

digital

ESCOLA E MUDANÇA

CONSTRUINDO AUTONOMIAS,
FLEXIBILIDADE E NOVAS GRAMÁTICAS
DE ESCOLARIZAÇÃO – OS DESAFIOS
ESSENCIAIS

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]





ESCOLA E MUDANÇA

*Construindo Autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas
de Escolarização - Os Desafios Essenciais*

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 · novembro de 2018

Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo

ISBN · 978-989-8835-54-3



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

<i>Introdução</i>	
<i>Escola e Mudança. Construindo Autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização – Os desafios essenciais</i>	· 04 ·
Cristina Palmeirão e José Matias Alves	
<i>Autonomia, Currículo e Liderança:</i>	
<i>Na crista da onda de um paradoxo</i>	· 09 ·
Joaquim Machado	
<i>Innovar o Morir</i>	· 20 ·
Miguel Ángel Santos Guerra	
<i>Estrategias para promover aprendizajes con sentido en la escuela</i>	· 44 ·
Pepe Menéndez	
<i>Trilhos de Inovação e Mudança para responder aos desafios do futuro: caminhar para a certificação da qualidade no Ensino Profissional na EBS de Búzio</i>	· 54 ·
Alexandrina Cascarejo e Laura Rocha	
<i>Do sentir ao concretizar - implicações nas pessoas e na escola</i>	· 65 ·
José Eugénio Bartolomeu, Filomena Bastos, Elsa Ferreira, Tomás Martins e Albérico Vieira	
<i>Uma Escola já sem toque, mas com um toque de Afeto, de Liberdade, Unidade e Criatividade</i>	· 76 ·
Irene Ramos Rocha e João Paulo Clemente	
<i>Testemunho de um projeto integrador da Epralima “As três dimensões d’os Lusíadas (cenos, cenários e animações)”.</i> Aprender por projetos	· 94 ·
Elisabete Martins e Luísa Orvalho	

Introdução

ESCOLA E MUDANÇA CONSTRUINDO AUTONOMIAS, FLEXIBILIDADE E NOVAS GRAMÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO - OS DESAFIOS ESSENCIAIS

Cristina Palmeirão¹ e José Matias Alves²

A escola, no século XXI, mais do que uma organização complexa, é um subsistema não linear onde operam interesses múltiplos – conhecimento, aprendizagens essenciais, valores, competências, socialização, Ainda assim, a lógica escolar continua inscrita numa *gramática* própria do século dezanove. E a grande questão bem poderá ser esta:

Humanidade está perante revoluções inéditas, todas as nossas velhas histórias estão a esboroar-se, e até agora não há histórias novas para as substituir. Como poderemos preparar-nos a nós mesmos e aos nossos filhos para um mundo de transformações inéditas e incertezas radicais? Um bebé que nasça hoje terá trinta e poucos anos em 2050. Se tudo correr bem, esse bebé ainda andarà por cá em 2100, e pode até ser um cidadão muito ativo do século XXII. Que devemos ensinar a esse bebé que o ajude a sobreviver e a florescer no mundo de 2050 ou no do século XXII? Que tipo de aptidões precisará ele ou ela para conseguir um emprego, compreender o que se passa à sua volta e orientar-se no labirinto da vida? (Harari, p. 299)

No tempo presente, a mudança no mundo ocorre a um ritmo cada vez maior. O dilema é transversal: saber quando se deve pensar e agir rapidamente e quando se deve pensar e agir devagar. A escolha tem ainda mais impacto no contexto da escola, dado o seu

¹ Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. cpalmeirao@porto.ucp.pt

² Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. jalves@porto.ucp.pt

caráter universal. Aprender a negociar a mudança em educação é, nas palavras de Perrenoud (2002), “construir uma interpretação lúcida das políticas educativas e das dificuldades para promover novas estratégias de inovação” (p.7), no sentido de desenvolver a cooperação e mais e melhores compromissos.

E se é verdade que “O sistema educativo português tem revelado um desenvolvimento assinalável em diversos indicadores (abandono e sucesso escolar, taxa de escolarização, resultados académicos em provas internacionais)” (Alves, 2017) é, igualmente, verdade que as escolas precisam superar e alargar horizontes pedagógicos que ajudem a criar um outro percurso para cumprir a missão e os pressupostos da escola inclusiva. A perspetiva é orientar para uma aprendizagem criativa, flexível e, em particular, para o desenvolvimento humano.

Nenhum tema é hoje mais difundido do que a necessidade de protagonizar a mudança na educação. Mudança que desafia todos e cada um a pensar a escola e os processos de ensino e de aprendizagem de forma contextualizada, criativa, competente e colaborativa. E isto é relevante porque, em larga medida, “no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos” (Decreto-Lei n.º 54/2018), razão que sustenta e exige um novo modo de fazer escola. Objetivamente, o desafio passa por “promover aprendizagens de qualidade para todos (Decreto-Lei n.º 55/2018) e, nessa linha, a flexibilidade curricular (Cohen, Fradique e Ferreira, 2018) adquire pertinência e “obriga a uma *metamorfose* nos modos de pensar, planejar, agir e interagir” (Alves, 2017). A chave é atrevermo-nos a ser autores, a conceber soluções para responder às necessidades e desafios sociais e culturais da nossa contemporaneidade, isto é, gerar a oportunidade para dar “mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os alunos a alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018).

A partir destes pressupostos, a obra que se apresenta espera contribuir para a construção de um marco mais amplo do papel da escola e dos valores educativos enquanto essência e semente de cooperação para a cidadania plena.

A ideia central que organiza esta publicação é a “Escola e Mudança. Construindo Autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização – Os desafios essenciais” e estrutura-se em sete capítulos, sendo cada um precedido por uma breve

síntese de modo a revelar o projeto educativo e pedagógico específico que o fundamenta e a natureza da ação que (des)envolve na sua comunidade educativa.

Ainda assim, importa ressaltar que o cerne da discussão incide sobre as questões essenciais para a aprendizagem e para a qualidade da educação tendo em vista um modelo de educação diferenciador que perspetiva uma atmosfera educativa plural apta a “criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Perfil dos Alunos para o Século XXI, 2017, p.6).

Ser escola no tempo presente significa romper com os cânones tradicionais de ensinar de forma a garantir a liberdade de crescimento e desenvolvimento pessoal, observando uma matriz educacional e cultural comprometida e cooperante com os princípios das sociedades educadoras.

Atualmente, a humanidade, não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação activa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada (...) (Carta da Cidades Educadoras, p.3).

Num mundo em mudança, o futuro aparece como incerto e ameaçador, elevando a tendência para viver o imediato sem pensar e agir com visão no futuro e realizar as promessas da própria Lei de Bases do Sistema Educativo, situada nos anos oitenta do século passado (Lei n.º 46/86). Vivemos numa urgência de uma reinvenção dos modos de escolarização. Como sustenta Yuval Harari (2018)

A Revolução Industrial legou-nos a teoria educativa da linha de montagem. No meio da cidade há um grande edifício de cimento dividido em muitas salas idênticas, cada uma delas equipada com filas de mesas e cadeiras. Quando toca a sineta, vamos para uma destas salas juntamente com outros 30 miúdos que

nasceram todos no mesmo ano que nós. Todas as horas, há um adulto qualquer que entra na sala e começa a falar. O Estado paga-lhes para que o façam. Um deles fala da forma do planeta Terra, outro fala-nos do passado humano, um terceiro conta-nos coisas acerca do corpo humano. É fácil rirmo-nos deste modelo, e quase toda a gente concordará que, independentemente dos resultados que já obteve, atualmente está falido. Mas, até agora, ainda não criámos uma alternativa viável.

Não temos ainda um modelo alternativo de larga escala. Mas há mudanças em curso. Um esforço com protagonistas individuais mas onde o coletivo ganha também força e dinâmica autoral. E que importa continuar, apoiar e encorajar.

Referências Bibliográficas

Alves, J. (2017). *Autonomia e Flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional*. Palmeirão, C. e Alves, J. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios da escola e dos professores*. Porto: Católica Editora.

<http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia.pdf>, consultado em 2 novembro 2018.

Assembleia da República de Portugal (1998). Lei n.º 46/86. In <https://dre.pt/application/conteudo/222418>, consultado em 1 novembro 2018.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: FML.

Carta das Cidades Educadoras. In <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>, consultado em 2 novembro 2018.

Cohen, A.; Fradique, J. e Ferreira, N. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.

Harari, Y. (2018). *21 Lições para o Século XXI*. Lisboa: Elsinore.

Ministério da Educação de Portugal (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018. Lisboa: DRE. In <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>, consultado em 2 novembro 2018.

Ministério da Educação de Portugal (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. In <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>, consultado em 2 novembro 2018.

Ministério da Educação de Portugal (2017). Perfil dos Alunos para o Século XXI, 2017. In https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf, consultado em 3 novembro 2018.

Perrenoud, P. (2002). Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação. Porto: Asa.

AUTONOMIA, CURRÍCULO E LIDERANÇA: NA CRISTA DA ONDA DE UM PARADOXO

Joaquim Machado¹

Resumo

Este capítulo destaca nos últimos três anos a consagração normativa e a explicitação da autonomia reconhecida por lei às escolas e identifica os pilares organizativos da escola e as estruturas de gestão pedagógica intermédia responsáveis pelo desenvolvimento do currículo e a orientação educativa dos alunos, destacando, por isso, a importância do conselho de turma na adequação do currículo ao contexto local e às necessidades dos alunos. Identifica também as principais características da atual política de “autonomia e flexibilidade curricular”, focando-se no “trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar” e na necessidade de uma organização que potencie o trabalho em “equipa educativa”. Por fim, assinala a necessidade de renovar a cultura escolar e profissional como o nó górdio da mudança requerida e identifica alguns desafios colocados aos professores e aos gestores pedagógicos no desenvolvimento de uma pedagogia da colaboração docente num contexto organizativo em que coabitam dois paradigmas pedagógicos distintos.

Palavras-chave: autonomia, organização pedagógica, gestão curricular, flexibilidade curricular, liderança

1. Introdução

A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, para não irmos mais atrás no tempo, foram introduzidas diversas alterações na gestão escolar e na organização do ensino básico no sentido de o adequar à complexidade inerente a uma escola para todos

¹ Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. jmaraujo@porto.ucp.pt

e garantir a capacitação dos alunos tanto para a vida ativa quanto para a prossecução dos estudos.

Neste capítulo, sublinhamos, num primeiro momento, a consagração normativa e a explicitação da autonomia reconhecida por lei às escolas e identificamos os pilares organizativos da escola e as estruturas de gestão pedagógica intermédia responsáveis pelo desenvolvimento do currículo e a orientação educativa dos alunos, destacando, por isso, a importância do conselho de turma na adequação do currículo ao contexto local e às necessidades dos alunos. De seguida, identificamos as principais características da atual política de “autonomia e flexibilidade curricular”, focando-se no “trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar” e na necessidade de uma organização que potencie o trabalho em “equipa educativa”. Por fim, assinala a necessidade de renovar a cultura escolar e profissional como o nó górdio da mudança requerida e identifica alguns desafios colocados aos professores e aos gestores pedagógicos no desenvolvimento de uma pedagogia da colaboração docente.

2. Organização da escola e estruturas de coordenação

Sob o ponto de vista organizacional, regista-se a consagração normativa da autonomia das escolas, reconhecendo que elas são capazes de gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com um projeto educativo próprio e de modo a desempenharem melhor o serviço público de educação e a introdução de uma “lógica de matriz” na gestão das escolas, procurando romper com o modelo uniforme de gestão anteriormente em vigor e prevendo a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério que tutela a educação escolar (Decreto-Lei nº 115-A/88, de 4 de maio).

A evolução do regime de gestão das escolas dá conta igualmente de uma tendência para o não enclausuramento da escola nas suas fronteiras físicas e a consideração do território educativo em que se insere e a participação da comunidade na sua orientação educativa, vindo a dar especial destaque ao envolvimento da autarquia local e ao seu papel na gestão da educação no âmbito do território concelhio.

Embora tenha sido a introdução das alterações na gestão de topo a suscitar mais a atenção dos atores educativos e a ocupar mais o debate pública em torno das mesmas, as

alterações organizacionais visaram igualmente um reagrupamento dos professores, criando “departamentos curriculares”, estruturas de gestão intermédia que agregam os “grupos disciplinares” e visam assegurar a articulação e gestão do currículo (Decreto-Lei nº 115-A/88, de 4 de maio, artº 35º; Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, artº 43º),

Mantém-se, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, o “conselho de turma” como estrutura de “orientação educativa”, responsável pela organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver pelos alunos, pressupondo o exercício destas funções a elaboração de um plano que “deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular” para a turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a assegurar a articulação entre a escola e as famílias” (Decreto-Lei nº 115-A/88, de 4 de maio, artº 36º; Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, artº 44º).

Por outras palavras, a gestão intermédia da escola dá conta de dois pilares organizativos (a disciplina e a turma), nelas se alicerçando as estruturas básicas de coordenação do trabalho docente em cujo âmbito se desenvolvem lideranças escolares intermédias. Os departamentos curriculares baseiam-se na especialização científica e didática dos professores, favorecem a coordenação dos membros desta estrutura, potenciam a utilização das suas habilidades técnicas, simplificam o seu treino e dão segurança aos professores. Os conselhos de turma agregam professores das várias disciplinas do plano de estudos, visam a realização completa do trabalho pedagógico com os alunos, favorecem a tomada de decisão em função do retorno proporcionado pelos alunos, satisfazem melhor as necessidades dos distintos grupos em que a turma pode ser reorganizada.

Aos departamentos curriculares, particularmente aos seus “grupos disciplinares”, compete: assegurar o planeamento e implementação dos planos curriculares nas suas componentes disciplinares; proceder à análise crítica e à tomada de decisões relativamente a modelos pedagógicos de ensino e avaliação, a materiais e recursos de ensino e aprendizagem, a manuais escolares e outros auxiliares de ensino; inventariar as necessidades de equipamentos e recursos para a gestão dos planos curriculares; desenvolver dispositivos para o levantamento de necessidades de formação dos seus membros e a promoção da sua formação continuada; e promover a troca de experiências

dos professores na resolução de problemas de índole pedagógica, didática ou disciplinar.

Os departamentos curriculares têm assim um papel importante na articulação e gestão curricular, mas é fundamentalmente no âmbito da organização, do acompanhamento e da avaliação das atividades da turma que ela se materializa. O conselho de turma é, por isso, a estrutura de gestão pedagógica intermédia mais bem situada para assegurar “o desenvolvimento curricular adequado” ao contexto educativo específico e às necessidades dos seus alunos (Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho), porque é nos distintos agrupamentos de alunos que se desenvolvem modos de relação e articulação entre os saberes (a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade) e se concretizam medidas e dispositivos pedagógicos como o sistema de avaliação das aprendizagens, as modalidades de apoio, a oferta complementar de escola e as atividades de enriquecimento curricular e se põem em ação princípios como o da diversidade ou o da uniformidade, o da participação ou o da passividade, o da autonomia ou o da heteronomia, com consequências práticas no desenvolvimento da ideia de uma escola comum que garante a cada aluno a realização de um percurso escolar bem-sucedido.

3. A flexibilidade e contextualização curricular

A política atual de “autonomia e flexibilidade curricular” insere-se num processo iniciado já com a experiência de “gestão flexível do currículo” com vista a “ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da (...) autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular”, como se afirma no preâmbulo do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. A flexibilização da gestão curricular passa pela construção de processos de organização e gestão que respondam mais adequadamente aos alunos e aos contextos concretos em que se processa o desenvolvimento curricular, domínio em que passa a ser exigida maior capacidade de decisão dos professores, mas pode alargar-se num quadro de descentralização política que inclua a atribuição à escola de responsabilidades na determinação de oferta educativa complementar, na organização das distintas componentes do currículo (seja a

oferta comum nacional seja a oferta complementar institucional) com vista a “garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes” que contribuem para que “todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Preâmbulo). É, pois, no sentido de garantia de uma escola inclusiva e reconhecimento do importante papel dos professores na adequação curricular aos contextos de cada comunidade escolar (artº 4º) que o legislador confere à escola a faculdade para gerir o currículo, partindo das matrizes curriculares-base – isto é, do “conjunto de componentes do currículo, áreas disciplinares e disciplinas que integram os planos curriculares de âmbito nacional” – e a designa de “autonomia e flexibilidade curricular”, ao mesmo tempo que chama “domínios de autonomia curricular” às “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa” que deve ter por referência os documentos curriculares e resultar do exercício em concreto da “autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas” (artº 3º).

4. Articulação curricular e colaboração docente

A “autonomia e flexibilidade curricular” a desenvolver por cada escola traduz-se, na maior parte dos casos, na gestão entre 0% e 25% da carga horária, estendendo-se ainda à “estratégia de educação para a cidadania” que cada escola aprova e a uma componente curricular designada de Cidadania e Desenvolvimento que se constitui como “uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar”, mobilizando, para tal, distintos contributos curriculares ou formativos e cruzando os respetivos conteúdos com os temas definidos pela escola para a sua estratégia de educação para a cidadania, “através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos de cada escola” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, artº 15º). Por outro lado, no exercício da sua autonomia, a escola toma opções curriculares que podem incluir: a combinação de componentes e a promoção de trabalho interdisciplinar com eventual “partilha de horário entre as diferentes disciplinas”; a “alternância (...) de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de

funcionamento multidisciplinar”; o desdobramento de turmas para desenvolvimento de trabalho prático ou experimental; a inscrição no horário semanal de blocos em regime de rotatividade para favorecer o desenvolvimento de projetos; e uma organização diferente do funcionamento das disciplinas, nomeadamente de modo trimestral ou semestral (artº 19º).

A ideia de uma “escola inclusiva” exige ainda uma resposta adequada à heterogeneidade dos alunos, garantindo a cada um deles o “acesso ao currículo e às aprendizagens”, integrando “medidas universais, seletivas e adicionais (...) ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos” e consubstanciando uma abordagem multinível (artº 4º e artº 21º).

Nota-se, assim, que o legislador tem perceção da “necessidade de imprimir uma perspectiva global que supere a atomização atual de medidas e dispositivos, muitas vezes implementados nas escolas de forma aditiva e conduzindo a uma miscelânea que obscurece a intencionalidade da sua criação e debilita a sua eficácia” (Machado, 2018, p. 101). Daí que reafirme a necessidade de um planeamento curricular ao nível de escola e da turma que traduza “uma visão interdisciplinar do currículo” e dê conta da “apropriação contextualizada do currículo, adequada à consecução das aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos alunos” e onde sejam registadas “as opções relativas ao planeamento, à realização e à avaliação do ensino e das aprendizagens” (artº 20º).

A visão interdisciplinar do currículo apela a um trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar a concretizar através de uma pluralidade de situações de ensino, cuja análise pode contemplar os critérios avançados por Pombo, Guimarães e Levy (1994): número de disciplinas envolvidas, natureza das disciplinas envolvidas, grau de integração disciplinar, pressupostos teóricos e metodológicos da atividade integradora e modos de realização do ensino integrado. Utilizando estes critérios de análise, é possível identificar o âmbito da integração (disciplinas, professor ou professores), o seu alcance (conteúdos, áreas curriculares, áreas extracurriculares) e a sua intensidade (débil, moderada ou elevada), a perspetiva de integração (pluridisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar) e o nível da sua realização (elaboração dos currículos, dos programas das disciplinas ou de situações de ensino), bem como a via curricular (disciplinar ou extra disciplinar) e a modalidade (a nível dos programas, das unidades didáticas selecionadas, temas extrínsecos aos programas ou atividades não letivas que exigem convergência de diversas disciplinas) que foram

escolhidas, a duração da experiência (uma atividade específica, uma unidade didática, um ano de escolaridade, um ciclo de escolaridade), a origem (exógena ou endógena) e o enquadramento da experiência de integração (apoios institucionais e científicos, formação, planificação e acompanhamento da experiência). Concluem os autores que “a integração horizontal e vertical dos programas é uma tarefa difícil”, porquanto exige a constituição de “equipas interdisciplinares capazes de ultrapassar as barreiras disciplinares estabelecidas entre os diversos saberes, de vencer velhos hábitos de trabalho, de superar o individualismo e o [que os autores designam de] ‘espírito de capela’” (1994, p. 41).

Por outras palavras, a “autonomia e flexibilidade curricular” requer alterações na estruturação e divisão do trabalho dos professores e no modo de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em que eles estão fortemente socializados (Machado, 2015a, 2015b) e apela ao desenvolvimento de dinâmicas de trabalho pedagógico a definir por “equipas educativas” e respectivos membros (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, artº 21º). Por outras palavras, quando se fala do individualismo dos professores, não é porque os professores sejam pessoas individualistas, mas porque as condições arquitectónicas, as normas e as condições de ensino determinam um trabalho individual solitário, predominantemente centrado na aula, na didáctica da disciplina e nos processos de avaliação das aprendizagens académicas e sociais dos alunos (Fullan & Hargreaves, 2001). Por outro lado, a departamentalização escolar favorece um trabalho colegial, centrado no departamento ou no conselho de turma a que os professores pertencem e focado sobretudo nos aspetos organizacionais da atividade docente e nos aspetos burocráticos do desempenho didático do professor (Machado & Formosinho, 2018), assumindo frequentemente o carácter de “colaboração forçada” (Hargreaves, 2001), tendendo para uma unidade em torno do instituído e, por isso, controlando eventuais impulsos individuais para a instituição de qualquer inovação (Machado & Formosinho, 2018). Por outro lado, a identificação dos professores em função da disciplina ou área disciplinar e a ênfase académica podem conduzir à criação de “barreiras fortes e duráveis” entre as diversas estruturas existentes na escola, alimentar a ideia de imutabilidade da escola e, reduzindo as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros, limitar “a tomada de consciência do potencial de mudança que já existe no seu interior” (Hargreaves, 2001, p. 267).

Contudo, ao lado deste trabalho isolado e da colaboração forçada, nas escolas deparamo-nos também com trabalho colaborativo espontâneo, com equipas e projetos construídos a partir da base, desenvolvidos em lógicas afinitárias e no quadro de autonomia de decisão por parte dos participantes. O trabalho colaborativo caracteriza-se pelo trabalho conjunto e pela partilha pedagógica, privilegia a discussão de ideias em todas as fases do projeto e inclui até momentos de formação entre os pares, permite a visibilidade mútua do trabalho docente e facilita a monitorização do processo, centra a responsabilidade docente na equipa educativa e incorpora nela a responsabilidade individual e a responsabilidade colegial.

Neste sentido, o legislador abre a possibilidade de as escolas superarem as limitações de uma estruturação por funções, que isola as pessoas em relação às demais disciplinas ou áreas disciplinares, requer reduzido nível de cooperação e comunicação e tende à burocratização, sugerindo a criação de “equipas educativas”. Assim, quando o conselho de turma se assume como equipa “multifuncional”, dota-se de autossuficiência para realizar completamente o trabalho pedagógico, amplia as habilidades de cada profissional nele envolvido, garante maior rapidez na resposta às necessidades dos alunos e, porque comporta maior envolvimento das pessoas, produz maior satisfação com o trabalho desenvolvido. Esta perspetiva envolve, no entanto, uma grande transformação na organização, na sua cultura e exige uma nova mentalidade das pessoas envolvidas. Por outro lado, funciona melhor quando cada equipa dispõe de todas as especializações necessárias e consegue a interação necessária para executar o processo de ensino e aprendizagem.

5. Liderança pedagógica e trabalho em equipa

Tal como as revisões e alterações introduzidas ao longo dos últimos dois decénios, também a “autonomia e flexibilidade curricular” requer, na prática, alterações profundas na cultura da escola e na cultura profissional docente, socializados numa perspetiva essencialmente didáctica e relacional, numa pedagogia onde predomina a exposição e explicação do professor, a receção do aluno e a resposta em conformidade nos processos de avaliação. Trata-se de uma racionalidade que não desaparece por decreto do modo de funcionamento de todo o sistema, desde o nível central ao nível micro da aula.

Reside aqui, pois, o nó górdio que agarra o processo de ensino à pedagogia que caracteriza a Escola Tradicional (Machado, 2018, p. 105). Trata-se na verdade de um “segredo” bem guardado e cujo desvelamento é procurado pelas modalidades organizativas alternativas que escolas e professores aqui e ali vêm ensaiando (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016; Azevedo, 2016; Machado 2017, Machado & Alves, 2017) e contrariam a “gramática escolar” fortemente arreigada (Formosinho & Machado, 2009; Cabral, 2014) e cuja continuidade “frustrou gerações de reformadores que sonharam alterar estas formas standardizadas” de divisão escolar do tempo e do espaço, classificação dos alunos e sua distribuição de classes, agrupamento por disciplinas, concessão de graus e certificação de aprendizagens curriculares (Barroso, 2001).

A “autonomia e flexibilidade curricular” exige ao professor que saia da zona de conforto da disciplina em que ele se formou e pela qual se tornou “instrutor” e explicador” para iniciar agora a “aventura intelectual” de se tornar “mestre ignorante” (Rancière, 2010) e orientador de aprendizagens. Contudo, “tal decisão implica viver na crista da onda do paradoxo em que se instala a escola quando põe em ação dois paradigmas de organização pedagógica que se opõem radicalmente” (Machado, 2018, p. 106).

Por outro lado, a “autonomia e flexibilidade curricular” exige da direcção da escola e dos seus gestores pedagógicos a incorporação de uma dimensão de liderança temperada com o bom senso, de modo que cada um deles não se reduza à figura de mero executante e integre a sua missão atual na missão global da escola, que não fique um simples “jardineiro” mas seja um “paisagista” (Grellier, 2006, p. 39). A sua ação torna-se mais eficaz através do envolvimento dos membros do grupo na decisão e planeamento, da organização e coordenação do projeto, do seu acompanhamento e monitorização. Mas, mais importante, o segredo está em assegurar um processo de desenvolvimento interno que faça do grupo uma equipa unida e organizada em torno do objetivo comum que justificou a reunião dos diferentes indivíduos que constituem o grupo. E esse processo de desenvolvimento interno precisa de incorporar uma “pedagogia da colaboração docente”, a organizar em torno de três eixos de aprendizagem profissional: os modos de aprender, os modos de interagir e os modos de colaborar (Oliveira-Formosinho, 2015)

Por fim, nos processos de trabalho em equipa articulam-se conhecimentos e desempenhos, saberes e afetos, partilha e compromissos, ideias e empenhamentos, liderança do coordenador formal e liderança dos diversos elementos em função das suas capacidades, da sua vontade das dinâmicas de trabalho pedagógico. Por isso, as equipas mais bem-sucedidas são aquelas que “asseguram um bom equilíbrio entre a diversidade das formações e das personalidades”, podendo mesmo ser positivo “gerir a diversidade e compreender os conflitos nos grupos” (Grellier, 2006, p. 72).

6. Referências bibliográficas

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

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In E. Terrén, D. Hameline, J. Barroso. *O século da escola – entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.

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

Grellier, Ch. (2006). *As competências pessoais e profissionais do gestor*. Lisboa: Editorial Presença.

Formosinho, J.; Alves, J. M.; Verdasca, J. (orgs.) (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de Possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

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

Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (2001). *Os Professores em Tempos de Mudança: O trabalho e acultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Ma Graw-Hill.

Machado, J. (2015a). Coordenação e gestão pedagógica da escola, *Gestão e Desenvolvimento*, 23 (2015), pp. 155-168.

Machado, J. (2015b). Organização e coordenação do trabalho docente: O conselho de ano como estrutura de gestão pedagógica intermédia. In J. Machado, J. M. Alves (Coord.), *Professores, Escola e Município: Formar, Conhecer e Desenvolver* (pp. 20-32). Porto: Universidade Católica Editora.

Machado, J. (2017). Organização e currículo: Em busca de um modelo alternativo. In C. Palmeirão, J. M. Alves (Coord.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp. 25-37). Porto: Universidade Católica Editora.

Machado, J. (2018). Currículo, pedagogia e autonomia: desafios de um projeto de inovação. *Elo*, 25, pp. 99-109.

Machado, J.; Formosinho, J. (2018). Liderança escolar e colaboração docente. In J. M. Alves, M. C. Roldão (orgs), *Articulação Curricular - O Que É? Como se Faz? Dos conceitos às práticas possíveis* (pp. 47-64). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Machado, J.; Alves, J. M. (Orgs.) (2017). *Equidade e Justiça em Educação. Desafios da escola bem-sucedida com todos*. Porto: Universidade Católica Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar – para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 9-12). Lisboa: Edições Sílabo.

Pombo, O; Guimarães, H.; Levy, T. (1994). *Interdisciplinaridade. Reflexão e Experiência*, 2ªed. atualizada. Lisboa: Texto Editora.

Rancière, J. (2010). *O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Mangualde: Edições Pedago.

INNOVAR O MORIR

Miguel Ángel Santos Guerra¹

Resumen

El presente capítulo plantea la importancia y la necesidad de la innovación en las escuelas. Se realiza una aproximación conceptual ya que el término innovación encierra una amplia polisemia. Se hace referencia también a los distintos tipos de innovación, desde la reforma del sistema a un sencillo cambio en un aula.

En otro apartado se habla de la necesidad de evaluar las innovaciones porque no hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada. Y cierra con el análisis de las más importantes dificultades que bloquean o dificultan las innovaciones. Estas dificultades pueden tener carácter institucional o, por otra parte, en las actitudes inmovilistas de las personas.

Cierra el trabajo la relación de las referencias bibliográficas que se han utilizado para escribir el capítulo.

Palabras clave: Innovación, Mejora, Evaluación, Obstáculos

¹ Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga (España). Málaga (España). arrebol@uma.es

“Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos”.

(Augusto Monterroso en el libro “La oveja negra y demás fabulas. Ed. Alfaguara. 2006).

1. Necesidad perentoria de innovar en la escuela

La fábula que encabeza estas líneas nos muestra de manera meridiana el peligro de instalarse en las rutinas. ¿Cuándo se enterará el grillo de que su lección se asienta en un craso error? ¿Cuándo descubre el director que aquello que plantean en las aulas los maestros como eje de la verdad está cimentado en una falsedad tremenda? En definitiva, ¿cómo mejorarán si nunca se cuestionan lo que están haciendo?

La escuela muere si se queda anquilosada. Porque tiene que dar respuestas a las necesidades de la sociedad. Y la sociedad cambia. Y tiene que responder a las expectativas de los alumnos y de las alumnas. Que también cambian. Y las ciencias evolucionan y se desarrollan. Los saberes pedagógicos se multiplican. El mundo digital lo invade todo.

Si la escuela no se mueve, si no cambia, si no se adapta e, incluso, si no se adelanta a las exigencias de los nuevos tiempos, perderá su sentido.

“Del actual sistema educativo, a un gran número de estudiantes, lo que más les interesa o inquieta es cómo obtener determinados certificados y ciertos títulos que saben que son importantes, pero por su valor para encontrar un puesto de trabajo, y mucho menos para sentirse realizados como personas y como ciudadanas y ciudadanos responsables”, dice el profesor Torres Santomé (2015).

Las respuestas de la escuela deben centrarse en las preguntas esenciales. Debe dar respuesta a las verdaderas demandas de formación. Si la escuela no autocuestiona su quehacer, si no se abre a la crítica, si no evoluciona, quedará sin respuestas, dejará de cumplir su cometido, dejará de existir. Morirá. La innovación es cuestión de vida o muerte.

Considero muy importante que las innovaciones se fundamenten con rigor, que se lleven a cabo con criterios ambiciosos, que se plasmen en escritos claros y ordenados y, sobre todo, que se difundan para que otros vean que es viable la transformación.

La innovación resulta absolutamente imprescindible. No es que sea conveniente innovar, es que es del todo necesario. La rutina es el cáncer de las instituciones. La rutina ahorra la acción con las cadenas de las inercias. ¿Cómo hacemos la planificación este año? Como el año pasado. ¿Cómo vamos a realizar la evaluación? Como siempre. ¿Cómo vamos a agrupar a los alumnos y a las alumnas? Como todos los años.

Desde esa dinámica que se cierra a la crítica y que huye de la autocritica más elemental, la escuela está condenada al fracaso. Bien es cierto que la escuela es una institución que vive de espaldas al éxito e, incluso, sin la necesidad de definir que se entiende por éxito. Pues bien, no hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

La necesidad de la innovación procede de múltiples causas. Por una parte, hay exigencias de adaptación de la escuela a nuevas funciones que debe asumir o a la reformulación de funciones que ya existían. Por otra parte, pueden introducirse innovaciones para evitar el fracaso constatado o para superar una situación

problemática. Hay hallazgos científicos que invitan, casi exigen, la incorporación a la práctica de esos descubrimientos. También la creatividad puede ser una fuente de innovación, cuando iniciativas originales se ponen en marcha en busca de mejoras de procesos y resultados.

La escuela no puede permanecer anclada en viejas concepciones, en viejas prácticas, en dinámicas obsoletas. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades. También cambian las personas. Las necesidades, las condiciones, las expectativas de los alumnos y de las alumnas son cambiantes. Por eso digo en el título: innovar o morir.

Hay ante la innovación dos posturas antitéticas: pudiendo mantener todo lo que hay, ¿por qué cambiarlo? Y esta otra: pudiendo cambiar lo que hay, ¿por qué mantenerlo? La primera nos lleva al inmovilismo, la segunda nos predispone para la innovación.

2. Los problemas del lenguaje: aproximación al concepto de innovación

Quisiera, en primer lugar decir que hay muchísimas acepciones del concepto de innovación. El lenguaje permite entendernos, pero en muchas ocasiones hace que nos confundamos. Utilizamos la misma palabra pero de forma no solo distinta sino contradictoria. El problema no es que no nos entendamos porque, cuando nos damos cuenta que esto sucede, podemos dialogar. El problema es creer que nos entendemos cuando decimos cosas diferentes.

La abundantísima bibliografía sobre innovación desvela la polisemia del concepto. Hay quien llama innovación a una reforma. Y hay quien llama innovación a un cambio de horario.

“Desde la perspectiva innovadora y progresista que nos ocupa, la innovación educativa se concibe como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se introducen y provocan cambios en las prácticas educativas vigentes”, dice Jaume Carbonell (2008) en su libro “Una educación para mañana”.

Hay, a mi juicio, tres caminos equivocados para llegar a una aceptable concepción de la verdad. El primero es el **concepto jerárquico de verdad**, Lo defino así: verdad es lo

que la autoridad dice que es verdad. Puede ser ésta política, religiosa o académica. La verdad así definida es indiscutible. El sello de la veracidad está en el poder de quien la define. El segundo es el **concepto sociológico de verdad**. Se define así: verdad es lo que la mayoría dice que es verdad, Pero la verdad no se vota. Estamos hartos de ver cómo mayorías unánimes se han equivocado. El tercero es el **concepto fundamentalista de verdad**. Lo defino de esta manera: verdad es lo que yo digo. Y nadie me puede hacer dudar.

Creo que el camino correcto es el diálogo y la negociación de los significados. El concepto de innovación exige algunas características definitorias.

En primer lugar supone cierta insatisfacción con lo que se está haciendo, cierta disconformidad con lo que existe. Porque no da resultados satisfactorios, porque genera problemas, porque no produce motivación o porque engendra tedio. Se formulan preguntas, se pone en tela de juicio la práctica. Y, como resultado de la respuesta, se piensa en introducir alguna novedad.

En segundo lugar, exige cierta creatividad para incorporar algo nuevo, algo que no existía, algo que tiene un carácter transformador. La innovación crea e incorpora algo diferente en su concepción en su método, en su organización o en su finalidad.

En tercer lugar, requiere una condición positiva, al menos en teoría. Puede que luego resulte un fracaso el desarrollo de esa innovación, pero el núcleo de su incorporación está en la expectativa de mejora.

En cuarto lugar, aunque no es esencial este requisito sino deseable, debería tener un carácter colegiado. Aunque la iniciativa sea de un solo profesional, en una sola asignatura, en un aula solamente, debería ser un cambio conocido, compartido y consensuado.

En quinto lugar, creo que la innovación debe llevar aparejada una buena dosis de pasión, de compromiso, de ilusión, de entusiasmo. Esta es una profesión que solo puede ser desempeñada dignamente desde la pasión. No se trata solo de saber, se trata de sentir, de comprometerse, de apasionarse. No entiendo una innovación que se arrastra como una pesada carga, como una condena.

Hay quien confunde cambios con mejoras. Mejora es una palabra infinita que debemos desentrañar, pero no todo cambio es una mejora. Un amigo le dice a otro:

- ¡Qué pena esta vida! ¡Nadie cambia!
- No digas eso, porque yo he cambiado muchísimo desde el año pasado, replica el interlocutor.

Y el amigo precisa:

- Me refería para bien.

Insisto: no todos los cambios son mejoras. Por consiguiente, no todos los cambios son, a mi juicio, verdaderas innovaciones.

3. Infinita tipología de las innovaciones

Los tipos de innovación son innumerables. Podemos clasificarlos **en función de su ámbito de implantación**: todas las escuelas, varias escuelas, una escuela, un departamento, un aula, una asignatura... **En función de su contenido**: curriculum, convivencia, metodología, organización, materiales... También hay innovaciones diversas **en función del tiempo**: hay innovaciones de largo plazo, de medio plazo y de duración breve. Puede haber innovaciones diferentes **por el lugar de la jerarquía organizativa en la que nacen**: unas tienen carácter descendente (el epicentro de la iniciativa está en núcleos superiores de decisión) y otras carácter ascendente, (que nacen en la base y son propuestas para su aceptación a la autoridad competente). **Según su coste**, puede haber innovaciones muy caras y otras que no suponen costo alguno... **Según su ambición de perdurabilidad**, hay innovaciones que pretenden experimentarse y finalizar y otras que se desea que permanezcan para siempre.

No me voy a centrar en aquellas innovaciones que afectan a todo el sistema educativo y que, habitualmente, llevan el nombre de Reformas (Fullan, 1999; Rodríguez Romero, 2003; Popkewitz, 1994). Y lo hago porque quiero escribir para los docentes, sobre aquellas iniciativas que pueden poner ellos en marcha.

El que propongo, es un camino más profesionalizador que las reformas. Porque éstas convierten a los profesores en meros aplicadores, en simples ejecutores de lo que unos han descubierto y otros han prescrito. Muchas reformas se sustentan en dos creencias tan peligrosas como falsas: como no lo van a saber hacer, expliquémoselo en la ley y como no lo van a querer hacer, mandémoselo.

Esas innovaciones macro pueden cambiar el curriculum la estructura del sistema y la organización de las escuelas pero difícilmente llegan a las actitudes de los profesores, a sus concepciones y a sus prácticas. Los legisladores deben de pensar que el día que se promulga la ley, mientras el profesor duerme, alguien le toca con una varita mágica en la cabeza para que lo comprenda todo, en el corazón para que se apasione por ello y en las manos para que lo haga. Pero esa varita mágica no existe.

Lo que pasa con las reformas es que son gratuitas. ¿Cuánto cuesta decir en un artículo de la ley que los profesores deben atender la diversidad? Nada. ¿Cuánto costaría tener en el aula un docente que sepa, pueda y quiera atender a cada uno de sus alumnos? Muchísimo. Las reformas son también generalizadas. ¿A cuántos docentes afecta la ley? A todos los del país, sin excepción alguna. Las reformas son, además, automáticas. ¿En cuánto tiempo tiene que producirse el cambio? De un día 'para otro. Con una consecuencia ventajosa para el legislador, que ahora puede decir: "Yo ya se lo he mandado hacer, ¿por qué no lo hacen?".

Es muy importante pensar en la finalidad que se persigue. Debe estar clara la pretensión que se busca. ¿A quién beneficia la innovación? A todos y a todas, solamente a los que más lo necesitan, solo a los que menos lo necesitan? Y hay que analizar el contenido de la pretensión: ¿afecta a cuestiones de fondo o a dimensiones superficiales de la práctica?

4. Evaluación de las innovaciones

Voy a dividir este apartado en dos partes. En la primera plantearé algunas ideas sobre la importancia y la necesidad de evaluar las innovaciones. En la segunda expondré las características que, a mi juicio, tiene que tener esa evaluación.

4.1 Necesidad de la evaluación

Creo importante llamar a la necesidad de evaluar las innovaciones. No todo lo que se pretende se alcanza, no todo lo que se busca se consigue. Es más, a veces se generan efectos secundarios nocivos.

Recuerdo un antiguo artículo de Papagiannis (1998) titulado “Hacia una economía política de la innovación educativa”. Decía en él que muchas innovaciones que han surgido para favorecer a los más desfavorecidos, el sistema las acaba convirtiendo en innovaciones que favorecen a los más favorecidos. Por eso hay que estar vigilantes sobre el desarrollo de lo que en un principio nace con voluntad de mejoras esenciales.

Y hay que plantearse cuáles han sido las causas del fracaso, cuando lo ha habido. En primer lugar por responsabilidad y, en segundo lugar, porque el fracaso puede ser una fuente de aprendizaje. Existe la fertilidad del error. El profesor Agustín de la Herrán, de la Universidad Autónoma de Madrid, está coordinando un libro sobre lo que hacemos mal en la educación, sobre los errores que cometemos. Me ha pedido que me encargue de redactar un capítulo sobre lo que hacemos mal en evaluación. Se puede aprender del error si somos humildes e inteligentes. ¿Por qué ha fallado esta experiencia? ¿Por qué se ha pervertido esta innovación? La respuesta rigurosa nos permitirá aprender.

Hablo, como explicaré más adelante, de una evaluación de corte cualitativo, democrática, negociada, presidida por la ética, puesta al servicio de la comunidad y no del poder, encaminada a la mejora y no a la confección de rankings (Santos Guerra, 1993, 1998, 2015, 2017a, 2018), que utiliza métodos diversos, sensibles para captar la complejidad, adaptados al contexto y difundidos en informes Inteligibles.

Creo que es muy importante que los informes de las evaluaciones se hagan públicos. Quienes lean encontrarán iniciativas que pueden adaptar y estímulo emocional para la acción. Dice la profesora inglesa Joan Dean que si los profesores y profesoras compartiésemos las cosas buenas que hacemos encontraríamos una fuente inagotable de optimismo. Estamos más dados a compartir las dificultades y los problemas.

La innovación no consiste en hacer por hacer, en cambiar por cambiar, en una concatenación de actividades y proyectos nuevos. No consiste en hacer cosas distintas

porque sí. Innovación no es activismo. Porque la innovación, para ser educativa, tiene que estar penetrada por los valores.

Dice Jean Rudduck (1994): “Hemos llegado a ver con claridad que el fracaso de algunas innovaciones para echar raíces en las escuelas se debe a nuestra preocupación por **hacer el cambio** en lugar de preocuparnos por el **significado del cambio**” (el subrayado es de la autora).

4.2 La evaluación que propongo

El arco semántico del concepto de evaluación es muy amplio. Es preciso cerrarlo para saber a qué tipo de evaluación nos estamos refiriendo. El castellano complica o dificulta la precisión ya que utilizamos un sólo término para referirnos a realidades diversas que, por ejemplo en inglés, tienen referentes lingüísticos y semánticos distintos: *accountability*, *assessment*, *appraisal*, *self-evaluation* son términos referidos a modalidades o aspectos diferentes de la evaluación que nosotros encerramos en la misma y única palabra.

Por eso considero imprescindible, antes de avanzar, definir brevemente el tipo de evaluación a la que me estoy refiriendo:

- a. **Tiene en cuenta los procesos y no sólo los resultados.** Lo cual quiere decir que se realiza durante un período relativamente largo y no en los momentos considerados terminales, que utiliza instrumentos capaces de brindar la comprensión de la dinámica procesual y que no sólo acude a los datos de rendimiento para emitir un juicio de valor sobre la actividad desarrollada sino a elementos que se instalan en el acontecer de la acción, en la configuración de los escenarios y en la naturaleza e intensidad de las relaciones.
- b. **Da voz a los participantes en condiciones de libertad.** Es decir, trata de facilitar la opinión de manera que nadie se sienta amenazado por hablar o por el contenido de su juicio. Esto significa que ha de garantizarse el anonimato de los informantes y la confidencialidad de sus opiniones. La evaluación no es, pues, un juicio que los evaluadores emiten sobre la calidad de la innovación sino la ocasión en que se libera la opinión de quienes actúan en la misma para

generar la comprensión de lo que hacen. Es imprescindible, pues, la captación de los significados que la acción tiene para los protagonistas de la misma. Este hecho confiere a la evaluación un sentido democrático.

- c. **Se preocupa por el valor educativo en un doble aspecto.** En primer lugar porque focaliza su atención en la captación del valor educativo de la innovación, de las relaciones, de las actividades, etc. En segundo lugar porque ella misma pretende ser educativa en su forma de desarrollarse. Adquirir o no los conocimientos pretendidos puede ser una parcela evaluable, pero no se puede ignorar todo lo relativo a la dimensión auténticamente educativa: la racionalidad de las prácticas, la justicia en las relaciones, la igualdad de los derechos, la atención a la diversidad, los principios que inspiran el aprendizaje, el curriculum oculto de la organización, la utilización del poder...
- d. **Utiliza métodos diversos para reconstruir y analizar la realidad.** Un sólo método no permitiría captar con rigor lo que sucede en una realidad compleja. Si sólo se observa lo que sucede sin disponer de las opiniones de los protagonistas, si sólo se sondea la opinión a través de un cuestionario sin comprobar mediante la observación cómo se producen los hechos, si sólo se analizan los documentos que recogen el proyecto de intervención o las memorias de la actividad sin descifrar a través de la presencia si los proyectos tienen consistencia real..., será difícil emitir un juicio fundamentado sobre el valor de la innovación educativa.
- e. **Está comprometida con los valores de la sociedad.** La evaluación no tiene solamente en cuenta los valores de la innovación que se desarrolla sino que presta voz a quienes ni siquiera pueden opinar por no tener acceso a esos servicios sociales o porque resultarán perjudicados por la forma en que se organiza o desarrolla la actividad educativa en un sentido más amplio y social.
- f. **Es una evaluación en la que nadie tiene el criterio exclusivo o privilegiado de la interpretación correcta o válida de la realidad.** Ningún estamento, ninguna persona, tiene la facultad o la atribución de emitir el juicio definitivo sobre la realidad. Cuando participan evaluadores externos no tienen éstos la función de ofrecer a los participantes la valoración de lo que hacen bien o mal

sino que les ofrecen los datos y los criterios para que ellos emitan un juicio más fundamentado y ajustado, ya que su compromiso y sus intereses en juego pueden dificultar un análisis desapasionado.

g. No se deja arrastrar por la mística de los números. Es una evaluación que no maneja cifras, porcentajes o estadísticas más que de una forma subsidiaria si es que permiten facilitar la comprensión. No se basa, pues, en la medición. No se presenta a través de datos numéricos.

h. Utiliza un lenguaje sencillo. Es una evaluación que se expresa en el lenguaje que utilizan los protagonistas para emitir sus juicios sobre el valor educativo de la innovación. Hacerlo de otro modo significaría robar a los legítimos propietarios el conocimiento que se deriva de la evaluación.

i. Parte de la iniciativa de los protagonistas. Es una evaluación que surge de la iniciativa interna de la comunidad educativa y que tiene por finalidad última la comprensión y la mejora de las prácticas educativas que realizan. No se trata, pues, de una imposición externa, de una prescripción legal o de una recomendación de agentes externos sino de una decisión autónoma, asumida y desarrollada desde dentro.

j. Pretende mejorar la práctica. Es una evaluación que tiene como finalidad esencial la mejora de la práctica educativa a través de la discusión, de la comprensión y de la toma racional de decisiones. La evaluación que defiende no tiene como finalidad fundamental comparar, seleccionar, clasificar, jerarquizar o controlar sino dialogar, comprender y mejorar.

k. Una evaluación contextualizada. Es decir que tiene en cuenta el marco de referencia (tanto diacrónico como sincrónico) en el que la innovación se realiza, el tamaño de la organización, la peculiar configuración psicosocial que la define, la idiosincrasia de su cultura, el entorno en el que se instala, la procedencia de sus protagonistas, el momento en que se analiza... No hay, pues, una evaluación para todos igual ni es siempre la misma.

Algunas de las características son compartidas obviamente por otros tipos de evaluación. ¿Cómo no van a pretender todos los modelos de evaluación conseguir

la mejora de los programas? Es la globalidad de las características y la coherencia que se establece entre ellas y de todas ellas respecto a los fines lo que configura la evaluación a la que me refiero.

5. Dificultades institucionales y personales

En un antiguo libro sobre innovación que leí hace muchos años (Morrish, 1978), cuando yo estrenaba la profesión, aparecía un capítulo que se titulaba, “Características de los resistentes y de los innovadores”. Se decía en él que la resistencia al cambio es proporcional a la cantidad de cambio que se precisa en el sistema receptor.

Dentro de ese capítulo se hace referencia a las ocho resistencias al cambio que plantea Watson (1967) y que ahora enunciaré de forma casi telegráfica:

- **Homeostasis:** “Es el deseo de los organismos de mantener el equilibrio, lo que en términos fisiológicos se expresa, por ejemplo, en la necesidad de mantener razonablemente estados constantes como la temperatura del cuerpo o el azúcar en la sangre... Esta clase de resistencia que, por supuesto no es plenamente consciente o deliberadamente activa, la encontramos prácticamente en toda institución educativa en la que satisface el seguir haciendo las cosas de modo siempre igual y son sobresaltos”.
- **Hábito:** “En términos generales, la gente prefiere aquello que le es familiar; nos gusta existir en un entorno reconocible en el que se realice el menor cambio posible”.
- **Primacía:** “La forma en la que el organismo aprende por ver primera a resolver una determinada situación supondrá el establecimiento de un patrón que suele persistir”.
- **Percepción y retención selectivas:** “Se tiende a admitir solamente aquellas ideas nuevas que encajen con puntos de vista ya establecidos, como ocurre cuando se mantiene un determinado prejuicio mediante el bloqueo de nueva información”.

- **Dependencia:** “La resistencia a las nuevas ideas y al cambio puede derivarse del hecho de que nos apoyamos demasiado en nuestros compañeros y que disfrutamos de un acervo común de conocimientos y de aceptación de ideas, puntos de vista y métodos semejantes”.
- **Superego:** “Se tiene la tendencia a mantener las normas morales absorbidas durante la infancia e inculcadas por adultos autoritarios... El superego del individuo ejerce una fuerte influencia en su aceptación o rechazo de una determinada innovación”.
- **Falta de seguridad en sí mismo:** “Sabemos de cosas mal hechas; no obstante, dudamos mucho tiempo hasta intentar modificarlas o realizar algún cambio. Esto es debido, en parte, a la renuncia general al cambio, pero también a un sentimiento personal de desconfianza”.
- **Inseguridad y regresión:** “Esta es una fuerza de resistencia especialmente fuerte en un mundo en el que el cambio es casi continuo, y en el que velocidad está en rápida aceleración... Las personas tienen un deseo acuciante de retornar al hogar, de regresar a lo normal, a lo seguro y familiar”.

Voy a clasificar las dificultades en dos bloques. Unas están vinculadas a la institución y otras a las personas que la integran.

Yo divido las fuerzas de la resistencia al cambio en dos grandes grupos siguiendo un eje dicotómico que separa las causas que tienen origen en la institución y en las actitudes del individuo.

5.1 Dificultades institucionales

Hay resistencias que presenta la institución como tal, aunque no se pueda entender si la consideración de los miembros que la integran. Estas resistencias están un poquito más de la actitud de cada uno de los individuos considera de forma aislada.

Hay instituciones optimistas e instituciones ancladas en el fatalismo y la falta de inquietud. De ellas habla elocuentemente Belén Varela en su interesante libro “La rebelión de las moscas” (2012).

El poder de la rutina

Uno de los más poderosos obstáculos a las innovaciones es la rutina. La rutina es el cáncer de las instituciones educativas. La fábula con la que abro este artículo es muy elocuente al respecto. Los proyectos, las formas de actuación, al estrategias de evaluación se repiten una y otra vez sin que provoquen ninguna desazón, ninguna inquietud, ninguna pregunta. No solo es que se hacen las cosas de la misma manera, es que hacerlas así se considera una señal de éxito.

Puede verse con frecuencia que las acciones se repiten una y otra vez sin ser cuestionadas, incluso cuando hay evidencias clamorosas de que no funcionan.

Es más cómodo, es más fácil, es más confortable moralmente no hacerse preguntas. Pudiendo seguir como se está, ¿por qué habría que cambiar las cosas? Pudiendo hacer nada nuevo, ¿por qué se va a realizar el esfuerzo de idearlo y organizarlo?

El exceso de prescripciones

Otro obstáculo a los cambios es la abundancia extremada de prescripciones. Como todo viene prescrito, ¿por qué tomarse la molestia de plantear otras iniciativas? Cuando yo era estudiante leí un pequeño y enjundioso libro de Postman y Weingartner (1975). El original inglés se titulaba La enseñanza como actividad subversiva. En España se tradujo con este título edulcorado: La enseñanza como actividad crítica. Decían los autores, que han seguido escribiendo juntos muchos años después, que estaría muy bien

que durante las vacaciones de verano el Ministerio de Educación anunciase lo siguiente:
NO HAY NADA PRESCRITO.

Se imaginaban a los docentes interrumpiendo las vacaciones y acudiendo a sus centros de trabajo para preguntarse: ¿qué hacemos? Las preguntas se sucederían en cadena de forma inagotable: ¿Cómo organizamos el curriculum?, ¿cómo seleccionamos los contenidos?, ¿cómo organizamos las experiencias?, ¿cómo agrupamos a los alumnos?, ¿cómo confeccionamos el calendario y el horario?, ¿cómo hacemos la evaluación?, ¿cómo informamos a las familias?, ¿cómo organizamos los espacios?, ¿cómo participan los alumnos y las familias?, ¿cómo nos abrimos al entorno?... Las preguntas se amontonarían, los debates no tendrían fin, las innovaciones se sucederían con celeridad...

Ahora no. Ahora la cuestión es más sencilla. Hagámoslo como el año pasado. Hagámoslo como siempre se ha hecho.

No digo con esto que no se tenga en cuenta la experiencia. Pero ha de hacerse con criterio. Hay que someter la práctica a la reflexión, a la discusión, a la investigación rigurosa. De lo contrario el miedo, la comodidad o la pereza se impondrán sobre otros criterios de más valor pedagógico y ético.

No hay ninguna institución en Portugal con más prescripciones que las escuelas. Todo está determinado. Espacios, calendario, tiempos, contenidos, normas, evaluaciones, convivencia... La autonomía de los centros y de los docentes apenas si existe y, si existe, como apuntaba Papagiannis, es en cuestiones intrascendentes. Dice, en el citado artículo, que los profesores tienen mucha autonomía, la misma que tiene un conductor de poner en la radio la música que más le guste.

Falta de cohesión de la plantilla

Las innovaciones de carácter institucional se ven frenadas por actitudes individualistas que bloquean los proyectos de cambio colegiado. Un grupo de profesiones desunidos, cuando no en pleno conflicto, no puede planificar ni llevar a cabo con éxito una innovación ambiciosa.

El individualismo bloquea las innovaciones colegiadas, que son las más deseables. Porque lo que uno propone, el otro lo desmonta bajo cualquier pretexto. Unas veces en el tiempo de proyectar, otras en el de la realización.

Es más, se produce una autocensura de la iniciativa. Porque se piensa, antes de formularla, que va a ser ignorada, rechazada o ridiculizada.

En un clima hostil no pueden prosperar los planes compartidos de transformación.

Carencia de medios y de tiempos

Para innovar con acierto hace falta tener tiempo. Tiempo para la reflexión, para el diálogo, para la negociación, para la preparación. El tiempo que se dedica a preparar un viaje no es tiempo perdido. Por el contrario es un tiempo necesario para saber con certeza a dónde, cuándo, cómo, para qué y con quién se quiere viajar.

No tiene ningún sentido lanzarse a correr sin saber a dónde se quiere ir. La presión de lo urgente nos deja, a veces, sin el tiempo necesario para saber si lo que hacemos es lo mejor que pudiéramos hacer.

Y hace falta también tener los medios necesarios para hacer lo que se quiere hacer. Pienso por ejemplo, en innovaciones que tengan que ver con la agrupación de los alumnos. Fernández Enguita (2017) habla de la hiperaula que requerirían una estructuración de espacios del centro y un aumento del número de docentes.

Equipo directivo con poco coraje y mucho miedo

Hay equipos directivos cuya máxima aspiración es que no se presenten problemas. Es más fácil conseguir esa falsa paz cuando no se propone ni se hace nada nuevo.

Un tipo de dirección medrosa, llena de miedos e instalada en la pereza, no solo no impulsará innovaciones sino que las combatirá. Cuando alguien haga una propuesta tratará de que no siga adelante.

Esta cuestión nos aboca a la concepción de la función directiva. Desde mi punto de vista, un director no es un gerente de una empresa. Porque la escuela, como dice Laval (2004) en el lapidario título de su obra: la escuela no es una empresa. Pienso en el director como una fuerza que ayuda a crecer, a desarrollarse a madurar, como sostengo en mi libro “As feromonas da maça” (2015). Y también nos aboca a los procesos de formación y selección de los directores y directoras.

Invocación de los fracasos como mecanismo disuasorio

Cuando se quiere frenar una propuesta de innovación se suele invocar como excusa el que un intento similar ocurrido en el pasado se convirtiera en un fracaso. Sin tener en cuenta, si es que fracasó, cuál fue el motivo. Porque acaso no era el momento propicio, porque no estuvo bien planteada o no fue suficientemente discutida. Conviene distinguir las razones de las excusas.

El mismo motivo podría ser invocado para intentarlo de nuevo. Es decir, que alguien podría argumentar del siguiente modo: como la vez anterior el intento fracasó por este motivo, ahora lo vamos a intentar de nuevo teniendo en cuenta la eliminación del obstáculo.

No siempre se produce el éxito a la primera. Pero si se abandona desde el primer fracaso ya nunca habrá posibilidad de comprobar qué habría pasado de volverlo a intentar.

Clima institucional enrarecido

La cultura institucional es el caldo de cultivo para las innovaciones. Una escuela instalada en el conflicto, con la comunidad balcanizada, con tensiones en unos docentes y otros tendrá grandes dificultades para poner en marcha un proceso de innovación.

Es fácil que la autocensura no deja ni siquiera aflorar las ideas y las inquietudes de transformación. Pero, cuando afloran, es probable que se agosten en una clima hostil.

5.2 Dificultades personales

Las personas, individualmente, mantienen actitudes, a veces, que frenan las iniciativas de cualquier innovación. No solo no proponen hacer como mojarse para el que a nadar. Sin optimismo podremos ser buenos domadores pero no buenos educadores.

La educabilidad se rompe en el momento que pensamos que el otro no puede aprender y que nosotros no podemos ayudarlo a conseguirlo.

Fagocitosis de los innovadores

Existe en la cultura de las escuelas un mecanismo al que llamo “fagocitosis de los innovadores” que consiste en que quienes no quieren hacer nada destruyen a quienes intentan hacer algo nuevo.

En alguna ocasión he descrito veinticinco cuchillos que utilizan quienes no quieren hacer nada para herir o matar a quienes desean introducir innovaciones. Citaré algunos, como ejemplo:

- No le hagas caso, que tiene problemas afectivos.
- Lo que quiere es adular a los superiores.
- Eso ya se intentó otro año y no valió para nada.
- ¿Quieres heredar la escuela?
- ¿Van a poner tu nombre a una calle?
- ¿Te va a dedicar un monumento?
- Lo quiere es sobresalir.
- Es tan tonto como cuando era joven...

La tentación de los innovadores es dejar de serlo para evitar las críticas y las descalificaciones. Y califico el desaliento como una tentación porque creo que los innovadores son más felices.

Desaliento ante los fracasos

Un fracaso nos puede sepultar en la decepción o nos puede estimular para la superación. Depende de la actitud con la que lo analicemos y lo vivamos.

Lo explico con esta fábula que da título al libro “La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula” (Homo Sapiens, 2013). Una familia tenía un caballo. Un día, el caballo se escapa y, después de varias horas de búsqueda infructuosa, descubren que se ha caído a un pozo. El pozo es tan profundo y el caballo tan viejo que deciden enterrarlo y cegar el pozo para evitar el peligro de que caiga en él alguna persona. Van con palas y arrojan tierra encima del caballo. Al sentirla sobre su lomo, se mueve con energía, la tierra cae a sus pies y él sube de nivel. Le siguen echando tierra, él la sacude, cae a sus pies y sube de nivel. Le siguen echando tierra y él va subiendo, va subiendo, hasta poder salir trotando en libertad. Las paladas de tierra que pretendían sepultarlo, son transformadas en una escalera para la liberación.

Haber fracasado en ocasiones anteriores puede inducir al desaliento si nos domina una actitud pesimista, pero puede movernos a la acción si lo que pretendemos es afianzar el compromiso con la mejora de la práctica.

Existe la fertilidad del error. Porque el error, bien analizado, nos permite comprender y bien asumido evita el hundimiento.

Pereza de pensamiento y de acción

Pudiendo no hacer nada, ¿por qué habría que hacer algo?, se pregunta quien está dominado por la pereza.

La pereza es enemiga del esfuerzo y aniquiladora de la creatividad. La comodidad del no tener que pensar y del no tener que hacer nos instala en un confort lamentable.

Mejor no pensar. Mejor no hacer el esfuerzo de idear una situación que transforme el presente en un futuro más fructífero y más hermoso.

Mejor no hacer algo nuevo, arriesgado, exigente y, quizás, desconcertante. La incertidumbre genera desasosiego, incomodidad y angustia.

Explorar, enseñar, buscar, indagar, crear son verbos que se avienen mal con un estado de anquilosamiento mental que genera la comodidad de las rutinas.

Mi hija Carla, al comienzo de las vacaciones, cuando fue invitada a realizar un curso de alemán en Frankfurt dijo que no le parecía una buena idea acudir a clase porque tenía “mente de verano”. Es decir, una mente adormecida y anestesiada que pretendía huir de cualquier esfuerzo.

Miedo al fracaso

El temor al fracaso constituye un freno de gran potencia a la hora de emprender innovaciones. Iniciar un proceso de transformación supone asumir unos riesgos.

No se debe argumentar que se trata de trabajar con niños y niñas y que, tratándose de personas, no se puede experimentar. Cuando así se razona, se olvida de que lo que se hace es también una experimentación. Y si se quiere abandonar es porque no está dando buenos resultados.

El miedo nos atenaza, nos inmoviliza, nos aherroja en las cárceles de la omisión y del pesimismo. No hacemos porque, quizás, se produzcan obstáculos insuperables, porque se nos acabarán las fuerzas, porque se nos apagarán las luces, porque no nos darán permiso, porque recibiremos críticas....

El miedo al fracaso nos instala en el inmovilismo. ¿para qué y por qué asumir riesgos? ¿Para qué y por qué salir de las rutinas en las que nos sentimos acomodados? ¿Por qué y para qué imaginar nuevas exigencias y acciones que acaso no sabemos o podemos hacer?

El miedo a fracasar genera una esclerosis mental que nos impide asumir el riesgo de una situación nueva y desconocida. Y, aunque nos digan y nosotros veamos que otros han tenido éxito, nos refugiamos en retorcidas excusas e, incluso, en la existencia de la mala suerte.

Lógica de autoservicio

Cuando se practica la lógica de autoservicio, se cierra la puerta a cualquier innovación. Porque la lógica de autoservicio es un mecanismo que hace hablar a la realidad para que nos de la razón. De esa manera, lo que hacemos, aunque haya evidencias poderosas de que se trata de errores, se verá plenamente justificado. para seque las cosas sigan como están. De esa manera las consecuencias de los propios errores se atribuirán a mil otras causas.

Los filósofos estadounidenses Klein y McCathcart (2008), en su hermoso libro “Platón y un ornitorrinco entraron en un bar” , explican este mecanismo con esta simpática y significativa anécdota.

Un irlandés entra en un pub de Dublín, pide tres pintas de Guinness y bebe un sorbo de cada una por turnos, hasta que las termina. Luego pide otras tres más. El barman le dice:

- ¿Sabes qué? Si las pides de una en una no se te diluirá tanto la espuma.

El hombre responde:

- Sí, ya lo sé, pero es que tengo dos hermanos, uno está en Estados Unidos y el otro en Australia. Cuando nos separamos, nos prometimos que íbamos a beber siempre así, en recuerdo de los tiempos en que bebíamos juntos. Hay una para cada uno de mis hermanos y una para mí.

El barman está emocionado y le dice:

- ¡Qué buen cliente!

El irlandés se hace habitual del pub y siempre pide lo mismo.

Un día llega y pido dos pintas. Los otros clientes lo notan, y se hace un silencio en el bar. Cuando se aproxima a la barra para pedir una segunda ronda, el barman le dice:

- Amigo, te acompaño en el sentimiento.

El irlandés replica:

- ¡Ah, no... , mis hermanos están bien. Lo que pasa es que yo me he hecho mormón y he dejado de beber.

Falta de creatividad

Algunas veces no se hacen cambios porque falta capacidad de creación para pensar en algo nuevo y diferente. Se sabe que lo que hay no funciona, pero no aparecen nuevas ideas para reformarlo.

Cuando no se nos ocurre qué otras cosas podemos hacer es bueno acudir a quienes han introducido innovaciones en sus escuelas. Por eso, insto tan encarecidamente a dejar constancias de las cosas que hacemos. A escribir.

Escribir beneficia a quien lo hace. Escribir es apeender. El pensamiento caótico y errático sobre nuestra práctica tiene que ser dominado cuando escribimos. Tenemos que estructurar, argumentar y plasmar aquello que hacemos con lógica y claridad y aquello que pensamos y sentimos sobre lo que hacemos.

El escribir tiene un beneficio añadido. Quienes leen pueden encontrar en esos textos la iniciativa que no tienen y el optimismo que a veces se ha alejado despavorido de la rutina.

Referencias bibliográficas

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid. Ed. Morata.

Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona. Ocatadro.

Cathcart, TH. Y Klein, D. (2008). *Platón y un ornitorrinco entraron en un bar*. Barcelona. Ed. Octaero.

Fernandez Enguita, M. (2017). *Más escuela y menos aula*. Madrid. Ed. Morata.

Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid. Editorial Siglo XXI.

Fullan, M. (1999). *Las fuerzas del cambio*. Madrid. Ed. Akal.

Klein, D. Y Cathcart, TH. (2008). *Platón y un ornitorrinco entraron en un bar*. Barcelona. Octaedro.

Morrish, I. (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Madrid. Editorial Anaya.

Papagiannis, G.J. et alt. (1986). Hacia una economía política de la innovación educativa. En *Educación y Sociedad*. N° 5.

Paredes, J. Y De La Herrán, A. (Coords) (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid. Editorial Síntesis.

Popkewtz, TH.S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.

Postman, N. Y Weingartner, CH. (1975). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona. Fontanella.

Rodríguez Romero, M.M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid. Ed. Akal.

Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación., un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona. Ed. Aljibe.

----- (1998). *Tornar visibel o cotidiano*. Porto. Editorial ASA.

----- (2001). *A escola que aprende*. Porto. Editorial ASA.

----- (2013). *La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

----- (2015). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid. Ed. Narcea.

----- (2016). *La casa de los mil espejos y otros relatos sobre la Educación Inicial*. Rosario. Homo Sapiens.

----- (2017a). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

----- (2017). *La gallina no es un águila defectuosa. Organización, dirección y evaluación en las instituciones educativas*. Bogotá. Ed. Uniminuto.

----- (2018). *Un ramo de flores para los docentes del mundo*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

Santos Guerra, M.A., Jiménez, I. Y Segovia, Y. (2018). *Evaluar para aprender. Investigación en la acción en la Universidad de La Sabana*. Bogotá. Universidad de La Sabana.

Rudduck, J, (1994). “Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas”. En Angulo Rasco, F. Y Blanco García, N. (Coords.): *Teoría y práctica del curriculum*. Archidona. Ed. Aljibe.

Torres Santomé, J. (2015). “Políticas educativas: Revoluciones y reformas”. En VARIOS: *Ensayos sobre el curriculum: Teoría y práctica*. Madrid. Ed. Morata.

Varela, B. (2012). *La rebelión de las moscas*. Barcelona. Edebé.

Watson, G. (Ed.) (1967). *Change in Schools Systems*. Washington. National Training Laboratories.

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER APRENDIZAJES CON SENTIDO EN LA ESCUELA

Pepe Menéndez¹

Resumo

El propósito de la escuela se ha visto impactado por fuertes cambios tecnológicos y sociales, que han alterado la función tradicional de la educación. El reto de la escolarización obligatoria ha evolucionado hacia el compromiso de los sistemas educativos para que todos los alumnos adquieran unas competencias que les permitan ejercer su ciudadanía. El modelo de enseñanza y aprendizaje actual está agotado, y exige una transformación sistémica de todos los elementos claves. El aprendizaje debe conectar con el proyecto de vida de los alumnos, y las metodologías deben transformarse para colocar al alumno en el centro del aprendizaje, cambiando su rol actual de trabajo y evaluación individuales a un papel orientado a las competencias, creatividad y experiencial. Por tanto, también debe cambiar el rol de los profesores a un trabajo más de equipo, y orientado al acompañamiento del proceso de formación integral de los alumnos.

Palabras-Chave: Educación, Propósito, Aprendizaje, Transformación, Alumnos, Profesores, Competencias, Integral

La escuela que ha estado funcionando hasta finales del siglo XX, se ha visto impactada por la aparición generalizada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la vida humana, además de los efectos de la globalización económica y cultural, que han provocado cambios sociales profundos. El desarrollo de

¹ Comunicador e asesor pedagógico internacional de instituciones educativas, Barcelona, Espanha
menendezpepe@gmail.com

la Inteligencia Artificial, la biotecnología y la medicina regenerativa presentan retos no solo tecnológicos, sino especialmente éticos y del sentido que el ser humano quiere dar a su futuro, tal como ha señalado el profesor Yuval Noah Harari (2018) en sus conocidos ensayos².

Los niños y jóvenes, que ahora están en las etapas obligatorias de su formación, tendrán que abordar preguntas fundamentales a propósito de estos retos. El conocimiento, las experiencias vitales y de aprendizaje que tengan ahora serán determinantes en la orientación que den a esos retos.

Estas y otras cuestiones de enorme trascendencia están en el origen y en el centro del propio debate sobre el propósito de la educación, que está atravesando las reflexiones de la gran mayoría de los países del mundo, de sus sistemas educativos y de los organismos internacionales, como ha recogido la UNESCO (2015).

La educación universal adquiere todo su sentido en la medida que es capaz de ayudar a la humanidad a comprender que su papel en el mundo tiene que ver con la sostenibilidad, la lucha contra las desigualdades y la paz.

El principio fundamental del propósito de la escuela como el lugar que permitía el acceso al conocimiento por parte de los niños y jóvenes ha quedado desfasado por la aparición de Internet.

Así pues, todos los agentes claves de la escuela están siendo interpelados en sus funciones y sentido fundamentales. Especialmente, los maestros y profesores estamos viviendo las consecuencias prácticas de estos efectos. Los alumnos no se comportan de igual manera que hace veinte años, ni el conocimiento que necesitan está siendo satisfecho por la permanencia de una escuela enciclopedista, que base su calidad en la capacidad memorística o de repetición automática de los modos de resolver problemas, tal como proponen la mayoría de los programas académicos gubernamentales.

Las propias pruebas estandarizadas de los estados y también las internacionales están siendo interpeladas y cuestionadas ante las nuevas necesidades educativas y de futuro. Es la propia mirada sobre la evaluación que ha entrado en una crisis profunda. Nada

² El profesor Harari es el autor de “Sapiens”, “Homo Deus” y “21 lecciones para el siglo XXI”

cambia o lo hace muy poco porque no hay un planteamiento diferente en el modo de evaluar a cada uno de nuestros alumnos.

Por eso, se puede afirmar de manera categórica que es la propia esencia del proceso de enseñanza y aprendizaje la que está en cuestión. El núcleo esencial de este proceso no ha variado desde hace siglos, a pesar de la aparición de poderosos elementos tecnológicos y de los cambios sociales. El proceso continúa fundamentado en una persona que tiene el conocimiento, el profesor, y unos alumnos que se pasan muchas horas escuchándolo y tomando notas, para luego repetir lo memorizado de manera mecánica.

Competencias como el trabajo en equipo de los alumnos, estrategias de aprendizaje basadas en la creación de conocimiento colectivo, o en los beneficios de dinámicas lúdicas (gamification) no están en el núcleo relevante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es el propio modelo el que está agotado.

El profesor Richard Elmore, profesor de Harvard que participó activamente en la reforma educativa en EEUU, ya interpelaba, en sus reflexiones a principios de este siglo, a propósito de la relación entre el núcleo pedagógico y los conocimientos y habilidades de los docentes, así como los contenidos que éstos debían enseñar.

Richard Elmore (2010) desarrolló su famoso triángulo de relaciones sobre el núcleo pedagógico en torno a la idea de que los tres ejes que lo forman, alumno, profesor y tarea académica están estrechamente interrelacionados, de tal modo que, si se altera uno de ellos, se deben modificar los otros dos. Por ejemplo, si queremos elevar el nivel de los contenidos que los alumnos deben adquirir, también deberíamos modificar el papel del profesor y las tareas que propone. No se puede seguir haciendo lo mismo, y pretender resultados diferentes.

La tradición pedagógica ha mantenido que no era necesario modificar el papel del profesor y la tarea porque estos dos elementos se entendían como inalterables en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La única opción del alumno para mejorar sus resultados ha sido dedicar más tiempo a la memorización o al ejercicio de problemas, siempre con un esquema inalterable, que había sido establecido por el profesor.

Desde hace por lo menos una década, son numerosas las evidencias científicas que nos muestran la importancia de la evolución del tradicional esquema de aprendizaje basado en las 3 R (Reading, wRiting, aRithmetic) al propuesto por la profesora del MIT Idit Harel (2002), basado en las 3 X (eXplore, eXpression, eXchange).

Esta evolución no es una mera cuestión metodológica o academicista, sino que altera la relación tradicional entre profesor y alumno, dando un vuelco profundo al sentido y propósito de la educación. Un proceso más orientado a conectar la escuela con el proyecto de vida del alumno y a abrir sus maneras de aprender.

Las actuales necesidades personales y las necesidades futuras profesionales de los niños y jóvenes que van hoy a la escuela son, pues, muy diferentes en estas condiciones, y se caracterizan por su complejidad y cambios vertiginosos. Si una generación vivía antes uno o dos cambios en todo su desarrollo, ahora sabemos que una generación podrá conocer cambios cada década, que serán profundos y cuestionarán nuestra capacidad de comprensión y adaptación.

El sentido del aprendizaje que deben adquirir todos los alumnos en las etapas obligatorias cobra un nuevo sentido hasta el punto de necesitar una transformación profunda no solo de la enseñanza, sino del propio sentido global de la educación que los futuros ciudadanos deben adquirir.

Y por eso también deben cambiar los objetivos de evaluación. Y plantearla no solo como un objetivo individual, sino también como un reto del trabajo en equipo.

No podemos seguir sosteniendo la idea de que el alumno debe seguir unas normas estrechas y unos criterios únicos para conectar con su aprendizaje. Podemos plantearnos por ejemplo empezar con preguntas que conecten con la vida de los alumnos: ¿Por qué existe el trabajo de explotación infantil? ¿Por qué donamos sangre? ¿Cómo es la vida en un campo de refugiados? ¿Por qué no existen mujeres en la historia de la ciencia?

Son preguntas que responden a inquietudes que los alumnos hacen a menudo a sus profesores, y que podemos vincular con aprendizajes del propio currículum oficial, que entendamos como prioritarios en su formación. El primer reto es, pues, reflexionar, como equipo de profesores, sobre cuál debe ser el currículum que necesitan los alumnos determinados que acuden a nuestro centro. Un currículum adaptado a la realidad de su

contexto, y pensado desde el conocimiento del punto de partida de competencias y conocimientos que tenga el grupo de alumnos.

Este trabajo de contexto debe ir seguido del acercamiento a las familias desde perspectivas bien diferentes de las actuales. Es necesario mostrar mayor valentía y entablar un diálogo franco y transparente con las familias. Si impulsamos cambios profundos, debemos ser conscientes de que también las familias deben conocer cómo van a aprender sus hijos y qué esperamos de ellas, dado que estamos cambiando un proceso de enseñanza que ha sido igual durante siglos.

Éste no es un cambio que pueda venir de manera natural y mágica. Es el resultado de un cambio de mirada de los profesores hacia el propio alumno. Es un proceso que viene del desaprender para volver a aprender. Que viene desde nuestra vocación de educadores para cumplir con la misión que tenemos. Y de la ruptura de nuestros marcos mentales previos, fundamentados en siglos de tradición pedagógica, basados en el esquema que comentaba antes, el de un profesor que transfiere un conocimiento predeterminado y al margen de la realidad concreta, y que lo hace de manera enciclopedista y unívoca.

La primera ruptura mental que debemos plantearnos es la de una revisión profunda de la relación entre la misión de la educación que proponemos. Esto significa que debemos reflexionar sobre los impactos que queremos conseguir con nuestro proceso educativo de aprendizaje, y también sobre el currículum que priorizamos.

En la mayoría de los sistemas educativos, pero no en algunos de los más avanzados, el foco está en los resultados académicos, divididos en disciplinas, y con una evaluación exclusivamente individual. Habitualmente, los profesores están organizados en disciplinas por departamentos, y desde allí establecen sus prioridades y “miran” el programa oficial que deben cumplir. En los países de nuestro entorno cultural, el tránsito de la etapa de 6-12 años a la de 13-18 años, se pierde la visión holística del alumno y del currículum, y el foco se pone en lo que el profesor enseña, y no en lo que el alumno recibe y efectivamente aprende.

El nuevo sentido educativo que proponemos tiene que ver con una mayor atención a los impactos finales que pretendemos conseguir. Y éstos están en relación con el proyecto de vida del alumno y la construcción de ciudadanía. Objetivos que están siendo

establecidos por organismos internacionales, como la UNESCO, como prioritarios en las etapas obligatorias de la enseñanza.

Por esto mismo, el papel de los docentes adquiere una dimensión más relevante en su competencia para orientar el crecimiento de los alumnos y ayudar a construir su proyecto vital, capacitándolo para integrar el ser y el saber. No es una tarea fácil, pues exige el dominio de diversas competencias en el profesorado, que hasta ahora han sido consideradas como propias de otros profesionales secundarios.

Me refiero especialmente a las relacionadas con la psicopedagogía, el acompañamiento personal, la resolución de conflictos, competencias relacionadas con determinados contextos sociales de vulnerabilidad, o la atención a los alumnos discapacitados, entre las más relevantes.

¿Cómo conseguir el tránsito de la prioridad desde la exclusividad del contenido de la disciplina a una visión más global de un niño o una niña, y a unos jóvenes que se están formando de manera integral?

Debemos preguntarnos por la actualización del rol del docente. No tiene sentido quedarnos en modelos del pasado que no satisfacen las expectativas de los alumnos ni de la sociedad. La escuela no puede permanecer al margen de los profundos cambios de paradigma, y el papel activo de los docentes determinará en buena medida que los futuros ciudadanos sean capaces de abordar los retos de un mundo incierto. Lo que está cambiando son los marcos de referencia del siglo pasado. Así que, podríamos estar de acuerdo en que lo que antes fue industrial, homogéneo, analógico y secuencial; ahora está caracterizado por la sociedad del conocimiento, global, plural, digital e hipertextual.

La estructura rígida que se desprende de este mundo, responde a una escuela donde los profesores, organizados por conocimientos fragmentados, han estado ocupando el lugar central, y los alumnos han sido preferentemente pasivos, repitiendo todo lo que hacen y dicen los docentes. El presente, en cambio, necesita una escuela con una estructura flexible, donde los alumnos estén en el centro, aprendiendo activamente, tanto individualmente como en equipo, y potenciando el conocimiento experiencial e integrado. Evaluados por su capacidad de avanzar en el aprendizaje, y no tanto por lo que no han conseguido repetir.

Mi experiencia me ha enseñado que estos cambios no se pueden conseguir como tradicionalmente han pretendido las reformas educativas: ni por una ley, cuyo texto lo aguanta todo, ni de manera individual en el aula, manteniendo las estructuras organizativas tradicionales.

El mundo actual está caracterizado por la cooperación y por los proyectos en equipo, que suman capacidades, competencias y características personales, que nos permiten alcanzar los sueños que nos proponemos.

Desde la experiencia del proyecto Horizonte 2020 (cf. <http://h2020.fje.edu/es/>) y desde la observación de otros proyectos innovadores, estos cambios han sido posibles cuando se han alterado los elementos básicos del sistema escolar:

1. El currículum. Orientándolo y priorizándolo a la personalización de la experiencia que el alumno tiene en la escuela, permitiéndole crear conjuntamente con sus compañeros. Cada alumno ha de ser el centro de su currículum y su trayectoria educativa se ha de ir construyendo y definiendo. En este punto, la actitud del profesorado ha de ser constructiva y de adaptación constante a su entorno.
2. El rol de los alumnos, orientado a cultivar su capacidad propia de gestión de los objetivos de aprendizaje, en función de sus destrezas y habilidades, adquiriendo un mayor protagonismo. Sus competencias de ser, saber, saber hacer y creatividad se hacen imprescindibles en estos nuevos entornos mundiales.
3. Y, por tanto, ha de cambiar también el rol de los docentes, determinados por los cambios en el rol del alumno y en la manera de trabajar el currículum. En la medida que necesitamos una mayor personalización de los contenidos, el profesorado debe ser el profesional que planifica, dialoga y orienta a los alumnos, en un contexto claro de autonomía, de trabajo en equipo y con otros instrumentos metodológicos.
4. La organización escolar, capaz de adaptarse para dar respuesta a todos los cambios mencionados. La escuela debe facilitar el trabajo en equipo y en red de los docentes. Por ello, es imprescindible reorganizar las agrupaciones de alumnos y los horarios de clase.

5. Los espacios. Toda la escuela y su entorno deben ser espacios educativos aprovechables para los objetivos de aprendizaje que requiere el nuevo paradigma. Cambios en la arquitectura, con espacios que proporcionen entornos flexibles para el aprendizaje, aptos para el trabajo en equipo, atractivos y prácticos.

La transformación que requiere la educación necesita de la participación activa de los docentes, impulsados a pensar la escuela desde otras miradas y posibilidades, que conecten con los sueños que nos han llevado a esta vocación profesional.

Como escribe el pedagogo Jaume Carbonell (2016) en el prólogo al Cuaderno 7 de la colección *Transformando la educación* (Aragay et al, 2016), “el modelo pedagógico tradicional del siglo XX se asocia a la uniformidad, la repetición, el aburrimiento y la oscuridad. En resumen, a la negación de la vida y de la libertad del alumno para desplegar todas sus potencialidades”

Si queremos que el alumno tenga la centralidad del proceso de aprendizaje, debemos cambiar la posición del profesor, que se encuentra ahora en la pirámide física del aula, y llevar la tarea de los alumnos al centro del espacio donde se desarrolla la actividad.

Se trata de pasar de una visión de transmisión unidireccional del conocimiento a una visión transversal e interconectada entre profesores y alumnos, que trabajan en equipo y centrados en las tareas de aprendizaje.

Es necesario reorientar la posición de los alumnos para que puedan tener un papel activo y trabajar tanto de manera individual como en grupos homogéneos y heterogéneos. Romper la disposición de mesas separadas y alineadas en columnas mirando hacia el lugar que ocupa el profesor.

Creo que de esta manera el profesor ve facilitada esa otra manera de enseñar, basada ahora en la innovación de planteamientos didácticos, priorizando en sus alumnos la motivación antes que la obligatoriedad, reivindicando el sentido crítico y la capacidad analítica, que no responda únicamente a una visión centrada en los resultados académicos. Intentar que los alumnos se apropien de su proceso de aprendizaje, se empoderen y se conecten con el entorno y consigo mismos.

Numerosos proyectos innovadores que se están impulsando están basados en metodologías activas, algunas de ellas solo escogidas por su impacto inicial, pero a menudo carentes de un objetivo de impacto educativo claro y a mayor largo plazo. A veces, da la impresión de que los profesores “nos enamoramos” de la metodología o de la actividad concreta, perdiendo de vista el objetivo educativo que perseguimos.

Por ello es necesario mantener, en todo proceso de cambio, espacios de reflexión y de evaluación de la implantación que vamos impulsando.

Desde mi punto de vista, el reto del aprendizaje está en el equilibrio del uso de diversas metodologías que, respondiendo a los impactos que buscamos, atiendan la diversidad de maneras de aprender de los alumnos que tenemos en el aula. En el proyecto Horizonte 2020 acuñamos la expresión del “ecualizador” metodológico para referirnos al uso de estrategias pedagógicas tan diversas como la memoria, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en equipo e individual, la aplicación de las inteligencias múltiples, la clase magistral o el trabajo por proyectos.

Lo más relevante de este nuevo planteamiento es que introduzcamos decididamente espacios de metaprendizaje, que ayuden a los alumnos a tener conciencia clara de cómo aprenden y de lo que sucede en la aplicación de sus tareas escolares. Esta manera de proceder da un sentido auténtico a la evaluación como proceso de aprendizaje, alejándose de su sentido punitivo.

Si algo he podido comprobar en los proyectos que he impulsado y en los que he observado en diversas partes del mundo es que el primer resultado de trabajar de esta manera es la motivación e ilusión de los alumnos. Y que son capaces de explicar porqué hacen las cosas y cuáles son los objetivos de aprendizaje.

Así, he podido comprobar en escuelas de barrios vulnerables de varios lugares del mundo la eficacia de una metodología basada en el protagonismo de alumnos que exploran, valoran e intercambian información y conocimientos. Su capacidad de razonamiento y argumentación va mucho más allá de lo que estás acostumbrado a ver en la gran mayoría de escuelas.

Detrás de la apuesta de escuelas que quieren trabajar así están los equipos directivos y de docentes, comprometidos desde la tenacidad y determinación para aprender haciendo, tomando riesgos y explicándolo bien a la comunidad de familias.

La clave de la transformación docente está en una nueva visión de sus competencias, que viene condicionada por una nueva propuesta formativa. Profesores que aprenden haciendo las mismas tareas que luego van a pedir a los alumnos.

Desde mi experiencia en la práctica docente, de director de una escuela en un barrio popular de la periferia de Barcelona, de miembro de un equipo directivo que impulsó un gran cambio educativo, y de asesor en procesos de cambio, estoy convencido de que, solo promoviendo aprendizajes conectados a la realidad de los alumnos, conseguiremos que la escuela logre el sentido profundo de formación integral para una nueva ciudadanía que necesitamos en este siglo.

Referencias bibliográficas

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile. In https://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Elmore.pdf, accedido em 23.10.2018.

Harari, Y. (2018). *21 Lições para o Século XXI*. Lisboa: Elsinore.

Harel, I. (2002). Learning new media literacy: a new necessity for the young clickerati generation, Telemedium. *The journal of Media Literacy*, Vol. 48, no. 1, pp. 17-26.

Rethinking Education. Towards a global common good? (2015). UNESCO. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>, accedido em 20.10.2018.

Proyecto Horizonte 2020. In <http://h2020.fje.edu/es/>, accedido em 23.10.2018.

Aragay, X. (Dir) (2016). Redisenamos los espacios de la escuela: 35 escenarios para trazar el cambio educativo. *Transformando la educación*. Barcelona: Fundació Jesuïtes Educació. In <http://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2016/11/Q7-CAST-redisenamos-los-espacios.pdf>, accedido em 20.10.2018.

TRILHOS DE INOVAÇÃO E MUDANÇA PARA RESPONDER AOS DESAFIOS DO FUTURO: CAMINHAR PARA A CERTIFICAÇÃO DA QUALIDADE NO ENSINO PROFISSIONAL NA EBS DE BÚZIO

Alexandrina Cascarejo¹

Laura Rocha²

Resumo

O modelo europeu instituído pela Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de junho de 2009, Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissionais (Quadro EQAVET), foi concebido para apoiar os Estados-Membros na implementação de um sistema de avaliação da educação e formação profissional (EFP) que valide a qualidade deste ensino. A gestão da qualidade na educação procura a melhoria dos processos independentemente da definição, conceito e ponto de vista.

Diferentes conceitos exigem formas específicas de avaliar, medir e controlar a qualidade na educação. O Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional EQAVET (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*) estabelece 10 critérios de qualidade, que devem presidir à sua implementação, acresce ainda que o quadro deverá assegurar a qualidade dos resultados de aprendizagem. Há necessidade de enunciar o que o aluno conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão do curso.

Este capítulo pretende mostrar como foi iniciado o processo de implementação de um sistema de garantia da qualidade alinhado ao Modelo EQAVET, no Agrupamento de Escolas de Búzio (AEB), no ensino profissional.

Palavras-chave: Avaliação, Qualidade, Melhoria, Ensino e Formação Profissional.

¹ Diretora Adjunta do Agrupamento de Escolas de Búzio – Vale de Cambra. Vale de Cambra, Portugal

² Doutoranda em Ciências da Educação, consultora do SAME|FEP, investigadora do Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano. Porto, Portugal

A Contextualização

As Escolas Profissionais, desde a publicação do Decreto-Lei 92/2014 de 20 de junho, pelo Artigo 60º, estão obrigadas a implementar sistemas de garantia da qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos alunos ajustado ao Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional EQAVET (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*).

Ainda de acordo com o nº 2 do artº 61º compete à ANQEP, I.P. “Promover, acompanhar e apoiar a implementação dos sistemas de garantia da qualidade a que se refere o artigo anterior e certificá-los como sistemas EQAVET”.

O vocábulo qualidade tem características polissémicas acrescido com o uso que se tem vindo a dar em diversas áreas – da economia à saúde, do ambiente à gestão, dos processos de produção aos produtos finais o que veio contribuir para dificultar uma delimitação concetual.

Enquadrando o modelo EQAVET, este deve «contribuir para a aplicação do Quadro Europeu de Qualificações em particular a qualidade da certificação de resultados de aprendizagem» (recomendação 2009, Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais).

Na sua implementação as escolas devem propor-se, nos documentos orientadores, a:

- i. Manter objetivos de melhoria contínua na qualidade da formação ministrada e dos serviços prestados;
- ii. Corresponder às expectativas dos alunos quanto à sua completa inserção profissional e social;
- iii. Estabelecer parcerias de cooperação Institucional procurando responder às necessidades emergentes do contexto social, cultural e empresarial;
- iv. Proporcionar aos colaboradores as condições necessárias para o seu desenvolvimento e crescimento profissional, através da formação ao longo da vida.

Para debater a avaliação da qualidade do ensino e dos resultados educativos impõe-se perceber o que é a escola e qual a sua função na sociedade.

Ao nível do senso comum, a escola é uma instituição que tem como finalidade a formação dos indivíduos para o futuro, onde existe uma definição clara de papéis, quem ensina e quem aprende.

Canário (2005) define a escola como uma forma, uma organização e uma instituição. Centra-a em três dimensões:

- i. Forma: é a maneira de conceber a aprendizagem, é a dimensão pedagógica;
- ii. Organização: compreende a relação professor/aluno, é a organização do tempo e do espaço e das disciplinas;
- iii. Instituição: é uma “fábrica de cidadãos”. Segundo Durkheim para prevenir a anarquia, “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social.”

O presente capítulo emerge na sequência de formação proporcionada pela Universidade Católica Portuguesa – Porto em colaboração com o Centro de Formação AVCOA, ao qual pertence o AEB, sito em Vale de Cambra.

Após a implementação da nova plataforma SIGO, as candidaturas pedagógicas dos cursos profissionais contemplam um espaço para o preenchimento de diversa informação no separador Técnico-Pedagógico. O ponto 5.2- “Existência de sistemas de garantia de qualidade certificados por entidade própria” avalia o alinhamento (ou não) com o EQAVET com resultados a nível de pontuação total e respetivas consequências a nível de financiamento. A partir de 2019/20 este alinhamento terá um peso de 30% na candidatura pedagógica.

Dada a complexidade do sistema de avaliação da qualidade do serviço prestado no âmbito da EFP a implementar impunha-se a formação necessária à exequibilidade dos processos EQAVET no AEB.

O Agrupamento de Escolas de Búzio

O AEB é, desde abril de 2013, o único Agrupamento de Escolas do concelho de Vale de Cambra, abrangendo perto de 2800 alunos, do pré-escolar ao 12º ano. As 16 escolas, dispersas por uma região de relevo acentuado e clima particularmente rigoroso no inverno, distando algumas cerca de 20Km da Escola sede, impõem alguns constrangimentos na gestão do Agrupamento.

A Escola sede, situada na cidade de Vale de Cambra, foi requalificada pela ParquEscolar e acolhe atualmente 1162 alunos, do 5º ao 12º ano. Tem em atividade duas turmas CEF no 3º ciclo e metade das turmas do ensino secundário funcionam com cursos profissionais, dos quais seis em soldadura, mecatrónica, manutenção industrial e produção em metalomecânica. Todos os formandos destas áreas têm emprego garantido no concelho.

Do ponto de vista socioeconómico, o AEB integra alunos de estratos diferenciados. Cerca de 13% dos discentes são apoiados pelos serviços de ação social.

O corpo docente conta com 237 professores, distribuídos pelos vários níveis de ensino, a esmagadora maioria dos quais pertence ao quadro de nomeação definitiva do Agrupamento. A quase totalidade dos docentes tem licenciatura, grau equivalente ou superior. Os docentes com mais de 25 anos de experiência profissional representam cerca de 60% dos professores.

O corpo não docente integra um total de 93 assistentes operacionais e 11 assistentes técnicos. A nível de SPO exerce funções uma psicóloga.

O AEB desenvolve cursos profissionais desde 2004. Inicialmente com um curso de Técnico de Manutenção Industrial e apenas 15 alunos, hoje com 15 cursos distribuídos pelos 3 anos dos respetivos projetos, num total de 234 formandos.

Ao longo destes 15 anos muitas têm sido as experiências enriquecedoras da vida no AEB, mas também da vida comunitária.

A qualidade e o seu controlo

Na educação, a noção de qualidade, tem mudado e tem tido conotações diferentes acompanhando as alterações temporais e espaciais:

- Eficácia em atingir os objetivos estabelecidos;
- Satisfação dos alunos, famílias, docentes, pessoal não docente, quanto aos serviços, resultados de aprendizagem, responsabilidade e prestação de contas;
- Educação relevante para as necessidades futuras de cada um, para a comunidade e para a sociedade em geral.

Díaz (2003) também dá à qualidade na educação três significados:

- i. a consecução dos resultados desejados, (eficácia);
- ii. colocando-se ênfase nos resultados da aprendizagem; a formação dos alunos desenvolvendo-os intelectual, afetiva, e socialmente;
- iii. os meios e processos de modo a que ofereçam um adequado contexto físico para a aprendizagem, capacitando os docentes de meios e estratégias adequadas.

Na Europa, com a massificação do ensino, a questão da qualidade assume protagonismo também no Ensino e Formação Profissional.

O papel da Educação e Formação Profissional numa perspetiva ao longo da vida, a empregabilidade, o papel dos *stakeholders* internos (alunos, professores e pessoal não docente) e *stakeholders* externos (encarregados de educação, autarquias e empresas/organizações parceiros), a identificação das necessidades de formação quer ao nível de cada um, quer ao nível dos mercados de trabalho, têm sido amplamente analisados.

A avaliação da qualidade utilizando o modelo de autoavaliação ou recorrendo a entidades externas, torna-se uma forma de a promover, construir e controlar.

Este interesse resulta do reconhecimento desta via de ensino como contributo fundamental para o desenvolvimento das sociedades inclusivas e sustentáveis, sendo necessário avaliar/controlar o seu funcionamento e qualidade, utilizando ferramentas para tal.

A Implementação do Sistema de Garantia da Qualidade

O Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação profissionais (Quadro EQAVET), é um conjunto de ferramentas para a gestão da qualidade concebido para melhorar a educação e formação profissional no espaço europeu para a gestão da qualidade, promovendo a confiança mútua, a mobilidade de trabalhadores e de formandos e a aprendizagem ao longo da vida.

Este instrumento permite no plano ideológico e das orientações para a ação documentar, desenvolver, monitorizar, avaliar e melhorar a eficiência da oferta de Educação e Formação Profissionais (EFP) e a qualidade das práticas de gestão, promovendo processos de monitorização regulares, envolvendo mecanismos de avaliação interna e externa e relatórios de progresso, estabelecendo critérios de qualidade e descritores indicativos que sustentam a monitorização e a produção de relatórios por parte dos sistemas e dos operadores de EFP.

O ciclo de qualidade do EQAVET a implementar inclui quatro fases interligadas:

- i. Planear - definir metas e objetivos apropriados e mensuráveis;
- ii. Implementar – determinar procedimentos que assegurem o cumprimento das metas e objetivos definidos;
- iii. Apreciar e avaliar – desenvolver mecanismos de recolha e tratamento de informações/dados que sustentem uma avaliação fundamentada dos resultados;
- iv. Ajustar – estabelecer novos objetivos ou determinar procedimentos para atingir os resultados desviantes e de forma a garantir a introdução de melhorias necessárias.

Dando início à implementação do Sistema de Garantia da Qualidade após a definição de metas e objetivos, percebeu-se que a visão do percurso dos cursos profissionais no AEB é, no entanto, uma visão interna (parcial?) de uma realidade que envolve outras entidades e públicos diversificados.

Colocou-se a questão de saber qual a validade desta visão, ou seja, os nossos parceiros (formandos em primeiro lugar, pais e encarregados de educação, empresas e instituições com quem temos protocolos celebrados, docentes e funcionários do AEB em geral -

stakeholders) partilham desta visão? Todos estão informados sobre as iniciativas encetadas pelos diferentes cursos? O que pensam delas? Mesmo que entendam que estamos a prestar um bom serviço, este vai ao encontro das suas expectativas e necessidades? Ainda que a resposta (ou respostas) possa ser afirmativa, não poderão estes *stakeholders* contribuir com propostas ou sugestões de efetiva melhoria do serviço prestado pelo AEB na EFP?

Reformulando estas questões numa só: que qualidade reconhecem os *stakeholders* ao serviço prestado na EFP pelo AEB?

Esta interrogação tem alguma expressão no trabalho que a equipa de auto-avaliação do AEB desenvolve todos os anos, mas esta equipa não está seguramente vocacionada para focar a sua atenção no ensino profissional, pelo que os resultados nesta matéria são muito imperfeitos e pouco abrangentes.

Torna-se imperativo adotar uma estratégia que, avaliando a qualidade do serviço, permita aos agentes responsáveis identificar pontos de melhoria contínua, bem como garantir o alcance das expectativas e necessidades dos diferentes *stakeholders*.

Importante no sucesso desta avaliação da qualidade do EFP está a liderança das Escolas/Agrupamentos.

A atitude de abertura e colaboração da Direção da escola resultou um plano de ação, que a seguir se apresenta, no **Quadro 1**. O documento constitui a base de trabalho para implementação do Sistema EQAVET no AEB.





Agrupamento de Escolas de Búzio / Agrupamento de Escolas de Aroura

Avaliação da qualidade do ensino profissional







EDUCAÇÃO

Plano de ação 2018/19

	Atividade	Responsável	set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	2019/20	2020/21	Evidências / Indicadores	Recursos	Outputs
PLANEAMENTO - Reflete uma visão estratégica partilhada pelos stakeholders e inclui metas/objetivos / ações a desenvolver e os indicadores adequados.	Reunião do observatório para os cursos profissionais (OCP*)	Direção, Coordenadora pedagógica dos CP e OCP															Ata da reunião	portal AEB, Escola TV, reuniões de Depart/Grupo	comunicação/a apresentação do novo OCP
	Elaboração dos documentos base para iniciar o processo de avaliação da qualidade do ensino profissional**	Direção, Conselho Pedagógico, OCP (Equipa restrita)															Documento base, plano de ação, plano de atividades dos cursos profissionais	portal da ANQEP (separador sobre qualidade (QEP), projeto educativo, estudo de AMP sobre as necessidades de cada conselho, quadro de referência do bálido 2020	ata
	Aprovação pelo Conselho Pedagógico e Conselho Geral	Conselho Pedagógico e Conselho Geral															ata das reuniões	Portal do Agrupamento (será criado um separador para o efeito)	publicação dos documentos elaborados
	Publicação no portal do Agrupamento dos documentos	Coordenadora pedagógica dos CP															documentos finais	Portal do Agrupamento (será criado um separador para o efeito)	publicação dos documentos elaborados
IMPLEMENTAÇÃO - Os planos de ação, concebidos com os stakeholders, decorrem em das metas a atingir e são apoiados por parcerias diversas.	Tratamento dos indicadores (1) Taxa de conclusão dos cursos	Equipa 1 do OCP															Taxa de conclusão dos cursos no tempo previsto; taxa de conclusão após o tempo previsto	Plataforma INOVARalunos, portal da ANQEP, listagens de stakeholders, questionários recolhidos em suporte de papel ou on line, equipamento informático, sala de trabalho, portal AEB	publicação dos resultados dos questionários
	Tratamento dos indicadores (2) Taxa de colocação no mercado de trabalho ou prosseguimento de estudos/diplomados noutras situações/em situação desconhecida	Equipa 2 do OCP															Taxa de diplomados empregados por conta de outrem, por conta própria, à procura de emprego. Taxa de diplomados a frequentar o ensino superior, a frequentar formação de nível pós secundário.		
	Tratamento dos indicadores (3) Taxa de diplomados a exercer profissões relacionadas/não relacionadas com o curso /	Equipa 3 do OCP															Taxa de diplomados empregados avaliados pelos empregadores		
	Tratamento dos indicadores (3.1) Taxa de diplomados/empregados avaliados pelos empregadores	Equipa 4 do OCP																	
AVALIAÇÃO - A avaliação de resultados e processos regularmente efetuada permite identificar as melhorias necessárias	Avaliação por uma amostra de stakeholders internos e externos	Equipas OCP															Dados tratados estatisticamente com base nos mecanismos/instrumentos de avaliação utilizados. Relatórios intermédios e finais apresentados ao CP e ao OG.	bateria de questionários	Relatórios dos resultados e análise de gráficos
	Análise dos resultados e reformulação de questões mediante relatório de feedback dos participantes na amostra	Equipas OCP																resultado dos questionários	
	Aplicação dos questionários aos stakeholders internos	Equipas OCP																bateria de questionários reformulados (on line)	
	Aplicação dos questionários aos stakeholders externos (Avaliação da FCT)	Equipas OCP																bateria de questionários reformulados (on line)	
	Aplicação dos questionários/fichas de avaliação aos stakeholders externos (Avaliação da empregabilidade)	Equipas OCP													Dez			bateria de questionários reformulados on line	
REVISÃO - Os resultados da avaliação são utilizados para se elaborarem planos de ação adequados à revisão das práticas existentes.	Publicitação dos resultados da avaliação.	Direção, Coordenadora pedagógica dos CP e OCP														Out	Folhetos, relatórios, sumários executivos; página da escola; GAP; redes sociais; imprensa; jornadas da educação; seminários.	portal AEB, comunicação via mail, redes sociais, imprensa	notícias, informações, avisos, comunicações
	Consensualização com os stakeholders dos procedimentos necessários à revisão das práticas.	Direção, Conselho Pedagógico, Coordenadora pedagógica dos CP, OCP e stakeholders														Out	Plano de melhoria	Relatórios de resultados, reunião com stakeholders	publicação do plano de melhoria
	Elaboração do novo plano de ação com base nos resultados da avaliação.	Direção, Coordenadora pedagógica dos CP e OCP														Dez/Jan		portal AEB, Escola TV, reuniões de Depart/Grupo	
	Planeamento de revisões regulares para atualização das práticas.	Direção, Conselho Pedagógico, coordenadora pedagógica dos CP e OCP														A partir de jan	Mecanismos/instrumentos de monitorização utilizados.	plano de melhoria	

Quadro 1- Plano de ação para implementação do EQAVET no AEB

Conclusão

As “organizações que aprendem” iniciam a mudança internamente através de um processo de auto desenvolvimento, Bolívar (2000).

Bolívar (2012), citando Collison, Cook e Conley (2006), considera que a aprendizagem organizacional é exigente, pois há necessidade de ser bem planeada, ter a capacidade de inovar, requerer atores que sejam ativos e aprendizes, abertos a novas áreas de desenvolvimento profissional, nomeadamente, a destrezas comunicativas, dinâmicas de grupo, resolução de conflitos, desenvolvimento de currículo e investigação.

Retoma-se a ideia que o EFP tem de ser credibilizada junto de alunos, pais, profissionais da educação e empresários. Assim, a visão explanada no Projeto Educativo do AEB – “ser uma escola de qualidade” exige “percorrer o caminho que conduz à melhoria contínua da qualidade.” (Galvão, 2016).

O envolvimento das diversas equipas e *stakeholders*, bem como o domínio das ferramentas necessárias ao desenvolvimento de cada uma das fases do EQAVET revela a complexidade do sistema.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão

ALAIZ, V. et al (2003). *Auto Avaliação de Escolas – Pensar e praticar*. Porto: ASA Editores.

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2ª Edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

António, N. S.; Teixeira, A. e Rosa, A. (2003). *Gestão da Qualidade de Deming ao modelo de excelência da EFQM*. 2ª Edição. Porto: Edições Sílabo.

Azevedo, J. (2002). *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*. Curso de Verão (2001) Porto: ASA Editores.

Azevedo, J. (2006). *Avaliação de escolas. Programa Aves*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

CEDEFOP (2011). “Glossary-Quality in education and training”. *Nota Informativa*.

CEDEFOP (2011). “Quando se definem resultados de aprendizagem nos programas curriculares, todos os estudantes devem ser tidos em conta”. *Nota Informativa*.

Cid, M.et al. (2010). “Percepção Estudantil da Qualidade do Ensino Superior Público no Alentejo (Portugal)”. *Millenium*, 39: 19-53

Demo, P. (2007). *Educação e Qualidade* 11ª Edição, Papirus Editora.

DÍAZ, A. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. 1ª edição. Porto: ASA Editores

Formosinho, J.et al (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola – caminhos e possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J.; Ferreira, F.I. e Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e a Autonomia das Escolas*. Porto: Asa Editores.

Gadamer, H.G. (1991). *Verdad y Metodo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Galvão, M. (2015). *Garantia da Qualidade nas Modalidades de Dupla certificação – Um Guia para os Operadores de Educação e Formação Profissional*. ANQEP.

Garvin, D. A. (1984). What Does “Product Quality” Really Mean? *Sloan Management Review*

Landsheere, G. (1997). *A Pilotagem dos sistemas de educação*. Porto: ASA Editores

Lima, J. et al (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e Participação*. Braga: IEP/CEEP

MacBeath J. et al, (2005). *A História de Serena – Viajando rumo a uma Escola melhor*. 1ª Edição. Porto: ASA Editores.

Murteira, B. (2002). *Introdução à Estatística*. MacGraw Hill

Perrenoud, P., (2003). “Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz” In *AValiação DOS RESULTADOS ESCOLARES, Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: ASA Editores.

Santos, M. (2002). “Como num espelho – Avaliação qualitativa das escolas”, in Azevedo, Joaquim (org.), *AValiação DAS ESCOLAS – Consensos e Divergências*, Porto: Asa Editores.

Santos, M. (2002). *Entre Bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores.

Scheele, J. (2000). “Quality Assurance as in Europe Challenge – Quality assurance in higher education after Bologna declaration, with na emphasis on follow-up procedures”, research nº 9/2000.

Senge, P. et al. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Artmed Editora.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DO SENTIR AO CONCRETIZAR - IMPLICAÇÕES NAS PESSOAS E NA ESCOLA

José Eugénio Bartolomeu¹

Filomena Bastos²

Elsa Ferreira³

Tomás Martins⁴

Albérico Vieira⁵

Resumo

A análise dos dados concretos da avaliação interna e externa e das evidências sustentadas pela investigação científica permitiu a elaboração de um ponto de situação do Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha (AEAAV) que se assume aqui como ponto de partida. O nosso caminho foi traçado na sequência dessas evidências da investigação científica e de várias experiências de sucesso levadas a cabo em outras escolas. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais das diferentes áreas do saber e o decreto-lei nº55/2018, de 6 de julho, assumem-se como os documentos orientadores que visam “...desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.” (Preâmbulo, DL nº55/2018).

¹ Bartolomeu, José Eugénio: josebartolomeu@aeaav.pt; Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha (Departamento de Ciência Exactas), Escola Secundária de Albergaria-a-Velha, Rua Américo Martins Pereira, 3850-837 Albergaria-a-Velha, Portugal

² Bastos, Filomena: filomenabastos@aeaav.pt; Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha (Departamento de Ciências Sociais e Humanas), Escola Secundária de Albergaria-a-Velha, Rua Américo Martins Pereira, 3850-837 Albergaria-a-Velha, Portugal

³ Ferreira, Elsa: elsaferreira@aeaav.pt; Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha (Departamento de Expressões), Escola Secundária de Albergaria-a-Velha, Rua Américo Martins Pereira, 3850-837 Albergaria-a-Velha, Portugal.

⁴ Martins, Tomás: tomasmartins@aeaav.pt; Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha (Departamento de Expressões), Escola Secundária de Albergaria-a-Velha, Rua Américo Martins Pereira, 3850-837 Albergaria-a-Velha, Portugal.

⁵ Vieira, Albérico: albericovieira@aeaav.pt; Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha (Departamento de Ciências Sociais e Humanas), Escola Secundária de Albergaria-a-Velha, Rua Américo Martins Pereira, 3850-837 Albergaria-a-Velha, Portugal.)

O envolvimento e motivação dos docentes e das famílias foi também essencial e indispensável para a concretização deste processo de inovação e mudança, ainda embrionário, que atribui ao aluno o papel central numa organização onde se espera que todos se sintam incluídos.

Palavras chave: _inovação, ação, equipa educativa, gestão curricular, flexibilidade, autonomia.

Nós somos o que fazemos. O que não se faz não existe.

Portanto, só existimos nos dias em que fazemos.

Nos dias em que não fazemos apenas duramos.

Padre António Vieira

Introdução

Com a universalização (Machado, 2017, p. 13) e a massificação do ensino, têm sido inúmeras as mudanças na educação ao longo das últimas décadas. As reformas têm sido constantes e variadas, fazendo emergir, de forma cada vez mais premente, os princípios da inclusão e da igualdade de oportunidades. Em alguns casos, o tempo de implementação e concretização das diversas alterações não implica a consequente e necessária avaliação do sucesso ou insucesso das mudanças introduzidas, de forma a proceder a ajustes pertinentes. Desde 2008, (decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e republicado pelo decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) que se tem vindo a discutir a autonomia das escolas cuja gestão se reveste de grande complexidade dada a sua aplicação aos diferentes domínios da vida da escola: organização e gestão pedagógica, organização curricular, gestão dos recursos humanos, gestão estratégica, entre outros.

Recentemente foram publicados documentos que implicam mudanças profundas no contexto escolar e nos processos de ensino e de aprendizagem: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o decreto-lei n.º 54/ 2018 e o decreto-lei n.º.55/2018, de 6 de Julho, documentos nos quais se reforça o papel dos instrumentos de autonomia,

designadamente, o projeto educativo, o regulamento interno, o planos anual/plurianual de atividades, o relatório anual de atividades e o relatório de avaliação interna. Embora distintos, estes documentos devem obedecer a uma lógica integrada de articulação, visando a eficácia e a qualidade do serviço prestado.

As sociedades evoluem a um ritmo cada vez mais acelerado, a tecnologia e a globalização influenciam os valores sociais, vive-se uma constante e rápida mudança, desconhecemos as profissões do futuro e os produtos que consumimos hoje poderão não ser os de amanhã. A par disto, o corpo docente do país está, de um modo geral, envelhecido e descrente. Se alguns tentam acompanhar os tempos, como é desejável, outros são menos flexíveis e alheiam-se à mudança.

Habitadas ao dirigismo, as escolas e os atores que nela se conjugam reagem com certa relutância, numa atitude desconfiada face ao papel que agora se espera que desempenhem. Tomar consciência de que é necessário despertar e combater a tendência para baixar os braços e deixar acontecer é essencial. Enquanto Agrupamento de Escolas, fomos tomando consciência desta realidade em que nos inserimos, analisamos as nossas potencialidades, assumimos os nossos constrangimentos e sentimo-nos desafiados e delinear uma estratégia de ação que, partindo da implementação dos normativos, se centrasse prioritariamente na mudança de mentalidades e de práticas.

O percurso

Vários foram os sinais que nos impulsionavam para a mudança. O relatório de avaliação interna de 2015 e o relatório de avaliação externa do Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha elaborado pela IGEC em 2016, apontavam para áreas concretas a melhorar, nomeadamente: a implementação de estratégias eficazes, por parte dos órgãos de administração e gestão e das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, conducentes à melhoria dos resultados dos alunos no ensino básico e nos cursos profissionais; o reforço das medidas de combate à indisciplina permitindo que todos os alunos disponham das condições propícias às aprendizagens; a organização dos planos dos grupos/turmas, com as ações que o docente/conselho de turma se propõe(m) desenvolver, ao longo do ano, face às características das crianças e dos alunos; a monitorização da eficácia da medida de constituição de grupos temporários de

homogeneidade relativa, no sentido de contribuir efetivamente para a melhoria dos resultados académicos, medida entretanto cessada; e dinamização da observação e partilha de aulas, numa perspetiva de supervisão colaborativa das práticas pedagógicas, com intuito de proporcionar o desenvolvimento profissional e promover melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

A frequência dos ciclos de seminários da Universidade Católica Portuguesa (UCP) entre 2014 e 2017 contribuíram para tomar consciência de que era possível fazer melhor, fazer diferente, fazer mais. O contacto com o conhecimento teórico da investigação científica e o conhecimento das experiências de outros contextos educativos, transmitiam a segurança necessária para, paulatinamente, se assumirem algumas mudanças e se iniciar a idealização de um caminho.

Estrategicamente, em 2016, avançou-se para um programa de consultoria com a Universidade Católica Portuguesa, sob orientação da Professora Cristina Palmeirão e da Dr^a Graça Pires. No âmbito deste programa, e após a identificação das fragilidades internas, evidenciou-se a clara perceção da necessidade de alguma sustentação teórica e reflexão, o que levou à realização de duas ações de formação: “Conceção e desenvolvimento de projetos”, com vista à elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento e “Gestão de conflitos em contexto escolar”, no âmbito do reforço das medidas de promoção da disciplina.

Consequentemente, em 2017/2018 foi constituído o Núcleo de Inovação Pedagógica (NIP), composto pelo diretor do Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha, o coordenador da equipa de Avaliação Interna, um elemento responsável pela equipa de elaboração do projeto educativo, um representante do gabinete de imagem e comunicação e a coordenadora da equipa de disciplina e gestão de conflitos.

Esta equipa iniciou o seu trabalho com uma análise atenta e criteriosa do Relatório de Avaliação Interna de 2015, do Relatório de Avaliação Externa da IGEC de 2016 e do Plano de Melhoria do AEA AV 2016-18.

O primeiro desafio foi a construção do Plano de Ação do Projeto Educativo (PE) 2018/2022. Nesse sentido emergiu a necessidade de auscultar comunidade educativa. Envolveram-se os docentes, através das diferentes estruturas, os não-docentes e os alunos recolhendo propostas de ações e sugestões de melhoria. Posteriormente, diversos

membros da comunidade: autarquia, instituições de cariz social, associações culturais e recreativas, membros do tecido empresarial encarregados de educação e alunos foram chamados a participar ativamente, através da realização de painéis na modalidade de mesa redonda, sob a moderação da consultora da Universidade Católica do Porto, por forma a garantir uma maior isenção no debate e na recolha de ideias. A co-construção do Plano de Ação do novo Projeto Educativo 2018/2022 contribuiu para uma apropriação do próprio projeto e aumentou o sentimento de pertença da comunidade educativa.

No mesmo espírito, realizaram-se encontros de reflexão, alargando-se a discussão a temas como: “Gestão/Desenvolvimento do Currículo”, “Promoção de ambientes propiciadores de aprendizagem”, “Avaliação - Que avaliação?”, “Trabalho de Projeto”, “Equipas Pedagógicas” e “Construir a Educação com a Comunidade”. Inicialmente estes encontros realizaram-se com os coordenadores dos diferentes grupos de recrutamento e, posteriormente, na modalidade de mesa-redonda, com inscrição e participação voluntária por parte dos docentes.

A realização de uma reunião geral de professores, após esta primeira fase, teve a finalidade de apresentar algumas ideias-chave relativas ao processo de autonomia e flexibilização curricular e esclarecer as principais dúvidas dos docentes. Em paralelo, criou-se um fórum de discussão *on-line*, o *Fórum Flex*, que se assume como um espaço de partilha de dúvidas, práticas e sugestões.

A participação e o envolvimento voluntário dos docentes tornaram-nos parte ativa neste processo que tem vindo a motivar a reflexão e a discussão construtiva e a promover a abertura à mudança permitindo que o projeto de autonomia e flexibilização curricular esteja a ser assumido por todos e para todos.

Em Julho de 2018, aquando da publicação do decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho, o projeto de autonomia e flexibilização curricular já estava em curso no agrupamento e uma parte significativa da comunidade educativa motivada para o mesmo. Contudo, as mudanças não são processos céleres, simples e lineares, mas resultam efetivamente de avanços, recuos e constrangimentos. A motivação de alguns terá um efeito contagiante noutros, ainda que a velocidades diferentes.

Neste processo, assumiram-se ainda como opções do plano de ação do Projeto Educativo do AEAAV as seguintes ações: constituição de Equipas Educativas nos anos iniciais de ciclo, a alteração do tempo de duração das aulas para períodos de 50 minutos, a criação do complemento à educação artística, o desenvolvimento de disciplinas com funcionamento semestral (ex. TIC e Cidadania e Desenvolvimento – 2º e 3º ciclos), quinzenal (ex. Inglês e História e Geografia de Portugal – 2º ciclo) e em articulação curricular (ex. História e Geografia; Ciências Naturais e Físico-Química – 3º ciclo). A par destas alterações, implementaram-se as oficinas de estudo e os laboratórios de aprendizagem.

O trabalho em Equipas Educativa surge, na qualidade de modelo organizacional, como uma solução eficaz, (Formosinho & Machado, Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas., 2012) uma vez que, um grupo de professores tem a seu cargo um grupo de alunos alargado (2 ou 3 turmas) e trabalha de modo colaborativo (trabalho em equipa): planifica os conteúdos em conjunto e, articuladamente, acompanha as atividades dos alunos e controla/avalia sistematicamente as aprendizagens, dando e recebendo feedback permanente dos/aos alunos. São competências das Equipas Educativas: a coordenação e articulação do currículo de base de todas as disciplinas, adequando-o aos alunos; a organização de atividades diversificadas para o grupo de alunos alargado, ou para grupos de alunos de dimensão variável e momentânea (Formosinho & Machado, Currículo sem Fronteiras, 2008); a coordenação dos instrumentos de avaliação a utilizar, de acordo com as características dos alunos; a coordenação do trabalho de projeto das turmas da equipa (Formosinho, J. e Machado, J., 2012). Todo o trabalho de articulação ocorre em reuniões com uma periodicidade semanal. As práticas de trabalho colaborativo promovidas através das Equipas Educativas não se restringem a estas. A implementação da articulação disciplinar, entre História e Geografia e Ciências Naturais e Físico-química surgem como promotoras de abordagens multidisciplinares integradas em temas transversais, e que desenvolvem atividades práticas e de cariz experimental com recurso à metodologia de trabalho projeto e ao trabalho diferenciado em sala de aula, possibilitando, aos alunos, a aquisição das aprendizagens essenciais das diferentes disciplinas numa perspetiva integradora, de acordo com o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017).

Incrementou-se, ainda, a articulação entre ciclos nas disciplinas de Matemática, Português e Inglês, a qual se pretende mais alargada a médio prazo.

Com o intuito de implementar a metodologia de projeto, definiu-se um tema aglutinador – “Viver melhor em Albergaria” - com subtemas definidos no âmbito de cada equipa educativa. Cada disciplina integra parte dos seus conteúdos no subtema do projeto. Concretizar-se-ão os objetivos dos projetos nas diversas saídas de campo ao meio envolvente, alterando, desta forma, a dinâmica até aqui existente de visitas de estudo ou outros modelos de trabalho. Por princípio, cada equipa educativa estabelecerá as parcerias necessárias ao desenvolvimento do respetivo projeto, que culminará com uma proposta final de ação de melhoria para o concelho, a apresentar publicamente.

Destinados aos alunos dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e aos alunos do ensino secundário, os laboratórios de aprendizagem comportam ambientes educativos diferenciados, inspirados em modelos de salas de futuro, em aplicação um pouco por todo o país. Privilegiam a ação do aluno, favorecendo a autonomia, a comunicação, a iniciativa, o espírito crítico, a criatividade e o seu envolvimento na construção individual / coletiva do conhecimento. Recorrem a práticas inovadoras, de acordo com o "Perfil do Aluno", e integram-se num projeto europeu mais alargado, promovido pela European Schoolnet (EUN). Os objetivos da sua criação pretendem desenvolver o gosto pela descoberta com base em trabalho de projeto, potenciar o desenvolvimento das Soft Skills e promover modalidades de trabalho geradoras de ambientes propiciadores de aprendizagem. Destinam-se a atividades de cariz experimental. São contextos que se pretendem diferentes da sala de aula tradicional em que os alunos disfrutam de um ambiente dotado de alguma informalidade, não obstante o professor ser o garante da disciplina, da ordem e da qualidade do trabalho desenvolvido. Nestes contextos, o aluno assume um papel promotor das ações/atividades necessárias ao desenvolvimento das suas aprendizagens, sendo o professor um orientador de todas essas dinâmicas. De momento, o AEAAV dispõe de dois laboratórios de aprendizagem nas escolas de maior dimensão e prepara-se para abrir um terceiro, na escola sede. Os materiais e equipamentos necessários foram conseguidos rentabilizando aquilo que já existia na escola, envolvendo os alunos e recorrendo a parcerias que atribuíram apoios financeiros e materiais. Está previsto também o apadrinhamento destes espaços pedagógicos.

Por sua vez, o apoio ao estudo, no 2º ciclo do ensino básico e as antigas salas de estudo nos 3º ciclo e ensino secundário deram lugar às oficinas de estudo que visam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e a dinamização de atividades de aprendizagem motivadoras, através de estratégias, recursos e metodologias diversificados. Estas atividades decorrem nos laboratórios de aprendizagem.

Outra das opções do AEAAV foi a oferta do Complemento à Educação Artística, uma vez que as artes potenciam nos alunos o desenvolvimento da autoconfiança, do sentido crítico, da comunicação e da criatividade, o que contribuirá para a formação de cidadãos mais ativos e interventivos, dotados de uma apropriação mais profunda dos valores culturais e sociais (DGE, 2017). A cada um dos quatro semestres letivos do 2º CEB do ensino básico corresponde a uma área artística dominante: dança, teatro, artes literárias e artes visuais. A conceção e operacionalização desta área curricular, visa envolver diferentes agentes locais, promotores de atividades culturais e artísticas, tais como: autarquia, escolas/academias de dança, grupos de teatro, bibliotecas, espaços museológicos, entre outros.

O futuro em perspetiva

Uma das grandes apostas, a curto prazo, será a clarificação de perfis de funções e procedimentos. Cada vez mais a teoria e a prática relevam o papel das lideranças intermédias no sucesso das organizações. A definição clara e objetiva do perfil de funcionalidade dos coordenadores de departamento e de grupo de recrutamento torna-se premente, o mesmo acontecendo com os coordenadores de professores titulares e diretores de turma ou coordenadores de equipas educativas. Apesar de algumas destas funções se encontrarem definidas nos normativos legais, não se encontram objetivamente aplicadas. Os coordenadores dos órgãos intermédios de gestão demonstram dificuldade em assumir o seu papel perante os seus pares, quer pelo seu perfil pessoal, quer pela recusa dos pares em reconhecer esse papel de liderança, pelo que a aposta no desenvolvimento dos conhecimentos e competências de gestão organizacional e de equipas será uma mais-valia para a valorização da função e do desempenho dos responsáveis pelas estruturas intermédias no agrupamento.

Numa perspetiva de promoção da disciplina pretende-se olhar atentamente para o que existe, redimensionar recursos e estratégias de forma a incutir maior eficácia.

Conscientes de que o envolvimento dos alunos na construção da escola é crucial para o seu próprio desenvolvimento pessoal e social, valoriza-se a realização de assembleias de delegados de turma para as turmas de 3º ciclo e ensino secundário, bem como a criação de grupos de acompanhamento e mediação, fundamentais para reduzir situações-problema e eventuais reincidências.

Em ambas as dimensões, a formação-ação contínua de docentes é crucial, quer para o trabalho em equipas educativas, quer para o trabalho de mediação de conflitos com os alunos. Projetam-se igualmente ações de cariz inovador e voltadas para a metodologia de trabalho de projeto.

No que se refere à política comunicacional, salienta-se a abrangência dos meios utilizados no Agrupamento. A página do AEA AV, o e-mail institucional, a plataforma *e-schooling* abrangem todos os intervenientes no processo educativo: professores, alunos, encarregados de educação, serviços técnicos e administrativos, bem como, assistentes operacionais. Estes meios rentabilizam o tempo de trabalho dos membros da organização, que se deparam com um número de solicitações cada vez maior. Além da página web, existem outros meios que direcionam, igualmente, a escola para a comunidade envolvente: o canal de televisão e a rádio na web, a página do facebook e a *equipa de comunicação e imagem*. Todos estes meios são utilizados de forma corrente e vistos como facilitadores do processo comunicacional dada a sua elevada eficácia. Atendendo à dispersão e à variedade de oferta formativa do Agrupamento, e ao grande número de atores em contacto, é fundamental uma comunicação eficaz, objetiva, clara e acessível a todos, em tempo oportuno.

CONCLUSÃO

“O progresso não é senão a realização das utopias”.

Óscar Wilde

A mudança, enquanto processo evolutivo, requer a passagem por diversas etapas, às quais estão associadas dificuldades e constrangimentos a vários níveis. Logo à partida,

planear o modo para alcançar as metas idealizadas assume-se como processo complexo. Saber onde se está e onde se pretende chegar e definir como o fazer, implica a difícil tarefa de construir o caminho, com todas as vertentes que o mesmo comporta.

O programa de consultoria com a Universidade Católica Portuguesa trouxe-nos perspetivas de percursos a desenvolver, pontes a construir, horizontes para estruturar a mudança.

A partir da análise do contexto, com o contributo de todos, iniciou-se o percurso, de modo partilhado, integrado e perspectivando o futuro.

O enfoque do Agrupamento é a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem com vista à produção de aprendizagens significativas com efetivo impacto nos alunos, a eficácia do trabalho a desenvolver e a comunicação efetiva. As sinergias internas e externas estão em conjugação, sente-se um ambiente positivo, aberto à mudança e à concretização. O caminho trilhado até agora envolveu e implicou as pessoas e está a repercutir-se na escola enquanto organização aprendente.

Agradecimentos:

- À Universidade Católica Portuguesa pelos momentos de formação e reflexão que promove e pelo acompanhamento no programa de consultoria, nomeadamente à Dr^a Cristina Palmeirão e à Dr^a Graça Pires;
- Aos elementos da comunidade que contribuíram para o enriquecimento do Plano de Ação do Projeto Educativo 2018-22: autarquia, empresas, instituições de cariz social, associações culturais e recreativas, encarregados de educação e alunos;
- Aos professores motivados que se voluntariaram para constituir as equipas educativas e que contribuíram com as suas sugestões para este projeto de mudança;
- Aos encarregados de educação e alunos motivados para a inovação e a mudança, designadamente para o trabalho na metodologia de projeto.

Bibliografia

Formosinho, J., & Machado, J. (Jan/Jun de 2008). *Curriculo sem Fronteiras*. Obtido de www.curriculosemfronteiras.org

Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. *III Seminário Nacional do Projeto Turma Mais*, (pp. 39-52). Évora.

Machado, J. (2017). Políticas educativas para a promoção do sucesso escolar. In M. Alves, & I. Cabral, *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (p. 220). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de Julho. Diário da República nº 129/2018 - I Série, Lisboa: Ministério da Educação

DGE, M. d. (2017). Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

DGE, Ministério da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

UMA ESCOLA JÁ SEM TOQUE, MAS COM UM TOQUE DE AFETO, DE LIBERDADE, UNIDADE E CRIATIVIDADE

Irene Ramos Rocha¹

João Paulo Clemente²

Resumo: No Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, Penafiel, procura-se que o termo antropocentrismo se concretize hodiernamente. O bom ambiente entre os diversos agentes educativos - o “toque do afeto” - tem sido um pressuposto fundamental para que em liberdade se crie unidade e criatividade. Estas manifestam-se no surgimento natural de projetos/eventos/Clubes... Num contexto socioeconómico como o que caracteriza Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, a educação com afeto e para os afetos tem sido fundamental na construção de mais e melhores alunos hoje, para que amanhã tenhamos mais e melhores cidadãos

Palavras-chave: Educação para os afetos; liberdade; criatividade

Introdução

O Agrupamento de escolas de Paço de Sousa situa-se no concelho de Penafiel, na parte central do distrito do Porto, entre os cursos de água do Tâmega e do Sousa, afluentes do Douro. Numa das parcelas deste território português, há uma grande preocupação por parte de toda a comunidade educativa em dar resposta a um dos princípios gerais plasmado na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, o de promover *o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva*. Para que isso ocorra, urgiu substituir uma escola

¹ Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa

² Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa

monocórdica, por uma escola com uma sonoridade mais harmoniosa, resultado de outros “toques”, que não o da campainha. O toque do afeto, da liberdade, da unidade e da criatividade têm ajudado a construir uma escola mais viva ***e centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais***, como defende Oliveira Martins. O título desta comunicação - ***Uma escola já sem toque, mas com um toque de afeto, de liberdade, unidade e criatividade indica o caminho*** que já estamos a trilhar, cientes de que é através da liberdade e da unidade que nasce a criatividade. Na verdade, consideramos que são pressupostos fundamentais para que possamos ter desde já alunos responsáveis, íntegros, excelentes, exigentes, curiosos, participativos, conforme o ***Perfil dos à Saída da escolaridade Obrigatória*** objetiva. Só desta forma teremos um perfil de cidadão que contribuirá para construção de uma sociedade mais humana.

1. Uma escola com um toque de afeto

O Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa foi criada em junho de 2003. Desde novembro de 2012, a convite do Ministério da Educação e Ciência, o AEPS está integrado no programa TEIP3. O Agrupamento desenvolve a sua atividade em cinco freguesias do concelho de Penafiel e conta com 1220 alunos provindos de contextos socioeconómicos heterogéneos, o que se traduz numa disparidade de referências socioculturais, com reflexos na escola. As diversas escolas do Agrupamento encontram-se dispersas, chegando algumas a distar cerca de 12 km da sede, o que constitui um constrangimento à ação educativa, devido à distância e isolamento dos agregados populacionais numa região onde a rede de transportes públicos é muito reduzida.

O meio desfavorecido em que o AEPS está inserido, no qual os códigos de conduta e normativos são, muitas vezes, distintos dos promovidos pela Escola, tem ainda como consequência um desequilíbrio em termos das oportunidades de aquisição de competências básicas de preparação para a aprendizagem. De registar que o AEPS recebe alunos provenientes de famílias institucionais, como a Casa do Gaiato e a Casa Abrigo. Assim, a Escola esforça-se por compensar esta desvantagem, através do reforço redobrado na componente de socialização e educação para os princípios da liberdade, igualdade e justiça. Num contexto como o nosso, a Escola e as estruturas com esta relacionadas assumem um papel fundamental como elemento equalizador, pelo que todo

o trabalho é desenvolvido no sentido de colmatar as desvantagens com que muitas crianças chegam à escola e carregam durante o seu percurso. Garantir “... **o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares** é, pois, a nossa nobre missão.

O Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa *orienta-se pelos princípios de que todos são capazes de aprender e que os ritmos de aprendizagem não são iguais. Assim, a nossa missão é acolher, acompanhar, apoiar e desenvolver as crianças e jovens num contacto direto com as comunidades e pais, numa atitude de profundo respeito pelos quadros normativos próprios da região, veiculando uma cultura de promoção de valores de justiça, de respeito mútuo, de livre expressão, de entreaajuda solidária, de reciprocidade nas relações de trabalho e de vida, de direito à privacidade e à diferença, de esforço e de uso da razão que asseguram a inclusão social e caracterizam a orientação geral dos Estados (Projeto Educativo do AEPS)*, interiorizado pelos agentes educativos, conscientes da sua verdadeira missão. Assim, lutamos hodiernamente por uma formação humana e académica sólida, tendo subjacente uma formação efetiva de afeto.

A sala de aulas é um dos palcos onde se experiencia o viver e o sentir dos alunos, resultado da sua história familiar e social. Os primeiros educadores (encarregados de educação) fazem refletir nos seus educandos os valores em que acreditam e influenciam-nos profundamente (positiva ou negativamente) através do seu agir e do seu sentir. A primeira motivação, para que nas salas de aulas haja aprendizagens e construção de cidadãos completos, começa em casa. Ora, infelizmente, no nosso Agrupamento há muitos alunos que transportam consigo experiências familiares que são um grave obstáculo aos formadores na transmissão desses saberes. Se o aluno afetivamente não está bem, é mais difícil incutir nele o prazer de aprender. Através de um diálogo franco e sem tabus procuramos encontrar no aluno o melhor que ele possui. O bom ambiente, em termos de relações humanas, permite que se partilhe naturalmente a vida que flui na escola diariamente. Assim, os conselhos de turma conhecem verdadeiramente cada aluno, não tanto através das reuniões, mas pelo diálogo permanente, na sala dos professores, num corredor, na sala de diretores de turma, na biblioteca....

Há uma consciencialização de que *Não há rapazes maus*, como afirmava o fundador da Casa do Gaiato sedeadada em Paço de Sousa e donde são oriundos alguns dos nossos alunos. Na verdade, o que encontramos são muitos “rapazes” sem referências (ou com referências negativas), quer ao nível familiar quer ao nível social. Atenuar este facto tem passado muito pelo professor, que se torna, ele próprio, um agente educativo, não só pela palavra, mas fundamentalmente pelo exemplo. Fundamentalmente através dos Diretores de Turma, há uma atitude pedagógica em consciencializar pais e alunos de que para se atingir o sucesso é necessário esforço e concentração. A disciplina de *Introdução à Política*, em vigor na escola como projeto piloto, tem complementado este trabalho, como de seguida se mostrará, a par do projeto de tutoria, que tem sido um excelente “instrumento de escuta”. Este é um espaço onde o professor tenta conhecer bem o aluno ajudando-o, primeiramente, a conhecer-se bem a si próprio, para que depois possa alterar a sua forma de estar, quer perante a família, quer perante a escola, quer perante os amigos... em suma, perante a vida.

Como acreditamos que, muitas vezes, os alunos que apresentam mais dificuldades ou comportamentos disruptivos, quando sentem que há alguém que se preocupa individualmente com eles, mudam, apostamos também no Serviços de Psicologia, que tem sido a “muleta” que nos tem ajudado a prevenir e a agir adequadamente, num ambiente de liberdade com responsabilidade, que leva a que nasçam naturalmente projetos e clubes que procuram materializar muitos dos conteúdos programáticos, sempre em articulação com o meio onde se insere o agrupamento, para que os *Curricula* que construímos traduzam a preocupação de ensinar numa perspetiva de Cidadania, como a documentação legal preconiza e o *Perfil dos à Saída da escolaridade Obrigatória* tão bem espelha! Nós tentamos fazê-lo.

2. Agrupamento com um toque de liberdade... estimula a criatividade

O espírito humanista referido no ponto anterior espelha-se nas estruturas e nos projetos que emergem, os quais têm sempre em vista, como mostraremos de seguida, dar resposta aos objetivos do Projeto Educativo e do Plano de Melhoria TEIP do Agrupamento, nomeadamente, promover o sucesso; prevenir o abandono e o

absentismo; promover atitudes e valores; fomentar a cooperação, envolvendo a comunidade educativa e promover uma cultura de autoavaliação.

2.1. Biblioteca, o coração da escola

Num mundo cada vez mais complexo, onde as solicitações são múltiplas, tem havido por parte da equipa da biblioteca uma preocupação constante em motivar os alunos para a leitura. Transformar a expressão “uma seca” na expressão “que interessante!” é um dos objetivos sempre presente, pois estamos certos que também o bem-estar interior, pressuposto fundamental para as aprendizagens, nasce a partir das letras.

O Plano Anual de Atividades da Biblioteca, em consonância com o ***Perfil dos à Saída da escolaridade Obrigatória*** e o Projeto Educativo do Agrupamento, procura ser um documento orientador que leve a que o espaço físico da biblioteca seja um lugar com vida, o coração da escola, dinamizando sessões numa abordagem transdisciplinar de temas atuais e pertinentes para o desenvolvimento integral dos alunos. Deste modo, acrescenta uma mais-valia ao currículo, ao mesmo tempo que consubstancia propostas da Rede de Bibliotecas Escolares, como o referencial “Aprender com a biblioteca escolar” e os projetos “Cientificamente provável”, “Newton gostava de ler”, “Sete dias com os media”, “Sobe mais” e “Concurso Nacional de Leitura”, entre outros. Propõe, ainda, ações regulares como o “Às quintas na BE”, fazendo parcerias com entidades diversas, tais como a Câmara Municipal, a Biblioteca e o Museu Municipais, a Rota do Românico, a GNR, os Bombeiros, instituições do Ensino Superior e a Universidade Sénior, numa procura incessante da promoção do sucesso educativo dos alunos.

A multiplicidade de formas de comunicar tem possibilitado a abertura de horizontes e o complemento da formação académica leccionada em contexto de sala de aula, possibilitando a abertura de um leque de novas perspectivas aos discentes. Deste modo tentamos, no terreno, dar mais mundo ao mundo dos nossos alunos, através das diversas formas de comunicação, cientes de que “Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo”, parafraseando Ludwig Wittgenstein.

2.2.Eco Escolas

Nesta mesma linha, um outro projeto, liderado pelos docentes de ciências, é o Eco Escolas, que tem sido implementado desde 2015/2016, tendo recebido o respetivo galardão pelo terceiro ano consecutivo.

No âmbito deste programa de educação para a sustentabilidade, têm vindo a ser dinamizadas diversas atividades, tais como saídas ao exterior, recolha seletiva de resíduos, incremento da poupança energética, promoção da alimentação saudável, preservação e defesa da floresta autóctone, reflorestação e embelezamento de espaços, as quais têm envolvido um elevado número de alunos de vários ciclos de ensino, quer pela sua participação semanal em grupos de trabalho, quer por serem público-alvo das atividades. Para a concretização de muitas destas actividades, a Escola tem contado com a parceria do Município de Penafiel, que sempre apoiou as atividades deste programa, sem o qual algumas delas não se teriam podido levar a efeito. Para além do Município, muitas das atividades foram desenvolvidas em colaboração com entidades externas à escola (como a “Ambisousa” ou os Bombeiros de Paço de Sousa), havendo também colaboração com estruturas internas da Escola, de que são exemplo a Biblioteca Escolar e o clube “Brincar com Arte”. Fizemos também, através deste projeto, parte integrante de uma campanha solidária em prol do IPO. Para além do trabalho feito com os alunos, tem havido a preocupação de envolver toda a comunidade educativa.

2.3. Introdução à Política

A disciplina de Introdução à Política, enquanto oferta de escola, nasceu do sentimento geral de que cada vez mais vivemos numa sociedade de costas voltadas para a política, como a abstenção elevado nos diversos atos eleitorais comprovam. Em prática pelo quinto ano consecutivo, este projeto nasce da convicção de que a instituição escola tem manifestamente um papel capital na resposta a tal problemática e a formação para a "arte de servir", perífrase de "política", deve ser feita desde o ensino básico. O terceiro ciclo, correspondente à idade da adolescência, em que tudo se questiona, é, manifestamente, a circunstância ideal para basear os alicerces de uma cultura de reflexão, discussão e ação acerca do mundo que circunda os nossos jovens, nas suas diversas dimensões.

Estamos convictos de que a escola deveria possibilitar aos jovens conhecimento sobre a forma como a sociedade se organiza, levando-os a pensar a realidade que os circunda (a escola, a família, os amigos, a freguesia, o concelho, o país, a Europa, o mundo), a debater com os seus pares, orientados pelo docentes e, finalmente, a atuar no seu mundo de aluno hoje e no seu mundo de cidadão responsável amanhã.

Esta disciplina nasce, pois, da crença de que deve caber à escola veicular uma formação política isenta de qualquer ideologia, facultando aos jovens a oportunidade de terem uma consciência política, para que logrem tomar opções ideológicas com as quais se identifiquem. A Literatura tem acompanhado o desbravar desta disciplina, que é pioneira em Portugal, e tem servido de farol que ajuda os discentes a pensarem e a debaterem a mensagem intemporal que qualquer obra literária transporta.

Os diversos temas são abordados em diferentes perspetivas, consoante o ano de escolaridade. Assim, no 7.º ano, a perspetiva é mais circunscrita ao mundo imediato do aluno: a família, os amigos, a escola - “Introdução à Política **aqui**, na Família e na Escola”. No 8.º ano objetiva-se alargar tal visão à mundividência local: freguesia e município - “Introdução à Política **aqui**, na Freguesia e no Concelho”. Já no 9.º ano, deve o panorama ser mais abrangente, compreendendo o país, a Europa e o mundo - “Introdução à Política **aqui**, no País, na Europa e no Mundo”.

Em suma, “Ler”, “Conhecer”, “Pensar”, “Debater” e “Agir” são, pois, os verbos que sintetizam os objetivos gerais desta disciplina. A possibilidade de articular com as diversas disciplinas curriculares tem enriquecido ainda mais o aluno e justifica, na opinião do Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, a pertinência desta disciplina na formação integral do mesmo, enquanto ser biopsicossocial.

São, assim, objetivos desta disciplina, no domínio das atitudes e dos valores: Assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, locais, nacionais e internacionais; Compreender a articulação da política com a sociedade e com a vida quotidiana; Respeitar diferentes pontos de vista e opiniões; Assumir opiniões e ideias, de forma fundamentada; Defender posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença e a apatia; Respeitar princípios e valores democráticos; Reforçar comportamentos de tolerância, de cooperação e de não-discriminação; Promover atitudes de solidariedade social e de

participação na vida da comunidade; Desenvolver a consciência do significado e da importância política dos direitos humanos.

São objetivos, no domínio das competências e métodos: Desenvolver práticas de explanação e de intervenção num debate, aprendendo a apresentar de forma metódica e compreensível ideias próprias ou resultados de leituras e pesquisas; Usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não-verbais com um grau de complexidade adequado ao tema; Planificar textos orais a apresentar, elaborando tópicos a seguir na apresentação; Desenvolver a capacidade de produzir textos (orais e escritos) de argumentação e de opinião; Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados por textos lidos em diferentes suportes; Identificar em diversas obras literárias a intemporalidade e atualidade da política enquanto resultado do “agir humano”; Ler textos (e excertos textuais), portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos, identificando temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência; Escrever textos com tomadas de posição, apresentando as razões que as justificam, argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente; Utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação.

Considerando os objetivos gerais do Programa da disciplina de Introdução à Política, as atividades a desenvolver são delineadas de modo a garantir a efetiva participação dos alunos. Os docentes selecionam materiais diversificados, como obras literárias, excertos textuais, filmes, debates televisivos, notícias, crónicas, entre outros, como suportes da aprendizagem e impulsionadores da participação dos alunos.

São as seguintes as metodologias, que selecionamos de acordo com as características dos alunos e com as temáticas que estão a ser abordadas: Criação de um blog de divulgação de trabalhos, textos, curtas-metragens, links, entre outros, subordinados às temáticas desenvolvidas na disciplina; Leitura e análise de textos literários que se relacionem com temáticas fundamentais da disciplina; Visionamento e discussão de filmes, documentários, debates televisivos e reportagens; Pesquisas na Internet; Visitas de estudo a instituições como a Assembleia da República, órgãos do poder local, entre outros; Conferências com oradores convidados, oriundos do meio político; Realização de debates entre os alunos; Apresentação oral e escrita pelos alunos de documentos

políticos, como manifestos, abaixo-assinados, petições, programas e cartazes; Participação no projeto Parlamento dos Jovens (9º ano).

A avaliação, na disciplina de Introdução à Política, é predominantemente formativa e qualitativa; valoriza de forma contínua o “saber ser” e o “saber estar”; pondera as competências e as atividades desenvolvidas; valoriza a progressão dos alunos, motivando-os para a superação das suas dificuldades; valoriza a progressão dos alunos, motivando-os para a superação das suas dificuldades; diversifica os instrumentos de avaliação.

Sobre a avaliação da disciplina, de momento daremos a palavra aos alunos: “Adorei a disciplina de IP. Esta dá-nos a liberdade de dar a nossa opinião. Prepara-nos para o futuro, ajudando-nos a ser melhores cidadãos”. “Gostei muito desta nova disciplina, pois aprendemos muitas coisas, nomeadamente a debater; a conhecer os direitos e os deveres dos alunos. Gostei de ler a obra Pedro Alecrim. Vou levar muita informação útil para a minha vida”. “Esta disciplina é fundamental para termos conhecimentos do mundo atual. Esta disciplina despertou-me o interesse para os problemas do dia-a-dia”. “Estas aulas valeram a pena, pois alertaram-nos para os problemas da humanidade. Estas aulas fazem-me sentir um político, o que é uma coisa interessante”. “Esta disciplina ajudou-me a crescer e a fazer com que eu tivesse mais respeito pelos outros. Todas as escolas deviam ter esta disciplina”.

2.4. ETwinning

“All Around Us” é um projeto de parceria colaborativa no portal eTwinning, uma rede de trabalho colaborativo entre escolas europeias, através do desenvolvimento de projetos comuns com recurso à Internet e às Tecnologias de Informação e Comunicação.

A finalidade deste projeto é privilegiar a dimensão multilingue e multicultural, promover a troca de conhecimentos culturais e linguísticos utilizando a língua inglesa como ferramenta para conhecer novas realidades e fazer amigos estrangeiros (neste caso da Polónia). Através da nossa apresentação e descrição das nossas casas, das nossas cidades/lugares e da nossa vida vamos ficar a conhecer melhor as pessoas, as culturas e

as tradições de outro país europeu. Os alunos comunicam de forma segura através do *TwinnSpace*, que é o espaço virtual do nosso projecto, através do qual partilhamos os nossos trabalhos. O projeto teve também uma outra vertente, que não constava do projeto inicial, que foi a troca efetiva de correspondência entre os alunos das três escolas participantes.

2.5. Ao Meu Ritmo (Matemática)

Acreditamos que a motivação intrínseca na vida académica, profissional, social ou pessoal advém essencialmente do sentimento de competência, da capacidade de saber fazer, geradora de autoconfiança, de autoestima e da ambição de fazer mais e melhor.

Nas aprendizagens académicas, e em especial em áreas em que os conteúdos lecionados apresentam um desenvolvimento continuado – muito notório no caso da Matemática – pode o aluno sentir dificuldades que, em algum momento do percurso, reduzem significativamente os níveis de autoconfiança, motivação e desempenho e este, muitas vezes, acaba por deixar de empenhar-se, pois o não investimento aparece como a melhor justificação para a situação de insucesso. Neste contexto, tratar todos os alunos de igual forma, sem atender às necessidades de cada um, acaba por significar tratá-los de forma diferente. O sistema educativo português permitiu a possibilidade de criar grupos de nível (não confundir com turmas de nível), mais homogêneos, que permitem ao professor realizar um trabalho mais assertivo junto dos alunos, levando-os a redescobrir o seu potencial de realização.

No respeito pela dinâmica de progresso emocional e académico dos alunos e tendo em conta que aqueles com mais dificuldades frequentemente desanimam perante a exigência dos conteúdos/exercícios/tarefas e que os que são mais rápidos por vezes se “aborrecem” com o ritmo e treino sistemático dos mesmos conteúdos, quatro turmas de 6.º ano estão a implementar o projeto “Ao meu ritmo”, na disciplina de Matemática, utilizando um conjunto de medidas didáticas que visam adaptar os processos de ensino e de aprendizagem às diferenças/características dos alunos, a fim de permitir a cada um atingir o seu melhor potencial na aprendizagem, promovendo-se assim o sucesso e a qualidade do mesmo, uma vez que se proporciona a cada aluno uma experiência mais eficaz e adequada às suas características. Em jeito de primeiro balanço, considera-se que

a evolução ao nível da organização foi notória, os alunos estão participativos e solidários, e foram transitando entre os grupos/salas, por orientação/proposta/conselho das professoras ou por iniciativa própria, conforme se iam sentindo menos ou mais confiantes. Esta transição e o facto de as duas turmas trabalharem juntas criou uma dinâmica muito própria nas salas de aula, que contribuiu para os alunos gostarem mais da disciplina e, como tal, empenharem-se e participarem mais. A solidariedade manifestada permitiu o uso frequente da estratégia par/tutor, tendo-se registado progressos nos alunos que sempre foram evidenciando mais dificuldades.

2.6. Decorando a Escola

O projeto “Decorando a escola” insere-se no projeto “Ao meu ritmo”, adquirindo o verbo “Decorar” duas conotações: decorar a escola, pintando, desenhando fórmulas, verbos, regras de hábitos saudáveis, frases significativas... e decorar, memorizando o que foi pintado, nas escadas, nas paredes...

No ano letivo 2017/2018, as professoras iniciaram a atividade “Paço a passo...descobre o teu Norte”, na qual os alunos, sem o saberem, e seguindo instruções, usando a linguagem simbólica matemática, tiveram que desenhar a Rosa dos Ventos que, neste ano letivo, será pintada no átrio de entrada da escola.

2.7. Sê Racional

Tendo em conta que a alimentação racional é um conceito/conteúdo fulcral e constante ao longo do programa de Ciências Naturais, os professores de Matemática e Ciências Naturais têm desenvolvido, com todas as turmas do 6.º ano, o projeto “Sê racional”, no qual se encontram integrados e trabalhados em simultâneo conceitos e conteúdos de ambas as disciplinas: os alunos elaboraram um questionário sobre hábitos alimentares, que foi aplicado a todas as turmas da escola e, posteriormente, alvo de tratamento estatístico. A partir da Roda dos Alimentos, os professores abordam gráficos circulares, percentagens, frações, elementos, perímetro e área do círculo. Paralelamente, os alunos têm elaborado ementas saudáveis, usando receitas, e fazendo uso de proporções. O nome do projeto, à semelhança dos outros, não foi escolhido ao acaso, pois o termo

“racional” também adquire duplo significado neste contexto – “racional” de alimentação com regras, saudável e “racional” de número racional.

2.8. Clube de Ciências Experimentais

A criação e dinamização deste projeto é uma forma de proporcionar aos alunos a descoberta do mundo científico, contribuindo para um maior desenvolvimento e divulgação das Ciências e da Física e da Química.

Constatamos que as atividades do Clube permitem despertar os alunos para a Ciência, fazê-los entender que o seu dia-a-dia está repleto de situações que podem ser explicadas através da mesma, levá-los a encará-la de forma diferente, dinâmica e lúdica, e aprender curiosidades no âmbito da Ciência e da Tecnologia. Neste sentido, são realizadas sessões práticas e experimentais em todas as escolas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa e realizadas semanalmente atividades laboratoriais na EB2,3 de Paço de Sousa.

Com este projeto, ao desenvolver as atividades experimentais, cria-se um ambiente propício à reflexão e à análise, permitindo que os alunos, através da interação, possam apropriar-se dos conhecimentos de forma mais eficaz.

2.9. Clube de Teatro

Com o CLUBE DE TEATRO, pretendemos a criação de um espaço/tempo lúdico e de aprendizagem extracurricular, com o objetivo de contribuir para a realização pessoal e social, não só dos alunos envolvidos no projeto, como de toda a comunidade educativa em geral. O Clube de Teatro, tão diverso nas competências abrangidas, pretende a interiorização de valores artísticos, literários e culturais, em geral.

Acreditamos que, através da criação dramática, se proporciona a articulação de linguagens diversas, permitindo que a Escola se afirme cada vez mais como uma entidade promotora de CULTURA.

Assim, o Clube tem como principais objetivos o desenvolvimento de competências no domínio da língua materna; a promoção da leitura; o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético; a promoção do espírito de partilha e do respeito pelas normas de convivência em grupo. Pretendemos, essencialmente, estimular os alunos de forma a contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais, designadamente a autonomia, a autoestima, o saber ser e o saber estar, bem como contribuir para o enriquecimento cultural de toda a comunidade educativa, aumentando também assim a participação dos Pais e Encarregados de Educação na vida escolar.

As atividades desenvolvidas no grupo de teatro são diversificadas, desde exercícios de voz e de dicção, de improvisação e criatividade, de práticas de expressão corporal e dança, à participação na encenação de peças/espetáculos teatrais. De facto, os momentos de participação em espetáculos e mostras de teatro, quer na escola, quer mesmo a nível concelhio, têm sido extremamente gratificantes e motivadoras, indo completamente ao encontro do envolvimento da comunidade. Os alunos envolvidos superam-se a si mesmos e às expectativas de todos, dando asas à sua criatividade e expressividade, e dedicando-se com grande responsabilidade e “profissionalismo”. Têm sido momentos deveras compensadores e que têm merecido o aplauso, o entusiasmo e o apoio de todos. A este nível, o grupo já apresentou as seguintes encenações:

- “O Gigante Egoísta” (texto escrito pelas duas professoras e baseado do conto de Oscar Wilde), na “II Mostra de Teatro Juvenil de Penafiel” e na Biblioteca Escolar – 2016
- “O Feiticeiro de Oz” (texto escrito pelas duas professoras e baseado na obra de L. Frank Baum), na “III Mostra de Teatro Juvenil de Penafiel” e nas “3ºs Jornadas Psicopedagógicas do AGPS” – 2017
- “Palimpsesto” (apresentação idealizada pelas duas professoras, inspirada nas obras “Aquilo que os olhos vêem ou O Adamastor”, Manuel António Pina; “Episódio do Adamastor”, Luís de Camões, in Os Lusíadas; “Cena dos Quatro Cavaleiros”, Gil Vicente in Auto da Barca do Inferno; e “O Mostrengo”, Fernando Pessoa, in Mensagem), na Biblioteca Escolar – 2017
- Curta-metragem: “Egas Moniz, a lenda” (filme realizado para representação do Agrupamento na Semana da(s) Leitura(s) em Penafiel, no Auditório da Biblioteca Municipal de Penafiel, texto original escrito pelas duas professoras) – 2018

- “Alice no País das Maravilhas” (texto escrito pelas duas professoras e baseado na obra de Lewis Carroll), na “IV Mostra de Teatro Juvenil de Penafiel” e apresentação da filmagem da atuação nas “4as Jornadas Psicopedagógicas do AGPS” – 2018

2.10. “Dar Voz à Ciência”

O Projeto “Dar Voz à Ciência” surge no âmbito das atividades do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, sendo dinamizado por docentes das áreas disciplinares que o compõem. Pretende divulgar a Ciência junto de toda a comunidade educativa de um modo inovador, enriquecedor e apelativo. Pretende motivar os alunos para o estudo das ciências e contribuir para a formação de uma cultura científica e, possivelmente, para a melhoria dos resultados escolares dos alunos e para uma maior abertura e interesse pelo conhecimento científico. Pretende ainda alargar horizontes, juntando Ciência e Arte.

Neste ano letivo, proporcionou-se aos alunos a abordagem da Ciência de uma forma mais abrangente, com a divulgação científica através de jograis a partir de poemas de cariz científico e de elaboração de postais virtuais com desafios matemáticos. Para a preparação dos jograis, os alunos envolvidos realizaram pesquisa, ensaios e mesmo construção de poemas científicos, que foram apresentados em momentos culturais da escola e em sala de aula. A construção de figuras de Origami também foi proposta à comunidade escolar na Festa de Natal. No terceiro período, estabeleceram-se parcerias com uma escola polaca e com uma escola espanhola, num projeto Etwinning, sendo criada uma página de Facebook, denominada *Science beyond the window* (Ciência para lá das janelas), para divulgação cultural de cada país e para divulgação científica, com a construção de postais virtuais com desafios Matemáticos, a partir de conteúdos lecionados nas aulas.

2.11. Autoavaliação

Fazendo uma analogia com as palavras inseridas na obra "O Príncipezinho" de Antoine de Saint-Exupéry - *É muito mais difícil julgarmo-nos a nós próprios do que aos outros. Se conseguires julgar-te bem a ti próprio, és um autêntico sábio.* –

perceberemos que uma escola é tanto mais sábia quanto mais tiver a consciência das suas dificuldades, das suas lacunas e, simultaneamente, dos seus pontos fortes. Uma escola necessita de ser sábia. Só desta forma é aprendente e só desta forma os conhecimentos e os valores chegam àqueles que são a razão da sua existência, os alunos.

A equipa da avaliação interna do nosso agrupamento pretende ser, pois, essa voz que se mune de vários instrumentos para aferir a satisfação de todos aqueles que fazem a verdadeira ESCOLA. Para sermos sábios, para conseguirmos julgar-nos bem, procuramos que haja uma grande confiança entre as diversas estruturas do agrupamento (direção, departamentos curriculares, conselho de diretores de turma, associação de pais, coordenadora TEIP, representantes dos alunos e pessoal não docente). Em todos estes agentes tem havido um pensamento comum: colocar o aluno no centro de todas as decisões. É ele a única razão da existência da escola, pois estamos conscientes que nos cabe um papel importante na construção de uma sociedade mais humana, mais democrática e mais justa. A avaliação interna da escola tem tido pois esse nobre papel de ajudar a "julgar-te bem a ti próprio". Neste "ti" estamos todos nós que temos a função de lapidar aqueles diamantes que nos chegam às escolas. Através das reuniões realizadas semanalmente, partilha-se a vida da escola e apontam-se e sugerem-se formas de melhoria. O “Plano de Melhoria TEIP” tem sido o nosso documento orientador na melhoria das aprendizagens e na construção de “mais e melhor escola”.

2.11.1- Jornadas psicopedagógicas do AGPSOUSA

Há quatro anos, no seio da equipa de autoavaliação do agrupamento de escolas de Paço de Sousa, em articulação com as diversas estruturas do agrupamento e com as sugestões e estímulos da consultora de Universidade Católica que nos vem acompanhando, nasceram as **Jornadas Psicopedagógicas do Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa**. Os ecos que nos foram chegando, através do preenchimento das respetivas fichas de autoavaliação no final de cada Jornada, foram deveras positivos, pelo que consideramos que os objetivos desta atividade formativa e cultural têm sido plenamente atingidos:

- Refletir sobre práticas pedagógicas;
- Sensibilizar para a importância do aluno enquanto ser biopsicossocial;
- Enquadrar novas estratégias pedagógicas na especificidade do agrupamento de escolas;
- Promover a escola pública enquanto veículo do sucesso integral do aluno;
- Considerar a escola como um elemento catalisador da comunidade;
- Reconhecer a importância do meio na aprendizagem do aluno.

Ao serem pensadas estas jornadas e subjacente a estes objetivos, houve sempre a intenção de dar vida ao termo “Agrupamento”. Na verdade, a razão da nossa existência enquanto formadores só acontece porque há alunos que fazem uma caminhada formativa desde tenra idade (Pré-escolar, 1.º ciclo e 2º ciclo) até à adolescência (3.º Ciclo), no caso vertente. Consideramos que a articulação que deve haver entre os diversos ciclos é essencial. Para que isso aconteça é necessário que haja momentos de encontro entre os docentes. Estas Jornadas têm possibilitado o **encontro**. Paralelamente, considerámos que seria importante conhecer o meio donde provém a nossa “matéria prima” (os alunos), para posteriormente os entendermos melhor em contexto de sala de aula, daí as visitas às freguesias e às escolas do 1.º Ciclo e aos Centros Escolares, que têm contribuído para conhecermos melhor as suas raízes e simultaneamente os espaços formativos do nosso Agrupamento.

Finalmente e não menos importante, os diversos painéis que decorrem da parte da manhã têm visado dar resposta às nossas necessidades formativas concretas. Esta parte reflexiva tem contribuído para que todos nós tenhamos a consciência e a humildade de perceber que o professor é um eterno discípulo que se torna num excelente aluno quando procura julgar-se bem a si próprio e encontrar na formação contínua mais conhecimento para ajudar as crianças a alicerçar valores e a atingir competências que o documento “Perfil do aluno para o séc. XXI” tão bem reflete.

Conclusão

Num mundo sempre em mutação, constatamos que a educação e as metodologias pedagógicas a aplicar, para alguns, ainda são intocáveis, tornando-se quase uma ofensa alterar pedagogias para melhorar a educação.

Nós, no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, temos procurado dar pequenos passos, *ensinando umas coisas e aprendendo outras*, como afirmava Sebastião da Gama.

Quem hoje caminha com os jovens nos meios mais desfavorecidos tem que perceber que, infelizmente, muitos encarregados de educação vivem subjugados a uma mentalidade que castra os sonhos dos seus filhos e a escola tem o papel de esclarecer e dar as oportunidades devidas aos alunos, para que concretizem as suas perspetivas.

O mundo mudou! O filho da família mais humilde pode ter um potencial que nós, professores, temos que explorar e valorizar, para possibilitar a concretização dos seus sonhos, e as metodologias educativas devem apontar caminhos, tendo sempre presente que cada aluno é único. Só desta forma conseguiremos construir uma escola pública de qualidade, que ajuda a formar cidadãos humanamente ricos e profissionalmente competentes.

Este texto foi um primeiro passo no balanço e na consciencialização de quatro anos de caminho na senda de uma formação académica completa e solidificada, alicerçada numa "formação" efetiva de afeto que, no nosso Agrupamento, é um dos pontos fortes.

Referências bibliográficas

Lei de Bases do Sistema Educativo. In

https://dre.pt/web/guest/pesquisa/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC, consultado em 31/10/2018.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. In

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias/Imagens/perfil_do_aluno.pdf, consultado em 31/10/2018.

O Gaiato. <https://obradarua.pt/files/200002499-6142e623bd/J1889%20-%2006.08.2016.pdf>, consultado em 31/10/2018.

Projeto Educativo do AEPS. In <http://agpsousa.pt/docs/Projeto%20Educativo.pdf>, consultado em 31/10/ 2018.

Plano de Melhoria do AEPS.

http://agpsousa.pt/docs/Plano%20de%20Melhoria%202014_15.pdf, consultado em 31/10/ 2018.

WITTGENSTEIN, L. In <https://www.recantodasletras.com.br/ensaios/3599836>, consultado em 31/10/ 2018.

Exupéry- Antoine, S. (1946). *O Principezinho*. Lisboa: Editora Caravela.

Gama, S. (2004). *Diário de Sebastião da Gama*. Porto: Edições Arrábida.

TESTEMUNHO DE UM PROJETO INTEGRADOR DA EPRALIMA
“AS TRÊS DIMENSÕES D’OS LUSÍADAS (CENAS, CENÁRIOS E
ANIMAÇÕES)”
APRENDER POR PROJETOS

Elisabete Martins¹

Luísa Orvalho²

Resumo

Falar em Novos Ambientes Educativos leva-nos a remeter o discurso para Metodologia de Trabalho de Projeto. Este capítulo apresenta essencialmente um testemunho de uma professora de português da EPRALIMA que vivenciou com os seus alunos a experiência de fazer aprender por projetos. Esta pedagogia foi implementada com maior relevância e de forma mais estruturada e planeada nesta escola no âmbito de um plano formativo *(Re)Aprender a ensinar e avaliar nos cursos profissionais: o saber em ação*”³.

Com este testemunho visou-se demonstrar que os alunos são capazes de ter um papel ativo no processo de aprendizagem, no processo de construção do saber e do saber-fazer.

Este projeto, em particular, surgiu de um desejo de juntar a disciplina de português, mais concretamente a educação literária, a uma disciplina fundamental da área técnica do curso Técnico de Desenho Digital 3D, de modo a conciliar conteúdos curriculares das duas disciplinas aos interesses e motivações dos alunos. O objetivo de tornar o estudo da obra mais apelativo concretizar-se-ia e, simultaneamente, permitir-se-ia aos

¹ Escola Profissional do Alto Lima, Arcos de Valdevez, Portugal, elisabete.prof@epralima.pt

² Consultora SAME e investigadora do Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal AME lorvalho@porto.ucp.pt

³ Sob a responsabilidade científica e pedagógica de Luísa Orvalho – Formadora e Consultora do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME), da Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia

alunos a mobilização de capacidades e de saberes para a realização de um produto que seria da autoria deles, desde o seu planeamento, passando pelo seu desenvolvimento e execução até ao momento da apresentação pública.

Palavras-chave: Aprender por projetos, Reflexão, Transformação

1. Introdução

Numa altura em que a palavra do dia é “mudança”, em que se discute a missão da escola, a educação e a formação para o século XXI, a função do professor no ensino profissional, em que surge um novo perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, em que se fomenta uma escola ativa para a cidadania e uma escola inclusiva, em que se implementou a autonomia e flexibilidade curriculares e em que estão em discussão as aprendizagens essenciais dos alunos, é, de facto, imprescindível falar em diferenciação pedagógica, em avaliação formativa, em trabalho colaborativo, em metodologia de trabalho de projeto, em suma, em novos ambientes educativos em que os papéis do professor e do aluno se alteraram.

Neste sentido, e numa abordagem teórico-prática, a direção da EPRALIMA propôs a vinte dos seus professores a frequência e realização de uma Oficina de Formação intitulada “*(Re)Aprender a ensinar e avaliar nos cursos profissionais: o saber em ação*”, formação avançada em Ciências da Educação (FACE- Ensino Profissional), sob a responsabilidade científica e pedagógica da investigadora Luísa Orvalho, do Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano (CEDH) e consultora do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME), da Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Católica Porto.

O testemunho que aqui se relata é um dos exemplos vivenciados pela professora de Português da EPRALIMA, coautora deste capítulo, durante esta Oficina, em que a equipa se assumiu como uma comunidade de profissionais de ensino e formação, reflexivos enquadrados por uma assessoria colaborativa, que ajudou a concretizar o plano de melhoria, traçado pelos participantes da Oficina, construindo pontes entre a

teoria e a prática, numa metodologia da investigação-ação-reflexão, que teve início em 17 de julho de 2017 e terminou com o Seminário de Avaliação Final, no dia 19 de julho de 2018, no Paço de Guela, em Arcos de Valdevez.

2. Testemunho: aprendizagens por projetos

A apreensão, o receio logo se instalou no seio do grupo, uma vez que todos estávamos cansados e esgotados de um ano letivo quase no seu *terminus*, contudo o desafio estava lançado e em frente é que era o caminho. Estávamos em julho de 2017.

Logo na primeira sessão, fomos todos convidados, pela doutora Luísa, a embarcar numa “viagem” de reflexão e de transformação, tanto ao nível pessoal, como organizacional e profissional. A atitude, ora coletiva ora individual, teria de ser a de autoanálise, de autocrítica, de autoconhecimento, da autoaprendizagem, com a finalidade de atingir diversos e distintos objetivos, contudo julgo que o mais importante seria o de melhorar para atingir o sucesso das aprendizagens de todos os nossos alunos.

Sendo assim, ficou claro, para mim, desde o início, que o objetivo era o de “entrar naquele barco” que se apresentava como um espaço de cooperação, de interceção de olhares, de partilha pela educação, pela profissão e pelos valores que devem reger uma ESCOLA que está em melhoria contínua e que precisa de garantir o sucesso, a inovação, a qualidade, a motivação, a criatividade,...

Com este foco, iniciei o meu processo de reflexão, de investigação, de mudança, de melhoria e de ação. Desde logo, percebi que o meu intuito era o de crescer, de evoluir, e de mudar em prol do sucesso dos meus alunos e em prol da minha posição e presença na carreira de professor.

Entretanto, surgiu a questão “Como ensinar, fazer aprender e avaliar no ensino profissional, na escola do século XXI?” sobre a qual foi necessário refletir. Recorrendo à vasta bibliografia cedida pela doutora Luísa e pelas suas próprias abordagens ao tema, o “caminho” foi surgindo para perceber que, atualmente, os alunos que temos à nossa frente são diferentes e que temos de olhar para cada um de forma diferente, como um ser único com conhecimentos, com capacidades, com personalidades, com interesses,

com motivações, com sonhos diferentes e, sobretudo, com formas de aprender distintas. Muito embora já tivesse percebido e sentido fortes alterações na postura e comportamento destes “novos” alunos, muitas vezes, faltavam-me os recursos, as estratégias para saber por ONDE começar e COMO mudar e inovar as pedagogias, sendo certo que algumas das que se usavam estavam totalmente ultrapassadas.

Assim, nesta perspectiva, concordo plenamente com a ideia de que os alunos, mais do que em qualquer outra época, não aprendem determinados conteúdos somente na escola. São múltiplos os “espaços” onde eles aprendem e onde eles podem buscar o saber de modo autónomo. Deste modo, sob pena de tornar-se um espaço desinteressante, a escola tem ser um local inovador, motivador, apaixonante, e o professor tem de ser capaz de criar emoção, tem de colocar os alunos a pesquisar, a procurar soluções para resolver problemas. Ele tem de, em vez de lhe fornecer matéria pronta e acabada, ajudá-lo a transformar a informação em conhecimento, e provocar o desejo de querer aprender sempre mais. Neste sentido, a frequência nesta oficina ajudou-me a pensar e a autodesafiar-me para propor atividades diferentes e diferenciadoras em sala de aula, a desafiar os meus alunos a exporem os seus interesses e as suas motivações para ir ao encontro delas, a responder a questionários para conhecer os seus estilos de aprendizagens e as suas inteligências múltiplas. Rapidamente, passei a considerar a necessidade de dar aos meus alunos a oportunidade de serem autores do seu próprio processo de aprendizagem, de serem criadores e empreendedores, ora de forma individual ora de forma coletiva, numa atitude de cooperação e colaboração, e foi seguindo este raciocínio que, ao longo de este ano letivo, senti o impulso de fomentar, junto deles, de uma forma mais bem pensada, planeada e estruturada, a aprendizagem baseada em projetos, que, por sua vez, só foi possível com o trabalho colaborativo também fomentado por alguns colegas.

Foi, sem dúvida, bastante gratificante o desenvolvimento de alguns projetos, pois deparei que os alunos envolvem-se, discutem ideias, dão e solicitam opiniões, tomam decisões e desenvolvem as capacidades de comunicação, de espírito crítico, de argumentação.

Assim sendo, foi neste ambiente de envolvimento, de partilha e de entreajuda que surgiu o projeto intitulado “As três dimensões d’Os Lusíadas (cenar, cenários e animações) ”.

Variados objetivos estiveram na mira deste projeto, nomeadamente, o de atribuir dinamismo ao estudo de uma obra muito valorosa do nosso universo literário, o de colocar os alunos numa atitude de pesquisa mais aprofundada de conhecimentos, o de poderem chegar autonomamente a esses mesmos conhecimentos, o de tomarem decisões no que concerne a seleção e possibilidade de aplicação da informação, o de terem a possibilidade de aplicar técnicas do desenho tridimensional e utilizar *softwares* da sua área profissional em diferentes trabalhos de representação, de comunicação e de ensino-aprendizagem. Verdadeiramente, na sua essência, este projeto, que já era desejado há muito, tinha uma intenção muito clara: a de juntar a disciplina de Português, nomeadamente, a Educação Literária, à área do Desenho Digital 3D.

Numa fase inicial, a ideia surgiu, como já referi, de um desejo comum de dois professores, mas rapidamente se espalhou a todos os alunos da turma do primeiro ano do curso de Técnico de Desenho Digital 3D, composta por 22 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos. Um grupo que, maioritariamente, manifesta interesse e empenho no desenvolvimento das tarefas e atividades escolares, mas que também tem presente alunos com mais dificuldades, com ritmos de aprendizagem diferentes, que, contudo, quando corretamente “guiados” realizam as tarefas solicitadas. Jovens que, aquando de uma abordagem mais individual acerca dos seus interesses e motivações, apontaram o desenho livre, os elementos animados, os ambientes interativos e os objetos tridimensionais como as áreas em que gostariam de desenvolver trabalhos.

Ora, partindo deste conhecimento prévio, era certo que o trabalho a desenvolver teria de contemplar estas tarefas e existia doravante algumas que seriam facilmente atribuídas a determinados alunos que se haviam destacado em outros trabalhos.

Já com um esboço pensado, como professora de português e, ainda, como diretora de turma, propus o desafio ao grupo de se desenvolver, na minha disciplina e na de DDMT (Desenho Digital e Modelação Tridimensional) um vídeo ou qualquer outro produto interativo que apresentasse a epopeia portuguesa e que pudesse servir de recurso educativo.

Depois de elencadas as diferentes propostas e sugestões, ficou definido que o projeto avançaria no sentido de se produzir um vídeo educativo sobre a grande viagem de

Vasco da Gama à Índia, narrada n’Os Lusíadas, tendo sido sugerido, de imediato, por um aluno o título “As três dimensões d’Os Lusíadas”, tal como o comprova a Figura 1. Rapidamente, percebi que a maioria dos alunos demonstrou interesse, pois iriam poder desenvolver tarefas que, por um lado, iam ao encontro dos seus interesses e, por outro, possibilitariam a mobilização de aprendizagens no âmbito da área técnica do curso. Em simultâneo, o meu objetivo de tornar o estudo da obra mais apelativo também se concretizaria. Assim, estaria a fazer jus à afirmação de Irene Lisboa, citada por Teresa Vasconcelos (2011, p.9), acerca da Metodologia do Projeto, em que afirma “Qualquer projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance.”.



Figura 1. *Representação do projeto “As três dimensões d’Os Lusíadas”*

Estava verdadeiramente convicta de que o alcance seria grande em termos de aprendizagens tanto ao nível de conhecimentos e capacidades, como de atitudes e valores, ao qual acrescentaria o elemento de que seria possível avaliar aprendizagens contempladas nos conteúdos modulares de cada disciplina envolvida.

Partindo do pressuposto de que a Pedagogia de Projeto, que assenta numa aprendizagem ativa, aponta para um aluno cada vez mais autónomo e mais capaz de gerir o seu processo de aprendizagem (Kilpatrick, 2006), propus aos alunos, numa primeira abordagem, a pesquisa e recolha de informações, a leitura de passagens de duas obras literárias (Os Lusíadas de Luís de Camões e Os Lusíadas para Gente Nova de Vasco Graça Moura), a conversa e discussão em grupo, a formulação de hipóteses, a anotação de dados e de sugestões para que, em conjunto mais alargado, pudessemos reunir e

decidir o material necessário para a elaboração do guião do filme e consequente execução.

Após este trabalho colaborativo, que ora foi realizado entre os alunos em grupo, ora entre os professores envolvidos, e seguindo as etapas da metodologia do trabalho de projeto, avançou-se para a planeamento de todo o trabalho a desenvolver, tendo-se elencado as atividades e tarefas a realizar, os recursos necessários, os prazos de conclusão, contemplando-se os conhecimentos que possuíam os alunos e os que necessitariam de desenvolver. Aqui, refiro-me particularmente à disciplina da área técnica em que se percebera, aquando da análise dos conteúdos curriculares do módulo onde recairia a execução do projeto, que ia ser necessário uma abordagem, primeiramente, teórica antes de se avançar para a prática. Contudo, partindo do pressuposto que o aluno ia ser levado a aprender fazendo, foi enorme a satisfação ao perceber-se que também essa metodologia iria posicionar o aluno num papel ativo no seu processo de construção do saber e saber-fazer.

À medida que o guião se desenvolvia na aula de português, na aula de DDMT criavam-se desenhos à mão livre sobre algumas figuras míticas da obra e, simultaneamente, objetos tridimensionais que devidamente trabalhados construiriam os cenários desejados, que, por sua vez, serviriam de pano de fundo às pequenas narrativas da obra e às diferentes encenações realizadas por alguns personagens patentes na nossa grandiosa obra.

Nesta etapa da elaboração do guião, também a disciplina de TIC (Técnicas de Informação e Comunicação) pôde dar a sua contribuição ao projeto, como se pode ver na Figura 2, a favor da interdisciplinaridade que tanto se deseja neste tipo de pedagogia. Assim sendo, os alunos procederam à digitação e formatação do texto do guião, no processador de texto *Word*.

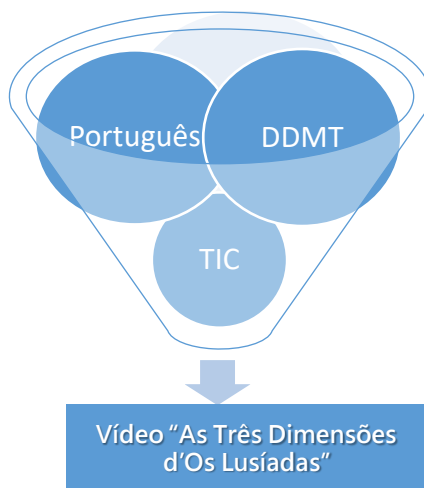


Figura 2. *A interdisciplinaridade do projeto*

Com o guião totalmente definido e elaborado, já com as vozes elencadas (dos narradores e das personagens), com os textos das cenas devidamente estruturados, realizaram-se alguns testes, ensaios e exercícios para determinar as melhores vozes para narrador e atores. Terminada a seleção, avançou-se para as gravações áudios e gravações de imagens de vídeo, em que foi necessário encontrar os espaços indicados a cada atividade. A título de exemplo, as gravações áudio ocorreram no espaço da biblioteca, por ser o local mais silencioso, tendo os alunos utilizado um telemóvel para gravar os textos. Em simultâneo, na sala de aula prática/sala de TIC, foram-se desenvolvendo os cenários e os objetos tridimensionais, tendo os alunos recorrido a diferentes técnicas e *softwares* específicos da área, nomeadamente, o *3dMax*, o *Photoshop*, o *After Effect*, o *Adobe Première*.

Com autonomia total, os alunos foram dando asas à imaginação e colocavam à prova a sua criatividade, partindo de referências que ora já detinham ora procuravam. Nem todos os cenários foram construídos em desenho tridimensional, pois alguns específicos da época, como os ambientes de África e Índia, teriam de ser aqueles que testemunham e atestam os acontecimentos da época. Nestes casos, as imagens foram trabalhadas em *Photoshop* para introduzir alguns “elementos vivos”, ou seja, depois das personagens estarem devidamente caracterizadas, realizaram-se filmagens, em que se recorreu à técnica do “ChromaKey” – técnica que consiste na utilização de um pano verde como

fundo, anulando-se a cor e isolando-se os personagens que, mais tarde, foram colocados nos espaços pretendidos.

Terminadas as gravações para as imagens de 2D e de 3D, avançou-se para a junção de todas as partes, acertaram-se questões inerentes aos efeitos sonoros e procedeu-se à edição das mesmas com a finalidade de apresentar o produto final – o vídeo.

Depois de concluído, pude constatar que a satisfação, a emoção, o orgulho inerente ao sentimento de dever cumprido estava lá, de parte a parte, alunos e professores. Foi um projeto que esteve sempre envolto de muito empenho, muita dedicação e uma enorme responsabilidade, contudo o produto final compensou todo o esforço.

Devo referir que, para além da grande envolvimento por parte dos alunos, que trabalharam ora em grupo ora individualmente, ora em sala de aula ora extra-aula, o trabalho colaborativo entre os professores foi fundamental, e quando foi possível aplicar ao horário da turma aulas em co-docência (Português e DDMT), o trabalho organizou-se e processou-se mais eficazmente. Deste modo, sim, foi possível atuar em "várias frentes", coordenar de forma apropriada diferentes tarefas e terminar todos os trabalhos para culminar na edição final do vídeo.

De destacar que, inicialmente, o projeto foi pensado em menor escala, mas dada a extensão da obra, ele foi crescendo e, sem dúvida, a grande dificuldade, no final, foi a falta de tempo, porém com algum esforço extra e com a manifesta disponibilidade de alguns alunos que abdicaram de algum tempo livre, foi possível terminá-lo.

No que concerne a apresentação, e uma vez tratar-se de um projeto de final de ano letivo, programou-se a mesma para ocorrer no seminário final da Oficina de Formação “(RE) Aprender a Ensinar e Avaliar nos Cursos Profissionais: o Saber em Ação” (como se pode constatar no programa apresentado na Figura 12) onde se poderia contar com a presença de alguns alunos para testemunharem todo o trabalho desenvolvido. Paralelamente, enquanto diretora de turma, aquando da reunião final com os encarregados de educação, apresentar-lhes-ia o produto de algumas das competências, conhecimentos e capacidades adquiridas pelos seus educandos ao longo do primeiro ano de formação.

Para terminar, o projeto foi avaliado, em grande grupo, através de uma reflexão conjunta, pelos professores e alunos envolvidos, tendo-se aferido, um bom nível de satisfação face ao trabalho desenvolvido. No tocante às aprendizagens a atingir por parte dos alunos, seja do domínio dos conhecimentos e capacidades, seja de atitudes e valores, nas diferentes disciplinas, a avaliação foi extremamente positiva. Foi maioritariamente formativa, em que o *feedback* dado aos alunos era constante, e em que os professores munidos de grelhas de observação foram monitorizando os trabalhos realizados e o grau de execução por parte de cada aluno. Houve, ainda, lugar à participação dos alunos no seu processo de crescimento em que os mesmos se autoavaliaram, através de uma grelha com consequente discussão/fundamentação da sua opinião face aos objetivos atingidos. Por sua vez, cada professor também realizou a avaliação dos alunos que se refletiu na avaliação final dos módulos, considerando-se a ponderação atribuída na planificação do projeto.

No caso de algum aluno em particular em que o professor considerou necessário a realização de outro tipo de trabalho complementar, o mesmo foi solicitado, de modo a colmatar algumas dificuldades sentidas ou, ainda, algum menor envolvimento no projeto.

Neste sentido, e tendo-se verificado esta necessidade, deu para verificar que nem todos os alunos estão, ainda, preparados para demonstrar as capacidades que se exigem aquando do planeamento e desenvolvimento de projetos, pois constata-se alguma resistência por parte de alguns.

No entanto, de um modo geral, pude apurar, ao longo do ano letivo 2017/2018 que à medida que desenvolvem projetos, os alunos adquirem competências muito válidas que constam do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Refiro-me, por exemplo, ao domínio da competência da comunicação, do raciocínio e da resolução de problemas, do pensamento crítico e pensamento criativo, do relacionamento interpessoal, do desenvolvimento pessoal e autonomia, do saber científico e técnico, da sensibilidade estética, entre outras.

Em suma, confirma-se o posicionamento central do aluno na metodologia do trabalho de projeto, em que se verifica uma aprendizagem significativamente ativa, em que o mesmo aprende fazendo, e no qual há claramente uma tentativa de conciliar os

conteúdos com os seus interesses e motivações. Neste processo, o papel do professor também é, sem qualquer dúvida, basilar, dado que é ele que, depois de “dar voz aos alunos”, numa fase inicial, tem de definir, apresentar e clarificar os objetivos a atingir e, posteriormente, monitorizar todo o processo para assegurar que todos os atinjam, ainda que com ritmos distintos, recorrendo à estratégia de ensino diferenciado, proporcionando “diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender ideias e desenvolver soluções.” (Tomlinson, 2008, p. 13)

Deste modo, o PROFESSOR e a ESCOLA estarão a desenvolver as chamadas *Soft Skills* da educação para o século XXI: **Criatividade, Pensamento Crítico, Colaboração e Comunicação** e, ainda, competências sociais, tais como, capacidade de liderança, espírito de iniciativa, gestão de conflitos e autoconfiança.

Termino considerando que, hoje em dia, o desafio de um **Professor** é “conseguir que, no fim, o aluno goste daquilo que, no princípio, não gostava nada”¹. Na minha opinião, com este projeto conseguiu-se “isto”.

Ficam alguns registos fotográficos de evidências deste projeto.



Figura 3. *Desenho à mão livre*



Figura 4. *Tratamento do desenho*



Figura 5. *Gravação de áudios*

¹ Paráfrase de António Nóvoa da seguinte expressão de Alain [pseudónimo de Émile-Auguste Chartier]: “*Difícil é conduzir os homens a agradarem-se no fim, com o que, no princípio, não lhes agradava nada*”. In Alain (1986). *Propos sur l'education*. Paris: Quadrige/PUF.



Figura 6. Gravação de cena e recurso à técnica de “Chroma-Key»



Figura 7. Personagens: Tétis e Vasco da Gama



Figura 8. Personagem: Camões

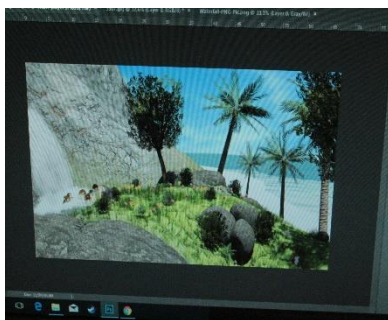


Figura 9. Cenário Tridimensional

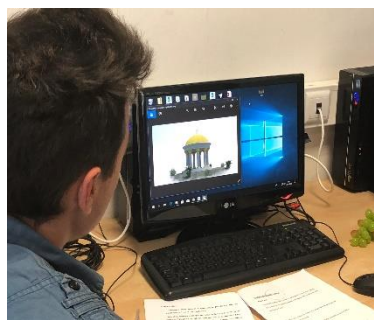


Figura 10. Objeto Tridimensional



Figura 11. Junção da animação ao objeto=Cena

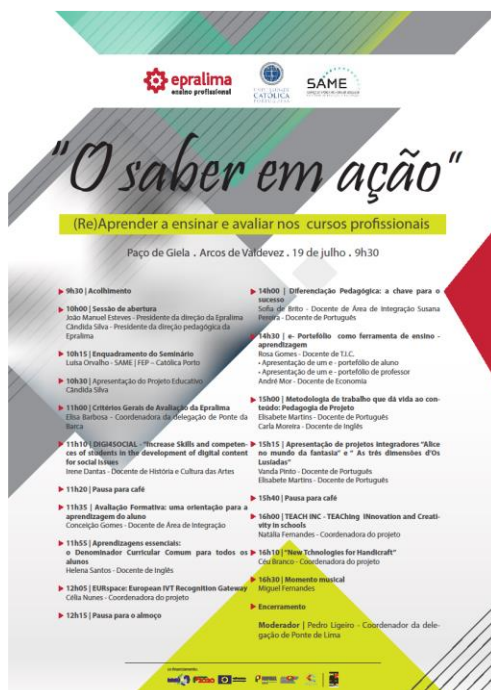


Figura 12. Programa do Seminário Final

Referências Bibliográficas

Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Edições Pegado. Viseu: Livraria Pretexto.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto I. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Desenvolvimento Profissional dos Professores. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C. et al. (2011). *Trabalho por projectos de na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.



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