

digital

MUDANÇA EM MOVIMENTO

ESCOLAS
EM TEMPO DE INCERTEZA

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]





MUDANÇA EM MOVIMENTO

Escolas em tempo de incerteza

CRISTINA PALMEIRÃO E JOSÉ MATIAS ALVES

© Universidade Católica Editora . Porto

Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal

+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt

www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book

Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins

Capa · Olinda Martins

Revisão de texto · Cristina Palmeirão

Data da edição · setembro de 2021

Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo

ISBN · 978-989-9058-09-5



CATÓLICA

CEDH · CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

FCT

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

SÂME

SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO

<i>Introdução</i>	
<i>O tesouro a construir em tempos de incerteza</i>	· 04 ·
Cristina Palmeirão e José Matias Alves	
<i>Cidadania e Desenvolvimento Humano. (Do propósito ao compromisso)</i>	· 10 ·
Álvaro Laborinho Lúcio	
<i>Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola</i>	· 25 ·
José Matias Alves	
<i>Digitalização ou Transformação Digital no Ensino e na Aprendizagem?</i>	· 49 ·
António Andrade	
<i>A voz dos alunos na avaliação pedagógica</i>	· 58 ·
Fátima Braga e António J. Abreu Silva	
<i>Autorregulação e avaliação baseada em APPS</i>	· 73 ·
Vitor Girão Bastos	
<i>Avaliação Pedagógica: um caminho para quem aprende e para quem ensina</i>	· 78 ·
Nelsa Novais	
<i>Escola Ciência Viva: um contributo para o sucesso escolar</i>	· 91 ·
Elsa Oliveira e Cristina Palmeirão	
<i>Da ainda curta história de uma EMAEI de uma escola TEIP. Contributos para a reflexão em educação inclusiva</i>	· 105 ·
Cristina Paiva; Hélder Alves; Maria Emília Pereira; Paulo Páscoa; Telmo Diegues; Rita Dias e Rosa Rocha	
<i>Caminhos de uma profissão</i>	· 110 ·
Ana Luísa Xavier	

O TESOURO A CONSTRUIR EM TEMPOS DE INCERTEZA

Cristina Palmeirão¹ e José Matias Alves²

No tempo da “plataformização” da sociedade (Dijk, Poell e Waal, 2018), das trajetórias incertas, e da emergência de novos problemas (que vão convivendo com os antigos que não conseguimos ainda resolver), é exetável e desejável que a escola e a educação se movam, progressivamente, seguindo a lógica das organizações autónomas, flexíveis e geradoras de trajetos capazes de incluir e ensinar todos os alunos. Neste movimento, a escola, se quiser sobreviver e liderar dinâmicas de metamorfose societal, tem de impulsionar e desenvolver processos e estratégias de aprendizagem plurais, cujo sentido é ativar a capacidade de pensamento dos alunos (Azevedo, 2011) e a criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem (Aubert et al, 2018). E, a partir destas, uma responsabilidade educacional e social desafiadora e inovadora, porquanto possibilitam a emergência de espaços, ambientes e de interações cooperativas e colaborativas, visando uma melhoria contínua da qualidade do ensino e da educação.

Em Portugal, esta responsabilidade foi assumida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e tem sido um desafio contínuo que nos transporta para a atualidade (e.g. Decreto-Lei N.º 54/2018, Decreto-Lei N.º 55/2018, Despacho N.º 3866/2021). No horizonte, o sonho é a educação intercultural para todos e o desejo de formar espíritos abertos (Carneiro, 2001; OCDE 2020), competentes e aptos a decidir por si próprios (PASEO, 2017), o desenvolvimento de pessoas Competentes, Conscientes, Compassivas Comprometidas, Criativas (Alves e Cabral, 2017), como vem sendo prosseguido pelo movimento de renovação das escolas Jesuítas da Catalunha. Nessa base, é vital uma

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

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

educação ao longo da vida, assente na aprendizagem dialógica (Aubert et al, 2018) e numa relação pedagógica interativa e cumulativamente autónoma (Postic, 1990). “Educar não é fabricar adultos segundo um dado modelo, é permitir libertar em cada pessoa e por cada pessoa que a possibilita ser ela mesma” (Azevedo, 2011:129) e, nesse propósito, facilitar “a cada um a sua medida” (Robinson e Aronica, 2019).

As desigualdades permanecem, o modelo de organização de trabalho não satisfaz, o modo de vida urbana enjoa e a natureza degrada-se. Talvez tenha chegado o tempo, neste tão incerto tempo que temos por diante, de reafirmar as prioridades humanas e sociais” (Azevedo, 2011: 331).

Nesta linha, as Nações Unidas definem já a Agenda 2030 e nela os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável para o nosso planeta. O princípio é “transformar o mundo” de modo a criar “uma visão comum para a Humanidade”, onde predomine uma cultura de paz e da não violência. Neste cenário, a pressão sobre a missão da escola e o valor da educação elevam a necessidade de “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável” (ODS³) e assim o desenvolvimento total e harmonioso da pessoa. A escola aberta à comunidade e ao mundo cria a oportunidade para a construção de uma cultura intergeracional (Palmeirão, 2008), inscrita no longo tempo, no aprender a viver uns com os outros e não numa cultura da urgência (Innerarity, 2009), cultivando o tesouro que é a educação como a UNESCO vem afirmando há largo tempo (UNESCO, 1996).

A dinâmica educativa que tem vindo a ser implementada nas nossas escolas faz-nos perceber que estamos em movimento, no sentido da educação democrática (Dewey, 2007), cujos princípios e práticas visam a participação, a gestão do currículo e a interação entre instituições. Propósito perseguido há mais de uma década pelo Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, no trabalho de consultoria científica desenvolvido numa vasta rede de escolas públicas e privadas⁴ e com elas gerar e estabelecer planos de melhoria e de qualidade da escola e da educação.

³ Consulta online, 20 de agosto de 2021, <https://unric.org/pt/objetivo-4-educacao-de-qualidade-2/>.

⁴ Ver em <https://www.fep.porto.ucp.pt/pt/same?msite=37>.

Em 2019, a pandemia de coronavírus, faz explodir o estado de emergência de proporções internacionais. Os países encerram fronteiras para a conter. O isolamento social passa a ser obrigatório. A incerteza e a reorganização permanente passaram a reger o quotidiano das nossas vidas, o modo de comunicar e de nos relacionarmos. A par de muitas outras organizações, também as escolas recebem ordem para encerrar. A proximidade mantém-se, na maioria das situações, mas assume o formato da distância através de sistemas digitais. Mesmo assim, em agosto de 2021, o número de pessoas mortas no mundo é já de 4.423.173.

Em Portugal, agosto de 2021, 70% da população foi já vacinada, permitindo atenuar as medidas de confinamento e passar para “Estado de Contingência”⁵. Um novo tempo começa agora e com ele a esperança de retomarmos o contacto presencial entre as pessoas e as instituições. Na educação, o coronavírus alimenta ainda grandes preocupações sobre as necessidades socioemocionais de aprendizagem dos estudantes, uma vez que regressarão às escolas na expectativa do regresso à normalidade mas será, provavelmente, um novo normal que terá de ser construído. Os professores estão a preparar-se para regressar à escola neste Outono, tendo em conta: a imersão no ensino remoto ou híbrido dos dois últimos anos letivos, as decisões curriculares em cada escola, as especificidades contextuais de cada turma e obviamente as aprendizagens (não) conseguidas.

Uma componente importante da implementação da estratégia de continuidade escolar foi o desenvolvimento profissional dos professores, principalmente utilizando plataformas online que lhes permitiram comunicar com os seus pares. O esforço que permitiu que professores e alunos encontrassem maneiras de aprender e ensinar remotamente evidenciou o potencial para aumentar a eficácia pedagógica de professores e escolas - mesmo considerando perdas possíveis de aprendizagem. O conhecimento e a experiência adquiridos com as várias modalidades de aprendizagem remota ou híbrida são ferramentas que mantêm a sua utilidade ao serviço da maior personalização da educação e aumentando o tempo e as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. O tempo vivido em crise pandémica permitiu reunir um capital de conhecimento que deve ser

⁵ Consulta online, 21 de agosto de 2021, https://www.rtp.pt/noticias/pais/covid-19-a-situacao-ao-minuto-do-novo-coronavirus-no-pais-e-no-mundo_e1343717.

avaliado, para que as escolas e os sistemas de ensino progridam para ambientes inovadores de ensino e aprendizagem.

A experiência pandémica mostrou a importância de comunicar clara e consistentemente o que deve ser ensinado e realizado. Evocando Nóvoa (2010), que neste passo convoca Olivier Reboul

deve ser ensinado na escola tudo o que une e tudo o que liberta. O que une é aquilo que integra cada indivíduo num espaço de cultura, em determinada comunidade: a Língua, as Artes Plásticas, a Música, a História etc. Já o que liberta é o que promove a aquisição do conhecimento, o despertar do espírito científico, a capacidade de julgamento próprio. Estão nessa categoria a Matemática, as Ciências, a Filosofia etc. Com base nesse princípio, podemos seleccionar o que é mais importante e o que é acessório na Educação das crianças.

A oposição à mudança pode estar associada a insuficiência de informação, preparação ou até à não aceitação das medidas políticas. E isto é um desafio inigualável sobretudo se o equacionarmos nos tempos difíceis em que vivemos e que importa ultrapassar. Para conseguir isso, ganham força as palavras de António Nóvoa quando em 2013, escreve sobre “Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência”, no qual reflete sobre a necessidade de um debate aprofundado, “com uma enorme precaução e uma grande humildade” a questão da “refundação da escola”. Um debate a não parar e que se renova na máxima que sustenta e fundamenta o XI Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração, Supervisão e Organização Escolar, “MUDANÇA EM MOVIMENTO: ESCOLAS EM TEMPO DE INCERTEZA”. Os textos agora coligidos são amostra do esforço e trabalho concretizado, quer no plano científico quer em termos práticos e desse modo o estado da arte das escolas portuguesas em tempo de Pandemia, mas em desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

Alves, J. & Cabral, I. (Orgs.)(2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

- Alves, J. M. & Cabral, I. (org.) (2017). *Uma Outra Escola é Possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. & Racionero, S. (2018). *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova Gaia: FML.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem. 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova Gaia: FML.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dijck, J.; Poell, T. & Waal, M. (2018). *The platform society. Public values in a connective world*. USA: Oxford University Press.
- Innerarity, D. (2009). *O futuro e os seus inimigos. Um defesa da esperança política*. Alfragide: Teorema.
- Ministério da Educação de Portugal (2017). Perfil dos Alunos para o Século XXI (PASEO). Consulta online, 24 de agosto de 2021, <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Perfil+dos+Alunos+para+o+S%C3%A9culo+XXI>.
- Ministério da Educação de Portugal (2018). Decreto-Lei N.º 54/2018. Consulta online, 24 de agosto de 2021, <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>.
- Ministério da Educação de Portugal (2018). Decreto-Lei N.º 55/2018. Consulta online, 24 de agosto de 21, <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>.
- Ministério da Educação de Portugal (2021). Despacho N.º 3866/2021. Consulta online, 24 de agosto de 2021, https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/161521475/details/2/maximized?serie=II&parte_filter=31&day=2021-04-16&date=2021-04-01&dreId=161430934.

Nóvoa, A. (2013). currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. Consulta online, 24 de agosto de 2021, <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=ant%C3%B3nio+n%C3%B3voa%2C+pe%C3%A7as%2C+partilha%2C>.

Nóvoa, A. (2010) António Nóvoa fala sobre conteúdos que devem ser prioritários na escola. Consulta on line, 25 de agosto de 2021, <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/625/antonio-novoa-fala-sobre-conteudos-que-devem-ser-prioritarios-na-escola>.

OCDE (2020). "Coronavirus special edition: Back to school", Trends Shaping Education Spotlights, No. 21, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/339780fd-en>.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS). Consulta on line, 25 de agosto de 2021, <https://www.ods.pt/>.

Palmeirão, C. (2007). *A interação geracional como estratégia educativa: um contributo para o desenvolvimento de atitudes, valores e competências entre gerações*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto).

Postic. M. (1990). *A relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora

UNESCO (1996). *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Porto: Edições ASA.

CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

(Do propósito ao compromisso)

Álvaro Laborinho Lúcio¹

Ao discorrer sobre *Cidades Culturalmente Inteligentes*, Daniel Innerarity afirma que «*dar por assente o valor da utilidade tecnológica e menosprezar o papel da cultura conduzem a uma sociedade descompensada. Instala-se, assim, um desequilíbrio entre a euforia tecno-científica e o analfabetismo de valores cívicos*». [...] *Não haverá verdadeiro desenvolvimento humano nem sociedades maduras enquanto não corrigirmos esse modo de pensar que deprecia os saberes menos exactos, como os intuitivos, interpretativos, criativos ou artísticos, que não se traduzem em aparatos tecnológicos, numa rentabilidade imediata ou em evidências indiscutíveis*» (Innerarity, 2015: 110). Tudo isto, porém, não sem que, antes, esclareça que «*se chamo a atenção sobre este reducionismo determinista, não o digo por falta de apreço pela tecnologia, bem pelo contrário, porque considero que desta maneira não se faz justiça ao fenómeno completo da tecnologia, que não consiste apenas em artefactos, como também em usos sociais e propostas culturais dentro das quais as inovações técnicas se colocam ao serviço de certos valores*» (Innerarity, 2015: 111). Vem, deste modo, o autor de *A Sociedade Invisível* convidar-nos à tentativa de um encontro virtuoso entre desenvolvimento humano, conhecimento e inovação, num tempo em que o digital se apresenta como desígnio privilegiado de futuro, o que, só por si, coloca interrogações inevitáveis oriundas dos domínios próprios da Cidadania e da Educação. Questionar o sentido a reconhecer hoje ao *desenvolvimento*

¹ Juiz Conselheiro Jubilado do Supremo Tribunal de Justiça; Doutor Honoris Causa em Ciências da Educação

humano constituirá, assim, um primeiro *propósito*, considerando, desde logo, a consciência da evidente fragilidade de conceitos como os de *Humanidade* e de *Direitos Humanos*. Na verdade, como é sabido, apenas na sequência da Segunda Guerra Mundial veio a ter lugar a aprovação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da então designada *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Até aí, como bem recorda Mireille Delmas-Marty, não se conhecem documentos jurídicos que tratem o tema da *Humanidade*, não sendo o termo sequer considerado próprio da linguagem do direito. Só ali a humanidade surge consagrada, mas, ainda assim, apenas de forma implícita, seja pela positiva, com a expressão «família humana», seja pela negativa, na referência à interdição de «tratamentos desumanos» (Delmas-Marty, 1999: 229). Por sua vez, a natureza «subversiva» dos *Direitos Humanos*, enquanto direitos oponíveis ao Estado por qualquer cidadão, independentemente da sua condição ou sexo, conduziu, ao longo dos tempos, a um real desfasamento entre a sua previsão, e o efectivo respeito que lhes é devido, nomeadamente por parte de Estados que reclamam para si a condição de Estados de Direito Democráticos. A sua falta de inscrição no conhecimento e numa cultura generalizada dos direitos humanos e, assim, o desfasamento entre estes, o seu desconhecimento pelo conjunto da comunidade e a perda progressiva de valor que lhes vai sendo reconhecido numa sociedade global, na qual os fins tendem cada vez mais a justificar os meios, não pode deixar de colocar questões novas e de despertar, junto dos cidadãos, um apurado sentido de vigilância crítica, nomeadamente quanto ao modo negligente como tal matéria tem sido considerada pela Educação e pela Escola. Tomemos como exemplo de tudo a recente aprovação, pela Assembleia da República, da *Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital*. Desde logo susceptível de justas críticas quanto à formulação do seu artigo 6º, já de si, um bom exemplo de produção dos efeitos nefastos que se propõe evitar, não resiste, o documento, à sua leitura comparada, ainda que de forma irónica, injusta e inadequada, com o artigo 8º da Constituição Portuguesa de 1933, onde se previa, como face falsamente identificadora de princípios e valores que enformavam o Estado Novo e a Ditadura, os «Direitos e Garantias Individuais dos Cidadãos». Não há, evidentemente, comparação séria possível, a não ser no ponto onde podem confluir dois movimentos de sinal contrário, um, consagrando os Direitos, o outro, oriundo do Poder, exibindo um intolerável desrespeito por eles. Não seria, pois, um mero jogo de palavras, se o documento aprovado na Assembleia da República, e aquele que, na Europa lhe corresponda, viessem a público com a designação de *Carta do Digital na Era*

dos Direitos Humanos. Desse modo, não só se reconhecia aos últimos a sua capacidade identificadora dos tempos e, em consequência, a sua inequívoca actualidade, como, de forma clara, se subordinava o digital, na sua própria origem, e na transição que o tem por objecto, não apenas ao respeito pelos direitos humanos, como também à sua adequação à era que os afirma como sua primeira referência cultural.

Temas como Humanidade e Direitos Humanos são, pois, hoje indispensáveis na reflexão que, em torno da questão mais vasta da Educação, pretenda fazer-se a partir do sentido a dar ao conceito complexo de Desenvolvimento Humano, o que vem a remeter, além do mais, para o valor a reconhecer ao de Cidadania, para a avaliação das práticas nas quais esta se manifesta e, na mesma linha, para o indispensável revigoramento do Espaço Público. É então que se mostra decisivo pensar a ideia de *Compromisso*, atentando, desde logo, na dimensão subjectiva que o liga aos seus agentes e interpelando estes pelo lado da responsabilidade. Por aí se traçam as linhas mestras para a compreensão do *sujeito* disposto a comprometer-se, reclamado, então, como cidadão *informado, crítico e activo*.

Numa sociedade apresentada como da «informação e do conhecimento», importará, pois, começar pela garantia de fiabilidade da informação e pelo reconhecimento do papel desta na formação da *confiança* indispensável à assunção de qualquer compromisso². Mas, mais do que isso, cabe, desde logo, distinguir entre informação, conhecimento e cultura, na consciência de que a informação, essencial ao conhecimento, não é, ela própria, só por si, conhecimento; e de que o conhecimento, base de cultura, não é, também ele, por si só, cultura. É, de novo, Innerarity quem nos ajuda a compreendê-lo, ao dizer que «sobre a infraestrutura material da sociedade do conhecimento há toda uma superestrutura simbólica onde se jogam as verdadeiras questões da existência individual e colectiva» (Innerarity, 2015: 113), isto é, uma superestrutura onde se colocam as questões essenciais para a definição do sentido a atribuir ao *desenvolvimento humano* e onde se dá, a um tempo, expressão livre e responsável ao pensamento informado e crítico, ele mesmo, já manifestação de cultura. Pensamento crítico, este, que, uma vez colocado perante a

² Esse, o entendimento de Jesús Timóteo Álvarez, ao adiantar que «os cidadãos, os indivíduos, com capacidades de informação como nunca, antes na história, tinha sido possível [...] exigem uma democracia baseada na informação fiável, que lhes permita compreender», acrescentando que a questão estará, por isso, «na capacidade dos agentes políticos e responsáveis do bem público para emitir a dita informação e na fiabilidade ou credibilidade das fontes de onde essa informação procede» (Álvarez, 2004: 212).

recente qualificação da sociedade de hoje, como sociedade da inovação e do conhecimento, não permita que, por aí, se retire dimensão a este último tornando-o meramente funcional em relação ao binómio inovação—criação de valor, desse modo lhe negando a vocação universalista que, essa sim, o caracteriza como conhecimento e lhe permite, então, nessa perspectiva, caracterizar a sociedade como sociedade do conhecimento, e a democracia, como democracia cognitiva.³

Por isso que não falte quem, procurando consagrar novos direitos para uma cidadania moderna, eleja, de entre estes, o direito de cada um desenvolver o máximo das suas capacidades por forma a poder participar activamente na vida pública: política, económica, social e cultural (Schnapper, 1994: 95). Este, pois, o sujeito a «comprometer» e a «comprometer-se», bem diferente do «homem light», na expressão de Henrique Rojas - segundo ele, alguém «relativamente informado, porém com escassa educação humana, entregue ao pragmatismo, por um lado, e a bastantes lugares comuns, por outro» (Rojas, s/data: 7) - e afirmado como cidadão, capaz e disponível, nos dias de hoje, para denunciar a *indiferença* como atitude e, nas palavras do Papa Francisco, para combater a «globalização» desta, enquanto «indiferença radical», agora na expressão de Shoshana Zuboff (Zuboff, 2020: 561). Mas também um sujeito empenhado activamente na recusa da *inevitabilidade* das coisas, como forma de imposição destas ao comum dos cidadãos⁴.

Ora, aqui vêm a confrontar-se, num jogo de poderes nem sempre equilibrado, posições a adoptar por entre o emaranhado de temas e problemas, não raras vezes em conflito, onde se cruzam direitos humanos, progresso económico e social, tecnologias de informação e biotecnologias, inteligência artificial, condição humana, tudo, hoje, sob o tecto, assumido, da chamada «transição digital». E, então, duas conclusões preliminares importa retirar. Em primeiro lugar, a de que o digital, nas suas mais diversas implicações, é, em si mesmo, um bem inestimável, nele repousando as melhores esperanças para o progresso da «humanidade como comunidade de destino», na bela expressão de Edgar Morin, ao

³ Matéria que não escapa ao olhar crítico de Edgar Morin quando afirma que «o desaparecimento do saber, muito mal compensado pela vulgarização mediática, coloca o problema histórico chave da democracia cognitiva. A continuação do processo tecno-científico actual, processo, aliás, cego e que escapa à consciência e à vontade dos próprios cientistas, conduz à regressão forte da democracia. Não há, por isso, política imediata a pôr em prática. É, assim, urgente, uma tomada de consciência política da necessidade de trabalhar para a implantação de uma democracia cognitiva» (Morin, 1991: 201).

⁴ É, aliás, o que nos sugere a autora de *A Era do Capitalismo da Vigilância*, quando afirma que a inevitabilidade tecnológica é o mantra que nos inculcam diariamente, mas é também um narcótico existencial prescrito para induzir a resignação» (Zoboff, 2020: 575)

enunciar os sete pilares da educação para o século XXI. Em segundo lugar, a de que o digital, ele próprio, não é isento de perigos, capazes, no limite, de negarem aquela esperança e de porem em risco, a própria condição humana. Significa isto que a opção pelo digital, sem embargo do indiscutível progresso que este acarreta, não se traduz, pela simples natureza das coisas, numa escolha neutra, nomeadamente em termos ideológicos. Não, necessariamente, pelo digital, mas pela relação que vier a estabelecer-se entre este e o poder de quem o controle e use em seu benefício, desde logo, em domínios como os das tecnologias de informação e das biotecnologias e, em geral, da inteligência artificial, no quadro de uma ciência moderna, definida, na essência do seu objecto, como «ciência de dados», em boa parte, de dados pessoais. Por isso que valha a pena não desprezar o pensamento em contra ciclo, isto é, do lado das reservas, das dúvidas, das inquietações, seguindo de perto a avaliação daqueles que nos alertam, por exemplo, para o facto de que «em breve, a fonte da autoridade poderá mudar [...] dos humanos para os algoritmos» (Harari, 2018: 72), acrescentando que «tal como a autoridade [...] humana era justificada pela narrativa liberal, a revolução tecnológica [...] pode instituir a autoridade dos algoritmos da *Big Data*, simultaneamente implodindo a ideia de liberdade individual» (Harari, 2018: 72). O que significa, ainda na linha de pensamento de Yuval Noah Harari, que o poder das tecnologias de informação e das biotecnologias ligado ao advento da inteligência artificial pode levar à imposição de uma «ditadura digital», onde nos cabe reconhecer que o mal não estará, como é evidente, no digital, mas sim na ditadura que, no limite, dividirá os cidadãos entre uma minoria de ricos e poderosos, cada vez mais ricos e mais poderosos, e uma imensa maioria, cada vez maior, de seres «irrelevantes» (Harari, 2018: 98). Irrelevantes, esses, - concluímos nós – que não serão, então, mais do que o grau avançado daqueles que hoje se acomodam na sua condição de «indiferentes».

É, pois, de *Poder* que cabe falar. E, aí, ainda e sempre, da sobrevivência, ou não, do *Poder Democrático*, isto é, *Político* e politicamente determinado no respeito pela vontade maioritária dos cidadãos manifestada nas suas escolhas concretas, mas também na expressão pública, activa, da sua participação crítica e na consciência do efeito modificador que à sua acção é, ou não, reconhecido pelos Estados. É que importa reter, no regresso à fragilidade dos valores, que «o dogma dos direitos humanos [...] dificilmente estará equipado para lidar com super-humanos, ciborgues e computadores super-inteligentes» (Harari, 2018: 246). E se tal conclusão nos parece óbvia quando apresentada como resultado do pensamento de autores como Jean Baudrillard

(Baudrillard, 1998) e, por isso, imputada mais ao acantonamento das suas convicções de origem, o que tenderá a retirar-lhe distância crítica e, assim, validade de dimensão universal, já ela se torna mais evidente quando reconhecida também por autores como, entre vários outros, Arlindo Oliveira, quando, ao abordar os «riscos» ligados à «Inteligência Artificial», interroga sobre se «o valor económico criado pelas alterações tecnológicas será dividido, de forma adequada, por todos os membros da sociedade? Ou concentrar-se-á numa faixa cada vez mais reduzida dos membros que dominam as competências necessárias para serem competitivos na sociedade resultante da quarta revolução industrial?» (Oliveira, 2019: 93). Conclusão, aquela, que se torna, por fim, definitivamente inquestionável quando é agora reconhecida por outros, como Francis Fukuyama, que, comungando dos valores que, na visão de Shoshana Zuboff, estão na base do *Capitalismo da Vigilância*, uma vez confrontados com os desafios colocados pelo poder das *Big Techs*, se apressam a adiantar receitas de *Como Salvar a Democracia da Tecnologia* (Fukuyama, Richman e Goel: 2021).

Não é, porém, um estéril combate entre contrários que aqui deve instalar-se, mas um indispensável debate entre aqueles que, de um lado, sustentam que «estamos a enveredar pela era da cidadania utilitária, pelo decrescimento dos projectos colectivos e consequente corrosão do ideal de cidadania ligado a uma comunidade histórica (Rorty, apud Coimbra, 2010: 252); e aqueles outros que, em contrapartida, defendem que «uma das maiores esperanças da ciberdemocracia reside na perspectiva de uma lei, de uma justiça e de um governo planetário capaz de regular a economia mundial, preservar o ecossistema terrestre e garantir a liberdade ao mesmo tempo que se esforça no sentido de reduzir a miséria e as injustiças» (Lévy, apud Coimbra: 213). O que importa, em síntese, é criar e instalar, nas palavras de Philippe Quéau, «uma consciência moral e política à altura daquilo que está em jogo» (Quéau, 1999: 403), desde logo, através de um *compromisso* de expressão pessoal no sentido, por um lado, do estudo e da recolha de informação adequada e, por outro, do debate e da tomada de posição, nisso se traduzindo, pelo lado da responsabilidade, a correspondência ao direito de cada um ao desenvolvimento do máximo das suas capacidades, colocando-as ao serviço da intervenção na vida pública: política, económica, social e cultural. Para tanto, importa não descurar a vertente objectiva do *compromisso*, isto é, a sua implantação no contexto externo onde se firma, cabendo responder às questões de saber onde e como haverá ele de ser assumido.

Não nos será difícil acordar na conclusão de que vivemos hoje um tempo marcado pela complexidade, pela diversidade, pela incerteza, pelo risco, o que impõe, desde logo, conhecer o sentido destas características e, depois, indagar do valor a reconhecer a cada uma delas. A este propósito, é ainda Daniel Innerarity quem acaba de abrir a sua mais recente obra, *Uma Teoria da Democracia Complexa*, afirmando, de forma lapidar, que «a principal ameaça à democracia não é a violência nem a corrupção, ou a ineficiência, mas sim a simplicidade» (Innerarity, 2021: 13). Não é, pois, de forma alguma, despiendo recuperar, ainda que a traço muito grosso, as grandes linhas do trajecto percorrido até agora, deixando-nos surpreender com o leque de semelhanças com que vamos deparando. Fá-lo-emos em síntese, seguindo, de perto, os ensinamentos de Edgar Morin. Diz ele que *«visto que o ideal do conhecimento científico até ao início do século XX e ainda muito presente em diversos espíritos científicos, é revelar, por detrás da aparente confusão dos fenómenos, as leis simples que os regem, a ordem pura que os determina, tratava-se de chegar ao estabelecimento de verdades simples por quatro grandes meios. O primeiro era o princípio da ordem. [...] O segundo meio era o princípio da separação [que] conduz ao princípio da especialização. [...] O terceiro meio é o princípio da redução, de acordo com o qual o conhecimento das unidades elementares permite conhecer os conjuntos de que são componentes. [...] O último princípio era, em certa medida, a validade absoluta da lógica»* (Morin, 1999: 491-492). Muito deste modelo foi, porém, abalado pelos desenvolvimentos da ciência ao longo do século XX. Esta perdeu «um dos caracteres que ingenuamente se julgava ser-lhe consubstancial, o de certeza absoluta» (Morin, 1999: 491), e outras ciências emergiram «operando reagrupamentos pluridisciplinares». Nessa linha, prossegue Edgar Morin: *«o princípio da separação não morreu, mas é insuficiente. É preciso separar, distinguir, mas também é preciso religar e reunir. O princípio de ordem não morreu, é preciso integrá-lo na dialógica ordem-desordem-organização. O princípio da redução, quanto a ele, morreu, porque nunca se terá conhecimento de um todo a partir do conhecimento dos elementos de base. O princípio da lógica dedutiva-identitária deixou de ser absoluto, é preciso saber transgredi-lo»* (Morin, 1999: 491-492). É assim que hoje pode observar-se que onde antes se afirmava a uniformidade, se instala a diversidade; onde se repousava sobre a certeza, convive-se com a incerteza; onde se reclamava a segurança, desenvolve-se o risco; onde, se buscava a simplicidade, triunfa a complexidade. O advento da antropologia, que o pós-guerra projectou para o centro da cena, escancarando as

desigualdades reais onde até então se «filosofava» em abstracto sobre a igualdade, acabou por fazer brotar, a par dos direitos humanos, a consciência da diversidade humana, ela mesma, atingida pela desigualdade do «homem situado». A exclusão social, só por si, negação da condição de cidadão, veio interpelar o Estado e, num primeiro momento, ao lado dos direitos-liberdade que davam corpo à formulação inicial do Estado de Direito, emergiram os direitos sociais, reclamando dos Estados intervenção reguladora das desigualdades, para lá da abstenção que deles se exigia quando apenas lhes cabia assegurar a liberdade individual a exercer entre cidadãos idealizados como livres e iguais. Do lado da Ciência, ultrapassado o primeiro encantamento com a sua capacidade para estabelecer «verdades simples», e enfeitado, como exclusivo, o «ideal do saber científico», também ela passou a conviver com a sua falsificabilidade, o acaso, a criatividade.

E este é ainda o nosso tempo! Pare ele, cunhou Ulrich Beck a expressão de *Sociedade do Risco*, e neste, a par, entre outros, do terrorismo, da energia nuclear, das alterações climáticas, colocou a exclusão social e a pobreza severa. Mais tarde, olhando a evolução dos tempos, aceitou a normalidade do risco, vendo-o como «motor de uma transformação maior da sociedade e do político», (Beck, 2013: 42), transferindo os receios iniciais para a transformação deste, primeiro em perigo e, finalmente, em *catástrofe*. Entretanto, perante as questões colocadas pela exclusão social, abriu-se o debate para a opção entre um Estado Social e um Estado Garantia, o primeiro olhando o Estado como garante de liberdade, igualdade, segurança e inclusão; e o segundo, valorizando essencialmente a liberdade individual, exigindo do Estado apenas uma intervenção de natureza assistencialista de apoio aos excluídos. Questão ainda em aberto, esta, não pode, ela, deixar de incorporar o leque de problemas a trazer ao debate público, tanto mais que a inclusão social e a coesão social, relevando, elas próprias, da natureza dos direitos humanos, não poderão ser deixadas de fora dos objectivos que hão-de marcar o próprio *desenvolvimento humano*, além de que assim se consubstancia a estratégia de imediato mais adequada para evitar a passagem do risco ao perigo e deste à catástrofe, quer esta assuma a face dos chamados «populismos», quer, mais pesadamente, na visão de Pierre Sané, a natureza de «convulsão social» (Sané, 2007: 22). Daí o retorno a Ulrich Beck e ao encontro das palavras de ordem que aponta para a superação dos perigos: agir e cooperar. Exactamente, o contrário da indiferença e da resignação. Diz ele: «*O risco encerra a mensagem: é tempo de agir! O risco arranca as pessoas à sua rotina e os*

políticos às chamadas limitações. O risco é uma incerteza quotidiana que deixou de ser aceitável e uma catástrofe que ainda não se verificou. O risco abre os olhos, desperta simultaneamente a esperança de uma saída positiva. Este é o paradoxo do encorajamento através de riscos globais. O risco é, nesta medida, sempre também uma categoria política: afinal, ele liberta a política das velhas regras e entraves institucionais» (Beck, 2013: 43). Conclui-se, assim, que perante a complexidade, a diversidade, a incerteza e o risco, a aposta não pode prescindir da ideia de *comunidade* e, dentro desta, do seu valor estratégico natural traduzido em *solidariedade*. Solidariedade que diríamos ontológica, definida a partir da procura do sentido de cada um no outro, na consciência de que apenas no outro é possível atingir-se o máximo do sentido de cada um. E eis-nos, então, regressados ao domínio próprio da *condição humana*, ponto de vista a partir do qual cumpre observar criticamente não só os passos a dar em nome do progresso da humanidade, mas também, de novo, o poder que marca o ritmo da passada, que define o caminho e que aponta o seu objectivo último. E um novo constrangimento nos surge aqui, quando inebriados pela vertigem do «novo» e pelas suas promessas de futuro, deparamos com contradições essenciais que nos amarram a outras maravilhas vindas do passado e às tragédias do presente ainda por vencer, isto é, às empolgantes contradições da própria condição humana. Dessa condição humana de onde brotaram, entre outros encantos, as obras de um João Sebastião Bach que levaram o agnóstico Émile Cioran a afirmar que sem Bach, «deus» seria um mero actor secundário; a mesma condição, porém, que, ao invés, permite ainda um presente onde a fome ameaça mais de quarenta e dois milhões de pessoas no mundo, e que, assim, em contraponto, é também capaz de entregar ao «diabo» o papel de actor principal. Por isso que valha trazer ao debate a questão do *valor do outro*, tema essencial, como deixámos intuído, na construção virtuosa de uma noção de solidariedade. Do outro que é um eu, para que seja eu-com-ele, e não o «grande outro», em vez do eu, esse «grande outro» denunciado por Shoshana Zuboff, como um ele-sobre-mim, e explicado na sua noção de que «o objectivo do Capitalismo da Vigilância não é dominar a natureza [como na era da revolução industrial], mas antes a natureza humana» (Zuboff, 2020: 574). E esta é a questão essencial. A transformação do ser humano de cliente em produto, ligada ao triunfo do virtual e do artificial, tende a desvalorizar, naquele, a sua dimensão interior, onde se instala a consciência moral, afirmando a exterioridade como lugar de neutralidade axiológica e de progresso. E esse, convenhamos, não é já um percurso ainda por começar, ao longo do qual, todavia, se

instala uma indiferença inaceitável, fazendo lembrar Paulo Freire e a sua «consciência crítica contra o silêncio». Talvez por isso, por essa ausência de palavra e de acção, se mantenham hoje, sem evolução, as incomodidades reveladas pelo Papa Francisco, e projectadas para valores como os de dignidade humana e de bem comum: *«Incomoda que se fale de ética, incomoda que se fale de solidariedade mundial, incomoda que se fale de distribuição dos bens, incomoda que se fale de defender os postos de trabalho, incomoda que se fale da dignidade dos fracos, incomoda que se fale de um Deus que exige compromisso em prol da justiça. Outras vezes acontece que estas palavras se tornam objecto de uma manipulação oportunista que as desonra. A cómoda indiferença diante destas questões esvazia a nossa vida e as nossas palavras de todo o significado»* (Francisco, 2013: 141-142).

Enquanto isto, como se uma roda dos tempos, no seu movimento regular, nos fizesse voltar séculos atrás, aí estão, de novo, aquele mesmo anseio de verdades simples, a mesma fé na certeza, o mesmo desejo de segurança e de ordem. O que se reclamava da ciência, então nascente, espera-se agora da tecnologia, da biotecnologia, das tecnologias de informação, da inteligência artificial. Aspira-se, de novo, a uma «certeza total» que vem prometida a partir do topo. Nos primórdios da ciência moderna, enalteceu-se a razão, instituiu-se a ordem, criou-se a «norma» visando, através dela, regular o comportamento do ser humano em sociedade. Legitimada, esta, posteriormente, pelo respeito pelo princípio do pluralismo democrático, veio ela a confrontar-se com as interpelações oriundas do «naturalismo» da vida, insusceptível de se submeter a um «normativismo» próprio da razão abstracta, insuficiente para abarcar a inquietude dos tempos marcados pela complexidade, pela diversidade e pela insegurança, isto é, pelo oposto da «certeza total», que agora se promete vir a atingir. O algoritmo surge, assim, aos olhos de muitos, como sucedâneo da «norma», vencida pela sua própria fragilidade. Só que, em vez de regular o comportamento humano em sociedade, o algoritmo vem definir, impor, o próprio comportamento. E, se em não raras situações, insusceptíveis de porem em causa a autonomia da vontade dos sujeitos implicados, tal se traduz num bem a sublinhar, noutros, por essa via, nega-se o livre arbítrio, arrastando-se, no mesmo movimento, a «expropriação dos direitos humanos» e, no limite, o «derrube da soberania do povo» (Zuboff, 2020: 11). É por isso que, ainda que apenas como prevenção, valha regressar ao pensamento de Shoshana Zuboff quando, a pretexto da «utopia das certezas» e daquilo que designa por «sociedade instrumentarista», afirma que *«neste mundo, os resultados*

‘correctos’ são conhecidos à partida e garantidos durante a execução. A mesma instrumentação e transparência ubíquas que definem o sistema automático também devem definir o sistema social, que, afinal, é simplesmente outra forma de descrever a verdade básica da sociedade instrumentarista. Nessa colmeia humana, a liberdade individual cede lugar ao saber e à acção colectiva. Os elementos não harmoniosos são antecipadamente alvo de doses elevadas de afinação, condução e condicionamento, incluído a força total e sedutora da persuasão e da influência social. Marchamos certos, como as máquinas inteligentes. Aprendemos a sacrificar a nossa liberdade em prol do conhecimento colectivo imposto por outros e para alcançar os seus resultados garantidos. Eis a marca da terceira modernidade, oferecida pelo capital da vigilância como resposta à nossa demanda por uma vida eficaz em conjunto» (Zuboff, 2020: 456-457). Não importa jogar aqui o jogo da razão em busca do certo e do errado. É de prevenção que deve tratar-se. Como, aliás, ressalta da insuspeita visão de Arlindo Oliveira, quando trata dos riscos resultantes do desenvolvimento de sistemas inteligentes, e concede que «é importante perceber que não só não temos hoje a tecnologia para projectar este tipo de sistemas como estamos longe de saber como poderá ser desenvolvida. Apesar disso, diversos cientistas têm apresentado argumentos que sustentam que devemos já, enquanto essas tecnologias ainda não existem, definir metodologias de investigação e desenvolvimento que garantam que essa superinteligência, se e quando vier a existir, terá os seus objectivos alinhados com os da humanidade» (Oliveira, 2018: 96). Aqui está, sem dúvida, um bom propósito, a chamar ao compromisso, desde logo, o cidadão, desejavelmente informado, crítico e activo.

2. Ora, é aqui que vêm cruzar-se a *Educação* e a *Escola* com a *Cidadania* e o *Desenvolvimento Humano*, sendo, por isso, um grave erro, tanto questionar a entrada de tal assunto no conjunto das áreas de conhecimento a tratar pela Escola, como a ideia de o condicionar a matérias específicas, independentemente do reconhecimento generalizado, ou não, da sua importância. O ano de 2020 assistiu à discussão em torno do papel da Escola Pública em matéria de Educação para a Cidadania. Ergueram-se trincheiras. Subscreveram-se manifestos. Digladiaram-se posições. Ainda bem. Porém, bom seria que, agora, se atentasse nos argumentos de ambos os lados, e sobre eles se reflectisse serenamente. Talvez partindo deste acervo, encontremos aqui um bom exemplo do muito que está em jogo em termos gerais. Que a Escola Pública tem, e deve ter, papel de relevo em matéria de formação para a cidadania, contribuindo para o desenvolvimento das

capacidades dos seus alunos por forma a poderem participar activa, crítica e responsabilmente na vida pública, parece já evidente. Porém, como fazê-lo? Em que matérias? Com que autonomia científica? Com que método de ensino? Com que modelo de avaliação? Tudo constitui interrogações a justificarem o debate, chamando a ele a *Comunidade Educativa*, buscando a criação de um verdadeiro consenso tendo como pano de fundo, naturalmente, o quadro de valores fundamentais previstos na Constituição da República Portuguesa. Mas mais. É a própria Escola que deve ser colocada no centro do debate. Muito se deve à Escola Pública entre nós. No combate ao analfabetismo, na procura de soluções que reduzam significativamente a exclusão social, no aumento das mais variadas literacias. Todavia, os tempos são agora outros, e a Educação e a Escola confrontam-se, uma vez mais, com a sempre renovada questão de saber qual o seu verdadeiro objectivo. Para esse debate necessário, não repugnaré – cremos nós – aceitar, também aqui, para a resposta a encontrar, o repto extraído dos ensinamentos de Dominique Schnapper, e que repetimos, agora como resposta à questão de saber qual o objectivo da educação formal, a prosseguir pela escola: *Desenvolver, em cada aluno e em cada aluna, o máximo das suas capacidades por forma a poderem participar activamente na vida pública: política, económica, social e cultural.*

Saber pensar, saber escolher e saber agir. Eis o que importa reter como intencionalidade central no processo de ensino-aprendizagem. Aí convergem pensamento crítico, autonomia pessoal e competências, sendo que a capacidade de intervenção na «vida pública» lá estará a definir o objecto do trabalho educativo convocando, para ele, a política, a economia, a sociedade e a cultura. Desde logo, tendo como ponto de partida, em torno do qual cumpre fazer erguer um consenso inequívoco capaz de envolver toda a comunidade educativa, o objectivo de garantir, através da Escola, num modelo de frequência obrigatória de longa duração, a inclusão universal de todos os alunos e alunas. Esse, afinal, o sentido do *Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória*. É, pois, para esses «pontos finais» em que se transformam as crianças que entraram na escola como espantados «pontos de interrogação», (Postman, 2002: 90), que importa apontar. Assim se compreendem as palavras de Jacques Ardoino, ao dizer que «ao ‘saber’ e ao ‘saber fazer’ vem acrescentar-se o desenvolvimento, possível em cada um, de um ‘saber ser’», e prosseguindo lembrando que «quando se fala de ‘aprender’, já não se fala apenas de aprender o que o passado foi. Entende-se descobrir o futuro» (Ardoino, 1999: 488). Desafia, então, os professores: «*Sem prejuízo de saberes disciplinares sempre necessário,*

os docentes precisam, para cumprirem a tarefa que é a sua, de dispor de curiosidades e de competências éticas, epistemológicas, políticas cada vez mais enriquecidas, em função das missões que lhes são confiadas pela sociedade e dos desafios constituídos pelas contradições e os antagonismos cuja experiência o nosso universo faz actualmente» (Ardoino, 1999: 489). Não difere, assim, Ardoino, do pensamento de Yuval Harari, para quem, hoje *«a última coisa de que um professor precisa é dar aos seus alunos mais informação. Eles já têm informação a mais. Em vez disso, as pessoas precisam é da capacidade de discernir a informação, de perceber a diferença entre o que é importante e o que é irrelevante, e, acima de tudo, de combinar os vários pedaços de informação para obter um retrato completo do mundo»* (Harari, 2018: 301). É vago, não serve como programa, não se entende como matéria – dirão muitos - e, todavia, se prosseguirmos na leitura, chocamos abruptamente, com a absoluta compreensão das coisas. Diz ainda Harari: *«A tecnologia não é uma coisa má. Se soubermos o que queremos fazer com as nossas vidas, a tecnologia pode ajudar-nos a alcançá-lo. Mas se não soubermos o que queremos da vida, é muito fácil a tecnologia condicionar os nossos objectivos e controlar a nossa vida. Especialmente à medida que a tecnologia for compreendendo melhor os seres humanos, podemos dar por nós a servir os seus interesses, em vez de ser ela a servir os nossos»* (Harari, 2018: 307).

A concluir e em síntese⁵, algumas opções de fundo é necessário fazer. Por um lado, entre um modelo funcional, que privilegia a competência para agir ou o saber fazer; e um modelo global, que aposta, além daquela, na competência para pensar e na competência para escolher, só este último parece poder corresponder à exigência de uma educação para a autonomia. Por outro lado, entre um modelo que privilegia a inclusão e um outro que certifica a exclusão, as novas questões trazidas pela massificação do ensino não podem fazer hesitar, sendo que apenas o primeiro responde às exigências de uma solidariedade

⁵ Não é este o lugar para um diagnóstico sobre o estado da educação entre nós, nem para a apresentação de medidas a introduzir. Todavia, uma desejável convergência em matéria de princípios gerais parece essencial, desde logo, para evitar práticas que os contrariem, desde o mito da igualdade na avaliação dos alunos, até ao equívoco da competição como pedagogia para a vida; desde a falsa equivalência entre combate ao insucesso e facilitismo na avaliação do mérito, até à obsolescência de áreas curriculares que impedem a opção por outras indispensáveis à formação das crianças e dos jovens de hoje; desde a persistência em modelos de ensino-aprendizagem passivos, até à prova da sua apreensão apenas memorizada pelos alunos; finalmente, desde a indefinição dos termos da relação entre escola e famílias, até ao modelo de avaliação dos docentes e do desempenho efectivo das escolas, e ao envolvimento da comunidade educativa no próprio processo educativo. Tudo são apenas alguns dos aspectos a demandarem reflexão e debate, mas também estudo especializado a reclamar do mundo académico competente.

imposta pelo cumprimento, por parte do Estado, do dever de garantia de uma coesão social mínima entre os seus concidadãos. Da Escola cumprirá, pois, reclamar-se uma educação integral dos seus alunos, por forma a contribuir decisivamente para a sua formação como seres humanos relevantes, isto é, informados, críticos, activos, modernos, competentes, criativos e empreendedores, democraticamente empenhados, civicamente comprometidos, politicamente poderosos, a um tempo autónomos e solidários. Uma Escola, para mais em «tempo de incerteza», jamais pode deixar de ter em mira a formação de todos os seus alunos para a cidadania e para o desenvolvimento humano.

A questão está em saber se é isso que se quer!

Referências bibliográficas:

- Alvarez, J. T. (2006), *Gestão do Poder Diluído*, Lisboa, Edições Colibri, Instituto Politécnico de Lisboa;
- Ardoino, J. (1999), *A Complexidade*, in *O Desafio Do Século XXI – Religar os Conhecimentos*, Lisboa, Instituto Piaget;
- Beck, U. (2013), *A Europa Alemã*, Lisboa, Edições 70;
- Baudrillard, J. (1966), *O Crime Perfeito*, Lisboa, Relógio D' Água;
- Coimbra, M.A. (2010), *(Des)humano Demasiado (Des)humano – O Homem Na Era Digital – Uma Reflexão com Pierre Lévy*, Edições Afrontamento;
- Delmas-Marty, M. (1999), *Acesso À Humanidade Em Termos Jurídicos*, in *O Desafio Do Século XXI – Religar os Conhecimentos*, Lisboa, Instituto Piaget;
- Francisco, (2013), *A Alegria do Evangelho, Exortação Apostólica Evangelii Gaudium*, Paulinas;
- Fukuyama, F; Richman, B; e Goel, A. (2021), *How to Save Democracy From Technology – Ending Big Tech's Information Monopoly*, Foreign Affairs, revista;
- Harari, Y. N. (2018), *21 Lições Para O Século XXI*, Lisboa, Elsinore;

- Innerarity, D. (2015), *Cidades Culturalmente Inteligentes*, in *O Lugar Da Cultura*, Lisboa, Governo de Portugal, Secretaria de Estado da Cultura;
- Innerrarity, D. (2021), *Uma Teoria Da Democracia Complexa*, Lisboa, Ideias de Ler;
- Morin, E. (1991), *Le «grand dessein»*, in *Un Nouveau Commencement*, Paris, Seuil;
- Morin, E. - (1999), *Os Desafios Da Complexidade*, in *O Desafio Do Século XXI – Religar os Conhecimentos*, Lisboa, Instituto Piaget;
- Oliveira, A. (2019), *Inteligência Artificial*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos;
- Postman, N. (2002), *O Fim Da Educação – Redefinindo o Valor da Escola*, Lisboa, Relógio D'Água;
- Quéau, P. (1999), *Cibercultura E Infoética*, in *O Desafio Do Século XXI – Religar os Conhecimentos*, Lisboa, Instituto Piaget;
- Rojas, H. (S/Data), *O Homem Light*, Coimbra, Gráfica de Coimbra;
- Sané, P. (2007), *A Pobreza – Uma Violação De Direitos Humanos*, in *Pobreza, Direitos Humanos e Cidadania*, Lisboa, Comissão Nacional Justiça e Paz;
- Schnapper, D. (1994), *La Communauté des Citoyens, Sur l'idée moderne de nation*; Paris, Gallimard;
- Zuboff, S. (2020), *A Era do Capitalismo da Vigilância – A Disputa por um Futuro Humano na Nova Fronteira do Poder*, Lisboa, Relógio D'Água.

UMA GRAMÁTICA GENERATIVA E TRANSFORMACIONAL PARA GERAR OUTRA ESCOLA

José Matias Alves¹

Este texto parte de um pressuposto: a velha gramática escolar que data da invenção da escola em meados do século XIX não consegue hoje assegurar a igualdade de acesso, de frequência e de sucesso numa escola para todos. E desenvolve uma tese: para construir uma outra escola é preciso gerar uma nova gramática generativa e transformacional que altera as estruturas organizacionais e a agência da ação dos autores que aí trabalham. Os elementos essenciais desta nova gramática têm a ver uma autonomia profissional e organizacional que vá para além da ficção, uma prática profissional docente mais autónoma, colaborativa, interativa, deliberativa, comprometida e responsável, uma gestão e uma liderança escolar mais profissional (democrática e responsável) e inscrita no território, um currículo essencial, mais flexível e contextualizado, um agrupamento de alunos mais flexível (para além do ano e que considere o ciclo como unidade básica de aprendizagem), uma organização da docência em equipas educativas e afetação dos professores aos alunos, construção de espaços despadronizados, fora das Aulas Normais, de configurações diversas, tempos de aprendizagem fora dos lugares comuns ao serviço de aprendizagens, lideranças focalizadas nas aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento da comunidade profissional, intervenção e supervisão sistemática das práticas pedagógicas (em articulação com as práticas de equipa educativa e trabalho colaborativo), estratégias de ensino fundadas numa pedagogia da pesquisa, da produção, do debate, avaliação formativa sistemática – avaliar para aprender.

¹ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal. jalves@ucp.pt

A convocação e a prática sistemática destas dimensões podem transformar a escola, as práticas de docência e discência e promover aprendizagens mais sucedidas para todos, cumprindo o imperativo de uma escola democrática, inclusiva e criadora de oportunidades plurais de vida.

1. Clarificando um conceito

Se recorrermos aos dicionários comuns, entendemos que a gramática é uma disciplina que estuda a organização e o funcionamento de uma língua, usando um conjunto de normas e convenções que regulam o sistema linguístico e permitem a produção e a comunicação de discursos de variada natureza. Há diversas tipologias de gramática (descritiva, normativa, valências...), interessando-nos, neste contexto, o conceito de *generativo* cuja teoria procura não impor regras e ordens mas criar discursos e textos a partir de um conjunto de regras. (<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/gram%C3%A1tica>, acesso a 25 de maio de 2021).

2. Clarificando o sentido de uma *gramática escolar* secular [*Grammar of schooling* (Tyack & Tobin, 1994)]

O conceito de gramática aplicado à organização escolar (*Grammar of schooling*) foi cunhado por Tyack & Tobin (1994), querendo significar o conjunto de estruturas regulares e regras que organizam o trabalho educativo relacionado com as três funções básicas da escola – instrução, socialização e estimulação.

As estruturas e regras tendencialmente universais são as seguintes: i) os alunos organizam-se em anos de escolaridade, seguindo um currículo prescrito a partir do centro, devendo seguir o calendário escolar de modo uniforme. A unidade administrativa *ano* encerra os alunos numa *grade* obrigatória que todos têm de percorrer; ii) dentro de cada ano, os alunos organizam-se em turmas, geralmente fixas e imutáveis ao longo de todo o ano, prevalecendo a ideia matricial de que *é possível ensinar a todos como se todos fossem um só* (Barroso, 1996); iii) como todos são diferentes, fabrica-se a ideia de um aluno médio e dá-se a todos e a cada um a mesma matéria, no mesmo espaço e no mesmo tempo,

fazendo lembrar a velha máxima do ser possível ensinar tudo a todos, como sustentava Coménio (2015); iv) esta ordem natural legitima a prevalência do método expositivo, do quadro negro, da uniformidade, no pressuposto de que os alunos aprendem todos da mesma forma e de que só há *uma inteligência*, em regra dedutiva, abstrata, livresca; v) o currículo é tendencialmente académico, uniforme e fragmentado, operando segundo a lógica da especialização disciplinar, herdada do ensino superior “*que é quem mais ordena*” (Pires et al., 1991), numa lógica de sequencialidade regressiva; vi) os alunos que não conseguem aprender no mesmo espaço, no mesmo tempo devem reprovar, dando-se-lhes mais do mesmo, acreditando-se que a repetição da matéria gera aprendizagem não realizada; vii) o grupo turma ao fim de determinado tempo muda de “matéria”, de professor, (eventualmente) de espaço, numa espécie de “cadeia de montagem” caricaturada no álbum dos Pink Floyd, *The Wall*; viii) os espaços são AN [aulas normais], e só excecionalmente seguem outras tipologias mais oficinais; ix) os professores distribuem-se pelas diferentes turmas e vão *dando a matéria*, sendo geralmente escassa a prática curricular articulada e integrada.

A gramática da escolarização opera, assim, seguindo uma lógica da dispersão, da fragmentação, da uniformidade, da desconexão. A escola consagra um reino da separação: de alunos, de professores, de espaços, de tempos, de conhecimentos, numa tecnologia da ação individualista, solitária, balcanizada, em que cada um trata do seu território disciplinar, das suas turmas, dos seus alunos.

Numa publicação do Ministério da Educação do longínquo ano de 1993, dedicada, curiosamente à *Gestão flexível do tempo escolar* (ME, 1993), reconhecia já que

A uniformidade é, sem dúvida, a característica mais obsoleta de um sistema que tem por fim educar os jovens e que ignorando os fenómenos mais marcantes da adolescência – a inconstância, a curiosidade, o movimento, a liberdade, a procura da autonomia – os lança num sistema de imobilidade, dispersão e de grande incoerência. A reestruturação da escola envolve a dimensão do tempo e há que considera-lo no seu campo multidimensional, como um factor biológico, psicológico e sociológico; como um recurso no trabalho de ensino-aprendizagem, que é preciso gerir, distribuir e otimizar. (ME, 1993:16)

Neste universo, o professor é o centro, o emissor, o produtor do discurso, prevalecendo a ideia de que ensinando (isto é, transmitindo cientificamente a matéria), os alunos naturalmente aprendem. E esta ilusão maior é ainda, em 2021, um enorme lugar comum.

Aliás, na gíria escolar a linguagem está repleta deste ideologema: dar o programa, dar matéria, a lição, ditar e escrever o sumário e mesmo ditar o que é preciso memorizar para depois debitar nos testes e exames escritos. No célebre triângulo pedagógico de Houssaye (...), constituído pelo Programa, Professor e Aluno, este ocupa o *lugar do morto* já que é imprescindível ao jogo pedagógico e à lição [se não, não haveria aula, nem professor e no limite nem haveria escola] mas pode não contar para nada ².

Como referia António Nóvoa (Nóvoa 2021)

o segundo problema era aquela sensação, sobretudo entre aqueles que gostam da escola, dos professores e da pedagogia, dentre os quais eu me incluo, de que o modelo escolar já não servia. Há um colega que fala do “undismo” da educação: um edifício, uma sala de aula, um professor, uma disciplina, uma hora. A pandemia não provocou esse problema, ela revelou. Num certo sentido, tornou mais nítidos esses dois problemas: não estamos a chegar a todas as crianças e, mesmo aquelas que estamos a chegar, esta escola já não serve. A pandemia vai obrigar-nos a mudanças.

Pelo exposto se compreende que este modelo de escolarização só pode ser eficaz para as elites que não precisam da escola e aprendem o necessário independentemente da organização escolar. E se entende, também, que é necessária uma profunda metamorfose deste modelo se queremos que todos os alunos aprendam o máximo que lhes é possível.

3. A lógica do Labirinto da *gramática escolar*

Como se expôs, a tradicional gramática assemelha-se a um labirinto onde todos podem entrar (e entram e estão ao longo de 12 anos), mas onde as saídas são escassas, nalguns casos únicos. Reféns deste labirinto, os alunos vão reprovando e repetindo, abandonando real ou ocultamente o processo de escolarização (Oliveira, 2019) ³. Mas os professores também acabam por ser reféns desta ordem, prisioneiros num sistema que os obriga a “dar a matéria” e “a preparar os alunos para os exames nacionais” convertidos em operadores

² Pode também sustentar-se, como aliás faz António Nóvoa (...), que o professor está muitas vezes no “lugar do morto”, pois não cria qualquer jogo, não é autor de uma ordem pedagógica que promova as aprendizagens, e está lá (na sala de aula) a fazer de conta que “passa” o programa para os alunos, na célebre conceção bancária da educação denunciada por Paulo Freire (...).

³ Conferir a tese de doutoramento de António Oliveira em que estuda o fenómeno do “abandono escolar oculto”, isto é, onde os alunos continuam fisicamente na escola mas abandonaram os processos e as dinâmicas de aprendizagem.

de acesso ao ensino superior e fatores da indústria dos *rankings* de escolas e das “explicações”.

António José Saraiva (Saraiva, 1947: 24-25) descrevia paradigmaticamente esta ordem já em 1947

“(..). É claro que em tais condições a matéria ministrada nas escolas não pode interessar o aluno normal. O estudo é um trabalho a que ele não vê finalidade: é como um burro a andar à nora. E o que é que nós inventamos para obviar a esta situação, para criar na escola um interesse e um objectivo visível a alcançar? Inventámos, como sabeis, o sistema do exame e da nota. A nota torna patente ao aluno o resultado do seu esforço. Se o aluno não pode interessar-se – a não ser que um jovem monstro – pelas declinações, interessa-se, em todo o caso por um catorze, um dezoito, ou simplesmente um dez, pelas consequências que o caso pode ter nos prémios e castigos da família, ou no simples amor próprio pessoal. (...)”

As nossas turmas tornam-se desta maneira ajuntamentos de fraudulentos inconscientes, fracassados e pequeninos sabichões inúteis e sem unhas para a vida. A Escola parece um asilo.

O prolongamento desta ordem e a sua secular duração só é compreensível porque a escola assegurava os interesses essenciais das elites e cumpria a sua função vital: a de seleccionar os alunos adotando práticas culturais e curriculares que servissem os interesses de mobilidade social ascendente e lhes garantia os lugares ocupacionais de maior prestígio, poder, posição social e retorno financeiro. Não era, por isso, socialmente chocante as taxas muito elevadas de abandono escolar e os altos índices de reprovação.

Com os imperativos da democratização do acesso escola e a exigência política e social de igualdade, equidade nas oportunidades de frequência, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais não era mais possível manter os dispositivos de *super seleção* denunciada por diversos autores, designadamente Bourdieu (1992).

4. Uma gramática generativa e transformacional: implicações para a prática

Que gramática escolar pode gerar mais e melhores aprendizagens e transformar as pessoas e os contextos?

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



Figura 1 – Elementos estruturais da gramática generativa e transformacional

4.1. A autonomia organizacional para além da ficção

A inovação que enunciamos precisa que as escolas (e os agrupamentos ⁴) disponham de uma autonomia muito maior do que aquela que realmente dispõem.

Como referiu João Barroso (2004:49)

A "autonomia" tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma "ficção necessária" porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem

⁴ Sempre que nos referirmos a escolas, queremos também referir os estabelecimentos de ensino que organicamente integram agrupamentos.

reconhecer às escolas, isto é aos seus actores e aos seus órgãos de governo, uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos.

Estas normas, regras, procedimentos têm, por exemplo, a ver com a gestão global das horas anuais de aprendizagem de cada aluno, com a gestão flexível anual do número de alunos por turma, com a Liberdade de organizar o horário dos professores em função dos projetos pedagógicos, com a duração flexível dos tempos letivos numa base, por exemplo mensal, com uma percentagem de recrutamento de docentes face ao total necessário.

Sem esta liberdade e esta responsabilidade de pensar e organizar as respostas face aos problemas concretas, sem se ter de estar sempre a pedir autorização ao ministério não há possibilidade de gerar uma mudança positiva sustentável.

Aliás, o mesmo autor vai ainda mais longe ao afirmar

a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes, uma "mistificação" legal, mais para "legitimar" os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para "libertar" as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão. (Barroso: 2004:50)

Embora esta análise tenha a data de 2004, poderemos afirmar que na sua essência pouco terá mudado, não obstante a o programa da “autonomia e flexibilidade curricular” e os seus 25% de margem de manobra curricular, pois as condições estruturais de base pouco ou nada se alteraram.

4.2. Uma prática profissional docente mais autónoma, colaborativa, interativa, deliberativa, comprometida e responsável

Para além da dimensão organizacional, é preciso também agir ao nível ação profissional da docência. Havendo as condições estruturais suprarreferidas é necessário investir na ação individual e colegial da docência. A questão que se pode aqui enunciar é a seguinte: e como é possível um profissional mais autónomo e deliberativo, colaborativo, interativo, comprometido e responsável tendo nós um sistema burocrático, cego e nacional de

colocação de professores que podem estar completamente “desalinhados” do projeto educativo de cada escola, tendo nós um sistema de avaliação do desempenho docente “contraproducente” que desaconselha a colaboração e a entreaajuda entre pares?

Reconhecemos que a porta para a ação é estreita. Mas é possível que as lideranças possam aqui ter uma palavra decisiva a dizer. Se souberem fazer ver as vantagens de um trabalho mais comum que securize e inspire a ação individual, se criarem condições para a existência de equipas educativas, se o tempo de estabelecimento servir, sobretudo, para o encontro, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores (analisando os problemas concretos, debatendo soluções possíveis, avaliando a eficácia das deliberações tomadas através de dispositivos de monitorização da ação pedagógica), se colocarem em prática uma ação de reconhecimento sistemático das “boas práticas” e de suporte a quem precisa de apoio específico para resolver certos problemas numa lógica de empoderamento e de autonomia.

Reconhecemos também a verdade da análise de Paulo Guinote (2021) quando sustenta que o vírus da indiferença profissional pode estar a matar a profissão.

Como refere o autor:

O pior, mesmo, é quando se instalar a indiferença e eu já não sentir o ânimo, a vontade, a energia para refilar e fazer aquilo que quem se preocupa faz, com maior ou menor capacidade expressiva ou encenação dramática q.b.. Não há sinal mais negativo do que o da pessoa que deixou de se chatear, de se aborrecer, de sequer se indignar. Porque significa que já não quer saber e que, quase por certo, desistiu.

E esta indiferença é o resultado claro de uma política que não os soube reconhecer, apoiar e promover, nomeadamente no campo da regulação da carreira docente.

Apesar de tudo, sustentamos, pois, que é possível remobilizar os professores em processos de desvinculação e de abandono profissional, ativar “as vontades perdidas”, criar espaços e tempos de congratulação, de criação de comunidades mais solidárias, pois a alternativa é a solidão e o sofrimento, o esgotamento e o abandono definitivo de uma profissão que, apesar de tudo, pode ter muitos motivos de alegria⁵. Se fizermos dela

⁵ Ver, sobretudo, Rubem Alves e o seu livro A Alegria de Ensinar.

momentos de fruição e de encontro. E de construção de confiança que reconhece talentos e fraquezas e de dispensa de julgar. E se os contextos organizacionais e locais nos reconhecerem e gratificarem. E é aqui que as lideranças podem ter um decisivo papel (obviamente se não forem autocráticas e tóxicas).

4.3. Um recrutamento profissional mais alinhado com os projetos educativos das escolas e em que as escolas tenham poder de decisão

Ainda no campo da ação profissional, Portugal vive um problema insolúvel. Tem a ver com o sistema nacional de recrutamento e colocação de professores. Como diversos autores já observaram, sobre a capa da justiça, o sistema institui uma fraude e aberrações múltiplas que só prejudicam as escolas e as aprendizagens. Como se sabe, o sistema ordena os professores numa listagem nacional segundo dois critérios: classificação da formação profissional inicial e tempo de serviço. Este algoritmo determina a ordenação dos professores. Aparentemente, o sistema é cego, objetivo, tratando todos por igual, portanto, justo. Mas esta aparência é falsa. De facto, as fontes de ordenação são muito diferentes: a classificação profissional atribuída pela escola superior de educação de freixo de espada à cinta é, seguramente, muito diferente da classificação atribuída pela universidade do porto; e os pontos obtidos pelo tempo de serviço também não possuem o mesmo valor: um professor pode ter tido um ano (ou mais anos) de docência desastroso ou excecional, mas isso nada interessa. Vale o mesmo. Ora, um sistema assim organizado é uma fraude objetiva. Para já não falar dos casos de professores que concorrem para todo o lado (a 300 ou 500Km da sua residência) mas depois não aceitam o lugar, havendo situações em que os alunos estão meses à espera de um professor que aceite o lugar. Uma ordem educativa mais equitativa, mais responsável, mais comprometida com as aprendizagens dos alunos precisa de um outro sistema de recrutamento e colocação de professores em que escolas e os seus projetos educativos possam ter voz e deliberação.

4.4. Uma gestão e uma liderança escolar mais profissional (democrática e responsável) e inscrita no território

Para podermos instituir *outra gramática* precisamos de instituir um governo das escolas mais liberto das tentações centralistas, do comando e do controlo, da subserviência corporativa, de uma direção estratégica democrática, de uma liderança distribuída e inspiradora e de uma gestão mais profissional.

Há alguma divergência concetual em relação ao conceito de “gestão democrática”. Há quem considere que a gestão democrática era a do tempo do Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de outubro em que os professores elegiam o conselho diretivo. No meu ponto de vista, este modelo de gestão - instrumento da “normalização política” instituída pelo ministro Cardia - nada dirigia, era um instrumento de controlo do poder central ao serviço da “normalização” da vida política das escolas e em que os professores tinham o poder de eleger uma lista de professores que assumia a gestão corrente das escolas. Tive a experiência pessoal e profissional neste modelo. Como presidente do conselho diretivo, presidente do conselho pedagógico, presidente do conselho administrativo detinha o poder formal e a autoridade burocrática sobre toda a escola. As atribuições e competências previstas na lei eram praticamente todas remetidas para o presidente. Chamar a este modelo de “gestão democrática” só numa lógica corporativa da classe docente e de miopia de visão.

O atual modelo de governo instituído pelo Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, não obstante as suas limitações e viés ideológico da liderança forte tipo super-homem, corresponde melhor ao ideal sempre proclamado de escola como comunidade educativa de professores, alunos, pais e representantes da comunidade. O conselho geral *bem poderia ser* a voz e o poder desta comunidade face a um poder central distante e ineficaz. Não quero dizer que o seja. Quero dizer que o poderia ser se assumisse as competências e as responsabilidades que lhe estão legalmente atribuídas. Aliás, em estudo empírico que coordenei (Alves et al, 2021), conclui, após uma inquirição aos pais membros do Conselho Geral, que

a visão dos pais parece estar refém de uma ilusão de influência e de regulação da vida escolar, indiciando que o CGE [conselho geral da escola] serve de instância de legitimação dos poderes centrais do Ministério da Educação e dos micropoderes de especialista em regra detidos pelos professores e pelo diretor.

Precisamos de um não regresso a uma gestão corporativa das escolas que seria sinónimo de um reforço do poder central sobre elas. Precisamos, com vem defendendo João Barroso, de uma outra política de regulação da educação que elege as escolas fortes (no sentido de comunidades educativas fortes) e os municípios (poder-se-ia ler, de territórios politicamente concertados nomeadamente através de conselhos municipais de educação e formação) fortes com poderes de deliberação e que pudessem instituir a autonomia política face à administração central. Como refere o autor:

A descentralização é a resposta a um problema de proximidade do centro em relação à periferia; a territorialização é a resposta a um problema de articulação entre os diferentes centros de decisão que atuam no território. No primeiro caso o que parece estar em causa é a aplicação local de uma ordem nacional; no segundo caso, é a construção de uma ordem educativa local. (...)

Isto implica, como tenho dito recorrentemente em vários momentos e contextos a existência de “poderes locais fortes, escolas fortes, professores profissionais e militantes, cidadãos participativos, estado regulador, vigilante e interveniente” O local constitui o lugar onde emergem os problemas e se configuram as soluções. Neste processo cruzam-se várias tensões: entre controlo estatal e autonomia local; entre bem público e interesses privados; entre burocracia e profissionalismo; entre norma e projeto. Só a conexão entre os atores, a construção de comunidades de aprendizagem e a organização de redes colaborativas poderão tornar estas tensões criativas¹⁰. Ao contrário da competição, da concorrência e do mercado que tornam estas tensões destrutivas. (Barroso: 2016)

4.5. O currículo essencial, mais flexível e contextualizado

Vivemos ainda sob o signo de uma tradição curricular enciclopedista, de sucessivas adições de conteúdos o mais cedo possível na grade escolar. Foram já várias (e recorrentes) as tentativas de o reduzir ou flexibilizar. A última foi através do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), das aprendizagens Essenciais (<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>) e da Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei 55/2018, de 7 de julho), que, supostamente, deveriam regular o planeamento e as práticas pedagógicas nas escolas.

Ora, este é um campo cheio de tensões e contradições. Por um lado, temos os programas que têm ainda força normativa, à qual os professores (e as escolas) devem obediência. Por outro, devem também obediência a orientações normativas que se lhes opõem, vivendo-se em pleno reino da ambiguidade e da “hipocrisia organizada” analisada por Nils Brunsson (2006). Por outro, ainda, temos os exames que nunca se sabe ao certo por

qual referencial se vinculam. E, na dúvida, os professores tendem a *dar todo o programa* para não ficarem “mal na fotografia” e mal face aos vários poderes regulam direta ou indiretamente a sua ação.

Neste quadro paradoxal, exige-se que os profissionais deliberem neste campo minado e confrontem o Ministério com as suas responsabilidades. A tomem o partido dos alunos e das suas aprendizagens e obriguem o IAVE a clarificar, em definitivo, o referencial dos exames, o mesmo é dizer, ordenar a ação pedagógica das escolas.

4.6. Um agrupamento de alunos mais flexível (para além do ano, para além do ciclo)

Como se sabe, os alunos entram na escola pela idade e progridem em função do tempo do ano escolar. Se um aluno chega a fevereiro e já sabe tudo o que previsto saber para todo esse ano, tem de ficar aí a marcar passo. Tem de esperar que o tempo passe. É imperativo alterar a relação entre as pessoas, as suas aprendizagens e a sua inscrição seja na turma, seja no ano.

É perfeitamente possível que um aluno do 2º ano de escolaridade possa passar 15 anos em alunos que estão no 3º ano em função de um projeto pedagógico devidamente planeado e monitorizado. E vice-versa. E isto ser aplicado em todos os anos da grade escolar.

Como se sabe, ainda, a turma e o ano são unidades administrativas que pouco têm a ver com o nível de aprendizagem dos alunos. Deveríamos poder agregar todos os anos de um ano de escolaridade (de um ciclo), atribuir um grupo de professores para que gerissem as suas aprendizagens, monitorizando, reorientando, agrupando em função de perfis de aprendizagem visados. Numa palavra, organizando os grupos de alunos em função das suas necessidades de aprendizagem para evitar dar sempre a mesma ementa a todos.

4.7. Organização da docência em equipes educativas e afetação dos professores aos alunos

A efetivação a orientação anterior passa, obrigatoriamente, pela adoção da tecnologia das equipes educativas. Há diversa literatura que explica a organização e o funcionamento. Destacamos 4 referências: Machado e Formosinho (2016), Formosinho e Machado (2009), Cabral e Alves (2016), Conselho Nacional de Educação (2016).

Esta metamorfose organizacional é de importância vital. Trata-se de atribuir, tendencialmente, o mesmo grupo de professores a um grande grupo de alunos (um ano ou ciclo, dependendo do número de alunos), sendo esta equipa responsável por planejar, organizar os grupos de alunos (por mês, mês e meio), definir as aprendizagens esperadas, monitorizar, regular, reorganizar, avaliar, melhorar os contextos de aprendizagem. Como referem Cabral e Alves (2016) este modo de trabalhar é “percecionado pela generalidade dos alunos como sendo um modelo pedagógico atrativo, motivador e gerador de mais e melhores aprendizagens”.

Seguindo o proposto por Formosinho e Machado (2009: 41-42; 2016), retomados por Cabral e Alves (2016), o modelo organizacional subjacente à organização da escola por “Equipas Educativas” apresenta três dimensões organizacionais:

i) O agrupamento dos alunos.

A turma deixa de ser vista enquanto agrupamento rígido e permanente. Defende-se a criação de grupos flexíveis, de composição e extensão variáveis, determinadas em função das atividades a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a realização das mesmas. Esta organização flexível dos alunos exige uma planificação mais cuidada do que a organização por turmas. Diferentes tipos de agrupamento dos alunos são utilizados para atingir diferentes objetivos, sendo que as situações de aprendizagem programadas pela equipa educativa comportam um agrupamento distinto dos alunos.

ii) A integração curricular.

Pressupõe-se uma organização dos saberes que os integre em torno de questões significativas e identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos, para além das fronteiras das disciplinas (Beane, 2002).

Cada equipa educativa deverá conceber o seu plano de gestão integrada do currículo, desenvolvendo atividades que permitam atingir os objetivos traçados. Este tipo de organização prevê a participação de todos os elementos das equipas educativas nas várias fases do processo de desenvolvimento curricular.

iii) As equipas multidisciplinares.

Este modelo organizacional permite que sejam os próprios profissionais a idealizar um determinado esquema de trabalho, apropriado às necessidades dos seus alunos. Este esquema de trabalho é delineado a partir das especializações profissionais distintas existentes na equipa educativa, levando em consideração os diferentes interesses, conhecimentos, habilidades pedagógicas e experiências que nela coexistem. Cria-se, assim, uma teia complexa de relações colegiais, através da qual se potencia a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, não esquecendo os impactos no sucesso educativo dos alunos (Hargreaves et al., 2001).

4.8. Espaços despadronizados, fora das Aulas Normais, de configurações diversas

Na tradição escolar, havia 2 espaços tipo de ensino todos padronizados: as AN (aulas normais) onde supostamente cabem entre 25 e 30 alunos), AE (aulas específicas de tecnologias, oficinas, informática, laboratórios, ...). Com as mesmas áreas, o mesmo nº de aluno de alunos e os mesmos equipamentos (supostamente).

Numa outra lógica de organização do espaço, as salas são muito maiores, permitem a coexistência de 50 a 60 alunos, a trabalhar em pequenos grupos com recurso à internet, seguindo guiões de trabalho previamente elaborados, 3 professores, equipamentos diversos (por exemplo, impressoras 3D, ...). Mas a regra é a diversidade de espaços: grandes, pequenos médios ao serviço de projetos pedagógicos específicos.

Um bom modelo de espaço plural é o que apresentado no documento da DGE, retomado da european schoonet.

O Laboratório da Sala de Aula do Futuro



Fonte:

(https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Laboratorios_aprendizagem/magazine_la_final.pdf)

Criado pela European Schoolnet e disponível também aqui: <https://fcl.eun.org/about>

Precisamos, pois, de derrubar paredes que derrubem os modelos didáticos do “quadro negro” que António Nóvoa metaforiza como sendo práticas fixas, uniformes, expositivas, transmissivas, verticais. E evoluir para práticas de “quadro digital” (mais horizontais, móveis, interativas).

4.9. Tempos de aprendizagem fora dos lugares-comuns, ao serviço de aprendizagens

Como vimos, a fragmentação do tempo escolar é um dos obstáculos às aprendizagens.

A análise dos efeitos da fragmentação do tempo no desenvolvimento das aprendizagens e do trabalho escolar evidencia contradições e dificuldades acrescidas nos domínios cognitivo, racional e organizacional. O facto de se continuar a sectionar, duma forma simplista, os conteúdos programáticos em horas revela não se compreender que a organização das horas pode significar mais do que a soma de parcelas distribuídas por grelhas vazias de objetivos determinados ao longo da semana. (ME_DEPGEF: 1993:16)

Precisamos de evoluir para o conceito de “capital horário flexível”, em que a unidade temporal tem de estar alinhada com o propósito fundamental das aprendizagens visadas, tornando-se imperativo pensar e organizar series temporais quinzenais ou mensais diversas e flexíveis, geridas por equipas educativas que asseguram uma gestão integrada do currículo (Cabral e Alves, 2016).

A adoção de uma matriz temporal desta natureza [conjugando sequências de uma, duas, três ou quatro horas, durante tempos longos do ano escolar]:

- i) favorece a diversificação de métodos e de meios de abertura da escola ao exterior
- ii) permite uma maior coerência entre as diferentes aprendizagens dos alunos;
- iii) a sequência prolongada da *hora* possibilita um trabalho mais activo e mais pessoal do aluno e o professor fica com um conhecimento dos alunos mais profundo, nas suas diferentes dimensões;
- iv) a gestão flexível permite uma progressão segundo ritmos variáveis de acordo com uma previa programação das matérias ou áreas temáticas a desenvolver e também de acordo com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos;
- v) o trabalho, assim desenvolvido, tende a manter o aluno interessado e ativo, prende-lhe a sua atenção e desenvolve-lhe a memória, independentemente do tempo utilizador;
- vi) o jovem tende a aprender a gerir o seu tempo, e vai-se autonomizando na utilização do seu próprio tempo de trabalho e de lazer. (ME_DEPGEF, 1993:32)

4.10. Lideranças focalizadas nas aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento da comunidade profissional

Há lideranças e lideranças. Não vamos entrar aqui na descrição das tipologias de liderança e da sua evolução ao longo do tempo. Um esboço desta longa evolução pode ser visto neste gráfico.

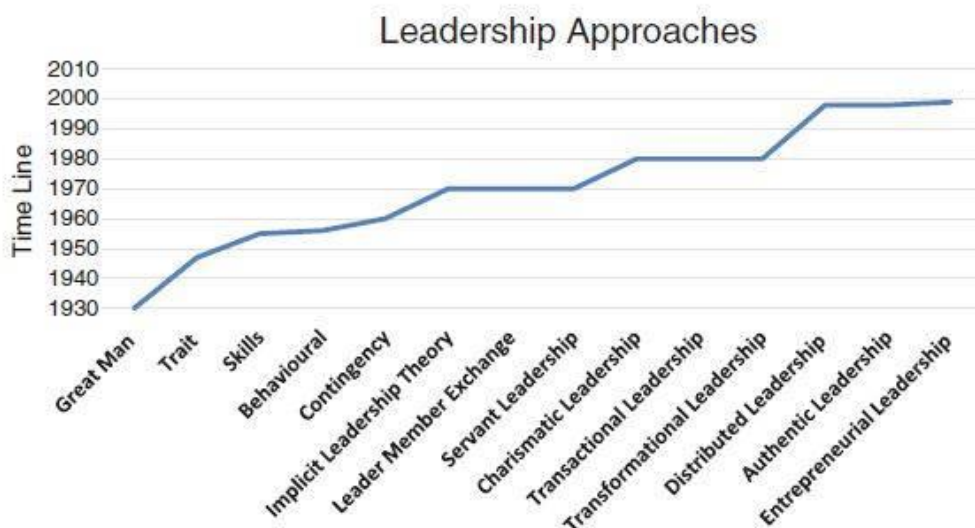


Fig. 2.1 Timeline showing the approaches to leadership

Destacáramos, de qualquer modo, alguns atributos básicos: a escuta sistemática, a adoção da lógica de serviço, de empoderamento dos outros, a confiança, a distribuição de poderes e responsabilidades, a aposta no reconhecimento e na promoção das inteligências das pessoas, a prática da justeza e da justiça, a construção partilhada de uma visão comum, a focalização no desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, a prática sistemática de comunicação e feedback, a monitorização sistemática das aprendizagens dos alunos e a adoção de medidas atempadas de suporte diferenciado.

4.11. Intervisão e supervisão sistemática das práticas pedagógicas (em articulação com as práticas de equipa educativa e trabalho colaborativo)

A profissão docente precisa de se desenvolver no seu interior, nos seus contextos de trabalho. Porque é aí que surgem os problemas específicos e podem ser conhecidas as suas causas e inventariadas e testadas as soluções possíveis. Por isso, é central a construção de *comunidades profissionais de aprendizagem*. E, para isso, é preciso que na componente de trabalho de estabelecimento haja tempo consignado para se trabalhar, para analisar problemas, debater estratégias didáticas e avaliativas, confrontar práticas e experiências. É nestas circunstâncias que se melhoram as práticas de ensino e se elevam as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

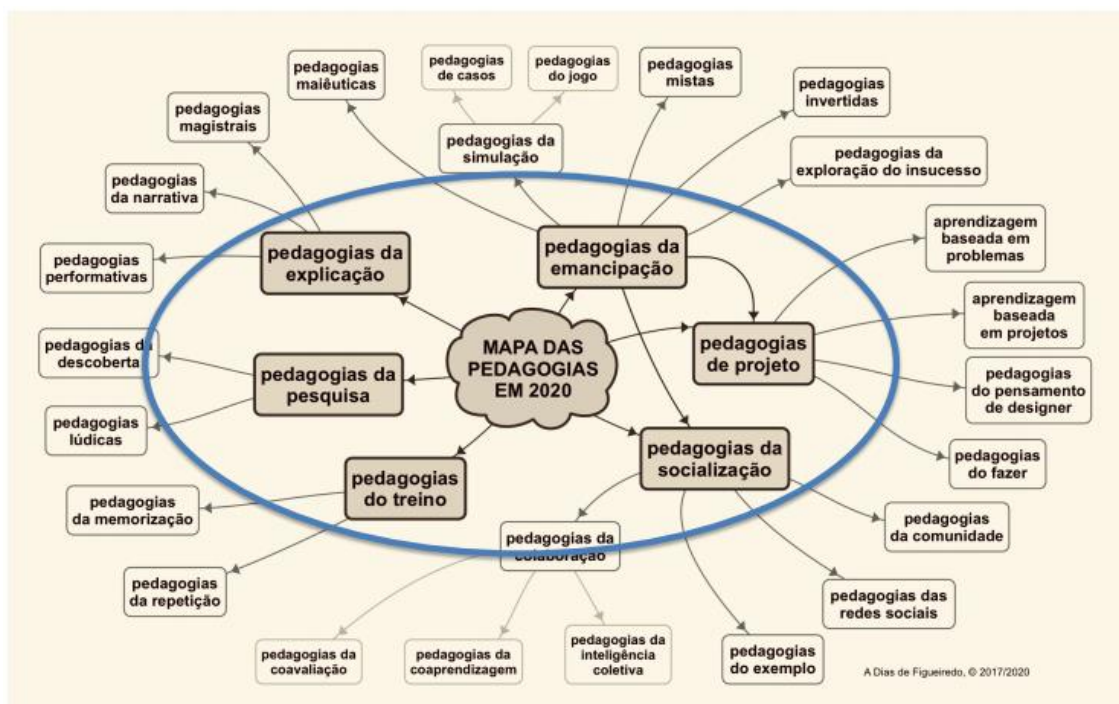
É também neste tempo que se organiza uma prática regular e sistemática de intervenção⁶ que pode assumir diversas modalidades e formatos. A ideia essencial é *cooperar para aprender uns com outros*, podendo assumir dimensões mais formais ou informais, desenvolvendo-se a prática de um profissionalismo interativo.

4.12. Estratégias de ensino fundadas numa pedagogia da pesquisa, da produção, do debate

As estratégias do fazer aprender os alunos, a adoção de uma combinatória de pedagogias que ativam a vontade de aprender, a passagem da pedagogia do quadro negro (estático, vertical, fixo, vazio...) para um quadro tátil (móvel, cheio, horizontal...), o pensar e o praticar cenários e situações de aprendizagem fundadas no desafio, na experimentação, na observação, na formulação e testagem de hipóteses, a instauração de uma pedagogia da produção que não se acomoda ao mero consumo são ingredientes fundamentais desta nova gramática.

O professor António Dias Figueiredo (2021) apresenta um mapa inspirador para a imperativa renovação das práticas.

⁶ Uma das primeiras, se não a primeira teorização do modelo pode ser lida aqui: [file:///C:/Users/utilizador/Downloads/Pagina_1_de_8_Projeto_COPA_Colaborar_Par%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/utilizador/Downloads/Pagina_1_de_8_Projeto_COPA_Colaborar_Par%20(1).pdf). Veja-se, também, a descrição efetuada no site da DGE, atribuída ao Agrupamento de Escolas de Frazão, mas que nós na Católica promovemos há vários anos, em várias escolas (nomeadamente na Escola Secundária da Maia e no Externato Ribadouro. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/intervisao_copa.pdf Veja-se ainda o relato de uma prática na Escola Secundária da Maia pela Faculdade de Educação e Psicologia: https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Desafios_23_VF.pdf



Por sua vez, a professora Maria do Céu Roldão (Roldão, 2009) chama-nos a atenção para a centralidade da estratégia de ensino, leia-se, do fazer aprender os alunos, como se torna claro na sequência seguinte:

Ensinar consiste, do ponto de vista em que nos colocamos, em *desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária*, isto é de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. Mas é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro. Nesse lugar exactamente se situam as estratégias de ensino, objecto deste trabalho.

Daí a centralidade deste conceito e desta prática que requer uma clarificação do queremos que os nossos alunos aprendam e adoção de sequências de atividades que viabilizem as aprendizagens. Ainda seguindo Roldão (2009), no plano da conceção, a estratégia responde às questões do tipo como vou organizar a ação? Porquê, tendo em conta o para quê, e o para quem? No plano instrumental, a estratégia operacionaliza-se respondendo à questão: com que meios, atividades, tarefas? Porquê estas e não outras? em que ordem/sequência? ... porquê? Como ligar estratégia de ensino a sucesso da aprendizagem?

Na dimensão didática, propor tarefas que exijam – e possuam - rigor conceptual, ao nível do aluno, organizar as estratégias como espaços de problematização e pensamento analítico, ligar a estratégia à mobilização útil de saberes prévios dos alunos, prever modos de interação no trabalho da aula, com comunicação multidirecional e formas variadas de organização (o grupo, o par, o grande grupo..), propor tarefas que levem à desconstrução de ideias prévias com (re)construção fundamentada de conceitos novos.

4.13. Avaliação ao serviço das aprendizagens dos alunos, como missão primeira.

Há, basicamente, duas funções que a avaliação pedagógica cumpre: a função de classificação/certificação de conhecimentos/competências e a função de fazer aprender os alunos.

Ambas têm de existir. O problema é que a primeira, por efeito dos exames nacionais e do acesso ao ensino superior, domina largamente as práticas docentes e discentes. E isto reduz as possibilidades de aprendizagem dos alunos e faz da escola uma agência de seleção, ordenação e de estratificação. E a missão primeira do processo de escolarização de massas está bem expressa no célebre relatório da Unesco, coordenado por Jacques Delors (UNESCO: 1996): aprender a conhecer, aprender a saber fazer, aprender a ser, aprender a conviver (e podíamos acrescentar, aprender a crescer juntos), e isto de modo universal. Ou na missão dos Jesuítas da Catalunha: educar pessoas *competentes, conscientes, compassivas, comprometidas, criativas*.

Precisamos de ver (e de saber e praticar) as vantagens de uma avaliação ao serviço das aprendizagens destas aprendizagens e das que estão explícitas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Porque se os alunos aprenderem mais, melhores resultados obterão mesmo nos cenários de exames e de acesso ao ensino superior. Precisamos de diversificar os tipos, as técnicas e os instrumentos de avaliação. Precisamos que a avaliação esteja mais ao serviço do desenvolvimento pessoal das pessoas, da descoberta de talentos, da descoberta do que pode ativar a sede e a fome de aprender e menos ao serviço da estratificação e da seleção dos alunos.



Fonte: <https://www.pinterest.es/pin/429390145718628410/>

Conclusões

Sabemos que uma outra escola é possível (Cabral e Alves: 2017) resultante de uma gramática generativa e transformacional. Mas, para isso, precisamos de reinventar as suas estruturas e sua agência. Precisamos de acender as vontades individuais e coletivas, criar condições de ativação de saberes profissionais mais comprometidos com a profissão e as aprendizagens dos alunos. Precisamos de uma organização que *realmente* aprenda com os erros e os êxitos. Precisamos de uma política que não tenha medo de promover a liberdade de criar, diferenciar e autonomizar. Precisamos de uma revalorização da profissão docente e mudar urgentemente o modelo de avaliação de desempenho profissional dos professores que está a ser um garrote da esperança de renovação.

Temos de ativar a esperança dentro de nós. Criar mais laços, mais implicação e sentido, mais compromissos em cada escola, em cada território. Mais disponibilidade para ver e para desaprender. Talvez, assim, outro presente seja mais possível para que possamos ser agentes e autores de uma outra gramática generativa e transformacional.

Referências Bibliográficas

- Alves, J. & Cabral, I. (2017). *Uma Outra Escola é Possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J, Palmeirão, C., Cabral, I. & Cunha, R. (2021). Os Pais no Conselho Geral das Escolas: entre a retórica da ação estratégica e a subordinação múltipla. *Revista Portuguesa de Educação*. (em publicação).
- Barroso, J. (1996). Gênese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus. Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. *Análise Psicológica*, 4 (XIV): 487-506, consulta 4 de julho de 21 <https://core.ac.uk/download/pdf/70653254.pdf>.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, núm. 2, 2004, pp. 49-83.
- Barroso, J. (2016). A Administração local da educação: da descentralização à territorialização das políticas educativas. *Processos de descentralização em educação*. Lisboa: CNE, pp. 22-36.
- Bourdieu, P. (1992). *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia*. Porto: ASA.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2016). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – a voz dos alunos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 81-113. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3422>.
- Coménio, (2015). *Didática Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Conselho Nacional de Educação (2016). *Estudos. Organização Escolar Turmas*. Lisboa: CNE.

Figueiredo, A. D. (2021). A Universidade em tempos de incerteza – Modelos e Pedagogias. Conferência, Universidade do Porto, 5 fevereiro 2021. <file:///C:/Users/utilizador/Downloads/AUniversidadeemTemposdeIncerteza-ModelosePedagogias.pdf> , consulta 4 de julho de 2021.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto editora.

Guinote, P. (2021). Indiferença. *Educare*. 26 de junho https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=190925&langid=1&printv=s&fbclid=IwAR0pYVNYtiud_c1ATbNMG1W_dyedfkbnAw3KxyO0oVtqlkH-EqV22aLXV-E.

Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), 11-31.

Ministério da Educação de Portugal |DEPGEF (1993). *Gestão flexível do tempo escolar*. Lisboa: autor.

Nóvoa, A. (2021). António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir. *Revista Educação*. https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/?fbclid=IwAR0dUwpJBCre6bnrlnLfytccFNCKrCNT2a0MLA1SIF6_3icLdv7m2KW8EY4, consulta 3 de julho de 21.

Oliveira, A. (2019). *Abandono oculto: as realidades por detrás das estatísticas*. Porto: Faculdade de Educação de Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (tese de doutoramento).

Pires, E., Fernandes, A. & Formosinho, J (1991). A construção social da educação social. Rio Tinto: Edições ASA.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Saraiva, A. J. (1947). *A Escola – problema central da nação*. Lisboa: autor (pp. 24-25).

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?, *American Educational Research*. Volume: 31 issue: 3, page(s): 453-479

<https://doi.org/10.3102/00028312031003453>.

UNESCO (1996). *Educação – um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.

DIGITALIZAÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM?

António Andrade¹

Observam-se muitos equívocos entre o conceito de digitalização e o de transformação digital das organizações. Este segundo conceito propõe uma alteração e uma renovação da actividade organizativa, muito para além da redutora mudança dos recursos como, disfarçadamente, propõe a digitalização. Apreender esta lógica é fundamental para quem gere e lidera as escolas, recorrendo a técnicas mobilizadoras de todos os colaboradores para uma efectiva modernização dos ambientes de ensino e aprendizagem. Missão nada fácil neste *continuous next* em que vivemos, mas que aceleradamente proporciona ao ensino, maior capacidade de envolver os estudantes com os conteúdos e os pares através de jogos, simuladores, realidade mista, robots e inteligência artificial, desafiando assim a renovação do complexo papel do professor.

Mudança Organizacional

Sabemos que a mudança individual e organizacional é complexa. A adoção de tecnologia tem sido a via mais escolhida, para desencadear e motivar a mudança. Muitas vezes esta adoção de tecnologia vem associada e sustentada em projetos de gestão da qualidade total (Juran et al., 1999), ou é justificada pelo planeamento dos sistemas de informação ou da reengenharia de processos organizacionais (Hammer, 1990). Qualquer uma destas abordagens é inspirada ou suportada por diversas correntes teóricas e por modelos

¹ Universidade Católica Portuguesa, Católica Porto Business School, Centro de Estudos em Gestão e Economia. Porto. Portugal.

organizacionais que, de forma mais ou menos sistêmica, procuram automatizar processos em nome do rigor, eficiência, inovação, redução de custos e prestação de um serviço de qualidade (Beer, 1984).

Contudo podem emergir outros fatores externos, não controláveis pela liderança, que introduzem disrupção e mudança nas organizações como, por exemplo, impactos da saúde pública, como a pandemia da Covid-19 veio a demonstrar (Webb, 2020).

Vão sendo estudados desde os anos 1990 os principais fatores que explicam porque falham projetos de mudança, baseados em adoção de tecnologia (Cragg & King, 1993) (Cragg & King, 1993). Destacam-se fatores financeiros e humanos, de grande complexidade. Esta é uma das causas responsáveis pelo surgimento de novas abordagens de gestão que identificam a vantagem em se evitar um estágio de permanente satisfação dos colaboradores que, eventualmente, resulte num estagnar e assim, numa incapacidade, para que o motor da mudança esteja em permanente atividade (George Westerman, 2018).

Tradicionalmente encara-se a adoção de tecnologia no plano organizacional e, por vezes, pessoal, como um novo recurso para se fazer o mesmo que se fazia antes e só, raras vezes, como algo que muda não só a forma de o fazer como lhe acrescenta valor. Ou seja, como um elemento transformador. De certa forma isto também se tem verificado para as diferentes ondas de evolução das tecnologias da informação adotadas na educação como explicita a Figura 1.

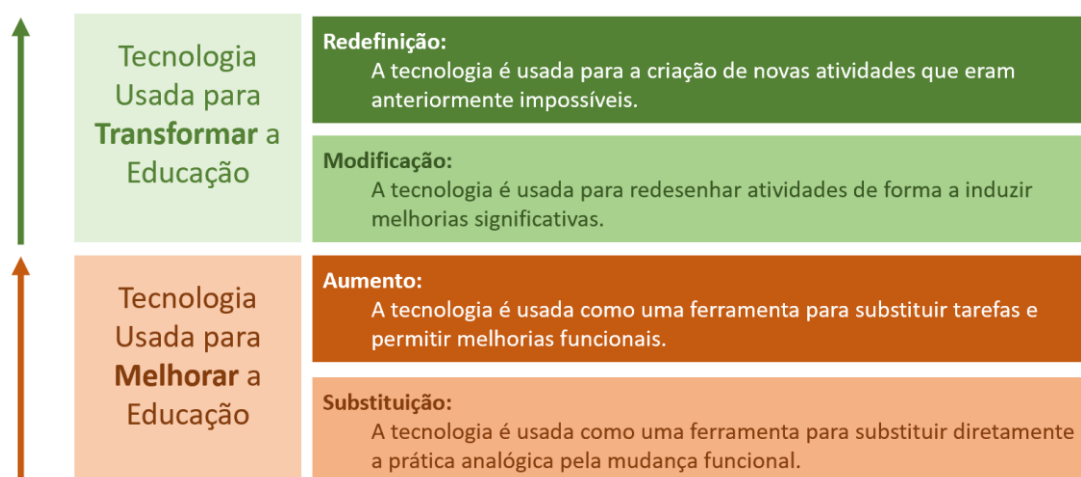


Figura 1 – Melhorar ou Transformar a Educação com a Adoção de Tecnologia

Estágios de Maturidade

Os sistemas de informação de base tecnológica têm uma arquitetura que deve ser harmoniosa e economicamente suportável pela organização. A evolução da tecnologia, a pressão externa ou novas necessidades departamentais perturbam, acentuadas vezes, a harmonia ideal da arquitetura definida. As organizações confrontam-se assim com a necessidade de pensar num verdadeiro urbanismo dos seus sistemas o que eleva a complexidade da sua gestão (e.g. bibliotecas, carreira docente, gestão académica, gestão de horários, websites e plataformas sociais, learning management systems, analytics). Esta realidade é muito presente nas escolas para as quais não existem propostas globais e modulares de gestão, que sejam adequadas à dinâmica académica. Perceber o estágio em que se encontra uma organização na exploração da tecnologia é uma área de estudo que, de forma sistémica ou setorial, propõe estádios de maturidade, identificando atributos mensuráveis para cada nível, facilitando à organização perceber o caminho, a percorrer, para níveis superiores de exigência, na rentabilidade dos investimentos efectuados em tecnologia (Rocha & Vasconcelos, 2014) (Solar et al., 2013).

Os sistemas de base tecnológica que utilizamos gerem sobretudo dados estruturados (e.g. candidaturas, inscrições, disciplinas, avaliações). Nas empresas estes dados estruturados são apenas 20% segundo a Gartner (Rizkallah, 2017). Portanto os restantes são não estruturados e resultam de emails, relatórios, plataformas sociais, chats, inquéritos, sistemas de qualidade, etc. A gestão destes dados, que tarda nas escolas, trará uma mais-valia à gestão!

Ensino Remoto de Emergência

No ano de 2005, a zona geográfica de Nova Orleans foi fustigada pela tempestade tropical Katrina, que provocou o encerramento do ensino presencial, e fez emergir o conceito de Ensino Remoto de Emergência (Hodges et al., 2020). A Pandemia de 2020 familiarizou a humanidade com o conceito!

Genericamente as atividades letivas passaram a desenvolver-se online, replicando o modelo presencial. Esta opção nada tem a ver com o conceito de Ensino à Distância apesar da desinformação ampliada pelos media. Discutiu-se sem relevância o síncrono

(AS) e o assíncrono (AA) quando, até podemos fazer notar, que o ensino presencial tem mais tempo de aprendizagem síncrona, e o ensino a distância fomenta o trabalho assíncrono de reflexão e aprofundamento, sendo mais vocacionado para públicos com alta capacidade de auto-regulação, como sintetiza a Figura 2.

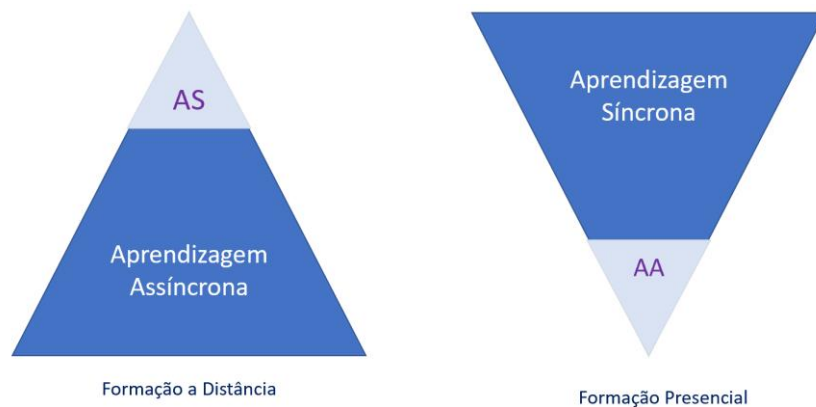


Figura 2 – Síncrono vs Assíncrono

Tipicamente manteve-se, sobretudo, o sistema magistral, centrado no professor (Figura 3), o que provoca a designada “fadiga do vídeo” e perda da “perceção do olhar” que decorre do contacto visual, em ambiente presencial. Um estudo da Microsoft sobre este tópico mostra a concentração se deteriora ao fim de 30 a 49 minutos e os níveis de stress aumentam após duas horas de videoconferência (Anthony et al., 2021).

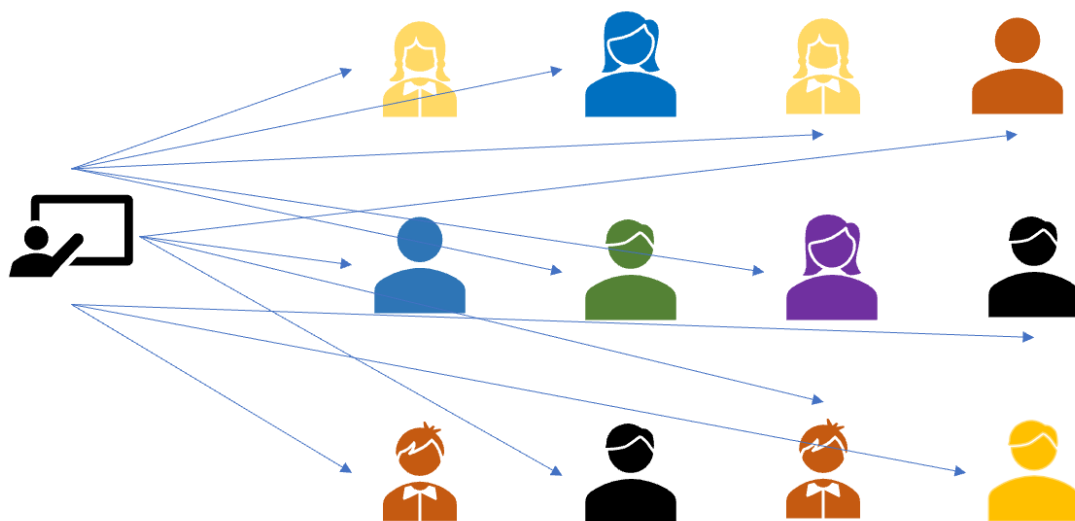


Figura 3 – Como Ensinamos

E, se de facto é bom “aprender ensinado”, também se aprende com os outros, analisando conteúdos, observando e praticando.

Mas se vivíamos num tempo de mudanças agora vivemos a mudança do tempo onde tudo se acelera num Continuous NEXT!

A comunicação online, nas suas diversas variantes de tutoria, ensino online ou a distância é um elemento de profunda relevância, como a Figura 4 sintetiza, de forma a envolver o estudante e a cativar a atenção.

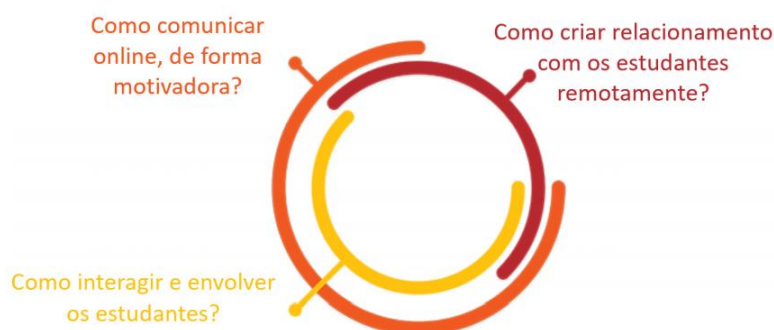


Figura 4 – Comunicar Online

As plataformas disponibilizam recursos de interação e permitem que outros sejam associados. A criatividade pode dar ainda maior potencial (e.g. assim sendo, quem concordar coloque o fundo da sua imagem a verde e quem discorda a vermelho!). A qualidade do som, a adequação da iluminação, o posicionamento da camara, o uso da tinta digital, trabalhos de equipa, quadro branco, mobilização de voluntários, etc. são estratégias imprescindíveis para que a interacção a distância resulte.

Conteúdos Digitais

Os conteúdos digitais devem tirar partido do meio e serem, por definição, fortemente interativos como explicita a Figura 5. Tirar partido do meio digital significa isso mesmo: ser interativo e multimédia, incluir avaliação formativa e uma estruturação clara. O

multimédia ativa todos os sentidos e cativa tirando partido das características do mundo digital (Miranda, 2009).

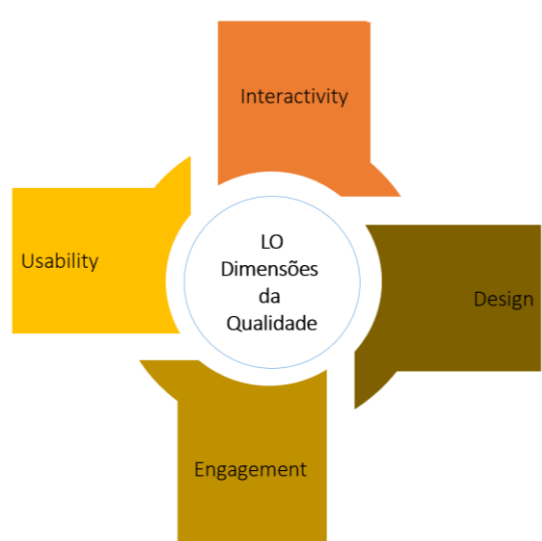


Figura 5 – Qualidade de um Objeto de Aprendizagem

De facto, o multimédia traz o mundo para a escola e, o *smartphone*, leva a escola para o mundo potenciando uma aprendizagem mais envolvente!

Muito mais envolvente se for realmente interativo na sua exploração e se permitir a interação entre estudantes e destes com o docente. Mas também outros recursos mais imersivos devem entrar na equação. Os jogos e os simuladores que explicitam conceitos complexos e são altamente interativos, assim como a internet das coisas, programação de robôs, a realidade virtual, aumentada ou mista proporciona uma transformação de conteúdos e de actividades de ensino e aprendizagem (Andrade, 2012). Mas também os laboratórios virtuais e os agentes virtuais (chatbot) irão proporcionar a transformação digital. A inteligência artificial ou aumentada poderá trazer à educação um contributo que liberta o professor para tarefas mais nobres de apoio individualizado a cada estudante².

² Veja-se o caso da Jill Watson, em 2015 no Instituto de Tecnologia da Geórgia.

Papel da Avaliação Online

Aprender com a avaliação formativa pode hoje ser facilmente disponibilizada, recorrendo a uma infinidade de recursos que proporcionam *feedback* personalizado e atempado. Os Learning Management Systems, particularmente adequados a públicos mais autónomos, têm recursos que proporcionam ao professor dar *feedback* qualitativo de qualidade, com boa gestão do seu tempo. Permitem ativar alertas relativos aos alunos mais inativos, ou mesmo em risco, para que se tomem as medidas pedagógicas adequadas (Andrade & Lagarto, 2009).

Os conteúdos educativos digitais podem facilmente incorporar avaliação que facilitem:

- Determinar se o aluno está pronto para o novo conteúdo;
- Perceber como apoiar o aluno (instrução adaptativa);
- Fornecer ao aluno ou professor informações sobre o estado de aprendizagem.

Learning Analytics

No plano de uma disciplina o Learning Analytics e, no plano institucional, o Academic Analytics, permitem descrever o que aconteceu e o que está a acontecer e porquê e prever o que poderá vir a acontecer (Ferreira & Andrade, 2013). Desta forma, as equipas docentes e de gestão terão melhores meios de controlo e de apoio à tomada de decisão.

Conclusão

A inovação educativa envolverá sempre uma componente tecnológica subordinada à pedagogia, numa lógica de permanente busca de melhorias. A criação de uma Unidade de Missão, com o alto patrocínio da gestão, pode ajudar a dinamizar um trabalho em rede, interna e externa, que capacite a equipa docente. A adoção de uma simplicidade de critérios, com a definição de metas e métricas é fundamental para ajudar à sua gestão. Desta forma se pode desenvolver uma cultura de inovação liderada por uma equipa dedicada e motivada.

Referências Bibliográficas

- Andrade, A. M. V. de. (2012). Recurso a Simuladores na Aprendizagem de fatores de Segurança na Exploração de Tecnologias da Informação. In *Aprender na Era Digital - Jogos e Mobile Learning* (pp. 63–82). De Facto Editores.
- Anthony, S. D., Cobban, P., Painchaud, N., & Parker, A. (2021). 3 Steps to Better Virtual Meetings. *Harvard Business Review*, Fev. <https://hbr.org/2021/02/3-steps-to-better-virtual-meetings>.
- António Manuel Valente de Andrade, & Lagarto, J. R. (2009). Sistemas de Gestão de Aprendizagem em elearning. In G. L. Miranda (Ed.), *Ensino on-line e aprendizagem multimédia* (pp. 56–80). Relógio D'Água.
- Beer, S. (1984). The Viable System Model: its Provenance, Development, Methodology and Pathology. *Journal of the Operational Research Society*, 35, 7–26.
- Cragg, P. B., & King, M. (1993). Small-firm computing: motivations and inhibitors. *MIS Quarterly*, Março, 47–60.
- George Westerman. (2018). The New Digital Mandate: Cultivate Dissatisfaction. *MIT Sloan Management Review*, February, 16. <https://sloanreview.mit.edu/article/the-new-digital-mandate-cultivate-dissatisfaction/>.
- Hammer, M. (1990). Reengineering Work: Don't Automate, Obliterate. *Harvard Business Review*, 68(4), 104–112.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Juran, J. M., Godfrey, A. B., & Joseph, J. (1999). *Juran's Quality Handbook* (J. M. Juran & A. B. Godfrey (eds.); 5th ed.). McGraw-Hill.
- Miranda, G. L. (2009). *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Relógio D'Água.
- Rizkallah, J. (2017, June). The Big (Unstructured) Data Problem. *Forbes*.

<https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2017/06/05/the-big-unstructured-data-problem/#58e9f367493a>.

Rocha, Á., & Vasconcelos, J. (2014). *Os Modelos de Maturidade na Gestão de Sistemas de Informação* (pp. 93–107).

Sérgio André Teixeira Ferreira, & Andrade, A. M. V. (2013). Desenhar e implementar um sistema de Learning Analytics no Ensino Superior. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 123–146.

Solar, M., Sabattin, J., & Parada, V. (2013). A Maturity Model for Assessing the Use of ICT in School Education. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(1), 206–218. www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.1.206.

Webb, A. (2020). The 11 Sources of Disruption Every Company Must Monitor. *MIT Sloan Manage Review*, March 10. <https://sloanreview.mit.edu/article/the-11-sources-of-disruption-every-company-must-monitor/>.

A VOZ DOS ALUNOS NA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Desafios Curriculares e de Filosofia da Educação

Fátima Braga¹

António J. Abreu Silva²

Introdução

A inovação urge e a mudança parece estar em movimento, nas políticas educativas em curso, nos tempos de incerteza que marcam a atualidade, evidenciando a preocupação de garantir a qualidade das aprendizagens, numa educação solidária para todos, como é lema deste *e-book*, cuja publicação apela ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e de formação plurais, promotoras de uma cultura de aprendizagem e de conhecimento.

De um modo genérico, dir-se-ia que a relevância deste desafio passa

- i)* pela diferenciação das respostas pedagógicas, como reconhecimento da centralidade contextual do aluno e
- ii)* pelo desenvolvimento de dispositivos colaborativos docentes de apoio à otimização dos processos de tomada de decisão, de modo a permitir concetualizar valores educativos e pedagógicos facilitadores de práticas docentes articuladas e

¹ SAME – Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal e Escola Secundária Henrique Medina, Esposende, Portugal. fatimabraga.ucp@gmail.com

² CITCEM e Agrupamento de Escolas de Monserrate, Viana do Castelo, Portugal.

potenciadores da gestão eficiente de recursos, assim como de respostas profissionais eficazes e de qualidade, o que pressupõe:

- Assumir uma conceção alargada de *sucesso educativo*, para lá da reprodução de conteúdos, vinculando-o à significatividade do conhecimento, para uma aplicação criativa a situações novas;
- Reconhecer o *efeito escola* e o *efeito professor* no conjunto das variáveis que marcam o sucesso das aprendizagens dos alunos;
- Explorar a multidimensionalidade do processo de ensino e a contextualidade dos percursos de aprendizagem de cada aluno, rejeitando soluções de empobrecimento curricular para, supostamente, *atender* a alunos com baixo rendimento escolar;
- Afirmar a ação docente como um vetor de inovação e mudança, sem rutura, no sentido de conciliar diversidade e coerência;
- Repor a importância da pedagogia na procura de respostas à heterogeneidade de públicos (desigualdade de sucessos, origem cultural e socioeconómica, acumulação de dificuldades de aprendizagem).

Neste âmbito, o presente texto integra-se num trajeto de investigação-reflexão-ação, sobre a construção de *Referenciais de Avaliação* por três unidades orgânicas (Braga, 2021a, b e c), desenvolvida em comunidades de aprendizagem profissional, orientadas para a reconceptualização e experimentação de práticas pedagógicas e didáticas produzidas pelas escolas. Perspetivando a promoção do sucesso educativo, com intervenções direcionadas para a inclusão, para a humanização, para a inovação e para a melhoria contínua, com vista à valorização da pessoa humana e ao desenvolvimento pleno do exercício de cidadania, e entendendo os alunos como pessoas dotadas de capacidade reflexiva e os professores como agentes curriculares, este é um texto que pretende lançar sementes de uma ação coletiva, solidária e investigativa alargada, tão necessária num tempo em que “a inovação educacional no mundo aponta para práticas mais disruptivas” conciliadas com “as tradicionais reformas incrementais”, de modo a não colocar em causa “os equilíbrios genéricos alcançados, uma vez que a educação escolar envolve toda a sociedade na reflexão sobre a qualidade necessária do acolhimento a todos os portugueses e portuguesas que agora estão obrigatória e longamente na escola” (CNE, 2016: 4).

A gênese e justificação do estudo exploratório realizado, os seus objetivos, público-alvo, metodologia de recolha, tratamento e análise de dados, assim como os resultados e respetiva discussão foram apresentados no IV Seminário Internacional - *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*³ (Braga, 2021c).

1. O problema

Questionando-se sobre as direções a dar à educação em tempos de incertezas, dúvidas e hesitações, Nóvoa (2003), numa reflexão sobre *currículo e docência*, fala da necessidade de refundar a escola, encontrando novos rumos para esta instituição, o que implica compreender as consequências da docência no terreno social, isto é, construir uma pedagogia, que hoje diríamos generativa, alicerçada em três vetores: pessoa (porque é necessário compreender as pessoas na sua singularidade e diversidade), partilha (porque cuidar de alunos tão diferentes quanto os que hoje frequentam a escola exige professores habituados ao diálogo e à relação com o outro, ao trabalho coletivo, desenvolvido em culturas baseadas na cooperação) e prudência (porque é preciso que os progressos se traduzam numa vida melhor para todos).

É assim que, analisado o vetor *partilha* identificado por Nóvoa, percebemos que, para construir uma pedagogia capacitadora, traduzida na triangulação poder-saber-conviver, é urgente repensar o conceito de *diferença*. Tal como tem sido assumido, conduziu, não raro, a excessos de *infantilização* (demasiada aproximação da escola ao mundo social retira-lhe a sua essência ou a mais nobre das suas missões: permitir que as crianças acedam a um mundo diferente daquele em que nasceram e nele participem de pleno direito) e de *comunitarização*, pois “aquilo que nos junta no espaço escolar não são, em primeiro lugar, as afinidades ou os laços afetivos. O que nos junta é a vontade de ensinar as regras da vida social, de aprender a viver em conjunto” (Nóvoa, 2003: 6). Numa expressão, conclui Nóvoa que “não se trata tanto de conviver, mas sim de aprender as regras do convívio” (*idem, ibidem*), o que nos remete e explicita o problema em análise, a voz dos alunos, na situação concreta da avaliação pedagógica, e para a complexidade

³ Universidade Católica do Porto, 24 de julho de 2021 (*online*).

dos desafios que esta voz, simultaneamente única e social, põe às escolas e aos professores.

2. Quadro teórico

2.1 O reconhecimento da singularidade das aprendizagens

Retomando à distância a distinção feita por Dewey (1959) entre a educação como uma tarefa da sociedade e a sociedade como uma tarefa da educação, cada vez mais é feito o apelo à escola para, a partir do seu lugar social e da centralidade dos meios pedagógicos, estruturar caminhos de transformação coletiva onde se cruzam, entre outros, problemas sobre o sentido e valor do conhecimento, o estatuto da autoridade e o interesse cultural da própria escola.

A este quadro de ligação entre educação e sociedade aparece associada frequentemente a ideia de crise, seja no sentido de a refutar ou negar, seja para a perspetivar em termos de um fatalismo inultrapassável, seja ainda numa interpretação que enquadra a crise num horizonte complexo de desafios a superar, isto é, num horizonte de esperança, em que, como queria Rousseau (1990), ao possível não seja apenas pedido o que já se faz, mas lhe seja exigido o vislumbre do que falta fazer.

Parece ser nesta última aceção – a de um horizonte de esperança e de possibilidade – que se enquadra, designadamente, o *Plano 21|23 Escola+* (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho), no âmbito do desenvolvimento e da concretização do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho). Trata-se de conceber a educação, e particularmente a construção escolar dos percursos pedagógicos, para lá de uma tecnologia de procedimentos e de imagens homogéneas do saber, abrindo espaço para zonas de aprendizagem onde se reconheçam o “como e que identidades são produzidas no universo feito de culturas que é a educação: cultura académica, cultura do quotidiano, cultura da circulação das diferenças de género, de classe, de raça, de linguagens, de expressões e de significados” (Silva, 2002:14). Sucintamente, estes são traços que marcam a singularidade dos percursos das aprendizagens e que, do ponto de vista de uma filosofia educativa, estão reconhecidos no processo de consolidação normativa em curso, nomeadamente desde 2017, e agora

objetivada através do Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que procede à definição dos referenciais de desenvolvimento curricular estruturantes do processo pedagógico e educativo, designadamente a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais*.

No que à estruturação da experiência subjetiva dos estudantes diz respeito, o trajeto normativo em curso procura também ir além do universo da fragmentação disciplinar, propondo a pesquisa de ações pedagógicas que enquadrem significativamente as múltiplas literacias que vivencialmente circulam nas próprias margens do saber disciplinar. Quer isto dizer que existe a necessidade e a possibilidade de dar voz aos silêncios estabelecidos entre as disciplinas - aquilo que normalmente é designado por diálogo inter e transdisciplinar -, em que os saberes disciplinares falam *de e com* os problemas educacionais que afetam a própria vida, de modo a que os critérios do saber imediato – o *conhecer sem aprender* - e do conhecimento instrumental do progresso técnico – o *conhecer para fazer* - não se sobreponham aos interesses de uma humanidade culturalmente situada – o *conhecer para descobrir intencionalidades e razões*.

Recorrendo à perspetiva crítica de Freire (1988), este é um programa que procura novas questões, novos caminhos e novas práticas intelectuais, em que sujeitos interlocutores buscam a *significação dos significados* ou, por outras palavras, se interessam por compreender porque é que as coisas são como são. Numa outra formulação, poderemos também dizer, com Derrida (2003), que estamos perante a necessidade de construir novas humanidades – ou novos ensinos -, rompendo para isso com os limites tradicionais do conhecimento, sem, contudo, se dissolver a especificidade de cada disciplina, e, simultaneamente, fazendo extravasar o puro saber técnico-científico dos professores para zonas mais abrangentes de compromisso com a esfera pública da responsabilidade educativa.

Como se percebe, estamos aqui num domínio que vincula a educação e as escolas à prática de uma ação interpretativa que singulariza a construção quotidiana das subjetividades, no sentido de capacitar os estudantes para a compreensão de si próprio, da história que os une a uma tradição cultural e da descoberta do poder de significar o mundo - e também de capacitar os professores, como propõe Day (2004), com os propósitos morais que sustentam o seu sentido de comprometimento e de cuidado para com os alunos.

Entre outros aspetos, reencontrar a centralidade das experiências culturais no desenvolvimento das aprendizagens e na relação entre a escola e a comunidade alargada, torna presente a discussão de duas ordens de legitimidade que importa esclarecer quanto ao modo como, na sua construção e problematicidade, se encontram necessária e indelevelmente ligadas. Falamos aqui, por um lado, do reconhecimento da voz dos alunos e, por outro lado, da afirmação da autoridade pedagógica do professor. Neste texto é fundamentalmente a primeira temática que concentra a nossa atenção.

Neste contexto, parece consensual considerar que cada aluno é um ser dotado de integridade única, capaz de estruturar interesses próprios e com igualdade de direitos para os fruir e materializar. Neste quadro, não é possível reduzir um jovem à escola ou, mais especificamente, à condição única de aluno. Simultaneamente, será também reconhecível que só o indivíduo aprende, mas que ninguém aprende sozinho ou fora de contextos e condições de mediação. No caso da aprendizagem do jovem aluno essas condições de mediação são as próprias do mundo escolar. Por esta via argumentativa, perceberemos que quando se fala da voz dos alunos não se está a celebrar a pura subjetividade ou um qualquer outro excesso relativista. Reconhecer a voz dos alunos deverá referir-se a um esforço para os retirar de um senso comum (académico, psicológico, social ou outro) que os priva das “estruturas de pensamento sistemáticas que distinguem o conhecimento e que permitem uma compreensão crítica do mundo natural e social” (Lauder, 2010:13), ou seja, um esforço que promove a compreensão do conhecimento como algo que adquire significado coletivamente, através das formas de vida particulares, o que não é o mesmo que conformação com significados particulares do conhecimento. Como objetiva Young (2010, 46), existe uma complexidade e subtilidade no processo de conferir significado ao conhecimento em que “as análises têm de começar em casos específicos de *comunidades* concretas, mas também precisam de tomar em consideração os contextos sociais e históricos mais globais que dão forma às comunidades particulares”.

2.2 Implicações pedagógicas e organizacionais

Estamos perante um campo concetual que compromete professores e alunos num trabalho que se abre à possibilidade de transformação dos universos textuais (isto é, de tudo o que configura o que habitualmente designamos por realidade) em objetos de investigação

intelectual, alterando-se a habitual relação de consumo passivo para uma relação interpretativa dos diversos textos culturais que atravessam a sala de aula. A ser assim, a significação passa a resultar de um trabalho dialógico de reconstrução de objetos, ou de textualidades, que desconstrói e contextualiza as experiências culturais em presença. Este é um modelo de pensamento e de ação pedagógica que se abre a uma dinâmica intelectual cujos elementos subjetivos transportam consigo virtualidades metacognitivas que implicam o aluno num horizonte de descoberta de mais conscientes formas de sociabilidade, de novos modos de empenhamento na vida quotidiana e de novas esferas de confirmação, questionamento e debate de experiências.

Mais do que tornar pedagogicamente manejável o confronto sempre presente na sala de aula entre os sentidos de diferença individual e comunitária e de instituição, o discurso da voz pretende possibilitar a evidenciação, no diálogo entre os alunos e entre estes e os professores, dos modos diversos como esse mesmo diálogo é realizável.

Fica claro que à voz – à escuta das subjetividades que a atravessam – corresponde um reconhecimento da diferença, o que só é possível acontecer por uma disposição ética não redutível a uma tecnologia educativa (neste caso, estaríamos perante uma simples encenação da escuta da autenticidade das vozes dos estudantes). Escutar a voz pressupõe um saber cuidar que reconhece o aluno não tanto pelas respostas comportamentais aos estímulos que extrinsecamente o motivam ou condicionam, mas pelo reconhecimento da sua capacidade existencial de se interessar e de dizer não (Santos, 1982); de, a partir das suas recusas, produzir significações a serem exploradas e contextualizadas. Neste sentido, ao ato pedagógico de escutar, ou de diferenciar, corresponde um ato metodológico cujo valor axial está orientado por valores que visam a formação de sujeitos críticos – isto é, capazes, como queria Dewey (1948), de assumirem a orientação e o controle consciente das suas aprendizagens -, o que, aos docentes, lança particulares desafios no modo como assumem a dimensão pública da sua responsabilidade ou autoridade pedagógica. É que o confronto com a subjetividade das vozes coloca frequentemente os professores face a dilemas e sentimentos contraditórios, quando, por exemplo, se veem envolvidos num trabalho em que, por um lado, têm que servir uma instituição ou ajustar-se às demandas sociais de preparação dos estudantes para o mercado de trabalho (ou para os exames) e, por outro, aprofundam o seu interesse em aproximar a prática educativa a caminhos mais largos de conhecimento, de cidadania e de sensibilidade e comprometimento ético.

A estes dilemas que, no pensamento e na ação dos professores resultam do reconhecimento das subjetividades, corresponde uma pedagogia de autoridade. Ou seja, ao professor é também reconhecida uma subjetividade empenhada na partilha dos seus conhecimentos e experiências. Uma subjetividade cuja autoridade pedagógica não resulta de um poder de dominação, mas da expressão de um corajoso cuidado que, como propõe Ricoeur (1993), se manifesta nas escolhas feitas pelos docentes quando preparam os jovens para a entrada num mundo problemático e conflituoso, o que significa, em simultâneo,

- i) iniciá-los à solidão e à vida pública (autonomia e entrada num espaço público de discussão),
- ii) inscrevê-los numa tradição e desenvolver utensílios críticos de escolha e
- iii) levá-los a fundamentar convicções e a preservar a tolerância (distinguir sentido e verdade).

Na verdade, proceder à escuta das vozes dos alunos significa criar condições de reconhecimento do *como* e do *porquê* da manifestação dessas vozes, procurando *para* e *com* elas encontrar legitimidades que promovam a aproximação da subjetividade de cada uma dessas vozes a relações sociais e formas culturais cada vez mais dialogicamente humanas. Isto significa que, do ponto de vista do compromisso da educação com *o que falta fazer*, aos professores é pedido um trabalho sempre próximo da ideia de inacabamento e continuidade. Do ponto de vista prático – ou, se preferirmos, deontológico - daqui resulta que o *momento pedagógico* não se esgota na visibilidade dos procedimentos e no simples domínio de um corpo de conhecimentos. Por outras palavras, mais do que a posse de um sistema de conhecimentos ou de técnicas disponíveis, no momento pedagógico - ou momento verdadeiramente dialógico -, joga-se o poder ético de uma relação de cuidado de si com o outro e, consequentemente, de cuidado de si para si. (Silva, 2011).

Para lá da implementação de dispositivos e de experiências já codificadas, acompanhar a voz dos alunos sugere um encontro dos professores com as suas vozes, representações e crenças, logo com novos espaços de investimento pedagógico que contextualizem a produção do conhecimento e que tragam à ordem do dia acontecimentos e significações

que habitualmente não vemos, fingimos não ver ou que simplesmente não nos querem mostrar. Este é um trabalho crítico que confere aos professores uma legitimidade ou autoridade muito próprias, naquilo que poderá contribuir para tornar a educação significativa, que se centre no que vale a pena ser ensinado.

3. Questão de pesquisa – O que vale a pena ser ensinado?

Esta questão pode ser equacionada com recurso a António Nóvoa (2003) e a Olivier Reboul (1992). Vale a pena ser ensinado **tudo o que une** (aquilo que permite ao indivíduo integrar-se num espaço de cultura e de sentidos, em determinada comunidade: a Língua, as Artes Plásticas, a Música, a História), **tudo o que liberta** (aquilo que promove a aquisição do conhecimento, o despertar do espírito científico, a capacidade de julgamento próprio; estão nesta categoria a Matemática, as Ciências, a Filosofia) e **tudo o que torna a vida mais decente** (aquilo que promove a relação entre ciência e consciência).

Vale a pena ser ensinado aquilo que, no fundo, chama os professores e as escolas para a utilidade do exercício de um conhecimento específico e que lhes é próprio. Young (2007) fala de um conhecimento poderoso que, na escola, permite novas e mais confiáveis formas de se pensar o mundo para além das fronteiras da casa de cada um. Desta utilidade da escola não fica ausente o horizonte da promoção da equidade social, como explicitámos em texto anterior, mas já integrado nesta linha de investigação (Silva e Braga, 2021). Referimo-nos aí à ideia de cultura como competência (Reboul, 1982), não entendida como a soma dos saberes consagrados, mas antes remetendo para a capacidade de o aluno procurar a resolução de um problema ou de compreender um interesse seu ou, ainda, de aprender a desaprender. Assim se materializa um dos maiores desígnios da educação: aprender a pensar, para aprender a ser e para aprender a fazer.

Noutro texto, na mesma linha de investigação (Braga 2021a), explicitámos, na sequência do aqui exposto, o interesse do trabalho de Ron Ritchhart (1999), que defende a organização do currículo em torno de “grandes ideias”, a que chama “tópicos generativos”.

Apesar de as ideias aqui apresentadas estarem plasmada nos documentos legais orientadores da vida nas escolas em Portugal⁴, não tem a orientação legal vindo a ser devidamente valorizada a nível meso, muito menos a nível micro. Não sendo este o rumo que a escola vem seguindo, quando fomos confrontados com a situação pandémica, foi evidente que a gramática escolar que vimos seguindo se mostrou ineficaz para identificar e resolver os problemas com que subitamente nos confrontámos, sendo notório que os alunos careciam de competências de autonomia, capacidade de estudo autónomo, realização e concretização (de tarefas), sentido crítico e autorregulação (Braga, 2021b) para agirem em conformidade.

Retomadas as aulas presenciais, e contrariamente às orientações de diferentes organismos, como a OCDE e a UNESCO (Braga 2021a), foi com avidez que muitos professores pretenderam retomar a lógica escolar tradicional, e o regresso à escola presencial raramente foi a ocasião para repensar “l'objectif général, le rôle, le contenu et la prestation de l'éducation à long terme” (Chavatzia, T. e Watanabe, M., 2020, 5), com ênfase na garantia do direito à educação para todos, como é recomendação da UNESCO, para que as estruturas educativas se tornem mais sãs e mais pertinentes para todos os alunos (*idem, ibidem*).

Contribuindo para esta reflexão necessária, a resposta à questão “o que vale a pena ser ensinado?” tem implicações pedagógicas que foram também equacionadas em Braga (2021b): a necessidade de desenvolvermos práticas de sala de aula disruptivas relativamente à tradição das nossas escolas, questionando as representações ainda vigentes do que é *ensinar*, do que é *avaliar*, do que é ser um *bom professor*. Referimo-nos concretamente a três princípios: tornar o pensamento visível, promover culturas de pensamento e ensinar para a compreensão. Referimo-nos também à organização das aprendizagens em torno de *grandes ideias*, *tópicos generativos*, que permitam trabalhar

⁴ Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa: Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, que homologa o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*; Despachos que n.º 6944-A/2018, de 18 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho e 7415/2020, de 17 de julho, que homologam as *Aprendizagens Essenciais* dos ensinos básico, secundário – CCH, EFP e Cursos Artísticos; Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e Perfis profissionais de referência, quando existam.

a *cultura como competência* e gerar *conhecimento poderoso*, como apresentado nos pontos anteriores.

Dito de outro modo, no jogo de confluências entre constrangimentos e possibilidades, é urgente que se produza um trabalho pedagógico irreduzível à simples acumulação do saber ou mesmo do saber fazer, pois a volatilidade do mundo contemporâneo, como nos últimos dois anos ficou provado, reclama do património pedagógico das escolas e dos professores uma vocação cultural que ultrapasse a soma das competências técnicas que a escola permite adquirir. Marca então presença a concetualização da pedagogia como um lugar de exercício de poderes relacionais e institucionais, que não são redutíveis à presença única de métodos ativos, pois nestes o aluno não deixa de ser apenas o aprendiz (ficando a sua personalidade alheada das componentes institucionais que a formam) e o professor não deixa de acreditar na universalidade do seu saber.

O que aqui defendemos, é que o ato pedagógico deve ser encarado num sentido mais abrangente, no sentido em que à escola compete promover a estruturação ativa de relações de responsabilidade mútua entre as subjetividades e as normas sociais, o individual e o coletivo, o sujeito e a instituição. Isto significa a possibilidade de professores e alunos se envolverem no desenvolvimento conjunto de conhecimentos e de práticas criadoras de experiências que tanto organizam como desorganizam, para reorganizar, as representações da nossa atividade natural e social. Numa expressão sintética, significa a possibilidade de pensar a diferença naquilo que é o poder de cada um de construir e desconstruir perspetivas de realidade e, nesta medida, de aceder aos processos através dos quais o conhecimento é produzido. Poderá deste modo a diferença – as vozes que a significam – perder o estatuto de divergência ou de oposição inoportuna, no interesse de formar, como refere Nóvoa (2003), a competência coletiva, alicerçada num conhecimento partilhado e numa ética do compromisso.

Percebemos, através do exposto, a importância de se criar, no dia a dia das escolas, as condições de desenvolvimento de uma avaliação pedagógica que, articulando os atos de ensinar, aprender e avaliar, se orienta *para* as aprendizagens e se inscreve em dinâmicas pedagógicas que

- i) ativam os processos cognitivos e metacognitivos e os processos complexos do pensamento,

- ii) se centram na interação e na comunicação entre professores e alunos, para estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos;
- iii) envolvem os alunos no processo de aprendizagem, de forma deliberada, ativa e sistemática, responsabilizando-os e fornecendo-lhes amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que e como compreenderam;
- iv) organizam o currículo em temas-problema, mobilizadores de *grandes ideias*, *tópicos generativos* que permitam trabalhar a *cultura como competência* e gerar *conhecimento poderoso*;
- v) fornecem *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade, tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem.

E porque é a voz dos alunos que aqui nos foca, uma palavra especial para o *feedback*, uma das competências centrais e mais poderosas que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, pois, no *plano cognitivo*, fornece aos estudantes a informação de que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir; no *plano motivacional*, desenvolve o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação, com suporte nos critérios explicitados e descritos. A sua eficácia está, porém, relacionada com a perceção que sobre ele têm os alunos, a qual resulta da combinação dos fatores que ao longo deste texto identificámos, tais como: conhecimentos prévios, percurso escolar e representações sobre a escola.

Nesta referência ao *feedback* de qualidade como forma privilegiada de empoderamento da voz dos alunos cabe necessariamente o retomar das orientações que são dadas pelo Professor Guilherme d'Oliveira Martins, no prefácio ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, documento de base claramente humanista, em que se preconiza que a escola parta das pessoas, para a elas adequar os meios e os fins, com vista a promover a aprendizagem e a inclusão, com base nos valores de liberdade (que garante o equilíbrio entre o eu e o outro), da responsabilidade (que nos induz a ter resposta, a não

sermos indiferentes), da cidadania (que nos impulsiona para a inclusão de todos), da excelência e da exigência (que nos consciencializam de que somos imperfeitos, mas perfectíveis, pelo que não podemos desistir de sermos melhores do que agora somos, num caminho contínuo) e da inovação e da reflexão (que nos desafiam a sermos melhores cada dia).

Conclusão

Retomamos aqui a questão, orientadora deste percurso reflexivo e de investigação, colocada pelo relator do CNE, Professor Joaquim de Azevedo: “Seremos capazes de aumentar hoje a qualidade e a equidade, de modo a criar oportunidades para todos os cidadãos, contribuindo para a realização pessoal, escolar e social de cada uma das crianças e dos jovens (...) num país socialmente tão desigual?” (CNE, 2016), para assumir que as escolas são as principais instituições de educação para a vida pública e que lhes compete proporcionarem experiências culturais que permitam desenvolver e aprofundar, nos alunos, os imperativos democráticos do desenvolvimento e da coesão social. Como em texto anterior referimos (Silva, 2002), nesta ideia de ligação entre a educação e a sociedade, encontram-se presentes tensões e conflitos, designadamente os que decorrem da tradicional distinção de perspetivas distintas de escola – a que vê a educação como tarefa que reproduz e consolida a norma e a simbólica social vigente e aquela outra que aspira à produção de um trabalho capaz de transformar criticamente o mundo, em vez de apenas o servir e reproduzir. O trabalho de pesquisa está em curso. De momento, poder-se-á, apenas, concluir que compete às escolas colocarem-se num horizonte de possibilidade e de esperança, sabendo que este é também um horizonte de limites, onde “nem tudo é possível fazer, mas também onde nada, à partida, está condenado a não ser feito” (Silva, 2002: 155).

Referências bibliográficas

- Braga, F. (2021a). Gestão Curricular e Avaliação - Questões emergentes. In C. Palmeirão e J.M. Alves (coord.). *Escolas sobre os Ombros de Gigantes – desafiando os paradigmas mais tradicionais (ebook)*. Porto: FEP-UCP.
- Braga, F. (2021b). Reinventar afetos e pedagogias... vidas. José Matias Alves & Ilídia Cabral [Org.]. In *No Regresso à Escola – Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional (ebook)*. Porto: FEP – UCP.
- Braga, F. (2021c). Para a construção de um Referencial de Avaliação de Escola/ Agrupamento - Um estudo exploratório. *Atas do IV Seminário Internacional - Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*. Porto: UCP (no prelo).
- Chavatzia, T. e Watanabe, M. (2020). Réponse éducative face au Covid-19 - Préparer la réouverture des écoles. Paris: UNESCO, consultado em 20/08/2020, em https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/UNESCO_mai_2020_Preparer_la_reouverture_des_ecoles.pdf.
- Conselho Nacional de Educação (2016). *Parecer nº 5. Organização da escola e promoção do sucesso escolar*. Em <http://www.cnedu.pt/pt/>.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Derrida, J. (2003). *A universidade sem condição*. Coimbra: Angelus Novus.
- Dewey, J. (1948). Mi Credo Pedagogico. In *id. El Niño y el Programa Escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dewey, J. (1959). “*Reconstrução em Filosofia*” vinte e cinco anos mais tarde. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Freire, P. (1988). *Extensão ou comunicação?*. São Paulo: Paz e Terra.
- Lauder, H. (2010). Prefácio. In Michael Young. *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (2003). *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. Em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf.
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender?*. Coimbra: Almedina.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.
- Ricoeur, P. (1993). É importante manter desde o início a dimensão política da educação. In Anita Kechikian. *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Colibri.
- Ritchhart, R. (1999). Generative Topics: Building a Curriculum around Big Ideas. https://www.nctm.org/Publications/teaching-children-mathematics/1999/Vol5/Issue8/Generative-Topics_Building-a-Curriculum-around-Big-Ideas/
- Rousseau, J. (1990). *Emílio*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Santos, D. (1982). Fundamentação existencial da pedagogia. In *id. Obras Completas II. Da Filosofia. Do Homem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. (2002). *Pedagogia Crítica e Contra-Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, A. (2011). Sob o olhar do outro: desafios éticos na avaliação e na observação do desempenho docente. In Eusébio Machado *et alia* (orgs.). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Silva, A. e Braga, F. (2021). O valor de educar: sobre os limites da tensão educativa na urgência do agora-futuro. In Ana Paula Vilela (org.). *Flexibilidade e Interações Educativas para rumos (des)iguais – um olhar longitudinal até aos tempos de pandemia*. Braga: Centro de Formação Braga Sul.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas?. *Educação e Sociedade*, vol. 28, n.º 101, pp. 1287-1302, set/dez.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

AUTORREGULAÇÃO E AVALIAÇÃO BASEADA EM APPS

Vítor Girão Bastos¹

Introdução

Pela sua natureza digital, as ferramentas digitais podem permitir uma maior diversificação dos instrumentos para a recolha de informação, um *feedback* mais rápido e simples, ao mesmo tempo que podem dar informação de qualidade e em tempo útil para a melhoria das aprendizagens dos alunos, podendo, ao mesmo tempo, facilitar o trabalho de avaliar do professor. Facilitam ainda desenhar percursos de aprendizagem diferenciados, uma vez que estes requerem, por si, tipos de avaliação, também ela, diferenciada.

No atual contexto de consecutivos isolamentos profiláticos e confinamentos por questões pandémicas em que vivemos, veio a acentuar-se o uso de ferramentas pedagógicas digitais, levando a que os professores tivessem que se adaptar a novos instrumentos e formas de avaliar. A própria avaliação formativa – para as aprendizagens, evidenciou-se ainda mais como a principal modalidade da avaliação em contextos de aprendizagem.

1. Avaliação

¹ Associação #SomosSolução. Portugal. vitorbastos@somosolucao.pt

Falar de avaliação é sempre algo que desperta sempre uma grande agitação, acesos debates e trocas de ideias. Provoca sempre “grande tremor”, como refere Valente e Escudeiro (2008:2).

Contudo, é através da relação dialógica que conseguimos afinar os conceitos a favor da qualidade do próprio diálogo.

Consideremos, pois, a avaliação, enquanto processo “deliberado e sistemático mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações” com refere Fernandes (2004:3).

Sendo certo que a avaliação formativa deve ser considerada enquanto a avaliação privilegiada para o desenvolvimento das aprendizagens, também sabemos que existe a necessidade da classificação, daí que a escolha dos instrumentos para recolher informação deva ser bastante criteriosa e refletida. Para isso devemos colocar as seguintes questões: avaliar o quê?, avaliar como?, avaliar quando? e avaliar para quê?

E é esta última questão que nos remete para algo mais importante que é: o que fazer com essa avaliação/informação?

2. Autorregulação e Metodologias Ativas

A aprendizagem é, como refere Miranda, “construtiva”, “cumulativa”, “colaborativa” e “autorregulada” (1998:138-140).

Podemos refletir sobre estes “componentes de uma aprendizagem efectiva e produtiva”! Como é que as teorias construtivistas podem estar presentes em contextos digitais? Como são construídos os novos conhecimentos a partir dos anteriores? Contudo, no contexto deste artigo devemos, sobretudo, refletir como as estratégias de autorregulação e colaboração entre pares, podem facilitar a aprendizagem assentes em suportes digitais e de que forma podemos recorrer às aplicações digitais para avaliar.

Sendo colaborativa e autorregulada, a aprendizagem depende fortemente da comunicação e dos instrumentos/fontes de informação que permitem a recolha de dados. Tanto uns

como os outros devem ser o mais diversificados possível. No ponto 4 serão abordados de forma mais específica.

Paralelamente, as metodologias ativas em ambientes virtuais, ou seja, com recurso a ferramentas digitais, como a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em jogos, a gamificação de uma atividade, a aprendizagem baseada em problemas entre outras, são também parte integrante daquilo que é a Autorregulação e Avaliação Baseada em Apps.

3. Ferramentas digitais

As tecnologias digitais, enquanto suporte tecnológico, enquanto ferramentas de apoio à aprendizagem, daí o termo de ferramentas pedagógicas digitais, assumem, um importante papel, sobretudo na comunicação e *feedback*, na construção de Recursos Educativos Digitais, na avaliação, entre outros. E isso evidenciou-se no atual contexto em que vivemos.

Como refere Costa (2012:168), “pensar a tecnologia numa lógica transformadora das práticas atuais”, depende, primeiramente uma decisão pessoal e profissional, de querer romper com paradigmas, como por exemplo o colocar o aluno enquanto sujeito ativo na construção das suas aprendizagens de forma autónoma e autorregulada. Essa disrupção, nem sempre é fácil, pois o professor sente-se mais seguro e confortável com o que já domina há muitos anos e, por outro lado, é um processo que consome muito tempo, pois para além das alterações metodológicas, o professor necessita de aprender como pode potenciar as tecnologias digitais para fins pedagógicos. Numa primeira fase, tem que aprender as tecnologias e, depois, saber como pode levar o aluno a aprender com as tecnologias, considerando sempre que aprender tecnologias é diferente de “aprender com as tecnologias”, com refere Jonassen (2000:20-21).

É importante que se usem as TIC com fins pedagógicos em ambientes de aprendizagem adequados e não o simples replicar de uma aula tradicional com uso a tecnologias digitais. Nesse caso haveria um déficit metodológico (figura 1).

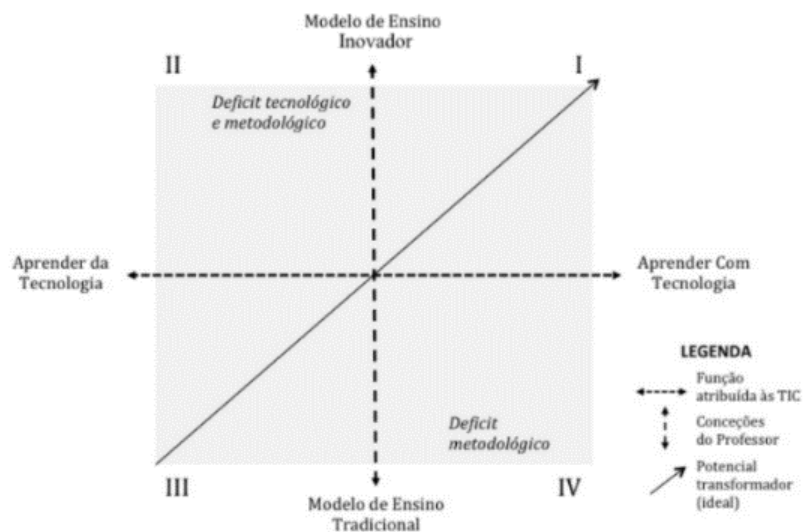


Figura 1. Tipos de utilização das TIC pra fins curriculares, tipos de deficit e potencial transformador

4. Instrumentos/Fontes de Informação

São muitos os instrumentos e fontes de informação que podem ser utilizados para a avaliação em contextos digitais, desde os fóruns, os chats e conferências, onde se pode estimular o debate e a reflexão (conversas no *MS Teams*, *Google Meet*, *Zoom*), os e-portfólios e Diários de Aprendizagem, como o *Padlet*, *Wakelet*, o *Onenote*. Blogues e Wikis como o *Wordpress*, *Wix*, *Blogger*, *Webnode* entre muitos outros. Refira-se ainda as plataformas de LMS (*Learning Management System*), como a *Moodle*, que permitem desenhar percursos de aprendizagem autónoma com momentos síncronos e assíncronos e ainda o *Goconqr* e o *Classflow* que também permitem fazer, embora com estruturas mais simples e, por isso, mais limitadas.

Todos estes instrumentos/fontes de informação nos podem dar informações relevantes sobre o percurso do aluno (avaliação formativa/para as aprendizagens) mas também eles poderão ser objeto de avaliação sumativa e, caso necessário, traduzir-se em classificação de acordo com as mais diversas dimensões da avaliação, como a frequência, qualidade, quantidade etc.

5. Considerações Finais

A avaliação baseada em aplicações digitais está integrada num sistema relativamente complexo onde se articulam teorias sobre a aprendizagem e, consequentemente as metodologias e as estratégias de ensino e de aprendizagem.

As práticas de avaliação com recurso a aplicações digitais, em e-learning, b-learning ou presencial (*online* ou *offline*) podem levar a uma melhoria das aprendizagens, pois podem permitir:

- uma diversificação dos instrumentos/fontes de informação;
- a agilização de alguns procedimentos como o *feedback*;
- uma comunicação mais rápida, fácil e eficaz;
- uma avaliação mais rápida, fácil e eficaz;
- fomentar a autonomia e a autorregulação;
- facilitar a implementação de metodologias ativas;

Referências Bibliográficas

- Costa, F. (2012). Desenvolvimento curricular e TIC: Do déficit tecnológico, ao défict metodológico.
- Fernandes, D. (2004). Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios. Cacém: Texto Editores).
- Jonassen, D. (2000). Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto Editora.
- Miranda, G. (1998). A aprendizagem feita pelo ensino: a questão básica da escola.
- Valente, L. e Escudeiro, P. (2008). Práticas de Avaliação Online. In A.A.S. Dias e M.J. (Eds), E-Conteúdos para E-Formadores (pp. 151-166). Guimarães: TecMinho. Retirado de: http://www.valente.org.pt/downloads/artigos/praticas_avaliacao.pdf.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM CAMINHO PARA QUEM APRENDE E PARA QUEM ENSINA

Nelsa Novais¹

“Educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo”

Paulo Freire

1. A Avaliação e os atuais desafios

Falar de avaliação pedagógica está na *moda*? *Sim*, dirão alguns!

Atualmente, mais do que nunca, somos colocados diante de novas exigências: a complexidade das sociedades atuais, a existência de currículos mais desafiantes, e que vão para além da memorização de conhecimentos ou de procedimentos rotineiros, a diversidade das necessidades de TODOS os alunos...

Qual é a missão da Escola? Qual é o papel dos professores? E a *AVALIAÇÃO*? Que lugar ocupa no meio disto tudo?

Da Escola, espera-se que proporcione uma formação integral a todos e a cada um dos seus alunos, que desenvolva novas aprendizagens de maneira que os jovens respondam criticamente às múltiplas exigências das sociedades.

¹ Coordenadora TEIP no Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano. Porto, Portugal.

Aos professores, exige-se que sejam profissionais reflexivos, capazes de reinventar o currículo, capazes de compreender o ensino, as aprendizagens e a avaliação como construções sociais complexas, enfim...que sejam portadores de uma nova profissionalidade, impulsionadora de outras formas de trabalhar e de estar nas escolas. Nesta Escola de mudança, em transformação, a avaliação deve ser encarada como um processo ao serviço da melhoria, um processo de reflexão e ao mesmo tempo responsável por uma transformação inevitável, ou seja, “um instrumento poderoso ao serviço das aprendizagens” (Pinto e Santos, 2006) ou ainda “um processo multidimensional capaz de integrar todos os alunos” (Fernandes, 2020).

2. Avaliação Formativa /Avaliação Sumativa: duas faces da mesma *moeda*?

Para aqueles que pensam que falar hoje de avaliação formativa é uma *moda*, desengane-se! O caminho está a trilhar-se e a tendência é que essa prática se generalize nas nossas escolas.

Os conceitos de *avaliação formativa* e *avaliação sumativa* foram estabelecidos por Scriven (1967) há mais de cinquenta anos, no contexto da chamada Avaliação de Programas. Nessa altura, dominavam concepções acerca da aprendizagem que decorriam, fundamentalmente, das teorias da psicologia associacionista e comportamentalista. Segundo Scriven, em contextos educativos, a avaliação formativa destinava-se a ir corrigindo e ajustando o ensino e a aprendizagem enquanto a avaliação sumativa, no essencial, fazia um balanço e permitia emitir um juízo final acerca do que os alunos sabiam e eram capazes de fazer.

Poucos anos mais tarde, Bloom, Hastings e Madaus (1971) conceptualizam a avaliação formativa com base nos princípios behavioristas e neo-behavioristas do ensino e da aprendizagem. Neste enquadramento, a avaliação é um processo de recolha de informação que incide principalmente em produtos de aprendizagem que se medem, tendo em conta um conjunto de objetivos comportamentais definidos e observáveis. Os autores consideram que a avaliação formativa tem como função fornecer um duplo feedback, não havendo o objetivo de atribuir uma nota, mas antes ajudar o professor e o aluno a focarem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria e de

selecionarem técnicas alternativas de recuperação. A avaliação assume assim uma função mais pedagógica.

Para autores como Allal (1979, 1986), Harlen e James (1997), Torrance e Prior (2001), a avaliação formativa ocorre durante o ensino e a aprendizagem, e é mais atenta aos processos. A avaliação deve ser uma atividade de regulação permanente da aprendizagem, em função de objetivos e critérios de avaliação conhecidos pelos alunos, a partir da informação obtida (*feedback*) e com vista ao aperfeiçoamento da prática educativa. Black e William (2006), Harlen (2006) e Sebba (2006) abordam os conceitos de *Avaliação das aprendizagens/Avaliação para as aprendizagens*, em que é possível uma comunhão entre uma avaliação de tipo formativo e a de tipo tradicional, ou avaliação sumativa, de forma a conjugar ambas no mesmo objetivo: o sucesso escolar.

No caminho de um aperfeiçoamento das técnicas e modalidades avaliativas em prol do sucesso dos alunos, também Fernandes (2006) aponta para uma avaliação formativa alternativa, de raiz cognitivista e construtivista, alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviourista.

AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS (avaliação formativa)	AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS (avaliação sumativa)
• Informa o professor sobre o seu ensino e como melhorar as aprendizagens (Lopes & Silva, 2012). • Recorre a uma diversidade de processos de recolha de informação. • Fomenta a participação dos alunos, nomeadamente através da autoavaliação. • Dá ao <i>feedback</i> um papel crucial. • Fornece pistas para a ação reguladora, quando o aluno está a construir a sua aprendizagem. • Encara o <i>erro</i> como a possibilidade de realizar novas aprendizagens. Pinto, J. & Santos, L. (2006). • Promove a motivação /o gosto pela aprendizagem. • <i>Avaliação Formativa Alternativa</i>: o ensino, a aprendizagem e a avaliação integrados (“regula o ensino e a aprendizagem, recorre	• Proporciona informação sintetizada que se destina a registar e a tornar público o que o aluno SABE e PODE FAZER. • Julga-se o desempenho dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem. • Acontece, geralmente, no fim de uma unidade, de um programa, de um semestre, de um período. • Certifica-se as aprendizagens dos alunos. • Utiliza dados recolhidos através de uma diversidade de instrumentos (destaque para os testes, os questionários, as escalas, as rubricas, as listas de verificação) • É a hora do “balanço”.

a tarefas que são para ensinar, aprender e avaliar e contextualizar a avaliação” Fernandes (2004)).	
--	--

Tabela 1. *Avaliar vs Classificar*

...duas faces da mesma moeda?

É possível harmonizar estes dois conceitos de avaliação que por muitos ainda são vistos como distintos. Esta “comunhão” (Harven, 2005) depende sobretudo da criação de uma cultura de avaliação que abranja todo o sistema de ensino. Ambas as modalidades de avaliação (formativa e sumativa) devem ser rigorosas; ambas devem utilizar dados de natureza quantitativa ou qualitativa (ex.: um teste pode ser aplicado, corrigido e classificado com percentagem, mas os seus resultados serem usados para fins formativos, i.e., distribuir *feedback* que ajude os alunos a aprender e a regular as suas aprendizagens). Há ainda a apontar a *natureza criterial* de ambas as modalidades (Harlen, 2005, 2007): durante os processos de ensino-aprendizagem-avaliação, as aprendizagens dos alunos são analisadas em termos de critérios que são definidos previamente. O que as distingue então? A sua *natureza ipsativa* (formativa- compara o aluno consigo mesmo) e normativa (sumativa- compara as aprendizagens dos alunos com uma norma).

Assim, poderemos afirmar que as duas modalidades de avaliação são “faces de uma mesma moeda” na medida em que, por um lado: i) avaliação formativa e a avaliação sumativa não se podem confundir uma com a outra; ii) ambas têm propósito distintos e ocorrem em momentos distintos; iii) a informação gerada pela avaliação formativa não deve ser diretamente mobilizada para atribuir classificações aos alunos; iv) ambas têm uma inserção pedagógica distinta.

Por outro lado, ambas têm “uma relação complementar” (Fernandes, 2011), dado que recorrem a processos complementares que podem e devem contribuir para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

3. Práticas de Avaliação Pedagógica: caminhos possíveis

Em detrimento do paradigma da transmissão, uma avaliação pedagógica de qualidade deve assentar num paradigma de interação social, pois a comunicação e as interações sociais têm um papel crucial para que se possam tomar as melhores decisões pedagógicas. O aluno participa ativamente, o professor envolve-se, gera e cria dinâmicas de aula. Este paradigma exige preparação profissional e mobilização/integração e utilização de um conjunto de conhecimentos e capacidades. Muitas vezes os alunos resistem a este tipo de participação e os professores refugiam-se no chamado modelo tradicional, limitando-se a *dizer* o currículo (Fernandes, 2020).

Neste processo de construção social, salientam-se entre outras não menos importantes coordenadas as *tarefas*, os *instrumentos/técnicas de avaliação formativa* e o *feedback*.

3.1. As Tarefas

Devem ser bem selecionadas, desafiadoras, pois é através delas que se ensina, se aprende, se avalia e se regula. É através delas que a avaliação está plenamente integrada no processo educativo e formativo. Elas devem garantir a eficácia do *feedback* na melhoria da aprendizagem (Fernandes, 2006), devem garantir que o aluno relacione, integre e mobilize um conjunto de aprendizagens (conhecimentos, capacidades, atitudes, competências das aprendizagens essenciais e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Elas são o ensino orientado para a resolução de problemas/desafios e, neste sentido, também se integram na metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos.

3.2. Instrumentos e Técnicas de Avaliação Formativa (TAF)

Diversificar os instrumentos de recolha de informação (ex.: testes escritos; inquéritos; relatórios; entrevistas; testes em duas fases, dentro e fora da aula...) ajuda a melhorar a qualidade da informação recolhida e permite diversificar o desempenho dos alunos. Devem ser escolhidos em função do tipo de informação que se pretende obter. As técnicas de avaliação formativa também apresentam uma mais-valia neste processo integrado.

Aplicam-se em vários momentos do processo de ensino e aprendizagem. Podem passar pela *coavaliação entre pares*, aumentando as interações sociais, a confiança nos outros e facilitando o *feedback* individual; pela *autoavaliação*, um processo de autorregulação excelente em que a existência de critérios é essencial. Existe um vasto leque de técnicas de avaliação formativa para além destas, utilizáveis em várias fases do processo e cujos efeitos sobre o rendimento escolar são poderosos. Cada técnica deve ser previamente planeada em função do que queremos observar e a aprendizagem torna-se mais cooperativa na sala de aula. Nestes ambientes, os alunos tornam-se “aprendizes autorregulados”, são “parceiros integrantes do processo” (Lopes e Silva, 2012).

3.3. O Feedback

Através das tarefas, dos instrumentos e das técnicas de avaliação formativa é possível obter *feedback* valioso, útil para o professor e para o aluno. Informa o professor sobre a eficácia das aulas e das atividades desenvolvidas, assim como as revisões que deverá operar; informa os alunos sobre o grau em que a sua aprendizagem e o seu trabalho correspondem às expectativas e às metas previamente desenhadas. O *feedback* pode ser de natureza variada: oral, escrito ou não verbal. Deve dar informações claras e descritivas (Lopes e Silva, 2012) sobre o trabalho feito; descreve qual será o próximo objetivo ou meta de aprendizagem; deve acontecer após a realização da atividade, a tempo de o aluno agir sobre o seu trabalho; pode ser partilhado entre docentes e tomam-se decisões coletivas; é útil para o professor/aluno/ colegas/encarregados de educação.

3.4. Alguns Exemplos de Avaliação Formativa

3.4.1. “As Estrelas”

Esta atividade destina-se à avaliação formativa da leitura e realiza-se em turmas do 4º ano. Os alunos realizam esta atividade sempre que leem em voz alta. São informados sobre o valor de cada estrela. No final, é atribuído a cada aluno o número de estrelas correspondente. Escrevem o número de estrelas atribuído no texto que está a ser trabalhado e monitorizam os seus progressos.

Atribuição de Estrelas	Avaliação da Leitura O(A) aluno(a)...
1 	...não consegue ler.
2 	...lê as palavras mais usuais e de forma silabada.
3 	...lê todo o texto de forma silabada.
4 	... lê todo o texto com alguma rapidez e respeitando os sinais de pontuação.
5 	...lê o texto com rapidez e respeitando os sinais de pontuação.
6 	...lê o texto com rapidez, respeitando os sinais de pontuação e com entoação.

Figura 1. *As Estrelas*

3.4.2. “A frase”

Esta tarefa é aplicada aos alunos da Unidade de Ensino Estruturado para o Apoio à Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo existente no Agrupamento. Tem como objetivos de aprendizagem introduzir os conceitos de verbo/ação; pronomes pessoais (neste caso eu, mas também são trabalhados o ele e tu).

O aluno recorta as palavras desordenadas,

cola-as de forma a formar uma frase. Após o feedback da professora, regula a sua aprendizagem e tenta formar de novo a frase.



Figura 2. *Fases da tarefa*

3.4.3. A Ficha de Revisões

Esta tarefa permite verificar se os objetivos de aprendizagem da unidade “Dinâmica Externa da Terra” (7º ano, Ciências Naturais) foram atingidos pelos alunos. Da sua aplicação resultou informação importante para o professor e os alunos: a identificação dos que ainda não desenvolveram as aprendizagens da unidade; a identificação das áreas que precisam de ser mais consolidadas. Daí também se seguiram implicações pedagógicas: a correção da ficha com recurso a material multimédia para reforçar as aprendizagens; o uso da técnica do questionamento oral e a criação de um “guião de estudo” para os alunos.

3.4.4. Oficina de Escrita

Esta tarefa consistiu na escrita de um texto expositivo, depois de trabalhado e analisado esse género textual em aula. Teve como objetivo de aprendizagem “escrever com correção sintática, com vocabulário diversificado uso correto dos sinais e pontuação” (Aprendizagens Essenciais, 9º ano, Português). Foram fornecidas rubricas e dadas as instruções necessárias à realização da tarefa. O *feedback* dado ao aluno foi escrito, sinalizando o seu nível de desempenho para cada indicador na folha das rubricas; foram dadas recomendações de melhoria e realizada a reescrita /aperfeiçoamento do texto pelo aluno.

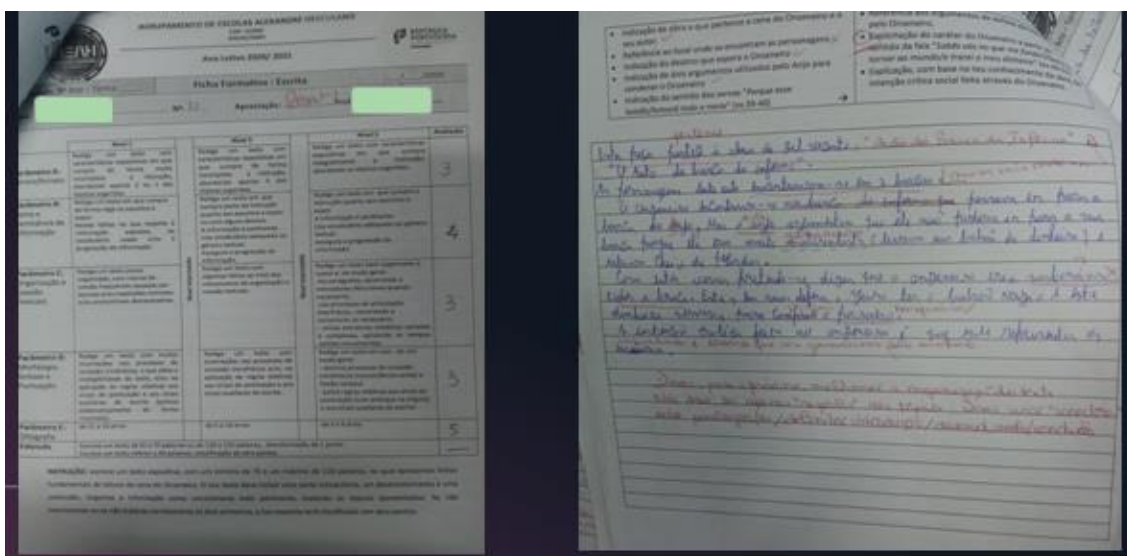


Figura 3. As rubricas numa tarefa de escrita

3.4.5. “O Voo das Aves”

Esta tarefa de carácter exploratório foi aplicada com o objetivo de desenvolver aprendizagens relacionadas com o domínio temático *Álgebra/ Sequências*. (9º ano). Na sala de aula, com mais um professor “assessor”, de acordo com o funcionamento das Assessorias Pedagógicas de Matemática (Ação 3 do Plano Plurianual de Melhoria), esta tarefa visava consolidar um conteúdo estruturante do currículo em que os alunos manifestam mais dificuldades, interpretar enunciados de problemas, elaborando estratégias de resolução e fomentar o relacionamento interpares. Através da exploração das respostas e erros dos alunos, os professores compreenderam melhor a forma como estes mobilizam os conhecimentos/capacidades durante a realização da tarefa. Compararam o nível de desempenho de cada aluno com o que era esperado. A partilha de resoluções entre os alunos permitiu também um feedback entre eles e possibilitou uma aprendizagem cooperativa.



Figura 4. *O Voo das Aves*

3.4.6. As *Apps* ao serviço da Avaliação Formativa

As aplicações móveis também podem ser uma boa ferramenta para fazer uma avaliação pedagógica de qualidade. Na atual era do digital, a maioria dos alunos tem um telemóvel com acesso à rede que permite, em contexto de sala de aula, aceder a essas aplicações colocadas ao serviço das aprendizagens. Apresenta-se aqui um exemplo da aplicação *Socrative* (<https://www.socrative.com/apps/>), utilizada com alunos do 9º ano, que permitiu verificar se os objetivos de aprendizagem desenhados para aquela sessão tinham

sido atingidos. A vantagem deste tipo de aplicações é que o *feedback*, tanto para o professor como para o aluno, é imediato e é possível a partir dele repensar estratégias de ensino, validar ou não metodologias usadas.

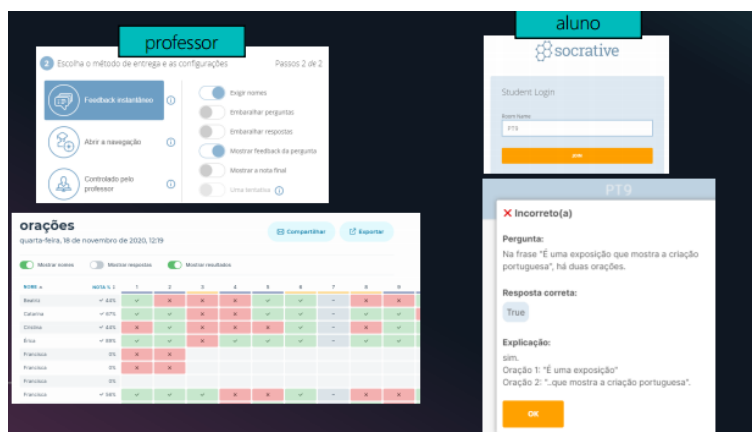


Figura 5. Utilização da Apps Socrative.

3.4.7. Técnica de Avaliação Formativa (TAF): “Já podem mostrar!”

Esta técnica de avaliação formativa (adaptada de Lopes Silva, 2012:151), usada com grupos reduzidos de alunos, no âmbito da Ação 2 do Plano Plurianual de Melhoria do Agrupamento (Português+), permite o desenvolvimento de aprendizagens essenciais na disciplina (neste caso, de Português) e a concretização de objetivos de aprendizagem relacionados com o currículo, com as áreas de competência do PASEO (colaborar em vários contextos comunicativos e pensar criticamente), com a ampliação da responsabilidade individual e de grupo assim como a implementação de avaliações interativas no seio de um grupo de trabalho. O sucesso da tarefa é conseguido também com a ajuda do professor, que circula, faz perguntas, analisa as respostas, incentiva, observa, dá *feedback* sobre as competências de comunicação e resolução da tarefa dada. No fim, recolhe e confronta as respostas dos grupos envolvidos com vista ao *feedback* final e a sugestões de melhoria.

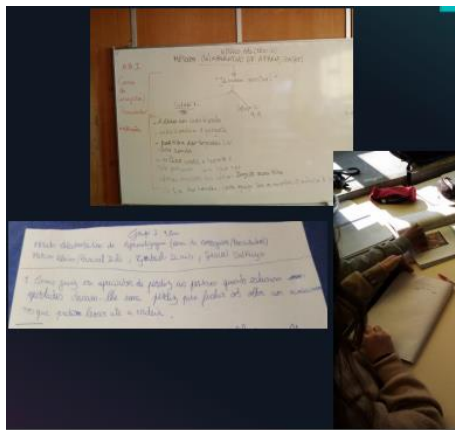


Figura 6. Utilização de uma TAF.

Existem inúmeras possibilidades de se fazer uma avaliação pedagógica de qualidade desde que, previamente, sejam partilhados com os alunos os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso que os ajudam a reconhecerem as metas de aprendizagem que devem alcançar. Nas salas de aula, criam-se ambientes de aprendizagem que promovem a confiança de que cada aluno pode melhorar.

4. Que caminhos? Que desafios? Que Escola?

Não é uma questão de *moda*, mas é uma questão que urge desenvolver na Escola de hoje. Esta é uma Escola que está em fase de transformação e que exige mais empenho profissional, mais dinâmicas de trabalho colaborativo entre docentes. Esta outra visão de Escola necessita de formação nesta área para os seus docentes, pois implica que se realize uma forte transformação das práticas de sala de aula.

Só assim A ESCOLA cumpre a sua missão: proporcionar uma formação integral de qualidade a todos os alunos para que estes possam responder às exigências das sociedades atuais enquanto cidadãos capazes de construir uma “sociedade mais justa, mais solidária e mais democrática” (Fernandes, 2020).

Referências Bibliográficas

- Cosme *et al* (2020). Avaliação das Aprendizagens, Propostas e estratégias de ação. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2004). Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 79-92. Curitiba: Futuro Eventos.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens. Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (eds.), TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos (pp. 81-107). Évora, Universidade de Évora: CIEPUE.
- Fernandes, D. (2020). Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica_ https://www.researchgate.net/publication/339955916_Para_uma_Fundamentacao_e_Melhoria_das_Praticas_de_Avaliacao_Pedagogica.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). 50 Técnicas de avaliação formativa. Lidel.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). Modelos de avaliação das aprendizagens. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora, DEFCUL, CIE, DIF, Projecto AREA.

Outros documentos disponíveis na Página WEB do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (<https://www.aealexandreherculano.pt>): *Plano Plurianual de Melhoria (18/21)* e Comunicação apresentada no 2º Seminário da XI edição do Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração, Supervisão e Organização Escolar da Universidade Católica Portuguesa, a 10 de fevereiro de 2021.

ESCOLA CIÊNCIA VIVA:

um contributo para o sucesso escolar

Elsa Oliveira¹
Cristina Palmeirão²

1. A premência de um novo paradigma educativo

A educação constitui uma componente estruturante da sociedade, sendo um instrumento fundamental no desenvolvimento integral do ser humano. É um conceito complexo, sobretudo, pela sua multidimensionalidade, mas parecem não existir dúvidas de que constitui um processo **centrado no ser humano**, dependendo das suas singularidades e interações permanentes com a sociedade e cultura onde se encontra inserido (Azevedo, 2011b; Boavida e Amaro, 2008; Carneiro, 2004; Magalhães, 2004; Niza, 2012). Educar é um processo de construção que possibilita ao indivíduo reconhecer e desenvolver as suas potencialidades, adquirindo saberes, capacidades, atitudes e valores que contribuirão para a sua integração sociocultural e para a sua formação permanente ao longo de toda a sua vida. Além desta abrangência temporal, deve-se contemplar também um alargamento espacial devendo considerar-se a multiplicidade de contextos que constituem oportunidades de aprendizagem e de projetos de vida.

Atualmente a máxima é fomentar a possibilidade de cada escola adotar soluções adequadas ao seu contexto, que atendam à singularidade dos seus alunos, promovendo a igualdade de oportunidades e de sucesso. No presente, importante é motivar e estimular

¹ Externato Ribadouro, Porto, Portugal. elsaoliveira@ribadouro.com

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

a aprendizagem e o conhecimento, no sentido de munir cada pessoa com as capacidades e atitudes necessárias para estar capaz de responder às necessidades das novas sociedades (cf. Decreto Lei n.º 55/2018). “Aprender a aprender”, corresponde a uma necessidade e a uma responsabilidade constante (e primordial) de cada um, enquanto pessoa e enquanto cidadão. A dinâmica do mundo atual impõe uma atualização contínua de saberes e a capacidade de nos adaptamos a novas e imprevisíveis solicitações.

Uma visão abrangente de educação, associada a uma multiplicidade de contextos, com uma marcante componente social, com carácter humanista e com objetivos associados a uma cidadania global encontra-se presentes nos principais documentos orientadores emanados pelo Ministério da Educação português, dos quais se destacam o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al*, 2017), que constitui atualmente um documento de referência na estruturação e organização escolar e o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (Decreto Lei n.º 55/2018) no qual é concedida uma maior autonomia às escolas portuguesas, possibilitando a ocorrência das transformações necessárias e desejáveis ao atual modelo escolar. De salientar ainda os princípios perfilhados no Decreto-Lei n.º 54/2018 que consagra, a educação inclusiva através de uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada indivíduo de forma a que este adquira uma base comum de competências de acordo com os seus interesses e através do desenvolvimento de projetos educativos comuns e plurais que permitam uma participação ativa e equitativa de todos.

O mandato da educação enquanto compromisso e alicerce de uma sociedade plural, onde os fundamentos da educação galgam os muros da escola e se abrem a novos contextos, a novas experiências e a outras formas de ensinar e fazer aprender é, cada vez mais, o desafio das escolas no século presente. A visão de uma educação a todo o tempo e em qualquer lugar representa, assim, um avanço na direção de uma sociedade de aprendizagem, caracterizada por múltiplas exigências e opções flexíveis para aprender e para fazer (Carneiro, 2001:50). A este propósito Carneiro afirma

“Numa estratégia global, valem as alianças e as sinergias. Ninguém, por si, pode tudo fazer, nenhuma instituição, por si só, pode sobrelevar todas as outras ou realizar o seu projeto educativo in vivo como se o mundo restante pudesse ser isolado.” (idem:115)

A necessidade de mudança do atual sistema educativo é partilhada por vários autores, que de forma reiterada alertam para esta problemática. Nas palavras de Azevedo (2016:6) é indispensável ousar mudar o modelo escolar sendo necessária uma mudança disruptiva com o modelo em vigor e não apenas mudanças incrementais. Cabral (2017:77) afirma o atual modelo escolar precisa de ser repensado e originar novas lógicas de ação escolar que se encontrem mais de acordo com os desafios que se colocam atualmente às escolas e Carneiro (2001:108) defende a educação precisa de uma mudança em que se verifique um distanciamento das estratégias massificantes e massificadoras, que ainda teimam em vigorar.

Nesta urgência de mudança que se impõe, a gestão curricular constitui um dos elementos mais relevantes, sendo desejável a sua flexibilidade. O objetivo é evitar a homogeneização e fragmentação do conhecimento, permitindo uma articulação do saber e, em simultâneo, uma flexibilização do tempo e dos espaços. Esta necessidade de mudança requer que os professores assumam um papel mais ativo, que estabeleçam redes dinâmicas de cooperação, que realizem reflexões conjuntas, que hajam coletivamente e vislumbrem outras possibilidades educativas.

O processo educativo deve encontrar-se centrado no aluno e nas suas aprendizagens. Cada aluno deve ser visto como um caso irrepetível deve ocorrer a sua individualização pedagógica, constituindo a escola o local onde os projetos formativos individuais se possam desenvolver integralmente (Carneiro, 2001:111)

Tendo em consideração todos os aspetos já mencionados parece fundamental que um novo paradigma educativo se baseie numa dimensão humanista em que a atenção recaia no desenvolvimento integral de cada indivíduo procurando compreender as especificidades e necessidades reais de cada um (cf. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

2. Contextualização do projeto educativo “Escola Ciência Viva”

É numa visão plural de educação, onde ocorre uma articulação entre diversos contextos educativos e uma integração do currículo, que emerge o nosso objeto de estudo. O projeto educativo “Escola Ciência Viva” é da responsabilidade da Agência Ciência Viva –

Agência Nacional para a Cultura Científica e Cultural, tendo sido concebido pela equipa educativa do Pavilhão do Conhecimento – Centro Ciência Viva, em Lisboa, que iniciou a sua implementação, neste mesmo espaço, no ano letivo 2010/2011.

No seu primeiro ano de implementação, este projeto educativo usufruiu de um acompanhamento científico³ do qual resultou um relatório avaliativo (Martins, Estevinha e Conceição, 2011) onde é considerado o seu carácter inovador. Esta classificação é justificada pelo facto de o público-alvo ser muito jovem – alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, por promover o desenvolvimento de uma cultura científica e tecnológica ao longo da vida, por decorrer durante um período de tempo prolongado – uma semana e por ocorrer uma articular entre contextos educativos diferenciados.

Nos seus dois primeiros anos de implementação este projeto educativo contou com a participação de turmas pertencentes apenas a um Agrupamento de Escolas da cidade de Lisboa com o qual foi estabelecido um protocolo colaborativo. Posteriormente, a participação foi alargada a todos os Agrupamentos de Escolas da cidade, ocorrendo uma inscrição voluntária, por parte dos professores titulares das turmas, no início de cada ano letivo. Ao longo do tempo, este projeto foi-se expandido em território nacional e na atualidade existem 11 Escolas Ciência Viva em atividade ancoradas, na sua maioria, a Centros Ciência Viva, em estreita colaboração com as respetivas autarquias locais.

Ao longo da sua semana de participação, os alunos têm a oportunidade de realizar um conjunto de atividades diversificadas, em contextos de aprendizagem diferenciados, que contemplam distintas metodologias pedagógicas, embora seja privilegiado o trabalho prático e experimental e a “Aprendizagem Baseada na Investigação”.

A planificação das atividades é realizada para cada turma é realizada por uma equipa multidisciplinar dos centros de ciência, ou de outras entidades promotoras, em estreita articulação com o professor titular da turma. Nesta planificação é produzida uma matriz de trabalho semanal onde se encontram estruturados os horários de implementação das diversas tipologias de atividades. Na produção deste documento existe uma gestão curricular para que as atividades se encontrem adaptadas ao ano de escolaridade dos alunos, aos seus saberes, às suas capacidades e às suas atitudes. Esta gestão curricular é

³ Estudo realizado pelo Centro de Investigação e Estudo de Sociologia (CIELS – IUL) do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

também elaborada em torno de uma temática geral, transversal e agregadora, geralmente sugerida pelos professores titulares da turma, que realizam esta seleção em virtude das particulares da turma e face à articulação que possa existir com atividades realizadas, ou a realizar, na escola de origem.

3. Fundamentação empírica

Este trabalho foi concebido e orientado por um paradigma, essencialmente, qualitativo, pese embora se tenham efetuado análises quantitativas, pelo que se seguiu uma tipologia mista. Optou-se pela realização de um estudo de caso como metodologia de investigação, dada a unicidade deste projeto, pelo que as suas particularidades foram analisadas de forma integrada e ampliada e, sempre que possível, recorrendo ao contexto natural. Foram utilizadas técnicas de recolha de dados diversificadas no sentido de maximizar a informação recolhida, através do recurso a múltiplas fontes de evidência, permitindo obter um conhecimento detalhado e aprofundado desta realidade educativa específica. Esta ampla recolha de dados informativos, e a sua posterior triangulação, permitiu dotar ainda o presente estudo de um maior rigor científico, garantindo a fiabilidade dos resultados reunidos.

Todos os instrumentos de recolha de dados selecionados foram norteados pelos eixos de análise deste trabalho investigativo e fundamentação teórica associada, sendo que, a avaliação das particulares associadas ao processo de gestão curricular e seu contributo para o sucesso educativo dos seus participantes, constitui o cerne investigativo deste estudo.

Os diversos instrumentos de recolha de dados foram aplicados a alguns dos alunos e professores que participaram neste projeto educativo durante o ano letivo 2017/2018, no Pavilhão do Conhecimento – Centro Ciência Viva, em Lisboa.

O primeiro instrumento de recolha de dados consistiu na realização de uma observação não participante, com o auxílio de grelhas de observação, onde os diversos parâmetros definidos se encontravam associados a informação pré-codificada elencada a três categorias principais de observação – recursos educativos disponibilizados, gestão curricular e competências mobilizadas durante a concretização das atividades. Na

totalidade foram realizadas 9 observações não participantes, em espaços diversificados do centro de ciência em causa. Estas observações contemplaram tipologias de atividades diferenciadas, com a participação de alunos de escolas distintas e pertencentes a diferentes níveis de ensino. Seguiu-se a realização de entrevistas semiestruturadas a 5 professores, com recurso a guião orientador dividido em diversos blocos de questionamento. Estes encontravam-se centrados no processo de gestão curricular, nas competências mobilizadas e nos aspetos distintivos e/ou inovadores associados a este projeto educativo. Por fim, foram inquiridos 21 professores (da totalidade de 52 participantes elegíveis), através da aplicação de um inquérito por questionário. As distintas partes deste instrumento encontravam-se associadas aos blocos de questionamento definidos para a entrevista, tendo-se optado pela inclusão de questões com diferentes tipologias – abertas e fechadas, de acordo com as suas finalidades.

Na análise dos resultados optou-se essencialmente pela realização de uma *Análise de Conteúdo* (Bardin, 2014), tendo sido criadas categorias e subcategorias de significação às quais se associaram indicadores que facilitaram a análise do conteúdo. As respostas associadas às questões fechadas, presentes no inquérito, foram alvo de uma análise quantitativa.

4. Discussão dos Resultados – Gestão curricular

Apresentamos, de seguida, uma leitura interpretativa e fundamentada dos principais dados recolhidos, tendo por base a questão investigativa central e o referencial teórico, numa tentativa de demonstrar as principais dinâmicas que envolvem este projeto educativo.

Ocupando o processo de gestão curricular uma posição primordial será importante neste ponto clarificar o conceito de currículo, uma vez que este é passível de múltiplas interpretações. O currículo pode ser considerado o conjunto de aprendizagens que se considerarem socialmente necessárias e prioritárias, num dado tempo e contexto, sendo da responsabilidade da escola a sua organização, de modo a garantir que sejam atingíveis por todos. A gestão curricular contempla não apenas os conteúdos a abordar e as aprendizagens a adquirir, mas também todo o processo delineado para que estas se

concretizem. Assim, neste trabalho seguimos a definição apresentada por Roldão e Almeida (2018), segundo as quais

“O currículo – de um país, de uma escola, de uma turma – corporiza a opção organizativa e metodológica que faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas. O currículo assume assim um duplo significado – é, por um lado, corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir.” (p.30)

4.1 Conceção

A etapa inicial de conceção é efetuada, essencialmente, pela equipa educativa do centro de ciência existindo, no entanto, uma articulação com o professor titular da turma. Confirmou-se que, por vezes, o professor assume um papel menos ativo nesta fase de desenvolvimento curricular, uma vez que muitas das atividades já se encontram previamente delineadas. Apurou-se, no entanto, que a seleção das atividades a implementar é sempre realizada pelo professor que tem em consideração os saberes, as competências e as atitudes dos alunos participantes de forma a realizar uma orientação para as competências que pretende que sejam desenvolvidas. Verificou-se ainda que o professor poderá selecionar o tema aglutinador que servirá como ponto de partida para este processo de gestão curricular. De salientar ainda o facto de os professores realizarem uma preparação atempada de toda a semana de trabalho participando em duas reuniões de trabalho, com a equipa educativa do Pavilhão do Conhecimento – Centro Ciência Viva, onde recebem informações detalhadas sobre as diversas atividades a realizar, permitindo-lhes apoiar adequadamente todos ao processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

4.2 Operacionalização

Todos os dados recolhidos confirmam a prevalência de uma metodologia pedagógica alicerçada na aprendizagem baseada na investigação, concretizada através da realização de atividades práticas com carácter, essencialmente, experimental. Os alunos seguem os princípios do método científico para obter respostas à problematização que é construída de forma autónoma, com orientação dos elementos da equipa educativa. Desta forma,

sendo esta a metodologia pedagógica mais implementada, a maioria das atividades inicia-se com uma breve apresentação do tema à qual se segue um questionamento ativo dos alunos. Esta estratégia pedagógica permite aferir conhecimentos, interesses e opiniões e estimula a participação ativa dos alunos. Esta fase de questionamento tem também o objetivo de problematizar a temática que está a ser abordada e elaborar a(s) questão(ões) cuja(s) resposta(s) os alunos tentarão alcançar. Nestas etapas introdutórias são também utilizadas, como estratégias pedagógicas, exposições teóricas e demonstrações apoiadas pela utilização de recursos materiais didáticos especificamente associados à temática a desenvolver. Durante a execução prática, de carácter essencialmente investigativo, os alunos são confrontados com uma ou diversas tarefas que são executadas de forma autónoma, existindo um documento onde registam, maioritariamente, observações ou resultados obtidos e, por vezes, conclusões.

Além da metodologia referida é também concretizada uma atividade orientada pela aprendizagem baseada em projetos que se inicia no primeiro dia de participação, vai sendo desenvolvida ao longo da semana e é, geralmente, finalizada no último dia de participação. Nesta metodologia os alunos são confrontados com uma questão problema e executam um conjunto de procedimentos práticos de carácter investigativo para recolha de dados informativos. Este trabalho sequencial é, muitas das vezes, orientado pelos seus interesses, motivações e espírito crítico pelo que os resultados dos diversos grupos de trabalhos não são, obrigatoriamente, coincidentes.

No final os alunos partilharam as suas observações e/ou resultados e, através da realização de comparações e discussões conjuntas, tentam alcançar conclusões que respondam aos problemas que emergiram do questionamento inicial ou, no caso da metodologia de aprendizagem baseada em projeto, respondam à questão desafiante a explorar. Na finalização das atividades verificou-se a ocorrência de momentos de avaliação formativa e/ou de reflexão sobre a atividade. Um aspeto bastante relevante que também se verificou foi o facto de quase todas as tarefas se realizarem através do estabelecimento de pequenos grupos de trabalho colaborativo.

Na operacionalização do currículo salientam-se ainda aspetos que foram observados e, frequentemente, mencionados pelos professores entrevistados e inquiridos. Constatou-se que a implementação das diversas atividades ocorre em espaços bastante diferenciados (sala de aula, laboratório, cozinha-laboratório, área expositiva, jardim, auditório, entre

outros), existindo uma disponibilidade elevada de recursos materiais diversificados, dos quais se destacam os instrumentos laboratoriais e os tecnológicos. As diversas atividades são também realizadas, muitas das vezes, com grupos de trabalhos de reduzidas dimensões, ocorrendo inclusive uma separação dos alunos de uma mesma turma por diferentes espaços. Sobressaíram ainda dois aspetos com bastante relevância, o facto de existir uma elevada disponibilidade de recursos humanos e uma gestão flexível do tempo, o que permitiu um apoio bastante individualizado ao trabalho desenvolvido pelos alunos, sendo respeitadas as suas singularidades.

Por fim, destaca-se a articulação dos saberes provenientes de distintas áreas disciplinares, tendo-se verificado uma prevalência entre as áreas de Estudo do Meio e Matemática. A Língua Portuguesa esteve, naturalmente, presente em todas as atividades devido à mobilização de competências de compreensão e expressão, tanto oral como escrita.

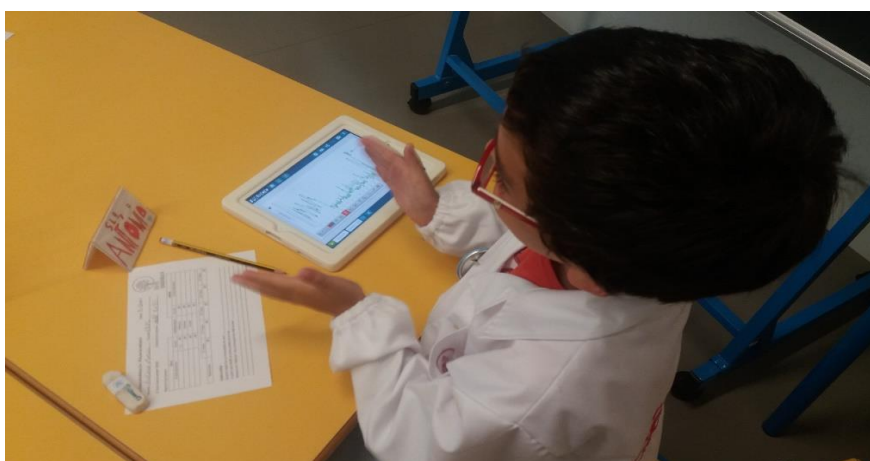


Figura 1. Realização da atividade de projeto Ecosensors4Health.

4.3 Competências mobilizadas

Ao avaliar as competências que potencialmente poderão ser desenvolvidas através da participação neste projeto educativo centramos a nossa atenção nas áreas de competências previstas no Perfil dos Alunos ao Longo da Escolaridade Obrigatória, uma vez que estas são comuns a todos os níveis de escolaridade. Quando questionados sobre as competências promovidas através da participação neste projeto educativo, os professores destacaram um conjunto bastante diversificado verificando-se uma maior incidência no incremento do empenho, da comunicação oral e escrita, da promoção da curiosidade, da

estimulação do espírito crítico, da cooperação e da capacidade de investigação e/ou exploração. O saber fazer também foi um aspeto bastante mencionado uma vez que os professores referiram que muitos dos conteúdos curriculares abordados foram aprendidos mais facilmente devido à sua aplicação prática, referindo a existência de uma elevada relação dos conteúdos com o quotidiano dos alunos. Todos os dados recolhidos são indicativos que este projeto possibilita o desenvolvimento de competências diversificadas e de aprendizagens essenciais que se encontram associadas a diferentes áreas do saber, uma vez que as diversas atividades constituem, na sua maioria, desafios plurais e integradores, permitindo que o aluno adquira uma base comum de competências que contribuem para o seu desenvolvimento integral.

5. Principais conclusões que emergem do estudo

O projeto educativo ECV configura-se como um parceiro relevante no estabelecimento de novas sinergias educativas sendo merecedor da atenção de todos aqueles que apostam na qualidade da educação e desejam proporcionar aos seus alunos novas dinâmicas pedagógicas.

Ampliar e diferenciar os meios através dos quais a educação é ministrada e adquirida é multiplicar a oportunidade de sucesso educativo de cada aluno, contribuindo para a garantia de uma igualdade de oportunidades e para o desenvolvimento de sociedades mais justas, democráticas e solidárias, tal como refere Nóvoa (2012) refere que *“Há muitas viagens que podem ser feitas no mesmo rio.”* (p.13).

Nesta desejável reconfiguração da organização educativa é vital que a escola se abra a novos contextos, a novas experiências educativas e a outras formas de ensinar e fazer aprender. É fundamental que a escola não se confine ao seu espaço físico e aproveite todas as oportunidades culturais e educativas disponibilizadas pela sociedade. Apenas através da implementação de modalidades educativas distintas e articuladas, que mobilizem diversos agentes educativos e numa lógica de multiplicidade de ações se promoverá um desenvolvimento integral e autêntico dos alunos, contribuindo para garantir a equidade e promovendo o seu sucesso educativo.

Neste projeto educativo verifica-se o estabelecimento de uma rede de cooperação que mobiliza diferentes agentes (agrupamentos escolares, autarquias, centros de ciências, entre outros) com o objetivo comum de promover o desenvolvimento educacional dos seus participantes. Cooperação esta que se estende na operacionalização das atividades através da criação de uma equipa colaborativa multidisciplinar que discute, reflete e ajusta as suas práticas.

Os diversos conteúdos, curriculares e não curriculares, são expostos de forma integrada, sem que ocorra uma compartimentação de saberes, à semelhança do que acontece em contextos reais, permitindo uma maior apropriação do saber por parte dos alunos que lhes poderão reconhecer alguma aplicabilidade no seu quotidiano. A aplicação prática dos conteúdos e a diversidade de recursos e estratégias pedagógicas também contribui para a motivação dos alunos e para o desenvolvimento de competências.

A inclusão das opiniões, ideias, interesses e conhecimentos dos alunos durante a realização das atividades, concorre também para uma maior motivação e implicação dos alunos no seu processo de aprendizagem, além de permitir uma diferenciação pedagógica. Toda esta flexibilidade pedagógica contribui para tão desejada diferenciação, assim como, para a promoção de competências diversificadas.

No que se refere à concretização das atividades destaca-se ainda a elevada proximidade pedagógica, permitindo que o aluno se sinta orientado e acompanhado ao longo de todo o seu percurso de autoaprendizagem. Confirmou-se que o diálogo, a cooperação e a reformulação de procedimentos foram estratégias pedagógicas frequentes que permitiram ao aluno regular o seu processo de autoaprendizagem e concorreram para a individualização do processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, para o sucesso dos seus destinatários.

Destaca-se ainda a unicidade deste projeto educativo ao promover, durante uma semana, a articulação de diferentes contextos educativos, proporcionando experiências educativas únicas que favorecem o desenvolvimento de valores sociais e humanos, valorizam o sentido social do ato de educar e promovem a qualidade de vida em sociedade (Nóvoa, 2012:13).

Por fim, realça-se ainda a particularidade deste projeto ter como destinatários alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, contribuindo para um despertar precoce em relação às áreas

do conhecimento científico. A mobiliação de saberes culturais, científicos, técnicos e tecnológicos, encontra-se em concertação com algumas das áreas de competências essenciais definidas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins *et al*, 2017) contribuindo para a formação de cidadãos críticos, ativos e autónomos na sociedade.

Podemos, assim, concluir que a participação neste projeto educativo promove o sucesso educativo dos seus participantes, contribuindo para um desenvolvimento integral e promovendo a aquisição de competências que úteis ao longo da vida, levando a uma participação autónoma e ativa na sociedade. A escola deve considerar o sucesso educativo como um direito acessível a todos os alunos, devendo encontrar caminhos que apoiem e melhorem as aprendizagens.

6. Considerações finais

Este projeto educativo apresenta-se dotado de elevada singularidade e investido de bastante atualidade, encontrando-se em consonância com os princípios orientadores do *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (Decreto-Lei n.º 55/2018). O facto de permitir o contacto com espaços, recursos e atividades com tipologias e metodologias diversificadas (e pouco usuais no quotidiano escolar), contribui para a tão desejada reformulação da organização pedagógica.

Este projeto envolve uma visão abrangente de educação, com uma marcante componente social e com uma visão marcadamente humanista, preocupada com o ser humano e o seu bem-estar individual e coletivo. A atenção recai no desenvolvimento integral de cada indivíduo procurando compreender a especificidades e necessidades de cada um (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

A ECV constitui um importante exercício de reflexão sobre os modos de escolarização e sobre o processo de ensino-aprendizagem, constituindo um importante contributo na reformulação do modelo educativo, traçando novos caminhos para a educação. Espera-se que este trabalho possa ser um importante contributo junto de todos aqueles que desejam promover experiências educativas autênticas, capazes de promover aprendizagens significativas, abrangentes e transversais e que sirva como inspiração para que mais

professores ousem inovar, uma vez que os trilhos da diferenciação pedagógica são ainda desconhecidos por muitos. É necessário promover uma cultura colaborativa entre os professores e mobilizar as suas energias para que ousem refletir e inovar difundindo um “novo modo de fazer escola”. É urgente que se assumam posturas dinâmicas e evolutivas, não podemos cristalizar no tempo, neste sentido já em 2001 Carneiro (p.115) afirmava que no futuro os sistemas educativos deveriam deixar de ser adaptativos para ser antecipativos, pois esta seria a sua hipótese de sobrevivência face a um futuro incerto em que as mudanças ocorrem a um ritmo frenético.

Referência bibliográficas

- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020” – descrição do projeto educacional dos colégios jesuítas da Catalunha*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 55p.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo (edição revista e atualizada)*. Lisboa. Edições 70.
- Boavida, J.; Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. 2.^a ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 384p.
- Cabral, I. (2017). *Reinvenção da gramática escolar: reescrevendo a promoção do sucesso*. In Cabral, I.; Alves, J.M. (coord). *Da construção do sucesso escolar*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 288p.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 176p.
- Magalhães, J. (2004). *Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.

Martins *et al* (2017). O perfil do aluno para o Século XXI. Perfil dos alunos à saída da Escolaridade obrigatória. Direção Geral da Educação.

Martins, S. da C.; Estevinha, S.; Conceição, C. P. (2011). Estudo da Escola Ciência Viva, 2011 – Relatório. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL), Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE).

Ministério da Educação de Portugal (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho*.

Ministério da Educação de Portugal (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho*.

Niza, S. (2012). Escritos sobre educação. 1ª edição. Lisboa. Edições tinta-da-china.

Nóvoa, A. (2012). Pensar Alunos, Professores, Escolas, Políticas. Revista Educação, Cultura e Sociedade, 2(2), pp. 7-17.

Roldão, M. d. C.; Almeida, S. (2018). Gestão Curricular – Para a Autonomia das Escolas e dos Professores. Ministério da Educação – Direção Geral da Educação.

DA AINDA CURTA HISTÓRIA DE UMA EMAEI DE UMA ESCOLA TEIP

Contributos para a reflexão em educação inclusiva

Cristina Paiva¹

Hélder Alves²

Maria Emília Pereira³

Paulo Páscoa⁴

Telmo Diegues⁵

Rita Dias⁶ & Rosa Rocha⁷

1. Da história de um agrupamento TEIP (II): Breve enquadramento institucional

O Agrupamento de Escolas de Frazão é o único agrupamento de escolas do Concelho de Paços de Ferreira a estar abrangido pelo Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Consciente da realidade que se vive num território desta natureza o Projeto Educativo do AEF (2018-2021) define como um dos principais focos de intervenção: a consciencialização da diferença e fomentação de uma consciência cívica e moral que garanta a inclusão de todos e quaisquer indivíduos na sociedade.

Alguns dos valores que o AEF procura passar aos seus alunos são: a responsabilidade e integridade para com eles mesmos e os outros, fomentando a cidadania e a participação

¹ Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal.

² Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal.

³ Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal.

⁴ Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal.

⁵ Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal.

⁶ Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal.

⁷ Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal.

cívica na comunidade, ao mesmo tempo que mantêm a liberdade e autonomia pessoal; a promoção e manutenção de um serviço de excelência tanto no que consta ao trabalho desenvolvido pelos seus funcionários como também no trabalho escolar dos seus alunos; o incentivo à reflexão crítica, à criatividade e à inovação.

O Plano Plurianual de Melhoria (PPM) do Projeto TEIP (2018-2021), define como áreas de intervenção prioritária: 1) a melhoria dos processos e dos resultados educativos; 2) o combate ao abandono e absentismo escolar; 3) a melhoria do clima de escola e envolvimento da comunidade e 4) a monitorização e avaliação sistemáticas do Projeto Educativo do Agrupamento. Este plano de ação tem ainda traçados os seguintes objetivos gerais: garantir a inclusão de todos os alunos; diminuir as taxas de prevalência de absentismo e interrupção precoce do percurso escolar; melhorar os resultados académicos e sociais dos alunos; diversificar as metodologias de ensino e o desenvolvimento profissional dos docentes; monitorizar e avaliar os processos e os resultados das ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Educativo; fomentar a participação da comunidade na vida escolar do Agrupamento e melhorar os processos de comunicação internos e conceção de uma estratégia de comunicação com o exterior.

Com o intuito de alcançar estes objetivos, o AEF desenhou um plano de ação estratégica, que foi dividido em três eixos: Eixo1. Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas; Eixo2.) Gestão Curricular e Eixo3. Parcerias e Comunidade.

O Eixo1. compreende duas ações: “Comunicação” e “COPA – Colaborar para aprender”. A ação “Comunicação” tem como objetivos gerais melhorar os processos de comunicação interna e criar uma estratégia de comunicação com o exterior, assim como fomentar a participação e o envolvimento da comunidade na vida escolar do agrupamento. A “COPA – Colaborar para aprender”, tem como objetivos gerais: melhorar as metodologias de ensino e desenvolvimento profissional dos docentes e melhorar os resultados académicos e sociais dos alunos.

O Eixo2., intervém ao nível da gestão curricular e subdivide-se em duas ações: “SIAMA – Serviço Integrado de Apoio à Melhoria das Aprendizagens” e “SER – Segurança, Envolvimento, Responsabilidade”. A primeira ação está subdividida em duas sub-ações: “Aprender +” e “SAP” e tem como objetivos gerais: melhorar os resultados académicos e sociais dos alunos; garantir a inclusão de todos os alunos e diversificar as metodologias

de ensino e desenvolvimento profissional dos docentes. A ação “SER” está subdividida nas sub-ações: “SER+”, “AnimArte” e “DCE – Disciplina e Clima de Escola” e define como objetivos: melhorar os resultados sociais dos alunos; diminuir as taxas de prevalência de absentismo e/ou interrupção precoce do percurso escolar; melhorar o clima de escola e envolvimento da comunidade; garantir a inclusão de todos os alunos e monitorizar e avaliar os processos envolvidos no âmbito do Projeto Educativo. É neste eixo que a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMaei) desempenha um papel interventivo de primordial importância na gestão do seu modelo de ação de “todos e para todos”.

Por último, o Eixo3., relativo a parcerias e comunidades, desenvolve a ação “Redes de Aprendizagem”. Esta ação visa não só a fomentação e a participação da comunidade na vida escolar do agrupamento, assim como o desenvolvimento de ações que promovam a valorização da escola: a promoção de atividades de carácter cultural social, recreativo e formativo, o apoio às famílias - nomeadamente no desenvolvimento de competências parentais -, a criação de parcerias e protocolos com a comunidade local e articulação com os Centros Qualifica.

2. Da história de um agrupamento TEIP (II): Portas abertas à inclusão

Quando queremos uma Escola em que mais do que abrir as portas a todos os alunos, se procuram mobilizar recursos, diminuir barreiras, orientar planos de vida e carreira, transformar e capacitar aqueles que serão indivíduos com valores e competências e que reconhecerão a importância de uma cidadania ativa em que os direitos e os deveres lhes conferirão liberdade e bem-estar; estamos perante uma Escola Inclusiva: a verdadeira “Escola de todos e para todos”. É nesta política de ação que se adotam as opções metodológicas subjacentes ao Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho: o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo.

A abordagem multinível está incontornavelmente ligada a processos de melhoria contínua das escolas que, em última instância, visam promover uma educação de qualidade para todos os alunos, dentro de uma cultura de escola positiva e responsiva à diversidade sociocultural e linguística hoje encontrada nas escolas (Mendes, 2019).

Assim, como medidas do 1.º nível de suporte (Medidas Universais): i) realizamos rastreios visuais e auditivos e rastreios no âmbito das competências linguísticas com incidência no Pré-Escolar; ii) implementamos dinâmicas de escola como o “Vem Ler Comigo”; iii) colocamos em prática projetos como o “Falar, Ler e Escrever”, o “Aprender Português”, o “L@b dos Pequenos Matemáticos” e o “L@b dos Pequenos Cientistas”; e dinamizamos projetos como a “Hora de Ser”.

Como medidas do 2.º nível de suporte (Medidas Seletivas): realizamos intervenção técnica e especializada no âmbito das “Competências Linguísticas”, dinamizamos uma Sala de Estudo, implementamos Assessorias / Coadjuvações, contamos com os docentes para o “Apoio Tutorial” e com alunos mentores para desenvolver o “Programa de Mentoria” junto dos mentorandos.

As medidas do 3.º e último nível de suporte (Medidas Adicionais): realizamos “Avaliação e Intervenção Especializada” e dinamizamos Ateliers e Oficinas como respostas educativas que procuram potenciar o melhor de cada aluno.

Esta abordagem só é possível com o envolvimento de toda a comunidade educativa e o recurso a entidades parceiras e projetos vários; destacam-se os recursos técnicos e matérias afetos ao Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE) da Comunidade Intermunicipal (CIM) do Tâmega e Sousa, os recursos técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), os recursos humanos do AcES Tâmega III – Vale do Sousa Norte – ARS Norte e outros recursos humanos e materiais afetos a projetos da escola

3. Da ainda curta história de uma EMAEI

É nesta nova forma de olhar a Escola, que a EMaei do AEF se percebe como a responsável por receber cada um dos nossos alunos, conhecê-los, ouvi-los e depois de estudar o melhor percurso escolar e formativo, apresentá-lo a ele e a todos os que farão parte desta “viagem”.

De forma a melhor compreender esta tarefa de “desenhar e orientar trajetos de vida”, a EMaei do Agrupamento de Escolas de Frazão funciona, com um “GPS” ligado a uma

rede humanista; quando “olha” o aluno procura estudar e desenhar o melhor “trajeto”: tendo em conta a “distância”, prevendo as barreiras à aprendizagem e as potencialidades deste aluno; antecipando o “tempo”, gerindo necessidades de apoio e suporte à aprendizagem; e avaliando as “alternativas de percurso”, potenciando e mobilizando recursos.

Mas, como em qualquer viagem temos de estar atentos aos contratempos e obstáculos: monitorizar tempos e espaços, escutar a voz do aluno e dos outros e avaliar o ambiente inclusivo; de forma a ajustar, redefinir e adequar oportunidades de aprendizagem de valores e competências. E quando se ouve a frase: “Chegou ao seu destino.”; temos de ver garantidas as competências e os valores definidos no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Acima de tudo a EMaei procura que a “viagem” de cada aluno garanta o seu desenvolvimento, a sua transformação, o seu crescimento no saber ser, saber pensar, saber fazer e na vontade de querer saber sempre mais. Porque quando assim é, a “viagem” não foi solitária, mas sim foi percorrida ao lado de outros num ambiente educativo inclusivo e colaborativo pautado pela inovação e equidade.

Referências bibliográficas

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.
- Mendes, S.A. (2019). *A prática profissional da psicologia escolar*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNESCO. (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>

CAMINHOS DE UMA PROFISSÃO

Ana Luísa Xavier¹

Antes de ser diretora, sou professora – essa é a escolha que me define enquanto profissional. Tudo começou aos 15 anos com uma escolha que assumi pela insatisfação com a escola que conheci como aluna e por querer contribuir para construir uma escola com a qual me identificasse. As minhas recordações mais antigas de escola, na designada "Primária", criaram em mim algum antagonismo para com agricultores que tinham que pôr os seus sacos de cereais dentro de um camião que só levava X toneladas. Sem perceber bem porquê, competia-me ter de determinar o número de sacos que eles poderiam transportar. Recordo, igualmente, as torneiras que pingavam incessantemente para os tanques, tornando-se imperioso calcular o tempo que levava a encher o tanque e, para além disso, os litros, transformados em quilolitros, que iria levar. Enquanto criança, não conseguia entender qual o interesse do assunto, não percebendo o motivo porque não consertavam a torneira e paravam com o desperdício de água! Isto decorria num contexto de Escola Primária, em Matosinhos, que recebia meninas que viviam num asilo; essas meninas eram colocadas num canto da sala porque eram pobres, não tinham pais e, portanto, o seu estatuto não era igual ao das outras crianças, não eram alunas, não eram gente! Foram estes alguns dos motivos, para além de me rever e de compreender o desenvolvimento das crianças desta idade, que nortearam a escolha da profissão e do nível de ensino. Sempre entendi que estes anos iniciais de contacto com a escola se assumiam como fundamentais para o sucesso educativo. A figura do professor é determinante para a forma como os alunos encaram a escola e a sua importância. Ao longo de todo o

¹ Diretora do AE S. Pedro da Cova. S. Pedro da Cova, Portugal.

percurso escolar, o professor assume um papel fundamental, mas creio que é na base que pode ser quase determinante na forma como os alunos agarram o desafio da aprendizagem, desenvolvem a sua imagem enquanto pessoa, criam expectativas para si próprios. Por isso, ao longo de todo o meu percurso profissional não esqueço que sou e serei sempre, em primeira instância, professora.

Por entender imprescindível, para a minha ação docente, o conhecimento de todas as vertentes envolvidas na organização Escola, cedo assumi funções de gestão: coordenação de estabelecimento, assembleia de escola, funções em órgãos de direção de agrupamento, até ao dia de hoje onde exerço a função de diretora do Agrupamento de Escolas² de S. Pedro da Cova. Todas estas funções acrescentaram saberes essenciais ao desenvolvimento da visão de escola que defendo: participada, colaborativa, interventiva, crítica. Sempre procurei diferentes perspetivas, escutar outras vozes, perceber os meandros das coisas e perceber de que forma a minha ação poderia contribuir para as mudanças que urgiam. Este é o meu perfil, aquele que foi sendo construído ao longo de todo este caminho.

A certa altura, nesta vida inconstante dos docentes, em 2005, fui colocada numa escola, num território com o qual me identifiquei de imediato: São Pedro da Cova. Este é um dos tais territórios em que, a acreditar no determinismo social, metade das crianças que conheci então, não teria qualquer oportunidade na vida. Foi aí que senti que tinha encontrado o meu lugar, o meu desafio, o lugar onde sabemos que, para conseguir pequenos sucessos, há uma luta hercúlea a travar sem ter certeza da vitória, mas com a convicção de que vale a pena. Todos os dias, sabemos que a nossa ação é determinante para o presente e o futuro de muitas das crianças e jovens que entram na escola. Um desafio, uma realização.

Ao longo destes anos, no Agrupamento, a viagem tem sido feita em equipa – sendo a direção o centro nevrálgico da mudança (Bolívar, 2017). No ano letivo 2009/2010, abraçamos o desafio TEIP e, para a equipa diretiva de então foi um caminho novo, a muitos níveis: a necessidade de eficácia organizacional passou a ser olhada de forma mais sistemática e intencional, o que nos permitiu implementar as propostas externas, à data, inovadoras, mas sobretudo criar entendimentos sobre as correlações entre as várias

² Doravante AE

dimensões da escola e criar internamente dinâmicas de transformação (Anderson, 2008) que hoje estão consolidadas. As mudanças conseguidas resultaram de uma compreensão crescente da relação entre a dinâmica organizacional e do comprometimento das diferentes lideranças no apoio aos processos de ensino, à medida que as exigências para os professores crescem em complexidade e a diversidade de alunos aumenta de forma exponencial. A escolaridade obrigatória até aos 18 anos, acrescentou complexidade ao público-alvo, com a consequente obrigação de ir ao encontro das necessidades e expectativas de cada um: uma escola de todos, com todos, para todos.

O meu percurso ligado ao 1.º CEB e ao facto de me rever nos princípios em que o MEM (Movimento Escola Moderna) assenta, sustenta uma forte convicção de que é sempre possível fazer escola de forma diferente, de que não precisamos de seguir a “tal” tradição do professor detentor do saber, do professor sustentado, unicamente, no currículo formal. Não há um caminho certo, não existe escola perfeita... Existe, isso sim, uma escola em constante construção, um caminho para percorrer em conjunto. O que é o AE S. Pedro da Cova hoje, não é o que foi há 10 anos, nem o que será daqui a 30 anos. O que temos feito tem como meta a criação de ambientes, motivações e condições materiais, organizacionais e emocionais que favoreçam o trabalho em cada aula, conforme nos relembra (Bolívar, 2017), e esse esforço das lideranças tem, claramente, efeito indireto na aprendizagem dos alunos.

Mas, atualmente, a angústia da mudança ou da falta dela é dupla: primeiro, pela incerteza do que o futuro encerra em tempos de pandemia; segundo, por perceber que as mudanças na escola são demasiado lentas para uma sociedade em constante e rápida mutação. Corremos o risco de estar muito aquém daquilo que os alunos e a sociedade necessitam e, quando alguma ação se implementa e consolida, já vem atrasada. O facto de as políticas educativas não se construírem com uma visão mais ampla e bem alicerçada o que exigiria, obviamente, um entendimento interpartidário, desenvolve nos intervenientes do processo educativo, desconfiança e descrença. Daí que aos diretores e às demais estruturas de liderança da escola cabe uma missão fundamental – pensar a escola em transformação, ajustando-a a cada momento. Para isso, não podemos limitar-nos a pensar no que funciona bem, mas como pode funcionar melhor: envolvendo mais pessoas, distribuindo mais responsabilidades. Hoje (novembro de 2021), estão cá muitos professores do agrupamento e é com eles que a liderança se constrói. A liderança, a gestão de uma escola,

de um agrupamento, é feita na partilha, em que o fator de maior importância é a predisposição para aprendermos com todos, e todos estarmos lá: uns para os outros. A visão que os diretores propõem só tem a enriquecer com o contributo e a participação da comunidade escolar. Só desta forma se constrói a escola que aprende, que muda, porque está assente numa liderança múltipla (Bolívar, 2017), compartilhada.

As práticas de liderança numa escola nunca são limitadas à ação do líder. A liderança não se desenvolve em ilha, mas sim em rede, alicerçada nos saberes científicos e pedagógicos globais, bem como nas capacidades e práticas individuais, por forma a se concretizar a escola que desejamos. O modelo de liderança que preconizo assume-se como dinâmico, ecológico, transformacional e continuamente insatisfeito, olhando sempre os alunos como pessoas com potencial imenso (Alarcão & Canha, 2013). Logicamente, para descobrirmos esse potencial individual não podemos conceber o currículo de forma estéril ou de formato único. Temos de o tornar real, vivo, tendo como princípio de ação o acolhimento de todos como parte essencial da organização – isto tem que ser uma realidade. O contexto do AE S. Pedro da Cova é social e culturalmente difícil e essas dificuldades são verbalizadas frequentemente pelos alunos, quer perante os professores, quer perante os pares. Quando os alunos me dizem que não são inteligentes porque não têm boas notas, esta associação é marcante para a forma como estas crianças, estes jovens encaram o seu percurso escolar. Ao ouvir isto, de imediato me ocorre que a escola está a falhar. Frequentemente, por detrás destes alunos, estão progenitores para quem a escola se revelou entidade hostil, aquando da sua frequência. Consequentemente, e no sentido de reverter esta ideia, há que desenvolver um trabalho intenso e de proximidade com os pais/encarregados de educação, acolhendo-os, ouvindo-os, ajudando-os.

A ação proativa das lideranças requer, não só a antecipação de potenciais problemas, mas também a formulação de opções para os resolver – isso passa por pensar de que forma a escola pode chegar, efetivamente, a todos os alunos. É essencial para nós, enquanto agrupamento, que os alunos se mantenham na escola, que a encarem como uma mais-valia na sua vida, e que regressem, já adultos, partilhando os seus sucessos, reconhecendo na escola um papel fundamental para se terem tornado cidadãos ativos, pessoas realizadas e verdadeiramente úteis à sociedade. É essa a nossa enorme tarefa: não fazer, apenas, contas a quantos dos nossos alunos entraram na faculdade, mas sim como superaram os ciclos de pobreza, de violência ou de criminalidade a que estavam destinados; quantos é

que conseguimos ajudar a perceber que têm potencial, que fizemos acreditar em si mesmos. Esta tem sido a nossa preocupação ao longo dos anos – permitir que todos aprendam o máximo possível, potenciando as suas características pessoais, mostrando-lhes caminhos diversos.

Sonho uma escola sem muros nem portões, uma escola que exista com menos paredes reais e científicas, em que as caixinhas dos saberes se diluam, transformando-se em teias de saber profundamente articulado. Neste momento, e cada vez mais, as escolas orientam as suas ações nesse sentido, sendo que a inter-relação entre as diferentes disciplinas é uma realidade cada vez mais presente. Para mim, só assim é que o saber faz sentido. As próprias empresas mudaram já o seu paradigma, visível no recrutamento dos seus colaboradores. O que temos vindo a perceber é que não olham unicamente para o saber académico traduzido numa nota final de curso, mas sim para as características e experiências pessoais que cada candidato detém.

Começa a entrar no sistema de ensino a geração *Alpha*., aquela cuja extensão do braço é um equipamento digital: nascem com o digital, vivem com o digital, pensam com o digital. Mais uma vez, a escola atrasa-se nessa atualização, esquecendo que tem que, urgentemente, se ajustar à forma como essa geração aprende. Tarda muito a entrada de docentes mais novos nas escolas, fluentes no digital, mas que necessitam de aprender com a experiência dos docentes que, ao longo de muitos anos de carreira, foram construindo saberes, experiência válida e passível de ser transmitida. É essencial gestão do conhecimento, é essencial a coexistência, em contexto escolar, destes dois tipos de docentes, durante um período substancial de tempo. Assume-se como imprescindível a partilha entre todos os agentes educativos.

Estamos, hoje, a viver um momento histórico: uma pandemia assolou o mundo, mostrando quão frágeis podemos ser. Um momento a ser estudado daqui a 20 anos como um facto histórico antigo mas que, para nós, é vida real, é o dia de hoje. Um momento que testou as lideranças, os docentes, os alunos, os pais... Houve um esforço enorme para não "perder" alunos, para manter pontes imprescindíveis ao seu bem-estar, com preocupações, mais do que académicas, sociais e emocionais. A missão do professor elevada ao seu máximo expoente! Deixo aqui expresso os parabéns a todos os professores que se excederam, que esqueceram as horas e os dias, respondendo sempre aos seus

alunos e que continuam a exceder-se respondendo positivamente a todos os desafios que encontram no exercício da sua profissão.

Espero, até ao fim da minha carreira, continuar a contribuir para o sucesso de uma escola mais humanista onde, antes de alunos, vejamos pessoas que nos compete ajudar a crescer, permitindo o desenvolvimento do seu máximo potencial, mostrando, com ações, que todos têm direito ao seu "lugar ao sol".

Referências bibliografia

- Alarcão, I., Canha, B. (2013) *Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Anderson, K. D. (2008) Transformational Teacher Leadership in Rural Schools. *The Rural Educator Journal*, 29 (3), 8-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869293.pdf>
- Bolívar, A. (2017). Lideranças pedagógicas e transformacionais: princípios, práticas e possibilidades. I. Cabral & J.M. Alves (coords.). *Da construção do sucesso escolar*. Fundação Manuel Leão. Pp.47 – 67
- Cabral, I. & Alves, J.M. (coords.) (2020). *Gestão escolar e Melhoria das escolas. O que nos diz a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Farmer, G. (2020). Leading in Uncertain Times by Empowering Others. Edutopia, 16 outubro 2020. <https://www.edutopia.org/article/leading-uncertain-times-empowering-others>
- Silva, S. M. & Lima, J. A. (2011) Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 45 (1), 111-142.



CATÓLICA

CEDH - CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

FCT

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

SAME

SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO

www.uceditora.ucp.pt