

Práticas de Flexibilidade Curricular em Diálogo

Escolas Associadas
do Centro de Formação
Francisco de Holanda

Organizadoras: Isabel Viana - Lucinda Palhares - Fernanda Macedo

PRÁTICAS DE FLEXIBILIDADE CURRICULAR EM DIÁLOGO

Esta publicação é financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019

http://www.ciec-uminho.org/index_pt.html

Conta com o apoio do Centro de Formação Francisco de Holanda

Centro de Formação Francisco de Holanda

Escola Secundária Francisco de Holanda

Alameda Dr. Alfredo Pimenta

4814-528 Guimarães

cfaecffh@gmail.com

www.cffh.pt

253 540 134

Cofinanciado por:

UID/CED/00317/2019

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

FICHA TÉCNICA

| | |
|-------------------------------------|---|
| Organizadoras | Isabel Viana Lucinda Palhares Fernanda Macedo |
| Autores | Isabel Viana, Lucinda Palhares, Fernanda Macedo Mário Rodrigues, João Montes, José Fonseca, Luz Alves Sandra Lídia Oliveira Rodrigues; Paulete Cordeiro Pinto Lameirão Armanda Gomes, Graciete Guerreiro, Rodrigo Oliveira, Susana Jordão Lurdes Costa, Ana Sofia Melo, Iolanda Ribeiro, Fernanda Leopoldina Viana Cláudia Maria Silva Arnaud Marques, João Gonçalves Pereira, Ricardo Jorge Carvalho e Pereira, Rosa Laurinda Lopes da Costa, Pedro Manuel da Silva Gomes Alexandrina Melo, Ana Guedes, Cláudia Domingues, Lurdes Ferreira Carlos Afonso, Manuela Gomes, Natália Correia Célia Ferreira, Teresa Varejão Pereira Ana Rita Coelho, Rui Miguel Rocha Alcina Sousa, João Vilaça João Manuel Santos Pedro Benjamim Paulo da Costa Sampaio Manuela Paredes, Rosalina Pinheiro |
| Pintura e composição da capa | Salgado Almeida |
| Maquetagem | Francisco Martins |
| Propriedade e edição | Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho http://www.ciec-uminho.org/index_pt.html |
| ISBN | 978-972-8952-60-0 |
| Editor | Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança |

Todos os textos que integram esta obra são da exclusiva responsabilidade dos seus autores, respeitando a opção dos autores. Usa em simultâneo a ortografia portuguesa com e sem o acordo ortográfico em vigor.

INDICE

| | |
|---|-----------|
| PREFÁCIO ----- | 6 |
| INTRODUÇÃO ----- | 10 |
| Isabel Viana, Lucinda Palhares, Fernanda Macedo | |
| O PODER DO DIÁLOGO PARA REALIZAR A FLEXIBILIDADE CURRICULAR ----- | 14 |
| Isabel Viana, Lucinda Palhares, Fernanda Macedo | |
| A INTERVISÃO PEDAGÓGICA COMO EXEMPLO PRÁTICO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS DOMÍNIO DE AUTONOMIA CURRICULAR ----- | 23 |
| Mário Rodrigues, João Montes, José Fonseca, Luz Alves | |
| COMPARTILHAR S@BERES ----- | 31 |
| Sandra Lúcia Oliveira Rodrigues; Paulete Cordeiro Pinto Lameirão | |
| CONSTRUIR O FUTURO UMA OFERTA INOVADORA E INTEGRADORA ----- | 41 |
| Armanda Gomes, Graciete Guerreiro, Rodrigo Oliveira, Susana Jordão | |
| A MONITORIZAÇÃO NO QUADRO DOS MODELOS MULTINÍVEL. CONTRIBUTOS PARA A IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO ATEMPADA DE ALUNOS EM RISCO ----- | 47 |
| Lurdes Costa, Ana Sofia Melo, Iolanda Ribeiro, Fernanda Leopoldina Viana | |
| CAMINHOS DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR ----- | 55 |
| Cláudia Maria Silva Arnaud Marques, João Gonçalves Pereira, Ricardo Jorge Carvalho e Pereira, Rosa Laurinda Lopes da Costa, Pedro Manuel da Silva Gomes | |
| FLEXIBILIZAR PARA INCLUIR: UMA ESCOLA PROMOTORA DE APRENDIZAGENS DE QUALIDADE INDUTORAS DE COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA ----- | 63 |
| Alexandrina Melo, Ana Guedes, Cláudia Domingues, Lurdes Ferreira | |
| FLEXIBILIDADE CURRICULAR: DA CIDADANIA À INCLUSÃO ----- | 77 |
| Carlos Afonso, Manuela Gomes, Natália Correia | |
| GUIMARÃES CIDADE MUSEU: “PASSADO, PRESENTE E FUTURO” – PRÁTICAS DE FLEXIBILIDADE CURRICULAR ----- | 87 |
| Célia Ferreira, Teresa Varejão Pereira | |

| | |
|---|------------|
| CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO – UM ANO EM BALANÇO----- | 92 |
| Ana Rita Coelho, Rui Miguel Rocha | |
| CONCEBER COLABORATIVAMENTE UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM----- | 99 |
| Alcina Sousa, João Vilaça | |
| A GESTÃO DAS “DESIGUALDADES” NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEVIDÉM----- | 104 |
| João Manuel Santos Pedro | |
| UMA ESCOLA DO PRESENTE COM UM OLHAR NO FUTURO----- | 111 |
| Benjamim Paulo da Costa Sampaio | |
| TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM CASO DE SUCESSO----- | 118 |
| Manuela Paredes, Rosalina Pinheiro | |
| ORGANIZADORAS----- | 128 |

PREFÁCIO

Nome do Projeto: PRÁTICAS DE FLEXIBILIDADE CURRICULAR EM DIÁLOGO

Parceria: Centro de Formação Francisco de Holanda

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, com a finalidade de promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública. As iniciativas então colocadas em marcha sustentam-se no princípio “de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as suas vulnerabilidades e potencialidades”. Assim, foram potenciadas lógicas de *bottom-up* no planeamento de ação estratégica assentes na autonomia das Escolas para procurarem medidas de promoção do sucesso escolar inovadoras e adequadas aos diversos contextos, ao diagnóstico realizado e em consonância com o Projeto Educativo de cada Escola, focadas das dinâmicas de sala de aula e na melhoria das aprendizagens.

Nesta senda de promoção do sucesso escolar, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Autonomia e Flexibilidade Curricular, a Educação Inclusiva e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, configuram-se como documentos orientadores para o aprofundamento desta ação da Escola que pretende acompanhar as grandes e rápidas mudanças na sociedade, que se refletem nas salas de aula.

No processo de transformação da Escola tende a emergir um novo “ecossistema educacional” (Verdasca, 2018) no qual as Escolas se encontram no centro da ação pedagógica, estabelecendo relações de cooperação e colaboração com diversos *stakeholders* – centros de formação, municípios e comunidades intermunicipais, instituições de ensino superior, entre outros agentes da comunidade educativa alargada, na construção de respostas educativas significativas, contextualizadas, articuladas e complementares. São exemplo destas respostas os treze artigos que constituem este livro, treze relatos reflexivos de Escolas associadas ao Centro de Formação Francisco de Holanda, cuja ação crucial enquanto agente de mudança, incentivou e acompanhou as Escolas neste desafio e exercício de autonomia curricular e

pedagógica fomentando espaços e tempos para formação, reflexão, partilha e co-construção de uma Escola cada vez mais inclusiva.

Neste livro, com retratos de realidades de Escolas diferentes encontramos um fio condutor comum – a preocupação com a aprendizagem de todos os alunos e de cada um, através de dinâmicas de autonomia e flexibilidade curricular para a promoção de uma educação cada vez mais inclusiva, não descurando a educação para a cidadania nas mais variadas dimensões. Cada artigo aborda aspetos fundamentais e estruturantes desta transformação da Escola, apropriada por cada contexto educativo.

Nos processos de transformação, de mudança, as lideranças desempenham papéis fundamentais na promoção de uma visão integrada dos documentos estruturantes que norteiam a vida das Escolas promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades. Citando João Pedro em «A gestão das “desigualdades” no Agrupamento de Escolas de Pevidém» o «Projeto Educativo, Plano Anual e Plurianual de Atividades, Plano de Formação, Plano de Ação Estratégica, colocados ao “serviço” da inclusão, autonomia e flexibilidade, podem contribuir fortemente para a gestão das “desigualdades” e para o incremento do “efeito escola” (...).».

Este “efeito escola” é complexo e manifesta-se de múltiplas formas, nomeadamente, através de dinâmicas diversificadas de trabalho colaborativo docente, cada vez mais central na ação pedagógica, seja ele através da observação de aulas interpares, para a construção e melhoria de práticas pedagógicas inovadoras e flexíveis descritas em “A intervenção pedagógica como exemplo prático de implementação dos domínios de autonomia curricular” de Mário Rodrigues, João Montes, José Fonseca e Luz Alves, ou através da ação das equipas educativas na flexibilidade e na inclusão refletidas no artigo “Flexibilizar para incluir: uma escola promotora de aprendizagens de qualidade indutoras de competências de cidadania” das autoras Alexandrina Melo, Ana Guedes, Cláudia Domingues e Lurdes Ferreira. As oportunidades decorrentes do trabalho colaborativo intensificam-se na criação de Domínios de Autonomia Curricular que também através da arte permitem modificar comportamentos e motivações como se descreve em “Caminhos de autonomia e flexibilidade curricular” de Cláudia Marques, João Gonçalves Pereira, Ricardo Carvalho e Pereira, Rosa Lopes da Costa e Pedro Gomes; a partir do trabalho colaborativo motivam-se os alunos para as aprendizagens *in situ* no património local como se pode ler no artigo “Guimarães cidade museu: passado, presente e futuro” – práticas de flexibilidade curricular” de Célia Ferreira e Teresa Varejão Pereira, autoras que também salientam a importância da formação enquanto apoio aos

desafios colocados pela flexibilidade pedagógica e curricular.

Atualmente, cada vez mais o “efeito escola” se faz sentir nas dinâmicas que promovem as aprendizagens de todos e de cada aluno, segundo os princípios da Educação Inclusiva. As Escolas apropriam-se de novos conceitos, modelos e novas dinâmicas de base científica como a descrita em “A monitorização no quadro dos modelos multinível. Contributos para a identificação e intervenção atempada de alunos em risco” das autoras Lurdes Costa, Ana Sofia Melo, Iolanda Ribeiro, Fernanda Leopoldina Viana, que representa um exemplo de colaboração efetiva entre a Escola e os parceiros da Comunidade – autarquia e ensino superior – para a construção de um modelo de intervenção multinível na aprendizagem da leitura “que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização”. Esta gestão do currículo é também intencionalizada e aprofundada considerando as necessidades, interesses e perfil de cada aluno, requerendo o envolvimento docente em dinâmicas de trabalho colaborativo como se pode analisar no artigo “Trabalho colaborativo na educação inclusiva: um caso de sucesso” de Manuela Paredes e Rosalina Pinheiro. As autoras descrevem caminhos percorridos no sentido de uma maior inclusão dos alunos com medidas adicionais com recurso ao trabalho “em equipa, apelando às relações interpares e ao trabalho cooperativo”, cujas evidências de sucesso se reportam não só à aprendizagem, mas também ao sentimento de pertença à Escola e ao grupo de pares.

Estas dinâmicas de flexibilidade e autonomia curricular, promotoras de inclusão, encontram-se integradas com a Educação para a Cidadania, nas mais variadas vertentes, por exemplo, Ambiente e Empreendedorismo, como podemos entender ao ler os artigos “Compartilhar s@beres” de Sandra Rodrigues e Paulete Lameirão, “Construir o futuro - uma oferta inovadora e integradora” dos autores Armanda Gomes, Graciete Guerreiro, Rodrigo Oliveira e Susana Jordão e “Flexibilidade curricular: da cidadania à inclusão” de Carlos Afonso, Manuela Gomes e Natália Correia. Estes autores descrevem práticas diversas com metodologias ativas no centro da ação pedagógica, nas quais se valorizam os problemas dos contextos reais que criam “oportunidades de aprendizagens e vivências significativas em contexto escolar” pautadas pela inclusão e exercício efetivo de cidadania. No artigo “Cidadania e desenvolvimento – um ano em balanço” os autores Ana Rita Coelho e Rui Miguel Rocha, aprofundam a ideia já mencionada acerca do ecossistema educacional, salientando a importância das parcerias nos territórios educativos, bem como a relevância de dar aos alunos, voz e papel mais ativo no “fazer” Escola.

Em jeito de conclusão, mencionando as palavras de Benjamim Sampaio em “Uma Escola do

presente com um olhar no futuro” este livro encontra-se repleto de exemplos de como as Escolas de hoje conseguem “enfrentar obstáculos e transformar momentos críticos em oportunidades”. Como referem os autores Alcina Sousa e João Vilaça em “Conceber colaborativamente uma estratégia de aprendizagem” a mobilização de toda a comunidade escolar, o “trabalho colaborativo e o espírito de equipa/grupo são essenciais para o alcance das metas esperadas”, de facto, “sonhar, este querer de cada um de nós” faz com que tudo pareça mais fácil...

Helena Fonseca

Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)

Lisboa, 26 de setembro de 2019

INTRODUÇÃO

Isabel Viana
Lucinda Palhares
Fernanda Macedo

Dada a natureza dos participantes nesta publicação, os textos que a integram são necessariamente elaborados ao nível da especificidade do contexto para que remetem. O principal desafio ao compilar uma obra desta natureza é como torná-la relevante, em particular, para o contexto escolar a que referem e, em geral, para o contexto educativo português, quando a flexibilidade curricular, as culturas profissionais e as condições das escolas para a realizar variam tão amplamente em todo o território.

No processo de desenvolvimento curricular os professores concretizam práticas de adequação às especificidades do contexto de realização, em diferentes níveis de ensino, considerando diferentes níveis de decisão curricular. Este processo dá visibilidade à qualidade do agir dos professores, à qualidade e atualidade dos seus saberes, à ampliação das práticas de ensino, de aprendizagem e avaliação, para o que concorrem a qualidade dos ambientes de formação, de aprendizagem e as condições de trabalho. O desenvolvimento curricular, perspetivado pela flexibilidade curricular, assume um compromisso claro e autêntico com o para quê, porquê, onde, como e quando os alunos aprendem, com visão *glocal* das necessidades e expectativas em torno de propósitos educacionais capazes de promover o desenvolvimento do conhecimento, competências e valores orientados para melhorar a qualidade de vida, o progresso social e o desenvolvimento humano. Um grande desafio para as escolas, para o mundo, será explorar formas de interagir com mudanças sociais céleres e diversas, nunca antes experimentadas em tal ritmo, incerteza e complexidade de transformação (UNESCO, 2016).

Neste complexo contexto de desenvolvimento curricular é de realçar que a autenticidade, o sentido e significado do ensino e aprendizagem estão intimamente ligados à qualidade dos processos de gestão, à tomada de decisão da escola e dos professores para realizar o currículo. Estão intimamente ligados aos mecanismos para o colocar em ação, aos mecanismos de reflexão, de operacionalização e avaliação. Neste legado, também é importante destacar que o

desenvolvimento curricular deve integrar boas práticas de investigação nacional e internacional, pois é importante compreender o que acontece local, nacional e internacionalmente, relativamente ao que identificar como valioso para preparar os alunos para o presente com futuro. É importante que a oferta educativa seja bem contextualizada e fundamentada, pois ela reflete os valores sociais e as ambições do país (UNESCO, 2016). Para que se efetive com este propósito é necessário que resulte da participação ativa de todos os intervenientes, de forma partilhada e plural, por forma a promover uma sustentabilidade social e cultural mais fidedignas e inclusivas, permitindo aumentar a compromisso coletivo e individual (escolas, professores, alunos, pais e parceiros estratégicos).

Com base neste entendimento, e considerando os textos, experiências narradas *in situ*, que integram esta obra, gostaríamos de afirmar que perspetivamos a Flexibilidade Curricular como processo de democratização da educação, como um estado de *metamorfose* da escola pública capaz de a projetar para além da angústia individual, do esvaziada de sentido e da desesperança profissional. Surge como uma narrativa apta para ampliar a criatividade, promover a interdisciplinaridade, sustentada no trabalho colaborativo e na liderança orientada para a ação e inovação, onde a voz de professores, alunos e comunidade se faz ouvir, hábil para atribuir qualidade ao ensino e aprendizagem porque se realiza a considerar as histórias dos alunos e as experiências escolares partilhadas entre professores.

A Flexibilidade Curricular consubstancia-se na integração curricular, esta, como registou Bean (1997), é uma configuração curricular que perspetiva aumentar as possibilidades de integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e questões de importância *glocal*. Identificadas de forma colaborativa por professores, alunos, para além dos limites das disciplinas. Na perspetiva do mesmo autor, na integração curricular os temas organizadores emergem da realidade experienciada, instigando professores e alunos a investigarem criticamente questões reais, considerando ações sociais e contextos identificados como adequados, a reclamar trabalho colaborativo entre professores e entre professores e alunos. Enfatiza a gestão participativa do currículo, o conhecimento contextualizado, dá destaque a questões reais e facilita o acesso ao conhecimento, manifestando-se gerador de mais sucesso para mais alunos e evidenciando valorizar e ampliar o agir e os saberes profissionais dos professores, alavancando o seu desenvolvimento profissional de forma ativa e crítica.

Em Portugal, 2018-2019 foi um ano em incomum na vivência das escolas. Em finais do ano letivo do ano anterior (6 julho) foram publicados dois diplomas que ditam uma nova forma de organização da escola (conferindo-lhe a necessária autonomia) e das aprendizagens para que o

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, seja construído com o maior sucesso possível por cada um dos alunos, pelo que se tornava imperiosa a sua discussão, maturação e reflexão, por parte de todos os intervenientes educativos. A sua extemporaneidade, contudo, tal não permitiu, o que fez com que, de uma forma genérica, os normativos fossem assumidos com muita insegurança, vindo apenas a alterar os “mínimos” da organização escolar.

Assim, setembro começou com apreensão, moderação e pouco entusiasmo. Os professores viram-se a ministrar novas disciplinas (entre outras, cidadania e desenvolvimento) para as quais não se sentiam preparados e que exigiam muita interligação com os pares e a comunidade, outros viram-se a coordenar projetos e estruturas recém-nascidas, sem histórico, como é o caso da coordenação das Equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva.

O centro de formação, por seu lado, atento à preocupação geral latente nas escolas, organizou-se para dar resposta às solicitações que lhe foram reportadas. Foram criadas equipas de reflexão, promoveram-se e constituíram-se redes entre grupos de trabalho e entre escolas e estabeleceram-se dinâmicas de partilha, refletiu-se em torno de temáticas de interesse comum, tais com educação inclusiva, domínios de articulação curricular, avaliação das aprendizagens, ensino profissional... e, paulatinamente, foram sendo dirimidos os problemas, encontrando-se estratégias partilhadas para respostas contextualizadas.

Nas escolas foram sendo experimentados “caminhos” que, fruto das especificidades dos contextos e problemas encontrados, se cruzaram em várias direções e dimensões. Não houve experiências inúteis, nem ousadias inconsequentes. Planearam-se atividades, monitorizaram-se muitas parcerias, executaram-se muitos projetos, experimentaram-se novas dinâmicas de gestão de sala de aula... e só o tempo dirá a qualidade do *output* de tantas horas de investimento em formação e em trabalho de pares.

Consubstanciar os conceitos, esquemas e normas introduzidas pelo novo “edifício legislativo” e torná-los em matéria exequível (*input*) no processo de ensino/aprendizagem é um desafio laborioso, de (des/re)construção curricular, que exige união de esforços, experiência e muito conhecimento, para que o resultado seja de efetivo sucesso para os alunos, de reconhecimento para os professores e de orgulho para a escola e a comunidade.

É também um processo moroso, reflexivo e de investimento profissional (exploração do trabalho colaborativo) que carece de lideranças recetivas à inovação e à corresponsabilização, pelo que 2018-2019 foi um ano “propedêutico” de Autonomia e Flexibilidade Curricular e a comprová-lo estão as treze “práticas” inseridas neste livro – uma por cada escola associada ao Centro de Formação Francisco de Holanda (CFFH), todas elas envolvidas em projetos de

investigação coordenados pelo Centro de Investigação de Estudos da Criança (CIEC), do Instituto de Educação da Universidade do Minho – que demonstram a coragem dos professores que saíram da sua zona de conforto e enveredaram por projetos mais consentâneos com a inovação esperada para melhor interagirem com os desafios sociais atuais.

Tratam-se de treze experiências, maioritariamente, narrando a forma como foi introduzida, com inovação e sucesso expectável, a nova disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, ou a forma como foram encontradas respostas para desenvolver/construir domínios de articulação curricular com ofertas complementares interligando a cidadania, o empreendedorismo, a escrita, os variados projetos já existentes nas escolas, rejuvenescendo-os, enriquecendo-os, partilhando-os com outros pares e/ou parceiros externos à escola.

Convidamos o leitor a descobrir cada experiência, cada narrativa, percorrendo contextos de práticas diversas e plurais que evocam explorar sentidos para a Flexibilidade Curricular. Esta obra sugere a exploração e debate pelos leitores do conjunto de experiências narradas que se seguem, por forma a colocar em diálogo Práticas de Flexibilidade Curricular, instigando à reflexão crítica organizada e fundamentada, sustentada em investigação contextualizada e capaz de potenciar um diálogo difundido em rede.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bean, J. A. (1997). *Curriculum Integration. Design the core of democratic education*. Teachers College, Colombia University. Disponível em <https://www.amazon.com/Curriculum-Integration-Designing-Democratic-Education/dp/080773683X>

UNESCO (2016). *What makes a quality curriculum?* International Bureau of Education. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (acedido em 20 de julho de 2019).

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Currículo dos ensinos básico e secundário (acedido em 20 de julho de 2019).

O PODER DO DIÁLOGO PARA REALIZAR A FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Isabel Viana

CIEC/UMinho

Lucinda Palhares

Fernanda Macedo

CFFH

Resumo

O presente artigo procura refletir sobre o poder do diálogo na prossecução da flexibilidade curricular, num quadro de desígnio democrático e de inclusão social. O currículo nacional ganha maior projeção ao ser assumido como um processo orientador de aprendizagens para todos os alunos. Para tal, implica necessariamente a valorização do papel das escolas e dos professores, enquanto agentes de desenvolvimento curricular, para que em função dos seus contextos e com intencionalidade assumam responsabilidades e colaborativamente tomem decisões curriculares e pedagógicas, com a assunção de envolvimento que veicule a ambicionada aprendizagem de qualidade.

Palavras-chave: Poder do diálogo, Flexibilidade curricular, Trabalho colaborativo, Inclusão social.

Introdução

A flexibilidade curricular ocupa no *imaginário da escola do século XXI* um lugar de oportunidade participada por todos os intervenientes envolvidos na prática educativa, independentemente do tempo e lugar, no presente com futuro, na inclusão social, com o intuito de vivermos em harmonia uns com os outros, com educação de qualidade. Apresenta-se como *protagonista da escola do século XXI*, alavancada pelas tecnologias, a acreditar ser capaz de

contrariar a exclusão, o insucesso, o absentismo, identidades acríticas, vazios gerados pela alienação, indiferença, pobreza e violência.

Compreender o poder do diálogo apresenta-se hábil para uma concretização autêntica da flexibilidade curricular, capaz de colocar a escola a participar no desenvolvimento adaptativo dos novos estilos de vida que vão surgindo na sociedade do conhecimento/inteligente.

A flexibilidade curricular apresenta como princípios de realização, entre outros: *i)* o diálogo entre os membros da comunidade educativa; *ii)* as parcerias, as estratégicas e a liderança escolar; *iii)* as relações entre os professores e a comunidade; *iv)* as práticas educativas integradoras; *v)* o desenvolvimento profissional proativo; *vi)* o clima de escola inclusivo... e projeta-se como expoente máximo de cidadania, apta a integrar os estudantes em espaços sociais inclusivos plurais, constituindo-se como dispositivo de construção do desenvolvimento humano, do progresso social e de coesão social.

Neste processo, o diálogo procura dar conta dos malefícios que constroem a flexibilidade curricular num eclipsado de vontades e prioridades com dificuldade em ir para além de uma mancha horária harmoniosa. Com tal intuito, tenta gerar dispositivos que a promovam com segurança, criatividade, qualidade, inovação e desenvolvimento da prática educativa, colocando a educação ao alcance de todos, enquanto expressão emancipada de cidadania.

A flexibilidade curricular constitui-se como espaço de unificação política, social, cultural, com uma memória histórica de modernização, de progresso, de trocas multiculturais. Assume-se como *nicho dinâmico* de transformação da vida das pessoas à escala globalizada e constitui-se incubadora da mudança educacional e da implementação de reformas inovadoras.

Contudo, exige-se muito à flexibilidade curricular, tornando-se imperativo um questionamento em torno desta exigência. Para isso precisamos de encontrar resposta para, claramente, saber se lhe pedimos que seja *um tempo e lugar* no qual todo o tipo de obstáculos ao movimento da sua realização, à mobilidade universal, à diversidade cultural, *se reduza ao mínimo*, ou, se lhe pedimos que seja *um tempo e lugar* em que existem *espaços de comunicação fecundos* do ponto de vista simbólico, catalisadores de vontades de inovação, colegialidade, inclusão e mudança.

A nossa posição relativamente à flexibilidade curricular surge, cada dia, mais convicta, focada no poder do diálogo para a sua concretização autêntica, num processo desafiador que fascina pela capacidade de surpreender a cada momento com inovação. Esta é uma convicção que pode constituir *premissa de uma nova criação*, a produzir *soluções criativas*, por exemplo, mais educação de todos e com todos, escola mais humanista, com sentido ético, de conhecimento, de arte, de criação... possibilitando o diálogo intercultural, com potencial para se constituir num

contexto de realização profundamente verdadeiro, humano e emocional, numa narrativa de cidadania inclusiva. Não surge como uma grande proclamação, uma espécie de bandeira hasteada, mas sim do modo como ambicionamos a escola capaz de interpelar os desafios sociais atuais, capaz de nos proporcionar aprender a interculturalidade, aprender a respeitar a diferença de forma natural, pois não podemos esquecer que *a diferença somos nós*, como refere Stoer e Magalhães (2005), com as nossas idiosincrasias, escolhas e convicções.

Uma escola que nos ‘descobre’ pessoas e nos ensina a sermos mais humanos, que nos dá oportunidade de valorizar a esperança num mundo dominado pela incerteza e alicerçado no medo e no preconceito. Hoje, num mundo sofisticadamente tecnologicado, tudo sofre mutação em altíssima velocidade, pelo que a possibilidade de flexibilizar o currículo surge como marca de narrativa de cultura cidadã, capaz de desenvolver a *competência global* - entendida como a capacidade e disposição para compreender e agir sobre questões de importância global - com intenção de permitir, criativa e corresponsabilizadamente, desenvolver o conhecimento e a curiosidade para aprender, numa perspectiva de apoio para investigar o mundo, reorganizar perspectivas, comunicar ideias, ter atitude e tomar decisão (Viana, 2013).

A proposta que aqui apresentamos estrutura-se em duas dimensões essenciais. Uma, *compreender o poder do diálogo* - onde destacamos o diálogo como núcleo estruturante da prática educativa, capaz de promover trabalho colaborativo de qualidade - e, outra, *realizar a flexibilidade curricular* - onde se valoriza o diálogo, a diferenciação pedagógica, os ambientes de aprendizagem inovadora e o pensar a escola em termos de liderança, de bom clima profissional e organizacional, de valorização da diversidade cultural, de inclusão.

E, ambas convergem para um entendimento da flexibilidade curricular como *tempo, espaço e lugar inter/multidisciplinar* alicerçado nos direitos humanos, interconectada com a vida, com questões e preocupações que tenham significado pessoal e social, ou seja, capaz de induzir o bem-estar de todos, de forma sustentável e de transformar a escola num lugar cada vez melhor para estudar com sentido e significado.

Para ser uma flexibilidade efetiva adota tecnologias apropriadas para a realidade local e usa processos de liderança orientados para a ação e a inovação, que apoiam a construção de uma comunidade educativa articulada com a cultura, os valores e o estilo de vida locais (Viana, 2018).

Compreender o poder do diálogo

O diálogo influencia a tomada de decisão diferenciada, pelo que é essencial para compreender a prática educativa e a eficácia do professor e das equipas pedagógicas. É nossa convicção que o diálogo assume um poder de reconhecimento, de apoio emocional e de atenção/cuidado para com os pares, valorizando o contexto de ensino e aprendizagem e permitindo refletir sobre processos de gestão do currículo que constituam um quadro de ação para realizar a flexibilidade curricular.

A dinâmica do desenvolvimento curricular na escola traduz-se em movimento de adequação às especificidades dos contextos, com configuração capaz de permitir responder à diversidade cultural através da diferenciação pedagógica, enfatizando um diálogo intercultural perspectivado de forma universal e a partir de uma visão *glocal*. A escola precisa de aceitar a flexibilidade curricular como uma das características principais da sociedade do século XXI.

Neste cenário, quais são os principais desafios que a escola enfrenta para fazer face aos saberes profissionais, de gestão e de liderança que a flexibilidade curricular necessita?

Hoje, embora todo este novo ciclo de autonomia e flexibilidade curricular esteja dentro de um intervalo de tempo reduzido, a proliferação de literatura sobre o assunto é enorme, argumentando com a necessidade de resposta à diversidade cultural e à urgência de organizar uma escola que seja autenticamente inclusiva, capaz de promover o sucesso, aumentar as taxas de escolarização e o número de estudantes que finalizam o ensino superior. Para concretizar este designo, a Escola e os professores precisam de se reinventar, o que implica uma cultura de escola que vê a prática educativa como algo que emerge naturalmente do trabalho colaborativo que se estabelece e aprofunda de forma intencional pelos professores, que são os principais agentes do desenvolvimento curricular e quem toma decisão sobre aprendizagens significativas para todos e para cada um dos alunos. Hoje, esta abordagem constitui um dos principais desafios que se colocam às escolas portuguesas.

Neste contexto de realização, a flexibilidade curricular é compreendida como um princípio básico educativo, uma vez que possibilita compreender a pluralidade de respostas que nos proporciona para dar conta dos interesses e prioridades dos estudantes. Constitui uma opção de valorização de todos os intervenientes no processo educativo, quer a partir de uma perspetiva pedagógica, quer desde um olhar sociocultural de transformação e inovação com o propósito de compreender a intervenção educativa para a diferenciação pedagógica e para a inclusão autêntica. É um mecanismo que destaca o poder do diálogo como potenciador de um processo

adaptativo e experiencial que contempla a intervenção educativa em ambientes de aprendizagem funcionais e criativos. Destaca o trabalho colaborativo, evidenciando-o como sinergia para a organização dos lugares da escola e das interações entre professores, alunos e famílias, a partir da exploração do tempo, ou seja, quando acontecem, que usos têm e que valor pedagógico lhe é atribuído. Considera a conceção do diálogo como mediador entre a prática e as ações subjacentes num espaço concreto como o é a escola.

A dialogicidade apresenta-se como núcleo promotor de práticas educativas de qualidade, entendidas com capacidade de responder de forma adequada às prioridades do desenvolvimento curricular enquadrado por um ensino democrático. Os desafios sociais atuais, a necessidade de desenvolvermos a competência global, de respeitarmos os direitos humanos, de nos responsabilizarmos pela realização da agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, pelas questões relativas às desigualdades sociais, justiça social e a violência, mostra que está na hora de reconhecer a importância de transformar a escola e de aprender sobre a flexibilidade curricular.

É importante apreciar o que aprendemos com colegas e o quanto as conversas entre uns e outros possibilitam participar no debate sobre a autonomia e flexibilidade curricular. É importante passar tempo com colegas que gostam de explorar a flexibilidade curricular como processo de integração curricular e que se revelam disponíveis para ensinar em conjunto e escutar os colegas, os estudantes e as suas famílias, por forma a possibilitar compreender as próprias práticas, as abordagens pedagógicas e compromissos enquanto professores.

Todo este posicionamento emerge da convicção de que o diálogo se reveste do poder de esclarecer, elucidar e ampliar o trabalho conjunto, com o desejo de acreditar e de saber a importância da existência dos lugares para pensar, tal como o é a escola. É aqui de destacar o que o Diretor para a Educação e Competências da OCDE, Schleicher, refere sobre o facto de a Educação poder fazer a diferença, num mundo alicerçado na incerteza, se as pessoas abraçarem os desafios com os quais são confrontadas e não se deixarem vencer por eles. Temos a responsabilidade de apoiar todos os estudantes a se desenvolverem de forma integrada, a alcançar o seu potencial e de participar na construção de um mundo com futuro estruturado sob o desígnio do bem-estar das pessoas, das comunidades e do planeta, neste âmbito, Schleicher (2018, p. 3) destaca:

As crianças que ingressarem na escola em 2018 precisarão abandonar a noção de que os recursos são ilimitados e existem para serem explorados; eles precisarão valorizar a prosperidade, sustentabilidade e bem-estar comuns. Eles precisarão ser responsáveis e

capacitados, colocando a colaboração acima da divisão e a sustentabilidade acima do ganho a curto prazo.

Diante de um mundo cada vez mais volátil, incerto, complexo e ambíguo, a educação pode fazer a diferença se as pessoas abraçarem os desafios com os quais são confrontadas e não se deixarem derrotar por eles. E em uma era caracterizada por uma nova explosão de conhecimento científico e uma crescente variedade de problemas sociais complexos, é apropriado que os currículos continuem a evoluir, talvez de maneiras radicais.

Com base no entendimento que o autor nos proporciona, estamos a assistir a grandes transformações do mundo a que não podemos ser indiferentes, uma vez que é nossa convicção que constituem oportunidades diversas que podem impulsionar o progresso humano para além da sua aparência.

De volta ao poder do diálogo para realizar a flexibilidade curricular, podemos afirmar que é importante que as escolas saibam desenvolver um plano estratégico de movimentos interativos de conversação entre pares e equipas pedagógicas e que se apropriem dessas contribuições, tanto dos pares como dos demais intervenientes, nas reflexões e na tomada de decisões curriculares para criarem experiências de aprendizagem integradoras e inclusivas.

Segundo Edwards-Groves (2017), interagir com as pessoas é uma faceta assumida pela humanidade, no nosso dia-a-dia a comunicação, e a linguagem que a organiza, forma uma atividade social e familiar fundamental. Diz-nos que a linguagem e o uso que fazemos dela são dimensões críticas no mapeamento das realidades e identidades dos estudantes. No contexto da escola, o diálogo constitui uma arquitetura de prática da flexibilidade curricular poderosa para a dinâmica do desenvolvimento curricular, sustentada em processos de adequação das propostas educativas às especificidades da escola e dos seus estudantes, e para a compreensão da prática profissional. O diálogo é uma alavanca que impulsiona o trabalho colaborativo, essencial para realizar a flexibilidade curricular.

Na perspetiva de Hargreaves e O'Connor (2018), a colaboração profissional constitui uma nova relação de trabalho entre professores, direção da escola e Ministério da Educação, que por vezes é de difícil implementação. Funciona como um organizador avançado da prática educativa/pedagógica, onde os professores trabalham juntos para transformar o ensino e a aprendizagem, de forma a integrar todos os alunos, potenciar a satisfação e atribuir sentido e significado à escola, ao que se ensina e aprende, com o propósito de promover o sucesso. Na perspetiva dos autores, envolve um diálogo profundo e exigente, um *feedback* autêntico e construtivo e investigação colaborativa contínua.

Realizar a flexibilidade curricular

O desenvolvimento curricular é um processo configurado e ampliado pelo conhecimento científico, propício a um dinamismo criativo muito desafiador. Há uma multiplicidade de fatores a considerar na gestão do currículo, tais como o nível de ensino, o número e especificidades dos estudantes, os referências nacionais e locais, a maturidade e experiências dos alunos, as políticas curriculares e as políticas da escola, entre outros, que podem facilitar ou inibir a sua dinâmica, que todos os dias desafiam os saberes profissionais dos professores e a capacidade de liderança da escola.

No contexto da escola pública portuguesa realizar a flexibilidade curricular significa maior envolvimento e participação dos professores, dos alunos, das famílias e da comunidade; significa um entendimento democrático da educação, que se organiza em torno de um compromisso sociocultural de todos os envolvidos, delimitado por políticas públicas orientadas para a inclusão e a coesão social, enquanto resposta às desigualdades sociais e à inércia cidadã. Coloca o diálogo no centro do desenvolvimento curricular para desenvolver os fluxos de ensino e aprendizagem com sentido, projetados para instigar a uma cultura da inovação, com ênfase no planeamento participativo, conhecimento contextual e questões da vida real, consubstanciada na integração curricular. Bean (2002) refere que a integração curricular proporciona um amplo conhecimento para todos os estudantes e, desta forma, abre caminho para mais sucesso para mais deles. Segundo o autor, alternativas à abordagem tradicional, embora sempre ambicionadas, por melhor que pareça, não têm um lugar confortável no desenvolvimento do currículo, sempre há críticas dentro e fora da escola. Nenhum tipo de ensino, em particular formas críticas e progressivas, são fáceis de fazer. A natureza flexível do currículo configura que a equipa pedagógica, a escola, pode responder às necessidades dos estudantes ao longo do ano, ao longo do ciclo de estudos, a partir de uma abordagem de diferenciação curricular, com qualidade curricular.

Em síntese

A flexibilidade curricular pode significar mais clarificação da dinâmica do desenvolvimento curricular, um sistema organizacional da escola mais integrado, processos e critérios de qualidade assegurados pela autoavaliação da escola, maior envolvimento dos estudantes e das famílias no processo curricular, mais oportunidade para explorar as experiências dos estudantes

no processo de aprendizagem, melhor comunicação entre professores e equipas pedagógicas, ampliação do trabalho colaborativo, uma visão holística da trajetória de aprendizagem dos estudantes e conexões mais fortes e diálogo contínuo com os envolvidos no processo educativo. O grande propósito é, com efeito, garantir que todos aprendam de forma autêntica e não só que todos tenham acesso à educação. Convictas estamos de que a escola que não garante a inclusão e as aprendizagens para todos não cumpre a sua intenção. Neste sentido, os referenciais atuais conferem à Escola a possibilidade de desenhar opções curriculares e pedagógicas integradas, pois é ela quem melhor está preparada e quem melhor conhece a especificidade dos seus contextos, as suas vulnerabilidades e potencialidades, visando o desenvolvimento de competências próprias à participação cidadã ativa e crítica no proclamado mundo do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: A Conceção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.

Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism*. SEMINAR SERIES 274. Centre for Strategic Education (CSE) is the business name for IARTV ABN 33 004 055 556.

Magalhães, A. & Stoer, S. (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Schleicher, A. – OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*.

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

(acedido em 24 de abril de 2018).

Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum?* UNESCO International Bureau of Education <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975> (acedido em 24 de abril de 2018).

Viana, I. C. (2018). Ensino Transversal: o lugar da flexibilidade curricular na qualidade das aprendizagens. In J. C. Morgado, I. C. Viana & J. A. Pacheco. *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 113-128). Santo Tirso: De Facto Editores.

Viana, I. C. (2013). Desafios do século XXI às políticas curriculares e a formação de professores em Portugal. In M. R. N. S. Oliveira & J. A. Pacheco (Orgs.). *Currículo, Didática e Formação de Professores* (pp. 97-130). Campinas: Papirus.

A INTERVISÃO PEDAGÓGICA COMO EXEMPLO PRÁTICO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS DOMÍNIO DE AUTONOMIA CURRICULAR

Mário Rodrigues

João Montes

José Fonseca

Luz Alves

AE Taipas

Resumo

A intervenção pedagógica, hoje prática assumida no Agrupamento de Escola das Taipas (AET), surgiu no ano letivo 2016/2017 com o objetivo de implementar processos de regulação da prática letiva e, cumulativamente, criar condições organizacionais promotoras do trabalho colaborativo. Neste texto procuramos demonstrar que é possível gerar dinâmicas de observação de aulas entre pares, promover experiências pedagógicas inovadoras e alimentar uma melhoria constante nas aprendizagens dos alunos e na qualidade das práticas curriculares. *O follow up deste projeto sinaliza três mais-valias significativas: apropriação de formas e métodos de trabalho inovadores e criativos; supervisão do comportamento e melhoria do clima de sala de aula; desconstrução de modelos únicos de ensinar e de aprender, promovendo modelos pedagógicos e práticas educativas diferenciadas.* Esta confluência de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular, desenvolvida a partir da matriz curricular-base, tem por referência os documentos curriculares do AET, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas.

Palavras-chave: Intervisão Pedagógica, Trabalho colaborativa, Flexibilidade.

Introdução

A gestão integrada do conhecimento e a integração curricular, ao pretenderem incluir no trabalho desenvolvido pelos alunos e na avaliação realizada competências disciplinares e transversais, assim como o desenvolvimento de múltiplas literacias pela articulação transdisciplinar e cooperativa das atividades de aprendizagem, obrigou a escola a definir as opções de planeamento curricular mais adequadas e, fundamentalmente, a gerir três instrumentos-chave de regulação do processo de ensinar e de aprender: flexibilidade na gestão das matrizes-base, operacionalização dos Domínios de Autonomia Curricular e uma abordagem multinível no acesso ao currículo (Educação Inclusiva).

Este projeto de intervisão nasceu da necessidade de criar dinâmicas promotoras da investigação e reflexão sobre as práticas em contexto escolar, fazendo emergir as dificuldades sentidas no quotidiano do exercício da função docente, afastando uma ideia preconcebida, de natureza inspetiva, que a supervisão trazia ao modelo de observação de aulas entre pares. Assim, foi assumida a responsabilidade de trilhar novos caminhos e explorar novas abordagens didáticas e metodológicas que trouxessem confiança e concorressem para um desempenho mais significativo e consequente dos alunos.

Estamos hoje convictos, pelos resultados obtidos e pelo envolvimento dos docentes, que a aposta numa “intervisão pedagógica” fortalece uma dialética formativa entre pares que, em parceria, encontram uma complementaridade de processos, métodos e instrumentos de trabalho capazes de alicerçarem uma confiança e autoestima motivacional, gerarem sinergias e trazerem mais-valias ao processo de ensinar e de aprender. A prática reflexiva de um modelo que conjuga o trabalho colaborativo em sala de aula e a observação de pares multidisciplinares tem sido referida como fundamental para a consciencialização do novo papel do professor ajustando-se, precisamente, aos domínios da autonomia curricular. Envolve docentes, envolve áreas curriculares distintas e, fundamentalmente, envolve os alunos em todo este processo, garantindo uma “criatividade” pedagógica, metodológica e didática com evidente repercussão nas aprendizagens e no comportamento dos alunos.

Por fim, este propósito de colaboração sustentado no diálogo, na ação e na reflexão entre diferentes indivíduos, possibilita a criação de uma nova comunidade de aprendentes, potenciando, ainda, uma ideia de transformação e mudança em contexto de educação, especialmente quando os docentes se reúnem pela melhoria das suas práticas.

Contextualização da atividade/experiência

A intervenção pedagógica consiste na orientação e planeamento entre profissionais que trabalham na mesma área de intervenção e que trocam experiências de trabalho, com o objetivo de encontrar soluções para problemas comuns. O sucesso desta prática está associado à escolha e à disponibilidade dos docentes intervenientes e sustenta-se numa constante atualização do conhecimento pedagógico, didático e científico que uma atitude cooperativa alimenta. Esta cultura de trabalho colaborativo surge ancorada num clima de entendimento pessoal e coletivo, de partilha de valores e de experiências diversificadas, de práticas, métodos e recursos educativos, de experiências, sucessos e inquietações pedagógicas.

A implementação deste modelo implica uma distribuição de tarefas no espaço de sala de aula, com abertura a docentes de subdepartamentos, departamentos ou ciclos distintos. Este projeto foi aprovado em sede de Conselho Pedagógico e aprofundado por todos os docentes nos respetivos departamentos curriculares e o seu quadro de planeamento reflete o conjunto das opções e estratégias de desenvolvimento curricular do Agrupamento, visando adequar e articular conhecimentos, capacidades e experiências de aprendizagem definidas no currículo nacional. Esta ação didático-pedagógica faz emergir as áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular base, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas (Português, Matemática, História, Ciências Naturais, Geografia, Físico-Química, Inglês, Francês, Espanhol, entre outras).

No ano letivo em curso, verificou-se uma apropriação por parte dos domínios de autonomia curricular de muitas das premissas deste modelo de intervenção, de que é exemplo uma atividade prática de confluência multidisciplinar, implicando as disciplinas de Português, Matemática, Físico-Química e Geografia, centrada no ano internacional da tabela periódica e com envolvimento total dos alunos de uma turma. Da experiência colhida, subjaz a ideia de que o quadro de planeamento é vital para o sucesso da integração destes domínios no currículo dos alunos, contudo a ausência de tempo curricular comum condiciona fortemente aquilo que é uma condição plena de articulação, a inter e a transdisciplinaridade, no tempo e no modo mais adequados. O mesmo constrangimento sobreveio de outras atividades desenvolvidas a este nível, nomeadamente uma experiência de trabalho sobre a temática da água (*Gota a gota perde a terra a água*), envolvendo Ciências Naturais, Físico-Química,

Educação Tecnológica e Educação Visual, cujos resultados dependeram, em grande medida, de um forte investimento extracurricular por parte dos docentes. Dilemas de uma flexibilidade curricular onde ainda não se vislumbram, passado um ano após a sua implementação, a forma e o conteúdo da maioria das medidas e instrumentos de trabalho propostos com o objetivo de promoverem melhores aprendizagens e avaliações mais oportunas.

Confrontados os modelos, o sucesso destas iniciativas no âmbito dos domínios de autonomia curricular beneficiou, segundo os docentes, de uma experiência acumulada que o Agrupamento possui no âmbito da intervenção pedagógica.

A operacionalização deste modelo de intervenção pedagógica tem a sua centralidade no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e, sobretudo, nas Aprendizagens Essenciais mobilizadas, implicando, necessariamente, alterações na estrutura do desenvolvimento do planeamento curricular. Cabe à escola e aos docentes fazerem a interpretação do currículo, tornando-se os principais agentes do desenvolvimento curricular. Aquilo que está no centro desta proposta de desenvolvimento curricular são as práticas pedagógicas e as estratégias de ensino e de aprendizagem mobilizadas pelos professores.

Em ambiente saudável de contexto educativo, estes professores, espontaneamente, repositonam-se e redescobrem novas maneiras de ser e de agir em espaços de ensino-aprendizagem, favorecendo a emergência de propostas e soluções educativas mais eficazes. Assim, através da partilha do espaço de sala de aula entre docentes, pretende-se:

- Promover nos alunos uma visão holística do conhecimento e o desenvolvimento de competências significativas;
- Impulsionar a articulação curricular de conteúdos e de áreas temáticas;
- Centrar nas Aprendizagens Essenciais o referencial curricular através de experiências multidisciplinares variadas;
- Incentivar a reflexão, formal e informal, de assuntos profissionais;
- Abrir a sala de aula à inovação, à interdependência, interação e comunicação entre campos do saber ou disciplinas;
- Aproximar os docentes de ciclos diferentes, combater o isolamento docente e o individualismo pedagógico;
- Incorporar no território da ação educativa, isto é, na sala de aula, conhecimentos transdisciplinares que funcionem como alavancas do saber e do ser dos alunos.

A intervenção pedagógica baseia-se na interação entre docentes e, como tal, está centrada nas práticas pedagógicas, nomeadamente na articulação de conhecimentos de áreas diferentes, no

desenvolvimento de novas competências nos alunos, nos ambientes de sala de aula e nos recursos utilizados.

Desta forma, tem-se conseguido construir uma articulação curricular reforçando a integração entre as diferentes disciplinas, ligando e contextualizando os saberes, apontando para um entendimento da articulação, quer numa perspectiva de sequencialidade de conteúdos, quer dos processos que asseguram o estabelecimento de relações entre esses conteúdos e destes com os contextos. Assim, e no âmbito de uma organização dos procedimentos, importa definir a intervisão pedagógica como meio do estabelecimento de relações intra e interdepartamental ou entre docentes, quer de uma mesma disciplina ou diferentes disciplinas, quer, até, de ciclos distintos e com a integração dos clubes/projetos. Importa, então, numa perspectiva dos processos de articulação organizacional, curricular e pedagógica, trabalhar ao nível do estabelecimento de conexões entre disciplinas, níveis e ciclos de ensino; da cooperação entre docentes; do estabelecimento de relações entre conteúdos; do desenvolvimento de ações articuladas que permitam desenvolver competências de intervenção; do desenvolvimento de projetos de trabalho partilhados; da valorização das experiências de vida e dos quotidianos diversificados.

Todo o processo decorre de um quadro de planificação sustentado nos conselhos de turma e nos departamentos curriculares. A intervisão pedagógica passa por três momentos distintos:

Antes – Os docentes, aquando do aparecimento de janelas de oportunidade, convidam colegas para partilharem o espaço de sala de aula. A escolha é pessoal. Este procedimento implica a preparação da prática pedagógica conjunta, estabelecendo-se planos de ação devidamente estruturados que permitam cumprir as finalidades deste modelo de intervisão.

Durante – Os docentes assumem em pleno o desenvolvimento da aula, de forma partilhada.

Nesta prática pedagógica, reconhecida como codocência, os docentes concorrem para uma complementaridade dos diversos domínios curriculares. No sumário da aula deve figurar a menção “Intervisão pedagógica” e o(s) tema(s) ou experiência(s) abordado(s).

Após – É realizada uma abordagem cognitivista e humanista, através do preenchimento de uma ficha simplificada que traduz, em regime de exposição aberta, a reflexão conjunta que os docentes envolvidos entendam pertinente.

Os docentes devem partilhar as dinâmicas experienciadas no âmbito deste projeto em sede de subdepartamento/coordenação de ano.

O Observatório da Qualidade acompanha a implementação da seguinte forma: i) apoio aos docentes envolvidos; ii) recolha da ficha de reflexão conjunta; iii) análise dos momentos de reflexão conjunta e do impacto produzido; iv) relatório final com propostas de melhoria.

Reflexão crítica

A definição de “aprendizagens essenciais” consente aos professores centrarem-se nessas e não tanto no programa, adequando o ensino às necessidades dos alunos do século XXI porque, na construção do conhecimento, a escola não lhes poderá oferecer as mesmas regras e valores, as mesmas soluções pedagógicas e organizacionais e a mesma intensidade curricular (currículo escolar “pronto a vestir de tamanho único”, respaldado por um saber enciclopédico). Esta uniformização tornou-se, no passado, um erro colossal que nasceu do confronto de uma cultura pedagógica de grande homogeneidade com a permanente diversidade de públicos que passaram a frequentar a escola. A mesma escola centralista e o indifereçável modelo burocrático que a tradição sempre afirmou e uniformizou e que, hoje, sob a capa de flexibilidade curricular, se tenta desconstruir, mas que as rotinas pedagógicas tendem a contrariar. É essa *gramática escolar tradicional* que assenta na padronização, na fragmentação do conhecimento, na uniformização do tempo e dos espaços escolares, na centralidade do processo de ensino-aprendizagem no professor que continua, ainda, a ser percebida como solução e caminho para a educação.

Garantir o compromisso na mudança pedagógica e organizacional de cada um dos participantes para a construção de uma escola mais reflexiva e aprendente é, como se depreendeu, o objetivo principal deste modelo de intervenção. Não descuro, porém, o facto de, neste processo e dinâmica de ensinagem e de aprendizagem, o objetivo último ser o sucesso nas aprendizagens dos alunos e no trabalho escolar.

Em termos práticos, o grau de concretização no ano letivo de 2017/18 foi o seguinte:

- i. 69% (95) docentes do AET estiveram envolvidos em 84 sessões de partilha;
- ii. 44% (37) sessões realizadas entre docentes de ciclos diferentes e 56% (47) sessões realizadas entre docentes do mesmo ciclo;
- iii. 47% (46) docentes envolvidos realizaram mais do que uma sessão de intervenção pedagógica.

Estiveram envolvidas todas as disciplinas do currículo e os diferentes ciclos de aprendizagem. Emergiu o primado do trabalho cooperativo e a promoção da construção sustentada do desenvolvimento profissional do professor, a capacidade de reflexão acerca da ação e sobre a ação.

Olhado com alguma desconfiança na sua origem, o projeto de intervenção foi fazendo o seu caminho e assume-se, hoje, como um garante do trabalho colaborativo, da promoção de boas práticas pedagógicas e do desenvolvimento de competências significativas nos alunos.

Ao convocar a intervenção de todos, reconfigurou o arquétipo de aula centrada apenas no docente, priorizando agora o saber, o conhecimento, o modo e a forma de lhe aceder e de lhe dar uso. Suscitou medidas de intervenção multinível através de uma planificação mais sistemática e esmiuçada dos conteúdos, definição e construção de recursos didáticos, o ajustamento de estratégias e sua adequação ao grupo-turma, a apropriação de formas e métodos de trabalho dissemelhantes. Por outro lado, ao possibilitar a perceção do trabalho desenvolvido pelos colegas de trabalho, fomenta a coesão entre os envolvidos.

A maior vantagem desta intervenção pedagógica reside, porém, na forma e no modo como se irá refletir no trabalho e na aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes uma maior e melhor exploração de tarefas práticas e um trabalho de apoio mais dirigido. Garante, igualmente, uma maior supervisão do comportamento e melhoria do clima de sala de aula.

A valorização positiva do projeto de Intervenção Pedagógica por parte dos docentes que nele têm participado antevê uma vontade de dar continuidade e de aprofundar a sua execução, estabelecendo as devidas conexões com os domínios da autonomia curricular a que o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho dá rosto.

Considerações finais

Temos vindo a constatar importantes mudanças no desenvolvimento profissional docente: i) deixou de estar apenas centrado no desenvolvimento individual e passou a considerar-se o desenvolvimento organizacional e a partilha; ii) passou de esforços fragmentados de desenvolvimento para o desenvolvimento profissional claro, coerente, segundo planos estratégicos; iii) deslocou-se da focalização no adulto para a focalização nas necessidades dos alunos; iv) do desenvolvimento individual para a criação de comunidades de aprendizagem.

Os professores ensinam em conjunto, refletem coletivamente e aprendem sobre o aprender.

Um novo paradigma?

A escola contemporânea é uma escola de paradigmas e a educação não foge a esta condição, sendo certo que os paradigmas educativos são, naturalmente, mais aclimatados e reproduzem uma ideia, uma convicção, uma matriz que se pretende implementar, tornando-a numa condição de mudança e de desenvolvimento, embora de difícil aplicação, porque o ensino assenta num tríptico concetual sensível: é complexo, porque as interações entre os seus elementos também o são; é probabilístico, porque os objetivos a alcançar não são totalmente previsíveis e impermanentes, porque se socorre de estratégias diversas para chegar ao mesmo objetivo. A autonomia é o seu melhor exemplo. Tornou-se, nas últimas décadas, um dos instrumentos fundamentais ao exercício de um sistema educativo descentralizado. Curiosamente, afirmou-se como uma autonomia relativa e contingente, respaldada que está por uma estratégia em que as decisões organizacionais ocorrem e se reproduzem em consonância com o quadro de planeamento e com as diretivas centrais, impedindo que a escola garanta práticas autonómicas assentes numa autonomia desejada, construída, contextualizada e vivida. Uma autonomia enquanto processo de construção social, convocando a intervenção da comunidade educativa, onde a decisão e a responsabilidade resultem da inteligência organizacional e profissional de todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alarcão, I., & Canha B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*. Ano 7. Nº 2, 19-37.

COMPARTILHAR S@BERES

Sandra Lúcia Oliveira Rodrigues
Paulete Cordeiro Pinto Lameirão

AE Prof. Carlos Teixeira

Resumo

O objetivo principal deste artigo é a partilha de experiências no âmbito da implementação do (PAFC) que possam inspirar as escolas e os professores a refletir e a desenvolver os seus próprios projetos.

A escola precisa de mudar para trabalhar com alunos mais motivados e felizes, dar resposta aos que aprendem de forma diferente, sendo importante criar espaços/momentos onde lhes é permitido desenvolver competências que os tornem cidadãos conscientes, críticos e cooperantes numa sociedade sempre em mudança.

Ao criarmos novas dinâmicas de aprendizagem interdisciplinar, interligando saberes, competências e valores, ao facultarmos oportunidades para os alunos aprenderem mais e melhor, e com mais ligação à realidade, ao colocarmos os professores e os alunos a cooperar e a trabalhar em articulação curricular, ao reforçarmos a autonomia profissional dos professores e a autonomia dos alunos, estamos, com certeza, a percorrer um caminho necessário. É um pouco desse percurso que pretendemos retratar.

Palavras-chave: PAFC, Autonomia, Aprendizagens.

Introdução

No âmbito da implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular, de acordo com as orientações do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, bem assim como os decretos-lei nº54/2018 e n.º55/2018, de 6 de julho, o presente texto visa partilhar experiências pedagógicas inovadoras implementadas em quatro turmas de quinto ano de escolaridade do Agrupamento

de Escolas Professor Carlos Teixeira.

Os projetos interdisciplinares e multidisciplinares, que a seguir se apresentam, são distintos nas duas escolas agrupadas: EB Pro.Carlos Teixera (CTX) e da EB de Silvares (Silvares) por se ter atendido às necessidades de contexto em que os alunos se inserem. Todavia, é relevante realçar que, antecipadamente, se sucederam momentos de reflexão e discussão entre as diferentes equipas educativas sobre os documentos orientadores supracitados e o que a eles é associado, com o propósito de transformar práticas, responder aos desafios específicos de cada escola, contribuir para a diferenciação pedagógica e garantir o sucesso educativo de todos os alunos.

É, pois, importante destacar o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, isto porque assenta num conjunto de princípios e valores articulados, de forma transdisciplinar, confluentes com as *Aprendizagens Essenciais*, que resultam numa tríade de conhecimentos, capacidades e atitudes numa escola que se quer inclusiva, visando uma construção sólida de formação humanística e capaz de facultar a aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, e também tentando trilhar caminho na eliminação das fronteiras entre as disciplinas, houve necessidade de serem realizadas reuniões de Conselhos de Turma para o planeamento e a conceção de projetos, numa hora semanal de trabalho colaborativo. A par desta medida também surge a coadjuvação enquanto processo de co-formação. Estas medidas contribuem para uma nova visão de escola, do papel do professor e da inevitabilidade de mudança de práticas pedagógicas.

Deste modo, o trabalho colaborativo e as coadjuvações entre pares foram fulcrais para a implementação do PAFC, tendo sido consensual a opção pela metodologia de aprendizagem baseada em problemas e a de trabalho de projetos.

Sob estes pressupostos, os momentos de Domínios de Articulação Curricular (DAC) implicaram trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação das aprendizagens, procurando dar resposta a necessidades em contexto, identificadas pela turma, visando o desenvolvimento dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes previstas nas *Aprendizagens Essenciais* para cada disciplina no quadro das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos*, traduzidas numa seleção de descritores personalizados (Indagador, Investigador, Comunicador, Avaliador ...).

Neste contexto, o processo de ensino e aprendizagem tem como foco primordial a avaliação formativa por enfatizar procedimentos de acompanhamento do trabalho do aluno. Esta regulação permite tomar consciência das suas dificuldades, para que as reconheça e as corrija,

como também evidencia a forma como proceder nesse processo através de um *feedback* contínuo aquando da sistemática integração dos saberes.

Contextualização da experiência

Destaca-se a identificação de áreas de confluência entre as disciplinas e a criação de novas ofertas educativas – Expressão Corporal, Ciências experimentais (CTX) e Teatro (Silvares). Os programas destas áreas curriculares foram concebidos para facilitar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e multidisciplinares. Salienta-se, ainda, a valorização crescente da metodologia de trabalho de projeto. Os alunos têm a possibilidade de negociar, planejar, avaliar, realizar aprendizagens que fazem sentido num processo orientado e, também, vivenciado com muita motivação pelos professores. A par destes dados, torna-se pertinente evocar *A Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola*¹, porque se constitui um instrumento fundamental para orientar o trabalho a desenvolver neste contexto, no sentido de se concretizar os desafios da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.

Por conseguinte, importa criar condições que ajudem os alunos a atingir uma formação integral, capaz de criar repercussões ao longo da vida, de uma forma equilibrada e adequada, ou seja, contribuir para a formação de pessoas responsáveis e autónomas – cidadãos esclarecidos e ativos – pessoas em quem o conhecimento, a compreensão, o sentido crítico e a criatividade se conciliem harmoniosamente.

Assim, a disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento* subjaz a todo o processo educativo por responder à complexidade e às mudanças que vêm sendo operadas, pois só assim superaremos os enormes desafios que se colocam à Educação.

Cientes deste facto, e tendo como referencial o que anteriormente fora referido, far-se-á uma breve descrição do trabalho desenvolvido.

No caso das duas turmas da CTX que nunca tinham frequentado a escola, os alunos iniciaram o processo através das seguintes perguntas de partida, a saber: *Quem foi o Professor Carlos Teixeira?; Como poderemos construir conhecimento no âmbito das Ciências?; O que aprendemos com o nosso patrono?; Em que medida os nossos saberes podem contribuir para uma participação futura na sociedade e para o pleno exercício da cidadania?.*

A partir da identificação das questões–problemas emergiu o primeiro projeto semestral em torno do tema «O nosso Patrono – Um professor das Ciências», no qual o trabalho de pesquisa

¹ Documento interno da escola.

e tratamento de informação se focalizou na vida e obra do Professor Carlos Teixeira.

No desenvolvimento dos DAC, os alunos apropriaram-se e mobilizaram a informação para a elaboração de trabalhos em formato digital (TIC/CD/PORT./CN/HGP).

A apresentação dos mesmos foi feita entre as duas turmas e a forma de divulgação, sugerida pelos alunos, incidiu no *blog* e *mural* – «Montra de Projetos *on-line*». A este respeito, destaca-se a importância do blogue como uma ferramenta facilitadora de interação, que propicia a colaboração e a avaliação de aprendizagens numa relação educativa de pares (Azevedo, 2009).

Na verdade, vários procedimentos holísticos regularam as atividades, tais como: sensibilização para a temática a desenvolver; pesquisa e recolha de informação; análise e seleção da informação; planificação das atividades; avaliação intermédia e a apresentação do produto final. Deste modo, a organização de procedimentos holísticos transversais ao projeto incorreram no trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos; aprendizagens autónomas e acompanhamento individual; assembleias de turma, como também formas de divulgação e partilha de produtos de trabalho.

Toma-se como exemplo algumas dessas ações que preconizaram este projeto, tais como: representar no friso cronológico a datação da sua vida e obra numa reta numérica (HGP/MAT.); redigir o retrato físico/psicológico em Inglês e desenhar o seu rosto (ING./EV); classificar as rochas em laboratório (CE/CN); interpretar a cartografia geológica do Professor Carlos Teixeira (HGP/PORT.); criar o hino do Patrono da escola com coreografia (EM/EC/PORT.); escrever uma carta formal ao Sr. Presidente da Junta de Freguesia para solicitar o meio de transporte até Aboim, terra do Patrono (PORT./CD.); delinear o roteiro do percurso pedestre para essa saída (EF/EC/HGP/CN) e realizar um *Peddy Papper* sobre as aprendizagens adquiridas. Este último DAC envolveu todas as disciplinas e a avaliação intermédia e final foi considerada um sucesso por todos.

A operacionalização destes domínios exigiu um trabalho de planificação que permitiu uma verdadeira integração curricular e facultou aprendizagens significativas para todos os alunos, desenvolvendo nestes a autonomia e a criatividade. Para tal, foram implementadas práticas pedagógicas capazes de promover uma maior implicação dos alunos nas aprendizagens a realizar, como foi o caso da metodologia de projeto, do trabalho prático e experimental e das atividades cooperativas de aprendizagem.

Por outro lado, também se considera relevante salientar outros projetos desenvolvidos no segundo semestre, inseridos na temática «+Ambiente: educar para preservar» por resultar em

projetos bem-sucedidos, como foi o caso da criação da empresa *CenToXeiro* e o projeto *Água: energia ao serviço de todos - Movimento contínuo* da 16ª Edição do Prémio Fundação Ilídio Pinho – Ciência na escola.

O primeiro projeto conquistou o 2.º lugar, na Universidade do Minho, no Concurso intermunicipal de Ideias – Escolas Empreendedoras (IN.AVE, 2018/2019), promovido e organizado pela Comunidade Intermunicipal do Ave e pelo Gabinete de Educação para o Empreendedorismo e Cidadania.

O propósito deste empreendimento advém do facto de nos encontrarmos inseridos numa sociedade cujos valores sociais e de economia de recursos se estão a dissipar, emergindo assim o desígnio de se criar um conceito diferente em que as vertentes social e ambiental permanecem de mãos dadas. Neste sentido, e face à necessidade de prestar apoio a alunos/famílias mais carenciadas na nossa escola, sem esquecer a vertente ambiental, a nossa empresa produz velas e sabonetes com recurso a reutilização de óleos alimentares. Para o mesmo, participaram as disciplinas de Oferta Complementar – Ciências Experimentais; Ciências Naturais; Português; Educação Visual; Cidadania e Desenvolvimento e TIC. A confluência das várias áreas disciplinares, como a criação de uma página da empresa para *marketing*, argumentação e retórica na apresentação da empresa no concurso, criação do logótipo, educação e gestão financeira, entre outras, demonstram a eficácia das aprendizagens realizadas através do *saber fazer*, sendo essencial a presença dos conceitos de autonomia, participação, inovação e regulação para se alcançar o sucesso educativo. Foi condição *sine qua non* o envolvimento dos encarregados de educação neste projeto, dado que colaboraram na logística da apresentação dos produtos nas *Feiras Francas* de Fafe, bem assim como no bordado do logótipo nas batas e outras disponibilidades na apresentação da empresa. Por sua vez, importa, ainda, sublinhar o papel decisivo da parceria estabelecida com a Câmara Municipal de Fafe e o apoio imprescindível do Diretor e Subdiretor do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira aquando da implementação da mesma e de todo o processo do PAFC.

Em relação ao segundo projeto, «Água: energia ao serviço de todos – Movimento Contínuo» destaca-se, com muita satisfação, que a ideia do projeto foi submetida e aprovada pela Fundação Ilídio Pinho, tendo sido selecionada como uma das ideias de desenvolvimento na primeira fase do concurso.

O projeto “Movimento Contínuo” projetou a construção de uma maquete «em movimento», retratando uma paisagem da região (Aboim), cuja água, em contínuo movimento, foi utilizada

na produção de energia elétrica para as casas (construídas com materiais típicos da nossa região), servindo de modelo à exploração de conceitos científicos relacionados com a produção, manifestação e transferência de energia, bem como, a extrema importância de um dos nossos maiores recursos naturais, a água.

Uma das inquietações evidenciadas pelos nossos alunos, e cada vez mais acentuada na nossa sociedade, relaciona-se com a sustentabilidade do planeta, emergindo, assim, a necessidade de se produzir energia elétrica a partir de energias sustentáveis. É, pois, impreterível que, em contexto escolar, os alunos aprendam experimentando e aprendam ensinando, com o propósito de serem desenvolvidos projetos multidisciplinares que permitam a apropriação e a transmissão de conhecimentos entre os seus pares, desenvolvendo-se o gosto de aprender e de partilhar saberes em contexto de literacia científica.

Na Escola Básica de Silvares, surgiram várias preocupações/questões ligadas ao ambiente por parte dos alunos, mais precisamente a necessidade de preservação dos recursos hídricos da região, bem como a importância da água na vida de cada cidadão. Neste contexto, desenvolveu-se, ao longo do ano letivo, o projeto "Agente Mágico de Preservação", numa lógica interdisciplinar e transdisciplinar. Experimentaram-se metodologias promotoras de aprendizagens ativas, diversificaram-se tarefas e estratégias, procurando que cada aluno tivesse um papel ativo, interventivo e responsável.

Também foram abordadas questões como a importância da água na vida do ser humano; as utilizações da água; a necessidade de preservar e poupar a água e a proteção do ambiente enquanto meio de preservação dos recursos hídricos. A abordagem destas questões foi associada a situações e problemas presentes no quotidiano da vida dos alunos ou no meio sociocultural e geográfico em que se inserem, recorrendo às entidades locais, à comunidade envolvente e à escolar. Houve, por parte das várias disciplinas, uma organização flexível do currículo, prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo na sala de aula, ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes. Desenvolveram-se atividades cooperativas de aprendizagem, tais como: realização de experiências com a água (INDÁQUA); Criação de um *stand* de sensibilização para a preservação da água/degustação de infusões, na Feira de São Martinho; trabalhos em suporte digital sobre os recursos hídricos da região; elaboração de panfletos com "dicas" sobre a poupança da água e *slogans* autocolantes sobre o seu consumo responsável; organização de um Mural Interativo sobre as temáticas abordadas; criação e encenação de *sketches* e de uma peça de teatro (envolvendo

todas as questões ambientais trabalhadas) representados num Sarau Cultural aberto a toda a comunidade; organização de viagens de estudo a entidades ligadas às águas, locais e nacionais.

Todo o trabalho desenvolvido procurou a valorização na avaliação, das aprendizagens do aluno, do trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade. Os alunos fizeram escolhas, confrontaram pontos de vista, resolveram problemas e tomaram decisões com base em valores, tornando-os, assim, cidadãos mais responsáveis perante os problemas ambientais que estão na ordem do dia.

Reflexão crítica

De acordo com Cohen e Fradique (2018), a globalização que experienciamos traz consigo enormes desafios sociais, económicos e ambientais. Este contexto é repleto de incertezas, dado que há necessidade de estar preparado para enfrentar o futuro, ainda que este seja imprevisível. Cabe à escola o desafio de capacitar as crianças e os jovens com conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, para que se assumam como construtores de um futuro melhor. A metodologia de trabalho desenvolvida permitiu que os alunos se envolvessem em experiências autênticas, social e culturalmente significativas e exequíveis, tendo em conta o tempo disponível e os recursos mobilizados. Os problemas ou as questões colocadas foram respondidas e extrapoladas para contextos reais através da metodologia de projeto. Os alunos foram os protagonistas, quer ao nível do planeamento, quer ao nível da monitorização ou da avaliação. A aprendizagem baseou-se na cooperação entre pares, no sentido de se encontrarem soluções ou respostas que suscitaram aprendizagens e o desenvolvimento da autonomia. (Cosme, 2018).

Segundo Alarcão (1996), os conceitos de autonomia, participação, inovação e regulação constituem os princípios fundamentais de uma prática de ensino – aprendizagem, uma pedagogia para a autonomia, cujo objetivo final é alcançar o sucesso educativo para todos.

Assim sendo, associar ao aluno uma verdadeira autonomia na criação do seu projeto escolar significa conceber procedimentos autoavaliativos, de forma que haja uma implicação ativa no processo de aprendizagem (avaliação formativa), bem assim como no reconhecimento da sua identidade enquanto sujeito na construção das aprendizagens e na apropriação dos conhecimentos (Alves, 2004).

A par deste reconhecimento, invoca-se a tese da *Zona de Desenvolvimento Proximal* de

Vygotsky (2008) por se referir ao professor como um modelo e um guia do aluno na sua atividade intelectual, permitindo-lhe desenvolver as suas habilidades através da interação com aquele que as possui. Neste sentido, concordamos com Fino (2001, p.10), sobre o modo como esta premissa confere um novo rumo à *praxis* do professor como fator potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno, uma vez que «na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas “janelas de aprendizagem”, perante as quais o professor pode atuar como guia do processo de cognição, até ao aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo».

Considerações finais

O PAFC foi promotor do sucesso escolar. Foram realizadas aprendizagens efetivas e significativas, consolidaram-se conhecimentos e desenvolveram-se competências de nível elevado para uma cidadania conscienciosa. Valorizaram-se as artes, as ciências, as TIC e o trabalho experimental. Os alunos adquiriram competências de pesquisa, avaliação, reflexão, monitorização crítica e autónoma para a resolução de problemas. Promoveram-se experiências de comunicação/expressão através da apresentação de trabalhos científicos ou tecnológicos e da arte dramática. Além disso, as equipas pedagógicas funcionaram de forma interdisciplinar, cooperando, partilhando instrumentos de avaliação formativa e articulando saberes e experiências.

Para consubstanciar todo o processo, foram utilizadas as seguintes estratégias de monitorização:

- Observação direta e sistemática no domínio das atividades e valores, das capacidades e dos conhecimentos (registo nas grelhas de observação e de trabalho; PIT; e todos os instrumentos pedagógicos que expressam a avaliação formativa).
- Estratégias de diferenciação pedagógica: registos de aprendizagem; jornais de turma; estratégias criativas para resolução de problemas; contratos de aprendizagem; grupos de discussão literária; tarefas paralelas por níveis de dificuldade ...
- Autoavaliação e heteroavaliação (diário de turma, Portefólio) do desempenho intermédio e do produto final, tendo como referencial os critérios de avaliação nos DAC.

É, precisamente, com esta conceção que se apresenta a análise dos resultados destes projetos, a saber: maior motivação e interesse dos alunos pela escola; promoção do sucesso educativo; valorização de métodos ativos pelo ensino experimental e pela organização do trabalho

cooperativo, em torno de projetos que promovam a reflexão em ação; incrementação do trabalho colaborativo na partilha de boas práticas; criação de oportunidades de aprendizagens e vivências significativas em contexto escolar; desenvolvimento de aprendizagens consolidadas assentes numa avaliação predominantemente formativa, ou seja, contínua, diversificada, desencadeadora de um *feedback* construtivo, com critérios claros e inteligíveis, aliada aos desempenhos esperados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*; diversidade de estratégias de ensino e de atividades, com graus vários de sofisticação, em diversos períodos de tempo.

Para finalizar, relembramos as palavras de Meirieu (1996):

“Trata-se de aprender, fazendo-o, a fazer o que não se sabe fazer.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva dos professores – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P. (2004). Currículo e Avaliação. Uma perspetiva integrada. Porto: Porto Editora.

Azevedo, F. (2009). Organizar a aprendizagem, desenvolver competências e autonomizar o aluno. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Coords.), Modelos e Práticas em Literacia, (pp. 225-240). Lisboa: Lidel.

Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricula (N. Ferreirar, consultoria). Lisboa: Raíz Editora.

Cosme, A. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias (1ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, pp. 273-291.

Meirieu, Ph. (1996). Frankenstein Pédagogue. Paris: ESF Editeur.

Vigotski, L. S. (2008). Pensamento e Linguagem (4ª ed.). S. Paulo: Martins Fontes.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA²

Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho- Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Disponível: em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-lei nº55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho - Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho- Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6173/2016, publicado no D.R., II.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016- Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania.

² Todos os documentos orientadores do Agrupamento estão subjacentes a este artigo.

CONSTRUIR O FUTURO UMA OFERTA INOVADORA E INTEGRADORA

Armanda Gomes

Graciete Guerreiro

Rodrigo Oliveira

Susana Jordão

AE D. Afonso Henriques

Resumo

No Agrupamento D. Afonso Henriques foi criada, neste ano letivo, uma disciplina de Oferta Complementar para todas as turmas de sétimo ano que se intitulou de *Construir o Futuro*. O principal objetivo desta oferta foi de oferecer aos alunos um espaço que contribuísse para desenvolver competências que potenciasssem o seu sucesso e que desse resposta ao Domínio preferencial da Educação para a Cidadania de empreendedorismo. Foi usada a metodologia de projeto, foi construído um Domínio de Autonomia Curricular e aplicado um programa de empreendedorismo. O resultado foi o desenvolvimento nos alunos de competências de autoconhecimento, autoestima, autorrealização, empatia, assertividade, suporte social, criatividade, cooperação, liderança e resiliência, de forma a que estas concorressem para que os alunos se motivassem e empenhassem no seu sucesso pessoal e académico.

Palavras-chave: Empreendedorismo, Articulação, Sucesso.

Introdução

Neste ano letivo de 2018/2019, no Agrupamento D. Afonso Henriques, foi criada, ao abrigo do Decreto-Lei 55/2008 de 6 de julho e como Oferta Complementar, a disciplina de *Construir o Futuro* em todas as turmas de sétimo ano, num total de quatro. A lecionação ficou a cargo dos Diretores de Turma, que se assumiram deste logo como uma equipa, trabalhando em parceria, partilhando,

construindo e refletindo, abarcando um projeto conjunto que, no entanto, respeitou as individualidades de cada Turma.

O objetivo dessa oferta foi desenvolver nos jovens competências de promoção de sucesso, não só acadêmico mas também pessoal, partindo da premissa que ambos estão interrelacionados. Nesse sentido, dando resposta ao Domínio opcional definido na Estratégia de Educação para a Cidadania deste Agrupamento – empreendedorismo – e indo de encontro aos objetivos do Município de Guimarães de criar escolas empreendedoras, aceitou-se o desafio de aplicar nestas turmas de sétimo ano o programa “Inovadores em Ação”

Tal programa tinha como finalidade potenciar o perfil empreendedor de cada aluno através do desenvolvimento de competências essenciais, tais como, autoconhecimento, autoestima, autorrealização, empatia, assertividade, suporte social, criatividade, cooperação, liderança e resiliência. Para a aplicação do referido programa os docentes, diretores de turma dos sétimos, A, B, C e D disponibilizaram-se para frequentar a ação de formação “Pedagogia empreendedora (conceção e dinamização de projetos de empreendedorismo e cidadania)” em regime de oficina de formação, com sessões presenciais inicialmente semanais e posteriormente mensais que decorreram de outubro 2018 a abril 2019.

Tendo ainda em conta que o novo *Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho*, prevê a criação de Domínios de Articulação Curricular (DAC), determinou-se aplicar este programa de empreendedorismo em articulação com o projeto de valorização do Património Natural, previsto na Estratégia para a Educação e Desenvolvimento mais concretamente do Pomar e suas árvores de fruto, criado no ano anterior no Agrupamento e apadrinhado pelas turmas de sexto ano, atualmente sétimo. Assim, mais do que sobrepor atividades, articularam-se vários projetos e programas das disciplinas, convergindo para a formação integral destes alunos e tendo no horizonte o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.

Contextualização da atividade/experiência

Definida a estrutura da disciplina e com base na formação, os diretores de turma planificaram os trabalhos, determinando aplicar as sessões do programa “Inovadores em Ação”, à razão de doze, de forma a desenvolver as competências de empreendedorismo direcionadas não só para o sucesso pessoal de cada aluno, mas também na elaboração dum Projeto ligado ao Pomar que se decidiu ser uma Feira da Fruta, envolvendo as quatro turmas, e realizada em abril, dia três, última semana de aulas do primeiro período.

Elaborada a planificação, a partir de finais de outubro foi-se alternando a aplicação das diversas sessões fazendo sempre a correspondência com o projeto do Pomar/Feira da Fruta.

Assim as competências do autoconhecimento e da autoestima foram o motor de arranque para determinar os talentos e as competências de cada um e a partir daí construir equipas de trabalho de forma a valorizar o melhor de cada um.

Trabalhada a autorrealização solicitou-se que cada grupo determinasse o produto final e iniciasse as tarefas que pretendiam desenvolver.

Para a concretização dos trabalhos desta planificação foram importantes as atividades de desenvolvimento da Empatia/compreende e aprende e Assertividade/afirma e confirma, dado ter sido necessário os alunos aprenderem a mobilizar as capacidades de escutar, debater, aceitar as opiniões e ideias dos outros, bem como a capacidade de expressar com clareza as suas opiniões.

Fundamental ainda, foi a identificação de necessidades, a capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de ser apoiado e de apoiar sempre que alguém necessita de ajuda para solucionar determinado problema, dentro de uma determinada rede social.

Foi assim importante identificar os professores /disciplinas/conteúdos necessário para a sua concretização. Em resultado deste trabalho construiu-se o Domínio de Autonomia Curricular com os seguintes objetivos:

- Associar elementos da paisagem à identidade local;
- Conhecer e valorizar o património natural da região;
- Associar a produção biológica a uma alimentação saudável.

Com base no levantamento de necessidades feito pelos alunos e de acordo com os conteúdos de cada disciplina, determinaram-se as disciplinas intervenientes e respetivas aprendizagens a mobilizar.

PORTUGUÊS: Redigir os textos narrativos necessários para o desenvolvimento do projeto no tema;

INGLÊS: Elaborar um mapa de vocabulário, com base nas pesquisas feitas nas restantes disciplinas, que possa ajudar a caracterizar a região em análise;

FRANCÊS: Elaborar um mapa de vocabulário, com base nas pesquisas feitas nas restantes disciplinas, que possa ajudar a caracterizar a região em análise;

HISTÓRIA: Estudar os contributos dos diversos povos ao nível da agricultura e de novos produtos/culturas;

GEOGRAFIA: Utilizar as tecnologias de informação geográfica para elaborar um mapa onde se delimite a área envolvente, alvo de análise neste projeto;

CIÊNCIAS NATURAIS: Pesquisar sobre as características do solo e a modelação da paisagem no que se relaciona com a produção de árvores de fruto da região;

FISICO-QUIMICA: Usar pesos e medidas.

EDUCAÇÃO VISUAL Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos trabalhos;

MATEMÁTICA: Assegurar os cálculos necessários ao desenvolvimento do projeto;

TIC: Assegurar a comunicação via eletrónica com as diferentes entidades envolvidas no projeto;

CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO: Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável:

Promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais;

EDUCAÇÃO FÍSICA: analisar quais as frutas mais adequadas para o rendimento desportivo;

EMRC: Assegurar suporte na organização do produto final.

Para a construção do Produto Final – Feira da Fruta – trabalhou-se previamente a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Definindo-se concretamente o que seria realizado no dia da Feira da Fruta. Trabalhou-se a Cooperação, Liderança e Resiliência no sentido de dotar os alunos de competências para trabalhar eficazmente em conjunto, cooperando de modo levar à participação de todos no dia da Feira, de acordo com as características de cada um, potenciando os “talentos” de cada um. Distribuíram-se as tarefas a serem executadas por cada aluno e foram preparados para enfrentar e ultrapassar obstáculos bem como superar dificuldades.

Tendo em conta o carácter formativo que se quis dar a esta Oferta Complementar de “Construir o Futuro” cada turma e cada aluno foi desafiado a fazer um balanço reflexivo, identificando os pontos fortes e os pontos fracos a melhorar em próximas atividades. Procedeu-se ainda à avaliação da participação de cada um aferindo qual, ou quais, as competências adquiridas e quais as que ainda deverão ser trabalhadas e melhoradas, promovendo progressivamente o pensamento crítico e a consciência de si próprio, levando os alunos a definirem as suas próprias metas de sucesso, respeitando as suas características e a sua diversidade.

Reflexão crítica

A palavra empreendedorismo entrou no nosso vocabulário e tem vindo a conquistar cada vez mais espaço na educação, estando mesmo a entrar progressivamente no currículo. Refira-se que a

Educação para a Cidadania e Desenvolvimento contempla a possibilidade do empreendedorismo ser trabalhado ao nível do currículo.

Consultada a DGE no endereço <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>, verificamos que a educação para o empreendedorismo é referenciada e segundo esse organismo “visa promover a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes que incentivem e proporcionem o desenvolvimento de ideias, de iniciativas e de projetos, no sentido de criar, inovar ou proceder a mudanças na área de atuação de cada um perante os desafios que a sociedade coloca”.

“Ninguém nasce empreendedor” é um lugar comum e uma verdade de *La Palice*. Por tal educar para o empreendedorismo passou a ser também uma incumbência da escola. Orientar os alunos e desenvolver neles as competências empreendedoras, proporcionando-lhes um maior conhecimento de si próprios e a possibilidade de adquirirem progressivamente as ferramentas para se tornarem adultos de sucesso. Entenda-se aqui sucesso no sentido de realização pessoal, pois este projeto considerou que o empreendedorismo ao nível da escolaridade básica deve ser essencialmente social. O objetivo foi potenciar a qualidade do ensino e despertar nos alunos a vontade de empreender, possibilitando-lhes estímulos de criatividade, e atividades que promovam a necessidade de solução de problemas, e que obriguem ao desenvolvimento de capacidades de compromisso, liderança, resiliência, cultivando a autoestima, condição fundamental para um aluno de sucesso.

O Programa “Inovadores em ação” permitiu-nos essa abordagem. Apresentou-se como um desafio não só para os alunos como também para os docentes envolvidos. Se o empreendedorismo é uma palavra em moda no século XXI, a Educação para o Empreendedorismo também constitui uma novidade, sendo a formação dos docentes nessa área muito pertinente de forma a dotá-los de ferramentas e competências. Fundamental foi o trabalho em equipa e colaborativo.

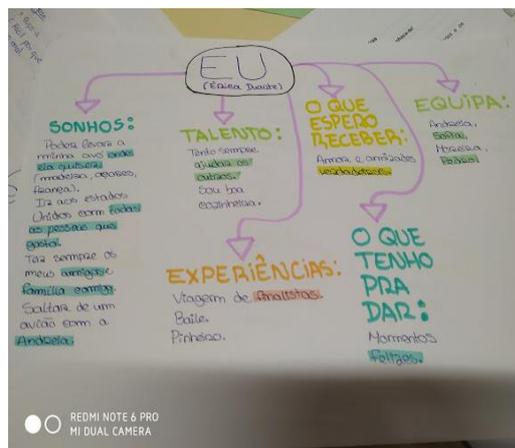
Considerações finais

O trabalho que se desenvolveu foi com as turmas de sétimo ano foi muito interessante e motivador tanto para os alunos como para os docentes. Foi crucial pois permitiu um maior conhecimento dos Docentes que eram simultaneamente Diretores de Turma, relativamente aos alunos, conhecimento esse importantíssimo para a deteção precoce de barreiras à aprendizagem, nomeadamente as sociais. Por outro lado permitiu também a valorização de outras competências, que não as tradicionalmente escolares, o que motivou alguns alunos eventualmente votados ao insucesso.

Trabalhamos o empreendedorismo como um processo de construção de si mesmo.

Construção do caminho para o sucesso.

Construção do Futuro!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jardim, J., Serpa, J., Figueiredo, V., Grilo, C, (2019) Inovadores em Ação. Lisboa: TEYA.

Ministério da Educação(2017a). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE)

Ministério da Educação(2017b) Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0> (acedido a 12 de maio de 2019)

Ministério da Educação(2017c). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Disponível: em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-lei nº55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

A MONITORIZAÇÃO NO QUADRO DOS MODELOS MULTINÍVEL. CONTRIBUTOS PARA A IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO ATEMPADA DE ALUNOS EM RISCO³

Lurdes Costa

Ana Sofia Melo

AE Briteiros

Iolanda Ribeiro

Escola de Psicologia, UM

Fernanda Leopoldina Viana

Instituto da Educação, UM

Resumo

A sinalização atempada de alunos «em risco» e a organização de uma resposta que responda às suas necessidades é uma das exigências que o decreto-lei n.º 54 de 6 de julho de 2018 introduziu. A sinalização no quadro dos modelos multinível faz-se com recurso à aplicação de provas de rastreio e à monitorização das aprendizagens. Esta última visa: identificar falsos positivos (alunos que são sinalizados como estando «em risco», mas que não apresentam essa condição); monitorizar as aprendizagens; avaliar a adequação das medidas adotadas. No início do 1.º ano a identificação de alunos «em risco» é complexa uma vez que o rastreio contempla competências facilitadoras da aprendizagem da leitura. Estes dados permitem caracterizar os padrões de desenvolvimento, relevantes na adequação do processo de ensino, mas não para a sinalização de alunos «em risco». A monitorização sistemática constitui uma abordagem alternativa. A experiência que se relata, descreve os procedimentos usados na monitorização sistemática dos alunos do 1.º ano, os seus contributos para a sinalização dos alunos «em risco» e a elaboração de resposta ajustadas às suas necessidades. A monitorização conduziu à

³ O presente projeto foi financiado pela Câmara Municipal de Guimarães e apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e Ministérios da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e por fundos nacionais (PIDDAC), através das Unidades de Investigação e Desenvolvimento (UID/PSI/01662/2019; UID/CIEC/00317/2019), estando associado ao Centro de Investigação em Psicologia-UM e ao Centro de Investigação em Estudos da Criança-UM.

identificação de 21,5% de alunos «em risco», aos quais foi proporcionado apoio. No final do ano letivo mantinham-se «em risco» 4%.

Palavras-chave: Modelos multinível, Monitorização, Intervenção.

Introdução

A intervenção nas dificuldades de aprendizagem, de um modo geral, e nas dificuldades na aprendizagem da leitura em particular foi, durante décadas, perspectivada numa lógica de cariz essencialmente remediativo. Para ter o apoio de que precisavam os alunos tinham de apresentar dificuldades manifestas, i.e., encontrar-se numa situação de insucesso escolar. Esta perspetiva foi, posteriormente, identificada como “*wait to fail model*” (Glover & Albers, 2007). Como abordagem alternativa, o modelo de resposta à intervenção (*response to intervention*), incluído na LEGISLAÇÃO CONSULTADA Americana em 2004 pelo Presidente Bush, através da lei para os *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, deu lugar a uma mudança de paradigma, traduzida pela introdução de uma abordagem de cariz preventivo, na qual se propõe a identificação e a intervenção atempadas junto de todos os alunos que se encontrem «em risco» (Fuchs & Fuchs, 2004). A resposta à intervenção organiza-se como um sistema com vários níveis de prevenção (multinível), que podem variar em número. Independente do número de níveis que possam ser considerados, alguns princípios são comuns aos modelos multinível: a) os diferentes níveis correspondem a um crescendo de intensidade, de frequência e de diferenciação na intervenção; b) a identificação dos alunos «em risco», através da realização de rastreios universais, seguidos de monitorização dos alunos sinalizados «em risco». Esta monitorização é determinante para a tomada de decisão da necessidade de proporcionar aos alunos uma intervenção em pequeno grupo; c) o desempenho das aprendizagens dos alunos integrados em pequenos grupo é sempre monitorizado. Esta monitorização das aprendizagens permite verificar se as dificuldades estão a ser superadas, quando tal não acontece podem ser tomadas decisões que podem implicar uma mudança nas estratégias de intervenção usadas, ou a decisão de efetuar um diagnóstico de modo a determinar se é necessário introduzir uma intervenção com uma maior frequência e intensidade. Por último, serve também para decidir quando suspender a intervenção em pequeno grupo. Esta ocorre quando o aluno deixa de ser considerado «em risco» (Fuchs, Fuchs, & Vaughn, 2008).

Esta nova abordagem foi generalizada e é, no presente, adotada como paradigma de intervenção. O Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, incorpora esta *nova* abordagem para conceptualizar a intervenção nas dificuldades de aprendizagem. Adota a filosofia dos modelos multinível como abordagem para assegurar a construção de “uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição do nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918, Diário da República, 1ª série – Nº 129). O modelo proposto é constituído por três níveis. No primeiro nível a intervenção é dirigida a todos os alunos (medidas universais), mas é também incluída a possibilidade de se organizar uma “intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos” (p. 2921, ponto 2, alínea e)). No nível seguinte (medidas seletivas), os alunos que, apesar de um ensino universal de qualidade se apresentarem ainda «em risco», usufruirão de uma intervenção mais diferenciada e intensiva em pequeno grupo. Todavia, mesmo com esta intervenção alguns alunos apresentam um padrão descrito como de «resistência à intervenção», continuando a apresentar um perfil de risco. Estes alunos terão de ser alvo de uma avaliação mais aprofundada (de diagnóstico), de modo a identificar que fatores podem estar subjacentes a esta resistência. Esta avaliação pode conduzir ao enquadramento no terceiro nível (medidas adicionais), no qual o apoio é frequentemente prestado numa relação de um para um, com eventuais adaptações curriculares e/ou suportes técnicos específicos.

Rastreio e monitorização são pedras angulares dos modelos multinível. A questão que, neste momento, se coloca aos professores e a outros profissionais prende-se com a operacionalização e com o acesso a provas ou tarefas que, ancoradas numa base científica, permitam efetuar um rastreio universal e monitorizar as aprendizagens.

Contextualização da atividade/experiência

O 1.º ano de escolaridade é um ano crítico para a aprendizagem da leitura em todos os países. Dificuldades na aprendizagem inicial da leitura têm repercussões nas trajetórias de sucesso dos alunos. Neste âmbito, e enquadrado nas exigências que o Decreto-lei n.º 54 de 2018 introduziu no sistema educativo português, a identificação atempada dos alunos «em risco» no 1.º ano é crucial para ser possível a adoção de uma abordagem de natureza preventiva. Em Portugal, professores e outros profissionais confrontam-se com a inexistência de medidas baseadas no currículo que permitam quer o rastreio quer a monitorização sistemática das aprendizagens. É

neste âmbito que se inscreve um projeto de intervenção realizado no Agrupamento de Escolas de Briteiros. Este projeto, financiado pela Câmara Municipal de Guimarães, exigiu uma articulação entre o Agrupamento de Escolas (especificamente com a participação dos Professores Titulares de Turma, Professores de Apoio, Coordenadora da EMAI e a Psicóloga do Agrupamento), o Município de Guimarães, Docentes da Escola de Psicologia e do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Investigadores do Centro de Investigação em Psicologia e do Centro de Investigação em Estudos da Criança e a Estrutura de Missão do PNPSE. Neste capítulo descreve-se uma das linhas do projeto: a monitorização das aprendizagens dos alunos do 1.º ano de escolaridade. Neste âmbito foram construídas 34 tarefas de monitorização da aprendizagem das regras de conversão grafema/fonema e fonema/grafema.

Na construção destes instrumentos adotaram-se os princípios da avaliação baseada no currículo (tradução livre do inglês de *Curriculum Based Measurement*), ou seja, a avaliação vai ao encontro dos conteúdos curriculares que vão sendo trabalhados na sala de aula. No quadro 1 apresenta-se a descrição das 34 provas de monitorização.

Quadro 1 - Estrutura das 34 tarefas monitorizações

| Monitorização | Designação | Descrição | Aplicação |
|----------------------|---|--|------------------|
| 1 (IU) | «Sons escondidos» | É pedido ao aluno que identifique se um conjunto de palavras ouvidas possui um determinado som-alvo. | Coletiva |
| | «Como se escrevem as letras?» | É pedido ao aluno que rodeie uma letra específica nomeada pelo professor. | Coletiva |
| 2 – 5 | «Sons escondidos» | Mesmo procedimento da monitorização 1. | Coletiva |
| | «Como se escrevem as letras e os ditongos?» | É pedido ao aluno que escreva (usando letra manuscrita) as letras (maiúsculas/minúsculas) ou ditongos solicitados. | Coletiva |
| 6 | «Caça às letras, às sílabas e aos ditongos» | É pedido ao aluno que rodeie a letra, sílaba ou ditongo solicitado. | Coletiva |
| | «Como se escrevem as letras, as sílabas e os ditongos?» | É pedido ao aluno que escreva (usando letra manuscrita) as letras (maiúsculas/minúsculas), sílabas e ditongos solicitados. | Coletiva |

| | | | |
|---------|--|---|------------|
| 7 – 9 | «Caça às sílabas» | É pedido ao aluno que rodeie a sílaba solicitada. | Coletiva |
| | «Como se escrevem as letras e as sílabas?» | É pedido ao aluno que escreva (usando letra manuscrita) as letras (maiúsculas/minúsculas) e as sílabas solicitadas. | Coletiva |
| 10 – 34 | «Como se leem as palavras?» | É fornecida ao aluno uma lista de palavras que ele deve ler. Aquando da leitura, o professor regista, na grelha de avaliação, a palavra lida e a respetiva pontuação. | Individual |
| | «Como se escrevem as palavras?» | É pedido ao aluno que escreva as palavras ditadas pelo professor. | Coletiva |

Assim, a monitorização das aprendizagens no 1.º ano de escolaridade foi organizada com frequência semanal, tendo em conta a sequência de ensino adotada pelos professores titulares do Agrupamento de Escolas de Briteiros. A monitorização incidia na letra/ditongo/sílaba aprendida na semana da avaliação e na anterior. Por exemplo, a 7.ª monitorização avaliava a aquisição das letras P e T e a 8.ª monitorização a das letras T e L. Cada letra, ditongo ou sílaba era objeto de avaliação duas vezes, ou seja, na semana em que era ensinada e na semana subsequente. A avaliação apresentava duas tarefas essenciais, com variação ao longo do ano letivo. Como referido anteriormente, as monitorizações foram efetuadas semanalmente e de acordo com o ritmo adotado pelos professores no processo de ensino das regras de conversão grafema/fonema e fonema/grafema.

Na construção das tarefas de monitorização procurou-se que as mesmas fossem, sobretudo, de aplicação coletiva, sendo apresentadas em formato de jogo. A aplicação das tarefas, a cotação e a análise dos resultados foi efetuada por uma psicóloga contratada com o financiamento da Câmara Municipal de Guimarães e por uma técnica superior do Agrupamento de Escolas de Briteiros. Os resultados foram semanalmente devolvidos aos professores titulares de turma. Foi também construída uma base de dados com as respostas e resultados finais por turma, o que permitiu a monitorização quer de cada um dos alunos, quer do grupo-turma. Estes resultados foram decisivos para que os professores titulares de turma pudessem fazer as modificações necessárias, mas sempre numa lógica de desenho universal de aprendizagem.

Os resultados das primeiras monitorizações semanais conduziram à identificação de um conjunto de alunos «em risco» (N=17, ou seja, 21,5% do total de alunos do 1.º ano). Deste grupo, seis alunos conseguiram ultrapassar as dificuldades iniciais, embora se mantivessem sob

observação. De realçar que os professores, ao terem um *feedback* semanal sobre os resultados dos alunos puderam atender, de forma mais focada, às dificuldades identificadas semana a semana, o que poderá ter contribuído para que efetuassem as aquisições previstas. Os restantes 11 alunos continuaram a apresentar, nas monitorizações subsequentes, desempenhos que os situavam ainda como «em risco», dadas as dificuldades que apresentavam ao nível das regras de conversão fonema/grafema e grafema/fonema.

Em janeiro, um dos alunos do grupo considerado «em risco» foi transferido. Os restantes (N=16) foram reavaliados com uma prova de monitorização mais abrangente, contemplando todos os conteúdos lecionados no 1.º período ao nível da leitura e da escrita. A prova incluía os seguintes parâmetros: i) consciência fonémica; b) identificação das vogais orais e nasais; c) identificação das letras P, T, L e D; d) a articulação de sílabas e constituintes silábicas (apenas com as consoantes referidas na alínea anterior); e) leitura e escrita de palavras com as cinco vogais e com as consoantes P, T, L e D. Os resultados desta prova, além de confirmarem o risco de 11 alunos, ajudaram a identificar, de forma mais precisa, as aprendizagens não efetuadas. Este grupo de 10 alunos foi alvo de intervenção imediata, organizada de modo a atender às dificuldades específicas que apresentavam. Na organização das respostas educativas a estes alunos atendeu-se às suas necessidades específicas e aos recursos disponíveis no Agrupamento de Escolas, tendo-se adotado diferentes modalidades de intervenção: a) intervenção em pequeno grupo (N=3) ou individual orientada pelo professor de apoio; b) regime de coadjuvação à turma; c) intervenção em pequeno grupo assegurada pelo professor titular de turma. As várias opções foram decididas em conjunto pelos Professores Titulares de Turma, pelos Professores de Apoio Educativo e pela Coordenadora da EMAI, com a participação da Psicóloga afeta ao projeto e da Técnica Superior pertencente ao Agrupamento.

Ao longo do 2.º período, manteve-se a monitorização de todos os alunos («em risco» e «sem risco»). Esta monitorização decorreu dentro dos mesmos moldes do período letivo anterior, no sentido de acompanhar o percurso de todos os alunos do 1.º ano de escolaridade, avaliar o progresso dos alunos «em risco» e, em simultâneo, a eficácia das medidas de apoio adotadas. Um dos alunos apresentou um padrão de «resistência à intervenção», isto é, manteve as dificuldades ao longo do tempo, pelo que foi sinalizado para a EMAI e passou a estar enquadrado nas medidas seletivas. No final do 1.º ano apenas 4% (N=2) se mantinham «em risco». Estes dois alunos foram registando evolução ao longo do ano, mas sem terem conseguido a aquisição de todas as competências previstas. Estes alunos precisarão de uma intervenção sistemática desde o início do 2.º ano.

Reflexão crítica

Não é possível afirmar que, se não tivesse havido intervenção os alunos «em risco» não teriam progredido de uma forma normal, uma vez que não foi adotado um *design* com grupo experimental e grupo de controle. Contudo, é possível observar que 21,5% de alunos «em risco» é um valor muito próximo do que é habitualmente identificado pelos professores em relação aos alunos «com dificuldades» no 1.º ano. A intervenção reduziu substancialmente esta percentagem.

A monitorização implicou a construção de um conjunto de materiais e de instrumentos de avaliação. Tal só foi possível com o esforço de várias entidades: a Câmara Municipal de Guimarães, que financiou o projeto e a contratação de um Psicólogo a tempo inteiro; o Agrupamento de Escolas de Briteiros, que disponibilizou um Técnico Superior que colaborou na implementação do projeto ao longo de todo o ano letivo; a Universidade do Minho, cujos Docentes e Investigadores asseguraram a supervisão científica do mesmo. De ressaltar que este trabalho implicou uma participação ativa e um elevado envolvimento dos Professores Titulares de Turma e dos Professores de Apoio.

A monitorização semanal das aprendizagens ao longo do 1.º ano de escolaridade é apenas uma das linhas de atuação. Em paralelo foi desenvolvido um conjunto de sequências didáticas numa ótica de desenho universal de aprendizagem. Estas sequências foram elaboradas para o 1.º e para o 2.º ano. O modelo de intervenção adotado no projeto tem implicações organizacionais, uma vez que obrigou a uma reorganização dos recursos em função dos resultados do rastreio e das subsequentes monitorizações. Trata-se de um processo dinâmico e que exige revisões constantes. No ano letivo de 2018/2019, os dados da monitorização e a identificação dos alunos «em risco» implicou que o Agrupamento de Escolas de Briteiros tivesse reestruturado a organização do trabalho dos professores de apoio. A distribuição e ajuste do apoio educativo foi efetuada apenas uma vez, em janeiro. No entanto, nos momentos formais e informais de reflexão interna efetuado no Agrupamento, ficou evidente que, para os próximos anos letivos, é importante que seja repensada a (re)organização dos apoios e dos grupos de alunos que os usufruem, tanto mais que há dificuldades que emergem mais tardiamente, à medida que os conteúdos se vão tornando mais complexos. Ou seja, haverá alunos que, não tendo sido identificados como «em risco» no momento inicial, poderão vir a apresentar dificuldades (Leach, Scarborough, & Rescorla, 2003). Esta alteração torna claro que” as linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e

operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização” (Decreto-lei nº 54/2018, p. 2921).

Considerações finais

Globalmente importa salientar que, muito embora o apoio educativo tivesse permitido uma melhoria significativa na aquisição das RCGF/FG por parte dos alunos sinalizados, estes continuarão a necessitar, no próximo ano letivo, de monitorização e, em alguns casos, de apoio educativo. O 2.º ano de escolaridade tem exigências acrescidas, pelo que a monitorização, não só destes alunos, mas do grupo-turma é essencial. Ela permitirá, não só assegurar a continuidade da intervenção junto dos alunos ainda «em risco», mas também a identificação daqueles cujas dificuldades possam emergir mais tardiamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2004). Introduction to response to intervention: What, why , and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–100. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2008). *Response to intervention: a framework for reading educator*. Newark: International Reading Association.

Glover, T. A., & Albers, C. A. (2007). Considerations for evaluating universal screening assessments. *Journal of School Psychology*, 45(2), 117–135. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.005>.

Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-emergent reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95, 211–224.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1ª série, Nº 129.

CAMINHOS DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Cláudia Maria Silva Arnaud Marques

João Gonçalves Pereira

Ricardo Jorge Carvalho e Pereira

Rosa Laurinda Lopes da Costa

Pedro Manuel da Silva Gomes

AE de Montelongo

Resumo

A pretensão deste texto é retratar os caminhos da autonomia e flexibilidade curricular adotados no Agrupamento de Escolas Montelongo, nas duas escolas básicas que o compõem, (com oferta nos 2º e 3º ciclos) relatando-se aqui as *démarches* das turmas de sétimo ano, enquadradas no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nas Aprendizagens Essenciais e no documento interno da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola.

Tratando-se de duas escolas com características diferentes, como veremos a seguir, as opções implementadas visaram o superior interesse dos alunos. Assim, uma escola, com vivências mais cidadinas, optou pela introdução nas suas estratégias de ensino de uma valência de expressão artística, enquanto a outra escola, mais rural, deu preponderância à educação intercultural para promover a literacia linguística.

Na primeira, surgiu o projeto «Porta Aberta», um plano de intervenção estratégico de ação educativa, que levou a que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem fosse articulado com a Escola de Bailado de Fafe e com a Academia de Música José Atalaya, promovendo-se a dinamização de ciclos de conferências.

Na segunda, no âmbito do Projeto de Turma do sétimo ano de escolaridade (projeto comum às quatro turmas) adotou-se como tema a celebração dos *Cem anos de Sophia de Mello Breyner Andresen*. Fizeram-se dramatizações, uma feira com apresentação de produtos e animação de rua, a construção de um mapa da viagem feita pelo Cavaleiro e a realização de um *Peddy-paper* – percurso pedestre pela Penha/Guimarães.

Tanto numa como na outra, os projetos desenvolvidos são o reflexo das práticas de referência desta unidade orgânica ao nível das dinâmicas pedagógicas. Efetivamente, fez-se a articulação entre o Projeto Educativo e o Projeto de Turma; a conceção e implementação de Domínios de Autonomia Curricular; a promoção de aprendizagens de qualidade, através de processos centrados no aluno e na integração da avaliação (formativa) no processo de ensino/aprendizagem, e a promoção do trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Autonomia e Flexibilidade Curricular, Projeto, Atividades.

Introdução

O Agrupamento de Escolas de Montelongo está sediado na Freguesia de Fafe. Este agrupamento resultou da fusão do AE Padre Joaquim Flores, mais ruralizado, e do AE de Montelongo, mais citadino. A sua área de influência pedagógica abrange 15 freguesias do Concelho de Fafe e envolve a zona nordeste, a mais desertificada e desfavorecida do município. Todavia, inclui o Centro Escolar de Montelongo, que agregou os estabelecimentos de ensino da Cidade de Fafe, cujas famílias têm modos de vida tendencialmente marcados pelo ambiente do centro urbano. Contudo, a população escolar do agrupamento é constituída, maioritariamente, por alunos oriundos de famílias com médio e baixo nível de escolaridade e com características de ruralidade.

Na Escola Básica de Montelongo implementou-se o projeto «Porta Aberta», no âmbito do Projeto de Turma do 7ºA, que se revelou um projeto piloto, uma experiência de aprendizagem aberta, inovadora e multidisciplinar, acabando por contar com o contributo de todos. Todavia, o plano de intervenção estratégico da ação educativa foi estruturado em Conselho de Turma e, dado que o perfil dos alunos exigia que o processo de ensino/aprendizagem fosse implementado através da expressão artística, foi articulado com a Escola de Bailado de Fafe e com a Academia de Música José Atalaya.

Neste sentido, trabalhar em projeto multidisciplinar e artístico proporcionou aos alunos, aos professores, aos pais e encarregados de educação e a toda a comunidade educativa uma nova abordagem do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da Escola Básica Padre Joaquim Flores, o tema inerente ao Projeto de Turma, *cem anos de Sophia (de Mello Breyner Andresen)*, objetivou a valorização da educação

intercultural. De facto, procedeu-se à análise do livro “O Cavaleiro da Dinamarca”, numa perspetiva de promoção da literacia dos alunos. Além disso, apresentaram-se à comunidade partes da obra em diversos formatos: de forma dramatizada, reescrita, através do esboço das personagens e do recurso ao mapeado. Desta forma, procurou-se enriquecer a comunidade educativa através da transmissão de conhecimentos e da valorização do património natural e construído das regiões descritas na obra, levando a uma reflexão sobre as inter-relações das pessoas, dos lugares e dos ambientes nela descritos, do local ao global e vice-versa.

Contextualização da atividade/experiência

No grupo-turma da Escola Básica de Montelongo foi desenvolvido o ensino através da arte, ou seja, a música e a dança constituíram um recurso fulcral para promover a inclusão, para desenvolver comportamentos sociais, para prevenir a indisciplina, a insegurança e a violência. Assim, foram articulados três ciclos de conferências (5 de abril, 31 de maio e 14 de junho), subordinados ao tema «Refletir para mudar: combater a violência», cujo objetivo era pensar a missão pedagógica da escola e a função educativa da família, no processo de acompanhamento, aprendizagem e desenvolvimento pessoal de cada aluno, de modo a criar, quer na escola, quer na família, contextos favoráveis à prossecução educativa consciente.

Nestes dias de formação intensa, os alunos abriram as sessões ora com momentos musicais, ora com momentos de dança; apresentaram as temáticas e os oradores convidados e, eles próprios, moderaram os debates e concluíram os trabalhos do dia. Ao longo destes dias, os alunos, repletos de entusiasmo, conduziram sessões abertas aos seus pares, aos professores e aos pais e encarregados de educação.

Das diversas conferências, destacaram-se as temáticas: «Prevenção de maus tratos na infância»; «Comunicação não violenta e igual valor»; «Gestão emocional»; «Bullying e cyberbullying»; «Para que serve a violência?»; «Refletir para mudar: mindfulness»; «Violência no namoro»; «Parentalidade Consciente»; «Família e Escola – Reflexões sobre a relação» e «Síndrome Burnout na Profissão Docente». Todas estas sessões foram articuladas e desenvolvidas em parceria com a CPCJ, o Serviço Social e de Psicologia do Município de Fafe, o SPO, a Escola de Bailado de Fafe e a Academia José Atalaya.

Por fim, no dia 2 de junho, realizou-se o espetáculo de beneficência «De Portas Abertas». Neste projeto artístico, a dança, a música e a poesia juntaram-se, no Teatro-Cinema de Fafe, para combater a violência e promover o voluntariado. E foi cumprido mais um objetivo, ou

seja, os alunos, ainda crianças, unidos pela expressão artística, puseram o seu talento ao serviço de uma causa. Cada um ofereceu o melhor de si mesmo, para ajudar outras crianças em risco.

E foi assim que, através da arte, a «porta abriu» ao conhecimento, ao altruísmo, ao voluntariado, à cooperação, à perseverança, à solidariedade, à cidadania e à responsabilidade civil de cada um. A receita da bilheteira, no valor de 1100,00 euros, foi entregue à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em risco (CPCJ), para aquisição de bens de primeira necessidade.

Efetivamente, este projeto apresentou duas vertentes: por um lado, envolveu a reflexão conjunta no seio da comunidade educativa e da família, acerca de todos os tipos de violência (causas e consequências) e, por outro lado, usou a arte como estratégia pedagógica para provocar uma reflexão mais célere e eficaz no perfil comportamental e motivacional de cada um.

O Projeto Educativo de qualquer Agrupamento de Escolas revela a visão educativa que a unidade orgânica possui, tendo como finalidade primordial a promoção de uma visão inclusiva e democrática da instituição escolar. É igualmente importante a forma como o Agrupamento se insere na comunidade a que pertence, como preconiza a articulação com as entidades locais e com o poder político autárquico. As opções pedagógicas adotadas pelo Agrupamento inserem-se nesta visão inclusiva e democrática da escolarização e a Flexibilidade Curricular assume-se como um item essencial desta opção.

Foi assim na Escola Básica de Montelongo e ocorreu da mesma forma na Escola Básica Padre Joaquim Flores.

Nesta última escola, a primeira abordagem ao projeto e, por conseguinte, à obra de Sophia de Mello Breyner Andresen foi realizada em contexto de sala de aula, na disciplina de Português, do sétimo ano, o que permitiu aos alunos conhecerem, estudarem e elegerem como tema a trabalhar “O Cavaleiro da Dinamarca”.

Partiu-se para a formalização do Projeto de Turma envolvendo todas as áreas disciplinares e disciplinas, com diversas atividades multidisciplinares e atendendo ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Cada grupo disciplinar definiu as abordagens a efetuar em cada uma das áreas temáticas, numa perspetiva de articulação com as restantes disciplinas do currículo.

Para melhor se compreender o que estava preconizado no Projeto de Turma, a ser trabalhado transversalmente em todas as turmas do sétimo ano de escolaridade (de acordo com a

distribuição patente na grelha de formalização do projeto), apresentam-se algumas das atividades multidisciplinares e coadjuvações, atendendo a uma calendarização prévia e acordada em Conselho de Docentes das quatro turmas, lembrando que as atividades seriam comuns: definição do trajeto do Peddy-paper de orientação (EF, GEO e CN), conhecendo pontos de interesse do percurso pedestre a realizar; entrega, a cada equipa participante no Peddy-paper, de uma brochura das provas, do percurso e do questionário (elaborado com auxílio das várias disciplinas), a resolver no dia da atividade (EF e outras disciplinas); divulgação dos resultados obtidos pelas turmas no Peddy-paper, utilizando as ferramentas digitais mais adequadas (TIC e PORT); colaboração na feirinha, dramatizando vários acontecimentos do “Cavaleiro da Dinamarca” (todas as disciplinas); escrita de um texto final das atividades (TIC e PORT), utilizando imagens captadas no Peddy-paper, na feirinha, nos trabalhos expostos pelos alunos e nos excertos vídeo dos vários momentos das atividades; elaboração de um esboço da casa do Cavaleiro e da paisagem envolvente, a partir da descrição feita no início da obra (GEO, HIST e CN); elaboração de um mapa descrevendo a localização absoluta dos lugares de interesse, usando o sistema de coordenadas geográficas (GEO e MAT); criação de slogans, integrados em cartazes informativos, dirigidos à comunidade escolar (PORT, FRAN e ING); criação de desenhos/ícones para sinalizar no mapa os pontos de interesse do património local (EV e OA), etc.

Para a concretização do projeto foram relevantes as várias parcerias estabelecidas com as entidades locais. O produto final, fruto do trabalho de todos, para além do Peddy-paper, que decorreu noutra momento do terceiro período, passou pela apresentação de um espetáculo profundamente marcado pela vertente cultural e pela multiculturalidade, extremamente rico visualmente e de grande envolvência. Pareceu-nos de grande qualidade e a todos tocou de forma significativa. De facto, estes momentos foram uma forma absolutamente marcante de envolver os alunos como autores de situações de aprendizagens significativas e de mostrar à comunidade educativa o produto do trabalho desenvolvido ao longo do ano escolar, sempre num ciclo de inter-relações profícuas e potenciadoras do desenvolvimento integral de todos.

Reflexão crítica

A Autonomia e a Flexibilidade Curricular decretada (Decreto – Lei nº 55/2018, de 6 de julho), e que se pretende realizada, permite, mediante o contexto de cada escola, a conceção de domínios de autonomia curricular e de novas disciplinas, sem prejuízo para as áreas

disciplinares/disciplinas previstas nas matrizes curriculares-base. Flexibilizar o currículo pode entender-se no sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma) coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem (Roldão, 1999).

Assim, ao longo do ano letivo planearam-se e efetivaram-se atividades multidisciplinares com os alunos e professores das turmas supramencionadas neste documento. Programou-se e operacionalizou-se a divisão em grupos intraturmas e interturmas. Também a coadjuvação entre docentes e o trabalho multidisciplinar foram primordiais para que as atividades selecionadas permitissem efetivar as “*ambições*” preconizadas na Autonomia e Flexibilidade Curricular, tal como se encontra plasmado no referido decreto e assumido no Projeto Educativo do Agrupamento. Essas atividades promotoras da Autonomia e da Flexibilidade Curricular foram concretizadas nos projetos de turma, chamando para a escola a comunidade envolvente e levando a escola até ao meio que a suporta, numa dinâmica assaz interessante e potenciadora da criação de comunidades vibrantes de aprendizagem.

Considerações finais

Na EB de Montelongo, o projeto continua com a «porta aberta» à expressão artística e manter-se-á no próximo ano letivo, uma vez que os resultados se revelaram excelentes, sendo dignos de registo. Efetivamente, pode afirmar-se com toda a propriedade que a arte promove e facilita a aquisição de competências multidisciplinares, fortalece o desenvolvimento pessoal de cada aluno, pois o processo de autoconhecimento estimula o pensamento positivo e o poder da consciência criativa.

O mesmo se pode dizer das atividades dinamizada na Escola Básica Padre Joaquim Flores. De facto, os objetivos pretendidos com a implementação do Projeto de Turma foram amplamente atingidos e o empenho de todos foi notório. Os professores e os alunos conseguiram reunir-se em vários momentos para idealizar, discutir, atualizar e finalizar o projeto, que acabou por ser muito bem sucedido, sendo notória a dinâmica de grupo, envolvendo de uma forma absolutamente marcante toda a comunidade educativa.

Nas duas escolas, apesar de alguns constrangimentos, os docentes relatam positivamente a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a introdução nas salas de aula de metodologias

pedagógicas inovadoras, permitindo uma participação mais interventiva dos alunos em estratégias de ensino mais motivadoras para a aprendizagem, experienciando a dinâmica do trabalho de projeto, do trabalho de pares e de grupo e do trabalho interturmas, desenvolvendo a sua criatividade e a sua autonomia, indo assim ao encontro dos desafios da sociedade hodierna. Anuem, também, positivamente o trabalho colaborativo discente e docente como recurso frequente das práticas pedagógicas utilizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

WEBGRAFIA

Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores.

http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf (consultado a 03 de julho de 2019)

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (consultado a 03 de julho de 2019)

III Reunião com as Escolas do Projeto Julho de 2017. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/autonomiaeflexibilidade_curricular_escolas_5_julho_2017.pdf (acedido a 04 de julho de 2019).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018)

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho - Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio - Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania.

FLEXIBILIZAR PARA INCLUIR: UMA ESCOLA PROMOTORA DE APRENDIZAGENS DE QUALIDADE INDUTORAS DE COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA

Alexandrina Melo

Ana Guedes

Cláudia Domingues

Lurdes Ferreira

Escola Secundária Caldas das Taipas

Resumo

O artigo aqui apresentado pretende, nos seus objetivos, relatar e refletir sobre a experiência da Escola Secundária de Caldas das Taipas (ESCT) relativamente à implementação do seu Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) e identificar boas práticas e constrangimentos que devem ser entendidos como desafios, no sentido da mudança.

Palavras-chave: Sucesso, Inclusão, Cidadania.

Introdução

A ESCT serve a população da zona norte do concelho de Guimarães, que abrange cerca de 45 mil habitantes, e que funciona em complementaridade com os três agrupamentos de escolas localizados no mesmo território. Localiza-se na vila de Caldas das Taipas, no Vale do Ave, que abrange 8 concelhos e situa-se na região (NUT III). Esta escola pública foi legalmente criada em dezembro de 1986, entrando em funcionamento a 1 de outubro de 1987. A sua missão principal é a de assegurar ofertas formativas de nível secundário às populações das freguesias do concelho onde se insere, tratando-se da única escola secundária existente fora do centro urbano.

A ESCT tem pautado a sua ação pela promoção do sucesso escolar de todos, promovendo a

equidade através de ações concretas, para atenuar as diferenças sociais e culturais dos alunos (Vilhena, 2016).

O contexto político subjacente às alterações constantes nos normativos em vigor fazem antever uma época de mudança, alterando paradigmas, enraizados na escola pública, de competição e seleção dos melhores, para práticas de inclusão, respeito e aceitação. A sociedade atual, consumista e competitiva, parece não ter proporcionado o desenvolvimento de jovens e adultos com índices de realização pessoal e de felicidade, compatíveis com o desenvolvimento da Humanidade entendida como tal. O contexto familiar parece também não ser capaz de dar resposta às crescentes exigências do mundo atual, e cada vez mais se observa e compreende que os alunos apresentam carências ao nível de competências de cidadania integral expectáveis para os jovens do século XXI.

A LEGISLAÇÃO CONSULTADA em vigor permite que as escolas possam tomar decisões que rompam com o formato organizativo escolar, concebido como um currículo estático centrado em conteúdos e com modelos de organização e de trabalho únicos definidos centralmente (Roldão & Almeida, 2018). Para preparar os nossos jovens a escola tem de mudar, abraçando a oportunidade da AFC para, em colaboração com toda a comunidade educativa, definir os seus objetivos e encontrar soluções para promover o sucesso inclusivo de todos os alunos com o desenvolvimento de competências de cidadania integral. Sentindo que este princípio sempre foi apanágio da escola, equacionamos a sua otimização realizando uma maior articulação entre os diversos projetos escolares.

Apresentamos neste artigo as condições atuais da ESCT relativamente à implementação do Projeto de AFC (PAFC) partilhando o Plano Estratégico da Cidadania e Desenvolvimento (PECD), o trabalho desenvolvido pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAI) no sentido da promoção de uma escola inclusiva, uma prática de sala de aula proporcionada pela aplicação das Aprendizagens Essenciais (AE) e o projeto de *Mindfulness*, como estratégia pioneira no ensino secundário, promotora de competências de gestão emocional.

Operacionalização da dimensão pedagógica da AFC na ESCT

Atualmente frequentam a ESCT cerca de 1000 jovens, 664 em 26 turmas dos cursos científico-humanísticos (cursos de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Sócio-Económicas e Línguas e Humanidades) e 330 em 14 turmas do Ensino Profissional. Neste, a

oferta formativa tem sido constantemente reformulada, tendo em conta a articulação com o contexto empresarial e as necessidades locais, bem como a missão da ESCT. No decorrer deste ano letivo foram mobilizadas medidas seletivas para vinte alunos e medidas adicionais para doze alunos.

Relativamente ao *Ranking das escolas 2018 do Público/Católica Porto Business School* a ESCT, escola com um contexto socioeconómico menos favorecido, posicionou-se em 185.º lugar no ranking geral a nível nacional. Esta posição corresponde ao 1.º lugar das escolas secundárias públicas do concelho de Guimarães. No ranking de sucesso que permite saber quais são as escolas que mais fazem progredir os seus alunos, a ESCT está em 43.º lugar.

No que toca ao corpo docente, a escola conta com aproximadamente 100 docentes, sendo a maioria do quadro de escola.

No início do ano letivo foram designados pelo Presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP) e aprovados em reunião do Conselho Pedagógico (CP) os elementos permanentes e a Coordenadora da EMAI. Esta estrutura, que constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, definiu as linhas de ação considerando as alterações a nível organizacional e do próprio processo educativo decorrentes da entrada em vigor do novo regime jurídico da educação inclusiva. Foi também nomeada, em outubro, a Coordenadora da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE.) e definido e aprovado em CP o PECD da ESCT, do qual constam os Critérios de Avaliação e Grelha para Monitorização e Registo dos Projetos de Cidadania e Desenvolvimento de Turma, implementado após divulgação aos diretores de turma.

Elaboraram-se nas secções curriculares as planificações de 10.º ano com base na interseção entre os programas, as AE e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e, ainda, os critérios de avaliação com a preocupação de avaliar as aprendizagens e promover a diversificação dos instrumentos de avaliação.

No final do segundo período foi nomeada a coordenadora do PAFC e foi constituída uma equipa de trabalho composta pelos seis docentes que se voluntariaram a pedido do Presidente da CAP para frequentarem as ações de formação promovidas pelo Centro de Formação Francisco de Holanda sobre a implementação da AFC nas escolas. Esta equipa assume como basilar a necessidade de envolver os docentes na construção do PAFC, uma vez que os objetivos a que o mesmo se propõe - uma escola para todos (inclusiva), promotora de melhores aprendizagens e que desenvolva competências de cidadania integral – exige mudanças nas práticas curriculares, que se pretendem colaborativas. Foram elaborados dois

documentos para divulgação à comunidade educativa: uma síntese informativa sobre os objetivos da AFC e alguns aspetos a ter em conta ao nível da prática docente e um outro produzido com a intenção de envolver a comunidade educativa na elaboração do projeto de AFC através da discussão/reflexão nas diferentes estruturas pedagógicas.

As preocupações espelhadas nos normativos em vigor, a análise dos resultados da avaliação interna da escola, bem como a recolha de informação junto dos alunos relativamente às suas preocupações/angústias, vieram dar suporte à necessidade da escola secundária se transformar e de se (re)inventar, tendo em conta a volatilidade da sociedade em que vivemos. A constatação das necessidades de apoio e de controlo emocional que os jovens deste nível de ensino manifestam, sustentadas nas “prioridades definidas (...) para a área da educação” (...) - a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado” (DGE/MEC), abriram caminho à adoção de uma estratégia de ação – *Mindfulness*. Sendo a (auto)regulação das aprendizagens uma das vertentes primordiais que sustentam a AFC, a estratégia de *Mindfulness* em contexto escolar, constitui-se como mais um recurso para esta finalidade.

O Plano estratégico da Cidadania e Desenvolvimento

A LEGISLAÇÃO CONSULTADA vigente, para o presente ano letivo, oferece à escola novos desafios: a componente de Cidadania e Desenvolvimento e a abrangência de uma Escola Inclusiva, para todos sem discriminação de qualquer tipo de capacidade ou incapacidade...

Atualmente a Lei de Bases do Sistema Educativo consagra um lugar de destaque aos valores da Democracia e da Cidadania e ao PASEO, o que faz repensar formas de ensinar e aprender, desafiando a classe docente na conquista de um espaço que dignifique a Escola Pública, tornando-a útil na formação pessoal e académica dos nossos jovens alunos.

A escola tenta agora intervir, neste novo contexto do desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores, formalizando essa educação num espaço próprio intitulado de “Educação para a Cidadania”, estimulando o pensamento crítico, a livre expressão e a capacidade de autonomia na resolução de problemas, que poderão contribuir para a sobrevivência da espécie Humana, em contextos futuros de evolução tecnológica, que não estão ainda equacionados. De tudo o que se pode ensinar... nada melhor do que ensinar os alunos a pensar!

A componente de Cidadania e Desenvolvimento constitui-se como uma componente do currículo, desenvolvida transversalmente, de articulação disciplinar, com o contributo de todas

as disciplinas e componentes de formação (Unidades de Formação de Curta Duração - UFCD), no Ensino Secundário. Mobiliza os contributos das diferentes componentes do currículo ou vertentes da formação, áreas disciplinares, disciplinas, ou UFCD, com vista ao cruzamento dos respetivos conteúdos com os temas da EECE, através do desenvolvimento e concretização de projetos, pelos alunos de cada turma. Assim sendo, a Metodologia de Projeto deve orientar todas as atividades a desenvolver nesta área de trabalho transversal.

Definiu-se como estratégia para a implementação da Cidadania e Desenvolvimento, a nível do Ensino Secundário, a distribuição dos domínios obrigatórios por ano, contemplando três domínios para o 10º Ano, (Direito Humanos; Igualdade de Género e Saúde), dois para o 11º Ano (Interculturalidade e Educação Ambiental) e um para o 12º Ano (Desenvolvimento Sustentável). Sem prejuízo da abordagem dos Domínios Obrigatórios, cada turma pode desenvolver domínios considerados opcionais, ou outros que suscitem interesse aos alunos para o desenvolvimento dos seus trabalhos de Projeto. Neste sentido, os alunos devem ser considerados o elemento primordial na seleção dos Domínios e temas a abordar e na construção de todo o trabalho a desenvolver, inerente à Metodologia de Projeto, como sejam, a definição de objetivos do trabalho, a seleção das estratégias para a recolha de informação, o desenvolvimento de todo o processo de obtenção de dados, o tratamento dos resultados, as conclusões obtidas e o impacto que o trabalho pode produzir na escola e na comunidade, através da sua divulgação.

No Projeto de Cidadania e Desenvolvimento de cada turma (PCDT) a abordagem dos Domínios pode ser realizada de forma individual, constituindo-se um projeto para cada um deles, ou de forma integrada, planificando um projeto mais global, que trabalhe vários domínios em simultâneo. Será competência do Conselho de Turma o acompanhamento, monitorização e avaliação do trabalho em curso. Cabe ainda ao Conselho de Turma, auscultados os alunos, a calendarização das ações a realizar para o cumprimento dos Domínios a abordar, bem como a definição do número de tempos letivos necessários/adequados para a planificação, concretização e avaliação da componente de Cidadania e Desenvolvimento. Compete também ao Conselho de turma a forma de distribuição dos tempos letivos pelas diferentes disciplinas/UFCD, que cruzam os seus contributos para a consecução dos projetos.

Apresenta-se em anexo um exemplo de planificação de um Domínio de um PCDT concretizado numa turma do 10º ano de escolaridade.

A monitorização dos PCDT foi realizada, durante todo o ano letivo, com a colaboração da Coordenadora da EECE, conjuntamente com uma equipa de docentes, que apoiaram a sua elaboração.

A avaliação final do PECD proposto para a ESCT, resultou da aplicação de Questionários a Alunos, Docentes, Encarregados de Educação e Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais, possibilitando uma reflexão sobre os aspetos mais facilitadores e aqueles que suscitam melhorias para a sua implementação. Destaca-se a opinião global dos alunos e docentes que consideram que no 10º ano de escolaridade deveriam ser considerados apenas dois Domínios Obrigatórios, sendo o trabalho desenvolvido num terceiro Domínio opcional, concedendo, desta feita, mais autonomia aos alunos, para a elaboração do PCDT. Os alunos são unânimes em considerar que o Trabalho desenvolvido foi estimulante e significativo para a sua maturação intelectual e cívica, tendo sido destacado o tema “Igualdade de Género” como aquele que lhes pareceu mais importante. Salienta-se a sugestão que o trabalho neste âmbito poderia ser otimizado, promovendo a colaboração entre diferentes turmas para possibilitar maior abrangência e impacto na comunidade.

Após a consecução dos PCDT os principais constrangimentos detetados, pelos docentes, prendem-se com a dificuldade em promover o trabalho colaborativo e a integração das diferentes disciplinas na construção dos projetos, sobretudo limitada pela condicionante de preparar os alunos para os Exames Nacionais, tornando cativas desta finalidade as disciplinas sujeitas a Exame Nacional.

Os Encarregados de Educação consideram este Projeto muito importante na formação dos seus educandos, permitindo-lhes uma visão mais ampla dos problemas do mundo e adquirir mais conhecimentos sobre os mesmos. Relativamente aos Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais solicitaram maior envolvimento no projeto, nomeadamente, participando em debates e ações de sensibilização sobre diversos Domínios.

A educação inclusiva

A atividade desenvolvida ao longo do ano letivo envolveu um conjunto de tarefas conducentes à operacionalização da Educação Inclusiva compreendida como um modelo pedagógico que inclui todos os alunos e que procura adaptar a escola às necessidades e potencialidades de cada um. No sentido de facilitar a transição para este novo regime jurídico, foi organizada uma ação de esclarecimento para todos os docentes, em outubro. Simultaneamente, elaborou-se o regimento interno da EMAI e definiu-se o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem.

No que respeita a reavaliações de alunos, priorizou-se a operacionalização de todo o processo

de reavaliação para aqueles que, se encontravam abrangidos pela medida educativa “Currículo Específico Individual” e definiram-se as respostas educativas para cada um deles. Esta reavaliação implicou a elaboração dos documentos que fundamentam a mobilização de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, pelo que foi necessário elaborar os formulários relativos à ficha de identificação de necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI), ao Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), ao Programa Educativo Individual e ao Plano Individual de Transição. Salienta-se que este último documento, relativo aos alunos com medidas adicionais, foi elaborado conjuntamente com os parceiros do Centro de Recursos para a Inclusão, atuando numa lógica de parceria pedagógica e de trabalho colaborativo, reforçando a intencionalidade de transição para a vida ativa. No que se refere aos alunos que usufruíram das restantes medidas educativas previstas no artigo 16º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, foi desenvolvido um trabalho de articulação com os conselhos de turma. Em alguns casos foram mobilizadas apenas medidas universais, noutros, em que se revelou a necessidade de mobilizar medidas seletivas, elaboraram-se os respetivos Relatórios Técnico-Pedagógicos RTP.

Procedeu-se à elaboração de alguns documentos de apoio aos docentes para o registo, por aluno e por turma, das MSAI e das adaptações ao processo de avaliação.

Ao longo do ano letivo foram apresentadas à EMAI nove situações de identificação de necessidade de MSAI, por iniciativa dos docentes das disciplinas. Em dois desses casos, a equipa multidisciplinar concluiu que apenas deveriam ser mobilizadas medidas universais, pelo que devolveu o processo ao presidente da CAP. Nos restantes sete casos, foram propostas medidas seletivas e elaboraram-se os respetivos RTP. Nas reuniões realizadas neste âmbito, destaca-se a importância do trabalho em equipa e do envolvimento dos encarregados de educação, que tiveram uma participação ativa no processo de mobilização das respostas educativas para os seus educandos e foram auscultados no processo de elaboração dos citados RTP. Os alunos foram, também, ouvidos na elaboração destes documentos no sentido de respeitar as suas necessidades, interesses e aptidões. Salienta-se que foi possível constatar a importância da cooperação e da participação ativa dos encarregados de educação em todo este processo, tendo sido visíveis alterações daí decorrentes, ao nível das atitudes e do empenho dos seus educandos.

Na sequência da mobilização de MSAI, a EMAI criou documentos de registo de avaliação e acompanhou e monitorizou a eficácia da sua aplicação, particularmente no final de cada período letivo, através das reuniões dos conselhos de turma de avaliação.

A avaliação formativa ao serviço do sucesso e da inclusão em aulas de matemática A de 10.º ano

Iniciou-se o ano letivo de 2018/19 com a ambiciosa tarefa de promover o sucesso de todos os alunos tendo em vista o desenvolvimento das competências do PASEO. A prática letiva aqui descrita decorreu numa turma de décimo ano, na disciplina de matemática A, com a intencionalidade de ir ao encontro dos objetivos preconizados no PAFC, relativamente ao papel do professor, como gestor curricular e pedagógico, ao serviço do sucesso e da inclusão. Tais intenções exigiram um planeamento didático e pedagógico adequado aos alunos no que diz respeito ao tipo de tarefas a propor, às metodologias de trabalho e à implementação de uma avaliação formativa eficaz.

A adequação dos métodos de ensino àqueles alunos, com dificuldades de concentração nos momentos de aula expositivos e com uma apropriação do conhecimento muito heterogénea, levou a docente a propor tarefas exploratórias com uma estrutura com algum grau de abertura para possibilitar o envolvimento de todos. Por outro lado, a maior exigência cognitiva presente neste tipo de tarefas tornou a colaboração entre os alunos do grupo uma necessidade. Esta metodologia implicou, inicialmente, um maior investimento de tempo para que os alunos aprendessem a trabalhar em grupo e para se adaptarem à mudança das rotinas de trabalho habituais de aplicação de procedimentos matemáticos. A condicionante do tempo deixou de ser um problema pela aplicação das AE que permitem flexibilizar a planificação cruzando-a com o Programa da disciplina. A monitorização, pela docente, de todo o processo de desenvolvimento do trabalho envolveu a elaboração de indicadores para regular a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de competências de raciocínio, de comunicação matemática, de colaboração e de autonomia, entre outras. Os critérios de avaliação da disciplina, elaborados no início do ano letivo, estão em consonância com as metodologias aplicadas, pois passaram a valorizar a avaliação de uma maior diversidade de competências e a contemplar uma maior diversidade de instrumentos de avaliação.

Na primeira tarefa exploratória proposta, realizada em grupo, os alunos tiveram muitas dificuldades em estabelecer a relação entre os procedimentos efetuados e a compreensão da estrutura matemática envolvida comprometendo a justificação. O facto de não terem colaborado uns com os outros nos grupos prejudicou toda a exploração. Foi dado feedback aos alunos do seu trabalho com incidência nos aspetos positivos, como o esforço e a persistência, e nos aspetos a melhorar para atingir os objetivos propostos, sem esquecer a

necessidade de colaborarem uns com os outros para os atingirem.

Em tarefas aplicadas posteriormente, os alunos melhoraram a capacidade de trabalhar em grupo, já descobriram relações com maior facilidade e foram capazes de as justificar e melhoraram a capacidade de comunicação oral matemática. Os critérios para avaliar as apresentações orais já tinham sido divulgados aos alunos, mas só foram atribuídas classificações quando os alunos se sentiram preparados para as fazer. A decisão do professor de atribuir a mesma classificação a todos os alunos do grupo pressionou-os a melhorar o seu desempenho para não comprometer os restantes colegas.

A fase de apresentação dos resultados dos grupos foi aproveitada pela docente para desenvolver e orientar uma discussão que promovesse a compreensão da matemática partindo das explorações feitas pelos alunos. A docente, com base nos seus registos do trabalho dos grupos, selecionou a ordem de apresentação de acordo com o conteúdo das conclusões e de modo a que todos tivessem algo de novo a apresentar. Depois, orientou a discussão, com a preocupação de que a justificação emergisse, garantindo que a estrutura matemática fosse bem compreendida favorecendo a aprendizagem de todos através do encadeamento dos raciocínios dos alunos. No final foi realizada uma síntese das conclusões produzida coletivamente.

Todas as informações recolhidas, durante as atividades realizadas pelos alunos, serviram para tentar compreender as necessidades de aprendizagem de cada um e para reorientar a ação docente para as melhorar. Em todo o processo de ensino-aprendizagem foi feita a clarificação dos critérios de avaliação para permitir a cada aluno compreender cada vez melhor o desempenho esperado e para que se pudesse reorientar de modo a progredir. Esta regulação das aprendizagens possibilitou identificar à EMAI quais os alunos que não estavam a aprender o essencial, apesar de todas as estratégias aplicadas. Iniciou-se o processo de averiguação da necessidade de implementar medidas de suporte à inclusão, processo que envolveu reuniões da equipa multidisciplinar com os respetivos encarregados de educação, com o diretor de turma e a docente da disciplina. Estas reuniões foram fundamentais, pois permitiram compreender melhor a situação daqueles alunos e com a colaboração de todos delinear estratégias. Estes alunos passaram a estar mais motivados para trabalharem na superação das suas dificuldades e ficaram mais recetivos às orientações da docente. A percentagem de classificações positivas no final do ano letivo foi de 94%.

A (auto)regulação esteve sempre presente ao longo desta prática de sala de aula pela oportunidade dada aos alunos de se autoavaliarem, refletirem sobre o seu desempenho e perceberem o que podem melhorar e como o podem fazer.

Mindfulness

A ESCT desenvolveu, ao longo do ano letivo 2018/2019 a (sua) primeira experiência de aplicação da estratégia de *Mindfulness* em contexto escolar, no ensino secundário, na zona norte.

A parceria estabelecida com a Associação Mentis Sorridentes abriu porta a um protocolo de aplicação de um programa experimental, que após análise e respetiva validação de resultados, permitirá à ESCT a apropriação da referida estratégia, como mecanismo conducente ao desenvolvimento de competências, de resto, em linha com o estabelecido no PASEO – “capacidade de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação; capacidade de comunicação; valorização do respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros”.

Após uma primeira fase de formação de “facilitadores” – assim designados os docentes que participaram no programa de formação e que, posteriormente, dinamizaram o programa experimental junto de um grupo de alunos, selecionados tendo em conta critérios previamente estabelecidos - desenvolveu-se, na escola, um programa experimental, tendo os jovens participantes adquirido competências no domínio da aplicação de estratégias de *Mindfulness* como mecanismo de controlo das emoções e do stress escolar e emocional.

Tem sido por demais evidente, quer a partir dos relatos escritos e/ou verbalizados pelos alunos, quer a partir da recolha de informação por parte dos diretores de turma e dos técnicos do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que os alunos manifestam ausência de competências no âmbito da gestão das emoções e das responsabilidades escolares, com as consequências daí resultantes, em particular para os alunos dos cursos científico-humanísticos, cujos planos curriculares encerram a realização de um exame nacional.

O programa de intervenção consistiu na realização de oito sessões dinamizadas e orientadas pelos “facilitadores”, com recurso a materiais fornecidos pela Associação já referida. Nestas sessões, além da vertente da prática de *Mindfulness* e respetiva aprendizagem, foram proporcionados aos alunos momentos de reflexão, de partilha e de (auto)regulação de diversas situações de âmbito académico, social e pessoal.

Finalizado o programa experimental, foi solicitado ao grupo envolvido uma apreciação crítica, através de uma entrevista, acerca do programa e do seu impacto nos alunos e, consequentemente, nas respetivas famílias.

Os resultados e respetivas leitura e análise serão apresentados num seminário de encerramento

do programa, na escola, no início do ano letivo 2019/2020.

Este seminário, cuja organização será da responsabilidade da ESCT, contará com entidades convidadas, nomeadamente as entidades parceiras no projeto – Câmara Municipal, Hospital de Guimarães, área da Pediatria e CPCJ de Guimarães, bem como os diferentes atores da comunidade educativa da região onde a escola se insere.

A adoção de *Mindfulness* em contexto escolar, concretamente no ensino secundário, afigura-se como uma das respostas, a ser enquadrada no quadro do PAFC, para a promoção do sucesso escolar dos alunos deste nível de ensino.

Reflexão crítica

A implementação da AFC reveste-se, naturalmente, de constrangimentos, tanto mais que a escola pública sofre, desde há vários anos a esta parte, um desgaste acentuado devido a fatores internos e externos. Um corpo docente pouco renovado, o desinvestimento por parte do poder político e da sociedade em geral, aliado a um contexto económico instável, tornam a missão da escola pública difícil.

As experiências descritas refletem e exemplificam o que deverá ser a educação de nível secundário, com repercussões no desenvolvimento das aprendizagens e na aquisição de competências dos alunos. A ESCT tem as condições estruturais necessárias (operacionalização da Educação Inclusiva e da Cidadania e Desenvolvimento) para iniciar a concretização do PAFC o que implicará necessariamente uma apropriação por parte de toda a comunidade educativa da mudança de paradigma subjacente à sua implementação e uma construção que terá de ser colaborativa.

Refira-se que, no que diz respeito ao corpo docente, continua a não ser simples efetuar mudanças, tendo-se verificado, por exemplo, alguma dificuldade no entendimento e apropriação da conceção de inclusão. Simultaneamente, e fruto das lógicas de transmissão do conhecimento e do peso da tradição, percebe-se alguma confusão entre inclusão e “facilitismo”. A prática descrita de sala de aula exemplifica metodologias de trabalho inclusivas baseadas na construção do conhecimento dos alunos em que estes são implicados no seu processo de aprendizagem mobilizando competências de maior exigência cognitiva quando comparadas com as mobilizadas apenas por treino de aplicação de procedimentos. A estratégia *Mindfulness* é um outro exemplo de uma iniciativa que surge como uma resposta a um problema identificado em alunos e que promove a inclusão.

Do ponto de vista externo, urge repensar o(s) caminho(s) que se querem trilhar, dado que neste momento, e como já referido no texto, a tarefa dos docentes e da escola, em geral, reveste-se de grande complexidade relativamente ao enquadramento dos exames nacionais, que pretendem aferir e normalizar conhecimentos adquiridos, e a AFC.

A nível interno, a escola deverá, também, repensar a sua própria organização, no sentido de alunos e docentes poderem dispor das condições necessárias para a implementação das estratégias referidas.

Considerações finais

Sentir a escola como um espaço inclusivo condiciona a atividade docente que se sente obrigada a libertar da transmissão exaustiva de conteúdos e a atender ao contexto real da população escolar que serve. Os docentes como agentes transformadores da sociedade, formam, simultaneamente, cidadãos autónomos e reflexivos e dão resposta aos desafios de preparação para os exames nacionais, que condicionam a construção do todo o percurso profissional dos seus alunos. Esta lógica disciplinar favorece a competição e o trabalho individual, fomentando a compartimentação de saberes. Urge incentivar nos docentes a criação de ambientes e espaços de trabalho colaborativo, frequentemente comprometido pelas divergências horárias e pela ausência formal destes momentos na sua componente de trabalho na escola. Este constrangimento tem condicionado a partilha de práticas otimizadoras da aprendizagem e a planificação conjunta de respostas perante trajetos de aprendizagens divergentes dos esperados.

A criação de equipas educativas parece ser agora a resposta para colmatar estas dificuldades e vislumbrar novos caminhos de aprendizagem colaborativa entre docentes, fundamentais para o seu enriquecimento científico e pedagógico, dando mais autenticidade ao sentido de motivar a aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cunha, P. O. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica.

Marques, R. (2003). *Valores éticos e cidadania*. Lisboa: Editorial Presença.

OCDE. UNESCO (2016). *Repensar a Educação – Rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO.

Pereira, F. (coord.) (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Perrenoud, Ph. (1999) Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), O professor e o desenvolvimento curricular (pp. 11-34). Lisboa: APM.

Roldão, M.C. (2008). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. In Atas do III Colóquio lusobrasileiro das questões curriculares. Brasil: Florianópolis.

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Direção-Geral da Educação.

Stein, M., Engle, R., Smith, M., & Hughes, E. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10, 313-340.

Vilhena, I. (2016). Escola Secundária de Caldas das Taipas contraria contexto socioeconómico adverso. Braga: *Correio do Minho*, 1-2

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Ministério da Educação e Ciência (2012). Educação para a Cidadania: linhas orientadoras. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/legislacao>

Ministério da Educação(2017a) Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>

Ministério da Educação (2017b) Aprendizagens essenciais. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).

APÊNDICE

PLANIFICAÇÃO DO PROJETO DE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO DE TURMA – 10º ANO

| DOMÍNIOS | TEMAS | CONTEÚDOS | COMPETÊNCIAS | METODOLOGIA | PRODUTO | DISCIPLINAS | TEMPOS |
|--------------------------|--|---|--|---|---|---------------------|--------|
| SAÚDE | Alimentação equilibrada | | A | Trabalho de Projeto: Seleção do Problema; | | Biologia e Geologia | 7 |
| | Comportamentos alimentares | Diagnóstico da Dieta Alimentar dos alunos. | B | Diagnóstico de Saberes sobre o tema; | | | |
| | Composição Nutricional dos Alimentos | Rotulagem dos Alimentos e sua Composição Nutricional. | C | Preparação e Planeamento do Trabalho; | | Física e Química A | 6 |
| | Importância da Roda dos alimentos | Regras para uma Alimentação Saudável. | D | Seleção de Alimentos para a construção da Roda dos Alimentos. | Elaborar uma apresentação PowerPoint sobre a importância da Biodiversidade na Alimentação Humana para sensibilização da Comunidade Escolar. | | |
| | Distúrbios alimentares: diagnóstico e tratamento | Principais Distúrbios Alimentares. | E | Preenchimento de um Diário Alimentar. | | | |
| | Educação Alimentar | Comportamentos a adotar para uma Alimentação equilibrada. | F | Aula no Exterior no SeaLife e Galeria da Biodiversidade. | | | |
| | Preservar a Biodiversidade | Importância da Biodiversidade na Alimentação Humana. | G | Construção de um PowerPoint. | | | |
| H | | | Pesquisa de textos poéticos para ilustração dos registos fotográficos. | Português | | 2 | |
| Avaliação Antropométrica | Cálculo do IMC e Rastreio da Massa Gorda. | I | Avaliação e Apresentação do Trabalho | | | | |
| | | J | Testes de Aptidão Física – Fitascola | Educação Física | | 2 | |

¹Utilizar as letras correspondentes às respetivas competências: A- Linguagem e texto; B- Informação e comunicação; C- Raciocínio e resolução de problemas; D- Pensamento crítico e criativo; E- Relacionamento interpessoal; F- Desenvolvimento pessoal e autonomia; G- Bem-estar, saúde e ambiente; H- Sensibilidade estética e artística; I- Saber científico, técnico e tecnológico; J- Consciência e domínio do corpo.

FLEXIBILIDADE CURRICULAR: DA CIDADANIA À INCLUSÃO

Carlos Afonso
Manuela Gomes
Natália Correia

AE de Fafe

Resumo

O objetivo principal deste artigo é partilhar algumas das atividades desenvolvidas no Agrupamento de Escolas de Fafe nas vertentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Educação para a Inclusão, linhas de ação basilares do Projeto Educativo, num contexto de flexibilidade curricular.

Palavras-chave: Articulação, Cidadania, Inclusão.

Introdução

Uma das particularidades mais fascinantes da sociedade mundial é a sua crescente globalização, no sentido em que espaços económicos, políticos e sociais são cada vez mais amplos, liderados pelas nações mais desenvolvidas e mais influentes no quadro mundial, que ocupam o lugar das economias nacionais, impondo regras de funcionamento dominadas por interesses ambiciosos em que o desequilíbrio entre a natureza e a humanidade, consequência fundada em valores absurdos, valores de exploração e dominação, criou a necessidade de uma reflexão sobre problemáticas que são mais ao menos atuais e em que fenómenos como as mudanças climáticas, conflitos armados, migrações, crises económicas e desastres naturais influenciam sobremaneira as sociedades, motivando muito frequentemente o aumento das desigualdades, da pobreza, da exclusão e de violações dos Direitos Humanos.

Como menciona a UNESCO “Torna-se urgente encontrar soluções [...]. Os mecanismos de prevenção e resolução têm de ser baseados em valores como a paz, a inclusão, a dignidade

humana e a igualdade e promover o entendimento mútuo, a tolerância e a aceitação da diferença”.

Assim, a preocupação da Escola é construir uma sociedade responsável assumindo a educação como um elemento chave para a construção de percursos de aprendizagem em que o civismo forma jovens cidadãos ativos e críticos. Esta é uma preocupação/ambição de todos os educadores sejam eles professores ou pais. Ora, fazendo os primeiros, parte de uma organização como o nosso Agrupamento de escolas foi uma premissa levar a cabo várias atividades que conduzissem os alunos para esse civismo.

Contextualização da atividade/experiência

As ações desenvolvidas foram enquadradas pela Portaria 223-A/2018, de 3 de agosto, que procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico, previstas no n.º 2, do artigo 7.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados, definindo as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dessas ofertas, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Os domínios de autonomia curricular (DAC) constituíram-se como referencial metodológico das ações desenvolvidas, tendo por orientação legislativa o articulado da Portaria antes referida:

1. Os domínios de autonomia curricular (DAC) constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular, cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização.
2. O trabalho em DAC tem por base as Aprendizagens Essenciais com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
3. Os DAC, numa interseção de aprendizagens de diferentes disciplinas, exploram percursos pedagógico-didáticos, em que se privilegia o trabalho prático e ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise, tendo por base, designadamente: a) os temas ou problemas abordados sob perspetivas disciplinares, numa abordagem interdisciplinar; b) os conceitos, factos, relações, procedimentos, capacidades e competências, na sua transversalidade e especificidade disciplinar; c) os géneros textuais associados à produção e transmissão de informação e de conhecimento, presentes em todas as disciplinas.

A operacionalização deste referencial metodológico, especialmente assente nas vertentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Educação para a Inclusão, obedeceu a um conjunto de pressupostos orientados para o trabalho de projeto.

| ETAPA | OPERACIONALIZAÇÃO |
|--|---|
| Identificação do tema do projeto | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionar as possibilidades de articulação entre os domínios de Cidadania e Desenvolvimento definidos e os conteúdos das disciplinas. ▪ Identificar as possibilidades mais interessantes no que toca às potencialidades formativas, mobilização dos alunos, recursos necessários e condições que poderão potenciar o significado e congruência do projeto face aos pressupostos curriculares. |
| Identificação das questões estruturantes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perante os temas selecionados, os professores deverão identificar as questões que poderão mobilizar a atividade intelectual, cultural e relacional dos alunos. |
| Metodologia | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os professores devem refletir sobre as metodologias mais adequadas, os recursos a mobilizar e os produtos a construir. ▪ Identificar o contributo de cada disciplina, o calendário de trabalho, os produtos esperados, os critérios de avaliação e o modo como será realizada e distribuída pelas diferentes disciplinas. |
| Discussão do projeto com os alunos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Após a definição do projeto, este deve ser apresentado aos alunos e com eles discutido, de forma a clarificar e, eventualmente, redefinir objetivos, configurar expectativas, modos de funcionamento, regras, calendário de trabalho, processos e implicações da avaliação. |

Reflexão crítica

Desenvolveu-se uma organização com recurso aos professores das disciplinas envolvidas em articulação entre si e como as entidades parceiras.

Através dos resultados de várias atividades desenvolvidas no âmbito das diferentes áreas do currículo, no âmbito do desenvolvimento de uma atitude democrática, podemos mencionar várias ações abraçadas pelos alunos como:

1.º ano: envolvendo as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento, Estudo do Meio, Matemática, TIC e Educação Artística, entre outras iniciativas foi desenvolvido o projeto “Viagem Segura” no âmbito do tema de Educação Rodoviária que incluiu uma visita à Escola

de Trânsito e uma demonstração de meios humanos e técnicos (Proteção Civil, BVF, Cruz Vermelha e Escola Segura).

5.º ano: foi feita uma abordagem sobre vários assuntos como cidadania ativa, identificando domínios essenciais de relacionamento social e intercultural (interculturalidade; desenvolvimento sustentável; segurança rodoviária) que englobassem o bem estar, a segurança e o saber estar numa perspetiva de Cultura da Democracia. Neste caso, os alunos compuseram a letra de uma canção sobre os Direitos das Crianças e cantaram-na em grupo, a uma só voz, na escola e na escola sede.

7.º ano: refletiu-se acerca da economia europeia, da Literacia Financeira e Educação para o Consumo. Acerca destes assuntos, os alunos comemoraram o Dia Mundial da Água e, para o efeito, construíram reservatórios de armazenamento das águas da chuva para assim sensibilizarem a comunidade para a poupança de um bem essencial à vida, que é a água potável. Ainda elaboraram vários PowerPoint para apresentar aos colegas e Placards diversos onde foi feito um apelo à poupança de energia e à economia da água. Também realizaram e colocaram sinaléticas para diminuir o consumo de energia elétrica e de água, perto dos diferentes pontos de água.

A execução destas atividades envolveu metodologias pedagógicas ativas utilizando estratégias como: trabalho de grupo; trabalho de projeto; debates; dramatizações; pesquisa orientada de textos e imagens; visionamento de Vídeos, documentários, e DVDs; articulação com Instituições locais (Câmara Municipal de Fafe, Junta de Freguesia, Proteção Civil, Bombeiros, Escola Segura, Cruz Vermelha, ...); presença na escola de membros da comunidade e convidados ; preenchimento de inquéritos; produção de textos e/ou imagens; palestras e Workshops e visitas de estudo.

A avaliação teve lugar de forma contínua e sistemática, adaptada aos alunos, às atividades e aos contextos em que ocorreu. As informações recolhidas foram diversificadas sendo utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de avaliação. As informações daí obtidas foram partilhadas por todos os professores do(s) Conselho(s) de Turma.

Ao longo do ano letivo emergiram outras ações, em linha com os pressupostos da flexibilidade curricular e dos objetivos institucionais de educação para a Cidadania e para a Inclusão e que envolveram, não apenas alunos do ensino básico mas, também, do ensino secundário. Os relatos que se seguem ilustram alguns desses caminhos de experimentação e de liberdade.

Escreve o professor Carlos Afonso:

É fundamental que a escola, reconhecendo a diversidade dos seus alunos, encontre formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. E isto implica uma aposta decisiva num conjunto de estratégias necessárias, como a autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola, a cada professor/ professores definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

Tendo como ponto de partida as ideias anteriormente definidas, quero, em forma de exemplo, partilhar a minha experiência profissional e humana, no ano letivo de 2018/2019, na minha turma do 12º I, de 22 alunos, incluindo a Isaura Antunes, o Márcio Castro e a Verónica Freitas, alunos com adaptações curriculares significativas.

Desde há uns anos para cá que a minha linha de ação, a nível das disciplinas de Literaturas de Língua Portuguesa, passava pela interligação com alunos abrangidos por um Currículo Específico Individual, do revogado Decreto-Lei nº3/2008 e com os professores da Educação Especial, mas nunca tinha vivido uma experiência tão interessante, como a que vivi neste ano. Como já havia referido, na minha turma do 12ºI coexistiam alunos com diversos pontos de partida, tendo em conta as aprendizagens, e conhecimento de conteúdos. O programa da disciplina era vasto e algo exigente. O que fazer? Eu não podia trabalhar como habitualmente. Tinha de se desenvolver uma visão mais inclusiva. Não podia falar de conhecimentos adquiridos ao longo dos anos anteriores para, numa linha evolutiva e diacrónica, continuar a trabalhar. Como estudar Carlos Drummond de Andrade, poeta brasileiro, ou Alda Lara, poetisa Angolana, ou Jorge Barbosa, poeta de cabo Verde, ou Mia Couto, escritor Moçambicano, ou Xanana Gusmão, escritor timorense. Eu não podia fazer o que habitualmente fazia. Seria quase impossível ter algum sucesso. Precisava de novas estratégias e era importantíssimo redefinir caminhos a seguir, para poder conciliar a forma de trabalhar de todos os alunos.

Felizmente que na sala de aula, eu não estava sozinho, a presença da professora da Educação Especial, Carmen Pires, foi muito importante. Trabalhamos em conjunto, analisando pormenores e linhas de ação. A nossa cooperação, na minha opinião, foi fundamental para o sucesso do trabalho efetuado. Também a ligação a outros alunos com adaptações curriculares significativas veio a tornar a nossa ação ainda mais abrangente e mais inclusiva. Por vezes, o grupo que englobava esses alunos, deslocava-se da nossa sala de aula e ia até outras salas mais específicas para trabalharem com outros alunos e professores da Educação Especial, para partilhar ações e fomentar criações.

A nossa primeira aula do ano, propositadamente, centrou-se no poema de Carlos Drummond de Andrade «No meio do caminho tinha uma pedra», isto é, metaforicamente, no meio da nossa vida todos temos dificuldades. Depois de uma reflexão conjunta, concluiu-se que a melhor forma de ultrapassar os problemas de cada um de nós, pois todos nós vivemos dificuldades, era juntarmos as mãos e trabalharmos em conjunto. Todos os alunos entenderam a mensagem do poema e comprometemo-nos a seguir de mãos dadas. A amizade e a solidariedade deviam reger o nosso trabalho ao longo do ano, tendo em conta que as temáticas dos autores a estudar também apontavam nesse sentido. E assim se fez. O facto de na escola termos o movimento SENTIR O CORAÇÃO, assente no respeito e noutros valores elevou o nosso compromisso.

Definimos no início do ano que, e tendo em conta a diversidade dos alunos, o trabalho a desenvolver tinha de ser adaptado e muito prático, sem nunca deixar perder os conteúdos específicos dos autores. Trabalhar mais em grupo, usar as tecnologias e associar a poesia a outras artes, como o desenho, a música ou a dança, seria fundamental. Para além disso, em vez de falar de biografias extensas e só depois entrar nas obras, falávamos dos temas ou de coisas mais práticas, pois entendendo o significado de certas palavras, e a sua importância no dia-a-dia, permitiria entrar com mais clareza nas obras dos autores.

Em Carlos Drummond, começamos por falar da importância do amor, (O que é o amor), da amizade, da solidariedade, (perguntar aos alunos se é bom ajudarmos alguém), da saudade, (perguntar aos alunos quem é o teu maior amigo), e só depois entrávamos nos poemas, que seriam analisados em grupo.

No que diz respeito aos trabalhos de grupo, os alunos com adaptações curriculares significativas estavam num grupo com outros colegas, sempre interagindo, não só com palavras mas também com outras criações, (o desenho, a pintura, a música, etc.). Ali todos eram iguais. E na apresentação das conclusões todos respondiam, pois o trabalho tinha sido comum.

Para além, dos trabalhos feitos na sala de aula, outros grupos de trabalho interligavam-se com o exterior, com lares da terceira idade, infantários, pessoas em particular que precisavam de ajuda. Estes trabalhos fora da escola eram apenas complementares, que os alunos acharam por bem desenvolver. Quando chegavam as aulas da partilha, em que cada grupo apresentava conclusões, eram aulas muito comoventes e claras.

Todos os alunos entenderam o que o poeta Brasileiro queria dizer, afinal as palavras só têm sentido se elas forem «plantadas» e «regadas».

Terminado o estudo de Carlos Drummond de Andrade, numa vertente de partilha, organizamos uma grande atividade, na Biblioteca da Escola, com o nome «DIA D», o dia Drummond, em que todos os alunos apresentaram os seus trabalhos, conforme os seus objetivos. Apesar das diferenças nos trabalhos, eles couberam num todo, que deixou alunos e professores muito satisfeitos.

Quero acrescentar que o nosso trabalho interligou-se muitas vezes com a Biblioteca da Escola, o que veio ajudar muito. A professora Gabriela e demais responsáveis foram muito importantes.

Poderia estar aqui a escrever páginas e páginas acerca do trabalho realizado, sempre num espírito de partilha e responsabilidade, mas não acho que seja necessário, pois o resultado foi visível por todos. Apenas é de acrescentar que, e conforme o autor estudado, as estratégias adequavam-se e aperfeiçoavam-se.

A grande atividade «ÁFRICA MINHA», realizada na sala de aula, na Biblioteca e no átrio do Bloco B, culminou o estudo dos autores africanos. Palestras, exposições, encenações, danças, alargadas a todos os alunos com adaptações curriculares significativas, que frequentam a Escola Secundária de Fafe, veio a promover o nosso trabalho. Assim, as várias temáticas e marcas de autor, tal como vivências africanas espalharam-se por vários espaços.

Como acredito que a literatura não vive do passado, nem de ideias escritas há séculos, ela é bem atual, as cheias de Moçambique foram o mote solidário para organizarmos uma ação solidária com este país irmão, uma vez que estávamos a estudar o autor Mia Couto, um autor moçambicano, cujas suas temáticas passam pela solidariedade, ajuda, amor e respeito. Foi lindíssimo e sentido. Neste evento solidário, a interligação foi mais abrangente. A escola ligou-se com a Cruz Vermelha de Fafe e centenas de peças de roupa seguiram rumo a Moçambique bem no interior da «BALEIA DO JOÃO», um conto escrito pelo grupo da Beatriz Barros, Cristiana Ramos, Tânia Gonçalves, Tatiana Teixeira, Andreia Costa, Isaura Antunes, Márcio Castro e Verónica Feitas. A solidariedade e a promoção da escrita, bem ao gosto do escritor Mia Couto, foram uma realidade.

Também a convite do Lions Clube de Fafe, todos os alunos concorreram ao concurso literário «A Bondade Importa», no âmbito da necessidade de se refletir no papel da Paz no Mundo. Esta atividade partiu do estudo dos conteúdos, o que levou a uma melhor compreensão dos mesmos. Numa visão inclusiva, todos os alunos saíram premiados.

Para além de muitos outros momentos vivenciados na aula, o último conteúdo do programa, toda a turma preparou e organizou uma atividade a favor das crianças de Timor, dentro do estudo de Xanana Gusmão. Com o título «Nas asas dos Livros», foi feita uma recolha de livros para construir uma biblioteca em Timor. Esta iniciativa contou com a colaboração de alunos e professores de Timor, concretamente o professor Mário Louro, antigo docente da Escola Secundária. Foi o estudo do poeta Xanana Gusmão, a partir das suas temáticas centradas na construção da liberdade e independência que todos os alunos participaram num evento a favor da liberdade e cultura de Timor.

Concluindo esta minha reflexão é importante evidenciar que todo este trabalho inclusivo, feito de reinvenções e trabalho partilhado teve o sucesso que teve, porque em colaboração uns com os outros, e estávamos perante uma disciplina sem exame nacional, veio facilitar todo o trabalho. Isto não quer dizer que não se possa fazer em disciplinas com exames nacionais. O fundamental é que a escola, reconhecendo a diversidade dos seus alunos, encontre formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

Escreve a professora Manuela Gomes:

A sociedade atual exige uma escola inovadora, multicultural, inclusiva e que saiba estar à altura dos desafios que o século XXI impõe. Não há mais lugar para a escola conservadora, fechada em si mesma e centrada na transmissão de conhecimentos. Pelo contrário, terá de ser capaz de abrir caminhos, de acolher as diferenças, de aceitar novos reptos, de dar respostas adequadas a múltiplas e diversas situações, mas também de se questionar, de procurar, de fazer diferente. Partilhar, colaborar, criar, enriquecer, debater, construir são alguns dos desafios da escola atual. Neste sentido, cabe à componente de Cidadania e Desenvolvimento encontrar propostas e desenvolver projetos que contribuam para a prossecução dos objetivos da escola moderna. A formação cidadã das crianças e dos jovens é indubitavelmente um aspeto fulcral desses objetivos.

Assim, o Agrupamento de Escolas de Fafe, imbuído deste espírito, definiu a sua Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola e abraçou com empenho e dedicação este projeto, que

apesar de ter começado este ano letivo, contou já com iniciativas e ações relevantes, graças ao dinamismo e à colaboração de alunos, professores, pais e encarregados de educação, entidades parceiras e comunidade local. É um projeto construído dia a dia, sempre inacabado e, por isso mesmo, mais desafiante, que visa práticas quotidianas assentes em valores e princípios de cidadania, propiciando um clima aberto e livre, de discussão ativa, um espaço privilegiado de descoberta onde se conciliam saberes, opiniões, diferenças e o respeito pelo outro. Inseridas nesta Estratégia, muitas foram as ações desenvolvidas pelos alunos que, curiosos, criativos, dedicados e dinâmicos, trabalharam os diferentes domínios, com orientação dos professores de Cidadania e Desenvolvimento e dos conselhos de turma, num clima de colaboração interdisciplinar.

Essas ações resultaram em tertúlias, palestras, debates, realização e apresentação de vídeos, exposições, jogos, representações teatrais, maratona de cartas, sessões pedagógicas interativas, entre outras. Contudo, o objetivo essencial não foi o produto final, mas sim todo o processo de construção que contribuiu para o desenvolvimento e enriquecimento dos alunos, enquanto crianças e jovens mais responsáveis e abertos à multiculturalidade, mais conhecedores e conscientes do respeito pelos direitos humanos, pela igualdade de género e pela defesa de um convívio social saudável dentro da escola e fora dela.

Para celebrar a cidadania e congregar projetos, o Agrupamento de Escolas de Fafe realizou o Fórum Cidadania, no dia 24 de abril. Foi um dia rico de participações nos mais variados campos, que envolveu todas as turmas de 1.º, 5.º, 7.º 10.º anos e se estendeu à comunidade escolar e local. Segundo Ariana Cosme (2018), in *Autonomia e Flexibilidade Curricular, Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora, “a escola é um espaço de socialização cultural incontornável no mundo e nas sociedades em que vivemos” (p.12) e o Fórum Cidadania foi um contributo para a concretização dessa verdade. De facto, o nosso Agrupamento tornou-se num espaço aberto, com diferentes olhares voltados para o mundo do trabalho e igualdade de género, para a defesa dos direitos humanos, para os perigos das fake news, para a utilização de uma internet segura, para os jogos populares e sabores do mundo, enfim para a essência do verdadeiro cidadão. Nesse “espaço de socialização cultural” intervieram, para além dos alunos, principais atores e destinatários do Fórum, e da comunidade escolar, figuras da comunidade local que amavelmente aceitaram o convite e o desafio do Agrupamento para partilhar as suas ideias, conhecimentos e experiências. O Fórum abriu-se, portanto, a áreas como o mundo empresarial, forças de segurança, direito, política, moda, proteção social, constituindo-se num verdadeiro espaço de diálogo, de exemplos

construtivos, de união de esforços para melhorar a formação dos nossos alunos, cidadãos hoje e cidadãos do amanhã, a quem caberá preservar o futuro da humanidade.

Resta sublinhar o balanço positivo e gratificante que resultou da experiência deste primeiro ano em que a componente da Cidadania e Desenvolvimento ganhou lugar na escola, que se “enquadra num tempo de incertezas” como defende Ariana Cosme : «Hoje vivemos numa escola que se enquadra num tempo de incertezas, depois de finda a ilusão da escola do tempo das promessas e da escola do tempo das certezas» 2018 (p. 102).

Considerações finais

As ações descritas são reveladoras da vontade institucional de avançar, com determinação e prudência, no ensaio de novos caminhos que possam conduzir a um serviço cada vez melhor, capaz de dotar os nossos alunos com as competências necessárias para enfrentar os desafios de uma sociedade global em constante mutação. A flexibilidade curricular é uma via com evidente potencial para alcançar esse objetivo, mas deverá ser acompanhada de uma ampla revisão dos currículos e de uma sólida coerência com as provas de avaliação externa ainda em vigor, sobretudo no ensino secundário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa.

Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized> (consultada em 26 de julho de 2019).

Ministério da Educação. (2018). Portaria 223-A/2018, de 3 de agosto, disponível em:

<https://dre.pt/home/-/dre/115886163/details/maximized> (consultada em 26 de julho de 2019).

GUIMARÃES CIDADE MUSEU: “PASSADO, PRESENTE E FUTURO” – PRÁTICAS DE FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Célia Ferreira

Teresa Varejão Pereira

AE Arquiteto Fernando Távora

Resumo

Este artigo pretende dar a conhecer como os docentes e discentes do Agrupamento de Escolas Fernando Távora se apropriaram do projeto de autonomia e flexibilidade curricular “Guimarães Cidade Museu: Passado, Presente e Futuro”, criado no final do ano letivo 2017/2018 após a saída do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, e desenvolvido durante o presente ano letivo 2018/2019.

Palavras chave: Colaboração, Desafios, Interdisciplinaridade.

“Apenas os que dialogam podem construir pontes e vínculos.”

Papa Francisco⁴

A aprovação do Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho veio estabelecer alguns desafios às escolas dos ensinos básico e secundário para desenvolverem e aplicarem o currículo nacional, com uma planificação ainda mais flexível e autónoma, com um trabalho sistematizado e colaborativo e a construção de projetos interdisciplinares, adequando-os aos contextos e necessidades específicas dos seus alunos, garantindo assim que todos adquiram os conhecimentos, desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as

⁴ **Cohen, Ana Cláudia & Fradique, José** (2018). Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular. (Pag.98). Lisboa. Raiz Editora.

competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O nosso território educativo tem características muito específicas e os alunos, provenientes de meios desfavorecidos, possuem potencialidades que nem sempre são compreendidas por todos os intervenientes na Educação. As várias culturas que o nosso Agrupamento encerra, a heterogeneidade de conhecimento, de linguagens, de experiências que chegam à Escola, nem sempre estão em consonância com o *status quo* implementado. Todas estas diferenças são levadas em consideração por este Agrupamento há algum tempo, mas é necessário crescer, aprender e reconhecer que podemos e devemos melhorar. A aprendizagem tem de ser efetivamente constante. O conhecimento está em mutação e é na Escola que esta evolução acontece diariamente com a participação dos vários agentes nela existentes.

Os desafios colocados às Escolas são muito importantes, a Escola tem de estar constantemente a desafiar-se a si própria, porque o conhecimento nunca deve estagnar, o desenvolvimento não para a evolução não para. Como é que foi possível alguns de nós estarmos tanto tempo adormecidos, imbuídos de supostos saberes, donos da sabedoria, escondidos muitos de nós em burocracias e papéis?

É de todo urgente pensar, avaliar, adequar, partilhar, enfim flexibilizar.

Tendo em atenção a esses pressupostos o Agrupamento de Escolas Arquiteto Fernando Távora, concebeu o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular “Guimarães Cidade Museu- Passado, Presente e Futuro”, que foi aprovado pelo conselho pedagógico, com o objetivo de continuar a ser uma escola inclusiva e promotora de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida.

A temática selecionada e desenvolvida é muito contemporânea e transversal às necessidades dos nossos discentes. A transversalidade do tempo, da História, da nossa atualidade e das nossas projeções do futuro são foco da nossa Identidade e do nosso crescimento coletivo.

Portanto, esta flexibilidade e a sua aplicação é fundamental para todos os atores da Escola. Também os professores têm de sair das suas paredes, da sua prisão dogmática e derrubar os seus paradigmas. A colaboração e partilha que está subjacente a esta ação promovem o futuro, um futuro cada vez mais sem fronteiras e lugares fechados, abertos ao mundo e ao Ser completo, total e não espartilhado em círculos.

Para a consecução desses objetivos, ao longo deste ano letivo, procurou-se que os alunos desenvolvessem a capacidade de organização, investigação e criação, o pensamento crítico fundado em conhecimentos científicos, as competências TIC na comunicação com entidades e

meio envolvente, a criação de hábitos de trabalho e técnicas de pesquisa estruturados e organizados e que aplicassem os conhecimentos gerais ao meio local. Foram abordados conteúdos programáticos transversais a várias disciplinas num sentido pragmático e inovador aplicado a um projeto multidisciplinar com um tema comum, com os professores e alunos a aprenderem e a produzirem algo em comum e a partilhar.

A partir do PAFC aglutinador do agrupamento os conselhos de docentes, no 1º ciclo, e os conselhos de turma dos 5º e 7º anos de escolaridade planificaram vários domínios de autonomia curricular (DAC).

No 1º ciclo, apesar da flexibilidade só estar prevista para iniciar no 1º ano de escolaridade, optou-se, quando as turmas eram mistas (mais que um ano de escolaridade), pelo envolvimento de todos na concretização do DAC. Neste ciclo, ao longo do ano letivo, foram desenvolvidos três DAC com base nas *tradições* concretizando, assim, o conhecimento sobre o passado. Os DAC foram “O pequeno Nicolino”; “Bordados de Guimarães” e “Doçaria Conventual-Tortas de Guimarães e Toucinho do Céu”.

No 2º ciclo, as turmas do 5º ano desenvolveram dois domínios de autonomia curricular (DAC), “Sementeira de árvores autóctones” e “A minha turma adota um monumento” e duas visitas de estudo multidisciplinares, tentando desta forma contribuir e esbater a compartimentação dos conhecimentos disciplinares e promover o trabalho interdisciplinar.

No 3º ciclo, as turmas do 7º ano desenvolveram um domínio de autonomia curricular (DAC) pensando no futuro do tema aglutinador do projeto “Guimarães Cidade Museu-Passado, Presente e Futuro”. Cada turma pensou na realização de um roteiro turístico para Guimarães nas vertentes de “Roteiro Gastronómico”; “Roteiro Espaços Culturais da Cidade” e “Roteiro Monumental”.

Com a realização destes DAC foi possível realizar aprendizagens significativas, desenvolver competências de pesquisa, argumentação e capacidade de trabalhar cooperativa e autonomamente. Esta nova forma de desenvolver o currículo trouxe uma nova visão sobre os conteúdos de cada disciplina, permitiu o esbater da compartimentação dos conhecimentos disciplinares e deu a possibilidade de os alunos desenvolverem as competências previstas no Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Também foi possível envolver outros parceiros da comunidade, nomeadamente, a Câmara Municipal de Guimarães, o “Arquivo Municipal Alfredo Pimenta”, a “Oficina” e a direção do Paço dos Duques de Bragança que gentilmente cedeu a sua cozinha para confeccionar os doces conventuais.

Todo este trabalho foi desenvolvido em estreita colaboração entre a coordenadora do PAFC e responsável PAFC do Centro de Formação Francisco de Holanda—que trouxe conhecimento à Escola e permitiu a partilha colaborativa.

Potencialidades e fragilidades do PAFC

Tudo que é novidade traz algum encantamento, mas também muitas tensões e incertezas. De referir uma reflexão espelhada em ata de um conselho de turma a propósito do desenvolvimento do DAC “...*este é um caminho que se trilha devagar, mas com a convicção de que se tem de trilhar*”. Esta forma de trabalhar vem ao encontro do trabalho desenvolvido por este Agrupamento como “uma escola inclusiva e promotora de aprendizagens indutoras do desenvolvimento de capacidades e valores, para o exercício de uma cidadania ativa, informada competente e democrática ao longo da vida”, com a finalidade de concretizar um Projeto Educativo Identitário.

Os vários conselhos de docentes e de turma ao fazerem o balanço do projeto implementado nos vários DAC desenvolvidos ao longo deste ano concluíram que estes foram concretizados conforme o planeado e que todas as atividades foram realizadas com sucesso, uma vez que os alunos tiveram sempre um papel interventivo, com as aprendizagens integradas efetivamente na prática, ao longo do ano, e houve sempre uma articulação efetiva entre as disciplinas envolvidas nos mesmos.

Os docentes dos anos de escolaridade envolvidos no desenvolvimento do PAFC sentiram necessidade de refletir sobre a flexibilidade curricular pelo que o centro de Formação Francisco de Holanda promoveu uma oficina de formação, permitindo desta forma a troca de saberes, de dúvidas, a abertura de espaço para a discussão e partilha, tão necessária no quotidiano profissional. O que veio enriquecer e esclarecer muitas dúvidas e angústias que se colocavam.

Esta oficina de formação permitiu o desenvolvimento de competências e a produção de diversos materiais com mais rigor científico. E, ainda, enfrentar com muita esperança e curiosidade o que nos é proposto, certos que será difícil, mas possível, pois seremos capazes de abraçar o Futuro e crescer para enfrentar os desafios que poderão surgir, certos que estaremos atentos e prontos para aceitar as diferenças e preparar, ensinar, trabalhar, desenvolver os nossos meninos, Homens de Amanhã. Certos que não o faremos sozinhos, que seremos livros com muitas páginas reescritas diariamente, paulatinamente, num devir constante, e nunca páginas soltas, perdidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular. Lisboa. Raiz Editora

Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, versão PDF, consultada em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Disponível: em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-lei nº55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO – UM ANO EM BALANÇO

Ana Rita Coelho

Rui Miguel Rocha

AE Arqueólogo Mário Cardoso

Resumo

Pretende-se fazer um primeiro balanço da operacionalização da componente de Cidadania e Desenvolvimento, criada pelo DL n.º 55/2018, de 6 de julho. Enumeram-se alguns indicadores utilizados para fazer a monitorização da disciplina num agrupamento de escolas, assim como algumas sugestões para que a sua operacionalização se torne realmente eficaz e cumpra os propósitos para que foi criada.

Palavras-chave: Cidadania e Desenvolvimento, Operacionalização. Monitorização.

Introdução

Pretende-se com o presente artigo fazer uma avaliação e reflexão do primeiro ano de aplicação da Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola (EECE), tendo por base indicadores de. Esta estratégia foi elaborada baseada na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e no Projeto Educativo do Agrupamento.

A componente de Cidadania e Desenvolvimento (CD) é uma missão de toda a escola, e a sua implementação deverá seguir uma abordagem global, em construção conforme as necessidades encontradas e a colmatação do pontos fracos e valorização dos pontos fortes.

A avaliação da EECE é fundamental para promover a sua regulação e estimular o seu aperfeiçoamento. A monitorização e avaliação devem ser dinâmicas, sendo da responsabilidade das equipas de implementação, do coordenador de CD, em articulação com a Direção, com o Conselho Pedagógico e a com a Equipa de Autoavaliação do Agrupamento.

Assim, começaremos com uma breve contextualização da componente de CD. De seguida, tentaremos apresentar alguns indicadores de monitorização/avaliação desta disciplina. Por fim apresentaremos algumas conclusões/reflexões sobre este primeiro ano, assim como algumas sugestões de melhoria.

Contextualização da componente de CD

No ano letivo 2018/19, esta componente fazia parte dos currículos dos 1.º, 5.º e 7.º anos.

No 1.º ciclo do ensino básico, esta componente é desenvolvida de forma transversal e é da responsabilidade do professor titular. No início do ano letivo foram definidos os temas a abordar, que constam do referencial de EECE, e definidos os critérios de avaliação. A avaliação é proposta pelo professor titular e retificada pelo conselho de anos.

Nos 5.º e 7.º anos, a CD operacionaliza-se numa disciplina autónoma, de organização semestral, com 50 minutos semanais, da responsabilidade de um docente, sendo, todavia, um espaço potenciador de uma abordagem interdisciplinar/transdisciplinar ao nível do Conselho de Turma. Neste sentido, foi feita uma reunião com os diferentes grupos disciplinares para a construção de uma grelha de articulação entre os domínios de cidadania e as diferentes disciplinas, clubes e projetos. Também foi elaborada uma planificação da disciplina para cada turma, tendo por base a EECE. Nestes anos letivos, a avaliação na disciplina de CD é proposta pelo professor da disciplina, e retificada pelo Conselho de Turma.

Os professores (5.º e 7.º anos) e a Coordenadora de Cidadania e Desenvolvimento foram escolhidos tendo em conta os critérios definidos ENEC.

Indicadores de monitorização/avaliação

A definição da EECE

Os professores de CD, assim como os diretores de turma foram ouvidos em reuniões para as quais foram elaboradas atas, para a definição da EECE. Participando os mesmos na escolha dos temas e na elaboração dos critérios de avaliação.

Os alunos foram ouvidos na sala de aula a fim de sugerirem os temas facultativos a abordar e as metodologias que gostariam de ver implementadas dentro da sala de aula. Estes também foram ouvidos nas assembleias de alunos e nas assembleias de delegados, tendo-se registado as suas sugestões em ata.

Ao longo do ano a Coordenadora reuniu com regularidade com os professores que lecionavam CD, a fim de efetuar a monitorização da disciplina, assim como, a implementação da respetiva estratégia. A Coordenadora reuniu também de forma informal várias vezes com a Coordenadora da Biblioteca Escolar para a articulação de diferentes atividades.

Foram também estabelecidos contactos constantes por e-mail, com professores, instituições, com o intuito de partilhar documentos, planificações, sugestões de atividades e articulações disciplinares.

Grau de articulação das várias disciplinas, projetos e atividades da escola com a componente de CD e vice-versa

A Cidadania deve fazer parte da própria cultura de escola, assente numa lógica de participação e de corresponsabilização (*whole-school approach*), devendo decorrer de práticas sustentadas no tempo, e não de meras intervenções pontuais, estando integrada no currículo, nas atividades letivas e não-letivas, nas práticas diárias da vida escolar e sua articulação com a comunidade. O modo como a escola se organiza, como possibilita a participação de todos (docentes e não docentes, e alunos e famílias). Os domínios a trabalhar na Escola devem ser desenvolvidos em articulação com as diferentes disciplinas, com estruturas, clubes, projetos e atividades.

Neste âmbito, a Biblioteca Escolar constituiu-se como uma estrutura congregadora de recursos e metodologias de trabalho a mobilizar para o desenvolvimento da EECE, através da articulação com os diversos parceiros da escola e da comunidade.

Os clubes e projetos existentes na Escola também serviram de apoio e articulação com a CD, contribuindo para o desenvolvimento dos conhecimentos, designadamente o Programa de Educação para a Saúde, o Clube d'Artes, o Clube de Xadrez, o Clube de Eletricidade, o Clube de Guitarra, o Clube de Inglês e o Desporto Escolar. Estes contribuíram para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, para a promoção do pensamento crítico para o desenvolvimento de competências de participação ativa e também para o desenvolvimento de conhecimentos em áreas não formais, assim como, o proporcionar de atividades que contribuíram para o desenvolvimento dos domínios de cidadania, tais como: saúde e sexualidade, segurança rodoviária, riscos, direitos humanos, entre outros.

O Serviço de Psicologia e Orientação, também contribuiu com o apoio prestado aos alunos e com o desenvolvimento de atividades como, por exemplo, “Que super-herói foste hoje?”, no 5.º ano.

No primeiro ciclo os temas previstos no referencial foram desenvolvidos nas diferentes áreas disciplinares e nas diferentes atividades previstas no Plano Anual de Atividades.

Parcerias e recursos externos

Os projetos realizados em CD devem ser desenvolvidos, sempre que possível, em parceria com outras entidades. A articulação com entidades externas à escola assume, no desenvolvimento de projetos, um papel fundamental, uma vez que os alunos aprendem através de desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola, tomando consciência que as suas decisões e ações contribuem não só para o seu futuro individual, mas também para o futuro coletivo. A articulação com as juntas de freguesia e o município afigura-se como uma prática a privilegiar pelas escolas.

Neste sentido, contribuiu para a implementação da Cidadania na escola os projetos desenvolvidos por entidades externas como, por exemplo, o Parlamento dos Jovens, neste âmbito foram desenvolvidas, assembleias, debates e palestras, que permitiram aos alunos terem acesso a conhecimentos nos domínios de Cidadania e Desenvolvimento.

Os alunos também participaram em atividades desenvolvidas pelo projeto DECOjovem, EcoEscolas e Laboratório da Paisagem, que estimularam a literacia financeira.

A escola estabeleceu parcerias com o Centro Cultural Vila Flor (CCVF) e com o grupo Visões, úteis no âmbito do desenvolvimento do Projeto Validade, projeto esse desenvolvido numa turma da escola durante três anos, abordando os temas da sustentabilidade e de saúde e bem-estar. Os alunos do 7.º ano foram ainda ao teatro assistir à peça “Montanha Russa” promovida pelo CCVF, que retratou os diferentes problemas da adolescência.

Ao longo do ano estabeleceram-se também parcerias com a Câmara Municipal de Guimarães, através do apoio financeiro para os alunos diversificarem as suas vivências, tais como, idas ao teatro, dança, visitas de estudo, intercâmbio com escola da Galiza no Projeto Eixo Atlântico, visitas a museus, etc. Participação no orçamento participativo que estimulou a criatividade, o empreendedorismo, a participação democrática e a tomada de decisões para resolver problemas.

As Juntas de Freguesia constituíram-se, também, como parceiros importantes para a implementação da EECE, designadamente através do apoio financeiro e logístico na concretização de atividades, assim como na promoção da sustentabilidade na comunidade.

O Agrupamento tem também uma parceria com o Conservatório de Guimarães, que não se

limita às turmas de ensino articulado, mas também na articulação e colaboração com diferentes atividades realizadas na escola e fora dela, com concertos, masterclasses e visitas de estudo.

Grau de envolvimento e motivação dos alunos

O grau de envolvimento dos alunos pode ser aferido pela participação dentro da sala de aula e pela participação em atividades desenvolvidas na escola e fora desta.

Neste primeiro ano, o envolvimento dos alunos e a motivação demonstrados foram bastante satisfatórios, facto esse que se evidenciou dentro da sala de aula, através do *feedback* dos professores, e na participação em atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina ou outros projetos como, por exemplo, o Parlamento dos Jovens, Orçamento Participativo, Orçamento das Escolas, atividades da Semana dos Afetos, Semana da Saúde, Dia do Agrupamento, concursos de leitura, Desporto Escolar, entre outros.

Envolvimento dos intervenientes nos processos de reflexão e nas estratégias de melhoria a implementar

Os intervenientes foram ouvidos nas diferentes reuniões realizadas, tendo-se considerado que os documentos de planificação e monitorização da disciplina de CD são suficientes.

Alguns professores não se sentiram muito preparados para lecionar a disciplina, dizem necessitar de formação quer na área da Cidadania, quer nas pedagogias ativas. No entanto, consideraram que a ajuda da Coordenadora foi positiva, já que forneceu materiais, informações, etc.

Os professores que lecionam a disciplina consideraram que esta deveria ser anual e não semestral e que os professores deveriam ter no horário um tempo letivo em comum para facilitar o trabalho colaborativo, a monitorização e a reflexão.

Foi ainda feita a reflexão sobre a interdisciplinaridade, e considerou-se que as diferentes disciplinas, Clubes e Projetos deverão no próximo ano articular mais a fim de uma implementação mais eficaz da EECE.

Cumprimento dos temas previstos nos referenciais e nas planificações

No 1.º ano, os temas foram todos abordados.

Nos 5.º e 7.º anos a distribuição dos tempos letivos foi feita de forma igualitária por todos os temas. Embora no 7.º ano os temas “Risco”, “Literacia financeira” e “Educação para o Consumo”, não tenham sido abordados em todas as turmas, pelo que serão abordados no próximo ano letivo.

Considerações finais

A EECE foi desenvolvida e implementada pela primeira vez este ano letivo. A monitorização/avaliação feita revelou que a sua operacionalização terá que melhorar para se tornar mais eficaz. Neste sentido, e já que a componente de CD, vai para além da sala de aula e da escola, sugere-se que as atividades a desenvolver, se concretizem num projeto de cidadania comum a todos os níveis de ensino e que englobe todos os alunos e professores do Agrupamento. Neste âmbito, a EECE será divulgada a toda a comunidade educativa, através da página da escola.

Na avaliação da EECE, a recolha de dados, assim como, a definição de indicadores de avaliação, foram duas das dificuldades encontradas pela Coordenadora, neste sentido, será desenvolvido e implementado um plano de monitorização e acompanhamento da Estratégia EECE, definido pela Coordenadora e pela Direção do Agrupamento.

Alguns professores não se sentem motivados e preparados para lecionar a disciplina e os que não lecionam diretamente a disciplina também não estão sensibilizados. A EECE é uma estratégia que só faz sentido se envolver toda a comunidade educativa. Assim sugere-se que voltem todos a ser ouvidos para a definição da EECE e que se promovam ações de formação e de sensibilização para todos.

A EECE deve estar direcionada para os problemas e para as especificidades apresentadas pelos alunos. Assim, cabe aos conselhos de turma definir as estratégias a seguir e as atividades a implementar, envolvendo os alunos em todo o processo de decisão. Para tal, as Assembleias de Turma deverão ter um papel fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministério da Educação (2017) Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).

Ministério da Educação (2017) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-lei nº55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

CONCEBER COLABORATIVAMENTE UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Alcina Sousa

João Vilaça

AE Prof. Abel Salazar

Resumo

A atividade de escrita que se apresenta neste artigo inscreve-se no programa da disciplina de Português do 8.º ano de escolaridade, na unidade 3 – Nas Esferas da Poesia. Consistiu na realização de oficinas de escrita, onde cada aluno redigiu poemas, nomeadamente sonetos, em contexto de sala de aula, de tema livre. Dada a qualidade dos poemas e o interesse manifestado pelos alunos, os docentes pediram-lhes para apresentar os textos elaborados. Os alunos foram desafiados a enviar o poema escrito para o respetivo professor da disciplina, de modo a que cada um tivesse oportunidade de ver o seu trabalho compilado e reconhecido numa coletânea de poemas. Os alunos foram também convidados a ilustrar o poema ao seu gosto pessoal, num trabalho realizado em colaboração com os docentes de Educação Visual. Os alunos estabeleceram parcerias com empresas da comunidade e autarquia. O trabalho efetuado culminou com uma coletânea de poemas publicado em livro, cujo lançamento decorreu numa cerimónia ímpar com uma elevada participação e envolvimento dos alunos e das famílias.

Palavras-chave: Escrita, Inclusão, Cooperação.

Introdução

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória preconiza uma educação escolar, de base humanista, assente na mobilização de valores e competências que permitam aos alunos fazer face às exigências do século XXI (Martins, 2017).

Neste perfil destacam-se as competências associadas ao desenvolvimento pessoal e autonomia, cujo desenvolvimento implica que os alunos sejam capazes de “estabelecer relações entre

conhecimentos, emoções e comportamentos; identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia (Martins, 2017, p. 26).

Foi com base neste propósito que o projeto apresentado surgiu. Isto é, pôr em destaque a capacidade que cada aluno possui e, ao mesmo tempo, abordar/trabalhar conteúdos da disciplina de Português, promovendo atividades do domínio da escrita (que nem sempre são do agrado do aluno), organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos.

Desta forma, “os alunos reconhecem os seus pontos fracos e fortes e consideram-nos como ativos em diferentes aspetos da vida. Têm consciência da importância de crescerem e evoluírem. São capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos. Os alunos desenham, implementam e avaliam, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabelecem para si próprios. São confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de aprendizagem de médio e longo prazo, com base nas suas vivências e em liberdade” (Martins, 2017, p. 26).

Considerando a ação pedagógica suportada em metodologias e estratégias intencionais com vista à aprendizagem de todos e de cada um dos alunos, tendo por referência a diversidade de alunos em sala de aula, procurou-se mobilizar os recursos mais eficazes para produzir “uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que foram trabalhadas em conjunto e individualmente e que permitiram desenvolver as competências”. (Martins, 2017, p. 32). Assim, reconhece-se as potencialidades da atividade de escrita como estratégia para os alunos pensarem de forma mais aprofundada e complexa, ao permitir abordar as várias áreas curriculares e desenvolver a literacia cultural.

Contextualização da atividade/experiência

É no texto escrito que a língua se apresenta no seu todo, forma e conteúdo, logo escrever/produzir textos é de extrema importância para o ensino da língua. Todavia, as dificuldades dos alunos para a produção de textos e para a exposição, ordenação de suas ideias são uma constante.

Pecúlio é uma coletânea de poemas, fruto da dedicação de TODOS os alunos do 8.º ano de

escolaridade, da Escola Básica 2,3 Professor Abel Salazar.

O projeto foi realizado ao longo do ano letivo 2018/2019 seguindo um conjunto de etapas, que se explicitam na tabela que se segue.

| | |
|-------------|---|
| 1.º período | <ol style="list-style-type: none">1. Abordagem à unidade de aprendizagem — Nas Esferas da Poesia - Texto Poético2. Oficinas de escrita – escrita de poemas – os alunos foram desafiados a escreverem poemas, tema livre, mas com a estrutura de soneto quanto ao número de versos (duas quadras e dois tercetos)3. Planificação, Textualização e Aperfeiçoamento dos textos4. Apresentação dos textos/poemas |
| 2.º período | <ol style="list-style-type: none">1. Ilustração dos poemas nas aulas de Educação Visual2. Compilação dos poemas3. Procura de apoios/parceiros para concretização do projeto – impressão do livro <i>Pecúlio</i> – Coletânea de poemas4. Arranjo gráfico com apoio de uma designer |
| 3.º período | <ol style="list-style-type: none">1. Registo no depósito legal2. Impressão do livro3. Preparação da sessão para lançamento/publicação do livro4. Apresentação do livro à comunidade – cerimónia de lançamento |

Reflexão crítica

Este projeto de escrita é a prova de que quando “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce” (Fernando Pessoa, 1934). Este sonhar, este querer de cada um de nós fez com que tudo parecesse fácil.

Tudo começou com a motivação dos alunos e com a definição clara dos objetivos a atingir. Foi algo que nos surpreendeu. Ao mesmo tempo, mostrou-nos que nunca devemos duvidar das reais capacidades dos alunos, mostrou-nos que podemos contar com eles para projetos mais ambiciosos, mostrou-nos que a escola deve incutir na comunidade uma vertente empreendedora. As ações desenvolvidas ao longo destes meses (planificação, redação, aperfeiçoamento,

ilustração, execução) poderiam enfrentar numa problemática – a falta de tempo. Contudo, verificando a vontade que cada um dos elementos participantes no projeto tinha em ter sucesso nesta atividade e tendo em conta os objetivos definidos em cada turma, aquilo que poderia ter sido um entrave acabou por ser ultrapassado. Para isso, foram implementados canais de comunicação, recorrendo aos meios digitais (E-mail, Messenger, WhatsApp), que facilitaram o acesso aos documentos e a prossecução dos trabalhos. Um outro aspeto que poderia resultar numa problemática – o custo do projeto – acabou por nunca se colocar, pois cada aluno assumira a responsabilidade de encontrar parceiros que colaborassem na produção da coletânea e de tudo fazer para que cada exemplar tivesse o melhor destino.

Considerações finais

“... e, de repente, algo que parecia ser normal, comum, rotineiro transforma-se em pequenos gestos peculiares, naturais, dignos de registo. Sim, a cada palavra, a cada verso, a cada quadra, a cada terceto surgia uma torrente de pensamentos, de emoções que refletiam o que cada ser humano tem de genuíno. Era um misto de sentimentos, era um turbilhar de vivências que cada um partilhava num pedaço de papel.

Que magia!

Que sensação!

*Foi esta experiência de fantasia, prazer e simplicidade que nos conduziu a esta obra de arte – o nosso **PECÚLIO**. Este nosso tesouro está e estará tão perto de ti quanto de nós e proporcionar-te-á uma viagem pelo mundo da escrita. Deixa que cada palavra toque o teu coração! Vive cada momento!”*

(in Pecúlio)

Os meses de trabalho dedicados a esta iniciativa comum foram recheados de momentos marcantes para os nossos alunos. Foram momentos de inquietação, dúvida, resistência, persistência e de muita emoção. Em muitas aulas assistimos a alunos a chorar, a rir, a manifestar-se através da escrita, vendo nela um potencial desconhecido. Mostramos o leque de competências que a escrita pode desenvolver no ser humano e o potencial que a mesma pode ter na expressão oral e escrita. Conseguimos que os alunos vissem na disciplina de Português e, acima de tudo, na língua materna aspetos até então desconhecidos. Fizemos com que cada aluno, mesmo consciente das suas limitações e dificuldades, acreditasse que com esforço, persistência e o apoio necessário vencesse os seus medos e inquietações e tivesse sucesso nas suas iniciativas. Provámos a todos os nossos alunos e a toda a comunidade escolar que o

trabalho colaborativo e o espírito de equipa/grupo são essenciais para o alcance das metas esperadas.

Com as conquistas obtidas, pretendemos mostrar que a escola de hoje deverá ser um espaço aberto para o mundo e que cabe à escola abrir janelas e não fechar portas na descoberta de novos mundos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martins, G. O. (coord.) (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Pessoa, F. (1934). O Infante, in Mensagem. Porto: Porto Editora

A GESTÃO DAS “DESIGUALDADES” NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEVIDÉM

João Manuel Santos Pedro

AE Pevidém

Resumo

O objetivo principal deste artigo é promover uma reflexão sobre a importância da liderança na promoção do “efeito escola” como forma de, com recurso a uma maior autonomia, flexibilidade e inclusão alcançar o sucesso educativo.

Referimos a importância que os instrumentos de administração, autonomia e gestão do Agrupamento (Projeto Educativo, Plano Anual e Plurianual de atividade e Formação, Plano de Ação Estratégica) tem na sua gestão das “desigualdades” com resultados visíveis e quantificados, através de dados estatísticos apresentados pelo Plano Nacional de Promoção do Sucesso Educativo (PNPSE) com base na monitorização do Plano de Ação Estratégica do Agrupamento (PAEA).

Palavras-chave: “Efeito escola”, Autonomia, Inclusão.

Introdução

Sendo este um Agrupamento composto por uma Escola Básica do 2º e 3º ciclo, duas Escolas Básicas do 1º ciclo / Jardim de Infância e três Escolas Básicas do 1º ciclo, apesar de dispersas por 5 freguesias do concelho de Guimarães, possuem, obviamente profundas desigualdades, mas também algo que as une, o facto de estar inserido num território/meio considerado de menos favorecido.

Pensando na literatura do início desta década onde se referia que “as lógicas, opções e os cursos de ação organizacional das escolas combinam-se com as orientações da tutela de formas complexas e nem sempre coincidentes” (Antunes & Sá, 2010), pelo que no espaço dos

seus “corredores da liberdade”, ou seja, dos seus campos de autonomia relativa,” a escola pode definir políticas e adotar práticas e processos próprios”.

Quase a findar a década, num quadro de autonomia, flexibilidade e inclusão, suportado pelos Decreto-Lei nº 54 e nº 55/2018 de 6 de julho, coloca-se a questão, poderão as ações organizacionais, implementadas num Agrupamento em geral e em cada uma das suas Escolas em particular, permitir gerir as desigualdades existentes e o “sentimento” de escola dos diferentes atores da sua comunidade educativa? Poderá a gestão escolar contribuir para formação de uma cultura da escola?

Mais à frente iremos refletir no conceito de administração/gestão escolar e nos conceitos de cultura e de cultura escolar.

No fundo a experiência a que pretendo aludir desemboca, tem origem e continuação no já há muito identificado e chamado “efeito escola” (Cousin, 1993; Dubet, Cousin, & Guillemet, 1989) e que é hoje fundamental em todo e qualquer Agrupamento que queira mais e melhor.

Contextualização da atividade/experiência

É sobejamente aceite que toda a liderança possui um papel crucial nos processos de melhoria de qualquer Agrupamento e/ou Escola, no entanto não basta reiterar, nem propalar a sua relevância “se não se reestruturarem paralelamente as dimensões necessárias para que a mesma tenha lugar” (Bolívar, 2012, p. 81). O modo como os Agrupamentos e/ou Escolas possam estar organizadas (numa lógica burocrática e de hierarquia vertical) não possibilita uma liderança partilhada? numa lógica horizontal, que possibilite o compromisso e o envolvimento de todos? para proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade?

Não basta repartir/partilhar a liderança é necessário construí-la, fundá-la e erguê-la, através de um processo conjunto, coletivo, quando as pessoas trabalham em conjunto, juntas, para o mesmo fim, agarram e partilham, expedientes e decisões, tendo em vista a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Mas, apesar dos dados da investigação existente apontarem no sentido de que “quando a liderança educacional é distribuída, as escolas são mais eficazes e a melhoria do ensino e a mudança organizacional ocorre mais facilmente”, continuamos a não saber “como fazer para melhorar o trabalho do professor na sala de aula e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012, p. 125).

Entrará aqui o papel da gestão das “desigualdades” num caminho “oferecido por uma gestão facilitadora do papel de interveniente, com rigor, transparência, exigência, trabalho e muita

seriedade e dedicação na procura e oferta de caminhos que promovam o “efeito escola”. Esse efeito só será alcançado com a diminuição das “desigualdades” com uma liderança forte, mas congregadora que consiga colocar a comunidade educativa a “sentir” a escola e em conjunto com ela, recorrendo a parcerias, protocolos, projetos (nacionais e internacionais), metodologias inovadoras, garantindo a inclusão de todos, com autonomia e flexibilidade maior, quebrar as “correntes” das desigualdades, acentuar o “efeito escola” e assim alcançar o sucesso e a qualidade que se almeja.

A grande experiência aqui é isso mesmo gerir com foco no “efeito escola”, conseguir esse sentimento que se tornará numa atividade real com resultados reais.

Uma gestão de recursos, materiais e humanos, uma gestão administrativa, uma gestão pedagógica, mas também uma gestão de “afetos” (muito acarinhados atualmente) que no novo quadro referido na introdução permita “desigualar” as “desigualdades, se me permitirem o uso desta “expressão” e assim, com todos a remarem contra correntes mais ou menos fortes, chegar onde se pretende.

Assim para gerir “desigualdades” e alcançar o “efeito escola” é necessária a inclusão, a autonomia e flexibilidade.

Recuando um pouco no tempo, num relatório do Ministério da Educação apresentado ao programa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre a melhoria da liderança nas escolas (Barroso, Afonso, & Dinis, 2007) os seus autores, referem que atualmente nas escolas portuguesas “a posição dos diretores escolares está enfraquecida devido à sua posição como “gatekeepers” no relacionamento entre as autoridades governamentais e outros professores, tornando-se a sua situação um pouco ambígua e ambivalente na relação perante a administração central e os professores. Como nova política pública transfere os poderes e responsabilidades de gestão para eles, os dirigentes escolares têm enfrentado cada vez mais problemas”.

O mesmo relatório, destaca ainda que "existe uma forte expectativa de que os contratos de autonomia, reforcem a capacidade para a tomada de decisão em áreas de importância como a gestão do currículo, recursos humanos e finanças. É importante mencionar que a autonomia da escola não se limita a reforçar o poder do gestor escolar de tomada de decisão, mas também reforça a independência dos líderes de nível médio, como coordenadores de currículo, diretores, os professores que trabalham para uma melhor gestão do currículo dentro da sua própria sala visando o desenvolvimento de competências de autonomia, iniciativa e inovação nos seus alunos”.

Avançando agora no tempo, encontramos os Decretos-Lei nº54 e nº55/2018 de 6 de julho que no caso do primeiro, no seu artigo 1º, nº 1 e 2, traça os seguintes objetivos: “O presente decreto -lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (...) identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação”; no caso do segundo, na sua nota inicial refere: “Sabendo-se que há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos, (...) considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores. É neste enquadramento que no presente decreto-lei se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem: (...) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular (...) Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento (...) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar (...) Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar (...) Apostar na dinamização do trabalho de projeto (...) Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos (...)” .

Poderá estar assim aberto o espaço para a experiência da gestão das “desigualdades” e incremento do “efeito escola”, através de diferentes ações organizacionais suas facilitadoras.

Reflexão crítica

O já referido efeito, designado por alguns autores como “efeito-escola” (Cousin, 1993; Dubet, Cousin, & Guillemet, 1989) acentua a importância das ações organizacionais na melhoria de resultados escolares, no entanto não podemos deixar de fora uma também clara preocupação com a justiça distributiva e social (Alves & Soares, 2007; Cortesão et al., 2007), tendo como centro de observação os “instrumentos” que geram e podem perpetuar as “desigualdades” na escola/educação.

Avocando que as “desigualdades” analisadas no seio da escola não podem ser total e por vezes, nem parcialmente eliminadas, acredita-se convictamente que podem ser geridas, cabendo à escola (e sua liderança) encontrar maneiras, caminhos e formas de não se limitar apenas a “dar o melhor aos melhores” e acrescentar o fazer “tudo por todos” (Antunes & Sá, 2010).

Continuando nesta senda, as práticas e ações organizacionais adotadas pela escola (e sua liderança) podem “acentuar o caráter meramente reprodutor” (Estêvão, 2004, pp. 64-65), ou inversamente, podem demonstrar e avocar o “reconhecimento da diferença, da heterogeneidade e do que não é comum” (Estêvão, 2011, p. 217).

Citando Licínio Lima (2000, p. 75), “uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola (mais autónoma)” ainda que “em graus e extensão variáveis e sempre em processo”. Ainda nas palavras deste autor, é “através do processo de democratização do governo das escolas, em direção ao seu autogoverno, tal como a democratização das práticas educativas/pedagógicas, envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis que se torna possível uma educação comprometida com a "autonomia do ser dos educandos" (como dizia Paulo Freire)”.

Consideramos, assim que Instrumentos de administração, autonomia e gestão dos estabelecimentos de educação e/ou ensino, nomeadamente, Projeto Educativo, Plano Anual e Plurianual de Atividades, Plano de Formação, Plano de Ação Estratégica, colocados ao “serviço” da inclusão, autonomia e flexibilidade, podem contribuir fortemente para a gestão das “desigualdades” e para o incremento do “efeito escola” com muitos dos resultados visíveis e quantificáveis.

A título de exemplo atentemos aos dados fornecidos pelo Programa Nacional Promoção Sucesso Educativo, numa apresentação feita em reunião de acompanhamento e monitorização do Plano de Ação Estratégica em que uma turma, de um 3ºano, de uma das Escolas do Agrupamento, apresenta um índice contextual global de 7, um compromisso de transição ajustado de 97 e um compromisso de transição da Unidade Orgânica de 98. Ora é aqui evidente o “efeito escola”, de acordo com a nossa humilde percepção.

Considerações finais

Cada Agrupamento e/ou Escola, no âmbito da sua autonomia, pode adotar práticas organizacionais que sejam determinantes no modo como se gerem as desigualdades no seu “espaço”.

Assim, recuando ao Decreto-Lei nº115–A/98 de 4 de maio, que veio conferir, à época, um novo modelo de administração e gestão das escolas, passando pelo Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril que estabelece o “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho, continuando com os Decretos-Lei nº54 e nº55/2018 de 6 de julho e terminando nas Portarias que se lhes seguiram, teremos à disposição novos meios de fomentar a inclusão, a autonomia e flexibilidade, conseguindo de forma mais eficaz e eficiente gerir as desigualdades e produzir o “efeito escola” que anda de mãos dadas com a melhoria e a qualidade, procurando sempre mais e melhor em prol de quem nos move, as crianças e jovens deste Agrupamento de Escolas. Termina-se citando Séneca⁵, “*Nenhum vento sopra a favor de quem não sabe pra onde ir*”. Assim, torna-se fundamental a liderança e a gestão e administração escolar implementadas e desenvolvidas com sentido, com intenção, sabendo para onde queremos ir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, F., & Sá, V. (2010). Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 468-486.
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, 45, 25-59.
- Barroso, J., Afonso, N., & Dinis, L. (2007). Improving school leadership. Country background report for Portugal. OECD Activity Improving School Leadership. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/40710632.pdf>
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cortesão, L., Stoer, S., Antunes, F., Araújo, D., Macedo, E., Magalhães, A., Nunes, R. & Costa, A. (2007). *Na Girândola de Significados: Polisssemia de Excelências em Escolas Portuguesas do Século XXI*. Porto: Livpsic Legis Editora.

⁵ Lúcio Aneu Séneca, um célebre advogado, escritor e intelectual do Império Romano do início do século I

Cousin, O. (1993). L effet établissement. Construction d une problématique. *Revue Francaise de Sociologie*, 34(3), 395-419.

Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, 30(2), 235-256.

Estêvão, C. V. (2004). *Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Estêvão, C. V. (2011). Perspetivas críticas sociológicas da escola como organização. In L. C. Lima (Ed.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 195-223). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - Aprova o regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como dos respetivos Agrupamentos.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Aprova o regime jurídico de Autonomia, Administração e Gestão das escolas.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Estabelece normas que garantam e promovam a autonomia e a flexibilização organizacional e pedagógica.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

UMA ESCOLA DO PRESENTE COM UM OLHAR NO FUTURO

Benjamim Paulo da Costa Sampaio

AE Santos Simões

Resumo

Este artigo tem como objetivo fazer uma breve descrição das diferentes ações que foram realizadas pelo Agrupamento de Escolas Santos Simões após a publicação, em dois mil e dezoito, de diferentes normativos legais e documentos considerados essenciais para a organização da escola pública em Portugal: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Decreto-Lei n.º 54/2018, de seis de julho (Educação Inclusiva), Decreto-Lei n.º 55/2018, de seis de julho, (Autonomia e Flexibilidade Curricular) e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Em todos os documentos do Agrupamento houve sempre a preocupação de inscrever estratégias para a promoção da inclusão de todos os alunos e a organização de soluções que promovessem o sucesso educativo, a realização de aprendizagens efetivas e o desenvolvimento da autonomia que servisse para a construção da pessoa, baseada num conjunto de princípios e valores.

Nesse sentido, o ano letivo transato - dois mil e dezoito, dois mil e dezanove - foi um ano de construção, de mudança e de adaptação aos novos desígnios, inscritos nos documentos referidos, permitindo a construção de uma escola mais adaptada aos desafios do presente e centrada, com o envolvimento de todos, na preparação dos alunos para o futuro.

Palavras-chave: Envolvimento. Autonomia. Responsabilidade.

Introdução

O Agrupamento de Escolas Santos Simões tem como missão proporcionar um serviço público de educação de qualidade, objetivando a formação integral do indivíduo através da formação

de cidadãos ativos, participativos e responsáveis com competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades e integrar-se numa sociedade em constante mutação. No cumprimento da sua missão, pretende prestar um serviço de excelência baseado em princípios e valores humanistas e universais e em critérios de rigor e exigência alicerçados numa cultura inclusiva, flexível, inovadora e aberta ao diálogo com a comunidade educativa (de porta aberta).

Conscientes de que a Escola é a principal instituição complementar da família na garantia do direito à educação e um dos pilares fundamentais da vida em sociedade, com importantes responsabilidades políticas, educativas, formativas, sociais, que a educação constitui um dos principais motores no desenvolvimento socioeconómico, o Agrupamento de Escolas Santos Simões compromete-se no respeito pela educação, enquanto bem comum e universal.

Tendo em conta o enunciado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória “Hoje mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida...” pois “Aquele que reconhece o valor da educação estuda sempre e quer sempre aprender mais”, o Agrupamento adotou os Princípios e Valores referenciados, neste documento, como aqueles que definem a Escola que se pretende:

- um perfil de base humanista,
- educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens,
- incluir como requisito de educação,
- contribuir para o desenvolvimento sustentável,
- educar ensinando com coerência e flexibilidade,
- agir com adaptabilidade e ousadia,
- garantir a estabilidade e,
- valorizar o saber.

Neste clima de existência de novos desafios para a escola pública, torna-se necessário transformar a escola à realidade dos dias de hoje, às necessidades da sociedade e seguir como lema do trabalho realizado: Proporcionar a todos os alunos condições de sucesso educativo e aprendizagens efetivas.

Contextualização da atividade/experiência

As linhas introduzidas e definidas pelos Decreto-Lei n.º 54/2018, de seis de julho, e Decreto-Lei n.º 55/2018, de seis de julho, preconizam uma das prioridades governamentais, ou seja, uma escola inclusiva, onde possa ser encontrada a resposta que permita a cada um dos discentes ser integrado na sociedade - que se apresenta cada vez com mais novas oportunidades - ao desenvolver as suas competências e potencialidades, contribuindo, não só para o sucesso individual, como também para uma maior coesão social.

O documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória surge na sequência da necessidade de acompanhar novos desafios, das exigências dum mundo com novas formas de ser e de estar, de valorizar os saberes de cada um, de integrar novos conhecimentos.

As sociedades têm vindo a apresentar mudanças e, necessariamente, as escolas devem refletir sobre estes desafios, sobre as exigências e as implicações em que as mesmas se têm de envolver, assumindo decisões curriculares com vista a um trabalho de formação culturalmente relevante, investindo em novas estratégias e métodos para que as aprendizagens sejam efetivas, criando novos espaços adaptados às novas tecnologias.

A autonomia das escolas apresenta-se como uma realidade cada vez mais alargada: na gestão dos espaços, dos tempos, do currículo e no desenvolvimento de novos projetos. Apesar das mudanças serem difíceis de concretizar de imediato, caminhamos para uma escola com mais responsabilidade e envolvimento na formação de cidadãos, num processo efetivo de mudança pedagógica, com vista ao sucesso, num paradigma cada vez mais humanista e que vai de encontro ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de seis de julho.

Assim, as ações educativas desenvolvidas têm necessariamente que se enquadrar nos pressupostos do novo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e, tal como neste documento, o Agrupamento, assume um perfil dos alunos com uma base humanista, considerando a sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana, como valores fundamentais.

Considerando que o processo educativo tem sempre como objetivo primordial as aprendizagens, a inclusão e a contribuição para o desenvolvimento sustentável, temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber.

Neste ponto reside, efetivamente, o grande desafio do exercício profissional de cada um dos docentes, da escola.

A escolha da Formação Cívica, como disciplina de Oferta de Escola, constituiu, desde sempre,

uma aposta do Agrupamento, pois é nosso entendimento que a formação dos alunos deve ser alicerçada num conjunto de direitos e deveres, com vista a preparar os alunos, adultos no futuro, para o exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade. Este aspeto vem reforçado com a publicação do documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que preconiza uma aposta de integração nos currículos dos alunos, através da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, para valorização de diferentes temáticas que contribuam para que os jovens sejam adultos com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.

Reflexão crítica

Nesta aposta numa escola inclusiva que se pretende ser “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de seis de julho) só uma implicação ativa da comunidade escolar, contribui para a ocorrência de uma adaptação ao plano curricular, à diferenciação dos processos de ensinar e de fazer aprender, evitando, desta maneira, que a escola reproduza situações socioeconómicas precárias já existentes.

Assim, e necessariamente, houve que adotar novas dinâmicas, na realidade quotidiana escolar. O Agrupamento de Escolas Santos Simões e, em alguns casos, concretizando o legislado, propôs-se à introdução de respostas educativas diferentes.

A constituição da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) foi, desde logo, relevante para a adoção da mudança de paradigma proposta no Decreto-Lei n.º 54/2018, de seis de julho, na organização de um trabalho autêntico de integração dos alunos proporcionando-lhes condições de sucesso educativo, na abordagem das necessidades dos mesmos na escolaridade obrigatória, numa escola que se deseja inclusiva.

Sem dúvida que, na base de qualquer medida ou mudança com vista para o sucesso, reside a aposta no trabalho colaborativo, fora e dentro da sala de aula, na partilha de práticas, na criação de documentos e na resolução de constrangimentos.

Na sala de aula, tem havido uma aposta da prática de Coadjuvação em todos os ciclos de

ensino, centrada, essencialmente, no reforço das aprendizagens nas disciplinas de Português e Matemática, já que são primordiais para o sucesso de outras áreas e/ou para ultrapassar as taxas de insucesso.

A articulação interciclos é um aspeto considerado relevante para a realização de trabalho experimental no âmbito das disciplinas de ciências naturais e físico-químicas. Não se cingindo apenas a estas áreas, está a ser implementado, igualmente, o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular com a metodologia de projeto num Domínio de Autonomia Curricular designado: “Conhecer e compreender para preservar o Património Cultural e Natural” num tempo semanal de cinquenta minutos, utilizando vinte e cinco minutos semanais da disciplina de História e vinte e cinco minutos semanais da disciplina de Geografia. É lecionado em coadjuvação pelos docentes de História e de Geografia (no sétimo ano de escolaridade).

A área de Cidadania e Desenvolvimento, implementada, com a atribuição de um tempo semanal na matriz curricular dos Cursos Científico-Humanísticos, do ensino secundário, para um desenvolvimento mais eficaz e efetivo dos domínios escolhidos para cada ano de escolaridade de acordo com os pressupostos elencados no documento orientador “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, envolve todos os alunos e, pela experiência, constitui um aspeto a incentivar.

Outro aspeto introduzido foi a leção das disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias da Informação e Comunicação em coadjuvação por dois docentes, um docente do conselho de turma e um docente de informática, respetivamente, utilizando a metodologia de projeto.

Na sequência do legislado, foi possível a concretização dum projeto já há muito planeado: a aposta no reforço na aquisição de competências na Língua Inglesa, em todos os anos de escolaridade. Através dum trabalho interdisciplinar e de articulação curricular com a metodologia de projeto, lecionado em coadjuvação por dois docentes, um da área de Inglês e outro de outra área curricular, o Projeto “Learning English” está a ser implementado, com grande envolvimento dos discentes.

Num reforço desta medida, pretendendo criar novos horizontes, o Agrupamento tem apostado em candidaturas de Projetos Erasmus+ - encontrando-se envolvido, neste momento, em três Projetos KA02 – partilha de práticas com escolas parceiras de diferentes países europeus e um Projeto KA01 “Repensar a Sala de Aula – Novas Abordagens Pedagógicas Com Vista ao Sucesso”, abrangendo dezoito docentes em Cursos de Formação de Professores em Práticas

Inovadoras e Motivacionais e experenciação de novas realidades educativas, em seis países europeus. Os alunos participam, igualmente, quer nas deslocações para os países parceiros, quer na receção e acolhimento de alunos que visitam o nosso país, partilhando vivências pessoais e culturais e desenvolvendo as suas competências linguísticas.

Houve necessidade de adequar espaços escolares, importantes neste novo paradigma: Espaço Projeto - Sala apetrechada com mobiliário diferente onde é possível serem criadas dinâmicas de trabalho, de acordo com os projetos a desenvolver, permitindo, igualmente, uma forma de estar na sala de aula com outro processo de ensino/aprendizagem. O Centro de Apoio à Aprendizagem (apoio à educação inclusiva) foi, também, remodelado, com vista a um maior suporte pessoal e educativo.

Os Gabinetes de Psicologia e Orientação Profissional e o Gabinete de Apoio ao Aluno constituem uma mais-valia, como parceiros, na construção desta mudança, partilhando o desenvolvimento deste projeto.

Ao longo de todo o ano letivo, o Agrupamento sempre teve a prática de realizar Atividades Integradoras implicando toda a comunidade educativa.

Assim, foram planeadas e concretizadas iniciativas que são a Imagem do Agrupamento e cujo objetivo vai de encontro ao Projeto Educativo - Escola Aberta, Quadro de Mérito e Valor, iniciativa "4.º no 5.º" de integração dos alunos do 4.º ano na mudança de ciclo. Peddy Paper, Caminhada à Penha constituem atividades e projetos que envolvem toda a comunidade escolar, algumas delas, a comunidade educativa, permitindo uma partilha de momentos, espaços e de convívio, em aprendizagens diferentes.

Sabemos que, para uma melhoria da qualidade educativa, é necessário e primordial integrar a participação de todos os agentes educativos e que todos somos responsáveis pelo sucesso daqueles que, inevitavelmente, passam muitos anos na escola, num processo de construção individual e social.

Considerações finais

Muito se tem concretizado, apesar das dificuldades inerentes à mudança. A adaptação à mudança não se afigura simples, até porque o corpo docente está cada vez mais envelhecido e, como tal, as práticas educativas estão arreigadas em anos de trabalho profissional.

O espaço físico das escolas é inadequado ao que se pretende implementar em termos de métodos inovadores de ensino, assim como, os seus recursos tecnológicos se revelam

insuficientes ou obsoletos para as exigências atuais. Corresponder a novos processos de ensino através destes recursos – não nos podemos esquecer que, cada vez mais, estes meios são mais atrativos e atraentes para os alunos – não é fácil quando não existe material.

No entanto, atrever-me-ia a dizer que os objetivos estão a ser alcançados, pois assistimos já a uma mudança de paradigma, a diversificação de métodos de ensino e de instrumentos de avaliação, a uma necessidade de trabalho colaborativo, a uma busca de informação sobre processos inovadores e à redução quase a zero da taxa de retenção e do abandono escolar.

Novos desafios ainda persistem e irão sempre persistir, numa sociedade em evolução, nomeadamente, a evolução para práticas de ensino inovadoras e motivadoras e adaptadas à realidade atual, a realização de uma avaliação para as aprendizagens, e não uma avaliação das aprendizagens, colocando a aprendizagem no centro do processo educativo, a construção de percursos educativos adaptados à especificidade de cada aluno e a reformulação do ensino secundário, nomeadamente, na avaliação interna/externa de várias disciplinas e ingresso na universidade.

Como consideração final, importa referir que o trabalho desenvolvido no Agrupamento de Escolas Santos Simões e, inscrito no seu Projeto Educativo, adota como visão “Uma Escola Virada Para o Futuro” assumindo, como pressupostos, a necessidade de se constituir como uma organização capaz de ter respostas e soluções para os desafios que, permanentemente, lhe são colocados, com capacidade de enfrentar obstáculos e transformar momentos críticos em oportunidades, no respeito pelas diferenças individuais e na construção coletiva de um desígnio comum com o objetivo de fortalecer a sua cultura organizacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Santos Simões, 2018-2021

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 547/2018, de 6 de julho (Educação Inclusiva)

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Autonomia e Flexibilidade Curricular)

TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM CASO DE SUCESSO

Manuela Paredes

Rosalina Pinheiro

Equipa EMAEI do AEFH

Resumo

Com este artigo pretendemos apresentar de dois projetos (Prémio eTwinning Património Cultural e This Christmas Together) envolvendo alunos, alguns dos quais com medidas adicionais (no âmbito do DL 54/2018, de 6 de julho), sob a coordenação de duas professoras de Português e Inglês, respetivamente, Manuela Paredes e Cristina Tomé, cujo trabalho colaborativo culminou no seu sucesso educativo dos alunos e na atribuição de Selo de Escola *eTwinning*.

O Serviço Nacional de Apoio congratulou o Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda (AE FH) pelo facto de este ter sido reconhecido como Escola Europeia. Este reconhecimento é sinónimo de grande prestígio para o nosso AE, e comprova o trabalho de excelência que está a ser desenvolvido pelos docentes ao nível de diferentes áreas, das práticas digitais, das práticas de eSafety, nas abordagens inovadoras e criativas, na promoção do desenvolvimento profissional contínuo e, claramente, **na promoção de práticas de ensino colaborativas**.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo, Medidas adicionais, Etwinning

Existem momentos legislativos que promovem a criatividade e o empoderamento dos professores, o DL 54/2018 é disso exemplo – “No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos (...) tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe

para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.”

Este, DL 54/2018, veio no universalizar a Portaria n.º 275-A/2012 que vinha a orientar as escolas secundárias “para a construção dos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição, procedendo-se à definição de uma matriz curricular que se pretende estruturante, de modo a garantir que os currículos individuais integrem as áreas curriculares consideradas fundamentais, mas simultaneamente dotada da flexibilidade necessária a uma abordagem individualizada capaz de respeitar e responder às especificidades de cada aluno” respondendo ao que se previa no artigo 21.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, dando a possibilidade de se desenhar um currículo específico individual (CEI) com base no perfil de funcionalidade dos alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, houve a obrigatoriedade de se pensar de forma diferente, partilhada e colaborativa entre um grupo de professores, cujo objetivo foi conseguido: num trabalho colaborativo permanente, respeitando a pessoa e valorizando o aluno, conseguiram que estes aprendessem e sentissem a Escola como sua, através da elaboração de uma matriz específica e inovadora (num exercício de responsabilidade e autonomia raramente verificada nas escolas).

O conselho pedagógico do AE FH, sempre considerou os espaços físicos das suas escolas como espaços que devem estar adaptados às necessidades de cada área de formação em detrimento da criação de salas específicas para alunos com determinado perfil de funcionalidade; incumbiu, assim, um grupo de professoras de “abrir” caminho à inclusão dos alunos: uma professora de Português (coordenadora das Bibliotecas), uma professora de Inglês (coordenadora do departamento de Línguas Germânicas), uma professora de TIC (com funções na educação de adultos) e uma professora de matemática (com funções na educação de adultos). Juntas construíram, articuladamente, um programa para cada disciplina/cada ano/cada aluno. Elaboraram uma planificação específica para cada ano letivo, em articulação permanente com o conselho de turma dos alunos e com o apoio da professora de educação especial, construíram o currículo formal, informal e não formal para estes alunos, definiram o horário semanal, com aulas na turma, aulas em pequeno grupo e o plano individual de transição. Cada horário foi personalizado, tendo em conta os gostos e especificidades de cada aluno. Todos os alunos com medidas adicionais (ou com frequência ao abrigo do artigo n.º21 do DL 3/2008, até 2018) concluíram o ensino secundário com aproveitamento e foram encaminhados para a vida ativa.

Apresentam-se os dois projetos desenvolvidos e de grande impacte em todos os intervenientes:

1. Prémio eTwinning para o Património Cultural

Breve descrição

Com este projeto pretendeu-se construir uma cultura de inclusão que permitisse às turmas envolvidas um conhecimento da cidade de que fazem parte, das suas lendas e tradições, da sustentabilidade ambiental, assunto que respeita a todos os cidadãos. Tratando-se de jovens que se preparam para integrar o mercado de trabalho, aliou-se o conhecimento da cidade ao desenvolvimento das duas competências na utilização de novas ferramentas tecnológicas de comunicação, como o *Messenger* e o *eTwinning*. Foi-lhes proposto um cronograma que acompanhou o ano letivo e que serviu de base à planificação da disciplina de Português para os três níveis de escolaridade envolvidos no projeto (10º; 11º e 12º anos). Estes alunos trabalharam em parceria com os seus colegas do 1º ciclo, da Escola da Pegada. Assim, as pesquisas tiveram em conta as tradições associadas a cada mês/período escolar, permitindo que os alunos entrevistassem, fotografassem e construíssem os seus textos com um contacto direto com as pessoas/organizações ligadas aos temas em estudo.

Todas as informações e experiências foram partilhadas com o parceiro da Turquia, Ismail Aça, da *İzmit Yunus Emre Girl High School Turkey*. Além da reportagem fotográfica, foram filmadas as entrevistas e, por vezes, os alunos envolvidos no projeto foram entrevistados. Todos os trabalhos foram colocados na plataforma respeitante ao projeto.

Integração curricular

Os alunos do secundário envolvidos no projeto tinham medidas adicionais. O projeto eTwinning foi transferido para a planificação anual da disciplina de Português. Associada diretamente ao projeto esteve a disciplina de Inglês, contando, ainda com o apoio da disciplina de TIC e da professora de Educação Especial que apoiou o projeto ao longo de todo o processo. Deste modo, foram várias as áreas curriculares envolvidas. Na disciplina de Português, fizeram pesquisas, leram e seleccionaram as informações, planificaram entrevistas, redigiram textos; contactaram com a riqueza cultural da sua cidade, a sua história, as tradições, as suas lendas. Aprenderam a identificar espécies autóctones e a fazer granadas de sementes, sendo sensibilizados para a importância de preservar e respeitar o ambiente. Quanto ao recurso às tecnologias de informação e comunicação, para além de desenvolverem as suas

competências digitais, trabalharam a fotografia, a imagem, o vídeo e fizeram digitalizações. Na disciplina de Inglês, todos os alunos escreveram pequenos textos de identificação no padlet para se darem a conhecer aos restantes participantes. Os alunos do décimo segundo ano elaboraram dois textos em Português: “Guimarães – a cidade berço da nação” e “Largo da Oliveira e o Padrão da Batalha de Salado”, traduzindo os mesmos para Inglês. A pesquisa que realizaram, quer online, como através da leitura de livros de lendas e brochuras sobre a cidade de Guimarães, deu-lhes a oportunidade de conhecer melhor a história da sua cidade e as histórias ligadas a locais que lhes são familiares, mas que desconheciam. O projeto mais ambicioso elaborado no âmbito da disciplina de Inglês, foi realizado com os alunos do décimo primeiro ano. Estes começaram por fazer alguns desenhos que refletissem a Terra atualmente e o modo como gostariam de deixar o planeta para as gerações vindouras. De seguida, foi-lhes pedido para escolherem cinco entre os inúmeros projetos desenvolvidos pela comunidade local que têm contribuído para a proteção ambiental e sustentabilidade na cidade de Guimarães, com o intuito de elaborar pequenos textos de divulgação dos mesmos. Por fim, visitaram a EB1 da Pegada para assistir à produção de granadas de sementes que, posteriormente, colocaram em terra na aula de Inglês para iniciar o processo de germinação. Todas as tarefas elaboradas pelos alunos estão compiladas numa brochura, passando a ser mais do que um testemunho do trabalho realizado pelos alunos, visto constituírem um contributo para a proteção ambiental na cidade de Guimarães. Os alunos empenharam-se nas diversas etapas do projeto e mostraram-se bastante satisfeitos com o produto final. Os trabalhos foram concluídos com algum esforço e apoio constante, devido aos conhecimentos limitados dos alunos ao nível da língua estrangeira. Mas os recursos que usaram para elaborar os trabalhos também contribuíram para uma melhoria dos conhecimentos linguísticos dos alunos e permitiram que desenvolvessem competências fundamentais para o seu futuro.

Este projeto realça a importância do ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar. As práticas colaborativas entre professores e o trabalho colaborativo em contexto de sala de aula permitiram a concretização dos diversos trabalhos realizados pelos alunos com medidas adicionais na disciplina de Inglês. Na Educação para a Cidadania, transversal no secundário a todas as disciplinas, aprenderam a preservar o património cultural, a valorizar a sua história e tradições. Contactaram com uma cultura diferente da sua, questionaram o parceiro turco sobre a sua cultura e aprenderam a respeitar ideologias, tradições e religiões diferentes das suas. Trabalharam sempre colaborativamente, a pares ou em grupo, trocando ideias e ajudando-se mutuamente.

Colaboração entre as escolas parceiras

A nível de agrupamento a que pertencemos, estiveram envolvidas as professoras Olívia Pereira (bibliotecária do 1º ciclo), Paula Marinho (titular da turma do 1º ciclo), Cristina Tomé (Inglês), Fernanda Freitas (TIC) e Natália Ribeiro (Educação Especial). O trabalho de desenvolvimento da plataforma e de todo o material lá alocado foi feito de forma articulada entre as três professoras responsáveis e a turma do terceiro ano envolvida. Apesar da plataforma ter sido a forma privilegiada de envolver as escolas parceiras, para o desenvolvimento do projeto, pudemos contar com a colaboração dos pais, da Direção do agrupamento, das instituições da cidade, nomeadamente o Museu Alberto Sampaio, a Oficina, a Casa da Memória e a pastelaria Clarinha, conhecida pelos seus doces tradicionais. O trabalho desenvolvido foi, ainda, disseminado na página do Facebook da biblioteca e do agrupamento, e no blogue da biblioteca escolar <http://bibliotecaesfh.blogspot.com/> e da turma do 1º ciclo saladosamiguinhos.blogs.sapo.pt.

Resultados, impacto e documentação

À semelhança de outros projetos em que os alunos estiveram envolvidos no ano letivo anterior, os alunos envolveram-se nas tarefas e mostraram-se sempre muito motivados. Em termos pedagógicos, o desenvolvimento deste projeto, para além de permitir o trabalho colaborativo, envolvendo alunos de diferentes faixas etárias, possibilitou um trabalho multidisciplinar (Português, TIC, Biblioteca Escolar, Inglês). Foi muito importante o facto de todo o trabalho ter sido feito em equipa, apelando às relações interpares e ao trabalho cooperativo. Além disso, permitiu o conhecimento de outra cultura, de outra realidade, possibilitando um conhecimento global e a aceitação do outro. Em termos científicos, possibilitou nos alunos um conhecimento sobre a História de Guimarães, os seus monumentos, as suas lendas e tradições e reforçou o seu conhecimento sobre formas de proteger a floresta. Em simultâneo, tiveram a oportunidade de usar novas tecnologias, como computadores, telemóveis, máquinas fotográficas e o uso de plataformas diversas online. A nível tecnológico, o projeto não apresentou inovações, já que os seus intervenientes têm limitações quer de idade quer de desenvolvimento cognitivo. Salienta-se, no entanto, por se tratar de alunos com medidas adicionais que, deste modo, sentem que fazem parte da comunidade escolar, que desenvolvem projetos tal como os seus colegas de turma, que dão a

conhecer o seu trabalho, o que contribui grandemente para o desenvolvimento da sua autoestima e do reconhecimento da importância do seu trabalho pelos seus pares. Para além disso, proporciona aulas em que o trabalho de projeto predomina, possibilitando aulas menos convencionais, que privilegia o contacto com o exterior e a aprendizagem através das visitas, das entrevistas, do trabalho de campo.

Sem qualquer dúvida, o projeto enriqueceu os envolvidos, promoveu o trabalho entre escolas do agrupamento e a sua parceira, desenvolveu o espírito crítico e preparou cidadãos esclarecidos e responsáveis, conhecedores do seu património material e imaterial.

2. This Christmas Together

Este foi um projeto de curta duração desenvolvido com 10 alunos com Currículo Específico Individual (CEI) (10º, 11º e 12º anos). O projeto, proposto por Itália, integrou vários países, como a Espanha, a França, a Turquia, a Roménia, a Polónia, entre outros. As tarefas foram divididas de acordo com as competências de cada aluno: os que tinham maior destreza motora e maior sensibilidade ilustraram os postais, os que estavam mais à vontade na informática fizeram as pesquisas e formataram os textos. As apresentações pessoais, ainda que muito simples, foram traduzidas por eles, seguindo um modelo. As professoras de Inglês e Português lecionaram as suas aulas em conjunto, o que permitiu o sucesso do projeto num mês. O projeto uniu estes jovens, exigindo-lhes diferentes competências e, sobretudo, a obrigação de trabalhar em grupo, partilhando o que cada um fazia melhor.

Sendo alunos da Educação Especial com um Currículo Específico Individual, definiu-se que, apesar de ser um projeto de curta duração, deveria ter etapas muito concretas e definidas. Assim, os alunos começaram por redigir uma breve apresentação em português e em inglês, posteriormente colocada por eles no padlet, com o apoio das professoras. Para as pesquisas sobre a cidade e sobre a escola os alunos foram distribuídos em grupos, tendo em conta as suas competências. Os alunos a frequentar os 12º e 11º anos realizaram a pesquisa sobre a cidade, as principais atrações (não esquecendo a época que se celebrava e os monumentos emblemáticos). Foram selecionados textos e fotografias (originais). Quanto às tradições e gastronomia, os alunos partiram das suas próprias vivências, das tradições seguidas nas suas casas e, posteriormente, alargaram a sua pesquisa na internet, confirmando receitas e tradições típicas do norte do país. Nesta pesquisa tiveram em conta que tinham sempre de tirar a informação, o endereço dos sites consultados e o endereço das imagens. As pesquisas foram

realizadas na língua materna, sendo depois trabalhadas na aula de Português e, de seguida, na aula de Inglês. O grupo do 10º ano dedicou-se, sobretudo, à elaboração dos postais, procedendo, primeiro, a uma pesquisa na internet para analisarem diferentes modelos e exemplos de cartões e mensagens de Natal. Trabalharam em grupo e todos cooperaram, ajudando-se mutuamente. Numa última fase, os alunos dos outros anos também elaboraram os postais. Os alunos trabalharam no word, trataram as imagens, enviaram e-mails com as pesquisas para as professoras. Os trabalhos foram corrigidos quer a nível de conteúdos quer a nível de formatação fina. A publicação na plataforma foi da responsabilidade das professoras, tendo em conta as limitações destes jovens.

Este projeto permitiu que os alunos produzissem pequenos textos a partir das pesquisas, se expressassem oralmente, ao partilharem com os colegas as suas tradições e o que sabiam da cidade e da escola, a sua opinião sobre a época natalícia, a sua importância na família. Apesar das pesquisas serem realizadas principalmente pelos grupos dos 11º e 12º anos, os alunos do 10º ano redigiram pequenos textos sobre as tradições de Natal, sobre a importância dada a esta época, possibilitando a discussão sobre os sentimentos que a dominam, os seus próprios sentimentos, a partilha, os valores. Como o projeto implicava a elaboração de postais, as aulas tornaram-se mais dinâmicas, permitindo alternar a produção de textos, de mensagens de Natal, com uma área mais prática, a da elaboração dos postais e o seu envio para os países participantes.

O grupo-turma tornou-se mais coeso ao longo do projeto, um dos grandes objetivos, visto estarmos no primeiro período, numa fase em que, no caso do 10º ano, os alunos ainda se estavam a adaptar à escola, a novas regras e colegas. Acima de tudo, pretendia-se motivar os alunos para o prazer de aprender, provocar ações em que sentissem que o trabalho realizado era fruto do seu esforço, das suas pesquisas e que eram capazes de desenvolver um projeto como qualquer outro colega da escola. No final, os postais recebidos foram expostos na biblioteca escolar. Também se deram a conhecer os trabalhos dos nossos alunos, através de cartazes com os postais realizados por eles.

A comunicação entre os parceiros foi concretizada através da plataforma, por e-mail e deu-se com a responsável pelo projeto. Ao longo do projeto, e à medida que os parceiros iam colocando os vídeos dos alunos, os trabalhos realizados sobre a cidade, as tradições, as músicas de Natal, os contos e lendas de Natal, característicos de cada país assim como os postais, parte da aula era dedicada a partilhar com os alunos o que era colocado. Conheceram, deste modo, os parceiros, as suas cidades, as suas tradições. Mais tarde receberam os postais e

foram identificando com os países que tinham conhecido. Este processo permitiu-lhes conhecer aqueles a quem se destinavam os postais que estavam a elaborar e quem iria conhecê-los.

Este projeto permitiu motivar os alunos para trabalhos de caráter prático, levando-os a produzir pequenos textos sem sentirem que estavam a treinar a escrita ou a fazer resumos, tarefas que rejeitam por considerarem fastidioso e difícil. Partindo de um tema e de um objetivo comum, foram trabalhadas as competências pretendidas, em que os alunos se tornaram responsáveis pelo processo de aprendizagem. Isso motivou-os e a aula tornou-se um espaço de partilha e de descoberta em que os alunos estavam concentrados. A escola beneficiou deste projeto já que tem todo o interesse que estes jovens se sintam incluídos. Para além de todas as outras aprendizagens, este terá sido um dos melhores resultados: eles sentirem que estavam num espaço que era seu, com os seus colegas, professores e assistentes operacionais.

Anexo

Hiperligações para os resultados do projeto

<https://twinspace.etwinning.net/75902/pages/page/467886>

<https://twinspace.etwinning.net/75902/pages/page/467889>

<https://twinspace.etwinning.net/75902/pages/page/498010>

<https://twinspace.etwinning.net/75902/pages/page/494419>

<https://twinspace.etwinning.net/75902/pages/page/657028>

<https://twinspace.etwinning.net/75902/pages/page/657031>

<https://twinspace.etwinning.net/75902/pages/page/657033>

<https://twinspace.etwinning.net/75902/pages/page/533285>

<https://twinspace.etwinning.net/75902/pages/page/513272>

<https://twinspace.etwinning.net/75902/pages/page/656171>

<https://twinspace.etwinning.net/75902/pages/page/656172>

<https://twinspace.etwinning.net/75902/pages/page/657026>

<https://twinspace.etwinning.net/75902/pages/page/657029>

<https://twinspace.etwinning.net/75902/pages/page/657030>

<https://twinspace.etwinning.net/50931/pages/page/300250>

<http://play.smilebox.com/SpreadMoreHappy/4e4455354d4449794f444d3d0d0a?title=a+nossa+cidade&image=4e4455354d4449794f444d3d0d0a.jpg>

<https://vimeo.com/247712103>

<http://play.smilebox.com/SpreadMoreHappy/4e4455354d444d334d7a453d0d0a?title=TRABALHOS+CEI&image=4e4455354d444d334d7a453d0d0a.jpg>:

<https://twinspace.etwinning.net/files/collabspace/1/31/931/50931/images/b9ae82f2.jpg>;https://twinspace.etwinning.net/files/collabspace/1/31/931/50931/images/bee2e864_opt.JPG;https://twinspace.etwinning.net/files/collabspace/1/31/931/50931/images/b8fbf21c_thumb.jpg;

<http://play.smilebox.com/SpreadMoreHappy/4e4455354d444d334f54593d0d0a?title=a+nossa+escola&image=4e4455354d444d334f54593d0d0a.jpg>;

<http://bibliotecaesfh.blogspot.com/search?updated-max=2017-12-20T16:42:00Z&max-results=10&start=10&by-date=false>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministerio da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministerio da Educação/Direção-Geral de de Educação (DGE)

Ministerio da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saida da escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministerio da Educação/Direção-Geral de de Educação (DGE)

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>

Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Disponível: em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-lei nº55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro - Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/port/275-a/2012/09/11/p/dre/pt/html>

ORGANIZADORAS

Isabel Carvalho Viana – Professora Auxiliar do Instituto de Educação (IE) da UMinho, Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa. É membro integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), integra equipas de investigação de universidades estrangeiras e participa em projetos internacionais e nacionais, com particular destaque para o *Cross-curricular Teaching* (CROSSCUT), o Projeto BUILD (**B**raga **U**rban **I**nnovation **L**aboratory **D**emonstrator), em curso, e o *Teachers Exercising Leadership – Challenges and Opportunities*, finalizado. É membro do gabinete de interação com a sociedade do IE/UMinho. Leciona na área de Ciências da Educação. Integra a equipa da UMinho – Assessoria Técnica ao Programa Ensino de Qualidade em Português na Guiné- Bissau (PEQPGB) e ao Programa de Apoio à Reforma do Sistema Educativo (PARSE), coordenado pela FEC (Fundação Fé e Cooperação), nomeadamente nas questões da cidadania global, comunicação para o desenvolvimento, cultura de cidadania ativa, currículo e diferenciação, avaliação de guias de formação e elaboração de documentos de suporte à formação. Foi avaliadora externa do Projeto *Artways - Políticas Educativas e de Formação contra a Violência e Delinquência Juvenil* – um Projeto da UMAR, financiado pelo Mecanismo Financeiro do Espaço Económico Europeu (EEA Grants) e gerido pela Fundação Calouste Gulbenkian. Tem participado em inúmeras conferências e na organização de reuniões científicas e seminários, tanto em Portugal como no estrangeiro, e tem publicações nas áreas em que investiga e leciona.

Lucinda Palhares – Professora do Quadro do Agrupamento de Escolas de Briteiros. Exerce funções de diretora do Centro de Formação Francisco de Holanda e, nessa qualidade, integra diversas equipas de trabalho/parcerias, nomeadamente no Cross-curricular Teaching (CROSSCUT). Dirige a revista ELO (vertente editorial do CFFH), participa no Concurso Penha à Vista (Irmandade da Penha) e em algumas Conferências sobre Formação Contínua.

Fernanda Macedo- Professora do Quadro do Agrupamento de Escolas de Fafe. A partir de 2018-2019, em Mobilidade Estatuária integra a equipa do Centro de Formação Francisco de Holanda, exercendo entre outras funções, representante da Autonomia e Flexibilidade Curricular. Faz parte do Conselho Editorial da revista Elo. Formadora certificada pelo conselho científico-pedagógico da formação contínua. Incorpora equipas de trabalho ao nível do ensino superior, participando na organizando de seminários e reuniões científicas. Tem alguns artigos publicados na área da educação.