

digital

ESCOLAS A CONSTRUIR FUTURO

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
EDITORIA



ESCOLAS A CONSTRUIR FUTURO
CRISTINA PALMEIRÃO E JOSÉ MATIAS ALVES

© Universidade Católica Editora
Palma de Cima 1649-023 Lisboa
Tel. (351) 217 214 020
uceditora@ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · digital
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Cristina Palmeirão

Data da edição · setembro de 2022
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-972-54-0884-1
DOI · <https://doi.org/10.34632/9789725408841>



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>Construir comunidade, construir futuros compartilhados</i>	· 04 ·
Cristina Palmeirão e José Matias Alves	
<i>Sustentabilidade e territorialização da educação</i>	· 09 ·
Fernando Paulo Sousa	
<i>Preparando el Futuro. Los Nuevos Retos del Liderazgo para el Aprendizaje</i>	· 19 ·
Mireia Tintoré	
<i>Princípios e práticas para a refundação da escola</i>	· 34 ·
José Matias Alves	
<i>Conhecimento profissional docente: Contributo para uma reflexão</i>	· 50 ·
Rui Trindade	
<i>O currículo do lado das pessoas. Contributos para uma operacionalização</i>	· 59 ·
Fátima Braga	
<i>Recuperar aprendizagens - a partir da ética do cuidado</i>	· 78 ·
Paulo Jorge Pereira Antunes	
<i>Uma comunidade que descobre o que lhe importa</i>	· 83 ·
Maria Luísa Barrosa Monteiro Coelho e Sandra Cristina Barreira Morais	
<i>De Aver-o-Mar para A-Ver-o-Mundo</i>	· 97 ·
Carlos Manuel Gomes de Sá	
<i>Discipuli Vox - A voz dos alunos do Agrupamento de Escolas de Fajões</i>	· 115 ·
Isabel Loureiro, Cristina Folgado e Marco Martins	

Introdução

CONSTRUIR COMUNIDADE, CONSTRUIR FUTUROS COMPARTILHADOS

Cristina Palmeirão¹

José Matias Alves²

À medida que a história avança, a escola e o processo de ensinar e de aprender tornaram-se progressivamente mais complexos, mais exigentes e um tema central nos debates políticos nacionais e internacionais. A escola para todos permitiu a abertura a novos públicos, novas realidades e a necessidade imperativa de fomentar e desenvolver saberes, atitudes, disposições e competências para bem-viver juntos. Se ultrapassar a velha lógica monolítica é ainda um desafio em curso, “A escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega” (Nóvoa, s/d, p. 15), pois vivemos um tempo marcado pela incerteza, precariedade, fragilidade das relações e por fenómenos de difícil compreensão e num sistema educativo ainda muito marcado pelas lógicas da padronização, separação, fragmentação e exclusão. Sublinhando uma destas dimensões, Byung-Chul Han (2022) escreve:

Hoje encontramos-nos na transição da era das coisas para a era das não-coisas. Não são as coisas, mas as informações que determinam o mundo em que vivemos. Já não habitamos na terra e no céu, mas no Google Earth e na Cloud. O Mundo torna-se cada vez mais incompreensível e espectral. Nada é *firme e palpável* (p. 11).

¹ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal. ORCID 0000-0002-1949-8641, cpalmeirao@ucp.pt

² Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal. ORCID 0000-0002-9490-9957, jalves@ucp.pt

As aprendizagens a promover têm de ter em conta a matriz fundadora do sistema educativo e são, têm de ser, indissociáveis desta realidade. A educação precisa atender às necessidades de diversos alunos e, ao mesmo tempo, explorar e facultar os saberes e as competências capazes de edificar e sustentar comunidades sólidas e solidárias, mesmo sabendo o paradoxo da *liquidez* e da precariedade relacional. “O homem torna-se homem através da aprendizagem” (Savater, 2006, p. 36). Nesse paradigma, elaboram-se as respostas de combate ao insucesso e absentismo escolar, abrem-se as portas a todas as experiências, articulam-se medidas, planos e programas de promoção para a cidadania ativa, ainda que subsista o travo amargo de alguma desconetividade, sobreposição, incongruência e insuficiência. Não há dúvidas: “Os sistemas de ensino devem [precisam] preparar os alunos para novas formas de viver e de trabalhar e, sobretudo, para que possam encontrar respostas a desafios que ainda não conhecemos” (*Trends Shaping Education*, 2022). Pese embora as variáveis de contexto sejam múltiplas, muito diversas e um desafio imenso que a todos convoca - não só ao nível dos conteúdos disciplinares, mas fundamentalmente ao nível dos processos, dos métodos e dos meios e, evidentemente, ao nível das relações interpessoais -, importa estabelecer um conhecimento e uma práxis educativa cooperativa, interinstitucional e interpessoal capaz de nos fazer atuar num mundo pautado por vidas fragmentadas (Bauman, 2007). Ora, “Num mundo controlado por algoritmos, o ser humano vai perdendo cada vez mais a sua capacidade de ação, a sua autonomia” (Han, 2022, p. 15), a sua proximidade em relação ao outro, o sentido de sociabilidade e de comunidade, encerrado, paradoxalmente, na solidão da rede global. Por isso, há aqui um imperativo do aprender “a conviver e crescer juntos”, como nos recorda a UNESCO no marcante relatório de 1996, assente nos pressupostos antropológicos e éticos das sociedades plurais.

Este é um trabalho que as escolas portuguesas têm vindo, de um modo geral e paulatinamente, a desenvolver com vista a cumprir as premissas, as promessas e os princípios democráticos que lhe estão associados. Os indicadores tendem a ser positivos, designadamente no referente à literacia e à frequência escolar. Nos anos setenta do século passado a taxa de analfabetismo era uma das mais cruéis provas do nosso atraso - mais de um em cada quatro residentes em Portugal era analfabeto. Na atualidade, a população que não sabe ler nem escrever não chega aos 5% (PORDATA, 2022). Valor próximo (5,9) à taxa de abandono escolar precoce apresentada, em 2021, pelo Instituto Nacional de

Estatística. Apesar disso, “o acesso à educação de alta qualidade permanece incompleto e desigual” (UNESCO, 2021, p.19):

A pobreza continua a ser um fator determinante no acesso a oportunidades educacionais. É um fator agravante que intensifica as disparidades para estudantes meninas e mulheres, pessoas com deficiência, pessoas em situações de instabilidade e de conflito e para as pessoas marginalizadas devido a sua etnia, língua ou localização remota (UNESCO, 2021, p. 22).

Daí a necessidade de prosseguirmos o debate sobre a educação e o seu impacto na vida de cada um de nós. O mundo mudou muito. Há novos e imensos problemas a perturbar e a bloquear as relações e os modos de viver em sociedade. “As «comunidades de semelhança» predeterminadas, mas à espera de serem reveladas e preenchidas com substância, estão a dar lugar a «comunidades de ocasião» que supostamente são originadas em torno de eventos, ídolos, pânico ou modas” (Bauman, 2006, p. 53). A propósito, Daniel Innerarity (2011), escreve que “É neste contexto que se inserem a falta de ambição colectiva das nossas sociedades, a extenuação do desejo, o nosso medo difuso, o retrair-se para os interesses individuais, a carência de perspectivas” (p. 12). Posições que nos ajudam a argumentar a favor de uma outra atitude face à vida e ao mundo em que queremos viver (Gil, 2005). “Todo o diálogo é arriscado porque coloca num mesmo âmbito os debates externos e internos. Mas não temos alternativa, temos de aceitar esse risco e encontrar maneiras de lidar com ele” (Innerarity (2011, p. 37). A eclosão da pandemia, em 2020, provocada pelo COVID19, coloca em evidência a necessidade impreterível de um diálogo criterioso e prudente sobre a sobrevivência da vida no planeta e sobre a uma visão comum para a humanidade (ONU, 2022).

Neste contexto, “A educação – a forma como organizamos o ensino e a aprendizagem ao longo da vida – há muito tempo desempenha um papel fundamental na transformação das sociedades humanas.” (UNESCO, 2021, p. 5). O caminho é “construir relacionamentos de cuidado e de confiança e, dentro desses relacionamentos, estudantes e professores constroem objetivos educacionais de maneira cooperativa” (UNESCO, 2021, p. 47) e, assim, equacionar o presente para construir o futuro. Pois, só em diálogo e em comunhão é possível co-configurar melhor educação e melhor futuro.

Foi este um dos desideratos que intentamos com a realização do XII CICLO DE SEMINÁRIOS DE APROFUNDAMENTO EM ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR - **ESCOLAS A CONSTRUIR FUTURO** e com o livro que agora apresentamos que ilustra o esforço e as ações protagonizadas que em cada escola/agrupamento se tem vindo a fazer, no firme propósito de criar, desenvolver e avaliar modos diferentes de envolver e de fazer aprender cada pessoa que compõe a sua comunidade educativa. O princípio e a finalidade são, sempre, potenciar o compromisso ético relativamente à missão do sistema educativo: valorizar a comunidade educativa enquanto instância de decisão e reunião de parceiros implicados na construção da qualidade da educação. Pois, só no local, com as agências, com os autores é que é possível a construção de sentido, de oportunidade, de comunidades mais coesas e mais fraternas.

Referências Bibliográficas

- Alves, J. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In Palmeirão, C. & Alves, J. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Desafios da escola e dos professores*. Porto: Católica Editora. Consulta online em 12.08.2022, <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25161/1/9789898835321.pdf>.
- Bauman, Z. (2006). *Amor líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bauman, Z. (2007). *A vida fragmentada. Ensaio sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Delors, J. et al. (2017). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Asa.
- Han, B. (2022). *Não-coisas. Transformações no mundo em que vivemos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Instituto Nacional Estatística, 2021. Consulta online em 13.08.2022, https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006268&contexto=pti&selTab=tab10&xlang=pt.

Innerarity, D. (2009). *O futuro e os seus inimigos. Um defesa da esperança política*. Alfragide: Teorema

Ministério da Educação de Portugal (2017). Perfil dos Alunos para o Século XXI (PASEO). Consulta online em 12.08.2022, <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Perfil+dos+Alunos+para+o+S%C3%A9culo+XXI>

Ministério da Educação de Portugal (2018). Decreto-Lei N.º 54/2018. Consulta online em 12.08.2022, <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>.

Ministério da Educação de Portugal (2018). Decreto-Lei N.º 55/2018. Consulta online em 12.08.2022, <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>.

Nóvoa, A. (s/d). *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: Asa

Organização das Nações Unidas (ONU), 2022. Consulta online em 12.08.2022, <https://news.un.org/pt/story/2022/03/1782282>.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). 2022. *Trends Shaping Education*, 2022. OECD: Paris. *Trends Shaping Education*, 2022. Consulta online em 11.08.2022, <https://www.oecd.org/education/trends-shaping-education-22187049.htm>

Palmeirão, C. & Alves, J. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Desafios da escola e dos professores*. Porto: Católica Editora. Consulta online em 12.08.2022, <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25161/1/9789898835321.pdf>.

PORDATA. Estatísticas sobre Portugal e Europa, 2022. Consulta online em 13.08.2022 <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoces+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-433>.

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

SUSTENTABILIDADE E TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Fernando Paulo Sousa¹

1. Os Caminhos da Coordenação Local da Educação

A investigação, debate e reflexão sobre a importância do território na promoção do desenvolvimento sustentado tem vindo a adquirir uma grande centralidade nos discursos e nas estratégias políticas atuais.

A educação e a formação, enquanto ações que materializam este desenvolvimento desejável, necessitam de um espaço e de um tempo que deem sentido às transformações que devem promover, a partir dos recursos disponíveis e mobilizáveis num contexto específico.

Estas práticas necessitam de se estruturar a partir de políticas educativas de base local, articulando-se com as políticas nacionais e transnacionais, que promovam a participação de todas e de todos e impulsionem as mudanças necessárias a partir de diferentes comunidades, sendo desejável que todos contribuam para o desenvolvimento integrado e sustentado do seu território: as autarquias, a sociedade civil, as comunidades e os diferentes agentes que devem ser mobilizados para o debate e reflexão crítica alargada sobre o melhor caminho para atingir objetivos comuns.

Também a comunidade científica deve participar nesta procura, provocando o aparecimento do conhecimento e da inovação necessários. Aliás o Seminário que teve lugar na Universidade Católica do Porto, em 19 de janeiro de 2022, subordinado ao tema

¹ Vereador da Educação da Câmara Municipal do Porto, Porto, Portugal, fpaulo@sapo.pt

“Sustentabilidade Educativa: Ambientes, Espaços e Lugares” é a evidencia disso mesmo – espaço de cooperação, também de paixão, entusiasmo e de interesse comum que junta a universidade, as escolas e os seus diversos atores, autarcas e a comunidade em geral.

É, pois, fundamental a participação para que as opções de mudança estejam mais sintonizadas com os projetos e a vontade dos habitantes de um determinado território. É necessário envolver, diagnosticar, debater, planejar em conjunto.

Mas, infelizmente, tal nem sempre acontece. O atual processo de descentralização de transferência de competências da administração central para os órgãos municipais e as entidades intermunicipais no domínio da educação, ao abrigo do Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro, não foi antecedido de um amplo debate e não foram mobilizados os diversos agentes na sua definição, implementação e operacionalização.

Por outro lado, a par de um conjunto de medidas e iniciativas de descentralização e de implicação dos municípios e das escolas na coordenação local de educação, temos vindo a registar uma maior centralização dos níveis de decisão. Veja-se o caso das Direções Regionais de Educação, atuais Serviços Regionais da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolas, com a perda de autonomia e capacidade de decisão, constituindo quase só um instrumento de auxílio e clarificação dos normativos e despachos junto das escolas, das autarquias e das famílias.

Mas com o processo de descentralização de competências da administração central para as autarquias em 1984, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, a reorganização da rede e constituição dos agrupamentos de escolas, a criação dos conselhos locais de educação, a elaboração das cartas educativas municipais, os Contratos de Execução de Transferência de Competências em 2009 e o Programa Aproximar em 2015, e o reconhecimento da importância da educação nas comunidades locais, levou a que muitos municípios, territórios e comunidades encontrassem o “seu próprio caminho” com excelentes exemplos de envolvimento, mobilização e participação dos agentes locais assumindo a educação como eixo estratégico e pedra basilar para o desenvolvimento e transformação de territórios.

O caminho da, por alguns designada, “coordenação local da educação” tem vindo a ser feito de forma progressiva em Portugal. De acordo com Azevedo (2015) “estas iniciativas dão conta de uma dinâmica política e social que se está a gerar nos municípios

portugueses: a vontade e a necessidade de ir mais longe e de forma mais consistente e consequente, articulando esforços e potencialidades locais para definir estratégias para o desenvolvimento da educação, alcandorando a educação a uma política municipal, interligada nas restantes políticas sociais locais”.

1.1. Escolas a Construir o Futuro. Alguns Desafios

Mas há, presentemente, grandes desafios que se nos colocam:

As mudanças demográficas, que implicam, uma forte alteração sociológica, caracterizadas, entre outros aspetos, pelo aumento da longevidade e pela redução da natalidade. Nas últimas décadas alterou profundamente a pirâmide demográfica e há novos desafios que se colocam com a perda da população em idade escolar e a taxa bruta de envelhecimento e as questões do envelhecimento que geram novas oportunidades de serviços e consumo: a questão dos valores, repensar as prioridades e investimento não só do ponto de vista social e de saúde, mas também económico, trabalho, de conhecimento, educação e formação... em prol desta pirâmide que representa cerca de um terço da população. Veja-se a resposta das universidades seniores; a necessidade de ocupar de forma útil e criativa o tempo livre das pessoas seniores; a necessidade de criar respostas ao nível da literacia digital e financeira, do turismo. Mas do lado das escolas temos também as implicações para a administração e gestão escolar e a necessidade de repensar o novo paradigma da rede escolar que tem de estar mais orientado para a procura do que para a oferta e quiçá de serviço a toda a população – a escola não poderá ter mais adultos e seniores a frequentá-la ou não poderá haver uma maior ligação com as instituições e serviços educativos de âmbito muito diversos – do cultural, do ambiental, desportivo, formativo, de cidadania?

Os desafios sociais e económicos deste tempo que vivemos hoje, não só dos contextos específicos das comunidades, do ser família hoje, do ser jovem.... mas também do papel e missão da escola/cidade/de toda a comunidade e de cada um dos seus atores. O trabalho menos remunerado face às necessidades atuais. O contexto atual de pandemia que nos interroga e questiona permanentemente não apenas sobre o sentido e propósito da vida,

mas de um tempo em que se acentuam as desigualdades e a pobreza aumenta. E a exclusão atenta contra a dignidade humana e é um fator determinante para impedir o desenvolvimento sustentado.

. A concretização da escolaridade básica obrigatória com sucesso o que exige melhorar os recursos e a sua atribuição e que o modelo de administração escolar permita um relacionamento mútuo entre a escola e a comunidade local. As desigualdades escolares devem ser consideradas nas políticas de afetação de recursos (não pode ser tratado igual o que é diferente!). Por ex. em 2019 eram quase 50% os portugueses dos 25 aos 64 anos que não tinham o ensino secundário completo. Mas há também que ter em conta as necessidades das escolas, da formação de professores, da estabilização profissional dos muitos docentes e não docentes que fazem a escola todos os dias da chamada escola a tempo inteiro.

A promoção do sucesso escolar e o combate ao abandono que continuam a ser um desafio por razões muito diferentes. Os dados internacionais mais recentes são de 2019 e revelam que Portugal apresentou valores de abandono escolar precoce mais elevados do que a generalidade dos países europeus, apesar de estarmos a melhorar. A origem social e os recursos económicos familiares condicionam os resultados e o sucesso escolar.

A aposta no ensino profissional e na formação relevante bem como a necessidade alinhar/ajustar educação/formação e mercado de trabalho. A população portuguesa continua a apresentar um grande deficit de qualificações.

Investir na Aprendizagem ao longo da vida: uma realidade que teima em não aumentar. A participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida é urgente face às mudanças do mercado de trabalho e tecnológicas verificadas nas últimas décadas. Entre elas, a transformação digital e a generalização da automação dos processos provocaram alterações qualitativas no perfil da procura de competência – em 2020 apenas 10% de adultos participou em ações de educação e formação.

Aumentar o ensino superior na população adulta e jovem. Em 2019 apenas cerca de 1 em cada 4 portugueses entre os 25 e os 64 anos tinham completado o ensino superior (26,3%)!

as questões ambientais e as alterações climáticas são hoje uma emergência e devem estar na base das preocupações das comunidades locais. Mudar atitudes a partir do local para transformar comportamentos e alterar a atual situação.

A essencialidade do conhecimento, da qualificação e da inovação e de tudo o que isto implica de ação não só, mas também, a partir do local.

É por isso fundamental, cada vez mais, pensar o desenvolvimento a partir do local, considerando os territórios como unidades identitárias, face aos diversos processos de organização da vida social, a partir dos quais se procuram as melhores respostas políticas para os problemas, afirmando-se o local como centralidade inspiradora e mobilizadora de todos na construção das soluções, pressuposto básico proposto por Lopes (2006) “o desenvolvimento é para as pessoas; e é para as pessoas “onde estão”, porque não é legítimo que sejam sempre e só as pessoas a deslocarem-se para procurar o desenvolvimento que não lhes chega”.

E é aí, entre a organização social e o desenvolvimento que aparece a necessidade de construir um sentido comum para as diferentes aprendizagens, individuais e coletivas destinando-lhes espaços formais de transmissão geracional de cultura e saberes, quando se pretende apostar num futuro melhor, ou promover experiências de vida e educativas de transformação das práticas quotidianas, face a exigências de mudança mais imediata.

Valoriza-se e reconhece-se hoje o “local”, a comunidade, como espaço de construção de políticas educativas (Barroso, 2013) porque só o trabalho conjunto dos diversos atores, com responsabilidades diretas e indiretas na educação, permitirá tornar mais consequente a gestão dos recursos existentes e dos efeitos desejados em prol do desenvolvimento dessas comunidades.

Também, Pinhal (2006) sugere que “O desenvolvimento social e humano é, hoje, essencialmente uma construção local”: desenvolvimento local como um processo vindo de baixo e não com políticas centralizadas e uniformes; estratégia localmente sustentada de empreender as transformações e melhoria das condições de vida; valorização das empresas e demais organizações locais; processo participado, com ênfase nas relações interactivas e na promoção de iniciativas de pessoas e grupos.

2. O Território como Centro das Políticas Educativas

Através de financiamento proveniente de fundos comunitários Portugal regista nos últimos anos um forte investimento em programas de coesão territorial financiados. Apesar de ainda se verificarem fortes assimetrias regionais em diferentes contextos e territórios, emergem cada vez mais, situados no litoral mas também no denominado interior do país, importantes dinâmicas de desenvolvimento local, que decorrem da existência de capacidades instaladas de liderança e de boa governação e da vontade em assumir em rede, e de forma participada, a gestão estratégica do diagnóstico (dos problemas), do planeamento (das soluções) e respetiva operacionalização (dos planos de ação e políticas de desenvolvimento).

Com efeito, no atual quadro da sustentabilidade e do desenvolvimento territorial assume fator determinante e primordial importância o domínio da educação sob coordenação local, em que os atores locais nas diversas comunidades são co-autores e construtores de medidas, ações, políticas que vão muito além dos normativos legais do sistema educativo nacional, em que assume papel preponderante:

- i) a ação específica dos agrupamentos e escolas, as direções, os professores, os alunos, as famílias e outros agentes da comunidade educativa,
- ii) a intervenção do tecido social, cultural, desportivo e económico e os projetos educativos e formativos por si desenvolvidos, bem como por outros agentes e atores locais,
- iii) a ação específica assumida, e promovida, pelos municípios como bem sugere Azevedo (2015), no artigo científico no âmbito do I Seminário Internacional “Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano” que vale a pena visitar a propósito do presente tema em análise.

A investigação, a par de inúmeros estudos, evidencia que o sucesso ao nível da sustentabilidade local, do desenvolvimento territorial está associado a uma crescente preponderância dos fatores como a aprendizagem, o conhecimento e a inovação. O acesso à educação é uma “... das medidas de investimento mais reprodutivas no processo de desenvolvimento” (Lopes, 2006, 52).

Ainda há poucos dias (janeiro de 2022), no Fórum da TSF, a propósito da regionalização, ouvi um Presidente de Câmara de um Município do denominado interior norte referir que

para o desenvolvimento do seu município e da região é fundamental o conhecimento, a capacitação e a inovação.

Tal acontece também no Município do Porto, há vários anos, em que há uma aposta estratégica na educação que evidencia um elevado envolvimento dos diferentes atores locais na participação dos respetivos planos estratégicos de educação. Entre outros referimos alguns exemplos de participação na elaboração, operacionalização e monitorização da Carta Educativa Municipal, do Projeto Educativo Municipal e do Programa Porto, Cidade Amiga das Crianças, bem como o modelo participativo do Conselho Municipal de Educação e o envolvimento na definição dos diversos projetos educativos e pedagógicos de coadjuvação, valorização e enriquecimento do currículo. A definição da rede de oferta educativa e formativa, o reordenamento da rede escolar, o projeto de requalificação das escolas e toda a definição da política educativa e social do município assenta também num modelo de participação dos diversos intervenientes, capaz de influenciar o desenvolvimento.

Mas a visão do Porto como Cidade Educadora é transversal à definição da política municipal da área social ao emprego e economia, da cultural e patrimonial à ambiental e segurança, porque a sustentabilidade é a argamassa do programa de cidade que tem sido desenvolvido pelo Executivo, porque segundo Arbo e Bennewort (2007) “...os países e as regiões aprendentes são os que investem na educação e na formação como caminhos estratégicos para a capacitação dos seus recursos, para a revitalização empresarial, para a requalificação do mercado de trabalho, para a sobrevivência económica”.

Não é por acaso que desde o final da primeira década deste século muitos municípios em Portugal têm apostado nos projetos educativos municipais, constituindo excelente exemplo os municípios da Grande Área Metropolitana do Porto com o envolvimento da Área Metropolitana do Porto e da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, enquanto instrumentos fulcrais de promoção do desenvolvimento territorial.

Assume-se a educação, a sua oferta, os seus equipamentos e a sua dinâmica, como ativo tangível e intangível de capacitação local e de atração de pessoas e empresas. Capacitando estruturas e pessoas (comunidade) garante-se maior propensão à criação de novas ideias, de novos negócios, de maior participação e envolvimento nas opções e decisões locais. A educação é assumida como um ativo do desenvolvimento local, trabalhado, também, no

sentido de garantir, a médio prazo, a melhoria, possível e à sua escala, da atratividade e competitividade do território para a atividade económica, fator chave para o mercado de emprego e, consequente, aumento do potencial de manutenção e de fixação de pessoas.

O território emerge como centro das políticas educativas locais sustentadas e integradas de forma a se encontrarem respostas coletivas para os problemas educativos locais.

A carta das Cidades Educadoras, revista em 2020, aponta precisamente neste sentido:

“Na cidade educadora a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade”; “A cidade apresenta elementos importantes para uma educação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social”.

“A Cidade Educadora tem de exercitar e desenvolver a sua função educadora”, em paralelo com as tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), “com o olhar posto na formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade para responder às suas necessidades formativas de modo permanente e em todos os aspetos da vida...”; “a educação começa na infância, mas nunca termina e jamais se reduz à formação laboral ou profissional”.

“Uma educação ao longo da vida que tenta mobilizar as consciências para conciliar a liberdade com a responsabilidade, despertando o sentido da interdependência entre as pessoas e a natureza como forma de habitar a cidade e o planeta; fomentando a reflexão e o pensamento crítico, a capacidade de compreender problemas complexos; incentivando a participação corresponsável na formulação e desenvolvimento de políticas; imaginando e promovendo modos de vida que não impliquem a destruição do território ou favoreçam a desigualdade entre as pessoas”.

O “direito à Cidade Educadora deve afirmar-se como uma extensão do direito à educação”. Isto acentua a responsabilidade dos governos locais no desenvolvimento de todas as potencialidades educadoras que a cidade abriga, incorporando os princípios da Cidade Educadora no seu projeto político.



Figura 1. Princípios das Cidades Educadoras

Conclusão

Qualquer projeto estratégico de desenvolvimento, desejavelmente sustentável e integrado de base local, ao nível de um território, tem, necessariamente, de ser articulado com um projeto educativo que prepare todos os habitantes para as mudanças a empreender e potencie as experiências resultantes dessas práticas transformativas como aprendizagens individuais e coletivas que potenciem e deem ambição e sentido comum ao desenvolvimento desejado, sendo fundamental que a cidade se construa como espaço público e de política deliberativa e promova a cooperação como espaço educativo e instrumento de inclusão e social.

Referências Bibliográficas

- Arbo e Bennewort (2007). Understanding the regional contribution of higher education institutions: a literature review. *Education Working Paper, 9*. OECD Publishing. Acessível em: <http://www.oecdilibrary.org/education/understanding-the-regional-contribution-of-higher-education-institutions>.
- Azevedo, J. (2015). Descentralização administrativa e autonomia das escolas. 2015: o ano em que se dá mais um passo em frente?. Atas do I Seminário Internacional: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. Educação – Temas & Problemas. Évora.
- Cordeiro, A. M. R; Alcoforado, L.; Ferreira, A. G, (Coords.) (2014). Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável, Coimbra: DG-FLUC.
- Lopes, A. (2006). As encruzilhadas do desenvolvimento: Falácias, dilemas, heresias. Acessível em <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1594/1/asl-2006.pdf>.
- Pinhal, J. (2006). A intervenção do município na regulação local da Educação. João Barroso (org.). A regulação das políticas públicas de educação. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Carta das Cidades Educadoras (2020). Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Acessível em https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf

PREPARANDO EL FUTURO

LOS NUEVOS RETOS DEL LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE

Mireia Tintoré ¹

1. Introducción

La pandemia que todavía estamos padeciendo pone de relieve la necesidad de repensar cuidadosamente el futuro de la educación. Parece llegado el momento de profundizar también en el futuro de la administración y dirección de escuelas e instituciones docentes, lo cual supone repensar el liderazgo.

En las páginas que siguen se plantea el tipo de liderazgo educativo necesario en el momento actual, teniendo en cuenta cómo se ha concebido el liderazgo en el pasado y cómo ha ido evolucionando en los últimos años. En este sentido, el llamado liderazgo para el aprendizaje se sitúa en el centro de cualquier propuesta de transformación del liderazgo y la dirección en el momento presente, y a analizar en qué consiste y cómo puede aplicarse dedicaremos buena parte del presente trabajo.

Dado que la literatura sobre liderazgo, y más concretamente sobre liderazgo educativo, es muy abundante basaremos nuestra propuesta en las últimas síntesis que, sobre el tema, se han publicado a partir de 2020. En ese momento, desde muy distintos puntos del mundo, se editaron diversas recopilaciones que sintetizaban el saber disponible sobre liderazgo y educación. Sin ir más lejos, los famosos “strong claims” con los que Leithwood, Day, Louis y otros más compendiaron en 2006 lo que se sabía sobre liderazgo (Leithwood et al., 2006), fueron “revisitados” en 2020 (Leithwood et al., 2020) para

¹ Universitat Internacional de Catalunya. Departamento de Educación - Barcelona, España. ORCID 0000-0002-4993-3691, mtintore@uic.es

extraer nociones cada vez más exactas sobre lo que funciona, lo que se debe hacer, o lo que se debe evitar en materia de liderazgo educativo, poniendo especial acento en el cuidado de los colectivos más vulnerables. Casi al mismo tiempo, Grissom y sus colaboradores (2021) sintetizaron dos décadas de estudios sobre la influencia del liderazgo en los resultados de las escuelas. Por último, la crisis de la COVID- 19 precipitó los afanes de síntesis y cambio poniendo en la palestra numerosos estudios que hablan de lo que debería ser el liderazgo a partir de ahora (Gurr y Drysdale, 2020), y poniendo también el énfasis en los líderes intermedios (Ainsworth et al., 2022).

Partiendo de esos estudios, los objetivos que guían la presente investigación consisten en (i) definir en qué consiste el liderazgo educativo y recordar su importancia en relación con la mejora y transformación de las instituciones docentes, (ii) definir y caracterizar el liderazgo para el aprendizaje y (iii) pensar cómo articular el mejor liderazgo para el mejor aprendizaje.

Vayamos por partes y empecemos por definir el liderazgo.

2. ¿Qué es el Liderazgo?

Como señala Yammarino (2013), el liderazgo es, hoy en día, “uno de los temas más investigados y discutidos en todas las áreas de las ciencias de la organización porque casi nada se puede conseguir sin él” (p. 149). Además, ha quedado claro que el liderazgo es una cualidad para todos (Aime et al., 2014), aunque se requieren ciertas cualidades para ser un líder. Y fíjense que digo “un líder” y no “un buen líder”, porque se es líder o se es otra cosa. No se requieren adjetivos para calificar el liderazgo o a los líderes. Obviamente no estamos hablando de cualquier tipo de líder o de cualquier tipo de liderazgo. En estas páginas nos referiremos a los líderes como aquellos “responsables de expedición” que alcanzan las metas imaginadas junto con el resto de los miembros del equipo, en un ambiente de confianza y colaboración. No nos referimos en absoluto al “jefe” que guía a unos seguidores que van detrás de él o ella, de forma homogénea, sin pensar y sin rechistar.

Entonces, ¿qué es exactamente el liderazgo? De entre las múltiples definiciones, que han llenado libros enteros (Rost, 1991) podríamos destacar la de Green (2017), quien nos dice que liderazgo es el “proceso utilizado por los líderes para dar propósito a los esfuerzos colectivos de los miembros de una organización y motivarles a trabajar en colaboración en un ambiente de confianza y respeto” (p.26).

Aplicado a las organizaciones educativas, se trataría de movilizar a otros para articular y conseguir intenciones y metas compartidas en el centro educativo (Leithwood, 2012) involucrando a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora (Elmore, 2008). Palabras como propósito o visión, esfuerzos colectivos, mejora, transformación, confianza y respeto dan una idea de lo que debe ser el liderazgo hoy, y muy especialmente el liderazgo educativo.

Si el liderazgo educativo es lo que acabamos de definir. ¿Quién puede ser líder en una organización educativa? Está claro que no solo los directivos elegidos para tal fin, también los mandos intermedios y muchos otros docentes, no docentes, madres y padres, alumnos y alumnas que pueden contribuir, cada uno desde su puesto, a ese proyecto común de mejora.

Porque el liderazgo tiene que ver no solo con los líderes sino también con los colaboradores y es un proceso transformador que afecta a todos los agentes, y a toda la organización. Liderazgo es transformar personas; y la transformación y mejora, en los centros educativos más que en cualquier otro lugar, tiene que ver con el aprendizaje. De ahí que el liderazgo para el aprendizaje se haya convertido, en los últimos tiempos, en el fin al que se aspira en las instituciones de educación.

En el mundo educativo, lo mismo que en las empresas o en las instituciones políticas, se ha pasado de liderazgos centrados en los grandes hombres (en las escuelas, liderazgos centrados únicamente en los directores o directoras), a liderazgos compartidos o distribuidos por toda la organización. Líderes que crean otros líderes y capacitan a las personas con las que trabajan. Eso forma parte del liderazgo para el aprendizaje que ha de ser también un liderazgo distribuido, que tiene en cuenta la justicia social, y que transforma a las personas (Tintoré, 2017).

3. El Liderazgo para el Aprendizaje

El término liderazgo para el aprendizaje o *leadership for learning* fue acuñado alrededor del año 2000 por un grupo de profesores de Cambridge liderados por MacBeath y Dempster (2008). El concepto se fue elaborando a lo largo de los años (MacBeath et al., 2018) en torno a una serie de principios que lo caracterizan. Según los autores citados, hablar de liderazgo para el aprendizaje implica reconceptualizar el liderazgo y el aprendizaje. El liderazgo para el aprendizaje ha de centrarse en el aprendizaje como actividad para todos y como actividad no sólo intelectual sino también social, emocional y contextualizada. Además, hablar de liderazgo para el aprendizaje requiere pensar en la preposición que los une, pues la preposición “para” significa que el aprendizaje tiene que abrirse a todos comprometiéndose con “la justicia social, los derechos del niño, la amplitud en el aprendizaje de los estudiantes y el principio democrático de paridad de participación” (MacBeath et al., 2018, p. 2).

Otros autores relacionan el liderazgo para el aprendizaje con el liderazgo instructivo. Por ejemplo, académicos tan reconocidos como Hallinger y Heck (2010) afirman que el liderazgo para el aprendizaje tiene que ver con todas las tareas de los líderes escolares que se encaminan a mejorar el trabajo del profesorado y los resultados de los alumnos. De esta definición podemos quedarnos con la idea de que se han de mejorar las condiciones de trabajo del profesorado para mejorar los resultados de los alumnos, algo que, en los últimos años, la investigación se ha encargado de demostrar (i.e., Robinson et al., 2008; Leithwood et al., 2004; Grissom et al., 2021; Leithwood et al., 2020).

En efecto, de los factores internos al centro educativo que afectan a los resultados de los estudiantes, los profesores, seguidos por los líderes escolares son los que tienen la influencia más grande (Leithwood et al., 2006).

Sin embargo, el liderazgo para el aprendizaje ha de ser algo más que mejorar los resultados académicos de los alumnos. Ha de mejorar también los resultados extra-académicos de los estudiantes, disminuyendo el absentismo o el abandono escolar, y aumentando el compromiso del alumnado con la institución educativa (Louis y Murphy, 2019). El liderazgo para el aprendizaje ha de incorporar también el aprendizaje de la organización, y ésta aprende cuando sus miembros también lo hacen y cuando el centro

educativo se convierte en foco de aprendizaje para otras organizaciones creando auténticas redes (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011).

Desarrollar un liderazgo para el aprendizaje es tarea ardua que requiere los esfuerzos colectivos de todos los miembros de la comunidad educativa. El liderazgo de la dirección es necesario, pero no suficiente, para producir cambios en la enseñanza-aprendizaje. Se necesitan líderes intermedios por su rol estratégico en la mejora escolar ya que cuentan con un gran potencial para impactar en los centros a través del liderazgo pedagógico y formativo. Estos líderes han de centrarse en desarrollar a las personas y en ser líderes del aprendizaje para el resto de los compañeros.

La realidad de nuestras escuelas, por lo menos en España y Portugal, dista mucho de haber conseguido el liderazgo para el aprendizaje (OECD, 2020) pues las prácticas más habituales de los directivos giran en torno a actividades burocráticas, en un contexto de dirección que se parece más a la gestión (*management*) que al liderazgo. Nos situaríamos (ver Tabla 1) en un liderazgo de nivel 1 o todo lo más de nivel 2, sin llegar más que muy ocasionalmente a ejemplos de nivel 3 (Gurr, 2015).

En el nivel 1 las actuaciones de los líderes educativos se centran en el trabajo de los profesores con los estudiantes y el liderazgo impacta sobre la enseñanza-aprendizaje y sobre los resultados de los alumnos. El liderazgo de nivel 2, se centra en la creación de capacidades de los profesores y de otras personas adultas de la escuela, consiguiendo impactar en un mayor desarrollo de las personas en el centro educativo. Finalmente, el liderazgo de nivel 3 produce auténtico liderazgo para el aprendizaje, y se centra en toda la organización escolar, las familias y el contexto externos. En este último caso, la creación de capacidad afecta a toda la comunidad educativa y el contexto escolar más amplio. Toda la organización aprende.

Podríamos relacionar cada uno de estos niveles con un tipo de liderazgo, pasando de un liderazgo simplemente instructivo en un primer momento, a liderazgos transformadores en el nivel 2, y liderazgos que se distribuyen por toda la organización en el nivel 3. El liderazgo para el aprendizaje incorporaría características de todos los anteriores y asumiría también elementos del liderazgo para la justicia social que están en la base de ese modelo, ya que se busca atender las necesidades de toda la comunidad educativa.

Nivel	Nivel 1.	Nivel 2.	Nivel 3.
Los líderes actúan sobre	Currículum Pedagogía Evaluación Informes Implicación de los estudiantes en su aprendizaje Uso de tecnologías de aprendizaje Provisión de espacios de aprendizaje adecuados	Creación de capacidad personal Creación de capacidad profesional Creación de capacidad organizativa Creación de capacidad comunitaria	Desarrollo de redes, colaboraciones y asociaciones
Impacto	El liderazgo afecta a los resultados de los alumnos	La creación de capacidad afecta al éxito académico, el desarrollo social y el empoderamiento de los alumnos y del profesorado	La creación de capacidad afecta a toda la comunidad educativa
Estilo de liderazgo predominante	Liderazgo Instructivo	Liderazgo Transformador	Liderazgo Distribuido
Tipo de liderazgo cuando se incorporan todos los niveles	Liderazgo para el Aprendizaje		

Tabla 1. Actuaciones e impacto del liderazgo educativo según el nivel de la organización.
Nota. Tabla de elaboración propia basada en Gurr (2015)

4. Cómo Desarrollar en los Centros Educativos el Liderazgo para el Aprendizaje

4.1. Influencia del Liderazgo en los Resultados

La investigación ha demostrado que el comportamiento y actitud de las personas que dirigen una escuela son determinantes para su éxito (Leithwood, 2012). Para atender al desarrollo de liderazgo para el aprendizaje en las escuelas, primero hay que entender cómo influye el liderazgo en los resultados (Figura 1).

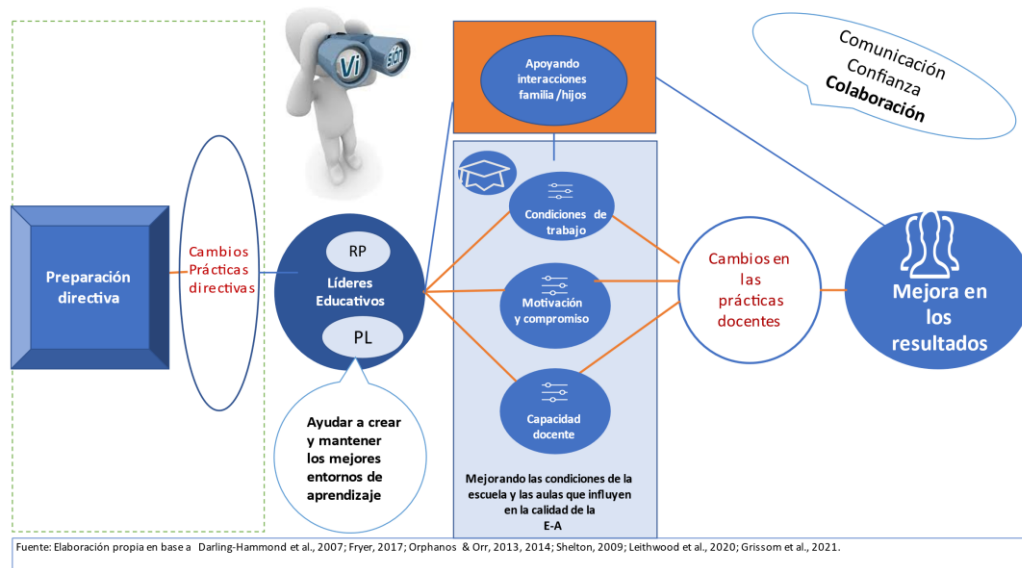


Figura 1. Cómo influye el liderazgo y la preparación directiva en los resultados de los alumnos y de la escuela. **Fuente.** Tintoré (2021).

Nota. RP = Recursos Personales. PL = Prácticas de Liderazgo

La Figura 1 muestra que la preparación directiva impacta sobre la mejora de las prácticas directivas y sobre el liderazgo, afectando indirectamente a los resultados. Un liderazgo con visión de mejora y bien preparado puede incidir sobre las familias apoyando las interacciones familia-hijos. El apoyo familiar es el factor externo a la escuela que más influye en los resultados de los y las alumnas. Además de actuar sobre las familias, los líderes pueden mejorar las condiciones de trabajo del profesorado, lo que incide en la calidad de su tarea, y pueden contribuir indirectamente a mejorar los resultados. Para ello, es necesario que exista un ambiente de comunicación, confianza y colaboración del cual también son responsables las personas que dirigen.

Un aspecto no reflejado en la Figura 1 porque no existen hasta la fecha suficientes estudios, es la influencia del liderazgo sobre otros miembros de la comunidad cercana, y la influencia indirecta de éstos sobre los alumnos y sobre los resultados.

Lo que sí se desprende de la figura es la importancia de un adecuado liderazgo y la necesidad de que existan líderes que pongan todos sus recursos personales al servicio de la escuela, y utilicen las cuatro prácticas básicas de liderazgo para crear y mantener los mejores entornos de aprendizaje.

Los líderes, por lo tanto, han de ser capaces de crear y comunicar una visión que dé propósito a la organización. Han de cambiar las estructuras organizativas para favorecer esa visión, poner la enseñanza-aprendizaje en el centro, y crear culturas colaborativas que incorporen a toda la comunidad escolar al servicio de la visión y de la mejora de los resultados de aprendizaje académicos y extra-académicos para toda la organización.

Todas estas tareas no las puede hacer el director o directora sola, repetimos que el liderazgo de la dirección es necesario, pero no suficiente para producir cambios y aprendizaje.

Por eso, conceptos como el de liderazgo intermedio o el de liderazgo docente han ido ganando importancia dentro de la investigación relacionada con el liderazgo educativo (Diamond y Spillane, 2016; Harris y Jones, 2017). Múltiples estudios han mostrado el efecto beneficioso de los líderes intermedios y los profesores líderes que ejercen liderazgo pedagógico con sus pares, desarrollando a las personas y siendo líderes de aprendizaje para otros (De Nobile, 2018).

4.2. Desarrollo del Liderazgo para el Aprendizaje

Una vez considerado el papel fundamental del liderazgo para la mejora de la escuela, cabe hablar de cómo desarrollar en los centros educativos un auténtico liderazgo para el aprendizaje, centrándonos en las cuatro prácticas básicas de liderazgo que ha definido la literatura.

Efectivamente, partiendo de un adecuado diagnóstico de la situación de cada centro, el camino hacia la mejora comienza con cambios que afecten a todas las prácticas de liderazgo: desarrollo y comunicación de la visión, cambios organizativos, relacionados con los recursos humanos, materiales, espaciales o temporales; mejoras en la enseñanza-aprendizaje (cambios en el currículo, las metodologías o la evaluación), y mejoras en el desarrollo y capacitación de todas las personas que componen la comunidad educativa.

En relación con el esquema citado en el párrafo anterior, habría que empezar por definir la *visión*, es decir, plantearse a dónde se quiere llevar la organización. Se trata de definir prioridades y criterios básicos de trabajo incorporando desde el primer momento al

máximo número de personas interesadas en mejorar la escuela. La visión no es propiedad de la dirección, sino que ha de ser compartida por todo el centro.

En segundo lugar, habría que *reestructurar toda la organización* al servicio de la visión y las prioridades. Se trata de tener un tipo de liderazgo que desarrolle liderazgo en el interior de la organización, para lo cual se han de crear las estructuras y el clima organizativo que lo apoyen (Harris, 2007). Son muchas las tareas que se pueden emprender en este sentido, y en estas páginas, solo se van a señalar algunas de ellas.

Por ejemplo, los líderes para el aprendizaje han de ser capaces de identificar talento y dar soporte al profesorado. Igualmente, es crucial distribuir de forma planificada el liderazgo (Leithwood et al., 2006 y 2020), llevándolo a las distintas áreas de la escuela: aulas, materias, equipos, o familias. También resulta importante atender desde la dirección las interacciones y redes que se crean dentro y fuera de la escuela pues el liderazgo no puede ya concebirse como una posición sino como una interacción.

Todo ello requiere que los equipos directivos, y especialmente quienes los dirigen, sean capaces de compartir su poder y la toma de decisiones, lo cual no siempre es fácil (Harris, 2012). El liderazgo consiste, en este caso, en capacitar, apoyar y facilitar la labor de otros en un ambiente que requiere confiar, favorecer las relaciones, dar oportunidades de participación, y aprovechar todas las oportunidades para crear empatía y colaboración y para crear un ambiente seguro en el centro educativo.

Harris (2012) recomienda, por ejemplo, que los directivos aprovechen conscientemente todas las oportunidades para favorecer las relaciones, de manera que cualquier interacción con algún miembro de la comunidad educativa refuerce el aprendizaje de los que intervienen en la relación. Llama a este tipo de actuaciones “compromisos estratégicos de comportamiento” y asegura que la finalidad siempre educativa de las interacciones contribuye a crear un mejor clima en el centro. Además, favorece que los miembros de la comunidad estén dispuestos a “andar la milla extra”, asumiendo comportamientos de “ciudadanía organizativa”, es decir, los docentes – gracias al apoyo de la dirección y al clima que se ha creado en el centro – deciden ir más allá de sus propios intereses individuales y se comprometan con la organización (Louis y Murphy, 2019).

En tercer lugar, aunque simultáneamente con el punto anterior, habría que centrarse en el aspecto central de una organización educativa: el *aprendizaje*. Los directivos han de ser

capaces de crear las condiciones para que el trabajo de los profesores favorezca los resultados académicos y sociales de los estudiantes. El equipo directivo, con la ayuda de los mandos intermedios y del profesorado ha de actuar conjuntamente sobre el currículo, las metodologías y la evaluación; co-responsabilizarse de los resultados académicos y extra-académicos de los alumnos, trabajar en equipo, desarrollar proyectos, buscar y dar retroalimentación, estimular la participación de otros compañeros y miembros de la comunidad educativa. Todo ello con el objetivo de aportar un currículum de excelencia en un ambiente de altas expectativas nunca reñidas con la equidad. En este sentido Murphy y Louis (2018) señalan que el objetivo de cada líder escolar es garantizar que los profesores no se vean a sí mismos como meros cumplidores de las normas educativas, sino como profesionales de alto rendimiento con el compromiso de crear una escuela mucho más eficiente.

La implementación de estos procesos requiere la existencia de diálogo reflexivo, desprivatización de la práctica y responsabilidad compartida (Lee y Louis, 2019). Si existen estos elementos, se puede conseguir una auténtica comunidad de práctica profesional en la que todos aprenden y enseñan a todos (Owen, 2014). Para ello, los profesores y profesoras han de salir de sus aulas, dialogar, trabajar juntos, pensar juntos y pensar con los alumnos. Por su parte, los directivos han de ocuparse de destinar recursos a ayudar a los estudiantes con mayores necesidades, asegurarse de que todos los estudiantes reciben la atención que se merecen y reciben la misma calidad de enseñanza. Contar con el alumnado en muchos de estos procesos puede ayudar a mejorar la práctica educativa y a mejorar los resultados.

Más allá de las aulas, el liderazgo para el aprendizaje implica también tener en cuenta al resto de la *comunidad educativa*, principalmente a las familias y la comunidad próxima. Es responsabilidad de los líderes educativos que se cree liderazgo y colaboración en y entre las distintas áreas: en las aulas, las asignaturas, los equipos, los alumnos, pero también con las familias, y la comunidad próxima.

Conclusión

El liderazgo educativo que requiere el siglo XXI post-pandémico es muy diferente al del siglo XX, aunque ha evolucionado a partir de aquel. El nuevo liderazgo implica un cambio de cultura y la creación de unas estructuras y un clima organizativo basado en los esfuerzos de todos. Por eso, necesitamos centros de aprendizaje que se alejen de lo burocrático y se vuelvan más colaborativos.

La puesta en práctica del liderazgo para el aprendizaje requiere partir del diagnóstico de cada centro escolar y empezar a construir conjuntamente una visión de cambio. Seguidamente, deben programarse cambios que afecten a las otras prácticas de liderazgo: cambios organizativos, cambios en la enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva de altas expectativas, y mejoras en el desarrollo y capacitación de las personas.

En este proceso, es crucial el papel del equipo directivo: Las actuaciones para mejorar la colaboración en la escuela pueden adoptar diferentes trayectorias, pero el interés del equipo de líderes del centro por descubrir los talentos, motivaciones, aspiraciones y límites de las personas son imprescindibles. También lo es considerar a los docentes colectivamente como profesionales competentes y favorecer oportunidades de encuentro y trabajo en equipo.

Este tipo de liderazgo requerirá cierta renuncia al poder que puede resultar difícil para algunos (Harris, 2012). Crear colaboración no debe implicar un trabajo extra para los equipos directivos sino el aprovechamiento de las energías personales que existen en el centro. Por eso habrá que cuidar las interacciones diarias base de una buena convivencia, de modo que cada interacción sea significativa para las personas que interactúan y pueda llevar a la mejora.

También se necesitará planificación y contar, tanto con las personas que ocupan cargos de responsabilidad como con aquellas que no ocupan ninguna posición formal de liderazgo, pero son líderes a todos los efectos (Harris, 2012) ya que se ha comprobado que los líderes intermedios son importantes en los procesos de creación de culturas colaborativas.

Además, se debe garantizar la participación de todos los grupos (desde el equipo directivo hasta los estudiantes y comunidad cercana) en la toma de decisiones y procesos de

resolución de problemas. Esto, según se ha comprobado, facilita la unidad e implicación, la capacidad innovadora, la eficacia y toma de responsabilidades dentro de la organización. Pero requiere confianza en las posibilidades de las personas, coordinación, apoyo y retroalimentación por parte de quienes comparten funciones o responsabilidades.

Para conseguir los objetivos, es crucial el comportamiento de todos los miembros del centro educativo, que - con un planteamiento sistémico y no individualista- deben poder colaborar desde cada ámbito:

El profesorado, actuando sobre el currículo, las metodologías y la evaluación; el personal de administración mejorando la gestión de sus tareas burocráticas o de servicios; las familias, con su participación en los órganos establecidos a tal fin y con el seguimiento de los estudios de sus hijos; los estudiantes participando más activamente en el centro educativo y en las aulas utilizando los medios formales e informales creados a tal fin; todos, creando nuevas alianzas entre estudiantes, profesores y la comunidad, repensando las estructuras o conectando con el exterior para aprender de otros.

Existen múltiples formas de crear culturas de colaboración en torno a un liderazgo para el aprendizaje si bien todas tienen en común la necesidad de construir confianza para que puedan producirse los cambios esperados. Para construir confianza se necesita comunicación abierta y transparente, posibilidad de tomar riesgos y equivocarse, y oportunidades de interacción. Es labor de todos, y muy particularmente del equipo directivo, hacerlo realidad.

En resumen, el liderazgo para el aprendizaje va de la mano con descubrir talento, capacitar, confiar, conocer, crear compromiso, colaborar, dedicar tiempo y espacios para estar juntos, trabajar en equipo, o crear redes.

Se trata de una forma de trabajar que requiere una dirección más colegiada y un modelo de profesionales más interactivos y comprometidos. Esto es algo que un director o directora no puede hacer solo. Los profesores solos tampoco pueden. Habrá que buscar aliados y comprometerse en torno a una visión común de mejora y transformación. Si logramos esto, podemos estar seguros de tener un liderazgo que desarrollará el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa, y unas organizaciones que serán mejores para todos sus componentes y también para el conjunto de la sociedad.

Referências Bibliográficas

- Aime, F., Humphrey, S. Derue, D.S., & Paul, J.B. (2014). The riddle of heterarchy: power transitions in cross-functional teams. *Academy of Management Journal*, 57, (2),327-352.
- Ainsworth, S., Costa, M. da, Davies, C., & Hammersley-Fletcher, L. (2022). New perspectives on middle leadership in schools in England – Persistent tensions and emerging possibilities. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432221086847>
- De Nobile, J. (2018). *The 'state of the art' of research into middle leadership in schools*. Paper presented at the Annual International Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney,
- Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective. *Management in Education*, 30, (4), 147-154. doi:10.1177/0892020616665938
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. En: B.Pont., Nusche, D. & Hopkins, D. *Improving school leadership. Volume 2*. pp. 37-65. OECD.
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D.. (2011). Cambio y mejora en las Organizaciones Educativas. *Educación*, 47. Recuperado a partir de <https://ddd.uab.cat/record/73053?ln=es>
- Green, R.L. (2017). *Practicing the Art of Leadership: A Problem-Based Approach to Implementing the Professional Standards for Educational Leaders, 5th Edition*. Pearson.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation.
- Gurr, D. (2015). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Project. *Societies*, 5, 1, 136-150

- Gurr, D. and Drysdale, L. (2020). Leadership for challenging times. *International Studies in Educational Administration*, 48, (1), 24-30.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence1. *International Journal of Leadership in Education*, 10, (3), 315-325.
- <https://doi.org/10.1080/13603120701257313>,
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *The Journal of Management Development*, 31, (1), 7-17. Retrieved from <http://www.econis.eu/PPNSET?PPN=688048692>
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Middle leaders matter: Reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership & Management*, 37, (3), 213-216. doi:10.1080/13632434.2017.1323398
- Lee, M., & Louis, K.S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *TATE*, 81,1, 84-96.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40, (1), 5-22. doi:10.1080/13632434.2019.1596077
- Leithwood, K., Day, C. Sammons, P. Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. DfES, 2006.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2021 with a Discussion of the Research Foundations*. The Institute for Education Leadership.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Wallace Foundation.
- Louis, K. S., & Murphy, J. F. (2019). El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela. En: J. Weinstein & G. Muñoz. *Liderazgo en las escuelas de alta complejidad. 10 miradas*. Universidad Diego Portales.
- MacBeath, J. and Dempster, N. (eds) (2008). *Connecting Leadership for Learning: Principles for Practice*. Routledge.

- MacBeath, J., Dempster, N., Frost, D. Johnson, G. & Swaffield, S. (2018). *Strengthening the Connections between Leadership and Learning Challenges to Policy, School and Classroom Practice*. Routledge. Taylor and Francis.
- Murphy, J. F.; Louis, K.S. (2018). *Positive School Leadership: Building Capacity and Strengthening Relationships*. Teachers College Press.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results II. Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning* 54, (2), 54-77.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, (5), 564–588.
- Rost, J. (1991). *Leadership for the XXI Century*. Praeger.
- Tintoré, M. (2021). Els líders educatius i la transformació curricular. Cap a un currículum més obert. *FORUM*, 56.
- Tintoré, M. (2017). Liderazgo en las escuelas. Últimas tendencias en la investigación sobre liderazgo educativo. In J. Machado y J. Matías Alves(eds.). *Mérito e Justiça. Investigação e Intervenção em Educação*, pp. 103-115. Vilanova de Gaia: Fundação Manuel Leao. ISBN 978-989-8151-48-3

PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PARA A REFUNDAÇÃO DA ESCOLA

José Matias Alves¹

Este texto organiza-se em duas sequências. Na primeira, seguindo de perto Philippe Meirieu (2004), enunciam-se os princípios que não podem deixar de estar presentes na configuração e construção de uma escolarização democrática. Na segunda, escrevem-se algumas das práticas que podem contribuir para a refundação da escola.

A. Princípios

Começamos pelo significado da palavra: princípio é um nome comum, masculino, que deriva do latim ‘principium’, que, por sua vez surge de ‘princeps’, o que é primeiro no sentido do que está na origem de (e não no sentido do que está no começo).

A origem releva do fundamento e não das fundações: o fundamento de um edifício é o projeto, ao mesmo tempo a sua conceção, a sua construção e a definição das condições de uso; as fundações são constituídas pelo conjunto de trabalhos de terraplanagem, alicerces que permitem assentar o edifício. O princípio reenvia para uma ordem ideal, para as finalidades e não para uma sucessão real e cronológica. É, deste modo, um referencial para a ação, uma iluminação, uma inspiração e horizonte. É o que torna a ação inteligível e compreensível e, em certa medida, os princípios configuram os sonhos [“eles

¹ Centro de Investigação em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. ORCID 0000-0002-9490-9957, jalves@ucp.pt

não sabem que o sonho é uma constante da vida... e que sempre que um homem sonha, o mundo pula e avança” como nos lembra António Gedeão], e permitem desenhar a utopia [como nos lembra Eduardo Galeano (Galeano, 1994)]:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Precisamos, pois, de caminhar, de procurar, de construir *com os nossos passos* a ordem educativa solidária e fraterna, compassiva e livre, comprometida, equitativa e emancipadora. E os princípios são as pedras que constroem o caminho (os caminhos).

Princípio nº 1

Princípio institucional. A Escola não é apenas um serviço, uma “empresa”, uma organização, é também uma instituição. Porque há valores fundadores da vida social que estão acima da lógica da oferta e da procura, da produção e do consumo, da relação mercantil. E por isso não é uma estação de serviço aberta 24 horas por dia, como por exemplo uma “estação de serviço de combustível”. Os alunos/pais não são clientes da instituição porque o conhecimento, as capacidades, as atitudes, os valores, as competências não são passíveis de “mercadorização”, de “negócio” e de regateio. Isto não quer dizer que não devam ser concertadas, debatidas, construídas e assumidas localmente. E é relevante também referir que a lógica institucional não pode significar distância e indiferença face às pessoas. Pelo contrário, é obrigado a uma particular atenção de cuidado e de serviço para evitar “as prisões” institucionais em que, não raras vezes, as pessoas são enclausuradas.

Princípio nº 2

Princípio da ação concreta. Numa democracia, os princípios fundadores da Escola não podem ser encontrados a não ser nas condições do seu efetivo exercício. E isto para prevenir a distância entre as proclamações normativas e as realidades concretas. Porque

a democracia não se dita, não se ensina, não se prescreve. Vive-se, pratica-se, cria-se no ato dos múltiplos afazeres pedagógicos e das interações educativas. Cada cidadão tem de ser parte da escola, tem de ter voz, ser autor e criador de uma ordem que nos estimula, nos socializa numa vida comum solidária e fraterna. E é por isso que a ordem legal e o senso comum nos dizem que a escola é uma “comunidade educativa”, que os alunos, os professores e os funcionários são ditos membros desta comunidade. E num segundo círculo, os próprios pais e encarregados de educação integram (e constroem) também a comunidade. Nas reflexões que partilho, assumo que o conceito de “comunidade educativa” é um mito (porque não existe, de facto, dada a grande diversidade de crenças, culturas, visões sobre a escola...), mas é um mito útil porque devemos individual e coletivamente trabalhar para que vá progressivamente existindo através do labor participativo e interativo, no sentido utópico evocado por Galeano. Como se sabe, pelo menos nas sociedades ocidentais, é suposto que a soberania reside no povo. E, nas várias esferas na ação pública, os cidadãos têm o direito/dever de participar, de deliberar, de decidir, seguindo o princípio da subsidiariedade.

Princípio nº 3

Princípio da autoria. A instituição escolar não existe, hoje, a não ser que os seus atores encarnem no quotidiano os princípios que a inspiram. Porque sem pessoas não há instituição, não há escola. Mas também não existe sem valores: do saber, do sabor, do respeito, da convivialidade, da integração, da liberdade, da exigência. São as pessoas – designadamente os professores e os alunos – que fazem existir a escola e lhe dão substância e sentido. E estas dimensões não podem ser integralmente prescritas. Têm de ser apropriadas, criadas, recriadas, adotadas. Esta consciência fez um alto dirigente do tempo de Salazar afirmar:

Ora, a forma como se exerce o ensino (...) transcende a feição burocrática dos serviços públicos.

Não podem ser objecto de ordens, e reclamam antes uma fiscalização, até porque, em regra, nem são funcionários do Estado aqueles cuja acção é fiscalizada. E mesmo quando – como sucede com os médicos escolares, ou com os professores oficiais – esses indivíduos são funcionários, eles não estão sujeitos a determinações ou ordens relativas

aos serviços que executam como os outros funcionários. A um professor nada se pode ordenar concretamente sobre o exercício das funções. Nenhum director geral pode dizer a um professor que ensine desta ou daquela maneira. Pode, porém, haver uma Inspeção que verifique se eles cumprem os seus deveres. Um professor não pode deixar de ter liberdade. (Lima, 1945)

Isto é: um professor, se quiser ser profissional, tem de ter a liberdade e a autonomia de gestão do currículo, de gerir as aprendizagens dos seus alunos, de se auto-regular no interior do colégio profissional, de criar as soluções adequadas e possíveis para que a aprendizagem se realize no máximo das possibilidades.

Princípio nº 4

Princípio da construção de um tesouro comum. A missão fundadora da Escola é a de transmitir [e de construir com...] às jovens gerações os meios de assegurar, ao mesmo tempo, o seu próprio futuro e o futuro do mundo. Porque uma coisa depende da outra. Não há pessoas fora da humanidade. Não há futuro individual sem futuro coletivo. E, à escala planetária tem de haver um tesouro comum, reconhecido e celebrado pela UNESCO (1996). Os pilares da educação *como um tesouro* continuam hoje a ser imperativos: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser, o aprender a conviver. Aprender a conviver não obstante as diferenças, as diversidades das mais distintas naturezas. A espécie humana parece ter esquecido a *casa comum*, a *terra pátria* e os conflitos à escala mundial parecem escalar até ao abismo da destruição do planeta e da humanidade. Precisamos, pois, de reforçar esta convivialidade, este respeito mútuo pelas identidades e pelas diferenças, sob pena de sucumbirmos face à catástrofe.

Princípio nº 5

Princípio da inclusão social. A especificidade do trabalho escolar é o de se efetuar de maneira obrigatória, universal, progressiva e exaustiva, inclusiva [havendo aqui o risco da compulsão, exclusão e violência...]. Esta tensão obriga a pensar e a praticar uma inclusão atenta à diversidade conjugada nas suas múltiplas formas. Incluir na vida social obriga a configurar uma diversidade de oportunidades para que cada ser humano possa encontrar condições de se realizar na sua singularidade e na sua diferença.

Esta lógica aconselha a sair da lógica da balcanização, da divisão, da solidão existencial e da competição individual, para ser possível fundar e desenvolver uma lógica de convivialidade cidadã.

A inclusão social passa por uma inclusão e uma democratização escolar, por um modo de trabalho que privilegia a colaboração, a comunhão e a entreatajuda entre os seres humanos, como se denuncia na figura infra.



Figura 1 – Lógica do trabalho escolar In Harper et al, 1980, p. 83

Princípio nº 6

Princípio das igualdades. A história da Escola e da pedagogia testemunham a ambição dos homens de ninguém excluir do processo de transmissão do thesaurus cultural. Porque

é isso que funda a ideia moderna de escola: a da igualdade (real) [de acesso, de frequência, de sucesso, de usufruto], a da fraternidade, da liberdade.

E aqui há um largo caminho a percorrer. Na ação concreta, a escolarização está muito longe de cumprir estes vários tipos de igualdade. Nem sequer a mais básica (a do acesso) é conseguida. Quantos cidadãos se sentem discriminados, mesmo no acesso à escola. Seja pela distância que têm de percorrer, seja pelas condições de vida, seja pela heterogeneidade da oferta educativa. E nos restantes patamares, a desigualdade cresce: porque as escolas são muito diferentes nas qualidades educativas que asseguram, porque dentro de cada escola há várias escolas, porque o efeito professor é determinante na promoção das aprendizagens; porque as condições de sucesso são também muito dispare. A pandemia veio tornar claras estas desigualdades e até as acentuou, como revela o Relatório sobre o Estado da educação (CNE, 2020).

Princípio nº 7

Princípio do espaço público. Dado o objetivo de universalidade, a Escola define-se, não como um espaço privado, mas como um espaço público aberto a todos, sem qualquer discriminação porque a ninguém pode excluir. E deveria até dispensar a prática da obrigação da frequência escolar e da violência que esta norma institui. A escolarização deveria ser um direito e o dever de aprender deveria poder realizar-se em contextos diversos, pois o que deveria ser obrigatório era a aprendizagem. A todos e a cada um deveria ser garantido o máximo das suas possibilidades e talentos, segundo modos diversos e diferentes e segundo o princípio da equiparação e da equivalência.

A norma que se vai mantendo em vigor a permeabilidade entre percursos académicos esconde uma hierarquia que elege como referência maior os cursos científico-humanísticos, herdeiros da seletiva tradição liceal. Muito diferente da equivalência escolar dos percursos e dos saberes.

Princípio nº 8

Princípio da diversidade. Dado o objetivo de universalidade, a Escola não é compatível com a procura de uma qualquer homogeneidade, seja ideológica, sociológica, psicológica

ou intelectual. Porque a heterogeneidade é um valor social, porque a diferença é o sal da terra e o princípio da existência. E por isso é imperativo não fazer de conta que é possível ensinar a todos como se todos fossem UM só. A valorização da diversidade de conhecimentos e saberes (teóricos, práticos, artísticos, experimentais, técnicos, tecnológicos e profissionais...), a alternância aprendizagem formal/trabalho/ocupação social deveria ser a matriz da vida de qualquer cidadão. Os contextos de vida devem ser considerados lugares de aprendizagem, de fruição e de práticas.

Princípio nº 9

Princípio da justeza. Para fazer existir um espaço público dedicado à transmissão e construção de conhecimentos, aptidões, valores, atitudes, competências, a Escola deve suspender a obsessão da nota, da classificação, da hierarquização, da violência e a sedução para colocar a exigência de ‘justeza’, de rigor, de adequação e de verdade no coração do seu funcionamento.

Isto significa abdicar de ser uma agência meritocrática e reconhecer e promover a pluralidade das excelências humanas, como alguns autores vêm denunciando a *tiranía do mérito* e proclamando a necessidade de uma ordem mais justa, com destaque para Michael Sandel (2020) e Luigino Bruni (2016).

Como paradigmaticamente sustenta o segundo (Bruni, 2016):

O mérito tem uma necessidade necessária de demérito. É uma realidade posicional e relativa: o mundo dos meritórios funciona se o mérito puder ser definido, regulado, hierarquizado, medido, posto em relação com o demérito. Acima do meritório deve haver alguém mais meritório e um menos meritório abaixo dele. Um sistema de castas perfeito, onde os brâmanes têm necessidade dos párias, mas não lhes podem tocar para não serem contaminados pelo seu demérito. A gestão mais simples do demérito consiste em o apresentar como uma passagem obrigatória para o mérito, como uma etapa do caminho. Esta gestão funciona muito bem com os jovens, aos quais é mostrado o “delicioso monte”, dizendo-lhes que só o poderão escalar se souberem “crescer”, embora quem propõe este cenário saiba muito bem que na casa do mérito não há muitos lugares. E, assim, quando chegam os primeiros fracassos e o mérito esperado não floresce conforme os objetivos pré-fixados, o milagre cumpre-se: o trabalhador foi educado para interpretar o próprio

fracasso como demérito e, assim, dócil, aceita o seu triste destino. O culto é perfeito: o ‘crente’ interioriza a religião e implementa-a autonomamente. E a produção em massa de sentimentos de culpa torna-se o grande refugio da nossa economia, alimentada pela agressividade, soberba e altivez que acompanham os laudatores de meritocracia.

Precisamos de abalar esta crença. E de instituir como referência um alargado conjunto de conhecimentos (disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares, teóricos, práticos...), aptidões, atitudes, valores, competências que todo o ser humano pode desenvolver de modo plural, como, de algum se reconhece na figura infra.

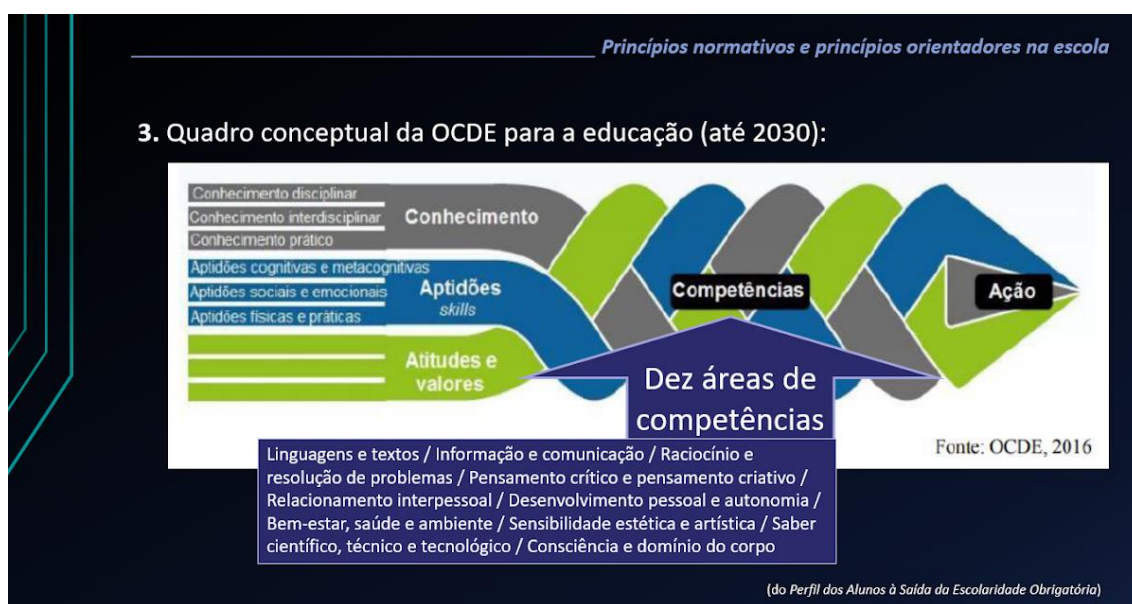


Figura 2 – Quadro concetual para a educação; Fonte: OCDE, 2016 e PASEO, 2017;
Fonte: OCDE, 2016 e PASEO, 2017

Princípio nº 10

Princípio do reconhecimento humano. Para fazer existir um espaço público dedicado à transmissão e construção de conhecimentos e competências, a Escola deve suspender as ‘obrigações de produção’ da excelência, do mérito e considerar que é sempre mais importante “compreender”, conhecer e reconhecer o “próximo”, do que “ter sucesso” e hierarquizar os meritórios. [os quadros de valor, mérito e excelência são aqui uma grande interpelação que devem ler à luz das iluminações de Michael Sander e Luigino Bruni]. Como proclamava Paul David Hewson, líder dos U2, conhecido como Bono em célebre concerto dado nos EUA, “precisamos de trazer a humanidade de volta à terra”.

Precisamos que a educação dê o seu pobre contributo para acabar com as guerras, a fome, a escravatura, a miséria humana. Esta seria uma das finalidades maiores de um esforço educativo global.

Princípio nº 11

Reconhecer o direito de errar sem punição. Porque aprender é também errar. E o erro é uma oportunidade de aprendizagem, quer na esfera organizacional quer profissional. Por isso é imperativo que o controlo não esteja sempre à espreita da falha, do defeito ou do erro para determinar a sanção correspondente. Estes sistemas herdeiros da “organização científica do trabalho” acreditavam no “*the one best way*”, que havia uma única melhor forma de agir e os inspetores vinham verificar a conformidade de procedimentos, ignorando que os contextos e as circunstâncias poderiam obrigar a seguir outros caminhos.

A realidade foi-se encarregando de desmascarar esta falácia, sendo há muito tempo consensual a evidência *díptica* mostrada por Licínio Lima (1988) de que escola ora adota o modo de funcionamento burocrático, ora o modo anárquico, em função da análise das circunstâncias concretas da ação e para tornar viável o funcionamento da organização.

É, assim, importante compreender os contextos e as culturas onde se desenrola a ação porque conhecer e re_conhecer é mais importante que “ter sucesso”, o sucesso é sempre plural e relativo e a Escola é um lugar onde se deve poder ter o direito de se enganar sem risco de punição.

Princípio nº 12

Princípio da aprendizagem. A Escola deve organizar-se para ser um recurso permanente de aprendizagem (de crianças, de jovens e adultos...) inserida no território. Este princípio obriga a uma monitorização permanente e contínua das aprendizagens dos alunos em cada uma das disciplinas/áreas. Sugere-se a periodicidade mensal e a produção obrigatória de informação referente a cada aluno anotando se está a aprender (+), não está (-) ou está medianamente (+/-). Esta informação simples inscrita numa matriz disponibilizada a cada professor pressupõe que os professores definam o plano de aprendizagem para cada mês

de trabalho, pois só deste modo é possível monitorizar e tomar as medidas que o diagnóstico aconselhará. Este conhecimento é fundamental para evitar que haja alunos que fiquem excessivamente para trás e para gerar uma dinâmica de apoio, por parte da direção e da coordenação de departamento, à ação de cada professor. Só deste modo será possível centrar a liderança na ação pedagógica, promover as aprendizagens e gerar dinâmicas de construção de Comunidades Profissionais de Aprendizagem (Bolívar, 2012).

Princípio nº 13

Princípio da liberdade e da dignidade. A Escola contribui para libertar os que a frequentam de todas as formas de opressão e domínio do espírito, ativando a escuta, o diálogo, a participação deliberativa. E só haverá liberdade e dignidade através de um conhecimento eticamente responsável e que esteja ao serviço da democratização de oportunidades de vida. Como refere António Nóvoa:

A escola pública tem de ser, cada vez mais, um espaço de liberdade. Hoje, as sociedades têm um nível de educação, instituições culturais e científicas e meios tecnológicos que permitem concretizar o sonho, que muitos outros sonharam antes de nós, de uma escola que é:

Igualdade

Diversidade

Aprendizagem

Participação

Autonomia

Criação

A liberdade tem uma característica única e singular: só existe em mim se existir também nos outros. Não posso ser livre se os outros viverem sem liberdade. A escola pública é o lugar da liberdade, de todos e não apenas de alguns. A liberdade como princípio. A liberdade como fim. (Nóvoa, 2014, p. 2).

Sabemos, como Vergílio Ferreira, que “é mais difícil ser livre do que puxar a uma carroça”. Mas ser professor não pode deixar de exercitar esta prática responsável de estar ao serviço dos outros que estamos a ajudar a crescer e a libertar-se.

Princípio nº 14

Princípio da humanidade. A Escola, formando cidadãos de um Estado democrático para um mundo solidário, deve conjugar integração, emancipação e promoção de humanidade no homem.

Como referimos supra, precisamos de reforçar as dinâmicas de presença, interação, de pessoalização, de respeito mútuo, de humanização. O ser humano precisa de se libertar das tiranias que o escravizam. Das ordens totalitárias que o privam dos direitos básicos de sobrevivência. E é, também por isso, que o conhecimento, nas suas múltiplas dimensões, se terá de fundar numa ética da aliança, de religação, de consideração.

Princípio nº 15

Princípio da compaixão. Enunciamos, por fim, um princípio fundacional de grande relevância, convocando três autores que o enunciam de forma paradigmática. Rubem Alves: “Eu proponho, portanto, que o homem seja definido como uma nova espécie: *o homo compassivus*. Àqueles a quem falta a compaixão falta também a qualidade de humanidade. Não são meus irmãos.” Philippe Meirieu: “amo a razão. Considero que a razão é um meio de aumentar a distância em relação à realidade, um instrumento crítico absolutamente necessário e essencial. No entanto, a razão não garante a fuga à barbárie. A garantia contra a barbárie é a compaixão.” E Rosa Montero:

- Continuas a escrever o teu livro de palavras?

A pergunta de Nyneve surpreende-me. Endireito-me e olho para ela. A minha amiga, que também está a trabalhar na horta, descansa apoiada na enxada.

- Sim. Porquê?
- Porque te queria oferecer uma palavra. A melhor de todas.
- Ah, sim? Qual é?
- Compaixão. Que, como sabes, é a capacidade de nos colocarmos na pele do próximo e de com ele sentir o que ele sente.
- Sim, agrada-me. Mas por que me dizes que é a melhor?
- Porque é a única das grandes palavras em nome da qual não ferimos, na torturamos, não prendemos e não matamos.... Pelo contrário, evita tudo isso. Há outras palavras muito belas: amor, liberdade, honra, justiça... Mas todas elas, todas, podem ser manipuladas, podem ser utilizadas como armas de arremesso e causar vítimas. Por amor ao seu Deus, os cruzados acendem piras, e por um amor aberrante, os amantes ciumentos matam as suas amadas. Os nobres maltratam e abusam barbaramente dos seus servos em nome de uma hipotética honra; a liberdade de uns pode significar prisão e morte para outros e, quanto à justiça, todos julgam tê-la do seu lado, mesmo os tiranos mais cruéis. Só a compaixão impede estes excessos; é uma ideia que não pode impor-se aos outros a ferro e fogo, porque nos obriga a fazer justamente o contrário. Obriga-nos a aproximamo-nos dos outros, a sentir o que sentem e a compreendê-los... Lembra-te desta palavra, minha Leola. E, quando te lembrares, pensa também um pouco em mim. (Montero, 2006, p. 409-410)

Precisamos, pois, de ensinar a compaixão. Mas poderemos ensiná-la? Como a poderemos fazer aprender?

B. Práticas

Alicerçar a mudança tendo presente estes princípios fundacionais obriga a uma alteração da gramática escolar: o modo como organizamos o currículo, o trabalho docente e discente, como praticamos a organização dos grupos de alunos, dos espaços, dos tempos, como pensamos e praticamos a avaliação, entre outras variáveis. Em diversos textos,

temos enunciado, desde há alguns anos, as alterações desejáveis. Por isso, nos dispensamos que aqui as retomar remetendo para três publicações, a nosso ver, essenciais.

Como dizíamos num outro contexto (Alves & Cabral, 2021, p. 15)

Mudar a *gramática escolar*, isto é, as regras básicas de organização e desenvolvimento curricular, agrupamento de alunos, gestão do tempo e do espaço, modalidades de aprendizagem, modos de docência e discência, é uma condição essencial para cumprir as promessas da escola. Como dizíamos numa outra publicação, *Uma Outra Escola é Possível* (Alves & Cabral, 2017). E é possível se a quisermos e soubermos construir, como já acontece em muitos lugares.

Ou ainda, Alves, (2021 p. 4)

Como tese geral, afirmamos que a metamorfose generativa precisa de alterações ao nível da estrutura organizacional (modos de organizar os alunos, modos de organizar o serviço docente, modos de exercer a docência e de induzir a discência, modos de exercício das lideranças, modos de planear as aprendizagens, modos de organizar tempos e espaços, modos de pensar e praticar a avaliação pedagógica). Isto significa que a mudança requer um projeto global, integrado, sistémico, disruptivo, negociado, participado e não pode ser concretizado através de uma deliberação e de uma ação individual. Precisa, pois, da convergência das partes na configuração de um todo solidário.

Para ilustrar este mapa das possibilidades desenhamos aí (Alves, 2021, p. 5) a figura que retomamos infra e onde se explicitam 13 dimensões que tornam viáveis as práticas que podem concretizar os princípios supra enunciados. E os interessados leitores aí poderão ler a arquitetura de uma escolarização certamente mais bem sucedida.

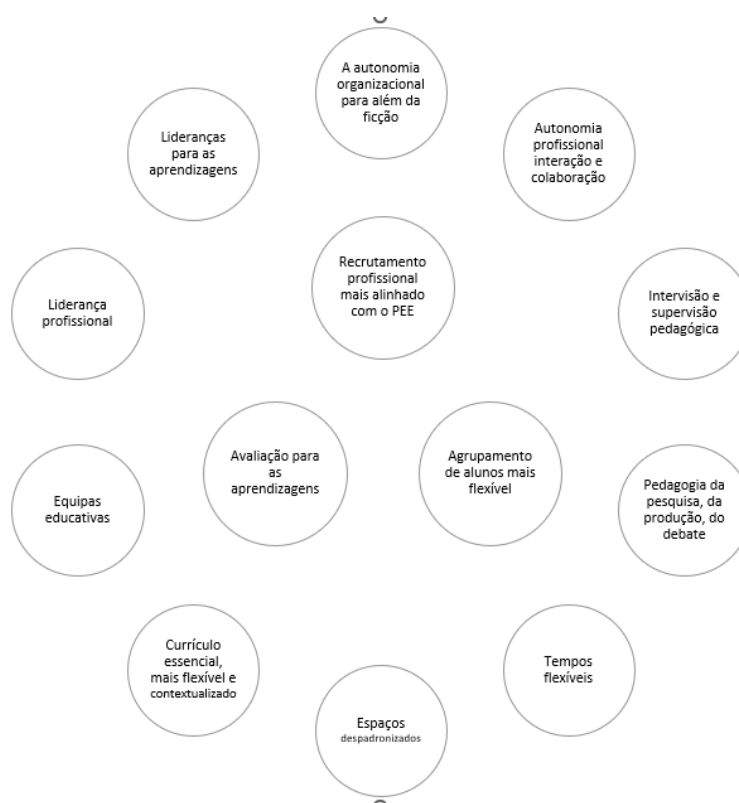


Figura 3- Elementos estruturais da gramática generativa e transformacional;

Fonte: Alves, 2021, p. 5

Conclusão

A refundação da escola é uma condição necessária para a sua sobrevivência. Ou se refunda ou morre, pelo menos nos termos em que a conhecemos. Se queremos manter uma educação pública que escape às tentações domésticas ou de mercado precisamos desta metamorfose. Há muitas sementes que nos dizem que este horizonte é possível. Mas precisamos de políticas que não tenham medo das autonomias e das liberdades e que decididamente valorizam a profissão docente, de uma territorialização que inscreva as práticas educativas nos contextos, de lideranças pedagógicas e transformacionais e de professores que queiram ser a concretização de um futuro mais humano.

Referências Bibliográficas

- Alves, J. M. & Cabral, I. (2017). *Uma outra escola é possível. Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Faculdade de Educação e Psicologia
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/36944/1/9789899948655.pdf>
- Alves, J. M. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. *Mudança em movimento -Escolas em tempos de Incerteza*. Católica Editora.
https://www.researchgate.net/publication/354403069_Uma_gramatica_generativa_e_transformacional_para gerar outra escola Mudanca em movimento - Escolas em tempos de Incerteza Porto Catolica Editora [accessed Jun 19 2022].
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2021). *No regresso à escola – Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional*, Faculdade de Educação e Psicologia
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/36938/1/9789895309818.pdf>
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Fundação Manuel Leão
- Bruni. L. (2016). Os elementares refugos do mérito. *Avvenire*, 31 de Janeiro de 2016, disponível em: <http://edc-online.org/br/header-pubblicazioni/archivio-documenti/luigino-bruni/artigos-portugues/as-perguntas-nuas/3060-2016-01-31-as-perguntas-nuas-13-resistiradesvalorizacao-das-perguntas-nao-economicas-os-elementares-refugos-do-merito-lbruniavvenire/file.html>, acesso 10 junho 2022.
- Conselho Nacional da Educação (2020). Estado da Educação 2020 (edição 2021). Conselho Nacional da Educação
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf, acesso 20 de junho de 22
- Galeano, E. (1994). *Fernando Birri*, citado por Eduardo Galeano in ‘*Las palabras andantes?*’ de Eduardo Galeano. Siglo XXI

- Harper, B. et al. (1980). *Cuidado, Escola! – Desigualdade, domesticação – algumas saídas*. Brasiliense
- Lima, A. P. (1945). *Administração Pública*, Porto Editora
- Lima, L. (1988). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. ESF
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf, acesso 20 de junho de 2022
- Montero, R. (2006). *História do Rei Transparente*. Edições ASA
- Nóvoa, A. (2014). *Educação e Matemática*. Nº 126 (Janeiro – Fevereiro)
- OCDE (2016). *Education 2030: The Future of Education and Skills*. OCDE
- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit*. Allen Lane.
- UNESCO, Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Edições ASA

CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:

CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO

Rui Trindade¹

Num tempo em que a reflexão sobre a profissão docente, em Portugal, tende a ser discutida em função, sobretudo, do envelhecimento dos professores no ativo, das suas condições de trabalho, do seu desgaste profissional, do modo como a sua carreira se encontra configurada ou dos expedientes a utilizar para solucionar o problema da falta de professores, é necessário, também, que abordemos a profissão a partir de outros pressupostos, de forma a poder-se discutir-se algo que antecede a discussão sobre os problemas acabados de enunciar e os desafios profissionais do presente: O que significa, hoje, ser professor em Portugal e no mundo em que vivemos?

Com esta proposta não se pretende minorizar os problemas atrás enunciados, até porque somos obrigados a admitir que, atualmente, os professores estão sujeitos a mais exigências do que no passado e que a vida nas escolas, por boas e más razões, se complexificou. Não é de estranhar, por isso, que o desgaste profissional aumente, sobretudo, quando, para um número bastante significativo de docentes, há mais passado do que futuro profissional e a disponibilidade para enfrentar os mais diferentes tipos de desafios profissionais tende a diminuir.

¹ Docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, ORCID 0000-0001-8740-5382, trindade@fpce.up.pt

Se é necessário reconhecer esta dimensão da atividade profissional docente, é necessário, no entanto, discutir, se a desilusão de muitos professores pode ser explicada, apenas, em função do cansaço acumulado por anos e anos de trabalho e, por isso, se não somos obrigados a perspetivar um tal cansaço em função de outras causas.

Na leitura que propomos sobre o mal-estar docente, e não descartando a possibilidade deste mal-estar poder ser resultado de políticas de desinvestimento na carreira ou de modalidades de gestão e administração das escolas que minorizam a inteligência e o protagonismo docentes, defendemos que é necessário, no entanto, equacionar esse mal-estar a partir do modo como os professores percecionam e executam o seu trabalho e vão vivendo a profissão. Na nossa perspetiva, necessitamos de urgentemente, mas sem pressa, discutir o que hoje significa ser professor e, especificamente, indagar qual é o tipo de conhecimento profissional que permite que alguém possa ser ou vir a ser professor.

O conhecimento profissional docente como objeto de reflexão

Tenho consciência que há várias maneiras de participar numa tal discussão, dado que o modo como se define o que é ser professor, e qual o conhecimento profissional que habilita para o ser, depende do modo como se enfrentam duas questões complementares: (i) quais as finalidades da Escola? e (ii) que paradigma curricular e pedagógico é congruente com as finalidades enunciadas?

É a partir das diferentes formas de responder a estas duas questões que se explica que, para alguns, não faça sentido falar de transformação da profissão docente nem de mudanças ao nível do conhecimento profissional dos professores, defendendo-se, antes, que o que é necessário é restabelecer a autoridade docente, alegadamente perdida e reposicionar a centralidade da sua presença e do seu discurso nas salas de aula (Ribeiro, 2003). Numa outra abordagem, defende-se que os professores têm de se assumir, pelo contrário, como facilitadores, dado que a Escola se deve preocupar, sobretudo, com a necessidade de promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos, de forma a que estes, num mundo em que o conhecimento se encontra disponível no espaço digital e é objeto de transformações rápidas e constantes, sejam capazes de «aprender a

aprender», de aprender a processar informação e de aprender a desenvolver as estratégias adequadas para resolverem problemas ou para se apropriarem da informação que possam necessitar (Trindade & Cosme, 2010).

Estas são perspetivas das quais me distancio porque defendo, ao contrário da primeira perspetiva, a perspetiva instrucionista, que nem se pode ignorar os alunos como protagonistas educativos, nem defender que é a sua ignorância e incompetência que justifica a sua matrícula nas escolas. Também ao contrário da segunda perspetiva, recuso que se possa subestimar o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado (idem) como fator educativo incontornável, porque recuso que este património seja entendido como um obstáculo educativo que tende a impedir o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Na perspetiva que defendo, o desafio maior das escolas contemporâneas consiste em afirmarem-se como espaços de promoção e desenvolvimento das literacias dos seus alunos (literacia linguística, literacia matemática, literacia científica, literacia estética, literacia tecnológica, etc.), de forma a que estes se vão tornando progressivamente mais capazes de interpretar, avaliar e utilizar os recursos concetuais e heurísticos, relacionados com as diversas áreas do saber, de modo esclarecido e pertinente, permitindo-lhes, assim, refletir, argumentar ou agir de forma fundamentada, exigente e credível (Benavente et al., 1996; Sjöström, & Eilks, 2018; Costa, Ferreira e Loureiro, 2020). Uma possibilidade que, por um lado, resulta e tem em conta a necessidade de contextualizar culturalmente o protagonismo intelectual e social dos alunos e, por outro, permite que as escolas possam contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional e ético, entendendo-o como uma variável subordinada do projeto de desenvolvimento das literacias que, enquanto espaços de socialização cultural, deverão, na minha perspetiva, promover como o seu objetivo prioritário.

Assim, é de acordo com os compromissos acabados de explicitar que as escolas se constituem como espaços de afirmação e de desenvolvimento de cidadania, ao ponto de Nóvoa (2022) defender que a “missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática” (p. 84). Isto significa que um professor não tem de abdicar da Matemática ou de qualquer outra área do saber para contribuir para a educação dos seus alunos. Pelo contrário, tem de compreender, em primeiro lugar, que a(s) disciplina(s) que leciona constituem a melhor oportunidade que

dispõem para promover a inteligência e a humanidade dos alunos com os quais trabalham, o que depende, acima de tudo, do modo como se concebe e dinamiza a relação entre alunos e o património culturalmente validado que diz respeito àquela(s) disciplina(s), em função do qual, afinal, se relacionam com os seus pares, as pessoas e o mundo que é o seu.

Deste modo quando defendo a necessidade de reinventar a profissão docente e de repensar, por isso, o conhecimento profissional dos professores, faço-o a partir de três pressupostos nucleares. O primeiro tem a ver com o estatuto que atribuo aos alunos, entendendo-os como pessoas a desafiar, a partir daquilo que sabem e do que são, não os vendo, por isso, nem como seres humanos à-espera-de-o-ser nem como seres humanos culturalmente autossuficientes. O segundo pressuposto relaciona-se com o estatuto do património cultural enquanto elemento nuclear da relação que os alunos estabelecem e são estimulados a estabelecer com o mesmo, tendo em conta que é a apropriação de um tal património e o modo como a mesma se dinamiza que poderá garantir que a Escola se assuma como um espaço interessado no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, no momento em que investe de forma decisiva no seu empoderamento cultural (Trindade, 2021). O terceiro pressuposto diz respeito ao estatuto e à função dos professores. Estes deixam de ser percecionados como instrutores ou como facilitadores para se assumirem, antes, como interlocutores qualificados (Cosme, 2009; Trindade & Cosme, 2010), no momento em que (i) assumem de forma explícita intenções curriculares e pedagógicas prévias que gerem de forma contextualizada, culturalmente desafiante e o mais participada possível; (ii) se envolvem na criação de ambientes educativos congruentes com os propósitos de uma escola inclusiva, culturalmente significativa e humanamente empoderadora; (iii) se mostram disponíveis para participar em situações de apoio deliberado e contingente, quando isso é necessário e (iv) promovem a auto e a heterorreflexão como condição potenciadora de aprendizagens e do desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos.

Como interlocutores qualificados, o principal desafio com que se confrontam os docentes passa, em larga medida, por responder à questão: «Como se promove a relação dos alunos com o património culturalmente validado, de forma a que os alunos se apropriem deste património (quadros conceituais, instrumentos, modos de pensar e de agir, etc.), e possam viver, concomitantemente, uma experiência de desenvolvimento pessoal e social?». Uma

questão que, por sua vez, obriga os professores a enfrentar questões mais específicas como aquelas que se passam a enunciar:

- a) Que obstáculos epistemológicos, conceituais e instrumentais é que são expectáveis?
- b) Com que desafios culturais e exigências pessoais é que os posso confrontar? Posso fazê-lo?
- c) Que recursos, estratégias e metodologias poderão contribuir para se criar uma relação produtiva?
- d) Como avaliar o trabalho realizado e promover a participação dos alunos neste âmbito?

Perante as questões propostas, compreende-se melhor que, do ponto de vista do conhecimento profissional dos docentes, a sua capacidade de deliberação curricular depende da necessidade de se reconhecer a centralidade da reflexão epistemológica como componente fundamental subjacente à manifestação de uma tal capacidade. O que se defende é que os professores, para decidirem o que vão fazer e propor aos alunos, têm de assumir uma consciência não-ingénua das particularidades conceituais e heurísticas do conhecimento académico e científico que diz respeito à sua área de saber, o que os obriga a serem capazes de lidar com as seguintes questões de natureza conceitual e heurística:

- a) Qual o objeto de estudo da área de saber X ou Y?
- b) Quais os seus domínios estruturantes? Que relações estabelecem entre si?
- c) Quais os conceitos nucleares que se relacionam com cada um desses domínios? Como emergiram, como se desenvolveram e afirmaram? Que razões poderão explicar a sua emergência e afirmação?
- d) Quais os obstáculos epistemológicos que é necessário ter em conta, quando se abordam esses conceitos? Que condições é necessário respeitar para que os alunos possam enfrentar esses obstáculos?
- e) Como se raciocina na área de saber X ou Y? Como se infere? Como se generaliza?
- f) Que instrumentos se utilizam para numa dessas áreas lermos, interpretarmos e interpelarmos a realidade que se estuda?

- g) Como se age? Quais os procedimentos específicos que caracterizam essas áreas de saber?
- h) Que transformações substanciais foram afetando as áreas do saber quanto aos instrumentos e procedimentos que se foram criando no seu seio?

Se a capacidade de produzir uma reflexão sobre estas questões, e de utilizar os resultados da mesma, tem sido valorizada até este momento como instrumento de deliberação curricular, importa valorizá-la, também, como instrumento de deliberação pedagógica. É que sem se compreenderem as particularidades conceituais e heurísticas de uma área de saber, como é possível: (i) definir se os desafios pessoais e intelectuais com que se confrontam os alunos nas escolas, bem como as estratégias e os métodos a adotar, são adequados? (ii) propor recursos congruentes que eles poderão utilizar para responder àqueles desafios? (iii) identificar as dificuldades e os equívocos que se poderão gerar durante um tal processo, bem como as estratégias de tutoria, monitorização e apoio? e (iv) conceber e operacionalizar o processo de avaliação (critérios, instrumentos, feedback e momentos de avaliação)?

O que defendo é que, do ponto de vista da reflexão sobre o conhecimento profissional dos professores, as implicações formativas desta abordagem não poderão ser negligenciadas quer do ponto de vista do estatuto do conhecimento científico e académico, quer do ponto de vista dos conhecimentos curriculares e pedagógicos, quer, ainda, do ponto de vista da articulação que se pode estabelecer entre ambos.

Em termos do primeiro tipo de conhecimento enunciado, constata-se que é necessário começar por distinguir a formação académica e científica de um professor da formação dos especialistas ou de outros profissionais que possam operar em áreas congéneres. É que, como refere Nóvoa (2022), o “professor precisa de ter um conhecimento mais orgânico, histórico, contextualizado e abrangente da disciplina que vai ensinar” (p. 83), o que é congruente com a reflexão que propus sobre a necessidade do professor se assumir como um interlocutor qualificado porque, entre outras coisas, tem de ser capaz de assumir uma consciência explícita das propriedades epistemológicas dos conhecimentos que dizem respeito à(s) área(s) que leciona, sem a qual tenderá a gerir às cegas a relação que

estabelece e anima entre os seus alunos e o universo concetual e heurístico que caracteriza e configura essa(s) área(s).

Ao nível dos conhecimentos curriculares e pedagógicos seguimos de perto a reflexão de Schulman (1987) que, não deixando de valorizar a necessidade dos professores se apropriarem de conhecimentos que lhes permitam compreender de forma mais esclarecida a dimensão política e histórica da Escola e do modelo de educação escolar, de refletir de forma mais sustentada sobre algumas das singularidades das crianças, dos adolescentes e dos jovens, de raciocinar e agir quer a partir dos conhecimentos sobre gestão e organização curricular e pedagógica, quer a partir dos conhecimentos sobre organização e cultura escolar e, finalmente, tomar decisões de natureza metodológica e didática, valoriza, igualmente, o modo como através destes diferentes tipos de conhecimentos os professores se mostram mais capacitados para dominarem o que o mesmo autor designa por “conhecimento pedagógica do conteúdo” (idem, p. 206). O tipo de conhecimento que, na sua perspetiva, permite identificar, de forma definitiva, o que se designa por conhecimento profissional docente.

Perante esta abordagem, considera-se que o conhecimento que confere uma identidade à profissão docente é um conhecimento que resulta da natureza e qualidade da articulação entre os conhecimentos científicos e académicos e os conhecimentos curriculares e pedagógicos. Não se pretendendo contestar esta perspetiva, é necessário ter em conta, todavia, a reflexão proposta por Nóvoa (2022), a partir da qual se compreende melhor que uma tal abordagem não é suficiente para compreendermos a amplitude do conhecimento profissional docente, porque não tem em conta a participação dos professores na sua recriação e construção. Isto é, segundo Nóvoa (idem) tem de se ter em conta o modo como os docentes, enquanto membros de um coletivo profissional, integram o conhecimento que suporta as suas decisões e ações no âmbito da reflexão que produzem sobre as experiências profissionais que vivenciam quotidianamente.

Em conclusão, sendo decisivo valorizarmos a etapa da formação inicial que põe ao dispor dos candidatos a professores o saber acumulado e validado que os vai autorizar a exercerem a atividade docente, é necessário valorizar-se, igualmente, o modo como a apropriação desse saber acontece, de forma que as práticas de formação não traiam os pressupostos e as propostas que se difundem. É necessário, também, que entendamos que estamos perante um processo inacabado, já que a relação dos professores com o

conhecimento profissional que lhes diz respeito os obriga, ao longo da sua vida como docentes, a participar na sua recriação e desenvolvimento, à medida em que, justamente, aprendem a pensar e a agir como profissionais, de forma eticamente comprometida (idem).

Referências bibliográficas

- Benavente, Ana; Rosa, Alexandre; Costa, António Firmino; & Ávila, Patrícia (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação
- Cosme, Arianne (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Costa, António Manuel; Ferreira, Maria Eduarda; Loureiro, Manuel Joaquim da Silva (2020). Scientific Literacy: The conceptual framework prevailing over the first decade of the twenty-first century. *Revista Colombiana de Educación* (18), 195-228.
- Nóvoa, António (2022). *Escola e professores: Proteger, transformar, valorizar*. Salvador (BR): SEC/IAT.
- Ribeiro, Gabriel M. (2003). *A pedagogia da avestruz: Testemunho de um professor*. Lisboa: Gradiva.
- Schulman, Lee (1987). Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22.
- Sjöström, Jesper; & Eilks, Ingo (2018). Reconsidering different visions of Scientific Literacy and Science of Education on the concept of Bildung. In Dori, Yehudit J.; Zemira, R.; & Baker, Dale, R. (eds.), *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM: Learning, Teaching and Assessment*. Weston, MA, USA: Springer.

Trindade, Rui; Cosme, Arianne (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trindade, Rui (2021). *O contributo da Psicologia da Educação e o desenvolvimento de projetos de formação de profissionais da Educação: Exigências e possibilidades*. Porto: Mais leituras.

O CURRÍCULO DO LADO DAS PESSOAS

Contributos para uma operacionalização

Fátima Braga¹

Introdução

A finalidade [do PASEO] é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho)

O desafio primeiro que é lançado às escolas/agrupamentos que querem, como o tema deste *ebook* convida, *Construir Futuro*, consiste em, tal como o Prefácio do *Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* preconiza, desenvolver um perfil de base humanista, que tenha a pessoa e a dignidade humana como valores fundamentais. É um desiderato que, tal como as políticas educativas nacionais apontam claramente, implica que os professores se assumam como agentes curriculares e decisores, nos diferentes níveis e contextos de ação em que, nas unidades orgânicas, têm assento.

¹ Universidade Católica Portuguesa, Consultora – SAME; professora na ESHM, membro da Equipa Central do Projeto MAIA - DGE e investigadora do CITCEM-FLUP, ORCID <https://orcid.org/register> 0000-0003-2936-0387; fatimabraga.ucp@gmail.com

Importa começar por uma definição concetual fundamental, relativamente ao conceito de **currículo** que emana dos referenciais legais e curriculares nacionais da atualidade, quer de âmbito nacional, quer no quadro mais abrangente das políticas educativas internacionais, designadamente dos países da OCDE, de que Portugal é parte. Neles se dá conta da promoção de uma dinâmica global da aprendizagem, assumida como imperativo ético e pedagógico ao serviço da realização da pessoa como ser social único e do bem-estar social como um todo. É neste sentido de desenvolvimento do potencial humano que, nos referenciais legais e curriculares, o currículo surge interpretado como uma realidade socialmente construída, através da prática de identidades historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos, em função de cada território educativo, englobando valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes.

Concebidos a partir de uma abrangência fundamental que confere centralidade ao ser pessoa – o *vir a ser mais* (Freire, 2010) –, o pensamento e a ação curriculares vinculam-se a uma prática de escuta de todas as vozes que integram a comunidade educativa e, conseqüentemente, a ter presente que *ser escola* é transformar-se curricularmente, interpretando o currículo prescrito e vertendo-o nos textos dos *Projetos Educativos*, nomeadamente em sede de projetos curriculares fundadores da reflexão operacional e instrumental que, no contexto de gestão, articula o currículo nacional com as especificidades de cada unidade orgânica, dos alunos e do meio, isto é, que pensa a escola em termos do que vale a pena ser ensinado.

Como explicitado em texto anterior (Braga, 2021), quando se fala de currículo, hoje, fala-se de uma dinâmica curricular que exige um processo de desenvolvimento sistémico, em que, ao nível meso, as escolas interpretam as decisões tomadas a nível macro (as políticas públicas de educação), e as materializam em projetos didáticos intra e transdisciplinares, para que, ao nível micro da sala de aula, se concretize a gestão dos processos de fazer aprender e a avaliação dos mesmos, assim como a avaliação das aprendizagens realizadas. Esta é uma sistémica curricular fundamental para efetivar o compromisso educativo nacional de assegurar o direito dos alunos à aprendizagem, ao sucesso educativo e à igualdade de oportunidades. Assegurar este compromisso para com o direito à realização dos alunos pressupõe centrar o trabalho pedagógico nos processos de aprender a pensar, para aprender a conhecer, para aprender a ser, para aprender a fazer, dimensões que o documento *The Future of Education and Skills: Education 2030. The Future We Want*

(OCDE, 2016) nos apresenta e que implicam mudanças nas práticas curriculares de educação e ensino, no quadro de novos agenciamentos para os indivíduos, as organizações, os profissionais e as comunidades.

No presente texto, pensam-se alguns caminhos de operacionalização destes agenciamentos que contribuem para o *construir futuro* pelas escolas. Começaremos por, numa primeira parte, analisar o conceito de competência presente nos referenciais curriculares, articulando-o com as noções de conhecimento e saber que deles emanam para, numa segunda parte, as vertermos para os atos de ensinar, aprender e avaliar, com apoio em noções da neuroeducação.

1. O saber resulta da utilização do conhecimento

Le Maître dit: “Iou, veux-tu que je t’enseigne le moyen d’arriver à la connaissance? Ce qu’on sait, savoir qu’on le sait; ce qu’on ne sait pas, savoir qu’on ne le sait pas: c’est savoir véritablement”. (Entretiens de Confucius)

Nos referenciais curriculares nacionais, as três dimensões do trabalho educativo – conhecimentos, capacidades e atitudes - surgem articuladas e explicitadas nas dez **áreas de competências** do *PASEO* (Linguagens e Textos, Informação e Comunicação, Raciocínio e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Relacionamento Interpessoal, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, Bem-estar, Saúde e Ambiente, Sensibilidade Estética e Artística, Saber Científico, Técnico e Tecnológico, Consciência e Domínio do Corpo).

Sem nos determos na análise do conceito de competência, apenas vem à colação esclarecer que Gérard Vergaud (s/d) define **competência** como a *forma operatória do conhecimento*, explicitando que é a atividade em situação (gestos, atenção seletiva, raciocínio, gestão da incerteza) que constituem a principal fonte de desenvolvimento das competências. Os conhecimentos que a integram estão interiorizados, são implícitos,

sendo que alguns têm também uma *forma predicativa*, a sua forma académica, que conseguimos verbalizar.

No PASEO, em linha com o documento da OCDE (2016) acima referido, as competências integram três dimensões: conhecimentos, capacidades e atitudes. Os **conhecimentos** traduzem o que sabemos e compreendemos (conhecimentos factuais, conceptuais, processuais e metacognitivos acerca de si e do outro) e são disciplinares, interdisciplinares e práticos. As **capacidades** remetem para o que fazemos com aquilo que sabemos. Materializam-se no pensamento criativo, no pensamento crítico e analítico, nas capacidades de resolução de problemas, de comunicação, colaboração e gestão de emoções (por exemplo, a capacidade de interagir com respeito, adequação e eficácia, com empatia e flexibilidade, que resultam em competências sociais e cívicas), de tomada de decisão, iniciativa e avaliação do risco – o empreendedorismo. As **atitudes** são a forma como nos envolvemos no mundo - a consciencialização (*mindfulness*), a curiosidade, a coragem, a resiliência, a responsabilidade ética, a liderança. No seu conjunto, traduzem os valores da dignidade humana, remetendo para uma meta-aprendizagem constante, a consciencialização da forma como refletimos e nos adaptamos (consciência cultural, metacognição e capacidade de transformação), o aprender a aprender, em constante devir.

Afigura-se-nos importante, neste momento, distinguir dois dos conceitos que, neste ponto, temos vindo a referir – os de conhecimento e de saber.

Astolfi (1992) distingue-os, para o que mobiliza um terceiro conceito - informação: A **informação** é exterior ao sujeito, é armazenável e quantificável em suportes que asseguram a sua circulação; o **conhecimento** diz respeito à experiência interiorizada de cada um, relativamente a uma ação, operação, emoção, sensação, não é transmissível e é ininteligível para os outros; o **saber** resulta de um esforço de objetivação, através de um processo social de construção intelectual. É um conhecimento coletivo instituído, porque partilhado por um grupo humano. Assim, para designar o processo ativo de produção do saber (a ação) devemos usar o termo «conhecimento», e utilizar «saber» quando nos referimos ao seu resultado. Deste modo, afirma que a produção de saber é o resultado da utilização do conhecimento.

Dito de outro modo, o conceito conhecimento traduz uma relação ativa do sujeito com o mundo (associando ação e reflexão), com o objetivo de o explicar, criando uma

representação mental do fenómeno. Já o conceito «saber» - o saber adquirido - designa o conjunto das noções assumidas e transmitidas; o conjunto organizado de informações relativas a um determinado domínio. Uma parte desse saber, que representa uma visão instituída do mundo, pode ser utilizada com fins práticos. Assumido ao longo de várias gerações, o saber institui-se como «cultura».

Também Connac (2018) distingue informação, conhecimento e saber, O conhecimento é subjetivo, porque é uma interiorização, construída pelo sujeito, da sua experiência individual, enquanto o saber é o resultado de um processo de objetivação dos conhecimentos, através de um trabalho intelectual, realizado com base num quadro teórico. Porém, quando transmitido, o saber é, para o interlocutor, apenas, informação. Esta é uma reflexão que nos parece fundamental para que, ao nível micro, os professores possam tomar decisões pedagógicas, em sede de planificação do ensino, que permitam que os alunos façam o caminho entre a informação e o conhecimento.

2. Ensinar é gerir os processos de fazer aprender

Apprendre, c'est tout à la fois saisir par l'esprit, acquérir des connaissances, intégrer des données nouvelles à une structure existante, construire par transformation de nouvelles représentations et de nouvelles connaissances, et modifier un comportement (Hadji, 2012, p. 25)

Como emerge dos pontos anteriores, para garantir que haja mudanças cognitivas no aluno, o ato de **ensinar** requer intervenções deliberadas, que passam por:

- ter consciência das intenções de aprendizagem e dos critérios de sucesso,
- saber quando um aluno está a atingir essas intenções,
- acompanhar a evolução da compreensão do aluno ao realizar a tarefa,
- proporcionar experiências significativas e desafiadoras,
- fornecer ao aluno propostas alternativas, quando ele parece não entender, para direcionar e, assim, maximizar o poder do *feedback*,

- deixar o aluno em autonomia, quando a aprendizagem está a progredir em direção ao sucesso.

Na verdade, “não é o conhecimento ou as ideias, mas a construção do conhecimento e das ideias pelo aluno que é crítica” (Hattie, 2009, p. 37) e “os professores são bem-sucedidos na medida em que podem mover os alunos de ideias únicas para múltiplas” (*ibidem*, p. 36). A este processo, através do qual uma pessoa adquire conhecimentos, domina habilidades ou desenvolve atitudes, chama-se **aprender**.

Aprende-se através de conflitos sociocognitivos - ocasiões proporcionadas pelo professor para que os alunos confrontem as suas diferentes representações sobre um mesmo problema - no contexto de situações-problema (Robbes, 2019).

Como se poder ler no Prefácio do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, “o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações”. Por isso Robbes salienta que a aprendizagem é um projeto pessoal, que se desenvolve colocando em interação a informação que está a ser recebida com a experiência do sujeito (o seu projeto e as suas intenções de aprendizagem) e a cultura em que está inserido. Socorre-se aqui do conceito de *zona próxima de aprendizagem* de Vygotski, para lembrar que é preciso atender à distância entre o que é desejável que o aluno atinja e o que ele é já capaz de fazer com ajuda, apesar de ainda não conseguir fazê-lo sozinho.

Para que o aluno atribua sentido ao que está a ser transmitido, defende que o processo de aprendizagem se deve desenvolver em quatro fases sucessivas:

1. Identificação do problema a resolver;
2. Consciencialização do que não sabemos e precisamos de saber (identificação de ideias prévias desadequadas);
3. Confronto das representações prévias com a informação nova e concetualização das aprendizagens realizadas (abstração);
4. Utilização das aprendizagens realizadas para resolução do problema.

A propósito da referência às representações prévias, convém lembrar André Giordan (1993), que esclarece que os alunos só aprendem quando são confrontados com as suas concepções iniciais. Assim, define a aprendizagem como um processo de transformação sistemática e progressiva, em que é preciso conhecer as representações prévias e fornecer propostas de trabalho que mostrem a sua desadequação. Mostra que a aprendizagem significativa apenas se realiza quando há rutura com as nossas concepções iniciais, o que implica uma transformação de toda a nossa estrutura mental. Não se trata apenas de fazer associações, nem de um processo de assimilação-acomodação, mas de elaboração inferencial, que se materializa em múltiplas interações entre

- as concepções e os contextos de aprendizagem e
- as diferentes concepções.

Trata-se, principalmente, de interações entre os múltiplos elementos que constituem uma concepção, nos seus diferentes níveis de formulação (questionamento, referências, concetualização).

Assim, a planificação da atividade letiva exige, por um lado, conhecimento das características dos alunos e, por outro, aprendizagem direcionada (*targeted learning*), para a qual duas características emergem (Hattie, 2012):

- Clareza sobre o que deve ser aprendido (as **intenções de aprendizagem** – o que pretendemos que os alunos aprendam).

Na verdade, boas intenções de aprendizagem deixam claro para os alunos o tipo de desempenho e o nível de desempenho que eles precisam de atingir. Com base nelas, os alunos entendem onde e quando investir energias, estratégias e pensamentos, e percebem onde estão relativamente a uma aprendizagem bem sucedida, pois elas descrevem o que queremos que os alunos aprendam e como se caracteriza o resultado dessa aprendizagem;

- Compreensão de como a aprendizagem desejada está a ser alcançada - os **critérios**.

Estes, devem ser formulados de forma a perceber se os alunos obtêm os conceitos e entendimentos relativos às intenções de aprendizagem, não para saber se e quando os alunos concluem as atividades.

Desenvolvendo a questão das relações entre o ensino e a aprendizagem, Connac (2018) defende que, atualmente, contribuem para o seu esclarecimento os trabalhos em neuroeducação. Numa perspetiva construtivista, considera que o ato de aprender exige plasticidade mental, que permita a reorganização sucessiva dos esquemas mentais do sujeito, através de dois desafios combinados: o de desconstrução e o de (re)construção.

Assim, aprender apresenta dois momentos complementares:

- i) o desenvolvimento de competências e conhecimentos;
- ii) a manutenção e o desenvolvimento da autoestima, construída numa dinâmica de autovalorização, orientada para a satisfação das preocupações pessoais (sentido de realização).

Concretizando, Connac distingue entre:

- i) as atividades cognitivas relativas ao ato de aprender, que traduz na seguinte equação:

$$A = (C^2 + M + T)^t$$

Figura 1. Atividades cognitivas relativas ao ato de aprender

- ii) as condições que podem facilitar o desenvolvimento deste processo, traduzindo o todo na equação:

$$A = \frac{(C^2 + M + T)^t}{S \times D \times I}$$

Figura 2. Condições que facilitam o desenvolvimento da aprendizagem

Estas duas fórmulas apresentam uma narrativa que ajudará certamente os professores a perceberem, de forma simples, as implicações neurocognitivas para a aprendizagem.

2.1. Atividades cognitivas relativas ao ato de aprender

Aprender resulta de concentração e compreensão ao quadrado (C^2), mais memorização (M), mais transfer (T), elevados à potência tempo (t).

Compreender (o C^2 da equação) é dar sentido, isto é estabelecer uma ponte entre o objeto de aprendizagem (conhecimento, técnica, comportamento, ...) e as representações prévias construídas com base nas experiências anteriores, através de sinapses entre diferentes redes neuronais. A compreensão é, num primeiro momento, desencadeada pelo mecanismo de filtragem de informações que é a atenção (concentração); a **concentração** é a tentativa de garantir a manutenção do equilíbrio atencional, independente dos distratores, através dos seguintes mecanismos:

- Alerta, para reagir aos acontecimentos;
- Orientação, para selecionar os estímulos mais pertinentes;
- Controle, para regular a atenção e selecionar os mecanismos mentais necessários à atividade.

Porém, estes mecanismos que permitem a focalização na atividade necessitam de treino, para que o aluno vá aprendendo a inibir os automatismos de pensamento causados pela ativação de redes sináticas já estabelecidas; o aluno precisa também de aprender a bloquear as estratégias parasitas e os automatismos que dificultam a atenção, assim como de consciencializar as representações erradas, para atuar sobre elas e as transformar.

Aprender significa também criar novos automatismos, através da **memória** (o M da fórmula de Connac), de forma que do tratamento explícito da informação se passe a tratamento implícito. É que as informações, guardadas na memória a longo prazo como estruturas de saberes, são ativadas pela memória de trabalho (memória a curto prazo, a que é utilizada na realização das operações complexas). Quando nos tornamos

competentes numa área, o nosso cérebro economiza energia, pois os comportamentos tornam-se automáticos e já não precisamos de refletir sobre eles, ou fazemo-lo mais rapidamente.

Assim, tornar-se competente é ser capaz de reutilizar, numa nova situação, aquilo que se aprendeu noutro momento ou em outro lugar, através do *transfer* (T). Em complemento ao T da equação de Connac, Berthier *et al* (2018) esclarecem que o *transfer* é a capacidade de, num novo contexto de resolução de um problema ou de realização de uma tarefa, utilizar o que se compreendeu e memorizou relativamente a outra situação. Trata-se de mobilizar as aquisições feitas num outro contexto de aprendizagem, recontextualizando-as, de forma a servirem a situação atual.

Importa perceber que, para captar a atenção dos alunos e favorecer a cognição, é necessário recorrer a dinâmicas de autoavaliação, com base em estratégias de ensaio-erro e *feedback*, promovendo uma avaliação para as aprendizagens. Na verdade, e como claramente afirma Machado (2021, p. 4) o *feedback*.

por um lado, no plano cognitivo, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir; por outro lado, no plano motivacional, desenvolve o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação.

Mais avança quando afirma que o propósito da autoavaliação é o *feedback* e o propósito do *feedback* é “informar sobre os ajustamentos aos processos e aos produtos que aprofundam a aprendizagem e melhoram o desempenho” (Andrade, 2019, apud Machado, 2022, p. 6).

Trata-se de um processo que reativa a pedagogia do erro, em que este surge como a marca de uma atividade intelectual autêntica, sinal e prova de que está a haver aprendizagem, na medida em que a ativação de representações prévias, em articulação com as competências atuais, conduzem à construção de saber novo (Astolfi, 1997). É que, como mostra Sylvain Connac (2018), o processo de aprendizagem desenvolve-se mais

facilmente se o aluno for confrontado com um problema novo, que o desafie a procurar formas de resolução eficazes, testando hipóteses, sem medo de cometer erros. Daqui resulta um conflito cognitivo, que leva o aluno a colocar questões de pesquisa e desperta nele a necessidade de compreender métodos de trabalho e conhecimentos que o ajudem a ultrapassar as dificuldades, no presente e no futuro.

A aprendizagem deve perdurar no **tempo** (fator t), estando disponível para responder às exigências de cada momento. No entanto, o esquecimento é um processo natural, que ocorre quando a aprendizagem deixa de ter interesse para o sujeito. Aliás, o esquecimento é necessário para melhorar o desempenho da memória. Essa é, justamente, uma das funções do sono: fazer a triagem entre as informações que é importante consolidar e as que se vão esquecer, por serem pouco pertinentes. Mas, na verdade, a aprendizagem nunca desaparece completamente, deixando sempre traços que podem ser recuperados, se as condições facilitarem o processo.

2.2. Condições que podem facilitar o desenvolvimento do processo de aprendizagem

Interessa agora pensar nas três condições identificadas por Connac (*idem*): segurança (S), disponibilidade (D) e investimento (I).

Sentir-se seguro (fator S), quer no que diz respeito à sua integridade física, quer relativamente à sua integridade afetiva e emocional, tendo a certeza de que errar não trará riscos relacionais, como, por exemplo, ser ridicularizado, é imprescindível para que o aluno aceite envolver-se num processo de ensaio-erro; por outro lado, em situações de risco de reprovação, por exemplo, a memória de trabalho do aluno está ocupada a gerir os medos e o *stress*, não deixando oportunidade para se concentrar nas ações escolares que é suposto realizar, em **segurança**.

Concomitantemente, temos a **disponibilidade** (D) para aprender. Alunos cansados (com *déficit* de sono, por exemplo), com fome ou sede, estão menos disponíveis para se concentrarem nas suas atividades. Mas a origem das dificuldades pode estar relacionada como o nível de maturação do cérebro, uma vez que as conexões sináticas se multiplicam

ao longo da nossa experiência de vida e não estão disponíveis desde sempre. Por outras palavras, explica Connac, se a especificidade dos gestos intelectuais necessários para desenvolver uma aprendizagem específica não coincidem com o estado atual das estruturas corticais, não se conseguirá desenvolver a compreensão da tarefa.

O risco, relativamente a este fator, é que os professores, tendo o sentimento de tudo terem tentado, atribuam as dificuldades de aprendizagem à falta de empenho do aluno. Esta acusação, apesar de injustificada, quando repetida, pode efetivamente instalar-se e, convencido de que é incapaz, o aluno será aprisionado num sentimento de impotência e de *desânimo aprendido*, desenvolvendo estratégias de evitamento, para se proteger de potenciais traumas.

Sentir-se (in)capaz de ter sucesso afetará seriamente o **investimento** (I) do aluno, determinando a sua motivação para enfrentar o esforço da fase seguinte. O investimento depende dos progressos anteriores, mas pode ser facilitado quando temos uma ideia precisa da razão de ser da tarefa (por que razão devemos fazer o que estamos a fazer?). Mas também emoções agradáveis (como alegria, surpresa, esperança, simpatia, gratidão, orgulho, alívio) intervêm na codificação das informações, facilitando a resolução de problemas e a produção de soluções originais que caracterizam o pensamento complexo.

Emergem do exposto importantes requisitos para delinear a avaliação das aprendizagens.

2.3. Dinâmicas de avaliação *para* a aprendizagem

Os caminhos apresentados nos pontos anteriores explicitam a necessidade de promover dinâmicas avaliativas que enfatizem a avaliação *para* a aprendizagem, formativa, centrada na autoavaliação do aluno. Trata-se de uma expressão que o Assessment Reform Group passa a usar com sentido de avaliação formativa (*assessment for learning*), contrapondo-a à avaliação *da* aprendizagem (*assessment of learning*) (Black *et al*, 1999).

É uma distinção que, em Portugal, aparece claramente estabelecida por Domingos Fernandes, que esclarece que os conceitos de avaliação formativa e sumativa são, hoje, distintos dos que vigoravam nos anos 70, 80 e 90 do século passado. É um esclarecimento

que importa ter presente, pois contradiz representações que estão ainda presentes nas escolas:

A **avaliação formativa** está associada a todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação e de autorregulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem, enquanto a **avaliação sumativa** proporciona informação sintetizada que, em geral, se destina a registar e a tornar público o que se considera ter sido aprendido pelos alunos (Fernandes, 2021a, p. 21).

O autor reforça que

é através da avaliação formativa que, no dia a dia da sala de aula, os professores recolhem informação acerca do que os alunos estão a aprender. Se, no decorrer de uma qualquer atividade da aula, se verificar que um aluno tem alguma dificuldade, ou não sabe o que deveria saber, então torna-se necessário encontrar *feedback* e estratégias adequadas para que o aluno vença essa dificuldade (Fernandes, 2021b, p. 4).

E mais adianta:

Neste sentido, as informações recolhidas através da avaliação formativa não são utilizadas para classificar os alunos. Elas são utilizadas para proporcionar a distribuição de *feedback* que ajude os alunos a aprender (*idem, ibidem*).

Decorre do exposto, e em consonância também com os n.º 2 e 3 do artigo 24.º do Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), que as inferências formuladas a partir dos dados fornecidos pela avaliação formativa serão orientadas para produzir *feedback* e que apenas as informações obtidas através de processos de avaliação sumativa poderão ser utilizados para atribuir classificação.

Sobre a avaliação sumativa, diz-nos ainda que

Interessa igualmente referir que se podem utilizar avaliações sumativas cujo propósito é recolher informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer e que serão utilizadas para lhes atribuir uma classificação. Mas também poderemos ter avaliações sumativas cujo propósito é o de, num dado momento, fazer um balanço do que os alunos aprenderam, mas sem quaisquer preocupações classificatórias. Neste caso, está a dar-se uma utilização formativa à avaliação sumativa que, assim, é igualmente utilizada para os alunos melhorarem e regularem e autorregularem as suas aprendizagens (Fernandes, 2021a, p. 22).

Esclarecido fica, assim, que

a avaliação pedagógica integra a avaliação formativa, a avaliação sumativa que é utilizada para proporcionar feedback e a avaliação sumativa que é utilizada para atribuir classificações (*ibidem*, p. 14).

Para efeitos de avaliação pedagógica, importa refletir sobre as **intenções de aprendizagem** - *learning intentions* (Clarke, 2021). São expressões que esclarecem o quê, porquê e como aprender e que descrevem explicitamente o que o aluno entendeu sobre que o professor quer que ele saiba, compreenda e seja capaz de fazer, no final de uma experiência de aprendizagem, como resultado das atividades de ensino. São declarações que funcionam como o primeiro elemento ativo da avaliação formativa na sala de aula, pois ajudam os alunos a concentrarem-se, não apenas na tarefa ou atividade, mas no que estão a aprender com ela e no que essa aprendizagem implica enquanto desenvolvimento pessoal, social e académico. As intenções de aprendizagem conduzem-nos à identificação dos **critérios**, a utilizar com função de realização e de avaliação, relativos ao saber e saber fazer cognitivo, ao saber fazer prático e ao saber ser – designadamente, organização do tempo e autonomia (De Ketele e Roegiers, 2009).

Neste processo, formular os objetivos de aprendizagem na perspetiva dos alunos (intenções de aprendizagem) e articulá-las com critérios claros ajuda professores e alunos a responderem à pergunta: “Para onde estamos a ir? (Andrade e Heritage, 2017),

permitindo que, através da autoavaliação orientada para a autocorreção, os critérios favoreçam a apropriação:

- dos instrumentos e das operações que o critério de realização designa;
- dos saberes que estes instrumentos agregam e obrigam a utilizar.

Assim, os critérios tornam-se instrumentos para construir os conhecimentos processuais, instrumentais, sem os quais o funcionamento cognitivo não se realiza (Vial, 1991).

De forma genérica, pensando na avaliação formativa, na avaliação sumativa e na classificação, Roegiers (2006) identifica os seguintes benefícios da utilização de critérios:

- Orientação da aprendizagem;
- Alavancagem da autonomia dos alunos (autoavaliação e abordagem metacognitiva);
- Atribuição de notas mais justas;
- Valorização dos aspetos positivos do processo de aprendizagem;
- Identificação dos alunos em risco, diagnosticando as dificuldades e dando pistas para a intervenção.

Em sequência, aconselha a evitar critérios como “correção da resposta”, pois o enunciado engloba, absorvendo-os, diferentes critérios e, por tão geral, não permite a orientação dos desempenhos dos alunos. Sugere então, alguns critérios que, podendo ser usados por diferentes disciplinas, apresenta como sendo exemplos de critérios para

- as Línguas: Adequação, Pertinência, Correção (linguística dos enunciados), Coerência, Originalidade;
- a Matemática: Interpretação (da situação problema), Utilização (das ferramentas em situação), Coerência (da resposta), Precisão;
- as Ciências Humanas: Pertinência, Utilização (das ferramentas em situação), Coerência.

Clarke (2021) identifica mesmo um percurso para a elaboração dos critérios, pensados numa perspetiva transversal a toda uma unidade orgânica:

- Formular intenções de aprendizagem, organizá-las, planificá-las e partilhá-las com os alunos;
- Criar critérios para atender a cada intenção de aprendizagem;
- Adaptar essas práticas a diferentes disciplinas.

Ainda que de modo esquemático, enunciámos algumas das complexidades presentes nas dinâmicas da avaliação *para* a aprendizagem, percebendo tratar-se de um caminho pedagógico em que ensinar, aprender e avaliar se articulam, de forma indelével, para assegurar que o conhecimento se constitua, para todos os alunos, como um processo vivencial.

Conclusão

Il reste encore beaucoup à faire pour que les pratiques pédagogiques se généralisent en ce sens, en privilégiant les savoir-faire, les savoir-opérer, sur les savoir répéter (Bonniol, 1986, p.131).

Creemos que a compreensão do modo como uma escola curricularmente construída ganha centralidade, passa pela passagem de um conceito estático de currículo ao seu desenvolvimento dinâmico e adaptativo, aproximando-o das demandas sociais e das necessidades de aprendizagem dos indivíduos. É neste quadro, e com este saber vertido em reflexão, que cada um de nós, professores, assumindo o seu papel decisor de agente curricular e atuando de forma colaborativa, em conselho de turma, deve fazer a sua parte para assegurar que o conjunto de aprendizagens considerado socialmente necessário seja garantido e organizado.

Tal como Roegiers (2019) esclarece, numa ótica de currículo humanista, orientado para a reflexão profunda sobre o potencial humano, propomos, neste texto, perspetivas

pedagógicas que colocam a eficácia ao serviço do sentido, e não “uma eficácia desumanizante que devasta tudo por onde passa” (*idem*, p. 26). Assim, a conceção de competência que nos serve não é a que segue a lógica de desenvolvimento dos saber-fazer, mas uma lógica orientada para o desenvolvimento do potencial que cada aluno tem para tratar situações complexas contextualizadas, em que a aprendizagem e a avaliação estão interligadas. Esta conceção de competência exige um equilíbrio entre as situações pedagógicas que apelam ao trabalho coletivo (que estimula) - situações complexas para fazer a aprendizagem das noções que constam dos programas (a que apelam as *Aprendizagens Essenciais*), respondendo às exigências da problematização dos conteúdos - e ao trabalho individual (que aprofunda) - situações complexas que concretizam um perfil de saída (as que estão presentes no *PASEO*) e que o aluno deve poder trabalhar individualmente, no final de uma sequência de aprendizagem.

Como inteligibilidade finalizadora deste texto, diríamos que estamos perante novos desafios curriculares, pedagógicos e éticos, que se centram na melhoria e adequação das aprendizagens dos alunos, através, designadamente, da escuta dos conhecimentos, das capacidades e dos valores que trazem consigo, recontextualizando-os e ressignificando-os por via de modos alternativos de descoberta, informados e fundamentados, que levem à produção progressiva de pensamento crítico e reflexivo. O *PASEO* inscreve aqui a necessidade de alinhamento e de reajuste curricular entre as práticas de ensino e as da avaliação, procurando desenvolver métodos de avaliação sensíveis a resultados e ações dos estudantes, que nem sempre são mensuráveis.

Referências Bibliográficas

- Andrade, H.L. e Heritage, M. (2017). *Using Formative Assessment To Enhance Learning, Achievement and Academic Self-Regulation*. Routledge.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre - l'élève face aux savoirs*. ESF.
- Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.
- Berthier, J.L et al (2018). *Les neurosciences cognitives dans la classe*. ESF.

- Black *et al* (1999). *Assessment for learning. Beyond the black box*. University of Cambridge School of Education.
- Bonniol, J-J (1986). Recherches et formations: pour une problématique de l'évaluation formative. In J.M. De Ketele. *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* De Boeck.
- Braga, F. (2021). Para a inscrição curricular da avaliação pedagógica – o foco na melhoria das aprendizagens dos alunos. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (Org.). *Escolas que fazem a diferença (ebook)*. Universidade Católica do Porto.
- Clarke, S. (2021). *Unlocking Learning Intentions and Success Criteria: Shifting From Product to Process Across the Disciplines*. SAGE.
- Connac, S. (2018). «Neuroéducation et pédagogie», *Éducation et socialisation* [En ligne], 49 | 2018. <http://journals.openedition.org/edso/3556> .
- De Ketele e Roegiers (2009). *Méthodologie du Recueil d'Informations*. De Boeck Université.
- Fernandes, D. (2021a). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Giordan, A. (1993). Les conceptions des apprenants. In J. Houssaye (Dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 259-274). ESF.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*. ESJ Editeur.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

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

Machado, E. (2021). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Machado, E. (2022). *Autoavaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

OCDE (2016). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want*.

[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Robbes, B. (2019). Qu'est-ce qu'apprendre?
[http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/
Pages/2019/02/06022019Article636850341816300854.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/02/06022019Article636850341816300854.aspx)

Roegiers, X. (2006). *La pédagogie de l'intégration en bref*. [http://htarraz.free.fr/sakwila/
prof/pedagogieROGIERES.pdf](http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf)

Roegiers, X. (2019). Le Recours aux Compétences dans le Supérieur: Mettre l'Efficacité au Service du Sens. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2019, 12(2), 11-28.

Vergnaud, G. (s/d). Les compétences, Bravo! Mais encore? - Réflexions critiques pour avancer. http://pedagopsy.eu/competences_vergnaud.html

Vial, M.P. (1991). Evaluer n'est pas mesurer. *Les Cahiers Pédagogiques*, n. 256, 1987, p. 16; repris dans le numéro hors série, L'évaluation, 1991, pp. 34/35.

RECUPERAR APRENDIZAGENS

A partir da ética do cuidado

Paulo Jorge Pereira Antunes¹

1. O enquadramento da ação

A primeira característica chocante no funcionamento atual das escolas é o seu carácter cego. As outras instituições interrogam-se periodicamente sobre elas próprias, refletindo coletivamente em instâncias qualificadas sobre o seu funcionamento. Esta prática é desconhecida nos estabelecimentos de ensino. E estamos de tal modo habituados a este funcionamento “às cegas”, que já nem sequer damos por ele! (Antoine Prost, 1992).

O Agrupamento de Escolas de Maximinos (AEMAX) é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), com sede na Escola Secundária de Maximinos, em Braga. Apresento abaixo os dados apresentados no 1º Seminário Sustentabilidade Educativa: Ambientes, Espaços e Lugares do XII ciclo de seminários de aprofundamento em administração, supervisão e organização escolar - escolas a construir futuro, que decorreu no dia 19 de janeiro de 2022:

- 1458 alunos – Educação Pré-Escolar 189 / 1º Ciclo 437 / 2º Ciclo 263 / 3º Ciclo 369 / Cursos Científico Humanísticos 145 / Cursos Profissionais 55
- 7 estabelecimentos de ensino (escola de referência de alunos com baixa visão e

¹ Agrupamento de Escolas de Maximinos – Diretor. Braga, Portugal. ORCID 0000-0002-5711-7459.
diretor@aemaximos.net

cegos)

- Ensino Articulado da Dança e Música e projeto *Content and language integrated learning* (CLIL)
- 127 alunos (8,71%) com medidas seletivas e / ou adicionais
- 291 estrangeiros (19,95%) de 33 nacionalidades
- 79 alunos (5,41%) ciganos (– Educação Pré-Escolar 13 / 1º Ciclo 24 / 2º Ciclo 27 / 3º Ciclo 14 / Secundário 1)
- 3 turmas de Português Língua Não Materna - PLNM (uma só para refugiados)
- 181 docentes
- 52 Assistentes Operacionais
- 9 Assistentes Técnicos
- 2 Psicólogos (1 a meio tempo) / 1 Assistente Social / 1 Educadora Social

O AEMAX, aprovou no Conselho Pedagógico, em novembro de 2021, o seu Plano de Recuperação de Aprendizagens (PRA) 21/23 assente no lema: Construir – Aprender – Reforçar.

Este plano está estruturado em 3 eixos (Eixo I - ensinar e aprender, Eixo II - apoiar as comunidades educativas, Eixo III - conhecer e avaliar), tendo as opções do AEMAX como referencial, as áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, as Aprendizagens Essenciais das Disciplinas, o Decreto-Lei nº 55/2018 e o Decreto-Lei nº 54/2018. Cada eixo está organizado em diversos domínios, com ações específicas.

Saliento no âmbito deste artigo, o domínio + Inclusão e Bem-Estar, nomeadamente uma ação específica própria do AEMAX denominada “ética do cuidado”.

E quais foram os motivos que sustentaram a decisão de criar esta ação específica? No mapa mental abaixo podemos aferir alguns dados (até final do 1º período do ano letivo 2021/2022) relativos a atestados de substituição temporária por doença, Acompanhamento Académico e Comportamental (medida do AEMAX), intervenção do Gabinete de Mediação e Orientação Escolar que indiciam a necessidade de uma intervenção no âmbito da ética do cuidado.

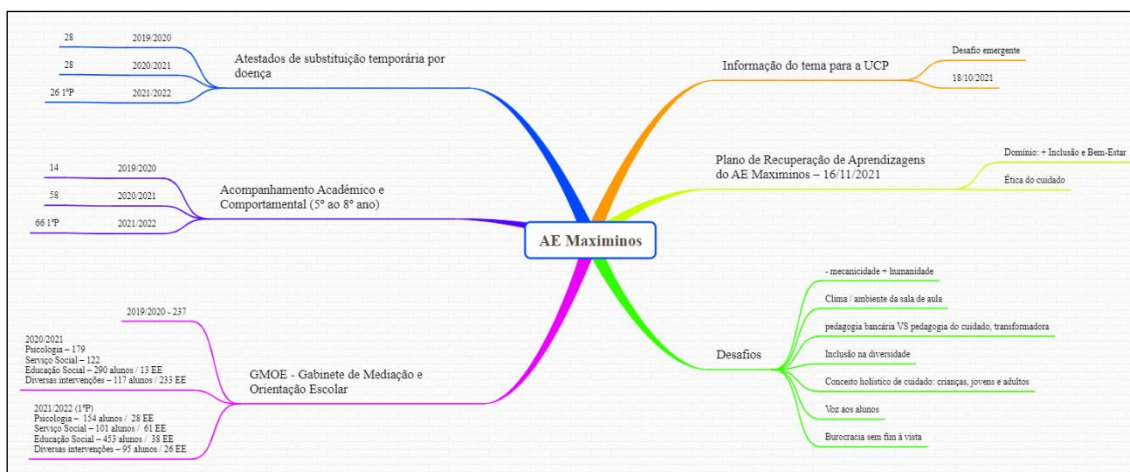


Figura 1 -. Mapa mental - motivos que sustentam a “ética do cuidado” no AEMAX

Além disso, trata-se de um desafio emergente num cenário de transição pós-pandemia, como expus pela primeira vez em outubro de 2021 aos membros do Conselho Pedagógico do AEMAX, todavia, com imensos desafios elencados na Figura 1.

Fundamentámos ainda a nossa decisão, na publicação *‘A Situação Mundial da Infância 2021 – Na minha Mente: Promover, proteger e cuidar da saúde mental das crianças’* em que a UNICEF adverte, para o facto de que crianças e jovens irão sentir o impacto da COVID-19 na sua saúde mental e no seu bem-estar durante muitos anos (Figura 2), apelando aos governos, e aos parceiros dos sectores público e privado, para que se comprometam, comuniquem e atuem para promover a saúde mental de todas as crianças, adolescentes e prestadores de cuidados, a proteger aqueles que necessitam de ajuda, e a cuidar dos mais vulneráveis.

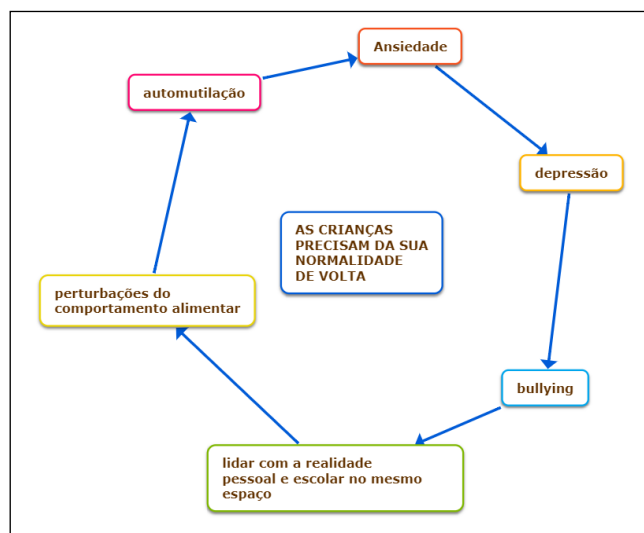


Figura 2 - Mapa mental – a normalidade necessária

Assim, no âmbito da ação específica “ética do cuidado”, desenvolvemos ao longo do ano letivo um paradigma assente em três valores fundamentais: *saber cuidar*, *saber realizar transações em que ambas as partes ganham* e *saber conversar* (Figura 3). O cuidado é o centro deste paradigma e tem uma função dupla: evitar danos futuros e reparar os danos passados.



Figura 3 - Ética do Cuidado (Fundação SM / Ilustradora - Teresa Bellón)

Referências Bibliográficas

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health, UNICEF, New York, October 2021.

UMA COMUNIDADE QUE DESCOBRE O QUE LHE IMPORTA

Maria Luísa Barrosa Monteiro Coelho¹

Sandra Cristina Barreira Morais²

1. Introdução

O Agrupamento de Escolas de Pinheiro situa-se na zona sul do concelho de Penafiel, na parte central do distrito do Porto e integra a NUT III do Tâmega e Sousa. Tem oferta educativa da educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico; e a Escola Básica e Secundária de Pinheiro (sede do agrupamento de escolas) com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais. É, ainda, esta última entidade promotora do Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas de Pinheiro.

Os alunos são oriundos de sete freguesias que compõem o Agrupamento e se encontram dispersas, chegando algumas a distar cerca de 15 km da escola sede. Estas características geográficas constituem-se como fatores negativos face ao desenvolvimento da região, em geral, e ao desenvolvimento educativo, em particular, devido à dispersão e isolamento dos agregados populacionais, que apresentam também uma baixa densidade demográfica. Integra o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde o ano de 2012 o que tem permitido: promover o sucesso; prevenir o abandono e o

¹ Agrupamento de Escolas de Pinheiro - Penafiel, Portugal. luisa.coelho@ebspinheiro.net

² Agrupamento de Escolas de Pinheiro -Penafiel, Portugal. sandra.morais@ebspinheiro.net

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

Atualmente, a escola, em consequência da massificação escolar, é frequentada por uma grande diversidade de alunos que constituem uma heterogeneidade sócio-cultural, onde cada aluno é particular, tem uma história única, uma personalidade singular e um projeto de vida que necessita de ser construído em função das suas capacidades e interesses. Se, por um lado, a diversidade de cada um deve ser louvada e trabalhada, por outro, não podemos ignorar a diversidade de fatores que exponenciam o afastamento dos alunos da escola.

A Visão, a Missão e os Valores pautados no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pinheiro: «Uma Escola que sonha é uma escola que vive» caminham em ordem à afirmação da sua identidade e singularidade. Com este propósito, promove e desenvolve um ambiente escolar favorável ao ensino e à aprendizagem onde se valoriza o trabalho colaborativo, a participação e o apoio de toda a comunidade. A meta é prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, pautado pelo humanismo e pelos princípios da educabilidade, da autonomia e da liberdade.

Não há poder maior que o de uma comunidade que descobre o que lhe importa.

Pergunta-te: “O que é possível?” e não “O que está errado?” Continua a perguntar.

Sê consciente do que é importante para ti

Imagina que muitos outros partilham os teus sonhos.

Sê corajoso para iniciar uma conversa significativa

Fala com as pessoas que conheces

Fala com as pessoas que não conheces.

Fala com as pessoas que nunca falaste antes.

Fica aberto para reparar nas diferenças que encontras à tua volta.

Surpreende-te.

Valoriza a curiosidade mais do que a certeza.

Incluiu todos os que se importam em trabalhar no que é possível.

Reconhece que todos são especialistas em alguma coisa.

Admite que as soluções criativas vêm de novas ligações.

Lembra-te, não se tem medo de pessoas cuja história se conhece.

*A escuta autêntica aproxima sempre as pessoas.
Confia que conversas significativas podem mudar o mundo.
Confia na bondade humana. Permanece unido.*

Margaret J. Wheatly, 2004

i) Uma Escola que sonha é uma escola que vive

Não há nada novo, mas tudo mudou. Porque os problemas da educação que descobrimos durante a pandemia não são problemas novos, já cá estão há muitos anos. A pandemia obrigou a mudar a nossa relação com esses problemas (Nóvoa, 2021).

Vivemos tempos de grandes incertezas, de dúvidas, de hesitações, de trajetórias incertas, e da emergência de novos problemas que vão convivendo com os antigos que não conseguimos ainda resolver. Temos uma consciência forte da necessidade da mudança e a criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem geradoras de trajetos capazes de incluir e ensinar todos os alunos. E, a partir destas, uma responsabilidade educacional e social desafiadora e inovadora.

Em 2019, a pandemia de coronavírus fez explodir o estado de emergência sem termos tempo para nos prepararmos. De um dia para o outro, as escolas fecharam-se e o sistema educativo viu-se alterado. A escola precisou de se organizar, reestuturar e colocar mãos à obra para o novo desafio. Os professores revelaram o seu profissionalismo e capacidade de adaptação; a Escola reformulou diretrizes, estabeleceu parcerias; o Ministério da Educação foi produzindo recursos e orientações para apoiar toda a comunidade educativa.

Uma componente importante da implementação da estratégia de continuidade escolar foi o desenvolvimento profissional dos professores, principalmente utilizando plataformas online que lhes permitiram comunicar com os seus pares. Foi um passo muito importante na nossa capacidade de adaptação, de aprendizagem, de novas formas de comunicar, de ensinar e aprender e de nos relacionarmos. Os professores ficaram, de repente, colocados

perante novos desafios e a necessidade de, em conjunto e à distância, encontrarem soluções para novas dinâmicas pedagógicas. O esforço que permitiu que professores e alunos encontrassem maneiras de aprender e ensinar remotamente evidenciou o potencial para aumentar a eficácia pedagógica de professores e escolas - mesmo considerando perdas possíveis de aprendizagem. O tempo vivido em crise pandémica permitiu reunir conhecimentos para que as escolas e os sistemas de ensino progredissem para ambientes inovadores de ensino e aprendizagem. A percepção de que é possível mudar e melhorar a educação constitui uma aprendizagem muito relevante.

Como Perrenoud (2001) refere, num mundo onde a mudança se tornou um valor central, quem resistir abertamente desqualifica-se. É, por isso, necessário opor-se não à mudança mas a uma reforma, não porque ela obriga a renovar os seus hábitos – a verdadeira razão, mas por que está mal concebida e não responde às necessidades (p.22).

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pinheiro (PE – AEP) constitui um conjunto de princípios, valores, saberes e estratégias que visam formar cidadãos livres, responsáveis, dotados de espírito crítico e solidários, conscientes de que as exigências da sociedade atual pressupõem o domínio de diferentes competências (académicas, sociais e digitais).

Para que a escola não seja só para alguns, urge pensar e construir a escola com pressupostos humanistas e colaborativos, onde se estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender, onde se viva a democracia, a tolerância, pensando-se o mundo para nele se intervir (Canário, 2005).

Como refere Cabral (2013), “a escola surge, assim, como uma organização anárquica, na qual a relação entre metas, membros e tecnologia não parece ser linear, nem funcional no que respeita à missão central de fazer aprender os alunos” (p. 142)

Perante esta situação, urge, pois, reinventar a escola, sendo que “este é o desafio maior: reencontrar a sua missão e a sua visão fazendo das pessoas a razão primeira e última da sua existência” (Alves, 2010, p.74)

O Agrupamento de Escolas de Pinheiro tem como missão:

promover a formação integral da pessoa, proporcionando uma oferta educativa diversificada, capaz de dotar os seus alunos, jovens e adultos, de uma formação sólida que os prepara para um mundo imprevisível, complexo e em constante mutação, desenvolvendo neles a vontade, a capacidade e o conhecimento e que lhes permite prosseguir estudos e/ou a inserção no mercado do trabalho e o desejo de aprender ao longo da vida (PE-AEP, 2021-2024, p. 23).

Precisamos de cuidar dos percursos escolares de cada um dos alunos como o cuidado máximo que uma escola tem de desenvolver e aplicar. O magno objetivo social e político é o de construir passo a passo, mas com determinação, uma “escola organizada de tal maneira que cada aluno se encontre o mais frequentemente possível numa situação de aprendizagem fecunda para si mesmo” (Perrenoud, 1998).

Sabemos que a escola ocupa um lugar central na vida das pessoas. Desde tenra idade, as gerações mais novas começam a frequentar a escola, algumas desde os 3 anos e a descobrir a sua condição de aluno e a aprender o respetivo ofício (Perrenoud, 1994). No caso das escolas jesuítas, são conhecidos os famosos 5 C que fundam, orientam e iluminam a ação: Educar pessoas Competentes Conscientes Compassivas Comprometidas Criativas. (Alves e Cabral, 2017).

As orientações do Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1996), continuam, hoje, a ter plena pertinência e vão exatamente neste sentido - a educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. As suas recomendações permanecem atuais já que todos nós seremos obrigados a incrementar a nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo. A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana. Sem sermos exaustivos, podemos citar a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com os outros, o carisma natural de cada um... Eis o que confirma a necessidade de maior compreensão de si mesmo. Essas

necessidades referem-se tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), quanto aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), indispensáveis ao ser humano para sobreviver, desenvolver as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar a sua qualidade de vida, tomar decisões ponderadas e continuar a aprender.

Para que os alunos encontrem sentido no que aprendem e atribuam significado às aprendizagens, estas devem ir ao encontro dos seus interesses, das suas necessidades e motivações, num quadro político em que se aposta na autonomia e na flexibilidade curricular, através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, desafiando as escolas e os seus atores a flexibilizar o currículo em função dos seus contextos específicos e das necessidades de todos os alunos, tendo em conta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), o Decreto- Lei N.º 54/2018, o Despacho N.º 3866/2021, bem como as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

São vários os desafios colocados à Escola, quer no domínio pedagógico, quer ao nível da inclusão digital. Por um lado, a Escola tem de ser capaz de responder às constantes mudanças que se operam na sociedade, por outro, deverá potenciar as suas características próprias, colocando-as ao serviço das grandes finalidades do sistema educativo, criando condições que permitam a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos no exercício pleno do direito de acesso à Educação. Assumindo a lógica dos TEIP e tendo presente o atual plano 21/23 Escola +, o Agrupamento perspetiva e promove a melhoria dos processos, adendendo ao Plano Plurianual de Melhoria em curso e ao Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola.

As Nações Unidas definem já a Agenda 2030 e nela os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável para o nosso planeta. O princípio é “transformar o mundo” de modo a criar “uma visão comum para a Humanidade”, onde predomine uma cultura de paz e de não violência. Neste cenário, a pressão sobre a missão da escola e o valor da educação elevam a necessidade de “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável” (ODS3) e, assim, o desenvolvimento total e harmonioso da pessoa. Os ODS estão integrados quer nos

critérios de elegibilidade dos projetos do Agrupamento, quer nos formulários do PAA, promovendo um exercício de análise que mostra como cada ação ou projeto contribui de forma efetiva para a Agenda 2030.

Nas escolas, perspetivam-se aprendizagens tendo em vista um tempo que ainda não existe, que tão-só se prevê, mas face ao qual nos pretendemos adaptar. Além desta necessidade de educar para uma realidade futura, importa considerar que “vivemos num mundo em permanente mudança onde o acesso à informação e ao conhecimento está banalizado pelos meios de comunicação de massas” (Cohen e Fradique, 2018, p. 1).

A criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem, a partir da responsabilidade educacional e social desafiadora e inovadora, porquanto possibilitam a emergência de espaços, ambientes e de interações cooperativas e colaborativas, visando uma melhoria contínua da qualidade do ensino e da educação.

O futuro remete-nos para a necessidade de se desenvolverem competências como a criatividade e o pensamento crítico, de se ser capaz de comunicar, numa perspetiva de construção conjunta, ao invés de se “ensinarem” respostas pré-fabricadas. Conforme consta no relatório *The Future of Education and Skills – Education 2030* (OECD, 2018), para que os alunos sejam capazes de aplicar os seus conhecimentos em circunstâncias desconhecidas e em evolução, precisarão de um leque diversificado de competências, nomeadamente as cognitivas e metacognitivas (pensamento crítico, pensamento criativo, aprender a aprender, autorregulação...) e as sociais e emocionais (colaboração, empatia, autoeficácia...).

Como refere o Relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI, esta deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa e “todo o ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”. E prossegue: “mais do que nunca, a educação parece ter como papel essencial conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolverem os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (1996, p. 86)

Contudo, as escolas estão, por tradição, orientadas para que os professores ensinem e os alunos aprendam e não para que os professores aprendam a fazer melhor o seu trabalho de professores; neste sentido, foi e é necessário reestruturar, não apenas determinados processos internos, mas também os contextos organizacionais do trabalho dos professores, colocando o seu envolvimento no núcleo da aprendizagem organizacional. A Direção e o Conselho Pedagógico têm delineado e procurado implementar diversas propostas organizacionais com o objetivo de responder aos diferentes desafios educacionais. Algumas dessas propostas visam criar condições que, de forma sustentável, potenciem novos modos de organizar o trabalho docente no Agrupamento.

Um dos nossos desafios constantes é a criação de comunidades de aprendizagem que facilitem a interação, a colaboração e, necessariamente, o estabelecimento de relações humanas. A implementação das Equipas Educativas trouxe mudanças estruturais e mudanças instrutivas cujo processo interpelou os professores para a transformação em comunidades profissionais de aprendizagem, associando o desenvolvimento profissional e a melhoria da escola com reflexos nas aprendizagens dos alunos. Esta organização é de importância vital. Trata-se de atribuir, tendencialmente, o mesmo grupo de professores a um grupo de alunos (ano de escolaridade), sendo esta equipa responsável por planear, organizar os grupos de alunos, definir as aprendizagens esperadas, monitorizar, regular, reorganizar, avaliar e melhorar os contextos de aprendizagem. As alterações estruturais não passam de mera reengenharia organizacional se não comportarem mudanças nos modos de ensinar e aprender e no desenvolvimento das capacidades dos alunos, se não proporcionarem novo conhecimento organizativo e não forem acompanhadas de mudança da cultura escolar e da superação da atomização e fragmentação, características das culturas profissionais. Como referem Cabral e Alves (2016), este modo de trabalhar é “percecionado pela generalidade dos alunos como sendo um modelo pedagógico atrativo, motivador e gerador de mais e melhores aprendizagens” .

O desenvolvimento de competências como a persistência, a colaboração, a criatividade e a inovação devem estar associadas à valorização do conhecimento (disciplinar) científico, estando dependentes de modelos de ensino-aprendizagem ligados a pedagogias inovadoras que necessitam de ser pensadas de forma sistemática e intencional. Não é possível que tal aconteça de forma acidental ou casuística. As Equipas Educativas

apresentam-se como uma forma de organização que possibilita a convivência natural destes dois lados complementares: competências e conhecimento.

A aprendizagem não é um processo linear e deve ser equacionada numa perspetiva multifacetada. Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas.

Roldão e Almeida (2018) defendem que “não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (p. 11). Nesse sentido, há que “ajustar/reconstruir o seu currículo e o modo de o gerir, na tentativa, historicamente sempre repetida, de ajustar a adequação da oferta às necessidades” (ibidem, p. 8). Santos (2019) realça que, para que as funções da educação se mantenham, é necessário que alguma coisa se modifique. O que se pretende é que, por um lado, a aprendizagem vá ao encontro da realidade do aluno e, por outro, responda aos seus interesses, sem, no entanto, descuidar os conteúdos previstos. É com esse intuito que se preconiza, em termos de política educativa, um “currículo nuclear comum prescrito a nível central – aprendizagens essenciais – e o reconhecimento efetivo de um outro nível de decisão curricular na escola para o operacionalizar de forma contextualizada” (Roldão e Almeida, 2018, p. 4).

A questão da flexibilidade curricular pressupõe entender o currículo de uma forma ampla, como projeto de formação que deve incorporar tudo aquilo que se vive na escola. Pressupõe, ainda, que seja possível à escola ter poder de decisão e ao professor dispor de autonomia para enriquecer o currículo. Acreditamos que uma escola diferente começa naqueles que mais de perto sentem os problemas que a afligem. Ao fim e ao cabo, naqueles que têm uma voz forte – em termos de poder reivindicativo – para chegar aos ouvidos do poder político – o mesmo que pode escolher construir ou destruir vidas, sonhos e projetos.

É preciso motivar, prender os olhos que nos olham, ativar as mãos que caem para dentro dos bolsos, nem que seja em *workshops* e oficinas da escola ou da comunidade, e isso

requer, por vezes, muita imaginação e implica sempre liberdade de ação, circundadas de rigor, método e avaliação. É preciso criar oportunidades educativas de qualidade para cada um.

Pensar uma escola, que se apoie numa intervenção em projeto e que trace linhas orientadoras da ação educativa negociadas e definidas entre todos, constitui – acreditamos – a possibilidade de se dar um salto qualitativo de uma cultura de isolamento, de homogeneidade, para uma cultura de diversidade, de comunhão, de partilha. O Projeto Educativo do Agrupamento deve ser sempre construído para ser vivido, deve fazer sentido para as pessoas que lá vivem, deve atender “não apenas ao ‘o que’ ensinar e ‘como’ o fazer, mas também ao ‘porquê’ e ‘para quê’ ensinar e fazer aprender” (Leite, 2000, p. 3).

Em nosso entender, um ponto de partida seria envolver os alunos na (re)elaboração do espaço escolar, tomando em conta a diversidade e reduzindo os “constrangimentos” provocados pelos edifícios (Lopes, 1996, p. 175). A diversidade de metodologias e de práticas pedagógicas adotadas no Agrupamento tem sido indutora à aplicação em experiências reais de participação e de vivência da cidadania, de forma adequada a cada nível de educação e ensino.

A escola, além de dever proporcionar um conjunto de saberes, deve também proporcionar um conjunto de experiências e de modos de trabalho diferentes, que abram espaços para a emergência de outros saberes, de outros valores, de culturas diferentes da cultura valorizada escolarmente, enfim, para a emergência da(s) cultura(s) dos alunos que a compõem. Queremos com isto dizer que as escolas devem, nas suas práticas, olhar “a diferença como uma característica do próprio tecido social e como algo que potencia, nas escolas, a vivência de relações de troca e de reciprocidade” (Leite, 1999, p. 85).

O conhecimento das línguas estrangeiras é complementado e enriquecido por intercâmbios com outras culturas através de projetos internacionais de Erasmus+ e Etwinning e, inclusivamente, com a descoberta das influências presentes nas manifestações culturais juvenis emergentes.

Conclusão

Não queremos uma escola em que se aprende a sobreviver desaprendendo a viver.
(Comênio, 1976)

Consideramos fundamental que a escola perceba e reflita a diversidade e a integre num modelo atrativo para a totalidade dos jovens que a constituem. Para que isso ocorra, é necessário, em primeiro lugar, que ninguém se sinta a mais e, simultaneamente, que todos sintam que têm um lugar seu num espaço comum. E porque – defendemos nós - os jovens devem ser estimulados a viver juntos e a aprender a viver com os outros, a escola não deve/pode limitar-se a “pôr em contacto e em comunicação membros de grupos diferentes” (Delors, 1996, pp. 83-84).

Os Projetos desenvolvidos permitiram um envolvimento ativo na operacionalização do Projeto Educativo da Escola e da Estratégia de Educação para a Cidadania no AEP; uma aquisição do conhecimento específico da comunidade em que o AEP se insere; uma exercitação de cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade, aprendizagens significativas numa lógica de participação e de co-responsabilização, a assunção de projetos e atividades e o comprometimento com a escola.

Consideramos que a escola, para além de ser um local onde os alunos desenvolvem aprendizagens e processos educacionais, é também onde se promovem relações interpessoais importantes para facilitar o seu desenvolvimento pessoal e social, é um local privilegiado no desenvolvimento de ferramentas que ajudam os alunos na utilização de estratégias de convívio com diversas situações e desafios, nomeadamente, na relação com o insucesso escolar, com as dificuldades de adaptação à escola e de regulação do comportamento pessoal e social. É responsável pela transmissão de padrões e normas comportamentais, tendo um papel crucial no processo de socialização da criança e do adolescente. É também capaz de unir variadas comunidades de pares e promover a autoestima e o desenvolvimento harmonioso entre pares, sendo um espaço privilegiado de interações e encontros. O gosto pela escola e a satisfação, o apoio por parte dos professores, o suporte parental e a perceção de autonomia académica são fatores que têm sido associados ao bem-estar na adolescência.

Referências Bibliográficas

- Alves, J. M. (2010). *Modelo didático e a construção do sucesso escolar*. In J. Azevedo & J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 67-74.
- Alves, J. M. & Cabral, I. (org.) (2017). *Uma Outra Escola é Possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Alves, J. (2011). *Dez princípios para uma renovação da educação escolar*. Consulta online, 11 de julho de 2022 <http://correiodaeducacao.asa.pt/161054.html>.
- Cabral, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso: Os casos do projeto fénix, turma mais e ADI*. Porto: Católica Editora.
- Cabral, I., & Alves, J. (2016). *Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – Ensaio de síntese*. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 161-179). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? – um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Coménio, J. (1976). *Didáctica Magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Gulbenkian
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Delors, J. et al. (1996). *Os quatro pilares da educação*, in *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, Porto: Ed. ASA.
- Leite, C. (1999). *Pontes entre a flexibilização curricular e a educação face à diversidade cultural*, in *Atas do Seminário sobre a integração e a flexibilização curriculares*, pp. 81-89.

- Leite, C. (2000). *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*, in Território Educativo, N° 7, maio, DREN, pp. 20-26.
- Lopes, J. T. (1996). *Tristes Escolas – Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*, Porto: Edições Afrontamento, Coleção Biblioteca das Ciências do Homem/Ciências da Educação.
- Ministério da Educação de Portugal (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI* (PASEO). Consulta online, 11 de julho de 2022, https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação de Portugal (2018). Decreto-Lei N.º 54/2018. Consulta online, 11 de julho de 2022, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Ministério da Educação de Portugal (2018). Decreto-Lei N.º 55/2018. Consulta online, 11 de julho de 2022, <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Ministério da Educação de Portugal (2021). Despacho N.º 3866/2021. Consulta online, 11 de julho de 2022, <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/3866-2021-161521475>
- Nóvoa, A. (2021) *António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir*. Entrevista à revista online Educação. Consulta online, 11 de julho de 2022, <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoaaprendizagem-sentir/>
- OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS). Consulta online, 11 de julho 2022, <https://www.ods.pt/>.
- OECD (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: An OECD review*. Paris: OECD.
- Perrenoud, P. (1994), *Ofício de aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? – desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.

Perrenoud, P. (1998). *A donde van las pedagogias diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos*. Geneve: Facultad de Psicología e Ciencias de la Educación. Consulta *online*, 11 de julho 2022, <file:///C:/Users/Aluno/Downloads/20680-Texto%20del%20art%C3%ADculo-20604-1-10-20060309.pdf>

Projeto Educativo de Agrupamento de Escolas de Pinheiro: “Uma escola que sonha é uma escola que vive”. Consulta *online*, 11 de julho 2022

https://drive.google.com/file/d/12r8yORce8vd2uxekqLOk4dQxSQ6F_nB-/view

Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: ME/DGE.

Santos, M. (Dir.) (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

DE AVER-O-MAR PARA A-VER-O-MUNDO

Projeto do Agrupamento de Escolas de Aver-o-Mar financiado pelo FAMI

Carlos Manuel Gomes de Sá¹

1. O projeto Aver-o-Mundo

Numa era de imprevisibilidade face ao futuro, gerada por um mundo globalizado, assistimos, cada vez mais, à necessidade de adaptação e de uma preparação acrescida das escolas para os desafios da contemporaneidade. O multiculturalismo e multilinguismo afiguram-se como coordenadas a ter cada vez mais em conta desde o início da escolaridade.

Como refere o documento da Direção-Geral de Educação (DGE) “Currículo do ensino básico e secundário - Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos” (2017), “a massificação e alargamento da escolaridade e consequente crescimento da complexidade dos contextos têm vindo a requerer lógicas de proximidade e de adequação dirigidas a uma capacitação e qualificação mais eficazes de todos os cidadãos, no plano económico e cívico”.

A Europa do século XXI tem sofrido transformações profundas (Piteira, 2008) que se refletem de forma inevitável na vida dos cidadãos e no seio das instituições educativas (Dale & Robertson 2009). Deste modo, a formação cultural está inserida no desenvolvimento histórico do homem, não apenas como reflexo das condições existentes, mas como possibilidade de transformação destas (Bandeira & Oliveira, 2012).

¹ Agrupamento de Escolas de Aver-o-Mar Póvoa de Varzim, Portugal director@ebaveromar.com

Assim, o projeto Aver-o-Mundo, surgido em 2019 e implementado no Agrupamento de Escolas de Aver-o-Mar, tem como objetivo geral implementar ações que permitam a capacitação da comunidade escolar e envolvente para construir relações positivas de interação e integração dos alunos provenientes de Países Terceiros à União Europeia (NPTs) e suas famílias, uma vez que este era o público-alvo do Aviso de Abertura do FAMI (Fundo Asilo Migração e Integração).

A tendência de aumento para os fluxos migratórios, observável a partir da Segunda Guerra Mundial, atingiu nas últimas décadas um número significativo, situação verificada no AE Aver-o-Mar, que tem vindo a receber alunos, provenientes maioritariamente do Brasil, devido ao conflito político e social emergente, com reflexos na segurança, motivando-nos para a apresentação da candidatura, sendo que o mapeamento realizado, e adiante detalhado, permitirá aferir essa motivação.

Este é um novo paradigma das escolas, um novo desafio alargado a toda a comunidade escolar: valorizar a educação para a interculturalidade.

Nesse sentido, o projeto perfilhou o entendimento da DGE relativamente à educação intercultural, visando «promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade».

Gil (2008) defende que qualquer definição de cultura passa sempre pela pressuposição da existência do outro e pelo diálogo com o diferente, salientando que é, precisamente, nesse contacto com o outro que se âncora o intercultural.

Assim sendo, a criação do projeto Aver-o-Mundo, em 2019, partiu da iniciativa de responder a esta metamorfose social no Agrupamento de Aver-o-Mar, criando competências, refletindo sobre as práticas e promover alicerces para que a interculturalidade seja um requisito indispensável para a inclusão de alunos NPT's, como refere o Professor António Nóvoa (2009), “As questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar”.

A Direção Geral da Educação (DGE), em dezembro de 2012, com revisão em novembro de 2013, havia estabelecido a Educação Intercultural como uma das linhas orientadoras da Educação para a Cidadania já que a entende “enquanto processo educativo visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos” (2013).

Considerando estas perceções e tendo em conta estas linhas orientadoras, o projeto foi construído com múltiplas dimensões, desde a capacitação da comunidade educativa (pais, alunos, docentes, assistentes operacionais, técnicos especializados) à tradução de documentos estruturantes (regulamento interno, caderneta do aluno, código de conduta, entre outros), bem como a tradução, através de um modelo multilingue, do software INOVAR e também do próprio site do Agrupamento, a que se juntou a construção de uma visita virtual à escola-sede e ao concelho da Póvoa de Varzim, relevando, como ponto de partida, a realização de um mapeamento linguístico e cultural em todas as escolas do concelho, entre outras atividades.

Nesta linha de pensamento, ao elaborarmos o nosso projeto, seguimos a proposta que a Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, no seu relatório para a UNESCO (Delors et al., 1996) apresentou, centrada em quatro pilares: Aprender a Ser (prioridade intemporal, elege a viagem interior de cada um como um processo vivencial que confere significado à vida e à felicidade); Aprender a Conhecer (aprendizagem inserida na área do progresso científico e tecnológico, apela à necessidade de resposta à pluralidade de fontes de informação e à diversidade dos conteúdos multimédia); Aprender a Fazer (prioridade que pretende correlacionar conhecimento e aptidões, aprendizagens e competências, saberes inertes e ativos, conhecimento codificado e tácito, aprendizagens generativas e adaptativas); Aprender a Viver Juntos (apresenta o desafio de redescobrir a relação significativa, de elevar a coesão social, de viabilizar o desenvolvimento sustentável, espelhando os valores cívicos e apelando à participação).

A realização de um diagnóstico inicial, envolvendo todas as escolas, validado pelos parceiros, e com a supervisão da autarquia, poderá ser a base para um Plano Municipal de ação, como foi avançado na reunião preparatória da candidatura, pois foi possível sentar em torno de uma mesma mesa todos os intervenientes. Assim, e mesmo sem

aprovação formal aquando da sua elaboração, este projeto cumpriu imediatamente um primeiro objetivo: criação de uma parceria local, envolvendo entidades com capacidade de intervenção em matéria de integração de comunidades migrantes.

Para além da sensibilização, havia a garantia de que muitas das ações seriam para manter, sustentadas na sensibilidade dos agentes no terreno e a assunção de desideratos deste projeto, designadamente por parte da autarquia, do gabinete de apoio ao emigrante, das juntas de freguesia.

Por outro lado, estando os docentes e funcionários capacitados, e tendo o Agrupamento uma grande estabilidade docente, há a garantia de que a capacitação agora feita será rentabilizada. Aliás, mesmo que aconteça a saída de elementos, a formação recebida é uma mais-valia não apenas profissional mas também pessoal, transferível para qualquer contexto.

As ferramentas disponibilizadas aos alunos, em suporte de papel e/ou digital (estas mais apelativas e modernas, com maior potencial de renovação e ajuste), também garantem a sustentabilidade das medidas na prática, à qual se juntou a proposta de adaptação dos materiais da Direção Geral de Educação, no âmbito da proficiência linguística, tarefa que não se realizou, dado o custo inerente ao trabalho digital (criação de uma APP), subdimensionado na candidatura.

2. Objetivos:

Com o projeto apresentado a financiamento pelo Agrupamento, pretendeu-se, de forma genérica, conforme decorre da Missão patente no Projeto Educativo, promover a equidade social e criar condições para a concretização da igualdade de oportunidade para todos, sendo que, em termos específicos, o projeto visou:

- Promover processos de mudança no aprofundamento da interculturalidade no contexto escolar;

- Contribuir para uma melhor integração das crianças e jovens NPTs em ambiente escolar e da comunidade envolvente;
- Promover o reconhecimento e valorização da diversidade como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e coletivo;
- Difundir o intercâmbio entre culturas e saberes na comunidade educativa, desenvolvendo uma política ativa no seio da mesma;
- Promover a valorização da expressão cultural de todos os membros da comunidade escolar, através da interação entre abordagens culturalmente definidas enquanto ato de cidadania;
- Implementar a utilização de dispositivos de acolhimento e comunicação que observam a diversidade da comunidade escolar;
- Disponibilizar informação interna e externa, sobre princípios e orientações da Escola nas línguas de referência (maternas) na comunidade escolar;
- Promover estratégias de mobilização ativa da participação das famílias, a partir de um clima que favoreça a confiança e o sentimento de pertença;
- Estabelecimento de parcerias e participação em redes que promovam cidadania e interculturalidade;
- Promover o contacto e cooperação com outras escolas.

Desta conjugação de objetivos gerais e específicos, diríamos, genericamente, e procurando promover um ambiente educativo favorável à aprendizagem, que este projeto prosseguiu alguns os indicadores nacionais, a saber:

- manutenção da taxa de abandono e absentismo de 0.0%;
- melhorar a taxa de sucesso em todas as disciplinas, em linha com os valores fixados no Projeto Educativo (horizonte 2019/2021);
- melhorar a taxa de sucesso pelo em todos os níveis de escolaridade, em linha com os valores fixados no Projeto Educativo (horizonte 2019/2021);
- melhorar as taxas de sucesso na avaliação interna e externa, em linha com os valores fixados no Projeto Educativo (horizonte 2019/2021);
- promover um ambiente educativo favorável à disciplina, levando à diminuição dos índices de indisciplina, em contexto escolar, em linha com os valores fixados no Projeto Educativo (horizonte 2019/2021);
- aumentar a taxa de alunos que, atendendo à oferta, completa a escolaridade no Agrupamento, em linha com os valores fixados no Projeto Educativo (horizonte 2019/2021);

- melhorar a gestão curricular e as práticas colaborativas, reforçando também competências de *benchmarking*, quer através da análise de dados públicos das escolas limítrofes, quer da participação em sessões de divulgação de boas-práticas.

3. Enquadramento do Agrupamento

A área de influência deste Agrupamento compreende os territórios de Aver-o-Mar, Navais, Aguçadora e Estela, pertencentes ao concelho da Póvoa de Varzim, distrito do Porto. A escola sede situa-se na vila de Aver-o-Mar, aqui funcionando o 2º e 3º ciclos, com a educação Pré-escolar e 1º ciclo nos restantes.

O projeto Aver-o-Mundo surgiu da necessidade do Agrupamento responder aos desafios colocados pelas mudanças sentidas na comunidade onde se encontra inserido, marcadas, nomeadamente, por um grande fluxo migratório, pois havíamos assistido, nos anos de 2017 a 2019, a um aumento significativo de alunos matriculados provenientes de países fora da União Europeia (inicialmente, e no momento da candidatura [outubro de 2019] 48 alunos provenientes de 10 Países Terceiros à União Europeia, sendo que, no atual momento, são 113).

Os concelhos da Póvoa de Varzim, juntamente com Braga, têm tido uma grande procura por parte da população migrante, recebendo o Agrupamento, tanto nas escolas mais próximas da cidade (mais lotadas), como nas mais distantes (com mais vagas), inúmeros alunos estrangeiros, com destaque para os NPT's.

Aquando da candidatura, o AE Aver-o-Mar apresentava, no ano letivo 2018/2019, 48 alunos de diferentes nacionalidades não integrantes na União Europeia (Brasil 34; Usbequistão 3, Canadá 3, Colômbia 2; Angola 1, Moçambique 1 Venezuela 1, Bolívia 1, Bielorrússia 1, Ucrânia 1), número que cresceu para 103 no ano seguinte, considerando todos os que não têm nacionalidade portuguesa, sendo no presente ano letivo de 118 alunos.

Num universo de 1185 alunos dos vários ciclos de escolaridade, verifica-se que, nos últimos quatro anos, tem existido um elevado fluxo migratório no Agrupamento,

predominantemente, nos meses de janeiro e março/abril. Os alunos são maioritariamente de origem brasileira, decorrente de situações de conflitos (insegurança) no país de origem, como se constata do inquérito aplicado.

De acordo com o Gabinete de Apoio ao I/Emigrante da Câmara Municipal da Póvoa de Varzim, em 2018/19, recebiam, em média 5 a 6 imigrantes por dia, o que nos fez prever que a procura de alunos às escolas do concelho seja cada vez maior, facto que acabou por se confirmar.

Constata-se que estes alunos apresentam dificuldades na integração, principalmente pela interpretação da língua, cultura, programas e o sistema de ensino (diferenciação nas disciplinas e carga horária), a que se juntam situações de alimentação/carência alimentar.

O agregado familiar dos alunos, bem como os próprios, na sua maioria, encontram-se em processo de legalização junto dos serviços estrangeiros e fronteiras de Porto e Braga, sendo um processo longo e demorado, o que dificulta a sua integração no mercado de trabalho. Maioritariamente, coabitam com outros elementos da mesma nacionalidade, vivendo em condições precárias, facto muito agravado durante a pandemia, e que implicou medidas adicionais por parte da escola e da própria autarquia. A realidade socioeconómica é vulnerável, uma vez que o custo de vida que encontram é superior ao do país de origem (valor da moeda), sendo comuns os pedidos de atribuição de Apoio Social Escolar (ASE) junto da escola, havendo aqui uma mediação eficaz da assistente social. Como por vezes os alunos são deslocados da área de residência, por falta de vaga nas escolas da área central da cidade da Póvoa de Varzim, é ainda solicitada a atribuição de passe escolar, a cargo da autarquia, o que tem sido sempre disponibilizado.

Para além disso, verificamos que os mesmos, na sua generalidade, nem sempre vêm munidos de informação relativa aos cuidados de saúde dos seus elementos, dificultando o seu acompanhamento nas diferentes especialidades de saúde. Refira-se, ainda, que a sua inclusão no sistema nacional de saúde é um processo lento, pela inexistência de médicos de família em número suficiente, pelo que esta foi uma das áreas a priorizar.

4. Estruturação do Projeto Aver-o-Mundo

O projeto Aver-o-Mundo assenta em quatro eixos de ação (componentes), complementares e articuladas entre si.

4.1. COMPONENTE 0 - “Mapeamento da Diversidade Cultural e Linguística do Concelho”

Esta atividade consistiu na realização de um amplo estudo concelhio para levantamento da realidade dos NTPs, conhecimento das dificuldades de integração e adaptação, motivações e diagnóstico das potencialidades de ação. O estudo desenvolveu-se em articulação com a autarquia, escolas, forças policiais, centro de saúde, entre outros parceiros, tendo em vista a recolha de dados para uma ação concertada, abrangente e duradoura; a metodologia de diagnósticos participativos aplicada foi ao encontro do que é defendido pelo FAMI, como um dos princípios da Educação Intercultural: a participação. O estudo, vertido no e-book *Mapeamento da diversidade cultural e linguística do concelho da Póvoa de Varzim* (Neves et al., 2021) está publicado e disponível em acesso aberto em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/3031>.

O trabalho final foi apresentado publicamente, em 9 de outubro de 2021, nas VI Jornadas de Encontro Social do Agrupamento de Escolas de Aver-o-Mar. O estudo foi orientado pela equipa de Ivone Neves, composta por Isabel Cláudia Medeiros e Paula Medeiros da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (ESEPF). A equipa desenvolveu o instrumento metodológico (inquérito on-line) que foi aplicado com a colaboração da equipa do projeto “Aver -o-Mundo” do Agrupamento de Escolas de Aver-o-Mar. Os dados recolhidos ficaram disponíveis para o Município da Póvoa de Varzim aferir as suas políticas de integração e valorização da interculturalidade, uma vez que o inquérito, preenchido pelos encarregados de educação, incluía diversos indicadores associados à escola, à cultura, língua, como à habitação, saúde e acesso a serviços entre outras áreas.

A realização do mapeamento no ano 2020, marcado pelo contexto de pandemia provocada pelo Coronavírus, mostrou que «os imigrantes tiveram que enfrentar o fechamento de

outras fronteiras, mesmo daquelas que já se pensava terem desaparecido» (Neves et al., 2021, p.18).



Figura 1. Poster Mapeamento da Diversidade Cultural e Linguística do Concelho

Alguns dos dados sociodemográficos recolhidos junto destes inquiridos permitiram perceber que todos os inquiridos têm os seus filhos a frequentar instituições educativas sediadas no concelho da Póvoa do Varzim e são as mães principalmente que assumem o papel de encarregado de educação. A situação face ao emprego é variada, assim como a habilitação académica, à qual acresce o problema da equivalência e reconhecimento de algumas formações superiores. A situação política e insegurança no país de origem e motivos económicos são as principais razões que justificam a decisão de imigração e a escolha por Portugal como destino está relacionada quer com o conhecimento da língua e a existência de pais ou outros ascendentes portugueses; a Póvoa de Varzim é o destino final pela existência de rede de contactos familiares ou de sociais.

Os respondentes já recorreram a diversos serviços de natureza pública ou privada, o que revela conhecimento e acessibilidade dos serviços no concelho da Póvoa de Varzim, como a Câmara Municipal, juntas de freguesia, centros de saúde, segurança social, hospital, repartições de finanças e instituições bancárias e o grau de satisfação relativamente ao funcionamento desses serviços é extremamente positivo; prevalece algum desconhecimento relativamente à qualidade do serviço prestado pelo Gabinete de Apoio ao Imigrante/Emigrante. De realçar que mais de metade dos inquiridos afirma ter médico de família atribuído e a maioria dos alunos têm o boletim de vacinação atualizado, valor que desce relativamente os restantes membros do agregado familiar; os inquiridos manifestam satisfação relativamente à qualidade dos serviços médicos a que já recorreram. A integração em Portugal é suportada por redes de sociabilidade e os cinco fatores mais apontados como facilitadores da integração no concelho são, por ordem decrescente, a habitação com boas condições; o emprego; a fluência oral e escrita em português; o acolhimento/integração escolar e o apoio da autarquia no processo. Relativamente a perspetivas para o futuro, mais de metade dos inquiridos pretende requerer a nacionalidade portuguesa, ainda que 44% afirme pretender regressar ao seu país de origem. Os dados deste mapeamento estão em linha com o que sublinha Catarina Oliveira (2020) quando afirma que a imigração é um processo multidimensional, constituindo este estudo um contributo para a sua caracterização no concelho da Póvoa do Varzim.

4.2. COMPONENTE 1 - “Capacitação da Comunidade Educativa sobre interculturalidade”.

Com esta componente pretendeu-se dinamizar ações de capacitação, de índole diversa, que permitam despertar e empoderar toda a Comunidade Educativa para os desafios e as mais valias da Interculturalidade. Nesse sentido, foi gizado um Plano de capacitação para a Comunidade Educativa, assente na dinamização de Jornadas Educativas e Interculturais, na criação de 6 *spots* na rádio local para divulgação da diversidade cultural da Escola, havendo ainda uma aposta na criação e divulgação de informação na comunicação social local.

Para os não-docentes, foram pensadas UFCD (Unidades de Formação e Curta Duração) de introdução ao inglês, espanhol e francês (com duração de 50 horas cada), bem como *workshops* sobre a educação intercultural (com duração de 9 horas).

No caso dos docentes, o plano assentou em formações de curta duração abrangendo as seguintes temáticas: Multilinguismo (mais valias para aprendentes; práticas na sala de aula - 2 sessões de 3 horas), Gestão curricular na interculturalidade (3 horas), Trabalho de projeto (3 horas), Diferenciação pedagógica (3 horas) e Níveis de proficiência linguística (3 horas), tendo havido articulação com o Centro de Formação de Escolas dos concelhos da Póvoa de Varzim e Vila do Conde (CFAE), para a sua validação como Ações de Curta Duração, nos termos do Despacho nº 741/2015, de 29 de maio, retificado pela Declaração de retificação nº 470/2015, de 11 de junho. Através do CFAE foi ainda estruturada e disponibilizada Formação de Longa Duração (25 horas), abrangendo a temática da Interculturalidade e Cidadania: “Autonomia e Flexibilidade curricular, interculturalidade, inclusão e cidadania”.

Releva, ainda, no tocante aos Pais/Encarregados de Educação/ Pais, a disponibilização de um Curso de Iniciação à Língua Portuguesa (50 horas) e de ações de sensibilização diversas, destacando-se as que versaram os direitos dos imigrantes, com enfoque na legislação (2 sessões de 1 hora e 30 minutos), o acesso ao Sistema Nacional de Saúde e plano nacional de vacinação (2 sessões de 1 hora e 30 minutos), o funcionamento da Escola e Sistema Educativo Português, a par da dinamização de oficinas sobre gastronomia intercultural (parceria com o Clube de Saúde), tendo-se recorrido, devido à

pandemia, à realização de sessões *online* (cf. links no final), decorrendo de molde similar a iniciativa “Café com pais – Vivências pelo Mundo”.

Para os alunos, realizou-se uma oficina de teatro (AVERTEATRO), trabalhando-se, ao longo do ano letivo, a multiculturalidade, através do contacto com obras literárias portuguesas. Previram-se oficinas para a realização de trabalhos, contemplando a especificidade de diferentes países, envolvendo as disciplinas das áreas das Artes, Ciências Sociais e Humanas e Cidadania e Desenvolvimento, evidências apresentadas na Semana intercultural, durante a qual se dinamizaram fóruns temáticos, exposições e atividades recreativas para a comunidade educativa, coincidindo com as Jornadas Educativas e Interculturais. Destacamos o plano de formação com sessões de sensibilização sobre xenofobia, preconceito e discriminação num mundo multicultural, desenvolvido em todos os níveis de escolaridade do Agrupamento, a que se juntou o alargamento do até ali GAMA (Gabinete de Apoio Multidisciplinar ao Aluno), que passou a promover, também, a Mediação Escolar e Intercultural (GMEI). Associamos a esta iniciativa o projeto “Padrinhos, Madrinhas e Afilhados”, aquando da receção dos novos alunos, cruzando-se esta ação com a realização de visitas de estudo para apresentação do concelho da Póvoa de Varzim e suas freguesias, a par de visitas guiadas às escolas do Agrupamento. Contudo, a pandemia limitou esta ação, que acabou por evoluir para uma visita virtual 3D à escola-sede, de onde era possível partir para o conhecimento das freguesias, do concelho e dos serviços municipais, visita alojada a partir do site do Agrupamento - [AVER-O-MUNDO: visita virtual EB de Aver-o-Mar e concelho da Póvoa de Varzim - Agrupamento de Escolas Aver o Mar \(ebaveromarmar.com\)](http://eaveromarmar.com).

4.3. COMPONENTE 2 – “Adequar para integrar”

Esta componente contemplou a adequação do Agrupamento ao princípio da interculturalidade, nomeadamente através da criação de *Kits* de Acolhimento, em *tablets* e em suporte de papel, disponibilizados em várias línguas (para entregar no primeiro momento em que o aluno chega à escola - no caso dos *tablets* com uma aplicação de tradução simultânea). Destacamos a conversão da página do Agrupamento (<http://eaveromarmar.com/>) em modelo multilingue e manutenção da mesma, a que se juntou a tradução dos documentos estruturantes, nomeadamente o Projeto Educativo, o

código de conduta, diário dos padrinhos/afilhados, regulamento interno e adaptação da caderneta, serviço desenvolvido pelos docentes de língua estrangeira do Agrupamento. Estes também foram essenciais na adaptação e tradução do software de gestão de alunos INOVAR para acesso multilíngue pelos Encarregados de Educação e Alunos (Inovar Consulta), tradução que foi cedida à empresa Inovar e disponibilizada, sem qualquer custo, a todas as escolas que usam este software. Foram ainda criados *rollup's* relativos ao projeto Aver-o-Mundo/FAMI, para as sete escolas do Agrupamento, ajudando à sua identificação e assunção, a que se juntou a aquisição de material escrito e digital, para as cinco bibliotecas escolares, sobre a cultura de diferentes países e em diferentes línguas.

Não foi possível realizar, devido ao elevado custo de produção, externo à escola e manifestamente suborçamentado, a construção/ adaptação das recomendações da DGE para a avaliação da proficiência linguística (materiais extensos, com cerca de 80 páginas, condicionando a sua eficiente aplicação – [Português Língua Não Materna \(PLNM\) | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](#)). Assim, pretendia-se converter os testes de diagnóstico para posicionamento dos alunos de Português de Língua Não Materna, em formato digital e numa aplicação digital - app em *tablets*, a disponibilizar ao Ministério da Educação, para que outras escolas pudessem fazer a sua aplicação/ rentabilização.

Por último, nesta componente, destacamos a colocação de sinalética identificativa multilíngue, desde o espaço da portaria/ receção, às salas de aulas e espaço comuns.

4.4. COMPONENTE 3 – “Elos”

Designada de “Elos”, esta vertente assentou na criação de parcerias com organizações locais que pudessem contribuir para uma capacitação adequada da comunidade educativa e um melhor acolhimento e integração dos alunos NPTs, tendo sido estabelecidas parcerias, especificamente com a Câmara Municipal da Póvoa de Varzim, o Gabinete de Apoio ao E/Imigrante, o Gabinete de Educação de Adultos, as três Juntas de Freguesia da área de influência do Agrupamento (Aver-o-Mar, Navais-Aguçadoura e Estela), a Rádio Onda Viva (Póvoa de Varzim), o Centro de Línguas BABELIUM, do Instituto de Letras e Ciências Humanas – da Universidade do Minho, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, o Centro Qualifica da Escola Secundária Rocha Peixoto, Póvoa de Varzim, o MAPADI, Póvoa de Varzim,

a Associação Comercial e Empresarial da Póvoa de Varzim, o Centro de Formação de Escolas dos concelhos da Póvoa de Varzim e Vila do Conde, o Centro de Saúde da Póvoa de Varzim, a PSP da Póvoa de Varzim, o Gabinete de Inserção Profissional/IEFP, o Espaço-Família (Junta de Freguesia de Aver-o-Mar), e “Grupo de Inclusão Escolar” - alunos voluntários da Escola Secundária Eça de Queirós e a Direção Geral da Educação.

Destacamos, ainda nesta componente, o projeto Correntes d’Escrita, dinamizado pela Câmara Municipal, em que era convidado um autor NPT para vir apresentar a sua obra aos nossos alunos, o que aconteceu em formatos híbridos, uma vez que, devido à pandemia, esse contacto foi, no ano anterior, *online*, sendo também relevante o projeto autárquico “Póvoa de Varzim Promove Valores” (PVPV), ação participada e que envolveu toda a área metropolitana do Porto, visando a capacitação de uma parte do mesmo público-alvo, daí a articulação promovida.

4.5. COMPONENTE 3 – “Colaboração em rede”

A última componente deste projeto, que designamos de “Colaboração em Rede”, visava o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre as organizações educativas que integram a Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI) e outras que promovam as atividades de educação intercultural, nomeadamente através da participação da equipa afeta ao projeto, em atividades no âmbito da REEI, a par da dinamização de um encontro entre escolas, para partilha de práticas no âmbito da educação intercultural, bem como a realização de reuniões mensais da equipa de educação intercultural do agrupamento.

5. Garantias de sustentabilidade

O projeto Aver-o-Mundo foi elaborado de acordo com o conhecimento e a experiência da comunidade escolar e envolvente, daí que se tenha procurado envolver no mesmo parceiros já no terreno e com algumas práticas de apoio implementadas, fomentando-se um trabalho em rede.

Apesar do projeto ter sido concebido para apenas dois anos letivos, as ações nele contempladas apresentam um caráter sistemático, que acompanharão cada um dos alunos NPTs e suas famílias durante todo o percurso escolar no agrupamento. As ações foram propostas numa lógica de capacitação de toda a comunidade escolar e de integração na cultura e missão do Agrupamento, pelo que, mesmo após o seu término formal, as ações continuarão a ser desenvolvidas e replicadas, beneficiando os alunos, na sua globalidade e independentemente da sua nacionalidade, bem como as suas famílias, da aprendizagem já feita, pelos diferentes agentes, nesta área da multiculturalidade e inclusão.

6. Metodologia das atividades propostas

Recorreu-se a um diagnóstico centrado nos NPTs do Agrupamento e alargado aos NPTs e famílias dos Agrupamentos de escola do concelho da Póvoa de Varzim. A implementação das ações implicou a colaboração entre os intervenientes no desenvolvimento de processos de monitorização e avaliação, implicando a revisão sistemática dos objetivos a que nos propusemos e na redefinição de estratégias para os atingir, desde logo devido à situação de pandemia COVID 19, que implicou inúmeros reajustamentos.

A apresentação e discussão dos resultados foi sendo feita nas estruturas de gestão da escola, no caso o Conselho Pedagógico (com implicação dos departamentos) e Conselho Geral, havendo, ainda, o recurso a mesas redondas, com a participação da comunidade e REEI.

Com efeito, o Agrupamento apresentou as suas práticas, em dois momentos distintos, nas reuniões nacionais da REEI ([Rede de Escolas para a Educação Intercultural \(REEI\) - AD-ent-C-ACM - ACM](#)), tendo sido ainda convidado, também para apresentar este projeto, ou algumas das suas realizações, na Associação Portuguesa para a Diversidade e Inclusão -APPDI ([Projeto Divers@s e Ativ@s | APPDI - Associação Portuguesa para a Diver](#): «V Fórum Nacional para a diversidade e inclusão» - 23.02.22; «Boas práticas de diversidade e inclusão» -31 de maio) e na Universidade Católica Portuguesa, - Faculdade de Psicologia -Oorto no âmbito do «XII Ciclo de Seminários de Aprofundamento em

Administração, Supervisão e Organização Escolar | 3º Seminário – Interculturalidade, qualidade educativa, coesão social e cidadania» -23.03.2022).

No tocante à formação/capacitação, esta foi validada junto das Universidades e do CFAE, tendo sido avaliada de forma muito positiva, conforme registo presente na avaliação do Projeto Educativo da Escola (Plano de Formação) e testemunhos partilhados pelos envolvidos ([Balcão Virtual - Agrupamento de Escolas Aver o Mar \(ebaveromar.com\)](http://Balcão Virtual - Agrupamento de Escolas Aver o Mar (ebaveromar.com))), detalhando-se abaixo, no ponto 7, dados complementares a este nível.

Reflexão final

O projeto, reajustado em muitas das áreas devido às limitações da pandemia, acabou, em muitos aspetos, por sair beneficiado, aplicando-se o digital algumas das ações realizadas, o que permitiu abarcar um maior número de elementos, fazer um registo do desenvolvido, sendo que, na sua generalidade, todas as atividades tiveram eco na comunicação social e na página da internet do Agrupamento.

Listamos algumas hiperligações, com informações relevantes sobre as atividades desenvolvidas, e partilharmos uma reflexão sobre a formação feita, um dos pontos fortes deste projeto, tal o número de elementos capacitados.

[Aver-o-Mundo: sessão sobre Sistema de Ensino Português - Agrupamento de Escolas Aver o Mar \(ebaveromar.com\)](http://Aver-o-Mundo: sessão sobre Sistema de Ensino Português - Agrupamento de Escolas Aver o Mar (ebaveromar.com))

<https://ebaveromar.com/projeto-aver-mundo-formacao-alunos-interculturalidade-xenofobia-preconceito/>

<https://ebaveromar.com/aver-mundo-direitos-deveres-dos-imigrantes/>

<https://ebaveromar.com/semanas-interculturalidade-aver-mundo-pontes-musicais-ouvir-mundo/>

<https://ebaveromar.com/aver-mundo-sistema-ensino-portugues/>

<https://ebaveromar.com/aver-mundo-contar-ouvir-historias/>

<https://ebaveromar.com/aver-mundo-pontes-gastronomicas-saborear-mundo/>

<https://ebaveromar.com/spots-aver-o-mundo-final/>

<https://ebaveromar.com/aver-mundo-semanas-interculturalidade-videos-0-1-3-4-5/>

No geral, e em jeito de conclusão, os participantes nas diferentes sessões, que rondam os 700, manifestaram uma opinião bastante positiva sobre todas as formações, também perceptível nos inquéritos de satisfação aplicados.

No contacto direto com os alunos NPT's, os mesmos consideram que estão integrados no sistema de ensino português, em especial no AE Aver-o-Mar, pelo acolhimento que tiveram quando chegaram pela primeira vez à escola, pela ativação do escalão A (refira-se que os mesmos chegam a Portugal com uma situação económica fragilizada, agravada com o valor elevado do arrendamento), inserção no apoio em Língua Portuguesa Não Materna, aplicação de medidas universais para adaptação ao ritmo da aprendizagem, acompanhamento no Gabinete de Mediação Escolar e Intercultural, atribuição de um padrinho, em especial proveniente do mesmo país, para apoiar a integração e promover a criação de redes sociais.

Refira-se que todos os assistentes operacionais tiveram formação de três línguas (inglês, francês e espanhol), conseguindo estabelecer uma comunicação mais fluida quando chegam à escola famílias que não dominam a língua portuguesa. Os docentes tiveram formação em multilinguismo, interculturalidade e cidadania, trabalho de projeto, níveis de proficiência linguística e diferenciação pedagógica, alicerces que permitiram adquirir conhecimento sobre a temática da interculturalidade.

Para além disso, as atividades desenvolvidas no Agrupamento sobre direitos humanos, xenofobia e discriminação permitiram que a comunidade escolar refletisse sobre as dificuldades que os imigrantes sentem quando chegam a um país desconhecido.

Todas as traduções, quer *online* (página da escola, programa INOVAR), quer dos documentos estruturantes do Agrupamento permitiram maior igualdade de acesso à informação, situação que perdurará.

Dois anos de projeto, dois anos de reflexão, integração e dinamismo, numa escola que é de todos porque acreditamos “Nós somos porque Tu és!”. Acreditamos, também, que este projeto pode ser replicado em qualquer escola que tenha a incidência de alunos NPT’s/refugiados/ciganos/outra minoria.

A diversidade humana faz parte da história da humanidade; cabe às escolas criar um lugar-comum de partilha e aprendizagem com a diferença, fomentar laços e promoção da interculturalidade, destacando-se, por último, que este projeto venceu o Prémio de Cooperação e Solidariedade António Sérgio 2021.

Agradecimentos

- Andreia Teixeira, Assistente Social no Agrupamento de Escolas de Aver-o-Mar e coordenadora do projeto Aver-o-Mundo
- Alexandra Carneiro, professora à data em mobilidade no CFAE, pelo desafio e apoio.

Referências Bibliográficas

Neves, I. (Coord.), Nogueira, I.C. & Medeiros, P. (2021). *Mapeamento da diversidade cultural e linguística do concelho da Póvoa de Varzim*. Porto: ESEPF.

<http://hdl.handle.net/20.500.11796/3031>

Roldão, MC, Peralta, H & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário- Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil*

DISCIPULI VOX - A VOZ DOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE FAJÕES

Isabel Loureiro¹

Cristina Folgado²

Marco Martins³

Introdução

No século XXI, para defender os valores da democracia precisamos também tornar a escola um espaço inclusivo que valoriza o diálogo e a participação dos alunos.

Desta forma, é premente ouvir o que os alunos têm para dizer sobre a gestão das escolas, desde a sala de aula até à organização escolar: só assim será possível o envolvimento e a participação ativa dos alunos na melhoria da educação. Dar voz aos alunos é uma premissa central num sistema educativo que pretende preparar os jovens para os desafios do futuro.

É neste contexto que deve ser interpretado o vídeo apresentado pelo Agrupamento de Escolas de Fajões, no *Seminário das Escolas TEIP – Aprendizagens (in) Visíveis: avaliação em contextos de inovação pedagógica*, promovido pelo Serviço de Apoio à Melhoria da Educação, no dia 24 de novembro de 2021.

Neste artigo pretende-se, num primeiro momento, descrever o plano de ação desenvolvido para levar a cabo o desafio proposto pela nossa perita Dra. Alexandra

¹ Agrupamento de Escola de Fajões - Fajões, Oliveira de Azeméis - geral@agrupamento-fajoes.pt

² Agrupamento de Escola de Fajões - Fajões, Oliveira de Azeméis - geral@agrupamento-fajoes.pt

³ Agrupamento de Escola de Fajões - Fajões, Oliveira de Azeméis - geral@agrupamento-fajoes.pt

Carneiro e pela Professora Cristina Palmeirão, que culminou com a produção do vídeo apresentado no seminário acima mencionado. Posteriormente, foi-nos solicitado um artigo com as perceções dos alunos e uma reflexão sobre as mesmas, bem como o impacto destas na melhoria da escola/agrupamento de escolas de Fajões.

Desenvolvimento

Na origem deste trabalho esteve um convite das representantes da Universidade Católica Portuguesa para o Agrupamento apresentar, no *Seminário das Escolas TEIP – Aprendizagens (in) Visíveis: avaliação em contextos de inovação pedagógica*, um vídeo com depoimentos dos alunos do Agrupamento de Escolas de Fajões (escola TEIP) sobre o funcionamento das atividades letivas e sobre a escola.

Para concretizar esta atividade, a Direção do Agrupamento solicitou a colaboração da professora responsável pelo Clube de Jornalismo e a diretora do curso profissional Técnico/a de Multimédia. Na primeira reunião, ficou definida uma estratégia de atuação que começou com a seleção dos intervenientes no vídeo e respetiva produção: aluno/entrevistador para colocar as questões fornecidas pela Universidade Católica Portuguesa aos alunos entrevistados; alunos entrevistados representantes de todos os ciclos de ensino (1.º, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário). Optou-se por escolher 2 alunos do 4.º ano da escola EB1 de Cesar, selecionados pela professora titular; 2 alunos dos 6.º e do 9.º anos e 3 alunos do 12.º ano da escola sede (2 dos cursos científico-humanísticos e 1 aluno do 12.º ano do curso profissional Técnico/a de Multimédia). A equipa técnica, para captação de som e imagem e produção do vídeo a apresentar, foi formada por alunos do 12.º ano do curso profissional Técnico/a de Multimédia. Em relação ao entrevistador, optou-se por escolher o delegado de uma das turmas do 12.º ano dos cursos científico-humanísticos.

Seguidamente, procedeu-se à entrega das declarações de consentimento informado para a participação na atividade aos alunos entrevistados (documento fornecido pela Universidade Católica Portuguesa, com as questões a colocar pelo entrevistador).

Informou-se os alunos que estas eram as questões a que tinham de responder durante as gravações e solicitou-se que refletissem sobre as mesmas.

No dia definido, 26 de outubro de 2021 procedeu-se, na biblioteca escolar, à gravação das respostas dos alunos entrevistados, com o apoio da equipa técnica, sob a supervisão das supracitadas professoras.

Posteriormente, os alunos do curso Técnico/a de Multimédia produziram o vídeo que foi depois apresentado aos alunos, professores e à Direção do Agrupamento.

As perceções dos alunos do Agrupamento de Escolas de Fajões⁴

No que concerne às respostas dadas pelos alunos à questão “O que mais gostas na escola?”, destaca-se a realização de trabalhos de grupo, o trabalho de projeto (com colegas fora da sala de aula) e a relação de proximidade entre alunos e professores, que permite resolver de forma mais eficaz as dificuldades dos jovens.

As respostas dos alunos dos 1.º e 2.º ciclos à questão “O que menos gostas na escola?” centraram-se na resolução de problemas de Matemática, na elaboração de textos escritos e no comportamento dos alunos. Os alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário referiram a realização repetitiva de exercícios, a carga horária excessiva, as aulas muito teóricas e, por fim, a falta tempo para a lecionação e consolidação dos conteúdos que, na opinião dos discentes entrevistados, dificulta a compreensão dos mesmos.

Quanto à pergunta “Como gostarias que fosse a tua escola?”, os alunos do 1.º ciclo da escola de Cesar mencionaram a escassez de espaços verdes, a alimentação e a falta aquecimento nas salas de aula no inverno. Os discentes dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário da escola sede do agrupamento referiram que gostam da escola como ela é (apesar de ter 40 anos e estar em remodelação), realçando a qualidade da alimentação, a simpatia dos funcionários e professores e a existência de espaços verdes. Contudo, salientaram alguns aspetos a melhorar: a falta de equipamento no ginásio, melhores

⁴ Dois alunos de uma Escola do 1.º ciclo (EB1 de Cesar) e os restantes da EBS de Fajões.

condições na Biblioteca Escolar, inexistência de cacifos (pós-pandemia), a sobrecarga dos horários no ensino profissional, a qualidade da internet e a falta de espaços de convívio para os alunos.

No que diz respeito às respostas dadas a “O que poderia aumentar a tua vontade de aprender?”, referiram, de forma unânime, a maior utilização dos meios tecnológicos na sala de aula, como forma de tornar as aulas mais dinâmicas, a realização de mais trabalhos de grupo e de aulas ao ar livre.

Reflexão sobre as perceções dos alunos pelo Diretor

O Diretor começou por afirmar que é sua prática habitual escutar a voz dos alunos, nomeadamente através dos seus representantes, os delegados de todas as turmas, em reuniões realizadas para o efeito todos os anos no início e a meio do ano letivo.

Analisando as perceções dos alunos, disse que, com a implementação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e a valorização das competências que conjugam conhecimentos, capacidades e atitudes, o trabalho inter e transdisciplinar já está a ser promovido e, nesse âmbito, o trabalho de grupo e de projeto, para além da diferenciação de espaços de sala de aula, vão continuar a ser incrementados nas escolas do agrupamento.

Relativamente ao que os alunos menos gostam, afirmou que o bom comportamento dos alunos é uma preocupação permanente de qualquer escola e a sua melhoria um objetivo que se pretende atingir. Já no que diz respeito ao desenvolvimento do raciocínio matemático e à produção escrita referiu que são competências que o Agrupamento vai continuar a priorizar no seu trabalho diário com os alunos, para que todos eles atinjam estas competências no final da escolaridade obrigatória. Em relação a mais tempo para que os alunos possam consolidar conteúdos e fazer melhores aprendizagens, o Diretor destacou que o Agrupamento implementa medidas, e de entre elas, salientou, por exemplo, o reforço e os apoios, que considera que contribuem para ultrapassar estes constrangimentos. Quanto a aulas mais atrativas para os alunos, o Plano de Ação de

Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE) está a ser implementado, nomeadamente através de ações de formação em capacitação digital, e de partilha de informação sobre recursos educativos digitais. Através destas ações, estamos em crer que se contribuirá para a lecionação de aulas mais apelativas, que possam permitir aos alunos atingir as competências do PASEO de forma mais estruturada e significativa.

Por fim, no que concerne os outros constrangimentos sentidos na EBS de Fajões, designadamente as condições da Biblioteca Escolar, aquecimento, entre outros, o Diretor acredita que serão minimizados com a finalização das obras, prevista para o final de 2022.

Em jeito de síntese...

A voz dos alunos numa escola do século XXI é um imperativo de uma escola que se quer inclusiva, de todos e para todos.

Assim, escutar os alunos permite que todos (Direção, docentes e não docentes) possam melhorar a sua ação educativa de forma a conseguirmos atingir o grande desiderato da escola, a educação para todos.

A aposta no sucesso integral de todos os alunos e na prevenção dos fatores condicionantes deste mesmo sucesso também tem de ter em linha de conta a voz dos alunos, para assim podermos continuar a ser uma Escola ... que vai mais longe!



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