

HERDEIROS DA INCAPACIDADE DA ESCOLA

Ana Couto¹, Lucília Moutinho²

anasantanacouto@gmail.com, lucilia.pinto.moutinho@gmail.com

^{1 2} Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Resumo

Este estudo resulta de uma reflexão sobre a necessidade de desconstrução da autoimagem negativa de um conjunto alargado de alunos/as, que frequenta uma escola profissional no distrito do porto. Estes alunos/as, ao longo do seu percurso escolar, aprenderam a ser e a estar desmotivados perante a escola e perante a vida como consequência das suas vivências escolares e sociais. O que vivenciamos é que os/as alunos/as oriundos de universos socioculturais mais desfavorecidos são os que mais reprovam e que mais tempo demoram a concluir os vários níveis de ensino (CNE, 2011; Público, 2012; Romão, 2012; Azevedo, 2012). Esta trajetória escolar prolongada torna-se ela mesma uma “espiral negativa” ao longo de todo o percurso educativo. Denota-se que a postura destes/as alunos/as face à escola é potenciada pela inabilidade da escola em criar mecanismos de inclusão de todos e de cada um no processo de aprendizagem, devendo valorizar os percursos, as vivências e aptidões de cada um. Se por um lado é necessário reforçar a autoestima dos alunos/as, por outro é preciso adequar a expectativa dos professores, para que esta não se torne em mais uma dimensão do problema. Portanto, o/a educador/a é, entre outros pontos, aquele que ajuda o educando a descobrir seu ideal e evitar os riscos de alienação (Freire, 2004, p.87 citado por Castro Filha, 2011). Em suma, pretende-se discutir a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento no âmbito escolar. Isto porque, dadas as necessidades impostas pelas mudanças que se verificam em função das transformações no trabalho/emprego, o ensino deve ir

além do efeito imediato e vislumbrar o desenvolvimento, nos alunos/as, do pensamento capaz de apreender a realidade social.

Palavras-Chave: desânimo aprendido, desvalorização da escola, desvinculação das aprendizagens

1. Narração da situação problemática

A intenção deste estudo é compreender como um grupo de jovens, que frequentam Cursos de Educação e Formação de jovens (CEF) e Cursos Profissionais (CP), se posicionam face à escola e que sentido lhe atribuem. Pretende-se, também, refletir e identificar mecanismos que permitam mudar a gramática escolar tradicional de forma a dar intencionalidade às aprendizagens.

A motivação para esta temática prende-se com as dificuldades sentidas no dia-a-dia da escola, para dar resposta a alunos/as que estão na escola por obrigação (porque ainda estão ao abrigo da escolaridade obrigatória) e que entendem a escola como um “castigo” (porque muitos deles estão obrigados a frequentar a escola pela CPCJ e pelo Tribunal de Menores) que têm que aguentar até atingirem a maioridade.

Tendo estas motivações por base, sentimo-nos estimuladas a desenvolver esta investigação procurando compreender o sentido que os/as jovens atribuem à escola num tempo em que esta se encontra por um lado, em grande transformação e por outro apresenta uma grande resistência à mudança e inovação. Trata-se de uma realidade em que a maioria dos jovens se interroga sobre se vale a pena investir numa formação escolar que não é sinónimo de garantia de emprego, nem de valorização social.

A escola enquanto elevador social falhou, pois durante muito tempo em gerações anteriores, permitiu que os filhos estudassem e elevassem a posição social melhorando as condições de vida da família em relação aos seus pais. No entanto, hoje em dia isso já não se verifica, havendo uma desvalorização e desacreditação dos conhecimentos e competências adquiridas na escola. Esta situação agrava-se uma vez que a escola insiste em valorizar apenas os conhecimentos académicos negligenciando os outros saberes.

O que vivenciamos no nosso dia-a-dia é um grande desinteresse por parte dos/as nossos/as alunos/as, por qualquer atividade escolar: frequentam as aulas por

obrigação, sem, contudo, participar nas atividades básicas ou cumprir regras básicas de educação e convivência. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos/as professores/as, e estes mostram-se frustrados por os discentes não irem ao encontro das expectativas criadas e não conseguirem atingir totalmente os objetivos definidos.

Os/as professores/as, na maioria das vezes, estão focados nos conteúdos que têm que lecionar para cumprir o programa e não conseguem destinar parte do tempo letivo para a descodificar estes/as alunos/as e aproveitar a subjetividade de interesses e motivações de cada um.

Sabença, (2019), Cabral (2013) e Alves (2000) resumem bem a situação atual que se eternizou por gerações como Pennac (2009) descreve. “A razão deste desapego face à escola enquanto local de aprendizagem é justificada como sendo um problema intrínseco da própria escola”, e que o “modelo escolar vigente, com a sua específica gramática, é um produto que se mantém inalterado desde a sua moderna origem”, está obsoleto, não responde às necessidades e interesses dos jovens e o currículo escolar não lhes diz nada porque não veem sentido nas aprendizagens que têm de efetuar. Como refere Alves, “o problema central da escola é a sua falta de sentido, a persistente alienação face ao presente, o fechamento de quase todos os horizontes” (2000, p.34). Pennac afirma ainda que “Bastava-me entrar numa sala de aula para logo me ausentar. (...) não conseguia compreender o que me ensinavam, nem de resto o que a escola esperava de mim...” (2009, p.82; Sabença, 2019, p.47).

O problema principal e que constitui o nosso objeto de estudo é a construção de uma autoimagem negativa do/a aluno/a ao longo do seu percurso escolar potenciado pela inabilidade da escola de criar mecanismos de inclusão de todos e de cada um no processo de aprendizagem.

O documento “Estrutura modular nas escolas profissionais” produzido pelo GETAP em 1993, espelha a necessidade que a escola tem neste momento de definir: os objetivos que a escola quer atingir em função do perfil de aluno que queremos formar; quais as aprendizagens verdadeiramente essenciais para estes alunos/as; que experiências formativas é que consideramos que devem ser vivenciadas pelos alunos/as; como podemos organizar de forma eficaz essas experiências e como podemos avaliar o desenvolvimento das competências de aprendizagem.

Precisamos, deste modo, de criar as condições necessárias à implementação das transformações idealizadas para a nossa escola. Para dar início a esta tarefa pareceu-nos importante descrever o contexto da nossa escola: Trata-se de uma escola profissional situada no distrito do Porto com poucos anos de atividade e que ministra cursos de CEF (3º ciclo – Nível II) e CP (secundário – Nível IV). A Escola apresenta alguma escassez de alunos/as, tendo de acolher frequentemente os/as alunos/as “indesejados/as” nas escolas de ensino regular da região, fazendo com que grande parte dos alunos/as que frequentam a escola são reféns de um passado de retenções escolares, de indisciplina e absentismo escolar, oriundos de meio social desfavorecido e de famílias disfuncionais. O Corpo docente é constituído por aproximadamente 25 elementos, e apresenta alguma rotatividade e instabilidade criando problemas de continuidade pedagógica. Relativamente às lideranças, verifica-se que a Direção Executiva apresenta um estilo de liderança autocrática, mas por vezes apresenta dificuldade na afirmação da sua liderança e de transmissão da sua visão de escola a toda a equipa. Procura garantir a competência de perito na gestão organizacional, o controlo dos fluxos de comunicação interna e as relações com o meio e com entidades parceiras. Muito envolvida no trabalho administrativo. A Direção Pedagógica desenvolve esforços no sentido de uma liderança Democrática. Partilha a sala com a Direção Executiva. Procura ser a força aglutinadora das várias equipas, estimulando e incentivando o trabalho conjunto e garantindo a coesão. Os coordenadores de Curso apresentam dificuldades em afirmarem-se como líderes e criticam o excesso de burocracia. Apresentam um vazio de liderança pedagógica e estão muito envolvidos no trabalho administrativo. Os Diretores de Turma, na sua maioria, fazem uma interpretação minimalista das suas funções. Não se assumem como líderes intermédios e criticam o excesso de burocracia. Os Diretores de Turma, são indicados pela Direção e muitas vezes não têm experiência suficiente para exercer o cargo. Verifica-se, com alguma frequência, alguma tensão nos conselhos de turma relativamente às questões pedagógicas, de organização de sala de aula e das atividades com os alunos/as. Os auxiliares de ação educativa surgem como líderes por possuírem o poder derivado das fontes de comunicação e dos vários fluxos de informação que existem na organização, por vezes excedendo as suas competências.

Para servir de base ao estudo efetuamos um diagnóstico, identificando os pontos fortes e fracos da escola, conforme a seguir se descreve. **Pontos fortes:** núcleo duro

da equipa pedagógica, motivada para implementar as mudanças necessárias para o sucesso do processo ensino-aprendizagem e capaz de promover um processo de ensino aprendizagem inclusivo; educação de proximidade; caminho percorrido no sentido de dotar as atividades letivas de cariz mais prático e intencional; promoção de atividades cívicas e de enriquecimento curricular para os/as alunos/as; mobilidade transnacional dos alunos/as para os períodos de FCT; boa articulação com as entidades do concelho, de cariz social, cultural e educativo; entidade proprietária da escola possuir larga experiência na formação profissional de jovens.

Pontos Fracos: liderança autocrática, desmotivação de alguns elementos do corpo docente ao longo do ano letivo que se traduz em aulas pouco ou nada interessantes para os/as alunos/as, na maioria expositivas; dificuldade em atribuir intencionalidade à componente tecnológica dos cursos; dificuldade na prevenção da indisciplina; dificuldade em organizar tempo para trabalho colaborativo; dificuldade em implementar trabalho de articulação curricular de qualidade; existência de barreiras na comunicação entre as partes envolvidas no processo educativo da escola; ausência de lideranças partilhadas ou mesmo de líderes intermédios; dificuldade na otimização recursos capazes de dar resposta aos cursos existentes e à inovação necessária; escassez de espaços de lazer/convívio para os/as alunos/as; horário escolar pouco flexível, pois, encontra-se condicionado pelos horários dos transportes.

Que escola somos?

Uma escola de proximidade que se preocupa com todos e com cada aluno;

Uma escola que desenvolve práticas de cidadania;

Uma escola que promove pequenos projetos de integração de saberes por turma.

Uma escola com vontade de criar dinâmicas de aprendizagem que ajudem os jovens a compreender a importância da escola na sua vida e no seu futuro;

Mas com problemas de indisciplina e de absentismo escolar, que ainda não encontrou um fio condutor para a sua atuação, dispersando-se numa multiplicidade de atividades avulso que não se articulam e sem aplicabilidade para o futuro dos/as

alunos/as e com necessidade de encontrar respostas educativas adequadas às expectativas dos nossos alunos/as.

Que escola queremos ser?

Uma escola que proporcione: experiências de sucesso aos/às nossos/as alunos/as; aprendizagens relevantes, significativas e integradoras que respeitem as necessidades individuais; um processo de Educação para os valores indispensáveis à construção da personalidade do aluno; um processo de reflexão, inovação e curiosidade, no sentido do querer aprender mais, de desenvolver a autonomia, o pensamento reflexivo, crítico e criativo, e fomenta a constante procura de novas soluções e aplicações; uma relação de proximidade com o tecido empresarial.

Uma escola que incute: o respeito por si mesmo e pelos outros; o saber agir eticamente; o sentido de responsabilidade e integridade; a consciência da obrigação em responder pelas próprias ações; a ponderação nas nossas próprias ações e das ações alheias em função do bem comum; autoconfiança necessária à solução dos problemas de aprendizagem e reintegração na família e na sociedade, incluindo no aspeto profissional; participação e implicação ativa dos encarregados de educação e da comunidade.

Uma escola que forme: cidadãos/as mais cultos/as, responsáveis e respeitadores da liberdade dos outros; que demonstrem respeito pela diversidade humana e cultural e ajam de acordo com os princípios dos direitos humanos; capazes de negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; interventivos/as e empreendedores/as e dotados de ferramentas que os preparem para as incertezas do futuro.

2. Revisão de literatura

A massificação do ensino permitiu que em vez de se garantir o acesso e o sucesso de todos os alunos/as “acabou por redundar em elevados níveis de reprovação e abandono escolar.” (Formosinho e Machado, 2008 p.6) Com o aumento da escolaridade obrigatória, mais alunos/as acabariam por reprovar por inadaptação a esta escola de massas. Este modelo escolar não se coaduna com a diversidade de características, interesses e capacidades dos alunos/as, produzindo efeitos no

insucesso ao nível das três funções básicas da escola: instrução, socialização e estimulação (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991, citado por Sabença, 2019 p.10).

Segundo Cabral (2013 cit. In Sabença, 2019) com a lógica da reprovação anual, que acaba por ir desviando periodicamente do sistema os alunos/as que não conseguem aprender, assumiu-se como natural que haja alunos/as que aprendem e alunos/as que não aprendem, alunos/as que são aprovados e alunos/as que são reprovados.

Como refere Alves, “o problema central da escola é a sua falta de sentido, a persistente alienação face ao presente, o fechamento de quase todos os horizontes” (2000, p.34). Pennac afirma ainda que “Bastava-me entrar numa sala de aula para logo me ausentar. (...) não conseguia compreender o que me ensinavam, nem de resto o que a escola esperava de mim...” (2009, p.82)” (Sabença, 2019, p.47).

Como descrito por Rosenthal e Jacobson em 1968 no seu livro *Pigmalião na sala de aula*, os alunos/as que os professores acreditavam que tinham boas hipóteses de sucesso alcançavam as melhores notas, enquanto os que não convenciam os professores das suas capacidades, ou que estes achavam que tinham menos capacidades apresentavam dificuldades. Pacheco (2019) defende que não se aprende o que o outro diz, mas que se aprende o outro. Os professores inconscientemente tentam realizar as suas expectativas e muitos casos de insucesso devem-se não à falta de capacidade dos alunos/as, mas sim à forma como o/a professor/a descodifica e cataloga o/a aluno/a que tem à sua frente.

Fenómeno semelhante foi estudado por Robert K. Merton, que o chamou profecia auto-realizável, porque quem faz a profecia é, na verdade, quem a faz acontecer. Uma profecia autorrealizada é um prognóstico que, ao se tornar uma crença, provoca a sua própria concretização. Quando as pessoas esperam ou acreditam que algo acontecerá, agem como se a profecia ou previsão já fosse real e assim a previsão acaba por se realizar efetivamente. Ou seja, ao ser assumida como verdadeira - embora seja falsa - uma previsão pode influenciar o comportamento das pessoas, seja por medo ou por confusão lógica, de modo que a reação delas acaba por se tornar a profecia real. (Wikipédia)

Todas estas situações vividas por estes alunos/as levam a uma interiorização de desânimo como descreve Seligman. Todos os indivíduos experienciam situações de desânimo já que, em algum momento da sua vida, se veem confrontados com situações que não controlam, que não conseguem ultrapassar, ou em que os

acontecimentos do meio são independentes do seu comportamento. O desânimo aprendido representa uma síndrome cognitivo-comportamental em que há uma aprendizagem individual. Se os indivíduos são capazes de aprender a contingência através da observação, são igualmente capazes de aprender que, na ausência de contingência entre o comportamento e o resultado, a não-contingência prevalece (Seligman,1975, citado por Figueiredo, 2011, p.33).

Alves, (2007), classifica o Desânimo Aprendido como uma condição devastadora. Relata que se observam os seus sintomas em comentários de alunos/as, como: "Eu sou estúpido (ou azarado), para quê esforçar-me?" e que tais alunos/as demonstram uma apatia quase completa e uma passividade persistente. Segundo o mesmo autor o Desânimo Aprendido é relativamente raro na maior parte das turmas, mas quando se verifica é bastante desencorajador. Façamos então o paralelo, para as turmas em que se juntam 25 alunos/as provenientes de diversas escolas e que todos eles apresentam esta condição.

Para Jensen, (2002) os/as alunos/as que são mais susceptíveis ao estado de Desânimo, são os alunos/as de risco - aqueles que provêm de lares ameaçadores e que exibem na sala de aula características de comportamentos agressivos típicos da situação de sobrevivência na rua - podem muito provavelmente ser afetados. Sugere, também, que devíamos ter uma nova perspetiva sobre a tão falada "falta de motivação" no aluno desanimado pois os alunos/as que parecem estar mais aptos para lidar com o falhanço na escola, os alunos/as que parecem mais dotados das capacidades para lidar com tal situação podem, de facto, ser os mais incapazes de o fazer.

Como Pennac afirma no seu livro *Mágoas da Escola* (2009, p.53) "Há crianças que se convencem muito rapidamente, e se não encontrarem alguém que as contrarie, uma vez que não é possível viver sem paixão, desenvolvem, na falta de melhor, a paixão do fracasso."

Por outro lado "Quando os alunos/as sentem-se respeitados, inicia-se um ciclo produtivo, eles sentem-se aceitos e confiantes, sentem-se seguros e isso reduz o medo, o que lhes permite ser mais como são na sua originalidade e podem se abrir para a participação em classe sem medo de cometer erros" (Cassadus,1997, citado por Silva, 2012). E de igual forma "Quando o/a professor/a chega perto do aluno, quando o chama pelo nome, há uma interação que faz o/a aluno/a se sentir sujeito

do ato de aprender. Isto o anima a interferir no conhecimento, ainda mais quando o/a professor/a usa palavras de estímulos à sua capacidade de pensamento. (Cunha, 2002, p.72 citado por Silva, 2012)

Como diz Paulo Freire “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Enquanto professores é necessário que haja uma leitura do aluno, da história do aluno e da situação em que o/a aluno/a e o/a professor/a se encontram. “Educar exige respeito aos saberes dos educandos. Respeito é uma dimensão do afeto. Em palavras mais simplificadas pensar certo exige respeito aos saberes com os quais os educandos chegam na escola e também discutir com eles a razão desses saberes em relação com o ensino de conteúdos.” (Freire, 1999 p. 33-34 citado por Vechia, 2005).

Uma coisa é certa: “cabe à escola e aos professores/as, ajudar os alunos/as a ultrapassarem estes desajustes emocionais e evitar que os alunos/as fiquem rotulados para sempre porque segundo Cabral “a culpa não se deve só aos alunos/as mas às escolas, aos professores e às aulas que se organizam em função do aluno médio” que não existe, ou existe apenas como ficção” (Sabença, 2019, p. 73).

De forma a encontrar respostas para incluir em todos os alunos/as que, neste momento, se sentem afastados e desvinculados das dinâmicas da escola, é fundamental uma “intervenção que altere os modelos de organização escolar tradicionais”, na medida em que “a rigidez, a compartimentação e a inflexibilidade de uma “gramática” escolar desenvolvida para ensinar a todos como se fossem um só não se coadunam com novas formas de combater o (in)sucesso escolar” (Alves, Azevedo, Cabral e Melo, 2015, p. 23-24 citado por Martins, 2018 p. 29).

Como Martins (2019) escreve, o currículo prescrito constitui-se, assim, como um processo flexível que produz oportunidades de aprendizagens em todos os/as alunos/as. Todavia, o sucesso desta concretização depende da alteração das normas, dos procedimentos e das organizações dos tempos e dos espaços escolares, dos modos de agrupar os alunos/as e de implementar outras metodologias pedagógicas (Palmeirão e Alves, 2017d, p.6), ou seja, o sucesso das novas medidas está sujeito à modificação da atual “gramática” escolar (Alves e Cabral, 2017b).” (Martins, 2018 p.34)

3. Métodos, técnicas, recursos e estratégias de intervenção

Com base no diagnóstico feito, os maiores pontos fracos são a baixa motivação, baixo empenho e a elevada taxa de desistência dos alunos/as que durante os anos de funcionamento da escola não conseguimos, ainda, sanar. A estratégia de inovação terá que passar por um processo disruptivo, que rompa com a definição de escola inscrita na memória dos nossos alunos/as, tentando assim eliminar os pontos fracos da escola e permitir aos alunos/as voltar a descobrir a escola e a ter esperança nela.

Este processo disruptivo terá de partir de pontos fortes da escola. A Direção e o núcleo de docentes motivados e comprometidos, com capacidade de motivar e contagiar os restantes docentes da escola, serão a força de arranque deste projeto de inovação. Esta rutura terá que ser imposta aos restantes elementos, mas discutida, para que todos os elementos da comunidade educativa se possam inteirar e envolver no projeto. No final da discussão, será também necessária uma reflexão para identificar as áreas fulcrais de formação de professores.

Será também, pedida uma reflexão profunda relativamente aos conteúdos de cada módulo/disciplina para que se defina de forma inequívoca quais as aprendizagens verdadeiramente essenciais. E assim traçar um percurso de acordo com as capacidades de cada aluno. Será necessário identificar um roteiro de locais/espços promotores de conhecimento/aprendizagem, na comunidade próxima à escola e até mesmo no concelho, onde os alunos/as possam pesquisar, observar e aprender.

Haverá a necessidade de organizar curricularmente os cursos, para que a distribuição da carga horária dos módulos no horário anual de cada turma permita uma plena articulação de saberes e conteúdos necessários a cada módulo. Estes devem ser organizados de forma a não haver uma repetição vazia de conteúdos, mas um aprofundamento e ligação à sua aplicação no dia-a-dia tendo por base uma articulação curricular e o trabalho colaborativo.

Deverá ser contemplado no horário do professor momentos de trabalho colaborativo, que deverá ser aproveitado pelo mesmo, para que de forma natural e mediante os objetivos e conteúdos do seu/sua módulo/ disciplina, procure dentro do conselho de cada turma os colegas dos módulos/disciplinas que melhor completem e ou colaborem com o trabalho que quer desenvolver. Este trabalho colaborativo deverá estar refletido na programação anual de cada curso e na forma como este estará organizado sequencialmente.

O mote de todo o desenvolvimento curricular terá que partir da componente tecnológica para promover a aprendizagem de conceitos essenciais através de situações práticas adequadas ao perfil de saída do curso que levaram atrás de si a componente científica dos cursos (como disciplinas com bases científicas necessárias ao desenvolvimento da componente prática) e das disciplinas da componente sociocultural que contribuirão para o desenvolvimento das diferentes atividades.

Numa primeira fase, dar prioridade aos conceitos base de cada área disciplinar. Visando sempre a necessidade de transversalmente a todas as áreas disciplinares e de forma articulada, com Cidadania e Área de Integração, a aquisição de regras, atitudes e valores importantes para a convivência entre pares. Sem esquecer que cada aluno está inicialmente refém das suas vivências e história, e que precisa ser visto como um indivíduo válido e que deve ser incentivado para que se mentalize do seu potencial.

Tendo em conta os/as alunos/as que frequentam a escola, há a necessidade urgente de considerar os/as alunos/as como seres capazes de opinar, entender e expressar os seus desejos e ideias. Há necessidade de ajudar os/as alunos/as a refletir, promover o autoconhecimento, a eleger preferências e a desenhar um caminho para o seu futuro. Há a necessidade de parar para os ouvir e perceber o porquê de não quererem cumprir as regras. Há necessidade de implementar uma educação democrática. Respeitar os tempos de cada um. A educação deverá ser flexível, no entanto haverá um conjunto de valores inegociáveis. Esses valores estão plasmados no Guia do aluno que servirá como matriz de comportamentos a ser seguido e respeitado por todos os elementos da comunidade educativa, da Direção aos auxiliares de educação, dos alunos/as aos Encarregados de Educação e será do conhecimento de todos. Qualquer elemento da comunidade educativa tem a responsabilidade de ser educador e todos os/as alunos/as o deverão seguir, de forma autónoma ou mais orientada.

Posteriormente e à medida que os alunos/as forem evoluindo aumentar o grau de aprofundamento dos conceitos espicaçando a curiosidade de cada aluno. Desta forma o/a professor/a/formador deverá adequar e ajustar as estratégias e metodologias aos grupos de alunos/as/as e ou alunos/as/as que constituem o seu

objeto de trabalho a cada momento sem desperdiçar as oportunidades que surgem da saudável convivência entre pares.

Sempre que possível deveremos contemplar a articulação curricular e a multidisciplinariedade privilegiando a metodologia de projeto. Estes projetos multidisciplinares orientados pelos professores serão discutidos com os alunos/as para que sem descorar os objetivos/conteúdos do currículo nuclear e as necessidades/interesses da comunidade em que estes alunos/as se irão integrar decorrentes do perfil de saída dos cursos os alunos/as se sintam parte integrante do processo.

Quando a opção for a exposição, e tendo em conta o perfil dos alunos/as envolvidos, é aconselhado que esta seja da responsabilidade dos alunos/as, em que os alunos/as deverão conduzir as atividades posteriores à exposição sempre sobre a orientação do professor/formador. Os alunos/as devem ser chamados a intervir nas aulas expositivas, utilizando por exemplo as tecnologias de informação e aplicações disponíveis. Desta forma os alunos/as assumirão um papel mais ativo.

Os métodos e estratégias utilizadas devem ser adequadas a cada turma e dentro de cada turma a cada grupo de alunos/as. Numa primeira fase, especialmente, no início do percurso formativo deverá ser privilegiado o trabalho prático em pequenos grupos, grupos livres, formados pelos próprios alunos/as. É importante perceber quais as áreas de interesse de cada aluno, identificar as maiores dificuldades e os pontos fortes de cada aluno. Permitir que os alunos/as se agrupem de forma a compensar os seus pontos fracos com os pontos fortes de outros alunos/as. Posteriormente, grupos ou pares de acordo com as tarefas. Quando os alunos/as atingirem autonomia e maturidade deverão trabalhar individualmente sobe a orientação do professor/formador e de acordo com o feedback do mesmo.

Aos alunos/as deve ser dada a hipótese para trabalhar currículo de subjetividade. Este currículo de subjetividades deve ser cruzado com os conteúdos essenciais e objetivos do currículo base e orientado pelo professor/formador através do feedback dado aos/às alunos/as.

O manual será mais um recurso a utilizar e não apenas o único recurso a utilizar pelos/as alunos/as. O manual pode ser um primeiro local de contacto com os conteúdos a aprender e em caso de sistematização necessária pode também ser o recurso escolhido. Os/as alunos/as devem olhar para o manual como o local onde

podem validar de forma autónoma a informação recolhida nas restantes fontes de pesquisa. Numa sociedade repleta de informação, os/as alunos/as deverão ser estimulados a treinar o seu espírito crítico e aprender a perceber quais as informações que devem ser aceites como válidas e quais não devem ser tidas em conta.

O espaço de sala de aula deverá ser livre, poderá ser escolhido pelo/a professor/a desde que previamente previsto, permitindo ao/á professor/a aproveitar ao máximo todas as situações que favoreçam a aprendizagem dos/as alunos/as. Não restringindo o espaço de sala de aula ao delimitado por quatro paredes.

As formas de trabalho devem ser claras para todos e sempre que possível negociadas com os/as alunos/as. O entusiasmo dos alunos/as e os resultados alcançados serão o melhor veículo de informação e contágio. Se os espaços escola, e não só as quatro paredes da sala, se tornarem na montra do resultado do trabalho dos/as alunos/as a informação correrá de forma natural e estará disponível para todos.

Todos os momentos serão momentos de potencial avaliação e feedback. A avaliação passará por permitir que o/a aluno/a ao compreender que conteúdos não aprendeu, possa reformular o seu trabalho desenvolvido até ao momento e adaptar as estratégias utilizadas para que posteriormente possa voltar a demonstrar que conseguiu atingir os objetivos propostos inicialmente. Desta forma a avaliação deixa de ser um processo estanque e castrador passando a ser um instrumento útil para a construção da aprendizagem. Aqui o/a professor/a tem um papel importante em que o feedback é essencial. Para isso, é aconselhado, por exemplo, a utilização de testes em duas fases em que, se por um lado, será dada uma segunda hipótese a uns, por outro será dada a hipótese de ampliação/ aprofundamento de conhecimentos a outros. Outro exemplo, será um portfólio em que o/a aluno/a vai colecionando as suas conquistas e o/a professor/a poderá validar as aprendizagens alcançadas através de pequenas conversas, que poderão ser gravadas pelo professor, e arquivadas digitalmente.

O documento base que servirá de base à estratégia de intervenção é o Projeto Educativo (PE) da escola que se encontra em desenvolvimento para o próximo triénio.

O Projeto Educativo, sendo um documento comumente condutor da peça de arquitetura pedagógica que permite uma reflexão aberta e em rigor da missão da

escola, analisando para isso o trabalho desenvolvido no tempo e no espaço para se traçar linhas orientadoras e nevrálgicas para o futuro.

Consideramos fundamental a construção de um projeto educativo que seja concretizável e que caminhe no sentido daquilo que consideramos ser “a escola que queremos no futuro”, para depois proceder à disseminação do mesmo de forma a conseguir um comprometimento dos profissionais envolvidos na construção do sucesso educativo.

Partindo de uma reflexão conjunta chegamos à conclusão que a missão da escola para PE do próximo triénio, a qual passamos a transcrever: Contribuir para a construção de projetos de vida ajustados às necessidades e expectativas de cada aluno/a com o objetivo de formar cidadãos/ãs dotados/as de ferramentas para fazer face às incertezas do futuro.

Assim, pretendemos desenvolver nos/as nossos/as alunos/as/as uma série de competências transversais (tendo por base o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória) que se encontram já definidas, com os respetivos descritores e níveis de desempenho.

No processo de elaboração do PE para o próximo triénio foi efetuada uma auscultação aos alunos/as/as, pessoal não docente, pessoal docente e encarregados/as de educação e que pretendia obter resposta a duas questões: que valores e que áreas de intervenção deveriam ser prioritárias. Os resultados obtidos na auscultação sobre os valores fundamentais serviram para alicerçar a atividade da escola.

Analisados os resultados do inquérito, optou-se por considerar que deveriam ser os cinco valores mais votados a serem inscritos no PE e que devem alicerçar as atividades da escola no próximo triénio, a saber: respeito, igualdade, amizade, responsabilidade e união.

No que se refere ao plano de ação, consideramos que este devia ser desenvolvido tendo por base os resultados dos inquéritos efetuados à comunidade educativa. A análise dos inquéritos realizados, apontou para a necessidade de intervenção na área da Gestão escolar e do Planeamento, monitorização e avaliação das Práticas pedagógicas.

No PE já se encontram estabelecidos, para cada um dos processos, o plano de ação para o período de vigência do projeto (2019/2022) no qual se encontra definidos os objetivos a atingir e as ações a desenvolver.

Partilhando da ideia de que o currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações, consideramos que a que melhor se aplica ao nosso contexto é “que currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão 2018). Considerando isso, e como já foi dito anteriormente, considera-se que a escola tem obrigatoriamente que efetuar uma gestão curricular orientada para o contexto e para o perfil de alunos/as que queremos formar.

Até á data, trabalhou-se na conceção de uma série de ferramentas que permitam estruturar este processo. Começamos por estruturar um projeto de desenvolvimento curricular para uma turma de 10º ano e para o desenvolvimento do trabalho usamos uma metodologia de trabalho colaborativo de vários elementos afetos ao curso. Para a realização da atividade fizemos uso do referencial de formação do CNQ, do projeto educativo; do perfil do aluno definido para a nossa escola, do decreto-lei 54/2018, do decreto-lei 55/2018 e de literatura existente sobre o assunto, mas tendo por base a investigação produzida pela professora Maria do Céu Roldão.

Assim, tomamos de base algumas opções que se consideram fundamentais para o sucesso do planeamento curricular deste caso concreto.

O desenvolvimento do domínio de cidadania e desenvolvimento funcionará em justaposição com a disciplina de área de integração com os contributos de outras disciplinas.

Opção pelo não uso da percentagem de flexibilidade prevista no decreto-lei 55/2018 por se considerar que o ensino profissional com a sua estrutura modular já permite essa flexibilização.

Opção pela alternância de funcionamento disciplinar e interdisciplinar.

Ajustamento do processo de aprendizagem às potencialidades e dificuldades do/a aluno/a recorrendo a estratégias/atividades diferenciadas.

Conhecimento geral (alunos/as e encarregados de educação) das competências essenciais a atingir a cada período letivo.

Com base nisso, e por considerarmos necessário alguma concretização, optamos por definir, para o 10º ano, os objetivos, competências e metodologias por período e por definir alguns aspetos que consideramos essenciais:

Serão privilegiadas as experiências e oportunidades de aprendizagem de cariz prático, assentes no saber fazer, que promovam a autonomia e proatividade dos/as jovens, como veículo de aquisição de novos conhecimentos. Assim como aquelas que fomentem a integração do contexto socioeducativo com a comunidade.

Estas experiências e oportunidades de aprendizagem serão tidas em consideração ao longo de todo o ano e serão enquadradas na metodologia de projeto de acordo com o currículo pedagógico do curso.

Pretendemos atribuir intencionalidade às aprendizagens através do desenvolvimento de ferramentas práticas assentes no saber fazer.

Pretendemos formar pessoas reflexivas, capazes de atuar transversalmente face aos entraves do quotidiano de forma resiliente e proativa promovendo a diferença e o respeito para com o próximo.

Pretendemos desenvolver profissionais capazes, dotados de ferramentas práticas que lhes permitam atuar de forma eficaz e eficiente desenvolvendo o setor de atividade onde se inserem e para isso a escola deverá trabalhar de forma transdisciplinar promovendo modelos reflexivos das três componentes (sociocultural, científica e técnica) consciencializando os alunos/as sobre a importância das soft skills e hard skills.

A avaliação dos/as alunos/as/as será realizada de forma contínua, sistemática, com base em metas de aprendizagem estabelecidas a curto prazo, com descritores previamente definidos e conhecidos pelos/as alunos/as/as, com feedback permanente e construtivo do desenvolvimento das competências e causa.

Para isso, estamos a desenvolver ferramentas para a gestão do currículo e sua operacionalização: documento base de gestão curricular; planificação de atividades integradoras; planificação de aprendizagem e de avaliação e grelha de avaliação.

Para uma maior concretização, e de forma que possa ser aplicado e testado no ano letivo 2019/2020, definimos um conjunto de itens a serem desenvolvidos em cada fase: conceção, implementação, monitorização e avaliação.

Conceção

Seleção e recrutamento das equipas pedagógicas

Apropriação do projeto educativo por toda a equipa pedagógica

Criação do modelo de gestão curricular para cada turma

Disseminação do guia do aluno e encarregado de educação por curso

Definição dos critérios gerais de avaliação 2019/2020

Apropriação dos descritores de competências transversais definidos

Esboço das linhas mestras do plano anual de atividades

Definição do modelo de planificação a seguir (para trabalho disciplinar e trabalho interdisciplinar)

Elaboração do manual do docente que explique as práticas pedagógicas e a sua operacionalização

Assegurar as necessidades de materiais e equipamentos necessário ao bom funcionamento dos cursos

Criação de um programa de integração, orientado para o perfil profissional de cada curso e competências transversais a desenvolver

Definição dos domínios da cidadania e desenvolvimento para cada turma

Implementação

Implementação de ações de formação para pessoal docente e não docente de forma a proceder ao alinhamento das ações de todos os elementos da comunidade educativa

Reunião de trabalho na qual todos os/as docentes do curso apresentarão os objetivos dos módulos/UFCD que irão lecionar para que seja possível identificar pontos

convergentes entre as diferentes disciplinas, para numa fase posterior se definir projetos aglutinadores de aprendizagens dentro das três componentes de formação.

Reunião de trabalho da equipa pedagógica na qual definir-se-ão os projetos aglutinadores para o curso, os intervenientes e o processo de avaliação para cada projeto, tendo em conta o diagnóstico das expectativas dos/as alunos/as recolhidos durante a atividade de acolhimento.

Reunião de trabalho da equipa pedagógica para definir o cronograma, os espaços e os recursos necessários à dinamização de cada projeto.

Elaboração plano anual de atividades

Realização de oficinas de reflexão orientadas para o perfil profissional e transversal a desenvolver

Monitorização

Reuniões de trabalho da equipa pedagógica para monitorizar o desenvolvimento dos projetos

Análise das ocorrências de comportamento registadas

Análise dos registos de assiduidade

Análise dos módulos em atraso nos CP

Análise das notas negativas nos CEF

Avaliação

Aplicação de inquéritos de satisfação aos alunos/as

Aplicação de inquéritos de satisfação ao pessoal docente

Aplicação de inquéritos de satisfação aos encarregados de educação

Avaliação de desempenho do pessoal docente

Reunião geral para debate de ideias e sugestões de melhoria

Elaboração do Relatório Final de atividades

Elaboração de relatório do projeto educativo

Consideramos que a definição destas atividades é essencial para uma implementação com sucesso. No entanto gostávamos de salientar, a importância que consideramos acrescida, da calendarização das atividades de acolhimento aos alunos/as pois apresenta-se como sendo um ponto de mudança de mentalidades dos elementos da comunidade escolar. Acreditamos ser fundamental, desde o primeiro momento, dar suporte ao/á aluno/a, ouvir suas ideias, sugestões e reclamações, incentivar sua participação no processo educacional, valorizar seu envolvimento e receber seu feedback pois são ações que contribuem enormemente para a manutenção da saúde relacional no ambiente escolar.

Pensamos que um modelo escolar voltado para as expectativas do/a aluno/a propicia uma condição de respeito que, por também ser mútuo, alimenta-se ciclicamente. Quando o/a aluno/a se sente respeitado pela escola, a sua motivação para a ação aumenta. Assim, no programa de integração do/as alunos/as encontram-se já planeadas algumas atividades:

Brainstorming inicial por turma, com o objetivo de perceber o que é para os/as alunos/as a escola e o que eles/as esperam da escola. Esta atividade ficará registrada no quadro, através da utilização de post/its e será posteriormente registrada fotograficamente para que fique afixada na sala de cada turma.

Realização de workshop por curso, convidando técnicos especializados das várias áreas para darem o seu testemunho do que é o dia-a-dia de trabalho daquela área específica e quais as competências profissionais e transversais necessárias ao desempenho dessa função. Neste momento deverão ser apresentadas aos/às alunos/as as várias saídas profissionais associadas a cada curso.

Sessão de reflexão com os/as alunos/as no sentido de os/as fazer refletir sobre como é que eles se vêem como futuros profissionais da área, que competências consideram que têm, que competências necessitam de trabalhar mais afincadamente e solicitar os contributos deles no sentido de organizar as aprendizagens tendo em conta as suas necessidades. Este momento deverá ficado em vídeo para que, no final de cada período eles

possam fazer a mesma reflexão (também registada) para que cada um/a possa ver o seu processo de evolução.

Estas atividades têm como objetivo:

- . Proporcionar um momento de reflexão e autoconhecimento para os/as alunos/as;
- . Permitir uma adequação das expectativas dos/as alunos/as à realidade;
- . Ajudar os/as alunos/as a determinar objetivos realizáveis;
- . Favorecer a medição da evolução da apropriação do perfil de saída do curso por parte dos/as alunos/as;
- . Permitir aos/às professores/as perceber quais as expectativas dos/as alunos/as em relação ao curso à escola;
- . Facilitar aos/às professores/as o ajuste da planificação das suas atividades aos alunos/as de cada turma.

4. Considerações finais

Como foi referido inicialmente, este trabalho orientou-se pela intenção alterar a gramática escolar de forma a ir ao encontro das expectativas de todos/as e de cada aluno/a de forma a minimizar algumas tensões relacionais estabelecidas com os/as professores/as e outros atores educativos. Se por um lado, alguns/mas jovens revelam revolta e indignação pela intolerância e agressividade demonstrada por alguns professores ou assistentes operacionais, por outro lado, outros evidenciaram um forte vínculo relacional com professores e outros agentes educativos.

Tendo em conta que o projeto pretende desenvolver uma série de ações para, para além de diminuir o abandono, o absentismo e a indisciplina escolar, aumentar a mobilização dos/as alunos/as/as para com a escola.

Nas conversas informais com os/as jovens evidencia-se uma forte crítica ao currículo formal. Na sua maioria consideram que não existe qualquer relação entre os planos curriculares e as suas vidas quotidianas e não vislumbram nenhuma utilidade prática naquilo que aprendem na sala de aula.

Tendo em conta os princípios plasmados no Projeto Educativo, a intenção é criar condições de sucesso para todos/as os/as alunos/as, através da cooperação de uma equipa multidisciplinar e do desenvolvimento do plano de ação identificado.

Na perspetiva da maior parte dos alunos/as, muitos/as professores/as continuam a recorrer a práticas pedagógicas expositivas, deixando pouca liberdade de interpelação o que faz com que o/a aluno/a fique apenas com um papel reprodutor de conteúdos lecionados, executor de exercícios rotineiros e realização de momento de avaliação.

De acordo com as ideias até agora explicitadas, depreendemos que a apropriação das aprendizagens por parte dos/as jovens será mais facilmente alcançada através de processos curriculares que pressupõem mudanças de fundo nas práticas pedagógicas, nomeadamente no que respeita a um maior envolvimento dos/as jovens nos seus processos formativos.

Sendo este projeto um estudo de caso de uma realidade específica, acreditamos que as medidas adotadas trarão um grande impacto positivo no clima escolar e nas relações interpessoais, podendo, contudo, não ser viável e funcional noutras realidades escolares.

5. Referências

- Alves, J. M. (2007) Desânimo Aprendido. Disponível em: <https://terrear.blogspot.com/2007/02/o-desnimo-aprendido.html>
- Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, n.º 1, n. 1, outubro 2010, 67-74
- Alves, J. M. (2011). Tempo de lucidez e exigência. *Terrear*. Disponível em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/178680.html>
- Alves, J. M. e Cabral, I (2017). *Uma outra escola possível. Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Universidade Católica Editora
- Azevedo, J. (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado e J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 39-54). Porto: Universidade Católica Editora
- Figueiredo, M. (2011). *Locus de controlo: Variável influente ou influenciada pelo desempenho na Matemática? Estudo com uma amostra de alunos/as do 3º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61420286.pdf>

- Formosinho, J. e Machado, J. (2008). Currículo e Organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 1, p. 5-16, jan./jun. 2008
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do oprimido*. 39 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Haase, V. G. (2015). Efeito Pigmalião: as expectativas da professora e o desempenho dos alunos/as. In *Laboratório de Neuropsicologia do Desenvolvimento*. Disponível em: <https://lndufmg.wordpress.com/2015/07/05/efeito-pigmaliao-as-expectativas-da-professora-e-o-desempenho-dos-alunos/as/>
- Hernando Calvo, A. (2015). *Viagem à Escola do Século XXI*. São Paulo: Fundação telefónica
- Jensen, E. (2002). *O Cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: Um Guia para pais e educadores*. Porto: ASA. Disponível em: <https://terrear.blogspot.com/2015/04/a-bioquimica-da-aprendizagem.html>
- Machado, J. e Alves, J. M. (2013). *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Universidade Católica Editora
- Martins, S. (2018). *A voz dos nossos alunos/as. Perspectivas e sentires*. Porto: Editora
- CRSE (1986). *Organizar a escola para o sucesso educativo. Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: GEP/ME (pp.105 a 136)
- Orvalho, L. (Coord) (1992). *A Estrutura Modular nas Escolas Profissionais. Quadro de Inteligibilidade*. Porto: GETAP.ME
- Pacheco, J. (2018). *Um compromisso ético com a educação*. Edições Mahatma.
- Pennac, D. (2009). *Mágoa da escola*. Porto: Porto Editora
- Reynolds, P. H. (2003) *O Ponto*. Figueira da Foz: Bruáa Editora
- Sabença, A. (2019). *Viver e sentir a Escola depois da retenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa
- Salema, M. (2006) *Ensinar e aprender a pensar*. Lisboa: Texto Editora
- Silva, O. (2012). *Afetividade e aprendizagem: Limites e possibilidades*. Curitiba: Centro Universitário Barão de Mauá
- Vechio, A. (2005). Educação e afetividade em Paulo Freire: Pedagogia da autonomia. Disponível em: http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed06_art03.php
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos/as, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado e J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Porto: Universidade Católica Editora.