

Dinâmicas Educativas e Ensaios de Inovação



José Matias Alves & Ilídia Cabral (org.)

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

**Porto
2021**

Ficha técnica

Título: Dinâmicas Educativas e Ensaios de Inovação

Coordenação: José Matias Alves & Ilídia Cabral

Autores: José Matias Alves, Ilídia Cabral, João Paulo Lopes, Nelson Moreira, Wander Pinto de Oliveira, Joana Serrenho Lima, Raquel Simões de Almeida, Elsa Vilarinho

Paginação: Francisco Martins

Contexto de produção: Estes trabalhos são o produto final apresentado pelos alunos da Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa (4ª edição, 2020-21), da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Local de edição: Porto

Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Imagem de capa: José Matias Alves

ISBN: 978-989-53098-3-2

Índice

1. Um conhecimento ao serviço da melhoria educativa	4
2. Melhoria das práticas pedagógicas em contexto de interação com alunos na Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal	12
3. Inteligências múltiplas na prática pedagógica	42
4. ROLÉ NA PENHA: Uma Experiência de Memória e História Local no Ensino de História em uma Escola Municipal na Vila Cruzeiro – RJ.....	82
5. Análise de Caso de Inovação: Green School (Bali, Indonésia)	122
6. As Regras da Organização do Ensino do Curso de Licenciatura em Terapia Ocupacional	193
7. Serviços Educativos - À procura do Património Cultural de Melgaço	231

1. Um conhecimento ao serviço da melhoria educativa

José Matias Alves & Ilídia Cabral

São 7 os capítulos que constituem esta publicação. Em modo de apresentação, importa referir que foram gerados no âmbito de uma Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e em que os estudantes (em regra professores e profissionais da educação) teriam de apresentar um produto final que correspondesse a um de 3 critérios: narrar, de forma crítica e reflexiva, um projeto de inovação pedagógica, analisar práticas educativas com impacto nos territórios educativos, analisar projetos de inovação e avaliar até que ponto poderiam ser transferíveis para outros contextos profissionais/organizacionais.

No capítulo 2, João Paulo Lopes dá conta de um processo de inovação e mudança educativa na escola profissional de que é diretor pedagógico. E começa por evocar e descrever o projeto educativo de escola enquanto matriz de referência de toda a ação educativa para se interrogar até que ponto as finalidades enunciadas estavam a ser cumpridas.

A partir de uma dinâmica de autoavaliação consistente (e consciente) que considerou 16 indicadores de inovação, mobilizou diversas metodologias e instrumentos, usou diversas fontes de dados, ouviu diversos interlocutores chegou à conclusão de que havia 9 indicadores *pouco evidentes*, 4 *suficientemente evidentes* e 3 *muito ou totalmente evidentes* tornando clara a necessidade de construir uma estratégia que trabalhasse, sobretudo, os 9 indicadores/domínios/critérios tendencialmente considerados pouco evidentes. Ainda segundo o autor, na procura das causas das insuficiências identificadas, é referenciado

- i) o horizonte de mudança do projeto educativo não claro; ii) os objetivos e estratégias do projeto educativo não se sustentam em evidências de investigação; iii) não existe um compromisso claro das lideranças da escola; iv) o planeamento da execução do projeto educativo não envolve os docentes e as suas equipas; v) as mudanças preconizadas no projeto educativo não chegam à sala de aula (problema macro deste projeto de intervenção); vi) a concretização do projeto educativo não é realizada de um modo colaborativo e aberto; vii) não existem equipas internas de peritos que sustentem a dinâmica de inovação; viii) a escola não conta com redes

externas de entreajuda; ix) não é patente a paixão e entusiasmo por parte da maioria dos intervenientes.

Face à análise e avaliação das causas possíveis, o projeto sinaliza 5 estratégias e 21 ações:

1. Definição e implementação de roteiros de práticas educativas na ETAP que envolvam docentes na metamorfose das práticas pedagógicas:

Ações:

- i) Criação de roteiros de ação pedagógica que impulsionem a adoção de novas práticas pedagógicas mais eficazes;
- ii) Aplicação dos roteiros;
- iii) Monitorização da receção e a adoção dos roteiros;
- iv) Monitorização do desenvolvimento das práticas pedagógicas alinhadas com os roteiros;
- v) Avaliação do impacto.

2. Criação de um banco de recursos que apoiem os docentes na sua prática

Ações:

- i) Criação/adaptação de uma plataforma eletrónica de disponibilização de recursos
- ii) Recolha de recursos internos e externos
- iii) Compilação e organização dos recursos
- iv) Disponibilização dos recursos

3. Capacitação dos docentes

Ações:

- i) Formação em pedagogia e didática para docentes identificados;
- ii) Capacitação para a aplicação dos roteiros a uma equipa piloto de docentes;
- iii) Capacitação para a aplicação dos roteiros aos restantes docentes;
- iv) Capacitação para a utilização do banco de recursos;
- v) Continuação / reestruturação dos projetos de capacitação existentes (MAPA, TAP e CAP)
- vi) Formação em liderança

4. Supervisão da aplicação dos roteiros

Ações:

- i) Reestruturação do projeto de supervisão;
- ii) Intensificação do projeto de supervisão;
- iii) Intensificação do feedback aos docentes.

5. Criação de redes internas e externas de entreajuda

Ações:

- i) Criação de parceiras de apoio com universidades e outras comunidades de investigação
- ii) Criação de Comunidades de Aprendizagem profissionais internas
- iii) Criação de redes de entreajuda com outras escolas profissionais

Deste *design* estratégico, parece pertinente tecer as seguintes considerações/interpelações:

- a) a estratégia de intervenção parte muito da ideia de um *work in progress*. Isto significa que não há soluções pré-feitas (perfeitas), mas antes que têm de ser co-construídas, monitorizadas, avaliadas e reformuladas para que as aprendizagens sejam mais efetivas;
- b) a criação de roteiros de uma renovada ação pedagógica tem de implicar os atores educativos, no sentido de os implicar e comprometer numa ação pedagógica diversificada, centrada nas aprendizagens dos alunos, suportadas em recursos que favoreçam uma relação mais horizontal;
- c) toda a estratégia, nas suas diversas vertentes e ações, tem de ter repercussões nos modos de fazer aprender dos alunos. Este impacto terá de ser continuamente monitorizado para avaliar a sua eficácia.
- d) a estratégia parte do pressuposto [que importa aferir e avaliar] de que a generalidade dos docentes *quer* melhorar as suas práticas porque admite que há outras formas mais eficazes de melhorar as aprendizagens dos alunos. Esta assunção terá de ser analisada e avaliada podendo ser necessária uma tomada de decisão se houver indicadores de não validade.

- e) do mesmo modo, a estratégia parte do pressuposto de que a generalidade dos docentes está disponível para *saber e adotar* novos modos de ação pedagógica. A metamorfose de vontades e de saberes é um eixo estratégico da ação.
- f) os dados apresentados tornam evidente a execução de um alargado conjunto de ações que deveriam ter impactado nos modos de ensinar e de fazer aprender os alunos. Parece sensato prosseguir na avaliação das causas da relativa ineficácia das ações empenhadas.

Não obstante estas interpelações, estamos perante um grande desafio de metamorfose e de mudança que terá de ser construída e consentida pela generalidade dos atores educativos.

O capítulo 3 - Inteligências múltiplas na prática pedagógica – da autoria do Nelson Moreira – descreve e analisa de forma participativa uma *certa revolução* nos modos de pensar, praticar e avaliar as aprendizagens dos alunos. Há um pressuposto claro: os alunos são diferentes e precisam de respostas educativas plurais, adequadas às suas inteligências, aos seus talentos. A ideia de que é possível ensinar a todos como se fossem um só é aqui claramente questionada para bem do desenvolvimento humano dos nossos alunos. Daí a necessidade de criar *paletas*, recursos, percursos que tenham em conta a singularidade de cada ser humana. Diríamos que qualquer projeto educativo tem obrigatoriamente de passar por aqui.

Como refere o autor,

O projeto Inteligências Múltiplas na prática pedagógica avança com o princípio de que o fracasso escolar não pode existir na instituição escolar. Um aluno pode ter menos desenvolvida/estimulada algumas inteligências, porém outras estarão mais desenvolvidas/despertas! Ou seja, em cada indivíduo existe sempre uma ou mais inteligências que predominam sobre as outras.

A concretização deste princípio passa pelo desenvolvimento de um conjunto de recursos e dispositivos, designadamente a “Paleta”, a *mala de ferramentas* [que] “sugere diferentes atividades para cada uma das inteligências, o “projeto de compreensão” que procura promover a metacognição, “o modelo Estimulação Atempada, da autoria de Glenn Doman, [que] defende que não devemos esperar que a criança fique desenvolvida para iniciarmos o processo educativo, mas, antes pelo contrário, estimular o mais cedo possível todo o potencial da criança.”

A aprendizagem cooperativa também faz parte desta dinâmica, pretendendo-se “desenvolver na comunidade educativa uma cultura de pensamento, procurando ensinar a pensar, ou seja, preparar pessoas que sejam capazes de resolver problemas com eficácia e tomarem decisões bem meditadas!”

A inquirição alargada da comunidade educativa evidencia um registo muito positivo, sendo, no entanto, necessário investir na promoção e na adoção de instrumentos de avaliação mais conformes com a filosofia do projeto de intervenção.

O capítulo 4 - ROLÉ NA PENHA: Uma Experiência de Memória e História Local no Ensino de História em uma Escola Municipal na Vila Cruzeiro – RJ, da autoria de Wander Pinto de Oliveira descreve e analisa um projeto pedagógico desenvolvido pelo autor numa favela do Rio de Janeiro.

Como refere o autor,

a ação pedagógica denominada *Rolé na Penha* surge de um processo de reinvenção, revitalização e recomeço da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, na Vila Cruzeiro, no bairro da Penha, no Rio de Janeiro. Fundamentado na busca por um trabalho com memória e história local, o *Rolé da Penha* nasceu na tentativa do resgate e/ou do despertar do pertencimento nos alunos da referida unidade escolar em suas relações com a comunidade local onde moram e, de forma geral, nasceram e estão se desenvolvendo.

Tendo em conta esta inscrição territorial, o trabalho procura “analisar os impactos do Projeto *Rolé na Penha* na construção e reflexão dos alunos sobre a memória, reconhecimento, legitimação e apropriação dos lugares de memória.” E procura responder a duas questões: “como este projeto sobrevive mesmo sem patrocínio, e continuar apesar de tamanha violência que tem sofrido as favelas e moradores do bairro da Penha? Quais fatores levam os alunos participar e permanecer no Projeto?”

Através da “pesquisa-ação, tendo como base o conceito de memória e a pesquisa bibliográfica para produção do embasamento teórico” desenvolveu-se uma metodologia implicação participativa.

Como refere o autor, “o resultado obtido demonstra que o Rolé da Penha serviu a seus objetivos pedagógicos como fomentador da memória local nos alunos envolvidos (...) e também do senso de pertencimento destes alunos ao bairro e a cidade onde este alunado se faz presente”.

As limitações têm a ver “a violência e seus desdobramentos no cotidiano dos alunos e no funcionamento efetivo do projeto”, “a dificuldade da interdisciplinaridade”, a “ falta de recursos financeiros”, embora se registre um certo “reconhecimento pela comunidade”.

O capítulo 5 adota uma tipologia diferente de trabalho. Trata-se da análise de um caso de inovação desenvolvido pela Green School (em Bali, Indonésia).

O texto inspira-se teroricamente no célebre livro de Alfredo Hernando Calvo *Viagem à Escola do Século XXI* elenca as quatro fontes que guiam a mudança nas instituições - a fonte psicológica, a fonte pedagógica, a fonte sociológica e a fonte epistemológica e os 4 pilares - organização dos conteúdos, à metodologia utilizada e à avaliação, a regulação da interação entre alunos e professores e o papel de cada um no contexto da escola, o planeamento e organização da escola e o quarto pilar é dedicado à organização e utilização dos espaços.

O cruzamento das fontes e dos pilares permitem identificar 16 áreas de inovação com potencial transformador das práticas de organização do ensino e das aprendizagens.

A Green School foi fundada por John e Cynthia Hardy e tem como principal missão criar uma comunidade de aprendizes que cuidem e tornem o nosso mundo sustentável (Green School - Bali, 2021). A aprendizagem é centrada nas relações e na perspetiva holística da criança, enfatiza a dimensão experimental e envolvendo alunos e professores de forma ativa, real, interligada, local para depois se tornar global.

O projeto educativo procura encontrar um equilíbrio entre *skills*, valores e competências que preparam os seus alunos para um mundo que se encontra em constante mudança

O trabalho desenvolvido é depois lido através de entrevistas realizadas a educadoras para se tentar perceber até que ponto este projeto pode mobilizado para as estruturas educativas em Portugal, parecendo claro que, não obstante as grandes diferenças, há princípios e práticas passíveis de serem adotadas. Basta ver os valores inspiradores da ação: integridade, responsabilidade, empatia, sustentabilidade, paz, equidade, comunidade e confiança.

O capítulo 6 - As Regras da Organização do Ensino do Curso de Licenciatura em Terapia Ocupacional da autoria de Raquel Simões de Almeida, procede a uma análise das “regras da organização do ensino do curso de licenciatura em Terapia Ocupacional da ESS-IPPorto e da ESS-IPLeiria, com vista a uma melhor compreensão sobre as condições para a inovação pedagógica e para a melhoria das aprendizagens dos alunos”.

Esta análise baseia-se num questionário online destinado aos docentes e em dois grupos de discussão focalizada com alunos dos diferentes anos curriculares das referidas licenciaturas.

Neste trabalho, a autora apresenta “não só as perspetivas de docentes e estudantes dos respetivos cursos, como também recomendações que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem no curso de licenciatura em Terapia Ocupacional.”

Assim, foram identificadas “sete recomendações que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior e, em particular, no curso de licenciatura em Terapia Ocupacional no nosso país”. E são elas: a criação de uma comunidade de aprendizagem profissional para os docentes de Terapia Ocupacional; a transformação dos modos de trabalho pedagógico e as estratégias de ensino; a reorganização do tempo e espaço dos professores e dos estudantes; o repensar a avaliação para que esteja mais ao serviço das aprendizagens; o incremento no uso das novas tecnologias (*digital learning and teaching*); a humanização do ensino na forma como os docentes comunicam e tomadas de decisão informadas em dados.

Como refere a autora “sabemos que esta transformação sistémica obriga a participação de todos, desde o compromisso das lideranças organizacionais e às práticas pedagógicas de cada um”. Trata-se, agora, de procurar criar as condições de mudança positiva, a partir dos dados recolhidos e analisados.

O capítulo 7 - Serviços Educativos - À procura do Património Cultural de Melgaço – da autoria de Elisa Vilarinho, técnica superior no Município de Melgaço, coloca o acento tónico numa prática educativa contextualizada, pois a educação tem de começar e fundar-se nas raízes sociais e culturais onde vivem os alunos. Como é referido

este projeto aumentou o interesse pelo património cultural de Melgaço. Os espaços museológicos passaram a ser mais requisitados pela comunidade

escolar. Aumentou a consciência das potencialidades dos equipamentos existentes, dos seus espólios expositivos permanentes e dos objetos integrados em exposições temporárias. Os contextos não formais passaram a ser vistos como mais valias formativas, desafios. A procura aumentou e, ao fim de treze anos, os nossos espaços são “local de visita obrigatória”.

A ponte entre a educação formal e não formal encontra-se aqui concretizada.

O processo de ensino/aprendizagem pretende complementar o ensino formal, nunca substituí-lo.

Creio que as atividades desenvolvidas em contextos não formais (museus, biblioteca, espaços verdes, moinhos, etc..) contribuíram imenso para enriquecer as aprendizagens dos alunos. Nestes espaços, puderam observar e comprovar in loco os conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula.

Como finaliza “as soluções, os recursos, as pessoas, as exigências e as inteligências estão no território. Independentemente do contexto, o importante é que se dê o processo de ensino/aprendizagem.”

Apresentamos, pois, aos leitores 6 projetos de intervenção implicados e comprometidos com dinâmicas de metamorfose e de mudança positiva das práticas educativas. Há muitas chaves que podem abrir as *portas da inovação e de mudança*. Que sirvam de incentivo para que outras escolas e profissionais da educação “ousem inventar dias mais claros” para a educação portuguesa.

2. Melhoria das práticas pedagógicas em contexto de interação com alunos na Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal

João Paulo Lopes

RESUMO

Este projeto elege como objeto a análise da melhoria das práticas pedagógicas em contexto de interação com alunos na Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal (ETAP) e tem como objetivos o desenvolvimento das competências inscritas no perfil do aluno à saída do ciclo de formação da ETAP de cada um dos nove cursos existentes, a alteração do quadro pedagógico de referência em contexto de interação com alunos, focando-o nos sete objetivos do projeto educativo em vigor e a melhoria do sistema de avaliação, colocando-o na promoção das aprendizagens dos alunos e da comunidade formativa em geral.

O projeto educativo 2019/2022 da ETAP encerra, em cada um dos seus objetivos, intenções claras de melhoria da atividade dos seus intervenientes, podendo-se considerar um projeto com uma pretensão disruptiva relativamente às práticas letivas. Após praticamente dois anos letivos de vigência, existem alguns sinais claros de uma concretização aquém do esperado. Com base nos elementos já existentes, provenientes de uma metodologia de observação direta e semiestruturada dos processos de avaliação das práticas educativas, é evidente a pouca mudança das práticas em contexto de interação com os alunos por parte da maioria dos docentes e, conseqüentemente, da mudança do quadro pedagógico de referência. Complementarmente foi efetuada uma análise de dezasseis critérios de inovação, recorrendo a uma escala de classificação qualitativa. Com base nessa avaliação, criaram-se várias estratégias de melhoria. Espera-se assim, através desta metodologia, uma nova dinâmica de concretização e desenvolvimento dos objetivos do projeto educativo e, com isso, a efetiva melhoria das práticas pedagógicas em contexto de interação com alunos.

1. Tema de intervenção

Este projeto de intervenção tem como tema a melhoria das práticas pedagógicas em contexto de interação com alunos na Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal (ETAP), contendo os seguintes objetivos:

- Contribuir para um maior desenvolvimento das competências inscritas no perfil do aluno à saída do ciclo de formação da ETAP de cada um dos nove cursos existentes;
- Alterar o quadro pedagógico de referência em contexto de interação com alunos, focando-o nos sete objetivos do projeto educativo em vigor;
- Melhorar o sistema de avaliação, colocando-o na promoção das aprendizagens dos alunos e da comunidade formativa em geral.

2. Situação problemática

Contextualização

A Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal, primeira escola profissional do país a ser criada, contava, no início do ano letivo 2020/2021 com 474 alunos divididos entre 24 turmas de 8 cursos profissionais (96% dos alunos) e 1 turma de curso de educação e formação do ensino básico (4% dos alunos).

Tem cerca de 100 colaboradores, sendo que, destes, 61 exercem atividade docente, existindo 32 docentes em regime de contrato (representando 71% do volume de formação) e 29 docentes em regime de prestação de serviços (representando 29% do volume de formação). Entre a totalidade dos docentes, 39% são profissionalizados e a média de idades é de 43 anos.

No ano letivo 2019/2020, entrou em vigor o Projeto Educativo 2019/2022, tendo a sua construção sido efetuada nos anos de 2018 e 2019, envolvendo, além da equipa dedicada à sua construção, vários dos *stakeholders* da escola. Foi apresentado a toda a comunidade e encontra-se difundido nos vários canais de comunicação existentes.

O projeto educativo da ETAP estrutura-se nos seguintes sete objetivos estratégicos:

- Praticar uma educação inclusiva;
- Assegurar o sucesso escolar dos alunos;

- Ajustar competências comportamentais e técnicas ao perfil do aluno à saída do ciclo de formação;
- Diferenciar as práticas e metodologias de aprendizagem que estimulem o gosto por aprender;
- Desenvolver um maior envolvimento e responsabilização do aluno no processo de aprendizagem;
- Aumentar a satisfação de toda a comunidade educativa;
- Intensificar a ligação à comunidade e meio envolvente.

Todos os anos letivos é criado um plano de atividades que engloba todas as ações que a escola pretende colocar em prática para prosseguir os objetivos do projeto educativo. O plano de atividades é constituído por:

- Oferta Formativa;
- Calendário Escolar;
- Opções relevantes;
- Ações;
- Plano de Formação interna.

Como anexo ao Plano de Atividades, existem 9 planos curriculares (um por curso), contendo, cada um:

- Caracterização do curso;
- Perfil do aluno à saída do ciclo de formação da ETAP (baseado em competências profissionais e comportamentais);
- Descritores de desempenho das competências elencadas;
- Ciclos de aprendizagem (correspondentes temporalmente aos três períodos) com:
 - Módulos / UFCD's que integram o ciclo;
 - Critérios de avaliação;
 - Atividades de enriquecimento curricular.

Ao nível da avaliação do projeto educativo e dos seus objetivos, foram criados os seguintes instrumentos de análise e avaliação:

- Indicadores orientados para resultados (exemplos: taxas de conclusão, de aproveitamento, assiduidade);
- Reflexão dos resultados nos vários órgãos da escola (exemplos: conselho consultivo, conselho pedagógico, conselhos de turma, reuniões de área);
- Projeto de supervisão pedagógica em que é observada toda a atividade docente desde a planificação à avaliação, passando obrigatoriamente pela observação de aulas;
- Projeto de *intervisão* pedagógica em que é dinamizada uma observação colegial de aulas;
- Monitorização de turmas em que, entre a direção e os alunos da turma, são debatidos vários temas, nomeadamente aspetos relacionados com as suas aprendizagens e a prática letiva dos docentes;
- Resultados dos projetos de Capacitação (Projeto MAPA – Motivação dos Alunos Para a Aprendizagem, Projeto TAP – Tecnologias de Apoio Pedagógico e Projeto CAP – Capacitação para uma Avaliação Pedagógica).

Problema existente

O projeto educativo 2019/2022 da ETAP encerra, em cada um dos seus objetivos, intenções claras de melhoria da atividade dos seus intervenientes, podendo-se considerar um projeto com uma pretensão disruptiva relativamente às práticas letivas. Após praticamente dois anos letivos de vigência deste projeto, existem alguns sinais claros de uma concretização de objetivos aquém do esperado. Assim, é evidente a pouca mudança das práticas pedagógicas em contexto de interação com os alunos pela maioria dos docentes e, conseqüentemente, a pouca mudança do quadro pedagógico de referência. Tendo por base os requisitos referidos por *Philippe Perrenoud* (2007) para que exista uma efetiva inovação educacional (evolução das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho), é claro que esse processo de inovação ainda não aconteceu na generalidade da atividade letiva da ETAP.

Causas possíveis

A definição do conceito de inovação não é consensual. No entanto, segundo Kampylis, Bocconi & Punie (2012) das muitas e variadas definições, existem algumas linhas gerais comuns e que importa reter, nomeadamente:

- inovação é uma atividade intencional;
- esta intenção (de inovação) é concebida para resolver problemas de forma deliberada;
- inovação, seja incremental, radical ou disruptiva, trata de mudança e isso implica que novidade, produtos inovadores ou métodos, sejam algo novo, pelo menos para os inovadores.

Analisando o projeto educativo da ETAP, podemos considerar que a maioria das estratégias constantes nos sete objetivos, se enquadram nas linhas gerais descritas acima, podendo-se, por isso, considerar essas estratégias intencionalmente inovadoras. Não é por isso despropositada a análise do projeto educativo da ETAP como se de uma inovação se tratasse, tendo em conta a intenção de inovação, a intenção de resolver problemas e a mudança associada.

Tendo por base esse princípio de inovação do projeto educativo e, estando o mesmo já em vigor há praticamente dois anos, existindo por isso já alguns dados que permitem uma avaliação ponderada, opta-se por analisar essa inovação global à luz de critérios estabelecidos que definem o sucesso de inovações na área da educação. Para isso, serão aqui utilizados os critérios propostos por Azevedo (2020) com base em literatura existente. Em cada um dos critérios importa apreciar, através de uma escala de 4 níveis diferentes (nada evidente / pouco evidente / suficientemente evidente / muito ou totalmente evidente) e justificar essa apreciação.

Critério 1: As inovações tendem a ser mais bem-sucedidas quando existe um horizonte claro (transparente) sobre o que se pretende fazer, onde estamos e para onde queremos ir e como lá poderemos chegar.

Apreciação: Pouco evidente. Embora exista, em cada um dos objetivos do projeto educativo, uma clara intenção de mudança, é facilmente perceptível que este horizonte não está claro para a maioria dos docentes. O projeto de *intervisão*, que decorre atualmente, mostra que se considera o

horizonte como aquilo que está mais ou menos instalado (práticas mais tradicionais) e não como aquilo que os objetivos do projeto educativo procuram identificar.

Critério 2: As inovações são desencadeadas com uma análise prévia dos estudos já realizados sobre as mesmas áreas de inovação.

Apreciação: Pouco evidente. A construção do projeto educativo teve como base, principalmente, a experiência dos seus criadores, nomeadamente da sua própria prática e de observações a outras escolas. Embora os autores do projeto tenham participado em várias iniciativas na área da educação (congressos, fóruns, palestras), foi pouca a investigação utilizada para a definição de estratégias. Isso é claro no próprio projeto educativo que, na secção “Fundamentação”, apresenta apenas alguns tópicos vagos e sem referência a qualquer estudo sobre as estratégias a implementar.

Critério 3: A inovação educacional à escala das instituições educativas deve contar com um claro compromisso das lideranças escolares.

Apreciação: Pouco evidente. Considerando liderança como uma transação interpessoal em que uma pessoa age para modificar ou provocar o comportamento de outra pessoa, de maneira intencional (Chiavenato, 1999) ou como a capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projetos comuns (Alves, 2018) e considerando que existe um conjunto alargado de intervenientes que são líderes (direções, coordenações de curso, orientações educativas, equipas de apoio), esse compromisso não é assumido por todos, existindo ainda um conjunto pequeno de pessoas comprometidas com uma efetiva mudança e dispostas a correr os riscos inerentes à mudança. Isso é notório no fórum digital de discussão que foi criado e é acessível a todos os colaboradores e em que apenas uma parte residual dos docentes da escola participam ativamente nas discussões.

Critério 4: As inovações devem contar com uma adequada preparação prévia (avaliar o meio envolvente; diagnosticar problemas e potencialidades; articular uma visão de futuro, em comum e comunicá-la bem)

Apreciação: Suficientemente evidente. A preparação do projeto educativo iniciou-se mais de um ano antes da sua entrada em vigor, envolveu um conjunto de intervenientes representativos de vários órgãos da escola e foi comunicado, através de vários meios, a todos os *stakeholders* da escola. O diagnóstico de problemas assentou em dados extraídos de indicadores e numa análise SWOT em que participaram todos os docentes.

Critério 5: As inovações devem assegurar que existem políticas locais e nacionais alinhadas e coerentes.

Apreciação: Muito ou totalmente evidente. A política nacional de educação é, nos últimos anos, intencionalmente disruptiva e pretensiosamente inovadora. Exemplo disso são os vários documentos legislativos e orientadores que têm sido publicados nos últimos anos e que estão presentes em toda a configuração do projeto educativo. Exemplo disso são o decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, o decreto-lei 55/2018 de 6 de julho, a portaria 235-A/2018 de 23 de agosto, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e as aprendizagens essenciais. Também a nível local, está em construção um Projeto Educativo Municipal, para o qual a ETAP tem contribuído de diversas formas.

Critério 6: As inovações são tanto mais eficazes quanto mais envolvem os educadores e as suas equipas, por exemplo, em dinâmicas apoiadas por redes de entreajuda.

Apreciação: Pouco evidente. O envolvimento dos atores principais do processo educativo (professores) não foi/é ainda o suficiente. O alinhamento com o projeto educativo é notoriamente ainda baixo, havendo, inclusive, um desconhecimento muito alargado do seu teor e dos seus objetivos. Os docentes são, na maioria das vezes, envolvidos nas estratégias do projeto motivados pela sua obrigação laboral e muito pouco pela convicção da pertinência dessas estratégias no âmbito da inovação que se pretende. Este pouco envolvimento é facilmente perceptível no critério “Alinhamento e compromisso com a Escola e com os seus documentos orientadores” constante na Avaliação de Desempenho 2019/2020, que, no conjunto dos docentes, apresenta a média mais baixa de entre a totalidade dos 37 critérios existentes.

Critério 7: As inovações que reconfiguram o ofício do aluno (Perrenoud, 1995), tornando-o mais ativo e autônomo nas aprendizagens e mais participativo e interveniente na vida da escola, podem potenciar a motivação e implicação e, assim, a obtenção de melhores resultados

Apreciação: Suficientemente evidente. Um dos objetivos do projeto educativo passa por desenvolver um maior envolvimento e responsabilização do aluno no processo de aprendizagem. Este objetivo tem 6 estratégias associadas, todas elas já colocadas em prática. Embora ainda exista um caminho a percorrer na aculturação do envolvimento e responsabilização dos alunos, já foram criados alicerces claros para que isso aconteça como é disso exemplo, o sistema de Tutorias criado (Orientadores educativos com competências alargadas e criação de espaços próprios de desenvolvimento de competências comportamentais) que tem permitido progressos a este nível. Isto é visível através do sistema de monitorização de turmas em que a direção reúne com os alunos e em que é preenchida uma grelha de análise de critérios de avaliação. Como exemplo, a perceção que existe relativamente à monitorização de turmas do 2º ano dos cursos profissionais é que a maturidade dos alunos para analisar / avaliar / refletir é superior à existente aquando da monitorização de turmas do 1º ano.

Critério 8: As inovações educacionais devem chegar à sala de aula, que, normalmente, continua não só fechada na mão de cada professor como imune às mudanças que se diz ocorrerem na educação.

Apreciação: Pouco evidente. É na sala de aula – coração da escola – que a grande maioria da atividade de uma escola acontece. Embora as escolas sejam muitas vezes valorizadas pela quantidade de atividades extracurriculares que desenvolvem, a maioria das aprendizagens ocorre dentro das salas de aula em que apenas estão presentes os alunos e o professor. É, por isso, na sala de aula que as mudanças mais devem estar presentes. Segundo Bruner (1985), a construção da identidade dos professores seguiu modelos que apresentam características da docência nos diferentes momentos históricos, a saber: a identidade missionária, evangelizadora ou apostólica, o professor funcionário, o professor técnico, o professor trabalhador da educação e o professor profissional. O professor profissional combina conhecimentos técnicos (científicos e didáticos) com uma efetiva constante preocupação na aprendizagem dos seus alunos. Desempenha a sua atividade

em torno da aprendizagem dos seus alunos e não está focado (apenas) na forma como ensina. Perante esta definição, é fácil comprovar que na ETAP apenas um pequeno conjunto de professores pode ser categorizado como professor profissional. Esta conclusão tem por base os resultados do projeto de supervisão pedagógica que decorre este ano letivo e, em que, para todos os docentes em regime de contrato (com ou sem termo) são analisados um conjunto vasto de critérios, nomeadamente dados recolhidos na observação de aulas.

Critério 9: Nas inovações educacionais é fundamental assegurar a consistência e a coerência dos processos de mudança, por exemplo, nomeadamente através da articulação presente num plano de ação, em execução e reflexão permanentes.

Apreciação: Muito ou totalmente evidente. Existe um plano de ação anual que congrega um conjunto alargado de ações, que, todas elas, têm como finalidade ir ao encontro de uma (ou várias) das estratégias do projeto educativo, estratégias essas que têm como finalidade a prossecução dos vários objetivos do projeto educativo.

Critério 10: As inovações bem-sucedidas contam também com uma avaliação permanente, desde o momento prévio ao seu arranque, passando pelo durante e chegando ao depois.

Apreciação: Suficientemente evidente. A avaliação da implementação das estratégias do projeto educativo e dos resultados dos indicadores existentes nas metas definidas é efetuada no final de cada ano letivo. Essa avaliação, posterior reflexão e criação de novas ações é responsabilidade de uma pequena equipa constituída pela direção geral, direção pedagógica, responsável pela equipa multidisciplinar e o coordenador dos tutores (diretores de turma).

Critério 11: As inovações são mais bem-sucedidas se assentam em trabalho colaborativo e aberto

Apreciação: Pouco evidente. Embora exista uma cultura relativamente enraizada de partilha entre docentes, nomeadamente na integração de novos colegas, essa partilha reside mais em questões logísticas, administrativas e, de um modo geral, organizacionais, do que propriamente a nível da prática letiva. Embora já se tenha iniciado um projeto de *intervisão* pedagógica na escola,

esse projeto continua a ser impulsionado e dirigido pela direção, não sendo algo que acontece naturalmente entre pares. Outro aspeto reside no fosso que ainda existe entre a direção e os docentes, continuando a subsistir uma cultura de responsabilização da direção como único órgão de decisão na escola. Hopkins (2005) refere que uma liderança eficaz não é de exclusiva competência do diretor: deve ser uma liderança partilhada. Esta aculturação da descentralização da liderança iniciou-se há pouco tempo, em que, através de diversas formas, têm sido partilhados e refletidos conteúdos e dinamizadas ações de capacitação sobre liderança a vários elementos da escola, nomeadamente a elementos que exercem cargos não diretivos, não havendo ainda um impacto evidente a este nível.

Critério 12: As inovações devem fomentar a autonomia profissional dos educadores e das equipas escolares e contar com sistemas de capacitação e de desenvolvimento profissional.

Apreciação: Suficientemente evidente. Existiu um acréscimo considerável das iniciativas de capacitação dos docentes desde o início da vigência do projeto educativo. Além de várias sessões isoladas de formação (com impactos desconhecidos), existem três projetos de intervenção próxima, junto dos docentes contratados. O primeiro projeto, designado MAPA – Motivação dos Alunos Para a Aprendizagem, tem como objetivo encontrar formas de maior motivação dos alunos, o segundo projeto, denominado TAP – Tecnologias de Apoio Pedagógico, tem como objetivo encontrar soluções tecnológicas que estimulem as aprendizagens e o terceiro projeto, designado CAP – Capacitação para uma Avaliação Pedagógica, tem como objetivo capacitar os docentes para uma avaliação pedagógica mais consciente e mais focada na componente formativa.

Critério 13: As inovações educacionais à escala de uma escola são tanto mais sustentadas e eficazes quanto mais assegurem a internalização das competências necessárias ao desenvolvimento de novos processos educativos.

Apreciação: Pouco evidente. Os processos de reflexão, apreciação, avaliação e tomada de decisão são ainda muito centralizados nos elementos da direção, não existindo ainda uma cultura de internalização de competências, nomeadamente aproveitando os conhecimentos existentes na

comunidade de docentes, em que existem vários elementos bastante capacitados para assumirem um papel preponderante nos processos de mudança.

Critério 14: As inovações em cada escola são tanto mais eficazes quanto mais e melhor cada escola estiver integrada em redes de cooperação interinstitucional, como motores da melhoria das escolas e dos profissionais

Apreciação: Pouco evidente. Embora existam contactos informais com outras escolas e embora a ETAP pertença à estrutura associativa das escolas profissionais (ANESPO), a nível pedagógico, não existem colaborações afirmadas com qualquer outra entidade, tornando-se assim uma escola que tenta inovar de um modo isolado e independente. Fullan (2016) refere que é necessário considerar as intervenções do “meio”, do nível meso, constituído por redes de apoio, aprendizagem conjunta e entreajuda e, isso, no caso da ETAP, não tem sido uma estratégia assumida.

Critério 15: As inovações que revelam maior eficácia contam com uma boa dose de paixão e entusiasmo por parte dos que a desenvolvem e dos que a lideram.

Apreciação: Pouco evidente. A escola, com a mais que duplicação do número de alunos no espaço de cinco anos (passou de 219 alunos em 2013 para 502 em 2018) integrou um conjunto considerável de novos colaboradores, nomeadamente de docentes que passaram de vinte e cinco em 2013 para sessenta e um atuais, sendo que destes, cinquenta são docentes que iniciaram a sua colaboração nos últimos 5 anos. O processo de recrutamento das escolas profissionais, sendo estas de índole privada, é alheio aos concursos públicos de docentes. Isto permite que possa existir uma seleção de novos colaboradores baseada em critérios diferentes que o tempo de serviço, os créditos obtidos e a natureza das instituições em que lecionaram anteriormente. O processo de recrutamento da ETAP tem conseguido, assim, captar um conjunto de profissionais com competências profissionais bastante consideráveis. No entanto, e por muitos dos motivos existentes nesta análise, a paixão e o entusiasmo pela inovação e na prossecução das estratégias do projeto educativo não é, ainda, evidente.

Critério 16: As inovações carecem dos recursos adequados, sejam materiais (equipamento e tecnologia, por exemplo), sejam financeiros e sejam de pessoas, de profissionais qualificados.

Apreciação: Muito ou totalmente evidente. A escola dispõe de um conjunto de infraestruturas devidamente adequadas à prática letiva, incluindo um conjunto de serviços de apoio suficiente aos alunos, dispõe de uma boa estabilidade financeira e conta com um conjunto de colaboradores qualificados e potencialmente capazes de protagonizarem mudanças consistentes no processo educativo.

Quadro-resumo da apreciação relativamente aos critérios de inovação:

Crítérios / questões	Nada evidente	Pouco evidente	Suficientemente evidente	Muito ou totalmente evidente
1. Inscreve-se num horizonte de mudança que é claro?		x		
2. Sustenta-se em evidências da investigação?		x		
3. Conta com o compromisso das lideranças da escola?		x		
4. Contou com cuidada planificação e preparação prévias?			x	
5. Conta com políticas nacionais e locais coerentes (ou há dissonâncias claras)?				x
6. Envolve os educadores e suas equipas na conceção e planeamento?		x		
7. Envolve os alunos na conceção, execução e acompanhamento das ações?			x	
8. A inovação chega à sala de aula e à melhoria dos processos?		x		
9. A inovação integra um plano coerente e consistente de mudança?				x
10. Está previsto um sistema de monitorização e avaliação?			x	

11. O processo de inovação assenta no trabalho colaborativo e aberto?	x	
12. Conta com um sistema de capacitação e aprendizagem profissional?		x
13. Conta com equipas internas de peritos que sustentem a dinâmica da inovação?	x	
14. Conta com redes externas de entreajuda à escola e aos profissionais?	x	
15. Existe uma boa dose de entusiasmo e paixão por parte das lideranças?	x	
16. O projeto conta com os recursos adequados para o seu desenvolvimento no tempo?		x

- Quantidade de critérios com a apreciação de “Nada evidente”: 0
- Quantidade de critérios com a apreciação de “Pouco evidente”: 9
- Quantidade de critérios com a apreciação de “Suficientemente evidente”: 4
- Quantidade de critérios com a apreciação de “Muito ou totalmente evidente”: 3

Desta análise resulta que, em dezasseis possíveis, nove dos resultados das apreciações se encontram no segundo dos quatro níveis e sete nos dois níveis superiores da escala. Assim, e numa lógica classificativa, poderemos considerar que, para já, os resultados das mudanças contempladas nas estratégias do projeto educativo têm uma prevalência negativa no que diz respeito à intenção de inovação.

Podemos assim concluir que as principais causas possíveis para a pouca melhoria das práticas pedagógicas em contexto de interação com os alunos na maioria dos docentes, são:

- O horizonte de mudança do projeto educativo não é claro;
- Os objetivos e estratégias do projeto educativo não se sustentam em evidências de investigação;
- Não existe um compromisso claro das lideranças da escola;

- O planeamento da execução do projeto educativo não envolve os docentes e as suas equipas;
- As mudanças preconizadas no projeto educativo não chegam à sala de aula (problema macro deste projeto de intervenção);
- A concretização do projeto educativo não é realizada de um modo colaborativo e aberto;
- Não existem equipas internas de peritos que sustentem a dinâmica de inovação;
- A escola não conta com redes externas de entreajuda;
- Não é patente a paixão e entusiasmo por parte da maioria dos intervenientes.

3. Investigação produzida

A investigação produzida, durante o ano letivo 2020/2021 teve por base uma metodologia de observação direta e semiestruturada dos processos de avaliação das práticas educativas. Para isso, participaram os seguintes projetos:

- Projeto de supervisão pedagógica;
- Projeto de *intervisão* pedagógica;
- Monitorização de turmas.

De seguida, contextualiza-se cada um dos projetos e apresentam-se as conclusões finais.

Projeto Supervisão Pedagógica:

Contextualização:

O espaço nobre para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos nossos alunos é a sala de aula. É o processo de ensino-aprendizagem realizado em cada uma das salas de aula aquilo que mais influencia os resultados e é dentro das salas de aula que se realiza a intervenção mais direta e mais concreta nesta busca pela melhoria da qualidade da formação. Conforme referido por Alves (2006), “...a escola, e particularmente o professor, pela gestão da sua turma e do seu ensino, influencia a aprendizagem dos alunos; por conseguinte, melhorando as práticas pedagógicas, pode-se melhorar o rendimento escolar dos alunos”. É com base nesta premissa que se torna fundamental conhecer

muito claramente o que acontece nas aulas (e em toda a sua preparação), procurando com esse conhecimento melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido, tornando-o mais útil aos nossos alunos. A supervisão pedagógica tem como objetivo analisar e apreciar todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por cada um dos professores em regime de contrato. Acontece em 3 diferentes fases:

- Observação direta de aulas: Observação não participada por parte de elementos da direção pedagógica a aulas dos supervisionados. Existe uma grelha com critérios definidos relativos à gestão de sala de aula e à didática escolhida. Após cada observação, é dado feedback imediato ao docente;
- Entrevista sobre avaliação: Conversa com o docente para análise e apreciação de todos os aspetos relacionados com a avaliação pedagógica. Existe também uma grelha orientadora que contempla aspetos ligados à avaliação sumativa e à avaliação formativa;
- Feedback de conclusão e compromisso de aspetos a melhorar: Reunião de negociação de conclusões relativamente ao observado com criação conjunta de itens a melhorar. Estes aspetos a melhorar serão avaliados na próxima supervisão.

Conclusões no âmbito do projeto de supervisão:

Ponto 1 - Avaliação pedagógica

Antes de mais, foi possível concluir que o conceito de avaliação formativa não é claro e não é exatamente o mesmo para todos os docentes. Para uma parte significativa, avaliação formativa representa-se como um instrumento ou um conjunto de instrumentos que apoiam os alunos na preparação da avaliação sumativa e não propriamente como uma cultura de intencionalidade de a avaliação trabalhar ao serviço do processo de aprendizagem. Foram observados momentos formais de avaliação formativa que, muitas vezes, não são aproveitados para reflexões eficazes, para sistematização do percurso da aprendizagem ou para alteração de estratégias e técnicas correntes ou anteriormente planeadas. Continua ainda a existir uma grande tendência para associar avaliação à classificação e a existir mais foco na classificação que propriamente na avaliação para a aprendizagem.

Embora o conceito de avaliação formativa não seja claro, existem vários momentos, formais e informais de feedback – reflexão – ação. Exemplo disso são as atividades oficinais / laboratoriais / de educação física em que existe, naturalmente, uma predisposição maior para ser realizada uma avaliação formativa, pois a prática permite que sejam rapidamente tiradas conclusões relativamente ao progresso dos alunos e que sejam aplicadas alterações quase instantaneamente. Um exemplo de uma prática de avaliação formativa mais informal muito presente tem a ver com o questionamento recorrente aos alunos sobre os assuntos discutidos aquando dos momentos expositivos. A este nível importa dizer que, na maioria das vezes, estes momentos apenas são participados por alunos mais envolvidos no processo, não sendo integrados os alunos menos envolvidos (e mais necessitados de envolvimento), sendo assim impossível avaliar formativamente a progressão destes.

Foi também possível observar que, de um modo geral, não existe uma prática de incentivo à reflexão por parte dos alunos, tendo sido observadas poucas dinâmicas neste sentido. Pode-se assim concluir que os alunos não estão ainda envolvidos no seu processo de aprendizagem, nomeadamente, de um modo geral, não possuem um conhecimento claro do seu estado de desenvolvimento de competências nem aquilo que se pretende que alcancem no final do módulo. A cultura da avaliação formativa de competências (utilizando ou não o documento de apoio existente) não é ainda generalizada. Para a não dinamização de atividades reflexivas foi muitas vezes justificada a falta de tempo pois essas atividades retiram tempo útil à transmissão de conteúdos. Esta justificação é representativa da falta de cultura de metodologias de investigação – ação e dos seus benefícios para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos.

No que diz respeito à avaliação sumativa, considera-se que, de um modo global, já existe diversificação de instrumentos de avaliação e existe também uma adequada quantidade de momentos de avaliação por parte da maioria dos docentes. Embora ainda existam docentes que centram a avaliação sumativa em testes (escritos e/ou *Quizzes* online), a maior parte dos docentes recorre a outros instrumentos, nomeadamente a trabalhos individuais e de grupo. É também perceptível que a recolha de dados para a classificação é feita de um modo contínuo, podendo-se afirmar que, na maioria das situações, a avaliação sumativa contínua é uma realidade..

Nos terceiros anos dos cursos profissionais, foi possível encontrar uma relação ajustada entre os elementos recolhidos e as classificações, sendo que, nos restantes casos (avaliação por

competências) é evidente uma enorme dificuldade em relacionar o desempenho dos alunos com a classificação atribuída a cada uma das competências, sendo esta dificuldade bastante mais evidente nas competências transversais. Como causa mais comum para este facto, constatou-se a ausência ou incorreta definição de critérios de avaliação que se relacionem com as competências. São muitas vezes utilizados apenas os descritores de desempenho, o que provoca uma ainda maior subjetividade na classificação.

À exceção de situações esporádicas dirigidas a alunos que beneficiam de medidas seletivas, não foi observada praticamente nenhuma diferenciação nos instrumentos (e critérios) de avaliação entre os elementos de uma mesma turma. Ou seja, de um modo quase total, o processo de avaliação sumativa é o mesmo para todos os alunos da turma, não existindo aqui qualquer adaptação ao perfil e às necessidades de cada aluno, contrariando aquilo que se pretende de uma educação totalmente inclusiva.

Ponto 2 - Atmosfera de aprendizagem

De um modo geral, não existe um enquadramento no início da aula, nomeadamente qual o seu propósito, quais as atividades vão ser desenvolvidas, quais os objetivos das mesmas, quais as competências que vão ser trabalhadas e outros aspetos relevantes. As aulas iniciam-se normalmente com uma breve explicação da atividade que vai ser iniciada ou continuada e parte-se imediatamente para essa atividade. A nível de comunicação, salvo algumas exceções, o discurso é ajustado aos alunos e o tom de voz é o correto. A atmosfera de aprendizagem é normalmente evidente na dimensão física, mas na dimensão humana, não são respeitadas muitas das condições elencadas no manual do docente. A atmosfera de aprendizagem é muitas vezes comprometida pelas situações de perturbação de aula que ocorre ainda demasiadas vezes. O tratamento destas situações não é ainda homogéneo por parte dos docentes. Existem docentes que reagem e corrigem todas as situações de perturbação, mas existem outros que, por vezes, ignoram estas situações, levando a que se generalizem e prejudiquem gravemente o ambiente existente para a aprendizagem. Não é também visível a adequação da escolha entre o princípio da confrontação e o da compreensão (Cunha, 1996) no tratamento destas situações. É também claro que as situações de indisciplina são muito mais evidentes nos momentos em que os alunos não estão envolvidos no

processo de aprendizagem, seja porque estão “sem fazer nada” seja porque não apresentam motivação suficiente para os desafios propostos.

Ponto 3 - Metodologias:

Relativamente às metodologias utilizadas pelos docentes, observou-se que a técnica expositiva continua a ser predominante em muitas das aulas, sendo que a par desta, foram observadas várias outras técnicas, tais como a demonstração, a simulação, a discussão e trabalho colaborativo. Nas situações em que existiu uma utilização predominante de método expositivo, foi clara a perda de concentração e interesse associada a momentos de perturbação de aula por parte dos alunos. Salvo algumas exceções, não é generalizada a metodologia de trabalho por projeto e não foi perceptível praticamente nenhum trabalho de âmbito multidisciplinar ou interdisciplinar.

Existe um conhecimento generalizado dos alunos que beneficiam de medidas seletivas e foram observadas práticas de maior acompanhamento a estes alunos. No entanto, não é notória a planificação de aula através do Desenho Universal para a Aprendizagem nem é evidente a diferenciação ou adaptação de metodologias e técnicas que permitam ir ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem de cada um dos alunos.

A prática de feedback e reflexão ainda não está interiorizada nas práticas pedagógicas dos docentes e, conseqüentemente, a aculturação dos alunos na prática reflexiva é ainda muito incipiente. São desenvolvidas poucas dinâmicas de reflexão e o feedback é ainda muito global ou direcionado apenas aos alunos mais participativos e envolvidos no processo.

Nos momentos finais das aulas não existem momentos de sistematização da aula e de reflexão das aprendizagens desenvolvidas.

De um modo geral, os recursos didáticos são os adequados, existindo uma grande tendência e um visível crescendo de utilização de meios digitais. Existem, no entanto, ainda algumas dificuldades de exploração, nomeadamente na potencialidade destes instrumentos digitais.

De um modo geral, o relacionamento com os alunos por parte dos docentes é bastante positivo e sente-se que os alunos valorizam esse bom relacionamento.

Embora o conhecimento científico e técnico de todos os docentes nas suas áreas disciplinares seja evidente e perfeitamente suficiente, ao nível de conhecimentos didáticos e pedagógicos, os conhecimentos não são muito evidentes, principalmente nos docentes das áreas técnicas.

Intervisão Pedagógica:

Contextualização:

Este projeto foi lançado antes do arranque do ano letivo com a realização de uma formação promovida pelo ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa e destinada a todos os docentes em regime de contrato. Nesta formação foram criadas 7 equipas de trabalho entre pares com o objetivo de se realizarem, durante o ano letivo, observações de aula e respetivas conclusões. Cada uma das equipas elegeu temas de foco com base nos objetivos do projeto educativo. A saber:

- Equipa 1: Avaliação pedagógica;
- Equipa 2: Procedimentos de início e final de aula;
- Equipa 3: Metodologias e técnicas ativas e disruptivas adequadas;
- Equipa 4: Planificação de aula;
- Equipa 5: Partilha entre mesmos grupos de recrutamento;
- Equipa 6: Gestão de sala de aula e implementação do DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem);
- Equipa 7: Observação transversal.

Ao longo do ano foram dinamizadas reuniões de partilha entre equipas para análise dos resultados obtidos com base nas grelhas construídas.

Conclusões do projeto de *intervisão*:

Para este projeto, existem essencialmente dois objetivos. O primeiro objetivo tem a ver com a aculturação da sala de aula aberta, em que a observação de aulas por elementos externos passe a ser algo natural e frequente e o segundo objetivo tem a ver com a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula.

Relativamente ao objetivo de aculturação de observação de aulas, pode-se concluir que existiu um evidente progresso durante este ano letivo. Será difícil medir o real impacto deste projeto em particular pois existiram outros que também incluíram observação de aulas, mas de qualquer forma, nas reuniões realizadas com as equipas, não se levantou qualquer questão a este nível nem houve praticamente nenhum sintoma de resistência relativamente à entrada no espaço (anteriormente quase inviolável) de sala de aula. Esta evolução é evidente se compararmos com o ano letivo passado, em que um projeto que arrancou nessa altura (Projeto MAPA) incluía na sua dinâmica uma observação de aula e foram aí evidentes as resistências de um número considerável de docentes. Assim, pode-se concluir que tem existido um grande progresso a este nível, sendo que, certamente, este projeto contribuiu consideravelmente para isso.

Quanto ao segundo objetivo de melhoria da prática pedagógica, existe alguma dificuldade em compreender se este projeto impactou realmente nesta melhoria. No âmbito do projeto foram efetuadas dezenas de observações entre colegas e, em cada uma das equipas, existiu pelo menos uma reunião de feedback e de conclusões. Esses feedbacks (recorrendo a grelhas ou não) eram normalmente muito lisonjeadores da prática pedagógica dos colegas, denotando-se alguma dificuldade em serem apontados aspetos a melhorar. Mesmo incitados a tal, a dificuldade persistia, sendo apontados apenas pequenos e inocentes pormenores a melhorar. Ou seja, o espírito crítico essencial a um projeto desta natureza não é ainda patente pela grande maioria dos docentes. Outro aspeto que concorre a este objetivo teve a ver com a partilha de técnicas e metodologias, o que leva a um maior conhecimento das possibilidades existentes e, em alguns, casos na apropriação dessas técnicas para as aulas dos próprios. A este nível, foi notório que existiu esta partilha e que o projeto contribuiu para alguma maior diversificação de técnicas por parte dos docentes envolvidos.

Monitorização de turmas:

Contextualização:

O projeto de monitorização de turmas iniciou-se no ano letivo anterior (2019/2020) e consiste numa reunião entre a direção e cada uma das turmas da escola em que são respondidas questões relativas à opinião / satisfação da escola, dos seus órgãos, serviços e ofertas, mas também relativamente às práticas pedagógicas de cada um dos professores. Após estas reuniões, é dado o

feedback aos tutores e coordenadores da turma e, posteriormente a cada um dos professores no âmbito do projeto de supervisão.

Apresentam-se a seguir as conclusões de cada um destes projetos durante o ano letivo 2020/2021:

Conclusões do projeto de monitorização de turmas:

Ponto 1 - Sistema de tutorias:

De um modo geral, os alunos valorizam as tutorias e conseguem apontar várias vantagens no sistema, tal como, a relação mais próxima e a maior integração e inclusão por parte de todos os elementos da turma.

Relativamente às dinâmicas desenvolvidas em tutoria que foram definidas no início do ano, foi perceptível que os códigos de conduta não são uma ferramenta presente e utilizada. Na maioria das turmas do primeiro ano foram desenvolvidos este ano letivo e nas turmas do segundo ano vigora ainda o do anterior ano. Os códigos de conduta existentes, de um modo geral, não assentam no princípio do compromisso e são quase extensões do regulamento interno definindo consequências de comportamentos não desejáveis. A divisão dos alunos por departamento não existe em todas as turmas. Nas turmas em que a dinâmica foi criada, foi percecionado que os departamentos são normalmente estáticos e que são utilizados em muito poucas ocasiões. Nas atividades e projetos de tutoria, a dinâmica departamental não é, por regra, utilizada e aproveitada.

Os alunos identificam o projeto “Brigadas Verdes” como um excelente projeto e denotam grande entusiasmo na sua participação. Referem que, através deste projeto, é possível ter uma escola mais cuidada, limpa e ecológica. Os alunos identificaram a participação em vários outros projetos transversais, tais como “Alimentação Saudável” (apenas no início do ano letivo), “Parlamento dos Jovens” e projetos no âmbito do Eco-Escolas. Foi patente também a dinamização de vários projetos provenientes das turmas, tais como o projeto “Tampinhas”, “Estufa”, “Mural” e outros. Esta dinâmica de incentivo à criação de propostas de projetos pelas turmas não é ainda uma realidade muito presente, havendo aqui um grande espaço para melhorar. A satisfação dos alunos relativamente aos seus tutores é, unanimemente, muito elevada.

Ponto 2 - Satisfação relativamente aos docentes:

Os alunos identificam os tutores como pilares fundamentais para o seu trajeto na escola, destacando a grande proximidade entre estes elementos e os alunos. Existe, por regra, uma relação de confiança entre ambos e veem no tutor alguém que está pronto a ajudar nos momentos difíceis, quer sejam questões pessoais ou académicas. Representa para eles, normalmente, alguém que os motiva e apoia para ultrapassar as dificuldades diárias e para a conclusão do curso.

A satisfação dos alunos relativamente aos seus coordenadores de curso, é, também, bastante elevada. Os coordenadores de curso são vistos pelos alunos como elementos competentes nas áreas de formação e que têm um papel importante na sua motivação e preparação para o mercado de trabalho.

De um modo geral, os restantes docentes são bastante reconhecidos por parte dos alunos como bons profissionais, referindo como aspetos fortes da sua prática, o bom relacionamento, a preocupação com as dificuldades e o adequado acompanhamento. Referem que alguns docentes têm muita dificuldade na gestão da sala de aula, identificando-os como algo permissivos. A nível de avaliação sumativa, os alunos consideram que, de um modo geral, são avaliados de um modo justo.

Os alunos revelaram capacidade de identificar técnicas e metodologias que mais resultam para a sua aprendizagem, tendo normalmente um espírito crítico a este nível já bastante desenvolvido, conseguindo perceber quais as técnicas e metodologias que mais contribuem para o seu desenvolvimento e quais as aulas que menos os motivam, tendo sido identificados vários docentes que poderiam melhorar as suas práticas para os motivar mais, sendo amplamente consensual que a prática mais desmotivadora é a utilização excessiva do método expositivo.

Conclusão da investigação produzida

O projeto educativo 2019/2022 encerra, em cada um dos seus objetivos, intenções claras de melhoria da atividade dos seus intervenientes, podendo-se considerar um projeto com uma pretensão disruptiva relativamente às práticas letivas. Após dois anos de vigência deste projeto, as análises e avaliações constantes neste relatório permitem concluir que existem sinais claros de uma concretização de objetivos aquém do esperado. Assim, é evidente a pouca mudança das práticas

pedagógicas em contexto de interação com os alunos pela maioria dos docentes e, consequentemente, a pouca mudança do quadro pedagógico de referência.

Foi também efetuada uma análise por docente (não constante neste trabalho) que culminou numa apreciação qualitativa do trabalho desenvolvido e identificou aspetos a melhorar. Após cruzamento desses aspetos a melhorar, conclui-se que os mais comuns são:

- Maior foco no trabalho por competências durante o decorrer das aulas, maior enquadramento no seu início, nomeadamente quanto ao seu propósito, quais as competências a desenvolver e as atividades a realizar e finalização de aula com conclusão / reflexão da evolução da aprendizagem;
- Planificar aulas tendo em conta o Desenho Universal para a Aprendizagem (e aplicar);
- Cumprir procedimentos da aula conforme manual do docente;
- Apostar no trabalho baseado em projetos e desenvolver atividades disciplinares, interdisciplinares e multidisciplinares;
- Implementar uma cultura de avaliação formativa, tornando os alunos protagonistas das suas aprendizagens, nomeadamente implementando mais momentos de feedback e reflexão do trabalho desenvolvido;

Importa também explanar, para cada um dos cinco objetivos do projeto educativo que estão mais diretamente relacionados com a prática pedagógica, quais as conclusões possíveis elaboradas a partir dos elementos constantes neste trabalho:

Objetivo 1 - Praticar uma educação inclusiva

Embora existam sinais claros de uma maior sensibilização para a inclusão e, embora, seja já perceptível uma prática diferenciada para alunos que evidenciam mais dificuldades, nomeadamente os alunos que beneficiam de medidas seletivas, não é ainda evidente uma cultura de escola onde todos os alunos encontrem oportunidades para aprender, respondendo às potencialidades, expectativas e necessidades de cada um deles, valorizando a diversidade e promovendo a equidade no acesso ao currículo e às aprendizagens.

Objetivo 2 - Assegurar o sucesso escolar dos alunos

Embora ainda não de um modo generalizado, existiu durante os últimos dois anos letivos uma mudança evidente na perceção da importância das competências transversais para o futuro dos alunos, nomeadamente na passagem de saberes essenciais considerados necessários para viver e trabalhar na sociedade. Para isto, muito contribuiu o sistema de tutorias que, de um modo unanime, é visto como uma mais valia para o sucesso dos alunos. Relativamente à avaliação, embora existam claros sinais de uma maior cultura de avaliação verdadeiramente formativa, há ainda um longo caminho a percorrer para que a avaliação praticada incida sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às atividades propostas e não tanto nos seus resultados. É também ainda pouco evidente o envolvimento dos alunos no processo de avaliação, não lhes permitindo assim regular a sua própria aprendizagem.

Objetivo 3 - Ajustar competências comportamentais e técnicas ao perfil do aluno à saída do ciclo de formação

Embora exista, para cada um dos cursos, um plano curricular com um conjunto definido de competências a desenvolver, o objetivo de centrar todo o processo de aprendizagem dos alunos na aquisição de competências, ajustando as estratégias adotadas, os critérios na avaliação e outras particularidades ainda não é evidente. É ainda muito comum o planeamento de aulas ser baseado nos conteúdos a lecionar e não nas competências a desenvolver. Nas disciplinas de área técnica, salvo algumas exceções, não existe um foco (muitas vezes nem conhecimento) nas competências transversais e, também é perceptível o alheamento das disciplinas de área sociocultural e científica pelas competências profissionais. São também pouco frequentes o trabalho por projeto e o trabalho interdisciplinar, existindo ainda bastante estanquicidade nas disciplinas e nos seus conteúdos.

Objetivo 4 - Diferenciar as práticas e metodologias de aprendizagem que estimulem o gosto por aprender

São evidentes os progressos a este nível, sendo que, de um modo geral, tem existido uma evolução generalizada relativamente aos métodos utilizados nas salas de aula. No entanto, o método expositivo continua a ser eleito como preferencial e o método por defeito, sendo que, é

observável que a sua utilização excessiva tem um impacto negativo na motivação e consequentemente na aprendizagem dos alunos. Embora vários docentes privilegiem métodos ativos, ainda existem muitas situações em que, mesmo recorrendo a meios audiovisuais e surjam perguntas não direcionadas, o método continua a ser expositivo durante demasiado tempo, não conseguindo, assim, envolver os alunos nas suas aprendizagens. Relativamente aos métodos ativos, foram observadas dinâmicas extremamente interessantes e com aparentes excelentes resultados. É também claro que existem várias disciplinas das áreas técnicas que centram muito o processo na transmissão de conhecimentos e conceitos teóricos e pouco na sua aplicabilidade.

Objetivo 5 - Desenvolver um maior envolvimento e responsabilização do aluno no processo de aprendizagem

A figura do aluno é, ainda, a de “consumidor” e não a de “criador”. É ao professor a quem cabe decidir o que o aluno vai aprender, quando vai aprender e de que forma vai aprender. A juntar a isto ainda é o professor que define qual a forma e quando vai ser avaliado e, no final, é o professor que decide qual a classificação e regista quais as competências que o aluno desenvolveu. O aluno é, assim, ainda, um sujeito passivo em todo o processo, não sendo possível dizer-se que o objetivo de colocar a aprendizagem do aluno no centro do desenvolvimento curricular, da planificação e da avaliação, tenha já sido atingido.

4. Estratégias de intervenção

Tendo em conta as conclusões das causas possíveis e tendo em conta a investigação produzida, definiram-se as seguintes fases de desenvolvimento do projeto:

• Fase 1 – Definição de estratégias de intervenção que visem a mudança da prática pedagógica em contexto de interação com os alunos (concluído à data de apresentação deste trabalho)

Com base nos resultados obtidos e nas várias reflexões existentes, definiram-se estratégias de intervenção, nomeadamente o seu planeamento, os seus dinamizadores / intervenientes (internos e/ou externos) e os resultados que se esperam alcançar.

• Fase 2 – Implementação das estratégias definidas

Será esta a fase mais longa e complexa do projeto de intervenção em que, após a definição, colocar-se-ão em prática estas estratégias, existindo vários momentos de análise de resultados e, eventualmente, de correção de trajetórias, promovendo sempre a compreensão dos fenómenos envolvidos.

• Fase 3 – Análise e reflexão dos resultados obtidos

Existindo a consciência que mudanças educativas não decorrem num curto espaço de tempo, nesta fase já será possível observar o impacto inicial das estratégias de intervenção, avaliando a sua contribuição para os objetivos deste projeto de intervenção e, como consequência, do projeto educativo, permitindo, com isto, passar-se a dispor de um conjunto maior de evidências de eficácia de estratégias, conhecimento este que será fundamental para a definição de estratégias do Plano de Atividades 2021/2022.

Estratégias definidas:

As estratégias de intervenção aqui referenciadas consistem em ações concretas que visam alterar efetivamente o quadro mental atualmente existente e têm por base as conclusões obtidas nos capítulos anteriores.

ESTRATÉGIA 1: Definição e implementação de roteiros de práticas educativas na ETAP que envolvam docentes na metamorfose das práticas pedagógicas:

Ações:

- Criar roteiros de ação pedagógica que impulsionem a adoção de novas práticas pedagógicas mais eficazes;
- Proceder à aplicação dos roteiros;
- Monitorizar receção e a adoção dos roteiros;
- Monitorizar o desenvolvimento das práticas pedagógicas alinhadas com os roteiros;
- Proceder à avaliação do impacto.

Destinatários:

- Todos os docentes

Cronograma:

- Entre julho de 2021 e julho de 2022

ESTRATÉGIA 2: Criação de um banco de recursos que apoiem os docentes na sua prática

Ações:

- Criar/adaptar uma plataforma eletrónica de disponibilização de recursos
- Recolher recursos internamente e externamente
- Compilar e organizar os recursos
- Disponibilizar os recursos

Destinatários:

- Todos os docentes

Cronograma:

- Entre setembro de 2021 e julho de 2022

ESTRATÉGIA 3: Capacitação dos docentes

Ações:

- Formação em pedagogia e didática para docentes identificados;
- Capacitação para a aplicação dos roteiros a uma equipa piloto de docentes;
- Capacitação para a aplicação dos roteiros aos restantes docentes;
- Capacitação para a utilização do banco de recursos;
- Continuação / reestruturação dos projetos de capacitação existentes (MAPA, TAP e CAP)

- Formação em liderança

Destinatários:

- Docentes a contrato

Cronograma:

- Entre setembro de 2021 e julho de 2022

ESTRATÉGIA 4: Supervisão da aplicação dos roteiros

Ações:

- Reestruturação do projeto de supervisão;
- Intensificação do projeto de supervisão;
- Intensificação do feedback aos docentes.

Destinatários:

- Docentes a contrato

Cronograma:

- Entre outubro de 2021 e julho de 2022

ESTRATÉGIA 5: Criação de redes internas e externas de entreaajuda

Ações:

• Criação de parceiras de apoio com universidades e outras comunidades de investigação:

- Criação de Comunidades de Aprendizagem profissionais internas
- Criação de redes de entreaajuda com outras escolas profissionais

Destinatários:

- Comunidade Educativa

Cronograma:

- Entre julho de 2021 e março de 2022

5. Cronograma

Estratégia	2021								2022				
	JU L	AG O	SE T	OU T	NO V	DE Z	JA N	FE V	MA R	AB R	MA I	JU N	JU L
1 Definição e implementação de roteiros de práticas													

-
- educativas na ETAP que envolvam docentes na metamorfose das práticas pedagógicas
 - 2** Criação de um banco de recursos que apoiem os docentes na sua prática
 - 3** Capacitação dos docentes
 - 4** Supervisão da aplicação dos roteiros
 - 5** Criação de redes internas e externas de entreaajuda

6. Referências bibliográficas

- Alves, J.M. (2006). O Efeito Professor e as pedagogias mais eficazes. Blogue Terrear. 25 de dezembro
- Azevedo, J. (2020). O que a literatura conclui sobre inovação pedagógica. Documento de apoio cedido no âmbito da Unidade de Teorias e Modelos de Inovação e Mudança da Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa. Edição 2020/2021. Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa – Porto.
- Bruner, J. (1983). In Search of Mind: Essays in Autobiography. 1ª Edição. HarperCollins
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2018). Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – Da teoria à prática, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Cunha, Pedro d'Orey da. (1996). Ética e Educação. Lisboa: Universidade Católica Editora

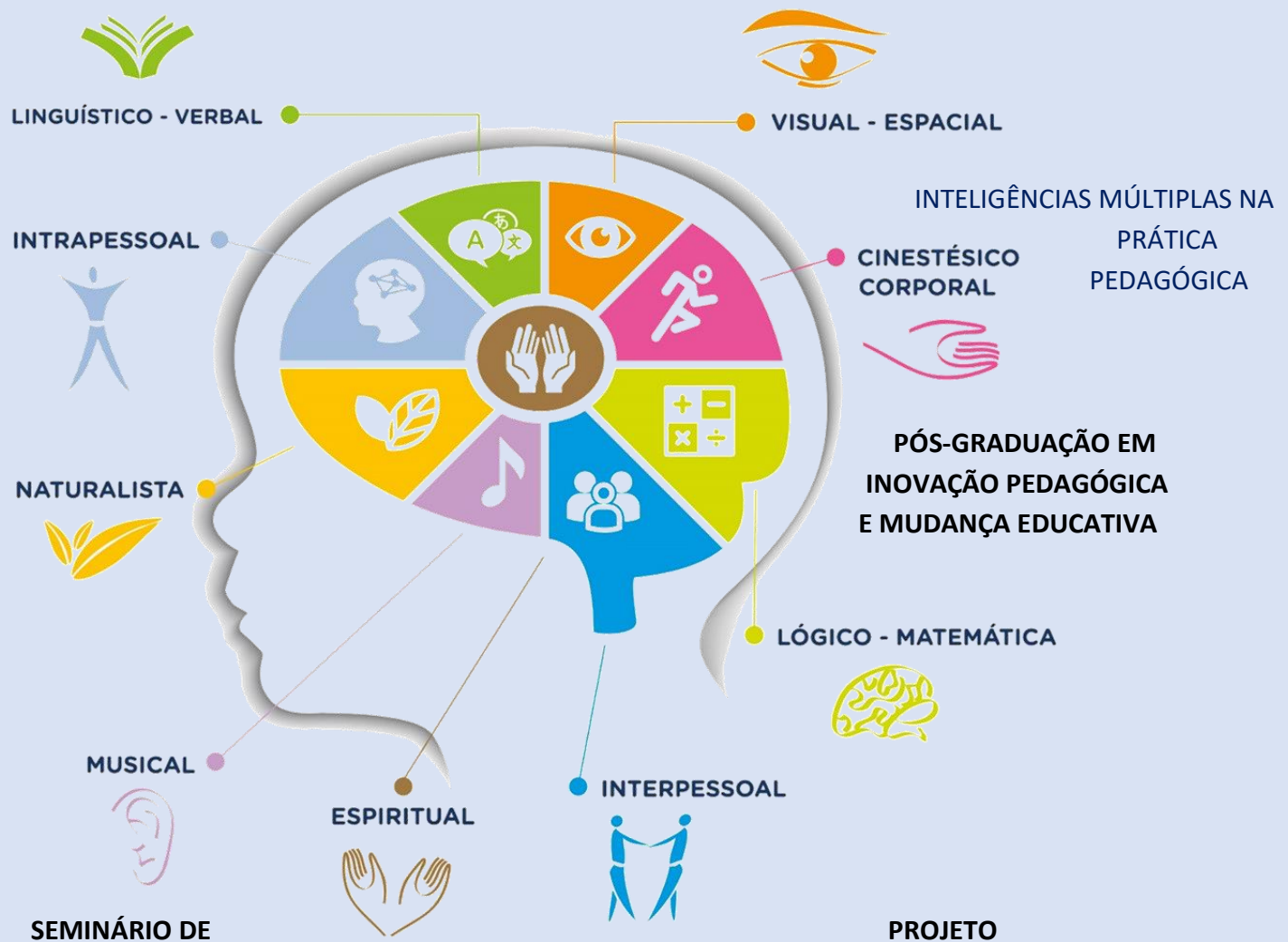
- Chiavenato. I. (1999). Administração nos novos tempos. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Campus.
 - Fullan M, Hargreaves A. (2016). A Escola como organização aprendente. Artmed editora – Dinalivro
 - Hopkins, D. (2005). School Improvement for real. London: Routledge/Falmer.
 - Kampylis, P., Bocconi, S., & Punie, Y. (2012). Towards a Mapping Framework of ICT-enabled Innovation for Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012European
 - Perrenoud. P. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora
 - Perrenoud. P. (2007). Professionalization of the teacher and the development of learning cycles.
- Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação Universidade de Genebra

3. Inteligências múltiplas na prática pedagógica

Nelson Moreira

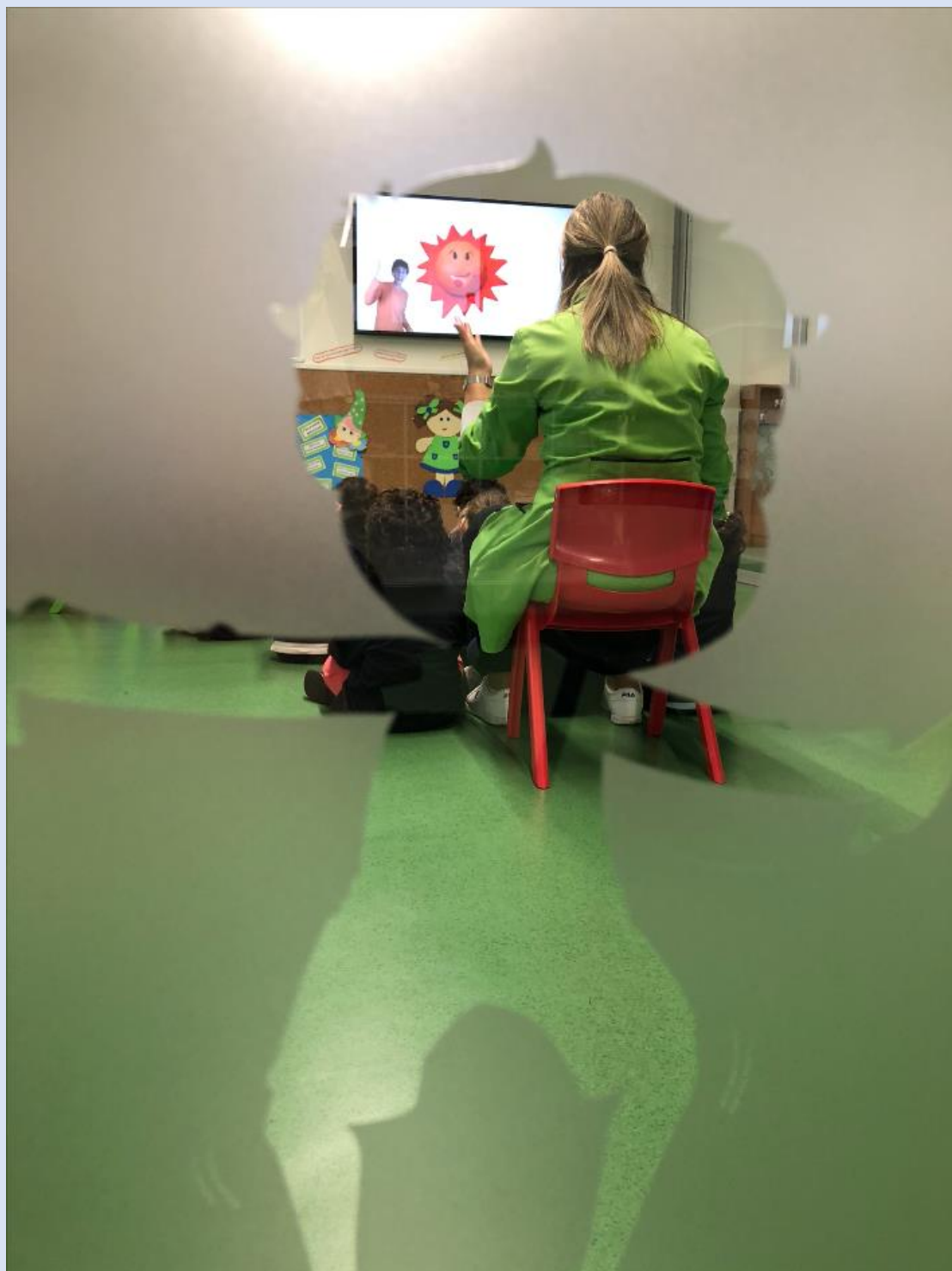


INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS



NELSON MOREIRA | 2020-2021

PROJETO



Não encerras em ti a luz que te foi dada!

Madre Trindade

AGRADECIMENTOS

O culminar deste projeto não se deve unicamente ao seu autor, mas antes de mais, a todos aqueles que de uma forma direta ou indireta foram basilares.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus colegas do Externato Paulo VI que, desde o primeiro dia, acreditaram que era possível a sua concretização. São eles os verdadeiros obreiros deste projeto! A sua determinação, resiliência, espírito de equipa e profissionalismo foram fundamentais para os resultados alcançados.

Passo a agradecer a todos os Professores da Pós-graduação pelos conhecimentos que me transmitiram e que foram importantes para a conclusão deste trabalho. Deixo um especial agradecimento ao Professor Doutor José Matias Alves pelo seu entusiasmo e paciência e à Professora Doutora Diana Mesquita pelo positivismo revigorante! Quero também agradecer aos meus colegas da Pós-graduação com os quais as discussões e partilha de experiências e saberes ajudaram a que este percurso tivesse um encanto especial.

Por fim, agradeço aos meus pais pelo incentivo que sempre me deram para estudar e gostar de aprender e à minha esposa e filhos que, muitas vezes não tiveram a minha companhia, mas sempre me deram alento para seguir em frente!

A todos, o meu muito OBRIGADO!

RESUMO

No âmbito da realização da Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa surge o presente estudo que visa ser uma memória descritiva crítica e reflexiva do Projeto Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica em implementação, desde o ano letivo 2011/2012, no estabelecimento de ensino Externato Paulo VI que sita na Rua de S. Gonçalo, n.º 24 a 30, Braga.

No século passado (XX), as características desejadas para o individuo foram definidas pela Revolução Industrial. Porque não recordar Henry Ford (Fábrica *Motors&Co*, 1913) que implementou uma estratégia de produção que envolvia uma extensa mecanização, com uma linha de montagem bem definida. Este processo representou, à época, uma inovação, pois resultou num aumento do ritmo de produção. A escola seguiu estes exemplos, centrando todo o processo de ensino/aprendizagem/avaliação no professor e numa estrutura de produção em cadeia. Esta pedagogia esteve presente em todo o século XIX e em grande parte do século XX, situação que, por mais que a educação tenha avançado em seus conceitos, hoje ainda se verifica em muitos estabelecimentos de ensino.

Atualmente, o individuo, para ser feliz e bem-sucedido, necessita que a sua dimensão relacional e comportamental seja estimulada, de forma que consiga adaptar-se facilmente aos novos desafios do mundo atual. Pretende-se, então, que a escola se ajuste a esta nova realidade,

procurando atualizar-se constantemente, reciclando-se, de forma a dar a melhor resposta ao indivíduo.

Assim sendo, *nasce* o Projeto Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica centrado em construir uma resposta educativa capaz de potencializar ao máximo o aluno, gerando mais e melhores oportunidades de aprendizagens para todos! Este Projeto pretende potencializar no indivíduo as designadas *Soft Skills* (destrezas de pensamento, capacidade de inovar, de criar, de resolver problemas, de comunicar e de trabalhar em equipa), rentabilizando ao máximo as suas diferentes inteligências (Teoria da Inteligências Múltiplas, Howard Gardner, 1983).

O presente trabalho pretende dar a conhecer as diferentes práticas pedagógicas implementadas no Projeto Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica (Paleta; Projetos de Compreensão; Estimulação Atempada; Aprendizagem Cooperativa; Cultura de Pensamento; Avaliação e, acima de tudo, identificar qual valor acrescentado que o projeto possa estar a dotar em todos os intervenientes.

Neste trabalho são apresentados os resultados de questionários e entrevistas a alunos, docentes e pais/encarregados de educação, pretendendo-se identificar o valor acrescentado deste Projeto Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica bem como definir pontos de melhoria.

ABSTRACT

In the context of the realization of the Postgraduate Course in Pedagogic Innovation and Educative Change, the present study arises, that aims to be a critical and reflexive descriptive memory of the Project of Multiple Inteligences in practice since 2011/2012, at Externato Paulo VI School which is situated on S. Gonçalo Street, nº 24 – 30, in Braga.

In the past century (XX), the desired characteristics of the individual were defined by the Industrial Revolution. Why not recall Henry Ford (*Motors&Co* Factory, 1913) which implemented a strategy of production that involved an extense mechanization, with a well defined assembly line. This process represented, at the time, an innovation, as it resulted in a rise in the rate of production. The school followed these exemples, centralizing the entire teaching/learning/assessing process on the teacher and on a structure of production in chain. This pedagogy was present in all the 19th

century and in great part of the 20th century, situation which, for as much as the educational system has advanced in its concepts, today is still verified in many educational establishments.

Today, an individual, to be happy and well succeeded, needs his relational and behavioural dimension to be stimulated, in a way that he can adapt easily to the new challenges of the present world. This is so that the school can adapt itself to this new reality, trying to update itself constantly, recycling itself, in order to be able to give the best response to the individual.

Consequently, the Project of Multiple Intelligences in Pedagogical Practice is born, centered on building an educational answer capable of enhancing the student to the maximum, generating more and better learning opportunities for all! This Project intends to enhance in the individual the designated *Soft Skills* (thinking skills, capability of innovating, creating, solving problems, communicating and working as a team) strengthening their different intelligences to the maximum (Multiple Intelligences Theory, Howard Gardner, 1983).

The present work intends to make known the different pedagogical practices implemented in the Project of Multiple Intelligences in Pedagogical Practice (Pallet; Projects of Comprehension; Early Stimulation; Cooperative Learning; Cultured Thinking; Assessment) and, above all, identifying which added value the project may be endowing on all the participants.

In this work the results of questionnaires and interviews to students, teachers and parents/guardians are presented, with the intent of identifying the added value of this Project of Multiple Intelligences in Pedagogical Practice as well as defining points of improvement.

PALAVRAS-CHAVE

Escola | Ensino | Inteligências Múltiplas | Práticas Pedagógicas | Avaliação

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta e fundamenta o trabalho da Unidade Curricular Seminário de Projeto da Pós-Graduação “Inovação Pedagógica e Mudança Educativa” e intitula-se ***Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica***.

Como professor e diretor pedagógico do Externato Paulo VI decidi realizar o estudo da implementação deste projeto de forma a dar a conhecer as diferentes praticas pedagógicas, implementadas com base na Teoria das Inteligências Múltiplas (Howard Gardner) e estudar o impacto das mesmas na comunidade educativa.

O modelo pedagógico atual refere-nos que ensinar é preparar o individuo para responder às necessidades de um mundo líquido, em constante mudança, aceitando assim os desafios das novas tecnologias, construindo-se novos espaços educacionais criativos e participativos, onde a prática educacional visa ajudar a formar pessoas **Mais Humanas, Mais Cristãs e Mais Felizes**.

O projeto Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica propõe implementar práticas pedagógicas que visam desenvolver as nove inteligências definidas por Howard Gardner (1982), tendo por objetivo estimular cada uma das diferentes inteligências de forma a potencializarmos ao máximo todas as inteligências.

Neste estudo propomo-nos a apresentar as práticas pedagógicas implementadas e estudar o impacto destas no seio da comunidade educativa.

ESTADO DA ARTE

O Projeto Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica baseia-se nas modernas investigações neurocientíficas, que provam que o cérebro não é um todo unitário e imutável, mas é formado por diferentes zonas que ativam o que Howard Gardner denomina de “Inteligências Múltiplas”. Estas investigações provam que a caraterística mais extraordinária do cérebro é a sua plasticidade, isto é, a sua capacidade de desenvolver diferentes partes e de lhes atribuir funções distintas. Assim, a aprendizagem é dinâmica e interconectada, e não linear. O essencial da aprendizagem já não é a mera transmissão de informação e de conhecimentos, mas a estimulação sensorial, emocional e cognitiva.

Howard Gardner apresenta, numa primeira etapa, a existência de sete inteligências: intrapessoal, a interpessoal, a linguística-verbal, a lógico-matemática, a cinestésica-corporal, a visual-espacial e a musical. Numa segunda etapa, acrescentou a inteligência naturalista e uma outra que designou por espiritual.

As nove inteligências podem ser interpretadas da seguinte forma:

1. Inteligência Intrapessoal

- Prática de estados alterados de consciência: aprender a mudar o próprio humor ou estado de ânimo para chegar ao estado ótimo;
- Processamento emocional: reconhecer as dimensões afetivas sobre algo que se estude;
- Habilidades de concentração: aprender a habilidade de concentrar a mente numa ideia ou tarefa;
- Raciocínio de ordem superior: progredir da memorização à síntese, integração e aplicação;
- Trabalhos-Projetos Independentes: trabalhar só para expressar sentimentos e pensamentos sobre um tema;
- Procedimentos de Autoconhecimento: encontrar as implicações ou aplicações pessoais dos temas aprendidos na aula para a vida pessoal de cada um;
- Técnicas de metacognição: refletir sobre o próprio pensamento.

2. Inteligência Interpessoal

- Ensinar habilidades de colaboração: reconhecer e aprender habilidades sociais necessárias para estabelecer uma relação afetiva entre duas pessoas;
- Estratégias de aprendizagem cooperativa: realizar um trabalho em equipa estruturada para as diferentes aprendizagens académicas;
- Práticas de empatia: expressar a compreensão desde o ponto de vista ou experiências pessoais de outra pessoa;
- Oferecer *Feedback*: dar uma resposta honesta à atuação ou opinião de alguém;
- Projetos de grupo: investigar um tema com outros, trabalhando em equipa;

- Intuir os sentimentos dos outros: adivinhar o que está a sentir ou a vivenciar outra pessoa numa determinada situação;
- Quebra-cabeças: dividir a aprendizagem de um tema em diferentes partes de maneira a que os alunos possam aprender uns dos outros e ensinar uns a outros;
- Comunicação pessoa a pessoa: fixar-se em como as pessoas se relacionam e como se poderia melhorar essa relação;
- Receber a reação (*feedback*) de outro: aceitar a reação, opinião... de outro sobre o que alguém está a fazer;
- Ser sensível às motivações dos outros: explorar um tema para descobrir porque atuaram outros de um certo modo para tomar certas decisões.

3. Inteligência Linguístico-verbal

- Escrita criativa: escrever textos originais sem limites;
- Falar de maneira formal: apresentações orais verbais perante outros;
- Humor-piadas: criar jogos de palavras, momentos de humor, anedotas sobre temas académicos;
- Improvisos: Falar de forma improvisada sobre um tema escolhido à sorte;
- Diário-Agenda: recolher e anotar todos os pensamentos, ideias...;
- Poesia: criar a sua própria poesia e saber ouvir a dos outros;
- Leitura: estudo de material escrito sobre um conceito-ideia ou processo;
- Criar-narrar histórias: inventar e contar histórias sobre um tema;
- Debate verbal: apresentar ambos os lados de um tema de um modo convincente;
- Vocabulário: aprender novas palavras e aplica-las numa comunicação quotidiana.

4. Inteligência Lógico-matemática

- Símbolos abstratos / Fórmulas: designar sistemas de notação esquemática (fórmula) para um processo ou conteúdo temático;
- Cálculo: utilizar passos específicos, operações, processos, fórmulas e equações para resolver problemas;

- Decifrar códigos: compreender e comunicar com linguagem simbólica;
- Forçar relações: criar conexões significativas entre ideias incoerentes;
- Organizadores Gráficos Cognitivos: trabalhar com diagramas de rede (fluxogramas), diagramas de Venn, tabelas, escalas, mapas conceptuais...;
- Jogos de lógica / Padrões: criar puzzles que contêm um desafio para encontrar um padrão escondido;
- Sequências ou Padrões numéricos: investigar resultados numéricos e fazer análise estatística sobre um tema;
- Esquemas: inventar uma explicação lógica ponto por ponto;
- Resolução de problemas: encontrar os procedimentos apropriados para situações que implicam resolução de problemas;
- Argumentação lógica: criar hipóteses e deduções lógicas sobre um tópico (se... então).

5. Inteligência Cinestésica-corporal

- Linguagem do corpo/gestos físicos: representar significados com o corpo, interpretações ou compreensões de uma ideia com o movimento físico;
- Escultura corporal - quadro: ordenar (como uma escultura) um grupo de pessoas para expressar uma ideia, conceito ou processo;
- Representação dramática: criar um minidrama que mostre a relação dinâmica entre diferentes conceitos, ideias ou processos;
- Folk / Dança criativa: criar a coreografia de uma dança que demonstre a compreensão de um conceito, ideia ou processo;
- Rotinas de ginástica: conceber um fluxo orquestrado de movimentos físicos que incorpore relações com um tema;
- Gráficos humanos: criar uma linha contínua; de um lado os que estão de acordo e do outro os que não estão, para expressar a compreensão de um conceito, ideia ou processo;
- Inventar: fabricar algo que demonstre um conceito, ideia ou processo (um modelo para demonstrar como algo funciona),

- Exercício físico/ginástica: criar rotinas físicas que outros realizam para aprender conceitos, ideias ou processos;
- Jogo da mímica: representar por mímica ou relatos curtos para expressar a compreensão de uma ideia, conceito ou processo;
- Jogos desportivos: criar jogos de competição baseados no conhecimento específico de um conceito, ideia ou processo.

6. Inteligência Visual-espacial

- Imaginação ativa: encontrar conexões entre desenhos visuais e experiências (ou conhecimentos) já vividas;
- Esquemas de cor ou textura: associar cores e texturas com conceitos, ideias ou processos;
- Desenhar: criar gráficos representativos de conceitos, ideias ou processos que se estejam a estudar (fluxogramas, ilustrações...);
- Visualização guiada: criar imagens mentais ou imagens de um conceito, ideia ou processo (personagens de histórias, um processo científico...);
- Mapas mentais: criar mapas visuais (conceptuais) com a informação;
- Colagem: conceber uma coleção de imagens para mostrar diferentes aspetos ou dimensões de uma ideia, conceito ou processo;
- Pintar: utilizar pinturas ou marcadores coloridos para expressar a compreensão de ideias, conceitos ou processos (por exemplo, criação de murais);
- Esquemas/Planos: criar padrões abstratos para representar relações entre diferentes conceitos, ideias ou processos;
- Simular/fantasiar: criar cenários divertidos inventados ou baseados em informações ou dados;
- Esculpir: criar modelos de barro para demonstrar a compreensão de conceitos, ideias ou processos.

7. Inteligência Musical

- Sons do meio ambiente: aplicar os sons naturais que estejam relacionados com um objeto, conceito ou processo anteriormente estudado;
- Sons instrumentais: utilizar instrumentos musicais que produzam sons para uma aula (Ex.: acompanhamento),
- Composição/Criação musical: criar música para comunicar a compreensão de um conceito, ideia ou processo;
- Atuação musical: criar apresentações ou comunicações em que a música e o ritmo têm um papel importante;
- Vibrações/Repercussão: aplicar vibrações ou ritmos para comunicar um conceito, ideia ou processo para outros e para si mesmo;
- Rap: utilizar raps para facilitar a comunicação ou para recordar certos conceitos, ideias ou processos;
- Padrões rítmicos: produzir ritmos e tempos para mostrar os diferentes aspectos de um conceito, ideia ou processo;
- Cantar/Cantarolar: criar canções sobre um tema acadêmico ou procurar canções para complementar esse tema;
- Esquemas de tons: os tons associados a um tema;
- Sons ou tons vocais: produzir sons com as cordas vocais para ilustrar um determinado conceito, ideia ou processo.

8. Inteligência Naturalista

- Reconhecimento de padrões arquétipos: descobrir as repetições, padrões estandardizados e concepções da natureza universal;
- Cuidado com as plantas e os animais: realizar projetos que incluam o cuidado e o tratamento de animais, insetos, plantas ou outros organismos;
- Práticas de conservação: participar em projetos de tratamento e preservação do meio ambiente;

- Reações (*feedback*) do meio ambiente: compreender e adaptar-se ao meio e às suas reações naturais;
- Laboratórios naturais: criar experiências ou atividades nos quais se empreguem objetos do mundo natural;
- Encontros com a natureza/Trabalho de campo: ir fora para poder experimentar com a natureza ou trazer a natureza à aula através de vídeos, objetos, animais, plantas, etc...
- Observação da natureza: participar em atividades de observação, como por exemplo, atividades geológicas, explorações, notícias da natureza, ...;
- Simulações do mundo natural: recriar ou representar a natureza com formas (diaporamas, montagens, fotografias, desenhos, etc.);
- Classificação das espécies: trabalhar com tabelas de classificação para compreender as características dos objetos naturais;
- Exercícios de estimulação sensorial: expor os sentidos aos sons da natureza, odores, paladares, texturas e coisas visíveis;
- Classificação de objetos segundo as suas características.

9. Inteligência Espiritual

- Práticas de concentração: relaxamento, yoga, ...;
- Escuta em silêncio: fechar os olhos, abstrair-se, escuta ativa...;
- Contemplação e alegria estética: contemplar e amar a natureza, a arte, a beleza... destacar o “sublime” da realidade;
- Empatia e comunicação: diálogo, representação, debates morais...;
- Exercícios para perceber as situações com diferentes sentimentos ou emoções: felicidade, sofrimento, angústia, medo, ...;
- Meditação: perguntar-se, procura de respostas, abertura ao Mistério...;
- Valorizar de forma ética, realizar uma escala de valores;
- Práticas solidárias;
- Questionar-se sobre o passado, o presente e o futuro da vida;
- Abrir-se à chamada interior, e a partir de aí projetar a vida;

- Distanciar-se perante um problema;
- Leitura da realidade pela perspectiva solidária.

O projeto Inteligências Múltiplas na prática pedagógica avança com o princípio de que o fracasso escolar não pode existir na instituição escolar. Um aluno pode ter menos desenvolvida/estimulada algumas inteligências, porém outras estarão mais desenvolvidas/despertas! Ou seja, em cada individuo existe sempre uma ou mais inteligências que predominam sobre as outras.

Com base neste pressuposto o educador/professor deverá conseguir “tocar” em todas as inteligências de forma a garantir que consegue “chegar” a todos os alunos nas mesmas proporções! Pretendemos, com a implementação do Projeto Inteligências Múltiplas na prática pedagógica, “caminhar” em direção a um processo de ensino/aprendizagem/avaliação mais personalizado, que proporcione a possibilidade de o aluno potencializar todas as suas inteligências.

METODOLOGIA

Neste ponto pretende-se descrever sucintamente as diferentes práticas pedagógicas implementadas no Projeto Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica.

A. Paleta

A prática pedagógica identificada por “Paleta” surge com o principal objetivo de conseguirmos alcançar, durante a prática pedagógica, as diferentes Inteligências definidas por Howard Gardner. Quando a equipa docente planifica em “Paleta” (figura 1) implementa uma atividade pedagógica para cada uma das diferentes inteligências (consultar vídeo) o que garantirá que conseguimos “chegar” a todos os alunos nas mesmas proporções.

Quando a equipa docente planifica *em Paleta* utiliza como modelo de planificação o quadro I.



Figura 1 – Paleta na sala de aula.

Quadro I – Modelo para planificação - paleta.



IDE@
Inovação e Ensino

PLANIFICAÇÃO EM PALETA – Inteligências Múltiplas

Ano		Disciplina		Tema	
-----	--	------------	--	------	--

Objetivos curriculares a atingir:

1	
2	
3	
4	

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	FERRAMENTAS DA MALA	ATIVIDADES (Breve descrição)	OBJETIVOS CURRICULARES	SEQUENCIAÇÃO
Intrapessoal				
Interpessoal				
Linguística-verbal				
Lógico-matemática				
Cinestésica-corporal				
Visual-espacial				
Musical				
Naturalista				
Espiritual				

Para cada inteligência, a equipa docente implementa uma atividade. Para identificar a atividade a implementar em cada inteligência, a equipa docente utiliza a designada *mala de ferramentas* (quadro II).

Quadro II – Mala de ferramentas.

 MALA DE FERRAMENTAS – INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS				
A	B	C	D	E
Inteligência linguística-verbal: 1. Escrita criativa: escrever textos originais sem limites. 2. Falar de forma formal: apresentações orais verticais perante turma. 3. Humor-pálio: criar jogos de palavras, momentos de humor, aneddotas sobre temas académicos. 4. Improvisar: falar de forma improvisada sobre um tema escolhido a priori. 5. Diário-Agenda: recolher e avaliar todos os pensamentos, ideias. 6. Poesia: criar a sua própria poesia e subir ouvir a dos outros. 7. Lettura: estudo do material escrito sobre um conceito-ideia ou processo. 8. Citar-narrar histórias: inventar e contar histórias sobre um tema. 9. Debate verbal: apresentar artigos de leitos de um tema de um modo convincente. 10. Vocabulário: aprender novas palavras e aplicá-las numa comunicação quotidiana.	Inteligência lógico-matemática: 1. Simbolos abstratos / Formulas: deslegar sistemas de notação sequencial (formais) para um processo ou conceito matemático. 2. Calculo: utilizar pessoas específicas, operações, processos, fórmulas e equações para resolver problemas. 3. Definir código: compreender e comunicar com linguagem simbólica. 4. Fazer relações: criar conexões significativas entre ideias inconexas. 5. Organizações Gráficas Cognitivas: trabalhar com diagramas de rede (fluxogramas), diagramas de fluxo, tabelas, escalas, mapas conceituais... 6. Jogos de lógica / Padrões: criar escalas que contêm um desafio para encontrar um padrão escondido. 7. Sequências ou Padrões numéricos: investigar resultados numéricos e fazer análises estatísticas sobre um tema. 8. Exemplos: inventar uma explicação lógica ponto por ponto. 9. Resolução de problemas: encontrar os procedimentos adequados para situações que impliquem resolução de problemas. 10. Argumentação lógica: criar hipóteses e deduções lógicas sobre um tópico (ex... entes).	Inteligência intrapessoal: 1. Entender habilidades de colaboração: reconhecer e aprender habilidades sociais necessárias para estabelecer uma relação ativa entre duas pessoas. 2. Estratégias de aprendizagem cooperativa: realizar um trabalho em equipa estruturada para os diversos aprendizados académicos. 3. Práticas de empatia: expressar a compreensão desde o ponto de vista ou experiência pessoal de outra pessoa. 4. Criar o Feedback: dar uma resposta honesta e útil ao pedido de alguém. 5. Projetos de grupo: investigar um tema comunitário, tratando em equipa. 6. Iniciar os sentimentos dos outros: adotar a que está a sentir ou a vivenciar outra pessoa numa determinada situação. 7. Quadros-cabeças: dividir a aprendizagem de um tema em diferentes partes, de maneira a que as ideias possam aprender uns dos outros e crescer uns a outros. 8. Comunicação pessoal a pessoa: falar-se em como as pessoas se relacionam e como se podem melhorar essas relações. 9. Refletir a reação (feedback) do outro: aceitar a reação, sentir... do outro sobre o que alguém está a fazer. 10. Ser sensível às motivações dos outros: explorar um tema para descobrir porque alguém encontra-o de um certo modo para tomar certas decisões.	Inteligência interpessoal: 1. Prática de estados alternados de consciência: aprender a mudar o próprio humor ou estado de ânimo para chegar a um estado ótimo. 2. Processamento emocional: reconhecer as dimensões afetivas sobre algo que se está a trabalhar de concentração; aprender a habilidade de concentrar a mente numa ideia ou tarefa. 3. Reconstrução do orden superior: progredir da memorização a síntese, integração e aplicação. 4. Trabalhos-Projetos Independentes: trabalhar so para expressar sentimentos e pensamentos sobre um tema. 5. Procedimentos de Autoconhecimento: encontrar as implicações ou aplicações pessoais dos temas aprendidos na aula para cada um. 6. Técnicas da metacognição: refletir sobre o próprio pensamento. 7. Práticas de consciência: prestar atenção à experiência própria vivida. 8. Métodos de reflexão silenciosa: trabalhar com instrumentos do reflexo como diários de pensamentos, diários pessoais. 9. Estratégias de aprendizagem: aprender que causas do pensamento utilizar para realizar cada uma das tarefas.	Inteligência espacial: 1. Práticas de concentração: relaxamento, yoga, etc. 2. Escuta em silêncio: fechar os olhos, abster-se, escutar ativamente. 3. Confrontação a alguns estímulos: contemplar o ar, a natureza, a arte, a beleza... destacar o "sublime" da realidade. 4. Empatia e comunicação: diálogo, representação, debates morais... 5. Exercícios para perceber as situações com diferentes sentimentos ou emoções: felicidade, sofrimento, angústia, medo, etc. 6. Meditação: partilhar-se, procurar de respostas, adotar os valores. 7. Valorizar da forma física, realizar uma escala de valores. 8. Práticas solidárias. 9. Questionar-se sobre o passado, o presente e o futuro da vida. 10. Abrir-se a chamada interior, o a partir de aprender a vida. 11. Distanciar-se perante um problema. 12. Letura da realidade pela perspectiva solidária.
F	G	H	I	
Inteligência musical: 1. Seta do meu ambiente: aplicar os sons naturais que estejam relacionados com um objeto, conceito ou processo anteriormente estudado. 2. Sons instrumentais: utilizar instrumentos musicais que produzam sons para uma aula (ex. acompanhamento). 3. Composição / Criação musical: criar música para comunicar a compreensão de um conceito, ideia ou processo. 4. Atuação musical: criar apresentações ou coreografias em que a música e o movimento sejam partes importantes. 5. Variação / Repetição: aplicar variações ou ritmos para comunicar um conceito, ideia ou processo para outros e para si mesmo. 6. Rap: utilizar rap para facilitar a comunicação para recordar certos conceitos, ideias ou processos. 7. Padrões / Ritmos: produzir ritmos e tempos para mostrar os diferentes aspectos de um conceito, ideia ou processo. 8. Cantar / Cantar: criar cânticos sobre um tema académico ou procurar cânticos para complementar esse tema. 9. Exemplos de tons: de tons variados a um tema. 10. Sons ou tons vocais: produzir sons com as cordas vocais para facilitar um determinado conceito, ideia ou processo.	Inteligência naturalista: 1. Reconhecimento de padrões angulares: descobrir as repetições, padrões estandardizados e conceitos da natureza natural. 2. Cuidado com as plantas e os animais: realizar projetos que incluam o cuidado e o tratamento de animais, plantas, plantas ou outros organismos. 3. Práticas de conservação: participar em projetos de tratamento e preservação do meio ambiente. 4. Reações (feedback) do meu ambiente: compreender e adotar os os meus e dos meus reações naturais. 5. Laboratórios naturais: criar experiências ou atividades nos quais se integrem objetos do mundo natural. 6. Experiências com a natureza / Trabalho de campo: ir fora para poder experimentar com a natureza ou trazer a natureza à aula através de vídeos, objetos, animais, plantas, etc. 7. Observação da natureza: participar em atividades de observação, como por exemplo, atividades geológicas, geográficas, históricas, etc. 8. Simulações do mundo natural: tentar se representar a natureza com formas (dispositivos, modelos, fotografias, desenhos, etc.). 9. Classificação das espécies: trabalhar com tabelas de classificação para compreender as características dos objetos naturais. 10. Escala de estimulação sensorial: expor os sentidos aos sons da natureza, sabores, pedras, texturas e cores visuais. 11. Classificação dos objetos segundo as suas características.	Inteligência cinestésico-corporal: 1. Linguagem do corpo / gestos físicos: representar significados com o corpo, interpretações ou compreensões de uma ideia com o movimento físico. 2. Escultura corporal - quadro: ordenar (como uma escultura) um grupo de pessoas para expressar uma ideia, conceito ou processo. 3. Representação dramática: criar um cenário que mostre a relação dinâmica entre diferentes conceitos, ideias ou processos. 4. Folk / Dança criativa: criar a coreografia de uma dança que demonstre a compreensão de um conceito, ideia ou processo. 5. Ritmos do gesticular: considerar um fluxo organizado de movimentos físicos que incorporem ideias com um tema. 6. Gestos humanos: criar uma linha contínua de um lado ou que esteja de acordo e do outro ou que não esteja, para expressar a compreensão de um conceito, ideia ou processo. 7. Inventar: inventar algo que demonstre um conceito, ideia ou processo (um modelo para demonstrar como algo funciona). 8. Exercícios físicos / gesticular: criar ritmos físicos que outros realizem para aprender conceitos, ideias ou processos. 9. Jogos de memória: representar por memórias variadas para expressar a compreensão de uma ideia, conceito ou processo. 10. Jogos desportivos: criar jogos de competição baseados no conhecimento específico de um conceito, ideia ou processo.	Inteligência visual / espacial: 1. Imagens vivas: encontrar conexões entre diferentes visuais e experiências (ou compreensões) já vividas. 2. Exemplos de cor ou textura: associar cores e texturas com conceitos, ideias ou processos. 3. Desenhar: criar gráficos representativos de conceitos, ideias ou processos que se relacionam a estudar (diagramas, ilustrações...) 4. Visualização gráfica: criar imagens mentais ou imagens de um conceito, ideia ou processo (construção de histórias, um processo científico...) 5. Mapas mentais: criar mapas visuais (conceituais) com a informação. 6. Colagem: considerar uma coleção de imagens para mostrar diferentes aspectos ou dimensões de uma ideia, conceito ou processo. 7. Pintar: utilizar pinturas ou marcações coloridas para expressar a compreensão de ideias, conceitos ou processos (por exemplo, criação de mapas). 8. Exemplos / Planos: criar padrões abstratos para representar relações entre diferentes conceitos, ideias ou processos. 9. Simular / Imagens: criar cartões divertidos inventados ou baseados em informações ou dados. 10. Escalar: criar modelos de base para demonstrar a compreensão de conceitos, ideias ou processos.	

A *mala de ferramentas* sugere diferentes atividades para cada uma das inteligências. Assim sendo, utilizando uma atividade para cada uma das diferentes inteligências consegue-se “tocar” em cada uma delas e assim garantir que proporcionamos as mesmas oportunidades a todos os alunos!

B. Projeto de Compreensão

A metodologia Projeto de Compreensão visa desenvolver um projeto baseado num tema/conteúdo que esteja relacionado com diferentes áreas disciplinares. Quando a equipa docente planifica um Projeto de Compreensão utiliza o modelo representado no quadro III.

Quadro III – Modelo de planificação - Projeto de Compreensão.



Disciplina

Para chegar às metas de compreensão
(Fios condutores)

Tópico Gerativo
(Unidade)

	1	2	3	4
Metas de Compreensão				
Sequência de atividades de compreensão				
	MCS	Atividades de Compreensão	Avaliação Contínua	Itês
Atividades Preliminares				
Atividades de Investigação				
Atividades de Síntese				

Após identificado o tema/conteúdo a abordar a equipa docente deve ter em atenção que o tema/conteúdo tenha potencial de estabelecer múltiplas conexões e seja central a diferentes áreas curriculares. Posteriormente devem definir metas de compreensão (*Que os alunos compreendam...; Que os alunos reconheçam...; Que os alunos entendam...*), de seguida definem-se os fios condutores (são questões que guiam e orientam as tarefas). Finda esta primeira parte, com colaboração da *mala de ferramentas* (quadro x) estabelecem-se as atividades de compressão que devem ser divididas numa ordem cronológica em preliminares, de investigação e de síntese.

C. Estimulação Atempada

“A magia está não na técnica, e sim na criança, no seu incrível cérebro!”. O autor desta frase é Glenn Doman que foi um dos pioneiros no estudo do cérebro infantil. Glenn Doman acreditava na

capacidade da criança em “absorver”, desde muito cedo, e de uma forma muito natural, toda a informação que a envolvia.

O modelo Estimulação Atempada, da autoria de Glenn Doman, defende que não devemos esperar que a criança fique desenvolvida para iniciarmos o processo educativo, mas, antes pelo contrário, estimular o mais cedo possível todo o potencial da criança.

O estímulo atempado, como o próprio nome indica, tem como objetivo desenvolver e potencializar, através de jogos, exercícios, técnicas e de outros recursos, as funções do cérebro da criança, beneficiando o seu lado cognitivo, motor, emocional e evitar ou minimizar os distúrbios do desenvolvimento neuropsicomotor, possibilitando à criança desenvolver ao máximo todo o seu potencial.

No Projeto “Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica”, para a educação pré-escolar temos três grandes objetivos: o primeiro é estimular, o segundo é estimular e, por fim, o terceiro também é estimular! Com isto, pretendemos apenas potencializar ao máximo o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões. A criança pode terminar a educação pré-escolar a ler e a escrever, mas esse nunca será o nosso objetivo! Para essa criança foi apenas uma consequência! Sabemos que as crianças possuem ritmos de desenvolvimento distintos. Por isso, pretendemos que cada criança tenha exatamente o que necessita naquele exato momento do seu processo de desenvolvimento.

No modelo Estimulação Atempada implementamos as técnicas de BITS de Inteligência. Esta metodologia é baseada na exposição visual e auditiva, usando coleções de diversos temas/conteúdos. Os estímulos curtos são mais eficazes que os estímulos longos, por isso, os BITS de Inteligência são apresentados de uma forma rápida, repetida em várias sessões curtas, de uma forma atrativa e motivacional para a criança.

D. Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é um modelo que se foca na aprendizagem em equipa e não apenas no indivíduo. Com a implementação deste modelo pretende-se atingir os seguintes objetivos:

a) Atribuição de grande autonomia ao aluno e à equipa: a percentagem de participação dos alunos pode chegar aos 90%, potenciando o papel do educador como mediador.

b) Alteração da arquitetura espacial da aula: substituímos o modelo das filas pela realização de trabalhos em equipa.

c) Melhoria do rendimento e da motivação dos alunos: desenvolvemos o sentido da responsabilidade social e a capacidade de cooperação, melhorando as relações entre os alunos, reduzindo o individualismo e treinando determinadas competências sociais e cognitivas.

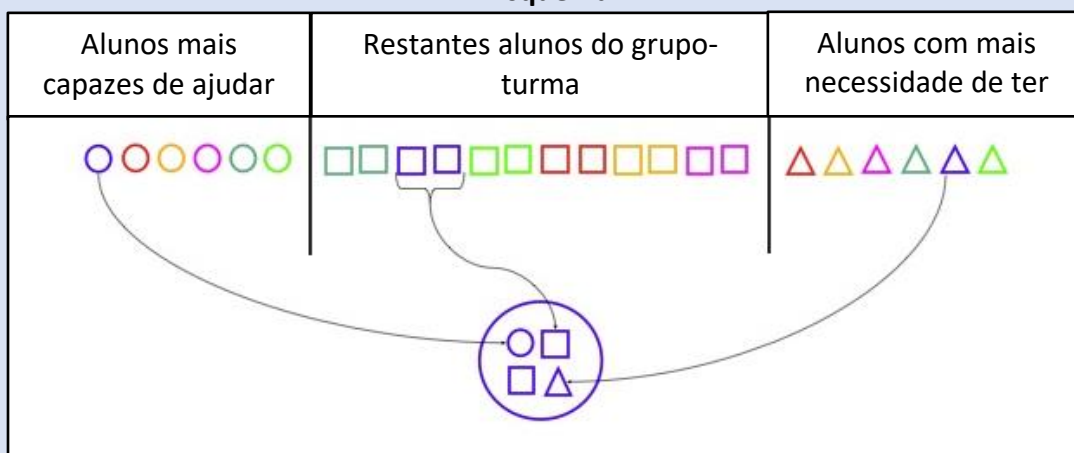
A equipa docente explica aos alunos o que é cooperar e como nos serve para aprender. Deve, ainda, aplicar estratégias para fomentar conexões grupais entre os elementos das equipas e estimular/desenvolver a responsabilidade individual e a interdependência positiva.



Figura 2 – Aprendizagem Cooperativa.

A elaboração das equipas deve seguir critérios de acordo com os objetivos da tarefa a desempenhar pelo grupo. A maioria das tarefas são realizadas em equipas heterogéneas que são formadas de acordo com o esquema 1.

Esquema 1



Grupo homogêneos:

A equipa docente para implementar a aprendizagem cooperativa aplica aquilo que

Para melhor entendermos a importância da implementação destas técnicas, descrevo as seguintes:

• **Técnica: 1 | 2 | 4.**

Fase 1:

Colocamos uma ou duas perguntas sobre o tema a analisar.

Distribuir uma página em branco dividida em três colunas iguais. (pode-se fazer com *post-its*).

Fase 2:

Solicitar que cada aluno **(1)** em 4 minutos responda/analise e registre na primeira coluna.

Após este tempo, os alunos serão colocados em pares **(2)** e vão partilhar as suas respostas.

Para isso, eles têm quatro minutos. Registarem conclusões na segunda coluna.

Finalmente, juntam-se dois pares **(4)** e em 4 minutos, registam as conclusões finais na terceira coluna.

Fase 3:

Apresentação das conclusões à turma.

• **Técnica: STOP 3 minutos.**

Fase 1:

O professor apresenta a explicação do assunto estudado ao grupo de turma.

Faz-se uma pausa durante 3 minutos para que cada equipa realize uma reflexão sobre o tema abordado e pense em 3 questões/ideias/metáforas/...

Fase 2:

Uma vez passado o tempo cada grupo apresenta à turma uma questão/ideia/metáfora/...das 3 elaboradas.

O professor vai solicitando aos diferentes grupos que apresentem uma das suas questões/ideias/metáforas/...até todas serem apresentadas.

As questões/ideias/metáforas/... semelhantes não se fazem, saltam-se.

• **Técnica: Leitura Partilhada.**

Fase 1:

O professor apresenta um texto sobre o tema a trabalhar.

Em cada equipa, um aluno lê o primeiro parágrafo. Os restantes elementos do grupo deverão estar muito atentos.

Fase 2:

Na continuação, e no sentido dos ponteiros do relógio, o aluno seguinte da equipa dá uma explicação do que o seu companheiro leu e faz um resumo (oralmente).

Os outros dois elementos do grupo (3º e 4º alunos) dizem se o resumo está correto ou onde se pode melhorar.

Fase 3:

O segundo aluno lê o segundo parágrafo e repete-se todo o processo até terminar-se a leitura do texto.

E. Cultura de Pensamento

Com o Projeto “Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica” pretende-se desenvolver na comunidade educativa uma cultura de pensamento. Desejámos ensinar a pensar, ou seja, preparar

pessoas que sejam capazes de resolver problemas com eficácia e tomarem decisões bem meditadas!

Sor Montserrat del Pozo afirma: “Fala-se muito de habilidades de pensamento, pensamento crítico e criativo, resolução de problemas! Não chega falar, é necessário garantir que as usemos continuamente num meio adequado e favorável”.

Para atingir esse objetivo implementamos rotinas e destrezas de pensamento e práticas pedagógicas que designamos por “chaves de pensamento”. As rotinas de pensamento são estratégias simples e fáceis de implementar que orientam o pensamento e estruturam as discussões.

Como exemplo de rotinas de pensamento apresento:

- **Vejo, penso e pergunto-me?**

Nesta rotina pretendemos que os alunos desenvolvam a sua capacidade de observação e interpretação.

Os alunos são desafiados a observar algo (imagem de arte, animal, ...) e a responderem às questões: *O que vejo?; O que penso?; O que pergunto?*.

- **Antes pensava, agora penso.**

Esta rotina ajuda o aluno a refletir como e porquê mudou o seu pensamento. Esta rotina deve ser aplicada sempre que os pensamentos, opiniões ou crenças dos alunos são suspeitas de mudar.

Fase 1:

Solicita-se aos alunos que pensem uma ideia que tenham sobre um determinado tema que possa ter mudado com a interpretação de um texto / visionamento de um vídeo, entre outras estratégias.

Fase 2:

Os alunos escrevem a sua ideia prévia e o seu novo pensamento, utilizando o seguinte modelo:

“Antes pensava que ... e agora penso ...!”

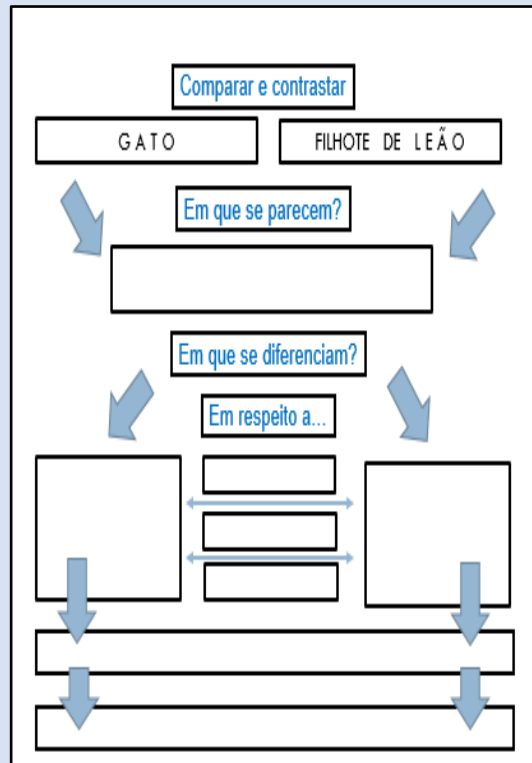
As destrezas de pensamento são estratégias mais elaboradas que necessitam de organizadores gráficos de forma a estruturarem o pensamento.

Como exemplo de destrezas de pensamento apresento:

- **Compara e contrasta.**

Os alunos são desafiados a comparar e a contrastar diferentes conceitos/ideias usando o modelo da tabela x.

Quadro IV – modelo compara e contrasta.



- **Mapas mentais.**

Os mapas mentais permitem organizar/estruturar os pensamentos e representá-lo de uma forma mais intuitiva.

Os alunos são desafiados a elaborar mapas mentais sobre o tema/assunto abordado.

As “chaves de pensamento” são estratégias simples que se adequam bem à aprendizagem cooperativa.

Como exemplo de “chaves de pensamento” apresento:

- **A pergunta.**

Apresentar a resposta aos alunos que são desafiados a descobrirem diferentes perguntas que tenham essa resposta.

- **O alfabeto.**

Os alunos são desafiados a apresentar uma palavra para cada letra do alfabeto que esteja relacionada com o tema/assunto abordado.

F. Avaliação

No Projeto Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica pretendemos que a avaliação seja regular e abrangente, ou seja, que sejam usados vários instrumentos de avaliação de forma a podermos dar as mesmas oportunidades a todos os alunos (Figura 3).



Figura 3 – Avaliação igual para todos?

Como podemos observar na figura 3, os nossos alunos são diferentes, por isso, os instrumentos de avaliação devem ser variados!

A avaliação é uma parte do *caminho*, não pode ser um objetivo final!

Como é que o aluno demonstra que adquiriu competências? Quando é que o aluno adquire competências que lhe permite resolver problemas?

Estas são questões que nos possibilitam perceber que a avaliação está associada à aprendizagem desde o primeiro minuto e não apenas no último minuto.

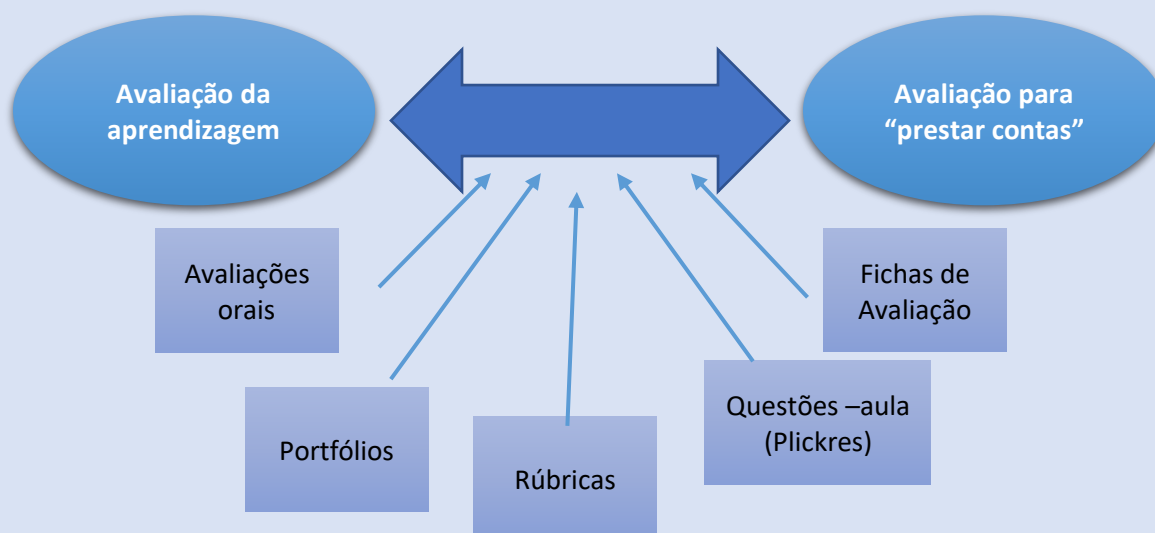
A avaliação deverá estar integrada no processo de ensino/aprendizagem, por isso, temos de dialogar com os alunos, continuamente, de forma a eles perceberem *onde estão* e *onde se pretende que cheguem*! Por norma só lhes dizemos *estuda, estuda!*, quando os deveríamos situar/orientar e proporcionar-lhes oportunidades de poderem melhorar.

Dessa forma, pretendemos ter um processo que pode designar-se por ensino/aprendizagem/avaliação, onde a avaliação está integrada no processo de ensino/aprendizagem.

É nossa intenção avaliar mais do que o produto final, ou seja, pretendemos acima de tudo valorizar o processo! Sentimos que urge valorizar a ação/participação do aluno, tornando-o protagonista do processo de ensino/aprendizagem/avaliação. É nosso objetivo que o aluno participe na avaliação, sendo desafiado a refletir sobre a sua avaliação e a dos seus pares.

Sonhamos com uma avaliação autêntica que seja o reflexo das competências do aluno e não apenas um “prestar de contas” (esquema 2).

Esquema 2 – Avaliação baseada em evidências.



O Esquema 2 pretende demonstrar que alguns instrumentos de avaliação estão mais focados naquilo que podemos designar, em linguagem comum, por “prestar contas”! Não pretendemos deixar de aplicar esses instrumentos de avaliação, pois reconhecemos que possuem uma importância relevante, apenas sugerimos que, no processo de ensino/aprendizagem, a avaliação seja parte integrante do processo e que os instrumentos de avaliação sejam diversificados para que a avaliação seja mais autêntica! Entendemos que devemos valorizar mais o processo “caminho” e não somente o resultado final.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De forma a podermos analisar o impacto do Projeto Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica na comunidade educativa e, conseqüentemente, na sua envolvimento optou-se por aplicar a metodologia de inquérito-questionário. Para podermos clarificar dados/resultados mais opacos, decidiu-se aplicar a metodologia entrevista-áudio, realizada em grupos de dois, a pais/encarregados de educação, alunos e docentes.

Assim sendo, implementou-se um questionário-inquérito (Google Forms) a pais/encarregados de educação, alunos e docentes do 4.º, 6º e 9.º anos de escolaridade. O inquérito é anónimo e foi respondido por 91 pais/encarregados de educação, 81 alunos e 32 docentes. A entrevista áudio foi realizada em pequenos grupos, a pais/encarregados de educação, alunos e docentes.

A. Inquérito-questionário (Google Forms):

As estruturas dos inquérito-questionário aplicados podem ser consultadas nos seguintes links:

PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | ALUNOS | DOCENTES

Os resultados obtidos nos inquéritos-questionários podem ser consultados nos seguintes links:

PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | ALUNOS | DOCENTES | PAIS/ENC. DE EDUCAÇÃO 02

A análise/estudo dos resultados do inquérito-questionário permitiu alcançar as seguintes conclusões, perante os seguintes indicadores:

I. Ambiente Escolar (alunos):

De uma forma genérica, os alunos consideram-se felizes no Colégio (71%), existindo uma opinião global de que os pares estão preocupados com o seu bem-estar bem como os próprios estão, também, preocupados com o bem-estar dos seus colegas (75%). Prevalece, entre os alunos, a opinião de que existe uma boa relação entre os colaboradores e os alunos, vigorando a opinião de que o Colégio é uma Família!

Conclusão:

Perante o estudo dos resultados do inquérito-questionário, podemos concluir que existe um bom ambiente escolar. Considerando que a dimensão emocional de uma comunidade educativa é um fator decisivo, quando pretendemos implementar alterações. Podemos, então, deduzir que temos “luz verde” para continuarmos a *dar passos* no processo de inovação pedagógica.

II. Métodos de Ensino/Aprendizagem (alunos; docentes; pais/enc. de educação):

Uso de diferentes estratégias/métodos de aprendizagem

A generalidade dos docentes é da opinião (concordo totalmente-78%) que aplicam diferentes estratégias/métodos de ensino. Para a mesma questão os pais/encarregados de educação e os alunos cerca de 50% é que concorda totalmente.

Uso da estratégia pedagógica – aprendizagem cooperativa

Cerca de 50% dos alunos, dos pais/encarregados de educação e dos docentes possuem a opinião de que de uma forma genérica as equipas docentes utilizam a estratégia pedagógica – aprendizagem cooperativa.

Uso da estratégia pedagógica - Aprendizagem por descoberta

Quando questionados se são desafiados a investigar/descobrir, 43% dos alunos concorda plenamente e 45% concorda parcialmente. Os docentes possuem uma percentagem similar de respostas, enquanto que os pais/encarregados de educação estão mais convictos, 55% concorda totalmente, na existência desses momentos.

Uso da estratégia pedagógica - Paleta

Quando questionamos os alunos se, no presente ano letivo, tiveram atividades letivas com a “paleta” cerca de 35% discorda totalmente e apenas 15% concorda totalmente. A razão de termos respostas muito distintas para esta questão deduzo que se prenda com o facto desta metodologia ser aplicada, predominantemente, no primeiro ciclo.

Uso da estratégia pedagógica - Projetos de Compreensão

Cerca de 60% dos alunos concorda totalmente e cerca de 38% concorda parcialmente que, no presente ano letivo, tiveram a oportunidade de participar num projeto de compreensão.

Conclusão:

Perante o estudo dos resultados do inquérito-questionário, concluímos que estão a ser implementados diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, sendo que as que mais se destacam são a aprendizagem cooperativa e os projetos de compreensão. Relativamente à paleta verifica-se que a sua aplicação vigora no primeiro ciclo, sendo residual a sua implementação no segundo e terceiro ciclos.

III. Instrumentos de Avaliação (alunos; docentes; pais/enc. de educação):

Critérios de avaliação

Mais de 65% dos alunos e 57% dos pais/encarregados de educação afirmam conhecer totalmente os critérios de avaliação. Cerca de 85% da equipa docente afirma confirma que dá a conhecer os critérios de avaliação.

Avaliação justa

Mais de 75% dos alunos e docentes concorda totalmente que a avaliação é justa. Neste indicador, apenas 56% dos pais/encarregados de educação possuem a mesma opinião.

Aplicação de vários instrumentos de avaliação

Os diferentes intervenientes são da opinião que são usados diferentes instrumentos de avaliação.

Ficha de avaliação instrumento mais aplicado

Cerca de 50% dos alunos e pais/encarregados de educação concorda totalmente que este instrumento é o mais aplicado. Cerca de 40% dos docentes discorda desta afirmação.

Instrumento de avaliação - Questões aula/Plickers

Cerca de 45% dos alunos concorda parcialmente que este instrumento é aplicado, enquanto que a mesma percentagem de docentes concorda totalmente que aplica este instrumento de avaliação. Relativamente aos pais/encarregados de educação confirmam totalmente que os seus educandos foram avaliados por este instrumento de avaliação.

Instrumento de avaliação - Avaliações orais

Os alunos concordam totalmente (86%) que no presente ano letivo realizaram avaliações orais e cerca de 64% dos pais/encarregados de educação é da mesma opinião. Cerca de 57% dos docentes confirmam totalmente a sua aplicação.

Instrumento de avaliação - Portefólio

Cerca de 64% dos pais/encarregados de educação e cerca de 55% dos alunos confirmam totalmente que, no presente ano letivo, foi aplicada a ferramenta de avaliação-portfólio. Cerca de 32% dos docentes discorda e 22% concorda parcialmente.

Instrumento de avaliação - Rúbrica

Cerca de 50% dos alunos e 43% dos pais/encarregados de educação são da opinião que este instrumento de avaliação não foi aplicado. Relativamente aos docente cerca de 21% concorda totalmente que aplicou este instrumento de avaliação no presente ano letivo.

Conclusão:

Perante a análise deste grupo de questões podemos deduzir que estão a ser aplicados diferentes instrumentos de avaliação. No entanto podemos verificar que existe alguma discrepância nos resultados obtidos no inquérito-questionário como podemos analisar:

- Questões aula/Plickers:

Cerca de 45% dos alunos responde que concorda parcialmente que este instrumento foi usado enquanto que a mesma percentagem de docentes e pais/encarregados de educação concorda totalmente que este instrumento foi aplicado. Podemos encontrar resposta a esta pequena divergência na ambiguidade entre os indicadores “concordo totalmente” e “concordo parcialmente”. Para alguns alunos poderão ser indicadores muito semelhantes.

Este facto poderia ser abordado com mais incidência na entrevista de forma a podermos clarificar este resultado.

- **Portfólio:**

Relativamente a este instrumento de avaliação os resultados obtidos são pouco esclarecedores. Vejamos que 64% dos pais/encarregados de educação e 55% dos alunos confirmam a sua implementação e, apenas 21% dos docentes, confirmam o ter aplicado. Será necessário recolher mais dados para podermos aferir com maior exatidão em que ciclo(s) e áreas disciplinares este instrumento é aplicado. Denoto que a possível falta de confiança dos docentes na aplicação deste instrumento deu origem a estes resultados.

- **Rúbrica:**

No que diz respeito a este instrumento de avaliação podemos constatar que 50% dos alunos, 43% dos pais/encarregados de educação e 32% dos docentes respondem que este instrumento não foi aplicado. Estes resultados sugerem-nos uma reduzida implementação deste instrumento de avaliação. Tal facto poderá advir do estigma de que este instrumento de avaliação possui um perfil mais adequado às áreas das expressões.

Podemos afirmar que a avaliação está centrada nos instrumentos avaliativos ficha de avaliação; questão aula/plickers e avaliações orais. Assim sendo, a diversidade na aplicabilidade efetiva é reduzida. Deduz-se intenção em aumentar esta diversidade para outros instrumentos como as rúbricas e os portfólios.

B. Entrevistas-áudio:

As entrevistas áudio podem ser escutadas nos seguintes links:

- **ALUNOS 9. ANO**
- **EDUCADORAS**
- **DOCENTES 2.º e 3.º CICLOS 01 | DOCENTES 2.º E 3.º CICLOS**
- **PAIS/ENC. DE EDUCAÇÃO 01**

A análise/estudo dos resultados das entrevistas áudio permitiu alcançar as seguintes conclusões:

A análise/estudo dos resultados das entrevistas áudio permitiu alcançar as seguintes conclusões:

Alunos Joana Rodrigues (9.º Ano) e Leonor Veloso (9.º Ano)

O que é um aluno bem preparado?

Minuto 5:03´

(...) *“Eu acho que o bom aluno que sai daqui preparado não é o bom aluno a nível de melhores notas nos testes porque isso pode até nem querer dizer nada (...)”.*

Minuto 5:37´

(...) *“porque ele até pode estudar, mas pode correr mal o teste, pode ser um aluno que não capte bem a matéria, mas pode ser um aluno que vá bem preparado!!! (...)”.*

NOTA: destaco a visão das alunas a compreenderem que o resultado final (boas notas) não é o mais importante! Consegue-se ler nas entrelinhas que o aluno bem preparado para estas jovens alunas será aquele aplica no dia as competências adquiridas!

Soft Skills, sentem que possuem essas competências?

Minuto 9:01´

(...) *“Eu acho que as temos, através das diferentes formas de avaliação que tivemos, as apresentações orais ajudaram-nos a nível da capacidade de comunicação (...) os trabalhos cooperativos mais ao nível da criatividade (...)”.*

Minuto 10:05´

(...) *“Eu lembro-me muito bem que no quinto ano eu não era capaz de falar à frente da turma, eu ficava vermelha e hoje em dia eu (...) já não tenho essa ansiedade! (...)”.*

NOTA: as alunas conseguem perceber que os diferentes instrumentos de avaliação implementados no seu percurso escolar (nomeadamente as avaliações orais) ajudou a desenvolver a sua capacidade de comunicação.

Instrumentos de avaliação.

Minuto 14:17'

(...) “Antigamente a avaliação era mais à base de testes (...) agora há métodos de avaliação que não são agendados como os testes (...)”.

NOTA: verifica-se que existiu alguma evolução na diversidade do uso dos instrumentos de avaliação.

Pontos positivos do Projeto.

Minuto 31:03'

(...) “Reforço como ponto positivo a ideia do acompanhamento que nós temos, eu acho que é o essencial (...) esse acompanhamento permite-nos ter uma grande conexão com os professores que nos vai ajudar ao nível da aprendizagem. (...)”.

NOTA: o ambiente familiar, a proximidade entre aluno e professor é, sem dúvida, um facilitador do processo de ensino/aprendizagem.

Pais/Encarregados de Educação – Joana Marques (4 filhos no Colégio)

Que mudanças identifica no Colégio?

Minuto 1:15'

(...) “sim, há muitas mudanças no plano pedagógico, o meu mais velho tinha uma hora de Inglês no pré-escolar e eles agora têm todos os dias (...) os meus filhos mais velhos costumam brincar com o meu mais novo dizendo que ele sabe mais inglês do que eles (...) a forma como ensinam no primeiro ciclo (...)”.

NOTA: a Mãe reconhece que ao longo dos tempos o projeto educativo tem vindo a evoluir, identificando melhorias no ensino do inglês (aumento do número de tempos letivos) e nas dinâmicas de sala de aula.

Preocupação dos Exames.

Minuto 8:25'

(...) “não vou dizer que não tenho essa preocupação, infelizmente a gente não quer ligar às notas, mas quando chega a altura de fazerem exames o exame é que vai contar (...) por outro lado não vou dizer que eles aqui não têm testes (...) eles também vão sendo treinados para os exames e, por outro lado, acho que uma das coisas mais importantes para fazerem um exame é a tranquilidade do momento que eles treinam noutros momentos (...).”

NOTA: conseguimos perceber que os exames finais de ciclo e de acesso ao ensino superior são uma preocupação para os pais/encarregados de educação. Denota-se alguma insegurança se efetivamente os alunos estarão preparados para esses momentos.

Pais/Encarregados de Educação – Marcela Dias (Pré-escolar e 2.º ciclo) e Sofia Rocha (Pré-escolar)

Ambiente Escolar

Minuto 1:26´

(...) Eu gosto muito do Colégio (...) o colégio é uma família e os meus pequenos sentem isso (...).”

Minuto 2:14´

(...) Uma das coisas que nos levou a escolher esta escola é o facto de sentirmos que os nossos filhos são tratados como família (...).”

(...) Os alunos são trabalhados individualmente e respeitados individualmente, isso é muito importante (...).”

NOTA: identifica-se no descuro das mães o reconhecimento que o colégio é uma família dando atenção à individualidade de cada um.

Práticas pedagógicas implementadas

Minuto 3:50´

(...) “Eu sinto que a equipa pedagógica tem feito um bom trabalho (...).”

Minuto 6:24´

(...) “há uns tempos ouvi aqui a expressão - nós aqui estamos a prepara-los para o futuro! – e é isso que eu sinto, todos os dias, com os dois! (...).”

Minuto 7:18'

(...) “Na minha perspectiva é importante eles aprenderem com gosto e não decorarem (...) porque o que eu senti nos meus anos de escola é que houve algumas matérias que eu decorrei e não as aprendi! (...) o que eu sinto no meu filho mais velho é que existe o cuidado, ou seja, esta matéria tem de ser dada, mas vamos dá-la de diferentes formas (...) eu lembro-me que quando o Diogo ainda andava no primeiro ciclo a turma teve algumas dificuldades na matemática e a professora colocou-os a fazer pizzas... e aquilo foi espetacular pois eles aprenderam as proporções de uma forma completamente diferente ... a verdade é que eles aprenderam e não decoraram apenas formulas! (...)”.

Minuto 9:00'

(...) “o meu filho mais velho tinha muita dificuldade em expor, em explicar aquilo que aprendeu e agora como têm trabalho na sala a apresentação dos trabalhos ele é um autêntico político (..) há uma grande evolução nele pois ele sente-se muito há vontade (...) ainda há pouco tem ele fez um trabalho de História (...) sobre Sá Carneiro (...) onde ele percebeu, conseguiu explicar e ainda conseguiu refutar porque é que não concordava com determinadas coisas que ele, na altura, defendia (...) e isto é o resultado da metodologia da escola (...)”.

NOTA: identifica-se, nestes testemunhos, o reconhecimento da prestação de um serviço de excelência, onde a preocupação é o aluno na sua individualidade. Referem, ainda, a preocupação de usarem diferentes estratégias/metodologias de ensino. Por fim realço o destaque de uma Mãe quando refere que o seu filho evolui bastante na competência da comunicação sendo capaz de refletir e dar a sua opinião sobre o assunto.

Qual será o produto final deste projeto?

Minuto 15:18'

(...) “*eu acho que esta forma de trabalhar vai prepara-los lindamente para o futuro, confio eu!* (...)”.

NOTA: repare-se que a Mãe revela alguma incerteza quando ao valor acrescentado que este projeto possa ou não trazer ao seu filho. Penso que em ensino esta incerteza é aceitável pois estamos a discutir um processo que depende de vários intervenientes e fatores!

Docentes

Docentes (Educadoras) - Cidália Marcos e Daniela Oliveira

Identificam alguma mudança no Projeto Educativo?

Minuto 1:36´

(...) “Sim, sem dúvida que existiram muitas alterações para melhor! Identificamos isso na evolução das crianças (...) sem dúvida que as inteligências múltiplas vieram melhorar várias competências nas crianças (...).”

Processo de Formação nas práticas pedagógicas baseadas nas Inteligências Múltiplas

Minuto 6:09´

(...) “trabalhávamos com uma metodologia diferente, a partir do momento que tivemos a formação nas Inteligências Múltiplas (...) claro que no princípio foi difícil, estávamos habituados a uma rotina diferente e eu tive de me sentir confortável para fazer esta mudança! (...) senti o apoio da direção, da coordenadora, (...).”

(...) “tivemos dificuldade na construção de materiais, que requer um pouco de tempo (...).”

(...) “assumo esta mudança principalmente pelas crianças (...).”

NOTA: As educadoras reconhecem que este projeto provocou a saída da zona de conforto de cada uma delas para, uma zona desconhecida, onde hoje já se sentem confortáveis. Identificam que o projeto é uma mais valia para a comunidade educativa.

Docentes Eugénia Fontes - (Ed. Visual e Arte & Comunicação) e Lisa Silva (Inglês)

Quais os Instrumentos de avaliação que aplicam?

Minuto 18:14´

(...) “na disciplinada Educação Visual eu distingo duas grandes componentes que são a expressão plástica e a geometria (...) o aluno tem de ter um portefólio (...) onde fica registado todo o processo (...) deixei de implementar a ficha de avaliação na geometria e aplico rúbricas (...) num ano experimental e de transição avaliei os alunos com base na observação diária, no portefólio e atribui as classificações de acordo com estes registos (...) e posso afirmar que apliquei uma ficha de avaliação e os resultados não alteraram (...).”

Este projeto está a ser um valor acrescentado para os alunos?

Minuto 26:44'

(...) “eles (alunos) são bem mais felizes neste sistema (...) neste projeto eles são os atores principais e qualquer criança gosta disso (...) quando nós conferimos potencial às nossas crianças aumentamos a sua autoestima e criamos confiança (...).”

NOTA: As professoras reconhecem o uso de instrumentos de avaliação como o portefólio, rúbricas e avaliações orais. De notar que realçam a felicidade do aluno neste projeto onde o papel dos alunos se destaca relativamente ao do docente.

Docentes - Carla Pereira - (Português) e Flora Macedo (Português e Teatro)

Provas finais de ciclo?

Minuto 19:18'

(...) “não me preocupa minimamente o dito exame nacional (...) porque a avaliação não é um fim mas um processo, quando eu leciono o que me preocupa é se o aluno aprendeu e apreendeu (...) a prova final de ciclo é o que o nome indica (...).”

(...) “Porém a prova final não deixa de ser uma responsabilidade (...).”

(...) “Pressão (quanto aos resultados) por parte da direção nunca senti, pressão, por parte das famílias sim, porque as famílias estão habituadas a que o trabalho do aluno seja espelhado na prova final (...).”

(...) “os pais querem resultados e estão há espera dos rankings, mas acima de tudo o mais importante é que eles saem com conhecimento efetivo (...).”

NOTA: verifica-se que as professoras tentam desmarcar-se da pressão dos resultados, porém não podemos deixar de constatar que os mesmos são relevantes. É interessante visualizar que destacam a maior importância do processo quanto ao resultado no processo ensino/aprendizagem/avaliação.

CONCLUSÃO

1. Síntese conclusiva

A escola é (deverá ser) um espaço mobilizador e transformador que proporcione discussões críticas, descobertas, superação entre outros adjetivos que revelem, acima de tudo, ações que proporcionem o desejo por aprender!

Como sabemos, no decorrer deste estudo, buscou-se compreender o favorecimento das práticas pedagógicas baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas no aluno e restante comunidade educativa.

No que concerne aos docentes verifica-se que, de uma forma genérica, todos estão familiarizados com o projeto, percebendo-se que a dinâmica do projeto faz parte das rotinas da equipa docente. Verifica-se que em todas as turmas, do pré-escolar a o 3.º ciclo, são implementadas paletas, projetos de compreensão e o processo de ensino/aprendizagem/avaliação flui em equipa (aprendizagem cooperativa). Relativamente à estratégia pedagógica Cultura de Pensamento, não se verifica a sua implementação vigorante.

Quando investigamos a avaliação verificamos que a variabilidade dos instrumentos avaliativos não é a desejada! De uma forma genérica os docentes ainda estão “presos” à ficha de avaliação, questão aula e Plickers que são instrumentos do mesmo universo avaliativo.

Relativamente aos alunos podemos destacar que, de uma forma genérica, o aluno é exímio na comunicação, capaz de pensar/refletir e agir perante as situações quotidianas. Estes factos são o reflexo daquilo que consideramos ser uma aprendizagem mais significativa onde o aluno assume um papel mais ativo e os conhecimentos fluem de uma forma interdisciplinar. A nossa ação pedagógica mais interdisciplinar proporciona um aperfeiçoamento dos conhecimentos, que se verifica na prática, ou seja, no saber fazer!

No que concerne aos pais/encarregados de educação verifica-se que acolheram bem o projeto e identificam-se com o perfil do aluno designado! Podemos acrescentar que, pontualmente, alguns pais/encarregados de educação revelam estar preocupados com os resultados académicos, denotando-se alguma relutância quanto à efetiva competência académica dos seus filhos/educandos. Sabemos que este projeto não é para todos, por isso, sempre que apresentamos o projeto educativo às famílias temos a preocupação de destacar a nossa essência para que aqueles

que nos escolherem compreenderem claramente quais são os nossos objetivos. Estes objetivos podem facilmente ser reduzidos ao nosso lema: **“Mais Humanos, Mais Cristãos e Mais Felizes!”**

Destacamos, ainda, que deduzimos a existência de um ambiente feliz e tranquilo no seio da comunidade educativa. Este ambiente é fundamental para o sucesso da implementação de mudanças inovadoras como propõem o projeto Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica.

Para existência deste ambiente consideramos importantes os seguintes fatores:

a) Comunidade Educativa:

Sempre muito proativa, colaborativa e com vontade de fazer mais e melhor. Todos os elementos sabem o que é esperado de cada um deles.

b) Liderança:

Determinada, resiliente e com paixão. As inovações não se organizam somente nas reuniões mas, fundamentalmente, nas conversas informais no bar da escola e na sala de professores. Nesses momentos os líderes intermédios foram excecionais no contágio positivo.

c) Comunicação

As ações/decisões são comunicadas em reuniões, por email, WhatsApp ou pessoalmente. Nesses momentos, de uma forma intencional, transmitimos de uma forma clara, as ações que pretendemos implementar, o papel de cada elemento e os objetivos que se pretendem alcançar!

Não podemos deixar de realçar que o Projeto Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica foi distinguido pelo Semanário “I” (figura 4).

Figura 4 –Semanário “I”, edição de 6 de setembro de 2019.



Este destaque bem como inúmeras visitas de direções e professores de escolas, nacionais e internacionais e municípios levam-nos a concluir que estamos perante uma verdadeira comunidade de aprendizagem profissional onde o compromisso, o espírito de missão e a vontade ensinar a aprender estão patentes.

2. Limitações do estudo

Mesmo com todo o empenho e dedicação, reconhecemos que este projeto necessita de um estudo com maior profundidade para podermos atingir verdadeiramente um nível de excelência que vá de encontro ao nosso desejo.

Consideramos importante aumentar o número dos participantes nos inquéritos-questionários e entrevistas para podermos ter uma visão mais clara e ampla dos resultados e até alargar este estudo a uma pequena equipa com outros membros da comunidade educativa.

3. Implicações e desenvolvimentos futuros

É nossa intenção que o Projeto Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica prolifere pelo tempo e contagie outras instituições escolares.

Para tal sabemos que é importante dar continuidade ao processo de formação contínua da equipa docente. Nestes tempos de pandemia, que afetaram o progresso do projeto, urge reorganizar o plano de formação pedagógica e definir estratégias capazes de impulsionar o projeto de forma que as práticas pedagógicas menos disseminadas se tornem mais adquiridas.

Sugerimos a criação de uma equipa de docentes cuja missão seja a de acompanhar, motivar e colaborar na elaboração das planificações bem como nas dinâmicas do *teatro de aula*! Esta equipa deverá estar um “patamar” acima no plano de formação de forma a ser reconhecida. Parece-nos, ainda, interessante proporcionar à comunidade docente sessões de *coaching* e *mentoring*!

No que concerne à avaliação, sugerimos a criação de *percentagens de uso* (chamemos assim) para cada ferramenta de avaliação. Desta forma poderemos garantir um maior leque de instrumentos avaliativos de forma a conseguirmos dar uma maior relevância ao processo e não somente ao resultado, pois os instrumentos avaliativos mais aplicados centram-se no resultado.

Desejamos e acreditamos que pelo caráter inovador deste estudo consiga provocar alguma curiosidade, a suficiente para impulsionar a criação de outros ambientes semelhantes.

Em conclusão, consideramos e desejamos dar continuidade ao Projeto Inteligências Múltiplas na Prática Pedagógica e que o mesmo contagie e prolifere outros ambientes escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARDNER, Howard – Inteligências Múltiplas e estilos de aprendizagem (2006).

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. – Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem (2016).

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática (1995).

GARDNER, Howard. A Criança pré-escolar: como pensa e como a Escola pode ensiná-la. (1996).

4. ROLÉ NA PENHA: Uma Experiência de Memória e História Local no Ensino de História em uma Escola Municipal na Vila Cruzeiro – RJ

Wander Pinto de Oliveira

Resumo

A ação pedagógica denominada *Rolé na Penha* surge de um processo de reinvenção, revitalização e recomeço da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, na Vila Cruzeiro, no bairro da Penha, no Rio de Janeiro. Fundamentado na busca por um trabalho com memória e história local, o *Rolé da Penha* nasceu na tentativa do resgate e/ou do despertar do pertencimento nos alunos da referida unidade escolar em suas relações com a comunidade local onde moram e, de forma geral, nasceram e estão se desenvolvendo. O objetivo geral do trabalho é analisar os impactos do Projeto *Rolé na Penha* na construção e reflexão dos alunos sobre a memória, reconhecimento, legitimação e apropriação dos lugares de memória. O objetivo específico é investigar como este projeto pode impactar o aprendizado de História e um bom desempenho pedagógico. Os problemas envolvidos na pesquisa podem ser assim identificados: como este projeto sobrevive mesmo sem patrocínio, e continuar apesar de tamanha violência que tem sofrido as favelas e moradores do bairro da Penha? Quais fatores levam os alunos participar e permanecer no Projeto? As metodologias escolhidas para o desenvolvimento e obtenção dos dados da pesquisa foram: a pesquisa-ação, tendo como base o conceito de memória e a pesquisa bibliográfica para produção do embasamento teórico. O resultado obtido demonstra que o Rolé da Penha serviu a seus objetivos pedagógicos como fomentador da memória local nos alunos envolvidos, conhecimento destes sobre a história local da Vila Cruzeiro – Penha, Rio de Janeiro – e também do senso de pertencimento destes alunos ao bairro e a cidade onde este alunado se faz presente.

PALAVRAS-CHAVE

Identidade | Pertencimento | Memória | História Local | Educação

Abstract | Key words

The educational action called *Rolé na Penha* arises from a process of reinvention, revitalization and restart of the Municipal School Bernardo de Vasconcelos, in Vila Cruzeiro, in the district of Penha, in Rio de Janeiro. Based on the search for a job with memory and local history, Rolé da Penha was born in an attempt to rescue and / or awaken belonging in the students of that school unit in their relations with the local community where they live and, in general, they were born and are developing. The general objective of the work is to analyze the impacts of the *Rolé na Penha* Project on the construction and reflection of students on memory, recognition, legitimation and appropriation of places of memory. The specific objective is to investigate how this project can impact history learning and good pedagogical performance. The problems involved in the research can be identified as follows: how does this project survive even without sponsorship, and continue despite such violence that the favelas and residents of the Penha neighborhood have suffered? What factors lead students to participate and remain in the Project? The methodologies chosen for the development and collection of research data were: action research, based on the concept of memory and bibliographic research for the production of the theoretical basis. The result obtained shows that *Rolé da Penha* served its pedagogical objectives as a promoter of local memory in the students involved, knowledge of them about the local history of Vila Cruzeiro - Penha, Rio de Janeiro - and also of the sense of belonging of these students to the neighborhood and the city where this student is present.

KEY WORDS

Identity | Belonging | Memory | Local History | Education

1. Parte introdutória

O *Rolé na Penha* surge de um processo de reinvenção, revitalização e recomeço da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, no qual está inserido, na busca de um trabalho com memória e história local, na tentativa do resgate e/ou do despertar do pertencimento e das identidades dos alunos com o bairro, com a escola e com a favela que estão inseridos.

O presente trabalho tem por objetivo analisar os impactos do *Projeto Rolé na Penha* na construção e reflexão dos alunos sobre a memória, reconhecimento, legitimação e apropriação dos lugares de memória. Investigar como este projeto pode impactar o aprendizado de História e um bom desempenho pedagógico. Como este projeto sobrevive mesmo sem patrocínio, e continuar apesar de tamanha violência que tem sofrido as favelas e moradores do bairro da Penha? Quais fatores levam os alunos participar e permanecer no Projeto? É importante, também, analisar qual a relação dos responsáveis e dos alunos com o Projeto e seus desdobramentos, assim como a relação com os lugares escolhidos para a visita.

Este trabalho terá como norte metodológico: a pesquisa-ação, tendo como base o conceito de memória. De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma modalidade da investigação-ação, sendo toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Esse tipo de pesquisa se situaria a meio caminho da prática rotineira e da pesquisa acadêmica, compartilhando com ambas uma série de procedimentos e características, e seguiria um ciclo composto por: planejamento e elaboração da ação; a ação em si sendo implementada, o que seria o momento da intervenção; descrição daquilo que foi experienciado pelos participantes; avaliação e análise dos produtos, que são os desdobramentos da ação; momento de replanejamento da ação.

Consideramos relevante na análise das fontes utilizarmos a pesquisa qualitativa porque entendemos que essa metodologia nos auxilia na interpretação dos conteúdos diversos presente em textos e documentos. Contribuindo para uma melhor compreensão dos significados que ultrapassam a leitura comum.

Numa abordagem qualitativa, construtiva ou heurística, esta construção, ao menos em parte, pode ocorrer ao longo do processo. Nesta abordagem, assim como as categorias poderão ir emergindo ao longo do estudo, também a orientação mais específica do trabalho, os objetivos no seu sentido mais preciso, poderão ir se delineando à medida que a investigação avança.

Entretanto, de um modo geral é possível afirmar que ao concluir-se uma pesquisa é importante ser capaz de explicitar com clareza os objetivos do trabalho realizado. Quando se utiliza a análise de conteúdo, uma clara explicitação de objetivos ajuda a delimitar os dados efetivamente significativos para uma determinada pesquisa. (MORAES, 1999)

A dimensão da memória do espaço e sua configuração se expressam como afirmação de identidade. A partir desse viés dialogaremos com Pierre Nora a partir dos lugares de memória sobre os quais o autor propõe a presença do passado na sociedade contemporânea a partir da materialização da memória. Nora (1993, p. 12-13) afirma que

Os lugares de memória são antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação.

É portanto uma análise do “*Rolé na Penha*”, a partir de uma perspectiva cronológica desde o seu início em 2017 até o final de 2019. Apresentação da sua proposta, sua formação, os pontos elencados para visita e como se deu suas escolhas, o protagonismo dos alunos, interlocutores, relatos dos participantes, o contexto territorial e os possíveis impactos na comunidade escolar.

2. Estado da arte

A busca pelo uso da memória e pela valorização da história local desencadearam pesquisas e buscas que construíssem uma ambiência pedagógica prática, mas que também estivesse pautada em conceitos e teóricos. O *Rolé na Penha* vai sendo construído nessa experimentação, no dia-a-dia, na memória individual e coletiva, num lugar de memória comentado, em uma história local trazida ou até mesmo em reconhecimentos de locais invisibilizados pelo governo, mas que possuem legitimidade para os moradores locais.

Segundo o historiador Andreas Huyssen (2000), há um movimento contemporâneo nas sociedades ocidentais de interesse pelo registro e pela preservação das lembranças, o que ele denomina “sedução pela Memória” e “musealização do mundo”. As revoluções industriais e as duas grandes guerras mudaram drasticamente a maneira como a sociedade se relaciona com o tempo. O futuro antes previsível, palpável, tangível e linear se tornou incerto, imprevisível e abriu-se ao devir.

Inaugurou-se, portanto, um novo tempo de estudos sobre a Memória, de ressignificação do papel que ela ocupa e da relevância estrutural do seu estudo. Considerando sua dimensão e seu trabalho com consciência, seleção, repressão, silenciamento e manipulação. Diante deste construto, muitos pesquisadores se debruçaram ao estudo da Memória, pontuando múltiplas possibilidades, definições e conceituações. Para Pierre Nora (1993, p. 9) a Memória é um dispositivo de afirmações de identidades:

A Memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (...). A Memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto.

Para o sociólogo Maurice Halbwachs (2006), a Memória não seria estática e acabada, pelo contrário, ela estaria aberta aos encontros e desencontros, atravessamentos e relações sociais. Para ele, toda Memória é coletiva e qualquer Memória individual é um ponto de vista sobre a Memória coletiva. Não é um fenômeno que se processa no nível particular, mas interação da coletividade. Ela garante o sentimento de pertença, pois evoca a Memória do grupo para se perceber parte da mesma: “(...) diríamos que cada Memória individual é um ponto de vista sobre a Memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes” (HALBWACHS, 2006, p. 69).

Michael Pollak (1989) aponta que os estudos sobre Memória precisam compreender o viés do esquecimento e do silêncio. Escolhendo que tipo de passado vale a pena lembrar ou se pretende esquecer. Como bem pontua Pollak (1989), a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as posições irreduzíveis. Ele observa que a Memória, seja ela individual ou coletiva, tem como elementos constitutivos acontecimentos, pessoas e lugares.

MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Abordar a memória no ensino de História não é fácil, exige instrumentalização e tato. Os PCN's de História trazem a proposta da discussão no ensino de história como: o direito à memória, a

importância do Patrimônio Cultural e o trabalho com os lugares de memória. Não se entra em pormenores e nem se debate de forma mais direta o conceito de memória.

Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a Memória, livrando as novas gerações da “amnésia social” que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas. O direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares de memória”, construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido”. (Brasil, 1999, p. 54)

Neste viés sobre Memória e Ensino de História, trago a contribuição da professora Ana Maria Monteiro para abrir caminhos a este campo de debates fecundos:

O Ensino de História é, potencialmente um lugar onde as Memórias se inter cruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual também se busca a afirmação e registro de – ou onde se desenvolvem embates entre – determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza; “lugar de fronteira”, que possibilita o diálogo entre Memórias e “História conhecimento escolar”, com o aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso no cotidiano. Lugar do contraditório, portanto, de embates (MONTEIRO, 2009, p. 15).

Monteiro mostra em seu artigo “**Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas**” (2009) a potencialidade que o Ensino de História pode ter como um lugar de marcação de diferenças, múltiplo de trocas e inúmeras possibilidades.

[...] Fronteira não no sentido de “border”, lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural. (MONTEIRO, 2009, p. 9).

O Ensino de História oferece aos alunos a possibilidade de compreensão da construção do conhecimento histórico propiciando habilidades e competências para o seu aprendizado. Portanto quando este se utiliza da memória está lançando a base da identidade, dos lugares de memória, da oralidade, da história local.

Para o historiador Michael Pollak (1992, p.5)

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

As memórias que os alunos trazem ao adentrarem as salas de aula fazem deles portadores de saberes. São os saberes prévios, que devem ser usados como substrato para qualquer mediação didática. Os alunos trazem referências culturais e pessoais que precisam ser utilizadas como ponto de partida nas aulas de História. Partir do individual para se entender o global, respeitando as diferenças, limitações e comportamentos.

Segundo Fabiana Rodrigues e Sonia Regina (2012, p. 280): “quando se parte das Memórias do aluno e do grupo ao qual ele pertence, e em seguida se avança num tempo anterior ao de sua existência, a criança consegue dimensionar esse passado de forma mais consciente.” Isso traz ao aluno um lugar de protagonismo e autoconhecimento. Uma vez que este se sente valorizado na construção da sua História e percebe que esta constrói e é permeada de tantas outras. É preciso que estes conhecimentos sejam construídos juntos. Não podemos mais entender essa prática docente como algo unilateral. É preciso que a Memória do aluno e da sua coletividade seja respeitada, utilizada e potencializada. O aluno traz consigo muito mais do que suas experiências e Histórias. Traz consigo a Memória de um grupo, de um coletivo.

Neste sentido, o professor assumindo seu papel de mediador do conhecimento, deve trabalhar de forma a buscar sempre a familiarização do conhecimento, de maneira que o aluno o reconheça em diferentes fontes, desde Memórias a relatos, partes importantes, datas comemorativas e constitutivas da sua História.

Na medida em que entendemos a necessidade de considerar a realidade do aluno, compreendemos a condição fundamental que este é um ser histórico.

Segundo Circe Bittencourt (2008): “A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade (...)”. O uso destas memórias propõe a possibilidade de oferecer e vislumbrar transformações possíveis, protagonizadas por homens e mulheres comuns, ultrapassando o construto da História de vencedores. O que eles lembram, sabem, veem e ouvem se torna conteúdo vivo e pulsante na sala de aula, dialogando diretamente com memórias de outros e também com o conteúdo programático proposto pelo professor. O que demanda um olhar cuidadoso, sensível e

receptivo do docente que precisa se desprender de preconceitos e pré-julgamentos, e utilizar-se destas informações para introdução e condução da aula.

O simples fato da coleta de evidências transfere para o aluno uma “responsabilidade” que até então lhe era negada no processo histórico (...) vivenciam a História em nível prático, como processo de recriação do passado (THOMPSON, 1998, p. 219).

O uso pedagógico da história local é uma excelente oportunidade de dar ao aluno um maior senso de pertencimento em relação a seu local de moradia ou comunidade de origem. Ao pensar história local é fundamental ao docente que este olhar venha das relações comunitárias dos alunos, o que significa dizer que, é importante se privilegiar a, experiência de pertencer a um lugar e ser parte de sua história, da mesma forma que o local faz parte da história de vida da família e do indivíduo em si.

A aplicação da história local em sala de aula não existe sem pesquisa que inclua o educando no processo de construção dos saberes a serem descobertos e trabalhados. Vale dizer que “apesar de estar relacionada a uma história global, a história local se caracteriza pela valorização das particularidades e diversidades locais.” (EIDAM, 2014, p. 8).

Em se tratando de favelas, o processo de exclusão social da comunidade como um todo leva, comumente, a percepção de que a favela é um local a parte em relação a cidade. A história da comunidade faz parte da história da Cidade e não se isola do processo histórico de sua constituição enquanto cidade.

Sendo assim a história da Penha e da Vila Cruzeiro, não é outra história, se não a da própria cidade do Rio de Janeiro e não um acidente no tempo espaço da cidade como comunidade maior. Contudo, a exclusão social leva o morador de comunidades carente a se sentirem parte de um lugar vazio de história simplesmente pelo desconhecimento e pela sensação de que a favela é um local tão desprezível que é impossível que haja construções e processos históricos importantes ali, menos ainda que haja no memórias e patrimônios que sejam parte da História daquela comunidade, da cidade, do estado e do país.

Para que esta percepção aconteça é fundamental que o educando mergulhe na história Local como sendo sua por afeto e identificação (VIANA, 2016, p.22). Pertencimento é, indubitavelmente a grande contribuição deste saber, mas também é sua ferramenta objetiva, ou seja, trabalhar

história Local produz no aluno o sentido de ser e de pertencer a um lugar relevante e faz surgir o orgulho deste pertencimento e o sentido de que cuidar e multiplicar tal saber é zelar pelo que é seu como raiz da própria existência, o que para este alunado pode significar uma mudança de rumo e futuro, visto que ao abraçar esta historiografia e compreender-se como parte dela muitos procuram saber mais e mais e ainda contribuir para o avanço social do lugar.

Corroborando com o postulado anterior, VIANA (2016, p. 21) diz que,

Tanto como conteúdo, quanto como recurso didático, a temática da dimensão local na construção do conhecimento histórico contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa que começa a ser construída no espaço familiar e vai-se ampliando aos poucos. O ponto de partida desse tipo de história são as próprias histórias que integram o nosso cotidiano.

Visto isso, confirma-se que a história local é uma fonte de conhecimento de si e de sua localidade como meio de produção do senso de pertencimento de um todo maior.

Irrestritamente qualquer arquivo de família pode servir como documentação de História Local. Desde um álbum de fotografias até uma coleção de objetos, todos estes objetos possuem potencial para documentar a História, visto que, neles os fatos se registram e por eles se contam.

De acordo com Schimdt as fontes de história familiar demonstram que o estudo da História,

Não se restringe ao conhecimento veiculado, principalmente, pelos manuais didáticos, instrumento que tem imposto um conhecimento histórico homogeneizador e sem sujeitos; que o conteúdo da História pode ser encontrado em todos os lugares; e que o conhecimento histórico está na experiência humana. (SCHMIDT, 2007, p.195).

Contudo, a História Local documentada em objetos, fotos, praças, ruas, bares, igrejas e tudo que se relaciona e está no processo de construção da localidade, ainda precisa ser contada e a narrativa destes fatos se encontra primordialmente nas pessoas e suas experiências de oralidade através do que lhes foi contado ou por suas próprias experiências como parte da experiência comunitária. Isto é o que Germinari (2016, p. 765) chama de “narrativa histórica”. Segundo o autor a “narrativa é a expressão material do pensamento histórico. Assim, por meio da narrativa chega-se à forma da consciência histórica, constituída na mente dos homens.” (GERMINARI, 2016, p. 765).

Ouvir estas narrativas com o fim de construir uma história local pode ser trabalho conjunto entre docentes e educandos para que haja uma integração no processo educacional e também para

que haja o despertar de uma consciência histórica, que nada mais do que o estar ciente de que determinado saber, que por vezes fora tratado como aquilo que os antigos viveram, nada mais é do que a documentação histórica de um tempo/local.

Sob este olhar Viana (2016, p. 40) descreve que,

Um trabalho de pesquisa histórica baseado em entrevistas, por exemplo, pode contribuir para esclarecer e contextualizar temáticas diversas tais como práticas materiais como brincadeiras, festas, profissões, expressões culturais ditas populares etc. De modo geral, o registro da pluralidade de memórias sociais e culturais permite identificar temas que fazem parte de memórias não só de sujeitos individuais, mas que podem se configurar como parte da memória social coletiva.

Segundo Schmidt e Garcia (2005, apud. GERMINARI, 2016, p. 764),

[...] a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.

O que se percebe é que através das narrativas da história local, que muitas vezes são colhidas na família ou na vizinhança por alunos que se tornam, neste momento, pesquisadores de sua própria historicidade, tanto quem ouve como quem é ouvido passa a perceber-se como parte de uma história rica e maior.

O trato e cruzamento destes dados obtidos pelos alunos são o grande instrumento de construção de uma história local como metodologia pedagógica. Então se tem na família, na vizinhança, nas localidades e nas experiências narradas fontes capazes de narrar a historiografia de uma localidade em sua forma mais humanizada e pertinente.

Viana (2016) destaca que, o tipo de trabalho com a participação dos alunos na obtenção dos dados para construção do registro de sua História Local, “é reconhecer suas especificidades, mas sem deixar de relacioná-las aos aspectos constituintes da cultura e da história nacional e universal.” (VIANA, 2016, p. 41)

Esta consciência de que se pertence a um local específico, mas também se pertence a um todo ampliado de forma dedutiva (Bairro, Cidade, País, Mundo) tem potencial para resultar em uma cultura mais cidadã na construção dos indivíduos que, no momento, se encontram na condição de discentes. A História Local como metodologia pedagógica, enquanto meio de construção de cidadania é formadora de respeito as diferenças étnicas e culturais, visto que ao aluno identificar as raízes das diferenças de sua comunidade em relação a outra, o aluno pode desenvolver um olhar facilitador da consciência de que o outro e seus comportamentos também são fruto de uma história própria e parte de um todo maior.

Um dos pilares fundamentais que permitiram a construção e o desenvolvimento deste projeto foi à contribuição extremamente significativa e pontual da *Educação Popular* e suas possibilidades práticas que dialogam diretamente com o território, o projeto e o cenário educacional vigente.

Segundo Ivonaldo Leite (2016, p.3), a educação popular tem um panorama histórico bem denso e extremamente relevante, que ele destaca com síntese e com clareza em seu artigo intitulado: Educação popular, ontem e hoje: perspectivas e desafios:

- 1) A ampla e densa produção teórica na América Latina nessa área;
- 2) No Brasil, o papel pioneiro da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, com uma variada produção acadêmica em Educação Popular (desde 1979);
- 3) A dimensão estruturante do pensamento de Paulo Freire na constituição do referido campo;
- 4) O predomínio, nos últimos vinte anos, de uma perspectiva mais de divulgação das abordagens historicamente desenvolvidas em Educação Popular, e menos de produção original;
- 5) A ausência de formulações da Educação Popular sobre temas que passaram a ocupar um lugar de relevo na agenda dos debates contemporâneos, com significativos reflexos sobre o contexto educacional. (LEITE, 2016, p.3).

Foi na década de 1950 que o campo da Educação na América Latina recebeu as ideias e práticas da Educação Popular, como pensamento pedagógico universal. O grande destaque e responsável pela construção, difusão e operação dos ideais da Educação Popular foi Paulo Reglus Neves Freire. Paulo Freire, como ficou conhecido, é considerado hoje o Patrono da Educação Brasileira.

Para Moacir Gadotti (2011, p.36) “a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel da educação – da conscientização – nesse processo de mudança é a preocupação básica da pedagogia de Paulo Freire.”

Por conhecer o contexto internacional, Freire acredita na possibilidade de uma educação contra hegemônica, que contribua na formação do sujeito histórico autônomo, com capacidade de romper, de decidir, de dirigir, de ser ativo e atuante frente aos problemas do seu tempo. Segundo ele, “a participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade” (FREIRE, 1995, p. 16).

O educador, na Educação Popular, desempenha um papel fundamental, tanto no desenho metodológico, como em sua aplicação efetiva. Ele orienta o debate, questiona o que se afirma no grupo, centra a discussão dentro do tema tratado, sintetiza o conjunto de opiniões e devolve-o ao grupo para seguir aprofundando os estudos e as reflexões.

A educação dentro da e por meio da cultura pode, elevar o indivíduo à condição de sujeito enraizado historicamente e, acima de tudo, aquele que constrói e expressa humanização, que exercita sua liberdade, assume as tarefas do seu tempo, reflete e as analisa, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade.

Por meio dessa educação, seria possível ao ser humano aprender a ousar, a comunicar, a dialogar, a enfrentar, a superar a ingenuidade da consciência, de modo a encaminhar-se no sentido da construção de um conhecimento libertador, que potencializa a criação de projetos emancipatórios.

Paulo Freire (2003, p. 75) adverte:

[...] se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim o “analfabetismo” político. Temos de superar esta espécie de educação – se nossa opção é realmente revolucionária – por uma outra, em que conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas.

A proposta educacional de Paulo Freire, a sua concepção de educação como processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana, seria uma concepção libertadora de educação, pois a educação

domesticadora seria mero ato de transferência de conhecimento e de descrição da realidade, enquanto que a educação libertadora seria ato de criação do conhecimento e método de ação-reflexão para a transformação-reinvenção da realidade. A educação como emancipadora e libertadora.

A escola deve ser um espaço de organização política das classes populares e um centro irradiador de cultura integrado à sociedade. Neste sentido, a escola/educação deve colocar o aluno em contato com os movimentos sociais, organizações políticas e instituições públicas. Ao mesmo tempo em que deve atuar como um agente que promove e organiza atividades culturais e educativas juntamente com a comunidade (FREIRE, 2000).

3. Metodologia

O Projeto Rolé na Penha é, fruto das aulas de História aplicadas às turmas de 6º ao 9º ano, na Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos. Visando e buscando Ressignificar a história e a cultura do Bairro da Penha, localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, buscando promover o pertencimento a partir do olhar dos alunos, das suas experiências e da memória local.

Os alunos, moradores do complexo de favelas da Penha, dispunham de grande conhecimento sobre a geografia do lugar e de histórias contadas pelos moradores e seus familiares, que construíram a história local. Um dos pontos relevantes salientados foi a contribuição para a aprendizagem dos alunos, a partir dessa troca, uma vez que construímos relações interpessoais e de pertencimento relacionadas com o bairro e com a escola.

Na prática, os educandos tornaram-se protagonistas da história local, a partir de guiamentos de moradores, alunos de outras escolas e familiares, aos monumentos e locais históricos à partir de explicações e colheita de informações que absorveram por meio do conteúdo estudado, das memórias dos moradores locais e de suas experiências empíricas. Acreditamos que o pertencimento gera ligação, atravessamentos, afetos e autonomia.

O *Rolé na Penha* é constituído do que costumo chamar de “Rolé interno” e “Rolé externo”. O que chamo de “Rolé interno” são as reuniões semanais que tenho com os alunos que integram o projeto, sempre no contraturno. O Rolé possui duas turmas: manhã e tarde para atender os alunos dos dois turnos. As reuniões são pontos essenciais para a realização do Rolé na Penha, pois nela são

discutidas as saídas, os trajetos, os ajustes. Os alunos sempre fazem avaliações sobre o último Rolé, pontuando e ponderando erros ou acertos, pontuando situações que podem ser melhoradas para a próxima saída.

As reuniões duram três horas, e não há um planejamento engessado do que se faz nelas. Assistimos filmes, documentários, estudamos os lugares visitados, debatemos sobre os textos de cada monitor, estudamos a história local, convidamos professores, moradores ou parentes para uma roda de conversa, são reuniões com o objetivo de impulsionar e melhorar a prática, com diálogo e construção democrática com os alunos.

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2000, p.15)

Não é o objetivo de através do Rolé se estabelecer um conhecimento unilateral. Tendo em vista que Freire aponta o protagonismo dos alunos como verdadeiros sujeitos da construção e da reconstrução do saber, eles ensinam juntamente com o docente e produzem conhecimento, o que facilita no processo de ensino-aprendizagem. Logo é uma construção coletiva e dialógica do conhecimento.

As reuniões e construções compartilhadas de saberes caracterizam o Rolé, são elas que pavimentam o caminho, pelo qual o Rolé passa ao “pular os muros da escola”. O olhar do aluno para o caminho, para os lugares, moradores e sua percepção sobre a vivência e a convivência do bairro é imprescindível. É inútil e covarde elaborar um amontoado de conteúdos e saberes e impor como regra para o funcionamento do Rolé. O Rolé se constitui, também, da maneira como eles vivem a cidade, das suas afetividades, identificações e pertencimento.

Antes da saída para o Rolé externo, há um trabalho de grupo, que roteiriza, discute, cria, constrói e compartilha saberes. Tudo feito com muito barulho, energia e lanche. Afinal, estamos falando de adolescentes em pleno processo de realizações e crescimento.

O Rolé externo são as “saídas realizadas”. Chamo de “saídas realizadas” pois além dos guiamientos que constituem o corpo do projeto, o “Rolé na Penha” passou também a ser convidado para compartilhar seus saberes nas Universidades, Escolas, programas de TV e outras mídias sociais.

A experiência que já havia “pulado os muros da escola” e invadido o bairro, foi além e ganhou locais inimagináveis.

Os guiamentos são a marca do Rolé e o que é visto, para além das atividades escolares. Os guiamentos são realizados com agendamento prévio, tendo no máximo três por mês, uma vez que a agenda do projeto precisa estar submetida a agenda escolar, que por conseguinte está submetida a agenda de ações da Secretaria Municipal de Educação. Vale ressaltar que, em muitas ocasiões, contamos com os infortúnios das operações policiais na favela, que afetam diretamente, impedindo qualquer atividade do Rolé.

O Rolé teve sua primeira saída em outubro de 2017, ainda de forma muito embrionária, e buscando sua identidade e sua estruturação. Atividades pedagógicas em sala de aula impulsionaram para ações extramuros e que protagonizassem os alunos, suas histórias, memórias e experiências. Em 2017 eu era professor regente da disciplina de História, com carga horária de 40h, lecionando para dez turmas. As articulações e movimentações para o Projeto foram feitas em meio a planejamentos de aulas, fechamento de notas, e todo o frenesi de um fazer docente em ano letivo.

As inscrições dos alunos foram confirmadas com autorizações dos responsáveis por escrito. Foi preciso também uma autorização da 4ª Coordenadoria Regional de Educação. Abrimos quarenta inscrições e ultrapassamos o número, porém no dia e horário combinado apareceram apenas trinta e cinco alunos. Era uma quinta-feira e saímos da escola às 13h30min após todas as orientações necessárias (cuidado com os carros, o uso da calçada, andar sempre com o grupo, abrigar-se em local seguro caso houvesse troca de tiros). Sem dúvida alguma foi um momento de muita tensão e de grande responsabilidade. Os alunos estavam eufóricos, nem tanto pela realização do projeto, mas pelo fato de dar um “Rolé na Penha” com seus colegas da escola.

O procedimento de autorizações dos responsáveis, direção escolar e 4ªCRE e cuidados relativos as saídas da Escola eram repetidas a cada dia de “Rolé externo”. O apoio e credibilidade ao trabalho que seria realizado foram fundamentais, mesmo que ainda não soubessem bem o que estava por vir. Houve também uma reunião com o Padre Tiago Sardinha, reitor da Igreja da Penha, para apresentar o projeto e solicitar autorização para o trânsito de estudantes nos ambientes da Igreja e realização de visitas nestes espaços. E o fundamental conhecimento local do diretor-adjunto

Marcelo Martins que fazia a comunicação prévia e pedia autorização, aos atores armados da favela, para que houvesse movimentação dos alunos em determinadas regiões.

Quem se inscrevia para o Rolé recebia via rede social instruções e orientações, que foram cuidadosamente produzidas pelos alunos. Percebemos a importância de que as pessoas tivessem um conhecimento prévio sobre locais, percurso e sua duração, por conta de alimentação, segurança e vestuário correto, tentando evitar infortúnios.

A escolha dos lugares “por onde o Rolé passa” foi fruto de conversas e criações deste professor que vos escreve, com os seus alunos. Foi avaliada a importância e relevância local, o significado para os alunos, além de considerarmos locais que os alunos tivessem histórias e memórias para incorporar.

A definição dos locais baseou-se também no conceito de “lugares de memória” de Pierre Nora (NORA, 1993). Um conceito controverso e apresenta variações. Inicialmente quando Nora cunhou a expressão, os lugares de memória eram “antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora.” (NORA, 1993, p.12)

Suportes materiais para balizar as discussões acerca da memória e da manutenção desta. Uma afirmação de que a memória precisaria de ritualizações para se manter viva, numa tentativa de identificação por parte dos indivíduos e que a sociedade se utiliza da história para lhe conferir lugares onde pode pensar que não somos feitos de esquecimentos, mas de lembranças.

O contexto histórico a partir do qual Nora escrevia é preciso ser levado em conta. Um contexto de embates e tensões pontuais entre memória e História, um momento de revisão da prática historiográfica que se apresentava com o desafio de solucionar o problema de que não haveria possibilidades para construção de uma história total e de que o modelo de uma ciência histórica, aos moldes da ciência social falhou.

Nora disse que “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga a continuidades temporais, às evoluções, e às relações das coisas. A memória é o absoluto e a história o relativo”. (NORA, 1993, p.12) Sendo assim, Nora apresentou sua categoria de “Lugares de Memória” como resposta a essa necessidade de identificação do indivíduo contemporâneo. Ele conceituou os lugares de memória como, antes de tudo, um misto de história

e memória, momentos híbridos, pois não se poderia apenas analisar a memória individualmente, há a necessidade de identificar uma origem, um nascimento, algo que relegue a memória ao passado.

Pierre Nora diz que "os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais" (1993, p.12). No entanto, segundo o próprio autor, sua expressão tomou caminhos e significados inusitados e que fugiram da proposta que o autor gostaria que, de fato, tivesse. Escreveu-se, interpretou-se, relativizou-se. É como se o verdadeiro significado, o que Nora quis de fato dizer tenha se perdido pelo caminho e foi se transformando em múltiplos significados:

Uma expressão inusitada [lugares de memória], forjada pelas necessidades da causa, escapou de seu inventor para se tornar, com uma velocidade recorde, uma locução do vocabulário comum. Ao mesmo tempo, a noção, teorizada aqui [na obra] há oito anos no primeiro volume, gerou, na França como no estrangeiro, múltiplos canteiros, e ao lado de cópias mais ou menos fiéis e de utilizações abusivas, aplicações frequentemente fecundas. (NORA, 1997, v.2: 2219)

Fato é que essa discussão aprofunda as tensões temporais acerca de História e memória, mostrando as rupturas estruturais que esses conceitos vinham sofrendo na sociedade e a importância de se discutir memória e materialidade desta a partir de um novo paradigma.

Por fim, apego-me a última declaração de Nora sobre sua expressão “lugares de memória” para voltarmos ao Rolé e apresentar os lugares visitados:

O lugar de memória supõe, para início de jogo, a justaposição de duas ordens de realidades: uma realidade tangível e apreensível, às vezes material, às vezes menos, inscrita no espaço, na linguagem, na tradição, e uma realidade puramente simbólica, portadora de uma história. A noção é feita para englobar ao mesmo tempo os objetos físicos e os simbólicos sobre a base de que possuam “qualquer coisa” em comum. Esta qualquer coisa é que o faz ser o caso. É espontânea e faz mais ou menos sentido para todos. Ao historiador cabe analisar esta “qualquer coisa”, desmontar-lhe o mecanismo, estabelecer-lhe os estratos, distinguir-lhe as sedimentações e as correntes, isolar-lhe o núcleo duro, denunciar as falsas semelhanças (...). A identificação não é indiferente a conter a exumação, mas não é o principal trabalho do historiador. O que importa para ele não é a identificação do lugar, mas o desdobramento de que este lugar é a memória. Considerar um monumento como um lugar de memória não é simplesmente fazer a sua história. **Lugar de memória, portanto: toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em**

elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer. (grifo nosso) (NORA, 1997, p. 2226)

O lugar de memória que tomo como referência para estudo e quadro teórico desta pesquisa é essa realidade tangível e apreensível, que dialoga com objetos físicos e simbólicos, e que possui, segundo ele, “qualquer coisa em comum”. Essa qualquer coisa desmontada pelo historiador e seus desdobramentos. “O que importa para ele não é a identificação do lugar, mas o desdobramento de que este lugar é a memória” – É isto que me faz considerar cada lugar visitado como um lugar de memória, lugares estes que “a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer”.

A escolha de cada lugar foi marcada por histórias e memórias legitimadas pelos alunos. Os lugares possuem relevâncias históricas, locais e são legitimados por memórias dos moradores e pela construção de suas vidas que são atravessadas por esses lugares. Lugares que possuem “qualquer coisa em comum” com a vida, com a história e com as histórias de cada morador e cada aluno do bairro.

Foram escolhidos sete lugares inicialmente: Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, 4 Bicas, Castelinho da Penha, Rua dos Romeiros, Parque Shangai, Igreja da Penha e Parque Ari Barroso. Apresentarei brevemente cada local, trazendo considerações sobre sua escolha, relevância e o que constrói os textos que seguem no Rolé para apresentação dos locais.

Foi então que tomei a decisão de promover um Curso de Formação para os monitores do *Rolé na Penha*. O curso aconteceria em cinco encontros, sendo quatro encontros em sala de aula, no que chamamos de “*Rolé interno*” e o último sendo o “*Rolé externo*” com o objetivo de conhecer os lugares visitados, no final teria uma formatura, que concederia um diploma e uma autorização para que estes alunos se tornem oficialmente monitores do *Rolé na Penha*.

O ingresso para fazer parte do projeto e ser monitor no Rolé na Penha é feita de forma voluntária. O aluno da EM Bernardo de Vasconcelos recebe informações do professor responsável e dos colegas sobre o projeto, se disponibilizam e comparecem as reuniões, que acontecessem semanalmente, sempre no contraturno do horário das aulas dos alunos.

O Rolé é aberto a todos que desejam participar, com agendamento prévio por telefone pessoal do professor e/ou na página do facebook, e com grupos de no mínimo 05 pessoas e máximo de 20

pessoas. Acompanham o grupo cerca de 10 monitores – como são chamados os alunos que participam do guiamento.

O Curso tem por objetivo a formação e capacitação dos alunos, buscando a apresentação do trabalho, a troca e construção do conhecimento e a dinamização de ideias e saberes que irão construindo o *Rolé*. Os alunos que já faziam parte do grupo de monitores do *Rolé* em 2017 fizeram o curso de formação em 2018. Ficou estabelecido que seriam abertas duas turmas por ano, uma em cada semestre (março e agosto). Com número máximo de trinta alunos por turno.

Para participar do Curso os alunos precisavam se inscrever, assinar um termo de compromisso e ter a autorização dos responsáveis para a participação, que sempre acontecia no contraturno dos horários escolares. Como parte do Curso de Formação os alunos recebiam uma pasta com o material do curso: Uma apostila com conteúdo acerca de todos os lugares a serem visitados, um Mapa Turístico Oficial da Cidade do Rio de Janeiro, o Dicionário da RaPAZiada, folhas de ofício, caneta e lápis.

As aulas do curso, com duração de 2h30min, são ministradas por mim, pelo guia turístico Vilson, por professores convidados e moradores locais. Os conteúdos são sobre o bairro, sobre as histórias locais, cultura local, a favela e aprendizado práticos sobre guiamento, fotografia e comunicação. Foram realizados quatro cursos de formação: dois no ano de 2018 e dois no ano de 2019, com direito a cerimônia de entrega de certificados, padrinho e madrinha de turma, discursos e festa.

As reuniões duram três horas, e não há um planejamento engessado do que se faz nelas. Assistimos filmes, documentários, estudamos os lugares visitados, debatemos sobre os textos de cada monitor, estudamos a história local, convidamos professores, moradores ou parentes para uma roda de conversa, são reuniões com o objetivo de impulsionar e melhorar a prática, com diálogo e construção democrática com os alunos.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Periodicamente, no *Rolé* interno, fazíamos avaliações sobre o trabalho, através de rodas de debates, produções textuais, depoimentos livres e avaliações escritas. Esse exercício foi imprescindível para a manutenção e funcionamento do *Rolé*, porque além de apontar os acertos e

caminhos que estávamos tomando, servia, sobretudo, para repensarmos práticas, revisarmos textos, fazermos autocríticas e consertar erros.

Esse exercício rendeu diversos escritos que cuidadosamente foram guardados e que serviram de apoio para análises de temas e pontuações que iremos fazer no trabalho a partir daqui. Organizei para esta análise duas fontes, as quais denominei: “DEPOIMENTOS” e a outra “QUESTIONÁRIO”, ambas com relatos específicos dos alunos. Além disso irei trazer também depoimentos livres das pessoas que participaram diretamente do Rolé na Penha.

O questionário possui nove perguntas, que foram distribuídas aos alunos participantes, para que estes respondessem livremente. Obtive cinquenta e oito devolutivas dos monitores, de uma média de setenta questionários distribuídos.

AVALIAÇÃO – ROLÉ NA PENHA

- 1 – Você acha que o Rolé na Penha é importante para a Bernardo? Por quê?**
- 2 – O que você acha dos locais que foram escolhidos e são visitados no Rolé?**
- 3 – Qual o lugar que você mais gosta de visitar? E o que você menos gosta? Por quê?**
- 4 – A violência influencia no desenvolvimento do Projeto? Como?**
- 5 – Qual a sua relação com o bairro da Penha?**
- 6 – Qual favela você mora? Você se considera morando na Penha? Existe diferença entre morar na favela e na Penha?**
- 7 – O que você mais gosta e o que você menos gosta no Rolé?**
- 8 – O que você acha que precisa melhorar no Rolé na Penha?**
- 9 – Conte uma experiência importante que você viveu por fazer parte do Rolé na Penha.**

Para trazer as respostas dos alunos e suas interpretações sobre elas, separei por tópicos com os temas elencados a partir das perguntas:

- ✓ o Rolé e o território;
- ✓ a relação dos monitores com os lugares do Rolé;
- ✓ o fator violência na vivência do Rolé na Penha;
- ✓ Bem-me-quer, mal-me-quer: o que eu gosto ou não gosto no Rolé;
- ✓ Não é carência, é representatividade: O Rolé nas mídias e nas universidades.

• O ROLÉ E O TERRITÓRIO

A primeira pergunta: **“Você acha que o Rolé na Penha é importante para a Bernardo? Por quê?”** relaciona o Rolé na Penha com a Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, aonde os alunos

estudam. Questiona se eles entendem que o Rolé é importante para a escola e o porquê dessa relevância. Todas as respostas foram afirmativas para a importância do Rolé para a escola. Mas foi interessante perceber que alguns alunos inverteram a premissa, trazendo a que a Bernardo é muito importante para o Rolé.

Ressaltando algumas respostas, vemos o seguinte:

- “O Rolé mostra que a escola não é do jeito que as pessoas falam.” (Questionário 2)
- “Trouxe mais visibilidade para a escola, incentivando os moradores, professores e alunos a ter mais amor pelas escolas, zelar o que nos é dado de graça e que sai muito caro.” (Questionário 3)
- “O Rolé não só foi importante para a escola, mas também a escola foi muito importante para que o Rolé tivesse todo o apoio necessário para funcionar. Se a diretora não deixasse a gente nem saía da escola.” (Questionário 20)

Outro elemento que podemos analisar nas repostas é que provavelmente o projeto deu maior visibilidade para a escola e vice-versa. Lembrando que o *Rolé* começa seu roteiro pela própria escola contando sua história de revitalização, mudança e revolução: desde os muros grafitados, a história da quadra, das salas, do desgradeamento e de como os alunos foram impactados por tamanha mudança e sobretudo agentes desse processo. A diretora da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, Daniela Azini, em seu relato sobre o *Rolé* na Penha, destaca exatamente essa característica:

O Rolé na Penha é um dos expoentes do Projeto Ser e Pertencer. Na verdade, a sua criação se confunde com o próprio desenvolvimento do Projeto Ser e Pertencer. Não é possível separar, dizer aqui começa o Rolé, aqui começa o Projeto Ser e Pertencer. O Rolé é um projeto que nasce no chão da escola, na sala de aula, junto com os alunos e o professor. Este é um dos pontos mais fortes do Rolé. Porque o Rolé possui uma identidade que está vinculada à Bernardo. (Daniela Azini Henrique, diretora da EM Bernardo de Vasconcelos, novembro de 2019, relato oral)

A diretora destaca a importância do projeto com seu nascedouro endógeno fruto da partilha do saber entre alunos e professores. O *Rolé* não é um projeto que nasce do lado de fora e

impositivamente entra na escola, pelo contrário, é um projeto que nasce a partir das novas identidades que estão configurando o mosaico da escola.

Quando perguntados no questionário sobre a relação com o bairro da Penha, todos os cinquenta e oito questionários responderam de maneira positiva, a seguir alguns exemplos:

- “Aqui é onde me sinto bem.” (Questionário 01)
- “Gosto muito daqui, é um dos melhores lugares.” (Questionário 12)
- “A Penha é o melhor lugar pra viver.” (Questionário 33)
- “Melhor coisa é morar aqui.” (Questionário 39)

Interessante que algumas respostas fizeram questão de escrever o fato de ser “nascido e criado” no bairro. E que a relação com o bairro se dá também pela boa relação e educação com as pessoas que moram nele. Há também respostas que aponta que a relação está melhor “hoje em dia”:

- “Antes não era tão familiar como hoje em dia...” (Questionário 03)
- “Boa, não mexo com ninguém e ninguém mexe comigo, e não me misturo com quem usa algo errado que eu não gosto.” (Questionário 07)
- “É um lugar que eu sou nascido e criado aqui.” (Questionário 09)
- “Eu moro aqui tem 07 anos e conheço cada buraco no asfalto.” (Questionário 50)
- “Eu moro aqui desde que eu nasci.” (Questionário 45)

A pergunta número 06 do questionário foi: **“Qual favela você mora? Você se considera morando na Penha? Existe diferença entre morar na favela e na Penha?”** – Foram três perguntas em uma única questão. A análise das respostas dos questionários precisa ser dividida, contemplando cada pergunta. Esta foi uma pergunta que após a aplicação do questionário percebi que poderia ter sido refeita, devido às diversas possibilidades de interpretações, respostas subjetivas e induzidas pelas perguntas.

Dentre as respostas, quarenta identificaram, a Vila Cruzeiro, local onde se localiza a escola, como sua favela de moradia. Porém, treze outras respostas disseram morar na Penha, o que nos faz refletir que ainda há uma construção da identidade, diferente das estabelecidas pelos meio de

comunicação ou órgãos governamentais do que é favela, e do que é bairro, e de como isso se separa na geografia do território e, sobretudo, como isso é visto pelos próprios moradores.

- “A favela é a favela, nós podemos mudar e a Penha é um lugar calmo e sem graça.”

(Questionário 01)

- “Na Penha eles não passam tanto sufoco como passamos na favela. Não deixam de fazer coisas por causa do tiro.” (Questionário 06)

- “Quem mora na Penha, (...), mora na pista.” (Questionário 08)

- “Na favela é mais agitado e na Penha é mais calmo.” (Questionário 09)

A associação direta que é feita a Penha, bairro no qual as favelas estão incluídos, como o local do asfalto, da tranquilidade, da “pista”, da ausência de tiro, de quem não passa sufoco. Já a favela é o local onde acontecem mudanças, mas também do sufoco, onde as pessoas se privam de realizar tarefas por conta do tiro, local agitado.

A construção dos significados dos territórios para os moradores vai além do imaginário, retrata as experiências e vivências diárias, ora a Penha é o lugar onde moram, ora a Penha é um lugar diferente, distante. Há aproximação e distância, é uma fronteira entre esses dois lugares que não é física, é construída a partir da oralidade, das histórias e de tudo que é vivido no bairro.

É uma situação complexa que não me cabe aqui querer avaliar, mas gostaria de elucidar os múltiplos pertencimentos e os não pertencimentos em uma cidade que representa, com tanta força as desigualdades sociais visualmente no seu território, como o Rio de Janeiro, especialmente na aparente oposição de condições entre morro e asfalto. Com isso, considero que o entendimento dos alunos, de se sentirem moradores do morro ou do asfalto, no caso remetendo ao bairro da Penha, diz muito sobre como eles se reconhecem e buscam ser reconhecidos frente as suas realidades.

• A RELAÇÃO DOS MONITORES COM OS LUGARES DO ROLÉ

A segunda pergunta do questionário: **“O que você acha dos locais que foram escolhidos e são visitados no Rolé?”** está ligada a terceira pergunta: **“Qual o lugar que você mais gosta de visitar no Rolé? E o que você menos gosta? Por quê?”** Mesmo tendo sido escolhido pelos próprios alunos, a

escolha desses lugares aconteceu no ano de 2017, com pequenas alterações em 2018. Esse questionário foi entregue aos alunos em 2018 e 2019, uma vez a cada semestre, portanto, a maioria dos alunos que responderam o questionário não fizeram parte da escolha do roteiro e seus lugares.

As respostas dadas a pergunta número 02 são em sua grande maioria sintéticas e rápidas, como: “Acho os lugares legais”, “Bom”, “Eu gosto”. Com destaque para a resposta do questionário número 44:

➤ “Acho todos os lugares muito importantes. A gente vai conhecendo tudo do bairro. Alguns lugares ainda poderiam estar lá, mesmo assim a gente conta a história dele. Eu colocaria o Guanabara da Penha no Rolé, ele é um lugar importante para o bairro, é lá que as pessoas fazem compram comida, né?” (Questionário 44)

A resposta é interessante, pois fala sobre o “contar história dos lugares que não estão mais lá”. Uma frase simples, mas que nos remete a reflexão de Pierre Nora sobre os lugares de memória e seu significado material e simbólico. Embora o elemento não esteja presente, sua história e seu significado já fazem parte da construção do aluno. Uma questão intrigante a partir dessas respostas é pensar sobre o porquê dos “lugares” que não mais estão no bairro, por terem sido derrubados para dar lugar a novas construções, parecerem fazer falta aos alunos para contarem a história do bairro. Pode ser uma falta repetida na escuta de outros, ou mesmo uma sensação de falta de elementos para contar a própria história.

Não podemos desconsiderar a ponderação deste mesmo aluno sobre a inclusão de um lugar no roteiro do Rolé, que é o principal supermercado do bairro, o “Guanabara da Penha”. Interessante é que a explicação pela inclusão deste lugar é dita em seguida e está diretamente associada a alimentação. Estamos falando de um bairro suburbano e especificamente de alunos moradores da favela, que em sua grande maioria vivem precariedades das mais diversas, inclusive a limitação na alimentação ou até mesmo a falta de alimentos.

Isso me faz recordar uma história que presenciei em sala de aula nesta escola, que sem dúvida alguma me fez atentar para a realidade social do local em que eu trabalhava e me fez mudar radicalmente a minha prática e abordagem para com os meus alunos. Era um dia de aula comum e dois alunos se desentenderam e se agrediram. Prontamente desci com os dois para a direção, com

sangue nos olhos, e na certeza da suspensão de ambos. Precisava mostrar meu “poder de professor” sobre eles. A diretora decidiu suspendê-los por 03 dias e eu estava feliz pela punição. Um deles chorava copiosamente. Eu achando que ele já estava sentindo o peso da punição o chamei no canto e perguntei por que ele estava chorando e nervoso. Ao passo que ele me deu a resposta mais dura que já ouvi: "Professor, eu vou ficar sem comer 3 dias". Eu chorei, ele chorou. Eu não tinha mais chão, me senti um monstro. Eu pedi a revogação da suspensão de ambos e subimos abraçados de volta para sala.

Trago este relato para sublinhar a importância da discussão sobre a fome nas favelas da cidade do Rio de Janeiro e seus desdobramentos na Educação das crianças e adolescentes. Não pode ser considerado apenas engraçado ou diferente o fato de o aluno destacar o Supermercado como um lugar importante e que merece ser visitado.

A terceira pergunta do questionário relaciona-se aos lugares visitados no roteiro do Rolé. Do total das respostas obtidas, trinta e nove alunos escolheram a Igreja da Penha como o lugar mais importante e que eles mais gostam de visitar. A Basílica de Nossa Senhora da Penha, símbolo maior do bairro e ponto turístico oficial do Rio de Janeiro mais próximo dos alunos, permanece sendo um lugar de estranhamento e de pouca visitação pelos moradores. Cinco alunos responderam em seus questionários que nunca haviam ido à Igreja, e foi o Rolé responsável pela primeira visita deles ao local que fica entre 10 e 20 minutos da casa onde moram:

➤ “A Igreja é um lugar importante e eu sempre tive vontade de conhecer ela.”
(Questionário 11)

O afeto com a Igreja se dá porque, segundo eles: “se sentem bem”, “é um lugar sagrado”, “é um lugar especial”, tem uma vista linda”, ou é muita “simbólica”. O que é notório quando os monitores escolhem os lugares para contar as histórias. Cada um pode escolher até dois lugares e a Igreja da Penha sempre é a favorita, e a maioria dos alunos quer contar a sua história, ou a história do mito fundador, da escadaria. Querem participar e contar das histórias que envolvem o lugar que sem dúvida é o preferido deles. O que pode ser percebido também como um fetichismo em relação ao patrimônio e sua relevância para o local que se mistura com seus mitos de origem. Isso levanta a hipótese de terem desenvolvido uma memória herdada sobre a Igreja da Penha.

Pollak (1992), defende que a memória, seja ela individual ou coletiva, tem como elementos: acontecimentos, pessoas e lugares. As experiências são as vividas pessoalmente e as que não são vivenciadas particularmente por nós, foram pelo grupo a quem se pertence: a que se dá o nome de memória “herdada”. Esta memória também é atemporal e pode se constituir por pessoas que não são necessariamente do nosso tempo. Sobre as quais se sabem coisas como se as conhecêssemos.

A memória não se resume à vida de uma pessoa, é uma construção coletiva, organizada a partir do presente, e em parte herdada. Podendo dizer que há uma relação muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade:

- “A Igreja da Penha, porque é um lugar especial.” (Questionário 12)
- “Lá de cima da Igreja eu fico vendo a vista e eu nunca tinha conhecido lá direito.” (Questionário 32)
- “A Igreja da Penha, porque a história de lá é linda.” (Questionário 03)
- “A Igreja da Penha porque é muito simbólica para a história da Penha e tem tudo a ver com o Rolé.” (Questionário 50)

Uma resposta que não cita a Igreja da Penha, mas tem extrema relevância para a construção das narrativas sobre o Rolé está presente no questionário 10, onde o aluno cita como local da sua preferência para visita “As 04 Bicas” e explica:

- “Porque foi onde eu aprendi a história do local muito bem e onde meus tios e minha avó buscavam água antigamente.” (Questionário 10)

A narrativa acima combina exatamente o que é o *Rolé* na sua totalidade: o protagonismo do guiamento dos alunos, moradores do bairro, atravessado e atravessando com as histórias locais e as memórias de seus parentes, vizinhos e as suas. A identificação do aluno com o local referido atrela o estudo sobre o lugar, e as histórias que seus parentes o contaram.

- “São locais interessantes, com muito conteúdo.” (Questionário 12)
- “Acho legal e interessante. Ainda mais quando são áreas de risco que as pessoas têm medo de contar a história.” (Questionário 22)
- “Acho legal porque são pontos turísticos da Penha.” (Questionário 18)

Sobre a resposta do lugar que eles menos gostam de ir, dos cinquenta e oito questionários, trinta e seis responderam que não tem nenhum lugar que gostem de ir. Dos outros vinte e dois questionários restantes, dez responderam lugares aleatórios como:

- “Eu não gosto de ir à Rua dos Romeiros porque é muito barulho.” (Questionário 01)
- “Rua dos Romeiros. Minha mãe trabalha lá.” (Questionário 22)
- “Parque Shangai, porque a gente não pode entrar.” (Questionário 05)

As respostas apontam que o “não gostar” se apresenta parece estar atrelado a outras questões: como a poluição sonora, ou os olhares vigilantes dos pais, ou apresentar um local onde não pode desfrutar e se divertir como gostaria. Porém doze questionários chamaram atenção em suas respostas. Eles responderam não gostar muito de ir às “04 Bicas”:

- “Não gosto muito das 4 bicas, é perigoso.” (Questionário 43)
- “04 bicas. Lá dá muito tiro. Tenho medo da gente tá lá e começar o tiroteio.” (Questionário 15)
- “Por mim a gente não ia nas 4 bicas.” (Questionário 20)
- “04 bicas. Sei lá, minha mãe sempre reclama quando eu falo que fui lá.” (Questionário 54)

O motivo apresentado pela escolha das 04 bicas como local não muito bem quisto pelos alunos é unânime nos doze questionários: a insegurança. Os alunos falam de insegurança e medo no lugar do *Rolé* que mais adentra a favela onde moram, em sua maioria, e convivem com a insegurança diariamente. Ao perceber essas respostas, a princípio achei estranho, mas foi necessário observar o medo dos alunos da morte como um atestar da desigualdade social e da condição de vida oprimida em que vivem. Talvez essas doze respostas apontem para a não homogeneidade do território da favela e para uma fragmentação interna, onde apareçam muitos estranhamentos e medos dos próprios moradores, dentro da localidade.

Há quem diga que “favela perigosa é a do outro”, essa máxima por vezes repetida por moradores de favela que insistem que a favela onde moram é “muito tranquila”, mas que as outras nem tanto. Isso fala sobre o conhecimento local, sobre a maneira de viver a favela e conhecer seus

movimentos, seus horários, seus atores e suas limitações. Parece existir uma favela, ou parte dela, ser “mais tranquila que a outra” para se “merecer” mais do que o outro, na busca por uma aceitação e tentar controlar medos e inseguranças do lugar de moradia. Quantos medos e traumas essa naturalidade cotidiana dos moradores da favela pode carregar?

- O FATOR VIOLÊNCIA NA VIVÊNCIA DO ROLÉ NA PENHA

O “não gostar” das 04 bicas não tem a ver com as “04 bicas” e sua história, mas sim com o território e a insegurança presente nele. O que completa e nos leva diretamente para a pergunta número 04 do questionário: **“A violência influencia no desenvolvimento do Projeto? Como?”**

Cinquenta e cinco questionários responderam positivamente ao fato de a violência influenciar no desenvolvimento do Projeto:

- “Quando dá tiro a gente ficamos sem fazer o Rolé.” (Questionário 01)
- “As vezes temos visita e não vem por causa da violência.” (Questionário 07)

Três questionários responderam negativamente, alegando que a violência não influencia no desenvolvimento do Projeto. Pareceu-me estranho, inicialmente, as respostas, mas a explicação deixa claro que os alunos entenderam influência como sinônimo de um impedimento a execução do projeto:

- “Não influencia porque nós estamos focados no conteúdo que é passado.” (Questionário 22);
- “Não influencia porque a gente passa por cima da violência,” (Questionário 24)
- “Não influencia. A gente é maior que isso.” (Questionário 33)

A pergunta feita acabou tendo interpretações diversas. Quando fiz a pergunta, sugeri que eles falassem se a violência influencia (atrapalha) no funcionamento do *Rolé*. A maneira como eles entenderam a palavra “influenciar” determinou dois tipos possíveis de respostas: A de que a violência não influencia, por ser algo que parecem ter naturalizado em seu cotidiano no território, por isso dedicam-se ao aprendizado e passam “por cima” dessa realidade hostil, que não consegue dominá-los e nem paralisá-los.

No entanto a esmagadora maioria (55 questionários) aponta para uma segunda possibilidade de resposta: a constatação evidente que a violência influencia negativamente no projeto, pois impede a sua realização. Essas respostas nos levam a analisar como a violência é concebida de diversas maneiras pelos moradores da mesma região e como esta é encarada.

O fato de ser algo cotidiano, sugere que mesmo que tenham medo, eles busquem maneiras de criar possibilidades de resistência e subversão. É o aprendizado sobre “passar por cima”, superar e não apenas sublinhar como um problema impossível de transposição:

- “Sim. A gente não pode fazer o Rolé.” (Questionário 02)
- “Sim. Não tem como ter Rolé dando tiro, as pessoas têm medo.” (Questionário 21)
- “Claro. A gente fica trancado na escola.” (Questionário 38)
- “Sim. A gente naquela vez não foi no picnic na Igreja por causa de tiro.” (Questionário 50)
- “Acho que atrapalha muito. A gente não tem paz nem pra fazer as coisas da escola.” (Questionário 57)

Quando a resposta sobre a violência se resume ao “impedimento da realização do projeto”, é importante analisar que não é citado em nenhum questionário o perigo a vida, o risco iminente de um tiro alcançá-los. Quem mora, vive e pertence à favela, encara com repúdio a violência, mas já aprendeu a não paralisar a vida e seus afazeres. A busca diária é por sobrevivência e tudo que for possível para que isso aconteça.

Sem dúvida alguma, a violência praticada pelo braço armado do Estado (Polícia) e as violências estabelecidas como punição e conduta impostas pelo “comando local” são os fatores que impedem a realização do *Rolé* e sua manutenção. Não é possível falar do *Rolé* sem ser atravessado por essa contingência cotidiana no dia-a-dia da favela da Vila Cruzeiro. Não importa o dia ou a hora, qualquer planejamento, agendamento ou programação feita está subjugada ao seguinte fator: “tudo isso se não der tiro”. Por mais que possa parecer exagero, quem mora na cidade do Rio de Janeiro, principalmente em favelas ou em áreas próximas, sabe que este é um elemento presente no dia-a-dia.

Os confrontos armados afetam as dinâmicas em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem mesmo quando as aulas não são interrompidas. E mesmo quando estes eventos não ocorrem nos horários das aulas. A simples possibilidade de que possa ocorrer um tiroteio, já é um elemento desestrutura por si só. Alunos e professores precisam muitas vezes ficar atentos aos sinais da iminência do confronto. Esse fator foi destacado pela diretora da escola:

Um dos maiores desafios do Rolé é o fato da Escola estar inserida em um território, onde o fazer pedagógico é constantemente atravessado pela violência. Tal fato limita e, às vezes, inviabiliza o deslocamento dos alunos para a realização do Rolé. (Daniela Azini, novembro de 2019, relato oral)

Esse contexto já influenciou diversas atividades do *Rolé*, como cancelamentos de guiaamentos e reuniões suspensas. Até mesmo o dia da formatura da turma do primeiro semestre de 2019, teve de ser transferido pois, horas antes do horário combinado os tiroteios começaram. Algumas vezes o *Rolé* já estava acontecendo e os tiroteios começavam. A tensão se instalava e íamos monitorando a proximidade e gravidade para podermos o quanto antes voltarmos para escola e nos abrigarmos em local seguro. Nunca houve nenhum dano com alunos ou participantes do *Rolé* fruto desta violência.

Todas as vezes que alguém manda mensagem ou liga pra agendar um *Rolé*, a conversa sempre gira em torno desse tema, acompanhado das perguntas: “É seguro?”; “A gente passa pela favela?”; “Tem dado tiro nos últimos dias?”. Confesso ser muito ruim ter que ficar o tempo todo explicando, justificando e destacando outros fatores, para que não parecer uma entrevista para um noticiário policial, mas é fato que não se pode fechar os olhos ou fingir que esse fator é irrelevante. É desagradável ligar para os grupos, moradores ou comunicar os alunos que o *Rolé* será cancelado por conta da insegurança na favela, ou por conta do tiroteio. Porém compreendo que o problema da desigualdade social e violência vão muito além de ser algo local, ou uma opção pessoal ou individual de cancelar um evento.

O *Rolé na Penha* tem, como um dos seus objetivos, incentivar os participantes a ressignificar o olhar para o bairro da Penha, seus moradores e suas pluralidades. Um dos monitores disse isso em seu depoimento:

Toda vez que nós falamos, tem que falar de tiroteio. Parece que onde a gente mora só tem isso. Eu sei que tem, mas não é só isso. Eu tento no Rolé mostrar que nós é mais que tiroteio. É muito chato todo mundo achar que quem mora

na favela é bandido e que todo mundo tem medo de vir na Penha. O Rolé tá falando isso, por isso que gosto desse projeto. (relato oral, 2018)

É identificar o problema, fazer críticas, ponderar as limitações que ele apresenta, mas defender que ele não pode rotular pessoas e nem estigmatizar lugares. Quando o monitor diz: “eu tento no Rolé mostrar que nós é mais que tiroteio” ele está gritando por representatividade, protagonismo e espaço, sem nenhum tipo de desqualificação pela cor da pele e nem pelo seu endereço.

Um exemplo desta infeliz relação foi a reportagem feita pela TV Record do Rio de Janeiro, que em maio de 2018 solicitou uma gravação para conhecer o trabalho que estava sendo realizado no bairro. Depois de autorização da direção da escola e da Secretaria Municipal de Educação combinamos a data e eles foram gravar. A chegada da equipe de gravação já foi tensa, eles se recusavam a entrar na rua da escola pois consideravam “área de risco”. Após algumas tentativas consegui convencê-los de que não havia perigo. Em seguida se apresentaram como sendo da equipe do programa “Balanço Geral”, o que prontamente me causou espanto, pois esta informação não foi esclarecida previamente. Até porque eu teria cancelado a gravação, por saber o estilo jornalístico policial do programa e que diariamente reforça a favela como lugar de marginais e homenageia o trabalho das operações policiais nas mesmas. Não houve empatia com os alunos, nem com a escola, ou mesmo com a pauta. Os alunos logo perceberam olhares e falas preconceituosas. A entrevista teve seus percalços, a equipe quis fazer o Rolé, mas queriam eles definir o roteiro. Se acharam no direito de questionar os lugares visitados e textos. E só se dirigiam aos alunos quando as câmeras estavam ligadas.

Porém a entrevista, como o premeditado, teve como fio condutor: a violência. Eles queriam como pauta mostrar como “a Educação livra os alunos do tráfico”, aquele discurso criminoso e que é vivo na nossa sociedade. Apesar da reportagem ter em seus minutos iniciais um resumo muito bem feito do que é o Rolé na Penha, ela desagua na fatídica temática, com a seguinte fala da repórter: “O bairro abriga o Complexo da Penha, uma das áreas mais perigosas do Rio. A violência é uma realidade na qual os alunos convivem de perto. Mas que não os impedem de se orgulhar das próprias origens.” (BALANÇO GERAL, 2018)

Na reportagem não aparecem perguntas feitas pela repórter, a edição tratou de cortá-las, assim como grande parte do que foi dito por mim. Mas em minha última resposta, já cansado de falar de violência respondo: “Eles contam suas histórias. Eles contam as histórias do bairro, que não é só feito de violência. É feito de histórias lindas como as deles.” (BALANÇO GERAL, 2018).

Tenho certeza que a violência e a associação desta ao bairro da Penha e seu complexo de favelas não terá fim nem tão cedo. O que o *Rolé* tem tentado insistentemente é mostrar a Penha que “não está no retrato”, que está para além do estigma e da dor noticiados.

• BEM-ME-QUER, MAL-ME-QUER: O QUE EU GOSTO OU NÃO DO ROLÉ?

A pergunta seguinte do questionário era mais avaliativa sobre o projeto, onde os alunos diriam o que eles mais gostam e o que menos gostam. Na análise inicial sobre o que menos gostam, as respostas foram diversas: há a crítica aos colegas que falam “na hora errada” ou que cantam “proibidão”, a reclamação de que caminham muito, ou que demoram demasiadamente para sair para fazer os roteiros, há até quem reclame das regras que são estabelecidas:

- “Quando as pessoas ficam falando na hora errada.” (Questionário 02)
- “Eu não gosto de algumas pessoas atrapalhando os outros a falar.” (Questionário 17)
- “Não gosto quando voltamos pra escola.” (Questionário 11)
- “O que eu menos gosto é de muitas regras.” (Questionário 16)

O que eles destacaram positivamente e que mais gostam do Rolé também são respostas diversas, porém os verbos “sair”, “andar”, “conhecer” e “aprender” estiveram presentes na maioria das respostas. Andar pelo território, conhecê-lo, identificá-lo, dar nome, ter identidade, participar da construção dessa identidade, alegrar-se com os colegas que aos poucos vão dominando suas falas e de forma mais solta vão passando a história do lugar. Conhecer o bairro da Penha é para os alunos o “sair da escola”, o “ir pra rua”, o “romper os muros”.

• NÃO É CARÊNCIA, É REPRESENTATIVIDADE: O ROLÉ NAS MÍDIAS NAS UNIVERSIDADES

A última pergunta do questionário entregue aos alunos: **“Conte uma experiência importante que você viveu por fazer parte do Rolé na Penha”** tem suas respostas ligadas a visibilidade e representatividade do bairro e dos próprios alunos, o reconhecimento do projeto, e o protagonismo

dado a eles. O Rolé na Penha gravou programas de televisão e foi matéria de jornais e revistas. Sem dúvida isso seria presente nas experiências significativas dos alunos. Publicação na Revista Nova América – Jan-Mar/2020

Vinte e uma respostas fizeram referência a alguma mídia que o Rolé tenha sido notícia e que consequentemente eles tiveram destaque:

- “Apareci na TV pela primeira vez.” (Questionário 09)
- “Eu nunca tinha aparecido na TV, foi minha primeira vez eu fiquei muito feliz.” (Questionário 12)
- “Aparecer na revista. Eu mostro pra todo mundo que chega lá em casa a xerox da revista que a gente saiu. A foto é bonita lá na igreja.” (Questionário 18)
- “Aparecer na televisão. Nesse dia o professor avisou que noix ia aparecer. Saí vuadão da escola, quando passei no bar quase chegando em casa já tava passando, comecei a ver lá mesmo. O tio do bar me dando parabéns e pá.” (Questionário 39)
- “Dei entrevista pro SBT, tá ligado? Essas mídias só vêm gravar aqui pra falar de tiroteio, mas dessa vez falei do PH1” (Questionário 45)

Essa experiência de visibilidade, destacada por eles, é importantíssima principalmente para o aluno da rede pública, de uma escola de favela, onde os noticiários são de marginalização, de mortes e de guerra, completados pelo discurso da carência e da falta de cultura que os governantes acham que são supridos com assistencialismo barato.

A representação imagética do adolescente favelado nas mídias é a de um bandido, ou um elemento perigoso ao bom convívio da sociedade, que devido as carências e faltas se utiliza da violência para sobreviver. É o que o Pierre Bourdieu define como violência simbólica – um tipo de violência que se utiliza de instrumentos com o objetivo de contribuir, fomentar ou legitimar o controle, dominação e subordinação de um determinado grupo pelo resto do conjunto social. A estereotipagem é parte da manutenção da ordem social e simbólica. É uma violência que é cometida com a cumplicidade entre quem sofre e quem a pratica, sem que, frequentemente, os envolvidos tenham consciência do que estão sofrendo ou exercendo.

1 PH é a sigla que os moradores usam para fazer referência ao bairro da Penha.

O efeito dessa dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos ‘habitus’ e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. (BOURDIEU, 2002, p. 49).

As representações raciais carregadas de preconceitos históricos que vigoram no ideário social e as desigualdades oriundas delas são consideradas algo normal, tendo sua complexidade racionalizada e seus efeitos banalizados.

Quando um aluno da rede pública municipal, preto, favelado, tem a oportunidade de dar entrevista numa emissora de televisão ou a uma revista, contando do seu bairro, usando suas gírias, falando da sua escola a partir do conhecimento que ele produz, isso sem dúvida se torna uma experiência única e marcante para ele, mas sobretudo representatividade onde essa notícia chega e se torna uma voz de resistência e subversão ao sistema racista do nosso país. Eles serão notícias, não como estatísticas de violência ou de morte, mas como destaques na sociedade, representando seu lugar, sua cultura e suas identidades.

Sempre que alguma mídia fazia contato para alguma entrevista minha orientação aos monitores sempre era: “Respeito com todos, mas nunca abandonem a identidade de vocês!” – Essa frase que eu usei repetidas vezes vinha acompanhada de discursos para que eles continuassem a falar com suas gírias, e se comportar de forma natural. Nunca houve nenhuma ordem para um “comportamento formal” para aparecer na televisão. O *Rolé na Penha* tem como marca a representatividade dessas identidades presentes através de cada monitor, que expressa a pluralidade de culturas e formas da favela.

Essa representatividade mostra o outro lado da história midiática, o lado do protagonismo do aluno favelado, da sua capacidade de construção de produzir conhecimento, da sua inventividade e suas potencialidades. Lembro-me da alegria com que cada um foi para as suas casas quando receberam a xerox da Revista Nova Escola, onde fomos matéria em abril/2018. O desejo deles era poder levar para casa e mostrar aos responsáveis o trabalho que estavam desenvolvendo. Além do fato de ficarem conhecidos na escola e na comunidade como os “monitores do Rolé”.

A luta por essa representatividade é para superar o discurso simplista de que a Educação e a Escola “tiram a criança do tráfico”. Não, não é mais possível utilizar esse discurso vazio quando as câmeras são ligadas e os olhos das crianças brilham, porque serão os atores principais, a notícia, os protagonistas. O Rolé está apontando o caminho, já indicado por Rubem Alves: “Escolas que são asas, gostam de pássaros em voo”.

Como declarou um responsável em seu depoimento sobre a importância da divulgação do Rolé nas mídias sociais:

Nunca pensei que meu filho fosse aparecer na televisão. Nossa, eu até chorei. A gente que o bem pros nossos filhos, mas sabe que o lugar que a gente mora tem de tudo né? E aí você tá assistindo à televisão e aparece lá o seu filho todo bonitão dando entrevista. É muito orgulho. A favela tem muita coisa boa também, eles tão mostrando isso. (Depoimento de Responsável de aluno, relato oral)

Esse tipo de fala não está na mídia, mas causa um impacto gigante na relevância do Rolé e do seu funcionamento no bairro da Penha. O Rolé não é somente sobre a Penha e os seus lugares, o Rolé na Penha é sobre cada pessoa que, de alguma forma, é afetada pelas ações e intervenções feitas por essa prática. A fala orgulhosa de um pai acerca da entrevista do filho faz parte da dimensão que o Rolé nunca imaginou alcançar ou mensurou atingir. Não é mídia. É representatividade, é visibilidade, é orgulho.

De igual forma ocorreu com a presença do Rolé na Penha indo as Universidades Públicas do Rio de Janeiro:

- Papo de Professor – *Fundação Getúlio Vargas – junho/2018*²
- I Simpósio Internacional das Licenciaturas – *Universidade Veiga de Almeida – agosto/2018*³
- Roda de Conversa com graduandos em História – *Universidade Federal do Rio de Janeiro – outubro/2018*;
- Roda de Conversa com graduandos em Arquitetura e Urbanismo – *Universidade Federal do Rio de Janeiro – abril/2019*;

2 Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/papo-de-professor>>

3 Disponível em: <<https://codecasilva.wixsite.com/silicuva2018>>

- Roda de Conversa com graduandos em Pedagogia – *Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – agosto/2019;*
- Roda de Conversa com graduandos em História – *UFRJ – novembro/2019;*

Levar alunos de uma escola pública para palestrar em uma Universidade Pública Federal foi sem dúvida uma das maiores experiências que eu já vivenciei com o Rolé na Penha. A ocupação desses espaços, a representatividade, o lugar de fala, os saberes compartilhados e o diálogo Escola-Universidade são vitórias importantíssimas conquistadas pelo Rolé na Penha e seus monitores. Os monitores não se envergonhavam ou sequer se intimidavam, pelo contrário se sentiam à vontade e felizes naqueles espaços. Falavam de si, do seu bairro, da sua favela e tudo o que perguntassem. Subiam nos tablados universitários e palestravam para salas lotadas, com suas gírias e expressões, apresentavam o Dicionário da Rapaziada e discorriam sobre o Rolé e tudo mais que o perguntassem. Era o primeiro contato deles com um espaço universitário, para muitos monitores era a primeira vez que cruzavam a cidade, que eram recebidos com lanches e presentes.

A monitora do Rolé na Penha, Yasmin Damásio escreveu seu depoimento e destacou:

Ser aluna do Rolé me proporcionou conhecer a história da minha favela, muita das vezes eu me questionava por não saber a história da minha comunidade, onde vivo a 18 anos. O Rolé me apresentou essa história por outros olhares, na fala de alunos, que por muita das vezes não sabiam da identidade de sua comunidade. Pude conhecer mais profundamente a minha favela, e abrir portas para eu estar em lugares que nunca imaginei. *O Rolé foi convidado para falar sobre o projeto em uma das maiores universidades do Rio de Janeiro (UFRJ), lá contei sobre minha vivência como moradora da favela e como uma menina negra, e como tentarmos driblar o estado genocida. Foi uma das maiores experiências da minha vida, e que deu bastante orgulho para minha família.* O rolé na Penha me fez abrir os olhos para as belezas dentro da minha comunidade. (Depoimento da monitora Yasmin Damásio, grifo meu, relato oral)

A monitora demonstra, em seu depoimento, que mesmo morando 18 anos na comunidade, desconhecer sua história e sua identidade. Ela vai além e destaca que o Rolé abriu portas para ela: a visita a uma Universidade Pública. Na ocasião o Rolé na Penha foi convidado para participar de uma roda de conversas com graduandos em História da UFRJ. Eu fazia as apresentações gerais, mas sempre eram os alunos que contavam sobre o Rolé, sobre cada lugar visitado, memórias, histórias

e experiências cotidianas de um aluno preto e pobre da escola pública. Ela relata como sendo ‘uma das maiores experiências da sua vida’.

Todas as vezes que o Rolé era convidado para alguma universidade havia discussão entre os monitores para saber quem seria escolhido. Comecei a fazer um revezamento entre os monitores, que dependia também da autorização dos responsáveis, uma vez que essas saídas eram sempre para cursos noturnos e sempre feitas em carros particulares de professores.

Vinte e cinco questionários responderam sobre as palestras em universidades, sempre como experiências que marcaram suas vidas, dentre os quais separei alguns exemplos:

➤ “Já vivenciei algumas [experiências] que se tornaram muito marcantes para mim, mas é tão bom quando recebemos olhares como se você fosse uma pessoa que vai mudar o mundo com uma atitude. Enfim, o mais importante para mim é saber que estou fazendo a coisa certa, receber elogios dos professores etc. Só assim eu sei que estou no caminho certo. Isso aconteceu na Veiga de Almeida.” (Questionário 03)

➤ “Com certeza foi ir à faculdade lá na zona sul. A gente palestramos de igual pra igual. Parecia até que a gente era doutor.” (Questionário 32)

➤ “Foi muito importante ir na faculdade que o professor nos levou. Tava todo mundo querendo ouvir o que nós falávamos. E o professor disse que a gente podia falar do nosso jeito mesmo. Gostei pra caramba.” (Questionário 11)

A dimensão dessa representatividade não pode ser medida ou quantificada, fato é que ela marca histórias. O adolescente da favela em uma Universidade, palestrando, ensinando e compartilhando conhecimento. Todas essas experiências transbordam para a família, que se orgulha das experiências vividas pelo adolescente. Como vemos no relato dessa responsável:

Eu não entendia muito bem quando minha filha falava sobre o Rolé na Penha. Eu a deixava ir porque sabia que estava na escola e prefiro que esteja lá do que pela rua. Aí ela veio me pedir pra dar uma palestra na faculdade eu nem acreditei achei que ela tava me enganando pra sair com o namorado, mas o professor me ligou e me contou tudo. Ela chegou em casa toda feliz e me contou tudo. Eu nunca imaginei minha filha indo palestrar em uma faculdade, é muito orgulho. (Depoimento - Responsável 1, relato oral)

Além de ter sido notícia nas mídias e ter visitado universidades, o *Rolé na Penha* recebeu em novembro de 2019 o Prêmio Paulo Freire de Educação⁴ concedido pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, na modalidade Educação Básica. A iniciativa visava destacar ações inovadoras promovidas por profissionais de educação das escolas e universidades da rede pública de ensino.

Esta experiência foi muito impactante para todos os envolvidos nesse trabalho e coroou o final da minha pesquisa no ano de 2019. A entrega do prêmio foi num lugar muito significativo: O Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS, e embora o espaço fosse limitado decidi junto com a direção escolar levar o máximo de alunos que eu conseguisse. Após aprovação da CRE e liberação de um ônibus, levamos 41 alunos para ocupar o prédio do IFCS e receber das mãos dos deputados o prêmio por esse trabalho, que embora tenha sido idealizado por mim, só se realiza por conta da presença, do trabalho e da competência de cada monitor que se dedica diariamente, da direção que apoiou irrestritamente cada passo, da CRE e da Secretaria Municipal de Educação, além de responsáveis e de toda a comunidade escolar.

9. Conclusões

Como pesquisador - pesquisado, meu maior desafio nessa análise é apontar as dificuldades que encontramos na realização e no funcionamento desta prática. Assim como toda prática pedagógica, o *Rolé na penha* encontrou algumas limitações que já foram analisadas nessa pesquisa e serão novamente expostas nessa seção.

O primeiro fator é a violência e seus desdobramentos no cotidiano dos alunos e no funcionamento efetivo do projeto. Como consequência desse fator, temos o segundo ponto que é a descontinuidade no processo de aprendizagem causada pelas interrupções ou cancelamento das reuniões. Somando a isso, era necessário levar em consideração a agenda de compromissos da escola bem como as minhas demandas profissionais que perpassaram pela regência de turma, regência de sala de leitura e se agravou com a nomeação para o cargo de Coordenação pedagógica.

4 Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/47261>>

A liberdade e a autonomia para a gestão do projeto foram acompanhadas pela responsabilidade do funcionamento do PPP da escola e de todo o seu fazer pedagógico.

Como terceiro fator, identificamos a dificuldade da interdisciplinaridade. Os professores em sua maioria não encontraram formas e/ou também não quiseram buscar maneira para dialogar o projeto com o seu conteúdo programático. Por outro lado, preciso citar que eu também tive dificuldade em encontrar soluções de inserir o projeto no fazer pedagógico das disciplinas. É importante evidenciar que o projeto se mostrou personalista e apesar dos esforços para que se tornasse um projeto efetivamente da escola, ainda estava atrelado a minha presença e aos meus direcionamentos.

A falta de recursos financeiros impacta diretamente no cotidiano do Rolé. O projeto não conta com nenhum tipo de patrocínio ou verba. Então, todas as vezes que foi preciso algum tipo de investimento financeiro ou dinheiro para sanar qualquer necessidade básica, como alimentação e transporte. Éramos obrigados a utilizar recursos próprios. Foi o caso da compra das camisas que foi fruto de uma “vaquinha” feita entre os professores da escola ou a ajuda financeira que davam para o combustível quando eramos convidados a palestrar em alguma universidade.

Por último, o projeto se tornou conhecido pela comunidade, mas a participação e relação com a mesma ainda se apresenta limitada. Embora essa necessidade não estivesse dentro do horizonte do projeto, foi verificado na pesquisa que essa ampliação de relações favoreceria o melhor desenvolvimento deste e a relação de pertencimento do projeto com o bairro.

Estes apontamentos são frutos de reflexões que eu tive durante a pesquisa e também lembranças do dia a dia com os alunos. Como um projeto novo, tenho certeza que outras dificuldades existem e que novas irão surgir ao longo do percurso. Existe uma força coletiva que tenta ativamente diminuir os impactos desses desafios no decorrer da prática. Eu, juntamente com os demais professores, com a direção da escola, com os alunos monitores e com os seus responsáveis, tentamos com muito custo encontrar soluções que possibilitem o melhor e maior desenvolvimento do Rolé dentro da comunidade. Porém, como já citado, alguns fatores são externos e fogem da nossa alçada. De nossa parte, fica o total compromisso de enfrentamento para que o que existe até aqui não seja perdido nas burocracias, faltas e necessidades já expostas.

10. Referências bibliográficas (entre 20 e 40)

ALMEIDA, F. R. de; MIRANDA, S. R. *Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.46, p. 259-283, out./dez. 2012. Editora UFPR.

BAGNALL, N. F. *Reimaginando a escola: educação e pertencimento. Palestra proferida no III Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão: Gênero e Pobreza – imagens da escola*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HALBWACHS, M. *A Memória coletiva*. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

LESTINGE, Sandra Regina. *Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento*. 2004. Dissertação (Doutorado em Recursos Florestais). Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo, n. 10, dez. 1993.

_____. (dir.). *Les lieux de mémoire*. Paris: Quarto Gallimard, 1997. v.1-3.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: v. 2, n. 3, 1989.

_____. *Memória e Identidade social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

SCHMIDT, M.A. *Ensino de História local e os desafios da formação da consciência histórica*. In: MONTEIRO, A. Maria.; *Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas*. FAPERJ, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História oral*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VIANA, J.L.B. *História Local*. Ed. 1, Sobral: 2016.

5. Análise de Caso de Inovação: Green School (Bali, Indonésia)



Joana Serrenho Lima

1. Introdução

Afinal qual o significado da palavra inovação? De acordo com Kampylis, Bocconi & Punie (2012), inovação significa “mudança e implica novidade, produtos inovadores ou métodos, sejam algo novo” (Reis Lagarto, 2013). No nosso quotidiano vemos e ouvimos falar de inovação em variadas áreas: engenharia, medicina, informática, indústria, entre outros. Neste contexto que nos encontramos iremos falar de inovação em educação, mais especificamente nos primeiros anos de vida (entre os zero e os cinco/seis) altura em que as crianças frequentam o berçário, a creche e o pré-escolar.

Segundo a comunidade internacional, inovação educacional é “a new or improved product or process (or combination thereof) that differs significantly from the unit’s previous products or processes and that has been made available to potential users (product) or brought into use by the unit (process)” (S. Vincent-Lancrin, J. Urgel, S. Kar, G. Jacotin, 2019, p. 17).

Mas será possível inovar nestas faixas etárias? Como? Quando? Quais as estratégias? Sobre que aspetos temos de refletir para colocar em prática uma inovação que seja duradoura e significativa para os adultos e crianças que nela participam? Como preparamos a nova geração para o mundo em que vivemos hoje em pleno século XXI?

De acordo com Hernando Calvo (2016), após a sua viagem por várias escolas à volta do mundo, deparou-se com escolas do Século XXI. Estas são escolas onde os docentes planificam em conjunto, conversam sobre a sua prática profissional e partilham as suas vivências. Estes são espaços “onde os alunos se autoavaliam e escolhem o que fazer com o seu tempo quando passam pela porta a cada manhã, a cada tarde ou quando decidirem.” (Hernando Calvo, 2016, p. 11).

As escolas do Século XXI são escolas onde são desenvolvidos projetos diferentes que têm origem nos estudantes e que se encontram relacionadas com problemáticas do nosso futuro. São dedicadas “à compreensão e à criatividade, em que se aprende a linguagem do pensamento e das emoções.” (Hernando Calvo, 2016, p. 11).

De acordo com este autor, a escola do século XXI descobre a sua identidade quando passa à ação dedicando-se à atuação, à transformação, ao crescimento e ao desenvolvimento tendo como foco a atualidade, a procura e a sua própria realidade (local e global).

Uma das ótimas notícias que Alfredo Hernando Calvo nos dá é que o nosso mundo está repleto de lugares que são consideradas escolas do século XXI. Escolas onde os professores têm comportamentos diferentes, em que os resultados têm um novo significado e lugares onde ocorrem ações inovadoras. O trabalho desenvolvido neste documento pretende explorar estes lugares e torná-los uma realidade em Portugal.

2. Fundamentação Teórica

2.1. As Quatro Fontes que guiam a Mudança

Alfredo Hernando Calvo menciona, no seu livro, as quatro fontes que guiam a mudança nas instituições: a fonte psicológica, a fonte pedagógica, a fonte sociológica e a fonte epistemológica (ver Imagem 1) (Hernando Calvo, 2016, pp. 23-25).



Imagem 1 As 4 Fontes do Currículo Escolar
(Hernando Calvo, 2016, p. 24)

A primeira fonte mencionada dedica-se à investigação do comportamento humano e dos processos de aprendizagem. Através desta fonte conseguimos encontrar a fundamentação teórica para apoiar e provar as escolhas para o projeto educativo que queremos implementar e também permite-nos tomar decisões informadas, conscientes e inteligentes que levam à transformação/construção da nossa escola.

A fonte pedagógica foca-se nos processos de ensino e na inovação dos métodos. Através dos estudos científicos focados na área da educação, esta fonte ajuda-nos a tomar decisões pedagógicas e identifica os métodos de ensino mais eficazes que podem ser utilizados. A “(...) aprendizagem com base em projetos, as ferramentas de avaliação e a pesquisa pedagógica (...) são metodologias que são chave para as transformações dentro das escolas (Hernando Calvo, 2016, p. 25).

A terceira fonte considera que a escola deve responder às necessidades do seu próprio contexto e da população que vive nesse lugar. Deve ter em conta ainda as necessidades dos alunos que a frequentam. De acordo com Dave Eggers, “(...) os jovens do século XXI precisam de projetos educacionais diferentes para atingir o sucesso nas aprendizagens.” (Hernando Calvo, 2016, p. 25).

Por último é mencionada a fonte epistemológica. Esta fonte tem em conta os avanços na área da tecnologia e das ciências apoiando as mudanças nas escolas e lança novos factos nos planos de estudos ou adapta os próprios conteúdos devido a novas ferramentas, tal como, a utilização de computadores.

Hernando Calvo alerta para o facto de estas fontes não serem completamente independentes entre si. Estas interagem podendo apontar para diferentes direções tal e qual como quatro bússolas que orientam as inovações nas escolas em harmonia. O próximo ponto irá explicar os quatro pilares que ajudam a colocar em ação as informações e dados científicos que as fontes indicam.

2.2. Os Quatro Pilares e o Modelo 4x4

Neste momento, é essencial realçar que a mudança de um projeto educativo não ocorre em todos os níveis e de uma forma simultânea. Sendo assim, podemos utilizar os quatro pilares em nosso benefício. Estes pilares guiam as mudanças sendo que encaram a escola como uma unidade global e permitem a planificação das mudanças de uma forma coerente e completa (Hernando Calvo, 2016, p. 26).

O primeiro pilar dedica-se à organização dos conteúdos, à metodologia utilizada e à avaliação. Podemos assim dizer que este pilar torna realidade as alterações necessárias relacionadas com os conteúdos e as ferramentas e metodologias a serem utilizadas durante o processo de aprendizagem. Como por exemplo: a forma como as aulas e os conteúdos didáticos são organizadas (em projetos ou métodos de aprendizagem mais ativos); a aprendizagem colaborativa; a forma como os alunos são avaliados; entre outros.

O pilar número dois regula a interação entre alunos e professores e o papel de cada um no contexto da escola. Segundo Hernando Calvo, Através deste pilar é possível definir as funções que o aluno e o professor deverão ter para contribuir para o processo de aprendizagem (aprender e ensinar) na sala de aula (Hernando Calvo, 2016, p. 26). Neste pilar mencionam o projeto que foi criado por Dave Eggers na cidade de São Francisco, nos Estados Unidos da América. Este projeto tinha como objetivo ajudar os alunos mais vulneráveis daquela zona e, também, garantir que estas crianças agarravam as oportunidades numa das mais emocionantes viagens da sua vida: a escola. Nestes espaços o objetivo não era apenas de transmitir informações, mas sim de acompanhar e “(...) colaborar para definir metas pessoais, cumprir objetivos, definir projetos ou inclusive ensinar a criança a ensinar, porque, talvez, ele será o professor de seus colegas.” (Hernando Calvo, 2016, p. 27).

O pilar seguinte foca-se no planeamento e organização da escola. Todas as escolas têm de ter documentos pelos quais se orientem e também é necessário organizar o uso do tempo através de horários e grupos. Neste pilar são mencionadas as Barefoot College que foram criadas na Índia por Bunker Roy e tinham como objetivo alfabetizar as crianças que saíram da escola cedo demais (Hernando Calvo, 2016, p. 16). Estas escolas tinham como base as comunidades de aprendizagem e propõem uma escola mais participativa, democrática e horizontal onde existem partilha e comunicação de experiências e aprendizagens (Hernando Calvo, 2016, p. 27). Através deste pilar há a possibilidade de aplicar ações para a mudança e de alterar o plano de ação de uma instituição. A partir deste ponto todos os aspetos relacionados com liderança e planificação mudam.

E, por último, temos o quarto pilar que é dedicado à organização e utilização dos espaços. A forma como utilizamos um corredor, a biblioteca da escola, as salas de professores/alunos reflete a conceção da aprendizagem que origina nas quatro fontes do currículo (Hernando Calvo, 2016, p.

27). Existem várias opções no que toca à organização de uma sala que não implica várias filas de secretárias. Hoje em dia, há escolas que já criaram lugares com diferentes fins: trabalhos de grupo, trabalhos individuais, espaços para observar/refletir e espaços para criar.

A escola é um espaço que possui milhares de possibilidades se estivermos disponíveis e dispostos para uma alteração/mudança.

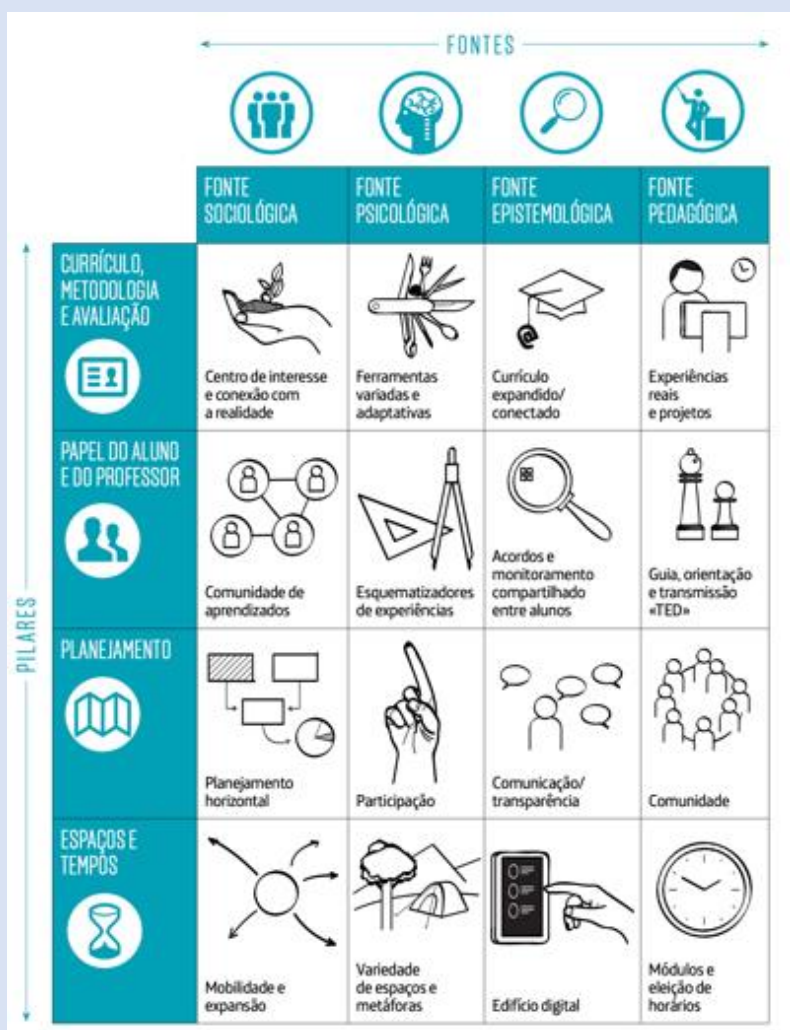


Imagem 2 Mapa do Modelo 4x4
(Hernando Calvo, 2016, p. 28)

Na Imagem 2 temos o Mapa do Modelo 4x4. Este é contruído através das quatro fontes (na horizontal) e dos quatros pilares (na vertical) referidos e explicados por Hernando Calvo. Esta relação dá origem a dezasseis quadrados e também a uma ferramenta que pode ser utilizada para criar/orientar uma inovação educacional.

De acordo com Herando Calvo, a metodologia realizada através deste modelo leva a um trabalho que é orientado através de um processo gradual que segue uma progressão específica. Uma outra vantagem será o facto de que “(...) não destaca em um único âmbito, enquanto se esquece de outros, e, ao mesmo tempo, os integra em um modelo de propostas coordenadas.” (Hernando Calvo, 2016, p. 29). Desta forma, temos um método que guia o desenvolvimento e a inovação educacional.

O modelo apresentado pode ser uma forma pertinente de preparar os futuros cidadãos do nosso país tendo em conta as os Objetivos Sustentáveis lançados pelas Nações Unidas em 2015 e as Future Skills para 2030.

2.3. Future Skills para 2030

As Nações Unidas definiram 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em 2015 (ver Imagem 3).



Imagem 3 Sustainable Development Goals

De acordo com o documento publicado pelas Nações Unidas, este conjunto de objetivos constitui um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade da população

mundial. Com este plano também é procurada e fortalecida a paz universal e a liberdade (United Nations, 2015).

O objetivo quatro é definido da seguinte forma: “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (United Nations, 2015). Neste objetivo a educação é tida como um dos objetivos para obter um mundo melhor e mais sustentável. Abaixo são referidos três dos objetivos a atingir nesta área, a título de exemplo:

- “ensure that all girls and boys complete free, equitable and quality primary and secondary education leading to relevant and effective learning outcomes” (United Nations, 2015)
- “ensure that girls and boys have access to quality early childhood development, care and pre-primary education so they are ready for primary education” (United Nations, 2015)
- “substantially increase the supply of qualified teachers (...)” (United Nations, 2015)

Todos os objetivos pretendem melhorar o acesso à educação, assim como a melhoria dos recursos materiais e humanos. Ao concretizar estes objetivos também estão a ser consideradas as Skills para 2030 desenvolvidas pela Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).

De acordo com a OECD, no século XXI já foi possível observar algumas mudanças a emergir em vários contextos educativo. Abaixo são mencionadas algumas delas:

- As escolas não são consideradas entidades fechadas em si mesmas. Estas são encaradas como entidades que fazem parte de um ecossistema maior em que operam;
- Algumas escolas colaboram com outras formando redes de contacto;
- Há escolas que colaboram com organizações situadas nas suas comunidades, tal como, organizações científicas, teatros, universidades, serviços sociais, companhias tecnológicas e outros negócios onde professores e alunos podem conhecer e estar em contacto com skills e competências que empregadores e membros da comunidade consideram essenciais (OECD, 2019, p. 8).

Estas escolas pretendem trabalhar com um currículo que reconheça as diferenças que existem entre cada aluno e também o facto de que cada um tem conhecimentos, skills, atitudes e valores

diferenciados o que leva a que cada um aprenda de forma e com um ritmo diferente. O currículo é “(...) um conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.” (Roldão & Almdeita, 2018).

Assim chegam à conclusão de que o currículo deverá ser dinâmico em vez de rígido (OECD, 2019, p. 9). Se esta condição for viável nas escolas, as comunidades escolares conseguirão ajudar os alunos a encontrar os seus talentos e capacidades ajudando-os a chegar ao seu potencial máximo.

Se todos os alunos desenvolverem os seus talentos e potenciais teremos adultos mais preparados para enfrentar os desafios do mundo real e até uma realidade que ainda não é palpável hoje.

A OECD construiu uma tabela (ver Imagem 4) onde é possível comparar o sistema de ensino tradicional e um sistema de ensino que já incorpora as características de uma realidade mais dinâmica.

Table 2. The “new normal” in education

Features	Traditional education system	An education system embodying the “new normal”
Education system	Education system is an independent entity	Education system is part of a larger eco-system
Responsibility and stakeholders engagement	Decisions made based on a selected group of people and thus they become held accountable and responsible for the decisions made Division of labour (Principals manage schools, teachers teach, students listen to teachers and learn)	Decision-making and responsibilities shared among stakeholders, including parents, employers, communities, and students Shared responsibility (everyone works together and assumes responsibility for a student's education and students also learn to be responsible for their own learning)
Approach to effectiveness and to quality of school experience	Outcomes most valued (student performance, student achievements are valued as indicators to evaluate systems for accountability and for system improvement) Focus on academic performance	Valuing not only “outcomes” but also “process” (in addition to student performance and student achievements, students' learning experiences are in and of itself recognised as having intrinsic value) Focus on not only academic performance but also on holistic student well-being
Approach to curriculum design and learning progression	Linear and standardized progression (the curriculum is developed based on a standardised, linear learning-progression model)	Non-linear progression (recognising that each student has his/her own learning path and is equipped with different prior knowledge, skills and attitudes when he/she starts school)
Focus of monitoring	Valuing accountability and compliance	System accountability as well as system improvements (e.g. continuous improvement through frequent feedback at all levels)
Student assessment	Standardised testing	Different types of assessments used for different purposes
Role of students	Learning by listening to directions of teachers with emerging student autonomy	Active participant with both student agency and co-agency in particular with teacher agency

Imagem 4 A Nova Realidade em Educação
(OECD, 2019, p. 10)

Podemos destacar através desta tabela a necessidade da responsabilidade partilhada entre pais, trabalhadores, comunidades e alunos no que toca ao poder de decisão sendo que assim todos os participantes se sentirão envolvido e responsabilizados; a importância da valorização do processo e não apenas do resultado considerando assim não só os resultados do aluno, mas também as conquistas e o processo de aprendizagem do aluno; consideração de diferentes formas de avaliação dos alunos com diferentes propósitos.

Através da pesquisa e discussão realizada entre as mais variadas instituições e do seu quadro teórico, a OECD chegou à *Learning Compass* que demonstra as competências que os alunos precisam para que possam ir de encontro ao futuro que pretendemos, de forma individual e coletiva.



Imagem 5 - OECD Learning Compass 2030

(OECD, 2019, p. 12)

A bússola indica o caminho e, neste caso, indica o caminho a ser construído em direção a 2030 (OECD, 2019, pp. 12-14). Dando início à análise, a bússola é constituída por sete partes distintas:

1. Elementos Centrais: Aqui podemos encontrar os elementos essenciais para a continuação da progressão escolar de cada. Aqui podemos ver a fundação de cada um, as competências, o conhecimento, atitudes e valores que são requisitos para a aprendizagem em todo o currículo. Esta é a base para a evolução do aluno e construção de competências transformativas.

2. Competências Transformativas: Para ir de encontro aos desafios do século XXI, os alunos precisam de se sentir confiantes e que são capazes de efetuar uma mudança para ajudar a criar um mundo melhor. As competências identificadas são as seguintes: criar valor; conciliar tensões e dilemas e assumir responsabilidade.

3. Conhecimento em 2030: Conhecimento, neste contexto, inclui conceitos teóricos e ideias, mas também conhecimento prático adquirido através da realização de determinadas tarefas.

4. Skills para 2030: Skills são encaradas como a capacidade de gerir processos e ser capaz de utilizar o seu próprio conhecimento de forma responsável para atingir um objetivo. A OECD identifica três tipos de skills: cognitiva e metacognitiva; social e emocional e prática e física.

5. Atitudes e Valores para 2030: As atitudes e valores são os princípios e crenças que influenciam as escolhas, os julgamentos, comportamentos e ações de uma pessoa nas esferas individuais, sociais e ambientais.

6. Ciclo de Desenvolvimento de Competências: Antecipação-Ação-Reflexão: Este ciclo é um processo de aprendizagem interativo onde os estudantes continuamente melhoram o seu pensamento crítico e agem de forma intencional e responsável.

Estes são os princípios que irão orientar a educação até 2030. Um dos aspetos que acredito que vai de encontro a este referencial serão as comunidades de aprendizagem que podem ter efeitos transformadores nas nossas comunidades educativas.

2.4. Comunidade de Aprendizagem Profissional

Afinal o que é uma comunidade de aprendizagem profissional? Este é um conceito pertinente para o desenvolvimento do projeto em questão visto que, a meu ver, pode ser uma estratégia/ferramenta inovadora que poderá transformar os nossos contextos educativos e até sociais.

Segundo Stoll, uma comunidade de aprendizagem profissional é constituída por um conjunto de pessoas que se ajudam de forma mútua e inclusiva. Este grupo trabalha de forma colaborativa e explora, através da reflexão, a prática docente com o objetivo de uma melhoria contínua do processo de aprendizagem dos alunos (Bolívar, 2012, p. 132). Uma comunidade de aprendizagem profissional pretende trabalhar em conjunto para um resultado tendo como foco um propósito comum.

De acordo com DuFour existem três aspetos essenciais para estas comunidades existirem e serem produtivas em escolas: (1) assegurar a aprendizagem dos alunos; (2) a existência de uma abordagem de colaboração e (3) o foco nos resultados (DuFour, 2004).

As comunidades de aprendizagem profissional, de acordo com DuFour, partem do princípio que a sua principal missão não é só ensinar, é também assegurar o sucesso e a aprendizagem de todos os alunos. Esta aparenta ser uma mudança de foco simples, mas essencial para dar início a mudanças realmente importantes e promissoras. Existem três perguntas que devem estar presentes na mente de todos quando envolvidos numa comunidade de aprendizagem profissional (DuFour, 2004, p. 8):

- O que queremos que cada aluno aprenda?
- Como saberemos que aprendeu?
- Como iremos responder quando um aluno demonstra dificuldades?

A última questão é aquela que distingue as comunidades que estamos a referir. Quando os professores pertencem a uma comunidade de aprendizagem profissional começa a ficar claro o paradoxo entre o seu compromisso de assegurar a aprendizagem de todos e a falta de estratégia para dar resposta às situações em que os alunos não estão a aprender. A equipa educativa passa a encarar esta discrepância e define procedimentos a ser seguidos para assegurar que os alunos que revelam mais dificuldades têm mais tempo e suporte, independentemente do seu professor. Assim a resposta desta comunidade, para além de sistemática e generalizada na escola, é também atempada, baseada na intervenção e diretiva (DuFour, 2004, p. 8).

O segundo ponto refere a cultura de colaboração. Os professores que pertencem a uma comunidade profissional compreender que para atingir a sua grande missão (a aprendizagem e sucesso estar ao alcance de todos) estes têm de trabalhar em equipa e de promover o trabalho

colaborativo. O trabalho colaborativo que caracteriza estas comunidades é um processo sistemático no qual os professores investem o seu tempo, em conjunto, para analisar e melhorar a sua prática em sala de aula. Este processo culmina num nível de aprendizagem mais elevado por parte dos alunos (DuFour, 2004, p. 9).

O autor afirma que a construção desta cultura de colaboração esta intrinsecamente ligada á vontade das comunidades: “A group of staff members who are determined to work together will find a way.” (DuFour, 2004, p. 10).

O terceiro e último aspeto das comunidades de aprendizagem profissional relaciona-se com o foco nos resultados. Estas comunidades avaliam a sua eficácia tendo em conta os seus resultados e trabalhar em colaboração torna-se a regra em escolas que existam comunidades de aprendizagem profissional. Os professores participam neste processo ao analisar o nível de aprendizagem dos seus alunos, definindo objetivos para melhorar este mesmo nível, trabalham em conjunto para ir de encontro a esse objetivo comum e dão provas, de uma forma periódica, do seu progresso. Assim, os objetivos da comunidade de aprendizagem profissional passam a ser mais diretos e concretos (DuFour, 2004, p. 10).

Enquanto profissional de educação esta ferramenta, as comunidades de aprendizagem profissional, é algo inovador e pertinente que se pode aplicar na área da educação, em escolas e salas de aula. De seguida serão mencionados os documentos centrais dos primeiros anos em educação em Portugal: Creche – Manual dos Processos-Chave e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

2.5. Documentos Centrais na Educação em Creche e Educação Pré-Escolar

Um dos documentos centrais relacionado com a Educação em Creche designa-se Manual dos Processos-Chave e foca nos primeiros anos de vida da criança (0 aos 3 anos de idade).

Este documento menciona a importância dos primeiros anos de vida das crianças e o impacto que o contexto em que estas se inserem e os cuidados que recebem tem diretamente no seu desenvolvimento, sendo que, “(...) estas experiências podem ter um verdadeiro impacto no seu desenvolvimento futuro.” (Instituto da Segurança Social, 2007, p. 2). Os primeiros três anos da vida de uma criança são essenciais para o seu desenvolvimento físico, afetivo e intelectual.

Este documento visa a gestão do controlo de qualidade da resposta social de Creche, sendo que é publicado pela entidade responsável, o Instituto de Segurança Social.

A Creche tem três grandes objetivos (Instituto da Segurança Social, 2007, p. 3):

- Garantir a segurança, bem-estar e desenvolvimento de crianças entre os três meses e os três anos;
- Proporcionar um ambiente seguro a nível afetivo e físico;
- Promover uma atenção individualizada a cada criança e criar relações próximas das famílias partilhando assim cuidados e responsabilidades durante o processo de evolução das crianças.

Quando as crianças atingem os três anos avançam para uma outra valência: a Educação Pré-Escolar. As crianças frequentam esta valência dos três aos seis anos e o documento que a caracteriza são as Orientações para a Educação Pré-Escolar publicadas pelo Ministério da Educação.

Na imagem seguinte é possível observar a organização deste documento.

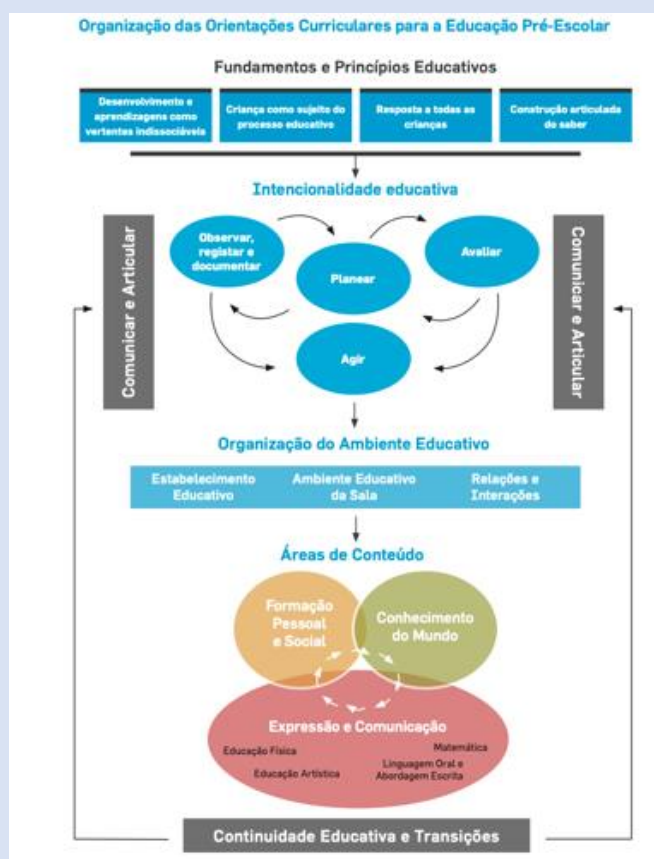


Imagem 6 Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

(Ministério da Educação, 2016, p. 7)

O documento foca, em primeiro lugar, nos aspetos centrais na educação para a infância: o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; a criança como sujeito do processo educativo; a resposta a todas as crianças e a fomentação da igualdade entre todos e a articulação do saber.

De seguida temos outro aspeto essencial para a prática educativa: a intencionalidade educativa. Esta permite “(...) atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Ministério da Educação, 2016, p. 13). Portanto, nesta valência, o currículo é contruído e gerido com base no conhecimento que o educador possui sobre as crianças e sobre o meio envolvente. Estas informações são recolhidas através de observações do educador, registo realizados em sala e até informações recolhidas através de familiares e comunidade envolvente.

De seguida temos um ciclo: o educador parte da observação, de registos e de documentos para depois planear e avaliar. Ao avaliar e refletir, o educador pode alterar a sua planificação e até decidir observar determinados momentos para compreender o que as crianças necessitam, as suas preferências e os seus interesses. Todas estas fases levam-nos à ação. De acordo com este documento, “A interligação entre planeamento, ação e avaliação tem como consequência que os aspetos incluídos no planeamento sejam também contemplados na avaliação.” (Ministério da Educação, 2016, p. 17) estando todos os conceitos interligados.

Neste momento também é importante mencionar a importância da comunicação e da articulação. A comunicação entre crianças, entre educador e família e outros membros da instituição é essencial, pois “Cabe ao/a educador/a criar um clima de comunicação em que crianças, outros profissionais e pais/famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas.” (Ministério da Educação, 2016, p. 19). A articulação entre ciclos é essencial para proporcionar uma transição tranquila entre valências e a transmissão de informação relativas ao processo de aprendizagem no jardim de infância e as aprendizagens de cada criança.

Ainda são mencionados a organização do ambiente educativo e as áreas de conteúdo. O primeiro está relacionado com a organização da instituição, das salas e das próprias interações e relações que se estabelecem no contexto educativo. O segundo aspeto mencionado está relacionado com as áreas de conteúdo abordadas em educação de infância:

- Área da Formação Pessoal e Social
- Área de Expressão e Comunicação
 - Domínio da Educação Física
 - Domínio da Educação Artística
 - Subdomínio das Artes Visuais
 - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro
 - Subdomínio da Música
 - Subdomínio da Dança
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
 - Domínio da Matemática
- Área do Conhecimento do Mundo

Em cada área, domínio e subdomínio são mencionadas as principais aprendizagens a proporcionar e desenvolver nos grupos em Educação Pré-Escolar.

Após o enquadramento teórico do projeto, iremos avançar para o mapeamento do caso de inovação: a Green School em Bali, Indonésia. Uma escola com uma perspetiva diferente que prepara os seus alunos para o mundo atual e futuro.

3. Mapeamento de Inovação Pedagógica: Green School, Bali

3.1. Green School, Bali

A Green School foi fundada por John e Cynthia Hardy e tem como principal missão criar uma comunidade de aprendizes que cuidem e tornem o nosso mundo sustentável (Green School - Bali, 2021). Os fundadores dedicaram as suas vidas profissionais à área da joalheria, sendo que mais tarde criaram raízes e uma família em Bali.

John era criativo, apaixonado e tinha uma capacidade de visualizar soluções pouco usuais e Cynthia era persistente, paciente, inteligente, boa comunicadora e empática. Todas estas características foram essenciais quando decidiram criar uma escola em que acreditavam e que fosse atraente, não só para as suas filhas, mas também para eles. Em agosto de 2016 decidiram avançar com este projeto, sendo que este abriu as suas portas em 2008 com 90 alunos (Hegedus, 2014).

A Green School foi construída com materiais sustentáveis de forma consciente, criando assim um espaço aberto – sem paredes – que simboliza uma catedral de aprendizagem. Este seria o centro da escola e também um templo à educação e sustentabilidade. Beleza, harmonia e natureza são os significados de cada espiral (ver Imagens 7 e 8) (Hegedus, 2014). Segundo Sal Gordon, Head of Teaching and Learning – Principal, “No one wants to sit in a box. No one wants to think in a box.” (Gordon, 2019).



Imagem 7 Green School, Bali – Instalações



Imagem 8 Símbolo da Green School – Bali

(Green School - Bali, 2021)

Esta escola proporcionaria oportunidades incríveis para alunos locais e internacionais, sendo que a experiência já comprovava que as crianças evoluíam em lugares bonitos, onde as *life skills* são ensinadas através do contacto próximo com a natureza e onde aprendem *skills* convencionais enquanto brincam num ambiente em que podem ser criativas e livres (Hegedus, 2014).

Um dos aspetos mais surpreendentes foi descobrir o impacto da natureza no processo de aprendizagem. Este foi estudado através da recolha de dados para um estudo científico relacionado com o *Green School Effect*. Este estudo verificou que

“the educational experience is significantly enhanced through the development of harmonious relationships, being surrounded by natural

green all day every day, the development of greater self-confidence, allowing learners to make mistakes and learn from those mistakes, the growth of creative thinking and problem solving in the natural environment and by providing fresh, local organic food (when possible).” (Hegedus, 2014).

Num evento estilo TED Talk organizado pela Green School em 2019, Sal Gordon falou um sobre o projeto e uma das frases que mais significado tem para alunos e professores: ‘Bend like bamboo’. Neste discurso, o diretor desta escola demonstra como esta frase ganha vida no contexto escolar e também nos leva a pensar e refletir sobre o futuro e o agora.

A mudança está sempre presente em tudo o que nos rodeia. Portanto se a mudança é constante “(...) we also need to continually bend, improvise, adapt.” (Gordon, 2019). A capacidade de adaptação é um conceito fundamental que está sempre presente ao longo da nossa vida e processo de crescimento.

Se esta capacidade de adaptação é essencial, então a aprendizagem não deveria acontecer também na escola? Segundo o Principal da Green School, “When designing a new paradigm for what a school should be, in this radically changing world – one of the most important things our children must learn, is the ability to adapt.” (Gordon, 2019).

É esta adaptação que dá sentido ao lema da escola: ‘Bend Like Bamboo’. O bambu é uma planta que pertence à família da relva e que é familiar pelos seus caules altos e ocos (Dasso, 2014) (ver Imagem 9). O bambu é duradouro, denso, forte, flexível e elástico. Devido a estas características “items made from bamboo tend to be very resilient and resist breaking when placed under stress.” (Dasso, 2014).



Imagem 9 Imagem Representativa de Bambu

Todas as características mencionadas são traços que caracterizam os alunos da Green School. A escola pretende preparar alunos capazes de solucionar os problemas do presente e do futuro sendo eles capazes de se adaptarem aos desafios que possam vir a enfrentar. Daí o lema: ‘Bend Like Bamboo’. Sejam adaptáveis, flexíveis e fortes para enfrentarem qualquer desafio que vos seja colocado.

Sal Gordon refere outro aspeto relevante: tudo muda a toda a hora. Todas as áreas evoluem, investigam, dão um passo em frente, mudam. No entanto, as escolas e os sistemas educativos não: “Education somehow got left behind. How could that happen?” (Gordon, 2019). No entanto, o diretor da Green School defende que a educação tem de se adaptar a este mundo em constante mudança e que “we owe to our children to give them the skills to adapt.” (Gordon, 2019).

Também há a necessidade de ensinar claramente formas de ensinar e valores, pois não devemos ficar apenas por transmitir informação. Desta forma criamos oportunidades para que os alunos possam experimentar, ter feedback, refletir e voltar a experienciar. Segundo Gordon, “Skills and values-based learning programs are key to how we teach Adaptability.” (2019).

De acordo com o site oficial desta instituição, de *Green School Way* caracteriza-se por educar para a sustentabilidade através de uma aprendizagem em comunidade e empreendedora num ambiente sem paredes e natural (em contacto constante com a Natureza). A abordagem holística e centrada/guiada no/pelo aluno é o que inspira e dá poder a estas crianças a serem agentes de mudança (Green School - Bali, 2021).

De seguida irá ser feito um mapeamento do Programa de Educação Pré-Escolar (Early Years) da Green School em Bali.

3.2. Early Years

Na Green School existem quatro *Learning Neighbourhoods*: *Early Years* (3/4/5 anos), *Primary School* (1º ao 5º Ano – 6 aos 10 anos), *Middle School* (6º ao 8º Ano – 11 aos 13 anos) and *High School* (9º ao 12º Ano – 14 e 17 anos) (Green School Bali, 2019c). O primeiro *Learning Neighbourhood*, que será o que irá ser analisado, situa-se no centro do *campus* e é, intencionalmente, um espaço apenas para as crianças mais novas. Este tem espaços de lama, recreios, um espaço para almoçar e brincar e um navio pirata construído de bambu (Green School - Bali, 2019a, p. 4) (ver Imagens 10 e 11).



Imagem 10 Barco Pirata feito de Bambu
(*Early Years Neighbourhood*)



Imagem 11 Espaço Interior dos Geckos (3 Anos)
(Green School - Bali, 2019a, p. 4)

O período dos *Early Years* está relacionado com o processo de aprendizagem que ocorre nos *Geckos* (3 anos), *Starling* (4 anos) e *Kindergarten (Kindy)* (5 anos). No último ano deste processo as crianças, por norma, completam os seis anos de idade.

3.2.1. Learning through Play

Nesta faixa etária algo que é essencial é a aprendizagem através da brincadeira e da exploração. A natureza é um aspeto que se encontra sempre presente, visto que as salas não têm paredes. Aqui, a Terra torna-se cada vez mais relevante e “(...) a reverence for the Earth as our teacher begins to emerge.” (Green School - Bali, 2019a, p. 2). A exposição às maravilhas da Natureza aprofunda e alimenta a sensação inata de respeito e admiração, sendo que as experiências vividas

através do contacto ajudam a desenvolver uma ligação com o mundo natural. Exemplos destas experiências são a observação do sol a bater numa teia de aranha e os gritos de prazer que as crianças dão ao sentir a lama a deslizar pelos seus dedos (Green School - Bali, 2019a, p. 2).

Através das experiências vividas e sentidas em contexto e em contacto direto com a Natureza, as crianças crescem, exploram e aprendem. Todos estes aspetos ocorrem em simultâneo (ver Imagens 12 e 13). Aqui as crianças aprendem através da natureza e das suas brincadeiras expressando-se através de músicas, dança, *storytelling* e arte.



Imagens 12 e 13 Grupos de *Early Years* no Exterior

(Green School - Bali, 2019a, pp. 1-2)

As crianças aventuram-se pelo *campus* da Green School para aprenderem mais sobre a comunidade em que se inserem e para preconizar a sua aprendizagem (REAL Learning – ver ponto 3.2.2.). No decorrer do seu dia, as crianças terão oportunidades para observar, explorar até encontrar animais nos seus percursos dentro do espaço da escola. Os alunos também têm a oportunidade de estar nas cozinhas e jardins onde descobrem mais sobre os heróis do *campus* e sobre a origem dos alimentos que fazem parte da sua alimentação (Green School - Bali, 2019a, p. 3).

O programa de sustentabilidade, com as crianças entre os três e os seis anos, é desenvolvido através de uma abordagem focada no jogo e alinha-se com os estados de prontidão ambiental da Green School (ver Imagem 13). Estes estados focam-se na ideia de que existem formas saudáveis de promover a consciência ambiental nas crianças potenciando e promovendo a criação de uma ligação forte com o mundo natural que os rodeia (ver Imagem 13). Este programa tem como objetivo “(...)

foster the natural connection to the magnificence of the Earth because when students grow up, they will treasure what they love.” (Green School - Bali, 2019a, p. 5).



Imagem 13 Estado de Prontidão Ambiental nos Early Years
(Green School - Bali, 2019a, p. 6)

3.2.2. Currículo e Pedagogia

Neste nível de ensino, a Green School acredita que “(...) students learn more from **how** they are taught than from **what** they are taught.” (Green School - Bali, 2019a, p. 7). Para além deste aspeto, o programa também reflete os princípios desta escola que são partilhados por todos e essenciais para cuidar das experiências de aprendizagem que constroem ligações, permitir a exploração e inspirar (Green School - Bali, 2019a, p. 7) (ver Imagem 14).



Imagem 14 REAL Learning Principles
(Green School - Bali, 2019a, p. 7)

Na Green School a aprendizagem é: centrada nas relações e na perspectiva holística da criança; experimental e envolve alunos e professores de forma ativa; real e interligada; local para depois se tornar global. Estes objetivos foram definidos para promover experiências autênticas nas quais os alunos possam desenvolver os seus valores, *skills* e competências (Green School - Bali, 2019a, p. 7).

A missão da Green School, a nível organizacional, foi separada em três departamentos: Programa de Aprendizagem; Comunidade de Aprendizagem e Ambiente de Aprendizagem (ver Imagem 15). A interligação entre departamentos suporta a abordagem *wall-less* da Green School à aprendizagem e trabalham em conjunto para o sucesso dos seus alunos. Estes seguem como orientação a missão, princípios e valores que a Green School defende (Green School Bali, 2019b, p. 3).



Imagem 15 Divisão de Departamentos da Green School

(Green School Bali, 2019b, p. 3)

A Green School procura encontrar um equilíbrio entre *skills*, valores e competências que preparam os seus alunos para um mundo que se encontra em constante mudança. Este é a característica que faz a Green School única (Green School - Bali, 2019a, p. 8).

Na Green School, currículo significa tudo o que os alunos aprendem e experienciam e refere-se especificamente às *Green School Skills*, *Green School Values* e *Learning Objectives*. Por outro lado, pedagogia significa a forma como os alunos aprendem onde podemos então identificar os *REAL Learning Principles* e a estrutura dos *Three Frames of Learning* (ver Imagem 16).

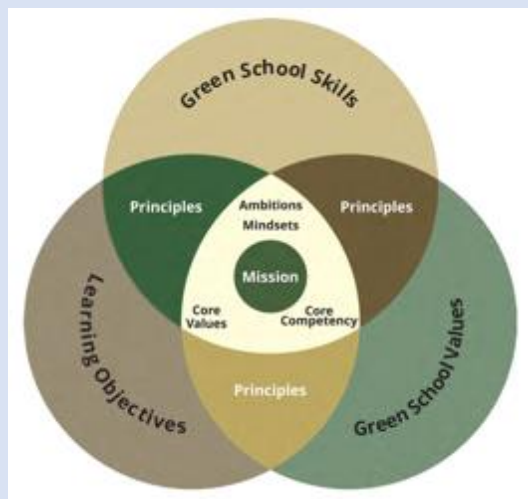


Imagem 16 A Balanced Approach to Learning

(Green School Bali, 2019b, p. 5)

As *Green School Skills* são essenciais para a preparação das crianças para o seu percurso como estudantes e também para se tornarem indivíduos apaixonados pelo ambiente. Os alunos estão em contacto com estas *skills* em todos os momentos da sua aprendizagem através de projetos e aulas que sejam direcionadas para a missão da Green School (Green School - Bali, 2019a, p. 9) (ver Imagem 17).

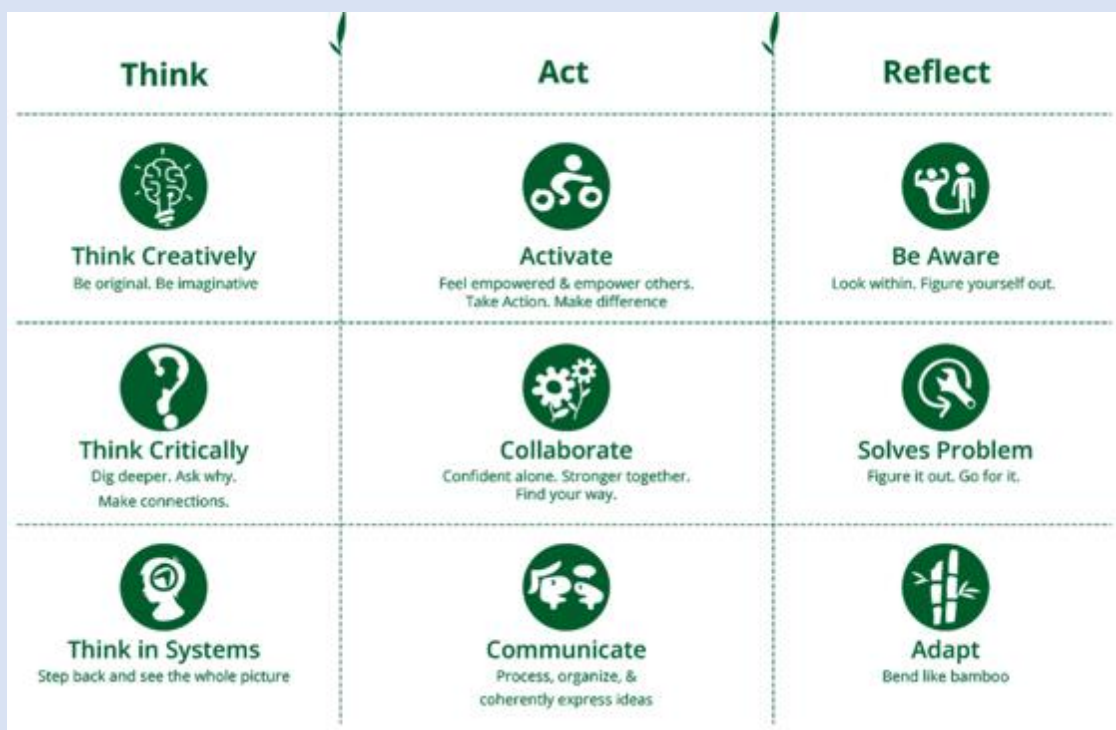


Imagem 17 Green School Skills
 (Green School - Bali, 2019a, p. 9)

Neste nível de ensino as crianças estão em contacto com estas *skills* constantemente e são incentivadas a correr riscos, a sujarem-se, a explorar, a ser autónomas e a ganhar confiança enquanto vivem a sua infância ao máximo. “Young children learn by doing so there is endless action and abundant energy.” (Green School - Bali, 2019a, p. 9).

O programa deste nível centra-se em seis áreas distintas: desenvolvimento físico (motricidade fina e grossa); desenvolvimento social e emocional; desenvolvimento da linguagem; matemática; expressão artística e estudos indonésios. Este programa oferece uma educação centrada na criança e em objetivos de desenvolvimento sequenciais apropriados às faixas etárias. A abordagem centrada em jogos e brincadeira potencia a curiosidade natural da criança sendo que a aprendizagem é feita através de músicas, dança, arte, *storytelling*, celebrações culturais, yoga e *mindfulness*, estudos da natureza e visitas de estudo ao redor do *campus* (Green School - Bali, 2019a, pp. 10-11).

Nos *Early Years* existe uma grande ênfase em promover valores e atos de bondade, amor e respeito mútuo por nós, pelos e pelo planeta (Green School - Bali, 2019a, p. 11). Estes valores vão

de encontro aos IRESPECT Values da Green School (ver Imagem 18) sendo que estes são ensinados, demonstrados e modelados em todos os momentos por professores. Os alunos são incentivados a fazer o mesmo e estes comportamentos têm início com os mais pequenos.

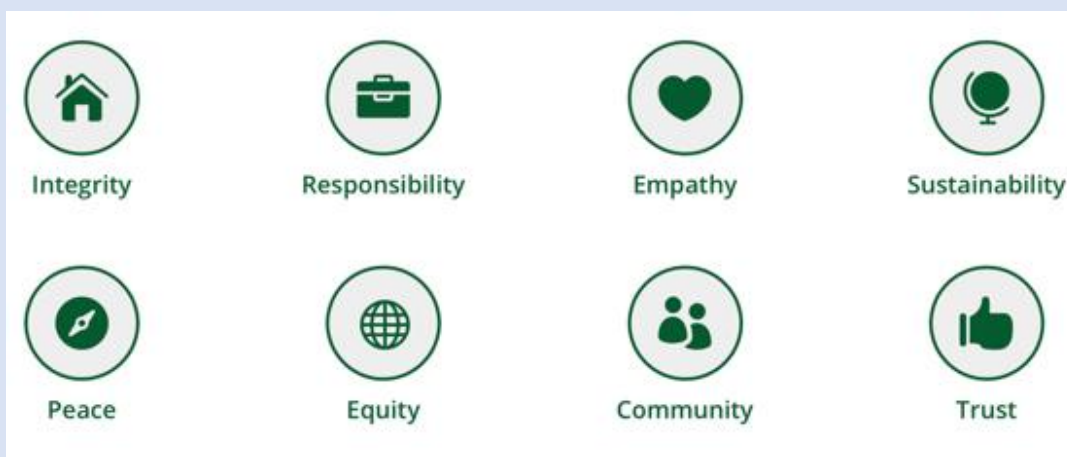


Imagem 18 Green School IRESPECT Values

(Green School - Bali, 2019a, p. 11)

O último aspeto a mencionar será a estrutura pedagógica da Green School. Este designa-se de *Three Frames of Learning* e determinam a forma como o processo de aprendizagem é dirigido e como são entregues as diferentes experiências (Green School - Bali, 2019a, p. 12).

A *Themathic Frame* é uma abordagem interdisciplinar à aprendizagem onde as unidades estão focadas num determinado tema. Estes temas são inspiradores e englobam conceitos e experiências do mundo real. Neste nível, esta estrutura é utilizada potenciar o envolvimento das crianças, a alegria de aprender e dar início à construção de conceitos (Green School - Bali, 2019a, p. 13).

De seguida existe a *Proficiency Frame*. Este foca-se em competências intelectuais que requerem repetição para alcançar um elevado nível de habilidade, como por exemplo em matemática e literacia. Neste *frame* a atenção ao detalhe é essencial para maximizar o sucesso dos alunos.

E por último temos o *Experiential Frame*. Esta estrutura é aquela em que as crianças põem as mãos à obra. Os alunos exploram e resolvem problemas em todo o *campus* relacionando a escola ao mundo real (Green School - Bali, 2019a, pp. 12-14).

3.2.3. Programas

Neste nível de ensino existem alguns programas que fazem parte da rotina das crianças que tornam o seu dia e as suas rotinas diárias ainda mais interessantes (Green School - Bali, 2019a, pp. 15-17). E estes são:

⇒ Mystery Guests: Um convidado surpresa visita os alunos semanalmente. Estes convidados mistérios fornecem uma ligação ao mundo real através das suas histórias e atividades.

⇒ Jalan Jalan (significa passeio): Este programa pretende conectar a aprendizagem à vida fora da escola e acontece uma vez por período. Estas visitas exteriores ao *campus* proporcionam experiências valiosas e ligações com as comunidades locais e internacionais, pessoas, projetos e causas ambientais e humanas.

⇒ Mindfulness: Esta atividade fornece aos alunos estratégias de concentração, autorregulação, promove resiliência e desenvolve pensamento positivo. Esta é uma prática comum nos grupos de pré-escolar e uma característica comum a toda a escola.

⇒ Teman-teman (significa amigos e amizade): este programa pretende potenciar a desenvolver relações entre os diferentes anos e *learning neighbourhoods*.

⇒ Yoga: A Green School tem um estúdio de Yoga e cada aluno participa numa sessão todas as semanas. Neste período de tempo os alunos focam-se em mover o seu corpo e controlar a sua respiração de forma consciente. Yoga também é praticado de forma espontânea nas salas e nos recreios.

3.2.4. Stepping Up to Grade 1

Neste lugar, nos últimos dois meses do segundo semestre as equipas de Kindy (5 Anos) e 1º Ano trabalham em conjunto com o objetivo de preparar os alunos para a transição de *Early Years* para a *Primary School*.

Esta passagem é um momento importante no processo de aprendizagem e existe um cuidado e planificação específicos para incluir esta passagem no Programa de Aprendizagem dos *Kindy*. Esta preparação inclui: visitas ao *Primary School Learning Neighbourhood*, exploração em ambos os níveis e uma introdução à rotina e ritmo de trabalho do 1º Ano. As crianças que irão ingressar o 1º

Ano experienciam como é fazer parte de um *campus* maior, são expostos á responsabilidade de levar o seu almoço e lanche e exploram em espaços mais amplos.

Esta preparação termina com uma cerimónia chamada *Stepping Up* para os alunos de Kindergarten onde é celebrado o seu sucesso e a transição para uma nova etapa (Green School - Bali, 2019a, p. 18).



Imagem 19 Stepping Up Ceremony for Kindergarten Students
(Green School - Bali, 2019a, p. 18)

3.3. Síntese do Caso de Inovação

A Green School é uma escola que tem como principal missão a formação, acima de tudo, de pessoas e a constituição de uma comunidade de estudantes que tornem o nosso mundo sustentável.

Através do mapa conceptual (consultar Anexo 8.1.) é possível visualizar uma síntese do *Learning Neighbourhood* dos *Early Years*. É aqui que tem início o percurso escolar passando por três fases distintas: Geckos (3 Anos), Starling (4 Anos) e Kindergarten (5 Anos). Nos últimos meses desta última fase é realizado um trabalho em conjunto entre os alunos e professores da Educação Pré-Escolar e o próximo ciclo: *Primary School*. Este término e início de uma nova fase é comemorada com uma cerimónia de graduação chamada: *Stteping Up*.

Durante este período de tempo os alunos realizam o seu processo de aprendizagem através da exploração sensorial, de brincadeiras e interações com os outros; não existem limitações físicas visto que as salas não têm paredes; a Natureza está sempre presente no desenrolar do seu dia a dia

e na sua própria aprendizagem; através de jogos os alunos aprendem sobre sustentabilidade e começam a compreender a sua importância.

Existem seis áreas específicas no currículo dos *Early Years*: desenvolvimento físico, desenvolvimento social e emocional, desenvolvimento da linguagem, matemática, estudos indonésios e expressão artística. Todas estas áreas são desenvolvidas através das estruturas já mencionadas acima (*Thematic Frame*, *Proficiency Frame* e *Experiential Frame*).

Existem ainda três aspetos que são comuns a todos os níveis de ensino e estão presentes em todas as ações que se são desenvolvidas nesta comunidade: *REAL Learning Principles*, *Green School Skills* e *Green School Values*. Esta escola protagoniza algo que a torna única: “(...) we uniquely place as much emphasis on skills and values, as we do on subject-specific learning objectives. This is the uniqueness of the Green School Way.” (Green School - Bali, 2019a, p. 8).

Esta inovação foi analisada através dos critérios propostos pelo Professor Joaquim Azevedo na Unidade Curricular de Teorias e Modelos de Inovação e Mudança (consultar Anexo 8.2.). Esta tabela é constituída por dezasseis ilações relacionadas com a literatura existente relacionada com inovação educacional e contem quatro indicadores: Nada Claro (1); Pouco Claro (2); Claro (3) e Muito Claro (4).

Após o mapeamento do caso de inovação e análise destas ilações, podemos afirmar que existe um grande número de questões que se encontram entre o indicador três e quatro (7 – Muito Claro e 5 – Claro). Assim a inovação encontra-se bem apresentada e mostra claramente quais os seus objetivos e missão inserindo-se num horizonte de mudança claro. Esta escola e a concretização da sua missão conta com o apoio e compromisso das suas lideranças aos vários níveis (desde o *Principal* até às famílias dos alunos) envolvendo de forma ativa os educadores, professores e alunos na planificação, conceção e execução das ações. O trabalho desenvolvido em comunidade e com os alunos recorre de forma regular ao trabalho colaborativo e aberto.

No entanto, existem alguns pontos que não são tão claros (4 – Pouco Claro) relacionados com as políticas nacionais e locais coerentes, o sistema de monitorização de avaliação, o sistema de capacitação e aprendizagem profissional e a existência de equipas internas que sustentam a dinâmica da inovação.

Existe uma grande preocupação com a integração da cultura local, sendo que uma parte do corpo de estudantes é constituído por alunos balineses e os alunos aprendem a sua cultura e língua no seu dia a dia integrando assim a cultura que rodeia a escola a nível local. Quanto aos restantes pontos foi pouco claro como é que são dinamizados esses indicadores nesta inovação.

4. Recolha de Dados: Entrevistas

4.1. Metodologia

Após o mapeamento desta inovação, foi questionado se seria possível apropriarmo-nos de alguns aspetos inovadores e colocá-los em prática no nosso contexto.

Assim foi realizada uma pesquisa qualitativa através do método da entrevista. Segundo Chizzotti (1991), a pesquisa qualitativa tem aspetos característicos, tal como, a inserção daquele que pesquisa no contexto real; o reconhecimento dos sujeitos sociais que criam conteúdos; os resultados são encarados como o produto final que tem origem no trabalho entre investigador e investigado, entre outros (Silva, Macêdo, Rebouças, & Souza, 2006, p. 247).

A entrevista foi o método qualitativo escolhido, pois este permite “(...) a interação entre pesquisador e pesquisado para contextualizar experiências, vivências, sentidos (...)” (Silva, Macêdo, Rebouças, & Souza, 2006, p. 247).

A entrevista a realizar, segundo Gauthier (1998), será semi-estruturada. Esta é caracterizada ter perguntas com uma ordem já estabelecida e terá perguntas fechadas e diretas e perguntas abertas, sendo que o entrevistado terá alguma liberdade de resposta (Silva, Macêdo, Rebouças, & Souza, 2006, p. 249).

Neste caso, a entrevista entra-se no que significa a inovação pedagógica, na missão e metodologia do caso de inovação analisado, focando-se ainda nas consequências para a formação dos alunos. Esta é constituída por três categorias enumeradas abaixo:

- Categoria A – inovação Educacional
- Categoria B – Green School em Bali
- Categoria C – Consequências na Formação dos Alunos

Cada uma destas categorias é constituída por duas questões, sendo que a Green School é apresentada após as questões da Categoria A (ver Anexo 8.3. e 8.4).

4.2. Procedimentos

As possíveis entrevistadas foram contactadas e informadas sobre o teor da entrevista a ser realizada. Se a resposta foi afirmativa, foi definida uma hora e local/meio onde a entrevista seria realizada. Devido à situação pandémica vivida algumas entrevistas poderão ser realizadas através de uma plataforma digital (ZOOM).

Após esta definição as entrevistas foram realizadas de forma tranquila e profissional pela entrevistadora e entrevistadas, sendo que todas foram gravadas, com a autorização das entrevistadas, para posterior anotações e análise de dados. Nas entrevistas realizadas presencialmente foi gravado um ficheiro áudio e as entrevistas realizadas através da plataforma ZOOM foram gravadas em ficheiro de vídeo.

Após a realização de todas as entrevistas foi realizada a anotações de respostas (ver Anexo 8.5) e análise de dados que poderão ter acesso no capítulo seguinte.

4.3. Grupo

O grupo de entrevistadas é constituído por quatro educadoras de infância. Duas destas ainda se encontram a terminar o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação do Porto e duas educadoras de infância que já se encontram a exercer há doze e vinte e três anos.

As estudantes têm alguma experiência com crianças (Monitora num Parque Temático, Acompanhamento de duas crianças e estágios académicos), sendo que a sua visão será certamente distinta das educadoras que já exercem e que se encontram no terreno.

No próximo capítulo serão analisadas as suas respostas.

5. Resultados: Apresentação e Discussão

5.1. Objetivos

De forma a ser possível aceder às suas experiências, reflexões e opiniões foi utilizado como método de recolha de dados a entrevista semi-estruturada onde estes aspetos serão questionados, explorados e posteriormente analisados.

Estas entrevistas têm como objetivo ouvir as perspetivas sobre inovação educacional de duas estagiárias que estão prestes a começar a exercer e de duas educadoras de infância que se

encontram no terreno; compreender se é possível inovar na valência de pré-escolar e, ainda, se é possível transportar alguns conceitos do caso de inovação analisado para o seu dia a dia.

5.2. Resultados

Os resultados serão analisados por categoria (A, B ou C); por número de resposta (1 a 6) e teremos quatro entrevistadas (Entrevistada 1 (E1); Entrevistada 2 (E2); Entrevistada 3 (E3) e Entrevistada 4 (E4)) sendo que a E1 e E2 são as educadoras de infância que estão prestes a começar a exercer e a E3 e E4 são as educadoras de infância com experiência no terreno.

A Categoria A é constituída por duas questões relacionadas o significado de inovação educacional e como a colocar em ação em Educação Pré-Escolar.

Na questão 1, a E1 e E2 ambas concordaram que é necessário atualizar os nossos conhecimentos e as nossas práticas pedagógicas visto que a vida se encontra em constante mudança e alteração (E1 - “(...) temos de acompanhar as exigências que a sociedade nos coloca (...)” / E2 - “(...) a vida evolui, tudo evolui.”) (consultar o Anexo 8.5.1. (pág. 57) e Anexo 8.5.2. (pág. 62). A E1 mencionou ainda a importância de oferecer experiências que deem às crianças mais liberdade e a E2 realçou a promoção de atividades que sejam novidade para as crianças (ver Anexo 8.6., Categoria A, Questão 1, E1 e E2).

A E3 e E4 mencionaram a necessidade de fazer diferente e de quebrar com práticas pedagógicas já conhecidas potenciando a diferenciação pedagógica (E3 - “Diferentes no sentido em que podemos romper com as práticas pedagógicas que nós conhecemos que eram praticadas pelos nossos professores.” / E4 - “No fundo temos de inovar para conseguir acompanhar os tempos e para conseguir fazer de forma diferente, uma diferenciação.” (consultar o Anexo 8.5.3. (pág. 66) e Anexo 8.5.4. (pág. 72)). A E3 acrescentou a relevância de promover o envolvimento ativo da criança no processo de aprendizagem e o irmos para além das orientações do Ministério de Educação e a E4 realçou o facto de que as crianças e famílias que recebe agora não são iguais às que recebeu pela primeira vez há vinte e três anos atrás (ver Anexo 8.6., Categoria A, Questão 1, E3 e E4).

Na questão 2, a E1 mencionou a Robótica como uma ferramenta motivadora para introduzir a tecnologia em salas de Educação Pré-Escolar (“Introduzir a tecnologia (...) naquilo que é a aprendizagem visto que eles são tão interessados por este tipo de estímulos parece-me uma

solução.” – consultar anexo 8.5.1 (pág. 58)) e a E2 identificou a procura de materiais e dinamização de atividades significativas para as crianças (“Devemos procurar coisas concretas que lhes ensinem aquilo que nós queremos de uma forma atrativa e eficaz, dinâmica, interessante e apelativa.” – consultar anexo 8.5.2. (pág. 62)).

A E3 focou a diferenciação pedagógica, a promoção de estratégias variadas que cheguem a todos os alunos e a reflexão como forma de avaliar o que é possível fazer de uma forma diferente (“(...) teres em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, (...) proporcionar diferentes estratégias que cheguem a todos. (...) Sobretudo refletir na ação e pós-ação para tentar perceber se as estratégias estão adequadas (...).” – consultar anexo 8.5.3. (pp. 66 e 67)), sendo que a E4 mencionou a inovação através do currículo, relações com outras instituições de ensino e até com outros países (“(...), mas isso só se consegue inovando. Fazendo mais, melhor, diferente.” – consultar anexo 8.5.4. (pág. 73)).

A Categoria B é constituída por duas questões relacionadas com o caso de inovação (Green School em Bali) e foram feitas após a apresentação do mesmo.

Na questão 3, a E1 e E2 identificaram-se com o caso de inovação e com o facto de formar não apenas alunos, mas também pessoas (E1 - “(...) potenciar aprendizagens ao máximo e criar cidadãos.” / E2 - “Eu revejo-me muitos nos valores e no facto de quererem não só formar bons alunos, mas também pessoas (boas pessoas).” - consultar anexo 8.5.1. (pág. 58) e anexo 8.5.2. (pp. 62 e 63)).

A E3 e E4 identificaram a escola como um caso de inovação sendo que o foi destacado foi o foco no desenvolvimento da parte humana dos alunos (E3 – “(...) que aposta sobretudo nas relações humanas, não só no indivíduo, na criança e no seu cognitivo, mas também na sua relação, na preocupação com a comunidade e com o meio ambiente.” / E4 – “A escola hoje em dia prepara os miúdos em termos académicos, (...), mas a formação humana e a preparação para a vida ativa, dar-lhes estas competências de aprender fazendo, de exploração, de tentativa e erro eu acho que a escola não dá.” – consultar anexo 8.5.3. (pág. 67) e anexo 8.5.4. (pág. 73)).

Na questão 4, a E1 e E2 focaram-se em aspetos como o contacto com a natureza e a abordagem holística da criança, sendo que o lema da escola também foi mencionado e realçado

pelas características do bambu serem passadas para as crianças que frequentam esta escola (ver anexo 8.6., Categoria B, Questão 4, E1 e E2).

A E3 mencionou também o contacto com a natureza e ainda e envolvimento com a comunidade. O lema da escola, por sua vez, fornece às crianças ferramentas para que estas evoluam e lidem com os desafios do dia a dia (“Envolvermo-nos mais com a comunidade e a natureza. (...) É dar às crianças ferramentas necessárias para que cresçam com capacidade de resistir às pressões, com sentido crítico bastante apurado e assertivas.” – consultar anexo 8.5.3. (pág. 68)). No entanto, a E4 focou-se mais no desenvolvimento humano (promoção de independência e autonomia/trabalho cooperativo), o contacto com a natureza e a articulação entre valências “(...) abrir-lhes as asas e fazer com que o voo aconteça. E eu tento retirar um bocadinho isso, o contacto com a natureza, a aprendizagem entre pares, a articulação que também é fundamental entre os cinco anos e o 1º ciclo para que essa transição seja suave (...)” – consultar anexo 8.5.4. (pág. 75)).

A Categoria C é constituída por duas questões relacionadas com as consequências na formação dos alunos e a inovação na educação em Portugal.

Na questão 5, A E1 e E2 mencionaram que as crianças que frequentam esta escola seriam crianças confiantes, ativas, críticas, responsáveis, atentas ao outro, boas a resolver e a lidar com problemas e serão mais cuidadosas com o nosso mundo (ver anexo 8.6, Categoria C, Questão 5, E1 e E2). Já E3 afirmou que seriam crianças preparadas para a vida e a E4 acrescentou que seriam cidadãos responsáveis, preparados e capacitados para o sucesso (ver anexo 8.6, Categoria C, Questão 5, E3 e E4).

Na última questão as entrevistadas mencionaram diferentes aspetos que se poderia inovar na Educação em Portugal: exploração do mundo natural e da abordagem holística (E1); promoção da aprendizagem sensorial e exploratória (E2); uma maior aposta no lúdico e na relação com o outro e a necessidade de alteração da estrutura do ensino e da avaliação através de estes e exames (E3) e a reavaliação do currículo, dos testes e dos rankings das escolas (E4) (ver anexo 8.6, Categoria C, Questão 6, E1 a E4).

5.3. Impacto

O impacto da apresentação deste caso de inovação e da entrevista foi visível e, sem dúvida, muito positivo. Todas as entrevistadas se demonstraram interessadas, curiosas, ativas e dispostas a ouvir e até a aplicar alguns dos aspetos no seu próprio dia a dia e no seu contexto.

Analisar, expor e demonstrar um exemplo de uma escola que é inovadora e se preocupa com mais do que apenas a formação académica dos alunos, é uma lufada de ar fresco e diria até de esperança. Para além desta abordagem equilibrada à aprendizagem, os alunos são preparados para os desafios e para as contradições. Estas aprendizagens fornecem-lhes a competência mais importante de todas: a da adaptação. Serem como o bambu (fortes, flexíveis, duradouros e resistentes) são características que os alunos levam consigo ao longo da sua vida tornando-os adultos e cidadãos capazes, responsáveis e preocupados com o outro e o meio que os rodeia.

5.4. Principais Obstáculos e Soluções

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho os maiores obstáculos foi a gestão de tempo e do volume de trabalho. De facto, conciliar a carga horária e a gestão do trabalho de educadora com uma pós-graduação, em simultâneo, requer força de vontade e determinação. A marcação das entrevistas, por vezes, não foi fácil, pois apesar do tempo tomado não ser elevado (cerca de 40 minutos) nem sempre foi fácil definir uma data e um horário compatível entre todos os intervenientes.

A solução foi a máxima organização no que toca à criação, ao desenvolvimento e à finalização do projeto e à gestão de tempo (profissional e pessoal). No que toca à marcação de entrevistas foi definir a melhor data e hora possível para todos os envolvidos e tomar apenas o tempo necessário para a concretização da mesma.

6. Conclusão

No início do desenvolvimento deste projeto não havia ideia de quais seriam as descobertas da análise deste caso de inovação pedagógica ou até das entrevistas que seriam realizadas.

Este foi sustentado em alguns autores e teorias que suportam a inovação na área da educação e nos orientam na sua realização e desenvolvimento. Foi mencionado o modelo 4x4 de Hernando

Calvo; as diferenças nas instituições onde começa a surgir uma nova realidade nas comunidades educativas; as comunidades de aprendizagem profissional e o que estas significam e representam e também foram referidos os documentos de referência para a Educação em Creche e a Educação Pré-Escolar.

Será que é possível inovar e melhorar a nossa prática profissional diária? Será que podemos ir mais além e fazer mais e melhor? O caso de inovação analisado neste projeto diz-nos que sim!

A Green School tem como missão a construção de uma comunidade de estudantes que tornem o nosso mundo sustentável. Estes estudantes são levados ao seu máximo potencial e ambicionam para ser como o bambu: fortes, duros, flexíveis, duradouros e resistentes. Uma das características mais marcantes é a sua abordagem equilibrada da aprendizagem. Aqui a instituição pretende formar pessoas, não apenas bons alunos, e aposta numa abordagem igualmente focada nos objetivos de aprendizagem e na formação social e emocional das crianças (Green School Values, Green School Skills e os REAL Learning Principles). Este aspecto é algo que torna esta escola única.

Todas as entrevistadas se mostraram interessadas neste caso de inovação e todas concordaram que existem aspetos em que nos podemos inspirar e colocar em prática no nosso dia a dia enquanto educadoras e profissionais da educação. O contacto constante com a natureza e a aposta nas relações humanas e no envolvimento com a comunidade local foram aspetos realçados pelas educadoras e que, adaptados, podem ser colocados em prática no nosso contexto.

Inovar para estas participantes significa fazer diferente e, em alguns casos, distanciarmo-nos das pedagogias que ainda vigoram no dia de hoje. Nós, professores, temos um mundo de possibilidades à nossa frente e podemos inovar, sem dúvida, que sim. Apenas temos de dar um passo em frente e procurar mais respostas, mais formas de fazer e aguçar a nossa curiosidade.

Houve mais dois aspetos distinguidos durante as entrevistas: a diferenciação pedagógica e a abordagem holística. Existe uma necessidade notória em ouvir o aluno e respeitar o seu ritmo, assim como, o encarar como uma pessoa, sem fragmentações.

A Green School mostra-nos que é possível construir a escola em que acreditamos e, tal como uma das entrevistadas mencionou, a escola do futuro. Uma escola que olha para o aluno como uma pessoa e que o ajuda a crescer e aumentar as suas competências académicas, sociais e emocionais.

Este é um lugar onde muitas crianças gostariam de ter a oportunidade de evoluir e onde muitos professores, certamente, gostariam de exercer.

Houve vários aspetos que foram mencionados e poderiam ser aplicados no nosso dia a dia e no nosso contexto nacional: contacto com a natureza, a aposta nas competências sociais e humanas, o desenvolvimento do pensamento crítico e a atenção ao outro e ao nosso mundo. Sim é possível inovar. Fazer mais e melhor depende apenas da nossa vontade.

No primeiro capítulo foram abordados os documentos relacionado com duas valências que apesar de próximas são distintas: Educação em Creche e Educação Pré-Escolar. Este caso de inovação tem início na Educação Pré-Escolar, mas porque não começar pela Educação em Creche?

Hoje em dia devido às exigências da sociedade e às exigências profissionais dos Encarregados de Educação é cada vez mais comum as crianças começarem o seu percurso escolar ainda na Creche. Esta valência ainda não é muito valorizada sendo encarada como o local seguro onde são cuidadas crianças ainda de tenra idade. No entanto, é aqui que tudo começa: a descoberta de materiais (tintas, plasticinas, por exemplo), o contacto com o outro (adultos e pares), construção de rotinas fora do ambiente familiar e a aquisição da comunicação verbal são alguns aspetos relevantes que ocorrem nesta fase. Porque não começar a inovar logo no início? A Educação Pré-Escolar já é um ciclo mais reconhecido, apesar de ainda existir um longo caminho para que a sua importância e relevância seja devidamente reconhecida por outros profissionais de educação e encarregados de educação.

7. Bibliografia

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

Dasso. (2014, May 9). *Characteristics of Bamboo - A Highly Sustainable Material*. Retrieved from Dasso: <http://blog.dassousa.com/characteristics-of-bamboo/>

Dicionário da Língua Portuguesa. (2012). Porto: Porto Editora.

DuFour, R. (2004). *Schools as learning communities*. Educational Leadership, 61 (8), 6-11.

Gordon, S. (2019). *Bend Like Bamboo*. Retrieved from Green School - Insights: <https://www.greenschool.org/insights/bend-like-bamboo/>

Green School - Bali. (2019a, Setembro). *Early Years Curriculum Overview*. Retrieved from <https://www.greenschool.org/bali/wp-content/uploads/sites/2/2019/10/Green-School-Early-Years-Curriculum-Overview-2019-2020.pdf>

Green School - Bali. (2021). *Green School Bali*. Retrieved from <https://www.greenschool.org/bali/about/>

Green School Bali. (2019b, Março). Retrieved from Green School - Framework for Learning: <https://www.greenschool.org/wp-content/uploads/2019/03/Green-School-Framework-March-2019-web.pdf>

Green School Bali. (2019c, Abril). Retrieved from Green School Prospectus: <https://www.greenschool.org/downloads/Green-School-Prospectus-April-2019.pdf>

Hegedus, K. (2014, Outubro 5). *A History of Green School*. Retrieved from Green School - Bali: <https://www.greenschool.org/bali/bnmag/life-at-green-school/history-of-green-school/>

Hernando Calvo, A. (2016). *Viagem à Escola do Século XXI*. São Paulo: Fundação Telefónica.

Instituto da Segurança Social. (2007). *Creche: Manual de Processos-Chave*. Instituto da Segurança Social.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

OECD. (2019). *OECD Future of education and Skills 2030: Project Background*. OECD Publishing.

Roldão, M. d., & Almdeita, S. d. (2018). *Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

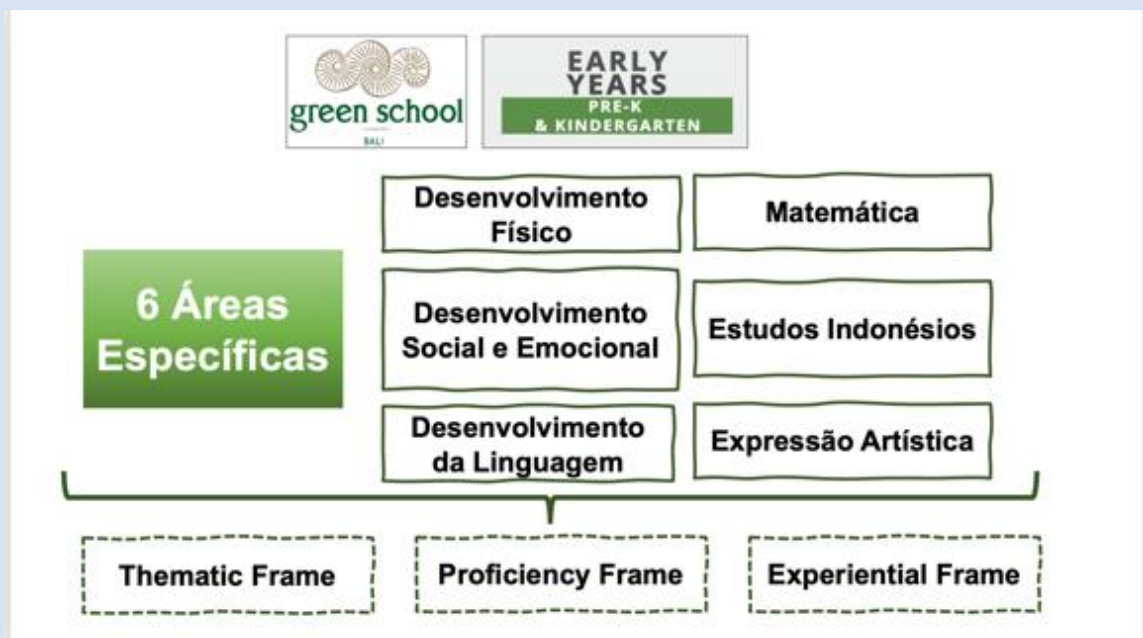
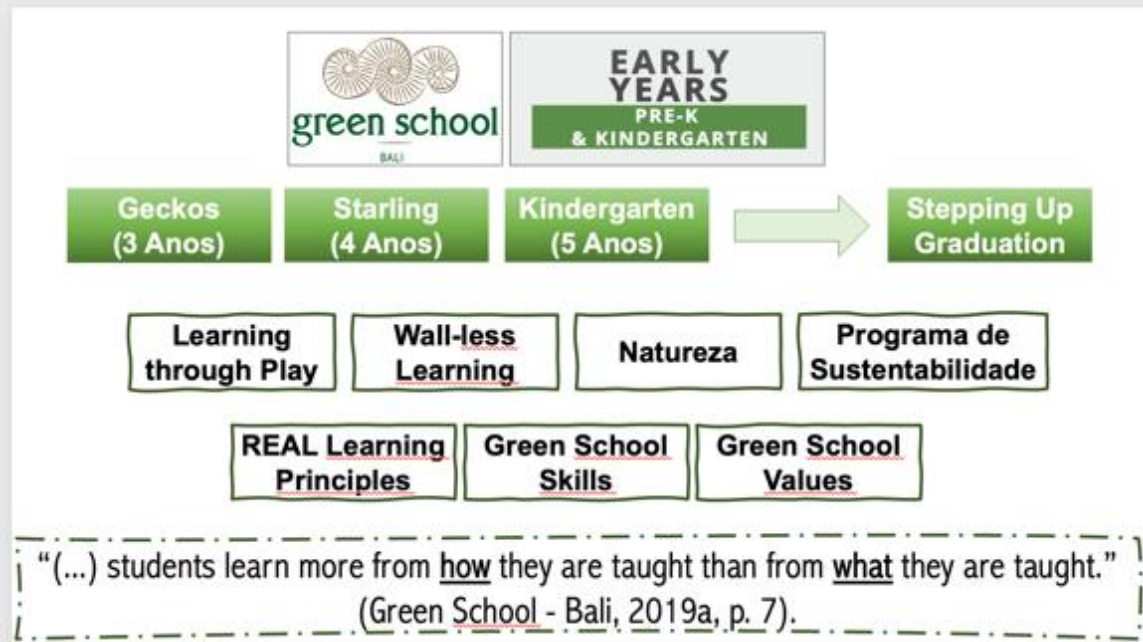
S. Vincent-Lancrin, J. Urgel, S. Kar, G. Jacotin. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019 - What has changed in the classroom?* Paris : Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.

Silva, G., Macêdo, K., Rebouças, C., & Souza, Â. (2006). Entrevista como Técnica de Pesquisa Qualitativa. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 246-257. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361453972028>

United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.

8. Anexos

Anexo 8.1. Mapa Conceptual



Anexo 8.2. Tabela: Da Emergência Educacional à Inovação Sustentada

A seguinte tabela foi proposta, analisada e discutida na unidade curricular de Teorias e Modelos de Inovação e Mudança em conjunto com o Professor Joaquim Azevedo. Esta contém dezasseis ilações relacionadas com a inovação educacional e estas serão analisadas de acordo com os seguintes indicadores:

- 1 – Nada Claro
- 2 – Pouco Claro
- 3 – Claro
- 4 – Muito Claro

Estes serão aplicadas na análise da inovação educacional conduzida na Green School em Bali.

Green School				
	Nada Claro	Pouco Claro	Claro	Muito Claro
Critérios/Questões				
1. Inscreve-se num horizonte de mudança que é claro?				X
2. Sustenta-se em evidências da investigação?			X	
3. Conta com o compromisso das lideranças da escola?			X	
4. Contou com cuidada planificação e preparação prévias?			X	
5. Conta com políticas nacionais e locais coerentes (ou há dissonâncias claras)?		X		

6. Envolve os educadores e suas equipas na conceção e planeamento?		X
7. Envolve os alunos na conceção, execução e acompanhamento das ações?		X
8. A inovação chega à sala de aula e à melhoria dos processos?		X
9. A inovação integra um plano coerente e consistente de mudança?		X
10. Está previsto um sistema de monitorização e avaliação?	X	
11. O processo de inovação assenta no trabalho colaborativo e aberto?		X
12. Conta com um sistema de capacitação e aprendizagem profissional?	X	
13. Conta com equipas internas de peritos que sustentem a dinâmica da inovação?	X	
14. Conta com redes externas de entreajuda à escola e aos profissionais?	X	
15. Existe uma boa dose de entusiasmo e paixão por parte das lideranças?		X
16. O projeto conta com os recursos adequados para o seu desenvolvimento no tempo?	X	

Anexo 8.3. Guião da Entrevista

No âmbito da unidade curricular Seminário de Projeto foi conduzida a análise de um caso de inovação: a Green School, em Bali. Esta encontra-se enquadrada na Pós-Graduação de Inovação Pedagógica e Mudança Educativa que decorre na Universidade Católica Portuguesa, no campus da cidade do Porto, no ano letivo de 2020/2021.

Após a análise e sistematização da inovação, a metodologia escolhida para recolher dados foi a entrevista. Esta centra-se no que significa a inovação pedagógica, na missão e metodologia da instituição analisada, focando-se ainda nas consequências para a formação dos alunos. O presente documento apresenta o guião para a entrevista que é constituída por três categorias enumeradas abaixo:

- Categoria A – inovação Educacional
- Categoria B – Green School em Bali
- Categoria C – Consequências na Formação dos Alunos

Cada uma destas categorias é constituída por duas questões que são apresentadas de seguida. Estas entrevistas têm como objetivo ouvir as perspetivas de educadoras de infância que se encontram no terreno; compreender se é possível inovar na valência de pré-escolar e se é possível transportar alguns conceitos da inovação analisada para o seu dia a dia.

Caracterização das Entrevistadas (Nome; Idade; Experiência Profissional; Género)

Categoria A

1. Para ti, o que significa inovação educacional?
2. Em que dimensões (ou aspetos) a podemos colocar em prática na nossa atividade profissional (Educação-Pré-Escolar)?

Categoria B

3. Após a apresentação da Green School em Bali qual é a tua opinião sobre a sua metodologia e missão?
4. Que aspetos mais inovadores mais relevantes e escolherias e colocarias em ação na tua prática do dia a dia? Qual a tua opinião em relação ao lema: Bend Like Bamboo?

Categoria C

5. Que tipo de benefícios acreditas que esta forma de ver e praticar a educação traria às crianças e alunos que a frequentam?
6. Na tua opinião, onde é que poderias inovar na tua sala e no teu dia a dia com as crianças que encontras diariamente? Já agora em que área podíamos inovar na educação em Portugal?

Anexo 8.4. Apresentação Green School em Bali

Slide 1



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

PORTO

ANÁLISE DE CASO DE INOVAÇÃO: GREEN SCHOOL, BALI

Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educacional

UC: Seminário de Projeto
Aluna: Joana Serrenho

Navigation icons: back, forward, search, etc.

Slide 2



GREEN SCHOOL, BALI



Beleza; Harmonia; Natureza

"No one wants to sit in a box.
No one wants to think in a box."
(Gordon, 2019)

Red circular icon in the bottom right corner.

Slide 3

BEND LIKE BAMBOO



Slide 4



Slide 5

**Learning
through Play**

**Wall-less
Learning**

Natureza







**Programa de
Sustentabilidade**

STAGES
of Environmental
Readiness

**Empathy
Ages 3-7**
Finding
Animal Allies





Characteristics

- Learning of names and traits
- Playable and modeling
- Empathy
- Understanding of animal needs
- Understanding of animal behavior
- Understanding of animal habitat
- Understanding of animal role in ecosystem

Skills

- Learning to be an animal ally
- Understanding of animal needs
- Understanding of animal behavior
- Understanding of animal habitat
- Understanding of animal role in ecosystem

Resources

- Books and videos
- Field trips
- Animal care and management
- Animal care and management
- Animal care and management
- Animal care and management

Slide 6

REAL

Relationship-centred
& Holistic

Experiential
& Evolving

Authentic
& Interconnected

Local
to Global

REAL Learning Principles

Think	Act	Reflect
 Think Creatively <i>Be original. Be imaginative.</i>	 Activate <i>Feel empowered & empower others. Take action. Make difference.</i>	 Be Aware <i>Look within. Figure yourself out.</i>
 Think Critically <i>Big thinker. Ask why. Make connections.</i>	 Collaborate <i>Combines ideas. Stronger together. Use your help.</i>	 Solves Problem <i>Figure it out. Go for it.</i>
 Think in Systems <i>Step back and see the whole picture.</i>	 Communicate <i>Proves, organizes, & collaboratively express ideas.</i>	 Adapt <i>Beal the barriers.</i>


Integrity


Responsibility


Empathy


Sustainability


Peace


Equity

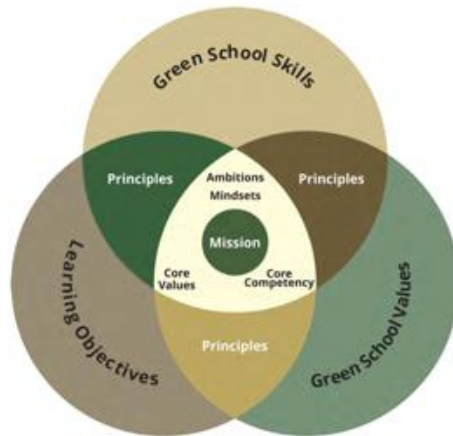

Community


Trust

Slide 7

A Balanced Approach to Learning

(Green School Bali, 2019b, p. 5)



"At Green School, we uniquely place as much emphasis on skills and values, as we do on subject-specific learning objectives. This is the uniqueness of the Green School Way."

(Green School Bali, 2019a, p. 8)

Anexo 8.5. Transcrição de Entrevistas

8.5.1. Entrevistada 1

<u>Categoria</u>	<u>Número</u>	<u>Pontos Relevantes</u>
		Estagiária do Mestrado de Educação de Infância da Escola Superior de Educação do Porto
Caracterização		<u>Experiência Profissional:</u> - Estágios Académicos (1º e 2º CEB e Creche) - Contacto com crianças através da situação profissional da mãe - Monitora em Parque Temático de Animação de Festas
A	1	“A sociedade sofre transformações diárias e constantes e por isso não devemos acreditar que as nossas práticas deverão ser sempre as mesmas. Temos de acompanhar as exigências que a sociedade nos coloca, que os estímulos que as crianças têm agora nos colocam e temos de procurar seguir esses indicadores. Podemos, por exemplo, procurar trazer a tecnologia e a Robótica para dentro de sala. Podemos realizar uma atividade com um robot e desenvolver competências do dia a dia e a nível computacional em que não precisamos de gastar dinheiro, mas estamos ao mesmo tempo a envolver as crianças numa atividade que é diferente e que lhes proporciona uma aprendizagem. Além disso, nós ao pensarmos em inovar e realizar novas práticas podemos sempre pensar nas teorias mais construtivistas e as aprendizagens experienciais que permitem que a criança aprenda de uma forma mais livre.”
	2	“A Robótica é algo interessante que eu tenho investigado durante a minha licenciatura e mestrado porque é uma algo diferente. A Robótica traz a tecnologia e cada vez mais a tecnologia está presente no dia a dia das crianças.

Se nós mostrarmos uma música com um computador nós deixamos de interessar e o computador interessa mais que nós. Nós temos que fazer com que a nossa voz sobressaia aqui.

É não competir com aquilo que são os recursos tecnológicos, mas torná-los nossos aliados e utilizá-los como uma potencialidade educativa que eu acredito que o são.

Introduzir a tecnologia de alguma forma naquilo que é a aprendizagem visto que eles são tão interessados por este tipo de estímulos parece-me sempre uma solução.

Esta não é muito feita nem verificada em sala, mas é uma solução que é possível. É viável fazer uma atividade de robótica com um tapete com quadrados e com indicações (direita e esquerda).

As crianças estão a trabalhar as competências computacionais e não há que ter despesa. Temos de ser criativos e procurar introduzir estes meios de uma forma que não seja dispendiosa, mas que seja criativa, que os envolva e que os permita aprender.”

“Eu defendo e acredito nesta questão da sensibilidade e, mesmo quando faço trabalhos, eu coloco sempre potenciar as aprendizagens ao máximo e criar cidadãos.

Sendo que a sociedade está em transformação constante faz sentido e identifiquei-me muito com esta questão de criar pessoas.

Criar pessoas não está só relacionado com a Matemática e o Português e é por isso que eu acho que os valores têm de entrar obrigatoriamente seja nessa metodologia ou numa outra. Os valores têm de estar presentes e nós temos de ser conscientes sobre isso.

B

3

Mas pareceu-me muito interessante também esta questão da natureza e eu acho que a Natureza é sempre uma mais valia para a aprendizagem das crianças. Claro que às vezes não é tão possível aqui, mas eu acho que potencia as aprendizagens e o conhecimento do mundo que elas têm e aquilo que aprendem sobre ele (mundo).

Dá-lhes muitas oportunidades a nível experiencial e pareceu-me muito interessante.

A questão do ‘Bend Like Bamboo’ chamou-me à atenção porque achei mesmo diferente. Nós estamos a criar pessoas e pessoas vivem com pessoas e estão em constante transformação e faz todo o sentido ser flexível e adaptarmo-nos.

Alem disso, isso é algo que fazemos ao longo de toda a nossa vida, seja na escola, no trabalho, nas questões familiares ou nas relações com os outros. Nós passamos o tempo a ter de nos adaptar ao outro, às situações e às mudanças.”

“Eu gostei muito da questão da **Natureza**. Eu penso um dia, como educadora, que sempre que seja possível ir ao espaço exterior. Eu identifico-me muito com este tipo de espaço. Eu acho que **a envolvência do exterior é benéfica para as crianças e para nós que estamos com elas a viver um momento em exterior.**

4

Só ganhamos todos e daí ser um dos aspetos que mais me identifiquei porque só traz benefícios. Claro está que não estou à espera de ter uma escola sem paredes e em bambu, mas dentro daquilo que são as nossas limitações espaciais levar as crianças para fora e deixá-las mexer na terra. É algo com que eu me identifico e é algo que procuro fazer em qualquer estágio e quando estiver a exercer.

Outra questão relevante **é a abordagem holística**. Esta interessa-me, porque criar pessoas é levar as crianças para a escola e para a família. **Esta tem imensos contextos nos quais tem de se inserir e não adianta chegar à família apenas com muito bons conhecimentos académicos pois falta ali qualquer coisa.**

É por isso que eu me identifico tanto com esta questão dos valores e da abordagem holística pois **permitem criar cidadãos que se adaptam a uma sociedade que cada vez mais exige deles.**

Estes seriam os ásperos que eu colocaria em prática sem dúvida alguma.”

“Em primeiro lugar, este é um sítio onde a criança é ouvida, onde ela fala, dá opinião e diz eu quero fazer isto, é isto que quero fazer agora e é este o meu interesse. **Se nós ouvirmos estas afirmações a criança sente-se logo valorizada.**

C

5

Esta questão de ela ser valorizada cria nela uma confiança que ela leva consigo, ou seja, estamos a dar-lhe a base para toda a sua vida. Claro que podem haver alterações futuras, mas é importante dar-lhe esta base e que ela saia da nossa **sala com confiança para enfrentar qualquer situação que lhe apareça no dia a dia.**

Além disso, esta questão **da aprendizagem na Natureza e da exploração** proporciona uma série de competências a nível de

exploração, aprendizagens, curiosidade, interesse pelo mundo, pela Natureza e respeito pela mesma.

O mundo está cada vez pior, a meteorologia, a camada do ozono, tudo isso está a piorar a olhos vistos e é necessário colocar um travão.

Esta questão da sustentabilidade só traz benefícios. É importante investir na nova geração e dar-lhes esta noção, pois é neles que está o futuro. Quanto mais elas estiverem sensíveis ao assunto e pensarem nisto de uma forma total mais ativas vão ser, mais críticas vão ser e tudo isso terá um impacto na vida nelas e no mundo.”

“Talvez esta questão de levar para o exterior. Claro que a abordagem holística é algo que eu posso colocar em prática, mas o aspeto que me chama mais à atenção é sem dúvida o exterior. Eu gosto de ir para o exterior, gosto de observar as crianças em exterior, gosto de ver até onde posso ir e como é que posso fazer. E sem dúvida que este aspeto foi o que me chamou mais à atenção. Claro que não estamos num país tropical, com temperaturas quentes e pode haver dias em que não seja tão possível.

Levá-las para exterior, incentivá-las, envolvê-las naquilo que é a aprendizagem delas, deixar que elas decidam e negoceiem os processos de aprendizagem. Estar a falar da aprendizagem delas é algo que lhes diz respeito.

6

Nós não podemos cortar as asas a uma criança e dizer que nós é que somos a educadora e nós é que sabemos. Isso não pode acontecer e, como tal, há que ter esta sensibilidade para com a criança e estar constantemente a aprender.

Por aquilo que sei uma das maiores falhas é mesmo esta questão da abordagem total da criança, pois isso não acontece de todo.

São vários os sítios em que nós vemos crianças a pintar fichas. Pintar fichas uma vez não tem mal, mas a partir do momento em que isso vira uma regra já pode ser um problema. Se nós pensarmos o que é que nós estamos a potenciar quando pintamos uma ficha? Pintam por dentro? Ótimo, mas o que é isso ao nível do futuro da criança? Pintar por fora faz parte porque são crianças.

Da mesma forma na questão do sujar-se. Há escolas que não deixam que isto aconteça, mas estamos a falar de crianças. Sou sincera, há momentos em que faz confusão porque no patamar de vida em que nos encontramos nós não gostamos de estar sujas, mas

a criança gosta. Esta questão da abordagem holística e de trabalhar diferentes áreas não é muito contemplado e falha.

As interações é das principais coisas que falha e é aí que temos de apostar. Existe uma preocupação muito grande com a parte académica, mas depois a parte emocional fica esquecida. Nós temos de perceber o papel que aquela criança terá a curto e longo prazo na sociedade em que ela está.

Ela pode ser uma excelente aluna, mas se ela não souber viver em sociedade e preparar-se para aquilo que são as exigências que a sociedade lhe coloca então nós não criámos um cidadão competente e o erro está em nós. Nós temos de potenciar estas abordagens totais e criar oportunidades de aprendizagens significativas sempre.

Pode às vezes não correr da forma que esperamos, pode haver constrangimentos, mas isto tem que ser uma luta que temos de travar e acho que não acontece tantas vezes quanto eu gostaria.

Por exemplo, uma criança pinta o sol de verde e o sol não pode ser verde. Estamos a querer crianças criativas, crianças críticas, crianças que vão viver em sociedade e resolver problemas. Naquele momento ela quer pintar o sol de verde e não pode. Porquê? Porque é amarelo e isso é restringir o mundo que elas também estão a conhecer.

Não podemos fazer isto, temos de perceber e de ter esta sensibilidade. Naquele momento o sol é verde, se calhar amanhã pinta de vermelho, daqui a três dias pinta de amarelo. Ela sabe que o sol é amarelo e ela só está ali a fazer o seu papel: imaginar e é isso que nós temos de deixar."

8.5.2. Entrevistada 2

<u>Categoria</u>	<u>Número</u>	<u>Pontos Relevantes</u>
		Estagiária do Mestrado de Educação de Infância da Escola Superior de Educação do Porto
Caracterização da Entrevistada		<u>Experiência Profissional:</u> - Estágios Académicos (1º e 2º CEB e Creche) - Contacto com Salas de Pré-Escolar numa Instituição Privada - Acompanhamento de duas crianças em espaço familiar (4 e 5 anos) - Babysitting
	1	“Eu acho que é procurarmos sempre arranjar coisas novas para fazer com as crianças e não manter aquilo que é o ensino que a Joana teve e que eu tive a seguir. E manter esse ensino o resto da vida porque a vida evolui, tudo evolui. Portanto é encontramos alguma maneira de inovar e evoluir ao mesmo ritmo que as crianças e que a vida vai evoluindo.”
A	2	“Eu acho que é procurar materiais e atividades que motivem as crianças e que lhes deem o conhecimento que é necessário que elas tenham: o Português, a Matemática, etc, mas com atividades que os motivem e que os afastem o mais possível daquilo que eles já têm em casa (os telemóveis e os computadores por exemplo). Devemos procurar coisas concretas que lhe ensinem aquilo que nós queremos de forma atrativa e eficaz, dinâmica, interessante e apelativa.”
B	3	“Eu acho que é um projeto interessante e gosto especialmente do facto de colocarem tudo ao ar livre e ser em completo contacto com a Natureza. Não há paredes, não há nada porque é a total exploração do mundo como ele é e da Natureza e tudo o que nós temos à nossa volta o que é completamente diferente daquilo que vemos cá com paredes e salas fechadas. Eu acho que é uma coisa importante dar às crianças o contacto com a Natureza. É tirá-los de casa e levá-los para a Natureza o mais possível. Eu revejo-me muito nos valores e no facto de querer não só formar bons alunos, mas também pessoas (boas

peçoas), que tenham em atenção sempre o outro e que percebam de que forma é que podem fazer isso desde pequenos.

Eu percebi muito isso no estágio em Creche que o facto de ter duas idades completamente diferentes, apesar de seguidas uma à outra, é uma mais valia para as crianças porque os mais pequenos aprendem com os mais velhos e os mais velhos têm outro cuidado com os mais novos.

Acho que isso é uma grande mais valia porque eles aprendem observando-se uns aos outros. Os mais pequenos olham para o exemplo dos mais velhos e os mais velhos têm aquele cuidado e aquele carinho com os mais pequenos que ainda não conseguem fazer certas tarefas, mas que um dia vão chegar lá.”

“Eu acho que a Natureza sem dúvida, acho que é importantíssimo. Eu sei que vou trabalhar cá e que vou trabalhar numa sala, portanto sei que não vou ter uma sala de bambu, mas promover ao máximo esse contacto.

Também achei interessante o contacto com os animais e claro não possível trazer um animal de grande porte para dentro da sala, mas consigo trazer um cão e demonstrar carinho. Posso até arranjar um animal para a sala para que as crianças tenham contacto e também promover o cuidado uns com os outros e consigo próprio e também com os animais.

4 Demostrar o cuidado e a responsabilidade que as crianças ganham por terem um animal dentro da sala e atender às suas necessidades (é preciso dar-lhe comida e cuidar dele) porque senão ele morre e isso é responsabilidade minha.

Eu achei interessante o lema e as características do bambu por serem tão específicas e por eles quererem que as crianças sejam como o bambu que é forte e não cede com a pressão. É interessante e importante perceber como é que nós próprios (adultos e professores) podemos ser como o bambu também.

É uma forma interessante, não só de as crianças aprenderem, mas também de nós adultos que os ensinam entenderem como é que podem fazer isso na sua própria vida. As crianças aprendem, mas os adultos também aprendem com aquilo que lhes estão a ensinar. Eu sairia de lá completamente diferente.”

C

5

“A responsabilidade do cuidar do outro, ter atenção à sua maneira de ser, à maneira de lidar e resolver os problemas. Pelo que eu

percebi, aí (Green School) formam mais a pessoa em si do que formam o aluno sendo que este sai da Green School com os conhecimentos necessários através da exploração sensorial e da exploração do mundo que o rodeia que são de uma riqueza gigante. Acho que é muito interessante essa maneira de formar as pessoas pelo cuidado, pelo carinho e através da experiência. Porque só experimentando é que eles vão saber como é que podem lidar com o outro.

O esperado é que seja uma pessoa que consiga ter cuidado com os outros, cuidado com o mundo, cuidado com aquilo que vê e tratar de maneira diferente daquela nós trataríamos os outros e a Natureza porque tem um contacto completamente diferente do que nós tivemos.”

“Promover a aprendizagem sensorial/exploratória e aprender ativamente, mas com a consciência de que no último ano do Pré-Escolar as crianças têm de saber que vai existir uma alteração na sua vida escolar.

Eu acho que isso é fundamental. Esta criança tem de sair daqui a perceber que para o ano, infelizmente, vai passar o dia sentado numa cadeira a aprender a ler e escrever.

Levá-la gradualmente a que se habitue a isso e introduzir na sala dos 5 anos, passo a passo, que no ano seguinte vai acontecer desta forma. Vai deixar de brincar todo o dia e acho que os 5 anos merecem mais atenção.

- 6 Eu concordo que ensinar a ler e a escrever aos três, quatro e cinco anos é precoce, mas é importante que as crianças percebam que no 1º ano esta vai ter um livro para escrever o seu nome e para aprender a ler e a escrever.

Deve ser feita uma passagem gradual de um ciclo para o outro para que não seja um choque quando as crianças chegam ao primeiro ano.

A ligação na Green School entre os 5 anos e o 1º ano é uma forma interessante de dar às crianças dos 5 anos o primeiro contacto com aquilo que vai ser a vida deles no ano seguinte e dá às crianças mais velhas a responsabilidade de ajudá-los a perceber como é que tudo vai funcionar e como é que a vida deles vai ser a partir dali.

Mais do que ter uma mesa e uma cadeira na sala dos 5 anos para eles aprenderem a escrever é dar-lhes esse contacto diário com a rotina do 1º ano e ver como é que vai ser. Acho que pode ser um choque e que esta prática não é uma realidade globalizada no ensino em Portugal.

Aprender explorando tem de ser a base. Dar-lhes os materiais, deixá-los explorar e ver o que acontece. Depois surgem as perguntas interessantes de: “O que é isto?” e “Para que é que isto serve?”. Levá-los mais longe, mas deixar que parta deles esse interesse.

Na educação em Portugal poderíamos ter em atenção a transição entre Pré-Escolar e 1º CEB que pode ser uma grande frustração para as crianças. Dar oportunidade de explorar esta nova realidade e potenciá-la ao máximo tornando-a cada vez mais comum.

Promover o contacto entre crianças o mais possível porque são idades riquíssimas para aprenderem uns com os outros entre idades diferentes.”

8.5.3. Entrevistada 3

<u>Categoria</u>	<u>Número</u>	<u>Pontos Relevantes</u>
Caracterização		Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Pós-Graduação em Ensino Precoce de Inglês
		Experiência Profissional – 11 Anos - Professora de 1º CEB (1º Ano) - Educadora de Infância (3/4/5 Anos) - Professora de Ensino Precoce de Inglês no 1º CEB em AEC's
A	1	“Inovação educacional, para mim, acho que é fazer diferente. Diferente no sentido em que podemos romper com as práticas pedagógicas que nós conhecemos e aquelas que eram praticadas pelos nossos professores. Cortar com o ensino transmissivo, envolver mais as crianças no processo de ensino e aprendizagem e não partir só do professor. Ou seja, todas as estratégias e atividades que vão surgindo na sala de aula, mas também envolver as crianças nesse sentido para que eles tenham voz ativa e que possam partir deles e dos reais interesses das crianças. E fazer diferente não só trabalhando com manuais, mas também utilizar outro tipo de estratégias tal como trabalhar por projetos.
	2	Acho que também o facto de ter passado pela instituição (escola que observou) fez-me ver fora da caixa. Ou seja, perceber que não é preciso aquele programa totalmente estruturado para nós conseguirmos realmente trabalhar aqueles conteúdos. Partir de situações reais e concretas da comunidade, inovar nesse sentido. Procurar fazer diferente nunca deixando de seguir as orientações do Ministério de Educação, mas ir para além delas.” “Partindo logo de início pela diferenciação pedagógica, ou seja, teres em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, diferentes interesses, os estilos de aprendizagem, ou seja, perceber num grupo de crianças de que forma é que cada um individualmente aprende melhor e proporcionar diferentes estratégias que cheguem a todos. Para um determinado conteúdo

não só uma estratégia, mas diferentes abordagens para chegar a todas as crianças.

No Pré-Escolar, visto que não há aquele currículo rígido, tentar a interdisciplinaridade, promover as relações nas diferentes disciplinas e tudo aquilo que as crianças trabalham. Envolver as crianças ativamente e as atividades irem por aí, ou seja, conciliar diferentes áreas de conteúdo para poder promover a criança de uma forma holística e partindo sempre dos reais interesses e necessidades das crianças sempre com estratégias inovadoras, diferentes que se adequem e adaptem a cada criança naquele momento e ao longo da sua evolução.

Sobretudo refletir na ação e na pós-ação para tentar perceber se as estratégias estão adequadas se não estão, se é possível fazer diferente, também partir das sugestões das crianças e por em prática outras abordagens.”

“Sem dúvida uma metodologia inovadora que aposta sobretudo nas relações humanas, não só no indivíduo, na criança e no seu cognitivo, mas sobretudo na sua relação, na preocupação com a comunidade e com o meio ambiente.

No fundo nós para nos tornarmos pessoas verdadeiramente completas temos de nos formar a esse nível e depois cognitivamente certamente estremos aptos para todas as provas que nos coloquem à frente, mas se não estivermos bem com os outros, com a Natureza, com o mundo à nossa volta depois à partida não seremos tão capazes de lidar com todas as outras situações.

B

3

Aquela metáfora de ser como o bambu é precisamente isso que é importante desenvolver nas crianças para depois também se tornem adultos capazes de resistir a todas as mudanças que vamos sofrer, mesmo enquanto crianças vão ter de ser capazes de lidar com essas mudanças.

A filosofia deles é dar à crianças essas ferramentas para que à medida que vão crescendo saibam lidar com a mudança, para se adaptarem ao mundo, à realidade e acho que isso é realmente motivador. Até para nós que estamos de fora pensar quem me dera ter crescido ali, ter aprendido ali, portanto é beber um bocadinho nessa escola e trazer para a nossa prática e incutir essas ideias, mas que se tornem constantes.

Não é fazer hoje só e depois amanhã já não continuamos. É ser hoje, amanhã, depois e fazer parte da nossa prática e torná-la rotina porque só assim é que vai haver uma mudança, uma transformação. Não é experimentar e ficar por ali e dizer: “Pronto já fizemos.”.

Sem dúvida que se conseguíssemos em todas as escolas haver uma *checklist* em que vemos o que fizemos este ano, o que mudamos, o que era antigamente e o que conseguimos fazer de diferente. Acho que também seria uma forma de monitorizar. Para nós enquanto docentes e nas nossas práticas conseguimos verdadeiramente transformá-las e marcar a diferença.”

“O contacto com a Natureza, sem dúvida, e cada vez mais. Acho que vivemos muito fechados entre quatro paredes e acho que é mesmo preciso sair e ir para as ruas, para a praia, para os parques.

Estar em contacto com a comunidade. As crianças têm de aprender gráficos e inquéritos então vamos à rua, vamos falar com as pessoas. Têm de aprender os animais vamos lá fora e perceber realmente as características dos animais. Envolvermos mais com a comunidade e a natureza. Acho que é um grande aspeto que falha na nossa educação. É isto e estarmos sempre fechados e não termos o contacto com o outro. Estarmos mais abertos à comunidade e aí eles inovam sem dúvida.

- 4 É dar às crianças ferramentas necessárias para que cresçam com capacidade de resistir às pressões, com sentido crítico bastante apurado e assertivas. Portanto todas essas competências que são os tais *soft skills* que temos de ter para conseguirmos lidar, eles enquanto crianças, com o seu dia a dia e serem capazes de crescer de forma saudável e serem mais críticos e serem mais resistentes também depois enquanto adultos.

É dar às crianças essas ferramentas necessárias para que possam crescer e desenvolver de forma a que se sintam capazes de ultrapassar as dificuldades com que se vão deparando ao longo da sua vida e ao longo do seu percurso. Não só o académico, mas também o social, porque emocionalmente também têm de estar estáveis para depois tudo o resto fluir.”

C

5

“Sobretudo estarem preparados para a vida. A escola é vida e tem de nos preparar realmente para a vida, mas o agora e não é só pensar amanhã. Não é o agora porque estamos constantemente

em mudança e não sabemos o que é que nos vai acontecer amanhã.

Nós não estávamos à espera desta situação da pandemia e percebe-se claramente que há pessoas que se calhar estavam mentalmente preparadas para a mudança e tinham aquela resiliência de saber dar a volta por cima, pensar positivo, estar bem consigo mesmo acho que traz esses benefícios, ou seja, prepara-os psicologicamente, mentalmente e fisicamente para também sabermos lidar com estas situações adversas. Acho que é o maior benefício.

Aquelas crianças que nascem e crescem naquela redoma, coitadinhas. Não podem ir lá fora senão vão-se sujar, não podem tocar nisto senão vão ficar doentes. Isto é híper proteger. A filosofia deles é libertar as crianças para o mundo, para a vida real para perceberem que sim podem cair podem magoar-se, mas vão levantar-se. E vai doer? Vai doer, mas vai aprender a lidar com a dor e da próxima vez vai ser mais cauteloso.

Portanto acho que é prepará-los para a vida real para que experienciem mesmo as situações adversas. Que não vale a pena ser tudo muito perfeito, não se magoar, não cair, não ficar doente porque não é isso que vai acontecer. Portanto temos de ganhar ferramentas para saber lidar com essas situações e eu acho que é a melhor vantagem que lhes dá este tipo de educação.”

“Há tanto a fazer.

Apostar cada vez mais no lúdico e inovar nesse sentido. O contacto com a natureza também, a relação com o outro, envolver as crianças verdadeiramente com a comunidade ou projetos que sejam mais abrangentes.

6

Era isso que eu estava à espera na instituição (escola diferente que observou) e fui um pouco iludida, porque eles são mesmo muito fora e era preciso um equilíbrio e eu ainda tenho de encontrar uma escola que assim funcione. De que forma é que eu vou de encontro às orientações do Ministério de Educação, mas consiga sair fora da caixa? Consiga trabalhar por projetos?

Na instituição é mesmo muito fora. Tens miúdos que no final de um 1º ano se calhar ainda não estão a ler, ainda não estão a escrever. Eu sei que eles conseguem e têm tempo, mas às vezes também precisam de ser puxados. Porque eles gostam eu vejo. A

turma de 1º anos que tenho neste momento estão todos a ler e escrever que é uma maravilha. Não são todos, mas a maior parte consegue ler sozinho o enunciado e são autónomos. Eu senti essa frustração nos miúdos da instituição. Quando eu os via e os observava eles ficavam frustrados. Aquilo que elas queriam, que era autonomia, elas não estavam a ter. E eu pensava que tem aqui uma filosofia tão boa, mas ao mesmo tempo as crianças são muito dependentes e parecia que não evoluíam. Eu não sentia evolução neles. E é assim eles iam à comunidade, faziam os trabalhos, mas estes também o fazem e não têm tanto disso. Falta ali um equilíbrio na instituição.

Eu ainda não consegui bem perceber o quê, mas falta ali qualquer coisa, porque os miúdos gostam disso e nessa altura eles querem aprender a ler e a escrever e estão ávidos por saber. Eu acho que se não aproveitarmos esse momento aquilo vai-se esmorecer.

No 4º ano eles ficavam muito frustrados quando viam um erro e já conseguiam resolver. Ficavam logo frustrados e em pânico. Estes miúdos de 1º ano são críticos ao ponto de olharem para um livro e dizerem “isto não faz sentido”. Ontem estivemos a ver um aspeto do livro que não fazia sentido e eles próprios chegaram a essa conclusão e não desistiram. E nos miúdos de 4º ano ou 5º ano ficavam logo frustrados e diziam que não ia dar para resolver, ou seja, tudo aquilo que elas queriam que era fomentar a autonomia nos alunos acho que não estavam a conseguir.

Portanto eu ainda tenho de encontrar outra escola que consiga encontrar esse equilíbrio, mas era isso que eu gostava. Ir mais fora da caixa, trabalhar mais por projetos, envolver mais as crianças com a comunidade e a natureza e não deixar de cumprir com aquelas orientações e conseguir que eles evoluam. De fato o que lhes exige a sociedade é prestar em provas através de um exame e quer queiramos quer não há estratégias. Se não souberem o que é um algoritmo e se no exame lhes pedirem para resolver um algoritmo eles não sabem o que é.

Depois há essa parte que é pura e dura não tem muito como fugir, mas se eles estiverem bem preparados no sentido de terem pensamento crítico, pensarem fora da caixa, se conseguirem ser flexíveis eles vão estar dispostos para aprender, mas ainda há muito trabalho a fazer porque ou é o oito ou o oitenta. Ou estão muito fechados numa sala ou então também estão livres demais e aquela parte mais académica fica descurada. Para encontrar

esse equilíbrio e ao mesmo tempo ser diferente e inovador...
ainda estou á procura disso.

(...)

Eu acho que **é necessário mexer na estrutura**. Eu bem vi quando fui para Biologia e Físico-Química que era muito concreto eram coisas muito específicas. Eu tinha era de saber aquelas fórmulas, mas parte de cima. O que nos exigem, o Ministério. Eu acho que com as escolas profissionais **está a mudar um bocadinho**. Mesmo o acesso ao ensino superior está a ser diferente, mas mesmo assim. Mas ao mesmo tempo limita-nos **muito as nossas práticas e tu até podes querer ser diferente e inovar, mas depois com aquele tempo que os professores têm para nos prepararem para os exames temos muito pouco tempo.**

(...)

O Secundário e que devíamos inovar em avaliação. **A avaliação devia ser diferente**. Os instrumentos de avaliação deveriam de ser diferentes **ou mais diversificados**. **Não é só um exame que vai aferir os conhecimentos de um aluno**. Acho que com um projeto, se eles apresentassem à comunidade, se fundamentassem eles conseguiam facilmente avaliar um aluno ou um grupo de alunos. **Eu acho que isto de resumir tudo o que o aluno sabe num exame acho que é pobre."**

8.5.4. Entrevistada 4

<u>Categoria</u>	<u>Número</u>	<u>Pontos Relevantes</u>
Caracterização da Entrevistada		Licenciatura em Educação Básica Pós-Graduação em Ensino Especial
		Experiência Profissional – 23 anos - Educadora de Infância (3/4/5 Anos)
A	1	“Para mim inovação educacional é diferenciação em termos de projetos, em termos de pedagogia, em termos de metodologias também, a relação que se estabelece com as famílias, com a comunidade me geral, o currículo em si também. No nosso caso a forma como operacionalizamos as metas, as áreas de formação das crianças. É fazer de forma diferente, porque os meninos não são os mesmos quando eu comecei a trabalhar há vinte e três anos e as famílias também não. No fundo temos de inovar para conseguir acompanhar os tempos e para conseguir fazer de forma diferente, uma diferenciação. Isso é feito através da operacionalização da gestão do currículo, da forma como nós trabalhamos, da relação que estabelecemos umas com as outras também e a articulação que fazemos com o 1º ciclo. Tudo isso para mim é inovar.”
	2	“Começa pelo currículo. Eu inovo ao fazer as planificações. Quando faço as planificações faço de forma a pensar nas pedagogias, nas metodologias que existem, nas necessidades e interesses daquelas crianças, como é que para aquelas crianças vou propor coisas inovadoras operacionalizando ao máximo, primeiro, em termos de planificação, depois em termos de gestão da sala de aula, em termos de currículo e currículo oculto. Como é que eu consigo fazer de forma diferente para manter os miúdos motivados, para manter o interesse do grupo, para melhorar a concentração.

A nível de articulação com os pares e convosco (outras educadoras) tudo o que podemos fazer de forma a que realmente estejamos a inovar com a própria comunidade. Claro que nós não temos muitos projetos, mas seria interessante operacionalizar bastantes projetos e até, quem sabe, **fazer com outras instituições** de ensino, fazer por exemplo **Erasmus+**, ir a **outros colégios**, outros países, outros sítios realmente **aprender uns com os outros** porque eu acho que isso é muito importante.

Acho que no nosso caso e a nível de pré-escolar, apesar de nas outras áreas e nos outros níveis de ensino é muito importante inovar mais em termos de currículo, da forma de como se dão as aprendizagens. No nosso caso é tornar as **aprendizagens significativas** e que realmente **consigam manter o interesse, desenvolver o máximo potencial dos alunos em todas as áreas, mas isso só se consegue inovando. Fazendo mais, melhor, diferente”**.

“Eu concordo totalmente com a sua pedagogia e a sua missão e realmente é aquilo em que eu acredito. Posso-te dizer que, por exemplo, os meus filhos andam nos escuteiros e não é à toa que eu os pus nos escuteiros. É porque realmente um bocadinho daquilo que tu falas aqui a escola não dá.

A escola hoje em dia **prepara os miúdos em termos académicos, prepara-os em termos de currículo, pedagogias, esse tipo de coisas, mas a formação humana e a preparação para a vida ativa, dar-lhes estas competências de aprender fazendo, de exploração, de tentativa e erro eu acho que a escola não dá.**

Então, por isso, os meus filhos quando tinham seis anos eu pensei eu tenho de olhar para eles como um todo e eu acho realmente que vão ser adultos mais capazes se tiverem estas competências todas e as tiverem adquirido e trabalhado numa idade tão precoce.

B

3

Assim tornam-se pessoas mais confiantes, mais seguras, trabalham o trabalho em equipa, aprendem porque realmente fazem, porque estão em contacto com a Natureza. Para além do desporto, mas aquela harmonia que a Natureza lhes dá, o estar em grupo em acampamentos todos os sábados, lá fora – fora de uma sala – estarem em contacto com a natureza e darem também propostas de atividades em que eles têm de se ‘desenrascar’.

Tudo isto prepara-os e torna-os melhores pessoas. Se eu procurei isto para os meus filhos é porque eu acredito piamente (que é importante) e acho que no dia a dia com os meus alunos todas nós também procuramos fazer isso.

Não é só ensinar-lhes aquilo que está escrito nas metas e que aos cinco anos deverão ser capazes de..., mas procurar dar-lhes também essas competências e as *soft skills* que tu falaste para realmente depois eles conseguirem.

Pode não ser no momento, pode ser mais tarde, pode não ser connosco, mas eles vão chegar lá e aquilo que lhes dermos de bagagem vai ficar com eles para a vida. Eu concordo totalmente com esta escola só tenho pena que realmente tenhamos que fazer trabalhos de escolas assim e que todas as escolas não sejam esta.

Isso é que era, não estaríamos aqui a falar porque isso seria a norma e não a exceção. Infelizmente há poucas escolas assim e escolas como esta são a exceção e são aquelas que nós olhamos e ‘Uau eu adorava trabalhar aqui’ ou ‘Eu adorava que o meu colégio tivesse isto’, mas depois na prática as coisas muitas vezes não permitem, não conseguimos por isto ou por aquilo, por falta de recursos, por falta de verbas, por falta de dinheiros. Mas que há escolas assim há, eu conheço outras também.

Espero realmente que sejam as escolas do futuro e que todas as escolas consigam ter um bocadinho dessa e que consigam incutir nos meninos uma ínfima percentagem daquilo que essas crianças têm a sorte de ter todos os dias e de uma forma tão natural

fazerem as aprendizagens. Não temos de fazer tubos de ensaio nem laboratórios porque está tudo ali à disposição”

“Eu escolho precisamente essa parte humana. Serem crianças tão pequenas que é preciso desenvolver a independência e a autonomia, desenvolver a área da formação pessoal e social também. Eu escolho o trabalho cooperativo e todo o trabalho que seja feito em grupo, em grupos de aprendizagem.

Eu tirei há pouco tempo uma formação no Movimento da Escola Moderna em que me fez todo o sentido, porque realmente eu acho que as aprendizagens nestas idades (são essenciais). Temos aqueles que estão sozinhos em casa que não têm irmãos e que estão com os pais. Eles têm aquele ambiente deles.

Nós precisamos é de lhes abrir o mundo, de mostrar o mundo e dar-lhes as asas, quer dizer as asas eles já têm, mas pelo menos abrir-lhes as asas e fazer com que o voo aconteça. E eu tento retirar um bocadinho isso, o contacto com a natureza, a aprendizagem entre pares, a articulação que também é fundamental entre os cinco anos e o 1º ciclo para que essa transição seja suave e eu acho que devia haver mais articulação entre ciclos.

Eu também já fiz propostas nesse sentido porque acho que os mais velhos teriam muito para ensinar aos mais novos e, se calhar, os mais velhos aprender com os nossos.

Tudo isso que tu mostraste para mim faz sentido e eu tento tirar um bocadinho todos os dias para a minha vida prática. Era excelente se tivéssemos mais recursos monetários e conseguíssemos realmente fazer aulas de psicomotricidade no interior, pois o nosso tempo não permite muitas dessas coisas estejam no exterior. No exterior teremos um parque novo também e gostaria de alargar a horta. Fazer mais coisas em contacto com a natureza que para mim faz todo o sentido e é muito importante.

Eu acho que o lema faz todo o sentido e foi muito bem escolhido porque realmente as **crianças têm de ter flexibilidade e o bambu também é flexível**. Não é aquele elemento da natureza rígido e podes **fazer várias coisas com este material e é um elemento sustentável**. É muito resistente, é durável e acho que não estraga a natureza. É bonito, é harmonia e enquadra-se totalmente na escola.

Portanto este lema faz todo sentido assim como **também faz o da caixa porque temos de sair fora da caixa cada vez mais**. Cada vez mais dizemos isto, mas cada vez mais a **escola formata os meninos para a caixa**. E a partir de um determinado nível de ensino que não o nosso dizem “vamos pensar fora da caixa”, mas a caixa está sempre lá a mostrar que não podem fugir muito dali porque **há normas para cumprir, currículo para dar e testes para fazer**. Então lá estamos **nós a meter os miúdos novamente na caixa**.”

“Vai trazer muitos benefícios de certeza absoluta. **Vão ser cidadãos muito mais responsáveis, cidadãos mais preparados e capacitados para tudo, que vão saber trabalhar em grupo, que vão saber gerir frustrações, porque estão habituados ao contacto com a natureza e ao tipo de aprendizagens que se faz num meio assim tão rico**.

Enquanto que nós numa sala é difícil gerir a frustração, eles vão ali dar uma corrida e já voltam e acabam a respirar e a contar até cinco e a autorregular comportamentos que é tão importante. E que nos depois mais tarde temos de aprender outras formas e outras **estratégias para autorregular os comportamentos e emoções**. Eu acho que eles naturalmente vão saber fazer isso.

Vão ser crianças mais preparadas para o trabalho em grupo, para trabalharem na sua vida ativa, na sua vida prática, acredito que vão ser crianças muito mais capacitadas, podem até não ter as melhores notas, mas vão muito mais sucesso seja ele pessoal, profissional ou seja em que área for.”

C

5

“Na minha sala e no meu dia a dia eu procuro inovar com novas estratégias, com novas pedagogias, com diferentes recursos. Às vezes sinto também que a inovação que nós queremos não é aquela que conseguimos por em prática.

Muitas vezes para ter essa inovação tens de ter recursos, sejam eles humanos ou outros. Sim sempre que possível procuro que o ambiente seja rico em estímulos, sejam rico em termos de inovação ou porque planifico de forma diferente, porque tento chegar a eles de forma diferente, pô-los a pensar fora da caixa, pô-los a saber resolver os conflitos e a meditar e a pensar sobre eles, levá-los a chegar à conclusão, ser mediadora de conflitos. Estar a observar muitas vezes e não dizer como é que as coisas se fazem. Dar-lhes as ferramentas e também levá-los a pensar e desenvolver esse raciocínio e esse pensamento. Dar-lhes tempo para isso respeitando sempre os ritmos sendo que uns chegam lá outros não chegam. Aos outros nós temos de indicar o caminho, mas levar que sejam crianças flexíveis, crianças que saibam pensar por si próprias e aprender dando-lhes ferramentas, mas que eles aprendam fazendo, aprendam pela tentativa e erro, cheguem ao resultado, que sintam o sucesso. Acho que isso é muito importante.

Para inovar na educação em Portugal tínhamos que repensar o currículo, tínhamos que repensar os testes e repensar os colégios e as escolas que se debruçam sobre notas e sobre objetivos e sobre rankings e sobre isto tudo. Tudo isso tinha que ser abolido. Que os professores se debruçassem mais sobre as aprendizagens que fazem sentido para aquela criança, ir de encontro ao interesse das crianças. Estamos ali numa sala a debitar Matemática, a debitar Português, a debitar História e muitas vezes os professores deviam parar e perceber que não têm ali os alunos. Eles já não estão aqui se calhar há um quarto de hora então não me interessa continuar a falar da História de Portugal porque se calhar a cabeça deles já está a

viajar para outros sítios e eu até os consigo ajudar a chegar ao que eu quero de forma diferenciada e isso para mim é inovar, mas que não se faz.

Eu tenho filho no 2º e 3º ciclo e vejo com muita tristeza que há uma minoria de professores que são capazes de fazer as coisas de forma diferente. Isso para mim seria realmente repensar currículos, não estar tão focado em rankings e ver realmente quilo em que poderíamos ajudar os alunos para a sua vida futura para os capacitar realmente para as aprendizagens. Os alunos que têm dificuldades também, fazer tudo de forma diferente, não ser obrigatório andar na escola, porque há uma escolaridade obrigatória. Criar aqui escolas que realmente fossem de encontro àquilo que deveriam ser as escolas para os alunos.”

8.6. Quadro-Síntese das Respostas

Categoria	Questão	Resposta
A	1	E1 – Inovação educacional significa estar a par das mudanças da sociedade e dos estímulos que as crianças estão expostas neste momento e ter em conta as teorias construtivistas que promovem experiências que oferecem mais liberdade.
		E2 - Inovação educacional significa promover atividades novas para realizar e não manter o ensino tal como ele está, pois tudo à nossa volta evolui.
		E3 – Inovação educacional significa fazer diferente e romper com práticas pedagógicas que nós já conhecemos e eram utilizadas pelos nossos professores. Promover o envolvimento ativo da criança no seu processo de aprendizagem e até trabalhar por projetos. Ir para além das orientações do Ministério de Educação.
		E4 – Inovação educacional significa fazer diferente para acompanhar os tempos e fazer uma diferenciação. Os meninos e famílias que recebe agora não são os mesmos que eram quando começou há vinte e três anos atrás.
	2	E1 – Utilização da Robótica como meio de introduzir a tecnologia em salas de pré-escolar sendo algo motivador e apelativo para as crianças tendo em conta o seu interesse pela tecnologia. Através deste meio potenciar aprendizagens variadas de uma forma criativa.
		E2 - Procurar materiais e atividades motivadoras e interessantes que proporcionem atividades significativas às crianças de uma forma atrativa, eficaz, dinâmica, interessante e apelativa.
		E3 – Partir da diferenciação pedagógica e ter em conta os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e diferentes interesses das crianças. Compreender de que forma cada aluno aprende melhor e proporcionar diferentes estratégias para chegar a todos. Na Educação Pré-Escolar promover a interdisciplinaridade entre as variadas áreas de conteúdo e todos os aspetos que são desenvolvidos pelas crianças. Promover a criança de forma holística e utilizar a reflexão para compreender o que é possível fazer de diferente.

		E4 – É possível inovar partindo do currículo, das pedagogias utilizadas, da gestão da sala de aula. Se queremos manter as crianças concentradas, motivadas e interessadas há que inovar. A aprendizagem entre instituições de ensino e noutros países também é uma forma de inserir novas formas de fazer e aprender em sala de aula. Inovar é fazer mais, melhor e diferente.
		E1 – Identificou-se com o caso de inovação, pois acredita em maximizar as aprendizagens e em educar pessoas, não apenas alunos. Também foi salientado o contacto com a natureza.
		E2 – Identificou-se com o caso de inovação realçando o contacto com a natureza e a formação de pessoas e não apenas alunos. Mencionou ainda o benefício que a interação entre faixas etárias distintas pode trazer às crianças.
		E3 – Uma metodologia inovadora em que foi identificada uma forte conexão com as relações humanas e na preocupação com a comunidade e o mundo. Foi realçado o facto de o caso de inovação analisado preparar as crianças para a mudança e como enfrentá-la, mesmo em tenra idade. Para existir uma mudança/transformação teremos de integrar este facto na nossa prática diária.
B	3	E4 – Identificou-se com a metodologia e com a missão do caso de inovação analisado. Afirma que a parte humana e de formação de valores falha muitas vezes na escola e que optou por inscrever os seus filhos nos escuteiros por essa mesma razão. Aqui existe uma preparação para a vida ativa onde são trabalhadas competências de aprender fazendo, de exploração, de tentativa erro. Com estas capacidades tornam-se pessoas mais confiantes, mais seguras e capazes de trabalhar em equipa potenciando o contacto com a natureza. Espera que o caso de inovação seja um exemplo das escolas do futuro.
		E1 – Os aspetos realçados foram o contacto com a natureza e a abordagem holística da criança. Foi ainda realçado o lema ‘Bend Like Bamboo’ visto que vivemos em sociedade e que estamos em constante transformação sermos flexíveis e adaptáveis é de uma importância extrema.
	4	E2 – Os aspetos realçados foram o contacto com a natureza, mais especificamente o contacto com os animais e a demonstração de

cuidado e responsabilidade. Foi mencionado o lema da escola ('Bend like Bamboo') visto que o caso de inovação pretende formar pessoas que possuam as características do bambu: fortes e resistentes. A entrevistada referiu que também seria interessante observar os efeitos deste lema nos adultos/professores.

E3 – Os aspetos mencionados foram o contacto com a natureza e a envolvência com a comunidade. No que toca ao lema da escola este permite fornecer às crianças as ferramentas necessárias para que estas cresçam de forma saudável, com um pensamento crítico apurado e que se tornem resistentes e estáveis.

E4 – Os aspetos realçados foram o foco no desenvolvimento humano e nas relações; a promoção da independência e autonomia; trabalho cooperativo; maximizar as capacidades da criança; o contacto com a natureza e a articulação entre valências.

O lema da escola enquadra-se totalmente na escola e na sua filosofia. Foi também mencionada a frase do Diretor da Green School, sendo que cada vez mais temos de pensar fora da caixa. No entanto, parece que a escola formata os alunos e está sempre cientes dos limites da caixa, visto que há sempre normas para cumprir, currículo para dar e testes para fazer.

E1 – As crianças sentirem-se valorizadas tornar-se-ão mais confiantes e esta característica é algo que as acompanhará ao longo da vida. A questão da exploração da natureza e a sustentabilidade trará benefícios e tornará estas crianças mais ativas e mais críticas e isso terá um impacto nas suas vidas e no mundo.

E2 – Serão crianças responsáveis, atentas ao outro e à sua forma de ser, serão bons a lidar e resolver problemas, serão cuidadosas com o mundo e terão um trato diferenciador visto que o contacto que tiveram com a Natureza foi completamente distinto.

E3 – Serão crianças preparadas para a vida e que estarão preparadas para o agora, mas também para o amanhã. Estarão preparadas psicologicamente, mentalmente e fisicamente para lidar com situações adversas, tal como, o contexto de pandemia que ainda vivemos.

E4 – Estas crianças tornar-se-ão cidadãos responsáveis, mais preparados e capacitados, vão saber trabalhar em grupo e gerir

frustrações e expostos à natureza e a todas as aprendizagens que este meio proporciona. Irão ser crianças e adultos com um maior sucesso, mesmo que não tirem notas máximas.

E1 – Apostaria na exploração da natureza e na abordagem holística visto que a criança não é encarada como um todo (enquanto aluno e enquanto pessoa). As crianças deverão ter uma palavra no seu processo de aprendizagem porque é algo que lhes diz respeito. Há também que ter sensibilidade e deixar a criança imaginar, pois é esse o seu papel.

E2 – Promoveria a aprendizagem sensorial e exploratória levando-os mais longe, promoção da aprendizagem ativa e uma maior articulação entre os cinco anos e o primeiro ano, visto que esta transição pode ser um choque para as crianças. Neste momento esta articulação entre valências é escassa.

6

E3 – Apostaria mais no lúdico, promoveria o contacto com a natureza e a relação com o outro envolvendo as crianças com a comunidade que as rodeia. Um grande desafio que foi identificado foi o equilíbrio entre sair fora da caixa e seguir as indicações do Ministério de Educação. Outro aspeto mencionado foi a avaliação de conhecimentos dos alunos através de exames e a necessidade de alteração da própria estrutura e avaliação dos alunos no ensino secundário.

E4 – Inovo através de novas estratégias, novas pedagogias e novos recursos sendo que, às vezes, a inovação que nós queremos não é aquele que podemos pôr em prática devido aos poucos recursos que temos disponíveis. Em Portugal penso que se deveria repensar o currículo, os testes e o valor dos rankings das escolas. Deveríamos focar mais nas aprendizagens significativas para as crianças e ir de encontro a elas. Deveríamos acima de tudo capacitar os alunos para a vida futura.

6. As Regras da Organização do Ensino do Curso de Licenciatura em Terapia Ocupacional

Raquel Simões de Almeida

Resumo

O processo de ensino aprendizagem no ensino superior apresenta algumas especificidades. O objetivo deste trabalho é recolher as perspetivas dos docentes e dos estudantes face às regras da organização do ensino do curso de licenciatura em Terapia Ocupacional da ESS-IPPorto e da ESS-IPLeiria, com vista a uma melhor compreensão sobre as condições para a inovação pedagógica e para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Para isso, realizamos um questionário online destinado aos docentes e realizamos também dois grupos de discussão focalizada com alunos dos diferentes anos curriculares das referidas licenciaturas. Ambos os instrumentos de recolha de dados foram baseados no Modelo de Análise das Condições para a Inovação Pedagógica (Cabral e Matias Alves, 2018), principalmente nas variáveis chave da ação pedagógica. Neste trabalho, apresentam-se não só as perspetivas de docentes e estudantes dos respetivos cursos, como também recomendações que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem no curso de licenciatura em Terapia Ocupacional.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino Superior | Inovação Pedagógica | Terapia Ocupacional

1. Introdução

A Terapia Ocupacional é uma profissão da área da saúde que ajuda a prevenir ou resolver problemas que interferem com a capacidade das pessoas para realizarem as atividades do dia-a-dia. Atualmente, existem quatro entidades de ensino superior que ministram cursos de licenciatura em Terapia Ocupacional em Portugal - Escola Superior de Saúde do Alcoitão (ESSA), Escola Superior de Saúde do Politécnico de Beja (ESS-IPBeja), Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria (ESS-IPLeiria) e Escola Superior de Saúde do Politécnico do Porto (ESS-IPPorto), tendo um quinto curso sido acreditado este ano, na Escola Superior de Saúde de Santa Maria (ESSSM).

De acordo com o Decreto-Lei 74/2006 de 24 de Março, um dos propósitos centrais do processo de Bolonha foi a mudança de paradigma de ensino, na qual o professor assume o papel de facilitador do processo de aquisição e desenvolvimento de competências, fomentando a sua autonomia, pensamento crítico e meta-aprendizagem (Zabalza, 2002).

Na ESS-PP este propósito teve um papel determinante na escolha da Aprendizagem Baseada em Problemas, enquanto modelo de referência para o desenho do novo *curriculum* da licenciatura em Terapia Ocupacional. Este modelo pedagógico, designado por *Problem Based Learning* (PBL), tem vindo a afirmar-se como opção à forma tradicional de pensar, desenhar e organizar os *curricula*, sendo hoje utilizado em diferentes áreas de conhecimento e aplicado internacionalmente. Neste curso, os “problemas” surgem como *triggers*, que despoletam a necessidade de identificar questões e estudá-las, compreendê-las e geri-las, tal como acontece na prática profissional. Deste modo, procura-se estimular o desenvolvimento do raciocínio clínico e da capacidade de resolução de problemas, através da mobilização de conhecimentos de diferentes áreas. Este processo é realizado em cada unidade curricular pelos estudantes em pequenos grupos e facilitado por um docente-tutor, sendo alternado e complementado pelo estudo autónomo. Associam-se-lhes ainda aulas laboratoriais de habilidades de diferentes áreas e aulas teórico-práticas nas diferentes temáticas articuladas em torno do “problema” em estudo.

Por outro lado, as outras três entidades de ensino superior que ministram cursos de licenciatura em Terapia Ocupacional decidiram não fazer uma mudança tão significativa e mantiveram o modelo mais convencional de ensino-aprendizagem, ainda que recorrendo a estratégias promotoras da aprendizagem ativa.

Assim, o objetivo deste trabalho é comparar as opiniões dos docentes e dos estudantes face às regras da organização do ensino do curso de licenciatura em Terapia Ocupacional na ESS-IPPorto e na ESS-IPLeiria, sugerindo recomendações com vista a uma melhor compreensão sobre as condições para a inovação pedagógica e para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Esta proposta de investigação exploratória apresenta-se pertinente uma vez que permite fazer uma investigação sobre a minha prática docente (*Scholarship of Teaching and Learning – SoTL*), abordagem fundamental na/para a inovação pedagógica no contexto do ensino superior (Trigwell, 2013).

2. Estado da Arte

A missão das instituições de ensino superior, virada para a produção de conhecimento e para a formação nas suas várias vertentes, tem-se organizado em torno de um eixo central - a docência – de que são ainda protagonistas os professores, que se complementa através da produção de conhecimento – a investigação (Roldão, 2005). É claro, desde logo, as especificidades que se colocam a ser docente no ensino superior (Ferreira, 2010). Primeiro, pela formação profissional (muitas vezes parca), na medida em que a indução de novos docentes é gerida de maneiras diferentes, variando de acordo com a forma como é percebida a competência de ensino - como sendo conseguida através da experiência apenas ou necessitando de cursos formais. Segundo, pela relação com o estudante adulto, estudantes que muitas vezes experienciam situações que os podem condicionar em larga medida (por exemplo, serem trabalhadores-estudantes ou estarem num curso que não é a sua primeira opção).

Importa também compreender a mudança que o ensino superior enfrentou nos últimos anos, muito devido à Declaração de Bolonha. A necessidade de os docentes preocuparem-se não só com o ensinar, mas também com o fazer aprender, organizando e dirigindo situações de aprendizagem significativas que permitam envolver os alunos nas suas aprendizagens é evidente. Em Portugal, foi através do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, que se introduziu o sistema de ECTS (*European Credit Transfer System*), focalizando o processo de ensino-aprendizagem no estudante. Também a reestruturação curricular foi notória, vindo a permitir “maior flexibilidade curricular, uma distinta organização do trabalho docente e discente, a adoção de esquemas de apoio

tutorial, novas formas de avaliação pedagógica e novos calendários e processos de avaliação” (Lima, 2006).

Numa época que se perspetiva a educação como mercadoria e em que vivemos numa sociedade da informação (e informação não é conhecimento!), é importante refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem também ao nível do ensino superior. A Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, que aprovou o regime jurídico da avaliação do ensino superior, aponta neste sentido ao estabelecer como um dos parâmetros de avaliação da qualidade o “ensino ministrado, nomeadamente o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes” (artigo 4.º). Ao analisar-se a proposta “Futuro da Educação e Competências 2030”, criada em 2015 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), é clara a intenção da condução de um currículo internacional desenvolvido a partir de uma “bússola de aprendizagem” que aponta quais as novas competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) para preparar os estudantes para novos empregos, novas tecnologias e novos desafios, não esquecendo a sustentabilidade e o bem-estar coletivo. Também a UNESCO (2015), na sua Agenda 2030, no 4º ponto, aponta para a necessidade da educação de qualidade, inclusiva e equitativa, com promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e para todos. Entre estas metas, inclui-se o aumento do número de pessoas com capacidades (técnicas e profissionais), para emprego, trabalhos decentes e empreendedorismo. Estas normas e orientações interferem, obviamente, na elaboração das políticas educativas.

Também o Programa de Digitalização para as Escolas, inserido no Plano de Ação para a Transição Digital, do Programa de Recuperação e Resiliência (PRR, 2021-2026) tem inscrito no Pilar I: Capacitação e inclusão digital das pessoas e como subpilares: Educação digital; Formação profissional e requalificação e; Inclusão e literacia digital, e tem como finalidade transformar as aprendizagens através da diversificação de meios, metodologias, recursos e infraestrutura tecnológica. O principal objetivo desta componente é criar condições para a inovação educativa e pedagógica através do desenvolvimento de competências em tecnologias digitais, da sua integração transversal nas diferentes áreas curriculares e da modernização do sistema educativo português. A digitalização da educação dará não só um forte contributo para a recuperação e desenvolvimento da economia, como para a qualificação e requalificação dos portugueses, permitindo uma

aprendizagem ao longo da vida, que potenciará a redefinição dos projetos de vida e de carreira, em cada momento, para que cada cidadão possa caminhar com sucesso, no presente-futuro recheado de incertezas.

A sociedade contemporânea, caracterizada pela volatilidade do conhecimento, pelo imperativo de antecipação das necessidades de um futuro incerto e competitivo e pela complexidade da multiculturalidade, obriga a que se repense o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, nesta reflexão em torno do processo de ensino-aprendizagem devemos incluir também o papel do docente, pois não lhe basta ser bom profissional na sua profissão de origem, é necessário ser um professor profissional, ou seja, científica e pedagogicamente competente, preocupado com as aprendizagens dos estudantes, mobilizando os contextos destes no processo. O docente deve ser capaz de formar futuros profissionais criativos, com posicionamento crítico e reflexivo, concebendo e fazendo evoluir diferentes dispositivos de diferenciação pedagógica. Ser docente implica também enfrentar deveres e dilemas éticos, trabalhar e partilhar em equipa e gerir a sua própria formação profissional, salientando-se desta forma a necessidade da criação de comunidades de aprendizagem profissional para que, colaborativamente, reflitam sobre: o que querem que os estudantes aprendam, o que precisam fazer para que aprendam e como vão verificar que aprendem, colocando intencionalidade em cada tarefa e ação. O paradigma pedagógico da comunicação, diz-nos que educar deve contribuir para as aprendizagens dos estudantes através da proposta de desafios culturais, pelo que se tem que evitar verbalismo, dogmatismo e a tipologia de classe magistral mais tradicional (Trindade & Cosme, 2016). Todavia, existe uma forte naturalização da gramática escolar (Tyack & Tobin, 1994) não só pelos atores educativos, mas também pela sociedade em geral, o que torna difícil a sua alteração.

No que concerne à flexibilização curricular que muito se tem falado, esta deve permitir construir, operacionalizar e avaliar o currículo mais ajustado aos nossos tempos (e espaços), não esquecendo os documentos que norteiam essa ação pedagógica. De qualquer modo, docentes e estudantes devem estar envolvidos nesta gestão curricular, de modo a que esta tenha sentido e significado, e possa gerar sucesso educativo (Roldão, 2020). Em oposição à mudança para uma maior flexibilização e a articulação curricular com o foco no desenvolvimento de competências, parece muitas vezes que se continua a assistir à perpetuação do paradigma educacional (Morgado, Alves,

Borrvalho, Fialho, & Cid, 2014). Embora a construção de um novo paradigma pedagógico no ensino superior dependa, em grande parte, das políticas educativas que configuram e norteiam o funcionamento do sistema educacional, só é possível inovar se as lideranças e os docentes se empenharem em mudar o modo como idealizam e concretizam o ensino e a avaliação.

Veremos como o podemos fazer ao nível do curso de licenciatura em Terapia Ocupacional.

3. Metodologia

3.1. Questionário online - Docentes

Recorrendo ao modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica (Cabral & Matias Alves, 2018), focando as variáveis chave da ação pedagógica, foi desenvolvido um questionário online para recolher as opiniões dos docentes face às regras da organização do ensino dos dois cursos de licenciatura em Terapia Ocupacional (TO). Após um estudo piloto, foi enviado um email aos coordenadores do curso, apresentando o estudo e um link do questionário online realizado no Google Docs, de modo a partilhar com os docentes. O questionário foi disponibilizado por 8 semanas, entre os meses de fevereiro e abril, demorando aproximadamente 10 minutos a completar. Optou-se por este formato de modo a garantir maior participação por parte do corpo docente.

O questionário desenvolvido foi estruturado em três grupos (ver Anexo 1). O primeiro grupo está relacionado com dados sociodemográficos, onde foi solicitado que fornecessem informações como o idade, género, habilitações académicas, escola em que leciona, tipo de contrato, em quantas unidades curriculares colabora, anos de docência em TO e ao nível do ensino superior, se era membro de órgão de gestão e se realizaram alguma ação de formação contínua nos últimos 2 anos. O segundo grupo analisa as condições para a inovação pedagógica, de acordo com os níveis macro (própria organização escola, a(s) cultura(s) de escola e as identidades profissionais, que explicam e condicionam muito do que acontece nos outros níveis), meso (o nível da planificação e gestão estratégica) dos recursos humanos e materiais que tornam possíveis as aprendizagens) e micro (nível da ação educativa concreta, que ocorre na sala de aula ou noutros espaços destinados para o processo de ensino- aprendizagem).

Utilizou-se uma escala de Likert (variando de 1= discordo totalmente a 4=concordo totalmente, incluindo a opção sem opinião). O terceiro grupo visa obter reflexões finais por partes dos docentes: opinião geral sobre o curso, aspetos que deveriam ser mudados e aspetos que deveriam ser mantidos.

Tabela 1: Características da amostra de docentes

Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto, N = 13				
Idade	De 26 a 35	De 36 a 45	De 46 a 55	Mais de 55 anos
	7	3	1	2
Género	Feminino	Masculino		
	9	4		
Habilitações	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Especialista
	1	4	7	1
Tipo de Contrato	Parcial	Integral		
	7	6		
Nº de UCs	2 a 3 UCs	4 a 5 UCs	5 a 6 UCs	Mais de 6 UCs
	1	6	1	5
Anos de docência	Até 3 anos	De 4 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos
	2	3	6	2
Membro de órgão de gestão	Sim	Não		
	5	8		
Formação contínua (últimos 2 anos)	Sim	Não		
	10	3		
Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria, N = 4				

Idade	De 26 a 35	De 36 a 45	De 46 a 55	Mais de 55 anos
	0	4	0	0
Género	Feminino	Masculino		
	2	2		
Habilitações	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Especialista
	0	0	1	3
Tipo de Contrato	Parcial	Integral		
	1	3		
Nº de UCs	2 a 3 UCs	4 a 5 UCs	5 a 6 UCs	Mais de 6 UCs
	1	0	0	3
Anos de docência	Até 3 anos	De 4 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 20 anos
	1	3	0	0
Membro de órgão de gestão	Sim	Não		
	1	3		
Formação contínua (últimos 2 anos)	Sim	Não		
	4	0		

Legenda: UCs = Unidades Curriculares

É importante referir que o universo de docentes possível na ESS-IPPorto é de mais 20 docentes, sendo na ESS-IPLeiria um número bastante inferior.

3.2. Grupo de discussão focalizada - Estudantes

A recolha de dados nos estudantes foi realizada através de dois grupos de discussão focalizada, um em cada escola, através da plataforma Zoom, formato escolhido devido à maior disponibilidade

dos estudantes e porque as opiniões são detetadas e compartilhadas nos padrões de comunicação da vida diária e estes são geralmente experienciados em grupo (Flick, 2009).

Numa primeira instância, foram delineados dois critérios de inclusão: os participantes serem alunos do curso de Terapia Ocupacional da ESS-IPP ou da ESS-IPLeiria e terem acesso a computador com internet para participar no focus group online. O contacto com os estudantes foi feito através de um email enviado pelos coordenadores dos cursos das referidas licenciaturas, sendo que dos alunos que mostraram interesse em participar foram selecionados aleatoriamente 8 alunos, que mostraram disponibilidade na data prevista, tentando incluir todos os anos curriculares.

Realizou-se uma revisão da literatura para compreender as recomendações dos autores para construir um guião de qualidade atendendo ao modelo integrado de análise das condições para a inovação pedagógica, que elenca as principais dimensões que a literatura aponta como fundamentais nestes processos. Assim, os tópicos de discussão foram cuidadosamente definidos e organizados seguindo uma sequência específica, com fatores macro, meso e micro da ação pedagógica. O guião foi submetido a revisão de um especialista e foi reformulado tendo em conta a precisão da linguagem utilizada, para evitar interpretações desviantes e alguns aspetos formais (Anexo 2). A primeira parte do guião é dedicada aos dados sociodemográficos dos estudantes,

Tabela 2: Características da amostra de estudantes

Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto				
# Participante	Ano	Idade	Género	1ª Escolha Curso/ Escola
1	4º	24	F	Sim/ Sim
2	2º	20	F	Não/ Sim
3	3º	21	F	Não/ Não
4	4º	22	F	Não/ Sim
5	4º	21	F	Não/ Não
6	3º	21	F	Não/ Sim
7	1º	19	F	Não/ Sim
8	1º	25	F	Não/ Sim

Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria				
# Participante	Ano	Idade	Género	1ª Escolha Curso/ Escola
1	4º	26	F	Não/ Sim
2	1º	18	F	Sim/ Sim
3	2º	25	F	Sim/ Sim
4	4º	22	F	Não/ Sim
5	3º	22	F	Não/ Sim
6	4º	21	M	Sim/ Sim
7	4º	22	F	Sim/ Sim
8	4º	23	F	Sim/ Sim

Legenda: F = Feminino; M = Masculino

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Questionário online - Docentes

Começamos por apresentar os resultados obtidos do questionário online feito aos docentes de ambas as escolas.

Relativamente ao nível Macro (ver Figura 1), existe bastante concertação com a maioria das afirmações, em ambas as escolas. Apenas as afirmações “A Direção da Instituição de Ensino Superior congrega as energias do corpo docente para romper com a tradição e as rotinas estabelecidas por práticas anteriores” e “Vê o seu empenho e esforço reconhecidos e valorizados pelas lideranças na consecução dos objetivos delineados” evidenciam uma menor concordância por parte dos docentes da ESS-IPPorto, que apresentam uma média de 2.85 em oposição à média de 3.75 na ESS-IPLeiria na primeira e de respetivamente 2.75 e 3.25 na segunda.

No que reporta ao nível Meso (ver Figura 2), chamamos a atenção para as afirmações “Estou disponível para ajudar os colegas” e “Estou confortável com a avaliação do desempenho docente”, na qual 5 docentes referiram não ter opinião em cada uma delas. Isso poderá demonstrar menor participação ativa nestas questões e menor sensibilidade para a importância das mesmas.

Também a questão “As salas de estudo disponíveis na Instituição de Ensino Superior são adequadas às necessidades do curso” apresenta uma média muito baixa na ESS-IPPorto, de 1.91, indicando um aspeto importante a ser ajustado até atendendo aos requisitos de um curso fundamentado num modelo de PBL.

Relativamente ao nível Micro (ver Figura 3), realçamos também a afirmação “Nas minhas unidades curriculares é fornecido feedback aos alunos sobre os trabalhos de avaliação realizados”, em que também 5 docentes optaram por não responder. Sendo o feedback algo tão importante, seria interessante clarificar o porquê desta falta de opinião por parte dos docentes, e eventualmente clarificar também as razões do feedback não acontecer.

De qualquer modo, apesar de algumas diferenças, houve pouca amplitude de respostas, em ambas as instituições de ensino superior.

Fig. 1. Análise nível macro

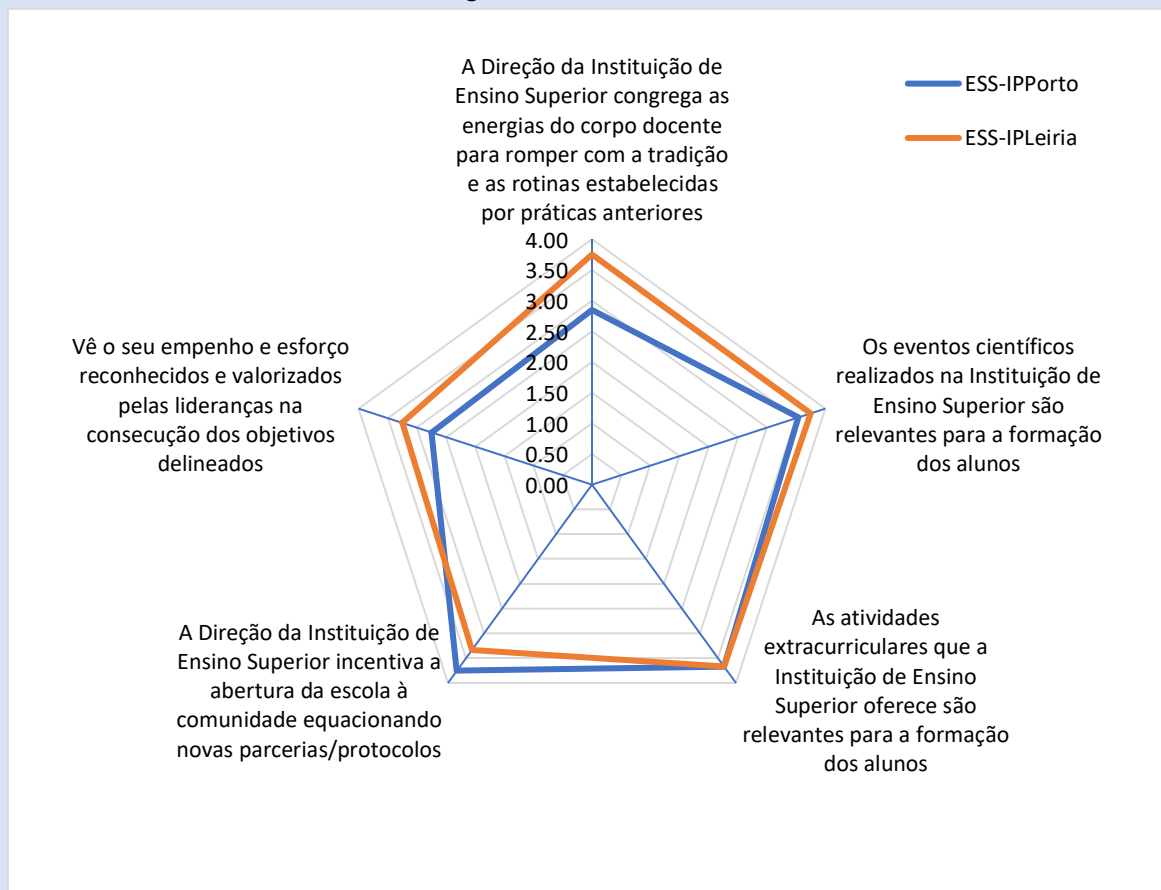


Fig. 2. Análise nível meso

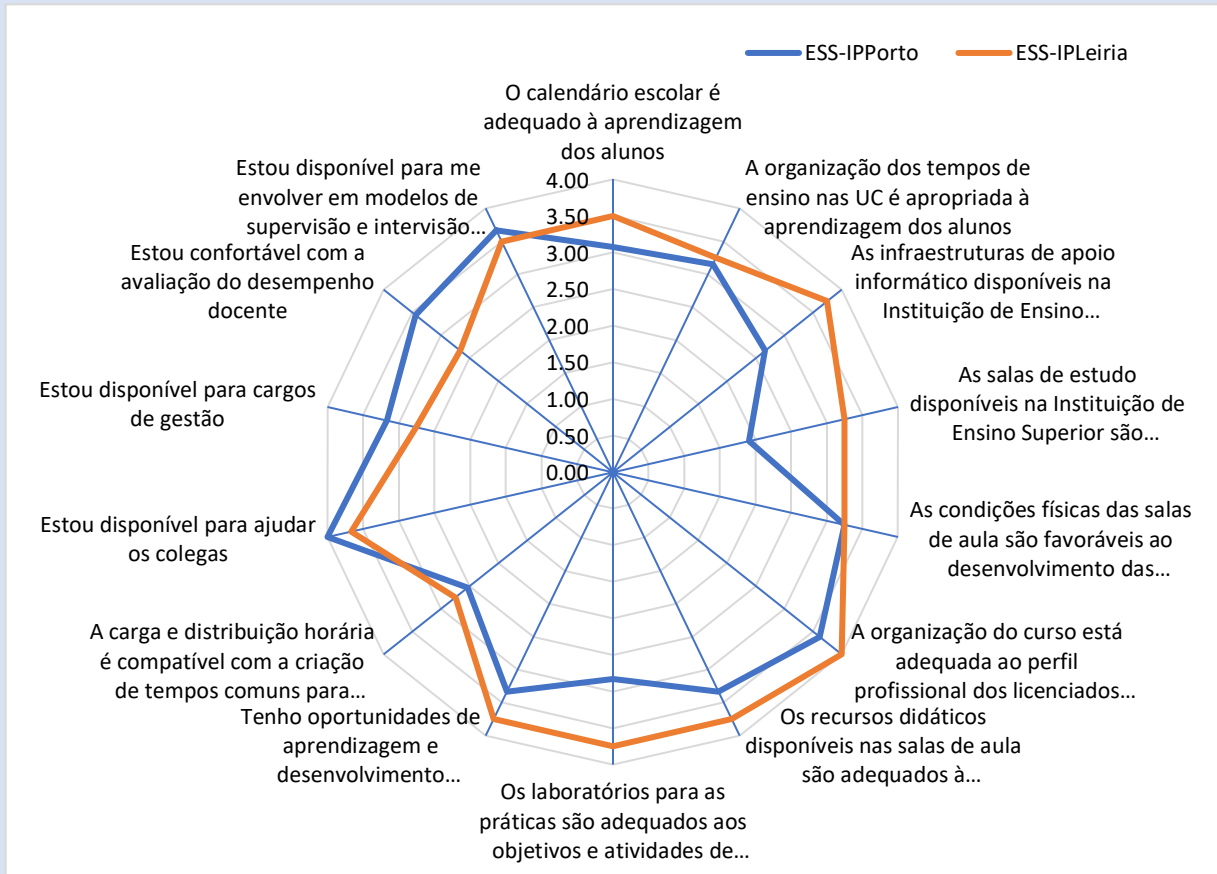
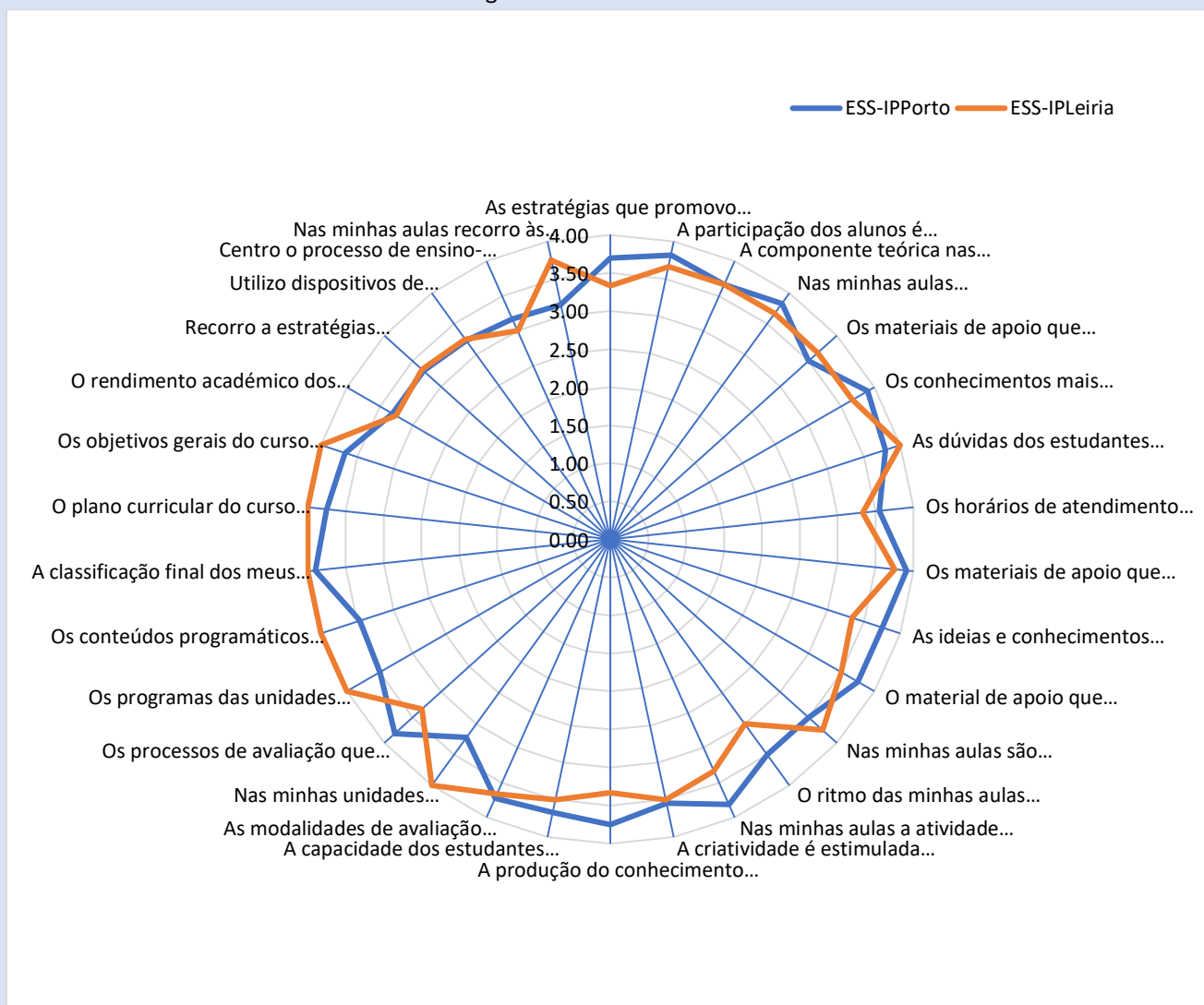


Fig. 3. Análise nível micro



Neste questionário online, também houve uma adesão considerável ao preenchimento das respostas abertas.

Na ESS-IPPorto, foram elencados vários **pontos fortes**. Relativamente à cultura da escola, os docentes referiram algumas decisões relacionadas com as escolhas contratuais:

“Os docentes a tempo parcial encontrarem-se na prática clínica”; “A existência de um corpo docente a tempo integral bem diferenciado nas diferentes áreas representando muito bem a regência que assumem”; “Diversidade dos docentes”.

Relativamente à organização dos tempos e espaços, focaram como positivo:

“Número adequado de aulas práticas”; “Forte componente prática”; “Estágios nos diferentes anos”.

Quanto à gestão curricular, sublinharam:

“Integração de conhecimentos de diferentes áreas científicas em cada unidade curricular”; “Flexibilidade nas unidades curriculares para adequar os conteúdos à evidência científica mais recente”; “São promovidas unidades curriculares que promovem as áreas emergentes”; “Unidades curriculares com integração de múltiplas áreas científicas”; “Educar (...) no sentido de reconhecer o ser humano em todos os seus sentidos e dimensões”.

Apresentaram como positivo o modo de trabalho pedagógico:

“Curso com modelo pedagógico inovador em PBL com organização curricular vertical e horizontal adequada”; “Promoção do trabalho colaborativo em grupos tutoriais”; “Promoção da resolução dos problemas em grupo pelos alunos”; “Ensino reflexivo, autónomo e em corresponsabilização”; “Trabalho de equipa”; “Autonomia”; “Dota os alunos de ferramentas para poderem enfrentar o mercado de trabalho”; “Capacitação”; “Promove a aprendizagem relevante, atualizada e progressiva, de forma centrada no estudante”.

Todavia, também apontaram alguns **pontos a melhorar**. Relativamente à cultura da escola referiram:

“Os docentes a tempo parcial deviam ter uma mais continuidade sem necessidade de mudanças obrigatórias muito recorrentes”; “Distribuição do serviço docente usando como critério prioritário os domínios de especialização dos docentes contratados”; “Necessidade de maior investimento em práticas de investigação científica, inovação e projetos comunitários”.

Relativamente à organização dos tempos e espaços, identificaram:

“Alguma rigidez na gestão de processos e recursos”; “Eliminar a organização semestral do calendário de forma a permitir estender os conteúdos das unidades curriculares”; “Número de alunos

por práticas laboratoriais deveria ser menor, devia haver mais salas laboratoriais”; “Turnos mais pequenos”; “Melhores condições para treino e aulas práticas”.

Quanto ao desenvolvimento profissional docente, sublinharam a necessidade de:

“Partilha de estratégias colaborativas entre os docentes”; “Gerar uma visão global sobre a distribuição dos conteúdos ao longo dos anos e unidades curriculares, com uma reflexão participada, envolvendo docentes a tempo integral e parcial, assim como educadores clínicos”.

Ainda que satisfeitos com os modos de trabalho pedagógico, sugeriram:

“Primeiro ano com modelo de aulas mais tradicional e não PBL”; “Deixar de ser exclusivamente PBL”.

Na ESS-IPLeiria, foram igualmente elencados vários **pontos fortes**. Relativamente ao desenvolvimento profissional docente, os docentes referiram:

“Excelente participação colaborativa entre os diferentes docentes da Escola”; “Curso muito bem estruturado quanto às Unidades Curriculares, com uma coordenação que favorece a articulação entre todos os docentes, no sentido a união e do trabalho de equipa”.

No que diz respeito aos modos de trabalho pedagógico, à gestão do currículo e às estratégias de ensino, descreveram:

“Aulas Práticas e (...) trabalho final de curso com verdadeira produção de investigação”; “Atualidade dos conteúdos programáticos”; “Inovação constante no ensino”; “Manter docentes a tempo parcial com experiência na prática clínica que mantenham a relação mais estreita entre o ensino e a prática clínica”.

Os docentes sublinharam também a um nível superior, a necessidade de:

“Manter a cooperação do curso com entidades externas e o envolvimento dos alunos em projetos na comunidade”.

Contudo, também apontaram alguns **pontos a melhorar**. Relativamente à organização do tempo e espaços referiram:

“Aumentar o número de laboratórios, para aumentar a disponibilidade para a prática dos alunos fora do horário das aulas, assim como o acesso aos materiais e equipamentos, para o estudo autónomo”; “Excessiva carga de trabalho para os alunos”.

A organização do tempo dos docentes e o seu desenvolvimento profissional também foram considerados:

“Excessiva burocratização dos procedimentos”; “Poucas reuniões de equipa”; “Maior participação dos docentes em projetos I&D”; “Aumentar a mobilidade de docentes”; “Projetos de investigação com envolvimento de mais que um professor”.

4.2. Grupo de discussão focalizada – Estudantes

De seguida, apresentamos os resultados obtidos através dos grupos de discussão focalizada realizados nas duas escolas, em tabelas de modo a organizar melhor a informação recolhida (Tabela 3 e Tabela 4).

Tabela 3. Resultados do grupo de discussão focalizada com estudantes da ESS-IPPorto

Categoria	Afirmações
Nível Macro	
Ambiente escolar	<i>“É um ambiente bom, contudo às vezes pode ser um pouco confuso sobretudo nas horas em que todos concorrem aos mesmos sítios e serviços. Como horas de almoço e lanche”. P1</i>
	<i>“No início é confuso para toda a gente saber onde ficam as salas e os edifícios. Tem pouco locais de convívio. Cá fora não tem uma área para além das escadas e dos bancos para convívio.” P4</i>
	<i>“Apesar de tudo temos o outro lado da moeda, temos boas condições quando comparado com outras faculdades sobretudo no que toca a salas nova.” P6</i>
	<i>“A escola até tem excelentes condições. E foi muito bem desenhada e organizada.” P6</i>

“Fazia todo o sentido termos cooperação com outras realidades como os Estados Unidos, Canada e Reino Unido.” P6

“Falta alguma interação com outros cursos e outras faculdades.” P1

Nível Meso

Organização do curso *“Acho que o curso está bem organizado (...) Os professores que conseguem colocar tudo no Moodle a tempo e horas mantendo tudo organizado, facilita-nos muito a vida.” P4*

Organização dos espaços *“A escola está bastante apetrechada, até a nível de marquesas. E na área de saúde mental os recursos de Realidade Virtual, estamos muito bem a esse nível. O problema é sobretudo sobre o tamanho do PL e o tamanho das salas, talvez haja falta de organização.” P4*

“Por vezes em reabilitação física não existe material para trabalhar. Por vezes fazemos aulas em cima de meses em vez de marquesas.” P1

“Isto é ainda mais flagrante quando há avaliações, toda a turma quer treinar e não há material disponível. Precisamos de mais salas, ou salas maiores. E melhor distribuição de marquesas.” P5

“Faltam mesas redondas para os trabalhos de grupo.” P6

“Aconteceu muitas vezes necessitarmos de uma sala para trabalhos de grupo não nos facultarem a sala. O único sítio disponível é a sala versátil que é demasiado confusa e barulhenta.” P1

“Fazem falta espaços de trabalho em grupo, semelhantes a espaços de co-working.” P1

Agrupamento dos alunos e alocação dos docentes aos grupos de alunos *“Não sei se será a melhor opção estarmos um ano inteiro com um grupo de orientação tutorial (...) há tutores muito passivos.” P6*

“Penso que nem todos os tutores são preparados da mesma maneira (...) Há tutores que são excelentes e intervém, e há outros que deixam simplesmente o trabalho fluir e não fazem qualquer tipo de comentário.” P5

“O papel do tutor também é de desbloquear obstáculos que vamos apanhando pelo caminho. Mas depende muito do tutor.” P4

“Apostar numa formação para tutores para orientarem as Orientações Tutoriais.” P7

Desenvolvimento profissional docente *“Penso que os professores tiveram pouca prática profissional. E também acho que não se foram atualizando ao longo do tempo (...) Se tivéssemos mais professores que vão tendo prática e experiência é*

e redes de aprendizagem de *“muito mais fácil perceber do que a alguém que já estudou as matérias há muitos anos e que não se atualizaram.” P5*

“Na nossa escola estamos a parar de inovar porque ficamos presos no estatuto de boa escola. Isto é culpa dos docentes, não quererem inovar.” P4

“Sinto que existe muita falta de comunicação entre vocês professores. Devia haver uma melhor gestão do vosso trabalho.” P6

“Nem todos os orientadores de tese têm as competências necessárias para orientar os estudantes.” P8

“Preocupam-se mais em transmitir a informação do que ensinar.” P2

Nível Micro

Modos de trabalho pedagógico *“O PBL é muito desafiante, mas é muito importante para nós (...) Estamos muito habituados a ler as aulas, estudar em casa e fazer os testes, mas depois somos confrontados com o PBL. E é realmente um desafio, mas aprendemos muito com o PBL porque obriga-nos a saber mais, obriga-nos a pesquisar (...) trabalho de grupo vai-nos levar para o que vai ser o nosso futuro: a equipa multidisciplinar.” P3*

“Eu acho que problema na nossa escola é a organização das unidades e mesmo a forma como os professores lecionam a matéria (...) Concordo em termos um curso em PBL, mas depende muito da organização e o facto de estar dividido em áreas pode prejudicar-nos um pouco.” P1

“O PBL a começar logo de início acho um pouco descabido, a minha sugestão é que o primeiro ano deve ter estas cadeiras mais teóricas e só depois ter uma vertente mais prática.” P8

“A Escola falha ao ter implementado um curso em PBL que exige muito trabalho grupo e ao mesmo tempo não tem as condições necessárias para que se possa fazer trabalho em grupo.” P1

“O PBL fomenta a discrepância da valorização entre trabalho de grupo e individual.” P1

Gestão do currículo *“O estágio de observação faz mais sentido no final do primeiro ano, para limpar dúvidas.” P4*

Estratégias de avaliação das aprendizagens *“Acho que o trabalho individual e o conhecimento individual deviam valer mais na nota final.” P4*

“As grelhas de avaliação necessitam de uma revisão.” P1

"A avaliação das unidades (...) por vezes não temos acesso aos parâmetros de avaliação de forma atempada." P3

"Não há feedback, é apenas uma nota numa pauta." P4

"Somos todos adultos e devíamos estar envolvidos no processo de avaliação." P8

"É importante rever o sistema de avaliações com maior feedback". P3

Síntese

Pontos fortes

"Trabalho de equipa." P6

"Comunicação." P1

"A criatividade para a resolução de problemas." P4

"Melhor nível de Inglês." P5

"Trabalho em equipa, desenvolvimento de competências de comunicação e inglês." P4

"Gestão de equipa, independência, tempo de estágio." P1

"Trabalho de equipa, sem dúvida. Aprendizagem em competências práticas, mas também no desenvolvimento pessoal." P3

"Trabalho de equipa, todo o trabalho de pesquisa em inglês." P5

"Gestão da equipa e de trabalhos." P2

"Trabalho em equipa, saber lidar com muitas pessoas, desenvolvimento pessoal, capacidade de pesquisa e de síntese." P8

Pontos a melhorar

"Avaliações, grelhas de estágio e projeto, nomeação de regentes de algumas unidades, colocar mais docentes que mantêm uma carreira profissional fora do ensino." P4

"Abrir os horizontes para outras áreas, maior colaboração entre os docentes e nova forma de avaliação." P1

"Abrir novos horizontes sobre TO para percebermos as diferentes perspetivas da profissão." P3

"Abordagem das avaliações, estrutura das unidades curriculares, melhor feedback de reavaliação sobre a performance do aluno no estágio." P5

"O tempo de cada problema devia ser mais alargado, os professores deviam comunicar mais para definir objetivos comuns, acho que temos demasiados alunos por cada tutoria." P2

“A ligação entre unidades e áreas é um ponto a melhorar.” P4

“Grelhas e modelos de avaliação, espaços da escola, organização das unidades curriculares e comunicação entre os professores.” P8

“Sinto falta de apoio individual. Sei que os professores estão demasiado ocupados ao ponto de não me conseguirem ajudar.” P5

“Há professores que não têm ética nem a vontade necessária para ajudar os alunos. Por outro lado, temos professores em part-time que fazem um trabalho muito mais organizado do que os professores em full-time.” P6

Tabela 4. Resultados do grupo de discussão focalizada com estudantes da ESS-IPLeiria

Categoria	Afirmações
Nível Macro	
Ambiente escolar	<i>“Gosto muito do ambiente da escola. É uma escola pequena, os alunos e os professores conhecem-se uns aos outros e estão sempre disponíveis para ajudar. Os funcionários também. Existe entreaajuda entre cursos e colegas.” P7</i> <i>“A escola tem a preocupação em evoluir.” P8</i>
Nível Meso	
Desenvolvimento profissional docente	<i>“Já tivemos três professores na mesma cadeira e havia entendimento entre eles. Dividiram bem os conteúdos e leccionaram bem a matéria.” P1</i> <i>“O responsável pela unidade curricular pergunta com frequência o feedback dos alunos em relação aos outros professores.” P3</i> <i>“A maioria dos professores estão na prática. Por isso continuam atualizados e ensinam-nos bem.” P7</i> <i>“Os que não estão na prática estão envolvidos em projetos mesmo com entidades estrangeiras. A nossa escola tem um bom corpo docente. Os professores são muito capazes e transmitem bons conhecimentos.” P8</i> <i>“Era interessante a escola pensar numa forma de juntar os cursos todos. Falam muito da necessidade de trabalhar em rede mas não há muitas iniciativas nesse sentido. No entanto, há disciplinas opcionais que são comuns a todos os cursos da escola.” P3</i>

Organização do tempo e dos espaços *“Podemos requisitar salas quando necessário e até equipamentos.”* P4

Agrupamento dos alunos *“Não temos bibliografia suficiente (...), estão a construir contextos reais como WC adaptado e cozinha adaptada.”* P1
“Dividimo-nos por turnos. Normalmente 3 turnos nas aulas práticas. Nas teóricas estamos todos juntos.” P7

“Na maioria das cadeiras temos trabalhos de grupo.” P2

Nível Micro

Gestão do currículo *“As cadeiras de TO estão bem organizadas e há uma boa ligação de aulas teóricas e prática. Há um bom raciocínio teorias/práticas.”* P1

“Existem por exemplo disciplinas diferentes com um trabalho comum, como por exemplo, gestão e informática. Coordenam-se bem.” P6

Estratégias de ensino *“Podia ser uma mais valia trabalhar com casos reais.”* P7

“Muitas das vezes, os nossos professores traziam vídeos reais de prática (...). Ajuda, mas por exemplo, realizar uma avaliação motora num colega não é o mesmo que fazer num cliente que tenha sofrido um AVC. Falta a vertente experimental.” P8

“Nota-se o esforço para fazerem aulas interativas. Tentam que a turma participe o mais possível.” P3

“Os professores esforçam-se em trazer elementos inovadores, nem que seja vídeos explicativos ou outras formas de nos cativarem que não seja apenas a transmissão de teoria. No entanto acredito que devido à pandemia as coisas tenham mudado um pouco devido à necessidade termos aulas online.” P8

Estratégias de avaliação das aprendizagens *“Conforme os professores vão mudando, as cadeiras também vão mudando. Cada professor tem um método letivo diferente.”* P1
“O nosso curso por norma é feito por frequências. Quem não passa na frequência vai a exame. Há sempre trabalhos que são divididos em parte escrita e apresentação oral.” P8

“Quando uma cadeira tem componente prática também somos avaliados na prática.” P1

“(Feedback nas avaliações) Nos trabalhos sim, nas frequências não. Por norma lançam as notas numa grelha individual e disponibilizam-se para rever as notas (...). A grelha tem parâmetros que não fazem sentido.” P8

“A grelha de avaliação passada aos nossos orientadores clínicos está desatualizada.” P1

Síntese

Pontos fortes

“Raciocínio clínico. Desde cedo também nos habituam a ter a linguagem correta. Também nos estimulam a pensar como fazer se estivéssemos numa situação real.” P1

“Isso pode ser traduzido em trabalhar em equipa, uma competência essencial para nós. Não vamos trabalhar sozinhos por isso vamos utilizar estas competências.” P8

“Mesmo quando é necessário ficar depois das aulas normalmente existe essa disponibilidade para esclarecer duvidas.” P5

“Competências de pesquisa.” P1

“Acho muito importante termos estágios todos os anos. Saímos mais preparados.” P4

“Temos um corpo docente com experiência no estrangeiro que nos dão uma visão diferente.” P7

“Um dos pontos fortes é termos professores que continuam exercer na prática. Isso é uma mais valia para o nosso raciocínio.” P5

“No fim de cada semestre temos um questionário de avaliação anónimo de professores e cadeiras. E esse feedback é tomado em conta, houve alterações em várias cadeiras devido ao nosso feedback. Existem ainda delegados de curso e delegados de turma que representam os alunos em reuniões. Há uma boa ligação entre alunos e professores.” P8

“As datas das frequências são marcadas tendo em atenção a carga letiva dos estudantes ou até mesmo eventos como a semana académica.” P7

Pontos a melhorar

“A melhorar: práticas com pessoas com patologias a sério.” P7

“Grelhas de avaliação dos estágios.” P3

Os estudantes da ESS-IPLeiria parecem mais satisfeitos de forma global, apesar de também apresentarem algumas sugestões de melhoria. Para além de eventualmente terem regras de organização do ensino do curso de licenciatura em Terapia Ocupacional mais ajustadas às suas necessidades e expectativas, existem outros fatores que podem influenciar esta tendência: não conhecerem a investigadora, mais estudantes terem escolhido o curso de licenciatura em Terapia Ocupacional como 1ª opção (5 estudantes da ESS-IPLeiria escolheram TO como 1ª opção, e apenas 1 estudante escolheu TO como primeira opção na ESS-IPPorto), ou até estarem numa cidade mais pequena que pode facilitar o sentido de pertença a uma comunidade.

De qualquer modo, em ambos os casos importa escutar a voz dos estudantes e implementar as melhorias que se evidenciam como essenciais, nomeadamente no que reporta aos processos de avaliação, ao trabalho colaborativo entre docentes e à articulação curricular. Isto porque, ao analisar a perspetiva dos docentes e a perspetiva dos estudantes, parece assistir-se a um excesso de discursos face à pobreza das práticas pedagógicas e associativas docentes.

Recomendações

O afluxo em grande número de estudantes ao ensino superior, provenientes de trajetórias escolares muito diversificadas, traz a necessidade de adotarmos práticas curriculares eficazes e inovadoras, capazes de os equipar com as competências necessárias para uma aprendizagem ao longo da vida.

Ao acolhermos estudantes de Terapia Ocupacional, devemos assegurar que todos têm igualdade de oportunidades de sucesso. A inovação pedagógica e a mudança educativa devem sustentar-se na evidência não esquecendo os dados de cada contexto em particular, evidenciando que toda a comunidade académica deve ser o sujeito, o objeto e o protagonista deste processo. Nesta memória descritiva crítica e reflexiva, identificamos sete recomendações que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior e, em particular, no curso de licenciatura em Terapia Ocupacional no nosso país.

Recomendação 1: A criação de uma comunidade de aprendizagem profissional para os docentes de Terapia Ocupacional. O propósito desta Comunidade de Aprendizagem Profissional seria de

melhorar o processo de ensino-aprendizagem da Terapia Ocupacional em Portugal, aprofundando o conhecimento e trocando experiências, e dar maior qualidade e visibilidade à profissão. As atividades abrangeriam: o desenvolvimento de práticas conjuntas como conceção e produção de materiais pedagógicos para as unidades curriculares; a colaboração na planificação das aulas; a realização de docência em conjunto em algumas unidades curriculares; a intervenção crítica entre professores e mentoria aos professores mais jovens; a produção conjunta de documentos estratégicos no âmbito da Ciência Ocupacional; a realização de monitorização e avaliações regulares do trabalho realizado (ao nível dos processos, resultados e impacto); a organização e participação conjunta em atividades de disseminação (conferências/ seminários, numa lógica investigação-formação). A perspetiva tradicional de que a especialização em conteúdos constitui preparação suficiente para o ensino de nível superior não corresponde à verdade, pelo que é útil repensar como se pode promover o desenvolvimento profissional docente através de redes de aprendizagem.

Recomendação 2: Transformar os modos de trabalho pedagógico e as estratégias de ensino. Urge adotar uma pedagogia de pesquisa disponibilizando materiais específicos e diversificados, uma pedagogia de implicação em desafios e tarefas significativas, uma pedagogia de acompanhamento individual da produção dos alunos, uma pedagogia que proponha envolvê-los em projetos de voluntariado e responsabilidade social ou até mesmo em seminários e outros eventos científicos desde logo. A planificação e a ação pedagógica devem incluir estratégias pedagógicas inovadoras que envolvam trabalho em equipa, a problematização de situações clínicas e profissionais, e a autonomia e reflexão em atividades fora da sala de aula, que promovam não só a motivação dos estudantes, mas também melhores resultados. O professor deve assumir, assim, um papel de facilitador e o estudante deve ter um papel mais ativo nas aulas, com respeito pela heterogeneidade existente, mas mantendo o nível de exigência que se impõe num curso da área da saúde e seguindo a estrutura curricular que inclua os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, centrada nas aprendizagens essenciais do perfil do terapeuta ocupacional em Portugal e nos referenciais internacionais.

Recomendação 3: Reorganizar tempo e espaço dos professores e dos estudantes. O trabalho docente compreende várias dimensões (planificação, operacionalização e avaliação da ação educativa) que deve ser considerado numa lógica colaborativa de interação com os pares, pelo que as escolas devem viabilizar tempos e espaços para que os professores possam trabalhar em equipas educativas. Havendo vários docentes envolvidos no plano de estudos de Terapia Ocupacional, é fundamental haver articulação e coerência. Também no que reporta aos estudantes, e prevendo o trabalho multidisciplinar que irão desenvolver na sua prática clínica profissional, o agrupamento dos alunos considerando tempos e espaços deve ter isso em consideração, podendo-se, inclusive, aproveitar para ampliar a relação das comunidades académicas aos espaços públicos, com atividades pedagógicas nas áreas envolventes às escolas.

Recomendação 4: Repensar a avaliação. Paulo Freire (1987) mostrava-nos que “a avaliação é meio e nunca fim do processo de ensino. Nunca se deve se comprometer em ajuizar, mas reconhecer, no processo de ensino a aprendizagem e a formação de atitudes e valores” (p.46). Esta avaliação deve recorrer a métodos diversificados e sensíveis, e não devemos esquecer ainda que em cursos predominantemente práticos como o de Terapia Ocupacional, é fundamental validar e avaliar (efetivamente) as competências (e não somente os conteúdos). Apesar de não ser, ainda, uma prática recorrente no Ensino Superior, diversas investigações têm revelado que a avaliação por pares é um procedimento que concorre para a melhoria do desempenho dos estudantes, baseando-se, predominantemente, na revisão e análise dos comentários efetuados pelos seus colegas (Tseng & Tai, 2007). Também o feedback constitui um elemento essencial do processo de avaliação pois fomenta a aprendizagem. No entanto, para este feedback ser efetivo tem de acontecer no momento e da forma certa, resultando de experiências de aprendizagem que forneçam evidência capaz de ajuizar sobre qual o passo seguinte que leva a mais aprendizagem.

Recomendação 5: Incremento no uso das novas tecnologias (*digital learning and teaching*). As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o contributo que propiciam ao nível da aprendizagem e da avaliação, tanto em contextos presenciais como de ensino a distância, não devem ser descuradas devido às potencialidades que trazem. O processo de ensino-aprendizagem

na área da saúde deve estar também concertado com as exigências dos futuros contextos profissionais dos estudantes, cada vez melhor apetrechados com novas tecnologias. Apenas informatizar a forma de transmitir os conteúdos não garante, em si, a aprendizagem, mas, por exemplo, recorrer a projetos de simulação tecnológica ou recorrer a tecnologias educativas inclusivas na sala de aula pode estimulá-la.

Recomendação 6: Humanizar o ensino na forma como os docentes comunicam. A relação pedagógica é um dos preditores mais poderosos do sucesso escolar e muito do êxito dos estudantes passa pela relação/pela interação mantida com o docente. A verdade é que o processo de ensino-aprendizagem deve ter o foco na pessoa e o paradigma pedagógico da comunicação diz-nos que devemos valorizar as interações que acontecem e que podem potenciar a aprendizagem. A ação educativa implica assim relação e construção coletiva num co-protagonismo entre docentes e estudantes. Abordar os estudantes pelo nome, começar as aulas perguntando como correu a semana, valorizar as experiências de cada um e encorajar a discussão, são exemplos de como se pode humanizar o ensino na prática.

Recomendação 7: Tomadas de decisão informadas em dados. Devemos reforçar a implementação de dinâmicas mais assertivas de monitorização e avaliação para que estes processos de inovação e mudança educativa possam ser mais eficazes e sustentáveis de modo que se possa proceder a eventuais ajustes e avaliar a qualidade dos processos em curso e o seu impacto na efetiva melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Em suma, toda a comunidade académica deve criar hábitos que favoreçam a autorreflexão sistemática e rigorosa e a capacidade de metacognição – quais as estratégias mais eficazes para aprender a aprender.

5. Conclusões

Os docentes do Ensino Superior devem repensar os seus contextos profissionais, inscrevendo a sua ação num paradigma de inovação pedagógica e mudança educativa, alinhados com o imperativo ético de conseguir que todos os estudantes possam aprender mais e melhor. Sabemos

que esta transformação sistémica obriga a participação de todos, desde o compromisso das lideranças organizacionais e às práticas pedagógicas de cada um.

Na área da Terapia Ocupacional, pensamos que com este trabalho conseguimos assinalar caminhos para ajustar as variáveis chave da ação pedagógica e conseguir produzir melhorias nos processos de ensino-aprendizagem e respetivos resultados não apenas educativos, mas também no âmbito do desenvolvimento pessoal dos intervenientes.

A crise é, por norma, um facilitador da mudança. Deveríamos aproveitar a situação pandémica para problematizar o que fazemos, como fazemos e para que o fazemos. Juntos conseguiremos ultrapassar os obstáculos à aprendizagem da escola (por exemplo, a rotina das práticas profissionais, a desmotivação da classe, a burocratização das mudanças) e criar melhores condições para ensinar e para aprender.

Referências Bibliográficas

Cabral, I. & Matias Alves, J. (2018). Para um Modelo Integrado de Inovação Pedagógica e Melhoria das Aprendizagens. In I. Cabral & J. Matias Alves (Eds.), *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa: Da teoria à(s) prática(s)* (pp.5-30). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Ferreira, V. (2010). As Especificidades da docência no ensino superior. *Revista Diálogo Educacional*, 10 (29), 85-99.

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Freire, P. (1987). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lima, L. (2006). Bolonha à Portuguesa? *A Página da Educação*, ano XV, 160, 9. Retirado em 4 de Junho 2021 de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=160&doc=11827&mid=2>.

Morgado, J. C., Alves, P., Borralho, A., Fialho, I. & Cid, M. (2014). Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior: entre a conformidade e a inovação. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha & M. P. Alves (Orgs), *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas* (VI 1) (pp. 21-44). Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa

Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das aprendizagens – As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro .

Roldão, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificadas dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, 12(13).

Trigwell, K. (2013). Evidence of the Impact of Scholarship of Teaching and Learning Purposes. Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal, 1(1), 95-105.
<https://www.jstor.org/stable/10.2979/teachlearninqu.1.1.95>.

Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. Revista Diálogo Educacional, 16(50), 1031-1051.

Tseng, S. C. & Tsai, C. C. (2007). On line peer assessment and the role of the peer feedback: a study of high school computer course. Computers & Education, 49(4), 1161-1174.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? American Educational Research Journal, 31(3), 453-479.

UNESCO (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning. Digital Library, 83. URL
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>.

Referências Legislativas e outros Documentos

Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro – Cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respetivos estatutos

Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro – Aprova os princípios reguladores para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e consequente adesão ao Processo de Bolonha.

Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto - Avaliação do Ensino Superior

Lei n.º 79/2019, de 4 de setembro – Avaliação do Ensino Superior

Lei nº 62/2007, de 10 de setembro – Define o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

OCDE (2015). Futuro da Educação e Competências 2030

Programa de Recuperação e Resiliência (PRR, 2021-2026)

UNESCO. (2015). Agenda 2030

Anexo 1 - Questionário Online – Docentes

Venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento deste questionário que se enquadra num projeto de investigação a apresentar à Universidade Católica do Porto no âmbito da Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa. Ao colaborar nesta investigação, cuja finalidade é recolher as opiniões dos docentes face às regras da organização do ensino do curso de licenciatura em Terapia Ocupacional onde desempenham funções, estará a contribuir, decerto, para uma melhor compreensão sobre as condições para a inovação pedagógica e para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

O presente questionário, baseado em Cid e colaboradores (2010), é anónimo e confidencial, pelo que lhe solicitamos a máxima sinceridade nas respostas. Comprometemo-nos, por razões de ética e deontologia profissionais, a fazer uso dos dados recolhidos somente para fins da presente investigação educacional, não os divulgando para quaisquer outros fins.

Sabemos que o preenchimento do questionário lhe vai ocupar algum tempo, contudo solicitamos-lhe este esforço e agradecemos, desde já, a sua importante colaboração. Estima-se que demore cerca de 10 minutos a preencher este questionário. Em caso de dúvida, poderá contactar a investigadora deste projeto, Raquel Simões de Almeida (araquel.almeida4@gmail.com).

Para responder ao questionário, por favor clique em "Seguinte" para prosseguir para o consentimento informado.

Para prosseguir, por favor, responda às seguintes questões:

1. Aceita participar de livre vontade no estudo? *

Caso responda "não", não poderá continuar a responder ao questionário.

Sim

Não

2. Para a obtenção dos dados sociodemográficos, concorda com o preenchimento deste questionário? *

Caso responda "não", não poderá continuar a responder ao questionário.

Sim

Não

3. Autoriza a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o seu total anonimato? *

Caso responda "não", não poderá continuar a responder ao questionário.

Sim

Não

Parte 1. Dados pessoais e profissionais

1. Idade

Até 25anos ☐ De 26 a 35 anos ☐ De 36 a 50 anos ☐ Mais de 50 anos ☐

2. Género

Masculino ☐ Feminino ☐ Outro ☐

3. Habilitações académicas

Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Título de Especialista ☐ Doutoramento ☐

Escola em que leciona

ESS-IPPorto ☐ ESS-IPLeiria ☐ ESSAlcoitão ☐ ESS-IPBeja ☐

4. Tipo de contrato

Parcial ☐ Integral ☐

5. Em quantos unidades curriculares colabora?

1 UC ☐ 2 a 3 UCs ☐ 4 a 5 UCs ☐ 4 a 5 UCs ☐ Mais de 6 UCs ☐

6. Anos de docência no curso de Licenciatura em Terapia Ocupacional

Até 3 anos ☐ De 4 a 10 anos ☐ De 11 a 20 anos ☐ Mais de 20 anos ☐

7. Anos de docência ao nível do ensino superior

Até 3 anos ☐ De 4 a 10 anos ☐ De 11 a 20 anos ☐ Mais de 20 anos ☐

8. Membro de algum órgão de gestão (atualmente ou no passado)

Sim ☐ Não ☐

9. Realizou alguma ação de formação contínua nos últimos 2 anos?

Sim ☐ Não ☐

Parte 2. Análise das Condições para a Inovação Pedagógica

Selecione nas afirmações que se seguem a valoração que na sua opinião o/a caracteriza utilizando o seguinte contínuo de 5 pontos:

1 = Discordo totalmente, 2 = Discordo, 3 = Concordo, 4 = Concordo totalmente, 5 = Sem opinião

A. Nível Macro

	1	2	3	4	5
A Direção da Instituição de Ensino Superior congrega as energias do corpo docente para romper com a tradição e as rotinas estabelecidas por práticas anteriores					
Os eventos científicos (conferências, colóquios, visitas de estudo, etc.) realizados na Instituição de Ensino Superior são relevantes para a formação dos alunos					
As atividades extracurriculares que a Instituição de Ensino Superior oferece são relevantes para a formação dos alunos (projetos na comunidade, clínica pedagógica, voluntariado, etc.)					
A Direção da Instituição de Ensino Superior incentiva a abertura da escola à comunidade equacionando novas parcerias/protocolos					
Vê o seu empenho e esforço reconhecidos e valorizados pelas lideranças na consecução dos objetivos delineados					

B. Nível Meso

	1	2	3	4	5
O calendário escolar (duração dos semestres, pausas pedagógicas, férias escolares, etc.) é adequado à aprendizagem dos alunos					
A organização dos tempos de ensino nas Unidades Curriculares (horários, tempo para trabalho autónomo fora das aulas, tempo de aulas) é apropriada à aprendizagem dos alunos					
As infraestruturas de apoio informático disponíveis na Instituição de Ensino Superior são adequadas às necessidades do curso					
As salas de estudo disponíveis na Instituição de Ensino Superior são adequadas às necessidades do curso					
De um modo geral, as condições físicas das salas de aula são favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens					

A organização do curso está adequada ao perfil profissional dos licenciados em Terapia Ocupacional
 Os recursos didáticos disponíveis nas salas de aula (quadro, projetor, material informático e áudio, etc.) são adequados à aprendizagem
 Os laboratórios para as práticas são adequados aos objetivos e atividades de aprendizagem
 Tenho oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional na minha Instituição de Ensino Superior
 A carga e distribuição horária é compatível com a criação de tempos comuns para reuniões entre docentes do curso para partilhas e reflexões conjuntas
 Estou disponível para ajudar os colegas
 Estou disponível para cargos de gestão
 Estou confortável com a avaliação do desempenho docente
 Estou disponível para me envolver em modelos de supervisão e intervenção para obter feedbacks construtivos sobre as minhas práticas pedagógicas

C. Nível Micro

	1	2	3	4	5
As estratégias que promovo procuram criar e manter a motivação					
A participação dos alunos é incentivada nas minhas aulas					
A componente teórica nas minhas aulas é articulada com a componente prática					
Nas minhas aulas desenvolvem-se atividades práticas destinadas à produção de raciocínio e de conhecimento					
Os materiais de apoio que faculto aos alunos são bem organizados					
Os conhecimentos mais recentes dos temas tratados são apresentados aos alunos					
As dúvidas dos estudantes são esclarecidas					

Os horários de atendimento aos alunos são cumpridos por mim

Os materiais de apoio que faculto aos alunos apresentam atualidade

As ideias e conhecimentos dos alunos são tidos em conta na lecionação das matérias

O material de apoio que disponibilizo (sumários, textos de apoio, diapositivos, apontamentos, bibliografia, etc.) é suficiente para os alunos atingirem os objetivos das aprendizagens

Nas minhas aulas são apresentadas várias teorias e modelos alternativos para a explicação do mesmo fenómeno

O ritmo das minhas aulas procura dar tempo suficiente para os alunos reestruturarem o conhecimento

Nas minhas aulas a atividade reflexiva dos alunos sobre as matérias é incentivada

A criatividade é estimulada nas minhas aulas

A produção do conhecimento pelos estudantes é estimulada nas minhas aulas

A capacidade dos estudantes para criarem soluções alternativas para os problemas é estimulada nas minhas aulas

As modalidades de avaliação são articuladas com as metodologias de ensino que pratico

Nas minhas unidades curriculares é fornecido feedback aos alunos sobre os trabalhos de avaliação realizados

Os processos de avaliação que uso são adequados aos objetivos de aprendizagem

Os programas das unidades curriculares são por mim entregues no início de cada uma

Os conteúdos programáticos das diversas unidades curriculares deste curso estão de acordo com as necessidades do mercado de trabalho

A classificação final dos meus alunos contempla, de forma equilibrada, os diferentes elementos de avaliação (testes, trabalhos de grupo, relatórios, exames práticos, ...)

O plano curricular do curso está bem organizado
(articulação, relevância, pertinência...)
Os objetivos gerais do curso, onde se inserem as
minhas unidades curriculares, estão de acordo com as
necessidades do mercado de trabalho
O rendimento acadêmico dos alunos nas Unidades
Curriculares em leciono é elevado
Recorro a estratégias colaborativas entre os discentes
na organização das atividades de aprendizagem
Utilizo dispositivos de diferenciação pedagógica para
promover a aprendizagem de todos
Centro o processo de ensino-aprendizagem no aluno e
nas suas capacidades e particularidades
Nas minhas aulas recorro às tecnologias digitais de
forma integradora

PARTE 3. Reflexões finais

1. Numa frase enuncie a sua opinião geral sobre o curso de licenciatura em Terapia Ocupacional em que leciona (coerência, articulação, relevância, ...)?

2. Refira 3 aspetos do curso que deveriam ser mudados de forma a aumentar a qualidade do mesmo?

3. Refira os 3 aspetos mais positivos do curso que deveriam ser mantidos e/ ou promovidos?

Obrigada pela colaboração.

Anexo 2 - Grupo de Discussão Focalizada com Alunos da Licenciatura em Terapia Ocupacional

Nota: Envio prévio de questionário sociodemográfico online (Google Forms) para recolher dados sociodemográficos, aferir recetividade e marcação da sessão por Zoom.

Questionário Online

No âmbito da Pós-Graduação em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa, da Universidade Católica do Porto, estou a realizar um estudo que tem como objetivo recolher as opiniões dos alunos face à pertinência e relevância da organização do ensino do curso de licenciatura em Terapia Ocupacional. Nesta fase da investigação pretendemos realizar um grupo de discussão focalizada com alunos da referida licenciatura. Caso aceites participar neste estudo, vimos por este meio solicitar o preenchimento prévio de um breve questionário sociodemográfico.

De referir que todos os dados recolhidos serão única e exclusivamente utilizados para fins académicos, sendo garantido o total anonimato e confidencialidade das informações recolhidas. Estima-se que demores cerca de 3 minutos a preencher a totalidade do questionário. Caso surja alguma dúvida podes entrar em contacto connosco através do seguinte endereço de email: araquel.almeida4@gmail.com.

Para responderes ao questionário, por favor, clica em "Seguinte" para prosseguir para o consentimento informado.

Para prosseguir, por favor responde às seguintes questões:

1. Aceitas participar de livre vontade no estudo? *

Caso respondas "não", não poderás continuar a responder ao questionário.

Sim

Não

2. Para a obtenção dos dados sociodemográficos, concordas com o preenchimento deste questionário? *

Caso respondas "não", não poderás continuar a responder ao questionário.

Sim

Não

3. Autorizas a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o seu total anonimato? *

Caso respondas "não", não poderás continuar a responder ao questionário.

Sim

Não

4. Idade: ____

5. Género: Feminino __ Masculino __ Outro __

6. Ano de curso que frequenta: 1º __ 2º __ 3º __ 4º __

7. Escola que frequenta: ESS PPorto __ ESS Lei __ ESSA __ ESS Beja __

8. Horário preferencial para marcação do grupo de discussão focalizada: Manhã __
Tarde __

9. Email: _____

Obrigada pela tua participação.

SEGUNDA PARTE

Guião do Grupo de Discussão Focalizada

Antes de iniciarmos, gostaria de vos agradecer o facto de terem aceite o nosso convite para colaborarem neste estudo, que tem como objetivo recolher as opiniões dos alunos face à pertinência e relevância da organização do ensino do curso de licenciatura em Terapia Ocupacional em Portugal. Começo por fazer uma breve explicação de como esta sessão irá decorrer. Irei lançar um conjunto de temas para debate no sentido de procurar perceber a vossa perspetiva sobre os mesmos. Vamos todos refletir em conjunto sobre o assunto, e é normal que surjam posições diferentes, no entanto não há qualquer problema que isso aconteça. Portanto, sintam-se à vontade para livremente expressarem o vosso pensamento sobre cada assunto, e estejam também à vontade para me questionarem caso surja alguma dúvida, ou algo que queiram clarificar. Podem também interagir e comentar opiniões dos participantes.

Pedia, por favor, antes de começarmos que cada um de vocês dissesse o vosso nome (iremos enviar o certificado de participação com o nome que disserem agora), bem como o ano curricular, a idade, e se o curso e escola foram a vossa primeira opção. Pedia ainda que dissessem se autorizam a gravação desta sessão para efeitos do estudo em questão.

Nível Macro

- 1.1. Gostaria de começar por perguntar, qual foi a principal razão para escolherem esta instituição de ensino superior em detrimento de outras e este curso em particular.
- 1.2. Como é o ambiente geral na vossa escola?
- 1.3. A escola proporciona oportunidades extra-curriculares que são uma mais valia para a vossa formação e desenvolvimento profissional? Quais?

Nível Meso

- 2.1. Como é que o vosso curso está organizado em termos de tipologias de aulas (T, TP, PL, S, Estágio , ...) e unidades curriculares?
- 2.2. Como é que os espaços de sala de aula estão organizados?
- 2.3. Qual é a vossa opinião sobre as competências científicas e pedagógicas do vosso corpo docente?
- 2.4. Os professores trabalham em colaboração? Os professores apoiam-se mutuamente? Podem dar um exemplo?
- 2.5. Como é que cada ano do curso está organizado? Existem sub-turmas?
- 2.6. Sentem que a carga de trabalho e a dificuldade das unidades curriculares são adequadas?
- 2.7 Têm consciência dos tempos de trabalho autónomo e de contacto? Como estão distribuídos?

Nível micro

- 3.1. Como é que as vossas aulas costumam decorrer? Têm tempo para intervir, pesquisar, colocar questões?
- 3.2. Querem identificar uma unidade curricular que considerem como referência de boas práticas? E uma unidade curricular que considerem necessitar de alterações de fundo?
- 3.3. Recorrem ao uso de tecnologias de apoio ao processo ensino-aprendizagem nas vossas aulas? Quais?
- 3.4. Como é que os professores organizam a avaliação? Quais as tarefas mais utilizadas? Costumam obter feedback das tarefas realizadas? Recorre-se à hetero e autoavaliação dos alunos?
- 3.5. Qual a participação dos alunos nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação? Sentem que são ouvidos e a vossa opinião considerada e valorizada?
- 3.6. Sentem que têm o apoio necessário por parte dos professores quando surgem dificuldades?
- 3.7. Como é o relacionamento interpessoal professor-alunos?

- 3.8. São capazes de comunicar e trabalhar em grupo, ou acham difícil? Porquê?
- 3.9. Normalmente, quando têm de realizar pesquisas que recursos utilizam?

Questões Gerais

- 4.1. As competências à saída da licenciatura em Terapia Ocupacional são idênticas nas 4 escolas pois vão ao encontro das competências do Projeto Tunning que foi implementado em toda a Europa pela ENOTHE. Ainda assim, quais as principais competências com que saem do curso, na vossa opinião?
- 4.2. De uma forma geral, qual é a vossa opinião sobre o curso de Terapia Ocupacional que frequentam? Quais os pontos fortes e quais os pontos fracos? Que sugestões de melhoria querem fazer para que o curso corresponda às vossas expectativas?
- 4.3. Refiram 3 palavras chave que façam o retrato do vosso curso.
- 4.4. Querem referir alguma coisa que não foi discutida e que considerem importante?

Obrigada pela vossa colaboração.

7. Serviços Educativos - À procura do Património Cultural de Melgaço

Elisa Vilarinho



Resumo

O concelho de Melgaço goza de um raro e inigualável património histórico, natural e cultural. Possui uma grande diversidade de valores culturais que, desde a Pré-História até aos nossos tempos, fazem a história de diferentes épocas.

O legado arqueológico de Melgaço é rico e diverso, basta atentarmos um pouco nos monumentos megalíticos, castros e monumentos ligados à arquitetura religiosa, civil e militar.

Terra de fronteira muito rica em tradições, história, estórias, lendas e testemunhos de vivências passadas, em que a emigração e o contrabando foram muitas vezes protagonistas.

Detentor de uma rica e saborosa gastronomia, o Concelho de Melgaço é igualmente conhecido pela excelência do vinho Alvarinho que aqui se produz, que revela a estreita ligação entre o território e as gentes que o foram habitando ao longo dos tempos, sempre tentando dele extrair os melhores valores, mas preservando-o, de forma inequívoca, e mantendo intactas algumas das mais belas paisagens de Portugal. Contudo, apesar de ser portador de um vasto património histórico e cultural, o concelho do Alto Minho mais a norte de Portugal, não estava a ser devidamente explorado pelos nossos docentes. Os nossos educadores não valorizavam a educação em contextos reais, não conheciam a Torre de Menagem, o Solar do

Alvarinho, o Espaço Memória e Fronteira, o Museu de Cinema Jean Loup Passek, a Porta de Lamas ou o Núcleo Museológico de Castro Laboreiro.

Em diversos contextos, confrontei-me com profissionais da educação melgacenses e pais de alunos que afirmavam desconhecer a existência dos museus do concelho, facto que me deixava bastante intrigada. Como poderia ser possível conhecerem parte do património mundial, e não terem a noção daquilo que nos rodeava? Como poderíamos fixar os nossos jovens, sem lhes mostrarmos as suas origens? Seria possível receber tantos elogios ao centro histórico de Melgaço, ao espólio do Museu de Cinema Jean Loup Passek, à Porta de Lamas, por parte de turistas, e a maioria dos residentes nunca os terem visitado? Não! Não fazia sentido! Era necessário agir, criar uma equipa capaz de dar a conhecer o nosso património cultural – **Serviços Educativos**.

PALAVRAS-CHAVE

Património cultural melgacense | Aprendizagem em contexto real | Educação não formal

Parte introdutória

Com o intuito de fazer chegar o nosso património cultural a toda a comunidade educativa e comemorar datas e eventos dignos de realce (Dia Mundial da criança, dia do pai, dia da mãe, 25 de abril, etc.), em 2008, surgiram os Serviços Educativos do Município de Melgaço.

Composta por quatro elementos, três animadoras culturais e uma técnica superior de educação (coordenadora), surge uma equipa dinâmica, disposta a oferecer oportunidades de aprendizagem que potenciem o desenvolvimento de competências cognitivas, críticas, criativas, afetivas e sociais ao longo da vida dos alunos do Agrupamento de escolas de Melgaço.

Os Serviços Educativos da Câmara Municipal de Melgaço apresentam-se como um recurso educativo, em articulação com os programas curriculares de cada ano de escolaridade.

Considerando que as temáticas de aprendizagem acontecem em contextos tão diversos como escolas, museus, bibliotecas ou monumentos à volta de diversas ações, projetos e dinâmicas como verdadeiros impulsionadores do desenvolvimento pessoal e social, com base numa multiplicidade de conhecimentos que integram e articulam os saberes formais e não formais, surge o plano anual de atividades dos serviços educativos, com o grande objetivo de explorar as potencialidades da identidade cultural, do património cultural, artístico, ambiental no seu contributo para a formação de seres humanos mais conscientes do seu papel na sociedade, mais responsáveis, mais proativos na construção de um mundo mais justo.

Desta forma, este plano de atividades pretende ser um instrumento que responda às necessidades da comunidade educativa e se assuma como um documento orientador e potenciador da articulação entre a política municipal para a educação e o plano anual de atividades do agrupamento.

“A invenção da escrita”



“As cozinheiras de livros”



“Maruxa”

Estado da arte

A literatura de Paulo Freire e Benjamin Franklin ajudou-me imenso a desenvolver o meu projeto “Serviços Educativos - À procura do Património Cultural de Melgaço”.

Estas figuras incontornáveis da educação foram o meu pilar na construção dos ideais que, hoje, defendo. Acredito que podemos mudar o tipo de ensino que teima em permanecer nas nossas escolas. Luto, diariamente, pelos meus ideais, embora, por vezes, me custe alguns dissabores.

É com desagrado que acompanho os meus filhos nos seus estudos e me apercebo que o método de ensino utilizado há trinta e cinco anos, permanece. A história de Portugal continua a ser lecionada como na minha adolescência, como é possível?

As mentalidades, os gostos, os hobbies dos nossos filhos nada têm a ver com os nossos, como poderão eles sentir-se motivados com o mesmo método de ensino?

Penso que a resposta é clara, os adolescentes não aprendem, simplesmente, memorizam conteúdos. Não se identificam com o ensino vigente que, apesar de ser contestado por alguns docentes mais inovadores e apaixonados pela profissão, insiste em manter-se vivo. Ainda há um longo caminho a percorrer, mas acredito que um bom professor pode mudar uma turma e, pouco a pouco, pode fazer a diferença na vida desses alunos.

“O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar(...) A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer”. – Paulo Freire

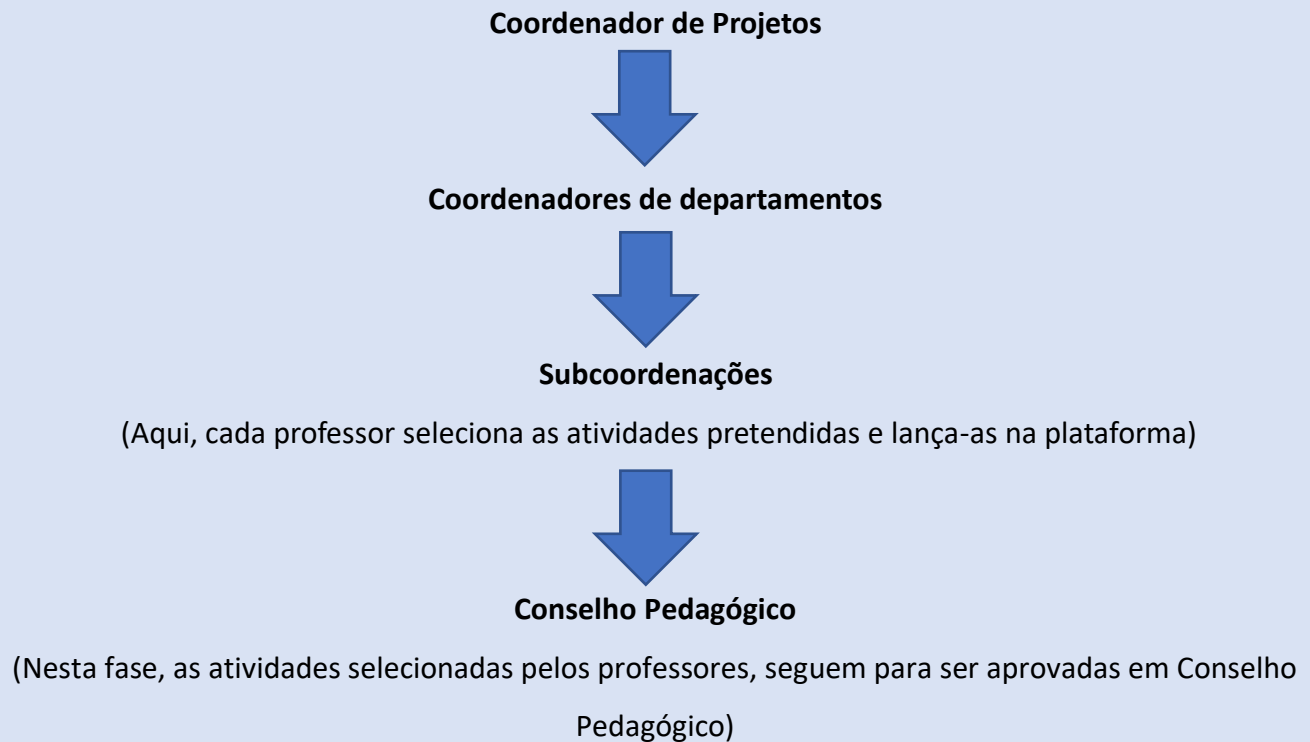
Metodologia

Neste documento, que é entregue no final de cada ano letivo, as ações e atividades propostas encontram-se agrupadas por nível de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário, onde cada atividade explicita as informações necessárias para a sua escolha: descrição, objetivos, público-alvo, calendarização, local de realização e número de participantes.

Diretora do Agrupamento

(O plano anual de atividades dos Serviços Educativos é entregue à diretora do Agrupamento de escolas de Melgaço)





Uma vez aprovada em conselho pedagógico, os serviços educativos do município deverão pôr em prática a planificação entregue, na data agendada. Contudo, independentemente da ação a desenvolver, há procedimentos a ter, obrigatoriamente, em conta:

- Proceder à reserva do local de implementação da atividade;
- Assegurar os recursos humanos necessários;
- Assegurar os transportes;
- Adquirir o material necessário à concretização das sessões;
- Reunir com a equipa, de forma a distribuir as tarefas pelos diferentes elementos;
- Enviar, aos professores responsáveis, a distribuição das turmas por tempos.

Atendendo à razão principal pela qual surgiu a equipa de trabalho, sempre que tal é possível, as atividades são desenvolvidas em espaços culturais (museus, salas de exposições, fornos comunitários, moinhos, etc.).



“A princesa e o sapo”, 1º ciclo, Torre de Menagem.



“A casinha de chocolate de Hansel e Gretel” - 1º ciclo, Museu de Castro Laboreiro (antiga fábrica de chocolate).



“A implantação da república”, 9º ano de escolaridade, museu da Casa da Cultura de Melgaço

Apresentação e discussão dos resultados

Se há alguns anos as escolas desvalorizavam o ensino não formal, atualmente atrevo-me a afirmar que a situação modificou substancialmente.

Neste momento, todas as ofertas educativas direcionadas para o pré-escolar e 1º ciclo são aprovadas. Relativamente ao 2º e 3º ciclos e secundário a procura tem vindo a aumentar.

Para além de reunir com os coordenadores de escola com frequência, coloco-me à disposição para esclarecer dúvidas acerca do PAA (Plano anual de Atividades) da autarquia e implementar ações que considerem pertinentes em determinado momento do ano letivo, mesmo que não constem do PAA.

Todos os anos, elaboro inquéritos de satisfação, com o intuito de perceber as necessidades do público escolar e o grau de satisfação do pessoal docente. Se trabalharmos em sintonia, os alunos concretizam as suas aprendizagens. O ensino não formal pretende consolidar o ensino formal, pôr em prática o conhecimento adquirido em contexto de sala de aula.

Como referi, o meu concelho possui um grande património natural, assim sendo, os professores de ciências naturais e biologia optam por atividades voltadas para a educação ambiental, desenvolvidas na Porta de Lamas de Mouro. Quando o tema é a emigração e o contrabando, os professores de geografia solicitam atividades no Espaço Memória e Fronteira. Se, por sua vez, o assunto é a Idade Média, os professores do 4º ano, do 1º ciclo, não dispensam “Um dia no reinado de D. João I, Mestre de Avis”, na Torre de Menagem. Em cada espaço museológico são dinamizadas atividades relacionadas com a temática que lhe deu origem.

Pelas razões elencadas, os resultados têm sido positivos e os alunos têm tido aproveitamento, o que comprova que a educação vai além do espaço delimitado pelos muros escolares e salas de aula.

As aulas são excelentes, sempre que há aprendizagem. O problema existe quando, seja qual for a metodologia, os alunos não se vinculam, não se identificam, não aprendem. Cada vez que um aluno adquire conhecimentos, o objetivo foi atingido.

“Diga-me e eu esqueço, me ensine e eu posso lembrar, envolva-me e eu aprendo”. – Benjamin Franklin

Conclusões

Indubitavelmente, este projeto aumentou o interesse pelo património cultural de Melgaço. Os espaços museológicos passaram a ser mais requisitados pela comunidade escolar. Aumentou a consciência das potencialidades dos equipamentos existentes, dos seus espólios expositivos permanentes e dos objetos integrados em exposições temporárias. Os contextos não formais passaram a ser vistos como mais valias formativas, desafios. A procura aumentou e, ao fim de treze anos, os nossos espaços são “local de visita obrigatória”.

A educação não formal pode ser definida como aquela que ocorre fora do sistema tradicional de ensino. É feita de forma organizada, no entanto, os resultados não são analisados formalmente.

O processo de ensino/aprendizagem pretende complementar o ensino formal, nunca substituí-lo.

Creio que as atividades desenvolvidas em contextos não formais (museus, biblioteca, espaços verdes, moinhos, etc..) contribuíram imenso para enriquecer as aprendizagens dos alunos. Nestes espaços, puderam observar e comprovar in loco os conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula.

As soluções, os recursos, as pessoas, as exigências e as inteligências estão no território. Independentemente do contexto, o importante é que se dê o processo de ensino/aprendizagem.

“A verdadeira liberdade se conquista através da ferramenta da educação, seja ela formal ou informal” – Carlos Alberto Hang

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo, **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Pedagogia do Oprimido (recurso digital) / Paulo Freire, 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Apêndices / Anexos

Evidências fotográficas



