utilização dos materiais do CRALM para a realização de projetos nas áreas da programação, da robótica e do ambiente.

Relativamente às ações específicas *formação para pessoal docente e escola digital*, a recolha de dados experimentais através de sensores e o respetivo tratamento de dados foram considerados áreas críticas para o acompanhamento dos alunos no contexto da recuperação das aprendizagens. A criação de espaços para a construção de cenários de aprendizagem STEM e a implementação sistemática e contínua de abordagens e metodologias STEM também foi considerada relevante. Para o efeito, foi proposto o seguinte:

- k) Realização de *workshops* para professores e ações de formação creditadas na área do ensino experimental com calculadoras gráficas e sensores;
- l) Reforço de equipamentos tecnológicos de apoio ao processo de ensino/aprendizagem;
- m) Criação de uma sala STEM.

4. Ponto de Situação

Nesta secção é apresentado o ponto de situação de cada uma das propostas relacionadas com a implementação do ensino experimental das ciências.

Relativamente à proposta a), os professores das disciplinas sujeitas a exame nacional (Física e Química A e Biologia e Geologia) passaram a ter na componente letiva do seu horário um bloco de 90 minutos para apoio aos alunos e para o desenvolvimento de clubes de ciências.

Em relação à proposta b), alargar o Clube do Ensino Experimental das Ciências a todas as turmas de ciências do ensino secundário, a escola organizou os horários dos professores e alunos de modo a preencher a totalidade de vagas do clube.

A articulação de conteúdos entre as disciplinas de Física e Química A e Biologia e Geologia é realizada semanalmente no Clube do Ensino Experimental das Ciências, de acordo com a proposta c).

A partir da experiência adquirida no âmbito do ensino experimental das ciências, do trabalho desenvolvido com alunos e de parcerias estabelecidas com várias instituições publicas e privadas criou-se, em 2019, o CRALM (figura 1), na Escola Secundária Dr.

Júlio Martins, em Chaves (Teixeira, Teixeira e Soares, 2019). O CRALM não tem custos para a escola. Desde o início do ano letivo foi acrescentado ao seu acervo computadores portáteis, calculadoras gráficas, painel interativo, sensores, binóculos, telescópios e diverso material de robótica. O material está disponível para as escolas da região promoverem o ensino experimental das ciências e para o desenvolvimento de novos projetos com alunos. Destes destacam-se os projetos de astronomia e de robótica na educação pré-escolar. Estas iniciativas estão de acordo com as propostas d) (promoção do ensino experimental das ciências nas escolas da região), e) (realização de observações astronómicas), f) (criação de novos projetos de ciências na educação pré-escolar), j) (realização de projetos nas áreas da programação, da robótica e do ambiente) e l) (reforço de equipamentos tecnológicos de apoio ao processo de ensino/aprendizagem).



Figura 1. Centro de Recursos de Atividades Laboratoriais Móveis

Relativamente à proposta g) estão a ser preparadas apresentações para o próximo “Encontro Ibérico para o Ensino da Física” e para o “Encontro Internacional A Voz dos Professores de Ciências e Tecnologias”. Os alunos do Clube do Ensino Experimental das Ciências estão a organizar um *workshop* na Futurália, em Lisboa.

Foi aprovada a candidatura para um segundo Clube Ciência Viva na Escola cujo plano de intervenção vai até junho de 2024. Este clube insere-se na proposta h).

A aplicação *Data Logger* para calculadoras gráficas, referida na proposta i), já está disponível na *internet* e é gratuita. Os alunos do Clube do Ensino Experimental das Ciências já a utilizaram em alguns projetos.

O Laboratório de Física da Escola está a ser convertido numa sala STEM (figura 2), de acordo com a proposta m). Nesta sala são mobilizadas metodologias ativas de resolução de problemas e a aprendizagem baseada em projetos.



Figura 2. Alunos a desenvolverem projetos e a apresentarem os resultados na sala STEM

De acordo com a proposta k) foram realizados vários *workshops* na área das calculadoras gráficas e vão realizar-se várias ações de formação com os professores da região, no âmbito do ensino experimental, com calculadoras gráficas e sensores (figura 3).

CFAE Alto Tâmega e Barroso
Por uma Educação de Qualidade...






Trabalho experimental de Física e Química
com calculadoras gráficas e sensores



Estão abertas as inscrições para a frequência da ação de formação:

Trabalho experimental de Física e Química com calculadoras gráficas e sensores

Modalidade de Formação: Curso de Formação - 25 horas (b-learning)

Formador: José Jorge da Silva Teixeira

Destinatários:
Professores dos Grupos 510 dos Ensinos Básico (3º Ciclo) e Secundário dos Agrupamentos de Escolas associados ao CFAE Alto Tâmega e Barroso.

Local de realização:
Plataforma b-Learning - Data de início prevista
00-05-2022 - 18h30

Data limite de inscrição - 29 de abril 2022
Ficha de Inscrição On-line disponibilizada no site do CFAEATB (www.cfaeatb.org)



Aplicação móvel para acesso direto a CFAEATB.



Figura 3. Publicitação de uma ação de formação no âmbito do ensino experimental com sensores

5. Conclusões e Implicações

As propostas em implementação parecem ter um impacto positivo nos alunos e professores do agrupamento, mas que ainda não foi possível quantificar. Para além do impacto local existem várias solicitações de outras instituições nacionais e internacionais para a replicação de formações no âmbito do ensino experimental com calculadoras gráficas e sensores.

A existência de um CRALM e de uma sala STEM permite uma implementação contínua de abordagens e metodologias STEM pelos professores, atingir um público mais alargado e a articulação vertical de conteúdos.

Esta organização ao nível do agrupamento está a ter implicações pelo menos a dois níveis. Em primeiro lugar, evidencia que é possível fazer mais sem aumentar custos. As medidas não tiveram impacto no orçamento da escola. Em segundo lugar, mostra a vontade e o empenho dos professores em atenuar os danos severos provocados pelo encerramento das escolas.

Referências Bibliográficas

- Cravino, J. P. e Neves, M. I. (2021). Adaptação de atividades práticas para aprendizagem de ciências no 1.º ciclo do ensino básico em contexto de pandemia. In F. Teixeira, F. Paixão, A. Frias, S. Silveira, D. Vaz e J. Morgado (Coord.), *Educação em ciências: interações e desafios* (pp. 14-17). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra | Associação Portuguesa de Educação em Ciências. <https://www.esec.pt/a-esec/educacao-em-ciencias-interacoes-e-desafios/>
- Despacho n.º 3866/2021 de 16 de abril de 2021. *Diário da República n.º 74/2021 - 2.ª Série*. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Lisboa.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 de 7 de julho de 2021. *Diário da República n.º 130/2021 - 1.ª Série*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Sousa, D., Fernandes, D., Ponte, J., Teixeira, J., Verdasca, J., Gradeço, J., Matos, M., Ramalho, S., Rodrigues, S. e Peralta, S. (2021). *Apoio ao Desenvolvimento das*

Aprendizagens e ao Desenvolvimento Socioemocional e do Bem-Estar durante e pós-Pandemia. Lisboa: DGE/PNPSE | Ministério da Educação.
<https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-10/RelatorioGrupoTrabalhoDespacho38662021.pdf>

Teixeira, J. J. e Soares, A. A. (2021). Atividades experimentais e resolução de problemas com calculadora gráfica: ensino remoto de física. In F. Teixeira, F. Paixão, A. Frias, S. Silveira, D. Vaz e J. Morgado (Coord.), *Educação em ciências: interações e desafios* (pp. 52-55). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra | Associação Portuguesa de Educação em Ciências. <https://www.esec.pt/a-esec/educacao-em-ciencias-interacoes-e-desafios/>

Teixeira, J. J., Teixeira, L. M. e Soares, A. A. (2019). Centro de Recursos de Atividades Laboratoriais Móveis. In C. Vasconcelos, R. A. Ferreira, C. Calheiros, A. Cardoso, B. Mota e T. Ribeiro (Ed.), *Livro de Atas: XVIII ENEC / III ISSE* (pp. 469-477). Porto: U. Porto Edições. <https://enec2019.fc.up.pt/publicacoes>

Teixeira, J. J., Teixeira, L. M. e Soares, A. A. (2021). Proposta de dispositivos para o ensino da mistura de cores da luz visível. In F. Teixeira, F. Paixão, A. Frias, S. Silveira, D. Vaz e J. Morgado (Coord.), *Educação em ciências: interações e desafios* (pp. 74-77). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra | Associação Portuguesa de Educação em Ciências. <https://www.esec.pt/a-esec/educacao-em-ciencias-interacoes-e-desafios/~>

A (RE)ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NO PÓS-PANDEMIA: UM COMPROMISSO PARTILHADO NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Adélia Maria Leal Lopes¹

Resumo

A pandemia evidenciou a fragilidade humana, enfatizou e agudizou desigualdades sociais, económicas, culturais e académicas, desencadeou sentimentos de incerteza e instabilidade, levou à vivência conflitual e paradoxal de tensões que se refletem, inevitavelmente, no contexto da organização escolar, mas, também, destacou a capacidade adaptativa e a resiliência das pessoas, bem como a importância de cuidarmos uns dos outros e a necessidade de se criarem pontes e desenvolverem redes de parceria com a comunidade. É a partir deste olhar que, neste texto, discutimos alguns dos desafios que se colocam à escola em tempo de (pós) pandemia, quer em termos pedagógicos quer organizacionais. Diagnosticar, definir prioridades, elaborar planos de ação exequíveis, (re)definir práticas e procedimentos, cuidar das pessoas, são alguns dos aspetos que não podem ser descurados num contexto de incerteza, imprevisibilidade e desafios.

Palavras-chave: Diagnosticar, Definir prioridades, (Re)definir práticas; Cuidar das pessoas

¹ Diretora do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel de Carreira – Leiria. lopes.adelia@gmail.com

Os professores, as escolas e as comunidades foram incansáveis na procura de soluções para os problemas emergentes duma pandemia que pôs à prova a intenção criativa e a capacidade inovadora e de mudança dos professores, Verdasca (2021). Importa recordar, neste contexto de emergência, que as pessoas conseguiram superar-se e adaptar-se, num curto espaço de tempo, a outras práticas e procedimentos. Apesar das dificuldades de várias ordens, foi possível, através do uso da tecnologia e do *online*, comunicar e manter a «proximidade humana» Verdasca (2021), ainda que à distância e em isolamento.

A escola enquanto organização social multiparadigmática, complexa, dinâmica, onde as subjetividades e as intersubjetividades dos sujeitos enfatizam a importância da relação, da interação, do diálogo, da comunicação e dos afetos, Lopes (2012), vive num contexto extremamente desafiante. Por conseguinte, a sua (re)organização pós-pandemia pressupõe uma abordagem holística, ou seja, é preciso pensar a escola como um todo, onde os diferentes atores e autores possam interagir e construir, criticamente, sentidos partilhados de outros modos de ser e fazer escola, capazes de antecipar problemas e de agir de forma preventiva. Nesta linha de pensamento, elencamos alguns aspetos que nos parecem pertinentes na resposta à questão, *como organizar a escola na pós-pandemia?*

1. Diagnosticar

Se considerarmos o impacto que a pandemia pode ter em termos emocionais, físicos e cognitivos nos alunos e nos profissionais de educação, torna-se evidente a necessidade de cada escola diagnosticar e identificar as suas fragilidades e potencialidades. A escola precisa saber como está, como se sentem as pessoas (alunos, professores, funcionários, famílias, comunidade) e para onde querem e precisam caminhar. Os desafios inesperados e as alterações decorrentes da pandemia, exigem que a escola faça uma análise crítica da realidade em que se situa. Neste pressuposto, consideramos fundamental um bom diagnóstico para que a escola possa (re)definir prioridades e (re)organizar-se em função da especificidade do seu contexto. O diagnóstico permite que o processo de tomada de decisão seja mais informado e assertivo, garantindo a sustentabilidade da mudança, possível e desejável, na medida em que permite identificar problemas e encontrar soluções.

2. Definir prioridades

Feito o diagnóstico, e perante a possibilidade de os recursos disponíveis poderem ser insuficientes, face às necessidades identificadas, torna-se inevitável definir e assumir prioridades de intervenção quando se pensam e decidem modos de (re)organização da escola.

Admitindo a preocupação com a recuperação de aprendizagens não realizadas ou não aprofundadas, a escola não pode, no entanto, descurar nos respetivos planos de recuperação a existência de ações específicas que permitam recuperar o desenvolvimento de competências socio-emocionais que são fundamentais para que a escola continue a ser um espaço de educação inclusiva, de bem-estar e de desenvolvimento integral e pleno das crianças e jovens (UNICEF Portugal, 2020).

Neste processo, entendemos que é importante envolver os diferentes atores da vida escolar para que possam assumir responsabilidades de forma partilhada.

3. Elaborar planos de ação

Para cada área de intervenção priorizada é importante elaborar planos de ação que sejam claros, objetivos, exequíveis e passíveis de serem monitorizados e avaliados, em tempo útil, isto é, que seja possível, e sempre que necessário, (re)definir estratégias, reafectar recursos, redistribuir serviço. Neste processo importa ter consciência de que não é possível retomar o ponto onde a escola estava antes da pandemia, sendo por isso necessário um olhar crítico que permita delinear planos estratégicos que possibilitem a recuperação gradual de aprendizagens, sem esquecer a importância da saúde física e do bem-estar emocional dos alunos e dos profissionais de educação.

4. (Re)definir práticas e procedimentos

Para organizar a escola na pós-pandemia importa olhar para as suas singularidades e potencialidades e, sempre que possível e necessário, (re)definir práticas e procedimentos, quer em termos pedagógicos, quer organizacionais.

Em termos pedagógicos, consideramos importante a existência de ambientes de aprendizagem que possibilitem aos alunos produzir conhecimento e não, apenas, consumirem, passivamente, esse conhecimento. A aprendizagem acontece em espaços, momentos e formas diferenciadas pelo que é preciso assumir o desafio de evoluir para modelos pedagógicos mais híbridos que (re)combinem as potencialidades do presencial e do online. Figueiredo (2020) considera que a dicotomia entre mundo presencial e mundo online é um falso problema, na medida em que hoje são raras as atividades individuais e sociais que prescindem das tecnologias digitais, do uso dos telemóveis, da comunicação na Net ou do acesso a repositórios na “nuvem”.

Nesta linha de pensamento, consideramos importante que a escola consiga (re)definir práticas e procedimentos no sentido de incorporar no ensino presencial as potencialidades do online uma vez que os recursos digitais podem ser excelentes auxiliares de processos de ensino e aprendizagem plurais, facilitadores da gestão de grupos diferenciados, da avaliação em tempo real, da (re)definição de estratégias, do feedback de qualidade que permita corrigir o erro, do planeamento em função da especificidade de cada aluno e de cada turma, entre outros. O uso da tecnologia, com intencionalidade pedagógica, pode facilitar processos de diferenciação pedagógica. Não é possível continuar a propor as mesmas tarefas a todos os alunos e ignorar o facto do presencial de hoje, não ser igual ao presencial antes da pandemia. É urgente assumir que, sendo os alunos diferentes, é preciso desenvolver processos de aprendizagem adequados aos seus interesses, necessidades e especificidades para que a escola seja, de facto, uma escola inclusiva e não, apenas, uma narrativa discursiva.

Em termos organizacionais, e no contexto pós-pandemia, o trabalho colaborativo e a existência de equipas pedagógicas multidisciplinares alargadas assumem particular relevância, na medida em que possibilitam a produção e disseminação de conhecimento, permitindo, deste modo, sustentar práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Como é que a escola pode criar condições para a existência destas equipas? Criando espaços que possibilitem a reflexão, o trabalho colaborativo, a produção e a partilha de conhecimento, desenvolvendo ações de formação e capacitação para que os professores possam utilizar ferramentas tecnológicas de forma planeada e mais confiante. Sempre que possível, criar espaços e oportunidades que permitam o desenvolvimento e o bem-estar de docentes e não docentes, nomeadamente através de momentos informais de partilha de

boas práticas, a par das atividades de acolhimento no início do ano e de momentos de convívio.

Um outro aspeto a considerar na organização da escola prende-se com a necessidade de agilizar e simplificar procedimentos burocráticos, no sentido de privilegiar o trabalho pedagógico e libertar os professores de tarefas mais burocráticas.

5. Cuidar das pessoas

Uma última nota, relacionada com o bem-estar emocional e com a necessidade, urgente, de cuidar das pessoas. A pandemia fez-nos repensar o papel da escola e abriu portas para outras possibilidades de ser e fazer escola, uma escola que seja mais humana e humanizada, (pre)ocupada com o desenvolvimento socio-emocional dos alunos e com o desenvolvimento de relações sociais positivas. Neste sentido, destacamos a importância da comunicação, do diálogo, da relação de proximidade e da capacidade de escuta. A escola é um lugar de afetos, de relação e interação pelo que as lideranças são fundamentais para encorajar, motivar, envolver e capacitar o outro.

Também ao nível do cuidar, o papel do Professor Titular de Turma/Diretor de Turma é fundamental para sustentar e desenvolver a relação escola-família, através do diálogo e da capacidade de escuta, do mesmo modo que é preciso continuar a desenvolver ações de capacitação das famílias, não só em termos tecnológicos, mas também emocionais, sendo para isso fundamental o papel dos psicólogos, dos técnicos de mediação escolar e das parcerias com a comunidade, numa lógica de complementaridade do trabalho docente.

Em síntese, diríamos que organizar a escola na pós-pandemia é um desafio e, simultaneamente, uma oportunidade, para concretizar a mudança pedagógica e organizacional necessária à (re)definição de práticas e procedimentos centrados nas singularidades de cada contexto e na especificidade de cada aluno.

Pressupõe a capacidade para definir, implementar, monitorizar e avaliar planos de ação específicos e contextualizados que possibilitem agir preventivamente e antecipar problemas, no sentido de gerir melhor a imprevisibilidade e a incerteza.

Na (re)organização da escola, importa assumir com empenho, dedicação, ousadia, coragem e resiliência, compromissos partilhados que permitam a (re)construção de mais e melhores aprendizagens, através de modelos mais híbridos, mais flexíveis e mais criativos e do exercício de uma liderança (con)sentida que acredita nas pessoas como seres humanos e nas potencialidades criativas de cada um para, juntos, terem a ambição e a vontade de querer e concretizarem uma escola mais justa, significativa e emancipatória. Este parece ser um caminho possível quando se pratica uma ação educativa assente em princípios e valores como a confiança, o respeito, a entajuda, a valorização pessoal e o reconhecimento do trabalho de todos e de cada um, em particular.

Referências Bibliográficas

Figueiredo, A. (2020). Os Equívocos da Educação à Distância. Sinal Aberto. Edição de 20 de junho.

Lopes, A. (2014). (Re)criar a arte de liderar: sentidos e significados de liderança em (con)textos escolares. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

UNICEF Portugal (2020). Medidas para a acção local - promoção de ambientes seguros e protectores para as crianças no pós-confinamento. <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/medidas-para-a-acao-local/>.

Verdasca, J.L. (2021). A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores. *Saber & Educar*, 29, 1-12.

COMO ORGANIZAR A ESCOLA NO PÓS-PANDEMIA: O QUE PODEMOS APRENDER COM O PASSADO RECENTE

Teodolinda Magro-C¹

Resumo

Sabemos que a pandemia continua em curso neste final de 2021 e início de 2022, com surtos recorrentes, obrigando a isolamento de crianças e adultos afetando, deste modo o funcionamento de muitas turmas. Do futuro pós-pandêmico nada sabemos, mas do passado recente podemos retirar algumas ideias mestras para uma ação mais eficaz nos tempos próximos, sejam eles de realidades mais ou menos apocalípticas. Descreve-se nesta análise a necessidade de desenvolver cada vez mais reflexão e ação sobre quatro eixos essenciais: i) o cuidado com o bem-estar dos profissionais de educação, ii) a necessidade de aprofundar diagnósticos e intervenções sobre o social, emocional e as aprendizagens das crianças e jovens por forma a construir ações educativas com base em evidências, iii) o aprofundamento das redes com o território para a prestação de um serviço educativo inclusivo e, iv) a adoção consciente pela escola de uma estratégia educacional híbrida.

Palavras-chave: Bem-estar dos profissionais de educação; diagnósticos, monitorizações e intervenções socioeducativas e em saúde mental; territorialização de políticas educativas; estratégia educacional híbrida.

¹ Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (EM-PNPSE).
teod.mc@gmail.com

1. Bem-estar dos Profissionais

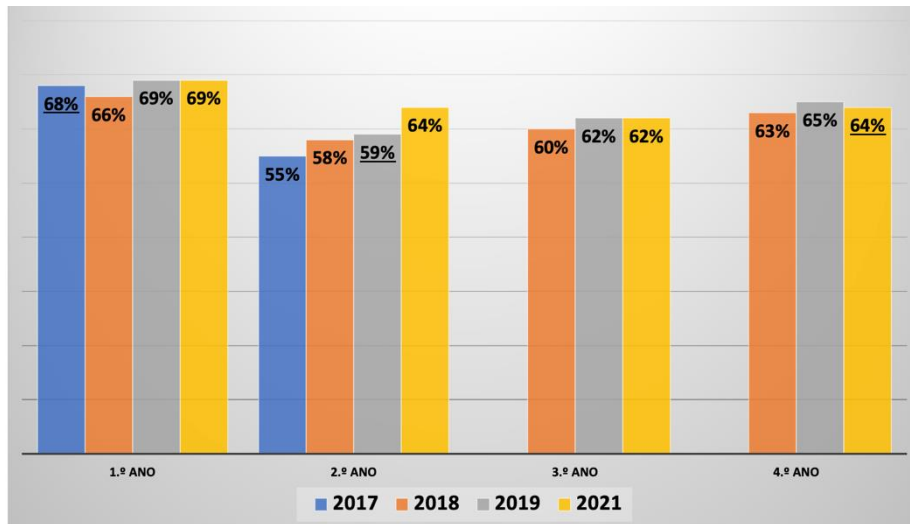
Devem ser priorizadas, ativamente, decisões que permitam melhorar o bem-estar dos docentes, dos técnicos especializados, dos técnicos operacionais e administrativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (AE/ENA). Esta é a condição desafiante de cada direção de escola, cujos membros precisam também de melhoria do seu bem-estar profissional. Nada do que necessitamos realizar para minorar as dificuldades que já temos ou viremos a ter poderá alcançar resultados desejáveis se aqueles que desenham e implementam as intervenções educativas não se sentirem minimamente confortáveis. Os adultos que trabalham na escola têm de voltar a poder ter momentos de felicidade. Só se pode dar o que se tem. Se queremos dar segurança e paz aos nossos alunos temos que as fomentar nos nossos profissionais de educação. Existe um desconforto mais ou menos generalizado dos profissionais de educação relativamente às atividades não letivas a executar, sobretudo as que relacionam com um pendor fortemente administrativo em relação às quais referem um consumo de tempo e de foco de atenção excessivos. Tal acontece também por não reconhecerem a estas atividades grande validade para a melhoria da ação educativa. Como organizar a escola de modo a agilizar procedimentos necessários a atender a todos e cada um dos alunos sem que isso signifique a submersão dos profissionais em “papelada” e reuniões consideradas de pouca eficácia é um desafio que o futuro próximo deverá vencer.

2. Diagnósticos, monitorizações e intervenções sobre o social, emocional e as aprendizagens dos alunos

Após a pandemia a nossa atenção terá de ir para o contínuo reforço do olhar para as questões de desigualdade e pobreza das comunidades nas quais os nossos alunos se inserem e no aprofundamento de mecanismos básico de desenvolvimento de bem-estar que permitam uma disposição para aprender. Neste sentido é necessário continuar o hercúleo esforço de apoio social que as escolas têm vindo a fazer, recordando que ele não é exclusivo da pandemia, já que há 10 anos atrás vivemos as dificuldades inerentes às consequências da crise da nossa dívida pública (inserida na crise financeira global que decorreu entre 2007 e 2012) e cada escola teve que reforçar os apoios sociais aos alunos mais desprotegidos. O que aprendemos com a atual crise pandémica é que para além de

minorar alguns aspetos de pobreza a escola é também chamada, de forma intencional, a contribuir para a melhoria dos níveis de bem-estar e de felicidade dos alunos, através de medidas e do reforço técnico especializado para atuar nessa área. Não é por acaso que os planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário tiveram a adesão de todas as 809 AE/ENA do continente. Todas as escolas sem exceção, sejam os agrupamentos de escolas, as escolas secundárias não agrupadas, todas as escolas profissionais públicas, todos os conservatórios e escolas artísticas públicas estão a apostar na generalização de intervenções que ajudam no enfrentamento de situações socioemocionais complexas, sejam elas derivadas de tensão psicológica, de realização individual ou de inter-relacionamento social. Estes planos, ao mesmo tempo que desenvolvem competências de bem-estar aprofundam abordagens curriculares em que as artes, a atenção preventiva às dificuldades dos alunos, o envolvimento familiar e comunitário e a necessidade de domínio dos meios digitais são respostas integradas aos tempos de risco em que vivemos.

A recuperação de aprendizagens exige saber exatamente o que cada aluno sabe e não sabe como base de criação de intervenções imediatas que possibilitem melhorias nas aprendizagens. As escolas e os territórios têm sido desafiados a, por exemplo, investirem criteriosamente na aquisição e utilização de ferramentas digitais para reforço das aprendizagens da leitura e escrita. Salienta-se, neste contexto, a importância que começa a ter a implementação em escala cada vez maior de testes de diagnóstico que permitem observar a situação de cada aluno face ao domínio de competências pré-leitoras ou leitoras de acordo com as Aprendizagens Essências de Português e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. De importância vital é ainda o facto destes recursos educativos permitirem acesso atempado e automático aos resultados obtidos por cada aluno preocupando-se tanto com as fases de diagnóstico quanto com a pós- intervenção. Por fim, são ainda ferramentas pedagógicas que adotam estratégias de avaliação formativa estimuladoras da autorregulação dos alunos e da melhoria das aprendizagens. É muito importante atentar na importância destas ferramentas de estímulo à aprendizagem da leitura e escrita no 1.º ciclo. Porquê? Algumas análises que o PNPSE tem realizado mostram que, quer antes da pandemia, quer no decurso da pandemia cerca de 30% dos alunos no final do 1.º ano, a nível nacional, não consegue ter menção qualitativa igual ou superior a Bom a Português, como se observa no gráfico 1.



Fonte: PNPSE

Gráfico 1: *Percentagem de alunos com menção qualitativa igual ou superior a Bom a Português nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2021.*

A informação decorrente das avaliações expressas no gráfico indicia que 1/3 dos alunos não aprendeu a ler e escrever com desenvoltura podendo iniciar a frequência do 2.º ano com essa enorme desvantagem. Dados preliminares recolhidos pelo PNPSE em finais de 2021, indicam que estes resultados mantêm-se constantes desde 2017 (Verdasca et al., 2019) até ao momento atual, e que o número de alunos com menções qualitativas inferiores a Bom a Português aumenta de cerca de 30% no final do 1.º ano para cerca de 40% no final do 2.º ano, firmando-se em cerca de 36% no final do 4.º ano de escolaridade. Por esta razão temos recomendado atenção muito particular das escolas à qualidade do sucesso a Português nos alunos de 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. Cada escola deve interessar-se por perceber no final dos períodos/semestres e no final de cada ano de escolaridade do 1.º ciclo a percentagem de alunos com menções qualitativas iguais ou superiores a Bom (ou equivalente) e comparar os seus resultados com esta fatídica média nacional para perceber a sua posição e agir no sentido de reforçar as intervenções nesta área. Como facilmente se depreende dos números apresentados no gráfico 1 este é um novo campo de atenção incisiva das escolas por forma a melhorar-se a qualidade das aprendizagens nesta área matricial de domínio da leitura e escrita.

A grande inovação de que todos precisamos é do absoluto privilégio de dispor de tempo para aprofundar, analisar e reorientar, caso disso haja necessidade, todas as práticas e medidas em curso. É neste sentido que se advoga que talvez seja razoável firmar práticas em modelos organizacionais e intervenções pedagógicas que se mostraram eficazes em cada uma das escolas e com os quais os professores se sentem identificados. Por exemplo, no estudo do PNPSE intitulado: *A Ação Estratégica Das 50 Escolas que Mais Diminuíram o Insucesso no Ensino Básico entre 2016 e 2018* (Verdasca, et al., 2020) foi clara a relevância dada pelas escolas a medidas como o aprofundamento da articulação e sequencialização lógica do currículo, numa perspetiva vertical e horizontal; a intencionalidade de inscrever ações que valorizam os vínculos aos referentes culturais de pertença dos alunos, fazendo deles um ponto de partida para a integração dos novos conhecimentos num quadro de progressiva complexidade das aprendizagens; o recurso à criação de Grupos Temporários de Heterogeneidade Mitigada (nas modalidades TurmaMais, Fénix ou Híbridas) em todos os ciclos, e nas mais variadas disciplinas para além do Português e Matemática como o Inglês, Francês, Espanhol e as Ciências Físicas e Naturais ou ainda o recurso a outras coadjuvações não discriminadas ou ao desdobramento da turma a lecionar pelo mesmo professor em horário docente dobrado. A escola tem ao seu dispor uma enorme variedade de estratégias organizacionais e pedagógicas das quais se apropriou e que aliás se encontram refletidas no Plano Escola +21|23. Estamos, pois, num momento de acoplar ao que já está firmado outras ferramentas e áreas de intervenção, como o uso de plataformas digitais e o reforço da atenção ao desenvolvimento socioemocional que os anos letivos vividos em contexto pandémico nos compeliram a intensificar.

3. Aprofundamento das Redes com o território

Todos sabemos que só poderemos ser capazes de introduzir as mudanças necessárias aos problemas detetados nos nossos contextos, e ficarmos mais seguros face à imprevisibilidade futura e à complexidade social atual, se continuarmos a desenvolver o trabalho que muitas escolas já têm vindo a fazer no adentrar das relações de cooperação e de interdependências com as diferentes instituições e atores do território com responsabilidades educativas. Falo das excelentes parcerias de muitas escolas com os seus municípios e comunidades intermunicipais na área educativa para reforço e

complementaridade das equipas multidisciplinares com intervenção técnica especializada por forma a trabalharem sistemicamente os problemas sociais de pobreza, de saúde física e psicológica e de melhoria dos apoios educativos a todos. Destaco a este nível o foco do trabalho das equipas multidisciplinares (das escolas e das autarquias) em intervenções monitorizadas sobre cada caso permitindo a melhoria das aprendizagens de cada aluno e o reforço da ligação às famílias e às comunidades. Neste ponto temos um grande desafio a enfrentar! Como fazer para que a Segurança Social, o Centro de Resposta à Intervenção (CRI), a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), e todas as demais valências de apoio territorial funcionem nos casos em que não funcionam e não ajudam a comunidade educativa, por exemplo, nas graves questões de absentismo? Precisamos claramente de um programa interministerial para intervenção sobre este grave problema.

4. Adoção consciente pela escola de uma estratégia educacional híbrida

Outro eixo essencial no período pós-pandemia relaciona-se com o repensar o modo como irá ser adotada por cada escola uma estratégia educacional híbrida. É imperioso o contínuo aprofundamento no desenvolvimento de uma plataforma educacional híbrida em cada AE/ENA por forma a assegurar de modo equilibrado as várias modalidades de ensino de que vamos continuar a necessitar: presencial, a distância e misto. Vamos precisar desta estratégia educacional híbrida não só para dar resposta a futuros desafios que obriguem a momentos de interrupção do ensino presencial, como vamos necessitar de melhorar as ferramentas que permitem o ensino a distância mesmo em tempos de ensino presencial. Teremos sempre casos de alunos impossibilitados temporariamente de frequentar as aulas, teremos sempre necessidade de desafiar os alunos com atividades estimulantes fora da sala de aula de que os suportes digitais são um recurso inestimável, teremos sempre necessidade de comunicar de forma mais expedita com pais e encarregados de educação. Além do mais, um ensino individualizado e diferenciado pode ser muito apoiado pelo uso de ferramentas digitais de qualidade em todas as áreas e disciplinas. Chamamos a atenção, a este nível, para mais uma conclusão dos estudos que temos vindo a realizar no PNPSE, nomeadamente no que respeita à eficácia ou não de ferramentas digitais dentro e fora da sala de aula. Só o uso intencional e intenso destes recursos permite realmente a melhoria dos resultados de aprendizagem (Verdasca et al., 2020). Assim, só a frequência e intencionalidade no uso destas ferramentas alcança os

objetivos pretendidos. O que coloca mais um desafio: temos os computadores, vamos tendo excelentes conteúdos para os alunos usarem nos computadores e agora... temos de os usar com intenção pedagógica e temporal continuada para que através deles os alunos melhorem as aprendizagens.

Olhemos, pois com tranquilidade para o muito que já sabemos fazer bem e para o muito que fomos obrigados a dominar nos dois anos de pandemia.

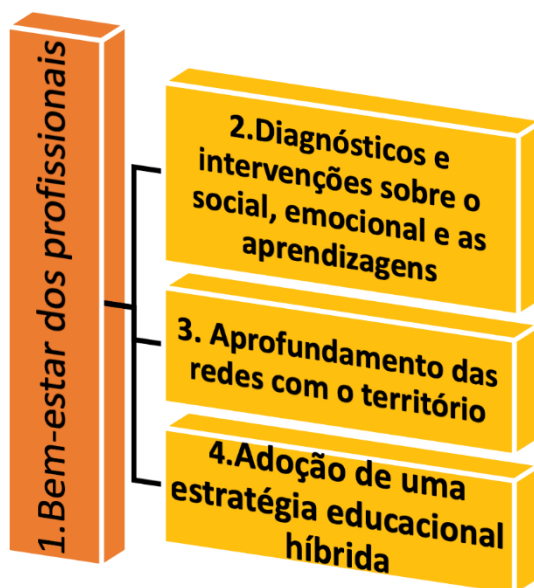


Figura 1: *Ações educativas e estimular na organização escolar pós-pandemia*

A figura 1 resume as principais ideias que julgamos útil continuar a manter nas nossas agendas educativas: i) cuidar dos nossos profissionais educativos; ii) diagnosticar, diagnosticar, diagnosticar; iii) intervir com medidas educativas reconhecidas válidas pelos professores porque mostraram bons resultados nas nossas escolas no passado adicionando medidas mais recentes como, por exemplo, as referentes à esfera do desenvolvimento pessoal e socioemocional; iv) aprofundar as parcerias no nosso território com instituições locais que permitam a ação sobre todos os alunos e v) apostar conscientemente numa estratégia educacional híbrida com foco no uso sistemático de ferramentas digitais de qualidade para melhorar as aprendizagens.

Creemos que aqui se encontram algumas linhas de ação que nos permitirão enfrentar melhor as dificuldades que temos hoje e o inesperado que teima em espreitar-nos a cada ano que se avizinha.

Referências Bibliográficas

- Verdasca, J.; Neves, A.; Fonseca, H.; Fateixa, J.; Procópio, M.; Magro-C, T. (2019). Relatório 2016-2018: Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências. Disponível em: <https://pnpse.min-educ.pt/estudo2>
- Verdasca, J.; Neves, A.; Fonseca, H.; Fateixa, J.; Procópio, M.; Magro-C, T. (2020). A Ação Estratégica das 50 Escolas que mais diminuíram o Insucesso no ensino Básico. Análise das fragilidades e das ações estratégicas declarados pelos 50 Agrupamentos de Escolas que mais reduziram as taxas de retenção nos 2.º, 5.º e 7.º anos, entre 2016 e 2018, no âmbito do PNPSE. Disponível em: <https://pnpse.min.educ.pt/estudo3>
- Verdasca, J.; Neves, A.; Fonseca, H.; Fateixa, J.; Procópio, M.; Magro-C, T. (2020). Melhorar Aprendizagens Em Matemática Pelo Uso Intencional de Recurso Digitais: o Hyptiamat como intervenção preventiva na CIM do AVE. Disponível em: <https://pnpse.min-educ.pt/estudo4>

PARA A INSCRIÇÃO CURRICULAR DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

O foco na melhoria das aprendizagens dos alunos

Fátima Braga¹

Resumo

Refletir sobre aprendizagens (in)visíveis: a avaliação em contexto de inovação pedagógica implica a inscrição curricular do pensamento avaliativo, na senda da melhoria das aprendizagens dos alunos, o que convoca um conjunto de questões às quais este texto dará pistas de resposta, a saber: De que falamos, quando falamos de Currículo? Que desafios se colocam a uma escola curricularmente inscrita? Como é que os documentos de autonomia da escola podem explicitar uma interpretação contextualizada do currículo? Que decisões curriculares se devem tomar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos? Como devemos avaliar essas aprendizagens? Que ferramentas usar numa avaliação referida a critérios? E quando é preciso atribuir uma nota ou um nível de classificação?

Palavras-chave: Gestão Curricular, Avaliação Pedagógica, Melhoria das Aprendizagens

¹ Universidade Católica Portuguesa, Consultora Serviço Apoio à Melhoria da Educação (SAME); Professora na ESHM, membro da Equipa Central do Projeto MAIA e investigadora do CITCEM-FLUP, ORCID <https://orcid.org/register> 0000-0003-2936-0387; fatimabraga.ucp@gmail.com

1. Introdução

A inscrição curricular das escolas exige que elas se assumam como organizações aprendentes e que os seus professores aceitem ser profissionais reflexivos e decisores curriculares, nos diferentes contextos em que atuam.

Mas em que pensamos, quando falamos de currículo?

Já não, certamente, num conjunto de prescrições relativas às experiências planificadas no âmbito da escolarização dos alunos, ideia próxima da de programa (Bobbit, 1918; Tyler, 1949; Taba, 1983; D'Hainaut, 1980). Não só do conjunto das experiências educativas (quer assumidas – o currículo explícito -, quer latentes - o currículo oculto) vividas pelos alunos, com vista a fazerem as aprendizagens consideradas necessárias para numa realidade socialmente construída através da tomada de decisão (Schwab, 1969; Stenhouse, 1987; Kemmis, 1988; Gimeno Sacristán, 1988; Zabalza, 1992). Pensamos, também num projeto ideológico, numa construção social e historicamente situada, que analisa e descodifica o contexto (Apple, 1994; Pinar, 1975; Giroux, 1986; Tadeu da Silva, 1993) através de uma atitude de vigilância epistemológica (Bourdieu, 2004) e pensamos numa construção cultural (Grundy, 1991) que define identidades contextualizadas no tempo e no espaço, através do desenvolvimento de atitudes emancipatórias e capacitadoras (Giroux e Freire, 1987). Em suma, falamos de uma prática de identidades que, historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em função de situações particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes.

Que desafios se colocam, então, a uma escola curricularmente inscrita, aquela que percebe que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, que se vê como território educativo, como espaço institucional de gestão e adaptação do currículo, em autonomia curricular, consubstanciada no PE?

Tendo como referência a definição de currículo que acabamos de apresentar, e que emerge das mais recentes investigações sociológicas e na área da psicologia cognitiva, falar de aprendizagem, hoje, é falar de representações, pelo que o grande desafio é aceitarmos que cada um aprende apenas aquilo que responde às suas necessidades e que se coaduna com as suas representações. E isto é um facto, quer quando falamos da

aprendizagem dos nossos alunos, quer quando nos referimos aos leitores deste texto. Por isso, a escola tem de centrar-se no paradigma do pensamento dos professores, e dos alunos, e atuar ao nível das representações para conseguir produzir saber novo.

Tal desígnio exige tempo (o tempo que parece cada vez menos existir no dia a dia das escolas), o tempo para a humanização, através de processos de comprometimento das escolas com a transformação social. O tempo do trabalho em equipa, em que comunidades críticas, isto é, grupos de pessoas com preocupações comuns, interagem diretamente para a resolução dos problemas, sendo que as suas relações se caracterizam pela preocupação mútua; o tempo para desenvolver redes de comunicação de qualidade, que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem, explorando o modo como as pessoas percecionam as suas experiências e constroem os seus esquemas de significados sobre elas próprias e sobre o mundo. O tempo dos processos de decisão baseados no estudo e na reflexão, de modo a permitir a operacionalização do currículo enquanto escolha, orientação e organização, pensado e decidido a diferentes níveis, num *continuum* do processo de desenvolvimento curricular, da máxima generalização para a máxima concretização – tomada de decisão a nível macro, meso e micro.

2. Decisões a nível macro – a prescrição e a apresentação do currículo nos documentos legais

O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, e as portarias n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (Ensino Básico), n.º 226-A/2018, de 7 de agosto (Cursos Científico-Humanísticos) e n.º 235-A /2018, de 23 de agosto (Cursos Profissionais de Nível Secundário) apresentam o compromisso com a articulação e o rigor necessários ao desenvolvimento curricular promotor do direito à aprendizagem, ao sucesso educativo e à igualdade de oportunidades, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

O Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, define as vias para assegurar o direito a uma educação inclusiva, no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade.

Despacho n.º 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 e a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, alterada pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar a gestão das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, nos anos seguintes.

O Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, define os quatro referenciais curriculares nacionais: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as *Aprendizagens Essenciais de cada disciplina*, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, os *Perfis Profissionais e Referenciais de Formação associados às respetivas qualificações constantes no CNQ, para a EFP*.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho, aprova o *Plano 21/23 Escola+*, plano integrado para a recuperação das aprendizagens.

Em conjunto, esta dinâmica normativa explicita um desejo de compromisso alargado com uma reconcetualização curricular e organizacional das intencionalidades educativas, tão mais necessária quando percebemos que a situação pandémica alterou as gramáticas escolares, a todos os níveis, e expôs a nossa vulnerabilidade (OCDE, 2020. *The impact of Covid -19 on Education*), quando vemos diariamente que é necessário “escolas mais seguras, mais sãs e mais pertinentes para todos os alunos” (UNESCO, 2020. *Réponse éducative face au Covid-19 - Préparer la réouverture des écoles*) e que quando constatamos que o regresso à escola presencial deveria ter sido a ocasião para repensar “as finalidades, o papel, o conteúdo e a eficácia, a longo prazo, da educação” (UNESCO, 2020. *Réponse éducative face au Covid-19 - Préparer la réouverture des écoles*). Mas este desejo de compromisso corre o risco de não se estar a concretizar. Na verdade, foi notória a ânsia de regressar às tradições e rotinas anteriores.

Por isso o *Plano 21/23 Escola+* teve que surgir, para inscrever, entre os seus objetivos estratégicos, quatro que aqui importa trazer à colação: a diversificação das estratégias de ensino, o investimento no bem-estar social e emocional e o envolvimento de toda a comunidade educativa nos processos de fazer escola.

Dito de outro modo, emerge deste *Plano 21/23 Escola+* um desígnio: centrar o trabalho pedagógico nos processos de aprender a pensar, para aprender a ser, para aprender a fazer. Assim, este plano estratégico nacional, que convoca todas as escolas a construírem as suas dinâmicas de melhoria dentro do seu quadro organizacional, um horizonte de esperança e de possibilidade, pois convida *i)* a conceber a educação, e particularmente a construção dos percursos pedagógicos, para lá de uma tecnologia de procedimentos e de imagens homogêneas do saber; *ii)* a ultrapassar a fragmentação disciplinar, propondo ações pedagógicas que enquadrem significativamente as múltiplas literacias que vivencialmente circulam nas próprias margens do saber disciplinar; *iii)* a dar voz aos silêncios estabelecidos entre as disciplinas – a promover o diálogo inter e transdisciplinar -, em que os saberes disciplinares falam de e com os problemas educacionais que afetam a própria vida; *iv)* a ultrapassar as lógicas do saber imediato (o conhecer sem aprender) e do conhecimento instrumental do progresso técnico (o conhecer para fazer); *v)* a valorizar os interesses de uma humanidade culturalmente situada (caminhando com os alunos do saber para agir ao saber para compreender, para com eles descobrirmos intencionalidades e razões); *vi)* a capacitar os estudantes para a compreensão de si próprios e da história que os une a uma tradição cultural para, a partir do conhecimento de si, fazerem a descoberta do poder de significar o mundo.

3. Decisões a nível meso – o currículo percebido e programado, no contexto da gestão pedagógica

Como é que os documentos de autonomia da escola podem explicitar esta interpretação contextualizada do currículo?

Que decisões curriculares se devem tomar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos?

A forma como a escola se vê deve estar plasmada no *Projeto Educativo*, que é o documento programático, estratégico e institucional da organização, e que garante a estabilidade a médio prazo. Constitui o alicerce fundamental da ação educativa da escola, estabelecendo a sua missão, e, na sua senda, os fins educativos que persegue e as parcerias que, para os atingir, estabelece.

Do *Projeto Educativo* emana um projeto curricular, que fundamenta a reflexão operacional e instrumental que, no contexto de gestão, articula o currículo nacional com as especificidades da escola, dos alunos e do meio, isto é, que pensa a escola, em termos do que vale a pena ser ensinado – qual o *conhecimento poderoso* (Young, 2007) que, através do trabalho especializado levado a cabo na escola, permite que os alunos desenvolvam novas e mais confiáveis formas de pensar o mundo, que lhes permitam ir para além das limitações do meio e das fronteiras da casa de cada um. Só assim, nos dias de hoje, a escola terá condições para continuar a constituir o elevador social que foi na geração dos que agora são professores e professoras nas escolas.

Retomando a definição atual de currículo, com que começámos este texto, o projeto curricular da escola traduz as opções que, num registo de *prudência* (Nóvoa, 2003), se considera que valerá a pena ser ensinado naquele território educativo – tudo o que une (aquilo que permite ao indivíduo integrar-se num espaço de cultura e de sentidos, em determinada comunidade) nos domínios da língua, da literatura, das artes, do desporto, da história,...; tudo o que liberta (aquilo que promove a aquisição do conhecimento, o despertar do espírito científico, a capacidade de julgamento próprio) nos domínios da matemática, das ciências, da filosofia,...; e tudo o que torna a vida mais decente (aquilo que promove a relação entre ciência e consciência) (*idem, ibidem*) e permite analisar criticamente as *fake news* e as falácias que impedem os jovens, os homens e as mulheres de agir em liberdade. Assim se decide e se justifica, em sede de projeto curricular de escola, que organização curricular estabelecer, para ensinar e avaliar o quê, quando e como.

Como devemos avaliar essas aprendizagens?

A este propósito, o *Plano 21/23 Escola+* integra, no domínio + Autonomia Curricular, uma ação que convoca à organização de referenciais para a avaliação, documentos estratégicos que, articulados com os referenciais curriculares nacionais, definam uma *política de avaliação* e uma *política de classificação* ancoradas em critérios de avaliação dos desempenhos dos alunos.

Pensar uma **política de avaliação** de escola implica perspetivar a **avaliação para as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens** como processos eminentemente pedagógicos, em que o rigor desta última advém *i*) da diversidade de processos de recolha

de informação, *ii*) da transparência dos processos, *iii*) da articulação da avaliação com o ensino e com as aprendizagens, *iv*) da participação e reflexão, *v*) da qualidade dos critérios definidos.

Na verdade, pensar criterialmente a avaliação significa esclarecermos, para nós próprios e para os nossos alunos, o que é verdadeiramente relevante aprender, qual o ideal a alcançar, o que é que se deseja que aconteça, aquilo que é o desejável em relação a um domínio, qual a característica do desempenho; este é o caminho para a definição de “critério”, pois um critério é um padrão de aprendizagem, é aquilo que resulta quando os alunos desenvolvem uma dada tarefa, é o que os alunos têm de aprender e saber fazer, é aquilo que todos os alunos deverão ter oportunidade de atingir. Em suma, os critérios descrevem as qualidades da aprendizagem que foi realizada (Brookhart, 2018), por isso são interpretações do currículo.

Neste sentido, para encontrar os critérios adequados, deveremos perguntar-nos quais são as características mais apropriadas e importantes da aprendizagem que o aluno deve demonstrar com a realização da tarefa que lhe foi proposta. Decorre daqui que os critérios não se reportam à tarefa nem ao produto, mas aos resultados da aprendizagem (*learning outcome* ou *proficiency*), às competências que os alunos aprendem ou desenvolvem ao fazerem a tarefa.

Ao estarem focados nas características da aprendizagem que a tarefa permite evidenciar, os critérios e as respetivas descrições orientam os esforços de aprendizagem do aluno e o ensino dos professores, pois *i*) especificam os aspetos mais relevantes que são avaliados; *ii*) apresentam aquilo que se quer que os alunos aprendam; *iii*) ajudam o aluno a perceber as características do desempenho ideal. Nesse sentido, os critérios e as descrições de nível de desempenho, juntos, podem ajudar os alunos a perceber o seu objetivo de aprendizagem, a focarem-se em aspetos importantes de aprendizagem e desempenho, a perceberem onde estão na sua aprendizagem e o que devem fazer para melhorar (Brookhart, 2013).

Os documentos legais dizem-nos, claramente, que “nos critérios de avaliação deve ser enunciado um perfil de aprendizagens específicas para cada ano ou ciclo de escolaridade, integrando descritores de desempenho, em consonância com as *Aprendizagens Essenciais* e as áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*

Obrigatória” (n.º 2 do artigo 18.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto [Ensino Básico], do artigo 20.º da Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto [Cursos Científico-Humanísticos] e do artigo 22.º da Portaria n.º 235-A /2018, de 23 de agosto [Cursos Profissionais de Nível Secundário], que regulamentam o Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Curricularmente inscritos, os critérios de avaliação traduzem, pois, as características da aprendizagem que permitem perceber se os objetivos de aprendizagem plasmados nos referenciais curriculares nacionais estão a ser atingidos. A título de exemplo, se pensarmos nas áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o critério “correção” parece adequado para evidenciar a característica que o aluno deve demonstrar com a realização de uma tarefa, na perspetiva da área da linguagem, do mesmo modo que o critério “pertinência” poderá traduzir o ideal a alcançar na área da informação e comunicação; o critério “coerência” será aquilo que se deseja que aconteça relativamente a aprendizagens na área de competência do raciocínio e resolução de problemas, do mesmo modo que “cooperação” remeterá para o desejável no relacionamento interpessoal, “responsabilidade” traduzirá aprendizagens na área de competência do desenvolvimento pessoal e autonomia e “resiliência”, será o que todos os alunos deverão ter oportunidade de atingir, na área de competência bem-estar, saúde e ambiente; o critério “criatividade” será o que os alunos têm de aprender e saber fazer na área de competência da sensibilidade estética e artística; o “rigor” poderá constituir um padrão de aprendizagem para o saber científico, técnico e tecnológico e, finalmente, o critério “destreza” será a característica do desempenho na área da consciência e domínio do corpo:

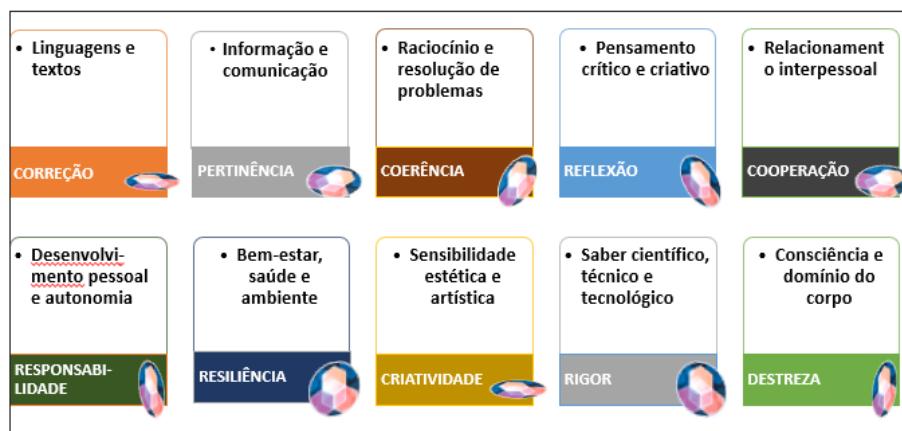


Figura 1. Exemplos de correspondência entre as áreas de competência do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e os critérios de avaliação

E que ferramentas usar numa avaliação referida a critérios?

Para designar qualquer ação formal ou informal, estruturada ou não estruturada, desenvolvida com vista à obtenção de dados relativos às aprendizagens e às competências dos alunos, tendo em vista a distribuição de *feedback* de qualidade, usa-se o conceito de processo de recolha de informação.

Os dados recolhidos são tratados de acordo com ferramentas de avaliação. Como esclarecem Brookhart e Nitko (2019), vários tipos de ferramentas de avaliação podem ser usados de forma confiável e válida, desde que: *i*) respeitem as responsabilidades e a ética profissionais, *ii*) deem conta das características de profundidade de pensamento e das capacidades cognitivas que envolvem, *iii*) façam parte de uma planificação integrada de ensino e avaliação; *iv*) estejam de acordo as características da tarefa de avaliação.

As listas de verificação, as escalas de classificação e as rubricas de avaliação são três ferramentas de avaliação referidos a critérios (Brookhart, 2018).

Uma lista de verificação é uma ferramenta de avaliação que se usa para identificar a presença ou ausência de determinadas características ou comportamentos (não a frequência ou qualidade dos mesmos). A título de exemplo, apresenta-se uma lista de verificação para avaliação do dossiê ou caderno de registos do aluno, construída com base nos critérios rigor (características 1 e 2), coerência (característica 3), responsabilidade (característica 4) e resiliência (características 5 e 6):

CARATERÍSTICAS	SIM	NÃO
Respeitou as convenções, ao nível do discurso		
Apresentou as atividades com correção		
Estruturou a informação de forma a facilitar a sua utilização		
Apresentou registo de todos os dados		
Reformulou os erros		
Produziu reflexão sobre os processos de trabalho		

Tabela 1. *Exemplo de lista de verificação*

Uma escala de classificação é uma ferramenta de avaliação que regista o modo, a qualidade ou a extensão de uma característica, ou comportamento, distribuída por níveis;

para a avaliação do dossiê ou caderno de registos do aluno, poderemos, a título exemplificativo, apresentar a seguinte escala de avaliação do critério “responsabilidade”:

Apresenta registo de todos os dados necessários à realização das tarefas		Apresenta registo de grande parte dos dados necessários à realização das tarefas		Os registos existentes não asseguram a realização das tarefas
Sempre	Frequentemente	Por vezes	Raras vezes	Nunca

Tabela 2. Exemplo de escala de classificação

Uma rubrica de avaliação é um conjunto coerente de critérios para o trabalho dos alunos e de descrições dos níveis de qualidade esperada no desempenho (*performance*). São as únicas ferramentas que explicitam e descrevem os critérios de avaliação, pelo que são as que melhor se adequam à avaliação de desempenhos (Brookhart, 2018), pois permitem avaliar a capacidade de aplicar o conhecimento para resolver problemas, as capacidades de raciocínio e o processo cognitivo dos alunos.

Muitos exemplos de falsas rubricas se têm visto divulgados, em Portugal, no último ano, erros que convém esclarecer, para que esta importante ferramenta de avaliação não fique desvirtuada.

Na verdade, mesmo quando são usadas para atribuição de notas, as rubricas devem ser elaboradas com uma linguagem descritiva e não valorativa, uma vez que o seu princípio operativo consiste na correspondência entre o desempenho e a descrição e não na atribuição direta de uma pontuação. Para serem eficazes, as rubricas têm que integrar critérios adequados e descrições claras, que ajudem os alunos a perceber as características ideais dos resultados de aprendizagem, o orientem no ciclo da aprendizagem e de autorregulação e que permitam aos professores, orientados por critérios, reunir informações sobre o que os alunos podem realmente fazer com o que estão a aprender, quando projetam, realizam, analisam e escrevem; quando criam e testam; quando investigam e apresentam evidências. Por descreverem os critérios, as rubricas, quando bem construídas, ajudam o professor a ensinar, focando-se nas aprendizagens, logo naquilo que quer que os alunos aprendam.

Mas isso exige que as rubricas de avaliação integrem critérios adequados, reflitam os objetivos de aprendizagem, tenham descrições de nível de desempenho claras, tenham critérios passíveis de serem definidos em níveis de descrição de graus de consecução alinhados de “alto” a “baixo”, num continuum de qualidade, observáveis, distintos uns dos outros, para serem avaliados separadamente, mas articulados no conjunto, para contemplarem as características que descrevem o desempenho (a *performance*) do aluno de uma maneira completa, fazendo-o corresponder à descrição da aprendizagem pretendida no padrão do objetivo educativo (Brookhart, 2013). Os procedimentos de pontuação devem ser cuidadosamente elaborados, quando se pretende que, em momentos distintos, de acordo com o roteiro de aprendizagem, as rubricas, para além de serem usadas para organizar e comunicar expectativas de desempenho, e servir de base ao *feedback* sobre o trabalho do aluno, sejam também usadas com propósitos sumativos orientados para a atribuição de notas.

Remetendo, mais uma vez, para a avaliação do dossiê ou caderno de registos do aluno, os critérios rigor, coerência, responsabilidade e resiliência poderiam ser organizados e descritos da forma que se segue:

CRITÉRIOS	Níveis de desempenho				
	5	4	3	2	1
RIGOR	Respeita as convenções ao nível do discurso e/ou apresenta as atividades com correção		Apresenta falhas, que não impedem a comunicação		Os erros existentes deturpam a comunicação
COERÊNCIA	Estrutura a informação de forma a facilitar a utilização posterior		Estrutura a informação, mas nem sempre é fácil fazer a sua utilização posterior		A informação existente está desestruturada, não permitindo a sua utilização
RESPONSABILIDADE	Apresenta registo de todos os dados / passos necessários à realização das tarefas.		Apresenta registo de grande parte dos dados / passos necessários à realização das tarefas		Os registos existentes não asseguram a realização das tarefas
RESILIÊNCIA	Produz reflexão sobre os processos de trabalho e reformula os erros, de acordo com as orientações fornecidas pelo docente.		Reformula os erros com base nas orientações do professor, mas não produz reflexão sobre o processo de trabalho		Não consegue reformular os erros

Tabela 3. Exemplo de rubrica de avaliação

E quando é preciso atribuir uma nota ou um nível de classificação?

Numa **política de classificação** de escola deverá atender-se ao legalmente estipulado: “Os critérios de avaliação devem traduzir a importância relativa que cada um dos domínios e temas assume nas *Aprendizagens Essenciais*, (...)” (n.º 3 do artigo 18.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (Ensino Básico), do artigo 20.º da Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto (Cursos Científico-Humanísticos) e do artigo 22.º da Portaria n.º 235-A /2018, de 23 de agosto (Cursos Profissionais de Nível Secundário), que regulamentam o Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que qualquer sistema de classificação deve fazer parte de um sistema funcional e equilibrado de avaliação (Brookhart, 2020 e Brookhart et al, 2020b), sendo que “as notas deverão resultar de uma recolha deliberada e rigorosa de informação acerca das aprendizagens, com base nos critérios de avaliação e através de uma diversidade de processos” (Fernandes, 2021a, 14).

Assim sendo, o conceito de classificação refere os procedimentos e as técnicas que devem ser utilizadas para determinar o algoritmo (ou outro meio) através do qual as notas são calculadas, sendo um conjunto de técnicas e procedimentos que permitem calcular ou determinar as notas dos alunos (Fernandes, 2021b).

A nota (em Inglês *grade*, quando traduz o que o aluno sabe e é capaz de fazer ao fim de um dado período de tempo, e *mark*, quando traduz o resultado de uma tarefa de avaliação sumativa com fins classificatórios) traduz o nível de desempenho alcançado pelo aluno, referindo-se ao que este aprendeu, relativamente ao conjunto de aprendizagens previstas e definidas no currículo, num sistema de classificação que deve ser abrangente e equilibrado (Brookhart, 2020 e Brookhart et al., 2020a).

As políticas de classificação de escola deverão explicitar princípios (O’Connor, 2018) a ser respeitados por todos, como

- i) relacionar os procedimentos de avaliação com os objetivos de aprendizagem, organizando estes em *clusters* (por exemplo, domínios), como base para a atribuição da nota, e considerando as tarefas de avaliação apenas como ferramentas ao serviço dos objetivos de aprendizagem;

- ii) usar padrões de desempenho referenciados por critérios claramente descritos, de forma a esclarecerem o significado das letras ou números que correspondem aos níveis;
- iii) traduzir nas notas desempenhos individuais, que são demonstração dos conhecimentos e das habilidades que a tarefa exige e que foram alvo de aprendizagem;
- iv) não incluir nas ponderações das notas os dados resultantes da avaliação formativa (para evitar a tentação de o fazer, fornecer *feedback* sobre o desempenho formativo usando descrições, não pontuações);
- v) proporcionar diferentes oportunidades de avaliação com intenção classificatória, atualizando os registos, com os resultados das realizações mais consistentes, com consideração especial para as produções mais recentes;
- vi) tomar decisões relativamente às notas com base no juízo profissional e no conjunto de evidências, não se limitando a calculá-las mecanicamente;
- vii) usar avaliações de qualidade, registando-as e preservando adequadamente as evidências de realização, para evitar enviesamentos;
- viii) envolver os alunos na avaliação, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, assegurando-se de que compreendem como o processo se desenvolve e como as notas serão decididas, promovendo a autoavaliação e comunicando, através de *feedback*, as conquistas e os progressos.

Pensando, concretamente, nas orientações legais portuguesas, acima mencionadas, as ponderações a realizar na tomada de decisão deverão ter uma referência criterial e ser realizadas de forma a articular os critérios de avaliação com os diferentes referenciais curriculares nacionais, a saber: as áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, com os domínios do saber explicitados nos textos das *Aprendizagens Essenciais* e com os processos de recolha de informação que permitam dar conta das dinâmicas pedagógicas previstas neste dois referenciais curriculares e também na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e, quando existam, nos *Perfis Profissionais e Referenciais de Formação*.

Ainda a título de exemplo, e tendo por base a disciplina de Português Língua Não Materna, apresenta-se uma proposta de organização destas orientações:

DOMÍNIOS/PONDERAÇÕES	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO SUMATIVA, COM VISTA À CLASSIFICAÇÃO		CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA DO PASEO
Oralidade 20%	Rubrica	Apresentação oral	Rigor	Saber Científico, Técnico e Tecnológico
			Pertinência	Informação e comunicação
Escrita 20%	Rubrica	Texto escrito	Reflexão	Pensamento crítico e criativo
			Correção	Linguagens e Textos
Leitura 20%	Escala de classificação	Questionário	Coerência	Raciocínio e resolução de problemas
			Rigor	Saber Científico, Técnico e Tecnológico
Gramática 20%	Escala de classificação	Questionário	Pertinência	Informação e comunicação
			Coerência	Raciocínio e resolução de problemas
Interação Cultural 20%	Rubrica	Dossiê	Correção	Linguagens e Textos
			Pertinência	Informação e comunicação
Gramática 20%	Escala de classificação	Questionário	Correção	Linguagens e Textos
			Rigor	Saber Científico, Técnico e Tecnológico
Interação Cultural 20%	Rubrica	Dossiê	Rigor	Raciocínio e Resolução de Problemas
			Coerência	Raciocínio e resolução de problemas
Interação Cultural 20%	Rubrica	Dossiê	Responsabilidade	Desenvolvimento pessoal e autonomia
			Resiliência	Bem-estar, saúde e ambiente

Tabela 4. Exemplo de ponderação por domínios do saber

4. Decisões a nível micro – o currículo planificado, no contexto de realização

Tomadas as decisões a nível meso, é então altura de os professores, atuando em equipas promotoras do trabalho colaborativo, tomarem as decisões pré-ativas, interativas e pós-ativas que permitam fazer a gestão das aprendizagens essenciais das disciplinas, numa lógica organizacional e sistémica, de modo a integrarem a implementação de abordagens alternativas de ensino e de aprendizagem, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos orientados para a articulação curricular, rentabilizando as ferramentas tecnológicas disponibilizadas aos alunos e a operacionalizando uma avaliação pedagógica ao serviço das aprendizagens.

É o momento de operacionalizar as decisões tomadas a nível macro e de elaborar projetos didáticos intra e transdisciplinares que promovam a aprendizagem, que é o ato de apropriação do conhecimento por um aprendente, o aluno. Para tal planifica-se o ensino, que consiste na gestão adequada dos processos de fazer aprender, garantindo que um interlocutor-aprendente se apropria de um determinado saber (conceito, técnica, competência), que é importante que ele domine: fazem-se emergir as representações prévias que possibilitam que a informação nova facultada aos alunos seja confrontada com o que eles já trazem e, desse modo, que ela se transforme em conhecimento a ser trabalhado na memória a curto prazo. Promovendo a elaboração de esquemas concetuais, que organizam o conhecimento, dando-lhe sentido, o professor ajuda o aluno a

transformar o conhecimento em saber suscetível de ser alojado na memória a longo prazo, que acompanhará o sujeito ao longo da sua vida:

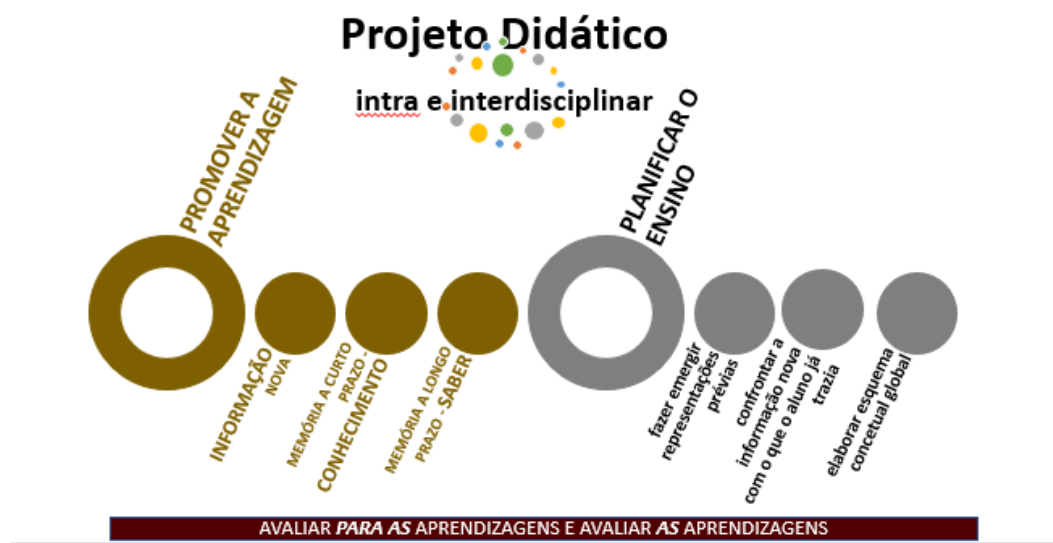


Figura 2. Linhas de força de um projeto didático

Estamos a falar de decisões curriculares ao nível da sequencialização e gestão dos conteúdos (recontextualização das AE, ao nível intra e interdisciplinar); da organização de situações de aprendizagem; da utilização de materiais; da implementação de procedimentos de avaliação pedagógica.

São decisões que assentam na trilogia Ensinar-Aprender-Avaliar; que ativam processos cognitivos e metacognitivos e processos complexos de pensamento; que pressupõem a interação e comunicação entre professores e alunos como forma de estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos; que envolvem os alunos no processo de aprendizagem, de forma deliberada, ativa e sistemática, responsabilizando-os e fornecendo-lhes amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que e como compreenderam; que organizam o currículo em temas-problema, mobilizadores de grandes ideias, tópicos generativos que permitem trabalhar a cultura como competência e gerar conhecimento poderoso e que criam oportunidades de *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade, tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem.

Por fim, sete princípios poderão ser, desde já, elencados, para cada professor aperfeiçoar as decisões orientadas para a classificação dos alunos (Brookhart *et al.*, 2020b), no cumprimento da política de classificação atrás explicitada:

- 1.º - Esclarecer com os alunos os propósitos das notas (o que significam, no ciclo de escolaridade);
- 2.º - Explicitar com eles os critérios de avaliação que, alinhados com as metas de aprendizagem, orientarão a tomada de decisão;
- 3.º - Criar oportunidades de aprendizagem e melhoria adequadas a cada aluno, com base num autêntico *feedback* participado;
- 4.º - Esclarecer os objetivos de aprendizagem que orientam o caminho a seguir;
- 5.º - Atribuir as notas com base em evidências;
- 6.º - Atribuir notas que traduzam os resultados de aprendizagem, em função do que foi ensinado;
- 7.º - Atribuir notas que reflitam o desempenho alcançado pelo aluno.

5. Conclusão

Vivemos um momento desafiante, na educação em Portugal, marcado por uma pandemia, sem dúvida, mas essencialmente sobre a égide de uma nova ordem mundial, a nível político, social, económico e cultural.

É uma época marcada por aprendizagens invisíveis, que, integradas no currículo oculto da vida em sociedade, condicionam, muito mais do que conseguimos consciencializar, as aprendizagens (in)visíveis realizadas nas escolas.

É este o quadro da reflexão que este texto apresenta, tendo por base uma experiência de consultoria no âmbito do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas da Universidade Católica Portuguesa, em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, mas extensível aos demais territórios educativos, pois, fruto dos tempos, a intervenção urge em todos os que, assumindo-se como serviço público, aceitam e integram *todos* os alunos e se focam na melhoria das aprendizagens *de todos, por todos*.

Referências Bibliográficas

Apple, M.W. (1994). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.

Bobbitt, John Franklin. *The Curriculum*. Cambridge, Massachusetts – U.S.A. The Riverside Press, 1918. Disponível em: <http://www.archive.org/details/curriculum00bobbuoft>.

Brookhart, S. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria, VA: ASCD.

Brookhart S. (2018). Appropriate criteria: Key to effective rubrics. *Frontiers in Education* 3:22. doi: 10.3389/feduc.2018.00022.

Brookhart, S. (2020). *What Grading and Assessment Practices Could Schools Use in the Year Ahead?*. Los Angeles: Center on Education Policy, Equity and Governance.

Brookhart, S. M., e Nitko, A. J. (2019). *Educational Assessment of Students*. Boston, MA: Pearson.

Brookhart, S., et al. (2020a). Grading in a comprehensive and balanced assessment system. *3rd annual Formative Assessment National Conference*.

Brookhart, S. et al. (2020b). Eight essential principles for improving grading. *Educational Leadership*, 78(1), 3.

Bourdieu, P. (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.

D' Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.

Fernandes, D. (2021a). Aprender melhor com políticas de classificação mais transparentes e consistentes. *Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D. (2021b). Avaliação pedagógica, classificação e notas: Perspetivas Contemporâneas. *Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Fernandes, D. (2021c). Para uma iniciação às práticas de classificação através de rubricas. *Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. e Freire, P. (1987). “Series Introduction”. In D. Livingstone. *Critical Pedagogy and Cultural Power*. New York and London: Bergin and Garvey.
- Grundy, S. (1991). *Product o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Nóvoa, A. (2003). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. *1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares*. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf.
- O’Connor, K. (2018). *How to grade for learning: Linking grades to standard*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Pinar, W. (ed.) (1975). *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkley, CA: McCutchan.
- Schwab, J. (1969). “The practical: a language for curriculum”. *School Review*, 78, 1-23.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1983). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tadeu da Silva (1993). “Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos”. In T. Tadeu da Silva (org). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Illinois: University of Chicago Press.

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

Zabalza, M.A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

ABORDAGEM À AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA.

Exercício autossustentado e contextualizado de consciencialização formativa¹

José Alexandre de Sá Pacheco²

Humberto Óscar Parreira Nascimento³

Ana Paula Fernandes de Jesus Moura⁴

Resumo

No percurso educativo a avaliação nunca é apenas uma consequência. Por vezes é uma causa no sentido em que pode ou não potenciar o sucesso escolar, envolver ou não o aluno num processo de autoria do seu percurso educativo e de construção da própria escola visto como espaço de cidadania e como obra coletiva. Cidadãos ativos e conscientes formam-se em ato, em exercício permanente de buscas, de assunção de responsabilidades, de aquisições cognitivas e atitudinais e de elucidação processual. Neste caminho que se deseja de todos os dias cabe ao docente motivar, orientar, informar, esclarecer, (...), através de um *feedback* contínuo, objetivo, prospetivo, regulador das aprendizagens. O projeto MAIA incide na importância de desenvolvermos uma avaliação profundamente articulada com o processo de ensino e de aprendizagem; avaliação que capacita, ilustra, promove e orienta mais do que classifica ou hierarquiza. As nossas jornadas pedagógicas debruçaram-se sobre toda a literatura científica produzida no âmbito do projeto citado e sua aplicação no contexto concreto do Agrupamento de Escolas de Murça. A avaliação

¹ Este texto nasce no âmbito das Jornadas Pedagógicas 2021/2022

² Agrupamento de Escolas de Murça

³ Agrupamento de Escolas de Murça

⁴ Agrupamento de Escolas de Murça

pedagógica é um desafio e um objetivo porque nos interessa capacitar os nossos docentes/alunos para um futuro onde a flexibilidade e a aprendizagem contínua serão competências omnipresentes.

Palavras-chave: MAIA, avaliação, *feedback*, Murça

1. Introdução

Partimos do seguinte pressuposto de base:

Vamos ter um ano complexo, de contornos ainda indefinidos ou imprevisíveis. A flexibilidade e uma leitura criteriosa e constante da realidade serão aspetos essenciais a ter em atenção no nosso dia-a-dia e em cada contexto grupal de aprendizagem. A avaliação pedagógica visa promover o sucesso educativo de todos os alunos.

É nosso hábito enunciar para toda a comunidade educativa os OBJETIVOS que nos norteiam em cada ano letivo. Para 2021/22 são:

- a. Garantir, sem prejuízo dos princípios orientadores constantes dos diplomas que regulam o sistema educativo, a retoma das atividades letivas e não letivas em condições de segurança;
- b. Consolidar a aplicação do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória;
- c. Aplicar com rigor as diversas dimensões da avaliação das aprendizagens, salvaguardando os condicionalismos existentes e o contexto de cada aluno e respetiva família (praticar uma efetiva e contínua avaliação formativa com *feedback* regular de informação relativamente à forma como o aluno está ou não a adquirir as aprendizagens essenciais).
- d. Desenvolver e aproveitar todas as potencialidades dos projetos que temos: TEIP3, Turma+, Includ-ed, UNESCO, Cinema, PEEA (Plano de Educação Estética e Artística), Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, Orquestra Energia (...)
- e. Aplicar com rigor as estratégias pedagógicas existentes: apoio educativo, apoio tutorial específico, programa de mentorias, coadjuvação (...)

Manter o foco ainda em:

- ✓ Recuperar e consolidar as aprendizagens;
- ✓ Fomentar o espírito de trabalho;
- ✓ Trabalhar a persistência e a perseverança nos alunos;

2. Jornadas Pedagógicas “Avaliação Pedagógica” 2021/2022

Entendemos a avaliação como um processo contínuo de apuramento e acerto de perspetivas, um processo aberto e em permanente recolha e ponderação de dados. Dados que circulam entre todos os intervenientes para esclarecimento/correção de papeis, posturas e atitudes. Nesta perspetiva a avaliação é uma atividade continua de regulação de práticas letivas e de aprendizagem.

Entendemos como fundamental que qualquer trajeto formativo desenvolvido neste agrupamento procure responder a quatro grandes preocupações:

- ✓ formação decorrente e alimentada pela resolução de problemas;
- ✓ teoria transferida para práticas de intervenção- localização de ação;
- ✓ formar agentes de disseminação;
- ✓ criar um anel comunicativo/retroação permanente no seio da organização

Valorizamos as conclusões do Fórum Económico Mundial as quais indiciam que, em 2025, o pensamento analítico, a criatividade e flexibilidade estarão entre as competências necessárias para serem integrados novos profissionais em profissões que ainda persistirem à época, ou em novas áreas de desenvolvimento económico

Neste contexto a missão da escola é preparar o futuro mais do que viajar para o passado e aí permanecer. A escola contemporânea visa apoiar todos e cada um dos seus alunos no desenvolvimento das capacidades, motivações, atitudes e conhecimentos que lhes permitam aprender ao longo da vida. Para nós a avaliação não pode ser um meio de exclusão e de discriminação, mas precisa ser um meio para apoiar a aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão de todos os alunos, porque todos podem e devem ser

incluídos. Apoiar todos não significa que todos os alunos atingem exatamente os mesmos níveis de aprendizagem. É essencial construir abordagens diversificadas para atender às especificidades de cada aluno respeitando ritmos e estilos de aprendizagem. Uma avaliação contextualizada e criteriosa dar-nos-á a capacidade de adequação do ensino às necessidades dos nossos alunos.

Temos a consciência de que os juízos avaliativos são na sua essência subjetivos. Não vemos nenhum mal nisso; a avaliação não se reduz a uma medida, embora também o seja; a avaliação não é uma ciência exata- seria tão mais fácil se o pudesse ser. No entanto, a avaliação deve ser credível, rigorosa e útil para todos os intervenientes no processo: professores, alunos, pais e encarregados de educação. Com se destina a informar para melhorar, a avaliação deve ser simples, exequível e facilmente compreendida por todos.

É absolutamente decisivo diversificar as tarefas de avaliação, valorizando efetivamente outras formas de recolha de informação que vão para além dos testes. A característica mais relevante de uma avaliação é a sua credibilidade, a sua capacidade de ilustrar o processo de progressiva aprendizagem ou não. Para isto é necessário recorrer a diferentes instrumentos de avaliação aplicados no transcurso do processo educativo. O objetivo maior e recorrente será contribuir para que os alunos aprendam melhor, com mais profundidade e compreensão, com mais autonomia e autoria.

Repetimos, a avaliação pedagógica - das e para as aprendizagens -, só fará real sentido se estiver intimamente articulada com o ensino e a aprendizagem. Daí ser fundamental para professores e alunos já que ambos participam enquanto identidades mutuamente implicadas e entrecruzadas nesse processo. A avaliação permite-nos descrever a qualidade do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Nessa descrição o feedback é um elemento central da avaliação pedagógica porque através dele os alunos podem saber onde estão e o que têm de fazer para poderem chegar onde se pretende que eles cheguem.

Temos de ser capazes de centrar mais os nossos esforços e as nossas inteligências profissionais na melhoria efetiva das práticas escolares. Importa ponderar e atender às seguintes variáveis ou indicadores, no fundo, globalizar todo o processo de criar sentido no trabalho escolar, resultantes das últimas iniciativas legislativas dos governos (essencialmente após 2017):

- ✓ As Aprendizagens Essenciais estão longe de serem objetivos mínimos.
- ✓ A pandemia alterou definitivamente a forma como encaramos o mundo. A digitalização de processos e de conteúdos está na ordem do dia e é um processo comum a todos os ativos- vai prosseguir em crescendo.
- ✓ Por um lado, criticava-se a ausência de um fio condutor entre os programas curriculares das diferentes disciplinas, por outro, a sua extensão, o que acabava por legitimar a preocupação dos docentes com o seu cumprimento.
- ✓ Foi neste quadro que surgiu a construção de Referenciais Curriculares, corporizados pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais, orientadas por esse perfil e articuladas entre si no plano horizontal e vertical.
- ✓ Procurou-se identificar, disciplina a disciplina e ano a ano, o conjunto essencial de conteúdos, de capacidades e de atitudes, visando a consolidação das aprendizagens de forma efetiva; o desenvolvimento de competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão); a promoção de uma efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula.

Para nós este contexto identitário, levemente esboçado, permite-nos acentuar em cada ação que ajudar a aprender e motivar para a aprendizagem não é facilitismo, mas sim criar rede(s) para aprender nas escolas e aprender ao longo da vida. E quando dizemos aprender nas escolas não estamos apenas a pensar nos alunos. Cada profissional que trabalha com discentes está ele próprio (deve estar) em contínua aprendizagem. É nossa firme convicção que a escola existe para todos, é uma instituição marcadamente inclusiva. No Agrupamento de Escolas de Murça estamos habituados a lutar por cada aluno, com cada aluno e para cada aluno. Não desistimos de preparar o aluno, o professor e os diversos técnicos e assistentes para um futuro que apenas se adivinha e se esboça. Neste peregrinar de almas, a avaliação é um indicador de rota, é um mapa para orientar cada um no seu percurso de ensino e de aprendizagem- não queremos que se perca no “seu caminho”.

2.1. Os antecedentes da avaliação pedagógica

O ano de 2018 foi fértil na publicação de legislação estruturante para o sistema de ensino em Portugal, algo já habitual no nosso país. Foram publicados dois decretos-lei que alteraram profundamente a forma como as escolas devem trabalhar com os seus alunos: Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Estes dois documentos vêm concretizar o que estava previsto no Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, homologando o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) que se afirma como referencial para as opções a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas.

Posteriormente, são publicadas três portarias que regulamentam o previsto na legislação já referida: Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, que procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico; Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, que procede à regulamentação dos cursos científico-humanísticos e Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, que procede à regulamentação dos cursos profissionais de nível secundário de dupla certificação, escolar e profissional.

Estava concretizado todo o esqueleto legislativo para que as escolas pudessem organizar-se de uma nova forma, desde a planificação até à concretização das práticas educativas e respetiva avaliação dos alunos.

O Agrupamento de Escolas de Murça, desde a primeira hora, está a trabalhar em função do previsto na legislação em vigor: em 2018/2019 procedemos à alteração da matriz curricular de escola, adequando-a ao previsto no PASEO. Ajustamos os tempos letivos das disciplinas previstas na matriz curricular nacional e foram criadas novas disciplinas,

com o intuito de enriquecer a formação dos nossos alunos e motivá-los para a aprendizagem:

- ✓ **Cidadania e Desenvolvimento**, nos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário é criada a disciplina, com a carga letiva de um tempo semanal, atribuída, preferencialmente, ao diretor de turma. De salientar que nesta área foi aprovada a estratégia de escola de cidadania e desenvolvimento, que planifica e orienta o trabalho a efetuar nesta disciplina desde o 1.º ciclo (onde é transversal e não disciplina autónoma) até ao ensino secundário. O trabalho efetuado nesta área pode ser consultado, por toda a comunidade no portal do Agrupamento, no Espaço da Cidadania.

5.º ano - Turma A (24 a 28 de janeiro)



12.º ano - Turma C (17 a 21 de janeiro)



Figura 1. O “Espaço da Cidadania” no Portal do Agrupamento de Escola de Murça (consultado em www.avmurca.org - 18/01/2022).

- ✓ **Oferta complementar** – no 1.º ciclo, atendendo à necessidade de dotar os alunos de uma melhor compreensão da língua materna, que lhes permita colmatar dificuldades transversais, foi criada a disciplina de Oficina de Português no 1.º ano. Nos 2.º, 3.º e 4.º anos foi criada a disciplina de Oficina de Matemática de forma a prevenir/combater o insucesso nesta área do currículo. Atendendo às dificuldades apresentadas pelos alunos

na disciplina de Matemática foi criada a disciplina de Oficina de Matemática no 5.º ano. No 6.º ano foi criada a disciplina de Oficina de Português de forma a prevenir o insucesso nesta área do currículo e a dotar os alunos de uma melhor compreensão da língua materna, que lhes permita colmatar dificuldades transversais. Nos 7.º, 8.º e 9.º anos funcionará anualmente em articulação com TIC (45 minutos por semana), a disciplina de Arte da Escrita, continuando com o objetivo de prevenir o insucesso nesta área do currículo e a dotar os alunos de uma melhor compreensão da língua materna, que lhes permita colmatar dificuldades transversais.

De salientar, os bons resultados escolares obtidos pelos alunos nesta área. A título de exemplo, podemos verificar que, no final do ano letivo 2020/2021, nenhum aluno obteve avaliação negativa e destacam-se os resultados de excelência mais de 70% dos alunos obteve níveis 4/Bom ou 5/Muito Bom).

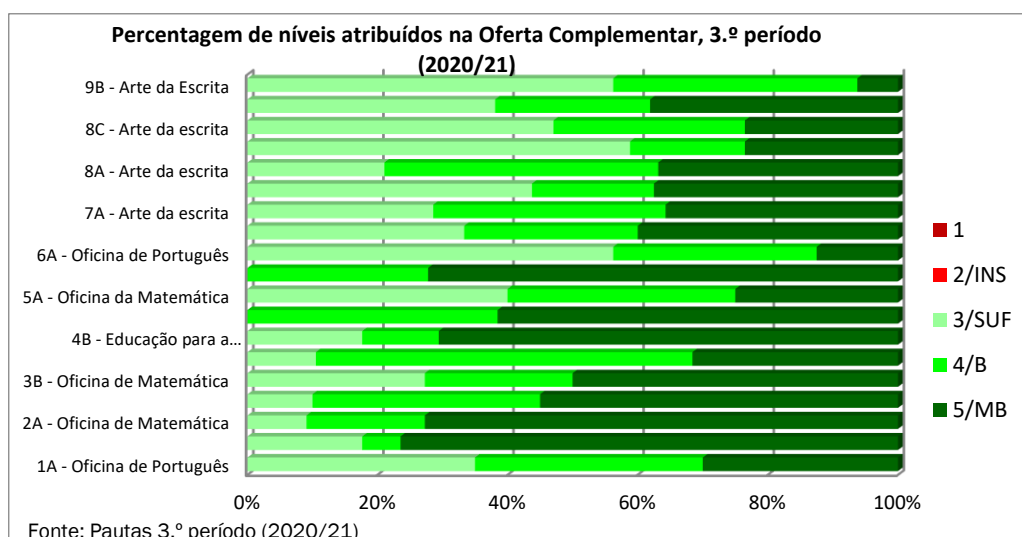


Gráfico 1. Percentagem de níveis atribuídos na Oferta Complementar, 3.º período (2020/21)

✓ **Complemento à Educação Artística**, no 2.º ciclo, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento e dos recursos disponíveis, foi criada a disciplina na área da formação musical, inserida na Orquestra Energia. No 3.º ciclo, foi criada a disciplina na área da formação musical, no 7.º ano; de cinema, no 8.º ano; de expressão dramática, no 9.º ano. Conseguimos, assim, uma abrangência vasta na área da educação artística.

Em termos de resultados obtidos nesta área, verificamos que apresentam elevada qualidade, como podemos constatar pelos resultados do ano letivo anterior.

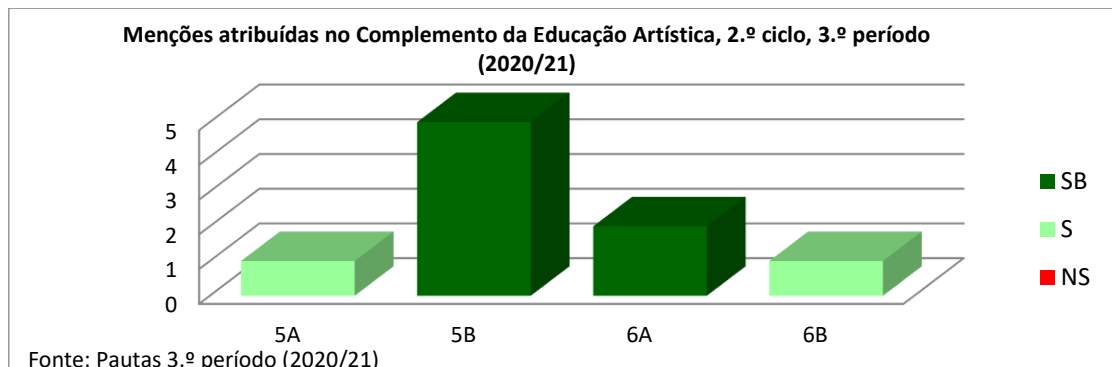


Gráfico 2. Menções atribuídas no Complemento da Educação Artística, 2.º ciclo, 3.º período (2020/21)

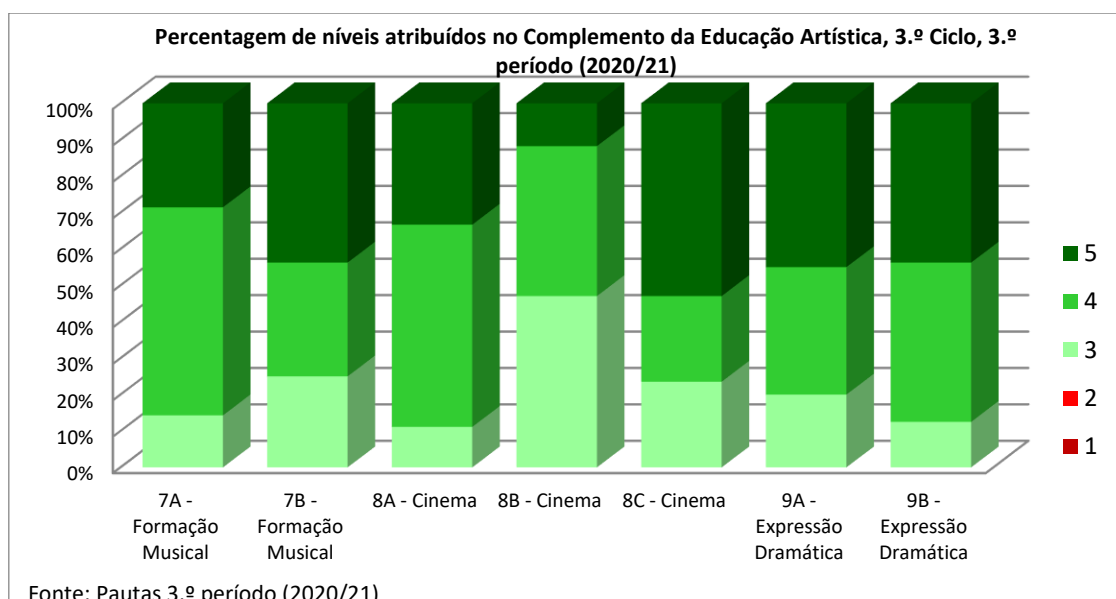


Gráfico 3. Percentagem de níveis atribuídos no Complemento da Educação Artística, 3.º ciclo, 3.º período (2020/21)

Este processo desenrolou-se de forma gradual e sustentada. Não nos podemos esquecer que a introdução destas disciplinas pode assumir um papel de primordial importância na motivação dos nossos alunos para a vida escolar, pois, a partir delas pode ser dado um impulso de motivação, através do aproveitamento das potencialidades de cada aluno.

Estamos, no presente ano letivo, com a matriz curricular de escola já implementada em todos os anos de escolaridade.

2.2. A necessidade de implementar a avaliação pedagógica no Agrupamento

A nível nacional, surgiu, em setembro de 2019, o Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, que *“foi pensado, concebido e desenvolvido tendo em conta que a melhoria das aprendizagens dos alunos está fortemente relacionada com as práticas pedagógicas das escolas e dos professores. Em particular, com as suas práticas de ensino e de avaliação. Nestes termos, o propósito mais fundamental do projeto é contribuir para melhorar as práticas de avaliação e de ensino dos professores tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos seus alunos”*. (<https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao> - consultado em 20 de janeiro de 2022). No segundo ano deste projeto o Agrupamento de Escolas de Murça, considerando a sua importância para a melhoria das aprendizagens dos alunos e atendendo a que os Centros de Formação das Associações de Escolas estavam já a disseminar formação nessa área, decidiu aderir e implementar a avaliação pedagógica.

De salientar que esta adesão se enquadra no trabalho efetuado no âmbito da Autoavaliação do Agrupamento. Esta temática foi tratada no ano de 2015/2016. Todavia, como deixamos claro no início, todo o enquadramento legislativo mudou em 2018, pelo que, faria todo o sentido, após a adaptação à nova estrutura, implementar de forma plena a avaliação pedagógica nas práticas educativas desenvolvidas no Agrupamento e concretizar o previsto no PASEO.

Assim, no ano letivo de 2020/2021, um grupo de docentes do AE de Murça frequentou a ação de formação *“Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica: Projetos de Intervenção nos Domínios do Ensino e da Avaliação (Projeto MAIA) – 2021”*, promovida pelo CFAE de Vila Real. Nesta ação de formação, que foi dinamizada por diversos formadores da equipa MAIA, participaram formandos de seis Escolas/Agrupamentos da região. Ao longo da ação de formação cada Escola/Agrupamento foi construindo o seu Projeto de Intervenção. O objetivo era conseguir que os participantes disseminassem o Projeto MAIA pelas suas Escolas/Agrupamentos. O trabalho efetuado nesta formação permitiu que os docentes que nela participaram pudessem trabalhar os conceitos inerentes à implementação da avaliação pedagógica na escola. Foi um tempo importante para que pudesse ser feita uma assimilação e posterior acomodação deste novo paradigma no processo de ensino e de aprendizagem.

Será importante salientar que ao longo da formação fomos convidados a fazer dois tipos de trabalho: por um lado, refletir acerca de algumas temáticas, à luz dos conceitos da avaliação pedagógica; por outro, a construir os fundamentos do que, no futuro, viria a ser o projeto de intervenção da avaliação pedagógica do Agrupamento. Neste último, a equipa de formadores foi-nos dando um *feedback* de qualidade, o que, aliado à partilha com os restantes grupos, nos permitiu melhorar aquilo que viríamos a aperfeiçoar, mais tarde, em conjunto com os docentes do nosso Agrupamento.

Estávamos, então, capacitados para que, no início deste ano letivo, as Jornadas Pedagógicas do Agrupamento, destinadas a todos os docentes, se pudessem centrar nesta temática. O principal objetivo desta formação foi construir com os docentes e com base no trabalho efetuado na ação de formação, o Projeto de Intervenção do AE de Murça, no âmbito da avaliação pedagógica.

2.3. Envolver o corpo docente – Jornadas Pedagógicas

Se queremos que uma prática pedagógica seja implementada no processo de ensino e de aprendizagem temos de começar por envolver os seus principais atores na construção dessa mudança. Foi, baseados neste pressuposto, que iniciamos o ano escolar trabalhando, com todos os docentes do Agrupamento, o Projeto de Intervenção do AE de Murça para a implementação da avaliação pedagógica.

As Jornadas Pedagógicas desenvolveram-se, alternadamente, em sessões plenárias e em trabalho no seio dos Departamentos Curriculares.

Conscientemente, optámos por promover a leitura, análise e discussão de apenas algumas folhas da bibliografia base deste projeto, designadamente:

- ✓ Avaliação Formativa;
- ✓ Avaliação Sumativa;
- ✓ *Feedback*;
- ✓ Critérios de Avaliação;
- ✓ Diversificação dos Processos de Recolha de Informação...

Consideramos que esta bibliografia permitiria aos docentes ter as bases para que, posteriormente, já trabalhando a avaliação pedagógica no seu processo de ensino e de aprendizagem, estivessem capacitados para fazer um aprofundamento das questões que considerassem mais relevantes para a melhoria das suas práticas e para as aprendizagens dos seus alunos.

Com este trabalho de interiorização dos conceitos os docentes puderam contribuir para o aperfeiçoamento do projeto de intervenção do Agrupamento para a avaliação pedagógica. Este havia sido previamente construído com base nas seguintes orientações: ser um documento, claro, sintético, objetivo e rigoroso, que permitisse ser o orientador de toda a política de avaliação no Agrupamento.

A tabela seguinte permite identificar as áreas consideradas prioritárias na construção do projeto de intervenção:

ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO a. Enquadramento normativo b. Enquadramento curricular
2. POLÍTICA DE AVALIAÇÃO a. Avaliação formativa e sumativa b. Processo de recolha de informação na avaliação formativa e sumativa (técnicas, métodos e instrumentos) c. Procedimentos de Planificação/Feedback/participação dos alunos d. Critérios de avaliação e. Rubricas
3. POLÍTICA DE CLASSIFICAÇÃO
4. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO

Tabela 2. Organização do Projeto de Intervenção do AE de Murça

Com os conceitos assimilados e o Projeto de Intervenção aperfeiçoado foi possível passar à construção conjunta dos critérios de avaliação. Na análise da bibliografia referente a este tema foi salientada e discutida a necessidade de os critérios transversais atenderem a determinados pressupostos, pelo que seria importante que eles tivessem em conta o seguinte:

- ✓ estar de acordo com os princípios constantes no PASEO, nas Aprendizagens Essenciais e que possam ser utilizados por todos os docentes do Agrupamento;

- ✓ definição de critérios transversais simples;
- ✓ que possam ser compreendidos por todos os intervenientes (para que possam ser apropriados);
- ✓ que sejam rigorosos, mas que nunca esqueçam a subjetividade da avaliação;
- ✓ definem algo que é desejável que todos os alunos saibam ou sejam capazes de fazer. Isto é, uma espécie de ideal que deverá ser alcançado por todos.

Atendendo aos pressupostos apresentados, os docentes elaboraram os critérios transversais do Agrupamento (tabela 1).

<i>Critérios transversais</i>	<i>Descritores de desempenho</i>				
	<i>Muito bom</i>	<i>Bom</i>	<i>Suficiente</i>	<i>Insuficiente</i>	<i>Muito insuficiente</i>
Conhecimentos	O aluno adquiriu plenamente os conhecimentos definidos nas AE.	Descritores de desempenho intercalares	O aluno adquiriu uma parte significativa dos conhecimentos definidos nas AE.	Descritores de desempenho intercalares	O aluno não adquiriu os conhecimentos definidos nas AE.
Capacidades	O aluno aplicou plenamente os conhecimentos definidos nas AE.		O aluno aplicou uma parte dos conhecimentos definidos nas AE.		O aluno não aplicou os conhecimentos definidos nas AE.
Atitudes	O aluno revelou sempre respeito por si e pelos outros, ponderando as suas ações em função do bem comum. É muito interventivo e empreendedor		O aluno revelou regularmente respeito por si e pelos outros, ponderando as suas ações em função do bem comum. É interventivo, mas nem sempre empreendedor.		O aluno não revelou respeito por si e pelos outros, não ponderando as suas ações em função do bem comum.

Tabela 1. Critérios transversais do AE de Murça

Com a aprovação dos critérios transversais estava completa a fase que permitia aos Departamentos Curriculares terem o suporte para poderem construir os critérios de avaliação das diversas disciplinas inscritas na matriz curricular de escola. Esta, foi uma tarefa que implicou de uma forma intensa todos os docentes do Agrupamento, era necessário que no início do ano letivo estes documentos estivessem aprovados, pois os alunos devem ter um conhecimento claro da forma como são avaliados, bem como os respetivos encarregados de educação.

Aqui, o trabalho foi orientado pelos respetivos coordenadores de departamento. Os grupos de trabalho criados tiveram de analisar aprofundadamente as Aprendizagens Essenciais para definirem domínios que se adequassem aos critérios transversais.

A grande dificuldade nesta definição foi(é) que as Aprendizagens Essenciais estão organizadas de forma diversa - algumas definem os domínios de forma clara, outras deixam linhas orientadoras que permitem definir os domínios -, pelo que os professores tiveram algumas dificuldades em os definir. No entanto, a partilha entre todos permitiu ultrapassar estas dificuldades, conseguindo-se elaborar e aprovar os critérios de avaliação de todas as disciplinas antes do final do mês de setembro.

3. Os desafios da implementação da avaliação pedagógica em contexto de sala de aula

As Jornadas Pedagógicas permitiram que os docentes começassem a colocar em práticas os princípios da avaliação pedagógica. No entanto, é imprescindível que estejamos atentos às dificuldades que possam ir surgindo na implementação deste projeto. Para concretizar este objetivo, foi criado um espaço de trabalho colaborativo na plataforma de aprendizagem usada no Agrupamento. Neste espaço, todos os docentes podem colocar as suas dúvidas e /ou sugestões, para que a avaliação pedagógica possa, na realidade, ser colocada ao serviço da melhoria das aprendizagens dos nossos alunos. Simultaneamente, foram criadas diversas FAQ's, que permitiram sistematizar as dúvidas que foram surgindo, para que cada docente tenha acesso constante às respostas às suas potenciais dúvidas.

Outro aspeto que nos pareceu importante para monitorizar com rigor a forma como a avaliação pedagógica está a ser implementada foi a aplicação de um questionário. Este, serviu para orientar o trabalho a desenvolver no futuro próximo no Agrupamento. A equipa MAIA do Agrupamento acabou por ter nas respostas a este questionário um instrumento de acompanhamento das práticas pedagógicas dos docentes, permitindo intervir sempre que forem detetadas dificuldades ou que se identifiquem potenciais áreas de melhoria.

Um dos primeiros aspetos que foi analisado foi tentar verificar as opiniões do corpo docente em relação aos princípios da avaliação pedagógica. Neste âmbito, constatamos que mais de 80% dos docentes que responderam identificam-se com todos os princípios da avaliação pedagógica, salientando-se, ligeiramente, os princípios da transparência, da melhoria das aprendizagens e da diversificação (gráfico 4).

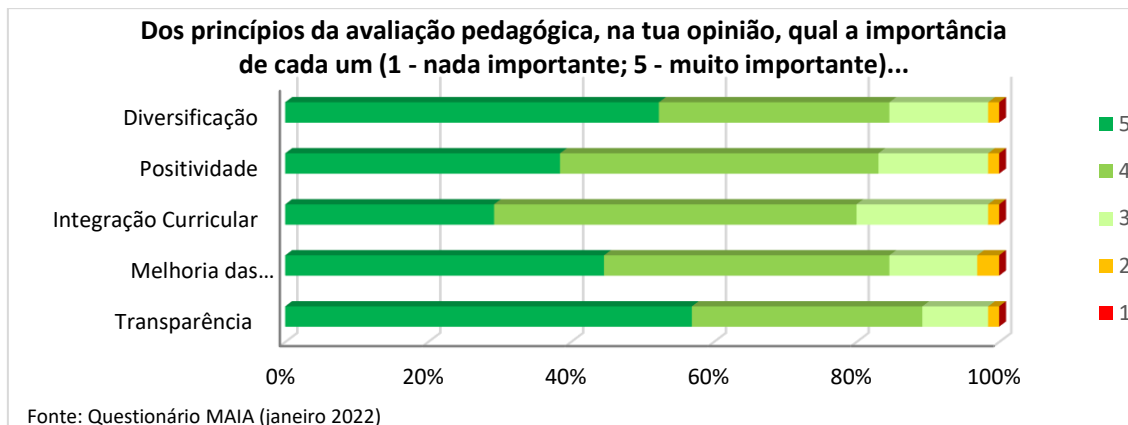


Gráfico 4. Opinião dos docentes em relação à importância dos princípios da avaliação pedagógica.

Sendo o *feedback* o instrumento fundamental da avaliação formativa, ouvimos a opinião dos docentes e pudemos constatar que esta ideia é quase unânime no corpo docente do nosso Agrupamento, pois quase 100%, concorda ou concorda plenamente em que o *feedback* é fundamental e que deve ocorrer sistematicamente no processo da avaliação formativa (gráfico 5).

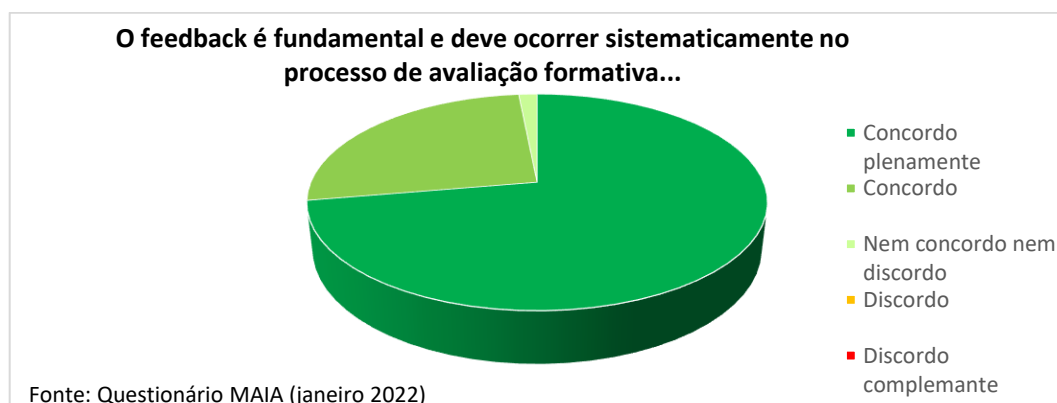


Gráfico 5. Opinião dos docentes em relação à importância do feedback na avaliação formativa.

Outro dos aspetos importantes, atendendo à sua relevância, quer para os professores, quer para os alunos e respetivos pais e encarregados de educação, são os critérios de avaliação. Neste âmbito, tivemos o objetivo de analisar a forma como foram construídos, mas também se foram divulgados e se servem para orientar o trabalho dos alunos (gráfico 6).

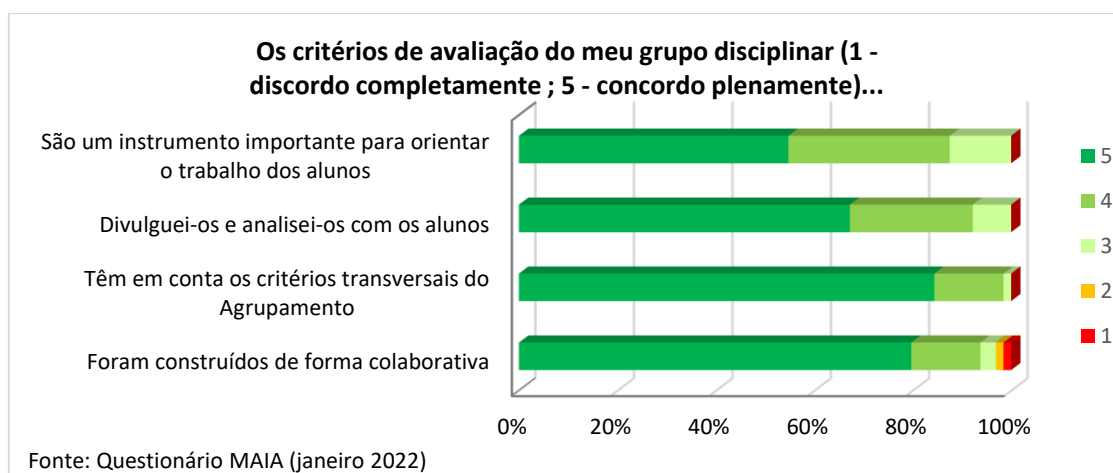


Gráfico 6. Opinião dos docentes em relação aos critérios de avaliação.

Contatamos que a prática colaborativa na construção dos critérios de avaliação está perfeitamente implementada no Agrupamento, tal como a sua divulgação e análise com os alunos. Assim, podem, posteriormente, ser utilizados como um instrumento pedagógico na orientação do trabalho dos alunos.

Mas, de nada serve mudarmos as práticas de avaliação, se não conseguirmos implementar práticas pedagógicas condizentes, para que haja melhoria das aprendizagens dos alunos. Neste campo, os resultados refletem que teremos de investir um pouco mais no trabalho colaborativo dos professores (gráfico 7), embora os resultados revelem valores bastante elevados.

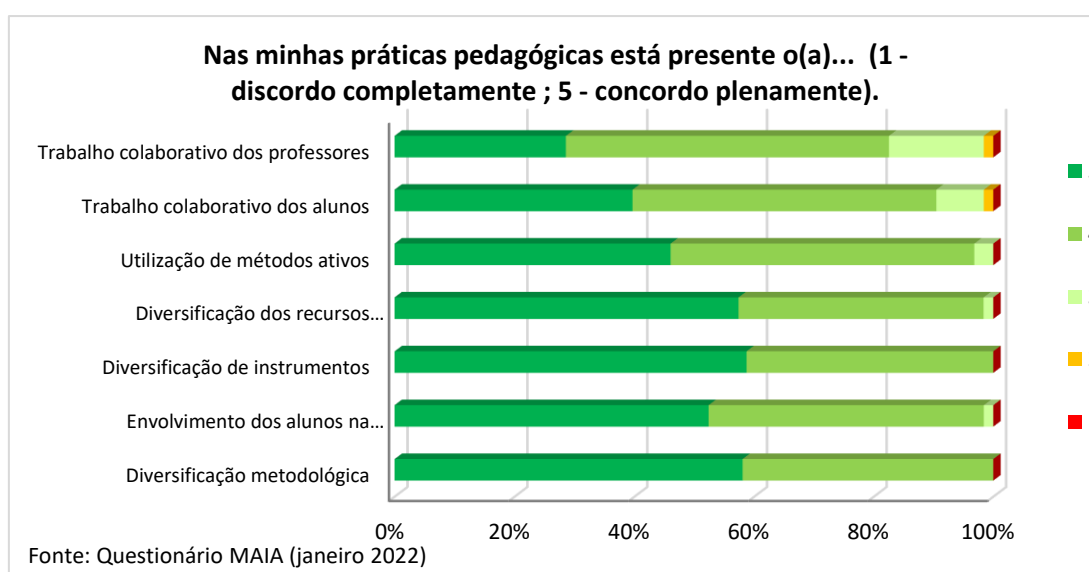


Gráfico 7. Opinião dos docentes em relação à utilização de práticas pedagógicas.

Estes e outros dados estão, neste momento, a ser objeto de análise pela equipa MAIA do Agrupamento e, em conjunto com os docentes, serão trabalhados, para ultrapassar as áreas de melhoria identificadas. Isto, porque, como dissemos atrás, é importante implementar este projeto com o envolvimento dos seus principais atores, para que não se revele como algo imposto mais ou menos administrativamente e acabe por não passar na sua essência para o processo de ensino e de aprendizagem.

4. Conclusão

“De acordo com os resultados de investigações realizadas nas últimas décadas, a avaliação pedagógica contribui para que todos os alunos aprendam melhor e com mais profundidade. Trata-se de uma avaliação que está intrinsecamente articulada com os processos de aprendizagem e de ensino, é utilizada de forma deliberada, sistemática e contínua, utilizando uma diversidade de processos de recolha de informação. Além do mais, os alunos são frequentemente chamados a participar, nomeadamente através da autoavaliação, os professores distribuem regularmente feedback a todos os alunos e o seu poder de avaliar é partilhado com outros intervenientes” (Fernandes, 2019, 26).

Esperamos que esta avaliação pedagógica possa contribuir para uma melhoria das aprendizagens efetuadas pelos alunos!

Continuamos, os docentes, os seis departamentos do Agrupamento, os alunos, os pais e encarregados de educação, a aperfeiçoar os elementos constantes do nosso Projeto de Intervenção. É um processo dinâmico... As dúvidas vão surgindo com o passar do tempo e com a aplicação das práticas pedagógicas.

Estamos a construir a escola do futuro... Queremos melhorar as práticas pedagógicas, para que os alunos possam ter aprendizagens, em áreas diversas, que sejam realmente significativas para a construção do seu futuro como cidadãos mais interventivos e responsáveis.

“Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as

aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber” (PASEO, 2017, p.6).

A avaliação pedagógica pode dar um impulso determinante para que consigamos atingir os objetivos previstos no PASEO.

Continuemos o nosso trabalho, sempre com o objetivo da construção de um futuro mais sustentável e humanista!

Referências bibliográficas

Fernandes, D. (2019). # Folha - *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

Fernandes, D. (2019). # Folha - *A Avaliação Formativa*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Fernandes, D. (2019). # Folha - *A Avaliação Sumativa*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

Fernandes, D. (2019). # Folha – *Critérios de Avaliação*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

Fernandes, D. (2019). # Folha – *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

Fernandes, D. (2019). # Folha – *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Dois Exemplos)*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

Lopes, J., Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. PACTOR, Lisboa.

Machado, E. (2018). *Feedback. Projeto de Monitorização e Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*.

Moura, A., Nascimento, H. & Mourão, L. (2021). *Projeto de intervenção. Agrupamento de Escolas de Murça.*

Nascimento, H. *et al* (2021). *Relatório de Autoavaliação do AE de Murça.* Agrupamento de Escolas de Murça.

APRENDER INTEGRANDO

- um caso prático -

Célia Campelo¹

Manuela Miranda²

Resumo

No mundo global e em constante mudança em que vivemos, marcado pelo avanço científico e tecnológico, são enormes os desafios que se colocam à escola. Impõe-se, cada vez mais, desenvolver nos alunos competências que lhes permitam atuar criticamente sobre a realidade, questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar de forma clara e eficiente e resolver problemas complexos. Neste contexto, conscientes da necessidade de aliar a educação à inovação, criatividade e mudança das práticas pedagógicas e didáticas, aderimos, ao longo dos anos, a diferentes projetos e questionamos, (re)pensamos e reformulamos as nossas opções curriculares metodológicas e organizacionais.

Este texto tem como objetivo a partilha de uma prática assente numa opção curricular do Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião: planificação e desenvolvimento de projetos interdisciplinares em torno (não só, mas também), de saídas de campo no âmbito

¹ Docente de Ciências Naturais no Agrupamento Escolas Sudeste de Baião.

² Diretora do Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião. executivosudeste@aesudestebaião.net; www.aesudestebaião.com

das ciências experimentais e na medida inscrita no Plano Plurianual de melhoria TEIP, «Semear Ciência» e que se constituem, por norma, como Domínios de Autonomia Curricular (DAC).

Palavras-chave: Integração, articulação curricular, colaboração, inclusão

1. Contextualização

O Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião, território educativo de intervenção prioritária (TEIP) desde o ano letivo de 2009/2010, situa-se no concelho mais interior do Distrito do Porto, recebe alunos de 6 freguesias e tem, na atualidade, cerca de 450 crianças e alunos, do pré-escolar ao 9.º ano de escolaridade.

No atual contexto e tendo em conta «os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.» (Delors et al.,1999) e a escola, «enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas» (PASEO, p.7). Neste mundo global e em constante mudança, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexo (DL n.º 55/2018, p.1).

Conscientes da necessidade de aliar a educação à inovação, criatividade e mudança das práticas pedagógicas e didáticas em sala de aula, sendo esta entendida não apenas como a sala da turma, mas também todos os locais onde possam decorrer as atividades de ensino e de aprendizagem, dentro ou fora da escola, “de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (PASEO), aderimos ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular em 2017/2018, ano do projeto piloto, criado pelo Despacho n.º 5908/217, de 5 de julho. Foi uma experiência modesta, que envolveu diretamente poucos alunos (n=16), mas rica em aprendizagem para todos os implicados e avaliada de forma muito positiva.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/20218, de 19 de julho, que alargou, progressivamente a autonomia e flexibilidade curricular a todos os Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas do país, algumas das nossas opções curriculares tiveram como prioridade a valorização das componentes de natureza regional e da comunidade local, bem como das ciências e do trabalho e experimental, com o incentivo e apoio ao desenvolvimento de atividades práticas e experimentais em todos os níveis e ciclos de ensino; a integração de projetos desenvolvidos na escola no currículo das diferentes disciplinas e o recurso a domínios de autonomia curricular (DAC), promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, favorecido pela organização dos docentes em equipas pedagógicas de ano e de tempos inscritos nos seus horários para trabalho colaborativo.

1.1 O problema

Desde a entrada do AESB no programa TEIP, em 2009, sabendo que «um currículo uniforme, afastado das experiências reais dos alunos e compartimentado é um fator institucional de insucesso educativo» (Formosinho, 1998), acentuou-se a nossa preocupação com a alteração e diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem e mostramos abertura a processos de inovação pedagógica que exigem modos de trabalho mais flexíveis, que possam adequar-se à heterogeneidade dos alunos, das suas características e necessidades, que os impliquem na construção da sua aprendizagem e na produção de conhecimento, com recurso a atividades mais práticas e experimentais. Fomentamos um maior envolvimento dos parceiros da comunidade na vida da escola e uma maior ligação da escola ao meio envolvente.

Contudo, especialmente no que concerne ao trabalho prático e experimental, o relatório da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), elaborado no âmbito a Avaliação Externa das Escolas³ em 2014, embora reconheça e valorize os progressos efetuados, continua a considerar esta área com fragilidades e a carecer de melhoria.

Numa ação de acompanhamento realizada pela mesma entidade, no ano de 2014/2015, no sentido de dar resposta a este ponto fraco, foi desenhada e implementada a ação “Semear Ciência”, uma medida de promoção do sucesso escolar, desenvolvida a partir de

³ Cf, Relatório da Avaliação Externa, IGEC, 2014

uma aprendizagem baseada em projetos e de atividades experimentais de natureza interdisciplinar e interciclos, a desenvolver seguindo um cronograma trimestral, combinado no início de cada ano letivo, com o apoio dos professores de diferentes grupos - 100, 110, 230, 510 e 520.⁴

A implementação desta ação, que teve como público-alvo todas as crianças e alunos do Agrupamento, trouxe melhorias significativas ao nível das atividades de cariz experimental, em todos os níveis e ciclos de ensino, no entanto, dava primazia às atividades realizadas em contexto de sala de aula, pelo que continuava a verificar-se um certo afastamento entre a escola e o meio envolvente.

Reconhecida esta fragilidade, após a publicação do DL 55/2018, fruto de uma ampla discussão sobre esta temática nos diferentes órgãos do Agrupamento, especialmente, nas equipas pedagógicas de ano, foram delineadas estratégias para a colmatar, entre as quais, o recurso mais sistemático a saídas de campo e aulas no exterior. Assim, o desenvolvimento da ação do PPM TEIP – Semear Ciência (SCI) prevê a realização de, pelo menos, duas saídas de campo por ano, em cada turma, baseadas em temas/problemas das disciplinas de Estudo do Meio (1.º ciclo), Físico-química e Ciências Naturais (do 2.º e 3.º ciclos), com a obrigatoriedade de envolver, pelos menos, mais três disciplinas.

O trabalho de campo e as aulas no exterior constituem-se, cada vez mais, como uma estratégia relevante, especialmente no âmbito das ciências, assumindo particular importância num contexto de complemento curricular, enquanto estratégia facilitadora da aprendizagem. As próprias orientações curriculares, emanadas do Ministério da Educação, remetem para importância de explorar os temas das ciências numa perspetiva interdisciplinar, em que as interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente deverão constituir uma vertente integradora e globalizante da organização e da aquisição dos saberes científicos (Parreira, 2012). Deste modo, as saídas de campo são pensadas como parte de um projeto interdisciplinar, intencionalmente planejado e desenvolvido, constituindo-se, por norma, como Domínios de Autonomia Curricular (DAC).

⁴ Cf. PPM, TEIP do AESB (www.aesudestebaiao.com)

1.2 Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC)

Os DAC, entendidos como “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa,” (DL 55/2018), podem ser planejados, desenvolvidos e avaliados a partir de temas ou problemas apresentados pelos alunos ou docentes, no âmbito de qualquer disciplina ou área disciplinar. Do mesmo modo, as saídas de campo podem realizar-se no âmbito de qualquer disciplina ou projeto. Contudo, centrar-nos-emos aqui, sobretudo, nos projetos planejados e desenvolvidos em torno das saídas de campo no âmbito das ciências experimentais e na medida *Semear Ciência*, enquanto facilitadores da aprendizagem e da integração de saberes.

Os DAC são propostas de integração curricular interdisciplinares que surgem de um trabalho de articulação desenvolvido nas reuniões de equipas pedagógicas de ano, numa tentativa de atribuir significado a aprendizagens essenciais das disciplinas envolvidas, apoiadas nos descritores operativos, com vista ao desenvolvimento das áreas de competências do PASEO.

Quer a planificação, quer o desenvolvimento de todo o trabalho no âmbito dos DAC resulta, como anteriormente referimos, de um processo de trabalho colaborativo de discussão e de aprendizagem conjunta nas equipas pedagógicas de ano, mas também no seio de cada turma. Reconhecida a importância da escuta e do respeito pela voz dos alunos e as vantagens da sua implicação no seu processo de ensino e aprendizagem, muitas das atividades são debatidas e negociadas com eles, pelo que, embora os projetos sejam pensados para um ano de escolaridade, existem sempre ajustes às especificidades de cada turma.

1.2.1 Planificação

Perante uma proposta de tema ou problema a trabalhar, nas reuniões das equipas pedagógicas de ano, avalia-se a pertinência da proposta, tendo por base um conhecimento prévio dos alunos e turmas, nomeadamente, os seus interesses, as suas potencialidades e as suas fragilidades, e cada docente avalia a possibilidade de participar, ou não, no projeto, tendo em conta a sua ligação com as AE da(s) respetiva(s) disciplina(s). Os

docentes envolvidos identificam, assim, as AE da disciplina que lecionam a ser trabalhadas, apoiadas nos descritores operativos, com vista ao desenvolvimento das áreas de competências do PASEO, e faz-se o respetivo mapeamento. Tendo em conta que cada uma das áreas de competências do PASEO tem vários descritores operativos, a seleção daqueles para uma atividade específica facilita o foco no que se quer que os alunos aprendam (Figura 1).



DOMÍNIO/TEMA/CONCEITO:			
DOMÍNIO DE AUTONOMIA CURRICULAR: A paisagem (geológica) e relevo da região e as primeiras formas de ocupação humana do território de Baião			
Ano letivo:	Disciplinas: CN,Hist ,Geo, TIC, EF,		Período para desenvolvimento:
Intervenientes diretos: Professores e alunos		Mês Outubro	
Produtos finais: Criação de um Quizizz/Kahoot.		Contextos de ação: sala de aula, Serra da Aboboreira	
Parcerias: CMB,Museu Municipal de Baião			
Enquadramento curricular			
Disciplinas	Perfil do Aluno (PA)	Descritores operativos do PA	Aprendizagens essenciais (AE)
CN	Linguagens e textos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender factos, opiniões, conceitos (orais e escritos); - Perceber os significados e novos sentidos; - Pesquisar sobre matérias escolares em fontes documentais e físicas, avaliar e validar a informação recolhida cruzando diferentes fontes. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar a paisagem envolvente da escola (rochas dominantes, relevo), a partir de dados recolhidos no campo. Identificar alguns minerais (biotite, feldspato, moscovite, quartzo), em em rochas. Relacionar a ação de agentes de geodinâmica externa (água, vento e seres vivos) com a modelação de diferentes paisagens, privilegiando o contexto português (Baião).
	Informação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a informação recolhida de acordo com a planificação; - Apresentar e explicar conceitos respeitando as regras definidas. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; Relembrar que o conhecimento histórico se constrói com informação fornecida por diversos tipos de fontes: materiais, escritas e orais; Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; Relacionar ritos mágicos/funerários com manifestações artísticas;
Hist	Raciocínio e resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar e analisar questões a investigar, distinguindo o que se sabe do que se pretende descobrir. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar as aprendizagens com a História regional e local, valorizando
	Pensamento crítico e criativo	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar e discutir ideias centrando-se em evidências - Resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia 	

Figura 1. Exemplo de Planificação de um DAC

Durante a fase de planificação, feito o enquadramento curricular, definem-se as ações estratégicas e as atividades de aprendizagem a desenvolver em cada disciplina, em função das AE específicas e a respetiva calendarização, os tempos de coadjuvação (quando é necessário e possível), os recursos necessários ao desenvolvimento do projeto, a forma e os instrumentos a utilizar para a avaliação das aprendizagens dos alunos, bem como, quando se aplica, o(s) produto(s) final(ais) e o modo de apresentação (Figura 2).

Tendo em atenção o Plano de Transição Digital em curso e em especial as ações delineadas no PADDE (Plano de Desenvolvimento Digital) do Agrupamento, bem como a noção de que os nossos alunos nasceram e vivem num contexto tecnológico que não

podemos ignorar, incentiva-se o recurso a dispositivos e ferramentas digitais, potenciando as competências adquiridas por professores e alunos.





Ações estratégicas de aprendizagem						
Data/sessão/momento	Disciplinas envolvidas		Estratégias/Atividades	Organização dos alunos	Recursos	Avaliação
	Disciplina	Tempos comuns				
Sessão 1- Calendarização: 18 de outubro	História		Apresentação do domínio de Autonomia Curricular. Exploração de vídeos e fotografias de monumentos megalíticos existentes na região e outros.	Grupo-Turma	Vídeos e imagens	Formativa
Sessão 2- Calendarização: 18 de outubro	História Geografia CN Ed. Física	Geografia CN	Saída de campo à Serra da Aboboreira (percurso PR4 - trilho dos dólmenes)	Grupo-Turma	Transporte da autarquia e guia do Museu	Preenchimento de um guião de exploração - Formativa
Sessão 3- Calendarização: 19 de outubro	História		Correção do guião de exploração da saída de campo. Pesquisa orientada sobre os vestígios da pré-história no concelho de Baião. Elaboração de um quizizz/Kahoot	Grupos de trabalho de quatro alunos		Formativa com recurso a uma rubrica de avaliação.
Sessão 5- Calendarização: 21 de outubro	História		Pesquisa orientada sobre os vestígios da pré-história no concelho de Baião (continuação). Elaboração de um quizizz/Kahoot	Grupos de trabalho de três alunos		Sumativa com recurso a uma rubrica de avaliação.
Sessão 6- Calendarização:	Geografia		Exploração de imagens e caracterização da paisagem. Elaboração de um esboço de paisagem e identificação dos respetivos elementos	Grupo-Turma	Fotografias	Formativa
Apresentação e divulgação dos trabalhos finais: Notícia a publicar na Newsletter do Agrupamento						

Figura 2. Exemplo de Planificação de um DAC

Este documento de planificação assume um papel orientador, podendo ser alterado/reajustado em função do *feedback* que vai sendo fornecido pelos alunos e docentes, bem como de circunstâncias condicionantes, de vária ordem, que possam surgir durante o desenvolvimento das diferentes atividades.

Nas reuniões quinzenais de equipa pedagógica, os docentes vão fazendo pontos de situação sobre o trabalho desenvolvido; refletem e avaliam o grau de concretização das atividades planificadas, bem como a motivação e o envolvimento dos alunos nas mesmas, (re)definem tempos de trabalho em comum entre disciplinas, constroem e reformulam instrumentos de avaliação e/ou atualizam a planificação.

No que diz respeito, particularmente, às saídas de campo, estas exigem um trabalho prévio de preparação. Oportunamente, é elaborado um guião de exploração, onde se faz o enquadramento teórico da problemática em estudo e onde se apresentam as tarefas a desenvolver pelos alunos antes, durante e após a saída nas disciplinas que estão envolvidas no projeto onde esta se inclui (Figura 3).

							
Nome				Professoras:			
Turma		Número	Data	_ / _ / _	Célia Campelo		
Ciências Naturais – 8.º ano de escolaridade							

Saída de Campo – Carvalhal de Reixela

Localizado na Freguesia de Ovil, o Carvalhal de “Reixela” estende-se por mais de 15 hectares. Trata-se de um dos verdadeiros refúgios de espécies naturais.

Numa área de Carvalhal onde pontificam exemplares magníficos de Carvalho Alvarinho e Negral, é à sombra das suas árvores que podemos encontrar diversas espécies de artrópodes, muitas delas em vias de extinção e de difícil observação noutras paragens.



Nesta área rica em biodiversidade poderás descobrir e observar espécimes imponentes de água de Asa Redonda e monumentais exemplares de azevinho, amieiro, salgueiro e freixo.



<https://www.visitbaião.pt/2017/05/04/carvalhal-da-reixela/>



Carvalhal de reixela - Abril de 2022

Figura 2. Exemplo de um guião de saída de campo

Se, por vezes, a realização de uma saída de campo implica uma logística mais complexa que envolve, inclusivamente, a colaboração de parceiros externos (e.g., Bombeiros, Autarquia e empresas locais), outras há em que a única exigência é abrir a porta da sala de aula e usufruir dos recursos que dispomos no espaço exterior (Figura 3).

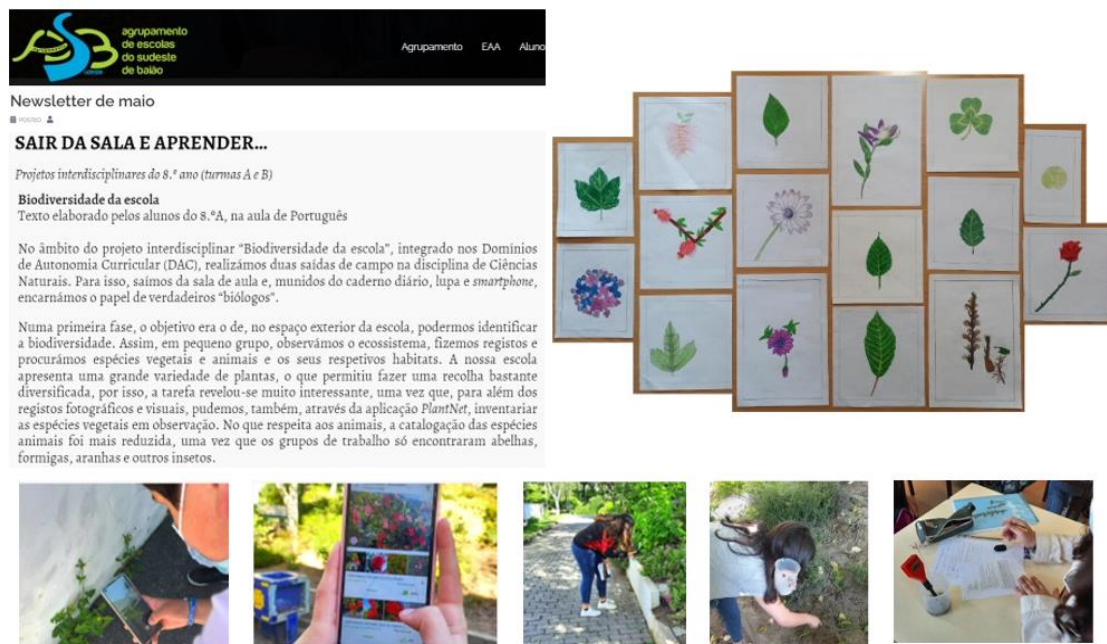


Figura 3. Exemplo de uma de saída de campo no recinto da Escola

Muitos dos trabalhos produzidos pelos alunos, individualmente, ou em grupo, são divulgados junto da comunidade, através, nomeadamente, da realização de exposições, mas, também, com recurso à página do *facebook*⁵ do Agrupamento, da página *Web*⁶ e de uma *newsletter*, publicada com uma periodicidade mensal; como se pode ver pelo exemplo apresentado na Figura3.


1.2.2 – Avaliação

No decurso do desenvolvimento de cada DAC, cuja duração é muito variável, tal como preconizado no artigo 24.º do Decreto-lei n.º 55/2018, de 18 de julho, recorre-se, essencialmente, à avaliação formativa, com carácter contínuo e sistemático, com momentos frequentes de *feedback* (oral e/ou escrito). Para a avaliação dos trabalhos/tarefas recorre-se a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, considerados adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem, nomeadamente, e apenas a título de

⁵ <https://www.facebook.com/aesudestebaiao.net>

⁶ <https://www.aesudestebaiao.com/new/aesb/>

exemplo, utilização de guiões de exploração, avaliação de trabalhos de pesquisa e de produção escrita, muitas vezes, com recurso a rubricas de avaliação (Figura 4), preenchimento de grelhas de observação, produção de cartazes, produção de vídeos e apresentações orais.



Disciplina: Português		Domínio: Escrita Tarefa: Produção Escrita – Texto informativo-expositivo			
Critérios de Avaliação		Descritores/indicadores/perfil de desempenho			
Transversais	Da Tarefa	5	4	3	2
Conhecimento Conhecimento e compreensão de conteúdos/conceitos Mobilização, integração e aplicação de conhecimentos para a resolução de problemas	Marcas de género: Tipologia - Texto informativo-expositivo Tema - Informação adequada ao tema – apresentação de factos e informações com intenção comunicativa de expor e informar. Outros parâmetros: Estrutura – introdução, desenvolvimento, conclusão	Redijo integralmente um texto informativo-expositivo.	Redijo um texto maioritariamente de género informativo-expositivo.	Redijo um texto parcialmente de género informativo-expositivo.	Não redijo um texto de género informativo-expositivo.
	Sintaxe - Escrita correta das frases Pontuação - Sinais de pontuação e os sinais auxiliares de escrita	Apresento de forma adequada e completa os aspetos/ as informações a tratar.	Apresento de forma adequada, mas incompleta, os aspetos/ as informações a tratar.	Apresento, de forma muito imprecisa e incompleta os aspetos/ as informações a tratar.	Não apresento os aspetos/ as informações a tratar.
		Redijo um texto que apresenta, de forma inequívoca, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, usando corretamente parágrafos.	Redijo um texto que apresenta com algumas imprecisões a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, usando corretamente parágrafos.	Redijo um texto com ideias pouco organizadas que podem afetar a sua compreensão, usando incorretamente parágrafos.	Redijo um texto com muitas lacunas e ideias incoerentes que dificultam a sua compreensão. Não uso parágrafos.
		Escrevo, sempre, frases corretas.	Escrevo, de forma sistemática, frases corretas.	Escrevo, de forma pouco sistemática, frases corretas.	Não escrevo frases corretas.
Comunicação	Vocabulário Ortografia Apresentação	Pontuo com correção.	Pontuo, de um modo geral, com correção.	Pontuo com algumas incorreções.	Não pontuo de forma correta.
		Utilizo vocabulário rico, variado e adequado.	Utilizo vocabulário variado e adequado.	Utilizo vocabulário pouco variado e pouco adequado.	Utilizo vocabulário restrito e redundante.
		Não dou erros ortográficos.	Dou de 1 a 2 erros ortográficos em 70 palavras.	Dou de 3 a 5 erros ortográficos em 70 palavras.	Dou mais de 6 erros ortográficos em 70 palavras.
	Revelo muito cuidado e organização no trabalho apresentado.	Revelo cuidado e organização no trabalho apresentado.	Revelo algum cuidado e organização no trabalho apresentado.	Não revelo cuidado e organização no trabalho.	

Figura 4. Exemplo de rubrica de avaliação

A informação recolhida permite aos professores e aos alunos obter informação sobre as aprendizagens realizadas, com vista ao ajustamento de processos e estratégias, nomeadamente, de diferenciação pedagógica. A avaliação das tarefas e/ou atividades reverte para cada uma das disciplinas envolvidas de forma autónoma, o que significa que o mesmo trabalho pode ser avaliado em duas ou mais disciplinas de forma independente.

1.2.3 – Resultados

Os resultados em pauta têm vindo a melhorar e a monitorização realizada mostra que este tipo de atividades mais práticas, com ligação ao meio envolvente e realizadas em

articulação entre diferentes disciplinas dão um contributo positivo, quer em termos de motivação, quer em termos de avaliação pedagógica.

A melhoria e a qualidade das aprendizagens materializam-se, também, por via de indicadores de qualidade e por isso menos quantificáveis. Em termos de avaliação dos processos, verificamos que os alunos referem que, com este tipo de projetos e de atividades, se sentem mais motivados e implicados na aprendizagem e que realizam aprendizagens mais significativas, visto perceberem melhor a interligação entre as aprendizagens das diferentes disciplinas. Reconhecem ainda as vantagens do trabalho colaborativo e sentem-se mais apoiados quando, ao mesmo tempo, trabalham com mais do que um professor. Consideram-se mais comprometidos e mais protagonistas do seu trabalho como comprovam alguns testemunhos:

“Eu espero que tenhamos mais saídas destas, pois, se forem deste tipo, vou adorar.”
MP, 7.ºB

“A saída de campo ultrapassou as minhas expectativas. Foi bom sair e ver a natureza após um bom tempo de confinamento, além de que ficamos a saber mais sobre a nossa região.” DM, 7.ºB

“Agora sei que aquelas rochas que eu pensava que eram pedras, nada mais que isso, são, afinal, Caos de Blocos (...) Depois, vimos mais coisas que para mim não tinham qualquer significado, mas a professora explicou tudo muito bem, com bastantes pormenores...” MM, 7.º C

“Na nossa opinião, estas aulas diferentes despertam mais a nossa atenção e o nosso interesse para aquisição de aprendizagens. Esperamos, assim, voltar a ter mais saídas de campo, pois são aulas muito mais descontraídas e das quais retiramos mais conhecimento.” BR, CT e VP, 8.º B

Opiniões, corroborados e reconhecidas pelos docentes, quer no que respeita à maior satisfação dos alunos, quer em relação às vantagens do trabalho colaborativo entre pares. No final, a opinião geral é de que, dados os resultados, deve ser dada continuidade a este tipo de projetos e/ou de atividades.

2 – Considerações finais

Nos últimos tempos, e fruto da situação pandémica, veio ao de cima uma grande capacidade de reorganização dos docentes. É facto que algumas das saídas foram adiadas e outras canceladas, quer devido aos períodos de confinamento, quer a dificuldades de transporte (por alterações na lotação dos veículos). Contudo, no regresso às atividades presenciais, os docentes reformularam as suas planificações, reiniciando as saídas de campo e privilegiando as aulas no exterior, nomeadamente nos recintos escolares e nas imediações das escolas.

As atividades desenvolvidas no âmbito destes projetos revestiram-se de especial importância para a recuperação de aprendizagens afetados pela situação pandémica e pelos períodos de confinamento, cumprindo os objetivos da ação específica “Aprender integrando”, Eixo 1- Ensinar e Aprender, Domínio - Mais autonomia curricular, do Plano 21|23 Escola +, plano integrado para a recuperação das aprendizagens, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021.

A experiência mostra-nos que, aliadas à componente teórica abordada em sala de aula, as aulas de campo são particularmente eficazes na construção integrada dos saberes disciplinares com recurso a uma aprendizagem ativa, numa perspetiva interdisciplinar, permitindo aos alunos uma melhor compreensão de fenómenos e conceitos, até então abstratos e sem significado prático. Estas favorecem, igualmente, o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma da informação e, conseqüentemente, a realização de aprendizagens mais significativas.

Obviamente, existem pontos a melhorar. Da monitorização, ressalta a necessidade de diversificar as disciplinas envolvidas, havendo, por isso, que ousar integrar áreas consideradas pouco prováveis para se articularem. Impõe-se, também, a melhoria de fatores motivacionais, em particular para a população docente, no âmbito do trabalho colaborativo e das mais valias para os processos de aprendizagem cooperativa e dialógica. Ainda assim, é gratificante verificar a preocupação dos docentes em encontrar percursos e metodologias para a aprendizagem interativa e no firme propósito de fazer com que todos os alunos aprendam.

Referências Bibliográficas

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. GEP/ME.

Palmeirão, C. & Alves, M. (Coord.) (2017). *Construir a Autonomia e a Flexibilidade Curricular: Os desafios da Escola e dos professores*. Católica Editora.

Parreira, S. (2012). Perspectiva CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) no ensino das Ciências. Dissertação de Mestrado (não publicada). Instituto Politécnico Bragança. Consultado em 30 abril de 2022, de

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/11332/3/Perspectiva%20CTSA.pdf>

Pedrosa M. (2001). Ensino das Ciências e Trabalhos Práticos. In A. Veríssimo M, Pedrosa M, R Ribeiro (Coords). Ensino experimental das Ciências – (Re) Pensar o Ensino das Ciências. Departamento do Ensino Secundário, pp. 19-33. Obtido em 30 de abril de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/CE_Programa/publicacoes_repensar.pdf.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação - novas estratégias de inovação*. ASA.

UNESCO (1996) *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. ASA.

Legislação consultada

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho (2017).

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (2018).

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (2018).

Recomendação n.º 2/2021, do Conselho Nacional de Educação, de 14 de julho (2021).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho (2021).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TERTÚLIA PEDAGÓGICA DIALÓGICA

Manuela Gama¹

José Alexandre de Sá Pacheco²

Humberto Óscar Parreira do Nascimento³

Resumo

Assume-se o princípio de que o impacto transformador de um projeto numa escola depende da profundidade de instalação dos seus conceitos fundadores e da partilha alargada de significados que congreguem intenções e orientem a ação. Estudo, aprofundamento e participação alargada constroem uma visão de efeitos consistentes e duradouros.

A investigação INCLUD-ED validou procedimentos dialógicos de transformação que, a partir de 2017, estão a ser aplicados em Portugal, em cinquenta Agrupamentos de Escolas, com o acompanhamento do CREA (Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos), da Universidade de Barcelona. A autoformação dos professores mais disponíveis num destes Agrupamentos pioneiros fez-se em Tertúlia Pedagógica Dialógica, no Curso acreditado concluído em abril de 2021.

Partindo de paráfrases e extratos das sínteses reflexivas finais destes professores, são elencadas as suas conclusões e mostrado o potencial deste contexto de trabalho no desenvolvimento profissional de docentes, na criação de disposição organizacional

¹ Consultora SAME, manuelagama@sapo.pt

² Diretor do Agrupamento de Escolas de Murça, diravem@mail.telepac.pt

³ Subdiretor do Agrupamento de Escolas de Murça, diravem@mail.telepac.pt

interna, com fundamento teórico, para fazer avançar a prática das Ações Educativas de Sucesso e instalar uma verdadeira cultura de participação alargada.

Palavras-Chave: Interação – Comunidade - Sentido.

A aprendizagem dialógica ocorre em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social, são guiadas por princípios de solidariedade e onde a igualdade e a diferença são valores compatíveis e, mutuamente, enriquecedores (Aubert et al., 2016, p. 137)

Inícios

É de 1978 a criação da Escola de Adultos em La Verneda – Sant Martí, um bairro operário da periferia de Barcelona que reclamava a necessidade de uma escola. Ramón Flecha, sociólogo da Universidade de Barcelona, inspirado por Paulo Freire com quem trabalhou 20 anos, funda essa escola com as pessoas desejosas de mudança de vida pela alfabetização e acesso à cultura⁴. É nesta escola que nascem as Tertúlias Dialógicas Literárias. Em 1998, Ramón Flecha publica o livro “Compartiendo palabras: el aprendizaje de personas adultas a través del dialogo” (Flecha, 1998) com testemunhos de pessoas implicadas nesse processo de interações e reflexão coletiva.

Entre 2006 e 2011, a investigação INCLUD-ED que, no âmbito do Sexto Programa-Quadro de Pesquisa (FP6 2006-2011) respondia a um pedido da Comissão Europeia de Estratégias para Inclusão e Coesão Social na Europa pela Educação, validou cientificamente as Tertúlias Dialógicas como uma Ação Educativa de Sucesso, isto é, um procedimento que aplicado de acordo com os princípios da aprendizagem dialógica, garante desenvolvimento cognitivo, aprendizagem instrumental acessível a todos e

⁴ Poster muito ilustrativo do poder fundador das práticas iniciadas na escola de adultos em La Verneda Sant-Martí, Barcelona
<https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/64/c1f48c43372c9886aeb13169fe27cbd5.pdf>

instalação de valores partilhados que constroem ambiente de segurança e confiança na convivência⁵.

No final daqueles anos setenta, a procura exigente, em La Verneda-Sant Martí, de outra coisa além da conformidade com um quotidiano ingrato, pôs em marcha, no bairro de barracas pobres, sonhos imparáveis que se tornaram possibilidades e depois realidades felizes. É uma inspiração forte para os professores que não se querem ver fechados nos carreiros estreitos das rotinas “obrigatórias” sem alma a consumir-lhes os dias.

Em diálogo igualitário: fazer entre nós o que queremos desenvolver com os alunos

É com as palavras dos nove professores de Murça participantes que é descrito o Curso de Formação em análise, os seus efeitos e as intenções de realização que suscitou⁶.

“O curso de formação “Aprendizagem dialógica na sociedade da informação - operacionalização de procedimentos para uma educação inclusiva”, acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (CCPFC), com o Registo: CCPFC/ACC-110617/21 decorreu on-line, de fevereiro e abril de 2021, com a implicação total de 24 docentes de três Agrupamentos de Escolas: Murça, Resende e Baião. Formalmente apelidada de Curso, esta formação não o foi. Num Curso, o formador dá aula. Neste caso, como o que nos movia era uma maior sensibilização e aprofundamento dos resultados de pesquisa do INCLUD-ED e dos princípios que regem as Comunidades de Aprendizagem, decidimos praticá-los, aderindo integralmente à sua prática na Formação de Professores: a Tertúlia Pedagógica Dialógica. Teve lugar na ZOOM e na plataforma TEAMS (experiência de trabalho em Grupos Interativos), nos meses de fevereiro, março e abril de 2021. Este tipo de formação baseada nas Comunidades de Aprendizagem tem como principal vantagem responder a questões prementes de uma comunidade educativa e juntar os seus profissionais à volta de temas que decorrem diretamente da sua prática. Entram com as suas próprias perguntas que acabam por gerar outras.” P4

“A Tertúlia abre-se quando o moderador dá a vez de falar a um dos participantes que

⁵ La Verneda Sant-Martí, escola de adultos na atualidade:
<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Pp4DVq6qp-I&t=239s> e
<http://www.edaverneda.org/edaverneda8/es>

⁶ Aos professores de Murça envolvidos foi pedida a respetiva autorização para este efeito.

queira ler em voz alta um parágrafo escolhido e, seguidamente, explicar ao grupo porque o escolheu e a reflexão ou aspeto que pretende destacar. Uma vez explicado ao grupo, o moderador dá a palavra, para se partilharem opiniões e reflexões conjuntas sobre esse mesmo parágrafo. Quando acabarem as opiniões sobre este fragmento, dá-se a palavra a outra pessoa que queira ler outro parágrafo e assim sucessivamente. Deste modo constrói-se, de forma dialógica, um novo sentido. Não se pretende chegar a conclusões ou opiniões únicas de cada leitura, mas à criação de um espaço de diálogo e reflexão conjuntos. Põe-se em prática um diálogo intersubjetivo que ajuda a aprofundar temas de grande relevância.” P7

“A metodologia utilizada permitiu uma participação de todos os formandos, de uma forma igualitária, na apresentação das suas impressões a partir das leituras efetuadas e, dessa forma, promoveu um enriquecimento de todos. O formato semanal permitiu-nos simultaneamente ter tempo para fazer as leituras e refletir acerca das mesmas e, também, adotar uma linha de trabalho que acabou por nos inserir plenamente nos assuntos abordados. Baseado nas leituras e nas tertúlias parti à procura do aprofundamento das ideias aí expostas, com clareza, com convicção e entusiasmo. Essa procura foi aflorando outros aspetos, realçando-se a complexidade das questões ligadas à criação de uma escola mais inclusiva, mais justa. Através deste aprofundamento foi-me possível questionar e contextualizar a minha prática profissional.” P4

“Esta formação foi diferente de todas as outras. Existiu um forte espírito de partilha de tudo o que foi lido e apreendido nos textos, com forte teor de experiência pessoal e profissional o que acabou por ser muito enriquecedor.” P6

Para este Curso, vieram com realidades próprias que puderam expressar na sua singularidade, num ensaio de libertação da realidade hierárquica da escola numa normalização em que não se reconhecem e onde vivem separados de si mesmos. Na palavra diversidade estão conotações de multiplicidade e abundância, variedade e diferença, mas também de divergência e oposição. Arriscar completamente a diversidade e assumir os contrastes, as oposições, os conflitos (cognitivos) indispensáveis para aprender é todo o oposto da normalização. O sucesso das acções educativas validadas pela investigação Includ-Ed está na instalação de espaços mais autênticos, onde as vozes são livres, numa confiança a conquistar e a assumir.

Se nos permitimos esse caminho.

Efeitos formativos

“Nesta síntese reflexiva final pretendo, num primeiro momento, apresentar apontamentos sobre os mais relevantes aspetos formativos das leituras e discussão em tertúlia. (...) Qualquer formação, para que possa ser eficaz, deve ter implicações na prática de cada um daqueles que a frequenta. Ao longo da ação, tentei verificar que alterações devo fazer na minha prática profissional em função das aprendizagens agora efetuadas.” P8

“Nesta formação experienciámos a tertúlia dialógica como uma estratégia inovadora, fundamentada, promotora de aprendizagem dialógica que, como refere Roseli de Mello⁷ (...) dá um passo à frente em relação às conceções de ensino e aprendizagem anteriores. (...) Colocou-nos no lugar do aluno, permitindo-nos perceber o papel das interações e do diálogo como ferramentas essenciais na aprendizagem.” P2

“A frequência desta formação reforçou a urgência da palavra, da partilha, da consciencialização do outro como um ser completo e capaz.” P9

“Os conhecimentos adquiridos no âmbito desta ação de formação a partir da discussão partilhada dos diversos documentos em análise e da sensibilização para a necessidade da mudança despertaram em mim o reconhecimento da importância de uma educação dialógica igualitária.” P3

“Em jeito de conclusão direi que as expectativas com que iniciei a ação foram amplamente superadas. O clima informal criado nas sessões possibilitou a troca de experiências diversas sobre as temáticas abordadas. A diversidade de experiências dos professores presentes possibilitou um enriquecimento muito grande das intervenções.” P1

Horizonte: construir desígnios fortes na cultura do Agrupamento

“Não podemos continuar a coabitar de forma tranquila com margens de insucesso e de abandono escolares elevadas. Não podemos mesmo esconder as incompreensões, as violências e as indiferenças que existem no perímetro escolar e no interior de cada um (a) que as sofre, tantas vezes de forma calada. (...) Ao longo desta formação falamos das escolas enquanto comunidades de aprendizagem, ou seja, espaços

⁷ Roseli Rodrigues de Mello, na introdução da tradução brasileira, de 2018, do livro de referência neste Curso e na formação em Comunidades de Aprendizagem: Aubert, A. et al. (2016). *Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação*. São Carlos: EdUFSCar.

sociais, multifacetados e diversificados, onde se jogam os destinos das pessoas como seres em formação numa matriz individualizante e/ou numa matriz de socialização para o/pelo trabalho, para o/pelo exercício de responsabilidades cívicas, profissionais ou outras. Quando se vive em comunidade, partilha-se, cresce-se junto e com, conhece-se, respeita-se, coopera-se, trabalha-se num ambiente de “paternidade” comum. O conceito de comunidade de aprendizagem deve poder aplicar-se em todas as organizações escolares porque trazem consigo, provocam ou incentivam a excelência educativa, ou seja, a melhoria consistente de resultados educativos e o crescimento da capacidade de intervenção cívica e comunitária.” P5

A escola convive de forma aparentemente pacífica com muitos insucessos no seu interior, que não queremos naturalizar. O valor operativo das tertúlias dialógicas pedagógicas neste agir contextualizado é imenso e poderosamente construtor de respostas transformadoras mais sólidas e capacitantes.

“Na escola, como na sociedade, é importante que a nossa ação seja baseada no conhecimento científico. Não interessa trabalharmos com base no senso comum, sem rede dos conhecimentos científicos. Falta muito trabalho científico nas escolas, pois os professores estão atulhados de trabalho que não lhes permite refletir acerca das suas práticas, não lhes permite buscar o conhecimento científico, não lhes permite fazer ciência com a sua experiência...”P4

“A aprendizagem dialógica apresenta-se intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de uma escola atrativa, justa e inclusiva. Realizar tertúlias pedagógicas com pais e encarregados de educação é uma das estratégias para iniciar o caminho, assim como tertúlias com docentes. Mas, o meu principal compromisso será, certamente, passar a mensagem a outros colegas que não conhecem as ações educativas de sucesso, desafiá-los e “desassossega-los”. Porque todos somos poucos para transformar positivamente a sociedade.” P2

“Fiquei apaixonada por este projeto, que a minha escola já abraçou e em que eu também quero colaborar ativamente. Quanto mais lia, mais me entusiasmavam as Ações Educativas de Sucesso. Revejo-me neste projeto, sinto que vai ao encontro das minhas ideias e das minhas expectativas. Acrescento, ainda, que este projeto aplica-se à escola de hoje. Recuando no tempo...seriam ações educativas de sucesso de que eu gostaria de ter usufruído no meu tempo de estudante. É um projeto que tem como finalidade última um maior sucesso educativo, tanto nos resultados escolares como na coesão social. Assim, na minha prática profissional, procurarei

desenvolver algumas ações educativas de sucesso aqui trabalhadas, e que me pareceram mais adequadas, designadamente, os grupos interativos, as tertúlias dialógicas e a extensão do tempo de aprendizagem.” P8

Não é suficiente confirmarmos uns com os outros o acordo generalizado – há anos repetido – de insatisfação e necessidade de outra coisa. No dia a dia, acabamos por sabotar uma atuação coesa dispersando-nos em múltiplos projetos, iniciativas e voluntarismos sem que a linguagem “antiga” mude. Se o aluno “não consegue resultados”, cabe ao professor “encontrar estratégias”, “reformular instrumentos de avaliação”... e todos vivem em grande canseira em dinâmicas que, mesmo colaborativas, centram-se no individual, sem mudar os contextos em que o aluno aprende. O enriquecimento do contexto cultural das vivências escolares dos alunos pode incluir as famílias e pede uma transformação da linguagem com que depreciativamente se referem ambientes familiares “pobres”, desestruturados” que desvalorizam a escola porque vivem longe das suas lógicas.

Se há coisa de que precisamos na escola é construir pontes, entre silêncios, entre vergonhas, entre discursos, entre visões, entre culturas, entre níveis socioeconómicos, no fundo, entre pessoas que se respeitam e se promovem. Este diálogo tão preciso é a pedra angular do projeto Includ-ed e é pragmatizado nas nossas Tertúlias Dialógicas. Interessa ouvir-nos mais uns aos outros para ir mais longe na nossa identidade de Agrupamento, capaz de envolver todos na construção de caminhos que sejam entendidos como comuns. Vamos assim construindo um roteiro para o futuro, baseado na gratidão pela intervenção de cada um e construindo relações significativas e de compreensão mútua. Sentimos a imodéstia - seja-nos perdoada - de pensar que estamos a trazer muita vida e vidas outras, para as nossas escolas. Vida útil, vida precisa. Este caminho é-nos grato e faz-nos sentir muito bem. Precisamos de continuar neste registo, é uma necessidade efetiva. Registo de cuidado mútuo e de inclusão a todo o tempo, porque a vida da escola e da família também em permanência se cruzam, se influenciam e se complementam. Outro aspeto que nos move nesta direção é o facto de que num tempo de complexidade, turbulência e mudança constante só a colaboração e as interações nos salvam e nos resguardam a essência no nosso agir. Para não perder o norte, importa apostarmos numa cultura de interdependência relacional, numa ética do cuidado para com o outro visto como uma realidade constitutiva da nossa própria realidade.

Foi o começar de um caminho

Cultivar o diálogo em rizoma é uma prática com múltiplos benefícios, como testemunhado nas transcrições selecionadas. O rizoma como metáfora de diálogos múltiplos convém-nos e presta-se ao que queremos dizer, no que evoca de caule (que sustenta), de horizontalidade (em múltiplas ramificações imprevistas), de subterrâneo (potente na invisibilidade construtora que não se deixa descrever totalmente e muito menos contabilizar). A Tertúlia Dialógica, em torno de uma obra de referência, abre espaço à autenticidade da expressão própria, mas responde também a uma necessidade organizacional de construir entendimentos e uma cultura de ação integrada. Porque falamos de necessidade?

Neste escrito sobre a potência do formato Tertúlia Literária ou Pedagógica para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e profissional dos professores, um dos autores de referência é Bárbara Rogoff (1993) pensando numa das suas temáticas recorrentes “observar e participar para aprender”. O que imediatamente surpreende na leitura de “Aprendizes do pensar” (1993) é esta evidência: a responsabilidade de aprender não está apenas no indivíduo. O mesmo indivíduo responde de formas diferentes em ambientes diferentes. O que daqui decorre torna obsoletas linguagens e práticas que persistem no nosso quotidiano, fazem parte da cultura da profissão e humilham alunos e famílias todos os dias. Procuramos outra coisa e ao aderirmos ao projeto Comunidades de Aprendizagem – IncludEd, pensamos tê-la encontrado. A instalação progressiva dos princípios da Aprendizagem Dialógica em todos os espaços e níveis de relação e decisão no Agrupamento, vai criar ambientes de convivência mais segura e muito mais estimulantes de desenvolvimento cognitivo. De acordo com Schwebel (1990) que na explicitação do papel da sociedade no desenvolvimento das funções cognitivas (Schwebel, et al, 1990) dá toda a ênfase no termo “mediação” como “a função social que consiste em ajudar o indivíduo a perceber e interpretar o seu ambiente”, entendemos que a construção do conhecimento e da aprendizagem depende da responsabilidade partilhada entre e por todos os elementos da comunidade escolar: alunos, professores, assistentes técnicos e operacionais e pais. Para que todos se sintam comprometidos no processo de construção de sentidos que serão os alicerces da organização escola e para construir entendimentos necessários a uma ação cidadã, lúcida e até conscientemente visionária da sociedade mais justa que perseguimos, porque mais envolvente e mobilizadora das diferenças que

existem em cada pessoa, este tipo de autoformação em Tertúlia Dialógica é a prática regular necessária.

“A educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO, obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória. A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.

Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins, 2017, p.5)

Nessa necessidade de atender a toda a diversidade que nela existe, tem de ser inclusiva, tem de ter “*uma visão, valores fundamentais e objetivos de desenvolvimento escolar*” (CREA, 2020⁸) Ora, isto não é mais do que o que está previsto no PASEO.... Respeita o carácter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios. Temos de saber construir uma escola onde as diversas riquezas de cada um possam ser colocadas ao serviço de todos.

Com Bárbara Rogoff (1993) descobrimos que a mudança necessária é epistemológica e exige radicalidade, se de facto a desejamos.

Acolher, perceber, conhecer/reconhecer, mobilizar, enriquecer, (...), são verbos e ações de grande responsabilidade e importância se queremos construir espaços educativos onde todos se sintam pertença e não intrusos. Neste sentido, incluir é trazer para a escola outras riquezas cognitivas, outros esquemas mentais, outras visões processuais, entremeadas de sentimentos, de emoções, de crenças, de incapacidades e até de incompreensões que, no seu conjunto constituem/formam a vida do cidadão comum. Interessa-nos trazer para a

⁸ In <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt>. Formação em comunidades de aprendizagem – módulo 01 – Introdução e bases científicas das comunidades de aprendizagem, p. 17.

escola este cidadão comum porque é ele que “habita” nos nossos alunos. A sua ausência artificializa a nossa resposta, fragiliza-a e torna-a, no limite, inoperante. A nossa preocupação é conhecer a realidade de que faz parte a escola, ponderar o seu entorno complexo e dinâmico e tornar esse conhecimento alicerce maior de uma intervenção educativa, cultural e social fundada e escudada no respeito pela dignidade humana de cada um. Todos seremos precisos para construir sociedades mais justas e mais prospetivas.

Precisamos disso, hoje mais do que nunca.

Referências bibliográficas

- Aubert, A. et al. (2016). *Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Flecha, R. (1998). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós Ibérica.
- Martins, G. (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento – el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ediciones Paidós.
- Schwebel, M. et al. (1990). *Le rôle de la société dans le développement des fonctions cognitives*. Perspectives. VolXX, nº3.

TERTÚLIAS LITERÁRIAS DIALÓGICAS NUMA ESCOLA DE 1.º CICLO

Lurdes Roque¹

Resumo

No presente ano letivo, o projeto Comunidades de Aprendizagem não era novidade para mim. Numa turma de 4.ºano, já tinha desenvolvido, no ano letivo anterior, Tertúlias Literárias Dialógicas, procedimento validado pela investigação INCLU-ED como Ação Educativa de Sucesso. Colocada, agora, numa escola inserida numa realidade social bastante diferente, enfrentava dois desafios simultaneamente: estabelecer comunicação próxima com as famílias, com quem entrava em contacto pela primeira vez, e criar condições para continuar com as Tertúlias, desta vez com alunos de 1.º e 2.º anos. Como fazer?

Catorze crianças do Pré-Escolar e vinte e um alunos em duas turmas de 1.º Ciclo frequentam a Escola de Carvalhais, na freguesia de Gestação, em Baião, com aproximadamente 1000 habitantes, a viver essencialmente da agricultura. Neste meio isolado, longe dos grandes centros de cultura, mas sequioso de estímulos e novos acontecimentos, foi a leitura partilhada de obras clássicas que criou maior aproximação e veio facilitar soluções para os desafios que estipulara para este ano.

Palavras-Chave: Leitura- Interação – Comunicação

¹ Professora na Escola de Carvalhais, Gestação, Agrupamento de Escolas Sudeste Baião.
maria.ltg.roque@aesudestebaiao.net

1. Decidir

Os seres humanos realizam-se, constroem-se e transformam-se uns com os outros. É nas interações que aprendemos a respeitarmo-nos a nós e ao outro.

A escola não pode e não deve alhear-se das diversas interações sociais, no pequeno mundo a que pertence. Como tal, deve desenvolver projetos que promovam e facilitem o envolvimento de vários elementos da comunidade, sejam familiares ou outros cidadãos. A participação de todos é benéfica, pois o diálogo é melhorado, os alunos e alunas aprendem mais e melhor e a convivência e coesão social saem reforçadas. Acredito que só com maior participação e envolvimento, conseguiremos o sucesso de todos.

O eco do que aprendera sobre o projeto Comunidades de Aprendizagem e a implementação de Ações Educativas de Sucesso estava dentro de mim. Sentia o desejo de o levar aos meus novos alunos, de trabalhar na transformação daquela comunidade. Reconhecendo as minhas limitações, não tendo ainda entrado em contacto com os alunos - sabia apenas que seria uma turma mista de 1.º e 2.º anos, num total de doze alunos – eram muitas as interrogações sobre o que estaria ao meu alcance fazer.

A frequência dos três dias de formação intensiva do CREA, nos inícios de setembro, foi o avançar e o eco transformou-se em palavra e ação, pois o testemunho de uma colega na formação foi o despertar. Se ela tinha conseguido realizar Tertúlias Literárias Dialógicas com alunos e alunas de um quarto ano, com necessidades educativas especiais, que não sabiam ler, eu também seria capaz de as desenvolver com alunos do 1.º ano, que, no início do ano letivo, não sabem ler, e certamente com os alunos do 2.º ano.

As estratégias implementadas por aquela colega seriam as que aplicaria com os meus alunos: recorrer aos familiares para os ajudar na leitura e exploração da frase ou parágrafo que posteriormente, partilhariam com a turma, na tertúlia.

A ideia ganhou consistência, partilhei-a com a diretora e com a responsável pela implementação do Projeto INCLUD- ED no meu agrupamento. O apoio e entusiasmo demonstrado por ambas foram a alavanca e motivação para prosseguir e assumir que iria realizar Tertúlias Literárias Dialógicas com os meus alunos, que ainda não conhecia!

Tomei esta decisão por reconhecer que, em pleno século XXI, na maioria das nossas escolas, se continua a trabalhar segundo modelos ultrapassados e desajustados da

sociedade plural e pluralista em que nos inserimos e na qual surgiram novas e renovadas estruturas.

Os professores mantêm tempo excessivo de antena nas salas de aulas, o diálogo permanece vertical e quase nunca produtivamente horizontal. Continua a manter-se uma relação de poder em que a voz das crianças e dos alunos quase não é escutada, nem valorizada.

A leitura da recomendação do Conselho Nacional de Educação confirma o quanto é fulcral e urgente dar voz às crianças e jovens.

“Entendemos por "voz das crianças e dos jovens na Educação Escolar" a possibilidade e o direito das crianças e dos jovens terem oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito.”

“Referimo-nos a várias dimensões transversais da voz: como instrumento de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social, promotores de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania.”

Como disse Einstein, “Loucura é fazer sempre a mesma coisa, esperando resultados diferentes.” Se queremos resultados diferentes, a nossa maneira de agir tem de ser diferente e para que essa mudança se concretize temos de implementar novos modelos pedagógicos e novos projetos, como os apontados pela investigação INCLUD-ED.

2. Avançar

Após o arranque do ano letivo, surgiu a necessidade de explicar às mães/ encarregados de educação como se realizariam as Tertúlias Literárias Dialógicas com os alunos, uma vez que tudo era novo, eles tão pequenos e a colaboração dos familiares imprescindível.

Resolveu-se então experimentar com os encarregados de educação a forma de trabalho que iríamos adotar com a turma. Convidamos todos para uma Tertúlia no dia 22 setembro, pedindo a leitura prévia de duas páginas explicativas do procedimento, retiradas do site

da DGE sobre formação em Comunidades de Aprendizagem. A reunião desenrolou-se com as reações, as impressões, as perguntas de cada um a partir daquela apresentação da origem, dinâmica e benefícios para as crianças das Tertúlias Literárias Dialógicas. Foi um momento de agradável partilha de conhecimento. Todas as intervenientes assumiram o compromisso de colaborar na leitura aos seus educandos das fábulas de Esopo, por onde tínhamos decidido começar.

No final desta tertúlia, duas encarregadas de educação sugeriram fazermos entre todas as participantes, mães/encarregadas de educação e professoras, o mesmo que os alunos fariam em contexto de sala de aula, Tertúlias Literárias Dialógicas. A ideia lançada foi abraçada e tornada realidade. Desde o dia 20 de outubro estamos a fazer Tertúlias Literárias Dialógicas, online, com frequência quinzenal. Debatemos sobre vários contos de Oscar Wilde, um de Eça de Queiroz e, ainda, um programa de televisão, “O impacto da utilização recreativa dos ecrãs nas crianças e jovens”, programa *Essencial*, de novembro 2021, da jornalista Conceição Lino, enviado em mp4 a todas as participantes.

Quando quisemos escolher outro autor, viramo-nos para um filho de Gestação: Joaquim Soeiro Pereira Gomes e, desde o dia 19 de janeiro, estamos a ler a sua obra *Esteiros*.

Estes momentos de reflexão com as mães têm sido muito ricos, proporcionam partilhas de experiências pessoais diversificadas, fomentam a aproximação e contribuem para um mais profundo entendimento entre todas.

3. Interagir

Quanto às Tertúlias Literárias Dialógicas com os alunos, o processo burocrático de aquisição do livro foi demorado, pois, dentro das várias possibilidades de leitura, optamos pelas *Fábulas de Esopo* e este livro não existia na biblioteca do agrupamento. Daí, só as termos iniciado a 22 de novembro, com frequência quinzenal, sempre às segundas-feiras.

Começamos com a fábula *O lobo e o cordeiro* e, nesta primeira tertúlia, a novidade, o receio e a discrepância entre participações estiveram patentes. Foi notória a mais animada participação das alunas, filhas das mães que participam nas tertúlias online. Por já terem tido oportunidade de conversa em casa, traziam a frase, parágrafo escolhido e argumentação muito estruturadas. Em outros alunos notou-se o constrangimento em

participar, a inibição de falar e de expor e a alguns não lhes tinha sido lido o texto. Apesar do compromisso assumido pelas encarregadas de educação em ler a fábula conjuntamente com os filhos e falarem do que lhes chamou à atenção, algumas delas não o fizeram. Como tal houve a necessidade de reformular estratégias.

Apesar dos constrangimentos sentidos nesta primeira tertúlia, a história e a moral da fábula prenderam a atenção de todos e cativou-os para as que se seguiriam. Qual a moral que iriam transmitir as próximas fábulas? A curiosidade ficou latente.

Decidimos nas tertúlias seguintes centrarmo-nos nas imagens, as dos animais intervenientes nas fábulas, possibilitando deste modo a participação ativa e entusiasmante de todos os alunos, sem que nenhum se inibisse de comentar e intervir. Na tertúlia de imagens, os alunos e alunas mostraram-se muito observadores, atendiam a pormenores que lhes despertavam a atenção, tecendo comentários, que a mim não me tinham ocorrido.

Para que todos os alunos e alunas conhecessem o conteúdo da fábula, passamos a lê-las na sala de aula, na hora de apoio ao estudo, leitura feita pelos alunos e alunas do 2.º ano. Liam para os do 1.º ano, a quem ninguém lia em casa e apenas com a finalidade de todos dominarem o assunto.

A fábula *O pavão e o Grou*, na segunda tertúlia, foi o ponto de viragem, porque a dinâmica estava lançada e em bom andamento e os alunos intervieram, sentiram-se desinibidos, confiantes em lerem e exporem os seus pontos de vista. Os comentários apresentados revelaram-se estruturantes do pensamento. Abordaram aspetos físicos das personagens e estabeleceram relações com os comportamentos sociais e morais do ser humano.

A partir daqui todos se tornaram participantes mais dinâmicos, expondo com entusiasmo e comentando, quando sentem que o devem fazer. Foi criado e mantido o clima de confiança, proximidade e respeito mútuo.

Até meados de janeiro, lemos e exploramos as fábulas de Esopo. Na tertúlia em que debatemos *O leão e o rato*, notei um certo cansaço e demasiada acomodação à estrutura da fábula. Senti algum desalento e até certo desinteresse, pois as fábulas mantinham sempre sequência idêntica. Estavam a criar rotinas e, agora, queriam algo que os despertasse mais, que lhes transmitisse curiosidade e os levasse para outras realidades.

4. Mudar

De novo, repensam-se estratégias, para que não haja lugar à desmotivação. Concordamos que as fábulas já não despertavam o mesmo interesse e entusiasmo inicial e resolvemos parar. Das várias hipóteses apresentadas, optaram pelos contos dos Irmãos Grimm. Dada a diversidade de histórias ainda hoje continuamos com eles e é a turma que seleciona o conto a debater.

Verifiquei que a mudança foi extremamente benéfica. Na tertúlia em que debatemos *Os músicos de Bremen*, fiquei surpreendida com a capacidade argumentativa, com as relações que cada um estabelecia com os maus-tratos a animais, o cuidar quando se é velho, a brutalidade em matar animais e a capacidade de resolução de problemas, quando todos cooperam. Foi entusiasmante! Senti-me orgulhosa dos meus alunos.

Realmente as Tertúlias Literárias Dialógicas valem a pena. Os alunos tornam-se mais interventivos, participativos, questionam e tornam-se críticos perante o mundo que os rodeia. Se queremos cidadãos ativos, empenhados civicamente, temos de lhe dar voz desde pequenos.

Noto que, quanto mais cedo os alunos e alunas iniciarem Tertúlias Literárias Dialógicas, mais poder de argumentação têm, sentem-se mais à vontade, não estão inibidos perante os outros e, quando expõem o seu ponto de vista, fazem-no sem constrangimentos e com naturalidade.

Esta Ação Educativa de Sucesso revelou-se motivadora para os alunos e alunas. Constatou-se que foi extremamente positiva a sua implementação. Todos os alunos desenvolveram o gosto e prazer na leitura. A insistência em casa, dos mais pequenos, do 1.º ano, para que lhes lessem o conto e lhes falassem da frase ou parágrafo, trazer a frase escolhida e o porquê, demorou a ser instalado, mas foi conseguido. Por vezes ainda se notam falhas, às vezes alguém se esquece, mas todos argumentam ou comentam. Estes alunos e alunas desenvolveram muito a sua autonomia leitora, despertou neles o desejo de ler e levou-os ao treino da leitura da frase ou parágrafo que leem no dia da tertúlia. Muitas vezes na sala de aula pegam no livro e vão lendo, descobrindo a história. Atualmente, os alunos e alunas do 1.º ano leem praticamente tudo e o anseio em consegui-lo partiu das Tertúlias Literárias Dialógicas. A leitura produzida pelos colegas do 2.º ano foi a alavanca e a

motivação para o despertar do gosto pela leitura nestes alunos: queriam ler como eles. Aperceberam-se do quanto é importante ler.

5. Envolver

O mês de janeiro foi profícuo em mudanças na escola em que leciono.

Uma ideia andava a “perseguir-me”: fazer Tertúlias Literárias Dialógicas com a outra turma, a do 3.º e 4.º ano, da escola e poder proporcionar àqueles alunos o mesmo que aos meus. Esta ideia foi-se fixando e expandindo. O colega titular de turma, na hora em que os seus alunos estão com inglês curricular, às quartas-feiras, vem para na minha sala, para apoiar um aluno com mais dificuldades. Como a turma do 3.º e 4.º ano é tão pequena, após o inglês, porque não continuar o colega até ao intervalo com os meus alunos e eu realizar Tertúlias Literárias Dialógicas com os alunos dele? Por mais do que uma vez pensei fazer esta proposta ao colega, mas, no momento, hesitava e desistia. O receio de uma resposta contrária ao desejado, fazia-me recuar. No entanto, no dia 10 de janeiro, primeiro dia de aulas após a interrupção do Natal, a coragem chegou e propus o que tinha pensado ao colega, obtendo grande receptividade da sua parte. Às vezes somos surpreendidos e o nosso receio, por vezes, não passa mesmo de receio e insegurança. O colega sugeriu que, nesse mesmo dia, apresentasse a sugestão aos alunos e lhes explicasse o que são Tertúlias Literárias Dialógicas.

Após a explicação da dinâmica das Tertúlias Literárias Dialógicas a resposta foi surpreendente. Entusiasticamente todos responderam que queriam entrar neste projeto e pediram-me para iniciarmos na quarta-feira, imediata, dia 12 de janeiro. Tentei convencê-los a começarmos na quarta-feira da semana seguinte, pois não tínhamos escolhido livro, o tempo era muito curto para eles lerem. Apresentaram sempre justificação plausível e demoveram-me. Comprometeram-se a ler o que fosse selecionado para essa quarta-feira.

Com tão pouco tempo e conhecendo os constrangimentos do número de exemplares existentes na biblioteca, eu mesma escolhi o livro a debater: *O príncipe feliz*, de Oscar Wilde, pois sabia que, na biblioteca do agrupamento, havia o número de exemplares necessário.

Entreguei-lhes o livro na terça-feira e combinamos o número de páginas a ler para o dia seguinte. A estes alunos nunca ninguém lhes tinha falado de Tertúlias Literárias Dialógicas e aderiram de imediato e com entusiasmo. Na quarta-feira, dia 12, entrei na sala e encontrei-os sentados em círculo com o livro na mão, ansiosos por começarem a tertúlia. O momento inicial foi marcado pela inibição. Ninguém queria ler nem expor os motivos da escolha da frase que lhes tinha despertado mais atenção. Perante esta situação e atendendo a que tudo era novo e talvez algo estranho para eles, resolvi iniciar eu, lendo a minha frase e expondo a minha reflexão sobre ela. Este momento serviu para quebrar barreiras e a partir daqui todos foram lendo a frase que selecionaram e falando nos motivos da sua escolha.

No final, propus-lhe realizarmos as tertúlias quinzenalmente, à semelhança do que fazíamos na minha turma. A periodicidade foi rejeitada e pediram-me para fazermos tertúlias semanalmente. Aceitei de bom grado o pedido deles e assim estamos a fazer.

Na tertúlia seguinte, de novo sentados em círculo, com o livro na mão, a aguardarem o início da tertúlia, fui surpreendida com um momento marcante e emocionante. “Fique mais tempo connosco!” Pediram-me, antes de começarmos. Expliquei-lhes que, como são um grupo muito pequeno, 9 alunos, mas só sete alunos e alunas leem, pois duas alunas não acompanham o currículo e estão abrangidas pelo decreto-lei 54, com medidas adicionais, embora estando sempre presentes na tertúlia, o tempo das 10h00 às 10h30 era suficiente. Insistiram, novamente, para ficar mais tempo a conversar com a turma. Apercebi-me de como sentem uma grande necessidade de serem ouvidos, de falarem sobre o que os preocupa e partilharem as suas vivências. Demoramos, assim, mais tempo nesta tertúlia e ficamos a falar sobre o desenrolar da próxima. Semana a semana, iam ficando mais participativos e o debate mais vivo.

Considero que a tertúlia do início do mês de fevereiro corresponde ao momento de adesão pleno às Tertúlias Literárias Dialógicas. Sentiu-se um ambiente de grande proximidade e confiança entre todos. Sensibilizaram-me as partilhas efetuadas, de cariz muito pessoal e admirei a atitude dos alunos, uma vez que houve abertura, compreensão e respeito. Ora, com todas estas partilhas, havia a necessidade de falar e de algum modo se libertar, logo a tertúlia excedeu o tempo programado, mas foi imprescindível ouvi-los. Este ambiente de confiança e proximidade gerado entre todos os participantes é fomentado e aprofundado nas Tertúlias Literárias Dialógicas.

Nesta turma, surgiu um comentário de uma aluna que reflete o que simbolizam, o que para eles são as tertúlias. “Todos os dias havia de haver tertúlias.” Esta frase demonstra o quanto é importante dar voz aos alunos e alunas.

Quando terminamos *O gigante egoísta*, propus-lhes vários outros livros, que lhes apresentei e puderam manusear. Acabaram por selecionar o mesmo livro que os meus alunos estavam a ler, *Os contos dos Irmãos Grimm*. Acordamos que, como eles são do terceiro e quarto ano, leriam os contos mais extensos e assim tem sucedido. O livro é partilhado pelas duas turmas.

Sem que eu sequer o tivesse pensado, um destes alunos sugeriu realizarmos uma tertúlia conjunta às duas turmas. No momento, alguns sentiram-se receosos, afirmaram que não se sentiam à vontade para falarem fora do seu grupo. Reação completamente diferente a dos meus alunos, pois quando lhes falei da proposta que tinha surgido na outra turma, houve euforia e entusiasmo pleno. Queriam logo escolher o conto e o dia para realizarem a tertúlia conjunta. Decidimos que, perto do final do ano letivo, escolheríamos um conto comum e realizaríamos uma tertúlia com todos os alunos da escola. A ideia mantém-se, falta a sua planificação e concretização. Estamos, no entanto, convictos de que a realizaremos.

Verifico que o livro, *Os contos dos Irmãos Grimm*, foi uma boa aposta. São muitos diversificados, cativantes e motivadores para os alunos e alunas. É com satisfação que verifico que o empenho e entusiasmo se mantêm!

Penso que esta Ação Educativa de Sucesso implementada na Escola Básica de Carvalhais dá corpo a algumas das recomendações do Conselho Nacional de Educação, “A voz das crianças e jovens na educação escolar”, nomeadamente a esta, onde é dito:

“A linguagem é a principal ferramenta ao serviço do desenvolvimento do pensamento, na interação dialógica com os outros, no interior das suas comunidades de pertença. Mercer (2001) afirma mesmo que crescer é aprender a pensar com os outros. Por isso, o espaço escolar deveria ser o contexto privilegiado para a construção da identidade reflexiva e cidadã, através do uso da palavra para interagir, problematizar, argumentar, conceptualizar e, dessa forma, ir elaborando o pensamento e coconstruindo conhecimento.”

Referências Bibliográficas

Aubert, A. et al (2016). *Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação*. São Carlos: EdUFSCar.

Conselho Nacional de Educação. (2021-07-14). Recomendação sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”. Diário da República n.º 135/2021, Série II.

Comunidades de Aprendizagem. In

<https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/pt/formacao-em-comunidades-de-aprendizagem>

10 DESAFIOS PARA A AÇÃO EDUCATIVA NOTAS PARA UM FECHO DE SEMINÁRIO E ABERTURA DE HORIZONTE

José Matias Alves¹

Tive o prazer de rever muitos professores, diretores e amigos no Seminário Teip de 24 de novembro de 21.

Dada a escassez do tempo e por respeito pelos participantes coloquei no *chat* 10 palavras chave que pretendiam sublinhar os sentidos que foram sendo gerados pela minha leitura das ricas intervenções havidas.

Retomo essas palavras e procedo a uma ligeira expansão para, de algum modo, minorar o defraudamento que pode ter havido.

1. A renovação das Pedagogias. Precisamos de prosseguir o caminho de uma pedagogia do consumo para uma pedagogia da produção. Uma pedagogia que saber ver os problemas da aprendizagem e que empreende processos e dispositivos de emancipação, participação, interação [como foi insistentemente referido nos depoimentos dos alunos], criação. Só fazendo, imaginando e criando respostas sensíveis conseguiremos elevar as oportunidades de aprendizagem.
2. Ativação das inteligências individuais, colegiais e organizacionais. Precisamos de reconhecer e promover todas estas inteligências que são a chave da resolução dos nossos problemas. Porque é a verdade e uma prova de confiança nas pessoas que trabalham nas escolas.

¹ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano. <https://orcid.org/0000-0002-9490-9957>

3. Reforçar a capacidade de ver problemas porque é uma condição essencial de desenvolvimento das práticas educativas. Sem ver os problemas que entram as aprendizagens e o desenvolvimento profissional e organizacional não conseguiremos *ir longe*.
4. Ativação e reforço das práticas de autoria, de *autopoiesis* pois só assim teremos condições de ser profissionais, isto é, de responder às especificidades dos alunos e dos contextos.
5. Inscrição nas dinâmicas educativas dos territórios pois a escola e os professores têm tudo a ganhar em assumir esta ligação e esta promoção.
6. Articulação e integração do currículo porque não podemos prosseguir numa lógica de somatório de partes que acabam por fazer pouco sentido para os alunos e para o projeto educativo. Mas não é só o currículo que precisa de ser articulado e integrado. Precisamos também de articular e integrar tempos, espaços, equipas para que a escola seja cada vez mais uma comunidade.
7. Construção de comunidade. Precisamos de construir e viver projetos mais comuns, mais comunitários. Dentro da escola e fora da escola. Porque é (também) isso nos define e constitui. E nos pode retirar da solidão e do sofrimento profissional.
8. Lideranças. Precisamos de lideranças centradas na atenção, na escuta, no cuidado, na emancipação e no empoderamento dos outros. Porque só assim poderemos crescer uns com os outros e desenvolver os nossos conhecimentos, capacidades e disposições para cada vez melhores e mais felizes.
9. Tempo de criação de oportunidades. Os relatos e os testemunhos partilhados neste seminário tornaram claro que o tempo é escasso mas que pode ser aproveitado para aumentarmos o conhecimento mútuo que gera a confiança indispensável para um trabalho colaborativo que aumenta a nossa capacidade de ver, interagir e fazer aprender.
10. Aprender a estar calados. Em diversos momentos (sobretudo nos depoimentos dos alunos), ficou clara a necessidade de reforço das pedagogias da interação, da produção, da transformação, da criação. Mas para que elas ocorram é necessário que os professores aprendam a estar calados para colocarem os seus alunos em processos de pesquisa, de produção, de interação e de comunicação. E também se viu esta possibilidade em diversos momentos deste encontro.

Eis os sentidos que agora partilho em homenagem aos 120 professores que estiveram connosco, no dia 24 de novembro, entre as 17:00 e as 20:00. E com um vivo agradecimento a todos aqueles que não desistem de ser autores. E são, por isso, uma autoridade.

Bem-hajam.



CATÓLICA
CEDH - CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

SAME

SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO

www.uceditora.ucp.pt