APRENDER

**INOVAR** 

# :DICA

DIVULGAR

**COLABORAR** 



#### Título

DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender - 2024

#### Direção

Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

#### Coordenação

Domingos Fernandes Aldina Lobo

#### Organização

Aldina Lobo Ana Sérgio

#### Revisão de texto

António Dias António Lopes

#### Apoio à coordenação

Cristina Brandão Rita Vinhas

#### Apoio administrativo e financeiro

. Paula Barros

#### Expedição

Ana Estríbio

#### Autores

Vários

Os textos e respetivas imagens são da responsabilidade dos autores, não refletindo necessariamente a posição ou orientação do CNE.

#### Editor

Conselho Nacional de Educação (CNE)

#### Design gráfico

Providência Design

#### Impressão

Greca – Artes Gráficas

#### Tiragem

500 exemplares

#### 1.ª Edição

Março de 2025

#### ISSN

2975-9951

#### ISSN Digital

2976-0569

#### Depósito legal

526051/23

#### **Agradecimentos**

#### O Conselho Nacional de Educação

agradece a todos quantos deram o seu contributo para a presente publicação, a título individual ou institucional, designadamente:

aos biografados Hélder Castro, Teresa Martinho Marques, António Figueiredo, Conceição Malhó Gomes e respetivos participantes. A saber, diretores, ex-diretores, equipas de direção, professores, alunos, ex-alunos, funcionários e encarregados de educação;

ao Agrupamento de Escolas da Bemposta e à Escola Profissional Profitecla – Braga, em particular às equipas de direção, ao pessoal docente e não docente, aos alunos, encarregados de educação e coordenadores das estruturas de gestão intermédia;

ao designado "Júri de avaliação de propostas de textos para a publicação periódica DICA 2024 (segunda parte, Vivências)", composto por David Rodrigues, Jesus Maria Fernandes, Matilde Rocha e Aldina Lobo;

aos presidentes, comissários ou coordenadores do Plano Nacional das Artes (PNA), da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), do Plano Nacional de Leitura (PNL), da Associação Portuguesa de Educação em Ciências (APEduC), da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), da Associação Cantar Mais (ACM), da Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT), do Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (CNAPEF) e da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF).

A todos agradece-se o compromisso, o empenho e o diálogo mantidos com o CNE, nas diferentes etapas do processo, o que permitiu chegar à segunda publicação do projeto DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender - 2024.

#### Índice

## OO4 Conhecer as escolas e os seus profissionais para melhorar a qualidade da educação

Domingos Fernandes

#### 014 A essência da organização e da metodologia

Aldina Lobo e Ana Sérgio

#### **Percursos DICA**

#### 026 Folha de sala

Aldina Lobo e Maria José Antunes

#### 042 Equação e poema

Ana Sérgio e Fernanda Candeias

- 064 Síntese
- 066 Vozes e ecos de uma liderança

Adélia Lopes e Ana Sérgio

#### 088 Assumir a diferença como norma

Aldina Lobo e Conceição Gonçalves

- 104 Síntese
- 106 Compasso singular na educação artística:
   o caso do Agrupamento de Escolas da Bemposta

Adélia Lopes e Fernanda Candeias

#### 132 A terceira margem

Conceição Gonçalves e Maria José Antunes

154 Síntese

#### **Síntese Percursos DICA**

158 Projetar futuros, desenhar políticas

#### **Vivências DICA**

### 168 Reinvent'ART-E – Reinventar a escola pela integração das expressões artísticas no currículo

Helena Luís, Lia Pappamikail, Margarida Togtema e Luísa Matos (PNA)

#### 182 Bibliotecas escolares: da integração à inclusão

Paula Ribeiro e Paulo Sousa (RBE)

#### 194 Clubes de leitura nas escolas

Andreia Brites, Mónica Rebocho e Regina Duarte (PNL)

#### 206 Práticas inovadoras na educação em ciências

Ana Peixoto e Fátima Fernandes (APEduC)

#### 218 Residências artísticas:

o projeto Cantar Mais Liberdade (re)vive Abril

Ana Rita Carreira (APEM e ACM)

#### 230 Dos sentidos ao sentir... Um jardim para todos

Iva Mónica da Costa Neves, Albina Maria Leite da Costa Ribeiro e Manuela Susana Pereira Correia (APEVT)

#### 242 Agrupamento de Escolas de Silves Sul – um trajeto de compromisso: o caso da Educação Física

Nuno Ferro, António Pedro Duarte e Miguel Fachada (CNAPEF e SPEF)

#### 252 Síntese Vivências DICA

Escolas amigas das crianças: DICA(S) de boas práticas curriculares e pedagógicas

Maria Alfredo Moreira

CONHECER AS ESCOLAS E OS SEUS PROFISSIONAIS PARA MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

**DOMINGOS FERNANDES** 

O DICA 2024 prossegue os propósitos que foram pensados desde o início deste projeto do Conselho Nacional de Educação (CNE) e que, na sua essência, têm a ver com a importância de se conhecer a vida pedagógica e organizacional das escolas, assim como os profissionais que nelas trabalham, designadamente os docentes e os diretores. Conhecer bem como funcionam e se organizam as escolas e como os docentes trabalham e se relacionam com os seus alunos e com os seus colegas e que conceções, conhecimentos, atitudes e valores orientam as suas práticas escolares é, certamente, indispensável para que se possam perspetivar formas de transformar e melhorar a qualidade do serviço público de educação.

Esta publicação mantém a organização em duas partes principais. A primeira — Percursos DICA — integra quatro estudos de natureza biográfica, sendo dois relativos a docentes (Teresa Martinho Marques e Hélder Castro) e dois relativos a diretores (Conceição Malhó Gomes e António Figueiredo). Integra também dois estudos de caso referentes a um agrupamento de escolas (Agrupamento de Escolas da Bemposta, Portimão) e a uma escola profissional (Escola Profissional Profitecla – Braga). Estes seis estudos foram integralmente realizados por membros da assessoria técnico-científica do CNE.

Nesta edição do DICA foi decidido produzir sínteses e reflexões de natureza prospetiva para tornar mais claras as relações entre as práticas educativas estudadas (e.g., avaliação, ensino, interação social, liderança partilhada, organização e distribuição dos alunos, relações com a comunidade) e a necessidade de se conceberem políticas públicas que promovam e facilitem a sua concretização. Na verdade, tais sínteses e, muito particularmente, as reflexões prospetivas, tornam evidente a possibilidade de os dados obtidos através de estudos de natureza compreensiva poderem ser integrados e mobilizados para fundamentarem a conceção e a materialização de políticas públicas de educação.

No caso concreto deste conjunto de investigações, as sínteses realizadas evidenciaram uma ampla diversidade de questões de interesse. Desde logo, nos domínios da formação inicial e contínua de professores, educadores e diretores. As narrativas biográficas, em particular, mostram-nos que estamos perante profissionais cujas práticas revelam elevados padrões de qualidade e de sofisticação no que se refere aos seus conhecimentos, às suas competências e às suas atitudes. Mas também qualidades pessoais e humanas e formas de estar e de viver nas escolas, que parecem profundamente enraizadas em visões muito sofisticadas e progressivas do currículo, da pedagogia e do conhecimento.

Parece ainda ser importante referir que, em geral, as investigações desta natureza, tendo em atenção a vasta literatura existente no domínio dos estudos de natureza biográfica e também dos estudos de caso, se foram tornando crescentemente relevantes para analisar e acompanhar os sistemas educacionais e as políticas e práticas educativas. Este facto está muito associado à evolução da filosofia da ciência e dos chamados paradigmas de investigação que deram origem ao reconhecimento e à valorização de modos diferenciados de produzir conhecimento, sobretudo no âmbito das ciências sociais.

Na verdade, ao longo dos anos, sobretudo a partir dos anos 60 do século passado, foram sendo questionadas visões e práticas acerca da construção do conhecimento há muito enraizadas nas comunidades científicas, sobretudo no âmbito das ciências sociais, nomeadamente no que se referia à objetividade das investigações, à neutralidade dos investigadores, à infalibilidade dos processos de recolha de informação e, de modo geral, aos métodos utilizados. Assim, os fundamentos e as práticas de investigação do chamado paradigma dominante, muito associado ao empírico-racionalismo, foram sendo considerados insuficientes como única fonte reconhecida e plausível de produção de conhecimento. Consequentemente, passaram a valorizar-se racionalidades interpretativas, mais críticas, baseadas em perspetivas em que o conhecimento social é devidamente contextualizado e em que se reconhece a existência de valores e a sua presenca nas investigações realizadas.

No entanto, é bom ter presente que, apesar das discussões que se foram desenvolvendo acerca das práticas mais adequadas para se produzir conhecimento no domínio das ciências sociais, tem vindo a consolidar-se a ideia de que é legítimo integrar e/ou articular perspetivas paradigmáticas inspiradas em distintos fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. No fundo, defende-se a ideia de que é plausível promover a utilização articulada de diferentes perspetivas paradigmáticas, tendo em conta a complexidade dos fenómenos educativos e formativos uma vez que todos os paradigmas de investigação, quaisquer que sejam, têm as suas vantagens e as suas desvantagens.

A evolução do pensamento acerca dos modos aceitáveis de produção de conhecimento permitiu dar relevância à *voz* e ao *ser* dos participantes nos fenómenos e acontecimentos de interesse para os propósitos das investigações. Mas também permitiu dar importância ao estudo das conceções e dos conhecimentos das pessoas para sermos mais exaustivos e rigorosos na análise e interpretação das suas práticas. Consequentemente, se é importante e fundamental que os resultados de uma escola sejam tidos em conta para que possamos analisar e acompanhar a qualidade do seu trabalho, também é importante e fundamental, por exemplo, conhecer como é que se ensina, como participam os alunos nos processos de ensino e avaliação, como é que aprendem melhor e como é que os recursos da escola são utilizados.

As investigações realizadas no âmbito do DICA 2024, e divulgadas nesta publicação, têm precisamente a ver com esta preocupação de incluir as pessoas, ouvindo-as e observando-as, para analisar e acompanhar os fenómenos educativos e, desse modo, produzir análises mais rigorosas e mais compreensivas das realidades que se pretendem estudar. Se queremos transformar e melhorar a escola temos necessariamente de a conhecer. Mas não a podemos conhecer se não conhecermos as pessoas que nela *vivem*.

A segunda parte – Vivências DICA – integra sete textos que, no fundo, são narrativas e reflexões de práticas educativas inovadoras que se têm desenvolvido numa diversidade de contextos escolares e no âmbito de domínios disciplinares, tais como as artes, as ciências, a leitura e a educação física. Resulta das parcerias que o CNE mantém com um conjunto de entidades que desenvolve uma atividade muito significativa nas escolas da educação pré-escolar, da educação básica e da educação secundária. Assim, nesta edição, foi possível contar com textos que foram produzidos a partir do trabalho desenvolvido pelas seguintes entidades: Plano Nacional das Artes, Rede de Bibliotecas Escolares, Plano Nacional de Leitura, Associação Portuguesa de Educação em Ciências, Associação Portuguesa de Educação Musical, Associação Cantar Mais, Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica, Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto e Sociedade Portuguesa de Educação Física. Também Vivências DICA foi objeto de uma leitura integradora das mensagens essenciais de cada uma das sete narrativas em domínios tais

como a inovação e as práticas pedagógicas, da interação social e das oportunidades para aprender. Pudemos ainda contar com um texto analítico e reflexivo da autoria de Maria Alfredo Moreira, docente da Universidade do Minho.

Em suma, o DICA 2024 mantém as intencionalidades definidas no início deste projeto reunindo em duas partes — Percursos DICA e Vivências DICA — investigações e narrativas que nos permitem constatar que os profissionais e as escolas podem, de facto, fazer a diferença na vida das instituições e, acima de tudo, nas vidas das crianças e dos jovens. Na verdade, quer num caso, quer no outro, é apresentada e discutida uma diversidade de situações que constituem alternativas às chamadas pedagogias tradicionais, ou da conformidade, através das quais as crianças e os jovens aprendem mais, com mais compreensão e mais participação e empenho nas tarefas que lhes são distribuídas.

#### Conhecer as escolas

O DICA, na sua conceção, constitui um esforco para envolver uma diversidade de intervenientes (e.g., docentes, diretores de agrupamentos/escolas, investigadores, decisores, políticos e público em geral) na análise, discussão e reflexão acerca de um conjunto de questões relacionadas com o desenvolvimento e melhoria da educação numa sociedade democrática. Assim, a partir do conhecimento aprofundado das escolas e das práticas que nelas se desenvolvem, espera-se estar a contribuir para a construção e definição das questões de política educativa que devem merecer particular atenção e intervenção por parte de responsáveis e decisores em diferentes níveis de competência. Dito de outro modo, trata-se de trabalhar para melhorar o espaco público de educação através do conhecimento gerado pela investigação acerca das escolas e dos seus profissionais, para que se compreendam os propósitos da educação das criancas e dos jovens e a sua complexidade no contexto de uma sociedade democrática, que se orienta pelos princípios estabelecidos na Constituição da República, particularmente no seu artigo 74.º, e em diversa legislação vigente, com destaque para o Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Trata-se, na verdade, de proporcionar a possibilidade de se compreender o propósito das escolas na educação dos cidadãos numa sociedade livre e democrática.

Tal como um dia escreveu John Goodlad, seminal pensador e investigador canadiano, e cito de memória, a crise da educação não está propriamente nos desempenhos dos alunos nos exames ou nos testes estandardizados de natureza externa. O problema mais essencial está na dificuldade em educar crianças e jovens que se tornem cidadãos capazes de preservar a frágil ecologia social, política e ética das sociedades contemporâneas. Por outras palavras, trata-se de conseguir que todas as crianças e jovens se tornem cidadãos ativos, críticos, defensores dos valores democráticos e éticos, com elevada consciência cívica e plenamente integrados na sociedade. A forma de enfrentar os problemas da educação consiste no desenvolvimento de ações promotoras do diálogo indispensável à compreensão da razão de ser das escolas e do modo de as melhorar a fim de responder às necessidades educativas das sociedades democráticas. Neste sentido, aquele autor referiu insistentemente, ao longo da sua vasta obra, ser necessário ter em conta três questões fundamentais:

- 1. O que é que se espera que as escolas façam ou o que lhes é pedido para fazerem?
- 2. O que é que as escolas realmente fazem?
- 3. O que é que as escolas devem fazer?

São três questões muito claras e simples que, respetivamente, têm a ver com as grandes finalidades das escolas; com as funções que, de facto, desempenham; e com os objetivos que devem prosseguir. E são questões que devem ser amplamente analisadas e discutidas pois são importantes para os esforços que se têm de desenvolver para as melhorar.

Repare-se, por exemplo, que as escolas podem estar submersas numa diversidade de finalidades e funções que não são propriamente aquelas que estão mais relacionadas com os seus propósitos educativos. Isto significa, principalmente, que as escolas não se devem afastar do seu papel fundamental: trabalhar para que as crianças e os jovens desenvolvam os conhecimentos, as competências e as atitudes previstas no currículo – e.g., *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), Aprendizagens Essenciais (AE), Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

Estudar o que acontece nas escolas para se compreender como são dirigidas, como e quando se aprende, como os professores se organizam para ensinar e como se relacionam entre si e com os seus alunos exige que se investiguem aspetos tão fundamentais como o currículo e o ensino, isto é, as pedagogias utilizadas, o desenvolvimento afetivo e social dos alunos que, naturalmente, passa pelo ambiente da escola e das salas de aula, as relações com a comunidade, o próprio sistema social existente na escola. E o DICA, em boa medida, responde a tal exigência, já que os textos que ora se apresentam suscitam a discussão e a reflexão acerca de uma diversidade de questões críticas inerentes à melhoria da qualidade das escolas e da educação.

Outros aspetos merecem igualmente atenção como, por exemplo, as redes formais e informais de comunicação, as interações que os docentes estabelecem, os processos de tomada de decisão e as atitudes face à escola e ao clima que a caracteriza. Além disso, é relevante estudar as condições em que os docentes têm de prestar o serviço educativo, porque poderão estar relacionadas com as aprendizagens dos alunos. Na verdade, a qualidade de vida dos docentes é importante e deve ser objeto de estudo e de preocupação se tivermos em conta as perspetivas humanistas da escola e da vida de modo mais geral.

Uma coisa parece certa, conhecer as escolas é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para as poder melhorar, nomeadamente no que se refere à qualidade do serviço educativo que prestam às crianças e aos jovens. De facto, a sociedade e as próprias comunidades mais próximas das escolas sabem relativamente pouco acerca das formas como estas funcionam e, para que tal possa vir a acontecer, é necessário descrever os seus problemas, as suas questões mal resolvidas e, naturalmente, um projeto, um plano, que as permita ultrapassar.

Muitos estudos acerca da escola, invariavelmente inconclusivos e até controversos, têm sido focados nos seus efeitos sobre os alunos e as suas aprendizagens e, a partir daí, têm-se extraído inferências acerca da qualidade do seu funcionamento. São estudos obviamente necessários, ainda que não sejam suficientes, pois o foco nos resultados, apesar de importante, não nos diz muito, ou mesmo nada, acerca de uma diversidade de aspetos que são igualmente fundamentais. Os alunos de uma dada escola podem ter resultados modestos, mas isso nada nos diz acerca da organização e do funcionamento pedagógico da escola, da forma como é suposto os alunos aprenderem, da sua participação nos processos de avaliação e de aprendizagem ou dos valores, atitudes e comportamentos cívicos que possam ter desenvolvido. É por isso que é importante considerar a escola como unidade de análise, como um fenómeno social que pode funcionar de modos muito diferentes. Por exemplo: o que e como se ensina? Como é distribuído o tempo de ensino e/ou das atividades através das quais se desenvolve o currículo? Como é que se aprende? Que valores e atitudes se desenvolvem? Como é que a escola e a comunidade se relacionam? Estas e muitas outras questões têm sido formuladas no sentido de procurar conhecer as escolas com a profundidade e o detalhe que são necessários para as poder transformar e melhorar. E a verdade é que ainda não se obtiveram respostas claras e inequívocas para estas e outras questões.

É também por tudo isto que o Conselho Nacional de Educação, na sua missão de acompanhar as políticas públicas de educação e a sua concretização, decidiu desenvolver o DICA, contribuindo, assim, para um melhor conhecimento das dinâmicas escolares, condição decisiva à tomada de medidas para as transformar e melhorar. O nosso interesse é a escola como um todo e não exclusivamente os seus resultados académicos e sociais que, obviamente, nunca podem deixar de ser tidos na devida conta. Neste sentido, é importante conhecer a sua cultura pedagógica e as pedagogias que prevalecem, a formação dos seus docentes e os métodos de ensino que utilizam, saber como os alunos são avaliados e qual o seu papel nas relações com as questões relacionadas com o ensino, a aprendizagem e a avaliação. O DICA contribui para que seja possível caracterizar e definir o que se passa em cada contexto estudado, analisando as ações que se desenvolvem e os significados que têm para todos os que, de algum modo, vivem na escola e na comunidade que ela serve.

Desenvolver estudos que considerem a escola como um todo, como acontece nos estudos de caso que se apresentam nesta edição do DICA 2024, parte de pressupostos de que a escola é a unidade básica do sistema educativo e, por isso, é talvez a unidade que poderá estar em melhores condições para a transformação e mudança educacional. Consequentemente, para que a escola se transforme, é necessário conhecer mais acerca do seu funcionamento e dos modos como as pessoas desenvolvem o seu trabalho dentro dela. E é neste sentido que as biografias apresentadas, de docentes e diretores, e todos os trabalhos e projetos desenvolvidos e apresentados pelos parceiros do CNE, podem, por um lado, ter valor formativo e, por outro lado, contribuir para se pensar o futuro, ou os futuros, da educação.

#### Conhecimento, pedagogia e currículo

A questão dos conhecimentos dos professores, das suas atitudes, competências e conceções do mundo, em particular acerca das coisas da educação, emerge, em cada texto, como determinante no tipo de pedagogia que é mobilizada para as suas práticas. Tal como um dia nos referiu Lee Shulman, os conhecimentos dos professores (o conhecimento pedagógico, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico de conteúdo) constituem bases muito relevantes e fundamentais sobre as quais se constrói e desenvolve o trabalho dos docentes como profissionais do ensino, a sua identidade profissional e a sua capacidade para desenvolver o currículo de forma inovadora. Deste modo, os docentes trabalham para que os alunos participem ativamente no desenvolvimento do currículo e sejam capazes de produzir trabalhos de elevada qualidade. O conhecimento pedagógico de conteúdo é, como qualquer dos outros, indispensável e constitui um conhecimento específico dos professores, definindo, em muito boa medida, o seu ser profissional. É através deste conhecimento que os docentes, utilizando uma diversidade de modos e métodos de ensino e avaliação, criam condições para que todos os seus alunos aprendam o que é suposto aprenderem. Isto significa que, sem conhecimento pedagógico, muito dificilmente um profissional do ensino pode conseguir que os seus alunos aprendam tudo o que é exigível e necessário.

A pedagogia é, nestes termos, uma disciplina incontornável na formação inicial e contínua de todos os docentes e, devo dizer, é muito positivo que as investigações que se partilham nesta edição do DICA tenham permitido evidenciar a sua grande relevância na formação da identidade e da profissionalidade dos participantes e, consequentemente, na conceção e concretização das suas práticas educativas envolvendo, por exemplo, processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem, de interação social, de participação dos alunos e de seleção das tarefas que têm de desenvolver.

A propósito da pedagogia e das questões filosóficas e epistemológicas que o seu desenvolvimento como domínio do conhecimento tem suscitado, lembremos o que nos disse Delfim Santos no seminal artigo Pedagogia como ciência autónoma, publicado em 1949 no tomo 3 das *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*<sup>1</sup>, que ocorreu em Mendoza, Argentina:

a pedagogia nunca poderá ser uma ciência exata, e o critério que apenas considerava digno de ser chamado científico o que pudesse ser formulariamente traduzido em relações quantitativas é uma enormidade e uma violência. (...) A pedagogia não é uma ciência exata, mas, como qualquer outra referente ao homem, pode ser uma ciência rigorosa, e sê-lo-á quando não pretender atingir verdades gerais, mas, pelo contrário, verdades humanas. (...) Em vez de esta situação ser de lamentar, como alguns pensam, por nada podermos concluir de exato em relação ao homem, a busca de maior rigor mostrar-nos-á que só por essa via o homem poderá ser conhecido. (p. 1831)

O pensamento de Delfim Santos, e a sua elaboração epistemológica acerca da construção do conhecimento, levou-o a discernir a pedagogia como disciplina autónoma, cujo principal interesse é a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, na sua elaboração, afastou-se da ideia da pedagogia experimental em que a medida, influenciada pelas perspetivas empírico-racionalistas das ciências físicas há muito estabelecidas, é utilizada como forma de consagrar o seu estatuto de ciência. Para Delfim Santos era já então claro que o foco na aprendizagem ia para além da sua medida pois tinha essencialmente a ver com o desenvolvimento humano e com os processos inerentes à sua educação e formação. O "tema da pedagogia", dizia, era o ser humano.

Esta é uma visão humanista da pedagogia que fez e continua a fazer o seu caminho e inspira todos aqueles que valorizam princípios, tais como: a) a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem; b) a relevância da interação social; c) a centralidade de aprender fazendo; d) o diálogo intelectual (fundamentado); e e) a integração do conhecimento. São princípios que estão na base da pedagogia tal como John Dewey a concebeu no século XIX e que originaram importantes desenvolvimentos, nomeadamente no que se refere às perspetivas socioculturais da aprendizagem e às conceções do currículo como meio fundamental de conhecimento, de indagação e de relação com a vida. Isto é, um meio através do qual se formulam e testam conjeturas, se resolvem problemas, se desenvolvem processos conducentes ao pensamento crítico, à criatividade e à autonomia. São ideias e princípios que estão subjacentes nas práticas que as investigações e os projetos descritos nesta edição do DICA nos revelaram.

Ainda a propósito da pedagogia, disciplina central em qualquer processo de inovação, de transformação e de melhoria da escola e das suas práticas educativas, interessa fazer referência ao trabalho de sistematização, elaboração e reflexão que António Dias de Figueiredo, eminente docente e investigador da Universidade de Coimbra e reconhecido pensador e autor sobre as questões da educação, vem realizando. Dias de Figueiredo tem elaborado e contrastado diferentes visões pedagógicas ou pedagogias, a que me refiro aqui de memória.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Santos, D. [1950]. Pedagogia como ciência autónoma. *In Actas del primer congreso nacional de Filosofía*. Tomo III (pp. 1829-1832). Universidad Nacional de Cuyo.

Por um lado, considera a Pedagogia da Explicação ou Pedagogia Magistral, quiçá a que predomina em grande parte das instituições de educação e formação, que se baseia na ideia de que o currículo é algo que se *explica* ou que se *diz*. Ou seja, na prática, estamos perante a ideia de que ensinar é sinónimo de explicar ou de dizer e a sua relação com aprender é inexistente ou apenas referida sem qualquer elaboração. Naturalmente, é uma visão bastante questionável. Na verdade, pode dizer-se que *explicar* ou *dizer* o currículo não garante que os alunos aprendam...

Por outro lado, aquele pensador e investigador destaca três das chamadas Pedagogias do Diálogo que, como a designação sugere, pressupõem que haja algum tipo de interação e de comunicação que está presente nos processos de ensino, avaliação e aprendizagem. Ou seja, que o desenvolvimento do currículo implica necessariamente a existência de processos de interação social, quer entre os alunos, quer entre estes e os seus docentes. Neste caso, considera-se: a Pedagogia da Autonomia, muito associada às visões da emancipação a partir de estratégias em que os alunos são confrontados com uma diversidade de situações problemáticas e com tarefas que deverão resolver, utilizando uma variedade de recursos por sua iniciativa; a Pedagogia de Projeto, inspirada na ideia anglo-saxónica do Project-Based Learning e que, no essencial, consiste no desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos a partir da conceção e desenvolvimento de projetos que podem ser de naturezas e formatos muito diferentes; e a Pedagogia da Socialização, eventualmente inspirada nas conceções socioculturais da aprendizagem em que a interação social assume, naturalmente, uma particular relevância.

Em suma, o DICA 2024 convoca questões do conhecimento, da pedagogia e do currículo acerca das quais é importante pensar e refletir com base no trabalho empírico realizado. Como se vem referindo, sem este conhecimento não será possível tomar decisões que nos permitam transformar e melhorar a qualidade das práticas escolares e do serviço educativo disponibilizado pelas escolas.

#### Analisar práticas para a formação de professores e educadores

Os professores e educadores são recursos incontornáveis sem os quais não é possível melhorar a qualidade da educação. Por isso mesmo, estes profissionais estão, de certo modo, no centro dos esforços de investigação do DICA, no sentido de se descreverem e analisarem as suas conceções, os seus conhecimentos, competências e atitudes assim como as suas práticas. Deste modo, responde-se às questões de partida: o que pensam? Que conhecimentos revelam? Como trabalham e se organizam dentro da escola? Como se relacionam com os seus alunos? Como os apoiam e acompanham? Como se relacionam e trabalham com os seus colegas?

Por outro lado, a análise dos projetos e atividades descritas na secção Vivências DICA é indissociável do trabalho realizado pelos docentes e contribui igualmente para que, em termos gerais, se possa responder a questões como as que se indicaram.

Assim, a partir da análise do trabalho realizado no âmbito do DICA 2024 e independentemente das sínteses e das reflexões de natureza prospetiva apresentadas nesta publicação, decidi produzir, ainda que muito sucintamente, algumas reflexões acerca das relações entre os dados e os resultados que se obtiveram e a sua relevância em contextos de formação de professores e educadores.

O DICA mostra-nos que são as pessoas que trabalham nas escolas que as podem tornar espaços de humanidade, de tolerância, de solidariedade, seguindo os valores democráticos constitucionais que orientam a nossa sociedade. A grande finalidade do servico educativo prestado pelas escolas, públicas ou privadas, é contribuir de forma muito afirmativa para que as crianças e os jovens se tornem cidadãos livres para participarem plenamente na vida democrática do país. Por isso é tão importante que aprendam e valorizem conhecimento nos domínios das ciências físicas, naturais e sociais, das humanidades, das artes e das tecnologias. É necessário que as escolas e todos os seus profissionais instilem nas criancas e nos jovens o gosto pelas aprendizagens e hábitos de indagação e de formulação de conjeturas. Tal como está previsto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e noutros documentos curriculares, no final da escolaridade obrigatória, todos os jovens, independentemente do curso da educação secundária frequentado, deverão evidenciar um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes, que é muito exigente em termos dos esforcos a desenvolver por todos os que, de algum modo, estão envolvidos no processo educativo e formativo. Todos terão igualmente de trabalhar para que os jovens que concluem a escolaridade obrigatória tenham desenvolvido um elevado sentido ético e uma responsabilidade cívica exemplar. Neste sentido, é igualmente muito o que se exige aos educadores e professores em termos da sua formação, que terá de ser necessariamente orientada por elevados padrões de qualidade e exigência.

Os docentes participantes nas investigações realizadas no âmbito do DICA evidenciaram um conjunto de características pessoais, sociais, culturais e profissionais que lhes permite fazer com que os seus alunos aprendam. Consequentemente, eles próprios participam no processo de transformação e de melhoria da escola e da educação. A formação de professores e educadores, inicial ou contínua, deve desenvolver-se em estreita articulação com o ensino e as práticas educativas em geral, tendo em conta as comunidades em que as escolas estão inseridas. Nestes termos, quer as narrativas biográficas, quer os estudos de caso e ainda as narrativas de projetos inovadores constituem, em boa medida, importantes referentes heurísticos que podem ter um papel inestimável naquela desejável articulação e podem também contribuir para a construção das identidades profissionais dos docentes ou futuros docentes em formação.

Outro aspeto acerca do qual valerá a pena refletir tem a ver com a ética profissional dos professores, que os obriga a proporcionar as melhores condições possíveis de ensino a todos os seus alunos. Aqui surge novamente a pedagogia no centro das ações, reflexões e indagações, que o tornam um profissional do ensino. Trata-se de uma oportunidade real para que, em contextos de formação de professores, se possa integrar e articular uma diversidade de aspetos, mobilizando-os para a reflexão acerca de conceções de ensino, como a do ensino como arte e a do ensino como profissão.

As investigações realizadas no âmbito do DICA 2024 também nos permitem refletir acerca da necessidade de os professores e educadores desenvolverem um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que os tornem profissionais culturalmente evoluídos. A ideia que parece prevalecer após a análise das narrativas biográficas é a de que cada profissional tem de ser um ou uma intelectual cosmopolita, que conhece e acompanha os desenvolvimentos científicos, sociais, tecnológicos, humanísticos e artísticos do mundo em que vivemos. Tem de ser capaz de os mobilizar para que os seus alunos os possam relacionar com o que estão a aprender ou já tiveram oportunidade de aprender.

A ideia dos docentes como profissionais capazes de refletirem acerca do seu próprio ensino, alterando, se necessário, as suas práticas, é inerente à ideia do professor como intelectual e como investigador. É uma ideia poderosa e de particular significado, pois está relacionada com a necessidade de a formação dever contribuir, de forma decisiva, para que os docentes sejam capazes de indagar acerca da natureza, da qualidade e da organização do seu ensino e dos processos educativos e formativos utilizados, assumindo igualmente que essa indagação faz parte das suas vidas profissionais.

Também as descrições e reflexões apresentadas na secção Vivências, onde se descrevem práticas educativas que se desenvolvem no âmbito de projetos da responsabilidade dos nossos parceiros do DICA, mostram que é possível fazer diferente e é possível fazer melhor, para que os alunos aprendam o que está previsto no currículo. E também nos mostram que é necessário que cada escola, como unidade básica do sistema de educação e formação e tendo em conta o seu contexto e a sua especificidade, ouse gizar os seus projetos e as suas ações para transformar e melhorar a sua vida pedagógica e as suas práticas educativas.

Em suma, o DICA parece poder contribuir para que os docentes, atuais e futuros, tenham acesso a narrativas biográficas de profissionais, cujas práticas educativas podem ser consideradas inovadoras e, a muitos títulos, de elevada qualidade. Assim, tais práticas, que se referem a professores reais, que trabalham em escolas reais e com alunos reais, podem ser objeto de análise e discussão, tendo em conta uma diversidade de domínios de interesse (e.g., práticas de ensino, relação pedagógica, práticas de avaliação, trabalho colaborativo). Além do mais, podem constituir uma oportunidade para suscitar discussões e reflexões úteis acerca das tensões inevitáveis entre o que, muitas vezes, é percecionado como funcionando bem na prática e os fundamentos, teorias e conceitos, subjacentes a outras opcões, quicá a outras visões pedagógicas, a outras visões do papel das escolas na sociedade. Por último, tal como é evidenciado nas sínteses e na reflexão prospetiva desta edição, os resultados das investigações apresentadas e as narrativas dos projetos elaboradas pelos parceiros podem constituir meios plausíveis para tomada de decisões mais informadas por parte de uma diversidade de intervenientes nas políticas e práticas educativas.

## A ESSÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO E DA METODOLOGIA

ALDINA LOBO ANA SÉRGIO À semelhança do trabalho realizado para a primeira edição do DICA (Divulgar, Inovar, Colaborar e Aprender), esta segunda publicação, DICA 2024, divulga um conjunto de estudos, cuja intenção é contribuir para o conhecimento mais aprofundado de escolas, de diretores de agrupamentos de escolas, de professores e respetivas dinâmicas que se destacam no espaço educativo.

Por ora, realçam-se seis percursos e sete vivências dignos de divulgação junto dos pares e demais interessados nas questões da educação. O conceito inovação ganha, neste contexto, um significado alternativo de fazer, um sentido real, enraizado na experimentação e na vida quotidiana de cada um: o que fazem, como fazem, para que o fazem e como melhoram as suas práticas. Nos textos apresentam-se conceções e práticas colaborativas, por vezes pormenorizadamente explicadas, sempre levadas a cabo com o intuito de provocar melhores e mais significativas aprendizagens.

Quanto à organização da presente publicação, manteve-se a divisão em duas partes: a que respeita aos Percursos DICA e a que respeita às Vivências. A designação Percursos pretende chamar a atenção para a importância dos trajetos que os profissionais vão fazendo, em busca de um desempenho mais apurado, mais depurado. As pessoas que os educaram, aquelas com quem se cruzaram e que os influenciaram, os obstáculos que tiveram de ultrapassar deixaram marcas indeléveis (de abertura aos outros e à inovação, de resiliência, de ambição, de conhecimento), no âmbito do ser, do saber e do saber fazer. São esses traços, transformados em conceções e ações visíveis, que se procuram nos indivíduos. Estão-lhes enraizados. Poderão, por isso, ser relacionados com as práticas observadas na atualidade. Já a designação Vivências DICA deixa de parte este conceito diacrónico para se firmar numa leitura sincrónica, mesmo que tal possa representar um período superior a um ano: relatam-se experiências, vivências proporcionadas por grupos de trabalho, com intencionalidade pedagógica.

Além disso, na expetativa de evidenciar ainda mais esse valor pedagógico, nesta edição, incluem-se sínteses ou apontamentos interpretativos explícitos, que visam ajudar o leitor mais apressado a retirar ilações das práticas narradas. Estes apontamentos surgem em ambas as partes, onde são explicitados.

Sob esta designação, apresentam-se seis trabalhos redigidos por elementos da assessoria técnico-científica do CNE, com base em investigações que realizaram no terreno. Sempre em pares, foram construídas quatro narrativas biográficas – duas de professores e duas de diretores de agrupamentos de escolas – e dois estudos de caso intrínsecos de agrupamentos de escolas. O quadro teórico das primeiras sedimenta-se, essencialmente, nos estudos de Bertaux (2020), Kelchtermans (1994) e Fernandes (2011); o dos segundos, baseia-se nos trabalhos de Stake (2016), Amado (2014), Vilelas (2022), Coutinho (2023).

A exploração dos percursos de vida permitiu aceder à compreensão de como se construíram as identidades destes profissionais, indissociáveis das suas representações e conceções sobre educação. A presente publicação firma o compromisso do CNE em divulgar projetos inovadores, transformadores das práticas curriculares e pedagógicas, desenvolvidos em colaboração com as instituições e respetivos protagonistas, nos seus próprios contextos.

#### **Percursos**

#### Narrativas biográficas

Os métodos biográficos, em geral, são frequentemente utilizados nas ciências sociais e humanas permitindo estudar relações entre uma diversidade de aspetos da vida das pessoas (e.g., conceções, conhecimentos, vida cultural, incidentes críticos, pessoas críticas) e as suas práticas profissionais. Na verdade, são utilizados há décadas para o estudo e compreensão de ações e pensamentos dos professores acerca de uma diversidade de práticas profissionais. Afirma Bertaux (2020) que "a orientação dada (pelo/a investigador/a) à entrevista narrativa para a descrição de situações e de práticas 'em situação' permite gerar conhecimento sociológico objetivo a partir de testemunhos subjetivos por natureza" (p.7). Apesar desta sua natureza eminentemente subjetiva e intersubjetiva (integrando o protagonista em diálogo com os que consigo coabitam), as "entrevista[s] narrativa[s] assim orientada[s] contêm necessariamente uma grande quantidade de informações fidedignas" (Bertaux, 2020, p.7). A integração e a interseção dos diferentes testemunhos permitem uma construção multilateral e em profundidade, para um melhor conhecimento do objeto de estudo.

Assim, para as narrativas dos docentes, a matriz de investigação criada assenta em questões relacionadas com o percurso pessoal e com a prática profissional do visado. Integra dimensões ligadas à cultura, identidade e percurso profissional, ao seu enquadramento pessoal, familiar e social, ao seu percurso escolar e académico assim como a incidentes ou fases críticas que, como diz Santos Guerra (2009), acabaram por tatuar a sua alma, atribuindo-lhes características únicas. Na prática profissional, foram incluídas dimensões correspondentes às conceções que essas pessoas têm da educação, da escola, do currículo, da pedagogia, da avaliação; as suas práticas ao nível da organização das aprendizagens, das dinâmicas de inovação e de avaliação; a sua participação na vida pedagógica da escola, os projetos que concebem, o trabalho colaborativo em que se envolvem com as comunidades.

Partindo igualmente do percurso pessoal e profissional assim como da prática profissional que os diretores têm vindo a desenvolver, nas suas narrativas biográficas são identificadas dimensões relativas à visão, missão e valores que possuem para a gestão e administração dos seus territórios, inscritas nos projetos de intervenção e nos projetos educativos. Pretende-se conhecer as principais linhas de atuação estratégica e as mudanças operadas no seu mandato; perceber como envolveram a comunidade na tomada de decisões, relativamente aos processos de inovação pedagógica, à relação da escola com a comunidade, aos processos avaliativos, à melhoria dos desempenhos, à formação dos profissionais, aos desafios da escola, entre outros.

A seleção dos participantes assentou na designada "amostragem por critério" ou "amostragem intencional" (Coutinho, 2023; Vilelas, 2022). Os critérios identificados relacionam-se quer com a participação dos indivíduos em vários projetos de educação, quer com o dinamismo que lhes é reconhecido, levando-os a percorrer um caminho singular. Uma vez mais, seguiram-se indícios de presenças fortes, dinâmicas e de sucesso, ancorados na disseminação geográfica, na dispersão dos níveis de escolaridade, das áreas disciplinares, da tipologia de estabelecimentos de ensino.

Nesta edição, DICA 2024, as narrativas biográficas são dedicadas aos professores Hélder Castro, docente de Gestão das Artes, no ensino secundário, em Lisboa, e Teresa Martinho Marques, docente de Matemática e Ciências, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (CEB), em Azeitão. As narrativas biográficas dos diretores incidem sobre António Figueiredo, diretor do Agrupamento de Escolas Dr. Ferreira da Silva, em Cucujães, e Conceição Malhó Gomes, diretora do Agrupamento de Escolas de Coimbra Centro.

#### Estudos de caso intrínsecos

Os estudos de caso também podem denotar percursos. Aqui, o interesse da investigação incide sobre um objeto em particular e todas as suas especificidades (Stake, 2016). A investigação centra-se na compreensão holística e no valor intrínseco de cada caso em estudo.

A questão de partida permanece: como é que a escola ou agrupamento de escolas se organiza para que os seus alunos aprendam com mais empenho e obtenham melhores resultados? A procura de respostas passa por compreender algumas opções organizacionais que influenciam os modos de ensinar, aprender e avaliar, alinhados com os documentos de referência de gestão e planeamento, dos quais se destacam o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Passa por entender a relevância das lideranças de topo e intermédias na criação das melhores condições para a obtenção dos resultados sociais e académicos dos alunos. Passa ainda por perceber o envolvimento dos alunos, dos pais e da comunidade na concretização das aprendizagens esperadas e na criação de sinergias para a construção de espacos comuns de educação nas comunidades locais.

Com esse objetivo, procurou-se conhecer e interpretar a forma como cada um dos agrupamentos se organizou sistemicamente para que os processos pedagógicos se tornassem mais significativos. Exploraram-se conceções e representações de professores. Conheceram-se evidências do que em cada território é diferenciador. Interpretaram-se contextos através da triangulação de fontes de informação e de técnicas de recolha e análise de dados, que permitiram robustecer a qualidade da informação recolhida relevante para os propósitos do estudo.

A matriz construída *a priori* foi crucial no processo de investigação, uma vez que permitiu relacionar objetivos, objetos e dimensões do estudo, orientando o desenvolvimento dos trabalhos no terreno. Além disso, permitiu o aprofundamento da questão de partida, sem que o foco se perdesse.

A seleção dos agrupamentos de escolas baseou-se num conjunto de critérios relacionados com o conhecimento disponível: a oferta educativa e formativa diversificada; o exercício democrático de gestão e lideranças, percecionado nos documentos estruturantes dos agrupamentos; a conceção e implementação de projetos pedagógicos de qualidade (nacionais e internacionais); os resultados da avaliação externa dos agrupamentos e da avaliação interna; a organização percecionada dos processos de ensino e de aprendizagem, baseados na colaboração entre docentes e numa gestão curricular flexível; os resultados académicos; as medidas de apoio à equidade e inclusão de alunos; a construção de planos de formação e desenvolvimento profissional de docentes.

Pretendeu-se estudar organizações educativas que observassem estes aspetos, ajudando a compreender o modo como os critérios interagem e os efeitos que podem provocar. A opção recaiu sobre uma escola pública e uma privada, respetivamente: o Agrupamento de Escolas da Bemposta, em Portimão, e o polo de Braga da Escola Profissional Profitecla.

#### Recolha e tratamento da informação

A recolha de dados fez-se principalmente *in loco*, através da observação direta e de entrevistas, individuais e em grupos focais, que decorreram entre abril de 2024 e o fim do mesmo ano escolar. Todavia, a análise de documentos basilares das escolas (como projetos educativos, projetos de intervenção dos diretores, relatórios de monitorização e avaliação, planos de inovação e planos de formação, relatórios da avaliação externa da Inspeção Geral de Educação e Ciência) constituiu uma fonte preciosa, muito em especial para os estudos de caso.

A primeira abordagem ocorreu por via da análise documental referida, ainda antes da deslocação ao terreno, conduzindo a uma ação mais informada e esclarecida aquando do primeiro contacto presencial. A estes juntaram-se artefactos (Goetz e LeCompte, 1993), como registos escritos ou simbólicos (cartazes, notícias, produtos dos alunos, narrativas reflexivas, elaboradas propositadamente para estes estudos), que foram surgindo ao longo do processo. No âmbito das narrativas biográficas, consultaram-se ainda os *curricula vitae*, os projetos de intervenção dos diretores, dissertações de mestrado, teses de doutoramento e outros escritos, onde foi visível a sua participação em projetos, em formação e em diferentes funções e ações pedagógicas.

A entrevista foi a técnica dominante, em ambos os registos: individual e coletivo. Uns participantes deram os seus contributos a título pessoal e outros integrados em grupos, considerando a estrutura a que pertenciam (como alunos ou direção). Foram ouvidos coletivamente, embora se tenham expressado a título individual, manifestando o seu próprio sentir e agir nos territórios educativos em causa.

Construíram-se guiões para as entrevistas semiestruturadas, com duração entre 30 e 120 minutos. Os biografados foram entrevistados entre uma e três vezes. Inicialmente, a título exploratório e, sempre que necessário, para aprofundamento e melhor compreensão de alguns aspetos pouco desenvolvidos, possibilitando, deste modo, a captação das suas representações e perceções quanto às dimensões previstas na matriz de investigação. Em todas as situações, contou-se com depoimentos de um vasto leque de intervenientes, entre os quais se destacam, a direção, coordenadores de estruturas intermédias e de projetos, professores, alunos, assistentes operacionais, encarregados de educação, ex-professores, ex-alunos. Os próprios textos dão conta dos sujeitos diretamente envolvidos.

Para esclarecimento de questões formais, importa ainda registar que, com a intenção de facilitar a leitura das narrativas, optou-se por simplificar as referências de transcrição do discurso direto. Traduz-se, pois, o significado de alguns dos códigos mais recorrentes:

E1 – primeira entrevista ao biografado (professor ou diretor)

E2 – segunda entrevista ao biografado (professor ou diretor)

EP1 – entrevista a um professor ou professora da escola

EP2 – entrevista a um segundo professor ou professora da escola

EA1 – entrevista a um aluno ou aluna da escola

EA2 – entrevista a um segundo aluno ou aluna da escola

Nesta codificação a sequência numérica segue a mesma lógica. Os restantes entrevistados encontram-se explicitamente identificados (por exemplo, ELideranças intermédias significa que a transcrição se refere a alguém entrevistado enquanto líder intermédio). No máximo, em cada um destes seis textos foram entrevistados cinco professores (na qualidade de professor) e seis alunos.

A presença dos investigadores no terreno propiciou a imersão e a interação com os fenómenos observados, permitindo-lhes compreender aspetos relativos às interações sociais dos participantes a partir da sua experiência e contexto real.

Daqui resultou uma melhor compreensão das variáveis contextuais e multifatoriais, em diálogo com as formas de pensar e de agir dos protagonistas.

A observação direta permitiu o registo de eventos em tempo real e ofereceu uma visão detalhada do comportamento das pessoas estudadas. Esta abordagem possibilitou ainda a captação de *nuances* que, de outro modo, poderiam ser ignoradas. A observação indireta complementou essa análise uma vez que foram utilizados registos secundários, como documentos e depoimentos escritos para interpretar padrões e comportamentos ao longo do tempo.

Numa perspetiva de enriquecimento, para as biografias de professores, foram observadas uma ou duas aulas, como forma de melhor compreender o modo como a prática se exerce. Em todas as situações, foram ainda realizadas observações em zonas de convívio e lazer, de atividades fora da sala de aula, pátios, ateliês, espaços destinados a apoio educativo, espaços de exposição dentro e fora da escola, que permitiram aos investigadores sentir como se tece o conjunto de interações entre os diferentes atores, captar o empenho e o cuidado que põem nessas relações e no trabalho que desenvolvem. A imersão nas escolas perdurou entre dois a quatro dias.

A etapa do tratamento dos dados foi igualmente desafiante. A sua transformação e síntese foram baseadas nas perspetivas de Wolcott (1994). A análise de conteúdo (Bardin, 2014) foi um complemento que se revelou útil porque permitiu às equipas organizarem e sistematizarem a informação recolhida, atendendo a grandes categorias temáticas, sem quaisquer excessos analíticos para evitar a atomização da informação, alinhadas com os objetos e dimensões selecionados nas matrizes. Assim, procedeu-se ao tratamento e análise dos discursos dos participantes a partir das categorias criadas dedutivamente, com base no quadro teórico que originou as matrizes de investigação e, indutivamente, a partir dos dados empíricos recolhidos através das vozes dos diferentes participantes. Estes dois processos permitiram reorientar, recentrar e validar internamente os resultados obtidos, através do cruzamento de múltiplas fontes e técnicas.

#### Triangulação e validação dos dados recolhidos

A combinação das diferentes técnicas referidas permitiu a triangulação de dados, uma mais-valia para as investigações, não apenas para melhor se compreenderem os fenómenos (Bogdan e Biklen, 1993), alargando perspetivas e interpretações, como também para conferir fiabilidade e fundamentação aos resultados. Os procedimentos de validação e triangulação foram igualmente assegurados pelas parcerias de investigadores, sempre constituídas em pares, o que permitiu intensificar a discussão inter e intra equipas. Cada investigador integrou duas equipas distintas, o que permitiu uma partilha ainda mais alargada dos estudos. De qualquer modo, a preparação e a seleção foram amplamente discutidas e decididas em conjunto por todos os intervenientes na conceção, coordenação e desenvolvimento dos estudos.

A leitura prévia do documento final por parte dos respetivos intervenientes constituiu mais um passo importante de validação das inferências produzidas. Aumentou-se, desta forma, a credibilidade e a validade da pesquisa qualitativa. Foi, por isso, possível incorporar nos estudos uma análise mais rica e detalhada, proveniente da captação dos aspetos explícitos e implícitos emergentes das realidades estudadas.

#### Sínteses

A presente edicão DICA 2024 inclui ainda em Percursos uma síntese, que, esquematicamente, se pode representar do seguinte modo:

Narrativa	Narrativa	Narrativa	Narrativa	Estudo	Estudo
biográfica do	biográfica do	biográfica do	biográfica do	de caso	de caso
professor 1	professor 2	diretor 1	diretor 2	intrínseco 1	intrínseco 2
Síntese de		Síntese de		Síntese de estudos	
professores		diretores		de caso intrínseco	
		Sínte	ese		

As sínteses organizam-se em duas partes. A primeira, que surge em três momentos distintos (após as duas narrativas biográficas de professores, após as duas narrativas biográficas de diretores e após os dois estudos de caso intrínsecos), realca convergências resultantes de cada dois participantes em estudo. Entre outros aspetos, pretende-se perceber o que têm em comum, o que faz

Percursos DICA

daquelas pessoas profissionais de referência, mesmo quando se trata de perfis tão diferentes, com tão díspares percursos de vida, áreas de formação e níveis de intervenção pedagógica. Pretende-se identificar um conjunto de características significativas ao nível de como estes profissionais são enquanto pessoas, de como concebem a educação, a escola, o ensino, a avaliação, as aprendizagens, que práticas letivas ou de gestão desenvolvem e elegem como mais valorizadas. Têm também estas sínteses a finalidade de partilhar a reflexão dos investigadores, ajudando o leitor mais apressado a reconhecer relevantes interpretações do ponto de vista pedagógico e a contribuir para uma reflexão mais alargada sobre as próprias práticas pedagógicas.

A segunda parte da síntese, "Projetar futuros, desenhar políticas", tem, deliberadamente, uma dimensão prospetiva, ou seja, partindo das sínteses parcelares, reflete-se sobre como os modos de fazer e de agir profissionais podem ilustrar caminhos e servir de inspiração para ajudar a traçar linhas orientadoras na formulação de políticas públicas de educação. Levantam-se questões que, mantendo uma linha de coerência, se projetam no futuro, no sentido de fornecer orientações para a melhoria das políticas públicas, no âmbito da formação inicial e contínua de professores e da formação dos diretores. Deste modo, os resultados dos diferentes estudos podem contribuir para a tomada de decisões, a diferentes níveis, no domínio da formação de professores e de diretores e, consequentemente, no funcionamento das instituições de ensino e na qualidade das aprendizagens dos alunos.

#### **Vivências**

Da parte Vivências DICA, constam sete textos que relatam projetos dinamizados por associações, entidades e programas de parceiros do CNE, constituídos para este efeito¹. Segue-se-lhe uma leitura interpretativa do ponto de vista pedagógico que Maria Alfredo Moreira designou de "Escolas amigas das crianças: DICA(S) de boas práticas curriculares e pedagógicas". À semelhança de Percursos, foi conceptualizado um esquema que clarifica a organização desta parte.

Projeto 1 Projeto 2 Projeto 3 Projeto 4 Projeto 5 Projeto 6 Projeto 7
PNA RBE PNL APEduC APEM/ACM APEVT CNAPEF/SPEF

Síntese Vivências DICA

Os referidos projetos assumem um papel relevante na implementação de práticas inovadoras, com maior incidência nos primeiros anos de escolarização, em diversos domínios ou áreas disciplinares (inclusão, artes, leitura, ciências, música, educação física).

Mais concretamente, apresentam-se projetos baseados: a) na exploração da arte como forma de desenvolver o currículo do 1.º CEB, de forma integrada e holística, com o objetivo de transformar as práticas docentes; b) na transformação de espaços, práticas e cultura escolar, centradas na biblioteca escolar, com vista à passagem de uma educação de integração para uma de inclusão, valorizando as capacidades únicas de cada aluno; c) no incentivo à leitura prazerosa nas escolas, estimulando, entre outros aspetos, o debate de ideias, a partilha de interpretações, o desenvolvimento de competências críticas e argumentativas; d) na exploração de metodologias ativas de ensino, promotoras de aprendizagens enriquecidas e contextualizadas, no âmbito da educação em ciências, da literacia e metodologia científicas, associadas a situações do quotidiano e destinadas a crianças da educação pré-escolar e do 1.º CEB; e) no trabalho musical de artistas conceituados com crianças de 2.º CEB, que, em residências artísticas, cocriaram, interpretaram e apresentaram canções de intervenção, no âmbito das comemorações dos 50 anos do 25 de Abril; f) na resposta diferenciada a crianças do 1.º CEB, no cumprimento dos princípios de inclusão, rentabilização e requalificação ecológica dos espaços, criando áreas lúdicas e pedagógicas, de integração sensorial, de experimentação e construção de memórias sensitivas; g) na inovação dos estilos e práticas de liderança de um agrupamento de escolas, com estratégias colaborativas, destacando-se a Educação Física como uma disciplina promotora do desenvolvimento integral dos alunos.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Plano Nacional das Artes (PNA), Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), Plano Nacional de Leitura (PNL), Associação Portuguesa de Educação em Ciências (APEduC), Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), Associação Cantar Mais (ACM), Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT), Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (CNAPEF), Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF).

Estes sete textos foram produzidos segundo uma estrutura comum: introdução, apresentação e discussão das práticas pedagógicas, apresentação e discussão das aprendizagens realizadas (conhecimentos, competências e atitudes), conclusões e reflexões. Porém, não pressupunham articulação entre os vários autores, pelo que, em cada um, se assumem opções metodológicas, referências e responsabilidades tanto pelos valores e ideias que veiculam como pelas imagens que exibem.

Além disso, nesta edição, os textos de Vivências foram submetidos a um processo de validação por parte de um júri criado para o efeito, composto por quatro elementos: um elemento da coordenação do projeto DICA e três conselheiros do CNE, com manifestas valências no domínio da avaliação de artigos para publicação. Este processo de validação conduziu a alguns reajustes, como forma de mais explicitamente se alinharem os textos com as finalidades e demais características do projeto.

Igualmente relevante é o facto de, desta parte do DICA 2024, constar uma leitura interpretativa e reflexiva sobre os projetos pedagógicos referidos, permitindo compreender ensaios de ação curricular inovadores, sustentados em lógicas interativas.

Maria Alfredo Moreira, na sua análise, salienta vários aspetos decorrentes destes projetos e que, cruzados com a literatura da especialidade, lhe permitem identificar modos de apropriação pedagógica que não se conformam com o status quo, antes procuram formas alternativas de desenvolvimento das competências fundamentais aos alunos de hoje, no cumprimento dos referenciais da educação e formação. Evidencia, por exemplo, espacos estimulantes e acolhedores para a integração de todos os alunos (e de cada um na sua especificidade), espaços que derrubam muros e que deixam o mundo entrar nas escolas, tornando as aprendizagens mais significativas. Realca a pertinência dos projetos que colocam as criancas em primeiro lugar, que as colocam no centro das atenções, numa atuação que se constrói a partir delas e com elas. Em suma, Maria Alfredo Moreira destaca a pertinência da divulgação de formas diferenciadas de pensar e agir verdadeiramente profissionais, alternativas às mais ortodoxas, que tornam as escolas "amigas das crianças".

A organização e a metodologia desempenham um papel crucial na investigação, garantindo-lhe a coerência, a credibilidade, o rigor e a fiabilidade na construção do conhecimento produzido. Se a organização permite compreender como as partes dialogam e convivem entre si, conferindo harmonia ao todo, a metodologia permite captar as linhas orientadoras e a focagem da pesquisa, possibilitando aos investigadores a justificação da escolha dos métodos e das técnicas mais apropriadas em articulação com os objetivos e os objetos em estudo, na procura da sua melhor interpretação e compreensão.

A relevância de todo o trabalho realizado, consubstanciado na presente publicação, contribuirá, assim o consideramos, para espoletar diálogos promissores entre diferentes interlocutores, com responsabilidades diferenciadas na área da educação e da formação de professores e de diretores, contribuindo para apoiar o desenho atual e futuro das políticas públicas de educação em Portugal.

#### Bibliografia

Amado, J. (Coord.). (2017). Manual de investigação qualitativa em educação (3ª ed.). Universidade de Coimbra

Angrosino, M. (2009). Etnografia e observação participante. Artmed.

Bardin, L. (2014). Análise de Conteúdo. Edições 70.

Barroso, J. & Afonso, N. (Org.). (2011). *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação.* Fundação Manoel Leão.

Bertaux, D. (2020). As narrativas de vida. Editora Mundos Sociais, CIES-ISCTE - Instituto Universitário.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação — Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Edicões ASA.

Conselho Nacional de Educação. (2023). Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas. CNE.

https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes/2122-referencial-para-a-inovacao-pedagogica-nas-escolas

Coutinho, C. (2023). Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. Edições Almedina.

Fernandes, D. (2011). Narrativas biográficas na formação inicial de professores de Matemática: reflexões a partir de um olhar retrospectivo. *In* E. C. de Souza (Org.), *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente* (pp. 115-160). Editora da Universidade Federal da Bahia.

Fullan, M. (1992). Successful school improvement. The implementation perspective. Open University Press. Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). A escola como organização aprendente. Artmed.

Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. McGraw de Portugal.

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1998). School improvement in an era of change. Cassel.

Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. *In* Handal, G., Carlgren, I. & Vaage, S. (Eds.). *Teacher thinking and action in varied contexts*. The Falmer Press.

Kelly, A. V. (1999). The curriculum: theory and practice (4th ed.). Paul Chapman Publishing.

Korthagen, F. (2013). The core reflection approach. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim & W. L. Greene (Eds.), Teaching and learning from within: a core reflection approach to quality and inspiration in education (pp. 24-42). Routledge.

Minayo, M. C. S. (2014). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Hucitec.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods. Sage.

Santos Guerra, M. (2001). A escola que aprende. Edições ASA.

Santos Guerra, M. (2009). Tattooed souls. Learning about assessment based on experience, Sisifo. Education Sciences Journal, 09, 99-113.

Stake, R. (2016). A arte da investigação com estudos de caso (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoll, L. & Fink, P. (1996). Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement. Open University Press.

Vala, J. [2009]. A análise de conteúdo. *In* A. S. Silva & M. J. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-126). Edicões Afrontamento.

Vilelas, J. (2022). Investigação – o processo de construção do conhecimento. Edições Sílabo.

Wolcott, H. F. (1994). Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation. Sage.



## **PERCURSOS** DICA

Folha de Sala

Aldina Lobo e Maria José Antunes

Equação e poema

Ana Sérgio e Fernanda Candelas

Sintese

Vozes e ecos de uma liderança

Adélia Lopes e Ana Sérgio

Assumir a diferença como norma Aldina Lobo e Conceição Gonçalves

Síntese

Compasso singular na educação artística: o caso do Agrupamento de Escolas da Bemposta Adélia Lopes e Fernanda Candeias

A terceira margem

Conceição Gonçalves e Maria José Antunes

Síntese

**Síntese Percursos DICA** Projetar futuros, desenhar políticas

## FOLHA DE SALA

ALDINA LOBO MARIA JOSÉ ANTUNES Folha de Sala é o desfile de telas vivas em que se perfila a visão e a prática pedagógica de um professor, no qual, em todas as escolas, muitos terão oportunidade de se rever. É o relato da história singular da vida de um artista que desejava ser professor e de um professor que fez da arte de pintar e de ensinar o seu destino. A sua biografia, entrecruzada com as perceções dos seus alunos, colegas e amigos, é o resultado de um emaranhado de pinceladas aparentemente soltas, libertas, displicentes e até erráticas, que no final se entrelaçam, construindo uma tela com sentido. É no fundo uma história de amor pela nobre tarefa de introduzir os que são novos num mundo que é velho e de, simultaneamente, os preparar para o horizonte de um futuro, naturalmente inexistente.

Fica a homenagem ao trabalho inexcedível de todos os professores que fazem do amor à humanidade o seu caminho.

#### Nos bastidores da vernissage

O dia entardeceu morno, com promessa de chuva. De entre as nuvens, a luz abraçava tudo o que conseguia alcançar. À medida que os passos se aproximavam da Escola Artística António Arroio, o som da cidade misturava-se com o bulício do recreio de gente grande.

À porta da escola, o professor Hélder Castro aguardava-nos, de olhar curioso e penetrante. Vista de fora, a escola assume a forma de um laboratório retangular, branco e acético, contrastante com os matizes de diferença dos alunos, que, sentados no chão, convivem num intervalo breve. Entrámos. Cremos que foi o sorriso quem abriu a porta. Um sorriso com muita luz. Os passos levaram-nos a uma sala contígua à direção. Sentamo-nos, expectantes. Quem seria este professor? O que o teria trazido até



dele Aava (Hélder Castro),
re e, 2024, s/ título,
pastel seco s/ papel.
Fotografia de
Hélder Castro
mo a
ssas

aqui? O que teria feito dele um professor inspirador? O que poderíamos dizer dele que levasse alguém a inspirar-se nas suas pisadas, numa profissão tão nobre e, amiúde, tão indesejada? Que marcas indeléveis deixaria nos seus alunos? Que marcas indeléveis os seus professores teriam deixado em si? Que conceção teria de educação e de pedagogia? Deixar-nos-ia caminhar pela sua história, como a ágora deixara outrora a maiêutica socrática percorrê-la? Munidas das nossas perguntas, lançamo-nos à aventura da descoberta, com a convicção de que o professor ensina aquilo que sabe e aquilo que é. Ora, sendo o exemplo um dos motores da aprendizagem, era forçoso conhecer a biografia deste professor.

#### Personagens e contextos

Hélder Castro tem 47 anos. É professor na Escola Artística António Arroio há 15 anos. A sua aventura começou formalmente em Vimioso, onde, em 2008, foi professor de Educação Visual. Nas suas palavras foi uma "experiência extraordinária" pela relação de proximidade que unia a comunidade da raia transmontana. Dizemos *formalmente*, porque a sua história começou muito antes, em Negrelos, concelho de Santo Tirso, lugar onde nasceu. Começou muito antes dele o poder sequer adivinhar.

Localizada no Vale do Ave, Negrelos viu surgir em 1845 a primeira fábrica de fiação do país. A fábrica veio revolucionar a vida no Vale do Ave, que até então orbitava em torno da atividade agrícola. Em finais do século XIX, a fábrica empregava já perto de 3 000 operários. Foi neste universo de ruralidade industrial que a infância e parte da juventude de Hélder se desenrolou. Tal como a maioria das famílias, a sua trabalhava na indústria têxtil. Hélder carateriza-se como um filho da classe

trabalhadora com raízes na alta burguesia, muito empenhada politicamente. Da sua avó Angelina e dos seus avós maternos herdou o pragmatismo, a prática que emerge do saber, fazendo, a resiliência que advém da vida dura. Do bisavô paterno, formado com o curso Teológico-Jurídico, ficou-lhe o encanto pelos livros, a paixão pela música e o amor pela arte e pelo desenho. "O pai nunca teve carro", afirma, "mas lá em casa os livros e os discos de música clássica eram presença assídua" (E1).

Na fotografia a preto e branco que o *close-up* do filme "Vidros Partidos", de Vítor Eríce, coloca em primeiro plano, Hélder relembra o olhar depauperado dos operários descalços de Negrelos, o semblante triste das mulheres que amamentavam ao mesmo tempo que fiavam, a falta de equidade que assolava a cadência fabril. Nesses rostos revisita os seus, reencontra a sua história e por isso comove-se. O cinema para Eríce não é um arremedo da vida, é a vida e a vida não deixa Hélder indiferente.

Isto é extremamente comovente para mim, não é? Porque vês o olhar das pessoas que andavam descalças... E eram muitas. Havia alguns problemas laborais, como toda a gente sabe, a questão da equidade, por exemplo, salarial. (...) Este foi o meu contexto de crescimento. Não foi fácil. (E1)

Aos 15 anos matriculou-se em Arte e Design na Escola Secundária D. Dinis, no Vale do Ave, mas nunca chegou a frequentar o curso. Inscreveu-se numa escola profissional, no Curso Técnico de Secretariado, financiado por fundos europeus. A leveza de algibeira ditou a opção que lhe proporcionava autossuficiência e liberdade. Mas não lhe preenchia a alma. Descreve o secundário como uma experiência traumatizante. Sentia-se frustrado e desenquadrado. Faltava frequentemente. Descobriu que a arte era o seu caminho e permanecer na escola não parecia fazer sentido. Pensou desistir, ingressar na Escola Artística Soares dos Reis, mas não desistiu graças à professora de Português, então diretora pedagógica, que o compreendia na irreverência evidenciada pela *t-shirt* preta carim-

## um bom professor é alguém com muito mundo, com uma cultura geral grande

bada com as próprias mãos, pintadas de azul, e pelas frases baudelairianas e nietzschianas que salpicavam a mochila. A professora aconselhou-o a terminar

o curso, perdoou-lhe as faltas em troca de um pedido de desculpas formal. Hélder aprendeu que o perdão exige a assunção de responsabilidade, o respeito pela palavra dada. Aprendeu o valor do compromisso que partilha com os seus alunos: "Bom, ela de facto safou-me. Perdoou-me as faltas, com um compromisso, semelhante ao que agora estive a fazer com as minhas alunas: 'vocês, por favor, não entrem nesse estado nas aulas.' Mas tem de haver este compromisso" (E1).

Com este episódio passou a acreditar que um bom professor é, em primeiro lugar, alguém com muito mundo, com uma cultura geral grande – é preciso conhecer aquilo que se ensina. A riqueza das práticas pedagógicas é impossível quando desligada da riqueza dos saberes. Percebeu ainda que o professor de excelência alia pedagogia, saber e inteligência emocional, no quadro de preocupações profissionais e éticas que o tornam inesquecível. "Ela era uma pessoa maravilhosa. Nunca nos esquecemos um do outro. Era uma pessoa pedagógica, moralmente superior, bastante rica do ponto de vista intelectual e de uma inteligência emocional fora do comum" (E1).

A sua professora ensinou-o que compreender é prender-se ao outro, abrir-se à alteridade. Compreender é ser capaz de compaixão, de perdão. "Calçar os sapatos do outro" e revisitar o próprio passado são condições *sine qua non* para compreender o presente do aluno. A sua professora ensinou-lhe a arte de escutar, num mundo que, já então, só queria aprender a falar, sem ouvir nem se ouvir.

Ontem vi uma cena de violência... ainda estou um pouco abalado! Foi muito emocional, para mim, foi muito intenso o que aconteceu ali fora. E eu lembro-me como é que eu era nesta idade e disse-lhes: "Olha, o mais importante são vocês. Aquilo que às vezes pensamos que nos separa... às vezes é porque não estamos a entender onde nos encontramos, por que razão é que somos amigos". (E1)

A experiência traumatizante do ensino secundário, que reconta com tristeza no olhar, contrasta com a descrição da relação com os colegas, pautada pela amizade, pela partilha e pelo companheirismo. Nos anos 90, Santo Tirso era um local de confluência de alunos de diferentes zonas do país, de diferentes escolas, propício a picardias políticas, filosóficas, existenciais, poéticas e artísticas. As discussões eram animadas em torno de Kafka, Stanley, Baudelaire, Nietzsche e muitos outros. No tasco filosófico ia-se burilando o hábito da reflexão partilhada, do sentido de comunidade, que marcou a sua vida como professor e artista. Para Hélder, a escola foi sempre um lugar de limites maleáveis.

Os debates fervilhantes em que se envolvia, contrastantes com o rigor dos cálculos, das diretivas e das normas do curso de secretariado, davam chão ao idealismo e ao sonho que o percorriam. A relação entre a irreverência e o rigor ia formando o artista e o professor, muito antes de ser, quer uma coisa quer a outra.

Terminou o ensino secundário e quase de imediato foi chamado para a tropa – na sua perspetiva, aprofundou o respeito pelo cumprimento de regras e pela disciplina, bem como o sentimento de pertença e a valorização do esforço do outro. Hélder habituou-se a ver oportunidades de aprendizagem no âmago das contrariedades.

Acabo a tropa. Em julho saio. Seis meses de tropa, para mim, foi uma espécie de transição, mais uma vez, meio patafísico, meio nonsense. O que é que eu estou aqui a fazer? Mas tive de ir e fui. Mas foi uma grande aprendizagem, que foi [passar] de um cenário muito caótico, entrando numa ordem muito... bastante rígida. O acordar, as botas, a barba. (...) A tropa deu-me o respeito pelos outros, pelo esforço dos outros. Foi uma coisa de que não me esqueci, que me marcou... o esforço dos outros. (E1)

#### Conforto versus felicidade

Seguiu-se um período de trabalho temporário à noite, em bares, para ganhar

#### Não desistiu! Em tudo vai "até ao casco"

dinheiro. Mas o desejo de continuar a estudar, preparando-se para as provas específicas, levou-o em busca de um trabalho mais estável. Trocou a indumentária irreverente pelo fato e gravata e acabou por trabalhar durante sete anos, no departamento comercial de uma empresa de fabrico de embalagens técnicas, hoje líder do mercado. Tornou-se responsável comercial por toda a região Norte, a partir de 1997. Na altura, a empresa estava a afirmar-se e Hélder entregou-se ao projeto com toda a alma, ainda que o desejo de ser artista plástico não deixasse de o interpelar. Não desistiu! Em tudo vai "até ao casco" e esforçou-se para que a empresa tivesse sucesso.

Eu crio muita adição aos projetos e aos trabalhos de que gosto. Eu dou-me mesmo, vou muito a fundo. Estou exausto porque me entrego, com toda a alma, à escola, aos alunos, à minha profissão, a todos os projetos em que me envolvo. (E1)

Foram anos de conforto financeiro, de viagens a Paris, Barcelona, Madrid... A autonomia financeira garantiu-lhe visitas a museus, feiras de arte, prazeres proporcionados a poucos, sobretudo se provenientes de um meio social desfavorecido. Mas a arte não lhe saía nem do pensamento nem do coração. "É uma coisa muito estranha porque eu só queria ser artista. Lia Baudelaire, lia Nietzsche, apreciava Van Gogh, desenhava, pintava, era um neorromântico, decadente; aquela paixão pelo génio, daquelas coisas que a gente lê que nos influenciam" (E1).

Sente-se num dilema. Por um lado, a ideia baudelairiana de que o comércio é por natureza satânico e, por outro, a vida de conforto que o trabalho na empresa lhe proporcionava, os laços que havia cimentado e o incomensurável sonho de ser artista absorvem-lhe os dias. O encontro com Luís, um antigo professor, encaminha-o em direção à arte. Luís conta-lhe a sua história: atreveu-se a desafiar a morte para cumprir a vocação que lhe ia no peito. Hélder abandonou a empresa de

um dia para o outro e iniciou uma enorme travessia do deserto, de bolsos vazios e alma cheia. Sentia-se como a barata de Kafka. "Ninguém deixa uma empresa para, de repente, atravessar o deserto. Senti-me mesmo o Gregor Samsa" (E1).

Eu não tinha esta lucidez que tenho agora. Estou a fazer uma retroação. Para mim, isto era tudo esquisito. Só não era esquisito o meu desejo de estudar pintura, fazer o curso, ser licenciado e dar aulas... que foi sempre o meu sonho desde a adolescência. (E1)

#### Restauro e curadoria

Inicia-se, assim, a sua primeira metamorfose. Inscreveu-se na Escola Superior Artística do Porto, a única com cursos noturnos, e iniciou, paralelamente, o Curso Tecnológico de Conservação e Restauro. O curso era subsidiado, o que lhe permitia custear a licenciatura em pintura. Durante este período dedicou-se também à curadoria. Numa lógica de win-win, convenceu o dono de um café a emprestar paredes. Comecou a convidar artistas emergentes. Criou espacos independentes,

"Estou exausto porque me entrego, com toda a alma, à escola, aos alunos, à minha profissão, a todos os projetos em que me envolvo" (E1) alternativos, para dar visibilidade às obras de jovens artistas. O artista passou a gerir o seu próprio trabalho com profissionalismo, rigor e dedicação. Ser alternativo não é ser amador. Há que respeitar o compromisso com o público, com a inauguração. Deve atender-se aos elementos teóricos, à folha

de sala, à apresentação dos artistas, aos convites, à abertura, a todos os elementos que envolvem uma inauguração, à apresentação de uma obra. É uma experiência de do it yourself: "Se não há museus, galerias para toda a gente, o artista tem de fazer acontecer" (E1), sublinha. Hélder aprendeu com Sancho Pança a pôr as pedras na calçada e por isso é capaz de construir o seu próprio caminho, onde apenas D. Quixote o imaginaria. É um misto de ambos, a síntese de um idealismo que vê sonhos e de um realismo que constrói caminhos. E "ele faz muito bem esse equilíbrio entre reflexão e concretização" (EEx-diretor).

Concluído o curso de restauro, dedicou-se quase exclusivamente ao estudo, no último ano da licenciatura. Aprendeu a estudar. Tinha agora a possibilidade de ler um documento até ao fim, entrar nele, apreender a sua estrutura, reescrevê-lo pela própria pena. Hoje partilha esta experiência com os alunos:

a ideia de pegar num documento e lê-lo do princípio ao fim, de saber tirar o que interessa, qual é o tema, quais são as ideias principais... É maravilhoso! É fantástico! Ainda hoje tenho os meus apontamentos todos. E digo isso aos alunos, é muito importante. "Não basta passar os olhos pelo telemóvel, esqueçam. O processo é ler e tomarem as vossas notas. É assim que o cérebro funciona. É assim que o cérebro deseja reter". (E1)

A travessia do deserto culminou com um momento dramático – Hélder quer abraçar a profissão de professor – porque a sua missão era dar aulas. Mas as vagas escasseavam. Durante um ano, o estatuto de *barata kafkiana* permitiu-lhe adaptar-se a tudo. Procurou, acolheu as oportunidades.

Esta coisa da adaptação, de seres capaz de te adaptar, não é fácil. Há gente que tem capacidades, outros não têm, é verdade. Na verdade, é a adaptabilidade, a flexibilidade e a resiliência que nos distinguem, talvez mais que o talento. (...) O que eu digo também, aos alunos, é para serem abertos: "Não se fechem numa ideia de que vocês são isto e acabou ou que nunca vão ser aquilo. Isso não existe! Existe a vida e a forma como tu a encaras. Há fatores externos que são coisas que tu não controlas, mas há uma coisa que tu controlas: tu controlas o teu caráter, as tuas decisões. Tu não controlas a vida, os fatores externos, que não dependem de ti. Infelizmente ou felizmente, a vida é assim. Mas podes expressar-te de muitas formas, em várias formas, que hoje não acharias possível". (E1)

Hélder partilha com os seus alunos a importância de saber lidar com o imprevisto, assumindo simultaneamente a responsabilidade da escolha. Perpassa aqui uma visão antropológica que concebe o ser humano como um feixe de possibilidades infinitas, aberto ao mundo e aos outros, que se constrói pelo exercício da sua liberdade. A natureza humana é da ordem do poder ser, é responsabilidade de todos e de cada um de nós. Somos artífices do nosso destino individual e global. Os alunos reconhecem, valorizam e anseiam por esta forma de relacionamento como adultos.

A estreia

#### Curta-metragem

A travessia do deserto terminou com a colocação em Vimioso. Aos 32 anos, Hélder tornou-se oficialmente professor. Começou aqui a expor-se enquanto docente. Na sua vida "tudo parece acontecer mais tarde, sem pressas" (E3), afirma. Encara Vimioso como o início de um processo, após um esforço de *nonsense* – "Há desejos que demoram muito a concretizar, é preciso saber esperar, interpretar os sinais que a vida vai dando" (E1), segreda num tom firme e intimista.

Vimioso é um primeiro momento de síntese da dialética hegeliana. Em Vimioso encontrou, mais uma vez, o bodegón filosófico e carnal, o local onde os limites impostos pelo estatuto social esmorecem e as amizades autênticas nascem. Do bodegón está distante a amizade corporativista do útil. É um local de troca, de partilha. O caldo cultural vai-se apurando, sem deixar ninguém ficar para trás: o dono da fábrica, o padre, o trolha, o professor, o polícia. É este caldo que Hélder aprecia, sempre avesso ao fechamento do discurso cultural, ao ensimesmamento teórico solitário, ao nepotismo do interesse. Encontrou ali o sentido de comunidade, a ética do cuidado: "é preciso saber cuidar dos outros" (E1). E ele cuida dos outros. Ainda hoje "pode estar a passar por uma dificuldade, mas continua disponível. Mesmo nos maus momentos, a escola está sempre à frente de tudo" (EP1); "tem sempre tempo para ouvir o outro, de forma generosa" (EEx-diretor). O professor Hélder aproxima-se da síntese entre a ética do saber e a ética do cuidado; entre a moral e a ética. É um sonhador num barco à bolina.

Em 2009 concorreu para um horário de oferta de escola. A disciplina a lecionar era Gestão das Artes na Escola Artística António Arroio. Hélder preenchia todos os requisitos. Neles parecia estar sintetizada toda a sua vida: o ensino profissional, o serviço militar, o trabalho na fábrica, o curso de pintura, o restauro, a curadoria. É como se, finalmente, tivesse encaixado o *puzzle* da sua existência. É como se, finalmente, o caminho se visse revestido de sentido.

A Escola Artística António Arroio selecionou-o para uma entrevista. Com pouco mais de 100 euros, meteu-se a caminho de Lisboa. No mesmo dia, já

## O professor Hélder é um sonhador num barco à bolina

de regresso ao Porto, recebeu a notícia de que lhe havia sido atribuído o horário. Minutos depois descobriu que tinha também ficado colocado nos Açores e que a sua candidatura a mestrado na Universidade de Évora havia sido considerada. Hélder optou por Lisboa e, desde então, leciona a disciplina de Gestão das Artes – "quase uma explosão de todos os não significados no mesmo dia" (E1), desabafa.

#### Longa-metragem

Chegou a Lisboa com a incumbência da Gestão das Artes, uma disciplina opcional, lecionada nos dois últimos anos do ensino secundário.

Gestão das Artes é uma disciplina diferente, não há dúvida! Mais fácil? Mais difícil? Pouco importa! É a SUA disciplina! Rejeitada pelos professores que o antecederam na António Arroio, Hélder agarrou-a como se de uma companheira se tratasse. Leu

as orientações centrais, interpretou-as e deu-lhes vida. De tal modo que cerca de dez anos depois estava formalmente a questioná-la numa dissertação de mestrado¹. Na sua opinião, trata-se de uma disciplina fundamental para o ensino artístico especializado, do mesmo modo que o seria nos cursos cientifico-humanísticos ou no ensino superior das artes. Para si, e para o diretor da escola com quem mais trabalhou, a Gestão das Artes "veicula a interdisciplinaridade, os protocolos e as parcerias institucionais, contribuindo para a aquisição de competências transversais, colocando o aluno e o trabalho em equipa no centro da ação pedagógica" (Castro, 2017, p.84).

A paixão e a resiliência de Hélder operam uma metamorfose que envolve tudo o que o rodeia. É uma transmutação que se faz com os outros, que abraça contextos e parcerias. Tal como ele próprio, a disciplina que leciona transforma os alunos na borboleta que tem asas e voa, tornando-os visíveis a si próprios e ao mundo.

A Gestão das Artes é uma das quatro opcionais mais concorridas, para onde a grande maioria dos alunos pretende ir. (...) É uma disciplina âncora para a escola e para os cursos. O mérito deve-se aos professores que tem. Hélder Castro é um dos quatro professores da disciplina e o que está na sua génese. (EEx-diretor)

#### Escreveu o próprio professor que

é importante dar visibilidade aos trabalhos dos alunos, revelando competências adquiridas ao longo de três anos, realizando a sua criatividade e inteligência, as suas paixões; é importante dar visibilidade à instituição escola, muitas vezes ignorada. É também importante receber a comunidade no seio da escola, publicitando o trabalho produzido, através, por exemplo, de exposições. (...) A disciplina contribui para um perfil de aluno mais autónomo e conhecedor dos desafios do mundo em geral, o mundo das artes em particular, da transformação da cultura, tendo presente valores humanistas que permitam uma visão ampla e crítica sobre o rumo que a nossa sociedade tem adotado. Esta disciplina opera no espaço individual e coletivo dos alunos, contribui para o espírito colaborativo, de alteridade e respeito pelo esforço de cada um. (Castro, 2017, p.84)

Está, então, na sua génese o esboroar dos muros erguidos entre os grandes espaços enquanto modo de permitir uma visibilidade biunívoca: a que parte do interior em convergência com o mundo real e a que se move do exterior rumo a uma comunhão com a escola, cada vez mais desejada. A direção apadrinha o desiderato. Os professores agradecem. Hélder toma a dianteira. As parcerias multiplicam-se: com artistas, com a Culturgest, a Biblioteca Camões, a Sociedade Nacional de Belas Artes, a Escola Artística Soares dos Reis, a Fundação Milénio BCP, o Plano Nacional das Artes, institutos politécnicos, câmaras municipais, museus... Todas as relações com o exterior passam por este entusiasta que, enquanto assessor da direção, se encarrega de as explorar, uma vez mais, numa lógica de win-win – "Como podemos ganhar todos com este projeto? O museu ganha porque cumpre a sua missão, (...) cria públicos, novos públicos. Nós cumprimos a nossa missão porque as aprendizagens são consumadas de forma interdisciplinar, afetando recursos, sem os desperdiçar" (E2).

É ele que escolhe espaços, distribui projetos, encontra o curso ideal para a ideia surgida, o aluno que fará parte do júri cinematográfico, o colega que bem gostaria de integrar aquele projeto. Conhece muito bem os vários cursos da escola e as valências das diferentes disciplinas. Com todos desenvolve atividades. No curso de cinema, por exemplo, parte-se de um projeto que os alunos desenvolvem na disciplina de Projeto e Tecnologias e na Formação em Contexto de Trabalho; na Gestão das Artes dá-se-lhe visibilidade. Monta a exposição. Diz a professora diretora do Curso de Comunicação Audiovisual que Hélder "está sempre disponível para facilitar a colaboração" (EP1).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Castro, H. (2017). Gestão das Artes - Renovação do programa aplicado no ensino artístico especializado, [Dissertação de mestrado, ISCTE-IUL]. Repositório do Iscte - Instituto Universitário de Lisboa. https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/15468.

E neste protagonismo que assume, fora e dentro da escola, faz transparecer outra característica que todos os entrevistados espontaneamente declararam: a humildade, a simplicidade, a facilidade que incute nas relações e nos projetos em que se envolve. Hélder surge aos olhos de colegas como "um impulsionador, alguém que tem uma aura" (EP1). Talvez por não fechar a porta a desafios, por não se importar de ficar para além da hora, de trabalhar bem no gabinete e fora dele. A sua mundividência ajuda-o, constata o ex-diretor.

A simplicidade e o respeito são, para os seus alunos, traços distintivos das aulas do professor Hélder. Sem nunca falar de forma redutora e

## a sua "vida é uma rede de coincidências complexas" (E1)

sem desrespeitar os seus interlocutores, o professor consegue tornar simples o complexo, esclarecer dúvidas em palavras fáceis, tornar o difícil em património comum: "mesmo quando está a dar matéria, a aula assemelha-se a uma conversa descontraída, com piadas muito engraçadas" (EA1). Distingue-se dos demais docentes, seja de que disciplina for. Trata-se de uma intencionalidade que, naturalmente, atingiu uma maturidade fluida.

Considerando que a sua "vida é uma rede de coincidências complexas" (E1), baseada numa precoce autonomia e independência financeira, Hélder esforça-se por integrar os alunos no mundo real das artes, incutindo-lhes a noção de responsabilidade e abrindo-os ao mundo. A Gestão das Artes propicia esta abertura ao propor um percurso que parte dos princípios e fundamentos teóricos para a produção, organização e apresentação de um projeto que faz as delícias dos artistas em flor. O projeto para a Mostra de Artes é, por assim dizer, o culminar do sentido, o fundamento do esforço, da dedicação, o resultado das intencionalidades do aluno e do professor.

O ensino não pode ficar-se pelo método expositivo. Se o professor admite que ele pode existir, "a metodologia baseada na resolução de problemas, em trabalho colaborativo, funciona bastante melhor" (E2), salienta. Esta metodologia permite retirar o aluno da zona de conforto, fazendo-o assumir a responsabilidade que tanto defende. O artista é, quase por natureza, um trabalhador precário; é na escola que ele terá de se confrontar com o mundo real "das coisas, dos impostos", por exemplo. Perante dificuldades, os alunos devem refletir e acreditar em si "próprios e nos seus pares e na iniciativa individual e/ou coletiva e, por isso, o que me guiava e continua a guiar é o lema: isto só faz sentido se todos sairmos felizes daqui, da escola" (Castro, 2017, p.84). Só assim

Apresentação da exposição de gravura e serigrafia "Pouca Vergonha" Fotografia de Aldina Loho

ficam mais preparados para a realidade exterior à escola, mais autónomos no sentido constructo da sua liberdade (...) A natureza de uma escola como a nossa, com a sua inigualável história, obriga a um esforço perspicaz para irmos mais além da sala de aula/oficina e, com o apoio de outras instituições e organizações, devolvermos ao público em geral aquilo que de melhor se faz (e o nosso saber faz-se), resultante das aprendizagens e competências adquiridas pelos discentes. (HC, *in* texto pela direção da EAAA, a propósito da exposição dos alunos "Pouca Vergonha", na Sociedade Nacional de Belas Artes, de 17 de abril a 18 de maio de 2024)

Do seu cardápio de prioridades emerge, com naturalidade, a introdução do percurso iniciático dos futuros artistas no mundo real, dando-lhes a conhecer o mundo como ele é. Não só abre a sala de aula ao mundo exterior, como mostra formas de os artistas colaborarem para serem independentes nas suas práticas: como podem consequir



financiamento, que obstáculos podem surgir e como os superar. Mesmo que se trate de questões aparentemente longínquas, mais tarde são reconhecidas como muito válidas. Porque não basta ser artista!

Passados estes anos todos, quando me encontro com ex-colegas dizemos: "foi o professor Hélder que nos ensinou a fazer uma candidatura, foi ele que me levou ao Porto pela primeira vez..." Ele é um professor bem recordado. Ficou na memória de bastantes alunos, pela diferença. Com ele houve muitas primeiras vezes. (EEx-aluna)

A visão idealista e poética que o percorre entrelaça-se permanentemente com a realidade pura e dura, que se esforça por partilhar com os seus alunos: "Eu digo-lhes, muitas vezes: 'Aquelas pinturas do Renascimento eram grandes, mas o artista não pintou aquilo que lhe apeteceu. Foi um tipo que lhe pagou – Faça-me isto que eu pago!' Foi uma encomenda" (E1).

#### "Um professor que sabe do que fala, porque o sente na própria pele, só pode ser um professor especial." (EA1)

A minha disciplina serve para fazer a gestão desse produto artístico e tudo o que tem a ver com a produção, a logística, a montagem da exposição, a comunicação. Abarca todo o processo

de produção. A minha disciplina, no fundo, é a disciplina que pode emancipar o artista, dando-lhe ferramentas, conhecimentos que lhe permitam gerir o seu trabalho, num banho de realidade. (E3)

Para os alunos esta ligação ao real é uma das razões pelas quais as aulas do professor Hélder são cativantes:

ele torna a matéria real. Conseguimos visualizar o que podemos aplicar na realidade. Ele é um artista, já experienciou as dificuldades. Este é um dos fatores que torna as suas aulas especiais. Ele sabe do que fala. Um professor que sabe do que fala, porque o sente na própria pele, só pode ser um professor especial. (EA1)

Os alunos conseguem mais facilmente percecionar-se no mundo que os rodeia, os conteúdos surgem com nexo, com aplicação e os exemplos são profissionais. O contacto com o exterior alarga-lhes horizontes. Vão conhecendo a realidade, aprendendo e fazendo. Como funcionam as galerias? Como funcionam os museus? Como entram no sistema?... Vão ver. Convidam artistas. Leem. Procuram informação. Por isso, as relações institucionais que se estabelecem são muito importantes. Os artistas já conceituados falam das suas experiências profissionais, do contexto do seu trabalho, o que abre perspetivas, fazendo pensar que a matéria lecionada é extravasada.

Havia dinâmicas para nos tentar expor a outro tipo de ambientes, que nos enriqueciam (...) O professor mostrava-nos que o mundo não era um conto de fadas, não é cor-de-rosa e, numa visão direta e realista, dizia-nos: "Preparem-se!" (EEx-aluno)

Esta abertura ao mundo consubstancia-se internamente na interdisciplinaridade que faz dos projetos uma metodologia de excelência e da escola uma casa comum, uma catedral onde o saber se faz. A nível externo, este abraço entre a escola e o mundo concretiza-se na ligação quase umbilical com museus, galerias, instituições de ensino, festivais. A escola tem limites fluidos. Hélder acredita nas escolas que são asas, que se atrevem a voar para fora dos seus muros e a trazer o mundo para dentro de si, oxigenando-o e oxigenando-se de criatividade e talento. Esforça-se para que os alunos não saiam da escola com um olhar inocente, como se estivessem a ver o mundo pela primeira vez. As palavras dos seus alunos corroboram esta perspetiva:

o professor Hélder ampliou os nossos horizontes, deu-nos mundo. Levou-nos à Soares dos Reis e deixou-nos explorar a escola e a cidade, sem regras rígidas,

sem desconfianças. Empurrou-nos para o desafio de uma exposição em lugares apenas destinados a artistas consagrados. Ao valorizar os nossos trabalhos, valorizou-nos e obrigou-nos a dar o nosso melhor. Não podíamos desiludir quem depositava tantas esperanças no nosso talento e quem se arriscava assim por nós. (EA2)

#### Nas asas de uma pedagogia reflexiva

Munido das suas convicções, Hélder prepara o terreno, tenta conquistar todos os alunos para a aprendizagem. Fala da vida, da cultura, dos *hobbies:* música, cinema, literatura, exposições... Como diagnóstico, pede-lhes que identifiquem os seus gostos, que reflitam sobre o que fazem, que partilhem os seus interesses. Pretende saber o que consomem culturalmente.

Colocar o aluno no palco, orientando as luzes na sua direção, exige apreender as semelhanças e diferenças que transporta, o que sente, o que viu, o que procura, do que necessita, o que sabe e ignora. Esta abertura à alteridade exige expor-se, estabelecer pontes, ousar proximidades, atrever-se à partilha. É um exercício de autenticidade.

O professor Hélder quer saber realmente como nós estamos. O que sentimos, do que gostamos. Há professores que fazem os mínimos: dão aulas, passam o PPT, vão-se embora. Ele faz mais que isso: partilha conhecimentos, sentimentos e vivências. Ele quer genuinamente levar-nos a aprender. É muito prático, culto. É uma pessoa muito interessante (...) Nota-se que sabe do que está a falar e que gosta do que faz e que, sobretudo, gosta de nós. Quer que sejamos felizes. (EA6)

As aulas assistidas são testemunho desta atitude, explicitada em entrevista:

se vocês tiverem um problema, se se sentirem tristes, se não se sentirem integrados... falem. Acham que estou a falar rápido demais? Digam-me. Não estão a perceber a matéria? Chamem-me à atenção. Acham que o teste é uma chatice? É? Digam-me. Olhemos em conjunto para outras formas, outros modelos de avaliação. Vamos lá! Se não estão preparados para apresentarem o trabalho, não tenham vergonha de o dizer. Escolheram este artista e não outro? Partilhem. Digam-me porquê. Eu estou aqui para vocês, por vocês, antes de mais, para vos ouvir. (E2)

O relacionamento com os seus alunos pauta-se pelo respeito, que nasce do conhecimento das condições concretas do seu contexto. O respeito pelo aluno enquanto detentor de um saber, de um universo, que deve ser valorizado e conhecido, manifesta-se na preocupação em usar uma linguagem num registo de continuidade e de rutura: aproxima-se do quotidiano linguístico do aluno, mas não permanece nos seus limites, extravasa-os, enriquece-os. Conhecer o acervo de aprendizagens significativas que o aluno transporta é essencial no encurtar da distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Hélder esforça-se por acarinhar o universo cultural de cada um dos seus alunos, incorporando-o no espaço de aula, dando-lhe voz e estimulando a construção partilhada do saber. Este universo é o ponto de partida do debate, da problematização, da desconstrução de preconceitos, que dá lugar a uma visão crítica da realidade.

A linguagem do professor aproxima-se da forma como falamos entre nós, mas sem falar de uma forma redutora. Entra no nosso mundo, mas não fica nele, leva-nos também para o seu. Não sei se me estou a fazer entender. O professor respeita-nos, não fala como se não o entendêssemos. (EA5)

Partindo das orientações gerais do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Hélder adapta o programa ao perfil da turma, às características individuais dos alunos, embora reconheça dificuldades em atingir completamente este objetivo. Os alunos estão no centro do seu ensino, já que é a partir dessa relação interativa que identifica temas a abordar, que estabelece

parcerias internas, que encontra parceiros externos, trabalhos, exposições, artistas, curiosidades que prendem os adolescentes – "um dos aspetos que o diferenciam é que o trabalho dele é completamente virado para os alunos. E eles sabem-no" (EP2). O próprio professor diz-lhes várias vezes que não quer *meter-lhes ideias na cabeça:* "eu venho para aqui para vos pôr ideias em cima da mesa. E para vocês porem as vossas e partilharmos" (E1).

À pergunta: se esta escola fosse uma tela, quais seriam as suas pinceladas? Responde:

é o foco no aluno. Essa é a primeira pincelada, claramente. Sempre focados no aluno. Sempre. Tal significa que tem de ser em prol deles. Não pode ser em prol da minha carreira, nem em prol da instituição. Eles estão no centro da tela. O importante é que eles acreditem no ensino e no professor. (E3)

#### Um professor socrático

Ao fazer do aluno o centro das aprendizagens, Hélder chama a si o papel de mentor, orientador de processos, gestor de aprendizagens. Hélder não se arroga único detentor do saber. O seu papel é o de moscardo socrático, que incentiva curiosidades, suscita dúvidas, interpõe recuo face à imediatez do vivido, cria condições para que cada um se aproprie do saber de forma progressivamente autónoma e crítica. "Ensinar não é só uma profissão, é uma missão" (E1), afirma.

Hélder considera-se "apenas um veículo de aprendizagem" (E2). O saber não é autoritariamente imposto. Ensinar não é uma prática mecanicista, assente numa conceção rotineira de educação. A aula é o lugar da razoabilidade argumentativa, em que cada um constrói o seu saber de acordo com os princípios da ética comunicacional, que dita o amor à verdade, o respeito pelos argumentos do interlocutor, a coragem de se expor ao escrutínio de terceiros, o respeito pela alteridade. A aula é o local da construção e descoberta de saberes, onde todos têm voz, independentemente do seu circunstancialismo.

Aprender assenta num ato autónomo que pressupõe responsabilidade. A começar pelo trabalho em aula. Não há memória de admoestações, apenas de avisos tranquilos sobre a importância do assunto, no futuro, quando as consequências chegarem. A responsabilidade é de cada um.

Com a responsabilidade pretende emancipar o aluno/artista/gestor, porquanto pretende dar-lhe conhecimentos e ferramentas que lhe permitam fazer a gestão do seu trabalho, tornando-o consciente de que no mundo tudo se relaciona: "o universo não está compartimentado em caixinhas". (E1) A arte, como qualquer área do saber, tem uma linguagem específica, que permite aceder profissionalmente às organizações culturais, aos museus. Todo o profissional tem de dominar a linguagem do seu *métier*.

O aluno que quer ser artista, deve saber gerir o seu trabalho. Eu chamo-lhe o aluno/artista/gestor, ou seja, o gestor do seu trabalho. Na minha disciplina aprende a gerir o seu trabalho, ou até a saber trabalhar em organizações culturais, porque já compreende o léxico, a linguagem específica do trabalho dentro de um museu. O aluno/artista trabalha em rede, numa parceria em que todos são vencedores e que culmina na apresentação do trabalho ao público, como aconteceu no Museu de Lanifícios, da Universidade da Beira Interior, na Covilhã. (E2)

A escolha do local das exposições não é aleatória, "é preciso fazer as exposições em locais dignos. Se pretendemos valorizar o trabalho do aluno, não pode ser num vão de escada" (E1).

Hélder sabe que a autonomia e a responsabilidade são uma conquista que exige confiança na capacidade do aluno. Por vezes é preciso "forçá-lo a pisar o palco, sem desrespeitar a sua personalidade e os seus tempos" (E3), afirma. Os alunos reconhecem:

fui convidada para fazer parte do júri do festival de cinema – o Júri IndieLisboa. Essa experiência foi muito importante para mim, porque me tornou mais responsável e fortaleceu o meu interesse pelo meio. Foi enriquecedor. É um exemplo de como o professor proporciona aos alunos experiências que abrem os seus horizontes. (EEx-aluna)

A partilha de decisões e a interação participada são o seu *modus operandi*. Metodologicamente, Hélder aposta na interação em sala de aula, na proatividade, na pesquisa autónoma de saber, na partilha de recursos e de conteúdos, na autoavaliação, naquilo que designa por *conversa aberta*. Diversifica recursos didáticos. Sempre que considera adequado fala de métodos de pesquisa, de observação participante, não participante. Deseja que os jovens não fiquem reféns de bibliografias e da *webgrafias*. Os jovens devem tornar-se observadores *e fazedores do mundo*.

À aparente e propositada descontração com que leciona, em que o simples e o complexo harmoniosamente se entrelaçam, subjaz uma das suas grandes preocupações: a equidade. Ciente de que nem todos os alunos dispõem do mesmo acesso ao mundo cultural, acredita que tem de chegar a todos. Acredita que a aprendizagem entre pares, o aprender com os outros é um dos caminhos. A diversificação ao nível da aprendizagem, da avaliação, da metodologia é uma via privilegiada para o esbater de eventuais diferenças de oportunidade. A defesa da equidade tem de começar na escola. Sublinha que "aprender com os outros é para mim o caminho da equidade, condição para que todos os alunos desenvolvam as competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*" (E2).

O programa de 11.º ano é sobretudo teórico e aqui fico refém do modelo de ensino expositivo, mas, sempre que posso, uso os modelos cooperativos de ensino e o método baseado na resolução de problemas, que, na maioria das vezes, são transversais a várias disciplinas. Cada disciplina tende a ver os problemas da sua janela para o mundo, de uma só perspetiva e por isso só os vê parcialmente, não os compreende em toda a sua plenitude. Só a colaboração permite compreender a realidade em toda a sua riqueza (...) No 12.º ano faço um trabalho essencialmente centrado na resolução de problemas. Eu sou apenas um veículo de aprendizagem. Andamos num processo elíptico de ensino-aprendizagem. No último ano, são eles a tomar as rédeas do trabalho, desde os alicerces até ao topo do edifício, em diálogo uns com os outros, o que é mais enriquecedor. Eu só oriento, encaminho, questiono, coordeno. (E2)

Neste mundo, em renovações anuais ou bienais (por norma, acompanha os seus alunos do 11.º no 12.º ano), Hélder cuida meticulosamente das aprendizagens. A relação pedagógica, *sui generis*, estabelece-se na sala de aula, que não se cinge às quatro paredes. Aqui, os alunos sentam-se onde querem, como querem, com quem querem. Naturalmente, dispõem-se de acordo com o trabalho em curso, mas o facto de serem permanentemente convidados a manifestar os seus pontos de vista e a participar da discussão dá-lhes responsabilidade e motivação – querem fazer. Rearranjam a sala. Organizam-se. Sentam-se. Saem quando querem ou precisam. "A sala dele é a escola inteira e muitas vezes é o concelho inteiro e fora de Lisboa", diz o ex-diretor.

Aproximamo-nos do limiar da sala e entramos. Metade da turma, os alunos do Curso Tecnológico de Arte e Design Cerâmico, vai para os corredores montar a exposição de final de ano: "Do chão à Parede". Não se esquece dos objetos, dos materiais de suporte, dos materiais de limpeza "Professor, vou buscar a vassoura". A outra metade, os do Curso Tecnológico de Arte e Design Têxtil, fica a apresentar o guião técnico. Está mesmo na fase da avaliação. A exposição na Real Fábrica está a decorrer, no Museu de Lanifícios, na Covilhã. Intitula-se "Corpos Ancestrais tocam Futuros". Está a ser um sucesso. O grupo de uma dúzia de pessoas havia-se dividido. Foi como se cada dois ou três elementos pertencesse a diferentes departamentos de uma empresa imaginária: a conceção, o marketing, a comunicação...

Cada um domina por completo a sua área. O responsável pela comunicação apresenta-nos o guião técnico, com todo o pormenor, seriedade e profissionalismo, apenas entrecortado por intervenções de quem concebeu efetivamente aquela parte "O meu colega é que esteve envolvido nessa parte, ele sabe responder-lhe melhor". Os do curso de têxtil parece estarem de novo no ensaio geral para a sua vernissage. Na disciplina de Projeto e Tecnologias, em grupo, todos construíram uma peça para a exposição.

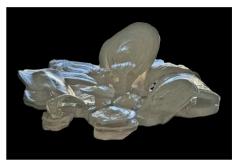
Peça de cerâmica de um aluno da exposição "Do chão à Parede" -Fotografia de Aldina Lobo

Capa do dossiê de Produção elaborado pelos alunos -Fotografia de Hélder Castro O "professor de corredor", como carinhosamente o ex-diretor o apelida, foi acompanhar os de cerâmica: "Onde estão os cartazes?", "Professor, já tem o QRCode?", "Ainda não???". A ansiedade está instalada. Os pormenores são cuidados. Também numa espécie de ensaio, dois ou três alunos respondem às provocações do professor, que os incita a revelar-nos a fundamentação da sua obra exposta. É uma explicação de *gente adulta*. Estes não são os produtos a serem avaliados nas PAA (Provas de Aptidão Artística), para as quais também se esmeraram muito, naturalmente. Esses não podem ser expostos já.









Os da turma anterior, no primeiro ano de Gestão das Artes, estão ainda a aprender os conceitos básicos. Terão, por vezes, aulas um pouco mais teóricas; ainda assim, sempre em interação. Na sala de aula, hoje pensa-se em avaliação. Instiga-os à apresentação do trabalho individual: A minha primeira curadoria. Hélder explicou: eles têm de resolver um problema. Cada aluno é curador numa exposição virtual de obras de um artista mais ou menos famoso. Escolhe o artista, escolhe o espaço, seleciona obras, constrói a folha de sala, fundamenta as suas opções. É a imaginação a funcionar com personalidades e galerias reais, em suporte digital e com base no conhecimento adquirido. Perante a turma, desfilam as obras do pintor japonês Takashi Murakami, da fotógrafa norte-americana Nan Goldin, do pintor chileno Guillermo Lorca, da artista japonesa Aya Takano ou do fotógrafo alemão Thomas Ruff. Dentro ou fora de Lisboa, percorrem um leque variado de espaços, tão diferentes como o Museu de Arte Contemporânea e o Passevite. O feedback acontece após cada apresentação, não de forma muito aprofundada. A vontade dos alunos marca o ritmo da aula.

Reaparece, uma vez mais, a assunção da responsabilidade e da autonomia como dois elementos indispensáveis à formação do indivíduo, construída pela relevância da relação professor-aluno. Tendo como enfoque o desenvolvimento do potencial humano e da autorrealização, o professor, numa base humanista, funciona como facilitador e incentivador de experiências significativas, de treinos que simulam

ou integram a vida real, que contextualizam as aprendizagens, esbatendo as fronteiras entre a escola e a sociedade. O aluno é convidado a explorar os seus interesses e motivações.

Numa das últimas entrevistas, Hélder reafirmou de forma explícita e contundente o seu esfoço de adaptação do programa às características individuais dos alunos, e por isso, logo no início do ano, aplica testes de diagnóstico, perscrutando os interesses e talentos de cada um. Enfatizou a importância de diversificar os métodos de avaliação e de manter uma relação pedagógica que respeite as particularidades de cada aluno, sempre cumprindo os critérios de avaliação estabelecidos. Por isso, os alunos também são protagonistas na escolha das modalidades e técnicas de avaliação: "eu pergunto aos alunos como querem ser avaliados. Os alunos são muito conservadores... querem testes, por estarem sob a pressão dos exames nacionais" (E3). Mas em Gestão das Artes não são avaliados externamente. Têm uma avaliação constante, em formato de conversa, que lhes vai dando elementos para reflexão sobre o percurso que estão a fazer, os caminhos que podem seguir, os conceitos essenciais que a profissão não deixa esquecer. E têm projetos e objetos, que produzem. E têm testes, apesar de tudo. "Ele é muito rigoroso nos testes. Mas é uma coisa boa, porque os testes dele, pelo menos os que nós fizemos, não tínhamos de decorar a matéria, tínhamos que a entender. Sim, não dá para memorizar" (EA2). Da explicação que dá, conclui:

mas depois, a pergunta que estava no teste era sobre a nossa opinião, sobre se a arte tinha mesmo de estar dentro do triângulo ou não. Eu acho que nós tivemos todos opiniões diferentes... Pronto, e depois tivemos de escrever sobre a nossa opinião, fundamentando-a. Isso exigia conhecer a matéria; era fundamental. E nós estivemos uma aula inteira a discutir este assunto. (EA2)

#### Eu acho que a avaliação é sempre justa. (EA1)

"A avaliação é justa" porque, sentindo-se motivados, sentem-se também recompensados com uma avaliação interna que não deixa ninguém para trás: nos testes, nos trabalhos, nas Provas de Aptidão Artística, para as quais trabalham afincadamente. Claro que pode haver um ou outro abandono, devido a fatores externos como a transferência de escola. Concluído o 12.º ano, em 2022/2023 por exemplo, 80% dos alunos continuaram os estudos no ensino superior, tendo alguns (30%) ido (também) trabalhar na área artística, como se lê no Observatório do Percurso das(os) Alunas(os), ano letivo de 2022-2023, da escola.

Aquela nota conservadora por parte dos alunos, que querem testes, contrasta, por um lado, com uma escola em que a criatividade e a inovação pretendem ser imagens de marca e, por outo lado, com o sintoma de enraizamento dos alunos nas vicissitudes do mundo real, tão caro a Hélder.

O que significa, então, inovar? Para Hélder, inovar é ir ao encontro do mundo real.

O que é para mim inovar? O facto de estar numa escola diferente, de artes, por si mesmo, incentiva a inovação, a criatividade. Vou dar um exemplo de como se pode inovar. Sair o máximo possível da escola, indo ao encontro da vida real, do contacto com os outros, de modo que os alunos não vivam a escola como uma bolha de gerações. Quando saio da escola isso esbate-se. Contacto com outras pessoas, com outros profissionais. O modelo da escola é rígido, o modelo como está montado dificulta a elasticidade que tem de ser criada entre a escola e o mundo. (...) Ser inovador é estar aberto ao talento alheio, desafiar-se e desafiar, ouvir e estar disposto a mudar, se preciso for. É mostrar que o que se aprende aqui não está desligado do mundo real. Para mim, o saber é físico, vivido na pele. (E2)

Descreveu o seu trabalho, as suas conceções. Hélder considera-se, pois, um professor inovador. Também aqui se reflete a dualidade de que é feito este professor. Talvez pela simplicidade da sua ação – "parece normal". A comparação

com outras disciplinas e com os outros professores pode ajudar a clarificar o raciocínio das docentes e das alunas: "dá uma disciplina em que a inovação está inerente ao projeto. As disciplinas artísticas são por natureza inovadoras" (EP2); também não se pode dizer que ele use suportes diferentes, "não é como outros que para tentarem ser inovadores, usam e abusam das tecnologias. (...) E vai dar ao mesmo, estar a ver um PowerPoint uma aula inteira ou só a ler, não muda nada" (EA3). A reflexão conduz à conclusão:

há uma base clássica, que é o chão, mas ele não fica atido à tradição, *ao by the book.* Pelos temas, pelo modo como lhes pede coisas, na forma diferente de fazer com que os miúdos trabalhem. Eles não o acham nem chato nem monótono. (EP2)

"Ser inovador é estar aberto ao talento alheio, desafiar-se e desafiar, ouvir e estar disposto a mudar, se preciso for. É mostrar que o que se aprende aqui não está desligado do mundo real. Para mim, o saber é físico, vivido na pele" (E2) Mas o professor realmente, se calhar, dá as aulas de uma forma mais normal, mais vulgar, porque ele só fala connosco... É inovador no sentido em que consegue ter a atenção de toda a gente e realmente eu acho que o professor nunca tem que nos mandar

calar, porque está toda a gente genuinamente atenta ao que o professor está a dizer. E nós lembramo-nos da matéria dos períodos todos. Não é tipo... estudas para um teste e sai e depois apaga, porque foi só decorar, memorizar e depois esquece-se. [EA3]

É na descolagem da forma de agir, do relacionamento humano, na saída do modelo rígido em que a escola tradicionalmente se espartilha que reside a natureza transformadora da educação em Hélder. Ao dar corpo à Gestão das Artes, encontrou a sua forma de operacionalização inovadora: a perspetiva contextualizada na articulação da disciplina com os documentos de referência; a orientação prospetiva, que implicou questionar, pensar a disciplina *ab initio*, derrubando o isolamento a que a escola está votada; e a estratégia avaliativa que o incita a ponderar, amiúde, sobre os seus efeitos, limitações e mais-valias, sobre o *win-win* de cada um dos intervenientes.

#### Finissage

No início de cada ano, Hélder almeja que, no final do percurso escolar, cada aluno seja o mais autónomo e feliz possível, apto a construir a sua própria vida. A Gestão das Artes não é simples preparação para o trabalho, é um laboratório da vida. O trabalho não é um mero instrumento de sobrevivência, é uma fonte de felicidade, que envolve esforço e paixão. O trabalho é o cinzel da construção dos sonhos, que se operam com os outros.

Em termos de formação do indivíduo, elege como elemento fulcral o contacto com as pessoas do terreno, a descodificação das coleções, do que se constrói por detrás das cortinas, da linguagem dos bastidores. Esta compreensão paulatina cria no aluno um tipo de deslumbramento, que engrandece exponencialmente quando se lhe junta a apresentação pública de um objeto artístico que ele próprio desenvolveu. "É a conjugação perfeita!" Claro que, num contexto institucional, as qualidades artísticas são da maior relevância e exigência. O aluno acredita no ensino, motiva-se, esmera-se, a ponto de, no exercício das suas funções, a professora bibliotecária se aperceber dessa felicidade. Crê Hélder que se o professor se colocar no centro, o aluno assiste comodamente ao desenrolar dos dias, pois sabe com o que pode contar: "não faz objetos, não faz curiosidade, não faz acontecer, não cresce!" (E2)

Chegamos ao perfil de um docente que tem na génese do que hoje é a ação de dois dos seus professores: um, porque lhe perdoou as faltas, instigando-o a não desistir, outro porque partilhou generosamente a sua experiência, o seu esforço em prol de um sonho que nasce de dentro. "Nós, às vezes, não sabemos os porquês de certas coisas que não fazem sentido agora, mas podem fazer sentido mais à frente" (E1).

Hélder confiou nos seus professores. Adotou a atitude *docilitas*, com que Heidegger retratou a pessoa do professor: uma figura ética que, pelo seu saber, pelas suas competências pedagógicas, gera confiança. O professor fez o caminho e o discípulo segue-o, ainda que não tenha a visão do todo. Mesmo assim abandona o conhecido, para se lançar num troço ainda não desbravado. Aprender começa por ser, quase, um ato de fé no saber e na experiência de outrem. Hélder quis ser professor porque teve professores inspiradores, modelos de saber, de resiliência e de tolerância.

Agora, chama a si esse papel: tornou-se ele a referência dos jovens. Tem plena consciência disso. A base humanista que privilegia a individualidade, a criatividade e a autoexpressão dos alunos, que reconhece as emoções e as experiências como centrais no processo educativo, encontra-se bem plasmada na sua prática de educador, facilitador atento às necessidades individuais de cada aluno. Hélder incentiva a participação ativa de todos, com a intencionalidade de promover a construção do conhecimento de forma colaborativa, em relacionamentos saudáveis e robustos, prontos a enfrentar desafios de forma resiliente. Cria ambientes acolhedores onde os alunos se sentem à vontade para expressar as suas ideias e emocões. A avaliação sedimenta-se em especial na compreensão e na expressão de sentimentos, de vontades, de opiniões fundamentadas e aprofundadamente questionadas, na preocupação com o crescimento do outro. E consegue, neste caldo, favorecer a motivação e o empenhamento, fazendo perdurar as aprendizagens enraizadas em práticas significativas, em projetos reais. O seu nível de profissionalismo e de exigência aprimoram o cuidado que os alunos depositam na mostra dos produtos que concebem.

O profundo domínio do conhecimento que dá corpo às aprendizagens atiram Hélder para uma humildade, uma simplicidade nas relações humanas. É o professor/pintor/curador que fala com os outros, todos adultos, colocando-se ao nível dos seus interesses, ambições, emoções, curiosidades. É o professor/pintor/curador que recorre à resolução de problemas, num desafio ao pensamento de nível superior, para provocar a reflexão, o autoquestionamento, as atividades cognitivas, a retenção da informação, os hábitos de pesquisa, a interação social, as vivências, o conhecimento do mundo real, da vida.

Afinal, quem é o professor Hélder? É um sonhador realista, um fazedor de sonhos vividos na pele.

[É] uma inspiração. Ensinou-me a gostar de mim, sem deixar de ser exigente comigo mesma. Ensinou-me a ver as coisas como são, sem me contentar com o que são. O professor Hélder deu-me coragem para mudar o mundo. (EA4)

O professor Hélder faz-me sentir muito importante. Nenhum professor me tinha feito sentir assim. Eu conto. O meu trabalho conta e merece ser visto se eu me empenhar, se eu acreditar em mim e nele. (EA5)

O professor Hélder ensinou-me a não ter medo de errar. Dantes eu tinha vergonha das minhas dúvidas. Isto pode parecer parvo, mas agora até tenho orgulho nelas. Sem elas, acho eu, não seria quem sou e penso que saberia menos do que sei. (EA6)

E foi nesta espécie de revisitação final, à laia de despedida, que ficaram as últimas pinceladas que o recato do ateliê se encarregará de fazer crescer até à próxima exposição. Esta Folha de Sala cumpriu a sua missão. Em breve será dobrada, relida, apreciada, metida numa qualquer gaveta... Eventualmente, também, será um espelho depurador de metamorfoses ou um roteiro possível para quem queira aprofundar os fundamentos do ensino como profissão e como arte, para transformar e melhorar o que e como se pode aprender com mais profundidade e com mais gosto.

# EQUAÇÃO E POEMA

ANA SÉRGIO FERNANDA CANDEIAS O Que hei-de ser quando crescer?
Hei de ser pastora?
Poeta?
Pintora?
(que p'ra artes cá estou eu)
Ou serei professora?
Que ensina tudo mais.
Ou veterinária?
Que trata de animais.
Gostava de ser veterinária
Mas pensar nisto p'ra quê?
Mais vale esperar até crescer
E depois?
Depois... logo se vê.
Domingo, janeiro de 1973 (11 anos)

#### Rostos e (a)feições

"A professora Teresa é diferente, lembro-me de todas as aulas dela" (EEx-aluna 1)

"Como é que eu equilibro o querer que gostem de mim, terem confiança em mim, poderem dizer o maior disparate, que eu não me zango, com a necessidade de ser exigente e sem perder o amor deles?" [E1]

A Teresa é professora de Matemática e Ciências há cerca de quatro décadas, adora literatura, teatro e as humanidades em geral. Gosta de poesia e de música, de pintura e de escultura, desenho e fotografia, de recolher e tratar animais abandonados ou perdidos e de cuidar do jardim. Condensa em si saberes e poderes que partilha com os seus alunos, tornando o ensino e a aprendizagem um ensaio poético diário. Tudo nela é abundância e transbordamento de vida no zelo e no toque a outras vidas.

É uma pessoa voluntariosa, altruísta, determinada e exigente, curiosa e criativa que busca incessantemente a superação. Transmite e exige aos seus alunos a mesma resiliência e tenacidade, a mesma ambição e desígnio no cumprimento dos seus sonhos. Longe do conformismo e do desalento, que procura afastar da sala de aula, entrega-se à missão de ensinar por inteiro, pessoal e profissionalmente, reconstruindo-se através da magia de ensinar como arte de fazer aprender. "O professor tem uma magia só dele. Um feitiço que lhe foi lançado, não se sabe quando nem por que fada. (...) O professor tem de ser o final feliz de todas as histórias, para que o mundo se salve" (Diários de escrita, 8 de janeiro de 2006).

Teresa considera o seu ofício "uma arte muito perecível porque muitos momentos, se não forem registados, perdem-se na memória" (E1). Alimenta-se diariamente da relação pedagógica que estabelece com os alunos, pensa, reflete e questiona os processos e antecipa soluções para os problemas. Lê, estuda e investiga, pois considera que o conhecimento informa e transforma a prática. (Re)Concilia nos seus modos de atuação a intencionalidade científica e a intuição pedagógica. Tal fusão é visível na capacidade que possui de planear e direcionar as ações educativas de maneira consciente e propositada, movida por uma intenção clara: provocar o espanto, a curiosidade e a vontade de aprender.

Desenha múltiplas rotas para chegar a um determinado porto e ensina aos alunos a arte da navegação, despertando-lhes o desejo do mar. Tem uma visão estratégica sobre os modos de gerir as aprendizagens, o currículo e a avaliação. No seu desenho pedagógico alinha múltiplos saberes profissionais, seleciona metodologias, estratégias, recursos e propõe a realização de tarefas diferenciadas de modo a facilitar a consolidação das aprendizagens. Explora a avaliação na sua vertente pedagógica para aferir, monitorizar e regular os processos de ensino e redefinir as rotas, comprometendo os alunos na viagem. Reflete sobre o que se faz, como e o que alcançou e, se houver necessidade, de acordo com os ventos e as marés, reajusta com os alunos as velas do barco de modo a garantir uma viagem ainda mais prazerosa.

A sua intuição pedagógica permite-lhe conhecer e responder quase espontaneamente às necessidades dos alunos. Esta competência revela-se na forma como perceciona, muitas vezes sem verbalizar, o que é melhor para cada um, e para cada situação de ensino e de aprendizagem. Teresa tem um conhecimento profundo de cada aluno, das suas fragilidades e das suas potencialidades, identifica-as antes mesmo de eles as expressarem. Adapta-se ao ritmo de cada turma, modifica a abordagem e os tons da aula, sem perder a direção, cria conexões e com base nelas constrói relações empáticas e vinculações significativas disponibilizando-se para compreender (aprender com eles) as suas emoções, vivências e experiências. O binómio intencionalidade e intuição pedagógicas permite a Teresa um planeamento rigoroso dos processos de ensino, onde nada é descuidado ou deixado ao acaso, de modo a prover a criação de ambientes facilitadores da concretização de múltiplas aprendizagens na Matemática e nas Ciências.

As convicções e representações desta professora sobre a condição e o exercício da profissão docente estão moldadas pela forma como foi ensinada, pelas experiências felizes e também pelas experiências mais desafiantes que teve de superar. Nos seus Diários de escrita, publicados no blogue *Tempo de Teia*, reflete, entre outras temáticas, sobre o ser professor, referindo que:

os professores vivem um bocadinho mais do que os outros, até que o último aluno se tenha ido também. Talvez um pouquinho mais ainda, se esse aluno contou uma história a um filho. - Sabem, o meu pai falava-me de um professor que teve (...) a eternidade não dura mais do que isso. (Diários de escrita, 17 de janeiro de 2006)

Celebra com os alunos as pequenas e as grandes vitórias, chora e ri, abraça e repreende. Tudo nela é vida, vontade e desejo que a sua pequena tripulação, jovens entre os 9 e os 12 anos, seja bem-sucedida na arte da navegação. Para que tal aconteça, ensina-os a ler mapas, interpretar e analisar sinais, estabelecer conexões, resolver problemas e a comunicar resultados. Na Matemática, como na vida, Teresa considera que "se aprende a encontrar a beleza nas coisas mais comuns, mais triviais, mas também nas mais incomuns e excecionais "(E1). No curso da sua atividade profissional diária há questões vitais que coloca a si mesma e que se prendem com a regulação e a monitorização de processos pedagógicos: Como pode o professor saber que está um pouco mais perto do destino? Se está a facilitar a viagem a todos os que diariamente com ele a empreendem?

Quando hora e meia passa depressa e se ouve (sabe tão bem ouvir) "O quê? Já?!" Quando a Matemática passa de filme que nos aterroriza, a filme de aventuras preferido onde queremos entrar como atores. Quando o Miguel comunica à turma que tem uma resposta diferente para o problema que acabámos de resolver do telefonema de Nova Iorque para Lisboa; [...] Quando os dedos se agitam no ar para explicar e perguntar...quando já não se desiste das tarefas, quando nos apetece mais e pedimos mais. Sempre mais e nunca menos, quando nos sabe bem a todos ir para a aula. Seguir em frente, fazer coisas difíceis. (Diários de Escrita, 15 de janeiro de 2006)

#### Teresa no caleidoscópio

Quando olhamos para esta professora através de um caleidoscópio, vemos em cada gesto fragmentos e facetas únicas da sua personalidade, espelhadas em múltiplas abordagens pedagógicas. Teresa é uma fonte de inspiração que guia serenamente os alunos nos desafios da aprendizagem, mas é também tempestade e "A professora Teresa tem mesmo muitos poderes, ela faz magia!" (EEx-Aluna 3)

"A visão e o legado da Teresa são inesquecíveis: uma profissional que transforma cada momento num quadro de inspiração e aprendizagem" (EP2)

mar revolto de emoções. As suas cores e formas de ensinar mudam, mas a sua essência mantém-se: a paixão genuína pelo ensino e um profundo respeito pela individualidade de cada aluno. Em cada rotação do caleidoscópio Teresa mostra-se num novo cenário, num novo palco. Usa as histórias e as analogias criativas para simplificar os conceitos complexos e cria dinâmicas de grupo que promovem a empatia e a aproximação entre os alunos. Esta multiplicidade de modos de ser e de estar refletem não só o seu talento, mas também a sua capacidade de (re) adaptação, reajuste e renascimento diários face aos desafios em presença.

No caleidoscópio da vida escolar esta professora é um elo unificador. As suas ações criam padrões harmoniosos que envolvem alunos, pais e colegas, promovendo um ambiente onde todos se sentem valorizados.

A Teresa tem uma grande capacidade de envolver as pessoas, é espetacular, é fantástica, é uma entusiasta (...) uma pessoa que ajuda em tudo e acaba por nos ajudar a fazer as coisas de uma forma mais tranquila. Ela é também assim para os alunos e para os pais (...) consegue gerir e lançar pontes, ela faz com que as vinte e tal pessoas do departamento se sintam bem. (EP2)

Mesmo quando as peças se movem e a composição muda, a sua influência permanece constante, tal como o eixo basilar que sustenta o caleidoscópio. Com dedicação e inspiração, assentes numa base sólida de conhecimentos: científico, pedagógico, didático, relacional, ético e moral. A professora Teresa transforma os ambientes educativos e promove nos alunos o desenvolvimento de competências chave para a progressão e o sucesso pessoal e cívico.

Tudo se passa no território encantado da sala de aula onde todas as coisas acontecem, exigindo da professora esforços materializados em poderes facilitadores da arte de ensinar.

E, portanto, é esse toque de magia, de fantasia, que vem do lado da literatura. (...) Mas há coisas que são tão naturais, e eu, neste momento, faço sessões. Vendo sempre ao 5.º ano a ideia de que fui aluna no Hogwarts, com os amigos do Harry Potter. Portanto, eu tenho alguns poderes só meus e os pequeninos bebem a história. (E1)

Apresenta-se aos alunos com um poema, A triste história do zero poeta, depois de terem conversado um bocadinho. Explica-lhes o enorme gosto que tem pelas histórias, pela poesia e pelos animais. Envolve-os na leitura dialogada do poema e pede-lhes que repitam o refrão [O!]. Teresa evoca este momento com verdadeira emoção, surpresa e quase espanto, querem ver, "querem ouvir, adoro o Manuel António Pina e esta história do pobre zero que vivia num estado de perfeita ansiedade alfabética" (E1). https://www.cnedu.pt/pt/iniciativas/projetos/dica/2433-narrativa-da-professora-teresa-marques-dica-2024



Nas primeiras aulas recolhe informações preciosas sobre quem são os alunos, do que gostam e se gostam da disciplina. "Digam-me lá: Odeio, aguento, ou adoro matemática? E eles conseguem logo ser honestos comigo. Eu tomo notas. Portanto, a primeira parte da nossa viagem é de aproximação, são eles comigo" (E1).

Teresa tem alguns poderes que combinam uma dose generosa de conhecimento, criatividade, empatia e uns pozinhos de paciência, ingredientes transformadores da sala de aula num lugar de acolhimento e descoberta no reino da Matemática. Vejamos então, Teresa pode uma coisa e o seu contrário. Por exemplo: encolher o tempo, contraí-lo, densificá-lo ou esticá-lo, alongá-lo e distendê-lo. A interseção destas duas forças de sinal contrário religam-se nesta professora, para prestarem maior amplitude pedagógica e didática ao que diz e faz. É um dos poderes que diz ter: "às vezes as aulas parecem durar 10 minutos, outras vezes uma hora. Eu não sei como é que faço isso. São uns pozinhos" (E1).

Sabe usar estas forças a favor da criação de um melhor clima de organização do trabalho em sala de aula e na consolidação de uma forte vinculação a cada aluno, através do compromisso que se gera na prestação diária de cuidado e atenção. Atenta à diversidade e heterogeneidade de ritmos de trabalho e concretização das tarefas em jogo na aula, diferencia os materiais e estabelece algumas parcerias entre alunos, no apoio direto em sala, numa clara aposta no desenvolvimento do trabalho autónomo, colaboração, espírito crítico e exercício de cidadania na assistência ao outro.

O ensino é sempre adaptado e diversificado. Os que têm mais dificuldades são ajudados pelos que sabem mais. A professora faz-nos acreditar que é possível. Não nos dá toda a liberdade, mas faz-nos acreditar no trabalho. Ela envolve-nos no trabalho, explica tudo o que envolve as tarefas em sala de aula com muitos exemplos práticos. (EEx-aluna 1)

#### O erro e a aprendizagem

Explica aos alunos que consegue adivinhar as suas dúvidas e que esse poder é fabuloso, "eu ajudo logo e tudo fica mais claro, puf!! Elas desaparecem!" (E1). No pleno uso deste poder consegue também compreender como é que os alunos resolvem os problemas, os passos, o raciocínio, a estratégia e com isso adivinhar "como é que a Maria resolveu o problema" (E1). Sublinha que é uma espécie de telepatia, "eu leio o modo como ela fez e compreendo o porquê de ela ter feito assim" (E1).

Valoriza o erro, a dúvida e a interrogação como peças chave na aprendizagem e agarra-os como bons pretextos para fazer acontecer aprendizagens significativas e de qualidade. "É das coisas mais difíceis de fazer em sala de aula, é os miúdos sentirem que podem errar à vontade" (E1).

Na sua abordagem pedagógica simula deliberadamente situações:

agora, eu vou perguntar quanto é a soma de 4 mais 4, e tu vais dizer que são 5. (...) E eu começo a ver os risos e os sorrisos e eu paro ali. Digo-lhes: "Meus queridos, a primeira grande lição é esta, não se atrevam a rir, porque eu não me zango facilmente, mas não admito risos perante uma resposta que possa estar incorreta. Todos vocês têm de se sentir confortáveis dentro da minha aula, para errar e para poderem refletir, risos a esse propósito eu não permito". (E1)

Na Matemática como na vida, em sala de aula ou fora dela, considera que todos devemos ter a oportunidade de errar e de corrigir o erro para podermos progredir.

Eu posso dizer que na Matemática, na educação matemática, a forma de corrigir um problema, de equacionar um problema, incorpora o modo como podemos usar o erro, para o saber conectar com outras coisas. Isto está tudo embrenhado em mim. A Teresa Rocha (minha orientadora de estágio) trabalhava o erro de uma forma exemplar e eu aprendi. Depois fui tendo outros mestres da educação matemática, ao vivo ou em leituras, e aperfeicoei o uso do erro. (E1)

Teresa tem referenciais e modelos pedagógicos que enformam a sua prática, o entendimento dialógico do ato de ensinar, a tomada de consciência e a reflexão crítica sobre o que os alunos fazem, como e para que fazem, as estratégias que usa para facilitar a superação das suas dificuldades, e também as metodologias e recursos que explora para a recontextualização do currículo, em diálogo com a mundividência dos alunos. Antecipa para o presente alguns futuros e vislumbra dúvidas que ainda estão por vir. Os alunos apreciam a sua capacidade de misturar o reino da fantasia com a realidade mais crua e sofrida vivida por alguns, por via da sua condição parental, económica e financeira, limitações de saúde ou por outras condicionantes.

Digo-lhes que tenho uma bola de cristal, que só nós aqui dentro é que conseguimos ver. E tenho essa aula da Bola de Cristal. Uso-a muitas vezes para ver o futuro. Por exemplo, quando começo a trabalhar expressões numéricas, pego na Bola de Cristal e vou lá buscar uma expressão enorme e resolvo-a devagar para eles perceberem o futuro do que vão aprender aos bocadinhos. É assim como que para dar sentido às aprendizagens fragmentadas e perceberem para onde vão caminhar e o que vão conseguir fazer no fim de tudo. Alguns alunos percebem logo quase tudo, outros vão precisar de passar por todos os passos até lá chegar. (...) Este ano a Bola de Cristal evoluiu. Agora eles acham que a qualquer momento podem ter a sua e invocam-na do céu das bolas. Às vezes uso as deles em vez da minha. (E1)

Nas palavras de uma aluna testemunhámos o impacto da estratégia no envolvimento dos alunos na descoberta de novos modos de aprender.

A professora estava a dar os sólidos e para facilitar a nossa compreensão e a visualização das figuras no espaço ia buscar a bola de cristal. A professora sentava-se, com a bola na mão, claro que a bola era invisível. Então, abria as mãos e começava a descrever as características do sólido em questão, ela descrevia um sólido imaginário. (...). Todos nós ouvíamos, olhávamos e seguíamos os seus gestos com extrema atenção e tentávamos adivinhar que sólido era. Tudo aquilo era fantástico! (EEx-Aluna 2)

Na aula de Teresa, os alunos, com a ajuda dos seus poderes: uma dose de intuição, duas de experiência e três de sapiência, conseguem compreender, através da Bola de Cristal, conceitos matemáticos. É todo um admirável mundo novo que naquele espaço e tempo ganha forma e conteúdo, expressão e realidade.

#### Um espaço e um tempo para os alunos

A ética do cuidado e da atenção ao outro enforma a atuação desta professora que exerce a sua profissão com exigência científica e pedagógica,

"Não consigo imaginar a professora diferente do que é - rigorosa, querida e sincera" (EEx-aluna 3)

atenta às dificuldades e potencialidades de cada jovem. A Teresa tem um espaço destinado ao atendimento personalizado aos seus alunos. Todos são atendidos mediante inscrição e a professora dedica o seu tempo e atenção aos casos mais simples e aos mais complexos, num registo de atendimentos que podem demorar 3 ou 4 minutos, outros que podem demorar 20 ou 30 minutos. "E aquilo é uma conversa íntima. Ali, entre mim e eles. Às vezes são dois erros simples, às vezes é uma ficha inteira e eu tenho de ficar um bocadinho mais tempo. 'Alguma coisa que o senhor precise? Ah, pá, já passaram quase três horas'" (E1).

Nos depoimentos concedidos para a construção da narrativa, por diversas vezes aproximou o papel do educador e do professor ao papel dos pais na educação dos filhos ao longo de toda a sua vida: vigilância, cuidado e atenção, liberdade com muita responsabilidade. "Se pela vida fora os meus filhos tivessem um professor que os tratasse assim, com preocupação, com exigência, com seriedade, mas com muito carinho, a sua missão estaria completa" (E1). Considera que:

tudo o que eu faço, bem feito, é porque eu conheço os miúdos. Mesmo turmas que não foram minhas, no ano passado, nesta altura, eu já os conhecia a todos. Portanto, eu sei que palavra dizer. Sei que aqui posso ser e estar de um certo modo, ali não posso. Porque tenho as lágrimas, ou ali tenho as lágrimas, mas consigo controlá-las dando-lhes alguma riqueza. Tu tens de controlar isso, tu tens de te fortalecer, tens de parar. Digo-lhes: "Não estou a fazer-te nenhuma crítica, estou a apontar-te algumas coisas para que possas melhorar as aprendizagens. Agora, quero um sorriso, agora quero um abraco." Respiro fundo e sigo." (E1)

#### Gravitações

#### Tudo é paixão, tudo é apelo

Ao longo de quatro décadas de ensino, Teresa construiu um património sólido e deixa seguramente uma herança, pela referência que é junto dos seus pares, dos seus alunos e famílias, pela forma como conseguiu, em múltiplas frentes, dar-se como exemplo, como espelho, acompanhar e apoiar os seus colegas, garantir a sua plena integração na escola, discutir e analisar, propor sem decretar o que considerou ser a melhor linha de atuação pedagógica, curricular e avaliativa, no grupo disciplinar, no departamento curricular, no conselho de turma e no conselho pedagógico.

Quer no departamento, quer no grupo, ela cuida individualmente de nós (...). A sala de aula da Teresa é uma delícia, grupos de trabalho autónomo, trabalho diferenciado e alinhado com as competências e perfis dos alunos. Ela dá um grande poder aos alunos, dá-lhes poder para se regularem e progredirem, alimenta a ideia de que os que mais sabem devem apoiar os colegas com maiores dificuldades. Os alunos do 7.º ano vão à aula da Teresa ajudar os colegas que estão nos 5.º e 6.º anos, o que é uma grande motivação para os que vão, na qualidade de mentores, e para os que recebem este apoio. Eu quando quero beber uma coisa diferente vou à sala da Teresa. Vou lá ver, vou beber desse espírito e desse ar, a diferenciação, a alegria na aprendizagem, o gosto por aprender. (EP1)

Também na qualidade de formadora de professores a Teresa procurou e procura, interna e externamente, disseminar conhecimento mostrando que é possível transformar as práticas pedagógicas, fazer melhor, inovar na forma e no conteúdo, para que a ação do professor possa fazer a diferença na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Haja energia para o seguir. E na oficina de Matemática, durante toda a tarde, muitos professores de várias escolas da região estiveram entusiasmados a construir materiais inovadores e desafiadores para os alunos, com a intenção de desenvolver nestes a capacidade de resolução de problemas. Exalavam, juro, um cheiro a flor com promessa de fruto. (Diários de escrita, 08 fevereiro de 2006)

Contou-nos que foi uma menina bem-comportada, organizada, excelente aluna, e que cedo aprendeu a usar a palavra e a escrita como horizontes de sentidos, onde antecipava múltiplas possibilidades de ser no mundo. Aos onze anos colocou-se em perspetiva, versejando de forma solta e ritmada sobre os seus potenciais futuros [pessoais e profissionais] como indicia o poema que abre esta narrativa. A escrita, uma prática diária, assumida como uma necessidade vital, apresentava-se-lhe como um campo aberto onde materializava ideias que fervilhavam na sua mente. No caderninho, que guarda imaculadamente, as letras ganhavam sopros

de vida, propagando-se como ondas eletromagnéticas vertidas num conjunto de questões que indiciavam densidade reflexiva e analítica. Desde criança que Teresa revelava a capacidade de se colocar em perspetiva e de se projetar no mundo como um ser de múltiplas identidades, expressas nas inquietações, volições e desassossegos que moravam dentro das perguntas que desenhava. "Tenho no meu jardim metáforas para tudo. Não as planto nem semeio de propósito, mas crescem como evidências que apetece fotografar e guardar. O que fica de nós quando partimos? (...) As pegadas no coração dos outros" (Diários de escrita, 17 de janeiro de 2006).

A forte vinculação aos seus pais e aos seus três irmãos, a atmosfera familiar que respirava na infância, as rotinas instituídas, as conversas em concílio, onde se debatiam, esclareciam posições e esgrimiam argumentos, abriram-lhe os caminhos que foi trilhando em liberdade e com responsabilidade.

Ao sábado eu e o pai, professor universitário, entrávamos nas papelarias, que eram universos fantásticos. O pai construía materiais para as suas aulas, protótipos, no fundo formas de ensaiar a abordagem aos conceitos da física, por exemplo: o centro de gravidade. Lembro-me de um hipopótamo que pendurava. (...) Portanto, um modo sui generis, muito peculiar e artístico de fazer acontecer. Eu, por vezes, assistia às aulas dele antes de irmos passear na zona do Largo do Rato (perto do edifício da Faculdade de Ciências, antes do incêndio) e observava o que se passava. (E1)

Teresa observava, na atuação do pai, o cuidado e a atenção, o engenho e a arte, necessários ao desenvolvimento do ofício de professor, nobre profissão, exigente e delicada, também, pela natureza do equilíbrio necessário das forças em presença: intelectual, emocional, relacional e ética. O seu pai, investigador e professor de Física na Universidade de Lisboa, transmitiu-lhe o rigor e a disciplina como valores basilares no desempenho de qualquer profissão que pudesse futuramente abraçar.

O encantamento da sala de aula, a ligação que ela cria é fascinante, é a mais-valia de um professor. A Teresa ensina através de desafios, de problemas, de questões, e privilegia o ensino pela descoberta. Isso ela bebeu e aprendeu naturalmente, essa faceta do pai que partilhava com as filhas o gosto pelo ensaio (...). Ela leva a física e a química, mas também a literatura e a poesia para a sala de aula. (EP1)

Algumas decisões parentais tiveram impacto na forma como Teresa desenvolveu a sua inserção, integração e progressão nas diferentes etapas de escolarização, com o seu irmão, ajudando-a a construir e consolidar representações e conceções sobre a arte de ensinar, de como se executa essa "difícil e complexa profissão" (E1).

#### Diz-me, como aprendeste?

Após completarem o 1.º e 2.º anos do antigo ciclo preparatório em Lisboa, Teresa e o seu irmão foram inicialmente inscritos no Liceu Camões. Contudo, uma decisão familiar assumida pelos pais, conduziram-na a integrar uma experiência em curso numa outra escola, Luís António Verney, também em Lisboa. Foi aí que tudo (letras, ciências, artes) a interpelou. À data estava a iniciar-se um tipo de "ensino experimental", anterior ao unificado, equivalente ao atual 3.º ciclo, apoiado num novo método onde "os alunos podiam experienciar abordagens curriculares e pedagógicas interessantes e inovadoras" (E1). Pesados os prós e os contras assumiram-se riscos e oportunidades." O pai reuniu a família, pois não tinha a certeza de que nós (eu o meu irmão) não tivéssemos um grande choque quando regressássemos ao secundário, na altura chamado complementar: 6.º e 7.º anos do liceu, atuais 10.º e 11.º" (E1).

Na Luís António Verney foi-lhe dada a oportunidade de experimentar quase tudo, de ensaiar a aprendizagem a partir da vida, do concreto e do quotidiano.

As línguas foram sempre um fascínio e o português o maior de todos, porque eu já escrevia muito no primeiro ciclo. Tinha uma professora que também acarinhava isso. Ali, era tudo bonito, era tudo fantástico, o que me colocou um grande problema (E1).

Teresa aprendeu a ser aluna e a moldar-se pessoalmente em espaços onde o ensino era redimensionado e reconceptualizado de modo diferente, diariamente preparada para a descoberta da autonomia, do livre pensamento, do espírito crítico e argumentativo, investigativo, numa clara articulação e diálogo entre procedimentos teóricos e práticos, o saber e o saber fazer, onde o pensamento é o laboratório e o ensaio para a ação. "Nós estávamos integrados em turmas pequeninas, com colegas muito heterogéneos e o trabalho era muito diferenciado. Para os professores a pedagogia assentava no princípio que era fundamental aprender a fazer. Não bastava a teoria era fundamental a prática" (E3).

O 25 de Abril aconteceu no seu 6.º ano (antigo 2.º ano do ciclo preparatório) quando tinha onze anos. Foi aí que se deu o que considera ter sido "a grande experiência educativa posterior ao 25 de Abril" (E1). Recorda as reformas curriculares que procuravam atualizar e diversificar os conteúdos. Teresa vivenciava toda esta atmosfera, na qualidade de aluna, pois o conceito de ensino e de aprendizagem em vigor na escola que frequentava "não passava pelo decorar tudo e despejar "(E1), mas ancorava-se no apoio e ajuda que os professores e os alunos desenvolviam conjuntamente para aprenderem a pensar, refletir, colocar hipóteses, imaginar coisas, antecipar cenários, criar beleza, escrever poemas, fazer teatro.

O professor de português não começava o programa com a epopeia Os Lusíadas (como se fazia no liceu), mas sim com a lírica de Camões, um espanto, uma beleza, um encantamento que nos prendeu. Nas aulas de Francês representávamos Molière e tínhamos um jornal, ENTREZ VÎTE, em que eu escrevia artigos acerca dos extraterrestres. (E1)

Para além das disciplinas mais clássicas, aprendeu também a soldar com elétrodos, a trabalhar metal, a usar o torno para criar objetos em madeira, a esculpir barro, a fazer tapeçaria. Porém, a matemática foi e é para Teresa uma paixão que reforçou ao longo da sua escolaridade e da sua vida.

Na Matemática, nós resolvíamos muitos problemas, era sempre uma postura de aplicação. Aquilo que se faz hoje com a avaliação lembro-me que, nessa altura, os meus professores já o faziam. (...) Avaliavam-nos por domínios e temas e descreviam processos através de um registo de avaliação qualitativa. A matriz da avaliação pedagógica já lá estava. Nós tínhamos umas fichas com as componentes da expressão oral, da escrita e tínhamos uma apreciação descritiva e qualitativa. (E3)

Na "escola onde tudo era possível" (E1), recorda um episódio marcante:

o meu irmão teve um professor de artes que os levava para a doca do rio Tejo para desenharem barcos e libertava um pássaro (dele) nas aulas para o pintarem em desenhos livres. Tudo era trabalhado na prática, os pássaros eram de todas as cores. (...) Lembro-me de ter escrito um texto sobre um gato azul, porque naquela escola os gatos podiam ser da cor que desejássemos. (E2)

Teresa tem muito presente a colaboração entre as diferentes turmas. Também os professores que os ouviam e que exploravam pedagogicamente os erros, "era fantástico" (E1). A ideia não passava por penalizar, mas por valorizar o erro como suporte para alavancar as aprendizagens. Embora à data não tivesse essa consciência, ali aprendeu muito acerca das possíveis formas de se ver e sentir dentro da profissão de professor.

Tenho para mim a imagem de um trabalho e de uma atenção individualizada, nós interagíamos com outras turmas, outros professores que também nos ouviam. E a aprendizagem era feita a partir do erro. Eu não sabia que muito do que se fazia ali seria tão importante no futuro ou na profissão que acabei por escolher. (E3)

Ter tido a oportunidade de viver esta experiência de ensino [experimental] ao longo de dois anos consecutivos contribuiu, inequivocamente, para que Teresa construísse uma imagem do espaço e do tempo escolares mais humanizados, vestidos de extraordinários enigmas e cujo máximo prazer consistia em desvendá-los.

#### **Professores Inspiradores**

A entrada no Liceu dos Anjos, em Lisboa, trouxe-lhe alguma expetativa e medo, mas passado pouco tempo Teresa ganhara a confiança suficiente para poder caminhar com segurança, pois "os melhores alunos eramos nós, os quatro que vínhamos da Luís António Verney" (E1). Considera que tinham o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a memória trabalhada de muitas formas diferentes, "o ofício da escrita estava inscrito e gravado em mim, tal como o desejo pela investigação e pelas artes em geral" (E1).

No Liceu teve professores inspiradores. Recorda a professora de Português, Elsa Rodrigues Santos, com quem retomou o contacto já adulta. Sempre muito ligada à escrita, à poesia e aos seus autores, (grande defensora da língua portuguesa), anos mais tarde, uma das figuras responsáveis pelo Ciberdúvidas, e que lhe proporcionou viagens literárias memoráveis.

Levou-nos a conhecer uns amigos palestinianos, que se encontravam clandestinos em Portugal, levou-nos para termos aulas com poetas em sua casa. Ela tinha essa capacidade de nos pôr a ler muito e a escrever muito. As ferramentas fundamentais para empreender uma pesquisa, recolher e tratar a informação, interligar o que se lê com o que se escreve. Graças a ela desenvolvemos e consolidámos esses saberes com base no conjunto de tarefas que desenvolvíamos na prática. (E3)

Recorda o professor de Filosofia "uma figura que lembrava David Bowie. Muito à frente do seu tempo, de cabelo muito louro e roupa diferente. As aulas eram muito exigentes e interessantes" (E1). Também os "professores das áreas das ciências eram igualmente excecionais" (E1) e proporcionaram-lhe viagens maravilhosas ao mundo novo da biologia, bioquímica, geologia e física. Como tudo a apelava e motivava começou a ficar preocupada. Instalou-se em si uma dúvida persistente geradora de alguma ansiedade face a uma inevitável escolha que se aproximava.

O que vou escolher, que área? O que vou ser profissionalmente, como poderei saber se vou escolher bem ou mal. Quem me pode ajudar? Só matemática ou também ciências? E a literatura e a poesia? Eu gosto de tudo. Eu não sei o que escolher, não tenho propriamente um, mas vários apelos, tudo é paixão e apelo. Eu sou muito holística. (E1)

Na família procurava alguma acalmia, pois todos lhe reconheciam competências múltiplas. "Eu sabia que algumas certezas teriam de aparecer no oceano de dúvidas e incertezas. Contudo, considerei correto colocar alguns pontos nos is e informei o pai: 'Não quero medicina! '" (E1).

#### A difícil decisão, ser professora

No meio da voragem e da urgência nas decisões, que tardavam em chegar, "o pai traz para casa um folheto do curso de Geologia" (E1), na esperança que ele voasse para as mãos de Teresa e ela lhe prestasse alguma atenção. A Teresa olhou-o, lê-o atentamente e pensou:

"ok, tem Matemática, Química, Física, probabilidades, estatística, biologia, paleontologia, está arrematado!" De mim para mim confidenciei: "Aqui não me vou cansar". Certo é que, ao fim de algum tempo, quando começaram a acontecer as saídas para o campo, as carraças e as abelhas, concluí que não aguentava o trabalho de campo. (E1)

Repensou o seu percurso e considerou a hipótese de poder vir a ser investigadora, mas a ideia de permanecer fechada num laboratório também não lhe agradava. Concluído o 3.º ano do curso de Geologia a escolha teria de ser feita para os dois anos seguintes, via científica ou via educacional. Esta situação deixou-a perplexa e angustiada:

chorei a noite toda. Como é que eu vou fazer isto? Vou ter de falar com pessoas que não conheço, não tenho alternativa, isto é um susto! Será que eu vou ter de lecionar Ciências ao 3.º ciclo e secundário para o resto da vida? Não, eu quero dar Matemática e Ciências, mas ao 2.º ciclo. Pedinchei, pedinchei na secretaria da faculdade (...) até que me disseram: "Se arranjar mais três ou quatro pessoas abrimos estágio para a via educacional no 2.º ciclo". Coloquei cartazes e arranjei quatro biólogas. (E1)

Teresa concluiu o ciclo de estudos, no ramo educacional, na dupla vertente de matemática e ciências e, aos vinte e um anos, começou a dar aulas com o estágio remunerado. Teve uma excelente orientadora de Matemática na escola Francisco Arruda (Lisboa). Relembra a autonomia construída em solidariedade com os pares nos primeiros anos de exercício da profissão e a aquisição de uma cultura matemática muito rigorosa. "Eu colocava os alunos a dar a aula. Eles imitavam-me, todos os tiques, e a orientadora adorava" (E1). O período de estágio deixava antever a Teresa um futuro promissor como professora. Os seus pares referiam com frequência existirem nela apetências naturais e uma densidade humana que não era trabalhada, mas estava-lhe inscrita na pele, um legado, uma vocação, uma forte vinculação aos outros que nascia não se sabe de onde. "Houve um dia que inventei de tal maneira que pus os miúdos a darem a aula. Isto nós fazíamos na Verney e estamos a falar de uma miúda de 21 anos e de miúdos de 5.º ano" (E1).

Terminou o estágio com uma classificação de excelência, como modo de premiar a diferença, a inovação, a ousadia, o rigor científico e o tato pedagógico.

Eu disse à orientadora que nós trabalhávamos todas por igual, e que as minhas colegas davam excelentes aulas, e, eventualmente, o que eu tinha e tenho era meu. Aquele extrazinho de à-vontade, de espaço, de estar na sala de aula, do quanto eu me lembro de quando tinha a idade deles, do quanto eu consigo estar ao nível das dificuldades que eles sentem, despertar-lhes a vontade de aprender, pôr-me no lugar deles, sonhar com eles, isso é meu. Elas não concordaram comigo e acharam que isso devia ser valorizado. (E1)

#### A pedagogia: o pulsar da relação

#### Flexibilidade e diferenciação na sala de aula

Como ensinar alguma coisa a alguém? Qual a chave? Será que existe uma chave? Estas e outras interrogações tomam Teresa de assalto e chegam sem avisar a qualquer hora do dia ou da noite. Mobilizam horas de leitura e escrita, muita escrita, interpelam-na à reflexão sobre o que faz, como e para quê. Foi sempre assim, desde o primeiro dia, na condição de professora, na Escola Francisco Arruda. Lembra-se de ter comprado um vestido branco e azul, "afinal era o primeiro dia de aulas" (E1), não fosse o imprevisto de ter entornado sobre si um café. Como não morava ali ao lado, não teve como minimizar o estrago e a imagem ficou-lhe gravada até hoje. Não se recorda de as turmas serem difíceis, mas passou a ir vestida de forma confortável e descontraída. "Estávamos em Lisboa numa zona sem problemas, os alunos eram amorosos, nós eramos

supervisionadas no planeamento das aulas, objetivos, fichas. Não tinha inseguranças do ponto de vista científico, eu queria era saber se estava a fazer a coisa certa." (E1)

Essa certeza veio com o tempo na concretização de uma determinada visão sobre o ensino e a aprendizagem como espaço de forte vinculação entre o professor e o aluno e expresso nas ações de respeito, estima e admiração mútuos. No entender de Teresa essa "é uma das chaves para o envolvimento e o compromisso dos alunos com os seus pares" (E1), com a comunidade onde se encontram e com as aprendizagens significativas e duradouras que realizam. A matriz valorativa da sua atuação científica e pedagógica, relacional e ética assenta na confiança e segurança que transmite aos alunos, dando-lhes espaços e tempos para se poderem expressar, errar e aprender sem medo de julgamentos, capacitando-os para o desenvolvimento da autoconfiança, autoconhecimento e autoestima. "A professora Teresa foi nossa professora há três anos, sabemos que podemos contar com ela, sempre! Dá-nos sempre a sensação de confiança e de segurança de que está lá para o que precisarmos" (EEx-Aluna 2).

Teresa dá-se como exemplo na fragilidade e na vulnerabilidade, na determinação e na coragem, de fazer e sentir de forma diferente o dia a dia da escola. "O filho de uma colega minha afirma a meu respeito: 'A professora é boa a ser má. A professora quando ralha não é bruta é só menos fofinha'. Isto não é aprendido, é natural, é espontâneo, sou eu a ser eu" (E1). A forma como personaliza o processo pedagógico inspira os alunos, despertando-lhes a vontade de aprender e o desejo de saber, expresso nos modos de ser e de estar, de perguntar e executar as tarefas propostas. "O ensino tem de ser personalizado e o professor tem de estar atento às necessidades e particularidades de cada aluno, o que torna o processo educativo mais humano e inclusivo, mas também mais desafiante e exigente" (E1).

Foi em Setúbal, na Luísa Todi, onde esteve 20 anos, que Teresa recorda a aproximação à flexibilidade curricular e à diferenciação pedagógica. A escola encontrava-se envolvida no Projeto IN, de acolhimento de crianças surdas e, mais tarde, de outras crianças especiais. Aí Teresa lecionou pela primeira vez a "uma turma com 20 alunos, dos quais quatro tinham deficiência cognitiva grave e inespecífica e um menino diagnosticado com perturbação do espetro do autismo" (E1). Foi um tempo de grande aprendizagem, de evolução, de aprovação por si e pelos pares e de enorme desenvolvimento profissional.

Comprou todos os livros que considerou necessários para uma reconfiguração da sua atuação científica e pedagógica face ao conjunto de problemas e dilemas que estava a vivenciar. Leu, escreveu e reescreveu, ensaiou, moldou, produziu materiais e fichas adaptadas, preparou-se e treinou-se para a implementação de um desenho universal para a aprendizagem onde todos e cada um, numa abordagem multinível, progridem de acordo com as suas competências específicas e perfis de desempenho. "Comprei muitos livros, não só sobre o espetro do autismo, mas sobre como adaptar materiais, adaptar fichas, fazer as coisas diferentes, como fazê-los sentirem-se integrados, facilitar o acesso à aprendizagem" (E1).

Fruto dessa circunstância e do saber decorrente da experiência, aprendeu a criar os primeiros grupos de trabalho autónomo, a diversificar e a diferenciar verdadeiramente a sua atuação curricular e pedagógica.

Era preciso integrá-los nos trabalhos em que era possível, mas também tinha a preocupação e cuidado com os outros meninos, permitindo-lhes avançar. Depois, existiam desafios específicos nos momentos de avaliação com expressões numéricas, mais simples e mais complexas, uns resolviam uma tipologia de exercícios e outros problemas mais complexos, fruto da necessidade de adaptação de estratégias, procedimentos e instrumentos. (E1)

A diferenciação impôs-se numa turma onde Teresa tinha alunos com muitas dificuldades e também alunos de alto rendimento "e eu não estava a conseguir fazer nada que não fosse a média da coisa" (E1). Os primeiros grupos de trabalho

autónomo surgiram na Luísa Todi e possibilitaram uma gestão do tempo diferenciada e uma responsabilidade alocada a cada grupo na divisão das tarefas. Os alunos eram chamados a colaborar e resolver problemas sem a supervisão direta da professora, o que lhes permitia desenvolverem a autonomia e aprenderem a assumir a responsabilidade pelas suas aprendizagens, tomando decisões sobre como abordar os



Trabalho autónomo em sala de aula Imagem de Escola Básica 2/3 de Azeitão

problemas matemáticos, resolver desafios e comunicar resultados. Deste modo, desenvolviam operações cognitivas chave: ler e interpretar enunciados, identificar variáveis, comparar, interligar, correlacionar, comunicar processos, reforçando as atuais competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A professora sempre nos ensinou que não vale a pena chorar pela nota menos boa, mas vale a pena lutar e estudar para melhorar os nossos desempenhos. Nos anos em que foi nossa professora estávamos dispostos por mesas, por grupos de trabalho. As aulas eram leves. Nós tínhamos sempre tarefas

atribuídas. Nunca ficávamos sem trabalho. Havia sempre fichas e outros materiais, sempre feedback, e nós fazíamos todas atividades com muito gosto. Apoiávamo-nos uns aos outros, os que sabiam mais ajudavam os que tinham mais dificuldades, através de tutorias e mentorias. E isso foi muito bom para ambas as partes. (EEx-Aluna 3)

As competências sociais foram e são trabalhadas na aula: a comunicação, a apresentação de argumentos, a refutação e o respeito pelas ideias e contra-argumentos, contribuem, no entender da professora Teresa, para alimentar conexões que estimulam os alunos a trabalhar colaborativamente. "Aprendemos muito com a professora Teresa, para além da Matemática ela preparou-nos para a vida, ensinou-nos a ver a vida de modo diferente, a resolver problemas e a ter uma atitude positiva" (EEx-Aluna 2).

Tenho miúdos que me chegaram no 5.º ano a não gostar de Matemática e, ao longo do 2.º ciclo, ganharam gosto pela disciplina e apresentaram bons resultados. Globalmente, os resultados alcançados são muito positivos, sobretudo quando trabalhamos em conjunto, eu, eles e os pais. (...) Eu todos os anos tinha de redigir o meu relatório de autoavaliação e de realizar um exercício de comparação dos resultados obtidos pelas minhas turmas por comparação com as médias da escola. E os resultados eram, invariavelmente, acima da média. (...) Considero que o meu trabalho fez sempre a diferença na motivação dos alunos e nos resultados obtidos. (E3)

#### Dificuldades são oportunidades

Teresa explica as razões pelas quais os alunos gostam das aulas de Matemática e das dinâmicas que procura criar, mas sobretudo da exigência e rigor que coloca em tudo o que faz e que sustenta a reciprocidade e a entrega que espera poder vir a ter dos seus alunos.

Explico-lhes o porquê de tanto desafio às suas capacidades. Habituam-se a trabalhar muito, a envolver-se muito, não apenas a ouvir muito. Habituam-se a ver nas notas o reflexo do que estão dispostos a investir e a dar do seu trabalho e não o resultado de técnicas questionáveis de revisões, cópia da ficha de avaliação, feitas no dia anterior ao do teste. O estudo tem de ser regular. Não há outro remédio. Só compreender permite avançar. Só estudar regularmente é garantia segura. Não se podem fiar em truques. Sinto que este é o caminho certo para fazer as coisas. (Diários de Escrita, 13 de março de 2006)

Já lhe aconteceu, este ano, deparar-se com algumas situações mais difíceis de alunos que reagem menos bem a uma chamada de atenção por estarem desatentos, envolvidos em conversas e brincadeiras. Teresa pede-lhes para conversarem e esclarecerem a situação:

Dizendo-lhes: "Olha, não me faças má cara. No dia em que eu te deixar ficar lá atrás, a fazer o que te apetece, é porque eu desliguei. É porque eu já não quero saber. Agora, aqui, não. Portanto, o que tu devias fazer era levantar-te e vir dar-me um abracinho". Ele olhou para mim, fez um sorrisinho, e não se levantou. Mas a colega do lado disse logo: "Professora, posso dar eu?" E ela veio e deu-me o abracinho. "No fim da aula, cá o espero." E aconteceu." (E1)

A sala de aula é um laboratório de emoções, "atualmente alguns miúdos começam a chorar mal veem uma ficha à frente" (E2). Com frequência pede-lhes que acordem, parem e olhem com os seus olhinhos para as coisas "área do quadrado / área do retângulo" (E2). Para conseguir extrair o melhor de cada um considera fundamental não diminuir a pessoa. É uma "sensibilidade extra, uma telepatia" (E2) que diz ter, aliada à facilidade que possui em entrar no universo deles para retirar o melhor de cada um. Confessa que com alguma frequência lhes diz: "miúdos, vocês têm de crescer. Crescer é ficar rijo" (E2).

Para a professora Teresa as dificuldades na aprendizagem dos conceitos matemáticos devem ser encaradas como oportunidades valiosas para o crescimento e o desenvolvimento de cada aluno. Também por isso, integra no seu processo de ensino "metodologias e estratégias diferenciadas: jogos educativos, tecnologias interativas (quando as condições e recursos o permitem)" (E2), tornando os conceitos matemáticos mais apetecíveis e articulados com a realidade dos alunos. Dessa forma, a gestão curricular ganha relevância, a par da promoção da autonomia e da autoconfiança dos alunos. Contudo, "há uma gestão emocional feita ao segundo que requer um conhecimento rigoroso de cada aluno, das suas potencialidades e vulnerabilidades, mas também um profundo autoconhecimento do professor" (E1), a par do treino de competências socio emocionais para trabalhar em cenários altamente complexos, "eu sei que não estou aqui apenas para ensinar Matemática" (E1).

A Marta fez os exercícios e o Miguel parou com o choro. (...) O Guilherme sei que precisa de um ralhete. "Então, se eu não tivesse ralhado, como era? Pois, estás a ver? "Sim professora, eu ainda acertei muitas coisas." Uns choram, outros estão em pânico, e eu, investida de poderes, faço-me de forte, pois há que saber gerir o *stress*, as emoções ao rubro. "Ó Amélia, escuta uma coisa, quando tocas piano interrompes o concerto para ires à casa de banho? Dizes ao público, vou ali e já venho?" (E2)

A interação individualizada permite que os alunos avancem ao seu ritmo, garantindo solidez e consistência ao percurso efetuado. Teresa cria oportunidades e convida cada aluno a (re)imaginar o erro como elemento natural e valioso na construção do conhecimento. Essa mudança de perspetiva, aliada a estratégias personalizadas, cria ambientes de aprendizagem acolhedores e motivadores, nos quais os alunos se sentem desafiados, mas ao mesmo tempo apoiados, para alcançarem o melhor de si.

#### Viver o currículo

A professora Teresa entende que o currículo deve ser vivido e experienciado e enfatiza a importância das aprendizagens informais. Explora nas suas aulas experiências, interações e significados construídos pelos alunos no dia a dia e que integram o que é explicita

"O currículo deve ser vivido e experienciado, deve permitir aos alunos crescer e adquirir a autonomia e a reflexividade necessárias ao bom uso da sua razão" (E2).

e implicitamente ensinado e aprendido, através das relações de proximidade, no respeito pelas diferenças e na criação de iguais oportunidades, no acesso à escola e à educação de qualidade.

Reconhece que o ensino não se limita à transmissão de conhecimentos, mas requer compreensão e integração do currículo vivido no processo pedagógico, sensibilidade para escutar os alunos, "perceber as suas realidades e adaptar as práticas educativas para acolher diferentes bagagens" (E2). A mobilização que Teresa faz

dos saberes profissionais disponíveis contribui para a criação de ambientes educativos mais inclusivos e humanizados, promovendo experiências educativas ricas e transformadoras.

Enquanto geóloga, sabe que "nas ciências é absolutamente fundamental começar pela abordagem aos animais com uma unidade zero" (E1). Não quer que os miúdos achem que os patos, as galinhas vêm não sei de onde. Então, "eles começam pela célula – a unidade básica da vida" (E1). As interligações e as conexões dos alunos com o mundo e a vida, inseridos num ecossistema onde domina a complexidade e a diversidade, apelam à necessidade de se encontrar um fundamento – o princípio de tudo, a causa, a base para andaimar as aprendizagens seguintes.

A gestão curricular era do diabo! Vou, faço lá em casa aquela mistura de água, salsa, ervas daninhas, palha (...) para vermos seres unicelulares depois ao microscópio. Agora vamos. (...) Um dia encontrei uma colega cujo filho, veio a saber-se, tinha sido meu aluno. Em conversa confidenciou-me: "Tu não me digas que és a professora da pocão malcheirosa?" (E1)

Na Matemática a gestão do currículo faz-se de acordo com as conexões. Trata-se de estruturar o ensino e a aprendizagem de conceitos matemáticos de forma a destacar e a explorar as relações entre as diferentes ideias, temas e áreas da Matemática. Teresa não ensina conceitos isolados de forma aditiva, mas mostra aos alunos como eles se relacionam e se conectam entre si. Por exemplo, no ensino da geometria destaca como "os conceitos de ângulo, triângulo e polígono estão interligados e como a sua aplicação conjunta serve a resolução de problemas" (E1). Da mesma forma, ao abordar a álgebra, enfatiza o modo como as "equações, funções e gráficos estão conectados" (E1) e como os diferentes métodos de resolução de problemas podem ser aplicados em diferentes situações. Considera que "gerir o currículo de acordo com as conexões" (E1) ajuda os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos e promove o uso e desenvolvimento de competências, nomeadamente: o pensamento crítico, a resolução de problemas e a transferência de conhecimento para novas situações.

Em vez de simplesmente memorizarem, fórmulas e procedimentos, os alunos aprendem a ver a Matemática como um conjunto integrado de ideias e procedimentos que se relacionam e se aplicam de maneiras diferentes. Não há um único caminho, há vários caminhos para a resolução de um problema. (E1)

Também o uso do caderno é fundamental, "o caderno traduz a vida, o pulsar da aprendizagem. Tudo pode ser encontrado lá" (E1). Equipara o caderno "à Bíblia de Deus, os alunos colam lá tudo" (E1), tudo aí vive e convive, em solidariedade e harmonia, desordem e caos.

Com frequência diz aos alunos:

vamos lá, colar e perceber. Cola tudo aqui dentro, porque isso é tudo instrumento de trabalho. Mesmo que seja uma ficha, seja o que for, é tudo instrumento de trabalho. É para voltar lá, é para andar para trás, mas acabou o caderno! - Colas outro aí. Andas com os dois, porque nós andamos para trás e para frente. (E1)

Em conversas informais com os colegas de grupo e de departamento curricular, em jeito de balanço relativamente ao que foi ou está a ser lecionado, surgem algumas perguntas:

Teresa, onde vais no manual? "Oh, pá, esquece o manual e olha para o caderno do aluno." - Mas, Teresa, e as provas e os testes? "E então? Para eles conseguirem fazer as provas e os testes têm de adquirir as competências-chave, isso é o trabalho do dia-a-dia na sala de aula, hoje avança-se, amanhã recua-se (...) não te preocupes com o manual, o caderno, o caderno é que é!" Mas, Teresa, as provas são iquais, não é? "Pois é, mas não deviam ser." (E1)

As questões e os dilemas associados à avaliação persistem. A dúvida, a imponderabilidade e o erro também estão presentes no ato de avaliar e de classificar. Contudo, Teresa considera essencial simplificar os processos, clarificar os critérios em uso na avaliação das diferentes tarefas e envolver os alunos regularmente em ações de auto e heteroavaliação. "A professora envolvia-nos na avaliação, na autoavaliação e na heteroavaliação. As notas nunca eram baixas. Houve sempre muita entreajuda, tínhamos grupos de trabalho, éramos avaliados com base em trabalhos, apresentações de trabalhos, testes, fichas" (EEx-Aluna 2).

Quando me reformar saio de consciência tranquila, pois sei que fiz a diferença. Os mais velhos dão-me esse feedback. Aqui e ali vou sentindo esse apoio e essa força. Mesmo que eu não tivesse obtido, num dado momento, algum resultado mais específico a Matemática, ficou-lhes alguma coisa de mim, de nós, para a vida. Eu consigo medir os resultados por outras coisas bastante valiosas e muitas vezes são os pais que me agradecem o trabalho desenvolvido com os seus filhos. (E3)

#### O poder do feedback

Teresa compreendeu cedo, na fase de indução profissional, que a avaliação deve ser usada diariamente com foco na aprendizagem e na regulação e monitorização dos processos. Para tal tornava-se essencial aprender a distribuir aos alunos um feedback de qualidade que lhes permitisse situarem-se no processo, saberem o que já sabem e o que lhes falta alcançar para atingirem outros patamares de aprendizagem. Reconhece, desde os primeiros anos de profissão, a necessidade de ler, investigar, inquirir a prática "eu lia muito, eu tenho impresso todo o site de Ontário, há muitos anos, tudo o que são os livros para professores, pais e não sei o quê, tudo o que são orientações para avaliação" (E1). Na qualidade de coordenadora do departamento curricular de Matemática e Ciências, sublinha junto dos seus pares a necessidade de usarem a avaliação para a melhoria das aprendizagens e procura dar aos seus alunos um feedback de qualidade, assente nos domínios em avaliação: conceitos e procedimentos e aplicação e resolução de problemas.

Eu venho de uma cultura onde eu própria consegui levar as pessoas a achar, pelo menos no departamento, que dar um feedback de maior qualidade, mais esmiuçadinho, mais fino para a criança, era muito mais útil para ela saber onde é que tinha de trabalhar, mas também para ficar feliz e os pais também. (E1)

Senta-se com os alunos e presta-lhes um *feedback* descritivo e analítico, identificando áreas de consolidação e direções a seguir.

Francisco, tu és ótimo a resolver problemas, mas nas contas não há uma que se aguente de pé. Portanto, tu vais ter aqui insuficiente nos procedimentos. Esta parte tem de ser resolvida. Eu tenho de te ajudar e depois conseguirás fazer melhor. (...) Na resolução de problemas tens muito bom. (E1)

Valoriza o uso das rubricas, dando a conhecer aos alunos os objetivos, os critérios e as aprendizagens associados à tarefa, quando tal é útil e necessário, e apresenta-lhes o conjunto de descritores de desempenho, envolvendo-os em processos de regulação formativos de grande relevância pedagógica. Considera que "ainda há caminho a percorrer pelos professores no que se refere aos modos e usos da avaliação e à utilização de critérios por referência ao conjunto de tarefas a desenvolver em sala de aula" (E1), bem como a sua comunicação clara e transparente para que os alunos possam compreender o processo e não só o resultado. No seu entender "terá de haver um equilíbrio entre o excesso de formalismo de documentos e a intuição e o contacto próximo, que nestas idades é muito eficaz" (E1).

Lembro-me de entrar numa reunião de grupo e dizer aos meus colegas: "Vamos lá pôr isto, assim, conceitos e procedimentos de um lado, ao menos isto, e a resolução de problemas, a aplicação, do outro. (...) Acrescentei: cinco itens, não, dois, dois já está bom, vamos simplificar, menos é mais, vamos lá, é o que eu uso." (E1)

#### Experiências (trans)formadoras

Teresa considera que os primeiros 20 anos de atividade profissional foram de uma enorme riqueza. Na Escola Secundária Luísa Todi, onde ficou efetiva aos 22 anos, aprendeu a ser professora e essa escola proporcionou-lhe excelentes oportunidades para pensar, decidir e agir na densidade daquele espaço onde quase tudo

"Ali pude ser quem eu sou, fui livre para ser, pensar e fazer. (...) No meio de um barraco tinha o Nónio e o Minerva e fomos muito premiados, a escola foi muito premiada" (E1).

faltava, mas "onde soçobrava a riqueza humana, a empatia e a compaixão" (E1).

Foram tempos "de grande aceitação e integração, de exploração e inteligência onde manifestamente souberam aproveitar o que eu sabia fazer" (E1). Recorda o

facto de ter sido envolvida no primeiro Projeto Educativo, no Regulamento Interno, "na Luísa Todi a soma de tudo aquilo era mais do que a soma das partes e em 20 anos, dos 20 aos 40, transformei-me na professora que sou" (E1).

Aprendeu muito sobre pedagogia e didática da Matemática no confronto com situações limite que a obrigaram a superar-se, instigando-a "a ler e a escrever diariamente; e a investigar, para poder agir com maior discernimento e segurança na superação de dilemas" (E2).

Nós recebíamos os meninos dos bairros periféricos que viviam nas piores e mais degradantes condições. (...) Não tínhamos apoios, redes, nada. Aquilo era desesperante, qualquer pessoa entrava por ali. A falta de segurança, de recursos era enorme. Foi uma luta duríssima. Houve um momento bonito, em que nós nos juntámos aos pais. Nunca o Ministério da Educação percebeu que a manifestação que houve no centro de Setúbal, e que parou a Avenida Luísa Todi, foi organizada pelos diretores da turma, em segredo, com uma enorme cumplicidade. A verdade é que depois, finalmente, nos construíram a vedação da escola. (E1)

Teresa procurava incessantemente mitigar algumas dores, fortalecendo-se por fora e por dentro. Recorda o título de um livro que a sua irmã lhe ofereceu: Don't sweat the small things out of work.

Lembro-me que o livro tinha uma parte dedicada aos professores, onde nos pediam que fizéssemos o seguinte exercício. Primeiro, vermos como é que tinha corrido a aula às oito da manhã. Foi fantástica! Como é que foi a aula das nove? Correu bem e trabalhou-se bem. Ora, por vezes a coisa corre menos bem, com um aluno, na penúltima ou na última aula do dia, mas esse episódio levava-me a pensar que eu poderia não ser uma boa professora. E, portanto, eu aprendi com esse livro a isolar, a racionalizar as coisas que aconteciam e a valorizar o bom que tinha feito ou que tinha acontecido e a não deixar que isso contaminasse tudo. Um episódio. Um micropensamento. (E1)

Relembra um outro episódio marcante quando "uma aluna lhe disse: 'Professora estou desapontada com a ficha'. Estás desapontada, porquê? 'Fácil demais. Eu estudo tanto para fazer coisas mais difíceis'" (E1). Teresa foi para casa a pensar no que acabara de acontecer. "Todo o meu coração de cuidadora, estava imbuído do espírito de cuidar de toda a desgraça que havia naquele lugar. E estava a esquecer-me que eu tinha ali outras crianças que precisavam de mais" (E1). Relembra a necessidade sentida em ler mais, escrever mais, aprender mais, "lembro-me de ler um outro artigo, Os filhos de um Deus maior" (E1), onde estava inscrita a seguinte mensagem:

a escola estava a ficar organizada apenas para cuidar dos filhos de um Deus menor, esquecendo aqueles que poderiam ter abordagens diferentes de desenvolvimento e em menos tempo, chegar mais longe. Em vez de serem condenados a estar constantemente a rever coisas que já sabiam, sem serem desafiados a fazer coisas mais difíceis, o professor devia pensar em estratégias de diferenciação de desenvolvimento e não apenas de recuperação. (E1)

Teresa alimenta-se da aproximação humana, investe tempo, muito tempo, nas suas primeiras aulas para tentar absorver a informação que necessita para funcionar num bom clima de aula, onde ela e os seus alunos possam estar e ser na sua autenticidade, sem máscaras ou véus. Sabe, no entanto, que esta conquista leva muito tempo e requer uma interação social diária frequente, próxima e respeitadora, uma gestão flexível e diferenciada das aprendizagens, formas diversificadas de apresentar as tarefas e de as avaliar.

Uma vez tive uma mãe, responsável por um dos primeiros Centros de Estudo, que pediu à filha para me colocar a seguinte questão: "Quando é que a professora começa a dar matéria para a gente saber o que é que vai estudar?" Tive de responder educadamente, dizendo-lhe que todo o trabalho que estávamos a fazer era importante. (E1)

#### A tecnologia e a pedagogia

Com o propósito de desencadear nos jovens um interesse e motivação crescentes face às aprendizagens a concretizar, Teresa (re)conhece e explora intencionalmente o

## "A tecnologia deve permitir à criança criar e não apenas reproduzir ou imitar" (E1)

potencial das tecnologias na sala de aula "sempre que as condições e os recursos o permitem. No momento a degradação dos equipamentos da escola torna essa atividade quase impossível na maioria das aulas" (E2). Acredita que um ambiente virtual seguro e usado de forma ética e responsável pode despoletar apetências adicionais para a aprendizagem da disciplina. Para esta professora "as tecnologias entranharam-se, sem se estranharem, ou seja, a parte gira do que tinha aprendido no Minerva, onde se experimentavam coisas que não faziam sentido para os nossos modos de operar, mas que agora fazem todo sentido" (E1). Considera que não devemos negligenciar a importância da tecnologia na sala de aula e reforça a necessidade de sabermos rentabilizá-la pedagogicamente, mas sem a massificar. Diz-nos que "é preciso voltar a investir nas salas de aula, porque a situação tem piorado muito e hoje faço menos com tecnologia na aula do que já fiz" (E2).

O propósito é o de compreender qual é o potencial da ferramenta e com que intencionalidade posso usá-la. As crianças não vão aprender programação, as crianças têm de aprender coisas enquanto usam a ferramenta. Se eu quero fazer uma rosácea e peço aos alunos para o fazerem, eles começam a fazer conexões, pensam, quantas pétalas tenho de fazer, quantos graus tenho de rodar. Ora, aqui, estamos embebidos na descoberta matemática, a aprender a colocar hipóteses, levantar questões, eles aprendem a partir do problema, dividem-no em partes. E eu faço perguntas guio-os, chamando a atenção e abro portas para a resolução de problemas e depois digo-lhes: "Estás a ver como és capaz!! Magia!". (E1)

Criou um Clube *Scratch*<sup>1</sup> que agora funciona online e oferece aos alunos uma abordagem prática e lúdica no ensino e na aprendizagem da matemática, ajudando-os a desenvolverem não apenas competências matemáticas, mas também habilidades de pensamento computacional.

A Teresa trouxe o *Scratch* para Portugal. Ela disponibiliza-se para ajudar os colegas e os alunos e neste momento há várias disciplinas a trabalhar neste ambiente. Ela continua a ter em clube miúdos a trabalhar, ainda que com dificuldades. (...) Já entrei, várias vezes, nas sessões dela e são uma delícia. (EP2)

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> O Scratch é uma linguagem de programação visual a partir da qual se podem criar e partilhar histórias, jogos e animações interativas.

Depois de, nos anos oitenta, se ter encantado com Seymour Papert (ambiente de programação LOGO) e desenvolvido um projeto onde envolveu os seus pares na abordagem ao currículo de matemática, com muitas turmas, através dos primeiros computadores do Projeto Minerva, a descoberta da ferramenta *Scratch* motivou-a para a realização de um mestrado em educação (tecnologias) na Universidade de Lisboa.² Não existiam ainda escolas a usar a ferramenta e foi numa turma de pioneiros (5.º ano) que desenvolveu uma investigação/ação procurando verificar se o potencial da ferramenta motivava os alunos para a aprendizagem de conceitos, por necessidade e imersão, num ambiente de descoberta e construção. Esse trabalho acabou por chegar mais longe e através do Centro de competências para as tecnologias de informação e comunicação (CCTIC), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS) integrou a equipa que promoveu formação pelo país e esteve na raiz da utilização do Scratch em muitos contextos educativos.

Através da criação de projetos com a ferramenta *Scratch*, "os alunos desenvolvem habilidades de resolução de problemas e de raciocínio lógico-matemático, persistência, organização, comunicação" (E2). Refere que "seria bom recuperar condições na escola e nas salas de aula para poder regressar a este trabalho, de forma consistente e regular, e não apenas de forma pontual, ou em espaços de enriquecimento curricular" (E2).

#### Crescer dentro da profissão

## "Na Luísa Todi era diferente, num outro tempo e espaço os miúdos não eram tão frágeis, eram rijos" (E1)

Após 20 anos na Luísa Todi, Teresa (re)inicia funções na Escola Básica de Azeitão, comunidade educativa onde se integra com o tempo, entre encontros e desencontros, tensões e compromissos e onde assumiu múltiplos papéis, alguns que ainda hoje desempenha, com a mesma dedicação, entrega e respeito pelos pares. Foi professora bibliotecária, coordenadora dos diretores de turma, coordenadora de inúmeros projetos, avaliadora interna e externa e atualmente coordenadora do departamento de matemática e ciências experimentais. Em 2008, após a conclusão do mestrado, recebeu um convite da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e, durante o ano de 2009, trabalhou com vários grupos de docentes do 1.º ciclo, em oficinas de formação, no âmbito do programa de formação contínua em Matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

Li muito sobre pedagogia didática no 1.º ciclo. Aprendi muito com os professores formadores da equipa e com os formandos. Sempre com um espírito de colaboração e de colegialidade e não como uma pessoa que os vai supervisionar, informal ou formalmente, para avaliar ou classificar. Eu aí aprendi o que era o 1.º ciclo, aprendi Matemática, gastei muito dinheiro em livros, investi e obtive o retorno, para tentar conceber o conjunto de atividades que resultam melhor nesse nível de ensino. (E1)

Depois dessa experiência, passou a integrar o CCTIC da ESE/IPS onde desenvolve a sua atividade em diferentes domínios das tecnologias educativas (formação de professores e acompanhamento de projetos em escolas, com especial foco no *Scratch*), tendo concebido com o coordenador do CCTIC, professor Miguel Figueiredo, a plataforma *Edu Scratch* de apoio aos professores.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Marques, T. (2009). Recuperar o engenho a partir da necessidade, com recurso às tecnologias educativas: contributo do ambiente gráfico de programação Scratch em contexto formal de aprendizagem. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt handle/10451/847?locale=en

Regressa à Escola Básica de Azeitão, onde atualmente desenvolve a sua atividade, em articulação com os pares e com a comunidade educativa. Como colega considera ser de fácil trato, "sou muito informal na minha apresentação, mas mesmo muito informal" (E1). Delega e confia nas pessoas, gosta de trabalhar em colaboração e em parceria, embora assuma algumas fragilidades no lidar com situações de inflexibilidade e resistência à mudança ou conflito.

Tenho, sobretudo, uma rede de colegas com quem trabalho colaborativamente, planifico, reoriento, discuto casos. (...) Quem entra é logo acolhido e bem recebido e tudo aquilo é feito de maneira que as pessoas se sintam seguras no trabalho que vão desenvolver, nos planos individuais de trabalho, nas ações de apoio, tutorias, coadjuvações, avaliação. (...) Existe uma união imensa, portanto eu delego imenso. (E1)

Fala com entusiasmo e admiração dos colegas que vão chegando e crescendo dentro da cultura de trabalho, formal e informal, existente no departamento que lidera.

Atualmente até temos a Equipa maravilha (que nasceu na equipa educativa do 2.º ciclo e se alargou) um grupo no WhatsApp, onde tudo é ao lado, tudo do avesso. Partilham-se piadas, combinam-se encontros informais, para degustar um bom almoço, para beber um bom vinho. (...) Os professores que já não lecionam na escola mantêm-se na equipa e continuam a estar presentes nos encontros. Estes espaços de convívio paralelo têm promovido o acolhimento e a integração dos colegas recém-chegados ao Agrupamento de Escolas de Azeitão, porque se sentem abraçados nessa união. (E1)

Conta-nos que este ano "os alunos do 7.º ano indicaram a Matemática entre as disciplinas favoritas, creio que fruto de uma cultura de trabalho de forte articulação e de partilha entre os docentes que lecionam a disciplina ao 2.º ciclo" (E2). Teresa considera que apesar das dificuldades inerentes ao exercício complexo da profissão, há um trabalho sustentado que os professores têm vindo a desenvolver e que os alunos reconhecem, mas "tens de te articular com as famílias. Temos bolsas difíceis de alunos com condições muito precárias. Fiquei muito feliz, pois a forma como nos preocupamos com a gestão pedagógica, curricular e avaliativa deu resultados" (E2).

Aceitou o nosso repto e ilustrou (em aguarela e com poema feito prosa) como gostaria que a escola fosse, como a projeta, entre o sonho e a realidade, o desejo e a vontade, o sol e o sal dos dias.



#### **Entre espelhos**

Quais as marcas identitárias e diferenciadoras das formas de ensinar desta professora?

Para a Teresa, ensinar matemática e ciências não é apenas um meio para transmitir conhecimentos técnicos ou especializados, mas sim um caminho para formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de usar o conhecimento científico e o raciocínio lógico para resolverem problemas e tomarem decisões conscientes e responsáveis. (EP3)

Teresa entende o ensino como um processo criativo, dinâmico e interativo, como espaço de instigação à curiosidade, à promoção do pensamento crítico, de reforço da autonomia e de forte conexão e correlação entre o quadro concetual (as aprendizagens a realizar) e a vida (as experiências e as vivências dos alunos). A sua atividade centra-se nos alunos, assumindo-se como facilitadora de processos de aprendizagem e promotora do protagonismo e da coautoria dos alunos no espaço da sala de aula. Incentiva a aprendizagem colaborativa, a mentoria e a tutoria entre pares, ambientes onde os alunos aprendem uns com os outros por meio

A sua atividade centra-se nos alunos, assumindo-se como facilitadora de processos de aprendizagem e promotora do protagonismo e da coautoria dos alunos no espaço da sala de aula de análises, exploração de caminhos, discussões, comunicação de resultados, trabalhos de projeto e trabalhos de investigação.

Para esta professora a aprendizagem enriquecida incide, sobretudo, na exploração e compreensão profunda de

conceitos e na sua aplicação e transferibilidade para diferentes contextos, através da mobilização de competências da matemática para a resolução de problemas do quotidiano. Nas aulas oferece aos alunos uma abordagem curricular flexível, diferenciada e contextualizada, facilitadora da consolidação de competências fundamentais à formação integral dos seus diferentes perfis.

Em termos didáticos, entende que o planeamento e a concretização das tarefas em sala de aula, ou fora dela, deve possuir uma intencionalidade pedagógica explícita assente em metodologias ativas e criativas. Utiliza recursos multimodais, vídeos, simulações e jogos educativos para comprometer e envolver os alunos e facilitar a compreensão de conceitos mais abstratos. O compromisso pedagógico desta professora é o de prover "a equidade e a inclusão, as quais devem ser construídas diariamente" (E1), garantindo que todos os alunos têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente das suas origens, condição social ou económica.

Eu sei que vou ficar no coração de alguém, mas não chego a todos, nem pensar! Gostava de lecionar uma área em que não sentisse a pressão dos *rankings* e da avaliação externa, uma área onde os alunos pudessem aprender através da arte, do desenho, da pintura e da poesia. Por exemplo, levavam um problema para casa e transformavam-no num desenho, num poema, numa letra de uma canção. (E2)

Usa a avaliação como processo de regulação e de melhoria, como uma força que impulsiona o crescimento dos alunos e não como um mecanismo de hierarquização, exclusão ou retenção³. Compreende o progresso dos alunos de maneira holística, pois diferencia os instrumentos e as formas de avaliar, valoriza o processo, o esforço, a evolução e a capacidade de os alunos aplicarem o que aprenderam. Esta visão da avaliação concorre, em seu entender, para "promover a autoconfiança dos alunos e contribui para uma aprendizagem significativa e duradoura" (E2).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> De acordo com a informação disponibilizada em Infoescolas, a percentagem de alunos desta escola que concluem o 2º ciclo no tempo esperado, em 2022/2023, foi de 97%, valor igual à média nacional.

Teresa entende que o conhecimento ilumina e recorta a prática, e que a investigação sobre a pedagogia é essencial para que os professores possam aprimorar a sua atuação. A sua prática investigativa permite-lhe identificar o que funciona e o que pode ser melhorado, ajudando-a a "ajustar métodos, conteúdos e estratégias de ensino de acordo com as necessidades e especificidades de cada turma e de cada aluno" (E3).

Se me dessem mais tempo para estar na sala de aula eu faria ainda melhor, às vezes tenho 40 minutos dos 50, ou menos. Tenho alguma pressão com a avaliação externa. Os exames avaliam algumas coisas, pedacinhos de coisas, mas eu precisava de mais tempo, de mais professores em sala de aula. (...) Vinte e oito alunos numa sala para os perfis de crianças que atualmente estão na escola é bastante, há vinte anos podiam ser quarenta alunos, mas hoje as necessidades são diferentes. (E3)

Com os seus pares e com a comunidade valoriza a troca de experiências e envolve-se em grupos de discussão. Partilha no grupo disciplinar, departamento e com a comunidade educativa formas de enriquecer a sua prática, com novas perspetivas e possibilidades de inovação curricular e pedagógica. Reconhece que a colaboração entre pares é uma ação estratégica para o crescimento profissional e para a melhoria organizacional.

Nós chegamos lá, mas com muita criatividade, com muita resiliência (...) conseguimos realizar verdadeiros milagres, chegar a quase tudo, esticar os dias. Contudo, estamos a adensar e a intensificar muito o trabalho administrativo em detrimento da pedagogia. As escolas estão densamente povoadas e deviam estar mais dotadas de recursos materiais e humanos mais especializados. (...) Entre as verdades e o carinho vamos doseando as ações. (E3)

O final da carreira ainda está um pouco longe, por isso todos os dilemas e questões com que se depara carecem de respostas urgentes. Nos intervalos, precisa de tempo para "escrever, ler, ouvir música, tocar e compor (...) são o meu balão de oxigénio" (E2).

#### Um feixe de luz ...

Vou dar-vos uma Imagem da Teresa: - Imaginem uma miúda pequena, inquieta, irrequieta, curiosa e sempre à procura de coisas novas, muitas coisas, e a colocar questões, muitas interrogações! - É ela! A Teresa é professora de matemática e ciências, mas também é isto e também aquilo, sabe fazer isto e também aquilo, ela é um todo! (EP1)

https://www.cnedu.pt/pt/iniciativas/projetos/dica/2432-teresa-marques-the--words-engineer-work-for-session-2



#### Síntese

A educação é frequentemente moldada por representações e ações de profissionais cujas histórias nos inspiram.

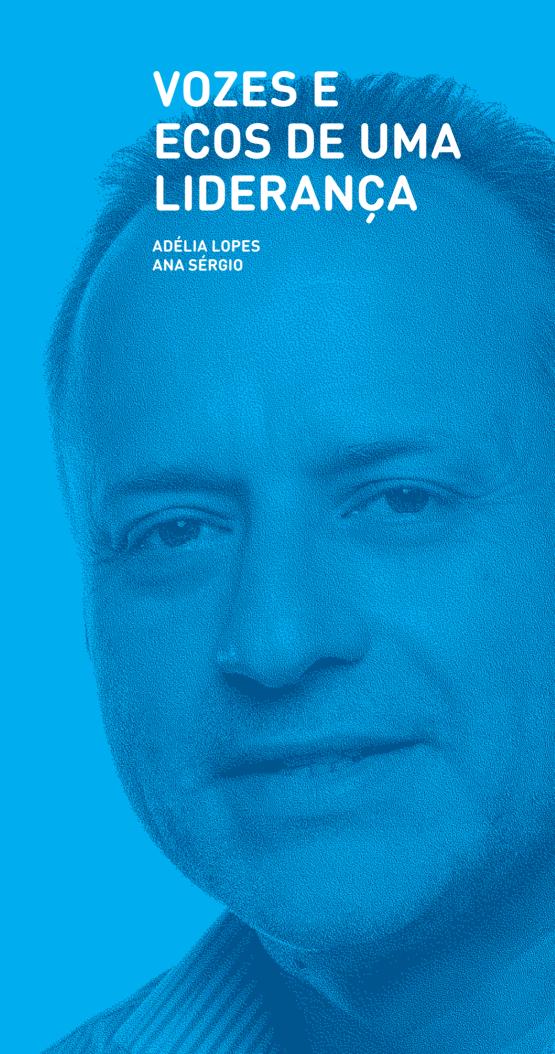
Os protagonistas são dois professores comprometidos com a profissão, que assumem como arte. Sendo muito diferentes, os dois valorizam o conhecimento em geral, o conhecimento específico das suas disciplinas e o conhecimento pedagógico. Ambos vinculam os seus alunos aos processos de aprendizagem e colocam-nos no centro da atividade pedagógica, estabelecem diálogos promissores entre a escola e as comunidades de proximidade, acreditam no poder e alcance transformador das suas ações na formação académica, social e cívica dos alunos.

Na redação de cada uma das narrativas quisemos aprofundar representações sobre: Quem são estes professores? Que visões têm sobre o ensino, a aprendizagem, o currículo e a avaliação? Como organizam o trabalho com os seus alunos de modo a promover aprendizagens de qualidade? Como aprendem, que competências desenvolvem e que resultados alcançam os alunos? Como se relacionam com os seus pares e com a comunidade? Que projetos pessoais e profissionais acolhem, o que projetam para a escola e que futuros antecipam? Na procura de respostas emergiram um conjunto de características pessoais e profissionais comuns tais como as que se destacam a seguir.

- Vivem a profissão com entrega, dedicação, compromisso e respeito por si, pelos alunos, pelos pares e pelas comunidades onde interagem.
- Reconhecem o valor inestimável da sua ação educativa diferenciada como modo de prover as melhores condições de igualdade, equidade e inclusão no acesso das crianças e dos jovens a um ensino de qualidade.
- Compreendem o ensino como espaço de instigação à curiosidade, à interpelação, à promoção do pensamento crítico e autónomo.
- Convocam os alunos para o centro da aula e ensaiam cenários criativos de aprendizagem a partir da resolução de problemas, da exploração de temas e da pesquisa orientada.
- Estabelecem, na sua prática letiva, uma forte conexão entre o quadro teórico e concetual, as aprendizagens a realizar, as mundividências dos alunos, o seu capital social, cultural e académico,
- Assumem-se como facilitadores e interlocutores de processos de aprendizagem; promotores do protagonismo e da coautoria com os seus alunos, possibilitando-lhes aprendizagens enriquecidas e significativas em diferentes espaços, tempos e lugares.
- Gerem o currículo de modo flexível e diferenciam processos pedagógicos e didáticos para responderem a compassos diferenciados. Incentivam a aprendizagem colaborativa e exploram metodologias ativas.

- Promovem o uso e a consolidação de diferentes competências: análise e interpretação de enunciados, comunicação de processos e de resultados, decorrentes da realização de trabalhos de projeto e de investigação.
- Exercem uma liderança pedagógica, imprimindo intencionalidade explícita ao que pensam, dizem e fazem acontecer. Transmitem aos alunos segurança e confiança, alicerçadas no respeito e na empatia.
- Concebem a sala de aula e a própria escola como lugares de limites fluídos e elásticos não dissociados do meio local, regional e nacional.
- Valorizam a interdisciplinaridade e exploram intencionalmente a tecnologia, integrando os conhecimentos da matemática, das ciências, das artes plásticas e literárias nos temas e problemas emergentes do quotidiano, para ampliar e prestar ainda mais relevância ao que pretendem ensinar.
- Reconhecem a investigação e a reflexão sobre a prática como estratégias de regulação da qualidade dos seus modos de agir, permitindo-lhes valorizar sucessos, aprender com os desafios, sinalizar áreas de melhoria e, por via deste exercício, construir uma prática robusta, fundamentada e aberta à inovação e à mudança.
- Elevam expetativas e apoiam os seus alunos, sustentadamente, ao longo do processo, facilitando-lhes a obtenção de bons resultados académicos e sociais. Não desistem de nenhum aluno.
- Trocam experiências com os pares e a comunidade e reconhecem que a colaboração sustenta o desenvolvimento profissional e a melhoria da organização escolar.
- Incorporam a inovação nas suas práticas através de uma relação dialógica com o mundo real, que se traduz na atenção, no cuidado e na abertura permanente da escola à sociedade, permitindo, assim, a complementaridade de lugares para o desenvolvimento de conhecimento e de aprendizagens significativas.
- Identificam desafios associados ao exercício da profissão docente, nomeadamente, a intensificação e a complexificação do trabalho, a gestão curricular diferenciada, a multiculturalidade e o multilinguismo, a resposta adequada aos perfis e necessidades específicas de cada aluno.

Dois professores que se reorientam nos modos de pensar e de fazer acontecer e que mobilizam todos os saberes à sua disposição com o propósito de inverter tendências, experimentar e inovar. Dois profissionais da educação que não temem ensaiar boas questões, que os ajudem a encontrar caminhos alternativos em prol do cumprimento da sua nobre missão: ensinar.



Para ser grande, sê inteiro: nada Teu exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és No mínimo que fazes. Assim em cada lago a lua toda Brilha, porque alta vive.

Fernando Pessoa

#### Espaços e identidades

Tudo está onde deve estar. Na cidade todas as coisas tendem para o seu lugar natural, pois só aí desenvolvem a sua verdadeira essência (Aristóteles). Sempre quis e desejei fazer coisas, ser útil e ser prático, estar num lugar onde pudesse fazer a diferença na vida das pessoas, servir as pessoas, estar num lugar à disposicão de todos (E1).

Quando chegamos a um lugar procuramos recolher por via do olhar, olfato, tato, gosto, audição, algumas marcas ou aspetos distintivos que nos ajudem a representá-lo tal como surge aos nossos sentidos. Aqui, em Cucujães, no Agrupamento de Escolas Dr. Ferreira "Sempre quis e desejei fazer coisas, ser útil e ser prático, estar num lugar onde pudesse fazer a diferença na vida das pessoas, servir as pessoas, estar num lugar à disposição de todos" (E1)

da Silva, a primeira impressão gravada no olhar foi a ordenação e harmonia dos espacos exteriores, o cuidado, a limpeza, as cores e, em seguida, os cheiros que promanam das flores, dos canteiros, das árvores e das mãos de todos os que cuidam destes espacos com extraordinário zelo. Dir-se-ia, a priori, que ninguém habita nele, ninquém se passeia ou vive nele, uma vez que parece intocável, imaculado ou intangível. A beleza natural do lugar coexiste com a beleza artística, uma vez que a paisagem se encontra imbuída de arte nas suas múltiplas expressões: pintura, escultura, desenho, numa clara valorização de um currículo informal que assume particular destaque na vida académica de alunos, professores, funcionários, pais e demais agentes da comunidade. Ainda não entrámos na casa e, ao nosso olhar, algumas interpelações emergem: Quem é a pessoa que governa este território? O que projetou, mais propriamente: o que teve em mente quando aqui chegou? Como inscreveu o que projetou na sua carta educativa, projeto de intervenção, qual a missão, os valores, as metas e os propósitos que desenhou? Como operacionalizou o projeto educativo, que parcerias internas e externas o ajudaram a concretizar a sua visão e missão para o Agrupamento de Escolas? Como mantém, renova e reconfigura esses laços e vínculos internos e externos? Que saberes pautam a sua ação?

Esta curiosidade adensou-se, aquando da nossa entrada na escola sede, por via da captação da mesma simbologia, do mesmo traço, igualmente surpreendente. Todas as marcas de beleza do exterior foram transportadas para o seu interior. Talvez aqui, pelo recorte dos espaços, ganhem outro brilho, luz e textura: o verde das plantas, o calor das madeiras, o brilho dos azulejos, a chama das telas e o cheiro inconfundível que inebria o ar que se respira: limpo, fresco e revigorante. Mas, quem é e como é o responsável por esta geografia singular? Que traços de personalidade e de caráter o identificam? Como se relaciona com os pares e com a comunidade? Que conceções tem do governo da escola? Como organiza o seu pequeno exército? Como os prepara para os confrontos e batalhas mais desafiantes e como os defende das ameaças e intempéries? Como inspira os outros e se inspira neles? Como celebra com a comunidade as suas vitórias e como supera as adversidades? Como une e vincula cada um, cada pessoa, a si? As questões são inúmeras e as respostas de uma complexidade, nem sempre fácil de transpor para o texto.

#### Ser e pertencer a um lugar

Apresentamos o protagonista convocando para o efeito outras vozes, outros atores, que diariamente habitam os mesmos espaços e tempos, alinham as mesmas vontades e contribuem, todos os dias, para a construção de um mundo melhor.

Quem é este diretor? Um homem que lidera pelo exemplo a partir dos valores que clarifica e desmultiplica em princípios de ação: o respeito, o trabalho, a beleza, o rigor e a excelência na atuação governativa. Um homem com visão estratégica, sobre os modos de administração e organização do trabalho no espaço escolar, sobre as formas de gestão curricular e pedagógica facilitadoras de melhores aprendizagens, sobre os usos da avaliação ao serviço da regulação e da qualidade dos processos de ensino. Alguém que sabe antecipar futuros e envolver os outros nessa antecipação e nesse encontro do que está por vir.

Um homem que sente e age para o bem coletivo, sem esquecer cada singularidade, que ousa desafiar as pessoas para outras paragens, que orienta sem mandatar, que delega com responsabilidade, que assume o erro como oportunidade, que se emociona com os ganhos no coletivo.

Um professor entre professores, um par entre pares, um homem profundamente conhecedor da complexidade da ação de ensinar nas suas múltiplas dimensões: ontológica, epistemológica, metodológica, relacional e ética, que reflete, investiga,

#### Um construtor de comunidades de aprendizagem, alguém que disponibiliza conhecimento e permite a todos a sua reapropriação e uso

escreve, problematiza, que se dá como exemplo e se põe em questão através do outro.

Um "amante de arte", de todas as formas de arte: pintura, poesia, escultura, teatro, cinema, e que sabe colocá-las ao serviço

das aprendizagens, que sabe priorizar a importância da beleza na vinculação das pessoas aos espaços e de como esse aspeto contribui para a criação de um clima facilitador das interações e das aproximações entre os pares.

Um construtor de comunidades de aprendizagem, alguém que disponibiliza conhecimento e permite a todos a sua reapropriação e uso.

Um promotor de formas de colaboração autênticas e participadas, coadjuvantes na construção de uma cultura de Agrupamento de Escolas (AE). Um líder que sabe mostrar caminhos a trilhar, que inspira uma visão conjunta, desafia os processos, permite que os outros ajam, com liberdade e responsabilidade, encorajando vontades.

### Sons e ecos da gestão de um líder

Aos olhos dos outros, o Figueiredo, como muitos o tratam, é um líder sagaz, um bom gestor financeiro e pedagógico, um humanista, com uma clara visão e antecipação dos presentes e futuros possíveis, sapiente, um amigo incondicional, apoiante de ideias e projetos inovadores, sempre predisposto à mudança e preocupado com o bem-estar coletivo. Quando há uma oportunidade de mudança ele está lá. Como referem, "acredita nas pessoas e escolhe-as, capacita-as, acompanha e dá os meios. Vive a escola "(EP1) e é um diretor que "não olha apenas ao sucesso académico, mas para o bem-estar no individual e no coletivo." (EP2).

Os seus pares reconhecem-lhe competências múltiplas e uma vertente humana singular, especial e inimitável, o que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do outro. "Muito do que sou devo-o a ele (...) foi sempre eleito por unanimidade, ninguém questionou a sua capacidade de liderança. Vê à frente do seu tempo (...) a tecnologia, os cartões (...) aprendemos imenso com ele" (EP1).

Ele tem valores muito claros, ele é gestor e líder. Junta essas duas características, ele prepara-se para isso, vai à procura, ele está presente na formação e isso é uma motivação, ele dá-se como exemplo. (...) Ele é um companheiro, um irmão mais velho, tem a dimensão do que é possível, é pioneiro. Sapiente, sabedor e atento. (EP3)

Estas representações sobre a pessoa e a forma como exerce a liderança não deixam ninguém indiferente, nem o próprio que as olha com total admiração e gratidão, mas sempre com a

## "Acredita nas pessoas e escolhe-as, capacita-as, acompanha e dá os meios. Vive a escola" (FP1)

fragilidade e humildade de quem não se sabe defender face a um elogio ou, como é o caso, a um coro de elogios. Sabemos, por si e também pelos outros, que vive a escola como uma missão e nesta sua "cruzada" considera que o trabalho é um valor absoluto e intocável, renovado a cada dia. "Ser diretor é uma missão. Ele tem a capacidade de congregar, conciliar e uma serenidade que coloca em tudo o que faz (...). Na maior dificuldade, ele transmite serenidade." (EP2).

Formar cidadãos é também o propósito da escola e no Projeto Educativo (PE) é muito claro o que se pretende da escola e do servico público que presta:

pretendemos uma escola promotora de cidadania ativa e participativa, promovendo o desenvolvimento da autonomia pessoal, assente na clarificação de valores, numa perspetiva claramente humanista e solidária, que permita aos indivíduos a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual e os dotes de capacidade de acão, com sucesso, no mesmo. (PE 2022/25, p.23)

Para o António Figueiredo, o diretor do AE Dr. Ferreira da Silva, a escola é um lugar plenamente educador onde o esforço deve ser valorizado e o trabalho é o meio de alcançar o sucesso. Nela devem ser criadas oportunidades e condições iguais, quer para o ingresso na vida ativa, quer para o prosseguimento de estudos, viabilizando a apropriação de saberes científicos, artísticos, tecnológicos e profissionais. De igual modo, a escola tem o dever de apoiar os professores e funcionários no seu esforço de atualização permanente. Esta é uma visão assumida no projeto educativo.

As sociedades que não criam apreço pelos valores acabam por formar adultos sem referenciais de cidadania e de respeito pelo próximo (...) Assim, a construção de um sistema de valores assertivo através da aquisição de conhecimentos, princípios, regras e atitudes imprescindíveis à cidadania participativa numa sociedade democrática é imprescindível (PE 2022/25, p. 22).

O trabalho de todos para a excelência educativa é a prioridade do AE Dr. Ferreira da Silva evidenciada quer no PE, quer no

### aprendemos mais e melhor quando estamos felizes

Projeto de Intervenção (PI) do diretor, orientado pelos valores da solidariedade, igualdade, respeito e cidadania universal. O foco da ação dos professores é o ensino, a pedagogia e a avaliação, centrando as suas preocupações nos alunos, nas aprendizagens realizadas e consolidadas e na criação de oportunidades educativas para todos e para cada um, numa atenção redobrada à diversidade de competências e perfis. Se o conhecimento e o desenvolvimento de competências são prioritários, a questão da felicidade e do bem-estar social é fundamental, ou seja, aprendemos mais e melhor quando estamos felizes e a felicidade, independentemente do que possa significar para cada um, é algo que se constrói em parceria e pelo exemplo.

Temos de estar felizes, sentirmo-nos bem na profissão que abraçamos, pois, se estou infeliz, num sítio ou lugar, é pior! Assim, não rendo, não envolvo, não conquisto as vontades! Eu não posso estar numa função/cargo e não dar o meu melhor. Procuro, em conjunto, em rede, de forma articulada, levar as pessoas

a acreditarem no propósito: não faz sentido não ser pontual, não faz sentido a desorganização, procuro sempre ser o primeiro a chegar (...). Eu não peço nada que não dê antes (...). Todos os pais envolvidos nas associações conhecem os problemas e as soluções apontadas para as distintas escolas do Agrupamento, os pais das escolas de Cucujães sabem que os filhos têm a mesma qualidade de ensino, os mesmos recursos, as mesmas oportunidades que os alunos e pais de Nogueira de Cravo e de São Roque. (E1)

Na sua ótica, cada um deve estar plenamente no lugar onde está e tem de estar por inteiro. Nas suas palavras, "ou estou ou não estou, não estou a meio gás, tento sempre estar onde é preciso estar." (E1). Considera muito relevante o desafio que se coloca ao diretor na gestão democrática e na relação de proximidade com todos os implicados no processo educativo do AE. Vive e permite aos outros o exercício de uma liderança partilhada, colegial, democrática e assertiva que se traduz no saber delegar e indicar caminhos, construir sinergias em torno de projetos comuns, criando condições facilitadoras e necessárias ao desenvolvimento de aptidões pessoais e profissionais que sustentam e fortalecem o trabalho de equipa. Esta perspetiva de liderança é assumida no PI:

em suma, entendo o diretor como aquele que trabalha para potenciar a escola/ agrupamento de escolas como um espaço de transformação, de inclusão e pluralidade, um espaço de promoção de práticas de desenvolvimento sustentável, capaz de garantir a igualdade e oportunidade para todos sem exceção e favorecer a aprendizagem ao longo da vida. (p.5.)

Não considera que seja relevante o facto de estar investido de um ou vários poderes formais e estatutários, mas admite que os outros lhe reconhecem vários talentos que ele usa da melhor forma: o saber, o saber fazer, o saber ser.

Alguns momentos da história de vida do António Figueiredo ajudam a compreender a sua personalidade e o seu caráter, nomeadamente, o facto de ter passado por dificuldades e adversidades, vicissitudes que o tornaram resiliente e inconformado face à aceitação de determinismos ou fatalismos. Nasceu no Uíje, norte de Angola, em 1959, filho de um fazendeiro e de uma retalhista (dona de uma loja de venda a retalho). Fez o 1.º e 2.º anos do ensino básico na escola pública e os outros dois num colégio de freiras, o Colégio Nossa Senhora da Conceição, "onde se primava pelo rigor, disciplina, organização, brio e respeito a todos e a cada um" (E1).

A 12 de setembro de 1975 já não havia comida, nada, não tínhamos nada, chegámos num dos últimos voos militares a Luanda. A 26 de setembro, parti para Portugal, num avião da ponte área internacional de evacuação de refugiados e lembro-me de chegar a Lisboa às 5 horas da manhã. Recordo o frio, o desamparo (...) as várias pirâmides de malas no aeroporto, tudo a monte. (E1)

#### A escola e a educação foram sempre valorizadas no seio familiar, enquanto oportunidade de transformação e enriquecimento pessoal

Estas memórias contrastam com a vivência da sua infância/adolescência, num clima quente e onde a família, fruto de muito trabalho, construiu uma posição social e financeira

confortável. A escola e a educação foram sempre valorizadas no seio familiar, enquanto oportunidade de transformação e enriquecimento pessoal. Também a cultura, nas suas diferentes manifestações, fazia parte do quotidiano, "em casa ouvia-se boa música tropical - Gal Costa, Vinícius, Caetano, Chico Buarque, Ney Matogrosso" (E1). Desde pequeno que o contacto com a arte e a cultura lhe proporcionaram o desenvolvimento de competências que hoje, enquanto diretor, o distinguem e ajudam a traçar a sua "imagem de marca": o sentido estético, a importância de cultivar e partilhar a beleza através da arte, a harmonia das coisas e dos lugares.

Durante a entrevista, enquanto falava de algumas vivências, recordou a vinda para Portugal e a estranheza das sensações que teve quando permaneceu, durante dois dias, em Lisboa, "estava tanto frio que precisei de vestir um casaco, lá nunca vesti um casaco" (E1). Mas o que mais estranhou foram os comportamentos e as formas de ser e estar das pessoas que o rodeavam e que eram avessas à sua vivência de proximidade. Um aspeto que o deixava perplexo era o facto de "cumprimentar alguém pela manhã e à tarde essa mesma pessoa não me falar, como se, aparentemente, nunca me tivesse visto" (E1).

Vir para Portugal foi recomeçar a vida com os valores que trouxeram na bagagem (trabalho, disciplina, rigor, honestidade e resiliência). O pai e a mãe tornaram-se operários e foram

### na vida o que levamos para outro lugar, qualquer que seja, é o nosso capital cultural, moral, intelectual

todos viver para a casa de um tio, em Oliveira de Azeméis. Não foi um período fácil, a guerra colonial levou-os para um contexto onde eram vistos como "retornados" e onde ele se sentia um refugiado, porque efetivamente esteve nessa condição. Contudo, foi esta contrariedade da vida que lhe abriu possibilidades para a compreensão da condição humana na sua maior fragilidade e para a perceção de que na vida o que levamos para outro lugar, qualquer que seja, é o nosso capital cultural, moral, intelectual. Quando tudo desaparece "este capital é o único que permanece" (E1).

Contou-nos que, quando chegou a Portugal, tinha o 7.º ano de escolaridade e quando foi para a escola, onde não conhecia ninguém, surpreendentemente, foi eleito delegado de turma. A partir do 10.º ano foi igualmente desafiado pelos seus pares para ir para a associação de estudantes, "não escolhi, fui sempre escolhido" (E1). O reconhecimento que os outros sempre lhe manifestaram e o forte investimento que fez na sua formação são marcas no seu percurso académico e profissional. Como referiu,

a escola foi sempre muito importante para mim, fi-la com grande sentido de responsabilidade. "Consegui ir para a faculdade, em Coimbra, com bolsa da ação social, e aí logo me elegeram delegado de curso, no segundo ano, representante no conselho pedagógico e no O seu percurso académico preparou-o, também, para a intervenção na esfera da negociação, da concertação e da ação social e comunitária, num estreito diálogo entre o indivíduo e o que o rodeia

conselho diretivo e depois fui para o senado (...). Não escolhi, era indicado para tudo o que havia, eu não andava a correr atrás de nenhum cargo porque sabia que não podia reprovar. (...) A prioridade era ter tempo para estudar (...) acabei por passar também pela Associação Académica." (E1)

O seu percurso académico preparou-o, também, para a intervenção na esfera da negociação, da concertação e da ação social e comunitária, num estreito diálogo entre o indivíduo e o que o rodeia: a comunidade, a aldeia, a vila, a cidade, o município. Aos olhos dos pares, o Figueiredo sabe o que quer, para que o quer e como lá chegar, é instigador e inspirador, desafia os processos e alcança excelentes resultados.

### Pilares na construção de uma liderança pedagógica

Em 2001/2002, após concluir uma pós-graduação em Administração e Gestão Escolar, António Figueiredo, a convite da Dr.ª Gracinda Nave, da Direção Regional de Educação do Norte (DREN), assume a presidência da comissão instaladora da Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos de São Roque, na localidade de São Roque, a qual se encontrava em fase de conclusão. Nesse ano letivo, as aulas só se iniciaram em outubro. Foi naquele lugar que concebeu, ensaiou e implementou formas de governo de escola assentes num diálogo aberto e próximo com os pares, os alunos, os funcionários, a esfera municipal e o tecido empresarial. A forma como assumiu esta liderança e o tempo que permaneceu naquele lugar (10 anos) permitiu-lhe erquer uma lideranca pedagógica, com marcas singulares e muito distintas de outros contextos escolares. Frequentemente se dizia que ali era "o colégio de São Roque". Este foi "O LUGAR" que serviu de inspiração para o ordenamento organizacional e pedagógico do AE Dr. Ferreira da Silva e para a (re)construcão da sua identidade. São Roque foi o "berço da civilização", de onde emergiu uma matriz identitária desenhada por António Figueiredo, em parceria com toda a comunidade que, ao longo de uma década, pulsou com ele, no alinhamento de vozes e vontades que se vincularam a um mesmo propósito: criar e oferecer as melhores condições às crianças e jovens e a todos os que com elas trabalham para que juntos pudessem construir uma educação de excelência, alicerçada no conhecimento, no empreendedorismo, na cultura, no progresso humano e no respeito integral pelas diferenças. "Tinha de desenvolver uma gestão diferenciada para dar aos pais e alunos a segurança e a confiança desejadas" (E1).

Desde cedo, e com a preocupação de encontrar respostas adequadas às diversidades, o diretor priorizou áreas de intervenção para o território, assentes em pilares que considera fundamentais: confiança, segurança, respeito e trabalho. Do seu ponto de vista, os primeiros passos seriam dados no sentido de garantir a confiança e a segurança às famílias e aos alunos que frequentavam a escola, devolvendo-lhes uma perceção real e efetiva de que estavam num lugar protegido e seguro, e que a sua guarda estava assegurada por profissionais qualificados e motivados para o acompanhamento pessoal, social, afetivo e académico. Assim, instituiu o cartão digital de aluno potenciador de segurança para alunos e pais, o que lhe permitia o controle eficaz de entradas e saídas. "Lembro-me que o cartão era caríssimo, mas ele achou que era preciso transmitir essa segurança, ele lançou-se, procurou parcerias e conseguiu" (EP2).

# Assume a comunicação e a gestão como áreas importantíssimas na governação pedagógica do território

O respeito e a valorização de todos e de cada um são chaves mestras nesta liderança, que considera que nada se consegue sem esforço, diálogo, concer-

tação, comunicação e vontade. "Tenho boas relações com as redes de proximidade, vou, apresento, dialogo, não desisto, mostro a necessidade" (E1). Assume a comunicação e a gestão como áreas importantíssimas na governação pedagógica do território. Trabalha-as diariamente, num duplo movimento que agrega e congrega a sua vontade a outras vontades. No seu horizonte permanece o valor inestimável do trabalho que dignifica e enobrece, um imperativo moral, uma regra de vida, um sentido e uma dádiva ao mundo, uma marca indelével e "um tributo que prestamos às gerações futuras" (E1).

Enquanto esteve na EB 2,3 de São Roque (re)construiu uma liderança sustentada numa gestão sensata e criteriosa das pessoas e dos recursos disponíveis, sempre numa lógica de rentabilizar as potencialidades e os talentos da comunidade educativa. Neste contexto, São Roque mantém-se na linha da frente, com resultados sociais e académicos acima da média nacional. A pouco e pouco, o território ganhou expressão e relevância para toda a comunidade envolvente e todo o investimento fazia sentido, pelo que novos desafios se desenhavam no seu horizonte. Mais espaço, mais lugares, mais vontades...

### Alargar horizontes, a mesma missão e paixão

Diplomacia, diligência e muita persistência foram e são três âncoras essenciais ao trabalho diário do diretor. Reconhecido pela comunidade local como uma pessoa de bem, um ser humano extraordinário, com uma inteligência emocional enorme, o António Figueiredo soube assumir "as dores da união num parto difícil que foi a agregação de São Roque à Ferreira da Silva" (EP1). Um exemplo concreto do cuidado que teve, aquando desta agregação, foi a escolha de um logotipo para o AE que respeita as identidades previamente construídas e por todos celebradas. Foi com entusiasmo que nos mostrou a marca identitária do AE: "vejam, vejam, significa que temos duas realidades a fundirem-se onde os pontos se congregam, (...) a ideia é agregar, naturalizar, todos são iguais e importantes (...). Na entrega de diplomas, mantemos o patrono de cada escola" (ED).

O legado que transportava soube usá-lo quando, a 4 de julho de 2012, assumiu a Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas Dr. Ferreira da Silva. Uma vez mais, o reconhecimento da excecionalidade da sua liderança fez com que fosse desafiado e conduzido no cargo. O cenário que encontrou instigou-o para olhar e ver, sentir e escutar, avaliar para poder intervir, conhecer e compreender os modos de organização do trabalho, as formas de interação das pessoas, os projetos que tinham em mãos e o que ambicionavam. A par destes aspetos importava que ele e a sua equipa se ambientassem e projetassem algumas linhas de ação estratégica.

Cheguei e arregacei as mangas, as condições físicas do estabelecimento eram más, não se registando há muito tempo investimentos significativos, os funcionários evidenciavam desmotivação (...). Era necessário adequar a

"Vinha com uma dinâmica de trabalho que era importante naturalizar (...) Eu não queria um ajuntamento, eu queria e quero um Agrupamento de Escolas "(E1)

sala de professores e a secretaria, os espaços verdes exteriores encontravam-se muito degradados, os carros estacionavam dentro da escola, as árvores largavam uma penugem terrível, o chão parecia neve, os alunos ficavam com os olhos vermelhos, (...) foi preciso mudar muita coisa e num curto espaço de tempo. (E1)

Superou medos sem amedrontar, ergueu pontes onde havia muros e lançou-se ao trabalho sem reservas. "Vinha com uma dinâmica de trabalho que era importante naturalizar (...) Eu não queria um ajuntamento, eu queria e quero um Agrupamento de Escolas "[E1].

Tudo o que encontrou neste outro lugar foi assumido como um desafio e não como um problema. Considerou vital ganhar as pessoas, cada pessoa, ir buscar uma a uma, escutá-las, fazê-las acreditar que seria possível tornar aquele lugar num outro, diferente e melhor para todos e para cada um, ou seja, quis transpor e naturalizar o *layout* organizacional e pedagógico do lugar construído. Esta é a gramática que perspetiva para a escola, para cada escola do AE, onde existem culturas diferentes, mas onde é possível existir uma matriz moral e ética comum, alicerçada num projeto educativo unificado e construído de forma participada.

Este Projeto Educativo, renovado e atualizado, resultou de uma auscultação dos diferentes Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento de Escolas, bem como dos alunos, funcionários, docentes e encarregados de educação. Paralelamente, também se recorreu ao trabalho de acompanhamento realizado pela Estrutura de Avaliação Interna/Observatório de Qualidade que procura identificar os principais pontos fortes e fracos do Agrupamento de Escolas, quer em termos pedagógicos, quer administrativos, bem como os respetivos planos de melhoria e os indicadores disponíveis no Portal Infoescolas. (PE, 2022/25, p.4)

O projeto educativo é muito explícito no entendimento do que deve ser a missão da escola: "promover o sucesso individual dos seus alunos em cada momento do seu percurso educativo e formativo e garantir um núcleo central de competências adequado às exigências dos tempos que vivemos" (pp. 21-22). Neste processo valoriza-se a participação de todos na (re)construção de uma identidade coletiva.

Caminharemos no sentido do reforço da construção de um Agrupamento de Escolas aberto à comunidade envolvente e a uma crescente colaboração com os pais e encarregados de educação, criando oportunidades para uma maior participação da sua parte na vida do Agrupamento de Escolas. (PE, 2022/25, p. 12)

A (re)criação do AE Dr. Ferreira da Silva requereu um trabalho árduo que, desde os primeiros tempos, exigiu ao diretor "conquistar as pessoas, fazê-las perceber que a realidade é agora diferente (...) e que é preciso agitar e mudar o que tem de ser alterado (...) saber como se faz" (E1). Um outro desafio que se impunha, prendia-se com a (re)definição da oferta educativa, tornando-a mais ampla, rica e diferenciada a fim de poder responder, com qualidade, aos interesses e necessidades de todos os alunos. "Como é que faço isto, como é que eu consigo trazer para aqui uma oferta diversificada, de qualidade e diferenciadora?" (E1).

A resiliência, a criatividade, a empatia e a capacidade de fazer com que os outros se permitam concretizar sonhos, contribuiu para que, hoje, a diversidade da oferta seja uma aposta ganha, em todas as frentes. No ensino secundário, os alunos têm à disposição todas as ofertas dos cursos científico-humanísticos e contam, também, com dois cursos profissionais nas áreas de Vendas e Marketing e Eletrónica, Automação e Computadores. Nestes, os alunos, de setembro a junho, estão imersos em formação em contexto de trabalho, um dia por semana, o que reverte a favor de ambas as partes, uma vez que possibilita melhores aprendizagens, capacitação e desenvolvimento profissional dos alunos e maior ganho empresarial. O alargamento da oferta educativa é um desafio maior quando se olha para a geografia do local. Este agrupamento, situado em Cucujães, numa área periurbana, entre Oliveira de Azeméis e São João da Madeira, poderia, à partida, ser considerado, pelos alunos e pelas famílias, como menos atrativo face aos possíveis encantos das cidades limítrofes.

O nosso público não são alunos da classe média, nem média alta, são alunos cujos pais trabalham na agricultura, trabalham na indústria, e, portanto, têm dificuldades económicas e financeiras, (...) são apoiados pela Ação Social Escolar, mais de 40% têm escalão A, (...) a maioria dos pais tem habilitações académicas básicas. Portanto, é trabalhar um pouco com uma matéria-prima que tem as suas fragilidades, mas também bons desafios. (E1)

Apesar de neste lugar existirem alguns preditores supostamente difíceis de contrariar, a escola e a comunidade organizam-se para que eles se esbatam e não se façam sentir. Deste modo, o ensino e a aprendizagem são ações cuidadas por todos, pensadas numa lógica de interdependência e interdisciplinaridade, onde os saberes se fundem e se colocam ao serviço do desenvolvimento harmonioso do cidadão. A gestão flexível do currículo, a articulação vertical e horizontal, as aprendizagens essenciais e o trabalho por competências chave, inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), há muito que se naturalizaram nas diferentes formas de ensinar e fazer aprender. A lógica da colaboração entre os professores encontra-se formal e informalmente instituída nas equipas educativas, nos conselhos de turma, de ano, nos departamentos e demais estruturas de gestão intermédia, de modo a rentabilizar esforços no sentido de garantir, a cada aluno, a concretização de mais e melhores aprendizagens.

O que importa é o aluno, ele é o nosso foco. A escola deve garantir-lhe as melhores condições para que se sinta bem — emocionalmente, fisicamente e intelectualmente. É como se cada aluno tivesse um projeto educativo e a escola tem de acionar todos os meios para o colocar em marcha, para o tornar possível e exequível. (EP3)

Percebemos, no decorrer das entrevistas, a importância que o diretor atribui aos saberes profissionais, conhecimento sobre currículo, pedagogia e avaliação e a necessidade de formação na área das ciências da educação para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas e, consequentemente, das aprendizagens o diretor defende "a necessidade de termos mais pessoas com formação nas Ciências Sociais e Humanas porque são estas áreas (...) que poderão contribuir para uma verdadeira alteração de comportamentos na Humanidade" (p.30)

dos alunos. Numa entrevista ao jornal semestral *Folhinhas*<sup>1</sup>, o diretor defende "a necessidade de termos mais pessoas com formação nas Ciências Sociais e Humanas porque são estas áreas (...) que poderão contribuir para uma verdadeira alteração de comportamentos na Humanidade" (p.30). No desempenho das suas funções, uma das preocupações é a de "empoderar TODOS pelas suas diferenças, em particular, quando essas diferenças não foram escolhidas pelos respetivos indivíduos, apenas lhes *caíram no colo*" (p.30).

Para que estes desafios possam ser vividos e ultrapassados, o professor e o diretor precisam sistematicamente de evoluir, aprender, ler, escrever e investigar (atualizar o seu conhecimento) num claro investimento na formação pessoal e profissional.

#### Perspetivar caminhos de sucesso e inclusão

O Projeto Educativo para o triénio 2022-2025 assume-se como um projeto de continuidade e de consolidação das estratégias educativas, na valorização das pessoas e do meio ambiente, nos resultados académicos e sociais, na gestão organizacional e eficiência, na interação e aprofundamento das relações na comunidade educativa e com os parceiros educativos.(...) Está também orientado para estimular a capacidade de adaptação e de inovação, nos seguintes domínios: a) o reforco das aprendizagens e competências; b) a internacionalização, através do programa Erasmus+, eTwinning e outros; c) a transição digital com o Plano de Capacitação Digital das Escolas e o Plano de Desenvolvimento Digital das Escolas, beneficiando a escola da formação realizada pelos docentes em capacitação digital no uso das TIC, dos recursos tecnológicos e dos recursos educativos digitais que escolas, alunos e docentes receberam do Ministério da Educação; d) os Planos de Inovação que permitem (re)pensar o funcionamento das escolas; e) o desenvolvimento e o reforco das competências socio emocionais; f) a transição climática com enfoque na Cidadania e consciência coletiva para as questões ambientais e sociais mais atuais. (p. 27)

No projeto educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Ferreira da Silva emerge a vontade de articulação do discurso e da ação, na adaptação sistémica da escola aos processos de mudança global em curso, por via dos fluxos migratórios, das novas demografias, da integração efetiva das minorias, das disparidades socioeconómicas, do acesso e inclusão digital, da formação de professores e de técnicos, de modo a prover a inovação e diferenciação dos processos de ensino e de aprendizagem, entre outros desafios. Neste processo de integração e inclusão das diversidades, o acompanhamento dos alunos tem um papel significativo na medida em que este "é de excelência e muito profissional" (E1).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Jornal do Agrupamento de Escolas Dr. Ferreira da Silva.









Imagens de AF Dr. Ferreira da Silva

As opcões estratégicas e os campos de ação prioritários, bem como as metas que a comunidade ambiciona atingir no triénio (2022/25) estão assentes em princípios e valores basilares: liberdade e cidadania, humanismo e imparcialidade, conhecimento e inovação, património natural e sustentabilidade. Toda a comunidade surge envolvida e comprometida para que cada projeto educativo individual possa ser cumprido, através do reforço progressivo da autonomia dos alunos, tornando-os "agentes responsáveis, livres e ativos, construtores de cidadania plena, promovendo no quotidiano escolar a entreajuda solidária e o espírito fraterno, que fortaleca um desejável sentimento comum de pertenca a uma instituição que é de todos e para todos (PE, 2022/25, p. 24).

Somos um território verdadeiramente inclusivo. Temos famílias que nos procuram, e que vêm de longe, porque sabem que fazemos a diferenca no acompanhamento às crianças e aos jovens com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão falo de medidas não apenas universais, mas seletivas e adicionais. (E1)

A preocupação com a preservação do património natural e o incentivo das crianças e jovens, desde cedo, a práticas promotoras de um desenvolvimento sustentável, respeitadoras do ambiente envolvente, é também uma linha de atuação, a par da promoção da inovação e do "desassossego intelectual como motivador da descoberta e da construção do conhecimento" (PE, p. 25).

Como denominador transversal à atuação individual e coletiva está o cuidado e zelo diários com os valores do humanismo e da preservação da dignidade da pessoa humana, na promoção de uma educação, diferenciada e inclusiva, no respeito pela diferença, na solidariedade, tolerância e cooperação. Como exemplos referem-se o clube de inteligência emocional que "é fabuloso para todos e os alunos com autismo têm beneficiado muito na capacidade de reconhecer emoções, por exemplo, os sorrisos" (EP4) e a intervenção nas instalações que proporcionaram "um conforto excecional aos professores, alunos e técnicos (...). Aqui há problemas e há soluções" (EP5).

o cuidado e zelo diários com os valores do humanismo e da preservação da dignidade da pessoa humana, na promoção de uma educação, diferenciada e inclusiva, no respeito pela diferença, na solidariedade, tolerância e cooperação

### Linhas que tecem a ação no espaço escolar

A escola é um todo, é uma cultura, tem um sentido orgânico — se uma parte da escola estiver mal, a outra parte não funciona, gostava de ter a capacidade de estar próximo de todos para ajudar(..). Eu estou aqui para servir, há exigência, regras e trabalho. Mas, todos somos importantes, e eu procuro usar a linguagem da escuta, da ajuda que é fundamental, a ideia (...) é acompanhar (...) é estar com". (E1)

O valor humano está acima de qualquer outro, a par da exigência e do profissionalismo que devemos ter em tudo o que fazemos. Cedo se aprende e inscreve esta máxima no curso dos dias. Aqui, a preocupação de todos os agentes A integração das artes em espaços formais e informais da gestão curricular e pedagógica coadjuva a criatividade e a inovação como elos fundamentais aos progressos científico e tecnológico

educativos é a de preparar os alunos para a atuação presente e futura na sociedade civil, criando oportunidades de desenvolvimento de um conjunto de competências para o século XXI. Falamos de habilidades socio emocionais: a empatia, a comunicação e o trabalho em equipa, mas também do pensamento crítico, da criatividade, da resolução de problemas e da abertura à inovação. Com esta preocupação, a escola adotou o modelo STEAM (*Science, Technology Engineering, Arts, and Mathematics*), através do qual é possível desenvolver uma abordagem interdisciplinar do conhecimento e desenvolver nos alunos competências que os capacitam para a atuação em carreiras futuras e em profissões emergentes e desconhecidas. A integração das artes em espaços formais e informais da gestão curricular e pedagógica coadjuva a criatividade e a inovação como elos fundamentais aos progressos científico e tecnológico. Estes modos de pensar e organizar a escola permitem que esta seja "a sétima escola pública a nível nacional. Muito trabalho, muito acompanhamento, apoio e boa orientação vocacional e profissional que começa nos 8.º e 9.º anos e é muito bem feita e muito intensa" (E1).

A linha de governação do território assenta na requalificação da tríade ensino-aprendizagem-avaliação, em estreito diálogo com as políticas públicas de autonomia e flexibilidade curricular vigentes. A sala de aula é perspetivada como espaço nuclear de desenho da atividade letiva, na qual o professor tem o papel de facilitador de aprendizagens, de modo flexível e em função das necessidades dos alunos. Neste contexto, assume especial relevo a diferenciação das práticas pedagógicas, acompanhadas por um uso contínuo e sistemático de um feedback de qualidade. É dentro de um paradigma de educação inclusiva e de valorização de aprendizagens significativas para cada aluno que o diretor gere os recursos disponíveis. A título de exemplo refere que "numa lógica de rentabilização de recursos, grande parte do crédito horário disponível é direcionado para a implementação de políticas e de práticas de educação inclusiva" (E1).

É com a preocupação de que todos, dentro da sua especificidade, possam atingir níveis de excelência que o diretor defende uma gestão integrada de atividades e estratégias facilitadoras da harmonização de procedimentos e da criação e diversificação de instrumentos de avaliação que potenciem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A alteração do paradigma da avaliação é necessária, com o foco na transformação das práticas, valorizando o potencial formativo e formador da avaliação pedagógica em defesa da melhoria e da qualidade das aprendizagens. A formação de professores é muito importante, e esta questão da avaliação foi objeto de ampla formação. É necessário saber para saber fazer, a teoria e a prática estão sempre em diálogo. (E1)

Na interseção do projeto de intervenção do diretor com o projeto educativo, destacam-se um conjunto de ações estratégicas de melhoria da qualidade do serviço educativo igualmente importantes para o sucesso, o mérito e a excelência. Estas,

### A formação dos professores e outros profissionais não docentes é igualmente valorizada pelo diretor enquanto estratégia para assegurar um servico educativo de qualidade

em articulação com os mecanismos de integração, de inclusão e de diferenciação curricular e pedagógica, passam pelo incentivo e a valorização da participação dos alunos em atividades, projetos, clubes, concursos e outras iniciativas,

internas e externas. O propósito é o de reforçar e integrar as aprendizagens dos alunos e intensificar o seu sentido de pertença ao agrupamento, fomentando o gosto pela escola e pelo saber, num claro compromisso coletivo com o desenvolvimento de aprendizagens formais e informais. Por consequinte, enunciam-se algumas linhas que tecem a ação estratégica de governação do espaço escolar.

A aposta numa avaliação e monitorização transparente e autêntica dos resultados escolares que instigue a comunidade educativa a empreender uma análise e reflexão sobre os mesmos é um aspeto essencial na perspetiva do diretor. A sua lideranca pedagógica e instrucional passa pelo saber alocar recursos em função das áreas a melhorar, nomeadamente através da constituição de equipas de docentes para a preparação de provas finais de ciclo, provas a nível de escola, exames e provas de equivalência à frequência e preparação intensiva dos alunos para as provas finais de ciclo e exames nacionais.

A formação dos professores e outros profissionais não docentes é igualmente valorizada pelo diretor enquanto estratégia para assegurar um servico educativo de qualidade. Neste contexto, e em função das necessidades de formação do pessoal docente e não docente, é elaborado o plano anual de formação do Agrupamento de Escolas e é criada uma bolsa de formadores internos, em articulação com o Centro de Formação AVCOA e as Instituições de Ensino Superior. "A formação é um instrumento de melhoria da prática letiva e da qualidade do ensino" (E1).

A promoção do trabalho colaborativo através da prática de coadjuvação entre docentes e da planificação e análise de casos em sede de equipas educativas, a par da implementação de tutorias e apoios individualizados para alunos estrangeiros, na disciplina de Português Língua não Materna e de apoios diferenciados para alunos com medidas universais, seletivas e adicionais são ações facilitadoras de uma efetiva inclusão.

A manutenção do funcionamento das disciplinas em regime anual e a gestão da unidade letiva em tempos de 45 minutos, a par da integração nos horários dos docentes e discentes (5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos) de momentos semanais de Articulação de Saberes (AS), bem como momentos de DAC - Domínios de Autonomia Curricular — nos ensinos básico e secundário, sempre que possível, foram assumidos pela escola numa perspetiva de articulação interdisciplinar.

### A orientação vocacional e profissional dos alunos é entendida pelo diretor como uma medida chave para o sucesso de cada aluno

A orientação vocacional e profissional dos alunos é entendida pelo diretor como uma medida chave para o sucesso de cada aluno. Operacionalizada e dinamizada pelo serviço de psicologia e

orientação através da aplicação de testes psicotécnicos, da realização de visitas de estudo a instituições de ensino superior, de visitas a empresas, de eventos cuidadosamente programados, como a mostra da oferta educativa e das profissões, na dinamização de sessões com pais e alunos e nas entrevistas realizadas em pequenos grupos de alunos com interesses semelhantes são promotores da construção de projetos de vida com sentido e bem-sucedidos. Numa entrevista concedida ao jornal Azeméis.net, o diretor destaca que "as bases do sucesso estão na proximidade à vida do aluno e na verticalidade do ensino, aliado a um acompanhamento personalizado" (p.6). Nas palavras do diretor "vamos acompanhando os alunos ao longo do seu percurso, desde o 3.º ciclo ao secundário, e quando chegam a este patamar mostram as suas competências e qualidades"

(*Ibidem*). A orientação vocacional, iniciada no 3.º ciclo do ensino básico, garante o envolvimento dos alunos, famílias e comunidade na concretização das melhores escolhas futuras, facilita a gestão de expectativas e, deste modo, contribui para que todos possam ter percursos de sucesso.

O apoio e orientação vocacional é um aspeto crucial para os jovens e respetivas famílias. É fundamental garantir as melhores escolhas, esclarecendo dúvidas aos alunos e famílias e apontando caminhos. A orientação vocacional é importantíssima, garante aos alunos, pais e famílias o acompanhamento necessário nas decisões atuais e futuras sobre a vida escolar dos seus educandos. (E1)

A gestão de expetativas é (...) muito importante (...) através da orientação vocacional os alunos conseguem ter maior consciência das suas potencialidades e fazer escolhas informadas, ajustadas ao seu perfil (...) acreditam e desenvolvem o seu potencial (...) acabam por ter bons resultados. (EP1)

O envolvimento dos pais e encarregados de educação na comunidade educativa é considerado determinante para garantir os bons resultados académicos e sociais, sendo por isso, necessário sensibilizá-los e informá-los sobre a importância do acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos. Assim, compete à escola estimular a sua participação ativa nas estruturas associativas, nas reuniões da equipa de avaliação interna/observatório de qualidade (EAI/OQ), nos conselhos de turma de avaliação intercalar (CT), no conselho geral (CG), entre outras.

No âmbito da implementação de medidas promotoras da equidade e inclusão, o AE Dr. Ferreira da Silva promove uma avaliação de diagnóstico, o mais precocemente possível, de modo a garantir uma intervenção eficaz, proporcionando medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, específicas para cada aluno, de modo a facultar o seu acompanhamento personalizado pelos docentes de Educação Especial. Nos últimos anos têm-se intensificado parcerias com as empresas da região e o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), para a promoção da integração na vida ativa de alunos que usufruem em simultâneo de medidas universais, seletivas e adicionais. Neste AE, o digital coadjuva os professores na recolha e análise de informação com vista à regulação dos processos de aprendizagem. Através do uso de plataformas específicas para o efeito, os docentes partilham informação, monitorizam e avaliam medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em tempo útil.

### Asas para voar: resiliência e sustentabilidade dos resultados

A forma democrática, distribuída e pedagógica de exercer a liderança no espaço organizacional, alicerçada nos valores da colaboração, transparência e compromisso de todas as partes com o desenvolvimento integral dos alunos, faz a diferença na construção dos processos e dos progressos na aprendizagem. A liderança capacitadora e transformadora de António Figueiredo cria chão e abre novas possibilidades aos professores, alunos e comunidade, de experienciarem outras formas de ensinar e de aprender num *ethos* escolar promotor da participação e intervenção de todos na construção do processo. As suas formas de exercício da liderança incentivam e desafiam a comunidade na construção de uma identidade cultural positiva, estimulando o orgulho dos alunos e dos profissionais em fazerem parte integrante deste AE. Também a comunicação clara de metas e o fomentar de um clima de acolhimento e respeito fazem a diferença na organização dos processos e nos resultados alcançados, contribuindo, assim, para o sucesso pessoal e académico de toda a comunidade educativa.

O compromisso de António Figueiredo é que "os alunos consigam bons resultados e que se transformem em bons cidadãos" (Folhinhas, p.6). Por isso, encara os resultados com humildade, que diz ser fruto de um trabalho de equipa e de uma organização curricular, pedagógica e avaliativa sustentada ao longo dos anos,

numa concertação de ações que passam por uma gestão eficiente de recursos e por uma monitorização estratégica das medidas de apoio às aprendizagens, numa ótica de melhoria presente e futura. "Na escola temos de garantir a presença de múltiplos apoios, não só na vertente pedagógica, mas também ao nível da saúde física e mental, com projetos e ações nestes domínios." (E1).

A valorização do mérito, a par da construção de bons cidadãos, isto é, bem-educados, cultos, críticos e empreendedores, aptos a participar na atual sociedade do conhecimento, são conquistas diárias concretizadas pelo diretor, através dos múltiplos diálogos encetados com os delegados de turma e as associações de estudantes para percecionar as suas visões sobre a escola, os seus problemas e dificuldades. A celebração conjunta e partilhada com a comunidade é visível na entrega de diplomas e medalhas comemorativas, na Sessão Solene de Abertura do Ano Letivo, no âmbito do Quadro de Honra, de Mérito e de Valor e Excelência.

O sucesso académico é reconhecido pela comunidade. No jornal *Azeméis.net* pode ler-se que o AE Dr. Ferreira da Silva em 2022/2023 "entrou no ranking das 50 escolas do país com melhor média, nas 10 principais disciplinas do ensino secundário, e se a lista for encurtada (...) para as escolas públicas (...) ocupa o sétimo lugar da tabela" e que "nos últimos anos tem sido a melhor escola do concelho de Oliveira de Azeméis". O mesmo jornal refere que, no ano anterior, esta escola foi a melhor do distrito de Aveiro, tendo "os alunos do ensino secundário da escola Dr. Ferreira da Siva (...) revelado grande conhecimento nas disciplinas de Matemática (média 17,7) e de Geografia (média 15,92), conseguindo, em ambos os casos, colocar-se entre as três melhores do país." (p.6).

A sustentabilidade dos resultados escolares é igualmente visível na avaliação interna, conforme evidenciam os relatórios de autoavaliação. No relatório de 2022/23 pode constatar-se que a média global de transição/conclusão no 1.º e 2.º ciclos é superior a 98,0% e no 3.º ciclo é superior a 95,74%. Os resultados relativos à transição / conclusão do secundário reiteram o excelente percurso dos alunos com 100% de sucesso.

Também no ensino profissional, a percentagem de alunos do agrupamento que concluem o ciclo de estudos no tempo esperado, por comparação com alunos do território nacional, com perfil semelhante, é manifestamente superior, o que se traduz numa taxa de conclusão, superior a 88%. Acresce a plena integração dos alunos no contexto empresarial.

Nós temos excelentes parcerias com o tecido empresarial o que permite aos nossos alunos começarem a estagiar desde o 1.º ano. Aliás, considero que o sucesso da educação depende da existência de parcerias com outras instituições, sejam instituições públicas locais, empresas ou associações culturais de âmbito local, nacional ou internacional. (ED)

O serviço de psicologia revela-se como uma estratégia fundamental para o sucesso de todos os alunos, uma vez que "permite detetar as fragilidades de forma precoce e atuar desde cedo na raiz do problema" (Folhinhas, p.6); é um espaço onde é possível "fornecer aos alunos ferramentas que permitam ultrapassar os problemas pessoais que afetam o rendimento do aluno" (p.6), bem como orientar os alunos na escolha do "melhor caminho profissional para o seu futuro" (p.6).

Também os recursos da comunidade, mobilizados através da liderança deste diretor, "um resiliente, um diplomata, diligente, simpático, proativo, que sabe esperar, mas não desiste enquanto não consegue o que pretende" (EP4), contribuem para melhorar a qualidade de ensino e de aprendizagem e para que os alunos possam ter asas para voar.

#### Marcas identitárias na gestão do AE Dr. Ferreira da Silva

No Agrupamento de Escolas Dr. Ferreira da Silva são vários os fatores que contribuem para a concretização de percursos educativos de sucesso e que traduzem as marcas identitárias da liderança deste território educativo.

A comunicação clara e eficiente sobre os modos de preparação, implementação e regulação das práticas pedagógicas, legitimadora do envolvimento da comunidade educativa na construção de olhares convergentes.

A cultura organizacional construída no coletivo, assente no trabalho colaborativo de suporte aos alunos e às famílias, promotora de melhores condições de equidade e inclusão no acesso ao ensino e à aprendizagem de qualidade.

A aposta na formação e no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, facilitadora da adoção de práticas pedagógicas transformadoras e inovadoras, informadas pela análise, reflexão e discussão de temas/problemas aos quais urge dar resposta.

A criteriosa e eficaz gestão de recursos humanos, materiais e financeiros agilizadora do encontro de respostas internas: tutorias, mentorias, apoios especializados e orientação vocacional, alinhadas com as necessidades dos alunos.

A gestão financeira inteligente e sustentável dos recursos como estratégia potenciadora das aprendizagens e do desenvolvimento integral dos alunos.

Neste AE, a questão financeira não é um problema em si ou motivo para não realizar um conjunto de medidas e ações que são necessárias para concretizar sonhos porque, como diz o diretor, "então, não se descarta uma boa ideia de alguém, só porque não há disponibilidade financeira de momento!

A cultura organizacional construída no coletivo, assente no trabalho colaborativo de suporte aos alunos e às famílias, promotora de melhores condições de equidade e inclusão no acesso ao ensino e à aprendizagem de qualidade

(...). Aqui não há sempre verba disponível" (E1). Por isso, "às vezes andamos mais devagar, outras vezes mais depressa" (E1), o facto é que a relação que estabelece com a comunidade permite que a mesma apoie, financie e colabore na execução de projetos e de planos de melhoria. Neste contexto, refere que:

os espaços exigem requalificação, manutenção e intervenção, temos crianças com necessidades muito específicas que requerem as melhores condições de integração e inclusão plenas. Carecemos de casas de banho adaptadas, de elevadores, de técnicos especializados, de materiais adaptados, entre muitas outras necessidades. Ora, isso é feito com a ajuda externa, não dispomos de orçamento para esse tipo de intervenções. Temos de saber com quem falar, como mostrar a

necessidade, justificar e fundamentar, a que concursos e projetos nos candidatar. Até agora tem corrido bem. (E1)

A construção e manutenção de redes e parcerias de sucesso, de intercâmbio local e nacional, permitem assegurar e prover muito boas condições, materiais e humanas, de modo a garantir a qualiA construção e manutenção de redes e parcerias de sucesso, de intercâmbio local e nacional, permitem assegurar e prover muito boas condições, materiais e humanas, de modo a garantir a qualidade do serviço educativo prestado

dade do serviço educativo prestado. Deste modo, as relações interpessoais entre os membros da comunidade educativa, no cumprimento e respeito pelos respetivos papéis e experiências, direitos e deveres, fomentam o espírito de integração, colaboração e saudável convivência, como princípio basilar desta liderança comunitária, próxima e gestionária.

Temos um plano anual de atividades vasto e riquíssimo que operacionaliza o projeto educativo (...) Inserimo-nos numa região que nem sempre garante aos alunos oportunidades de viajar em Portugal e no estrangeiro e a escola, no meu entender, deve facilitar o acesso a outras realidades, culturas, geografias, dando-lhes a possibilidade de contacto *in loco* e de aprendizagem para a vida. (E1)

A riqueza e a diversidade do plano anual de atividades, pensado e operacionalizado em termos curriculares, pedagógicos e lúdicos, possibilita o desenvolvimento de múltiplas competências, alinhadas com as aprendizagens essenciais, através de uma gestão multidisciplinar e flexível que emana dos eixos estratégicos do projeto educativo.

A rentabilização de espaços significativos para a aprendizagem, nomeadamente a biblioteca escolar, polo aglutinador de conhecimento externo e interno, que estabelece a ponte com a comunidade, que é um espaço de fruição de conhecimentos múltiplos e que permite a aproximação entre os centros de investigação, as escolas do AE e o enriquecimento das respetivas práticas pedagógicas. A biblioteca escolar é o palco onde se concretizam, entre outras, atividades no âmbito do CES vai à escola² e do Plano Nacional das Artes (PNA). Estas contribuem para a "integração de subculturas em contexto escolar" porque é necessário apostar "no interculturalismo, no diálogo, na abertura ao outro, na tolerância, na solidariedade (...) na empatia, no saber colocar-se no lugar do outro" (E1).

A valorização das novas geografias e da superdiversidade na construção de aprendizagens destaca-se pelas aprendizagens adquiridas através de intercâmbios internacionais. Estes têm um valor extraordinário para os/as alunos/as, pois ampliam o leque de conhecimentos e fomentam competências e redes de contacto significativas no decorrer de trajetórias de vidas pessoais e profissionais. Essas experiências são, muitas vezes, catalisadoras de mudanças de mentalidade e de futuras oportunidades, para além de reverterem para o desenvolvimento da comunidade na sua plenitude, nomeadamente quando partilhadas pelos alunos após o seu regresso.

De facto, ocorreram onze mobilidades em várias cidades europeias, ao longo de dois anos letivos, a saber: Adana e Istambul (Turquia); Bydgoszcz e Lesajsk (Polónia); Madrid (Espanha); Veles (Macedónia); Essex (Inglaterra); Bacau (Roménia); Alkmaar (Holanda); Le Lamentin (Martinica - França); Corlatel (Roménia). Nessas mobilidades participaram 27 professores e 39 alunos. (Relatório final do Plano Anual e Plurianual das Atividades/2022/23, p. 6)

A diversidade de mobilidades para o exterior permite aos jovens a amplificação de referenciais culturais e perspetivas do mundo, através do contacto direto com outras culturas, línguas e práticas sociais diferentes. Proporciona vivências multiculturais intensas que os ajudam na desconstrução de crenças, preconceitos e estereótipos.

A valorização e o respeito pela diversidade saem igualmente reforçadas, mas também todo o leque de competências sociais e pessoais, pois o intercâmbio exige que o aluno lide com situações de adaptação, desafios de comunicação e convivência com outras realidades, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia, resiliência e capacidade de resolver problemas em contextos diferentes.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> O "CES Vai à Escola" é um programa de extensão do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC), dirigido predominantemente a escolas e contextos educativos formais e não formais. Visa promover a disseminação do conhecimento produzido nas áreas das Ciências Sociais, Artes e Humanidades, particularmente através da partilha do trabalho de investigação desenvolvido no CES-UC e estimular debates críticos em torno dos principais desafios das sociedades contemporâneas.

O "CES Vai à Escola" procura contribuir para a missão do CES face à democratização do conhecimento, à promoção dos direitos humanos e à constituição da ciência como um bem público, estimulando a construção de uma ecologia de saberes na direção de uma sociedade mais justa, inclusiva e reflexiva.

#### Estas competências são essenciais no mercado de trabalho e na vida em geral, especialmente em áreas rurais,

### a gestão curricular e pedagógica permite que os alunos se tornem embaixadores culturais

onde o acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional é mais limitado. Os alunos ficam felizes, pois sabemos que estas interações com falantes de outras línguas e estes intercâmbios oferecem, sem dúvida, experiências intensivas de aprendizagem de outras línguas, valores e costumes (E1).

Para o diretor, António Figueiredo, o acesso a redes globais de construção de capital social tem um enorme valor para o desenvolvimento académico dos estudantes, trazendo-lhes oportunidades de estudo e trabalho que, de outra forma, estariam fora do seu alcance. Outro aspeto interessante prende-se com a estimulação dos alunos para outros horizontes e carreiras internacionais, fomentando o seu interesse pela educação superior e pelo desenvolvimento da profissão com outra projeção. Estes intercâmbios além-fronteiras possibilitam aos alunos o contacto com novas culturas, despertando-os para uma reflexão sobre a sua identidade cultural, o seu sentimento de pertenca e o orgulho pelas suas origens (EP1).

No AE Dr. Ferreira da Silva, a gestão curricular e pedagógica permite que os alunos se tornem embaixadores culturais, representando a sua comunidade e região, e, ao mesmo tempo, trazendo de volta uma visão renovada e abrangente do que experienciaram.

#### Celebrar em comunidade

"Celebrar é muito importante, reúne e reforça os laços e cria vínculos cada vez mais fortes ao sítio onde se está" (E1)

A liderança fomenta a concretização de atividades dirigidas aos professores, pais, encarregados de educação e à comunidade em geral, em diferentes momentos do ano. Destacamos o momento da Sessão Solene de Abertura do Ano Letivo, que presenciámos e que "constitui um genuíno momento de festa, de exaltação e energia, que fez entrelaçar a música, a pintura, a dança e as palavras de elevação feitas mensagem "(Folhinhas, p.17) e a receção a todos os docentes por ser um momento especial de reencontros e celebração onde se cruzam desejos e expetativas, sonhos e projetos.



Sessão solene de abertura do ano letivo Imagem de AE Dr. Ferreira da Silva Com o propósito de facilitar o acolhimento e a integração aos professores recém-chegados e porque "o António Figueiredo é um facilitador da integração dos professores recém-chegados" (EP7), ele entrega a cada um, *O Asterix*, uma publicação interna que serve de mapa orientador dos trabalhos a concretizar ao longo do ano letivo.

Este documento, para além de incluir um conjunto de informações relativas ao cronograma das atividades letivas e não letivas, previstas para o ano escolar, apresenta a visão e a missão do AE, convocando todos para a sua operacionalização, enaltecendo a importância de cada um na construção coletiva do bem comum. Sejam bem-vindos, sejam felizes nesta vossa casa é a mensagem de abertura do Asterix e que antecede as boas-vindas dadas pelo diretor, o governador da Vila.

Este vai ser o teu/nosso AE e, como tal, espero que nele te sintas bem e acolhido/a. Faço votos para que este se revele um ano letivo particularmente produtivo e de crescimento ao nível da realização pessoal e profissional. Pretendo tudo fazer para isso e conto contigo para colaborares de forma a tornarmos este AE um espaço aprazível, onde o passar do tempo seja leve e a amizade e a camaradagem uma realidade renovada a cada dia. Um abraco! (E1)

A construção de uma cultura organizacional exige uma reinvenção diária de múltiplas identidades culturais, comunidades profissionais de prática, assentes no diálogo e na partilha de experiências

Esta publicação destaca-se pelo facto de não só sublinhar a importância e relevância do contributo individual e insubstituível de cada profissional, na construção coletiva do AE Dr. Ferreira da Silva, enquanto comunidade profissional e organização aprendente, viva e

dinâmica, como ter associados valores e princípios que pautam a atuação de todas e de cada uma das pessoas que trabalham nesta grande comunidade: o rigor e a excelência da sua ação pedagógica, o cuidado com os outros, o respeito pelas diferenças como pedra de toque da integração e inclusão efetivas e o reconhecimento de cada individualidade e do seu potencial para a construção do bem-estar coletivo.

Como sabemos, a vila de Asterix é um exemplo de uma comunidade unida, onde cada um tem um papel distinto, único e insubstituível, mas onde todos trabalham para enfrentarem desafios comuns. Esta ideia é utilizada na publicação para encorajar a colaboração entre professores, mas também para projetar e antecipar a criação de um clima de escola no qual cada docente, novo ou veterano, se sinta integrado e valorizado. A construção de uma cultura organizacional exige uma reinvenção diária de múltiplas identidades culturais, comunidades profissionais de prática, assentes no diálogo e na partilha de experiências, com o propósito de fortalecer o sentido de pertença a uma vasta equipa de profissionais que integram o AE Dr. Ferreira da Silva. "Esta publicação é facilitadora do planeamento das atividades letivas, não letivas e interdisciplinares. Os professores sabem com que podem contar na sua agenda, e a partir daí reorganizar, programar e planear outras atividades pessoais e profissionais" (E1).

O uso inteligente e pedagógico do humor e dos jogos de palavras presentes na publicação provocam reflexões e aliviam tensões, tornando a interação dos professores recém-chegados com os seus pares e com as lideranças, dentro da comunidade educativa, mais acessível. O bem-estar de todos é uma prioridade na liderança do António Figueiredo e que contribui para a estabilidade do corpo docente e não docente. "Há um grande esforço para que se mantenha o corpo docente no Agrupamento de Escolas, o principal elo de ligação entre a escola

O bem-estar de todos é uma prioridade na liderança do António Figueiredo e que contribui para a estabilidade do corpo docente e não docente. e o aluno" (EP2). Neste AE "há professores que fazem 100Km diários, só para poderem continuar aqui" (EP1), o clima de escola, decorrente da relação de confiança com a liderança contribui para o desenvolvimento de uma "política de proximidade que se destaca pela presença contínua do corpo de docentes na vida do aluno", sendo que neste território educativo "o papel do professor é muito valorizado e respeitado." (Folhinhas, p.15).

Neste AE, a liderança promove, com regularidade, a participação da comunidade escolar e educativa em atividades lúdicas e culturais, várias vezes ao longo do ano letivo, reforçando, assim, os espaços de celebração para legitimar e manter viva e coesa a comunidade educativa. Simultaneamente, privilegiam-se os espaços informais para fortalecer relações interpessoais positivas e que sustentam a identidade do AE.

Organizamos um passeio/convívio para todo o pessoal docente e não docente do agrupamento de escolas no início de cada ano letivo (...) organizamos a nossa ceia de Natal, o almoço de Páscoa e de final do ano letivo (...) realizamos uma Festa Final de Ano Letivo aberta a toda a comunidade, mas também acolhemos e divulgamos iniciativas promovidas por outros elementos da comunidade educativa: caminhadas, convívios, entre outras. Organizamos, anualmente, o "Natal na Rua", os "Eco Encontros em São Roque" e o Sarau "Poesia, Teatro, Música e Movimento" e/ou "Sarau Gímnico." (EP1)

### Sucessos (im)prováveis, futuros promissores

Trabalhando juntos, trocando informações, partilhando decisões e colaborando no processo de ensino/aprendizagem, todos podem contribuir para o processo educativo e ajudar a garantir uma educação de qualidade para todos. (PE, 2022/2025 p. 85)

O sucesso escolar em contextos marcados por indicadores menos favoráveis pode parecer um paradoxo, mas há casos excecionais de exercício de liderança que desafiam todas as probabilidades e todas as (im)possibilidades. O AE Dr. Ferreira da Silva é liderado por um homem culto que valoriza o conhecimento, a investigação e a arte, que viveu e experienciou contextos muito diversificados, muito adversos, os mesmos que lhe deram lastro, mundo e vida. A herança pessoal e o capital académico do António Figueiredo foram e são diariamente transportados para o exercício do cargo. Louva e respeita o trabalho, exigindo muito de si em prol de outros. Trabalha para que os "seus" alunos sejam cada vez melhores, para que os profissionais sejam cada vez mais dedicados e mais empenhados e melhores profissionais, razão pela qual investe, fortemente, na capacitação de todos.

Como testemunhámos na narrativa biográfica deste diretor, o AE Dr. Ferreira da Silva está situado numa região periurbana, longe dos grandes centros de decisão política, de gestão macroeconómica e de investigação do país. Com uma população estudantil de parcos recursos económicos e com necessidades de apoio ao nível da ação social escolar, provenientes de famílias, predominantemente, com a escolarização básica e secundária, esta moldura parece recortar o retrato que nela se enquadra, ou talvez não! Aqui tudo é inesperado, surpreendente, tudo acontece ao avesso, em rota de colisão com preditores, determinismos e fatalismos geográficos, sociais, económicos, académicos e culturais.

As questões impõem-se – Porque é que isto acontece desta forma neste lugar? Que fatores, que variáveis, que aspetos se (re)conciliam aqui para que a realidade se transforme, brilhe, supere e exceda, em muito, as condições de partida de muitos dos que aqui trabalham?

liderança servidora, pedagógica, ecológica e comunitária aliada a uma visão estratégica singular que alavanca e mobiliza toda a comunidade educativa

### a organização de espaços e tempos de encontro com a ciência, a tecnologia, o cinema, a música e a danca contribui para criar uma cultura de pertenca e resiliência

A variável-chave reside numa liderança servidora, pedagógica, ecológica e comunitária aliada a uma visão estratégica singular que alavanca e mobiliza toda a comunidade educativa. Cria uma visão clara e estabe-

lece metas tangíveis, tornando possível um progresso e um sucesso que parecia inalcançável. Uma liderança que reconhece o potencial de cada aluno, de cada professor, de cada assistente técnico e operacional, técnico especializado, de cada família, mesmo quando as condições externas sugerem o contrário. Através de uma abordagem personalizada, baseada em altas expectativas e apoio contínuo e sustentado, este líder conseque transformar as representações e as perceções dos professores, dos alunos e das famílias acerca do poder da escolarização na alteração do futuro dos jovens e na sua inserção social e comunitária no espaço público. O forte investimento em formações pedagógicas inovadoras, apoia e ajuda os profissionais na implementação de estratégias colaborativas. Também a organização de espaços e tempos de encontro com a ciência, a tecnologia, o cinema, a música e a danca contribui para criar uma cultura de pertenca e resiliência, de valorização de avancos e de celebração conjunta de conquistas que reforcam o ambiente de confianca e motivação que se vivencia diariamente no agrupamento.

A insatisfação permanente do líder leva-o à procura de parcerias externas, envolvendo a comunidade local, organizações não-governamentais e empresas, que garantam a todos as melhores condições de trabalho, integração e inclusão. Para este diretor não se trata apenas de melhorar resultados académicos, mas de promover uma transformação social ampla, ajudando os alunos a verem outras possibilidades para o futuro. A sua visão sistémica, aliada a uma gestão eficaz e à capacidade de inspirar os outros a fazerem cada vez melhor, é o que torna possível o cenário coletivo de sucesso. O António Figueiredo agrega competências múltiplas (de gestão pedagógica, socio emocional e financeira) e saberes profissionais (didáticos, pedagógicos, curriculares, relacionais, éticos e morais) que desafiam os processos mais lineares e os limites impostos pelas circunstâncias, provando que é possível inverter tendências negativas e criar um legado e uma heranca duradouros de mudança. A sua liderança prioriza o bem-estar coletivo, a inclusão e a sustentabilidade das relações e dos recursos dentro da comunidade educativa.

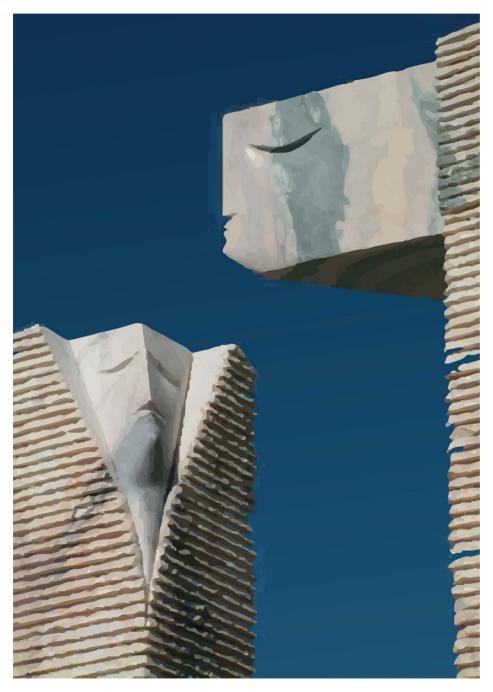
A porta do gabinete está sempre aberta. Tanto resolvo aqui, como resolvo lá nos diferentes espacos físicos do AE. Avisos e orientações são para todos e os canais de comunicação têm de ser ágeis, rápidos e fiáveis (...) as pessoas são sempre ouvidas e as ideias tomadas em consideração, discutidas e analisadas. (E1)

A sua liderança ecológica, de cuidado, embelezamento e preservação dos espacos, revela uma compreensão do sistema educativo como teia de relacões e de interconexões no respeito pelas diversidades culturais e socioeconómicas e na criação de estratégias que integram e potenciam os recursos da comunidade para o enriquecimento do processo educativo. A combinação dos estilos de liderança: pedagógica, ecológica e distribuída criam neste AE um ambiente escolar acolhedor e participativo, essencial para o sucesso dos alunos, num claro incentivo à resiliência e à adaptabilidade na resposta aos desafios externos e internos. Ao criar um espaço onde todos se sentem parte de um propósito maior e onde o crescimento coletivo é priorizado, este diretor estabelece as bases para uma transformação e inovação sustentáveis, cujo resultado é uma comunidade educativa vibrante, resiliente e voltada para a elevada qualidade do ensino, das aprendizagens e de todos os processos inerentes à organização, gestão e funcionamento do agrupamento.

E se, um dia, o líder fosse para outras paragens, assumisse um outro cargo, outras funções, como seria?

Seria muito semelhante, pois ele soube, ao longo do tempo, consolidar uma visão e uma missão para a escola que dificilmente se perderão, a excelência do saber, do saber fazer e do saber ser que estão naturalizados em Cucujães. (EP2)

Onde? Em Cucujães. Claro, só poderia ser em Cucujães.



Obra de Paulo Neves Imagem de AE Dr. Ferreira da Silva



# Conceição Malhó Gomes, uma liderança pela inclusão com múltiplas facetas: língua, cultura e desporto...

A direção de uma instituição educativa, para além de ser fundamental para a construção de um clima positivo de relações interpessoais no seio da organização e da comunidade, tem a responsabilidade de garantir a consecução do currículo e as aprendizagens dos alunos. Conceição Malhó Gomes transpôs estes requisitos para uma visão de escola inclusiva e intercultural, expressos no lema um agrupamento de tod@s para tod@s, enveredando por um conjunto de práticas de liderança em prol da inclusão.

O seu projeto assenta na mobilização efetiva de uma comunidade educativa, antes dividida, através da motivação das pessoas, do desenvolvimento profissional e do respeito pelas perspetivas individuais na gestão de conflitos. Assenta igualmente em opções estruturantes de natureza curricular, como a valorização das artes (numa aposta transversal aos vários ciclos de ensino), das ciências (incluindo o trabalho prático e experimental), das humanidades, das línguas, da cultura e do desporto, entre outras. Por último, no projeto educativo destacam-se, como características distintivas da sua liderança, a orientação para a valorização dos percursos escolares e a melhoria das competências dos alunos, para o reconhecimento público do serviço educativo prestado pelo agrupamento de escolas. Neste âmbito, sobrevém o compromisso com a melhoria organizacional, baseado em mecanismos de avaliação e monitorização, os quais enformam um modo de assumir responsabilidades perante a comunidade. Na ótica desta diretora, a escola é um espaço verdadeiramente aberto, que recebe todos, num ambiente de bem-estar onde se assume a diferenca como norma.

### "Estou diretora, sou professora"

Podia ter estudado Direito, por sugestão do pai ou até por afinidade com a área. No entanto, quando revê as suas opções profissionais, acredita que só podia ter escolhido a profissão docente: "eu tive tão bons professores, é que tive tão bons professores, que provavelmente veio um pouco [de forma] natural" (E1), a decisão foi-se instalando. Vê dois fatores primordiais no percurso que a levaram a ser professora. Por um lado, a influência familiar, em especial dos progenitores, baseada tanto na ideia da valorização da educação e da formação quanto na importância de a mulher ter uma profissão, forma de garantir a sua independência a diferentes níveis. Por outro lado, a vivência enquanto aluna, que lhe proporcionou a oportunidade de contactar com excelentes professores, ao longo de todo o percurso – não só a professora da então escola primária, que não usava a temida régua, como a professora de Inglês, que era fantástica, ou ainda os professores do ensino superior, com quem podia ter uma relação de maior proximidade.

Conceição Malhó Gomes, professora de Inglês e Alemão, por ora diretora, foi de Setúbal para Coimbra "por razões de coração", onde "não conhecia rigorosamente ninguém" (E1), a não ser o noivo. Já tinha concluído a licenciatura na Universidade Nova de Lisboa. Já tinha iniciado funções docentes, aos 24 anos, no Barreiro, numa escola cujo contexto transpirava violência latente. Com a mudança para Coimbra sentiu a necessidade de se manter ligada ao mundo académico. Uma especialização em tradução constituiu o início de uma relação com a Universidade de Coimbra, que ainda hoje mantém como elemento do LabTE (Laboratório Digital da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra) Com os filhos já crescidos, fez mestrado em supervisão pedagógica. A administração e gestão escolar surgiu numa pós-graduação, pois pretendia compreender melhor as dinâmicas das lideranças intermédias, que tantas vezes desempenhava. O doutoramento foi interrompido quando começou a *estar diretora*.

Vê-se como alguém que aceita o risco de acolher oportunidades. Sabe que a sorte dá muito trabalho e não saberia como decidir sem se colocar na posição dos outros. Ser professora foi acontecendo. Estar diretora é um exercício de participação cívica.

### Diplomata em zona de conflito

Conceição é diretora desde 2017, no Agrupamento de Escolas Coimbra Centro. Assumiu funções após um período em que se haviam extremado posições no seio do corpo docente e demais profissionais do agrupamento que atualmente dirige. Tinham-se formado fações. Diz mesmo, "vivemos aqui tempos conturbados neste agrupamento. (...) Tivemos aqui uma situação complicada em termos de direção. Houve um desentendimento" (E1). Uma luta fratricida.

A beligerância tendia a subordinar as decisões à contagem de vitórias e derrotas pelas partes oponentes, criando um clima de tensão, que chegou mesmo a exigir intervenção exterior e que afetava a governança da escola. A posição imparcial de Conceição, a sua diplomacia e ponderação, humanidade e humildade, inteligência e capacidade de trabalho, características apontadas pelos seus pares, impulsionaram a candidatura à direção: "havia pessoas que, durante muito tempo, achavam que eu tinha características para liderança e que eu era uma pessoa, enfim, ponderada, que ia levando as coisas com diplomacia. (...) Quando precisam de nós, se calhar é melhor avançar" (E1).

# A posição imparcial de Conceição, a sua diplomacia e ponderação, humanidade e humildade, inteligência e capacidade de trabalho impulsionaram a candidatura à direção

Efetivamente, essas características foram mobilizadoras da sua própria ação e da de outros para que abraçassem o seu projeto logo no primeiro mandato, como refere um dos elementos da direção: "só aceitei porque conhecia

a Conceição e conhecia as características dela. A Conceição é uma líder!" (EDireção). Acrescenta, dizendo: "eu, de modo algum, aceitaria ter mais uma experiência no âmbito da direção", a fim de salientar que não estava disponível para assumir de novo esse tipo de funções. Para justificar a sua adesão ao projeto retoma as características da diretora: "é uma pessoa inteligente e tem uma grande sensibilidade e conhecimento da natureza humana e das características das pessoas" (EDireção).

Conceição Malhó Gomes assume, então, uma candidatura à direção, apresentando um levantamento minucioso e contextualizado de pontos fortes e fragilidades do agrupamento. No seu projeto de intervenção, em 2017, identificou uma série de problemas que precisavam de especial atenção: falta de qualidade das aprendizagens dos alunos; indisciplina ou dificuldades na resolução de problemas disciplinares; falhas de coordenação pedagógica e de estratégias de recuperação das aprendizagens; fraca mobilização de recursos digitais; escassez de mecanismos de monitorização, autoavaliação da organização e de planificação da melhoria; falta de comunicação interna; não valorização dos sucessos alcançados; ausência de identificação da população escolar com o agrupamento de escolas enquanto organização; e falta de instalações e de manutenção de equipamentos.

O projeto foi acolhido com expectativa, por qualquer das fações, como uma via alternativa, apaziguadora, uma liderança edificadora da escola. Alguns dos atores, avançando razões para o acolhimento do projeto da diretora, afirmam, por exemplo, "o meu objetivo era que a escola se unisse em torno da Conceição. (...) Isso conseguiu-se!" (EDireção) ou "de um problema [ela] faz uma mais-valia" ou "sabe chamar o que de melhor existe na escola" (ELideranças intermédias). Tem grande capacidade para encontrar soluções, que a própria atribui ao espírito positivo que a vida lhe deu. Talvez por isso, quando vai a uma escola e alguém lhe diz "tenho aqui um problema", reage de imediato com "troco por uma solução" (E1) e ouve, inteira-se da situação, que não abandona até estar resolvida.

É igualmente consensual que conhece muito bem o que se passa nos diferentes polos do agrupamento. Conhecimento que lhe advém dos coordenadores de escola e das visitas que faz. Os "constrangimentos inevitáveis", devido às múltiplas solicitações que o cargo confere, limitam-lhe a frequência dessas visitas e levam-na a dizer que sente "algum desconforto por não conseguir ir mais às escolas" (E2). Mas quando está presente, "trata todos os alunos pelo nome" (EDireção, EEncarregados de educação) e refere com manifesto agrado que a mesma forma de tratamento é seguida por parte dos assistentes operacionais.

O seu mandato de liderança parte, portanto, de uma herança depauperada em vários aspetos: uma escola cujo prestígio junto da comunidade estava diminuído, com recursos humanos desgastados, na sequência de um clima de escola abrasivo e com visíveis manifestações de insucesso entre os alunos. A seu favor tinha o reconhecimento de ser, de entre os pares, a pessoa com maior potencial para levar a cabo uma transformação no agrupamento. Na sua perspetiva, moveram-na, e continuam a movê-la diariamente, "em primeiro lugar, os alunos", o que reforça dizendo "não é um chavão, (...) é a missão da escola pública. Sinto." Movem-na depois os desafios a que tem de responder todos os dias e também "as pessoas, os colegas, o estar na escola..." (E2), que a fazem manter o rumo de uma atuação, que os demais classificam como serena, mas firme.

Ao iniciar o projeto de liderança tinha a seu favor o reconhecimento de que era a pessoa com maior potencial para levar a cabo uma transformação. Aceitou, antes de mais, pelos alunos, depois pelos desafios

### Transformações por uma comunidade escolar coesa

As conquistas alcançadas ao longo do caminho percorrido, de uma organização dividida até ao bem-estar das pessoas – profissionais, alunos e comunidade –, traduziram-se numa escola em que "a diferença é a norma" (E1). Apesar de tudo, a diretora considera que esse caminho não partiu do zero. Efetivamente, ela aproveitou características, competências e iniciativas já instaladas no agrupamento – por exemplo, corpo docente com qualidade científico-pedagógica, qualidade das unidades de apoio especializado estruturado, ou escolas de referência para os alunos com necessidades educativas especiais, conforme salientava no seu projeto de intervenção 2017-2021. Valorizou-as, *puxou-as para cima*, deu-lhes mais visibilidade. Daí começou o percurso.

A reciprocidade da relação com a comunidade é uma das maiores conquistas que a diretora assinala. Afirma-o consciente do ponto de partida: "Penso que fizemos uma caminhada desde 2017, porque esta escola, por via dessas circunstâncias [clima de contencioso interno], estava muito mal vista na comunidade" (E1).

Questionada sobre o que gostaria que prevalecesse como legado da sua passagem pela direção, responde, precisamente, "ter contribuído para uma imagem positiva do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro!" (E2) e completa, concretizando: "uma escola que seja vista por ser inclusiva de todos e cada um, por ter projetos que consubstanciam oportunidades muito relevantes, certamente, para todos" (E2), sendo que *todos* significa incluir também os alunos com condições ou circunstâncias especiais, desde os que são atletas de alto rendimento aos que têm limitações físicas, cognitivas ou sociais, temporárias ou permanentes. Considera que a organização se encontra a trilhar esta senda, pelo que fica muito feliz quando, "lá fora", ouve falar da escola com carinho, com reconhecimento dos valores que têm construído: "gostaria de recordar que houve aqui um trabalho (...) no sentido da construção de uma imagem... [de um] espírito de agrupamento, em prol de um objetivo comum" (E2).

A relação com a comunidade consubstancia-se igualmente no desenvolvimento de parcerias com vários tipos de entidades, públicas e privadas, em áreas como o suporte social, o desenvolvimento académico e profissional, a saúde, apresentadas adiante. As vantagens são distribuídas, regra geral, por ambas as partes envolvidas e servem, acima de tudo, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Outra das maiores conquistas dos seus mandatos é a serenidade das relações entre as pessoas, aliás, já referida. Depois de um período em que o quotidiano era marcado pelo discurso divisionista, "estás comigo ou estás contra mim", a diretora salienta que foi muito importante "ter feito com que as pessoas se unissem e conseguissem perceber o que é um agrupamento, com escolas diversas, sentidos diferentes" (E1). No fundo, conseguir passar a ideia de que "estamos aqui todos a trabalhar, também em conjunto. Hoje estamos professores aqui e amanhã podemos estar ali naquela escola [do agrupamento]", ou seja, que é essencial a "construção de uma identidade" (E1).

A melhoria das competências dos alunos também faz parte das conquistas assinaláveis deste percurso. Acontece, acima de tudo, por via da consecução de percursos escolares que se tornam mais significativos para os projetos de vida dos jovens e são concluídos mais próximo do tempo esperado. Observando os dados disponibilizados no portal Infoescolas, verifica-se que, em 2022/2023, 71% dos alunos dos cursos científico-humanísticos concluíram os seus cursos de ensino secundário no tempo esperado (3 anos); o mesmo se pode dizer de 53% dos que frequentavam os cursos profissionais. Apesar de algumas melhorias, estes valores ainda eram inferiores às médias nacionais ajustadas ao contexto socioeconómico desta escola. A diretora salienta que o sucesso dos discentes do agrupamento não se mede exclusivamente pelos *rankings*, mas pela perceção do esforço e dos resultados alcançados, em função das referências que estão, individualmente, em causa. E clarifica: a "avaliação externa é importante, não estou a dizer que não seja, mas há muito mais do que isso, não é?" (E1).

Exemplifica, relatando o entusiasmo dos alunos envolvidos no TUMO, um programa educativo que combina tecnologia com criatividade, desenvolvido por um centro sem fins lucrativos, com o qual o agrupamento estabeleceu uma parceria. Evoca as palavras dos alunos para mostrar como um projeto pode dar significado a um percurso escolar:

"nós ali [no TUMO] andamos com umas ideias da robótica. Será que nós podíamos fazer...?" (...) Foram preparados pela professora de Matemática. (...) Estavam todos satisfeitos: "Ficámos em quinto lugar. (...) Já descobrimos o que queremos ser!" Portanto, esta capacidade de também fazer, não sei se é fazer o possível com menos... é também mostrar que a diferença faz com que sejam melhores cidadãos. (...) Não é só o enfoque nas circunstâncias académicas que é importante. (E1)

Neste agrupamento, lida-se, claramente, com uma população animada por expectativas particulares, havendo uma resposta personalizada para cada um. Há alunos de alta competição, como exemplifica a propósito do caso de uma aluna: "quando ela está a treinar, precisa de treinar e, portanto, não pode estar na escola; depois tem que compensar aquelas horas com trabalho *online*" (E1), na base de um plano individualizado. A procura de respostas diferenciadas manifesta-se, ainda, na oferta de grande variedade de cursos profissionais. A qualidade que estes estão a revelar tem tido elevado reconhecimento por parte da comunidade, nomeadamente dos empregadores. O agrupamento é também uma unidade de referência para alunos surdos, para alunos cegos e é ainda um espaço de convergência de grande número de alunos estrangeiros, oriundos das mais variadas nacionalidades, desde o 1.º ciclo do ensino básico. Recebe todos de braços abertos. Efetivamente, como diz a diretora, "aqui, a diferença é a norma!" (E1).

Ao ressuscitar a imagem da escola, Conceição levou a equipa a apostar nessa diferença. O Projeto Educativo 2022-2025 (PE) consubstanciava uma renovação do compromisso com a mudança que a diretora havia assumido em 2017. Numa análise SWOT, que enformou o traçado dos objetivos a alcançar até 2025, várias das conquistas acabadas de referir eram enunciadas como pontos fortes da unidade orgânica de gestão, já em 2022: a) fortalecimento da imagem do agrupamento baseada na inclusão; b) adequação das respostas educativas e de práticas de avaliação dos alunos como suportes da aprendizagem e da inclusão – apoios pedagógicos, tutorias; c) abandono escolar residual; d) taxas de conclusão mais favoráveis, incluindo sucessos dos alunos do ensino profissional e aumento das taxas de acesso ao ensino superior; e e) monitorização dos processos organizativos com base na autoavaliação organizacional. No mesmo documento, enunciava-se ainda uma visão para o agrupamento que, além de reforçar a necessidade de consolidar tais conquistas, introduzia aspetos como a inovação, as artes, a inclusão, a convivência cultural e a construção reflexiva do conhecimento.

No que respeita à inclusão como estandarte da escola, na liderança desta diretora, e ainda a propósito de conquistas assinaláveis, cabe notar que o relatório da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), sobre este agrupamento, de julho de 2023, Perfil dos Alunos – Acompanhamento do Trabalho das Escolas, no âmbito da Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva, referia a existência de medidas efetivas de suporte à aprendizagem desenvolvidas no agrupamento e destacava ações "com impacto na promoção de uma escola inclusiva" (p. 8), muitas delas "com efeito na melhoria dos níveis motivacionais e dos resultados dos alunos" (p. 8). Acrescentava ainda uma referência ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), valorizando a "organização e o funcionamento, numa perspetiva inclusiva, das valências para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e de competências de autonomia pessoal e social", assim como o "reconhecimento crescente do CAA por parte da comunidade educativa, com a integração de diversas estruturas e valências em escolas do agrupamento suficientemente explicitadas no regimento" (p. 9).

Na análise retrospetiva em que nota o que foi conseguido, Conceição assinala também o que ainda está a meio caminho. Subsistem algumas áreas em que crê ser necessário continuar a investir, apesar de já terem sido encetadas trajetórias com passos convictos e registados ganhos. É o caso dos procedimentos de supervisão pedagógica e dos mecanismos de monitorização, autoavaliação e regulação.

Relativamente à supervisão pedagógica, assinala iniciativas que consubstanciam avanços, como as Partilhas às quartas, um espaço informal de discussão e formação, essencialmente organizado entre docentes, para debater experiências pedagógicas – voluntariam-se mentores e formandos. Um mentor, no domínio de uma ferramenta que considere útil partilhar com os colegas, faz uma proposta. Inscreve-se quem quiser. A experiência, conforme testemunharam os docentes, é amplamente valorizada. Em função dos temas podem também ter como destinatários os pais e encarregados de educação ou o pessoal não docente.

No que respeita à implementação de mecanismos de autoavaliação, planeamento e melhoria, importa assinalar que constitui uma linha de ação específica, traçada no PE 2022-2025, prevendo-se a sua sistematização e institucionalização. A diretora considera que estes mecanismos são um pretexto para que se estabeleçam pontes entre as várias equipas pedagógicas. No seu entendimento, servem para "perceber se as ações em particular deram os seus frutos" (E2), servem ainda "para se perceber o que tem de ser ajustado e continuar ou não com as medidas adotadas". E conclui: "portanto, autoavaliar e monitorizar, para mim, é fundamental!" (E2). Do mesmo modo que considera ser fundamental fazê-lo com conta, peso e medida, para não se desperdiçarem energias, crê que falta ainda agilizar estes mecanismos e institucionalizá-los.

O contraponto entre a celebração do que tem vindo a ser alcançado e a expectativa de novas ambições para o agrupamento é, sem dúvida, um traço distintivo da sua liderança, mas existem outros igualmente relevantes para melhor descrever o seu papel na transformação da escola e compreender como a sua liderança faz diferenca.

### Liderança em rede, decisões em perspetiva

Conceição Malhó Gomes concebe a função diretiva assente em três pilares: a equipa da direção, as lideranças intermédias e a equipa de autoavaliação do agrupamento. Considera que constituem uma rede de segurança (na decisão, na orientação para a consecução dos objetivos), um apoio "fundamental e primordial" (E2). Reciprocamente, também ela, enquanto diretora, lhes dá suporte e confiança para agirem: "eles dão-me segurança, mas eu também sinto que lhes dou segurança" (E2). Trabalha com as pessoas num regime de proximidade. Apesar de gostar de estar presente sempre que pode e de ter conhecimento do que vai acontecendo, tenta combater o discurso: "tu tens que resolver" (E2). Assim, as situações adversas são resolvidas, em primeiro lugar, pelos diretamente implicados. Nessa impossibilidade, interfere na presença de ambas as partes, apenas depois de se inteirar plenamente da situação. A instituição tem de manter o rumo e devem estar todos envolvidos nesse desiderato. Na sua perspetiva, o valor e o equilíbrio desta rede constroem-se com base nas relações estabelecidas, na autonomia e na partilha de responsabilidades.

A equipa da direção reconhece-lhe precisamente a segurança com que desempenha a sua função, com que assume o seu papel de líder, a responsabilidade e a autoridade: "ela sabe muito bem as funções e as competências que tem. Não abdica delas. Mas também não abdica, dentro dessa autoridade, de refletir, de trocar as ideias dela e de ouvir o que nós pensamos. Tem autoridade sem ser autoritária" (EDireção). Os elementos da direção têm consciência de que reúnem características diferentes, mas encaixam como um *puzzle*. Acreditam que o facto de participarem nesta direção os enriquece pessoal e profissionalmente. Acreditam que o facto de terem sido convidados para a integrar foi uma escolha estratégica da diretora.

As lideranças intermédias reiteram igualmente a convicção de que a diretora confia no papel que desempenham. Relevam que ela distribui responsabilidades, ouve perspetivas, dirige democraticamente, fazendo com que, efetivamente, participem nas decisões. Expressões da diretora, como "Há aqui um projeto...", "gostava que olhassem para...", utilizadas na abordagem aos mais diversos assuntos, remetem para um envolvimento em partilha, cuja base é a confiança nas competências dos colaboradores.

Começa por recolher inputs sobre o assunto, tenta colocar-se na posição dos envolvidos; depois, elabora um draft da decisão; questiona-o, mobilizando critérios objetivos.

Por fim, decide

A equipa de autoavaliação alimenta a sua necessidade de informação para poder decidir, decidir melhor. Por isso, é igualmente elemento fundamental da sua rede de suporte. Conceição considera que compete ao diretor decidir e que, numa escola, as decisões não podem ser adiadas; que existe uma hierarquia de prioridades que têm de ser atendidas. Esta exigência é particularmente verdadeira no que respeita à resolução de conflitos ou problemas, pois, nesses casos, importa intervir de imediato, procurar soluções, chegar a uma resolução.

Além das decisões de gestão corrente, um diretor tem de tomar decisões de fundo, respeitantes ao rumo da organização escolar. Neste plano, diz que só consegue decidir "colocando as coisas em perspetiva" (E2) e apresenta o processo de tomada de decisão: começa por recolher *inputs* sobre o assunto (informação, opiniões), tenta colocar-se na posição dos atores envolvidos (agentes e destinatários); depois, elabora um *draft* da decisão; posteriormente, questiona a sua própria linha de pensamento e coloca tudo em perspetiva, a fim de avaliar com mais precisão, clareza e lucidez, mobilizando critérios objetivos. Por fim, decide.

Este é o seu *modus operandi* para chegar a uma decisão, naturalmente, solitária, como explicitou:

antes, solicitar à pessoa para vir ter comigo, para trocarmos alguns pontos de vista, para perceber também se eu estaria [a compreender] ... (por vezes, aquilo que está escrito ou que é dito é percecionado pelas pessoas de forma diferente), para eu também me sentir mais segura naquela decisão que já tinha delineado. Mas não quer dizer que ela não mude. O processo da decisão é feito com aquilo que eu vou agarrando das pessoas, (...) vou tendo perceções... E tenho de ter critérios! Para mim própria tenho de estabelecer critérios. (E2)

Em síntese, sem partir do vazio, ouve, define critérios. Questiona-se. Lima, pensa se algo lhe poderá estar a escapar. Esboça e amadurece a decisão. Precisa sempre de tempo. Pode voltar atrás, mas quando toma a decisão, a decisão está tomada. Como diz: "é sempre melhor tomar uma decisão do que não tomar decisão nenhuma" (E2).

Defende ainda que o processo não termina com a decisão. É preciso explicar opções, a fim de conseguir que as decisões sejam compreendidas e assumidas por todos. Importa também conferir transparência ao processo, dirimir equívocos, tornando claros os instrumentos que conduziram à decisão e as implicações da decisão em si.

### Confiança e responsabilidade assentes na colaboração

As práticas de liderança da diretora Conceição revelam um conjunto de traços que muito contribuem para um ambiente de confiança e responsabilidade no agrupamento, conforme se procura especificar nos próximos parágrafos.

Antes de mais, ela age para criar um clima colegial e de confiança. O seu potencial para construir espaços de entendimento esteve na base da sua primeira eleição. Foi, além disso, continuadamente nutrido, ao longo dos mandatos.

À medida que vai emergindo enquanto líder, vai construindo em crescendo um clima de colegialidade, orientado por responsabilidade e benefícios partilhados. Consegue-o, por um lado, pela forma como se relaciona com as pessoas, como as envolve na resolução de situações mais atípicas, como as seleciona e lhes dá responsabilidades. Com frequência apresenta ideias ou projetos que considera serem importantes para o alcance dos objetivos do agrupamento de escolas, mas fá-lo sem impor: "Ela é muito delicada e subtil: 'Gostava muito que agarrassem neste projeto'" (ELideranças intermédias). Por outro lado, consegue-o porque "também manifesta muita satisfação com os resultados" (ELideranças intermédias), o que reconforta e motiva quem se aplica a fundo.

No seio da equipa da direção é unânime que a diretora demonstra confiança e apoio às decisões tomadas pelos seus membros, assume-as, mesmo quando diferem do que teria sido a sua abordagem: "ela, provavelmente, faria diferente, 'se calhar eu faria assim. Mas está feito, é assim que vamos [prosseguir]!" (EDireção). Na esfera da direção de topo, "há sempre essa partilha dos problemas e das soluções também" (EDireção).

#### Cultiva práticas colaborativas, elegendo líderes, formais ou informais, capazes de empreender com sucesso e de mobilizar terceiros

Cultivar práticas colaborativas é igualmente importante na definição da liderança da diretora Conceição. Este propósito, só por si, não constitui uma singularidade da sua atuação. No

entanto, o facto de o fazer elegendo líderes, formais ou informais, capazes de empreender com sucesso e de mobilizar terceiros, acaba por se tornar peculiar.

Ao envolver pessoas empenhadas, portadoras de uma heterogeneidade própria do ser humano, a diretora contribui eficazmente para os resultados que têm sido alcançados. A heterogeneidade dos grupos de trabalho é habitualmente intencional; ou seja, um ato consciente: "as equipas são sempre heterogéneas. (...) Quando é intencional, já há uma intenção de ser o mais heterogéneo possível, para haver essa comunicação; quando não há intenção, eu acho que já é natural, já é uma prática... mobilizar sinergias..." (ELideranças intermédias).

As práticas colaborativas extravasam os muros do agrupamento, porquanto há muitos projetos que beneficiam da cooperação com empresas, instituições, organismos da comunidade, mais ou menos próximos. As experiências colaborativas são salientadas pelos coordenadores dos diferentes departamentos curriculares como tendo efeito reconhecido nas práticas pedagógicas e no desempenho dos alunos a vários níveis.

Acresce à sua conduta de liderança o facto de procurar estar na vanguarda das parcerias. O termo vanguarda acolhe aqui dois significados: em primeiro lugar, o de estar à frente, ser o rosto das parcerias do agrupamento de escolas. Conceição assume a intervenção direta, ao procurar parceiros, quer internos, como os pais e encarregados de educação, quer outros mais próximos da comunidade escolar, como o Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora, quer, ainda, instituições de educação e formação externas, de que a vizinha TUMO e a Universidade de Coimbra são exemplos. Estabelece igualmente protocolos com o tecido empresarial e com a autarquia.

A outra asserção de vanguarda está relacionada com a forma como abraça projetos mais ousados, desde que estes contribuam para melhorar o bem-estar na escola e proporcionar experiências de aprendizagem aos seus alunos. Por vezes, as propostas surgem de fora. Sendo avaliadas como benéficas, a diretora inicia o seu magistério de influências para as concretizar.

Apostar na comunicação aberta e transparente perfaz mais um traço relevante da liderança de Conceição. Num agrupamento de 19 escolas pequenas, mas muito dispersas, a aposta na comunicação é capital e, no caso desta diretora, é intencionalmente subsidiária da agregação do agrupamento, de um clima organizacional positivo e da prossecução dos objetivos do projeto educativo. Como diz, "a questão da comunicação é absolutamente crucial é 'o que eu digo, o que tu ouves e o que nós achamos que a gente faz" (E2). A clareza dos conteúdos e o formalismo dos canais (por exemplo, utilização de endereço eletrónico institucional em vez de meios casuísticos) são veículos da responsabilidade e da transparência, da ética e do sigilo em que a diretora investe.

Em 2022, no balanço da implementação de um plano de melhoria dirigido especificamente à comunicação, assinalava-se que "entre os 91% e os 99% dos inquiridos consideram que a comunicação que lhes chega é clara, objetiva, fácil de entender, oportuna/atempada, importante e com aplicação prática no exercício das suas funções" (Balanço final do plano de ação de melhoria 1 - comunicação, p. 9), concluindo-se que "globalmente, a Comunidade Educativa está satisfeita com a comunicação, considerando-se bem informada sobre o AECC [Agrupamento de Escolas Coimbra Centro] e considerando a comunicação como um pilar fundamental para o cumprimento da sua missão" (p. 14).

Esta apreciação positiva é manifestada por diversos atores, incluindo os pais e encarregados de educação. Estes notam a presença assídua, acessível e disponível da diretora, que os ouve e se preocupa com os alunos. Percecionam-na tanto em eventos festivos quanto em reuniões ou encontros ocasionais. Consideram que as suas propostas são ouvidas, ponderadas pela diretora e que não ficam paradas sem uma resposta, mesmo quando se faz representar. Conceição Malhó Gomes diz que gosta mesmo de estar presente por duas razões: para fazer o "desenho do agrupamento, que é importante ter, e para saberem que podem contar comigo" (E2).

Outra faceta da comunicação passa por dar mais ênfase à promoção da imagem da escola junto da comunidade. Conceição tem a aspiração de o conseguir, por que não, através de um gabinete de comunicação. Colocar o agrupamento na lista das escolas reconhecidas pela comunidade é um enorme desafio, pelo qual continua a lutar diariamente.

O último traço de ação que aqui se salienta, na composição do código identitário desta liderança, provém da sua capacidade de traduzir políticas educativas em iniciativas eficazes ao nível da escola. Conceição age a fim de garantir uma compreensão dos documentos fundamentais do sistema educativo e de diminuir o impacto das constantes mudanças legislativas. Refrescar conceitos, ou o domínio de uma linguagem comum, profissional, especializada, quando se trata do campo pedagógico, é algo que considera facilitador da prestação do serviço educativo.

Neste âmbito, não escamoteia o conhecimento dos quadros legislativos e concetuais, que enformam a educação em Portugal e na Europa. Para o fazer, mobiliza a sua rede de suporte, especialmente a equipa da direção e os órgãos individuais e coletivos que congregam as liderancas intermédias.

A estes traços, falta juntar um fundo para que fique mais completa a caracterização da liderança desta diretora. Alguns atributos mais relevantes da sua personalidade constituem esse fundo. Conceição destaca-se por conseguir conjugar as suas características pessoais com as dos demais atores da sua escola, tendo em conta as variáveis de cada situação. Cabe, assim, notar um conjunto de atributos que, nas palavras de vários atores, convergem em termos como: diplomata, atenta, acessível, recetiva à crítica, respeitadora da diferença de opiniões, politicamente correta, genuína na sua preocupação, sensível aos argumentos dos outros, conhecedora da natureza humana.

Assume, sem constrangimento nem autoritarismo, que o ónus da decisão é seu. A sua liderança é estratégica, mas também carismática. É essencialmente democrática.

Observando o espectro que caracteriza a forma de agir de Conceição Malhó Gomes, sobressai uma diretora que congrega diferentes estilos de liderança, evidenciados em função do enfoque e das situações, mas sem qualquer esmorecimento de princípios nem de valores constantes.

A sua liderança é estratégica, na medida em que se delineia em função dos objetivos do projeto educativo e do modo de os alcançar. Mas também é carismática, porquanto exerce uma influência positiva na forma como as equipas, departamentos e atores individuais assumem os seus papéis e trabalham. A diretora é uma figura inspiradora, veiculando princípios e valores. A sua liderança é, ainda, essencialmente democrática, uma vez que permite a todos ter voz e que delega responsabilidades. Contudo, assume, sem constrangimento nem autoritarismo, que o ónus da decisão é seu. Na sua liderança, os estilos surgem, assim, conforme os enfoques e as situações, devidamente adaptados, oportunamente mobilizados.

### Estratégia ou a sorte que dá muito trabalho

Os efeitos das ações desta diretora no governo e nos modelos de organização do trabalho da escola, que têm vindo a ser destacados, tornam-se mais visíveis quando sistematizados por áreas: gestão de recursos; desenvolvimento do currículo; avaliação e estratégia de melhoria; projetos e parcerias.

Procura-se mostrar a seguir como criar um clima colegial e de confiança, cultivar práticas colaborativas, estar na vanguarda das parcerias, apostar na comunicação clara e transparente e traduzir políticas educativas em iniciativas eficazes orientadas para promover uma articulação profícua entre duas áreas relevantes do governo da escola: a ação educativa e a administração.

#### Gestão de recursos

Os recursos humanos são uma questão central, havendo a preocupação em integrar professores mais jovens recém-formados e veteranos, para manter uma dinâmica de renovação e partilha de experiência. Neste agrupamento, como noutros, enfrentam-se desafios relacionados com a longevidade do corpo docente, o que exige planeamento para suprir necessidades presentes e futuras. Contudo, como a diretora menciona, "nós não temos falta de recursos" (E1), mas tal implica um esforço contínuo para melhorar as condições e o aproveitamento dos recursos disponíveis.

Conceição diligencia no sentido de construir capacidade profissional no agrupamento, através do desenvolvimento, individual e coletivo, de todos os recursos humanos. É disso exemplo a preocupação em integrar os assistentes operacionais, logo no início do ano letivo, pois, mesmo sendo funcionários municipais, acabam por, de algum modo, estar associados ao conselho de formação do agrupamento. Fazem sessões internas de formação ou de esclarecimento, por forma a serem alertados para questões como o sigilo, "o que é isto do sigilo? Não é só lá fora. É também o que eu tenho com os meus colegas. O sigilo que os senhores funcionários devem ter uns com os outros" (E2).

A formação para docentes ocorre com frequência. Em função das suas competências, há professores que se voluntariam para dinamizar sessões. A iniciativa Partilhas às quartas, já aqui descrita, é disso exemplo, funcionando como um espaço de discussão de práticas, metodologias e recursos utilizados pelos docentes. Há igualmente formação que responde a pedidos dos próprios, enunciados em sede dos departamentos curriculares. Nestes casos, os docentes dos "departamentos elaboram planos de ação de formação, apresentam-nos à diretora, que os apresenta ao Centro Ágora." (ELiderancas intermédias).

Além disso, há áreas, como a multiculturalidade, o digital na educação, ou a inteligência artificial (IA), no âmbito do plano de ação digital da escola, para as quais a diretora quer despertar a comunidade escolar, porque são candentes, porque servem os propósitos do projeto educativo. Conceição considerou que seria importante trilhar o caminho da compreensão do papel da IA na educação e, nesse sentido, solicitou formação a especialistas externos. Gosta que todos sintam a oportunidade de estar na vanguarda da educação.

Importa igualmente salientar que, na estratégia da diretora, a supervisão pedagógica não é vista como uma ferramenta de avaliação. Apresenta-se no agrupamento como mais um meio de melhorar as práticas educativas e de desenvolver o capital profissional. Incentiva, portanto, que os professores observem as aulas dos seus pares, com um sentido construtivo, de aprendizagem cooperativa.

#### Condições para o desenvolvimento do currículo

Na sua liderança, o governo da escola abraça o currículo e a construção de oportunidades de aprendizagem como prioridades de grande relevo. O currículo é desenvolvido de forma a atender à diversidade dos alunos, a qual tem várias *nuances*, como já se salientou. A sua ênfase recai, portanto, na construção de percursos de inclusão em várias frentes, feitos à medidas dos alunos. Salientam-se alguns dos trilhados pela liderança de Conceição, seja porque os concebeu, seja porque os continuou, capitalizando, assim, sinergias já existentes.

Num agrupamento de escolas que reúne alunos provenientes de todos os continentes do planeta (com mais de 35 nacionalidades, desde o Jardim de Infância aos adultos) a interculturalidade é o quotidiano. Existem ofertas de PLNM – Português Língua Não Materna e cursos de PLA – Português Língua de Acolhimento.

Esta necessidade de promover valores, atitudes e comportamentos fomentadores do diálogo e da tolerância, para aproximar culturas no respeito por si e pelo outro, já fazia parte do plano de intervenção da diretora em 2017. Nesses dois primeiros anos, o agrupamento de escolas recebeu o Nível I, iniciação, do Selo Escola Intercultural (criado com o intuito de distinguir as escolas que desenvolvem projetos promotores de reconhecimento e valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos). Desde então tem vindo a ser construído um caminho com a intenção de sedimentar este princípio, em todos os estabelecimentos de educação e ensino do agrupamento, sendo atualmente uma das 66 escolas nacionais da Rede de Escolas de Educação Intercultural, comunidade de partilha de práticas no âmbito da interculturalidade.

Conceição orgulha-se também por este ser um agrupamento de referência para a educação bilingue e para o domínio da visão. Neste âmbito, proporciona respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino, por um lado, e com as características dos alunos, por outro. A este nível, referem-se, nomeadamente, os cursos profissionais e os currículos ajustados à inclusão de alunos com dificuldades auditivas ou visuais.

Como escola de referência para a educação bilingue, oferece uma resposta educativa especializada para garantir o acesso ao currículo nacional comum. Assegura o desenvolvimento da língua gestual portuguesa e a criação de espaços de reflexão e formação, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral. Assegura, igualmente, a literacia Braille, contemplando a aplicação de todas as grafias específicas. Aproveita sempre as medidas disponíveis no intuito de chegar a bom porto. Do mesmo modo, na resposta a outras barreiras à aprendizagem, decorrentes, por exemplo, de circunstâncias de natureza sensorial ou cognitiva, o empenho dos profissionais articula-se com o das famílias, em busca das soluções mais adequadas aos casos particulares. Uma vez mais, as medidas de apoio são analisadas e implementadas em funcão das características dos seus destinatários.

Numa perspetiva diferente, a constituição de uma Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE) é ela própria uma forma de inclusão. Neste caso, serve para permitir aos alunos a participação em atividades desportivas de alto rendimento, conciliando sucesso escolar e desportivo. Existe uma equipa pedagógica UAARE com o objetivo de desenhar, implementar e acompanhar o processo pedagógico e de dar apoio psicológico a cada um dos alunos envolvidos. Existe um professor acompanhante, que centraliza o projeto, e existe uma Sala de Estudo Aprender+, assegurada por professores de várias áreas disciplinares (Matemática, Inglês, Português, Física e Química, Filosofia e Psicologia). Esta serve para permitir que os alunos reforcem aprendizagens ou recuperem conteúdos perdidos em momentos de ausência, em virtude de competições desportivas de relevo. Trata-se de uma unidade introduzida por esta diretora.

Conceição é particularmente sensível ao indivíduo na sua singularidade. Naturalmente, por pretender prosseguir os objetivos do agrupamento, mas igualmente por os valores humanistas, enformados pela educação familiar e académica, a terem levado a colocar as questões da equidade, da proximidade e da formação dos alunos entre as que lhe são muito caras, em especial no sentido de "cuidar do outro" (E1), algo que o pai lhe transmitiu.

#### Monitorização e melhoria

A autoavaliação da escola é um dos pontos de destaque da gestão escolar de Conceição, como já aqui foi salientado. Proporciona a implementação de processos contínuos de autoavaliação, utilizando equipas dedicadas para monitorizar e melhorar as práticas pedagógicas. As ações de melhoria, resultantes da análise e interpretação de dados recolhidos frequentemente, centram-se em focos específicos, com o intuito de desenvolver uma supervisão pedagógica e organizacional construtiva.

Dar feedback, monitorizar, avaliar o impacto das medidas adotadas, bem como interagir com os participantes nas atividades, são hábitos regulares desta líder. Acontecem amiúde. Considera que são cruciais para se perceber o que pode ser melhorado, como se podem rentabilizar esforços, como os alunos conseguem chegar mais longe. Os resultados da monitorização são partilhados e daí tiram-se ilações. Vão-se ajustando ou substituindo medidas até a questão estar resolvida. Um dos momentos muito importantes para se fazer um balanço, reconhecer o trabalho de todos e os resultados que vão sendo atingidos é o Dia do Agrupamento. Dando a conhecer o trabalho que se vai fazendo, celebra-se com a comunidade alargada: alunos, pais e encarregados de educação, avós, representantes da

junta de freguesia, entre outros. De forma rotativa, a celebração ocorre numa das diferentes escolas. Esta é também uma forma de descentralizar as atividades. É um acontecimento que "traz a comunidade para dentro da escola" (ELideranças intermédias). É uma celebração dos sucessos. É um momento para compreender o que precisa de ser melhorado.

No que respeita à avaliação das aprendizagens, a diretora tem a visão de que esta serve para aprender. E incute essa lógica junto dos docentes. Enfatiza ainda a importância das avaliações internas e externas, agindo com o intuito de assegurar que pais e alunos compreendem a importância das mesmas. Por exemplo, na tentativa de consciencializar os encarregados de educação para a importância das provas de aferição, e porque o descrédito é grande, estas foram disponibilizadas na plataforma do agrupamento. Refere a diretora: "fizemos reunião com os pais e estiveram presentes também professores das disciplinas em que vão fazer provas de aferição" (E1). O mesmo foi feito para as provas finais do 9.º ano. Os professores estiveram presentes com o propósito de elucidar os pais, informar, comunicar, com clareza e transparência.

Falar de exames é falar daquilo a que os representantes das lideranças intermédias do agrupamento designam como "sucesso em números", o sucesso medido pelas classificações dos alunos, que, aliás, também valorizam. Porém, revelam um sentido mais lato e consistente de sucesso, aplicado ao seu público, veiculando a perceção da diretora e da equipa da administração central que faz o acompanhamento das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI), com quem tiveram formação: "nós temos é de criar formas de eles terem sucesso pessoal, social e interpessoal" (ELideranças intermédias). É essa a aposta de toda a equipa do agrupamento. Ao falar de sucesso, centram-se de imediato nos processos: "como é que chegamos lá? Como é que fazemos com que estes alunos consigam desenvolver competências?" (ELideranças intermédias).

#### Aprendizagens com (o) mundo

Há muito que os projetos que Conceição tem captado para a escola são múltiplos e pertinentes. Já uma ex-aluna, agora encarregada de educação, os destaca, apontando-os como uma das razões pelas quais adorou a escola. Talvez porque eles não surgem como resultado de uma soma, mas da uma articulação entre várias peças que se combinam para atingir o mesmo propósito. "É esta tentativa de que... haja ali laços entre eles, que seja montada uma estrutura, [que serve] para uma maior adequação das respostas aos alunos" (EDireção).

Projetos e parcerias respondem à intenção de tornar o espaço escolar num centro de experiências de aprendizagem com mundo e pelo mundo, tendo subjacente uma visão de currículo talhado à medida de cada aluno

O AECC é um dos cinco agrupamentos inclusivos pertencentes à Rede de Escolas da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa, foi distinguido com o selo "Escola SaudavelMente", em 2019, pelas boas práticas em saúde psicológica, sucesso educativo e inclusão e tem concretizado várias parcerias com entidades externas, nomeadamente de cariz solidário. Cabe, igualmente, salientar alguns projetos que fazem parte de uma dinâmica de enriquecimento das experiências de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de competências dos alunos em várias áreas.

- A ciência, as artes e a tecnologia também são prioridades! No campo da ciência, o Projeto Ciência Cidadã, desenvolvido em parceria com a Universidade de Coimbra, no âmbito da investigação, destina-se a alunos de 11.º ano. É considerado fundamental, pois permite-lhes, para "além das matérias que estudam nas disciplinas que têm, alargarem os seus horizontes na parte da investigação. É também uma preparação para a vida, vida universitária, nomeadamente, e que nós vemos como muito positiva" (ELiderancas intermédias). No que respeita às artes foi abracada uma iniciativa nacional, o Plano Nacional de Cinema, cujo interesse na participação visa o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística do cinema, levando-o às criancas, jovens e respetivas famílias. Noutra perspetiva, surgiu de uma proposta do Presidente da Câmara Municipal de Coimbra um projeto que inclui a "refuncionalização" do edificado da Escola Secundária Jaime Cortesão, para a criação de uma escola de artes na cidade. Conceição apoiou a ideia e o futuro trará à cidade a Escola de Artes Jaime Cortesão. A tecnologia encontra-se sempre presente, como já foi referido, nomeadamente através da parceria com a TUMO, da qual os alunos tiram especial partido. Eventualmente, a ligação pessoal da diretora ao LabTE reforca esta apetência para a tecnologia na educação.
- Ser cidadão pelos direitos humanos e com respeito pela pessoa Os projetos com organizações não-governamentais têm mostrado aos alunos o respeito pelo outro. Por exemplo, no âmbito do projeto que envolve a Serve the City, cujo lema é o voluntariado de pessoas para pessoas, são organizados na escola jantares solidários, mensais, para pessoas sem-abrigo. Conceição salienta: "não somos nós que proporcionamos, abrimos as portas à organização, que funcionava em Lisboa e no Porto e aqui em Coimbra não tinha como" (E1). Já lá serviram à mesa funcionários da EDP, da AGEAS, da equipa dos ColdPlay. Outro projeto, Laço Azul, chama a atenção para a prevenção dos maus-tratos a crianças e jovens; algo que esta diretora acolheu e para o qual mobilizou muitos mais no agrupamento.
- Ninguém fica para trás O projeto de mentorias Companhia do Estudo, criado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, envolve empresas como a Critical Software, cujos funcionários, com preparação académica, acompanham crianças e jovens em contextos desfavoráveis, ajudando-os a melhorar os seus resultados escolares. "E temos exemplos de situações de alunos que fazem depois um percurso muito mais abrangente" (E1). O objetivo é tornar mais alto "o limite do céu" para estes alunos, como refere Conceição. Os resultados têm sido muito interessantes. É uma "forma de melhorar as vidas de quem nos vai procurando" (E1).
- Alguma internacionalização O programa ERASMUS+, integrado no âmbito da mobilidade internacional, é especialmente dirigido aos alunos do ensino profissional. Tem servido para lhes mostrar outras possibilidades, dar-lhes a conhecer mundo, mesmo que através de experiências breves. Alguns deles nunca tinham saído do país. Entretanto, já foram a vários países da Europa, como Inglaterra, França, Itália.

Qualquer destas iniciativas responde à intenção de tornar o espaço escolar num centro de experiências de aprendizagem com mundo e pelo mundo. O agrupamento é rico na sua abordagem colaborativa e inclusiva. Apresenta forte envolvimento da comunidade escolar e um compromisso claro com a melhoria contínua. As práticas pedagógicas aliam-se à gestão eficiente de recursos, para uma resposta muito próxima às necessidades específicas dos alunos, num alinhamento estreito com a conceção de provimento da educação da diretora: um agrupamento de tod@s para tod@s.

Em sete anos no cargo de diretora, Conceição Malhó Gomes constitui um exemplo de como uma liderança pode fazer a diferença no desempenho de uma organização escolar. Mostra como é possível liderar um rumo, gerir recursos com competência, incrementar resultados académicos e sociais.

A sua liderança cuida no sentido de criar valor, de resolver tensões, de distribuir responsabilidades. Competências transformadoras que usa com habilidade e de forma consequente. É notável como elevou a inclusão a valor cultural intrínseco às ações que se desenvolvem no agrupamento. Fê-lo, por um lado, assumindo a diferença, a diversidade da população, como mais-valias; por outro, prestando um serviço educativo de elevada qualidade à comunidade. Desta forma, não só encontrou uma resposta adequada ao contexto de inserção da escola, como conferiu identidade à própria instituição. É importante salientar que a diversidade foi abraçada em várias frentes — língua, cultura, desporto, percursos escolares — e que, na sua estratégia, Conceição angariou parceiros externos, de modo a contribuir para o bem-estar e o sucesso das comunidades, capitalizando a complementaridade dos papéis das instituições envolvidas.

A capacidade da diretora Conceição para equacionar dilemas de forma compreensiva e para resolver conflitos foi razão impulsionadora da sua candidatura. Uma competência percecionada e reconhecida pelos diferentes tipos de atores da escola, que lhe serve na mobilização dos docentes e restantes profissionais da comunidade escolar, em torno do cumprimento dos objetivos do projeto educativo que desenhou para o agrupamento de escolas. Antes de tomar uma decisão coloca-a em perspetiva — a dos agentes e sujeitos envolvidos, a dos critérios subjacentes — para assim compreender e poder explicar melhor as implicações de cada decisão.

Recrutou pessoas com diferentes históricos e posições para a sua equipa, criou laços de confiança por via da valorização e da responsabilização dos vários níveis de liderança. A distribuição de responsabilidades constitui, portanto, outro dos elementos-chave da transformação que tem conduzido no agrupamento e que ainda está em curso.

Do ponto de vista dos resultados, conquista percursos escolares adequados aos alunos, que permitem conciliar prática desportiva, ao mais alto nível, com sucesso escolar, alcançar o maior potencial individual possível, mesmo com condições de partida adversas, sejam elas físicas, cognitivas, sociais. Além disso, ou através disso, tem granjeado para o agrupamento o reconhecimento da comunidade.

Do ponto de vista da liderança e da gestão organizacional, na sua trajetória, foi e continua a ser sensível e solidária face a diferentes visões. Decide e é consequente nas estratégias que escolhe. Distribui responsabilidades. Arrisca ou, melhor dizendo, está disponível para explorar oportunidades. Não perde de vista os objetivos. Quer ainda institucionalizar outros mecanismos de autorregulação do agrupamento. Conforme afirma, a sorte, efetivamente, dá muito trabalho! É uma construção com muitos intervenientes, mas a decisão é uma responsabilidade da liderança, uma antecâmera da ação. A diretora ouve, coloca em perspetiva, invoca a sua formação humanista, moldada pelas experiências vividas, pela sageza profissional e emocional, e decide, arrisca. As conquistas, essas, celebram-se com todos.

#### Síntese

As lideranças de topo têm um papel crucial na administração e gestão das organizações escolares. Em presença temos dois diretores que exercem a sua atividade profissional em geografias diferentes e que partilham uma mesma visão e missão para a escola como espaço de equidade e de inclusão. Exercem a lideranca de forma distribuída e transformadora em colaboração com os pares, com o meio local, regional, nacional e internacional. São proficientes em múltiplas literacias (pedagogia, didática, gestão curricular e avaliativa, digital, gestão administrativa e financeira). Valorizam a formação como estratégia de capacitação pessoal e profissional e de melhoria organizacional. Promovem parcerias sustentadas com as comunidades, no desenvolvimento de projetos de educação bilingue, desporto de alto rendimento, ensino artístico ou artes performativas, proporcionando aos alunos o acesso a aprendizagens de qualidade.

Afinal, quem são estes diretores? Que traços de personalidade possuem e que conceções têm do governo da escola? O que priorizam nos seus projetos de intervenção, que visão e missão estabelecem para as organizações que dirigem? Quais as marcas identitárias da sua liderança? Como se relacionam com os pares, com as lideranças intermédias e com as comunidades? Que representações têm sobre o(s) modelo(s) de organização do trabalho na escola (ensino, aprendizagem e avaliação)? Como celebram com a comunidade os seus sucessos e como superam as adversidades? Conduzidos por estas interpelações destacamos um conjunto de características pessoais e profissionais comuns à liderança destes dois diretores.

- Valorizam o conhecimento e a investigação como fontes de legitimação das suas formas de pensar e de agir com responsabilidade, transparência e integridade.
- Partilham uma visão e uma missão para a escola articulada com os referenciais nacionais e com as políticas públicas que os enquadram, territorializando-as à esfera local. Articulam pensamento e ação, mostram caminhos e direções, propõem objetivos, discutem metas, monitorizam processos e resultados numa ótica de melhoria da sua ação governativa.
- Comunicam de forma assertiva e clara e usam as evidências disponíveis para informar a tomada de decisões, garantindo que as práticas locais se encontram fundamentadas contextualmente nos referenciais da ação coletiva: projeto educativo, plano de melhoria e demais instrumentos de autonomia.
- (Pre)Ocupam-se com o bem-estar coletivo, a gestão emocional e a felicidade. Valorizam as pessoas, cada pessoa, e escutam-nas ativamente. São sensíveis, solidários e ousados.
- Antecipam soluções para os problemas, gerem conflitos e tensões e fazem-no com diplomacia na forma como agregam, reúnem, reconciliam e vinculam os outros aos ideais e propósitos comuns. São carismáticos e inspiradores.

- Exercem a liderança de forma distribuída e transformadora em colaboração com os pares e trabalham diariamente no sentido de prover as melhores condições para assegurar a igualdade de oportunidades, a equidade e a inclusão no acesso ao conhecimento e à preparação das crianças e dos jovens para o exercício de uma cidadania democrática, interventiva e esclarecida.
- Valorizam a formação como espaço de capacitação e de desenvolvimento profissional e organizacional. Fornecem meios e oportunidades de disseminação do conhecimento, tornando mais robustas as práticas pedagógicas.
- Envolvem as lideranças intermédias como atores estratégicos na construção de pontes de alavancagem das organizações que lideram e tornam possível a coabitação da análise, da discussão, da concertação, do desacordo e da dissonância como meios para o progresso profissional e organizacional.
- Usam a avaliação para a monitorização da melhoria dos processos pedagógicos e dos resultados escolares e instigam as comunidades educativas a empreenderem uma análise e reflexão sobre o que fazem, como e para que o fazem.
- Gerem rigorosamente recursos humanos, materiais e financeiros e usam esse saber para potenciar os resultados em função das áreas a melhorar.
- São proficientes em pedagogia, didática, gestão curricular e avaliativa, o que lhes permite tomar estrategicamente decisões sobre a organização do trabalho docente e discente, propor a alteração de rotas, sem perder a direção.
- São uma referência nas comunidades de proximidade, por vezes a nível de sucesso académico, mas sempre no acompanhamento e apoio diversificado e diferenciado que prestam aos alunos e às famílias, na diversificação de ofertas educativas, na inovação curricular e pedagógica, nos projetos nacionais e internacionais que desenvolvem.
- Celebram, agradecem e reconhecem publicamente o valor das ações de todos na construção plural e democrática de identidades culturais e sentidos de pertença aos territórios.
- Mostram que é possível inverter tendências e preditores através da construção e consolidação de comunidades profissionais de prática.

Dois diretores que articulam visões estratégicas sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação com estilos de liderança distribuídos, inclusivos e comunitários, tornando possíveis progressos e sucessos improváveis nas comunidades educativas que lideram.

# COMPASSO SINGULAR NA EDUCAÇÃO ARTISTICA: O CASO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA BEMPOSTA

ADÉLIA LOPES
FERNANDA CANDEIAS

### Singularidades do Agrupamento de Escolas da Bemposta

A singularidade do Agrupamento de Escolas (AE) da Bemposta decorre, entre outros aspetos, da existência de uma oferta educativa diversificada, plural e distinta. Para além dos ensinos básico e secundário, esta é uma escola pública, na região algarvia, com ensino artístico especializado e é considerada uma escola de referência no domínio das Artes Performativas, um "exemplo único, não apenas na região, mas também no quadro das escolas públicas do país" (PE, 2023/2027, p.5) e "uma referência artística, com projeção interna e externa, ilustrada na participação em múltiplos estudos e projetos" (IGEC, 2024, p.4). O ensino artístico e, em particular, o ensino especializado da música, são uma marca identitária deste AE que tem vindo a fazer um assinalável investimento ao nível desta oferta, não só no 2º e 3º ciclos do ensino básico (CEB) e no ensino secundário (ensino integrado, articulado, supletivo da Música e do Teatro), como na iniciação ao ensino da Música no 3º e 4º anos de escolaridade. Esta particularidade contribui para a formação global dos alunos e para o desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais, quer ao nível cognitivo, quer emocional, previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

O relatório dos resultados obtidos no processo de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2024) destaca como pontos fortes deste AE, entre outros, a "diversidade da oferta educativa, ancorada em várias opções curriculares e em projetos" (p. 4) que sustentam e valorizam práticas de "inovação curricular e pedagógica" (p.4), permitindo assim o envolvimento dos alunos "em atividades interdisciplinares" (p.4) que são "promotoras do desenvolvimento de competências complexas" (p.4). Destaca-se, ainda, a existência de "um trabalho em rede, consistente e intencional entre os diferentes intervenientes educativos" (p.4) que promove a "equidade e a inclusão" (p.4) e que "fomenta a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e ao sucesso" (p.4). O mesmo relatório destaca a participação e o envolvimento "dos alunos em múltiplas ações com projeção transnacional, o que promove o exercício de uma cidadania ativa e robustece a sua formação pessoal" (p.4). O AE da Bemposta destaca-se, também, pela promoção de projetos diferenciados e inovadores que potenciam a qualidade e a diversidade de aprendizagens contextualizadas.

Estes foram alguns dos aspetos que nos desafiaram a conhecer e compreender melhor a especificidade desta realidade, em particular da Escola Secundária da Bemposta, sede do AE. No âmbito de um estudo de caso intrínseco (ECI) quisemos compreender: a) O que é que nesta escola contribui para que os alunos aprendam com mais empenho e obtenham melhores resultados? b) Como se organiza a escola de modo a garantir a aprendizagem de todos e de cada um dos seus alunos? c) Qual o papel do ensino artístico numa escola que aposta e valoriza a singularidade dos seus alunos? Na tentativa de captar a complexidade do contexto e encontrar resposta(s) para estas questões, partimos à descoberta do AE da Bemposta e do trabalho que lá se faz.

Durante o tempo que ali permanecemos, foi possível, a partir de diferentes olhares e perspetivas (de alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação), conhecer as particularidades nos modos de trabalho e de organização, perceber a importância das práticas de liderança e o modo como estas são desafiadoras e contribuem para a "melhoria contínua da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares" (IGEC, 2024, p.4), bem como compreender o modo como os diferentes atores e autores da vida da escola se apropriam da visão de escola e de educação, expressa nos documentos estruturantes e orientadores (internos e externos) e no trabalho que desenvolvem com e para os alunos.

#### "a vida sem música não teria cor" (FA7)

A partir da análise documental do Projeto Educativo (PE, 2023/2027), do Projeto de

Intervenção (PI, 2023/2027) e da Carta de Missão (CM,2023) da diretora, do Relatório da IGEC (2024), do Plano de Formação (PF, 2023/2025), do Plano Cultural de Escola (PCE, 2024/2025) e através de entrevistas coletivas a elementos das estruturas de gestão intermédia (direção, conselho pedagógico, conselho geral, departamentos curriculares, conselhos de turma), alunos, professores, pais e funcionários, foi possível escutar os "movimentos sonoros" (EP1) do AE da Bemposta e compreender a importância do ensino artístico para a melhoria da qualidade das aprendizagens e para o desenvolvimento de uma cultura de escola que é "unificada através da música e das artes"(IGEC, 2024, p.6). A centralidade do aluno e as questões da inclusão, da inovação e da valorização do ensino artístico especializado são mobilizadoras do trabalho pedagógico e organizacional que se concretiza e sustentam a singularidade e identidade do AE da Bemposta. Aqui, desenvolvem-se projetos e criam-se oportunidades de aprendizagem significativas pois, como nos disseram, "a vida sem música não teria cor" (EA7). Foi ainda possível identificar alguns fatores que, na perspetiva dos que coabitam no AE da Bemposta, são fundamentais para a melhoria da qualidade da escola, quer em termos organizacionais, quer pedagógicos. De entre estes, destacam-se o trabalho colaborativo, a informalidade e a relação de proximidade numa comunidade educativa onde todos são importantes e valorizados.

# Caracterização do AE da Bemposta: algumas notas

Situado no concelho de Portimão, o AE da Bemposta é constituído pelos Jardins de Infância das Quatro Estradas, dos Montes de Alvor, da Mexilhoeira Grande e da Figueira; a Escola Básica de Alvor que integra a educação pré-escolar e o 1.º ciclo; a Escola Básica de Montes de Alvor, com 1.º ciclo; a Escola Básica José Sobral, com alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos; a Escola Básica D. João II, uma escola com 2.º e 3.º ciclos e a Escola Básica e Secundária da Bemposta, sede do agrupamento, dirigida a alunos do ensino básico, a partir do 2.º ciclo, e do ensino secundário.

Esta geografia apresenta "características díspares" (PI, p.13), não só pelo meio socioeconómico e cultural em que cada unidade orgânica se situa, mas, também, pela "grande diversidade cultural, linguística e étnica" (PE, p.5) existente em cada território educativo. Esta diversidade implica "articulação, partilha, exigência, sentido de responsabilidade, reflexão e avaliação das práticas" (PI, p.13), a fim de tornar possível "o desenvolvimento integral de todos os alunos num processo de respeito pela sua individualidade" (PE, p. 22). É neste pressuposto, e perante a necessidade de "oferecer aos alunos oportunidades de se prepararem para o futuro, através de um processo de ensino-aprendizagem partilhado, proativo, exigente e eficiente" (PE, p.25), que a escola (re)organiza e (re)inventa modos de



Átrio da Escola Secundária da Bemposta Fotografia de António Correia trabalho pedagógico e organizacional. O desafio é o de criar condições que possibilitem respostas adequadas, diversificadas, abrangentes e que contribuam para "um clima de transparência, equidade, inclusão e flexibilidade, com vista à melhoria dos resultados" (IGEC, p.7). Os modos como a escola se organiza, os eixos estratégicos que define e as prioridades que estabelece em termos curriculares, pedagógicos e avaliativos, que constam dos documentos internos, nomeadamente o PE e o PI da diretora, dão nota da preocupação em (re)construir "ambientes inclusivos, aprazíveis, cordiais, socialmente acolhedores e desafiadores da aprendizagem" (IGEC, p.7). O AE da Bemposta (pre)ocupa-se com o desenvolvimento pessoal, socioemocional e o bem-estar da população escolar. Estes aspetos "são estrategicamente ponderados e materializados através de um conjunto diverso de projetos, clubes e iniciativas com a comunidade, que fomentam a autonomia, a responsabilidade individual e a resiliência" (IGEC, p.8). Responder aos interesses e necessidades de uma população escolar cada vez mais diversa e que tem vindo a aumentar em todos os ciclos e níveis de educação e ensino, é outra prioridade do AE. Neste contexto, o mesmo procedeu à reorganização da oferta educativa, a gual apresenta "opcões curriculares, projetos e outras iniciativas, potenciadoras do desenvolvimento do Perfil dos Alunos e dos restantes referenciais curriculares" (IGEC, p.8).

Os documentos internos (PE, PI) e os discursos de vários intervenientes deixam antever a centralidade do PASEO, ao nível das decisões pedagógicas e organi-

zacionais, enquanto elo que estrutura, alicerca e robustece o trabalho dos e com os alunos. Nesta comunidade educativa, o PASEO é o referencial da qualidade dos conhecimentos, das competências e das atitudes que todas as crianças e jovens devem aprender e desenvolver. A centrali-

O AE da Bemposta não é apenas um local de aprendizagem formal, é um lugar onde alunos, professores, encarregados de educação e toda a comunidade se envolve na missão comum do desenvolvimento integral do aluno

dade do aluno no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de garantir uma formação adequada e com elevados padrões de qualidade fez com que o AE da Bemposta estendesse a oferta educativa, no ensino secundário, aos cursos científico-humanísticos e ao ensino profissional; alargasse a oferta de ensino especializado da música e do teatro ao ensino básico (desde o 1.º CEB) e ao ensino secundário e apostasse em cursos de formação e integração de alunos no mundo laboral. Esta preocupação com a integração de todos, a par da naturalização dos normativos vigentes na cultura do AE, evidencia a importância da equidade que se traduz na possibilidade de maximizar o potencial de cada um, motivando-o para a superação e para a (re)construção de projetos de vida significativos. O AE da Bemposta não é apenas um local de aprendizagem formal, é um lugar onde alunos, professores, encarregados de educação e toda a comunidade se envolve na missão comum do desenvolvimento integral do aluno. As parcerias e o trabalho em rede com a comunidade, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de vários projetos são algumas características que contribuem para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Podemos dizer que há uma intenção clara de conectar a ação educativa que ocorre em meio escolar com a ação educativa que acontece noutros lugares, em particular na família e na comunidade.

<sup>1</sup> Aquando da nossa visita, o AE da Bemposta totalizava 2 298 alunos, distribuídos da seguinte forma: educação pré-escolar – 273 crianças; 1.º CEB – 559; 2.º CEB – 394; 3.º CEB – 589; ensino secundário - cursos científico-humanísticos (CT e LH) - 152 alunos; cursos profissionais - Instrumentista de Cordas e de Tecla - 11 alunos; Instrumentista de Jazz – 4 alunos; Intérprete Ator/Atriz – 34 alunos; Desporto – 45; Ensino artístico especializado da música - 1.º Ciclo - 59 alunos; 2.º Ciclo - 100 alunos; 3.º Ciclo - 78 alunos.

### Uma oferta educativa singular e plural

A oferta educativa é um marco importante e distintivo do AE da Bemposta na medida em que esta "reflete a sua característica identitária e cultural, numa perspetiva inclusiva, equitativa e de igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, que se revela na melhoria dos resultados" (IGEC, p.8). É, simultaneamente, singular e plural. Singular por ser uma escola pública da região algarvia com ensino artístico e a única escola do concelho de Portimão com programas integrados de educação e formação (PIEF) no ensino básico (uma turma de 2.º e 3.º ciclos e uma turma de 3.º ciclo, na EB D. João II). Esta singularidade decorre do facto de se tratar de uma escola que quer ter respostas adequadas para todos e em função da especificidade de cada um, ou seja, é uma escola que trabalha para ser verdadeiramente inclusiva. Como nos dizia a diretora, "a Escola não pode fechar os portões aos alunos" (EDiretora). Acredita que todos têm potencial e considera que compete à escola criar as melhores condições possíveis para que todos possam aprender. Plural porque existe uma oferta educativa diversificada que permite que todos tenham "lugar e oportunidade para aprender com

### respeito por percursos diferenciados e igualmente valorizados

qualidade" (EDiretora), no respeito por percursos diferenciados e igualmente valorizados, cumprindo com a missão expressa no PE.

O Agrupamento de Escolas da Bemposta assume a missão de proporcionar à comunidade envolvente oportunidades de usufruir de um processo de ensino/ /aprendizagem centrado na exigência, na promoção da justica social, igualdade de oportunidades e sentido de inclusão. Propomo-nos ministrar um ensino de qualidade direcionado para o sucesso pessoal e social de cada um e de todos os nossos alunos, respeitando as individualidades e capacidades singulares. É nosso propósito que a comunidade educativa, nomeadamente os alunos e encarregados de educação (...) encontrem nesta escola as oportunidades para a preparação de um futuro profissional e consequente sucesso social. (PE, p. 15)

A pluralidade da oferta educativa existente no ensino secundário (cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, ensino artístico especializado) espelha a vontade deste AE em ser um espaco efetivo de oportunidades para todos. No PE refere-se que a diversidade dos cursos de ensino secundário existentes visa responder aos "interesses e perspetivas dos (...) alunos, permitindo-lhes efetuar um percurso educativo sereno e constante (...) de continuidade no espaco escolar da Bemposta durante a escolaridade obrigatória" (p. 14). Também as duas unidades estruturadas de ensino especializado, existentes na Escola Básica e Secundária (EBS) da Bemposta e no Jardim de Infância (JI)/Escola Básica (EB) de Alvor, respondem a um imperativo de equidade na oferta educativa. Nestas unidades operacionalizam-se estratégias que contribuem para a plena integração e inclusão de crianças e alunos com necessidades específicas, facto que é destacado pela IGEC.

A equidade e a inclusão são trabalhadas em rede, de forma consistente e intencional. O centro de apoio à aprendizagem agrega um conjunto significativo de recursos materiais e humanos para a prestação de apoios educativos e psicossociais personalizados e terapias, sobretudo para os discentes que beneficiam de medidas seletivas e adicionais. Valoriza-se a realização de planos individuais de transição, que contribuem para a inserção laboral/comunitária dos alunos. (IGEC, 2024, pp.9-10)

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Cursos do ensino artístico especializado: Iniciação em Música, Ensino Integrado de Música, Ensino Integrado de Teatro, Ensino Supletivo de Música

Cursos profissionais: Intérprete Ator/Atriz, Instrumentista de Cordas e de Tecla, Instrumentista de Jazz,

Cursos científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades,

Programas integrados de educação e formação (PIEF).

Podemos dizer que, para além da certificação e do acesso dos alunos ao ensino superior, a oferta educativa no ensino secundário traduz a preocupação do AE com a qualidade da formação e da qualificação dos seus alunos, ou seja, cria condicões

### A oferta educativa da Bemposta é singular na sua diversidade e plural pela forma como apresenta e valoriza, de igual modo, percursos diferentes e diferenciados que permitem a todos os alunos uma resposta única

para que todos possam adquirir e desenvolver conhecimentos, competências e valores que lhes possibilitem desenhar e concretizar projetos de vida com sentido e significado. Na perspetiva da diretora e de alguns professores, foi importante (re)definir a oferta educativa no ensino secundário, a fim de tornar possível a criação de condições de resposta adequadas aos interesses e às necessidades dos alunos. Nas palavras da diretora, "os alunos têm o direito de escolher e a escola tem a responsabilidade de encontrar soluções" (ED1). Neste contexto, refere que a abertura do Curso Profissional de Desporto, em 2023/24, teve apenas como objetivo responder à necessidade de um grupo de alunos que manifestou interesse nesta área e vontade de permanecer nesta escola.

A oferta educativa da Bemposta é singular na sua diversidade e plural pela forma como apresenta e valoriza, de igual modo, percursos diferentes e diferenciados que permitem a todos os alunos uma resposta única. "Toda esta singular oferta reflete a sua característica identitária e cultural, numa perspetiva inclusiva, equitativa e de igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, que se revela na melhoria dos resultados" (IGEC, 2024, p. 8).

### Ensino artístico, uma oportunidade de sucesso

O ensino artístico é considerado um espaço privilegiado para adquirir e desenvolver competências fundamentais para o crescimento pleno e integral do aluno, sendo por isso desejável a sua generalização a todos os ciclos/níveis de escolaridade e ensino. Foi com esta convicção, e seguindo a sua tradição no campo das artes, que o AE da Bemposta assumiu o investimento no ensino artístico especializado da música e do teatro, desde o 1.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário. No ensino secundário, para além dos cursos científico-humanisticos e dos cursos profissionais, a escola tem ofertas de natureza artística. Neste agrupamento

natureza artística. Neste agrupamento o ensino artístico é, entre outras, uma estratégica que permite "dotar (...) crianças e jovens de oportunidades para desenvolverem a capacidade de reflexão, o espírito crítico e interventivo, a cooperação e o sentido ético e estético" (PE, p.14). Simultaneamente, facilita "o desenvolvimento de uma cultura de escola coesa com um forte sentido de equipa e de motivação face à sua missão educativa" (PE, p.14), o que contribui para o sucesso escolar, para a melhoria da qualidade das aprendizagens e para o desenvolvimento de competências múltiplas.

No decorrer das entrevistas, foi particularmente interessante e reveladora a forma como alunos e professores reconhecem e valorizam o ensino artístico enquanto oportunidade para serem melhores pessoas e melhores profissionais. Para além de ser um elemento agregador da identidade do agrupamento e facilitador de uma "aposta séria na metodologia de projeto" (PE, p. 14) que permite "ir além das aprendizagens contempladas nos normativos em vigor" (PE, p. 14)), é, também, um catalisador para o desenvolvimento profissional dos



Alunos após atuação Fotografia de Inês Melo

professores. Alguns docentes de outras áreas curriculares, assumiram que, pelo facto de existir ensino artístico na escola, acabaram por alterar e melhorar as suas práticas letivas, "aprendemos com os colegas do artístico a sermos mais flexíveis" (EP1). Essa aprendizagem permitiu-lhes encontrar outras formas de ensinar, pois perceberam, com os colegas do artístico, que se "os alunos não conseguem tocar, (...) conseguem ouvir" (EP4), ou seja, o importante é não desistir de nenhum aluno, "procurar soluções e com muita flexibilidade" (EP1).

O ensino artístico parece ser, também, facilitador do trabalho de articulação e gestão curricular na medida em que potencia "o trabalho colaborativo e interdisciplinar e, ainda, o uso de metodologias ativas" (IGEC, p.9). No contexto da autonomia e da gestão flexível do currículo, e reconhecendo a importância do desenvolvimento das competências previstas no PASEO, o AE tem desenvolvido uma ação estratégica no sentido de "promover condições de aprendizagem inovadoras, apostando na flexibilização do currículo e numa prática pedagógica diversificada e motivadora" (PE, p. 21). Neste sentido, e através da implementação de domínios de autonomia curricular (DAC), os professores das diferentes áreas curriculares têm vindo a desenvolver projetos e a dinamizar atividades conjuntas que, por vezes, os fazem sair das suas zonas de conforto. Nesse processo, a aprendizagem com os docentes do ensino artístico parece ser muito importante, sobretudo para que os menos destemidos se sintam mais confiantes. Um dos professores entrevistados referia, "está sempre um colega do artístico, tem sempre muitas ideias fantásticas (...) e nós depois vamos (...) no início é que é mais difícil" (EP4). Percebe-se. na maioria dos discursos, que os professores do ensino artístico têm algumas características diferentes e inspiradoras, "são muito criativos (...) consequem manter a disciplina na aula" (EP6), "estão sempre a fazer projetos e a pedir colaboração (...) aprendemos todos" (EP4), "eles são muito flexíveis (...) fazem coisas que nos inspiram" (EP5).

## "todas as escolas deviam apostar no ensino artístico desde cedo" (EP5)

Na perspetiva dos entrevistados, "os alunos do ensino artístico vêm com outras capacidades (...) conhecimentos (...) competências" (EP3) que são facili-

tadores da aproximação ao trabalho escolar. Os alunos do ensino artístico revelam capacidades e competências que os tornam "mais metódicos, mais organizados, (...) mais disciplinados" (EP4). Simultaneamente, o ensino artístico é cada vez mais valorizado pelo poder transformador que encerra, quer em termos pessoais, quer académicos e sociais. É neste entendimento que defendem que "todas as escolas deviam apostar no ensino artístico desde cedo" (EP5). O ensino artístico precoce justifica-se pelo facto de o mesmo permitir que os alunos sejam "mais criativos, mais críticos e mais afetuosos" (EP2) e que as "escolas sejam mais humanas" (EP3). O ensino artístico é também valorizado pela relação com o sucesso académico dos alunos. Como tivemos oportunidade de escutar, "os alunos do artístico quando vão para o secundário não artístico, dizem que é tudo muito fácil!" (EP5), ou seja, os docentes foram percebendo "que as turmas do artístico, normalmente, têm melhores resultados (...), não porque os alunos têm mais capacidades que os outros, mas porque treinaram e desenvolveram outras competências através da música" (EP1). É unânime o entendimento de que o ensino artístico permite o desenvolvimento de competências que são transferíveis e necessárias para outras áreas de conhecimento, em particular "a análise, a reflexão, a comunicação e o pensamento crítico" (EP3).

Também nas entrevistas com alunos, foi possível perceber a importância do ensino artístico ao nível do respetivo desenvolvimento pessoal, social e emocional. Um dos alunos que assumiu ter tido dificuldades de integração noutras escolas, "eu era muito tímido (...) isolava-me" (EA2), encontrou no ensino artístico, na Bemposta, uma forma de se reinventar, "hoje sou uma pessoa completamente diferente (...) tenho amigos (...) sou bom aluno (...) estou feliz" (EA2). Também ao nível do sucesso académico e dos resultados escolares, os alunos reconhecem que o ensino artístico os coloca em vantagem, "não somos mais inteligentes, mas temos outras competências (...) é mais fácil ter bons resultados nas outras disciplinas" (EA1).



Nesta comunidade educativa o ensino artístico é visto como uma espécie de "Fame da Bemposta" (EP8), o que nos leva a admitir que é uma oferta prestigiante na medida em que permite a descoberta e a valorização de talentos ao nível da música e das artes performativas. É uma estratégia facilitadora do envolvimento na e com a comunidade, "frequentemente, alunos e professores organizam espetáculos na escola (...) outras vezes vão participar em eventos da comunidade" (EDiretora). A aprendizagem fora da escola é um palco privilegiado do e para o ensino artístico.

Alunos em atuação Fotografia de Maria Fernanda Navarro

Não é apenas no contexto interno que o ensino artístico é, orgulhosamente, assumido e valorizado; também fora de portas é visível o elevado reconhecimento da comunidade, o qual foi destacado pela

### "não somos mais inteligentes, mas temos outras competências (...) é mais fácil ter bons resultados nas outras disciplinas" (EA1)

IGEC (2024), quando refere que o agrupamento é "uma referência educativa a nível artístico, musical e cultural, com projeção interna e externa, ilustrado na participação em estudos e projetos nacionais" (p.12). Com efeito, o Ensino Especializado da Música, bem como os Cursos Profissionais de Artes do Espetáculo do AE da Bemposta, têm-se consolidado, ao longo dos anos, muito devido à articulação profunda com a Autarquia de Portimão e com a sua comunidade escolar. Através de um trabalho conjunto, o concelho tem recebido uma oferta cultural assinalável e tem conhecido o poder transformador da arte que se faz na Bemposta nas suas mais diversas vertentes, seja através das artes performativas, seja através da música. A consolidação deste trabalho em parceria permitiu, em 2024, que a Bemposta pudesse criar uma Orquestra, constituída pelos seus alunos, com um Coro aberto à comunidade escolar e, ainda, com a oferta de aulas de Dança Contemporânea, *QI Gong* e *Yoga*.

### A transformação através da arte

No decorrer das entrevistas, percebemos que, através do ensino artístico, as artes, nas suas diversas linguagens e manifestações, têm vindo a adquirir um estatuto relevante no AE da Bemposta. A vivência e a apropriação que se faz da e através da arte tem contribuído para o desenvolvimento de uma visão de escola e de educação mais humanista, mais próxima da comunidade e tem contribuído para a (re)configuração de práticas e modos de organização do trabalho escolar. A aprendizagem das artes desempenha um papel central, enquanto ferramenta poderosa para a expressão, para a exploração e transformação pessoal e social das pessoas. Esta conceção emerge dos documentos orientadores da escola e dos discursos dos entrevistados e está associada a uma visão de educação que está para além da transmissão e do acumular de conhecimentos. A escola é um

espaço de vida, de interação, de descoberta e transformação, sendo a arte uma oportunidade para desafiar os alunos e os professores para explorarem novas formas de pensar, de sentir e de agir.

A transformação não ocorre apenas nos livros, a arte desempenha um papel fundamental (...). Os alunos aprendem e descobrem-se como pessoas através da arte, expressam sentimentos e pensamentos que não conseguem através de palavras (...). Aprendem sobre si e sobre os outros, tornam-se mais empáticos,



Alunos em atuação Fotografia de Maria Fernanda Navarro

respeitam e valorizam as diferenças. (...) participam em espetáculos na comunidade (...) aprendem nos bastidores. A arte transforma qualquer um, até a nós, professores. Aprendemos a pensar e a ver noutra perspetiva (...) as aulas são mais interessantes. (...) aprendemos de formas diferentes. (...) a arte é a lente que te deixa ver o mundo em diferentes perspetivas." (EP5)

A valorização da arte e a sua crescente integração em processos de aprendizagem diferenciados e inovadores, reflete-se, entre outros, no projeto *Movimentos sonoros*, o qual corporiza uma estratégia bem-sucedida de divulgação do ensino artístico e representa a valori-

zação da musicalidade e da sensibilidade auditiva e estética, como ferramentas essenciais para a expressão criativa e a compreensão do mundo. Através de experiências artísticas inovadoras e inclusivas, os alunos são encorajados a explorar novas formas de expressão, a ampliar as suas perspetivas e a participar ativamente num ambiente onde a arte é não apenas apreciada, mas também praticada, vivida e sentida como meio de crescimento pessoal e coletivo.

Porque não há experiência que eduque melhor o ser humano do que a descoberta de um prazer superior, para isso o ser humano terá de sair da sua zona de conforto, terá de se esforçar para conhecer. Um dos caminhos será mobilizar as artes e o património como recursos para as diferentes disciplinas. (PCA, p.2)

### A arte é um elemento aglutinador de olhares e perspetivas que transformam e unificam a cultura do AE da Bemposta

No projeto cultural do agrupamento (PCA) reconhece-se que o ensino artístico tem "contribuído para a valorização cultural e educacional do concelho de Portimão e, em particular, das diversas unidades orgâ-

nicas do Agrupamento de Escolas da Bemposta" (PCA, p. 3). Assume-se, igualmente, que a educação através da arte contribui, significativamente, para o desenvolvimento e para a transformação pessoal e profissional de cada um, "a arte é intrínseca à formação e evolução do ser humano em diversas dimensões, e é um elemento importantíssimo no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória" (PCA, p. 3).

A arte é um elemento aglutinador de olhares e perspetivas que transformam e unificam a cultura do AE da Bemposta.

### Diferenciar para incluir

Em todos os documentos estruturantes do AE prevalecem os princípios da inclusão, da inovação e da valorização do ensino artístico especializado, enquanto âncoras para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares. Esta visão, suportada no PASEO e restantes referenciais curriculares, nomeadamente as aprendizagens essenciais, tem contribuído para o desenvolvimento de uma perspetiva curricular integradora de múltiplos conhecimentos e competências,

permitindo fazer cumprir "a missão de proporcionar (...) um processo de ensino//aprendizagem centrado na exigência, na promoção da justiça social, igualdade de oportunidades e sentido de inclusão" (PE, p. 15). No cumprimento desta missão, os profissionais, nas várias unidades orgânicas do AE, procuram estar sempre disponíveis para os alunos, dada a centralidade destes no processo de ensino-aprendizagem, "estamos sempre disponíveis para os nossos alunos (...) eles são prioritários" (EP1).

Diferenciar para incluir é uma máxima deste AE que sistematicamente se reinventa para poder responder, com qualidade, à diversidade que o caracteriza. Há um conjunto de ações estrategicamente pensadas e orientadas para a inclusão de todos e que se materializam, entre outras, no desenvolvimento de projetos de cidadania, educação ambiental, educação para a saúde e em iniciativas como o plano de mentorias e tutorias, o Português Língua não Materna (PLNM) e a diversificação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Simultaneamente, o programa de orientação vocacional existente no AE, aliado ao projeto Job Shadowing, contribuem para a integração de todos, na medida em que os alunos e as suas famílias adquirem ferramentas necessárias para tomarem decisões informadas e comprometidas, o que lhes permite (re)desenhar percursos escolares e profissionais mais motivadores e adequados a cada um.

Como afirmou a diretora, "queremos que todos os nossos alunos se mantenham sempre connosco, por isso, temos de ter soluções para todos" (EDiretora), ou seja, é preciso diferenciar para incluir, é preciso inovar e alterar práticas.

As práticas de inovação curricular emergem do forte investimento na vertente artística e no desenvolvimento das competências digitais e das iniciativas em curso, com destaque para "momentos de aprendizagens diferenciados, Literacia em Saúde e Cultura Musical, potenciadores da inclusão e da qualidade das aprendizagens" (IGEC, p. 9).

O aumento das diversidades existentes, em particular a linguística, (21% dos alunos são estrangeiros), associado a casos complexos de falta de identificação com a Escola, têm sido resolvidos com dedicação e empenho, através de reuniões, planos de ação e projetos diferenciados porque "todas as estratégias são poucas para manter os alunos na escola, para evitar abandonos ou retenções" (EDiretora). O mesmo acontece com os alunos que, ao abrigo da educação inclusiva, encontram na escola o desenho de um plano que favorece o acesso ao currículo e à conclusão da escolaridade obrigatória, com sucesso. Ainda segundo a diretora: "Motiva-nos termos tanta diversidade (...) termos no ensino secundário alunos a quem muitas escolas fecham portas. Todos os alunos têm direito à escola. Trabalhamos para pessoas e não para números" (EDiretora). A equidade e a inclusão, na perspectiva da promoção de oportunidades para que todos possam desenvolver aprendizagens significativas e trabalharem para o sucesso e para a superação de dificuldades, são uma prioridade do AE, destacada pela IGEC.

As práticas pedagógicas estão, em geral, orientadas para o sucesso, em ambientes propícios à aprendizagem, promovendo-se a autonomia, o espírito crítico e a resolução de problemas, com enfoque em metodologias ativas, trabalho de projeto, saídas de campo e cenários de aprendizagem, como é exemplo o projeto OUSAR, que coloca o aluno no centro da ação educativa. (IGEC, 2024, p. 9)

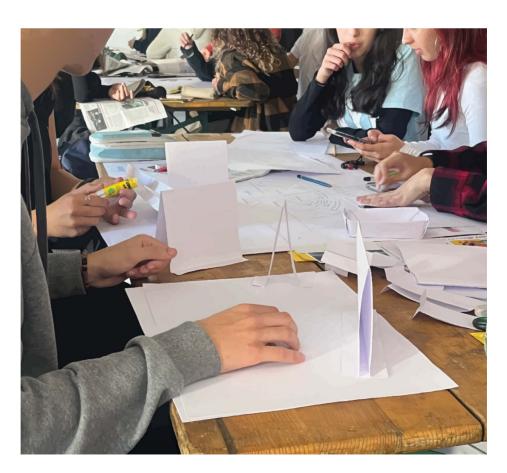
A preocupação em "não deixar ninguém para trás" (EDiretora) e em responder às especificidades de cada um, na "aqui eu não sou um número, sou uma pessoa" (EA4)

medida em que os alunos são, de facto, encarados como pessoas singulares que se sentem respeitados e valorizados, "aqui eu não sou um número, sou uma pessoa" (EA4), faz com que a escola se (re)organize e (re)invente, quer em termos pedagógicos quer organizacionais, a fim de se tornar, verdadeiramente, inclusiva. Como exemplo da preocupação em responder às solicitações dos alunos, referimos a criação da equipa dos Ecodelegados no AE da Bemposta. Inicialmente

constituída por alunos dos 7.º, 9.º e 11.º anos e respetivos diretores de turma, esta equipa surge como resposta ao interesse manifestado por 1 ou 2 alunos em cada turma, dos anos letivos referidos, e que queriam aprender mais sobre sustentabilidade ambiental. A escola, de imediato, criou condições para que alunos de turmas e anos de escolaridade diferentes pudessem trabalhar juntos. "Está a ser uma experiência muito gratificante (...) trabalhar com alunos de anos de escolaridade diferentes (...) articular com outros professores e diretores de turma" (EP2). A partir desta ideia, a escola acaba por assumir e desenvolver o projeto Ecodelegados, enquanto instrumento de promoção de educação ambiental que envolve os alunos e os restantes elementos da comunidade em ações de promoção da sustentabilidade do ambiente, conforme se refere na página eletrónica do AE.

As atividades desenvolvidas são planeadas em conjunto e os alunos têm um papel ativo na sua realização: identificando problemas e refletindo sobre as soluções, para depois delinear estratégias e agir. Cada turma elege um elemento que representa a turma nos conselhos de Ecodelegados que se realizam quinzenalmente. Este projeto tem como principal objetivo a formação de cidadãos ambientalmente conscientes e proativos, que vistam a camisola da proteção do nosso planeta e contribuam para a construção de um mundo melhor. (https://aebemposta.com/)

Responder, favoravelmente, aos interesses dos alunos tem desafiado a escola para outros modos e formas de organização do trabalho "rapidamente articulamos uns com os outros (...) partilhamos conhecimento, falamos uns com os outros (...) ajudamo-nos" (EP2). O acesso e o desenvolvimento do currículo parecem ter em consideração as necessidades, os interesses e as motivações dos alunos. Para o efeito, as reuniões interciclos e o trabalho colaborativo das equipas pedagógicas e multidisciplinares têm contribuído para que a escola consiga (re)definir estratégias e traçar caminhos possíveis de diferenciação pedagógica. "Nas equipas pedagógicas discutimos (...) decidimos o que temos que fazer para ajudar todos os alunos" (EP4).



Alunos a trabalhar Fotografia de Ana Mariano Percebe-se que no AE da Bemposta há uma preocupação crescente em organizar a ação educativa em função das necessidades de todos e de cada um em particular, ou seja, o grande objetivo é que todos possam contribuir para a "formação integral dos alunos através de um ensino centrado no aluno e nas suas necessidades e ambições" (CM, p.2). Para o efeito, privilegiam-se práticas de diferenciação pedagógica, abordagens inter e transdisciplinares, onde o trabalho colaborativo, a articulação horizontal e vertical do currículo e a inovação sistémica, organizativa e pedagógica são ferramentas essenciais para a integração e o sucesso de todos.

# Uma "incubadora" de projetos

Os inúmeros projetos que se desenvolvem no AE da Bemposta são considerados "recursos educativos enriquecedores e promotores de experiências de aprendizagens diferenciadas" (PE, p. 17) pelo que, através de uma abordagem inovadora e articulada, são integrados no currículo e na avaliação das aprendizagens dos alunos. "Os projetos existem de forma integrada e articulada (...) têm sempre uma abordagem curricular (...) há sempre uma ou outra disciplina a dinamizar o projeto" (EP6). Em todos os projetos que o AE assume, há uma intencionalidade pedagógica e, nesta perspetiva, compreende-se o profundo envolvimento dos alunos e dos professores na concretização dos mesmos. Como alguns referiram, "é a escola dos projetos" (EP2), uma verdadeira "incubadora de projetos (...) é bom porque motiva os alunos" (EP5) e são múltiplas as atividades desenvolvidas. Desde exposições, workshops, iniciativas de sustentabilidade, pesquisas de cariz científico, palestras, apresentações temáticas, até, no âmbito de diversas iniciativas artísticas e sociais, os alunos terem a oportunidade de criar e de se envolverem em projetos significativos. O estímulo é evidente e diverso, nomeadamente para a conceção e desenvolvimento criativo de projetos interdisciplinares, de aplicacão de conhecimentos, que impliquem a resolução de problemas e o trabalho entre pares. Sob o olhar atento dos professores, a escola é um ambiente fértil para o florescimento de ideias inovadoras e para o desenvolvimento das capa-

cidades mais empreendedoras dos alunos. "Os projetos vão ao encontro dos interesses dos alunos (...) dão-lhes asas para voarem (...) permitem-lhes experiências únicas" (EP5). Neste AE os projetos, em articulação com outras

"Os projetos vão ao encontro dos interesses dos alunos (...) dão-lhes asas para voarem (...) permitem-lhes experiências únicas" (EP5)

medidas e ações estratégicas, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas, diversificadas, inovadoras e inclusivas, facto igualmente destacado pela IGEC.

Salienta-se o dinamismo desportivo patente nas diversas modalidades do Desporto Escolar, no projeto *Náutico de Escolas* e na projeção do *Centro de Formação Desportiva de Vela e Canoagem*, pelo seu contributo na formação dos discentes. Sublinham-se, igualmente, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a oferta da disciplina de Português Língua Não Materna, para alunos migrantes, e a implementação na educação Pré-Escolar dos projetos de *Inglês* e de *Competências Pré-Leitoras*, em resposta à diversidade da população escolar. [IGEC, 2024, p. 9]

O desenvolvimento de projetos no AE da Bemposta tem contribuído, também, para reforçar a identidade do agrupamento, sustentar laços de solidariedade e entreajuda dos profissionais de educação, estreitar relações na comunidade educativa, reconfigurar a gramática escolar. De forma gradual e resultante de "um processo de aprendizagem partilhada" (EP6), os projetos fazem parte do "ADN da escola (...) estão espalhados pelo Agrupamento" (EP4) e têm contribuído para a mudança de práticas pedagógicas. "Os professores estão mais disponíveis para desenvolver projetos (...) para trabalhar com a metodologia de trabalho de projeto" (EP5). Esta metodologia, "inicialmente muito ligada ao ensino artístico" (EP4), tem vindo a ser generalizada a todo o agrupamento devido ao alargamento do ensino

artístico especializado a todas as unidades orgânicas. O ensino da música e do teatro, a par do desenvolvimento de projetos, ocupam um lugar progressivamente decisivo na forma como as diversas áreas curriculares se interpelam e no modo como os professores planificam as suas atividades e projetos. Os projetos são considerados muito importantes para que todos os alunos possam aceder e experienciar o currículo, "a Bemposta é um agrupamento que projeta e que tem muitos projetos" (EP3), pois acredita na virtude e potencialidade dos mesmos para ir mais além.

Tencionamos ir muito além das aprendizagens contempladas nos normativos em vigor, (...) dotar as nossas criancas e jovens de oportunidades para desenvolverem a capacidade de reflexão, o espírito crítico e interventivo, a cooperação e o sentido ético e estético, cimentando uma aposta séria na metodologia de projeto. Pretende-se alargar, gradualmente, o dinamismo do Projeto OUSAR a todos os alunos do Agrupamento, na tentativa de proporcionar aos alunos oportunidades de serem atores da construção do seu próprio conhecimento e sentido cívico." (PE, p.14)

Os projetos são apontados como facilitadores da operacionalização de "condições de aprendizagem inovadoras (...) flexibilização do currículo (...) prática pedagógica diversificada e motivadora" (PE, p. 23), estando por isso alinhados com os eixos estratégicos de ação do AE da Bemposta. O relatório da IGEC destaca os projetos e as atividades de integração curricular existentes, como pontos fortes ao nível da contextualização de aprendizagens. "A dimensão europeia da educação, consubstanciada nos projetos Erasmus+ e eTwinning, a par da integração curricular de atividades culturais, artísticas, científicas, ambientais e desportivas, contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas" (IGEC, p. 9).

A aposta do AE nos projetos Erasmus+ e eTwinning é considerada, pelos professores, como muito importante, pois trata-se de uma "experiência transformadora para alunos e professores" (EP4), uma verdadeira "janela aberta para o mundo" (EP4). Esta experiência, na perspetiva dos entrevistados, tem permitido construir uma interessante e motivadora aproximação dos alunos e dos professores a outras realidades e geografias, sendo por isso muito relevante para o desenvolvimento de uma escola inclusiva. A participação de alunos e professores em projetos internacionais é um aspeto muito valorizado no AE, em particular pela sua importância ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional. A valorização dos projetos internacionais não decorre, apenas, da intencionalidade pedagógica dos mesmos, mas sim da perspetiva envolvente e inclusiva que aportam. "A partilha de conhecimentos e experiências permitirá a reflexão de práticas e a consequente melhoria de metodologias e estratégias. A percecão de hábitos culturais, organizacionais e pedagógicos distintos, enriquecerá toda a comunidade educativa" (PE, p.26).

A vivência de experiências em contextos internacionais tem contribuído para a divulgação e a internacionalização do trabalho do AE e tem permitido o acesso a novas experiências pedagógicas e científicas, as quais são partilhadas internamente. A realização anual de um encontro para divulgar as boas práticas do AE, através da partilha de conhecimento pedagógico, curricular e avaliativo e do testemunho de vivências e experiências, são uma prática instituída, pelo seu potencial ao nível da qualidade e da inovação da ação pedagógica. "No encontro anual, ficamos a saber o que se faz (...) aprendemos com os testemunhos dos outros (...) já apliquei estratégias que aprendi no encontro" (EP5).

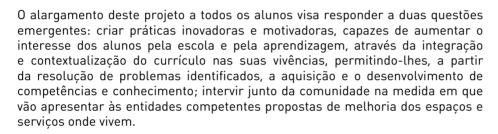
"proporcionar aos alunos oportunidades para serem atores da construção do seu próprio conhecimento e sentido cívico" (PE, p.14)

Foi possível perceber, a partir dos discursos daqueles com quem interagimos, que há um projeto no AE que se destaca face aos outros, em particular pela dimensão de ação estratégica do

mesmo. Estamos a falar do projeto OUSAR, cujo alargamento a todos os alunos do agrupamento foi assumido como uma forma de operacionalizar um dos eixos prioritário do PE: "Promover condições de aprendizagens inovadoras apostando na flexibilização do currículo e numa prática pedagógica diversificada e motivadora" (p. 23). O projeto OUSAR, que procura "proporcionar aos alunos oportunidades para serem atores da construção do seu próprio conhecimento e sentido cívico" (PE, p.14), corporiza a importância de uma visão integrada e integradora do currículo e coloca o aluno no centro da aprendizagem, questão também referida no relatório da IGEC (2024).

Inicialmente concebido com o intuito de dar resposta à necessidade de trabalhar Cidadania e Desenvolvimento, de forma transversal, no Ensino Secundário, este projeto acaba por ser alargado a outros alunos e o AE dá-lhe um nome cujo significado da palavra resultante do acrónimo (OUSAR), traduz o grande objetivo do mesmo, "o que se pretendia era fazer algo diferente da norma" (EDiretora). O acrónimo do nome do projeto descreve, também, as ações e as competências necessárias em cada fase da sua implementação.

Organizar (planificar, estudar, pesquisar, descobrir)
Urdir (construir, arquitetar, criar, desenvolver, elaborar, discutir, questionar)
Solidariedade (colaborar, apoiar, empatia)
Apresentar (divulgar, partilhar)
Resiliência (persistência, superação, adaptação)



A concretização deste projeto implica a reorganização de horários "durante uma semana de cada período. Nessa semana, os alunos só trabalham no projeto, com a colaboração de todas as disciplinas e de especialistas (...) convidados (...) de diferentes organizações, áreas de conhecimento e cidades" (página web do AE). De referir, ainda, que a escolha de temas a desenvolver no âmbito do projeto OUSAR, implica a conjugação de três critérios: ser abrangente, tornando possível a participação de todas as disciplinas, lato, para que os alunos se identifiquem com as propostas, local, para que os alunos possam trabalhar e encontrar soluções para os problemas que fazem parte do seu quotidiano. Os projetos e as atividades na e com a comunidade, o uso das tecnologias, as visitas ao meio e os projetos de âmbito nacional e internacional, são espaços importantes para a produção de conhecimento e para o desenvolvimento de competências múltiplas.



A Escola é feita de pessoas e para pessoas

A partir da análise de conteúdo do projeto educativo do AE e do plano de intervenção da diretora, percebe-se a emergência de conceções de escola e de educação arreigadas em pressupostos humanistas, que valorizam os alunos enquanto pessoas considerando as suas dimensões cognitiva, afetiva, psicológica, emotiva, social, cultural e ética. Percebe-se, a partir da análise documental

mas, sobretudo, na interação com as pessoas que entrevistámos e que, frequentemente, nos diziam, "a escola são pessoas" (EP4), "aqui os alunos são

"há mais vida para além do espaço físico da escola" (EP1)

visíveis"(EA3), a preocupação com as aprendizagens e com o desenvolvimento das competências previstas no PASEO para que a escola seja, de facto, um espaço de educação inclusiva, de bem-estar e de desenvolvimento integral das crianças e dos jovens na medida em que "os alunos são muito mais do que aplicação de conhecimento" (EP1) e "há mais vida para além do espaço físico da escola" (EP1).



O AE da Bemposta assume no Projeto Educativo e no Plano de Intervenção da diretora que escola significa "comunidade educativa" (PE, p.2) e que é necessário "aproveitar as boas práticas do passado para continuar a inovar as ações do presente e do futuro" (PE, p.2). É também referido que é preciso garantir "um sentido educativo às atividades consideradas essenciais para a formação de todos os alunos, que são o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, assegurando, deste modo, uma educação inclusiva, equitativa, exigente e de qualidade" (PE, p.2). Inequivocamente, a visão e a missão do AE da Bemposta, expressas no respetivo PE, assentam nos pressupostos da inclusão, da inovação e da valorização do ensino artístico. Simultaneamente, destacam a centralidade do aluno nas diferentes ações desenvolvidas e que visam a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares. Neste processo, a participação e o envolvimento da comunidade afigura-se como fundamental para que a escola, que é feita de pessoas e para pessoas, seja um lugar aprazível, de diálogo e onde é possível reunir consensos e construir pontes que são necessárias à concretização do bem comum, que é a educação.

## o AE da Bemposta ousa ir além do que prescrevem os normativos

De certa forma, podemos dizer que este entendimento de escola se aproxima da conceção de educação dialógica e parti-

cipativa defendida por Paulo Freire, na medida em que o AE da Bemposta ousa ir além do que prescrevem os normativos, desenvolve ações e implementa projetos que preconizam uma educação sustentada em valores, onde professores e alunos aprendem juntos, num ambiente de respeito mútuo e de emancipação, enquanto abre portas à comunidade e aprende com ela. A direção da escola, professores e comunidade escolar assumem a importância estratégica desta visão e salientam a relevância do tempo que é dedicado a conhecer os alunos, individualmente, pelo nome, porque todos são diferentes, nas suas caraterísticas, aspirações e necessidades. Importa, disseram-nos diversas vezes, garantir que se sintam valorizados e apoiados no seu percurso escolar.

Na aposta numa visão integradora, haverá um investimento claro no aluno enquanto indivíduo, através da promoção de uma diversidade de situações de aprendizagem, e enquanto indivíduo social cujo desenvolvimento do sentido de cidadania é fundamental em todo o seu processo formativo. Deste modo, o funcionamento de todas as Unidades Orgânicas centrar-se-á numa cultura de escola unificada, enquadrada na transparência, na justiça e no respeito pela diferença. (...). Os alunos continuarão a constituir o cerne de todo o trabalho, numa aposta continuada na promoção de condições promotora do desenvolvimento de competências várias nas nossas crianças e jovens. Tencionamos ir muito além das aprendizagens contempladas nos normativos em vigor, tencionando dotar as nossas crianças e jovens de oportunidades para desenvolverem a capacidade de reflexão, o espírito crítico e interventivo, a cooperação e o sentido ético e estético, cimentando uma aposta séria na metodologia de projeto." (PE, p.14)

A interação e a relação de proximidade entre alunos, professores e outros membros da comunidade educativa contribuem para o desenvolvimento de competências interpessoais, como a empatia e a comunicação, e que são facilitadoras da ação pedagógica. As práticas de trabalho colaborativo existentes, a par do trabalho em rede na e com a comunidade e do desenvolvimento de projetos diversificados, contribuem para que o AE da Bemposta seja um ecossistema educacional favorável ao crescimento intelectual e social de todos os alunos e ao desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas e que dão "sentido educativo às atividades consideradas essenciais para a formação de todos os alunos (PE, p. 2).

A adesão a programas, ações e projetos, em vários campos do saber, a par do estabelecimento de protocolos e parcerias, incluindo com instituições do ensino superior, evidenciam a grande abertura à comunidade e impulsionam a mobilização de recursos com impacto, em especial, na formação em contexto de trabalho dos alunos dos cursos profissionais e com reflexos na melhoria da qualidade das aprendizagens. (IGEC, 2024, p. 7)

Em termos pedagógicos, assiste-se a uma preocupação em criar ambientes de aprendizagem que possibilitem a produção de conhecimento e não, apenas, o consumo passivo do mesmo. Neste agrupamento, percebe-se a preocupação em desenvolver processos de ensino e aprendizagem que sejam plurais, facilitadores da gestão de grupos diferenciados, que permitam corrigir o erro através do feedback e da avaliação em tempo útil. Neste processo, professores e alunos consideram que o digital "facilita o trabalho colaborativo" (EP2), possibilita "o acesso a recursos diversificados" (EP2), permite pesquisar e aprender de forma autónoma, "vamos procurar e aprendemos outras coisas" (EA4), facilita o trabalho de diferenciação pedagógica e de apoio ao desenvolvimento académico de todos os alunos. Recentemente, o AE disponibilizou apoio on-line, em horário flexível e em diversas disciplinas, para que os alunos possam "rever matérias e esclarecer dúvidas de forma mais conveniente e ajustada às necessidades" (https://aebemposta.com/).

### Traços de informalidade

A informalidade é algo que caracteriza a Bemposta; a informalidade no trato, na relação com o outro, mas, sobretudo, a informalidade na resolução de "há um problema, resolve-se na hora, depois preenchemos os papéis que tivermos que preencher" (EP1)

problemas "há um problema, resolve-se na hora, depois preenchemos os papéis que tivermos que preencher" (EP1). Percebe-se, deste modo, a importância de agilizar e simplificar procedimentos burocráticos e privilegiar o trabalho pedagógico, libertando os professores, sempre que possível, daquelas tarefas. O grande objetivo é priorizar o trabalho com os alunos e "desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas de superação das dificuldades" (EDiretora). Podemos dizer que na Bemposta as práticas de gestão e de lideranca pedagógicas se sobrepõem a práticas burocráticas e administrativas, uma vez que a prioridade do AE é a aposta numa "gestão integrada e partilhada do conhecimento e na diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação e de práticas letivas que conduza todos os alunos à realização de aprendizagens significativas e competências pessoais e sociais complexas" (PI, p. 13). A informalidade existente na Bemposta, no contexto do exercício de uma lideranca transformadora e de uma gestão partilhada e de proximidade, estimula e mobiliza a comunidade educativa para a construção de uma identidade cultural focada na resolução de problemas e que "incentiva os vários atores educativos, incluindo as entidades parceiras, a participar na vida do Agrupamento" (IGEC, 2024, p. 7).

Decorrente do que observamos, podemos dizer que a Bemposta tem vindo a desenvolver, de forma crítica, interventiva e problematizadora, uma escola que é capaz de proporcionar, simultaneamente, conhecimento rigoroso e bem-estar afetivo e emocional a alunos, docentes e não docentes. Há uma preocupação constante com o outro, com a pessoa no seu todo. Percebe-se que prevalece na organização da escola o que podemos designar por "ética do cuidar" e que marca a diferença no quotidiano escolar. Assiste-se a uma preocupação constante com o bem-estar das pessoas e o com o seu desenvolvimento pessoal e socioemocional, num compromisso partilhado de responsabilidade individual e coletiva. No plano de intervenção da diretora esta assume que o "cerne do meu modelo de gestão assentará na inovação, no dinamismo, mas sobretudo na partilha, na responsabilização e na promoção de um ambiente salutar entre todos os elementos da comunidade educativa" (PI, p. 20).

A relação de proximidade entre os diferentes atores e a informalidade existente na Bemposta são aspetos valorizados por todos os alunos e professores entrevistados. Muitos dizem querer continuar nesta escola porque aqui sentem-se bem, são "tratados de igual para igual" (EA3), "não há hierarquias" (EP3). Alguns dizem mesmo, "Já passei por muitas escolas, (...) aqui sinto-me respeitado e valorizado" (EP7); "Vir para esta escola foi estupendo para a minha saúde mental" (EA5). Os encarregados de educação que entrevistamos destacaram, também, a relação de proximidade e a disponibilidade que sentem da parte da escola para os receber, "temos o contacto do diretor de turma (...) falamos a qualquer hora" (EEncarregado de educação 1), "precisei falar com a diretora e fui logo recebida (...) não é preciso marcar" (EEncarregado de educação 2).

# cuidar do outro e fazer com que todos se sintam integrados

Neste cuidar do outro e fazer com que todos se sintam integrados, a diretora e os assitentes operacionais são figuras

de referência, em particular junto dos alunos que conhecem, individualmente, pelo nome. Afirmaram, por diversas ocasiões, ser muito importante criar um ambiente onde todos se sintam "vistos, ouvidos e apoiados" (EAssistente operacional1); procura-se que todos os alunos se sintam bem-vindos, respeitados e valorizados, independentemente das suas origens, características, capacidades ou interesses. Serão raras as vezes em que um aluno ou aluna esteja isolado na escola ou que não seja ouvido pela direção, caso o solicite. "Se os alunos vão à direção é porque precisam de ser ouvidos" (EDiretora). A visibilidade dos alunos não se restringe apenas ao reconhecimento das suas individualidades, mas também à promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo que sinaliza o compromisso da escola com uma verdadeira equidade. É neste contexto que o AE da Bemposta investe numa oferta educativa plural e no desenvolvimento de projetos e processos de ensino e aprendizagem diversificados, onde "a equidade e a inclusão são trabalhadas em rede, de forma consistente e intencional" (IGEC, 2024, p. 9).

A diretora do AE é uma apaixonada defensora da diversidade e da igualdade de oportunidades que garantam, a todos, condições de equidade. Acredita na riqueza da diversidade e no potencial da mesma para uma verdadeira transformação pessoal e social. Talvez fruto desta convicção e da forma como consegue mobilizar os outros para acreditarem nas potencialidades da diversidade, no AE da Bemposta encontramos uma cultura de respeito, aceitação e valorização da diferença, "pretende-se que o Projeto Educativo do Agrupamento traduza esta nova realidade e, deste modo, dê um sentido educativo às atividades consideradas essenciais para a formação de todos os alunos, (...), assegurando, deste modo, uma educação inclusiva, equitativa, exigente e de qualidade" (PE, p. 2).

Os alunos reconhecem e valorizam o trabalho que a escola desenvolve para que todos se sintam parte integrante e relevante da comunidade escolar, em particular aqueles que já estiveram noutros contextos escolares.

Vim para esta escola porque numa outra não tinha simpatia, (...). Gosto de simpatia. Os professores na outra escola e outras pessoas não mostravam simpatia. Calhei aqui, não sabia, mas correu maravilhosamente. As pessoas são as mais simpáticas, acima da norma. As pessoas são as mais inclusivas. (EA3)

Na perspetiva dos alunos, a capacidade da Bemposta para acolher e integrar bem quem chega a este lugar, decorre do facto de ser uma escola com ensino artístico.

As pessoas importam-se umas com as outras – acho que tem a ver com o facto de ser uma escola de artes. Sinto que a criatividade tem tudo a ver, as pessoas gostam de ouvir o outro. Ouvir e gostar do próximo (...) isso vem muito da criatividade, da vontade de ouvir e saber do outro. (EA5)

A satisfação dos alunos quanto à cultura de integração e inclusão do AE é considerada pela IGEC (2024) como um ponto forte, destacando-se a importância da

promocão da igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e na promocão de condições de equidade. Neste processo aposta-se na "valorização dos percursos e progressos de cada aluno como condição para o sucesso e para a concretização das suas potencialidades" (PI, p.20) e no desenvolvimento de práticas de "ensino centrado no aluno e nas suas necessidades e ambições" (CM, p. 2).

Podemos dizer que neste lugar assiste-se a uma (pre)ocupação constante dos diferentes profissionais com o bem-estar das pessoas e com a necessidade de cuidarem umas das outras; são aspetos relevantes na concretização de uma escola que se quer cada vez mais inclusiva e de sucesso para todos e onde, claramente, se valoriza a "ética do cuidado". A este nível, os profissionais não docentes têm, também, um papel relevante na medida em que são, na maior parte das vezes, o primeiro rosto da escola, são eles que recebem e acolhem quem chega e, em muitas circunstâncias, são os primeiros a perceberem as reais necessidades dos alunos porque são os adultos que estão mais tempo com eles, fora do contexto letivo. São mesmo os que que conhecem melhor as dinâmicas do meio, por comparação com outros profissionais. Em vários momentos das entrevistas, alunos, pais e professores destacaram a importância destes profissionais, sobretudo, ao nível da integração e do acompanhamento dos alunos que apresentam condições de maior vulnerabilidade.

Destacamos, também, o papel da diretora que, assiduamente, passa pelos corredores da escola e a todos cumprimenta pelo nome e com um sorriso, enquanto aproveita para saber como estão. Percebe-se que esta interação é importante para a comunidade e sente-se o orqulho da diretora guando nos diz que conhece todos os alunos da escola pelo nome e que é uma espécie de confidente para muitos, "contam-me coisas que não contam aos professores (...) sabem que podem confiar" (EDiretora). Esta cumplicidade com os alunos é reconhecida e valorizada pelos próprios enquanto fator decisivo ao nível da respetiva integração e consequente sucesso escolar: "com esta direção tivemos uma outra integração" (EA9), "andava perdido e foi a professora Sandra que me ajudou a encontrar o meu caminho (...) ela salvou-me (...) se não fosse ela, tinha desistido" (EA5).

Inequivocamente, fomos percebendo que a Bemposta é uma escola que se deseia humana e humanizada, (pre) ocupada com o desenvolvimento de relacões sociais positivas, que é um lugar de afetos, de relação

### as lideranças da Bemposta encorajam, motivam e capacitam o outro que se permite a ousar, a superar-se e a fazer acontecer

e interação onde as lideranças desempenham "um papel importante na criação de condições para a motivação dos diferentes intervenientes da comunidade educativa e para a criação de condições de desenvolvimento da própria organização escolar" (PE, p.2). Através do diálogo, da comunicação, da relação de proximidade, da capacidade de escuta e da informalidade, as lideranças da Bemposta encorajam, motivam e capacitam o outro que se permite a ousar, a superar-se e a fazer acontecer.



Alunos em atuação Fotografia de Inês Melo

### A Bemposta é uma comunidade de aprendizagem

O AE da Bemposta define-se e é definido como uma "comunidade de aprendizagem" (IGEC, p.11) que se dedica, cada vez mais, a desenvolver projetos e a realizar aprendizagens fora do espaço da sala de aula. O AE tem vindo a desenvolver uma ação estratégica que contribui para o "reforço da interação do Agrupamento com a comunidade [através] do desenvolvimento de uma rede de cooperação com empresas, instituições e outras entidades de interesse para os propósitos do Agrupamento" (PI, p.14). Nesta relação de proximidade e interação com a comunidade, tem sido possível envolver alunos, professores, famílias e comunidade num processo de construção coletiva do conhecimento, onde todos os participantes têm um papel ativo e se apoiam mutuamente.

A capacidade do AE para mobilizar conhecimento, dentro e fora da sala de aula, rentabilizar recursos disponíveis e sustentar parcerias que fomentam a evolução académica dos alunos, sem esquecer o desenvolvimento pessoal e social de cada um, para que no futuro possam ser cidadãos preparados e que contribuam para uma sociedade mais justa e solidária, parece estar correlacionada com o "investimento na articulação, partilha, exigência, sentido de responsabilidade, reflexão e avaliação das práticas, mas também coragem de inovar, de encontrar novos caminhos para chegar aos objetivos" (PI, p.13).

A coragem e a ousadia para "apostar numa gestão integrada e partilhada do conhecimento [através] da diversificação (...) de avaliação e de práticas letivas que conduzam todos os alunos à realização de aprendizagens significativas e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais complexas" (PI, p.13) fazem do AE da Bemposta uma comunidade de aprendizagem que se permite sair da sala de aula, vivenciar e experienciar outros modos de trabalho escolar que tornam possível integrar a escola e a sociedade através de um sistema de apoio mútuo e onde todos os participantes têm um papel ativo. Esta é uma preocupação e uma prioridade do AE, ser uma escola aberta à comunidade, aberta ao mundo e ser capaz de desenvolver aprendizagens e conhecimento nesses outros lugares.

O AE da Bemposta preocupa-se com o desenvolvimento académico e os resultados escolares dos alunos, mas a sua prioridade é "garantir um ensino de qualidade à população escolar num ambiente dinâmico e inovador onde se valorizam as pessoas e o seu contributo para a construção de um melhor futuro" (PI, p.20). Neste sentido, promovem-se condições de aprendizagem inovadoras, através da flexibilização do currículo, dos projetos e do desenvolvimento de uma prática pedagógica diversificada e motivadora para todos. Assumindo que a escola "foi, é e sempre será uma instituição imprescindível no processo de desenvolvimento e formação das crianças e jovens" (PI, p.4), o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem torna possível uma resposta mais adequada aos desafios que decorrem da "complexidade social em que vivemos, reforçando a responsabilidade da escola no ato de ensinar/educar/formar os homens e mulheres do futuro" (PI, p.20). O trabalho em rede, a criação de equipas multidisciplinares e as práticas de trabalho colaborativo existentes, têm vindo a potenciar no AE "uma cultura de participação e partilha" (IGEC, 2024, p. 11).

reforço da interação do Agrupamento com a comunidade [através] do desenvolvimento de uma rede de cooperação com empresas, instituições e outras entidades de interesse para os propósitos do Agrupamento

### A importância do trabalho colaborativo

Em termos organizacionais, na Bemposta privilegia-se a criação de condições de trabalho que permitam assegurar a "articulação efetiva entre os diferentes ciclos, centrada em momentos de trabalho colaborativo e na partilha de conhecimento" (PI, p.14). Esta organização do trabalho docente (em equipas educativas e equipas multidisciplinares) assume particular relevância na produção e disseminação de conhecimento e na tomada de decisões informadas, aspetos necessários para uma gestão flexível do currículo mais adequada e contextualizada e para o desenvolvimento de mecanismos de avaliação que sustentam práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. No projeto de intervenção da diretora, é evidente esta preocupação.

Haverá uma forte aposta em diferentes formas de organização do trabalho escolar, nomeadamente, através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente em prol dos alunos reforçando as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-se na diversidade e adequação dos instrumentos e permitindo um maior acompanhamento das aprendizagens dos alunos. É imprescindível que haja uma clarificação do processo de avaliação dos alunos, e promoção de domínios de autonomia curricular (DAC), áreas de confluência do trabalho interdisciplinar ou de articulação curricular; Há que dar importância às pessoas orientando o seu desempenho e valorizando o seu trabalho apostando numa cultura de autoavaliação, reflexão e prestação de contas. (PI, p.15).

No sentido de criar condições que permitam trabalhar colaborativamente, todos os docentes têm um tempo da componente não letiva marcado nos seus horários para que, juntos, possam discutir, refletir e criar consensos em torno do que é e como se operacionaliza o currículo, a pedagogia e a avaliação

refletir, trabalhar, produzir e partilhar conhecimento, em particular, aos níveis da gestão flexível do currículo, da (re)definição de estratégias e da avaliação das aprendizagens. Através de "encontros, reuniões ou sessões de trabalho entre estruturas intermédias e docentes" (ED1) tem sido possível discutir, refletir e criar consensos em torno do que é e como se operacionaliza o currículo, a pedagogia e a avaliação. Para além das "equipas multidisciplinares (...) e dinâmicas de trabalho colaborativo" (PI, p.18), no que se refere à organização pedagógica privilegia-se o "trabalho em rede (...) promove-se uma cultura de participação e partilha" (IGEC, 2024 p.11).

Os recursos humanos (docentes e não docentes) são valorizados pelo seu potencial e pela oportunidade de poderem ser rentabilizados em prol das necessidades da escola. A diretora, que conhece muito bem todas as pessoas que trabalham no agrupamento, consegue mobilizá-las para a concretização de projetos e para a resolução de problemas, nomeadamente, ao nível do comportamento. "Haverá um aproveitamento dos recursos humanos disponíveis para formar uma equipa multidisciplinar que terá como responsabilidade monitorizar os casos de indisciplina e delinear estratégias de atuação" (PI, p.14).

Haverá um aproveitamento dos recursos humanos disponíveis para formar uma equipa multidisciplinar que terá como responsabilidade monitorizar os casos de indisciplina e delinear estratégias de atuação

# Formação e desenvolvimento profissional

As exigências decorrentes das diversidades existentes no AE da Bemposta desafiam-no para encontrar respostas múltiplas e adequadas à realidade e à especificidade de cada um. É neste pressuposto que a formação assume um valor estratégico ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional dos seus profissionais,
permitindo-lhes desenvolver competências, adquirir e aprofundar conhecimentos
necessários para concretizar um ensino de qualidade e "promover condições
de aprendizagem inovadoras, apostando na flexibilização do currículo e numa
prática pedagógica diversificada e motivadora" (PE, p.23). Neste sentido, o plano
de formação (PF) do AE da Bemposta traduz "uma vontade partilhada de atualizar
conhecimentos e aperfeiçoar práticas" (p. 3) que possam cumprir a missão a que
se propõe: "apostar na prestação de um serviço público de qualidade através de
um ensino assente em rigor, exigência e equidade" PE, p.23).

#### a formação assume um papel estratégico ao nível da (re)construção de práticas pedagógicas e de avaliação

A formação em contexto e as ações de capacitação são aspetos relevantes na medida em que permitem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional de docentes e não

docentes, tão necessários para "melhorar significativamente o sucesso escolar e educativo dos alunos" (PI, p.14). A Bemposta é claramente uma comunidade de aprendizagem que se organiza em torno da especificidade dos alunos e onde existe um compromisso com a equidade e a inclusão. Neste pressuposto, e para que a escola seja um "espaco educativo facilitador da flexibilização do currículo" (CM, p.3), a formação assume um papel estratégico ao nível da (re)construção de práticas pedagógicas e de avaliação que contribuem para a melhoria da aprendizagem e do desempenho escolar. Simultaneamente, a formação contextualizada permite desenvolver competências e conhecimentos que contribuem para a existência de um ambiente escolar mais justo e acolhedor, onde cada aluno tem a oportunidade de alcançar o seu máximo potencial. "Aproveitamos todas as oportunidades de formação para aprendermos coisas novas (...) fizemos todos formação MAIA" (EP5), "Quando não sabemos, vamos à procura (...) aprendemos uns com os outros" (EP2). De forma mais ou menos explícita, todos reconhecem a importância da investigação-ação e da formação em contexto a fim de se desenvolverem "aprendizagens enriquecedoras, centradas na partilha e na vertente prática" (EP4), tornando-os capazes de convergirem no "desenvolvimento de acões estratégicas promotoras da melhoria dos resultados escolares (internos e externos) e da redução da taxa de absentismo" (CM, p.2).

### Ensinar e aprender na Bemposta

O AE da Bemposta tem como missão "proporcionar à comunidade (...) oportunidades de usufruir de um processo de ensino/aprendizagem centrado na exigência, na promoção da justiça social, igualdade de oportunidades e sentido de inclusão" (PE, p. 15). Neste contexto, otimizam-se a gestão e a organização dos recursos humanos e materiais disponíveis, no sentido de operacionalizar "um ensino de qualidade direcionado para o sucesso pessoal e social de cada um e de todos (...), respeitando as individualidades e as singularidades" (PE, p. 15). Esta preocupação em desenvolver processos de ensino e aprendizagem que respondam às necessidades e expectativas de cada um, de modo que todos "encontrem nesta escola oportunidades para a preparação de um futuro profissional e consequente sucesso social" (PE, p. 15) tem contribuído para a mudança e a reconfiguração de práticas curriculares, pedagógicas e de avaliação.

Redefinimos estratégias, alteramos (...) centramo-nos naquilo que é preciso fazer para que eles possam aprender (...) é preciso fazer aprender (...) temos a humildade de aprender uns com os outros (...) mudar quando é preciso mudar. A prioridade são os alunos e nós estamos cá para os ajudar. (EP6)

Ao nível da avaliação das aprendizagens, o AE da Bemposta tem vindo a desenvolver "um paradigma avaliativo que se centra no aluno enquanto indivíduo, respeitando ritmos, competências e apetências" (PE, p.17), pelo que a avaliação é compreendida como um processo contínuo e abrangente, que vai além da simples atribuição de notas, baseando-se em registos e observações diversas e contextualizadas. No Referencial de Avaliação Pedagógica (RAP), é assumido:

avaliar não é o mesmo que classificar (...). Com base neste pressuposto, no AEB a avaliação pedagógica deve estar direcionada para melhorar o ensino e a aprendizagem, constituindo-se como parte integrante destes processos (...) incorporando os 5 princípios da avaliação pedagógica: a diversificação, a transparência, a melhoria da qualidade das aprendizagens, a positividade e a integração curricular. (RAP, p.2)

Percebe-se que o AE, ao longo dos últimos tempos, desenvolveu um esforço de atualização para desenhar um referencial comum dos critérios de avaliação, acompanhado de critérios específicos, aprovado em sede de Conselho Pedagógico. Neste processo, foi crucial a partilha de informação e o envolvimento da comunidade educativa em momentos de capacitação. Para tal, participou, numa primeira fase, no Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica) e frequentou ações de formação, visando criar "oportunidades para que os docentes tivessem a possibilidade de discutir a consecução e o desenvolvimento da avaliação pedagógica, para todos se apropriarem das dinâmicas de trabalho no agrupamento" (Relatório de Avaliação Interna 2022-2023, p.115). Numa segunda fase, participou no Programa ApoiaR (Apoiar as Práticas e Observar a Inovação – Avaliação em Rede), ainda no quadro do Projeto MAIA.

Deste contexto, e do debate que a escola tem desenvolvido internamente, resultou a valorização da avaliação formativa, conforme foi inúmeras vezes reiterado pelos professores: "na Bemposta tudo "Na Bemposta tudo conta, desde um projeto de ciências a uma apresentação, uma performance, ou um concerto" (EP2).

conta, desde um projeto de ciências a uma apresentação, uma *performance*, ou um concerto" (EP2). Os alunos aprendem que "o conhecimento está em todo o lugar e nas mais variadas experiências, (...) não apenas nos resultados de cada período ou no final do ano letivo" (EP5). Os alunos são encorajados a refletir sobre seu próprio percurso de aprendizagem, a definir metas pessoais e a revelar o seu progresso de forma diversificada, mobilizando inúmeras dimensões do seu desenvolvimento académico, emocional e social. Procura-se valorizar a autonomia dos alunos, bem como a sua participação em diversos projetos, em ações de voluntariado, na perspetiva de promover a dimensão cívica dos alunos, uma dimensão muito valorizada pelo agrupamento.

A ênfase numa avaliação formativa e diversificada permite aos alunos refletirem sobre o seu próprio progresso, estabelecerem metas realistas e envolverem-se ativamente no processo de aprendizagem. Cada um tem as suas próprias habilidades e desafios. Na Bemposta não há fórmulas ou soluções definitivas. Os professores adaptam as suas abordagens para atender às necessidades individuais. Afinal, é a singularidade de cada aluno que enriquece a comunidade escolar. O Projeto Educativo corporiza esta perspetiva, no domínio da ação estratégica, preconizando a "promoção integral dos alunos num processo de respeito pela individualidade e (...) condições de aprendizagem inovadoras apostando na flexibilização do currículo e numa prática pedagógica diversificada e motivadora" (PE, p.21).

As práticas pedagógicas e organizacionais do AE da Bemposta têm contribuído para a melhoria da qualidade das aprendizagens, com reflexo nos resultados académicos. Percebe-se, a partir dos dados disponíveis no Infoescolas, que o agrupamento tem vindo a fazer progressos. Segundo dados de 2022/23, 93% dos alunos concluíram o 1º ciclo em 4 anos (valor superior à média nacional), o que revela uma melhoria de 5 pontos percentuais face à percentagem registada nos

dois anos anteriores. Ainda naquele mesmo ano registou-se que 97% dos alunos do 2.º ciclo o concluíram no tempo previsto. Este valor representa menos 1 ponto percentual do que em 2021/2022, sendo igual ao obtido em 2020/2021. De referir, no entanto, que nos três anos em análise, os valores percentuais deste agrupamento foram superiores aos da média nacional. Em relação ao 3.º ciclo, os dados do ano letivo 2022/2023 assinalaram que 88% dos alunos concluíram este ciclo em três anos. Apesar de ser um valor inferior ao registado em 2021/2022 (menos 6 pontos percentuais) e superior ao de 2020/2021 (mais 1 ponto percentual), os resultados do AE da Bemposta, nos anos letivos 2022/2023 e 2021/2022 são superiores à média nacional. Relativamente ao ensino secundário, e no caso específico dos cursos científico-humanísticos, não há dados disponíveis no Infoescolas acerca da percentagem de alunos que concluíram estes cursos, dado o número reduzido de inscrições (inferior a 100).

No relatório de avaliação interna (RAI) do AE da Bemposta (2022/2023) refere-se que nas provas finais de 3.º ciclo a média obtida na disciplina de Português "é igual à média nacional" (RAI, p.87) e a média obtida na disciplina de Matemática "é superior à média nacional" (RAI, p.87). No mesmo relatório, e a propósito dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, constata-se que "em oito disciplinas a taxa de sucesso foi de 100% (...) e na grande maioria das disciplinas verifica-se uma taxa de sucesso acima dos 80%, ficando abaixo desta percentagem as disciplinas de Português e Matemática A" (RAI, p.89). Numa análise comparativa da média obtida pelo agrupamento nos exames nacionais, o resultado nas "disciplinas de Alemão, Inglês, História A e Geografia A, é superior à média nacional" (RAI, p.89).

Em relação ao ensino profissional o número de alunos inscritos nos cursos profissionais tem vindo a aumentar e a percentagem de alunos que concluem esta oferta em três anos também aumentou (63% em 2021/2022 e 71% em 2023/2024), ainda que estes valores sejam inferiores à percentagem nacional que é, respetivamente, de 71% e 76% (cf. Infoescolas).

### Sentido(s) de liderança(s)

O exercício da liderança na Bemposta parece ser um fator determinante para a qualidade do trabalho que ali se desenvolve e a diretora, fruto da sua experiência e conhecimento, traçou um caminho para o agrupamento, expresso no projeto de intervenção e na carta de missão, e soube envolver a comunidade escolar e educativa na construção desse caminho. "A liderança transformadora da diretora, coadjuvada por uma equipa unida e colaborativa, estimula a comunidade educativa (...) mobilizando-a em torno do cumprimento dos objetivos educacionais definidos" (IGEC, 2024, p. 7).

Aquando da candidatura ao cargo de diretora, assume no respetivo projeto de intervenção que "ser professora e contribuir de forma inequívoca para a formação pessoal e social dos (...) alunos (...) foi uma escolha e constitui (...) uma missão de vida" (PI, p. 3). Considera que "a escola não se resume a um lugar" (PI, p. 3) e o que a faz continuar "a caminhar esperançosamente por entre os caminhos tortuosos da educação" (PI, p. 4) são as crianças e os jovens a quem é preciso proporcionar "oportunidades de adquirirem competências e construírem o conhecimento necessário para enfrentarem os desafios futuros" (PI, p. 4). É com este espírito de missão que assume a liderança do AE da Bemposta onde tem vindo a (re)construir de forma colaborativa e participada "um ambiente inovador de práticas" (PI, p. 6), no qual é preciso "ter a coragem de reinventar, de utilizar a flexibilidade e criatividade para construir o futuro" (PI, p. 6), sem esquecer que a escola "é feita de e para pessoas" (ED1).

"ter a coragem de reinventar, de utilizar a flexibilidade e criatividade para construir o futuro" (PI, p. 6) Neste contexto, e na perspetiva daqueles que entrevistamos, podemos dizer que a diretora exerce uma liderança (com)sentida(o) porque é respeitada e reconhecida por todos. É alguém que motiva e que desafia para fazer mais e melhor, "não se foca no problema, mas nas soluções" (EP7), frequentemente diz, "já fizemos tanto!" (EP6) e está sempre disponível para receber e escutar todos os que a procuram, pelo que, recorrentemente, nos disseram, "a porta aberta da direção permite encontrar soluções" (EP3), "sentimos que somos valorizados" (EP2), "a porta da direção está sempre aberta e as pessoas são bem recebidas" (EP4), "a diretora recebe-nos a qualquer hora" (EE3).

Esta disponibilidade e a relação de proximidade que estabelece com todos, permitem-lhe conhecer as pessoas e acreditar nas suas potencialidades criativas para juntos, terem a ambição e a vontade de quererem concretizar uma escola mais justa, mais significativa e mais emancipatória para todos. Na perspetiva da diretora, liderar significa:

ter a capacidade de reconhecer a importância da participação responsável (...) a capacidade de ouvir e se fazer ouvir (...) conhecer a realidade envolvente, refletir sobre problemáticas e potencialidades, trabalhar em equipa, estabelecer relações de respeito e cordialidade com a comunidade educativa, os órgãos de administração educativa e com as entidades oficiais e privadas (...) partilhar, dinamizar, responsabilizar e manter motivados os diversos atores da ação educativa. (PI, p.5)

Determinada, confiante e apaixonada pelo que faz, a diretora assume que "a escola deverá apostar numa liderança centrada na qualidade e na equidade" (EDiretora) e defende "uma política educativa centrada nas pessoas" (PI5). A relação de proximidade que estabelece com os diferentes intervenientes no processo educativo a par da vivência de uma "liderança partilhada e articulada com as estruturas intermédias e com o Conselho Geral" (PI, p.6) parecem contribuir de forma decisiva para a "promoção de um ambiente salutar entre todos os elementos da comunidade educativa" (PI, p.20), aspeto muito apreciado, sobretudo pelos alunos: "esta direção é muito diferente (...) valoriza o estado emocional dos alunos (...) a qualquer momento podemos ir à direção, está sempre de porta aberta e expomos as nossas opiniões" (EA2).

Este sentimento de bem-estar, "aqui está-se mesmo bem" (EA7) e de pertença

"aqui está-se mesmo bem" (EA7)

a um lugar onde a direção promove e facilita a participação de todos, estando sempre disponível para "escutar e ajudar a encontrar soluções" (EA1) é também partilhado pelos adultos. "Esta direção cria condições de trabalho que nos motivam (...) está sempre disponível para ajudar a concretizar ideias (...) projetos" (EP9). A disponibilidade para receber e acolher o outro, associada a uma liderança de proximidade, parecem ser determinantes na transformação da ação educativa, onde a inclusão, a inovação e a valorização do ensino artístico especializado decorrem da participação e do envolvimento de todos.

### Nada é por acaso

A capacidade do AE da Bemposta para interpretar, estrategicamente, o potencial do ensino artístico especializado, permitiu-lhe (re)desenhar percursos inovadores e implementar práticas pedagógicas diferenciadas. A consciência de que o ensino artístico contribui para o desenvolvimento integral e transformacional de alunos e de professores, leva-o a estender esta oferta educativa a todo o ensino básico e secundário e conseque, assim, consolidar e unificar a identidade do agrupamento. Através do ensino artístico foi possível alavancar e sustentar práticas de trabalho colaborativo; desenvolver e aprofundar as competências previstas no PASEO; melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e os resultados escolares.

Ainda há muito a fazer para que o AE cresca e a todos consiga chegar, conforme vontade de toda a comunidade educativa. O AE carece de mais instalações, devidamente preparadas para o ensino da música e das artes dramáticas/performativas. A insonorização dos espaços constitui, igualmente, uma prioridade. Ainda assim, o AE efetivamente cresceu e consolidou a sua intervenção de forma sustentada, ancorada no sonho, nos seus projetos e no trabalho já desenvolvido. Também nos seus professores, que afirmam que é nesta escola que querem permanecer. Também nos seus alunos, sendo que alguns se reencontraram com a Escola a partir do momento em que entraram na Bemposta. Outros crescem e aprendem num contexto artístico, onde a música ecoa nos corredores e onde todos são conhecidos pelo seu nome.

A informalidade e a relação de proximidade com as pessoas, dentro e fora da escola, deixam antever práticas de lideranca que são facilitadoras de um clima harmonioso e de bem-estar emocional. Reconhece-se a importância das pessoas, dos valores e da interação comunitária, o que contribui para o desenvolvimento e aprofundamento de práticas de trabalho colaborativo, para criar lacos e sentimentos de pertença, para desenvolver e valorizar o potencial de cada um, para reforçar a identidade do contexto educativo e, sobretudo, para permitir que todos

Alunos em atuação Fotografia de Maria Fernanda Navarro



possam ganhar asas e voar na concretização de sonhos. O AE da Bemposta é um lugar onde é possível sonhar e fazer acontecer, porque se permite ousar. Através do desenvolvimento de parcerias, do trabalho em rede e da disponibilidade para fazer parte da solução, recriam-se práticas pedagógicas, reorganiza-se o trabalho de alunos e professores e "com tão pouco, faz-se tanto!" (EP4).

Os projetos são, também, uma "imagem de marca" (EP8) do AE da Bemposta que o tornam uma escola aberta para a comunidade e para o mundo. Através dos projetos, o AE dinamiza atividades que promovem experiências de aprendizagem

integradas, diferenciadas e únicas. Neste AE os projetos são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno e para o desenvolvimento das competências previstas no PASEO. Permitindo o acesso a várias

### O AE da Bemposta tem a ousadia e a coragem para fazer diferente porque é urgente sonhar e ousar para fazer acontecer!

áreas de conhecimento, a existência de projetos diferenciados, inovadores, integrados e articulados com o PE é uma estratégia facilitadora do desenvolvimento de aprendizagens plurais, significativas, contextualizadas e que potenciam a qualidade do ensino e da educação. Simultaneamente, e porque todos os professores são implicados na sua concretização, os projetos permitem abordagens pedagógicas mais apelativas para os alunos e, nalguns casos, levam os professores a sair de possíveis "zonas de conforto", a terem coragem para pensar "fora da caixa" e, sobretudo, a acreditarem nas suas capacidades criativas para (re)combinarem lógicas de ação. No trabalho conjunto que têm de realizar, os professores aprendem uns com os outros; aprendem com os alunos, com os interlocutores da comunidade, com os parceiros e neste sentido, os projetos são, também, uma oportunidade para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem.

A existência de uma oferta educativa plural, diversificada e adequada às necessidades e interesses dos alunos, permite operacionalizar a visão estratégica do AE na medida em que contribui para que a escola seja eficaz nos desígnios da inovação, da inclusão e da equidade, propósitos que norteiam a linha de atuação do AE da Bemposta. Todos os alunos, se assim o entenderem, podem concluir a escolaridade obrigatória num agrupamento que lhes oferece todas as opções possíveis para, de forma articulada e coerente, concluírem esse percurso com qualidade e sucesso. É um lugar que se (re)inventa e se (re)organiza para que todos tenham lugar. Com a (pre)ocupação em aceitar e respeitar a singularidade do outro, o AE da Bemposta (re)constrói-se através de processos de socialização e de escolarização que valorizam a diversidade das intersubjetividades presentes.

Na plêiade de vozes escutadas, percebemos o som cuidado de um tempo que exige esperança inspirada, inspiradora e partilhada por todos, com o entusiasmo e o rigor necessários ao desenvolvimento de uma escola mais democrática, mais humana e humanizada. No AE da Bemposta ecoam sons que traduzem práticas e vivências de lideranças construídas numa relação dialógica e afetiva e que se permitem a (re)criar outros modos de governação da escola. Num processo relacional, interativo e transformador, a liderança do AE (re)organiza práticas e procedimentos, consegue manter a participação crítica e o desejo de fazer diferente, em função das pessoas e dos contextos. Podemos dizer que se assiste a práticas de liderança democráticas, transformadoras, próximas das pessoas e que estimulam a vivência da cidadania, no respeito e na valorização dos diferentes atores e autores escolares. São lideranças que resultam de processos dinâmicos de construção e ação coletiva, de um agir coordenado e partilhado, onde existem espacos de cooperação, de comunicação e diálogo. Sabendo que são as pessoas nos seus quotidianos que estão, ou não, predispostas a construir a mudanca desejada e anunciada, reiteramos o papel determinante das liderancas na criação de condições que permitam sonhar e fazer acontecer. O AE da Bemposta tem a ousadia e a coragem para fazer diferente porque é urgente "sonhar e ousar para fazer acontecer!"





### Uma escola que transcende o óbvio, através da pedagogia. Uma terceira margem onde o aluno faz o seu percurso visitando muitos portos

A Profitecla – polo de Braga é uma escola transformadora, com uma pedagogia integrada, que harmoniza a formação técnica e humana, que acredita no potencial do aluno e assume o compromisso de o preparar para os desafios de um mundo globalizado em rápida mudança. Afirma-se, igualmente, como uma escola comprometida com o projeto de vida de cada aluno, numa viagem em que ele é o passageiro mais importante.

Estas palavras cabem na apresentação do perfil do "aluno\_21" (página web https://www.rumosexperience.pt/exp\_aluno-21.html), no espaço da Rumos Education, a holding de educação da qual faz parte a escola profissional Profitecla, composta por oito polos. A Profitecla Braga labora quotidianamente no sentido de dar concretização efetiva a estes desígnios, para todos os seus alunos.

É indubitável a pertença ao universo educativo mais amplo da Rumos Education, cuja filosofia, objetivos e modos de gestão são incorporados pela escola nas suas estratégias e projetados nas suas ações e resultados. No entanto, é igualmente indissipável a especificidade do contributo deste polo de Braga para a marca Profitecla: o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica baseada na metodologia de trabalho por projeto (MTP), que se estende a todos os cursos, sendo transversal a disciplinas e protagonistas, passível de alargamento a outros polos.

A singularidade do seu projeto educativo, alicerçado na mobilização da MTP de forma abrangente, o facto de ser uma instituição orientada para a formação profissional, a definição de intenções educativas fortemente enraizadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e a perspetiva de que cada percurso escolar é acompanhado de forma personalizada, através de compromissos sólidos entre alunos e professores, constituíram valores intrínsecos suscetíveis de motivar um estudo de caso, que permitisse identificar práticas inovadoras, na perspetiva do projeto DICA.

Importa, pois, compreender os mecanismos que a Profitecla Braga tem desenvolvido para alcançar uma implementação profícua da metodologia de trabalho por projeto, nomeadamente em que consistem os processos intencionais de mudança nas práticas educativas e organizacionais, que permitem implementá-la de forma transversal. Importa, igualmente, compreender em que medida o trabalho desenvolvido serve a visão de escola reiterada nos seus documentos edificadores e, ainda, quais são as estratégias de colaboração entre profissionais, as parcerias institucionais estabelecidas e os projetos que concorrem para um impacto positivo nos resultados.

A narrativa do caso que agora se apresenta desenvolve-se numa trama em cinco episódios elucidativos de tais mecanismos. O primeiro, Quatro metáforas por um sentido, introduz os valores, princípios, estratégias e desígnios da escola; o segundo apresenta a metodologia transformadora, A MTP como alavanca de aprendizagem; o terceiro observa especificidades das oportunidades de aprendizagem e das práticas pedagógicas assentes nos pressupostos de Ouvir o aluno, aportar muitas margens; o quarto aborda o papel dos professores e formadores na construção dos futuros dos alunos e no cumprimento dos objetivos da instituição, a partir da ideia de que na educação, como noutras áreas, Os melhores profissionais abraçam a mudança; no último episódio, observam-se concretizações multifacetadas dos Alunos\_21, numa manifestação dos sucessos pessoais e profissionais dos jovens que estudam na Profitecla Braga.

# Quatro metáforas por um sentido

As metáforas possuem um papel essencial na construção de sentido, constituem uma forma de conhecimento, que permite transcender o literal, pela articulação que operam entre ideias complexas e abstratas e as imagens concretas que as comunicam. No projeto educativo que rege a Profitecla Braga, desde 2020 (doravante referido apenas por PE), a dimensão figurativa da metáfora é convocada, precisamente, para espelhar a complexidade e a abrangência da missão educativa que prossegue, bem como as conceções de educação, de escola e de pedagogia que a enformam.

#### O arquipélago: singularidades de uma identidade

A escola profissional Profitecla definiu o seu projeto educativo com uma orientação base: "um caminho único, enriquecido pelas diferenças individuais e contextuais" (PE, p. 13). O universo Profitecla é assim apresentado como um espaço de concertação, coesão e partilha. Independentemente das especificidades locais (e.g., realidades demográficas e contexto social distintos, singularidades do tecido empresarial e da concorrência local e regional), existe uma malha comum, que gera semelhanças, que une os diferentes polos, com a preocupação permanente de construir um projeto educativo único, ao invés de uma soma das partes, os polos.

Na perspetiva dos elementos da direção do polo de Braga, a Profitecla é uma marca que apresenta características identitárias, das quais salientam:

- visão partilhada do perfil desejável dos jovens que estudam na Profitecla, o aluno 21, e o foco na sua motivação;
- recetividade à inovação pedagógica;
- abertura para o exterior, consubstanciada em parcerias frequentes, continuadas, e com vantagens recíprocas, que envolvem empresas, autarquias, instituições de serviço social, entre outras entidades;
- análise e debate de soluções para problemas comuns aos polos (e.g., captação de alunos e de professores, saúde mental, educação inclusiva, atenção às novas demografias das sociedades atuais e à necessidade de implementar estratégias específicas de inclusão);
- partilha de recursos humanos, do seu saber e experiência, como capital da organização a favor de todos os polos;
- desenvolvimento de projetos comuns;
- avaliação e monitorização, quer no âmbito do Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissionais (selo EQAVET), quer através de questionários internos de monitorização.

A pertença a uma organização, na qual são assumidos objetivos comuns e transversais, como fonte de inspiração da ação educativa e da gestão do polo, é vista pela direção como algo que apresenta mais possibilidades do que constrangimentos. Integram um grupo maior, com uma marca que os prestigia, lhes dá escala, mas que não põe em causa, nem desvaloriza, conceitos como "autonomia, participação e comunidade, que gravitam em torno do projeto próprio de cada polo" (PE, p. 16). Entendem, assim, que "cada polo caminha ao seu ritmo, em direção às mesmas finalidades. Somos um corpo único, partilhamos as mesmas metodologias, mas cada polo mantém a sua identidade própria" (EDirecão).

A fim de explicitar esta relação complexa entre o todo e as partes afirma-se no PE que "a metáfora fundamental é a do *arquipélago*, possibilitando que escolas localizadas em territórios diferentes se deixem *toca*r pela cooperação, partilha de ideias e recursos" (p. 16). A visão do arquipélago é também reiterada a propósito dos referenciais de avaliação e monitorização da organização e dos resultados, afirmando-se que:

as metas e os indicadores são definidos por cada escola, o que faz preservar a cultura existente de avaliação das metas e indicadores de cada escola, não deixando de parte todo um processo em construção em resultado dos contactos, interpenetrações e sinergias naturais num Projeto Educativo que não se afirma como insular, mas como um arquipélago, transversal, tocado pelas mesmas áquas. (PE, p. 68)

Existem mecanismos de interação regulares, quer de natureza informal e ocasional, quer formais e programados, entre a comissão executiva do polo, a comissão executiva geral e a administração. Existem, igualmente, intercâmbios transversais aos vários polos que envolvem os coordenadores dos cursos.

Todas estas interações são parte de uma estratégia de colaboração organizacional, cuja principal finalidade é fortalecer uma visão comum e aproveitar sinergias na construção de respostas/soluções. Materializam-se, nomeadamente, em jornadas pedagógicas, encontros de caráter formativo, que têm incumbências relacionadas, por exemplo, com a partilha de boas práticas, a definição e otimização da formação em contexto de trabalho para os alunos, a identificação de parcerias escola-mercado, a procura das melhores estratégias de resposta à reconfiguração das demografias de origem dos alunos (cf., Descolar a Escola: Cumprir o Aluno\_21, Planear a Mudança, brochura elaborada no âmbito das V Jornadas Pedagógicas da Profitecla, em 2022; ou Descolar a Escola, 2023, documentos disponíveis na página web https://www.profitecla.pt/projetos-gerais/descolar-a-escola/).

### A terceira margem: transcender o óbvio pela pedagogia

A metáfora da terceira margem é invocada no projeto educativo da Profitecla para designar a escola, para a definir como um espaço singular, situado para além de dualidades convencionais, por exemplo, "educação e ensino; socialização e desenvolvimento cultural, científico e técnico; o que se aprende na escola e no mundo laboral" (PE, p. 5). Como terceira margem, a escola transcende o óbvio e o racional, o quantificável, o cognoscível, abrindo caminho para uma ação educativa humanizada, inovadora, criativa e transformadora, totalmente orientada para o cumprimento da singularidade do itinerário educativo de cada aluno. Compete-lhe, através do seu projeto educativo, criar espaço para "a inspiração, procurar o enigmático, o transcendente, o misterioso, o inefável, o excecional, o diferente, o singular, o inédito, a atitude, o surpreendente" (PE, p. 5).

Neste contexto, a terceira margem simboliza a essência da pedagogia ou, usando as palavras de Nóvoa, na conferência "Que currículo para o século XXI?", em 2010, na Assembleia da República, a pedagogia é, por definição, a terceira margem. Uma viagem que integra conhecimento e relação, reconhecendo que o processo educativo só faz sentido quando aposta no diálogo entre o passado e o futuro, o individual e o coletivo, o ensino e a aprendizagem, o acervo cultural e a inovação. A Profitecla incorpora, pois, a perspetiva de que a pedagogia não se limita à escolha entre duas margens que se opõem, é ela própria a terceira margem que dialeticamente as sintetiza, sem, contudo, se confundir com elas.

A ideia de terceira margem é invocada no PE para salientar a relevância de uma pedagogia "assente no *aprender fazendo*, como resposta não só a modelos de inteligência mais experimentais, bem como a alunos desinteressados de um modelo escolar tradicional" ou para salientar a relevância de dever ser uma "pedagogia da diferenciação" (p. 44).

O facto de a aprendizagem ser abordada no documento como "um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural", assente numa negociação entre aluno e professor "regida pela evolução dinâmica de interpretações, onde cada indivíduo participa de forma ativa na construção dos saberes" (p. 13), reforça a importância de "uma leitura muito além do *'Professor Ensinante e Aluno Aprendente'* onde o predomínio das tarefas como *modus operandi* vê refletido na aprendizagem um saber competente" (p. 13).

No exercício de transcendência do óbvio com vista à consecução do projeto educativo mais amplo da Profitecla, pode observar-se no polo de Braga um posicionamento pedagógico no espectro de uma orientação construtivista. As oportunidades de aprendizagem denotam a assunção de pressupostos como: a) visão democrática da educação e da educação como transformação; b) articulação entre finalidades da educação, necessidades sociais e possibilidades individuais; c) reconhecimento da complexidade e natureza única das situações educativas; d) preocupação com o sentido, o contexto, a intersubjetividade, a interrogação da realidade e a antecipação de possibilidades, a qualidade dos processos, a gestão de incerteza, a diversidade; e e) articulação entre a conceção e execução do conhecimento educacional. Este último aspeto tem particular expressão na apropriação, adoção, avaliação e disseminação da MTP no polo de Braga, como se evidenciará adiante, porquanto professores e formadores reconfiguraram as suas práticas pedagógicas a partir de um processo de investigação-pilotagem da aplicação da própria metodologia.

Ao longo do PE da Profitecla, assinala-se de formas diversas que a escola deixou de ser apenas um lugar de ensino. A escola, que age pela pedagogia, é lugar essencial de aprendizagem, onde o aluno identifica, de forma crítica e autónoma, o que importa saber.

#### Como um rio, por novos devires

Entre margens correm rios. Na perspetiva da Profitecla, a escola, na sua organização e finalidade, "deve ser o rio ao longo de cujo caudal cada aluno, qual canoa, vai sempre a caminho e é trajeto, projeto e torna-se capaz de atrair os sonhos para a realidade" (PE, p. 5). Com esta nova metáfora simboliza-se o percurso educativo único de cada indivíduo que, na multiplicidade das suas diferenças, a escola acolhe, acarinha e ajuda a alcançar objetivos, apresentando-se como espaço navegável.

A Profitecla Braga estabelece, efetivamente, laços sólidos com os alunos, reconhecendo as suas aspirações e características individuais: "os professores querem saber tudo a nosso respeito. Aqui os meus professores sabem quem sou e de que forma aprendo melhor" (EA1). Nesse sentido, tal como um rio que permite acesso às margens, com muitos portos distintos, esta escola profissional de Braga harmoniza dimensões do percurso, promovendo experiências educativas por medida, guiando os alunos em itinerários personalizados que navegam no caudal de uma visão antropológica, ética e pedagógica comum, no seio do polo e do universo Profitecla. Cada um constrói o seu caminho, mas não o faz de forma solipsista, nem a nível individual, nem institucional.

A conceção de educação pressuposta nos documentos da Profitecla coloca o desenvolvimento integral do aluno no centro da ação pedagógica. A educação é entendida como um processo dinâmico e transformador, por novos devires, os dos alunos. Visa formar cidadãos críticos, criativos e socialmente responsáveis. Por seu turno, a conceção de escola remete para um espaço de aprendizagem significativa, onde os alunos constroem o saber em interação com o mundo real, um espaço de acolhimento, experimentação e inovação, onde são sempre acompanhados de forma próxima e personalizada.

#### Homo strategicus

"O homem moderno carateriza-se por ser estratégico. A exigência do homo strategicus implica compreender e controlar os acontecimentos, o que requer a organização da ação de modo estratégico, conduzida pela intencionalidade e dominada pela capacidade de prever e antecipar" (PE, p. 4). Esta última metáfora serve para dizer que as expectativas não bastam à construção de futuros e que é necessário desenhar uma estratégia, evocando, portanto, a agência dos alunos e dos seus professores.

A ideia, pois, de antecipação, cruzada com a perspetiva de previsibilidade, dá à ideia de projeto uma diferenciação clara da ideia de sonho. No sonho pode existir uma ideia transformadora, de um "ser em possibilidade", e não se organizar de modo a ultrapassar o domínio do sonho em direção à realidade. (PE, p. 5)

Firma-se, assim, a ideia de que concretizar implica uma estratégia. E a Profitecla Braga, para corporizar o conceito de escola enquanto espaço de transformação dos jovens que a procuram, age com intencionalidade, mobiliza recursos, faz opções pedagógicas, forma docentes e formadores, mobiliza parceiros... Na prática, tem um plano estratégico. Projetando os fins, faz por que nenhum aluno fique para trás, de tal modo que no final da viagem as competências de alta literacia gizadas no PASEO sejam património comum dos alunos que a frequentam.

O plano de estudos procura conciliar componentes diversas, que permitam o desenvolvimento pessoal, social, cultural e técnico e mantenha uma relação intensa com o ambiente social e empresarial, e tenha como base, preferencialmente, a gestão do currículo por projeto e em estrutura modular. (PE, p. 61)

Como dizem, "não estamos meramente a formar técnicos. Estamos a formar pessoas; cidadãos do mundo" (EDireção). Uma educação deve preparar os alunos não só para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade, promovendo valores como a autonomia, a empatia e a colaboração.

O desenho da estratégia da Profitecla Braga está bem informado, a começar pelo conhecimento profundo da região, do seu tecido empresarial, das suas áreas de desenvolvimento económico e social. Assenta numa rede de parcerias escorada em nós fortes e com uma capilaridade dinâmica e em expansão, que une empresas, autarquia, instituições de ensino superior, organizações de solidariedade social. Assumem, portanto: "preparamos os alunos tendo em mente as necessidades da nossa região", acima de tudo, "procuramos fixar os alunos [nos seus projetos], desenvolvendo competências que lhes permitiram a integração no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos em áreas que correspondam aos seus interesses e que tenham futuro" (EP1). Reforçam a importância de ter futuro, como algo que cumpre o sonho do aluno.

Uma parte da estratégia pertence, pois, à escola, assente na sua dimensão de reflexividade, ou seja, de organização educativa que pensa e se pensa em função das necessidades sociais, históricas e culturais dos alunos e do meio em que estes estão inseridos. Mas a metáfora do *Homo strategicus* refere-se igualmente ao aluno e ao papel que deve desempenhar no seu próprio projeto, na sua própria trajetória.

A escola Profitecla Braga age, por assim ser, como uma estratega que auxilia o aluno a construir caminhos, gizar estratégias, planear futuros, propondo-lhe um conjunto de argumentos, leia-se de experiências e oportunidades, fruto de um conhecimento pedagógico forte e da capacidade de diferenciação, mas compete ao aluno agir, comprometer-se com o seu projeto para ser bem-sucedido.

# Uma organização que vê a educação como desenvolvimento, que chama os próprios educandos à construção estratégica dos seus percursos

As metáforas nomeadas dão um sentido pluridimensional à existência e à ação desta escola de Braga. Antes de mais, apresentam-na enquanto organização que vê a educação como desenvolvimento, cabendo-lhe contribuir para a

transformação dos indivíduos e o cumprimento dos seus percursos educativos únicos, ao mesmo tempo que garante aprendizagens relevantes e aquisição de competências alinhadas com o PASEO e o perfil específico da escola, o aluno\_21. Do ponto de vista pedagógico, configuram-na com uma orientação construtivista, que chama os próprios educandos à construção estratégica dos seus percursos e envolve os educadores como profissionais coadjuvantes, bem escudados pelos seus saberes especializados e versáteis na elaboração de respostas conformadas aos alunos. Por último, colocam-na no âmbito de uma organização mais ampla, com a qual partilha filosofia e objetivos, mas onde pode traçar o seu rumo.

# A MTP como alavanca de aprendizagem

A metodologia de trabalho por projeto (MTP) é o eixo central da abordagem pedagógica da Profitecla Braga e uma expressão proeminente da sua especificidade insular no grupo a que pertence. Trata-se de uma prática educativa que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades sociais e profissionais, através da resolução de problemas reais, que envolvem diferentes áreas do saber.

A metodologia é apresentada como uma alternativa a um ensino transmissivo que pode desconsiderar os interesses e as necessidades atuais dos alunos. Enuncia objetivos gerais, tais como: "transmitir uma visão mais abrangente sobre o papel da escola enquanto veículo de promoção de aprendizagens significativas para a compreensão do mundo e do meio profissional; (...) proporcionar uma escola com um ensino de qualidade" (Manual MTP, p. 3). Estes figuram a par de objetivos de natureza mais específica, intimamente ligados ao PASEO. Entre outros, destacam-se: "desenvolver nos alunos a capacidade crítica e o questionamento do mundo que os rodeia"; "criar competências de pesquisa, seleção e organização de informação", "estimular a capacidade crítica na análise de dados", "desenvolver no aluno a curiosidade e a criatividade", "educar para o trabalho colaborativo" (Manual MTP, p. 3).

#### Um método

A MTP foi eleita como método de construção de oportunidades de aprendizagem na sequência dos bons resultados alcançados num piloto experimental. Efetivamente, em 2018/2019, foi realizada uma primeira abordagem baseada na metodologia de trabalho por projeto em 9 turmas, na disciplina de Inglês, para testar procedimentos e vislumbrar efeitos. Face aos ganhos conseguidos, em 2019/2020, foi alargada a toda a escola: "a metodologia funcionou, mitigou as consequências do confinamento, melhorou os resultados, empoderou o aluno, reforçou ainda mais os laços da escola com o exterior" (ECoordenadora da MTP).

"Tudo começou porque um aluno perguntou: 'Por que razão temos de estar sentados, calados a ouvir o que não nos interessa, sem termos voto nisso?'" (EDireção). A resposta foi a implementação da MTP, que conflui na elaboração de projetos finais de módulo ou de unidades de formação de curta furação (UFCD), e cuja operacionalização é apresentada através do cumprimento de vários preceitos:

- identificação de um tema, que permita explorar uma seleção relevante de conteúdos temáticos do módulo/UFCD em termos do interesse para os alunos e/ /ou preparação para a sua vida profissional;
- problematização, baseada no debate das questões/problemas/pontos de foco que poderão ser levantados dentro da temática;
- enunciação de perguntas de partida, que servem de linhas orientadoras do desenvolvimento do projeto, uma mais geral e exploratória, que permita a introdução do problema, outras mais estreitas, para as quais serão procuradas respostas específicas;
- planificação dos tempos letivos do módulo/UFCD, com maior ou menor envolvimento dos alunos, consoante opções circunstanciadas face ao ano de escolaridade (de 8 em 25 horas até ao total da duração do módulo), cabendo aos docentes recomendar o tipo de atividades que poderão ser realizadas;
- realização das tarefas, que visam responder às questões enunciadas e seguem a planificação acordada entre alunos e professores;
- avaliação convergente na elaboração do projeto final de módulo (PFM), produto que pode ser apresentado por etapas, com suportes diversificados.

De modo a criar uma matriz para sistematização do desenvolvimento da MTP, ao mesmo tempo que se conciliava aprendizagem ativa e tecnologia, em 2022/2023 foi desenhado o projeto Pandora, uma plataforma digital que permite personalização de conteúdos e experiências pedagógicas baseadas no protagonismo do aluno no processo de aprender.

Os preceitos e etapas da MTP enformaram, então, a estrutura da plataforma digital Pandora, para que alunos e docentes governassem todo o processo de desenvolvimento do projeto, desde a escolha e exploração MTP: todo o currículo é alcançável através dos projetos. Esta metodologia constituiu uma alavanca de mudança, na perspetiva de professores e alunos

do tema à publicação do PFM, incluindo os subprodutos do trabalho, a reflexão, a autoavaliação e a avaliação. Importa ainda referir que os projetos envolvem várias áreas de saber, sejam elas científicas, socioculturais ou técnicas.

Os preceitos descritos para os projetos da MTP são os que habitualmente presidem à elaboração de projetos. O que torna o caso relevante é o pressuposto de que todo o currículo é alcançável através dos projetos e quetodos os alunos podem aprender melhor, com mais profundidade e maior compreensão, através deles. Transcende-se, deste modo, uma conceção bancária de educação, pois o ónus da problematização e da indagação é passado para o aluno, instaurando-se uma espécie de euritmia pedagógica, baseada na complementaridade da participação das partes (alunos e docentes).

Um Manual MTP, bem como a formação e o acompanhamento de grande proximidade junto dos docentes, por parte da Coordenadora de MTP e do Grupo de Ação Pedagógica da escola, são instrumentos subsidiários da estratégia da Profitecla Braga para garantir que esta visão mais ampla é bem apreendida, dirimindo quaisquer equívocos com o simples desenvolvimento de projetos. Dessa forma conseguiu-se uma implantação transversal da MTP, que abrange todos os docentes e todas as áreas disciplinares, e garantiu-se que a metodologia era conduzida de acordo com os requisitos específicos que a delimitam.

Em 2023/2024, a MTP, aliada ao Projeto Pandora, estava no quinto ano de implementação no polo de Braga, estando em marcha a sua expansão a mais quatro polos da Profitecla, através de um processo de formação para docentes "pivôs MTP". Este alargamento enquadra-se na lógica de capitalização das experiências e de respeito pela diversidade, veiculada no projeto educativo da escola profissional Profitecla. "Os ideais, os valores, enfim, a filosofia, é a mesma. Então, por que razão não encontrar uma metodologia que materializasse essa mesma filosofia, sem apagar a diversidade?" (EDireção).

#### As virtudes

A MTP foi uma alavanca da mudança, na perspetiva dos professores e dos alunos. Retiraram-se ganhos desta forma de trabalhar, traduzidos, especialmente, em motivação e resultados alcançados pelos jovens, mas também na melhoria da capacidade dos docentes em compreender os objetivos dos alunos e adequar o ensino.

Diferentes atores (da direção aos alunos, dos coordenadores aos docentes, dos parceiros aos pais) destacam que a MTP potencia a autonomia do aluno, a sua participação e responsabilidade no processo de aprender; favorece as competências de comunicação; conduz a uma aprendizagem duradoura e significativa; potencia o desenvolvimento da empatia imprescindível à colaboração e à inclusão; desenvolve a resiliência, a proatividade e a criatividade.

Corpo docente e alunos consideram que a transformação foi profunda, na medida em que a MTP faz com que "os alunos voltem a ver a escola como um lugar essencial de aprendizagem. O aluno é o protagonista, o gestor do seu percurso, o professor é o companheiro de viagem mais experiente" (ECoordenadora MTP). Os alunos dizem: "temos mais aulas práticas, é mais fácil aprender" e salientam o seu envolvimento no processo de aprender:

Para dizer a verdade, uma das razões pelas quais escolhi esta escola foi pelo método. Eu achei que seria mais fácil. Não estar dependente de testes parecia-me uma cena incrível. Mas enganei-me. Não é mais fácil. É mais exigente. Cada um de nós tem de ser ao mesmo tempo aluno e professor. (EA1)

A plataforma Pandora, que suporta o desenvolvimento de cada projeto, comporta um separador dedicado aos resultados, onde alunos e docentes identificam as competências do PASEO envolvidas. O perfil está, assim, presente, é consciencializado por alunos e professores e ajuda a governar a aprendizagem: "eu acho que é importante sabermos o que se espera de nós. Agora sei o que se espera de mim. No que sou melhor; no que tenho de melhorar. Isto é importante para organizar o estudo, estabelecer metas" (EA1).

A avaliação das aprendizagens também passou a ser vista de outra forma, mais justa e transparente.

Com esta forma de avaliar é mais difícil nos sentirmos injustiçados e até revoltados. Por que razão só obtive este resultado, quando me esforcei tanto? Aqui é tudo às claras e mais rápido. Na MTP nós também participamos na avaliação. Avaliamos o nosso desempenho, e até o desempenho do professor. Na minha antiga escola quem mandava na avaliação era o professor. (EA1)

Os docentes reforçam a ideia da transformação, descrevendo características acrescentadas à sua prática pedagógica por causa da MTP. Por um lado, salientam a capacidade de diferenciação.

Hoje, quando me perguntam "Que estratégias privilegias?", tenho dificuldade em responder. Numa mesma aula as estratégias, as tarefas são tão diversas quanto os alunos. Os ritmos também são diferentes. Há uns anos seria impensável ter

na minha sala alunos em diferentes pontos da matéria. Hoje vejo isso com naturalidade. Tudo parece fluir naturalmente, mas isso exige muito trabalho de bastidores. (EP1)

Por outro lado, destacam os ganhos na relação pedagógica: "sinto-me aluno e isso é muito bom. Vejo as aulas como uma parceria, da qual sou o principal responsável. Hoje consigo entrar na mente dos alunos. Vejo por dentro as suas dificuldades, compreende-os e respondo-lhes de forma mais eficaz" (EP1).

O que começou por ser uma decisão pedagógica da direção, de dar espaço a uma experiência inovadora, institucionalizou-se. Os fatores da sua sustentabilidade estão bem visíveis: a) o suporte, por via da capacitação interna e do envolvimento de todos os intervenientes; b) a monitorização e a avaliação, baseadas em instrumentos aplicados e discutidos regularmente; c) o reconhecimento dos efeitos por parte dos atores, quer em termos das aprendizagens, quer das práticas de ensino; e d) a transferência, ou transferibilidade para outros contextos, assente em documentação clara sobre processos e resultados, em formação de novos agentes noutros polos (os pivôs MTP) e na adaptação a realidades e necessidades distintas desses outros polos.

#### Os desafios

A MTP obriga a um trabalho continuado de apuramento, com momentos de autoavaliação frequentes.

A implementação desta metodologia, enquanto prática comum, exigiu que refletíssemos sobre os resultados, confrontássemos ideias, fizéssemos o balanço entre o ter e o haver. Foi preciso aperfeiçoar a metodologia e isso exigiu o debate de ideias que envolveu a escola e os seus parceiros. (EP1)

O que é assinalado como uma forma de reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes e um pretexto de colaboração é, simultaneamente, registado como um desafio, pois representa um escrutínio permanente do seu desempenho.

Estou permanentemente visível. Todos têm acesso ao meu trabalho, aos trabalhos dos meus alunos. Não é fácil adaptarmo-nos a isso. Claro que é enriquecedor, mas é um desafio que, às vezes, assusta um bocadinho. A qualquer momento podemos ser postos em causa, o nosso saber pode ser desafiado, e não é só pelos alunos, é por todos os utilizadores da Pandora. (EP1)

No entanto, a perspetiva é de suporte: "sempre que num módulo há uma avaliação mais baixa [das práticas pedagógicas], falamos com o professor, sensibilizamo-lo para corrigir o que não está a correr bem, e procuramos perceber o que é que a escola pode fazer para o ajudar" (EDireção).

Os docentes ilustram a dificuldade de romper com práticas pedagógicas anteriores, mas ao mesmo tempo testemunham a satisfação pelo que foi sendo alcançado. O desafio tem sido grande em termos pedagógicos, pois,

A MTP não foi uma alteração de pormenor, obrigou a uma mudança estrutural, na interpretação do currículo e na relação pedagógica

como referem, "num certo sentido a MTP não foi uma alteração de pormenor, obrigou-nos a uma mudança estrutural. Tudo mudou: a forma como vemos os alunos e eles se veem; a forma como nos vemos como professores e eles nos veem" (EP1).

Efetivamente, a MTP exige respostas diferentes consoante as turmas, obriga a uma reformulação das planificações de acordo com a especificidade dos projetos, ao mesmo tempo que se garanta a consecução de objetivos de aprendizagem comuns, alinhados com os referentes nacionais de aprendizagem. A este propósito, relembram: "tivemos de reler os documentos orientadores do ensino-aprendizagem" (EDireção), "o currículo, esse então, teve de sofrer uma metamorfose. Operacionalizar o currículo é uma tarefa partilhada, no verdadeiro sentido do termo" (EP1), mais "por vezes, é difícil a libertação dos currículos, dos conteúdos mais tradicionais ou até dos temas que mais valorizamos pessoalmente, mas temos que estar atentos ao que interessa e com que temática e estratégia consequimos chegar aos alunos" (EP1).

Apesar dos resultados globalmente positivos, a MTP constituiu um desafio também para os alunos, especialmente no início. O principal desconforto aparece associado à obrigação de agir: "é mais fácil estar sentado a ouvir, sem ter de fazer nada. Agora não posso limitar-me a culpar alguém pelos meus resultados menos bons. Tenho mais responsabilidade, mas tenho mais apoio dos colegas e do professor. Todos aprendemos e ensinamos" (EA1). Algumas resistências à alternativa ao ensino tradicional foram mais notórias entre os alunos que recearam não ficar bem preparados para um exame nacional. No entanto, o apoio personalizado dos docentes, especificamente para esse fim, diminuiu receios e contribuiu para bons resultados.

A sustentabilidade desta inovação pedagógica, a sua continuidade profícua, também enfrenta desafios. Nomeadamente, a instabilidade do corpo docente, que requer um investimento na formação renovado a cada ano. Também a constituição de mais turmas, devido ao crescimento da população discente que procura a escola, causa dificuldades no acesso a equipamentos. O esforço de supervisão e avaliação contínuas da implementação desta metodologia tem, igualmente, exigências de monta, designadamente de tempo e disponibilidade das pessoas.

Ainda assim, no balanço entre virtudes e desafios, cabe notar que no espaço *online* da escola profissional Profitecla, a propósito da iniciativa lançada pelo polo de Braga, dá-se notícia de que a coordenadora da MTP destaca, "os bons resultados que têm obtido com este projeto, pois há uma aprendizagem bem mais prática e um maior envolvimento e motivação dos alunos" (página web https://www.profitecla.pt/noticias/projeto-pandora/).

Vencidos os constrangimentos, e aceitando que a mudança é suscetível de causar desconforto, a MTP, com o seu suporte digital Pandora, é vista como veículo de concretização do *slogan* que enaltece os métodos pedagógicos utilizados na escola: "Aprendizagem à tua medida!".

# Ouvir o aluno, aportar muitas margens

Na Escola Profissional Profitecla Braga, a pedagogia é a terceira margem. Tal como é apresentada, é concretizada. As oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos sinalizam quatro pressupostos primordiais: aprende-se fazendo, a complexidade do mundo real deve fazer parte das experiências de aprendizagem, a finalidade da escolarização é a competência (nas suas vertentes técnica, social, humana), a aprendizagem serve a concretização do projeto de cada indivíduo.

Estes pressupostos são consistentes com o compromisso de desenvolver a autonomia dos alunos, aspeto múltiplas vezes salientado como desiderato relevante da MTP. Alinham com uma visão de currículo afluente dessa autonomia, em que o fundamental, independentemente do conteúdo, é conseguir que o jovem desenvolva: a) um conjunto de conhecimentos o mais amplo possível, em profundidade e extensão; b) a capacidade de olhar o mundo de forma crítica; e c) a capacidade de se posicionar, tomar decisões, sobre múltiplos aspetos desse mesmo mundo. Estas perspetivas estão presentes no projeto educativo da Profitecla, como já salientado, recorrendo às metáforas que o ilustram.

### Aprende-se fazendo, dentro e fora da escola

A problematização e o imperativo de agência do aluno formam o fio condutor das situações de aprendizagem: "na Profitecla aprendi que as questões importavam e que podia fazê-las. Nós aqui sentimo-nos importantes. A nossa voz conta" (EA1). Estes aspetos, decorrentes em grande parte da experiência com a MTP, são destacados pelos docentes em narrativas reflexivas sobre as suas práticas, escritas no âmbito da recolha de informação do presente estudo (doravante designadas apenas por NR), como exemplifica o extrato seguinte.

Em contexto de sala de aula, recorre-se frequentemente à constituição de grupos de trabalho, nos quais se inicia a abordagem aos temas lecionados através de um debate orientado, que visa definir os objetivos da sessão. Este processo tem como ponto de partida um conjunto de questões orientadoras, cujas respostas deverão ser elaboradas ao longo do desenvolvimento do projeto correspondente. (NR, Comunicação Gráfica e Audiovisual)

Esta forma de trabalhar é salientada porque "fomenta um maior envolvimento dos discentes, incentivando uma atitude proativa e uma predisposição mais favorável para a aquisição de conhecimentos" (NR, Comunicação Gráfica e Audiovisual). Como referido a propósito da descrição da MTP, os alunos são responsáveis por todas as etapas do projeto, da escolha do tema à avaliação.

Nesta escola entende-se que o ambiente espacial serve um propósito de melhoria sensível da aprendizagem. Assim, deve ser modificando conforme a necessidade das aulas, inclusivamente, abrindo-se ao exterior: "adotando a metodologia MTP, privilegia-se, sempre que possível, a realização das sessões em espaços exteriores, com o intuito de captar mais eficazmente a atenção dos discentes e proporcionar-lhes uma maior autonomia na escolha dos métodos e meios de trabalho" (NR, Comunicação Gráfica e Audiovisual).

É uma escola com limites flexíveis. Não há uma perspetiva de anterioridade da formação relativamente ao mundo do trabalho. Estes coexistem, desafiando-se, num diálogo transformador, potenciando as capacidades dos alunos para enfrentar desafios.

Na escola aprende-se muito, mas nos eventos em que participamos é que somos verdadeiramente postos à prova. Nos eventos vemos que vale a pena aprender; que o que aprendemos é útil aos outros e que os nossos projetos podem melhorar a vida das pessoas e a nossa. (EA1)

A extensão do espaço das situações de aprendizagem contribui igualmente para que os jovens desenvolvam resiliência e capacidade de colaboração.

Por vezes, há situações imprevistas; é nessas situações que aprendemos mais. Dá um frio no estômago. A adrenalina sobe. Nesses momentos percebemos que não estamos sozinhos. Está lá o professor e os colegas. O trabalho em equipa é fundamental. Nesta escola ninguém deixa cair ninguém. Só cai quem quer. (EA1)

A rede de parcerias é essencial a este tipo de diversificação das oportunidades para aprender.

Numa lógica de articulação com o tecido empresarial e institucional local, de forma a proporcionar aos alunos experiências práticas de qualidade e contacto com parceiros de valor, a Profitecla de Braga mantém parcerias com empresas e instituições tais como a Universidade Católica, os Hotéis do Bom Jesus, o Grupo Magna e a Associação juvenil SYNERGIA, a Junta de Freguesia de São Victor, a Câmara Municipal de Braga, o Mélia Braga, a Santa Casa da Misericórdia de Braga, e o ABC de Braga. (PE, p. 20)

A importância dada a esta rede de parcerias nacionais diversificadas é de modo a justificar a criação de um departamento de relações externas, com a missão de estreitar relações e de potenciar uma política de proximidade e corresponsabilização, tanto na integração no mercado de trabalho como no prosseguimento de estudos dos diplomados.

A abertura para fora da escola expande-se às experiências internacionais, resultado da candidatura ao programa ERASMUS+

para os alunos no segundo ano (que desenvolvem as suas atividades de estágio em entidades parceiras internacionais), para antigos alunos (que podem ter a experiência de um estágio internacional de 5 meses num país europeu) ou mesmo para docentes e não docentes para partilha de experiências enriquecedoras para a escola. (PE, p. 27)

A escola Profitecla vê-se, assim, como uma instituição que "favorece uma educação crítica que proporciona a interpretação da realidade, mais do que a simples memorização de conhecimentos teóricos, (...) promove um tipo de ensino que proporciona aos alunos uma informação concreta sobre a realidade do mundo do trabalho" (página web da escola, https://www.profitecla.pt/a-profitecla/a-escola/o-nosso-projeto/).

Todo o indivíduo precisa de uma educação adequada ao seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, social, moral, cultural, pois este não acontece naturalmente, como o desenvolvimento físico. A construção de competência(s) tende a prevalecer no tempo, dela pode decorrer a *performance*, o desempenho. A Profitecla Braga insiste, precisamente, na competência, procura aprendizagens significativas e duradoras. Uma vez alcançada a competência, é maior a garantia de bons desempenhos, na escola e no futuro. No fundo, procura servir à construção de uma formação profissional sólida, de excelência, e a uma responsabilização do aluno enquanto cidadão e pessoa capaz de empatia e colaboração. Daí a importância atribuída ao currículo orientado para o desenvolvimento da autonomia, conscientemente ancorado nos perfis que pretende concretizar, e a insistência no envolvimento do aluno, pois "nenhuma metodologia é milagrosa se não envolvermos o aluno nessa dinâmica" (EP1).

## Educandos e educadores: reciprocidades de uma relação

A reciprocidade diz o essencial sobre a relação pedagógica fomentada nesta escola.

Eu nunca tinha visto os *stores*, como os vejo agora. [Antes era] eles de um lado e eu do outro. Agora estamos do mesmo lado. Quando preciso estão ali para mim. Até pode parecer mal dizer isto, mas eu acho que também lhes ensino algumas cenas. [EA1]

O professor passa a ser orientador daquela que é a vontade de aprender do aluno, tem também um papel de mentor. E o aluno passa a gerir o seu processo de aquisição de conhecimentos que é determinado pelos seus interesses e necessidades sociais e profissionais. "O professor orienta, o aluno pesquisa, investiga, discute" (EDireção), "o professor precisa de inspirar os seus alunos" (NR, História).

A proximidade é outra característica muito evidente da relação pedagógica na Profitecla Braga: "aqui todos contam e os nossos professores são muito próximos de nós. Ouvem-nos e aceitam-nos, e até a direção está de portas abertas. São amigos sem deixarem de ser nossos professores" (EA1).

Os coordenadores de curso, que também são tutores de formação em contexto de trabalho (FCT), orientadores da Prova de Aptidão Profissional (PAP), têm grande relevância junto dos alunos. Mas também junto dos docentes. Têm um papel fundamental na construção de ambientes de forte impacto na aprendizagem. Cada coordenador é visto como o "propulsor de uma efetiva formação" (PE, p. 14). Atua sendo o elo na ligação entre a escola e os contextos laborais. "É a ele que se pede uma leitura atenta dos *inputs* e transformações das diferentes áreas de trabalho para, no final, traçar os perfis adequados dos alunos ao exercício das funções" (PE, p. 14).

A FCT é um momento muito importante do percurso formativo destes jovens, pelo que a escolha certa da experiência que lhes? é proporcionada é tão relevante. Escolha que é espoletada e organizada em conjunto com o aluno e negociada com a entidade de acolhimento pelo coordenador.

# Avaliação das aprendizagens: menos é mais

A avaliação das aprendizagens é expressa de acordo com uma escala de quatro níveis, formulada a partir de descritores de desempenho que situam esses níveis, considerando dez categorias do desempenho dos alunos: a) planeamento e organização; b) pensamento crítico; c) curiosidade/inovação; d) comunicação; e) aplicação de conhecimentos; f) autoavaliação; g) trabalho colaborativo/cidadania; h) responsabilidade; i) autonomia; e j) interação.

As categorias e a clarificação dos níveis constam de um documento depurado, que facilita a compreensão quase imediata do seu conteúdo, da sua organização e, principalmente, do racional que lhe está subjacente. Este caracteriza-se por uma incontroversa ancoragem no PASEO, no que respeita ao objeto da avaliação, e pela utilização de uma malha larga, no que respeita ao conjunto de descritores que operacionalizam a discriminação por patamares.

O documento, mencionado por docentes e discentes como referente genérico da avaliação das aprendizagens, parece servir de orientação, além de permitir discriminar os níveis de competência apresentados pelos alunos sem, contudo, os atomizar em manifestações de uma miríade de descritores.

# Numa escola aberta à inovação, com limites flexíveis, nas diversas situações concebidas para aprendizagem, o aluno tem o protagonismo

Em sede de cada uma das áreas/disciplinas são enunciados referentes que especificam outras manifestações desejáveis no desempenho dos alunos. Por exemplo, tendo em conta uma avaliação "realizada de forma contínua,

com base na participação ativa, na qualidade das pesquisas, na criatividade dos trabalhos desenvolvidos e na pronúncia em francês" (NR, Francês Técnico).

No final da avaliação prevalece o todo, leia-se o retrato global daquilo que o aluno é capaz, e que é muito mais do que a soma das partes.

Uma panorâmica de como se ensina e aprende na Profitecla Braga mostra que, nas situações concebidas para aprendizagem, o aluno tem o protagonismo. Desde logo é ouvido para expressar as suas aspirações e dificuldades. Depois, para estabelecer um plano de trabalho. Tem de fazer para aprender, tem de decidir para avancar, chegar a um produto. Ao docente compete apoiar. A plataforma Pandora ajuda a governar o projeto, a dilucidar o que foi aprendido.

As oportunidades são diversificadas, existem muitos cais ao longo das margens, aonde o aluno é influenciado para aportar: no mundo real, no virtual ou simulado, na comunidade mais próxima ou no estrangeiro. A avaliação serve para aprender. O percurso é quase sempre acompanhado pelos pares, também pelos professores, numa perspetiva de prevenção e apoio à superação das dificuldades.

# Os melhores profissionais abraçam a mudança

"A pedagogia é do professor. Nós escolhemos os nossos professores. O nosso projeto exige um determinado perfil (...) Um professor bem preparado cientificamente, flexível, com capacidade de se abrir à inovação, disposto a abraçar diferentes metodologias e estratégias" (E Direção). O perfil de docente/formador parte de requisitos estabelecidos ao nível do grupo Rumos e que enunciam, em primeiro lugar, o impacto expectável da ação destes profissionais:

contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos cívica e democraticamente responsáveis, com capacidade de intervir na vida da comunidade, segundo critérios de qualidade. (Perfil do Professor Rumos Education, n.p.)

Acresce a esse perfil uma seleção de competências: "os nossos docentes ou formadores, mais do que as competências técnicas que são obviamente importantes, devem ter as competências comportamentais necessárias bem vincadas" (página web https://www.rumosexperience.pt/exp professor-rumos.html). E prosseque o diretor de recursos humanos, em testemunho na mesma página web: "procuramos sempre profissionais que tenham uma atitude muito positiva e uma postura bastante dinâmica e proactiva, bem como, disponibilidade para a cooperação em equipa, pois somente dessa forma conseguimos concretizar as nossas metas" (n.p.). Os próprios docentes e formadores salientam a responsabilidade, a criatividade e o dinamismo como características essenciais para se trabalhar na Profitecla (testemunhos na página web https://www.rumosexperience.pt/exp\_professor-rumos.html).

Estes requisitos são assimilados no polo de Braga, reforçando-se que, do ponto de vista da prestação do serviço educativo, o educador é um fator de maior importância no sucesso da metodologia de trabalho por projetos. A centralidade da MTP nesta escola profissional releva

# Docentes e formadores têm uma atitude positiva e uma postura dinâmica e proativa, com disponibilidade para a cooperação em equipa, pois somente dessa forma se concretizam metas

o papel do educador, que de veículo do saber, se renova em mentor, em companheiro de viagem, em coadjuvante, em guia, que apoia, propõe caminhos de descoberta e reflexão: "procuro ser acima de tudo uma companheira de viagem para os três anos em que iremos acompanhar alunos com diferentes personalidades, percursos escolares diversos e contextos familiares muito distintos" (Narrativa Reflexiva, Curso de Turismo). Reforça-se a ideia de exigência: "quando os professores entram na Profitecla têm de se adaptar. Há uma formação intensa, muito colaborativa. Não é fácil acreditar que os alunos são capazes de depurar conteúdos, planificar, construir o conhecimento com tanta autonomia" (EDirecão).

A MTP instiga o professor a aprimorar, permanentemente, do ponto de vista pedagógico, a aceitar a sua condição de eterno aprendiz, num mundo percorrido pela vertigem da inovação e da mudança, em que a diferença entre o saber possível e o saber real se agiganta a cada momento.

Quando vim para aqui trabalhar tive de me adaptar. Dou aulas há muitos anos no ensino público. A MTP é muito exigente. Numa mesma aula, leciono várias aulas. Cada aluno propõe uma operacionalização distinta de um mesmo conteúdo. Tudo isto exige um permanente esforço de atualização. Não ter alunos passivos, a olhar para nós, à espera que façamos tudo, é muito exigente. (EP1)

"Há professores que desistem. Esta metodologia exige abertura de espírito, vontade de continuar a aprender, criatividade" (EDireção). Cabe referir que, na perspetiva desta organização, "os melhores profissionais, nem sempre são os que têm o melhor currículo, mas os que estão abertos à mudança, os que não desistem de continuar a aprender" (EDireção). E salientam, com a implementação da MTP em mente "todo o processo requer uma mudança de mentalidades. Passado algum tempo, o próprio professor sente-se empoderado" (EP1). E acrescentam, "acredita mais no aluno e em si próprio. O aluno acredita mais em si próprio e no professor. É uma espécie de profissão de fé mútua, que tem sido profícua" (EP1).

## A mudança requer suporte e monitorização

O dispositivo de formação intensiva e personalizada dos docentes, montado para implementação da MTP, foi estruturante da visão de ensino e de grande importância para que todos abraçassem a metodologia com proficiência e resultados. Foram necessárias inteligência organizacional e colaboração intencional e organizada.

A formação dos professores não é tudo, mas é muito importante. Há professores que não se adaptam e que no final do ano saem por sua iniciativa. A dinâmica de entreajuda que acontece é fundamental. Quem chega conta com o apoio de toda a escola, desde a direção aos colegas. (ECoordenadora MTP)

Este tipo de suporte é reconhecido não só por apoiar a mudança como também por proporcionar crescimento profissional.

A colaboração entre os colegas foi fundamental para que me pudesse adaptar à MTP. O espírito de disponibilidade e abertura são essenciais. Eu não tive de deixar [de ser] o professor que era. Não tive de deixar as estratégias a que estava habituado. Tive de as reinventar, de as adaptar a novos moldes. No fundo os meus horizontes alargaram-se. (EP1)

A exigência sobre a efetividade das práticas educativas baseadas na MTP colocou a avaliação da ação dos docentes na agenda do processo de melhoria contínua e de qualidade das práticas pedagógicas da escola. Uma parte importante desse processo assenta na avaliação por parte dos alunos, feita sob confidencialidade através da resposta a um inquérito por questionário. Nominalmente, para cada docente são visadas as seguintes categorias da organização do ensino: a) capacidade e clareza na comunicação; b) estímulo do interesse pela aprendizagem; c) apresentação dos conteúdos/matérias; d) adequação dos métodos pedagógicos; e) disponibilidade para esclarecer dúvidas; f) relacionamento com os alunos; e g) promoção de um clima favorável à aprendizagem.

Os resultados são agregados na plataforma de *business intelligence*, Power BI, permitindo a cada professor monitorizar a evolução do seu desempenho em cada categoria, individual e comparativamente. Os resultados são analisados para efetivar melhorias.

Avaliar, [fazer] monitorização, autoavaliar em tempo real permite adequar estratégias repensar, melhorar, reformular. A ideia de tempo real é muito importante, porque muitas vezes sentimos que vamos a destempo. Este feedback permanente permite responder de forma mais célere e consistente. (EP1)

A par da formação, a cultura de colaboração e os mecanismos de regulação por pares foram, e continuam a ser, fatores proeminentes em prol da institucionalização da MTP e da sua compreensão enquanto meio eficaz de alcançar um perfil dos alunos.

A visão de educação que adotaram depende crucialmente das capacidades profissionais dos docentes. Dito de outra forma, professores e formadores, quer ao lidarem nas suas áreas disciplinares e tecnológicas, quer na orientação e supervisão de formação em contexto de trabalho, são quem mantém constantemente em aberto as opções disponíveis para cada aluno e assegura desenvolvimento e progresso contínuos, sempre ampliando horizontes e afastando os alunos de experiências que possam fechá-los.

# Alunos\_21

O aluno\_21 consubstancia por escrito um perfil desejável dos jovens que estudam na Profitecla. Está manifestamente alinhado com o PASEO e é francamente flexível: "aqui não há sonhos de pronto a vestir. Cada um tem direito ao seu" (EA1). Esta afirmação é tanto mais significativa, quanto é grande a variedade de percursos e de expectativas dos alunos que chegam a esta escola profissional de Braga, incluindo aqueles a quem o insucesso reiterado desmotivou. Os alunos pessoalizam a atenção que mereceram. "Na primária havia coisas de que gostava, mas depois tornei-me mau aluno em tudo. A Profitecla fez-me voltar a acreditar em mim. Hoje sou o que nunca pensei ser: um bom aluno" (EA1). Enaltecem a transformação vivenciada: "quando cheguei à Profitecla, achava que prosseguir estudos não era para mim. Hoje é um sonho que quero concretizar" (EA1). Ainda em discurso direto: "quando aqui cheguei senti que se importavam comigo e que o meu passado de insucesso não contava. Só contava eu" (EA1).

A perspetiva é de inclusão, todos têm realmente direito a construir o seu futuro, independentemente das condições de partida. Sabem-no os alunos, que dizem: "eu não acreditava em mim. A minha história era de insucesso. Na Profitecla até me esqueço que tenho necessidades educativas especiais" (EA1). Reconhecem-no os pais – "Quando o meu filho aqui chegou, (...) era um aluno para descartar. Na Profitecla o meu filho é um caso de sucesso." – e salienta a plasticidade da instituição – "Não foi só o meu filho que teve de se adaptar à escola. A escola, os professores também se adaptaram às necessidades do meu filho" (EEncarregados de educação).

As respostas não se resumem ao acolhimento, projetam o desenvolvimento do máximo potencial possível de cada indivíduo. "Somos uma escolha de esperança: acreditamos que podemos mudar, melhorar, transformar e acrescentar, acreditamos no aluno e no seu potencial, por isso, a nossa plataforma só se poderia chamar Pandora" (EDireção). Os pais corroboram: "hoje acredito que a minha filha pode ter um futuro. [Antes] tinham-lho negado. Nunca teve acesso à FCT [Formação em Contexto de Trabalho]. Hoje acredito que a minha filha pode ser autónoma" (EEncarregados de educação).

Existe uma estratégia de acolhimento e orientação dos alunos; de apoio às suas escolhas e respeito pelas expectativas; a que se junta um compromisso com o sucesso. Observando os dados do portal Infoescolas, a percentagem de alunos da Profitecla Braga que conclui o ensino secundário profissional no tempo esperado (3 anos) é superior à média nacional, calculada para os alunos do país que, ao entrarem no ensino secundário profissional, tinham um perfil semelhante ao dos alunos desta escola, em termos de idade e de apoios da Ação Social Escolar. Em 2022/2023, considerando a oferta global da escola, 68% dos alunos fizeram percursos diretos no ensino secundário, face a uma média nacional ajustada ao perfil de 65%. Nos anos anteriores, as diferenças favoráveis a esta escola tinham sido mais expressivas: 84% para 71%, em 2021/2022, e 83% para 70% em 2020/2021.

Ainda assim existe um número significativo de alunos que tem dificuldade em levar os seus percursos até ao final. De acordo com as estatísticas da escola, a taxa global de conclusão da coorte de alunos do triénio 2020/2021-2022/2023 foi de 59%. Este valor, mais modesto, requer leitura a par de outros dois indicadores. O primeiro, plasmado no Infoescolas, mostra que no polo de Braga os contingentes de conclusão no tempo esperado variam consante os cursos. Nos de técnico de turismos e de técnico de comunicação – *marketing*, relações públicas e publicidade são elevados: em 2022/2023, 82% dos alunos destes cursos fizeram percursos diretos. No curso de ténico de cozinha/pastelaria o valor baixa para 70%. Contudo, é no curso de técnico de restauração/bar que as dificuldades parecem ser mais evidentes, pois menos de metade dos alunos, 48%, concluiu em três anos.

Um outro indicador relevante acerca dos resultados alcançados nesta escola é a evolução positiva da taxa de empregabilidade. Por exemplo, de acordo com as estatísticas disponibilizadas pela Profitecla, para os alunos do triénio já referido, essa taxa foi de 73%, mais 6 pontos percentuais do que a registada para a coorte do triénio anterior.

Os alunos\_21 desenvolvem competências, aplicam-nas em contexto laboral, demonstram saber técnico, relacional, critico... competências variadas, as competências de um cidadão que aceita desafios. Esta combinação é reconhecida pelos parceiros da escola. "Os alunos que recebemos da Profitecla têm preparação profissional e humana. Este segundo aspeto é muito importante para nós: responsabilidade, autonomia, empenho, dedicação" (EParceiros). Esse reconhecimento estende-se à confiança no seu desempenho. "Estamos de portas abertas para todos os alunos da Profitecla. Nós sabemos que não falham e se falharem, sabemos que não foi por negligência. Até o melhor profissional falha!" (EParceiros).

Efetivamente, os alunos têm percursos de sucesso nesta escola que se repercutem nos seus percursos de vida.

Esta escola mudou a minha vida. Esta escola continua a fazer parte da minha vida, porque os valores que aqui aprendi vivo-os no meu dia a dia, como profissional e como pessoa. Hoje trabalho num local onde estagiei e onde adquiri conhecimentos e desenvolvi competências, que me tornaram no profissional que sou. (EEx-aluno)

As entidades que recebem alunos da Profitecla Braga, quer na fase de aprendizagem, quando os acolhem no âmbito da FCT, quer quando, posteriormente, os contratam enquanto profissionais, enaltecem várias facetas. O saber fazer na área das competências técnicas exigidas, o saber estar com educação e postura, fundamental em profissões no ramo da hotelaria ou da restauração, ou do turismo, que muitos destes alunos escolheram. Salientam, igualmente, o saber ser, patente no sentido de responsabilidade e pertença institucional, a versatilidade perante os imponderáveis, a orientação para a solução, o espírito de colaboração e a ambição.

Os atributos revelados parecem ser imagem refletida dos atributos desejados, justificativos da opção pela MTP. Como referem os parceiros, "os métodos de ensino da Profitecla são certamente responsáveis pelas características que os alunos apresentam – humildade, responsabilidade, vontade de aprender, pontualidade" (EParceiros). Manifestações de competência que também atribuem aos professores e formadores, salientando que estes são inovadores.

Procuram estar atualizados, incorporam novos conhecimentos e novas técnicas e isso faz a diferença. Os formandos que recebemos têm de estar familiarizados com o mundo real, com o que de melhor se faz na área onde pretendem estagiar, porque de contrário não podem trabalhar connosco. Os professores da Profitecla têm a preocupação de sintonizar os alunos com o mundo real e com as necessidades do mercado de trabalho. (EParceiros)

Atribuem-no, ainda, ao investimento na transformação dos jovens enquanto pessoas e na orientação e acompanhamento disponibilizados.

Eles estão desorientados e parece-me que aqui encontram um rumo. É notória a diferença de ano para ano. O foco, a forma como tratam os clientes, como se empenham nas tarefas, a maturidade que demonstram, olhe, até a serenidade. Sofrem uma evolução gigantesca. Sempre que possível nós integramos estes alunos na empresa. (EParceiros)

A competência do aluno\_21 é vista como um valor pela própria Profitecla, que através do programa EducaAlumni, iniciativa do grupo Rumos Education, procura transformar antigos alunos em professores da escola. Uma forma de capitalizar o investimento formativo e usufruir dos melhores profissionais.

Sou professora na escola que me formou. Na escola que me transmitiu valores, conhecimentos, uma cultura profissional e que contribuiu para que me tornasse numa profissional de sucesso, realizada e respeitada. Eu não me esqueci da escola e a escola não se esqueceu de mim. São estes valores e esta cultura de exigência pessoal e profissional que continuo a transmitir aos meus alunos. (EP1)

Defende-se, portanto, que "esta iniciativa promete ser um marco no reforço da qualidade educativa, ao mesmo tempo que celebra o vínculo entre alunos e as suas escolas" (página web https://www.rumosexperience.pt/proj\_ educa\_alumni. html). Um retorno espiral, em que a escola prepara profissionais competentes, altamente reconhecidos pela comunidade, alunos\_21 que podem conduzir a mais e ainda melhores profissionais, pessoas, cidadãos. Como se salienta: "ALUNO\_21 seremos nós. Todos os dias, numa pequena conquista e no final, numa vitória da competência. Dos alunos" (Desdobrável aluno 21/Rumos Education).

# Consonâncias por uma inovação

Na Profitecla Braga, optou-se por revolucionar a forma como se ensina e se aprende, num esforço por recuperar o interesse dos alunos em aprender e por empoderá-los, palavra várias vezes evocada nos textos orientadores da escola para salientar que o jovem tem de ter o domínio dos seus percursos e projetos individuais, a fim de crescer como pessoa, cidadão e profissional.

A metodologia de trabalho por projeto, MTP, foi o instrumento da inovação pedagógica empreendida, que serviu para concretizar uma visão transformadora da educação, dirigida ao desenvolvimento do indivíduo, cooptada por uma conceção de escola como vida, onde se aprende fazendo.

A narração deste caso identifica evidências indiretas da qualidade das práticas e dos seus efeitos, baseadas nas perceções e opiniões dos vários atores, que salientaram ganhos de competência, satisfação e bem-estar. Identifica também, evidências diretas, observadas em exercícios de prática profissional dos alunos e ratificadas por potenciais empregadores que os acompanham na formação em contexto de trabalho.

Os mecanismos desenvolvidos pela Profitecla Braga para conseguir uma implementação ampla da MTP respeitam o ciclo de desenvolvimento das experiências pedagógicas – planificação, ação, observação, reflexão. Acresce que foram concebidos a partir de conhecimento especializado em MTP, executados de forma programada, suportados por condições assumidas ao nível da organização e visaram aspirações traçadas a priori quanto aos resultados.

O empenho na edificação destes atributos, reconhecidos pela sua relevância nas inovações (cf., Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas, elaborado no âmbito da Recomendação n.º 4/2023 do Conselho Nacional de Educação, sobre o mesmo tema), é uma lição seminal a retirar da experiência da Profitecla Braga. Salienta-se que foi desenvolvida com o foco no educando e na aprendizagem, seguiu uma orientação local e sistémica, teve subjacente um sentido social baseado numa visão transformadora da educação. Com estas três dimensões em mente, evidenciam-se as principais opções tomadas pela Profitecla Braga, que se crê muito terem contribuído para o valor educacional alcançado.

1. A educação como um projeto pessoal. As aprendizagens são relevantes na medida em que servem para concretizar o projeto de cada indivíduo, como pessoa e como profissional.

Os documentos orientadores nacionais, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e *Quadro Nacional de Qualificações*, subsidiaram uma interpretação curricular concretizada de modo a servir aspirações e características individuais dos alunos, a estabelecer objetivos relevantes para os seus percursos educativos.

Todos os alunos, independentemente de insucessos anteriores ou condições específicas, estabelecem um plano, são vistos como capazes, numa perspetiva de inclusão e justiça, são ouvidos sobre as suas expetativas, instruídos da ambição do perfil do aluno\_21, acompanhados na prossecução do seu projeto, através de uma relação entre educadores e educandos assente em modelos de mentoria.

 Uma metodologia ativa com o aluno no centro. Aprende-se melhor fazendo e num ambiente de aprendizagem adaptativo e flexível, relacionado com o mundo real, atual. Cabe ao educando fazer escolhas, tomar decisões, desde a planificação à avaliação.

A MTP favoreceu um ambiente desta natureza, a partir da problematização de temáticas diversas, em estreita articulação com o currículo assumido na escola, onde cabem competências técnicas variadas, competências transversais, como a comunicação, o trabalho em equipa, e o pensamento crítico e criativo. Os projetos mobilizaram áreas disciplinares diferentes, foram impulsionados pela ação dos alunos, resultaram em aprendizagens mais integradas e significativas.

Na relação pedagógica, o docente foi coadjuvante da trajetória, *obrigou* os discentes ao protagonismo, estabeleceu um diálogo intelectual com o aluno, fez uma avaliação contínua e formativa, focada no acompanhamento dos progressos, no fornecimento de *feedback* regular.

3. A melhoria do ensino a partir da indagação profissional. O educador é um ator reflexivo, analista crítico da sua experiência e produtor de conhecimento profissional.

No processo de implementação da MTP, os docentes foram conduzidos à indagação sobre as próprias práticas como forma de transformação do ensino. Foram desenvolvidas estratégias de recolha e análise de informação, num escrutínio que também envolveu os alunos e produziu evidências acerca da qualidade das práticas.

Esta abordagem aportou benefícios para os educandos. Foi vantajosa também para o desenvolvimento profissional dos educadores, que, depois desta experiência, se afirmam mais reflexivos, mais críticos, ao reverem as suas práticas.

As jornadas pedagógicas, a formação específica, a colaboração entre pares, o acompanhamento individualizado alicerçaram uma força profissional, de professores e formadores, que lida bem com a mudança, com o imponderável. Simultaneamente, favoreceram a instalação de uma cultura de melhoria contínua e eficaz.

4. Aprende-se em muitos lugares diferentes. Na conceção das oportunidades de aprendizagem, a situação é inseparável da interação, pelo que a diversificação de lugares, contextos e intervenientes pode ser, desde logo, enriguecedora.

No desenho das situações oferecidas nesta escola há um esforço para delimitar o que se aprende, como se aprende e onde, atendendo-se, assim, às dimensões referencial, processual e contextual da aprendizagem. O lugar é variável, tanto pode ser uma sala de aula, um laboratório, uma instituição de solidariedade social, um hotel...

A rede de parcerias que estreitou com várias entidades locais permite a esta escola, por exemplo, proporcionar estágios e outras formas de aprendizagem prática, que conectam os alunos à realidade profissional e aumentam as oportunidades de emprego dos diplomados. Permite-lhe, também, levar os alunos a conhecer novas profissões no contacto com instituições de ensino superior.

As relações entre escola e parceiros são de benefício mútuo, potenciam uma política de proximidade e corresponsabilização, projetam o prestígio da escola junto da comunidade.

A pedagogia foi a terceira margem, a alternativa transformacional que concretizou o ideário da escola Profitecla Braga. A *consonantia* entre as opções que enformaram a experiência pedagógica que levaram a cabo afigurou-se preponderante para a sua implantação transversal e para que se afirmasse como resposta organizacional, com alcance institucional, passível de ser transferível para outros contextos.

### Sintese

Os dois territórios estudados oferecem aos alunos percursos formativos plurais que integram saberes das ciências, das humanidades, das artes e saberes técnicos especializados, facilitando-lhes a conclusão dos percursos de escolarização no tempo esperado. Em ambos os contextos, os alunos aprendem com e através da prática e em articulação com modos flexíveis e diferenciados de gestão curricular, pedagógica e avaliativa. O trabalho desenvolvido por professores e alunos baseia-se em metodologias promotoras de bons resultados académicos e sociais. Constatou-se que, em ambas as instituições, é possível reconfigurar e reescrever outras gramáticas escolares e inscrever territorialmente culturas de trabalho alinhadas com os normativos nacionais e com as necessidades das comunidades locais, nas esferas cultural, artística e empresarial.

Os dois estudos de caso realizados permitiram encontrar respostas para algumas questões: que medidas foram aplicadas nestes territórios educativos para que os alunos aprendam com mais empenho e obtenham melhores resultados? Como se organiza o trabalho, nos modos de gestão curricular, pedagógica e avaliativa, de forma a prover a concretização de aprendizagens de qualidade? Qual o papel do ensino artístico e do ensino profissional na promoção de uma maior equidade e inclusão, no acesso à escola e à conclusão da escolaridade no tempo previsto? Que resultados sociais e académicos alcançam os alunos? Conduzidos por estas interpelações, apresentamos um conjunto de visões e de práticas comuns sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e os resultados alcancados em ambos os territórios educativos.

- Inscrevem uma visão e missão para a escola assentes na igualdade de oportunidades, na equidade e na inclusão, alicerçadas numa oferta educativa plural e diversificada, adequada às necessidades e interesses dos alunos, permitindo-lhes aprender com qualidade e concluir com sucesso a escolaridade obrigatória no percurso escolhido e no tempo esperado.
- Adotam uma visão democrática da educação assente no reconhecimento da complexidade e na natureza única das situações educativas, evidentes na preocupação com o contexto, a diversidade e a qualidade.
- Representam a arte e os saberes técnicos especializados como dimensões essenciais ao desenvolvimento de uma cultura de escola humanista, transformadora e enriquecedora na construção de percursos pessoais, sociais e académicos relevantes para os alunos.
- Adotam metodologias de trabalho em que os alunos participam e estão no centro dos processos de aprendizagem, nomeadamente a metodologia de projeto, facilitadora da construção des aprendizagens.

- Assumem práticas de diferenciação curricular e pedagógica inter e multidisciplinares como promotoras do trabalho colaborativo, da articulação horizontal e vertical do currículo e da inovação sistémica, essenciais à integração e ao sucesso de todos.
- Potenciam a aprendizagem através da arte e dos saberes técnicos especializados enquanto promotora do desenvolvimento de competências analíticas e reflexivas, a par da comunicação e do pensamento crítico, mobilizáveis para qualquer área de estudos onde se pretenda alcançar o sucesso académico e profissional.
- Valorizam as tecnologias educativas no enriquecimento do currículo, desenhado para desenvolver competências técnicas e competências transversais, como o trabalho em equipa, a autonomia e a colaboração entre pares, preparando os alunos para desafios futuros no mercado de trabalho e na vida pessoal.
- Implementam sistemas de avaliação contínua e formativa focados no acompanhamento do progresso dos alunos e na prestação de feedback regular o que contribui para a melhoria da qualidade das aprendizagens.
- Exercem a liderança de modo colegial e transformador, como facilitadora da construção de pontes dentro das comunidades educativas e essencial ao desenvolvimento e sustentabilidade de uma ação estratégica que reforça a interação da escola com redes alargadas de cooperação: empresas, instituições de ensino e outras entidades.
- Reconhecem a formação como ação estratégica no fortalecimento e na construção de identidades territoriais, na procura das melhores parcerias para responder à reconfiguração das demografias de origem dos alunos e à melhoria da atuação de toda a comunidade educativa.

As duas instituições apresentam bons resultados académicos e sociais, consequentes com as opções e decisões estratégicas tomadas em termos da diversidade de ofertas e de percursos formativos, dos modos de planeamento e de reorganização do trabalho, flexíveis e personalizados, bem como das parcerias sustentadas com o tecido empresarial que aproximam e conectam os alunos com a realidade profissional.



# SÍNTESE PERCURSOS DICA

O texto que se segue baseia-se nos percursos descritos. A partir de quatro narrativas e de dois estudos de caso, perspetivam-se futuros relacionados com a formação inicial e contínua de docentes, com a formação dos diretores e com a reorganização do trabalho nas escolas no cumprimento da sua missão.

# PROJETAR FUTUROS, DESENHAR POLÍTICAS

"Projetar futuros, desenhar políticas" é um ensaio prospetivo que envolve a capacidade de ler, analisar, compreender e interpretar o que no presente permite antecipar tendências e desafios futuros para as políticas públicas educativas decorrentes das mudancas sociais, demográficas e tecnológicas globais. O tópico que nos propomos desenvolver de forma sumária remete-nos para uma abordagem estratégica de valorização da formação inicial e contínua de professores, da formação dos diretores e da capacitação das organizações escolares para uma intervenção política, social, comunitária e profissional ampla, esclarecida e robusta. Tal ação convida-nos a pensar sobre futuros para a formação docente; leva-nos a reconfigurá-la na sua substância, nos saberes específicos da profissão, considerando para tal a mobilização integrada das competências necessárias ao seu exercício. Falamos de saberes de inovação, tecnológicos, metodológicos, de gestão didática, curricular e pedagógica, flexíveis e diferenciados, de saberes relativos aos usos da avaliação ao serviço da regulação e da qualidade das aprendizagens.

Considera-se, pois, que os saberes estruturantes para o exercício da profissão docente devem estar inscritos na formação inicial e contínua, de forma explícita e consistente, oferecendo aos professores e aos diretores a preparação e a capacitação necessárias para lidarem com um espetro cada vez mais alargado de diversidades linguísticas, demográficas, culturais, geográficas e políticas dentro e fora das salas de aula. A superdiversidade de hoje exige a estes profissionais uma preparação sólida e continuada para prover ambientes organizacionais de equidade e inclusão assentes na estreita coabitação e no diálogo concertado entre os saberes especializados e multidisciplinares de intervenção e os saberes contextuais disponíveis na procura de respostas para os perfis de aprendizagem dos alunos.

A investigação efetuada no âmbito dos Percursos do DICA 2024, consubstanciada em quatro narrativas biográficas e dois estudos de caso intrínsecos, permitiu conhecer, compreender e analisar aspetos emergentes das práticas profissionais dos professores e dos diretores, bem como aceder às formas de funcionamento das organizações educativas, no que se refere aos modos de liderança e organização do trabalho dos docentes e dos discentes, à gestão dos processos pedagógicos, curriculares e avaliativos e aos resultados académicos e sociais alcancados. Todos os trabalhos que aqui se apresentaram, pelo valor intrínseco que encerram nas suas dimensões interpretativa, analítica e compreensiva, não permitem a generalização e a transferibilidade do conjunto de inferências produzidas para outros contextos. Contudo, possibilitam a identificação de modos de atuação dos professores no exercício da profissão, dos diretores no exercício da lideranca, bem como o conhecimento das formas de organização do trabalho docente e discente, consideradas facilitadoras de melhores aprendizagens e de melhores resultados académicos e sociais. Assim, os padrões de atuação evidenciados podem contribuir, a título ilustrativo, para apoiar a conceção e o desenvolvimento de políticas públicas de educação, no âmbito da formação inicial e contínua de professores e de diretores, nomeadamente na gestão e administração das instituições com foco na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Entende-se, pois, que o desenho de políticas educativas na formação inicial e na formação contínua de professores deva ter por base a gestão harmoniosa, equilibrada e inteligente, entre a formação teórica, como o seu eixo estruturante, e a experiência na e através da prática, proporcionando aos professores uma visão real do exercício complexo e especializado da profissão. Deste modo, o reforço da componente de apoio à prática letiva supervisionada, a criação de programas de indução e de ressocialização profissional e a conceção de planos de formação contínua contextualizados são medidas fundamentais, que devem ser asseguradas por referência à qualidade e exigência da *práxis* profissional dos professores. Também a formação de lideranças de topo e intermédias se revela igualmente importante na gestão e administração dos territórios educativos, na supervisão e apoio à formação contínua dos docentes, apostando-se em formações diferenciadas e qualitativamente capacitadoras de melhores práticas de ensino e de melhores aprendizagens.

Desenhar políticas públicas requer um compromisso alargado, convocando-se para o efeito todos os atores sociais numa corresponsabilização global dos decisores políticos, das estruturas e serviços centrais do Ministério da Educação Ciência e Inovação, das instituições de ensino superior, dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e dos centros de formação de associações de escolas. Todos os atores políticos e sociais devem envolver-se na construção de programas de formação, acompanhamento e mentoria, objeto de uma monitorização e avaliação regulares, em resposta às necessidades emergentes da reconfiguração da profissão e do ensino.

Com o propósito de contribuir para o desenho atual e futuro de políticas públicas de educação formularam-se seis questões de partida facilitadoras do exercício de projeção e reescrita de possíveis cenários no âmbito da formação inicial e contínua de professores, da formação dos diretores e da reorganização do trabalho nas escolas, de modo a prover a qualidade das práticas de ensino e a qualidade das aprendizagens sociais e académicas dos alunos.

# Que características pessoais e profissionais se identificaram nos professores biografados e que leituras se podem fazer dos seus padrões de atuação?

Os modos de agir dos professores biografados possuem legitimação na evidência científica que lhes potenciam a reflexão sobre as suas práticas (o que fazem, como e para que o fazem). A sua formação inicial e contínua permitiu-lhes experienciar diálogos com as instituições, com os pares e com as comunidades, fortalecendo sentidos de pertença na transição e assunção de novos papéis. A sua versatilidade científica e pedagógica permitiu-lhes aprender, com os alunos e com os pares, a explorar outros espaços e rotas de enriquecimento das aprendizagens; a usar intencionalmente a tecnologia, as metodologias inovadoras de gestão e diferenciação curricular, pedagógica e avaliativa, desenvolvendo uma consciência reflexiva e prospetiva sobre sobre os seus modos de agir. Os alunos reconhecem o poder diferenciador das suas atuações pedagógicas e prestam-lhes feedback, apresentando bons resultados na sua evolução pessoal e no seu sucesso académico.

# A partir das conceções e práticas dos docentes biografados, que contributos se podem evidenciar para o desenvolvimento das políticas públicas no domínio da formação de professores?

A investigação realizada produziu resultados que suscitaram uma diversidade de reflexões e interpretações plausíveis. Consequentemente, elaborou-se um conjunto de possíveis desenvolvimentos que podem contribuir para apoiar e melhorar as políticas e as práticas educativas no domínio da formação de professores que, seguidamente, se apresentam.

- Garantir a implementação de modelos de supervisão pedagógica na formação inicial, assentes no diálogo entre as instituições de ensino superior e as escolas, de modo a assegurar o acompanhamento e o apoio aos futuros professores, no ensaio de modos plurais de atuação pedagógica e na recriação de práticas de gestão curricular diferenciadas e inclusivas, sob a supervisão de professores qualificados.
- Incorporar na formação inicial evidências científicas recentes, no apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, assentes em metodologias ativas de ensino diferenciado e de aprendizagem colaborativa centradas no aluno.
- Integrar na formação inicial disciplinas vocacionadas para a reflexão e questionamento sobre a ação profissional do professor: o que se faz, como e para que faz, promovendo-se o diálogo e a aproximação entre os saberes teóricos e os saberes práticos fundamentais na (re)construção de sentidos de pertença à profissão.

- Promover uma formação contínua contextualizada e diferenciada que permita aos professores, nas diferentes etapas do seu desenvolvimento profissional, o acesso a conhecimentos especializados de suporte à implementação de modos inclusivos de diferenciação curricular e pedagógica.
- Prover a capacitação e proficiência dos docentes no uso dos recursos digitais e tecnológicos, com intencionalidade pedagógica, enriquecendo o ensino, a aprendizagem e a regulação dos processos, de modo interativo e colaborativo, como estratégia promotora da aprendizagem de outras literacias.
- Fortalecer a dimensão coletiva da profissão através do estímulo e apoio continuados às comunidades educativas para sustentarem diálogos regulares com o espaço comunitário, as instituições locais, regionais e nacionais, numa construção de saberes plurais, intergeracionais e intercomunitários.
- Disseminar o conhecimento produzido nas comunidades profissionais de prática através dos diálogos intergeracionais, entre os professores mais e menos experientes, sobre aspetos da pedagogia, da gestão curricular e da avaliação, com o propósito da melhoria da qualidade da ação docente e do clima organizacional da escola.
- Formar líderes intermédios para o exercício diferenciado de funções, nomeadamente na coordenação dos departamentos curriculares, coordenação de diretores de turma, equipas multidisciplinares, coordenação de projetos e demais estruturas intermédias, de modo a assegurar o apoio aos pares e a concertação entre a prática pedagógica e os documentos orientadores da ação coletiva: projeto educativo, planos de melhoria e planos de inovação.

# Que características pessoais e modos de agir profissionais se identificaram nos diretores biografados?

Os diretores biografados revelam uma ampla visão territorial articulada com o tecido social e empresarial. Partilham visões e missões para as organizações alinhadas com os referenciais nacionais que reescrevem à esfera local. Tecem linhas de ação e de planeamento em conjunto com os pares e a comunidade, propõem objetivos, discutem metas, monitorizam processos e apresentam bons resultados que assumem como farol da sua ação governativa. Fruto dos saberes contextuais disponíveis e da adoção de estilos de liderança distribuídos, pedagógicos e transformacionais, sabem vincular as comunidades educativas a um projeto educativo, envolvendo as lideranças intermédias como atores estratégicos na tomada de decisões, na (re)construção de culturas de colaboração autênticas e na criação de sentidos de pertença aos territórios educativos.

# A partir das práticas evidenciadas pelos biografados, que contributos é possível discernir para o desenvolvimento das políticas públicas no domínio da formação de diretores?

Tal como sucedeu nos estudos biográficos realizados com os docentes, as narrativas dos dois diretores permitiram elaborar um conjunto de possíveis ações a desenvolver que podem ser consideradas para conceber e melhorar as políticas e as práticas educativas num domínio tão relevante como é o caso da gestão e administração das escolas. Apresentam-se seguidamente algumas linhas possíveis de acão e desenvolvimento relativas a este domínio.

• Garantir aos diretores uma autonomia efetiva na gestão e administração dos territórios e na criação de condições para o desenvolvimento de práticas diferen-

ciadas de gestão pedagógica, curricular e avaliativa, consonantes com os seus projetos de intervenção e projetos educativos locais.

- Estruturar a formação dos diretores em áreas diversificadas, permitindo-lhes uma visão sistémica e holística da escola, reconhecendo, a este nível, a importância das ciências da educação, das artes, do desporto e das humanidades.
- Formar os atuais e os novos líderes nos domínios da gestão de conflitos, da comunicação assertiva, da transformação digital, da inclusão, da inovação pedagógica e curricular e da avaliação educacional com o propósito ampliar o desenvolvimento de competências associadas ao uso de literacias emergentes.
- Definir um perfil de diretor que tenha em consideração características pessoais e profissionais, como a adaptabilidade, a empatia, a flexibilidade, a resiliência, a competência para resolver problemas e analisar criticamente as tendências educacionais à luz das mudancas sociais, culturais e tecnológicas globais.
- Incentivar as lideranças de topo a desenvolverem projetos interculturais e de inovação pedagógica, através da criação de redes de colaboração promotoras de diálogos entre as escolas e as comunidades locais e regionais.
- Reforçar a criação de programas de capacitação de líderes escolares com foco na regulação de processos e na prestação de contas, interna e externamente, de modo a incentivar a construção de culturas de participação democrática nas organizações educativas que lideram.
- Criar programas de mentoria e acompanhamento dos diretores e equipas de direção, no início de mandato, apoiando-os na sua ação governativa, nomeadamente na implementação e execução local das políticas públicas e na monitorização e regulação dos processos e dos resultados alcancados.

# Que características, modos de agir e culturas profissionais se identificaram nas instituições de ensino estudadas?

O Agrupamento de Escolas da Bemposta, em Portimão, e a Escola Profissional Profitecla, polo de Braga, são exemplos da diversificação da oferta formativa no ensino secundário, num claro sinal de valorização das artes e dos saberes técnicos com idêntica importância social. Em ambos os contextos percecionamos a valorização do trabalho colaborativo entre os docentes, em sede de equipas educativas, onde se estabelece um planeamento diferenciado, centrado nos contextos e perfis dos alunos. A todos se pretende garantir a aquisição de competências e saberes especializados. Os resultados alcançados em ambas as instituições ilustram a qualidade das aprendizagens por referência às metas institucionais e aos objetivos inscritos nos projetos educativos.

# A partir das práticas evidenciadas nos territórios educativos estudados, que contributos se podem evidenciar para o desenvolvimento das políticas públicas?

Tal como sucedeu com as narrativas biográficas, os dois estudos de caso intrínsecos permitiram elaborar um conjunto de visões e conceções de escola, currículo, ensino e aprendizagens, consideradas relevantes para o desenho das políticas públicas em domínios tão importantes como a reorganização do trabalho nas escolas, as formas de gestão curricular, pedagógica e avaliativa e os seus contributos para a consolidação de culturas de colaboração autênticas. Apresentam-se seguidamente algumas linhas possíveis de ação e desenvolvimento relativas a este domínio.

- Representar a escola como um espaço aberto à curiosidade, à experimentação, à criatividade e à consolidação do conhecimento, isto é, como lugar de interseção de saberes e práticas capazes de estimularem nas crianças e nos jovens o pensamento reflexivo e crítico, a resolução de problemas, o saber tecnológico e científico.
- Estimular as comunidades educativas a adotarem modos de reorganização pedagógica e curricular na interseção de saberes complementares como coadjuvantes na redefinição de outras ordens, quer ao nível do planeamento do trabalho docente, em equipa educativa, quer ao nível do trabalho discente, no apoio, mentoria, aproximação e colaboração entre pares.
- Capacitar os professores para o desenvolvimento de processos pedagógicos integradores, assentes em metodologias ativas que fomentem o trabalho com os alunos a partir de temas, tópicos e projetos, garantindo-lhes autoria na construção conjunta de saberes, na reconfiguração das estratégias, na exploração de outros recursos e de outras modalidades de avaliação.
- Fortalecer sentidos de pertença a uma comunidade educativa através do estabelecimento de parcerias consistentes com as comunidades locais, regionais e nacionais, nomeadamente com outras instituições públicas e privadas, numa clara ampliação e reordenação do espaço educativo.
- Diversificar as ofertas educativas nas escolas no sentido de disponibilizar aos alunos percursos educativos flexíveis, centrados nos seus perfis, multidireccionados e alinhados com as proficiências profissionais emergentes.
- Integrar pedagógica e curricularmente as artes, tornando-as transversais a todos os ciclos de escolaridade, de modo a garantir uma educação mais rica e plena dos pontos de vista artístico, humanístico e cultural.
- Garantir o igual reconhecimento e valorização do ensino artístico e profissional na sua coabitação com os cursos científico-humanísticos, promovendo uma mudança de paradigma que reconheça a diversidade de talentos dos alunos, através da criação de condições para que cada um possa optar pela via que melhor se lhe adequa, no cumprimento do desígnio de uma educação inclusiva.
- Prover um ensino profissionalizante de qualidade para todos os alunos, assente na formação especializada dos docentes e na dotação dos estabelecimentos de ensino dos recursos materiais e humanos necessários, de modo a garantir a requalificação e a modernização das infraestruturas e o acesso a equipamentos adequados.
- Implementar mecanismos de monitorização e avaliação contínua dos contributos do ensino artístico e do profissional, no quadro geral das ofertas disponíveis no ensino secundário, no que se refere às taxas de empregabilidade dos diplomados, taxas de sucesso académico e social, bem como ao grau de satisfação dos alunos e das entidades empregadoras.
- Fomentar modos de articulação entre as escolas e as entidades empregadoras, assegurando uma formação em contexto que ofereça aos alunos perspetivas reais de progressão académica e de inserção no mercado de trabalho.

O futuro da qualidade da ação profissional dos professores e dos diretores depende, também, do desenho de políticas educativas que continuem a garantir aos profissionais da educação uma formação inicial e contínua sólida e sustentada, que assegurem condições dignas para o exercício da profissão e que promovam a atratividade da carreira docente. Deste modo, desenhar políticas eficazes significa, por um lado, responder às necessidades imediatas do sistema educativo e, por outro, antecipar mudanças e investir na inovação pedagógica, pensando-a com um sentido social, uma orientação local e sistémica e uma focalização nos educandos e na aprendizagem.

A formação dos docentes a par da formação dos dirigentes, pensadas de modo plural e contextual, centradas no desenvolvimento profissional contínuo e alicerçadas numa reorganização do trabalho docente e discente, contribuirão para despoletar formas de colaboração autênticas, duradouras e consistentes, com os seus pares e com as comunidades. Acredita-se, pois, que as propostas aqui apresentadas possam contribuir para uma abordagem integrada, holística e estratégica, garantindo aos diferentes atores uma preparação ainda mais sólida, como forma de assegurar a formação das gerações futuras para o exercício de uma cidadania esclarecida, plural e democrática.

### Bibliografia

Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, 6(11), 109-126.

Conselho Nacional de Educação. (2016). Relatório técnico. Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão. CNE.

Conselho Nacional de Educação. (2016). Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas. CNE. Conselho Nacional de Educação. (2019). Recomendação sobre qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário. CNE.

Conselho Nacional de Educação. (2023). Referencial para a Inovação Pedagógica nas escolas. CNE.

Conselho Nacional de Educação. (2023). Recomendação n.º 4/2023 A Inovação Pedagógica nas Escolas. CNE.

Conselho Nacional de Educação (2024). Estado da Educação 2023. CNE.

Conselho Nacional de Educação (2024). Relatório técnico. Dimensões estruturantes da profissão docente: perspetivas nacionais e internacionais. CNE.

Conselho Nacional de Educação. (2024). Recomendação n.º 3/2024 Dimensões estruturantes da profissão docente. Diário da República n.º 65/2024, Série II de 2024-04-02.

Cochran-Smith, M. (2004). Editorial. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295–299.

Costa, J. A., Mendes, A. N. e Ventura, A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Universidade de Aveiro.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? European Journal of Teacher Education, 40(3), 291-309.

Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora.

Day, C. (2004). A paixão pelo ensino. Porto Editora.

Day, C. (2017). Teachers' worlds and work. Understanding complexity, building quality. Routledge.

Flores, M. A. (2014) (Coord.). Profissionalismo e liderança dos professores. De Facto Editores.

Flores, M. A. (2019). (Org.). O trabalho e a vida dos professores: Um olhar nacional e internacional. Lisbon International Press.

Fullan, M. (2003). Liderar numa cultura de mudança. Asa Editores.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. Loughran, J., & Menter, I. (2019). The essence of being a teacher educator and why it matters. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 216–229.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(116), 1106-1133.

UNESCO (2022). Global report on teachers. Addressing teacher shortages. UNESCO.



# VIVÊNCIAS DICA

Reinvent'ART-E – Reinventar a escola pela integração das expressões artísticas no currículo Helena Luís, Lia Pappamikail, Margarida Togtema e Luísa Matos (PNA)

Bibliotecas Escolares: da integração à inclusão

Paula Ribeiro e Paulo Sousa (RBE)

Clubes de leitura nas escolas Andreia Brites, Mónica Rebocho e Regina Duarte (PNL)

**Práticas inovadoras na educação em ciências** Ana Peixoto e Fátima Fernandes (APEduC)

Residências artísticas: o projeto Cantar Mais Liberdade (re)vive Abril Ana Rita Carreira (APEM e ACM)

Dos sentidos ao sentir... Um jardim para todos Iva Mónica da Costa Neves, Albina Maria Leite da Costa Ribeiro e Manuela Susana Pereira Correia (APEVT)

Agrupamento de Escolas de Silves Sul – u m trajeto de compromisso: o caso da Educação Física Nuno Ferro, António Pedro Duarte e Miguel Fachada (CNAPEF e SPEF)

Síntese Vivências DICA
Escolas amigas das crianças:
DICA(S) de boas práticas curriculares e pedagógicas
Maria Alfredo Moreira

# Reinvent'ART-E REINVENTAR A ESCOLA PELA INTEGRAÇÃO DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO CURRÍCULO

HELENA LUÍS
LIA PAPPAMIKAIL
MARGARIDA TOGTEMA
LUÍSA MATOS
PLANO NACIONAL DAS ARTES (PNA)

Apresenta-se neste texto o Projeto Reinvent'ART-E, em desenvolvimento numa escola do 1.º ciclo do ensino básico, que visa transformar as práticas docentes, tendo a educação artística e os seus princípios como elemento fundamental do currículo. Este projeto surge na continuidade de um outro, o Projeto educARTE, iniciado nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes, no ano letivo de 2014/2015.

Partilha-se o desenvolvimento de uma prática original e inovadora através de uma intervenção integrada e holística com o grupo do primeiro ano (resultado da junção de duas turmas) da Escola Básica António Torrado. Ao longo do texto, contextualizamos o projeto, caracterizando os seus princípios orientadores, descrevemos algumas das estratégias implementadas e partilhamos os resultados preliminares do processo de avaliação e de acompanhamento.

# Palavras-chave

Equidade e Inclusão; Educação Artística; Práticas Colaborativas; Cenários de Aprendizagem; Educação Alimentar.

In this chapter the Reinvent'ARTE Project is presented, which is being developed in a school of the 1st Cycle of Basic Education and aims to transform teaching practices, with artistic education as the structuring element of the Curriculum. The Project is the continuation of another project, the EducARTE Project, started in the 1st Cycle schools of the School Group No. 2 of Abrantes, in the 2014/2015 school year. We share the development of an original and innovative practice through an integrated and holistic intervention with the first year group (which merged two classes) of the António Torrado School. Throughout the text we contextualize the Project, characterizing its guiding principles, describe some of the strategies implemented and share the preliminary results of the follow-up evaluation process.

### Keywords

Equity and Inclusion; Artistic Education; Collaborative Practices; Learning Scenarios; Food Education.

# Introdução

A perceção de uma necessidade premente de transformação da Escola acentua-se em contextos problemáticos e socialmente desfavorecidos, onde a experiência empírica daqueles que habitam a escola denuncia frequentemente tensões, carências e problemas complexos. Ora, tal perceção questiona o cumprimento do mandato da escola pública enquanto instrumento promotor de uma plena igualdade de oportunidades, indispensável à construção e consolidação de sociedades justas e democráticas.

A Escola Básica do 1.º Ciclo António Torrado é justamente um desses contextos. Situada na cidade de Abrantes, estando implementada num bairro residencial com elevada densidade populacional, de onde provém uma parte significativa da população escolar, recebeu no ano letivo 2023/24 cinquenta crianças de famílias imigrantes provenientes de vários países. Problemáticas como a baixa escolaridade dos encarregados de educação, dificuldades de inserção/integração profissional, vulnerabilidades de natureza socioeconómica estão presentes de forma visível, refletindo-se frequentemente na qualidade de vida das crianças e na sua disponibilidade e motivação para aprender.

Foi neste contexto, percebido como problemático no quadro do agrupamento, que surgiu a proposta do Projeto Reinvent'ART-E. Assumiu-se, como ponto de partida, que a arte e a educação artística têm um enorme potencial transformador, especialmente no domínio social e educativo (Colaço et. al., 2022) constituindo-se estas, por esse motivo, o pilar do Projeto Reinvent'ART-E, de que pretendemos dar conta neste texto. Considerou-se, também, que replicar acriticamente modelos de ensino/aprendizagem à face da recorrência das dificuldades apresentadas pelos alunos, ou seja, "fazer mais do mesmo", mas à espera de resultados diferentes, era, e é, um desperdício de tempo, recursos e potencial de aprendizagem.

Nas próximas páginas, contextualizamos o projeto Reinvent ART-E, caracterizando os seus princípios orientadores, a forma como foi implementado e partilhando os resultados preliminares do processo de avaliação de acompanhamento.

# No princípio

Na génese do projeto Reinvent'ART-E esteve a vontade de inovar, rompendo com práticas pedagógicas cristalizadas, procurando fazer diferente. Assim, tendo por base o horizonte proposto no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), e uma perspetiva ampla do que constitui uma educação inclusiva, partiu-se para o desenho da intervenção no pressuposto de que:

- o domínio das linguagens e dos saberes específicos das áreas artísticas contribuem, de forma determinante e nem sempre mensurável, para a formação de cidadãos atentos, exigentes, responsáveis, sensíveis e empenhados, por via da ampliação do reportório de experiências sociais a muitos inacessíveis, a participação em atividades criativas que promovem a expressividade, ativando competências e capacidades;
- as linguagens artísticas, pelos seus múltiplos saber-fazer, promovem a implementação de metodologias ativas que devolvem ao aluno o protagonismo no seu processo de aprendizagem e desenvolvem a sua capacidade de autorregulação;
- pelo seu caráter transversal, as linguagens artísticas facilitam e promovem uma verdadeira articulação curricular, contribuindo para tornar as aprendizagens mais significativas e, dessa forma, tornar o conhecimento apetecível;
- pela sua natureza expressiva e colaborativa, as vivências artísticas promovem interações pessoais de qualidade e estimulam o autoconhecimento e a liberdade interior que contribuem para o equilíbrio emocional, sem o qual dificilmente existe disponibilidade para o outro e para aprender.

Não obstante constituir uma proposta disruptiva em relação ao que têm sido as práticas adotadas no contexto em questão, a proposta de intervenção integrada e holística com as turmas do primeiro ano da Escola António Torrado, o Projeto Reinvent ART-E surgiu na continuidade do Projeto educARTE, iniciado nas escolas do 1.º Ciclo do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes, no ano letivo de 2014/2015.

Ambos os projetos se apoiaram no princípio da educação artística integrada. Diferenciamos, ainda assim, esta abordagem da Educação pela Arte (processo educativo com base nas Artes) e da Educação em Artes (processo educativo em áreas artísticas) uma vez que se trata de um processo educativo que envolve as artes com as outras áreas do saber (Togtema *et al.*, 2018).

De facto, o projeto educARTE (pensado para um período de quatro anos) visou testar um modelo de trabalho baseado na coadjuvação e teve uma dimensão de intervenção direta com as crianças no domínio das expressões artísticas. Formaram-se três docentes que asseguravam essa intervenção, assumindo estes a função de professores coadjuvantes dos professores titulares de turma. A partir do projeto educARTE, que terminou em 2019, a Educação Artística integrada foi assumida como prioridade pelo Agrupamento de escolas, continuando este, até hoje, a garantir uma educação artística efetiva a todos os seus alunos do 1.º ciclo.

Globalmente, foram relatados grandes ganhos na aprendizagem das crianças (também identificados/reconhecidos pelos docentes titulares). Para além do domínio de novos conhecimentos, reportam principalmente sinais de forte motivação intrínseca, tomada de iniciativas, desenvolvimento de esforços e tarefas mesmo fora da sala de aula, mobilizando frequentemente as famílias. Reportaram igualmente evidências de acentuadas melhorias (individuais e até grupais) nos comportamentos e atitudes (maior capacidade de concentração da atenção, melhoria do autocontrole, cumprimento de compromissos e sentido de responsabilidade, manifestações de respeito pelos desempenhos dos colegas). (Togtema et. al., 2018, p. 328)

Os ganhos deste precursor do projeto Reinvent'ART-E foram particularmente relevantes quando se percebe que a autoestima e a autoconfiança são ingredientes fundamentais na disponibilidade para aprender (Colaço et. al., 2022). A liberdade, a autonomia, o prazer e o

Aprender tem de ser prazeroso e estimulante e que isso só pode acontecer se todos, sem exceção, estiverem implicados nos processos geradores de crescimento e desenvolvimento dos alunos

autoconhecimento, que as vivências artísticas propiciaram, ao serem desenvolvidas de forma consistente e séria, contribuíram visivelmente para o desenvolvimento da autorregulação do comportamento e da aprendizagem, estimulando a responsabilidade, a curiosidade, a iniciativa e a motivação para aprender.

Consolidada a Educação artística neste nível de ensino, e constatados os seus benefícios na formação das crianças, impunha-se ir mais além, potenciando agora a sua mais-valia numa transformação mais ousada das práticas educativas, expandindo-as para além do trabalho com as expressões, tornando-as mais ativas e mais centradas no aluno, contribuindo para a mudança do paradigma: do *ensinar* para o *fazer aprender*.

# A intervenção do projeto Reinvent'ART-E: o que foi feito?

De acordo com Pacheco (2023), Toda a aprendizagem nasce do exemplo e da imitação. Foi na essência desta premissa, que se definiram as medidas a implementar neste projeto, o qual se baseou, como temos vindo a referir, no facto de que a aprendizagem se realiza através dos interesses e da história de vida (memória de um tempo vivido) dos alunos, do trabalho de partilha de conhecimentos e da aprendizagem em diversos cenários, onde aprender faz e tem de fazer sentido.

Assumimos, neste projeto, que aprender tem de ser prazeroso e estimulante e que isso só pode acontecer se todos, sem exceção, estiverem implicados nos processos geradores de crescimento e desenvolvimento dos alunos.

Isto traduz-se, como decorre do que foi dito anteriormente, que os professores e demais intervenientes no processo educativo - se assumam, verdadeiramente, como modelos inspiradores dos alunos. Ingrediente crítico para o sucesso do projeto, este revelou-se, indubitavelmente, um dos maiores desafios a superar e uma das maiores ameacas à sustentabilidade deste tipo de intervenções, dadas as limitações ao nível da distribuição de servico e o processo centralizado de recrutamento de professores.

São cinco os eixos estruturantes do Projeto Reinvent'ART-E, na sua missão de contribuir para a transformação das práticas e das vivências e dinâmicas escolares e, dessa forma, para a transformação da escola:

A valorização da educação artística; A individualização e a proximidade a cada criança e sua família; A diversificação dos cenários de aprendizagem; O trabalho colaborativo:

A educação alimentar.

No desenvolvimento de cada um dos eixos foram implementas algumas medidas/ /estratégias que passamos a enunciar:

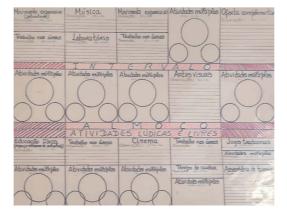
# A valorização da educação artística

 Abordagem do currículo numa lógica de articulação/integração, potenciando a transversalidade das áreas artísticas

Sendo há muito reconhecida a transversalidade das áreas da educação artística e o seu potencial na articulação dos múltiplos saberes curriculares, o trabalho regular e sistemático desenvolvido a partir do Projeto educARTE assumiu-se como facilitador dessa articulação geradora de aprendizagens significativas. A otimização dos recursos destinados às áreas artísticas (docentes coadjuvantes), continuou a proporcionar um aumento das horas de trabalho semanal nestas áreas com o grupo.

 Redistribuição dos tempos fixados na matriz, de forma a dar uma resposta pedagogicamente adequada (vd. Art.º11.º do DL 55/2018, de 6 de julho)

A abordagem dos currículos desenrola-se numa lógica de articulação/integração, fomentando e estimulando a curiosidade que permite a construção de projetos de vida que façam sentido para cada um dos alunos. A organização dos tempos letivos privilegia esta articulação, implicando de forma consistente a relação entre as várias disciplinas e/ou áreas de conhecimento.



Horário Semanal Fotografia de Ana Patrícia Lameiras Na organização do tempo, materializada no horário semanal, para além da preocupação em criar tempos letivos facilitadores desta articulação entre áreas disciplinares, garantiu-se, também, a presenca diária das áreas das expressões artísticas, muitas vezes a iniciar o dia, potenciando a sua transversalidade e a sua capacidade transformadora.

Para além disto, importa iqualmente mencionar o reforço das áreas artísticas noutros momentos, através da criação de oficinas, em resultado da organização da Oferta Complementar. É o caso da oficina de Orquestra, de Artes Plásticas e de Danca Criativa, tendo esta última contado com a colaboração da Artista Residente afeta ao Agrupamento de Escolas no quadro do Plano Nacional das Artes, no ano letivo de 2023/2024.

A opção de garantir a existência de atividades de natureza prática e artística em todos os dias da semana parece ter tido um grande impacto sobre a motivação e a forma de olhar para a escola de muitas criancas, visível na forma como as crianças recorrentemente as solicitam com entusiasmo: "Hoje temos música?"; "Hoje há oficinas?"; "Hoje vamos dancar?"; "Podes fazer uma danca connosco no intervalo?", foram algumas das perguntas mais freguentes das criancas ao longo do ano, logo que chegavam à escola pela manhã.

Ampliaram-se estas vivências/experiências artísticas, ao integrar na aula semanal de música um espaço inicial destinado a mini-concertos, instituído por força dos pedidos para tocar piano para os colegas. Estas pequenas improvisações, escutadas atentamente pelos pares e devidamente aplaudidas e agradecidas, permitem transformar regularmente a sala de aula em sala de espetáculos, onde todos os procedimentos próprios são cumpridos

pequenas improvisações, escutadas atentamente pelos pares e devidamente aplaudidas e agradecidas, permitem transformar regularmente a sala de aula em sala de espetáculos, onde todos os procedimentos próprios são cumpridos e respeitados, desenvolvendo um saber-estar indispensável à formação de públicos

e respeitados, desenvolvendo um saber-estar indispensável à formação de públicos. Importa salientar que este saber-estar como público foi bem visível nas várias situações em que estiveram neste papel, sendo sempre o seu comportamento merecedor de rasgados elogios.





Aula de Música e de Movimento Expressivo Fotografias de Ana Patrícia Lameiras

## A individualização e a proximidade a cada criança e sua família

• Diversificação das dinâmicas de trabalho, adequando-as às finalidades e à natureza das tarefas a realizar

A existência de um grupo único por ano de escolaridade não se traduz na existência de um auditório mais alargado para sessões predominantemente expositivas, que remetem os alunos a uma posição passiva. Pelo contrário, a existência de um grupo alargado favorece e estimula a implementação de dinâmicas diversificadas, contrariando a lógica expositiva dirigida ao todo e possibilitando uma maior proximidade e um trabalho individualizado. A metodologia de trabalho, com momentos de trabalho

em grande grupo, pequeno grupo e de trabalho individual, distribuídos ao longo do dia de trabalho, dependendo das finalidades e da natureza das tarefas a realizar, foi rapidamente integrada pelos alunos que dela se apropriaram e a naturalizaram. Mais complexa foi a adaptação dos docentes e Encarregados de Educação (EE), como veremos adiante. Adequar a dinâmica do grupo à(s) tarefa(s) a realizar foi aliás determinante para a eficácia da ação e para o sucesso das aprendizagens que promoveram.

• Organização da oferta complementar em oficinas temáticas de natureza prática/experimental (1.º e 2.º anos) que contribuam para a consolidação e enriquecimento das aprendizagens essenciais nas diferentes áreas do currículo (vd. Art.º 19.º do DL N.º 55/2018, de 6 de julho)

O caráter prático e experimental que é próprio das oficinas ajuda a vivenciar o conhecimento e a dar-lhe sentido. As oficinas oferecidas no âmbito da Oferta Complementar (existente nos dois primeiros anos de escolaridade), procuraram ir mais além, desafiando e abrindo outros caminhos que, inevitavelmente, conduzem ao reforço das aprendizagens relacionadas com as várias disciplinas. Em cada oficina, o grupo é constituído, em partes iguais, por alunos de ambos os anos, valorizando, uma vez mais, as diferenças ao nível das experiências, vivências e conhecimentos de cada aluno, estimulando interações positivas. Ao longo do ano, todos os alunos passam por oficinas diferentes, propostas em função dos seus interesses, das suas necessidades de aprendizagem, mas também procurando dar resposta a algumas problemáticas vividas com as crianças, como, por exemplo, a recusa e seletividade alimentar, as dificuldades a nível da motricidade ou da concentração e o envolvimento nas atividades escolares.

Estavam previstas 10 oficinas, mas uma vez que estas dependem da colaboração voluntária de elementos da comunidade, que tornam mais diversificados os saberes envolvidos e criam mais oportunidades ao nível das relações interpessoais, não foi possível concretizá-las todas. Com este grupo foram implementadas oito oficinas.

• Implementação de formas de interação regular com os pais e encarregados de educação

A escola só poderá cumprir verdadeiramente o seu papel educativo se os responsáveis primeiros pela educação das crianças a olharem como parceira privilegiada na formação dos mais jovens e entenderem e assumirem que o sucesso da missão da escola e da família, em termos educativos, será proporcional ao empenho e capacidade de cooperação que ambas demonstrarem (Pappámikail & Beirante, 2022). Só o empenho, a cooperação e o diálogo construtivo e regular poderão construir e aprofundar a confiança necessária ao sucesso do desígnio de formar as novas gerações. A escola, na base desta confiança, pode ainda desempenhar um papel determinante ao nível da capacitação parental. Reuniões mensais com os pais e encarregados de educação foi uma das estratégias encontradas para a concretização do projeto, tendo em vista uma maior proximidade e interação com as famílias, medida que foi muito positivamente avaliada por estas, que veem, neste momento, uma oportunidade de estabelecimento de relações positivas com a escola e entre si.

# A atenção e proximidade a cada criança é determinante na relação com as famílias

A atenção e proximidade a cada criança é determinante na relação com as famílias, de modo a promover uma maior articulação e coerência

entre a ação educativa da escola e da família, mas também uma maior capacitação parental, de forma a encontrar respostas e soluções para as suas dúvidas, preocupações e expectativas. Todavia, a atenção individualizada tem particular expressão na relação com as crianças, para quem o afeto e a disponibilidade para ser ouvido é muito importante, a par da real perceção de que os adultos/professores estão verdadeiramente interessados em si, enquanto pessoas e enquanto aprendentes. Em contextos onde as crianças apresentam baixa autoestima, como o do Projeto Reinvent'ART-E, este investimento adquire ainda mais importância.





Observando na área das ciências Escrita ao ar livre Fotografias de Ana Patrícia Lameiras

# A diversificação dos cenários de aprendizagem

• Criação de áreas de trabalho/interesse na sala de aula, que facilitem o acesso dos alunos às diferentes áreas do conhecimento de forma autónoma Assumindo-se os professores como mediadores na relação entre os alunos e o conhecimento e como facilitadores da apropriação desse conhecimento pelos alunos, torna-se fundamental a existência, na sala de aula, de espacos dedicados a várias áreas de interesse — relacionadas com as diferentes disciplinas curriculares, mas não só — que lhes permitam, por iniciativa própria e de forma autónoma, procurar consolidar e/ou aprofundar o seu conhecimento ou, pura e simplesmente, pensar e explorar o que não conhecem. Essas áreas de interesse devem ser estimulantes e proporcionar oportunidades de exploração e experimentação, fundamentais para despertar a curiosidade que "desinquieta" e gera vontade de saber mais. Terminadas as tarefas que tenham entre mãos, pretendia-se que os alunos, por sua iniciativa, procurassem estas áreas, o que aliás se verificou, indo ao encontro dos seus interesses e/ou necessidades, contrariando a quietude tantas vezes forcada e inútil de guem espera que todos terminem a tarefa.

No 1.º ano estão previstos, no horário, quatro momentos de trabalho nas áreas de interesse ao longo da semana, com o objetivo de ajudar os alunos a encontrar formas de gerir esses espacos sem a intervenção dos adultos da sala, garantindo uma utilização rotativa e sem conflitos dessas mesmas áreas. Foram seis as áreas criadas: das letras; da matemática e dos jogos matemáticos; das ciências; das artes plásticas; da informática e do pensar e imaginar.

Se a existência destas áreas de interesse é uma das medidas consideradas fundamentais para a organização e gestão das aprendizagens pelos alunos, ela também contribui para a existência de uma linha de continuidade relativamente à educação pré-escolar, onde estas áreas de interesse permitem, entre muitas outras coisas, desenvolver a autonomia, a responsabilidade individual, a capacidade de organização e gestão do tempo e do espaço e a qualidade das relações interpessoais.

• Rentabilização dos espaços e recursos existentes como potenciadores das aprendizagens, com especial destaque para o espaço exterior

A escola circunscrita à sala de aula já não é suficiente para estimular a curiosidade e a motivação necessárias à procura individual do conhecimento e ao prazer de aprender. Para além disso, o modelo escolar normalizado em torno da sala de aula, como argumenta Nóvoa, desperdica oportunidades únicas e ricas de aprendizagem. Como refere o mesmo autor,

a educação tem de se renovar, valorizando (...) novos ambientes educativos. Trata-se de pensar a educação para além da escola, em todas as idades, tempos e lugares. (...) E, na escola, construir ambientes para todos e onde todos aprendam. Só assim poderemos reparar exclusões e injusticas do passado. Para ser transformadora, a escola tem ela própria de se transformar. (Nóvoa, 2023)

A Escola Básica António Torrado tem uma grande área de implementação, dispondo de espaços (interiores e exteriores) bastante amplos. No espaço interior — para além da sala de aula — a biblioteca, o polivalente, o refeitório, o laboratório e os múltiplos espaços comuns (corredores, átrios...) constituem-se como importantes espaços de aprendizagem, aos quais se junta todo o espaço exterior, com particular destaque para a horta, a estufa e ainda a casa de madeira existente junto à mesma. Promover aprendizagens significativas passará, necessariamente, por valorizar e potenciar todos estes espaços como cenários de aprendizagem, onde todos possam aprender e crescer.

• Criação de clubes de voluntariado que corresponsabilizem os alunos no cuidado a ter com o espaço escolar (interior e exterior)

A educação para a cidadania e o desenvolvimento da responsabilidade social determinam a necessidade, desde cedo, de envolver os alunos em tarefas que os responsabilizem e que lhes deem oportunidade de tomar iniciativas, contribuindo para o desenvolvimento da consciência cívica e para o bem-estar da comunidade (escolar).

Em relação ao terceiro eixo, que respeita à diversificação dos cenários de aprendizagem, ela materializa-se, sobretudo, na potenciação dos múltiplos espaços existentes na escola, das quais se destacam o espaço exterior, incluindo a estufa e a horta, o polivalente, a biblioteca e o refeitório, mas também em todas as outras oportunidades de aprendizagem que decorrem fora da escola, em particular, aquelas que designamos por visitas de estudo.







Cuidar dos espaços Oficina da Horta Área das Artes Visuais Fotografias de Ana Patrícia Lameiras

### O trabalho colaborativo

• Constituição de um grupo único por ano de escolaridade

Como já foi referido, a medida mais disruptiva adotada no projeto foi a substituição da organização dos alunos em turmas pela constituição de um grupo único, partilhado por dois professores titulares. Esta opção, que não deixou de enfrentar resistências e desconfianças, teve implicações ao nível:

- do espaço físico a afetar ao grupo e da organização desse espaço que foi ampliado;
- das dinâmicas de trabalho a implementar;
- da gestão dos recursos materiais;
- da qualidade das relações interpessoais e do clima de sala de aula.

Romper com o pressuposto de que o problema da eficácia formativa reside na dimensão dos grupos e não na organização e distribuição do trabalho pedagógico Apesar dos vários desafios que esta medida envolve, as dinâmicas colaborativas que se estabelecem compensam os obstáculos enfrentados e que se prendem com a dimensão do grupo. De facto, romper com o pressuposto

de que o problema da eficácia formativa reside na dimensão dos grupos e não na organização e distribuição do trabalho pedagógico, nomeadamente no que diz respeito à atribuição e gestão dos recursos humanos, é um contributo muito significativo para a discussão sobre os modelos pedagógicos hegemónicos na escola portuguesa.

• Constituição de grupos de trabalho heterogéneos, que promovam a aprendizagem entre pares

As interações entre pares são, como sabemos, muito eficazes, quer se trate de superar dificuldades ou de potenciar capacidades. O incentivo, próprio de quem se revê no outro e fala a mesma linguagem, a par da espontaneidade com que se partilham experiências de sucesso ou estratégias de superação de obstáculos, constituem-se como contributos preciosos de motivação e de aprendizagem. Aprender com os outros, tirando partido do melhor que cada um tem para dar, não só desenvolve a responsabilidade individual, a tolerância, a solidariedade e o respeito pelo outro, como desenvolve a autoestima e a autoconfiança necessárias ao desenvolvimento emocional, sem o qual o desenvolvimento cognitivo fica comprometido. Mesas redondas de quatro lugares permitiram a constituição de grupos heterogéneos (a nível do desenvolvimento e da aprendizagem) que foram sendo reajustados sempre que tal se justificou e se revelou benéfico para o sucesso das aprendizagens e para o bem-estar do grupo. Aprender a ajudar o colega foi, reconhecidamente, um dos grandes desafios e conquistas desta medida.

• Reorganização e racionalização dos recursos humanos de forma a dar maior eficácia à intervenção educativa

A substituição da lógica do professor titular de turma, pela lógica de professores titulares do grupo que partilham, permite contrariar o reconhecido fechamento de cada professor titular sobre a sua turma e os seus meninos, e promoveu, não sem dificuldades, a implementação de práticas colaborativas (a nível da planificação, da organização e gestão do grupo, da operacionalização da ação, ...) que conferiram uma maior eficácia à ação educativa. Estas não só estimulam a reflexão sobre a prática, permitindo uma fundamentada reorientação da ação educativa, como facilitam dinâmicas de diferenciação pedagógica e um melhor acompanhamento, quer dos alunos com maiores dificuldades, quer daqueles que têm um ritmo mais rápido de aprendizagem.

A junção num grupo único daquilo que seriam duas turmas permitiu, também, que o professor coadjuvante (nas áreas artísticas) pudesse dedicar mais tempo ao grupo, reforçando o trabalho nestas áreas que, como sabemos, são tão relevantes nestas idades e tão importantes para este projeto.

Importa ainda acrescentar que a lógica transformadora subjacente ao Projeto Reinvent'ART-E previa na sua conceção que aos dois professores titulares do grupo se junte, com caráter permanente, um/a recém-diplomado/a da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Santarém, permitindo a esta instituição de formação de professores acompanhar a inserção profissional (na linha do ano de indução que, apesar de previsto, nunca foi regulamentado) de um/a estudante. Para além da enorme pertinência e importância, para uma escola de formação de professores, em monitorizar a inserção profissional de um recém-diplomado, assume-se também como muito pertinente e uma grande mais-valia para um projeto que pretende alterar o modo tradicional de ensinar e aprender, alargar a equipa pedagógica a alguém a guem falta experiência em algumas dimensões, mas que anseia fazer e transformar no sentido de fazer aprender, ajudando os alunos a regular a sua aprendizagem. O que se verificou, no entanto, foi que a inclusão de uma estudante em fase de conclusão da sua formação contribuiu, certamente, para uma renovação das práticas e para a construção natural de uma equipa dinâmica, coesa, responsável e solidária.

Com esta equipa de professores trabalharam também, numa lógica de articulação curricular, os dinamizadores das oficinas que integram a Oferta Complementar.

O trabalho colaborativo é de facto um eixo determinante deste projeto. Esta equipa nuclear de três elementos, a que se junta o professor coadjuvante das áreas artísticas, planifica e organiza a intervenção educativa em conjunto, cabendo-lhe também assegurar a articulação com a equipa de educação especial e os dinamizadores das oficinas que compõem a Oferta Complementar.

Esta dinâmica colaborativa é extensível às criancas, que desde o início, integram equipas com responsabilidades definidas. É o caso dos chefes de mesa (com rotatividade semanal), a quem cabe deixar a sala limpa e organizada ao fim do dia, ou das várias equipas que se constituem no âmbito do tempo de cuidar, integrado no horário semanal, que zelam pela manutenção e melhoria dos espaços comuns, realizando tarefas diversificadas como arrancar ervas, regar flores e árvores ou recolher o lixo espalhado pelo chão.

De realcar igualmente o trabalho colaborativo desenvolvido entre a ESE e o Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes, no âmbito do qual se pensaram, desenharam e implementaram os projetos educARTE e Reinvent'ART-E. Esta parceria é bem reveladora da importância da articulação entre as instituições de formação de professores e as escolas do ensino básico, no sentido de desenvolver uma análise e uma reflexão a partir da realidade, capaz de incentivar e promover uma atitude de permanente procura de soluções e estratégias que permitam dar resposta aos múltiplos desafios com que a escola se confronta na sua missão de preparar as gerações mais novas.





Aiudando os pares Partilhando materiais Fotografias de Ana Patrícia Lameiras

# A educação alimentar

Acompanhamento do almoço no refeitório

O quinto eixo diz respeito à educação alimentar, que foi identificada como um problema com impacto relevante no bem-estar e na aprendizagem dos alunos. Os maus hábitos alimentares, visíveis quer nos lanches vindos de casa, quer na recusa em comer legumes, sopa, fruta ou peixe e o enorme desperdício alimentar dela resultante, determinam a necessidade de implementar medidas. O acompanhamento do almoço por professores constituiu-se como uma medida marcante, ao traduzir-se em inúmeras oportunidades de experimentação e de aprendizagem, quer ao nível dos alimentos (origem, características, propriedades, benefícios para a saúde...), integrando-se a disciplina de Estudo do Meio, quer ao nível do saber-fazer e do saber-estar próprio do momento da refeição, o que já se enquadra na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. A sustentabilidade e a eliminação do desperdício alimentar foram temas iqualmente abordados em contexto de refeitório e que se integram no eixo que designamos por educação alimentar. Não se trata, pois, de vigiar o refeitório, mas antes de o potenciar como espaço privilegiado de aprendizagens múltiplas.

Em suma, todas as medidas organizadas em torno dos cinco eixos visaram contribuir para os objetivos definidos no Projeto Educativo da turma do 1.º ano de escolaridade em que se centrou a intervenção:

- -Promover o sucesso educativo, valorizando o papel do aluno como promotor e regulador das suas aprendizagens;
- -Reinventar a ação educativa pela assunção de dinâmicas e práticas pedagógicas mais cooperadas, diversificadas e ativas;
- -Rentabilizar e potenciar recursos (humanos, físicos, materiais ...);
- -Potenciar o trabalho desenvolvido no âmbito da educação artística, valorizando o seu caráter transversal como facilitador de uma efetiva articulação curricular;
- -Promover uma maior articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, facilitando a transição entre estes dois níveis educativos;
- -Contribuir para a construção da identidade do aluno, numa perspetiva holística, assente em valores humanistas e princípios tidos como estruturantes na relação interpessoal;
- -Desenvolver competências ao nível da atitude cívica individual, que evidenciem uma capacidade crítica e reflexiva e a apropriação dos conceitos de liberdade, de responsabilidade e de tolerância intrínsecos à convivência democrática;
- -Promover uma comunicação e uma articulação mais regular e estruturada entre escola e família, tendo em vista um maior envolvimento e responsabilização desta na formação dos seus educandos, contribuindo para o desenvolvimento de competências parentais.





No refeitório: "Eu ando já a comer tudo!" 'Não gosto guando atiram o papel do pão para o chão. Fotografias de Ana Patrícia Lameiras

# O fim é um (novo) início: a avaliação da intervenção

Para além da avaliação interna regular, feita pela equipa do projeto, que auscultou sistematicamente, de forma mais e menos formal, crianças, docentes, não docentes e coordenação do estabelecimento, mobilizou-se a parceria com a ESE do Instituto Politécnico de Santarém para, por um lado, realizar um trabalho de aprofundamento do diagnóstico com vista a futuras intervenções com as famílias, e, por outro, desenvolver um processo de avaliação do processo de implementação do projeto, na voz dos protagonistas de todo o processo.

Constituiu-se então uma equipa que, entre maio e julho de 2024, realizou o trabalho de recolha e análise dos dados. Foram utilizadas técnicas como grupos focais, entrevistas individuais e em grupo, bem como técnicas projetivas, de elicitação e dinâmicas de grupo, nomeadamente, junto dos encarregados de educação. Nas duas sessões com as famílias participaram 19 e 23 progenitores respetivamente, sendo que foram ainda envolvidas 13 assistentes operacionais, os dois docentes das turmas em questão, um elemento da coordenação da escola e dois elementos da coordenação do projeto. Destacamos, para terminar, alguns resultados que nos parecem validar diversas opcões e estratégias do projeto Reinvent'ART-E.

Questionados os encarregados de educação sobre os sentimentos face à perspetiva de integração dos seus educandos num projeto com estas características, a significativa maioria dos presentes nos encontros relataram sentimentos de dúvida, desconfiança, receio e ansiedade. Apenas progenitores mais informados e conhecedores dos meandros educativos revelaram entusiasmo ante a perspetiva de uma abordagem inovadora: "Muito contente, porque finalmente não estamos a pôr os meninos todos no mesmo saco!" (EE1). De facto, a proposta parecia contrariar tudo o que parece ser conhecimento comum, especialmente juntar as duas turmas no mesmo espaço, quando se ouve tantas vezes que se deve reduzir o tamanho das turmas para garantir a qualidade do trabalho, que não ia haver trabalhos de casa — elemento gerador de algumas angústias —, que o ensino não ia ser convencional. "Receio... sempre ouvimos dizer que o ideal são poucas crianças por turma. O que irá acontecer?" (EE2). "Ideia inovadora, mas ele vai-se perder no meio de tanta criança. Já se distrai tão facilmente numa turma normal" (EE3).

Adicionalmente, alguns encarregados de educação têm filhos mais velhos e podiam, por isso, fazer comparações sobre a forma como o trabalho ia sendo desenvolvido, sentindo-se alguns inseguros, sobretudo, com as aprendizagens, ou seja, a preparação académica. Iriam os filhos aprender o que era necessário? Todavia, a satisfação das crianças foi quase unanimemente um ponto positivo a destacar, e serviu de elemento mitigador das dúvidas iniciais: todos garantiram que a escola se tornou rapidamente um espaço de acolhimento e felicidade para os seus filhos, ao ponto de alguns destes pedirem para ir à escola ao sábado.

A evolução agora não tem nada a ver! Eu fui sempre vendo a reação dela e ela nunca teve uma reação negativa a nada. Ela vem sempre muito feliz para a escola e aceita muito bem tudo, independentemente das novidades. E foi isso que, com o tempo, me fez ficar mais confortável. Ela adaptou-se facilmente a tudo, ao grupo e ao resto. (EE4)

Os encarregados de educação sublinharam de forma praticamente unânime que a adaptação ao modelo de trabalho, em mesas, com muito trabalho em autonomia, assente em lógicas colaborativas e de responsabilização individual, foi fácil, e que, ainda que possam numa fase inicial de adaptação terem sido menos visíveis as aprendizagens, no final do ano letivo esse sentimento desapareceu, ou seja, aprender mais rápido, nem sempre significa aprender melhor.

Os docentes também referem em particular esta questão, salientando ainda que esta arquitetura da sala, que inicialmente lhes levantou muitas dúvidas, é algo que pretendem levar para futuros contextos de trabalho. Ao longo da inquirição, foram reconhecendo a resistência inicial à mudança de práticas pedagógicas e admitem ter sentido desconfiança na eficácia das propostas, mas constataram, no final do ano letivo, que o trabalho desenvolvido em cooperação com outro docente em sala é em si mesmo muito valioso, e que mais importante que "ensinar o alfabeto até ao mês x", por exemplo, ou "todos os alunos fazerem a mesma ficha do manual", é consolidar as aprendizagens com sentido para os/as alunos/as, ao seu ritmo.

Adicionalmente, salientam as vantagens de trabalhar numa sala conjunta, em colaboração. Um dos professores recorda, por exemplo, que há situações em que um docente pode estar a trabalhar com 36 crianças tranquilamente, orientando o seu trabalho, enquanto o outro está dedicado a acompanhar o trabalho de um grupo de quatro crianças com mais dificuldades, ou ainda, um docente pode estar com todo o grupo, enquanto o outro está a gerir uma crise com um aluno que se descontrolou emocionalmente. A diferenciação pedagógica neste formato é, pois, na perspetiva dos docentes, bastante facilitada, levando um dos docentes a dizer que

vamos construindo o nosso percurso profissional com a nossa sala, a nossa maneira de trabalhar e é difícil mudar e aceitar que outras pessoas estejam presentes, se envolvam e interfiram de certa maneira. Mas de facto, é muito bom sentir esse apoio e partilha e em algumas situações é de facto uma ajuda enorme (Professora).

Dois outros aspetos foram salientados pelos encarregados de educação como sendo muito significativos no balanço que fazem do 1.º ano no Projeto: a autonomia e a relação das crianças com a alimentação. Estas conquistas são aliás destacadas por todos os interlocutores inquiridos, nomeadamente as auxiliares e os encarregados de educação.

Reforcando a importância atribuída ao como se aprende, no sentido em que o desenvolvimento de competências comportamentais e socioemocionais não constitui uma área à parte do processo de ensino-aprendizagem (Colaco et al., 2022), foi sublinhado por quase todos os participantes no processo de avaliação, que as crianças desenvolveram hábitos e formas de estar que revelam autonomia, à qual não é alheio, reconhecem, o trabalho desenvolvido na escola: desde a responsabilização e confianca depositada nas crianças nas tarefas de arrumação e limpeza, entre outras; na colaboração e cuidado com os colegas e o seu processo de aprendizagem; no desenvolvimento de trabalho individual e diferenciado sempre que necessário e oportuno; na capacidade de tomar pequenas decisões e de ser conseguente. Todas estas aprendizagens foram visíveis, nomeadamente em casa, de acordo com os progenitores auscultados, mas também fora do espaco de sala de aula, em particular no refeitório, como referiram a coordenação e as auxiliares. É no domínio da educação alimentar que quase todos os participantes no processo de avaliação mais identificam progressos: as criancas diversificaram a sua alimentação, gostam de comer na escola (tendo algumas solicitado aos pais aliás que não as fossem buscar para comer em casa), e adquiriram hábitos de uso de talheres, distinquindo-se, em tudo, dos alunos das outras turmas. Um efeito claro da intervenção e do envolvimento dos

professores, neste momento da rotina escolar, e da importância atribuída a estes momentos que, não sendo curriculares, se revelam muito significativos no desenvolvimento pessoal e social das crianças.

conceber uma abordagem holística da aprendizagem e do saber, pressupõe que, não apenas ao nível dos discursos, se valorize todas as dimensões do ser e do aprender

De facto, conceber uma abordagem holística da aprendizagem e do saber, pressupõe que, não apenas ao nível dos discursos, se valorize todas as dimensões do ser e do aprender: as expressões para começar o dia? Sim, não só porque são tão importantes no desenvolvimento da criança como o Português e a Matemática, como efetivamente (pre)dispõem a criança para aprendizagem, canalizando as suas energias e ativando emoções coadjuvantes do bem-estar.

Ainda assim, uma escola não é apenas uma sala e um projeto, onde, apesar de tudo, foram investidos recursos e tempo, para além da disponibilidade e motivação dos implicados (e não são estes os ingredientes fundamentais para que haja prazer em aprender?). Existem lacunas e insuficiências, dificuldades e obstáculos. No entanto, os resultados atingidos apontam para potencialidades impossíveis de ignorar.

Haja vontade (e condições) para mudar.

# Bibliografia

Colaço, S., Piscalho, I., Correia, M., Pappámikail, L., Silva, P. S., Novo, C. & Portelada, A. (2022). Ambientes de aprendizagem inclusivos. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Nóvoa, A. (2023). Entrevista a António Sampaio da Nóvoa. *Diário de Notícias* (22 de fevereiro). https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/antonio-sampaio-da-novoa-segundo-a-unesco-no-mundo-metade-dos-alunos-terminam-a-escola-sem-terem-aprendido-praticamente-nada--15878864.html

Pacheco, J. (2022). Entrevista a José Pacheco: Merecemos uma escola muito melhor do que imaginamos. AbrilAbril (15 de agosto). https://www.abrilabril.pt/nacional/jose-pacheco-merecemos-uma-escolamuito-melhor-do-que-imaginamos

Pappámikail, L., Beirante, D. & Cardoso, I. (Coord.). (2022). Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Togtema, A.M., Hamido, G. & Luís, H. [2018]. Arte, educação e aprendizagem: reflexões em torno do conceito, da prática curricular e da formação de educadores e professores em educação artística. In A. S. Melo (Org.). Livro de Atas do Congresso Internacional de Educação Artística (pp. 316-334). IPV/ESSE/CI&DETS http://hdl.handle.net/10400.19/5328

# BIBLIOTECAS ESCOLARES: DAINTEGRAÇÃO ÀINCLUSÃO

PAULA RIBEIRO
PAULO SOUSA
REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES (RBE)

Uma educação inclusiva exige transformação de espaços, práticas e cultura escolar, para que a diferenca seja vista como oportunidade de enriquecimento coletivo. No Agrupamento de Escolas Raul Proenca (AERP), de Caldas da Rainha, o desejo de inclusão é tão antigo quanto a própria instituição e a biblioteca escolar assume papel central nesta missão. O projeto Na escola conto um conto a todos!, integrado na candidatura da Rede de Bibliotecas Escolares Todos Juntos Podemos Ler. combina trabalho colaborativo, recursos adaptados, tecnologias e estratégias inovadoras de mediação de leitura, demonstrando que a literatura, aliada à arte e a áreas que contribuem para a construção do ser, se apresenta como um poderoso catalisador para a inclusão. Este artigo apresenta algumas práticas do AERP para passar de um modelo meramente integrativo a um modelo inclusivo, que acolhe e valoriza as capacidades únicas de cada aluno, celebrando a diferenca e uma aprendizagem verdadeiramente para todos.

### Palayras-chave

Inclusão; Biblioteca Escolar; Necessidades Educativas Específicas; Leitura Inclusiva; Cenários Educativos Inovadores.

Inclusive education requires the transformation of spaces, practices and school culture, so that difference is seen as an opportunity for collective enrichment. At the Raul Proença School Group (AERP) in Caldas da Rainha, the desire for inclusion is as old as the institution itself and the school library plays a central role in this mission. The project "At school I tell everyone a story!", part of the School Library Network's application "We can all read together", combines collaborative work, adapted resources, technology and innovative reading mediation strategies, demonstrating that literature, combined with art and areas that contribute to the construction of the self, can be a powerful catalyst for inclusion. This article presents some of the AERP's practices for moving from a purely integrative model to an inclusive one, which welcomes and values the unique abilities of each student, celebrating difference and truly learning for all.

# Keywords

Inclusion; School Library; Specific Educational Needs; Inclusive Reading; Innovative Educational Scenarios.

# Da integração à inclusão: o caso da ÉB Santo Onofre

A abordagem ao tema da educação inclusiva extravasa o meio escolar, pois o bem-estar geral e a integração social, nomeadamente daqueles que demandam medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, deverá ser um desígnio coletivo que compreende todas as instituições e cidadãos que a constituem. Assim, quanto mais o contexto o exigir, melhores serão, certamente, as respostas, sobretudo se existir um compromisso e continuidade nos esforços para superar as necessidades diagnosticadas.

Neste sentido, importa salientar que o Agrupamento de Escolas Raul Proença (AERP) constitui um exemplo de como as circunstâncias moldam os indivíduos e as instituições, em particular na Escola Básica de Santo Onofre, onde está em desenvolvimento o projeto de inclusão que serve de base a este artigo.

Acolher a diferença, integrar e ensinar crianças e jovens limitados física e/ou cognitivamente, alguns com problemáticas severas, não é uma questão de desempenho académico, mas de potencial humano

A Escola Básica de Santo Onofre foi fundada em 1993, tendo sido edificada numa zona periférica da cidade adjacente a um bairro considerado problemático por albergar situações de pobreza e de abandono escolar, pelo que a diferenca marcou presenca na

escola desde o primeiro dia. Neste sentido, o contexto organizacional e humano que caracterizou a história inicial desta escola contribuiu e, de certa forma, exigiu que os professores e assistentes operacionais estivessem sensibilizados para a necessidade de acolher todos os alunos, independentemente das suas necessidades, e procurar soluções para superar as dificuldades, promovendo estratégias de acesso ao currículo para todos. Acolher a diferença, integrar e ensinar crianças e jovens limitados física e/ou cognitivamente, alguns com problemáticas severas, não é uma questão de desempenho académico, mas de potencial humano.

Com a integração num Agrupamento de Escolas aumentou a diversidade na comunidade educativa, o que compeliu respostas educativas diferenciadas, de acordo com as necessidades e características dos alunos, e medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Mais recentemente, o AERP constituiu-se como um Agrupamento de referência para alunos cegos e com baixa visão, reforçando o seu compromisso com a inclusão.

Desempenhando um papel primacial, os docentes de Educação Especial estão na primeira linha na adaptação de currículos e métodos de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, trabalhando em colaboração com os restantes agentes educativos e famílias na promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante. A constituição de estruturas de apoio como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), contribui para a aplicação das estratégias de inclusão regulamentadas.

Instalações do Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação Imagem de Biblionofre



O reconhecimento das condições particulares da Escola Básica de Santo Onofre motivou o convite da Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) para a instalação do Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC) no ano letivo de 2007-2008, sendo um dos motivos o facto de, na altura, ser a única escola do concelho das Caldas da Rainha sem barreiras arquitetónicas. Com a convicção de que a tecnologia pode e deve ser utilizada para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades específicas, tem como principal função a avaliação e a prescrição de produtos de apoio. Trabalha igualmente em estreita articulação com os agentes educativos do AERP na promoção de informação sobre inclusão, recursos e tecno-

logias de apoio e na formação de utilizadores, aspeto fundamental, tendo em conta o reconhecido défice de oferta formativa para os docentes em geral no âmbito de estratégias de inclusão enquadradas no domínio da Educação Especial.

No entanto, não podemos deixar de salientar que uma efetiva inclusão depende de todos e apenas será uma realidade quando a diferença for encarada como natural e fizer parte de todas as rotinas da escola. É necessário que o acesso a locais e oportunidades não se limite aos gabinetes de Educação Especial, entre docentes, psicólogos ou outros técnicos especializados. O desafio está em integrar esta diversidade na sala de aula, no recreio, no ginásio, na biblioteca...

# Todos juntos podemos ler na EB de Santo Onofre

A Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), o Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL2027) e a Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos da Direção-Geral da Educação (DGE/ DSEEAS) têm vindo a desenvolver, desde o ano letivo de 2011-2012, a iniciativa Todos juntos podemos ler, lançando uma candidatura anual a todas os agrupamentos/escolas da rede escolar pública. Esta iniciativa, que conta ainda com o apoio da Fundação Altice Portugal, aposta no desenvolvimento de projetos que contribuam para uma educação promotora de práticas e competências de literacia com todos, envolvendo as crianças e jovens com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à plena inclusão e/ou que, por circunstâncias várias, revelem dificuldades na acessibilidade e na utilização da leitura, da escrita e da oralidade.

Na sequência da aprovação do projeto da candidatura Na escola conto um conto a todos!, a equipa da Biblioteca Escolar da Escola Básica de Santo Onofre tem vindo a desenvolver, desde o ano letivo 2022-2023, uma abordagem inovadora e holística com vista à promoção da leitura e da inclusão (consultar *site* do projeto em: https://sites.google.com/aerp.pt/tipl-aerp/).

Os objetivos de aprendizagem do projeto são múltiplos:

- Promover o desenvolvimento de competências de leitura e compreensão oral de todos os alunos, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.
- 2. Fomentar o gosto pela leitura e pela literatura através de experiências multissensoriais e interativas.
- 3. Desenvolver a criatividade e a expressão artística em articulação com a leitura.
- Integrar os alunos com necessidades específicas nas atividades regulares da turma.
- 5. Estimular a empatia e a compreensão mútua entre os alunos.

As competências a desenvolver através deste projeto centram-se nas seguintes áreas de competências:

- 1. Linguagens e textos através da exploração de diversos formatos de livros e narrativas e outros recursos facilitadores da aprendizagem.
- Informação e comunicação pela partilha de histórias e experiências entre os alunos.
- 3. Pensamento crítico e criativo na interpretação e recriação das histórias.
- 4. Relacionamento interpessoal pela inclusão de todos os alunos nas atividades regulares da turma e do AE.
- Sensibilidade estética e artística através das experiências multissensoriais e criativas.

Para promover o desenvolvimento das competências supracitadas, Correia e Cavadas (2019), salientam a necessidade de apostar em ambientes educativos inovadores, que "desafiam [as] escolas a modificarem fisicamente a sala de aula e inovarem nas práticas didáticas" (p.144), pois só dessa forma é possível criar ambientes de aprendizagem positivos, que impelem à ação e que incentivem a

confiança, a resiliência, a interação, a experimentação e a superação de desafios/problemas. Neste contexto, a biblioteca escolar apresenta-se como um espaço privilegiado para concretizar essa visão, oferecendo um ambiente fluido e multifuncional para incorporar práticas pedagógicas inovadoras que eliminem barreiras à aprendizagem.

# Biblioteca Escolar: inclusão em ação

Apostar na biblioteca como promotora da inclusão contraria a tendência organizacional das escolas, que é muito compartimentada; no entanto, a biblioteca é um centro de recursos plurais que serve a totalidade da população escolar e responde a uma organização espaço-tempo flexível, por isso potencia ambientes educativos inovadores. Claro que não basta abrir a porta e esperar que a inovação e a inclusão aconteçam. Há que procurar as oportunidades e potenciar o melhor que a biblioteca tem para oferecer: os livros. Nesse sentido, o projeto Na escola conto um conto a todos! ancorou-se na Hora do conto, um momento que propicia a aproximação e envolvimento entre professores e alunos, presente na dinâmica de trabalho de muitas bibliotecas escolares, mas agora ampliado, partindo do pressuposto que a exploração das obras literárias pode ser complementada através de estímulos sensoriais ou manifestações expressivas, encontradas nas artes visuais, na música, na dança..., o que torna a leitura mais inclusiva.



Atividade Hora do Conto realizada na biblioteca escolar em torno da obra *Poemas da Mentira e da Verdade*, de Luísa Ducla Soares Imagem de Biblionofre

Esta fruição coletiva, que é também aprendizagem, assente em estratégias devidamente adaptadas à capacidade cognitiva dos leitores/ouvintes, pretende esbater as barreiras da comunicação e compreensão, através de uma abordagem multinível, contribuindo, simultaneamente, para um sentido de pertença e inclusão. Não se trata de uma simplificação, mas de um enriquecimento da narração oral, que permite não apenas a inclusão de leitores/ouvintes com necessidades específicas, mas também beneficia a totalidade dos intervenientes, ao apelar para uma apreensão sensorial holística que deixará memórias e aprendizagens mais

Não se trata de uma simplificação, mas de um enriquecimento da narração oral, que permite não apenas a inclusão de leitores/ ouvintes com necessidades específicas significantes. As atividades desenvolvidas inscrevem-se nas teorias socioconstrutivistas da aprendizagem (Vygotsky, 1989), pois promovem a construção ativa do conhecimento através da interação social e da colaboração, proporcionando expe-

riências de aprendizagem mais ricas e envolventes, na certeza de que a aprendizagem é mais eficaz quando é contextualizada e significativa para os alunos e os envolve ativamente em todo o processo.

A implementação deste projeto, cujo público-alvo incide sobretudo nos alunos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico, centra-se em dois objetivos principais: 1. Reforço da oferta de recursos educativos (materiais e multimédia) adaptados a todos; 2. Criação de cenários de leitura inovadores e inclusivos.

No que concerne ao reforco da oferta de recursos educativos, a verba financiada permitiu enriquecer a coleção com livros adaptados. Foram adquiridos audiolivros e livros em Braille, dando resposta a uma necessidade diagnosticada enquanto agrupamento de referência para alunos cegos e com baixa visão. Esses títulos permitiram criar um acervo literário com obras publicadas em Braille que cobre as necessidades de leitura desde o 2.º ao 9.º ano de escolaridade. Pode parecer pouco, mas é encorajador que um aluno cego a frequentar o 5.º ano possa agora estar em sala de aula com os colegas a partilhar a mesma leitura orientada. Não será apenas um ouvinte, mas sim um leitor ativo, tateando as linhas em Braille com a mesma destreza e velocidade com que o seu parceiro de carteira utiliza a visão. A parceria com o CRTIC permite a criação e a própria impressão de recursos pedagógicos em Braille, complementando assim as propostas educativas. Foram adquiridos, ainda, livros adaptados a alunos com dificuldades cognitivas, caracterizados por incluírem textos mais simples ou conteúdos multimédia. Estas obras são igualmente adequadas para a promoção de atividades com alunos do nível pré-escolar e primeiros anos de escolaridade, cuja capacidade leitora está menos desenvolvida, de acordo com uma estratégia de maximização do potencial de utilização da coleção.

O projeto contemplou, ainda, a criação de recursos educativos diferenciados e de instrumentos e atividades com vista a responder às singularidades de cada um. Salientamos a iniciativa Caixa de histórias, em que convidámos os alunos e as suas famílias a explorar e apresentar uma obra literária (acesso aos recursos em https://sites.google.com/view/ler-imaginar-e-partilhar/inicio/caixas-de-hist%C3%B3rias).

Depois da sua leitura partilhada, foi solicitada aos alunos a redação de um reconto, com o intuito de simplificar a mensagem e adaptar a sua releitura a crianças com barreiras à aprendizagem. Para enriquecer a sua apresentação, os alunos criaram caixas onde encerraram objetos e outros adereços que poderão ser utilizados para contar a história. Estas criações foram partilhadas em sessões dinamizadas pela biblioteca que contaram com a participação dos encarregados de educação. A título de exemplo, para a obra *O Escuro*, de Daniel Handler, foi proposto por um aluno a utilização de lanternas e outros tipos de objetos luminosos, tendo a leitura iniciado na escuridão e terminado num festival de luz e cor. Além das caixas criadas pelos alunos, a equipa da Biblioteca Escolar criou caixas temáticas para acompanhar livros e leituras. Desde novelos de trapilho a fantoches, passando por *kits* de observação de insetos e instrumentos musicais, são várias as oportunidades de enriquecer a leitura com imagens, sons e objetos.

O essencial deste projeto foi e será sempre a palavra escrita e lida. Na sua implementação ficou definido um segundo objetivo principal que consiste na criação de cenários de leitura inovadores e inclusivos. A criação do elo entre leitor e ouvinte continua a fazer sentido na simplicidade da palavra e faz, e fará sempre, parte da Hora do conto. Alguém que simplesmente lê para o outro, que, por sua vez, ouve estimulando a audição e a imaginação



Sessão de animação de leitura envolvendo as famílias. Apresentação da obra *O Escuro*, de Daniel Handler Imagem de Biblionofre

é, em si, algo tão poderoso que não carece de grandes artifícios. No entanto, sabemos que nem sempre os nossos alunos estão recetivos e que a promoção e enriquecimento da leitura poderá potenciar um maior envolvimento da sua parte. Por outro lado, experiências mais significativas marcam de forma indelével a sua aprendizagem, ajudando a reter memórias e conhecimentos. A aprendizagem é tanto mais eficaz quanto faz sentido o que nos ensinam e mais motivados estamos para receber e reter essa informação. No caso de alunos com necessidades específicas, é fundamental perceber que não basta transmitir acriticamente a informação. Muitas vezes é necessário adaptar o seu conteúdo ou a forma de transmissão, ultrapassando fatores que constituem barreiras à aprendizagem. É a isto que nos referimos quando falamos de cenários de aprendizagem inclusivos. Mais do que um local de aprendizagem, é sobretudo a estratégia que adotamos na comunicação e partilha de informação. Poderá parecer ridículo aprender Matemática a cantar, mas a Música interliga-se profundamente com a Matemática e a integração de múltiplas áreas pode potencializar significativamente o processo de aprendizagem, ao criar experiências educacionais mais ricas e eficazes, que preparam os alunos para um mundo onde a capacidade de fazer conexões interdisciplinares é cada vez mais valorizada.



Momento do abraço coletivo na atividade de animação de leitura sobre as emoções, a partir da obra O Novelo de Emoções, de Elizabete Neves Imagem de Biblionofre

A convicção de que a interligação entre a literatura e a arte potencializa a apreensão e fruição da leitura esteve na base de um plano de sessões de animação de leitura, dinamizadas regularmente, ao longo dos dois últimos anos letivos. Cada sessão abordou um tema específico, a importância da música, as emoções ou a liberdade, entre outros. Partindo sempre de um livro e da sua leitura, integral ou parcial, os leitores/ouvintes eram depois convidados a vivenciar experiências complementares, com o objetivo de enriquecer e consolidar a sua aprendizagem. Foi utilizada a meditação, exercícios de visualização mental, dança, representação gráfica, audição ativa, entre outras estratégias. Para cada livro, de acordo com o assunto abordado, procurou-se encontrar a melhor proposta do ponto de vista da estimulação sensorial e cognitiva.

Estas sessões foram realizadas em contexto de turma, integrando a totalidade dos alunos, independentemente de eventuais necessidades específicas, tendo as dinâmicas sido ajustadas com vista à sua compreensão por todos. De acordo com as necessidades diagnosticadas e o seu grau de severidade, utilizaram-se estratégias diferenciadas como o acompanhamento personalizado, a adequação da linguagem, a repetição de instruções e o trabalho em pares ou em grupo. Alguns dos alunos envolvidos frequentam atividades na Unidade de Ensino Estruturado (UEE) em horário mais alargado, mas houve sempre o cuidado de os integrar nas sessões, mesmo que nesse tempo letivo não estivesse prevista a presença em turma. Na agilização destas sessões foi fundamental a articulação entre a biblioteca escolar, os professores titulares de turma e os docentes de Educação Especial.

Paralelamente, foram dinamizadas sessões de grupo exclusivamente para alunos com necessidades específicas, com conteúdos e estratégias adaptadas às suas necessidades, integradas na rotina semanal da UEE. Ao invés das sessões com as

turmas, em que os alunos eram agrupados de acordo com o ano de escolaridade, as sessões na UEE agruparam a totalidade das crianças a frequentar este espaço de aprendizagem inclusivo. Esta dicotomia entre grupo turma e

# É do difícil equilíbrio entre esta heterogeneidade e homogeneidade que resulta a verdadeira inclusão

grupo de inclusão pauta todo o trabalho desenvolvido na escola. Se o objetivo será sempre que os alunos integrem a turma num contexto de maior normalidade possível, a verdade é que há atividades e experiências em que beneficiarão mais se o grupo for mais reduzido e homogéneo. É do difícil equilíbrio entre esta heterogeneidade e homogeneidade que resulta a verdadeira inclusão. Em muitos casos, as necessidades específicas prolongar-se-ão pela vida, pelo que o trabalho específico com estes alunos é essencial para minorar as suas barreiras à aprendizagem e integrá-los o melhor possível na sociedade.



Atividade de yoga realizada na Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espetro do autismo, após a exploração da obra O Pavão Yoyô e o Tigre Gagá Juntos Fazem Yoga, de Sónia Costa Imagem de Biblionofre

Como foi exposto anteriormente, a criação de cenários de leitura inovadores e inclusivos passa, sobretudo, pelas estratégias utilizadas, mas importa referir que no desenvolvimento deste projeto foram, de facto, utilizados locais alternativos à biblioteca escolar. A escola possui um parque pedagógico com uma área verde que fez as delícias de professores e alunos em sessões de leitura ao ar livre. No recreio ou até no exterior do recinto, pois a inclusão faz-se em qualquer lugar, o mote ler na escola não é exclusivo da biblioteca ou da sala de aula, mas um prazer a que temos direito em qualquer lugar, ideia assumida também pelo AERP com o

programa Ler mais e melhor, que cria um ambiente integral de leitura. E não são precisas mesas nem cadeiras. No chão, na relva, deitados ou sentados em tapetes, a leitura e a aprendizagem não carece de rigidez e, convenhamos, em muitos locais pelo mundo fora nem existem mesas e cadeiras de sala de

Repensar rotinas, discurso e formas de estar é fundamental para a necessária adaptação à mudança que vivemos permanentemente e, assim, enfrentar o desafio da diversidade e da inclusão

aula. Quando eliminamos barreiras, nomeadamente arquitetónicas, promovemos aprendizagem e inclusão. Falta por vezes a audácia de inovar fisicamente no meio escolar, em particular na sala de aula. As bibliotecas escolares têm essa possibilidade e vantagem. Na preparação destas atividades foi reconfigurado o espaço disponível de modo a propiciar diferentes formas de o apropriar. E, por vezes, a solução passou por colocar as mesas fora do próprio espaço da biblioteca, para garantir que o chão era suficiente para todos os alunos da turma.



Sessão de leitura ao ar livre no Parque Pedagógico da EB Santo Onofre com a apresentação do livro O herbário, de Jorge Sousa Braga Imagem de Biblionofre

E com os pés bem assentes no chão, temos a consciência de que o projeto Na escola conto um conto a todos! é apenas um exemplo de uma possível estratégia para a problemática da inclusão em meio escolar. No entanto, o trabalho realizado permitiu-nos reequacionar as práticas da biblioteca escolar para responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, integrando-os na vida da comunidade educativa. Repensar rotinas, discurso e formas de estar é fundamental para a necessária adaptação à mudança que vivemos permanentemente e, assim, enfrentar o desafio da diversidade e da inclusão. Mas é um desafio que nos suscita enorme prazer e vontade de continuar, sobretudo por sentirmos que tem impacto nos nossos alunos e que está alinhado com o desejo de contribuir para uma sociedade mais compreensiva, tolerante e inclusiva.

# Inclusão em ação: algumas conquistas

Na implementação do projeto Na escola conto um conto a todos!, foram observadas aprendizagens significativas, alinhadas com os documentos orientadores de referência, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatóri*a e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Os alunos desenvolveram competências de leitura e compreensão oral, fundamentais enquanto competências transversais, e ainda outras como o pensamento crítico, a sensibilidade estética e artística e o relacionamento interpessoal.

A inclusão é um processo contínuo. Não se faz por decreto, pela promulgação de políticas e diretrizes. Resulta de um ambiente educativo que abraça a diversidade e incentiva o respeito mútuo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, como alunos, pais e profissionais da educação. Na apresentação deste projeto, integrado na iniciativa Todos juntos podemos ler, ficou claro que a história e contexto do Agrupamento de Escolas Raul Proença, e de cada uma das escolas em particular, foi fundamental na definição de estratégias e na implementação de uma cultura inclusiva. As dificuldades, quando encaradas como oportunidades, geram melhores respostas e contribuem para que surjam estratégias e estruturas mais consolidadas, capazes de superar as barreiras à aprendizagem e de garantir o sucesso educativo de todos.

O AERP integrava no ano letivo de 2023-2024 cerca de 2 800 alunos, dos guais 115 (4,1%) usufruíam de Medidas de suporte e apoio à aprendizagem e à inclusão com respetivo Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). Mais de metade desses alunos (62) frequentou a Escola Básica de Santo Onofre, onde o projeto de inclusão foi desenvolvido. As problemáticas em causa são variadas: Perturbação do Espetro do Autismo, Trissomia 21, Dislexia, Disortografia, Baixa Visão, PHDA, Deficiência Motora, Défice Cognitivo, entre outras. Estes alunos juntam-se nas turmas a colegas não referenciados, mas com problemas de aprendizagem sujeitos a medidas universais e a alunos estrangeiros (cerca de 20% da população escolar), alguns dos quais sem qualquer domínio da língua portuguesa. Neste contexto de extrema pressão, a avaliação dos resultados académicos do ano letivo anterior revela que a implementação destas medidas tem gerado resultados positivos, com uma taxa de sucesso escolar de 91% entre os alunos com RTP. Este dado é uma evidência clara de que a inclusão não só beneficia os alunos com necessidades específicas, mas também enriquece a experiência educativa de todos os estudantes, ao promover um ambiente de aprendizagem mais justo e equitativo. A perceção de que todos podem alcancar os seus objetivos, embora adaptados às suas necessidades, capacidades e interesses específicos, é fundamental para que seja reconhecido valor social a cada um dos indivíduos. Incluir a diversidade é assumirmos que somos parte dela. Nesse sentido, é incontornável afirmar que a estratégia deve passar por integrar os alunos com necessidades específicas no máximo de rotinas e atividades da escola.

Enquanto espaço integrador por excelência, a intervenção da biblioteca escolar deve ter em conta a criação de oportunidades plurais de aprendizagem flexíveis, com recursos muito variados, que permitam a inclusão e sucesso de todos. O projeto conseguiu encontrar algumas respostas para este repto. As sessões realizadas foram recebidas com entusiasmo e gratidão por todos os envolA inclusão é um processo contínuo. Não se faz por decreto, pela promulgação de políticas e diretrizes. Resulta de um ambiente educativo que abraça a diversidade e incentiva o respeito mútuo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, como alunos, pais e profissionais da educação

vidos, que ficaram ansiosos pela sua continuação nos anos letivos subsequentes. Para acompanhar as histórias contadas nas sessões com os alunos, foram produzidos materiais físicos e digitais de apoio. Além das caixas temáticas e dos recursos adaptados a crianças com dificuldades cognitivas, foram desenvolvidos jogos e objetos pedagógicos para ilustrar e facilitar a aprendizagem dos conceitos abordados. Por exemplo, a leitura da obra *O Livro Inclinado*, de Peter Newell, pode ter como complemento uma pequena sessão sobre ciência a partir de uma maquete de um plano inclinado. Também é possível a utilização de um zootroscópio, uma máquina de animação que convida os alunos a desenhar e dar vida às histórias. De teatros de fantoches a elementos encontrados na natureza, tudo é passível de apropriação e incorporação, desde que devidamente enquadrado pela leitura a realizar.

Na vertente digital, foram criados *microsites* com os elementos multimédia apresentados nas sessões e diversas propostas de atividades complementares. Os alunos foram igualmente envolvidos na produção de conteúdos originais, como livros de artista, audiolivros e livros-objeto. Estes materiais estão disponíveis para utilização livre ou orientada, enriquecendo os recursos da biblioteca e as experiências educativas de todos (aceder aos recursos digitais em https://sites.google.com/aerp.pt/tjpl-aerp/recursos/).









Exemplos de materiais pedagógicos de apoio criados para acompanhar a apresentação das histórias Imagens de Biblionofre

O projeto Na escola conto um conto a todos! revelou-se uma iniciativa meritória na promoção da inclusão e no enriquecimento das experiências de aprendizagem no AERP, particularmente na Escola Básica de Santo Onofre, destacando-se, pela positiva, as seguintes considerações:

- A biblioteca escolar desempenha um papel central na promoção da inclusão, enquanto espaço verdadeiramente partilhado por toda a comunidade educativa.
- 2. A diversificação de recursos e estratégias de leitura, incluindo a utilização de estímulos multissensoriais e tecnologias multimédia, potencia a participação e o envolvimento de todos os alunos, independentemente das suas necessidades específicas.
- 3. A colaboração entre a equipa da biblioteca, professores titulares e docentes de Educação Especial, outras estruturas da escola e parcerias é fundamental para o sucesso das iniciativas inclusivas.
- 4. A criação de cenários de leitura inovadores e inclusivos, dentro ou fora da biblioteca, contribui para uma aprendizagem mais significativa, plena e
- 5. O envolvimento das famílias, como exemplificado na iniciativa Caixa de histórias, fortalece o vínculo escola-família e enriquece as experiências de aprendizagem.

# Inclusão em ação: próximos passos

Refletindo sobre o caminho percorrido, é evidente que a inclusão é um processo contínuo que exige compromisso, criatividade e flexibilidade. O projeto Na escola conto um conto a todos! promoveu práticas inclusivas de leitura partilhada, em sintonia com a perspetiva do neurocientista Michel Desmurget, que defende que "a leitura nos torna melhores individual e coletivamente, através da sua capacidade de enriquecer todos os aspetos fundamentais da nossa humanidade"

(Desmurget, 2024, p. 348), mas acima de tudo demonstrou que pequenas mudanças nas práticas pedagógicas podem ter uma ação impactante na experiência educativa de todos os alunos.

Pequenas mudanças nas práticas pedagógicas podem ter uma ação impactante na experiência educativa de todos os alunos

Como recomendações e sugestões para o futuro, sugerimos as seguintes ações:

- 1. Expandir o projeto para outros níveis de ensino, adaptando as estratégias às necessidades e interesses de alunos mais velhos.
- 2. Continuar a apostar na formação contínua de professores em práticas inclusivas e na utilização de recursos diversificados para a promoção da leitura.
- 3. Explorar o potencial das tecnologias digitais na criação de conteúdos acessíveis, como livros digitais interativos e/ou com recurso a tecnologias emergentes.

Em suma, o projeto Na escola conto um conto a todos! demonstrou o poder transformador da inclusão no ambiente escolar. Através da inovação, colaboração e entrega, a biblioteca escolar tornou-se num epicentro de aprendizagem inclusiva, beneficiando toda a comunidade educativa. No entanto, as conquistas e sucessos alcançados são, somente, uma motivação para palmilhar um caminho iniciado e a que cumpre dar continuidade em futuras iniciativas.

### Bibliografia

Correia M. & Cavadas B (2019). As implicações dos ambientes educativos inovadores para as práticas dos professores. Revista de Investigación Educativa Universitaria 2(1), 143-159. Plantilla REEC (ipsantarem.pt) Desmurget, M. (2024). Ponham-nos a ler! A leitura como antídoto para os cretinos digitais. Contraponto Editores.

Direção-Geral da Educação (s. d.). Aprendizagens Essenciais—Ensino Básico. http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico

Martins, G. d'O. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M. da, Horta, M., Calçada, M., Nery, R, & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\_Autonomia\_e\_Flexibilidade/perfil\_dos\_alunos.pdf

Monteiro, R. (Coord.). (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\_Curriculares/Aprendizagens\_Essenciais/estrategia\_cidadania\_original.pdf

Vygotsky, L. S. (2007). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (7ª ed.). Martins Fontes.

# CLUBES DE LEITURA NAS ESCOLAS

ANDREIA BRITES
MÓNICA REBOCHO
REGINA DUARTE
PLANO NACIONAL DE LEITURA (PNL)

Os Clubes de Leitura promovidos pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) desempenham um papel essencial no incentivo à leitura por prazer nas escolas. Ao contrário da leitura obrigatória, frequentemente associada a pressões curriculares, a leitura em contexto de clube oferece aos alunos um espaco de descoberta, partilha e desenvolvimento de competências críticas. Nestes clubes, os alunos podem explorar diferentes géneros literários, partilhar interpretações, debater ideias e desenvolver o gosto pela leitura de forma autónoma e criativa. As atividades realizadas não só melhoram a fluência leitora como também promovem a argumentação, a socialização e o fortalecimento da coesão social. Ao proporcionar uma abordagem flexível e adaptada às diferentes realidades escolares, os Clubes de Leitura PNL revelam-se uma ferramenta pedagógica eficaz para a formação de leitores críticos, capazes de transferir as competências adquiridas para outras áreas da vida escolar e pessoal.

### Palavras-chave

Clubes; Leitura; Partilha; Argumentação; Socialização.

Reading Clubs promoted by the National Reading Plan (PNL) play a crucial role in encouraging reading for pleasure in schools. Unlike mandatory reading, often tied to curricular pressures and compulsory works, reading in a club setting offers students a space for discovery, sharing, and critical skill development. In these clubs, students can explore different literary genres, share interpretations, debate ideas, and cultivate a personal and creative passion for reading. The activities not only improve reading fluency but also foster argumentation, social interaction, and strengthen social cohesion. By offering a flexible approach adapted to various school contexts, the PNL Reading Clubs prove to be an effective pedagogical tool for shaping critical readers, able to transfer the skills acquired to other areas of their academic and personal lives.

### Keywords

Clubs; Reading; Sharing; Argumentation; Social Interaction.

# Introdução

A associação da leitura a uma obrigação em contexto escolar é uma das principais razões pelas quais muitos alunos demonstram resistência ao hábito de ler. A leitura por prazer ainda ocupa um lugar hesitante nas escolas, devido, em grande parte, à pressão para cumprir o programa curricular, o que muitas vezes leva os docentes a temerem que atividades voltadas para o prazer da leitura possam ser vistas como um desperdício de tempo. No entanto, os textos programáticos e as orientações curriculares das últimas décadas têm reiterado a importância da leitura por prazer, reconhecendo que essa prática é essencial para a formação de leitores ao longo da vida. A leitura por prazer contribui para a fluência e a competência leitora, bem como permite que os alunos desenvolvam uma relação mais íntima e significativa com os textos, avançando no seu perfil de leitores [Mills & Jennings, 2011].

A ênfase nas leituras obrigatórias, particularmente em função da avaliação externa por meio de exames nacionais, leva a que as leituras de caráter não obrigatório sejam secundarizadas. O desafio, portanto, reside em alterar as perce-

O desafio, portanto, reside em alterar as perceções docentes sobre a importância da leitura por prazer, compreendendo-a como um elemento fundamental na formação de leitores críticos e reflexivos, e não apenas como uma atividade de entretenimento

ções docentes sobre a importância da leitura por prazer, compreendendo-a como um elemento fundamental na formação de leitores críticos e reflexivos, e não apenas como uma atividade de entretenimento.

Os clubes de leitura, ao serem inseridos no contexto escolar, apresen-

tam-se como um importante instrumento para transformar a relação dos alunos com a leitura. Essas iniciativas proporcionam aos participantes a oportunidade de explorar diferentes géneros literários e obras que, em muitos casos, não seriam escolhidas de forma espontânea. A diversidade de títulos permite que os alunos ampliem o seu repertório literário, desenvolvendo não apenas o gosto pela leitura, mas também competências críticas ao discutirem as diferentes interpretações que surgem durante as sessões.

Ao fomentar debates em grupo, os clubes de leitura promovem o desenvolvimento de competências argumentativas, permitindo que os alunos aprendam a articular as suas opiniões de forma clara e fundamentada, incentivando a troca de ideias e perspetivas, ampliando a visão de mundo dos participantes (Fonseca, 2018). A leitura, neste contexto, deixa de ser uma atividade isolada e passa a ser um meio de socialização, no qual as trocas interpessoais se tornam parte fundamental do processo de aprendizagem e apreciação literária.

os clubes de leitura promovem o desenvolvimento de competências argumentativas, permitindo que os alunos aprendam a articular as suas opiniões de forma clara e fundamentada

Para além dos benefícios cognitivos, os clubes de leitura desempenham um papel relevante na promoção da coesão social e do sentido de pertença dentro do ambiente escolar. Ao proporcionar um espaço para a interação social em torno de um interesse comum, os clubes de

leitura fortalecem os laços entre os participantes e promovem um ambiente mais colaborativo. Estudos recentes indicam que a participação em atividades extracurriculares, como os clubes de leitura, está associada a um aumento do sentido de comunidade e de apoio mútuo entre os alunos (Baker, *et al*, 1996).

Esses espaços, ao permitirem a troca de experiências literárias, também inspiram a criatividade dos alunos, estimulando-os a explorar diferentes formas de expressão, seja através da escrita, da arte ou de outros meios. A leitura, neste contexto, torna-se um catalisador para o desenvolvimento pessoal, incentivando a autoexpressão e a descoberta de novas paixões.

A leitura nos clubes não se limita à mera fruição. Estes espaços devem ser concebidos como ambientes de formação de leitores críticos, nos quais as crianças e os jovens possam não apenas compartilhar as suas impressões sobre os textos lidos, mas também desenvolver uma voz própria e independente. A análise crítica dos textos permite que os alunos construam uma relação mais profunda e questionadora com o material literário, incentivando-os a irem além da leitura superficial e a refletirem sobre questões mais amplas, como temas sociais, culturais e filosóficos presentes nas obras (Daniels, 2002).

Nesse sentido, a flexibilidade do modelo dos clubes de leitura é uma das suas maiores vantagens. Podem ser adaptados a diferentes públicos, com escolhas variadas de livros e modos de discussão, permitindo que cada grupo desenvolva o seu próprio estilo de leitura e interpretação.

Os clubes de leitura, ao integrarem a leitura por prazer no contexto escolar, desempenham um papel crucial no desenvolvimento de competências leitoras, argumentativas e de participação social. Em última instância, ao promoverem um ambiente de partilha e diálogo em torno da literatura, os clubes de leitura ajudam a transformar a experiência da leitura, tornando-a uma prática coletiva, enriquecedora e formativa (Grenier et al. 2022).

# Apresentação e discussão das práticas pedagógicas

No território português, múltiplas escolas têm implementado clubes de leitura com abordagens variadas, que refletem a flexibilidade e a diversidade desse modelo de promoção da leitura. Algumas escolas optam por trabalhar com obras da literatura clássica, enquanto outras preferem explorar a literatura contemporânea ou obras de ficção científica e fantasia, que podem despertar maior interesse nos jovens leitores (Jocius & Shealy, 2017).

Estes exemplos demonstram como os clubes de leitura podem ser adaptados às realidades locais, respeitando as preferências dos alunos e as especificidades das comunidades escolares. O objetivo final é sempre o mesmo: formar leitores para a vida, que não apenas apreciem a leitura, mas que a vejam como uma ferramenta indispensável para o crescimento pessoal, social e intelectual.

Anualmente, o Plano Nacional de Leitura financia clubes de leitura em 50 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. Além disso, disponibiliza no portal folhetos, tutoriais e recomendações com o objetivo de fomentar a criação e a manutenção de um clube de leitura.

Da monitorização efetuada pelo Plano Nacional de Leitura nos últimos dois anos letivos, destaca-se o facto de haver modalidades distintas, que envolvem só alunos, alunos e professores, só professores ou toda a comunidade educativa. Destaca-se ainda o facto de alguns destes clubes saírem do espaço da sala de aula, ou da biblioteca escolar, realizando-se em espaços comuns, ou participando em atividades mais alargadas. Os testemunhos apresentados no presente artigo ilustram estas práticas.

# Organização e funcionamento dos clubes de leitura

O público que participa nos clubes é variado no que diz respeito a faixas etárias. Em alguns casos, os alunos estão integrados em turmas convidadas, noutros inscrevem-se formando grupos heterogéneos, de várias idades e cursos diferentes. Os professores bibliotecários são, maioritariamente, os organizadores e os moderadores dos clubes, mas também acontece contarem com a colaboração de outros docentes e de assistentes operacionais. A periodicidade dos clubes oscila entre a semanal e a mensal, e a sua duração corresponde ao ano letivo.

Os espaços para as sessões variam: vão desde a biblioteca escolar até a espaços de convívio das escolas, como o átrio, o jardim ou qualquer outro espaço exterior. No âmbito das leituras realizadas, há clubes que também realizam leituras para a comunidade e convidam autores e artistas para sessões na escola.

No Agrupamento de Escolas de Vila Flor, o clube foi criado pela biblioteca escolar no início do ano letivo e contava com doze alunos do 2.º e 3.º ciclos, que se reuniam quinzenalmente. Ao longo do ano, realizaram-se dezanove sessões, nas quais todos os alunos participaram ativamente. A frequência das sessões aumentava para semanal quando havia atividades extracurriculares, para a comunidade escolar e fora dela. Em eventos culturais da escola, os alunos partilharam algumas das suas leituras.

O clube participou também em projetos de incentivo à leitura em parceria com a Câmara Municipal de Vila Flor. Destaca-se a atividade Ela é Abril, que se realizou no Auditório Adelina Campos, em comemoração dos 50 anos do 25 de Abril e dirigida a todos os munícipes.





Atividade Ela é Abril Clube de Leitura Imagem de AE de Vila Flor

Clube de Leitura Imagem de AE Conde de Ourém

> Por sua vez, o Clube de Leitura do Centro Escolar de Santa Teresa, do Agrupamento de Escolas Conde de Ourém, caracterizou-se por uma periodicidade mensal, com uma duração de 45 minutos em horário não letivo. Os livros a serem lidos foram selecionados com base nas sugestões dos alunos e da biblioteca escolar, que promoveu uma leitura colaborativa e reflexiva em torno de álbuns ilustrados e narrativas de literatura infantojuvenil, clássicos e contemporâneos. Cada livro era escolhido previamente à sessão, na qual a professora bibliotecária atuava como moderadora.

> Na Escola Artística Soares dos Reis, dinamizaram-se vários clubes de leitura. No total, os clubes foram integrados por alunos de 12 turmas do 10.º ano de escolaridade, uma turma do 1.º ano do Curso Profissional Técnico/a de Animação 2D e 3D, uma turma do 11.º ano, alunos da disciplina de opção de Matemática, três turmas do 12.º ano e o já formado Clube de Leitura da Biblioteca Escolar.

> Ao longo do ano, realizaram-se reuniões com todos os mediadores para definir estratégias e planificar atividades, em especial, a seleção de livros, textos e autores a propor aos alunos; foram ainda partilhadas as experiências de cada turma /grupo de alunos, bem como as sugestões apresentadas.

> Na primeira sessão de cada clube, foi escolhido o nome do clube, os títulos das obras que seriam lidas e, por último, abriu-se espaço para uma leitura/reflexão sobre os direitos do leitor, de Daniel Pennac. Progressivamente, os alunos comecaram a organizar atividades de forma mais autónoma. Um exemplo foi a realização de uma sessão junto à feira do livro, no átrio da escola, com um momento de leitura em voz alta por uma convidada e por alguns alunos.

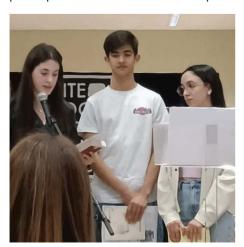
O Clube de Leitura do grupo de alunos do 12.º ano debruçou-se sobre o tema Inteligência Artificial – criando liberdade para criar, tendo sido organizado um encontro com o autor/artista Leonel Moura. Ainda no âmbito do projeto, foram dinamizados encontros com autores.

No Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques, em Santo Tirso, Vila das Aves, o Clube de Leitura "Viajantes Literários" foi divulgado através de um cartaz e do seu regulamento, nas redes sociais da biblioteca escolar, desafiando os alunos da Escola Secundária a fazerem a sua inscrição. Os professores responsáveis sugeriram livros, de forma a desafiarem os alunos para leituras que não estariam necessariamente na sua lista de prioridades. No primeiro encontro, a apresentação de sugestões de leitura foi aberta a todos os membros. O grupo integrou alunas do ensino secundário - cursos científico-humanísticos e profissionais -, três professoras de Português, sendo uma delas coordenadora da biblioteca escolar do agrupamento de escolas, e ainda uma assistente operacional. No final do ano letivo o grupo decidiu organizar um lanche com livros, ao ar livre.



Clubes de Leitura Imagem de EA Soares dos Reis

Na Escola Secundária de Paços de Ferreira, realizam-se dois clubes desde o ano letivo de 2022/2023, um para alunos do 3.º ciclo e outro para alunos do ensino secundário. Os livros a ler e as datas para as sessões são escolhidos pelos participantes e pelo moderador. As leituras são realizadas entre sessões e todos os participantes leem a mesma obra para a discutirem na sessão seguinte.

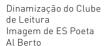




Clube de Leitura na Noite dos Livros Censurados Imagem de ES de Paços de Ferreira

Clube de Leitura Viajantes literários Imagem de AE D. Afonso Henriques













Comunidade de leitores ES Camilo Castelo Branco

Clube de Leitura da biblioteca Brotero Imagem de ES de Avelar Brotero

> O Clube de Leitura da Escola Secundária Poeta Al Berto foi criado pela professora bibliotecária, no ano letivo de 2016/2017 e aberto a toda a comunidade: alunos, professores, assistentes e técnicos operacionais, famílias, ex-alunos, ex-professores, professores de outras escolas e parceiros. O clube funciona segundo o modelo de tertúlia, cinco vezes por ano. Há temas, autores ou géneros orientadores das leituras que são partilhadas em cada sessão. Nos últimos três anos têm vindo a realizar-se sessões extraordinárias da tertúlia com turmas em articulação com algumas disciplinas (Inglês, Cidadania e Desenvolvimento e Português), com famílias e com alunos estrangeiros, no contexto do Curso de Português Língua de Acolhimento (PLA).

> A comunidade de leitores da Escola Secundária Camilo Castelo Branco inclui docentes, discentes, assistentes operacionais, ex-alunos, amigos e familiares.

> Na Escola Secundária de Avelar Brotero, criaram-se dois clubes no ano letivo de 2023/2024. Um deles conta com a participação de seis alunos dos 10.º e 11.º anos e funciona num modelo híbrido, com sessões presenciais e *online*, nas quais o grupo discute as leituras individuais e a leitura de um livro previamente escolhido por todos. O outro clube funcionou em tempos curriculares, mensalmente, com alunos e professoras do Centro de Apoio à Aprendizagem. Neste caso, todos exploraram a mesma obra, de acordo com dinâmicas e recursos produzidos pelas professoras.

# Participação dos clubes na comunidade e colaboração interinstitucional

A colaboração com entidades externas e o envolvimento da comunidade foram pontos centrais em várias iniciativas.

Em Vila Flor, como já foi referido, a parceria com a Câmara Municipal impulsionou eventos como a peça teatral *Ela é Abril*. Já na Escola Secundária de Paços de Ferreira, o Clube de Leitura foi palco de reflexões sobre a censura de livros durante o Estado Novo e em contextos internacionais, no âmbito das comemorações dos 50 anos do 25 de Abril. A iniciativa culminou com a *Noite dos Livros Censurados*, um evento aberto à comunidade educativa e municipal.

A Escola Secundária Camilo Castelo Branco integrou no seu Clube de Leitura uma dimensão comunitária e intergeracional, ao promover a participação de alunos, ex-alunos, amigos e familiares. A parceria com o Centro de Estudos Camilianos permitiu que a obra de Camilo Castelo Branco fosse amplamente explorada, em celebração dos 200 anos do nascimento do autor.

# Testemunhos de participantes

A importância dos Clubes de Leitura é reiterada pelos testemunhos dos participantes.

Helena Melnyk, aluna do 12.º ano do Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques, destaca o impacto positivo que a participação no Clube Viajantes Literários teve na sua vida académica realça a possibilidade de expandir horizontes literários e refletir criticamente sobre obras marcantes, como as que abordam a liberdade de expressão

e pessoal, oferecendo-lhe um refúgio do stress escolar e uma oportunidade de partilhar experiências de leitura. De forma similar, Vitória Alves, estudante da Escola Secundária de Paços de Ferreira, realça a possibilidade de expandir horizontes literários e refletir criticamente sobre obras marcantes, como as que abordam a liberdade de expressão.

Um ex-aluno da Escola Secundária Camilo Castelo Branco considera que a comunidade de leitores é um local privilegiado de partilha de ideias, de descoberta, e um estímulo através da leitura dos grandes autores. E acrescenta que o Clube de Leitura lhe possibilitou regressar a duas casas que o acolheram: a literatura e a escola.

Ana Vilhena, encarregada de educação da Escola Secundária Poeta Al Berto, descreve a experiência enriquecedora e comunitária das tertúlias literárias, nas quais a partilha de impressões sobre obras literárias é feita num ambiente informal e acolhedor. Na mesma escola, a assistente operacional Cristina Vilhena reforça o valor destas atividades, apontando o alargamento dos seus horizontes literários e o enriquecimento pessoal que daí advêm.

# Inclusão e diversificação de atividades

A inclusão e a adaptação a diferentes perfis de leitores são elementos importantes nos clubes de leitura.

Na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra, o Clube de Leitura Amigos entre Livros promoveu a educação inclusiva. A criação de dois grupos, um extracurricular e o outro curricular, permitiu que todos os alunos, independentemente das suas características e preferências, pudessem participar ativamente, reforcando o seu sentido de pertenca e integração.

No caso dos clubes da Escola Secundária Poeta Al Berto e da Escola Secundária Camilo Castelo Branco, a abertura a ex-alunos, professores, funcionários e famílias cria um maior sentido de comunidade, independentemente dos perfis leitores de cada participante.

Também em função dos constrangimentos ao nível de fundo documental ou das preferências de cada grupo, as leituras são realizadas em várias modalidades: o mesmo livro é lido por todos entre sessões; cada um faz as suas leituras, que partilha nas sessões; há livros e textos lidos durante as sessões. As leituras ainda podem ser complementadas com outras atividades, dentro e fora do espaço e do tempo das sessões dos clubes.

# Impacto e continuidade

O impacto dos clubes de leitura vai além das sessões regulares, proporcionando momentos de crescimento pessoal e de enriquecimento cultural. A leitura, nesses espaços, assume-se como uma ferramenta poderosa de reflexão crítica e de ampliação de horizontes, e simultaneamente estreita laços entre os participantes e fortalece a comunidade escolar.

# Apresentação e discussão das aprendizagens realizadas

O sucesso dos clubes de leitura apresentados é afirmado por todos. Os professores destacam melhorias verificáveis ao nível das competências de compreensão da leitura e da capacidade de argumentação. Os alunos que participaram nestes clubes melhoraram os seus hábitos de leitura, o que é evidenciado por um aumento do número de requisições e do reporte de livros lidos.

Os agrupamentos de escolas que contribuíram para este artigo recorrem a diferentes instrumentos para avaliar tanto o funcionamento dos clubes de leitura, como os resultados atribuíveis a esta prática.

# melhorias verificáveis ao nível das competências de compreensão da leitura e da capacidade de argumentação

No Agrupamento de Escolas de Vila Flor, foram auscultados todos os elementos do grupo, sendo que foi consensual a conclusão de que o Clube de Leitura lhes

proporcionou mais hábitos de leitura, mais conhecimento literário e mais colaboração/interação no grupo (100% das respostas). O impacto positivo do Clube de Leitura refletiu-se não só no desempenho escolar dos alunos, mas também no seu desenvolvimento pessoal e social. Esta iniciativa revelou-se extremamente benéfica para a promoção da leitura, pelo interesse, prazer e treino de vários tipos de leitura: silenciosa, expressiva e dramatizada. Verificou-se que várias obras foram requisitadas para os projetos de leitura de língua portuguesa.

Quanto à avaliação do funcionamento do próprio clube, os inquiridos concluíram que conseguiu atrair um número significativo de alunos, que se tornaram leitores mais assíduos e entusiastas. O exemplo dado pelo clube levou mais alunos a participarem e a incentivarem colegas à participação.

Segundo as dinamizadoras, estes projetos não apenas fomentaram o interesse pela leitura, mas também promoveram a solidariedade, o sentido de comunidade entre alunos e o desenvolvimento de habilidades de comunicação, autoconfiança e gestão de emoções.

Segundo testemunho da professora de português Albertina Santos, da Escola Artística Soares dos Reis:

os clubes de leitura foram uma ferramenta poderosa para promover a literatura e o amor pela leitura. Esses encontros não só forneceram um espaço para a discussão e a análise de livros, como também cultivaram habilidades de pensamento crítico e empatia. Para além disso, os alunos/as envolveram-se em discussões sobre livros e obras literárias, uma vez que os membros dos clubes de leitura foram incentivados a examinar os textos de forma mais crítica, aprofundando a sua compreensão relativamente aos temas, personagens e estruturas narrativas.

A leitura e a discussão também contribuíram para expandir o vocabulário dos participantes e aprimorar as suas habilidades de expressão verbal. Ao ouvirem diferentes perspetivas e argumentações, os discentes aprenderam a considerar uma variedade de interpretações possíveis e a formar as suas próprias conclusões de forma fundamentada. Enquanto mediadora, o balanço é francamente positivo e, por isso, deve ser uma iniciativa para continuar.

É menos frequente o uso de instrumentos de registo quantitativos, que permita uma monitorização e uma avaliação de impacto, nomeadamente em estudos longitudinais, o que remete para a necessidade de o PNL trabalhar nestes instrumentos e os disponibilizar.

No entanto, as avaliações qualitativas realizadas surgem em vários testemunhos e levantam muitas pistas de reflexão, para além da constatação dos efeitos positivos desta prática em vários níveis da escola, que não se limitam à disciplina de Português, nem estritamente à leitura.

José Caldas, diretor da Escola Artística Soares dos Reis, refere que a partilha de momentos de leitura vem reforçar com fatores de socialização, partilha e colaboração o que a leitura, só por si, já desenvolve: o crescimento cognitivo, cultural, a imaginação e a criatividade.

Daniela Oliveira, professora bibliotecária da Escola Secundária de Avelar Brotero, Coimbra, salienta que trabalhar com o grupo de educação especial foi uma experiência muito enriquecedora e sublinha a importância do trabalho de uma biblioteca escolar na criação de igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento e a práticas integradoras de leitura. Não pôde deixar de salientar o contributo que o financiamento deste projeto deu para a renovação da coleção da biblioteca, nomeadamente para a aquisição de obras dirigidas a este grupo-alvo e que eram, até então, praticamente inexistentes.

Cláudia Carapito, delegada do grupo 910 - Educação Especial, e uma das dinamizadoras do Clube de Leitura Amigos entre Livros, corrobora a opinião da colega Daniela:

ao longo do ano letivo, foi notório um crescendo no interesse e na participação dos alunos enquanto ouvintes, mas também enquanto leitores e participantes na exploração do livro lido através de dinâmicas criativas. Tendo em mente que a literatura ajuda a desenvolver a imaginação e a empatia, as obras escolhidas foram enriquecedoras e proporcionaram o diálogo e a reflexão sobre temas diversos, como, por exemplo, a proteção do ambiente ou os problemas e dificuldades dos refugiados e migrantes.

A participação neste projeto aumentou a autoconfiança e o gosto pela leitura, por parte dos alunos, o que é fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e académico.

Este foi um projeto em que os objetivos delineados foram amplamente alcançados. É importante que venha a ter continuidade, pois contribui para a literacia literária dos alunos e incentiva o fruir da leitura.

# Conclusões e reflexões

Desenvolvimento de competências de leitura. Ouvir e produzir comentários sobre o que se lê resulta com eficácia no desenvolvimento individual de competências de leitura. Ouvir os comentários dos outros participantes sobre personagens, situações, acontecimentos, estados de alma, estilo e recursos do texto promove os processos cognitivos de antecipação, validação, análise e síntese que ocorrem na leitura individual. Cada ouvinte relaciona o que ouve com o que leu, compara as informações com aquelas que encontrou no texto e procura estabelecer relações, de identificação ou de confronto. Questiona-se sobre aquilo que desconhece e pode clarificar dúvidas. Destaca elementos importantes para fundamentar os seus juízos e organiza as ideias em debate na sua representação do texto. A partilha de ideias, a seleção e a leitura de excertos e as questões colocadas canalizam os processos cognitivos individuais para a produção de discurso e para um aprofundamento da própria leitura. Uma moderação eficaz permite ativar com consistência estes processos, essenciais ao desenvolvimento dos perfis leitores (Solé, 1998).

Promoção da leitura como prática social e crítica. Os clubes de leitura promovem a leitura como uma atividade que vai além da descodificação textual, inserindo-a num contexto social e crítico. A participação dos alunos em discussões coletivas sobre obras literárias permite que desenvolvam a capacidade de argumentação, análise crítica e compreensão de diferentes pontos de vista. As interações sociais na escola desempenham um papel central na construção do conhecimento. Nos clubes cujas práticas se apresentam, a interação entre os participantes – alunos, professores e, em alguns casos, membros da comunidade escolar mais ampla – reforça a leitura como uma prática de diálogo e reflexão, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, que consideram as diferentes perspetivas dos outros (Swann & Allington, 2009).

Interdisciplinaridade e inclusão de temáticas atuais. A inclusão de temáticas contemporâneas, como a inteligência artificial ou a censura de livros, demonstra a capacidade de os clubes de leitura integrarem um currículo mais amplo e interdisciplinar, relacionando-se com áreas como História, Filosofia, Ambiente, Tecnologias e Cidadania. Este aspeto é de grande relevância pedagógica, dado tornar a leitura um ponto de partida para o estudo de questões sociais e éticas complexas. Ao integrar essas questões nos clubes de leitura, os educadores promovem uma educação mais contextualizada e participante nos desafios do mundo atual, favorecendo contextos escolares em que a resposta pessoal é relevante, sustentada e crítica (Sanacore, 2013).

Promoção da autonomia leitora. O envolvimento ativo dos alunos na escolha das obras a serem lidas e discutidas é uma prática recorrente nos exemplos descritos e contribui para o desenvolvimento da autonomia e do gosto pela leitura. A investigação de Chambers (1993) aponta a autonomia leitora como um dos fatores determinantes para a formação de hábitos de leitura permanentes, especialmente em ambientes onde a liberdade de escolha é valorizada. Nos clubes de leitura, a escolha dos livros reforça essa prática, permitindo aos alunos explorar os seus próprios interesses e estilos de leitura, de acordo com os diferentes perfis de leitores, que não são determinados pela idade, nem pelo ano de escolaridade, mas antes pela experiência de leitura de cada participante.

Construção de comunidades de leitores. A criação de uma comunidade de leitores, em que as trocas de experiências literárias acontecem de maneira orgânica e inclusiva, é uma característica pedagógica a destacar. Esta prática favorece o sentido de pertença e contribui para o desenvolvimento de competências sociais, como a empatia e a colaboração, aspetos essenciais para o convívio democrático. Como Vygotsky (1978) descreveu, a aprendizagem é mediada socialmente, e os clubes de leitura, ao permitirem que os alunos interajam em torno da leitura, promovem a aprendizagem colaborativa.

Diversidade de formatos e participantes. Uma das vantagens pedagógicas dos clubes está na diversidade de formatos e de participantes. O facto de muitas das sessões incluírem não apenas alunos, mas também professores, assistentes operacionais, encarregados de educação e até ex-alunos, indica que os clubes de leitura podem funcionar como espaços de integração comunitária. Essa diversidade de perfis enriquece as discussões e traz diferentes perspetivas sobre as obras lidas, proporcionando uma experiência literária mais completa e multifacetada (Pacheco, 2002). Além disso, a participação de todos os alunos, independentemente das suas características e capacidades, nos clubes, como foi relatado no caso do Clube de Leitura da Escola Secundária de Avelar Brotero, aponta para a importância de garantir que estes espaços sejam inclusivos e acessíveis a todos.

Os clubes de leitura nas escolas são uma ferramenta poderosa não só para o incentivo à leitura, mas também para o desenvolvimento integral dos alunos. Ampliam as oportunidades de aprendizagem e promovem um ambiente de convivência democrática, em que a leitura se torna um canal para a reflexão crítica e a construção de laços sociais. Os exemplos apresentados mostram como esses clubes conseguem adaptar-se às especificidades de cada comunidade escolar, envolvendo alunos, professores e membros da comunidade em geral, criando assim um espaço de aprendizagem partilhada e contínua. A prática dos clubes de leitura, ao integrar-se no currículo escolar e ao fomentar a autonomia e o espírito crítico, contribui para a formação de leitores proficientes, cidadãos reflexivos e sujeitos sociais conscientes, alinhados com as necessidades contemporâneas da educação.

# Bibliografia

Baker, L., Afferback, P., & Reinking, D. (1996). Developing engaged readers in school and home communities. Erlbaulm.

Chambers, A. (1993). Tell me: children, reading, and talk. Thimble Press.

Daniels, H. (2002). Literature circles: voice and choice in the bookclub and reading groups. Stenhouse.

Fonseca, M. (2018). O Debate Literário como Ferramenta Pedagógica. Revista de Educação.

Gambrell, L. B., & Almasi, J. F. (Eds.). (1996). Lively discussions! Fostering engaged reading. International Reading Association.

Giasson, J. (2005). Les textes littéraires à l'école. DeBoeck.

Grenier, R. S., Callahan, J. L., Kaeppel, K., & Elliott, C. (2022). Advancing book clubs as non-formal learning to facilitate critical public pedagogy in organizations. *Management Learning*, 53(3).

Jocius, R. & Shealy, S. [2017]. Critical Book Clubs: Reimagining Literature Reading and Response. The Reading Teacher, 71(6).

Mills, H. & Jennings, L. (2011). Talking about talk: Reclaiming the value and power of literature circles. The Reading Teacher, 64, 590-598.

Neves, J. S., & Lima, M. J. (2008). A leitura em Portugal: Perfis e tipos de leitores, VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa. 98 08 MIOLO em (iscte-iul.pt).

 ${\tt OECD~(2010)}.~\textit{PISA~2022~Results}.~{\tt PISA:~Programme~for~International~Student~Assessment~|~OECD}.$ 

O'Malley M.P., Sandlin J.A. & Burdick J. (2020). Public pedagogies, theories, methodologies, and ethics. Oxford Research Encyclopedia of Education (July 2020), 1–16.

Pacheco, J. A. (2002). Currículo: Teoria e Praxis. Porto. Porto Editora.

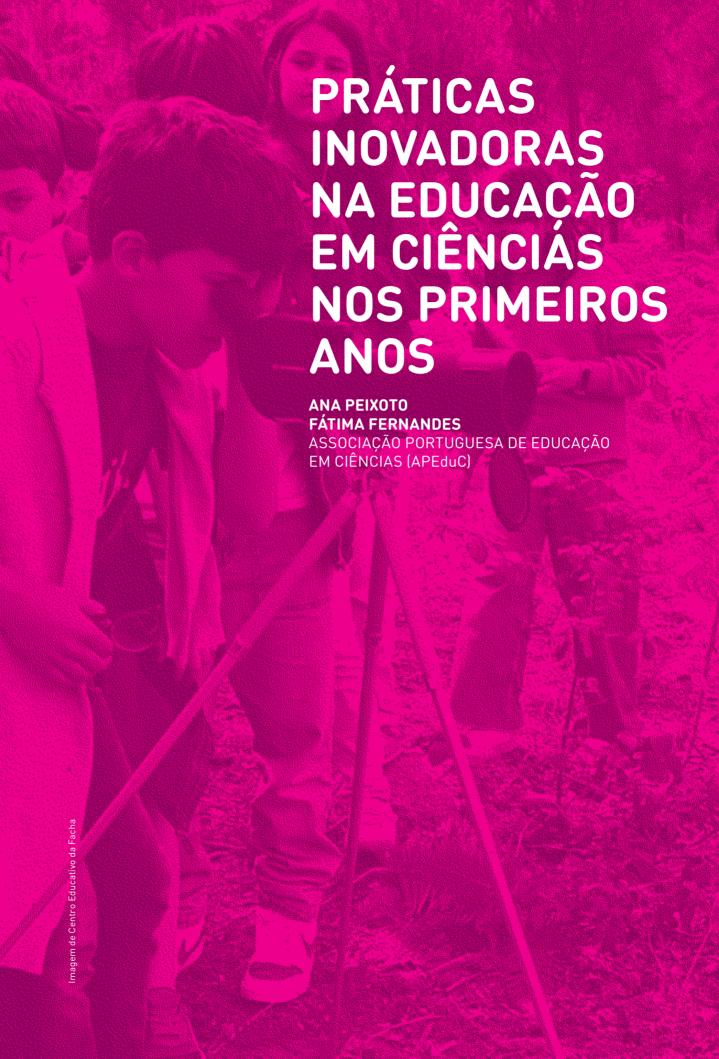
Sanacore, J. [2013]. «Slow down, you move too fast»: Literature circles as reflective practice. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 86, 116-120.

Solé, I. (1998). Estragegias de Lectura (8ª ed). Editorial Grao.

Swann, J., & Allington, D. (2009). Reading groups and the language of literary texts: A case study in social reading. Language and Literature, 18, 247–264.

Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2003). Les cercles de lecture: interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs. De Boeck & Larcier.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. Harvard University Press.



As práticas de ensino e aprendizagem adotadas nas escolas têm sido marcadas por diferentes orientações que podem privilegiar, na dimensão da educação em ciências, a literacia científica, a metodologia científica ou a aprendizagem informal das ciências. Aprendizagens ativas e contextualizadas, com caráter interdisciplinar, aiudam os aprendentes a situar o que aprendem com a intencionalidade educativa que a educação em ciências subscreve. A análise documental que se apresenta pretende dar a conhecer exemplos de boas práticas desenvolvidas num centro educativo situado a norte de Portugal. Essas práticas apoiaram-se em aprendizagens ativas contextualizadas naquilo que as criancas da educação pré-escolar (EPE) e do 1.º CEB já sabem associadas a situações do dia a dia, tornando-as agentes do processo de aprender. Os resultados apontam para um envolvimento ativo das criancas e da comunidade escolar revelando-se práticas promotoras de mudanca e de comportamentos de todos os envolvidos.

### Palavras-chave Educação em Ciências; Aprendizagem Ativa; Aprendizagem Contextualizada; Interdisciplinaridade;

Práticas Inovadoras.

The teaching and learning practices adopted in schools have been marked by different orientations that may privilege, in the dimension of science education, scientific literacy, scientific methodology or informal science learning. Active and contextualized learning, with an interdisciplinary character, helps learners to situate what they learn with the educational intentionality subscribes by science education. The documentary analysis presented aims to highlight examples of good practices developed in an educational centre located in the north of Portugal. These practices were based on active learning contextualized in what preschool and 1st CEB children already know associated with everyday situations, making them agents of the learning process. The results point to an active involvement of children and the school community, revealing practices that promote change and behaviour for everyone involved.

### Keywords

Science Education; Active Learning; Contextualized Learning; Interdisciplinarity; Innovative Practices.

# Introdução

Ao longo dos séculos tem sido proeminente, entre professores e investigadores, o debate sobre as melhores orientações de ensino (Cachapuz, 2022) que culminem numa aprendizagem significativa. Atualmente é consensual, entre as comunidades de professores e de investigadores que estas orientações não se devem centrar no ensino, mas sim na aprendizagem, argumentando-se que quem aprende deve ser ponto de partida de quem ensina (Moreira, 2022). Já em meados do século XX, o ressurgimento das pedagogias ativas, apoiadas na autonomia de quem aprende, anteriormente muito debatidas por Freire (1968, 1996), assume novamente a importância de se centrar a aprendizagem, que se pretende significativa, em quem

"prática constante e quotidiana do nosso cérebro, já que estamos sempre a aprender: as nossas experiências são também uma aprendizagem que nos permite utilizar a posteriori a informação previamente armazenada e reagir da maneira mais eficaz possível ao meio" (Dierssen, 2019, p. 11).

quer aprender, aspeto muito bem defendido por Ausubel (1963), focado naquilo que o sujeito já sabe. No início do século XXI, com o contributo das neurociências e da psicologia, a clarificação do conceito de aprendizagem assume novo significado resumindo o processo de aprender a uma "prática constante e quotidiana do nosso cérebro, já que estamos sempre a aprender: as nossas experiências são

também uma aprendizagem que nos permite utilizar a posteriori a informação previamente armazenada e reagir da maneira mais eficaz possível ao meio" (Dierssen, 2019, p. 11). Esta afirmação reforça a importante conexão entre a memória e a aprendizagem podendo assim dar um contributo a professores e investigadores nas tomadas de decisão acerca do melhor método de ensino, tornando relevante: a importância em saber o que já sabe quem aprende; a contextualização dessas aprendizagens e a importância de interrelacionar as aprendizagens vindas de diferentes fontes de informação (interdisciplinaridade). Assim, aprendizagens ativas significativas, ensino contextualizado e ensino interdisciplinar constituem-se como uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, aprendizagens ativas significativas, ensino contextualizado e ensino interdisciplinar constituem-se como uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem

Centrando-nos na educação em ciências, nas suas várias vertentes — para a ciência, sobre a ciência e pela ou através da ciência (Cachapuz et al., 2002), o aprender ciências, do ponto de vista de literacia científica e da formação para uma cidadania crítica, alicerça-se na importância de um

ensino contextualizado, numa aprendizagem ativa significativa (Moreira, 2022) e interdisciplinar que valorize as aprendizagens já adquiridas.

A descrição que se apresenta visa dar a conhecer exemplos de algumas práticas que se consideram inovadoras, alinhadas com a perspetiva de ensino e aprendizagem das ciências supramencionada. Decorreram no Centro Educativo da Escola Básica da Facha, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Ponte de Lima, frequentado por crianças de Educação pré-escolar (3 - 5 anos) e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (6 - 9 anos). Este estabelecimento de ensino, da rede pública, insere-se num meio rural, mais concretamente na Facha — uma das 39 freguesias do Concelho de Ponte de Lima (INE, 2023), distrito de Viana do Castelo.

Desde a sua abertura, em setembro de 2009, educadores e professores que trabalham neste estabelecimento de ensino têm proporcionado às crianças experiências muito diversificadas, realizadas dentro e fora da sala de atividades/ aula, desenvolvidas em contextos formais e informais de aprendizagem, e para as quais muito tem contribuído a participação dos profissionais de educação em dinâmicas de prática colaborativa, envolvendo também um conjunto de entidades externas (e.g. município, associação de pais, bombeiros, Guarda Nacional Republicana, Polícia de Seguranca Pública, Associacões Florestais, Escola Profissional Agrícola, Escola Superior Agrária, empresas diversas). Todos estes stakeholders revelaram-se importantes para a concretização dos objetivos estabelecidos para cada uma das práticas, em consonância com o projeto educativo da escola e do agrupamento de escolas, as orientações curriculares e a investigação recente nesta área.

Da interpretação da informação divulgada no *site* do Centro Educativo da Facha (2024), corroborada por relatos de elementos do corpo docente, perce-

# "uma escola Amiga da Criança onde se aprende com alegria e com experiências reais." (Prof.ª Odete Felqueiras).

be-se que este Centro Educativo se rege por um conjunto de princípios que assenta na valorização da dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem, na criação de experiências que permitam criar significado a partir de contextos reais, na valorização das tradições e no desenvolvimento sustentável, tendo como máxima "uma escola Amiga da Criança onde se aprende com alegria e com experiências reais." (Prof.ª Odete Felgueiras).

Possivelmente, por serem princípios também valorizados pelos encarregados de educação, este estabelecimento tem sido cada vez mais procurado para inscrever as crianças de dentro e fora da área geográfica que lhe está associada.

Relatam-se de seguida algumas dessas práticas que, no nosso entender, se revelam como indicadores de boas práticas, contextualizadas, que promovem uma educação em ciências.

# Descrição de algumas práticas pedagógicas: projetos

# **Eco-Escolas**

Ao longos dos últimos 14 anos têm sido várias as iniciativas do centro educativo que visam sensibilizar toda a comunidade escolar para as preocupações ambientais levando à mudança de comportamentos, a partir de hábitos de participação e de cidadania que contribuam para melhorar a qualidade de vida na escola e na sociedade. Como evidência disso, no último ano letivo, no Dia Mundial do Ambiente, foi hasteada, a bandeira Eco-Escolas pelo 14.º ano consecutivo. Foi ainda constituído um grupo — a Brigada dos ervinhas — responsável por recolher lixo do recinto, pesá-lo (Minho, 2019) e registar dados que permitem, posteriormente, refletir sobre algumas consequências do consumo excessivo, com foco nos resíduos dele resultantes.

A comunidade em geral é habitualmente envolvida em ações de sensibilização ambiental e no desenvolvimento de boas práticas na recolha e gestão de resíduos. Além do encaminhamento dos resíduos orgânicos para o compostor existente no espaço exterior do estabelecimento, a comunidade participa na recolha e separação de outros materiais como papel, metal, plástico, embalagens, vidro, óleos, tampinhas, pilhas, rolhas, roupa e outros têxteis, calçado, brinquedos e equipamentos elétricos e eletrónicos de pequeno e grande porte. Como refere a professora Salomé Lourenço, numa reportagem efetuada pelo semanário AM ALTOMINHO (2023), os objetivos vão além das aprendizagens das crianças, pois envolvem as famílias, com uma assinalável vertente de educação em ciências. "Se forem devidamente sensibilizados, crescerão com isso e passarão a mensagem às próximas gerações" (AM ALTOMINHO, 2023), sustentou, ressalvando que

os mais novos também conseguem influenciar na mudança de hábitos no seu núcleo familiar, nomeadamente junto dos pais e avós. A nossa função também é alertar e tem-se notado a alteração nos comportamentos das famílias. Por exemplo, na escola, fazemos a recolha de materiais para levar para a reciclagem e as famílias participam muito, cada vez mais até, sustentou, destacando a recolha de eletrodomésticos, rolhas, cápsulas de café, entre outros produtos. (AM ALTOMINHO, 2023)

Estas atividades, devidamente enquadradas em situações-problema ambientais, permitem aos alunos identificar problemas, sobretudo os que existem no meio envolvente, relacionados com os resíduos, a água, o ar, os solos ou a energia e apresentar propostas de intervenção, criando oportunidades para serem críticos em relação a causas e consequências e também ativos em relação a soluções e

formas de prevenção. Deste modo, os alunos assumem atitudes e valores que promovem uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica, tal como preconizam as orientações curriculares. É expectável que vão manifestando cada vez mais atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo, sendo capazes de apresentar propostas de intervenção, nomeadamente comportamentos que visem os três Rs, tendo consciência de que a vida na Terra depende da preservação do ar limpo, das águas puras, dos solos férteis e da diversidade de seres vivos e ecossistemas.

Ainda no âmbito do programa Eco-Escolas, têm sido também realizadas algumas atividades no meio local, fora do recinto escolar. Destaca-se a abordagem de aspetos relacionados com o tema Água, na exploração da biodiversidade nas margens de um pequeno rio local - o Rio Tinto - que nasce na frequesia onde se insere o centro educativo e desagua no rio Lima, numa das freguesias adjacentes. Sob orientação e acompanhamento de um especialista em questões relacionadas com o ambiente, além de poderem observar e explorar o meio envolvente do percurso realizado, os alunos puderam construir e consolidar conhecimentos relacionados com os cursos de água, incluindo conceitos como nascente, leito, margens, caudal, a montante, a jusante e foz, bem como outros relacionados com a fauna e a flora do rio e das suas margens, ressaltando a utilidade do rio no passado e no presente, com os indicadores de presença de poluição na água. Os alunos puderam envolver-se ativamente na preservação do espaço, recolhendo o lixo existente.





Crianças na exploração e limpeza do rio e das suas margens Imagem em https:// www.aeplima.pt/ aeplima/eco-escolas/



No âmbito do Projeto Vitamina F, promovido pelo Município de Ponte de Lima, os alunos do 1.º ciclo do ensino básico tiveram a possibilidade de realizar várias aprendizagens ao ar livre, no meio circundante, sobre acontecimentos presentes e passados. Neste caso, explorando um espaco existente na freguesia que designaram por Floresta da escola, observaram e fizeram o reconhecimento in loco de pegadas de javali e outros mamíferos, aprenderam a utilizar a bússola para orientação no mapa e no terreno, identificaram diversos elementos, iqualmente no mapa e no terreno, como construções, afloramentos rochosos e outras estruturas do relevo, bem como aprenderam sobre os constituintes e o manuseamento do telescópio, fazendo observações com recurso a este instrumento.

Exploraram também a sede de uma fábrica de esteios que outrora existiu, onde pessoas da comunidade local laboraram, e aprenderam sobre o âmbito da atividade, particularmente sobre técnicas utilizadas e a finalidade dos produtos. Fizeram também a identificação, no local, de indícios diversos desta unidade de produção.







Alunos envolvidos na exploração do local Imagem em https:// www.facebook.com/ centroeducativo. facha.5/

Este conjunto de atividades que se acaba de descrever está alinhado com as aprendizagens essenciais previstas para este nível de escolaridade, permitindo aos alunos: (a) localizar, com base na observação direta e indireta, elementos naturais e humanos da paisagem do local onde vivem, tendo como referência a posição do observador e de outros elementos da paisagem; (b) Localizar em mapas locais e itinerários, compreendendo que o espaço pode ser representado; (c) Utilizar instrumentos de medida para orientação e localização no espaço de elementos naturais e humanos do meio local e da região onde vivem, tendo como referência os pontos cardeais; (d) Distinguir formas de relevo (como diferentes elevações, vales e planícies) e recursos hídricos (cursos de água) do meio local, localizando-os em plantas ou mapas; (e) Reconhecer e valorizar o património natural e cultural local, identificando, na paisagem, elementos naturais e vestígios materiais do passado, costumes, tradições, símbolos e efemérides; (f) Utilizar representações cartográficas, a diferentes escalas para localizar formas de relevo, rios, lagos e lagoas; (g) Utilizar diversos processos para referenciar os pontos cardeais, neste caso a bússola, na orientação, localização e deslocação à superfície da Terra.

Ainda no âmbito do projeto Vitamina F, por altura do Natal o centro educativo tem distribuído, pela comunidade local, pinheiros resultantes da monda das árvores da Floresta da escola. Esta iniciativa permite por um lado, controlar o povoamento arbóreo do espaço e, consequentemente, criar condições mais favoráveis para o desenvolvimento das plantas que permanecem no local, evitando que a população destrua as árvores noutras zonas. Deste modo, como sugerem as orientações curriculares (ME, 2018), os alunos têm oportunidade de relacionar o aumento do consumo de bens com as alterações na qualidade do ambiente (destruição de florestas, poluição, esgotamento de recursos, extinção de espécies, etc.), reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas que minimizem o impacto negativo. Além de relacionarem as ameaças à qualidade do ambiente e à biodiversidade dos seres vivos, os alunos desenvolvem atitudes responsáveis face à Natureza.

# Experiências sobre o mundo rural

Com foco em situações do mundo rural, o centro educativo promove aprendizagens contextualizadas e interdisciplinares, destacando-se a observação e o cuidado de animais e plantas. Além do Marley (fotografias a seguir) — um dócil pónei oferecido ao centro educativo — há, no recinto escolar, outros animais residentes, como cágados, peixes, galinhas e patos com os quais as crianças contactam. As crianças observam os animais no respetivo *habitat* ao longo do seu ciclo de vida e participam na alimentação, escovagem (do pónei) e na prestação de outros cuidados de bem-estar dos animais.





Cuidados com o Marley e colaboração na preparação da terra na horta Imagem em https://www.aeplima.pt/aeplima/2023/04/24/dia-mundial-da-terra-escola-amiga-da-crianca-eco-escolas-centro-educativo-da-facha-uma-escola-de-tradicoes-e-afetos/

Uma preocupação deste centro educativo é a preservação de raças autóctones, nomeadamente da galinha da raça Pedrês Portuguesa e do Pato Real, razão pela qual recorrem também a técnicas de reprodução natural e artificial, como por exemplo a incubadora (chocadeira), para aumentar a população destas raças. Nestas práticas, os alunos têm oportunidade de acompanhar a duração do desenvolvimento destes seres até à eclosão e de conhecerem cuidados que devem ser tidos, como rodar cada ovo para que todas as partes sejam expostas, de forma semelhante, ao calor emitido pelas lâmpadas. Deste modo, aprendem sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento embrionário destes animais e relacionam essas necessidades com o comportamento das aves quando nidificam, nomeadamente, com o facto de não se ausentarem por muito tempo dos ninhos para que a temperatura dos ovos se mantenha mais ou menos constante e, em algumas espécies, com o facto de as progenitoras rodarem os ovos com o auxílio do bico.

Neste conjunto de atividades, destaca-se também a responsabilidade que as crianças, desde a educação pré-escolar, assumem relativamente à alimentação do pónei. Com supervisão, de forma rotativa, do educador ou professor (e ajuda, no caso das crianças a frequentar a EPE), esta atividade vai além do ato de alimentar o animal, uma vez que existe um livro de registo que circula pelos grupos/turmas do centro educativo, no qual são apontados aspetos relacionados com o dia e hora da alimentação do animal e identificados os alimentos administrados. Além disso, a alimentação é decidida tendo por base os alimentos disponíveis no momento e os que foram distribuídos nas refeições mais recentes. Nestas tarefas há necessariamente a mobilização ou construção de conhecimento sobre o regime alimentar dos animais, com realce para a importância de uma alimentação variada em todos os animais.

Outra atividade tem a ver com a estufa existente no recinto. São realizadas sementeiras até as plantas atingirem um tamanho considerado adequado para serem transplantadas para a horta ou para os canteiros desenhados dentro da própria estufa, principalmente quando a temperatura exterior não é apropriada ao desenvolvimento das plantas. Na horta é cultivada, de forma biológica, uma grande variedade de plantas, como alface, couves, pimentos, faveiras, ervilheiras, moranqueiros, plantas aromáticas, erva doce, entre outras, dispostas em linhas

e organizadas em canteiros por tipologia de planta. Geralmente, os alunos participam na preparação da terra, na fertilização, nas sementeiras, nas plantações e na manutenção das culturas (rega, eliminação de ervas daninhas), com o apoio de auxiliares da ação educativa ou de colaboradores externos para as tarefas mais pesadas ou complexas. Fazem registos das sementeiras e plantações e observam as diferentes fases de desenvolvimento das plantas até à colheita das raízes, caules, flores, frutos ou sementes, conforme as plantas. Sempre que possível, nas sementeiras e plantações é utilizado fertilizante natural, como, por exemplo, o composto que resulta da transformação de restos de comida e resíduos das hortas e jardins, por ação de microrganismos.

No acompanhamento das transformações ocorridas no compostor e no aproveitamento deste composto, os alunos reconhecem a importância dos seres vivos neste processo e a utilidade e os benefícios da prática de compostagem para a qualidade e fertilidade do solo e para o ambiente em geral.

As crianças que frequentam este centro educativo são também responsáveis por recolher alguns produtos, como os ovos ou os que são produzidos na horta/estufa e no pomar, encaminhando-os para consumo, seja para a cantina ou para a alimentação dos animais. Os produtos sobrantes são utilizados para compor cabazes que são distribuídos pela comunidade escolar. O envolvimento das crianças nestas tarefas pode ajudá-los a tomar consciência da utilidade dos produtos e da valorização destas práticas para a produção mais sustentável de alimentos, tendo em vista uma alimentação mais saudável.

Uma das atividades realizadas anualmente visa a manutenção do pomar existente no recinto da escola, que conta com uma grande diversidade de árvores de fruto, como, por exemplo, cerejeiras, macieiras, pereiras, laranjeiras e limoeiros. Os alunos observam o desenvolvimento das árvores e aprendem sobre poda e tratamento, embora esta tarefa seja assumida maioritariamente por colaboradores externos especializados que explicam e demonstram as técnicas mais adequadas ao tipo de árvore e ao espaço onde se encontram.







Trabalhos na horta Imagem em https:// www.aeplima.pt/ aeplima/eco-escolas/

Em síntese, no conjunto de atividades de observação e cuidado dos animais e das plantas, os alunos têm a oportunidade de reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento e de relacionar fatores do ambiente (ar. luz. temperatura, água, solo) com as condições indispensáveis a diferentes etapas da vida das plantas e dos animais e de categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis. No caso dos animais, podem identificar e comparar o revestimento, a alimentação, a locomoção e a reprodução. Nas plantas podem identificar e comparar o tipo de raiz, o tipo de caule, a forma da folha, se a folha é caduca ou persistente, identificando a cor da flor, o fruto, a semente, entre outros aspetos.

As interações que se estabelecem frequentemente entre a comunidade escolar e elementos externos na realização das tarefas promove a partilha de conhecimentos neste centro educativo.

Apresenta-se de seguida, como exemplo, a partilha de conhecimentos técnicos por parte dos alunos da Escola Profissional Agrícola do concelho sobre os cuidados, o tratamento e a montagem do pónei, bem como técnicas de manutenção do pomar e de preparação da terra para as sementeiras e plantações.

# **Outras atividades**

As parcerias externas e internas ao agrupamento de escolas têm-se registado também em outras atividades.

Destaca-se a colaboração da Liga de Aeromodelismo do Cávado que, no âmbito do projeto Descolar levou à escola, mais concretamente aos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, um conjunto de atividades de aeromodelismo com vista a potenciar aprendizagens multidisciplinares subjacentes à prática do aeromodelismo (figura seguinte) relacionadas com aerodinâmica, mecânica, meteorologia, impulsão em meios gasosos, matemática, eletrónica, entre outras. Estas experiências, em que os alunos se envolveram ativamente, permitiram construir conhecimentos novos e mobilizar alguns já adquiridos, tendo provavelmente contribuído para despertar o interesse, no presente e no futuro, por áreas relacionadas com engenharias, pilotagem de aeronaves ou outras.









Atividades de aeromodelismo (QR code) Imagem em https://www.aeplima. pt/aeplima/2024/09/13/ projetosclubes-2024-2025/

Destaca-se, ainda, a parceria e intercâmbio entre professores e alunos de níveis educativos distintos dentro do próprio agrupamento de escolas. Como exemplo, salientamos as aulas de campo nas quais os alunos são chamados a vestir a pele de cientistas. Numa das aulas, os cientistas exploraram diferentes elementos geológicos da localidade e identificaram rochas e minerais que foram encontrando ao longo do percurso realizado. Dinamizada e orientada por professores de Geologia da Escola Secundária de Ponte de Lima e alunos do 10.ºano de escolaridade da mesma escola, a atividade proporcionou um intercâmbio de conhecimentos entre alunos e docentes de diferentes escolas do agrupamento e possibilitou, aos alunos, ampliar o conhecimento sobre a geodiversidade local e reconhecer a importância de a preservar.







Atividades de geodiversidade Imagem em https:// www.aeplima.pt/ aeplima/2024/06/20/ projeto-ecosecundaria/

# Em jeito de síntese e de reflexão

O conjunto de atividades agui relatadas privilegiou a componente prática associada às aprendizagens ativas e significativas (Moreira, 2022) como parte integrante e fundamental no processo de aprendizagem, tal como é preconizado nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (ME, 2018). Estas atividades permitiram centrar os métodos e processos de ensino e de aprendizagem em quem aprende, tornando os alunos agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, tendo em conta as suas necessidades e os seus interesses, bem como a atualidade dos assuntos e a sua relação com situações do dia a dia e com o contexto, aspetos que se tornaram facilitadores da aprendizagem. O caráter interdisciplinar e a ligação à realidade permitiram uma abordagem holística e integradora dos conhecimentos e das aprendizagens, revelando-se essencial para a interpretação e compreensão dos processos naturais, sociais e tecnológicos e para uma aprendizagem contextualizada e com significado, aspetos centrais na educação em ciências. Salientam-se ainda aspetos de natureza procedimental e atitudinal, que fazem emergir o respeito pela natureza, pelos animais e pela preservação e conservação do seu contexto.

As atividades descritas proporcionaram o desenvolvimento de métodos diferenciados adaptados a cada uma das situações, valorizando a literacia científica, a aprendizagem de como se faz ciência e o reconhecimento de que a ciência se encontra em tudo o que fazemos.

No conjunto de experiências de aprendizagem aqui apresentadas, quem aprendeu pôde envolver-se ativamente na aprendizagem, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e de respeito por todos os seres vivos. Puderam valorizar a sua identidade e raízes e identificar acontecimentos relacionados com a história familiar e local, situando-os no espaço e no tempo, utilizando diferentes representações cartográficas e unidades de referência temporal. Identificaram e contactaram com elementos naturais, sociais e tecnológicos do e no meio envolvente. Envolveram-se em processos científicos simples sempre que observaram, questionaram, experimentaram, analisaram ou tiraram conclusões. Manipularam, imaginaram e criaram objetos técnicos simples. Mobilizaram saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para resolver situações relacionadas com o quotidiano. Manifestaram atitudes e valores que promovem uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica.

No que se refere ao conjunto de áreas de competência previsto no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins [Coord.], 2017), as atividades acima descritas contribuíram para o desenvolvimento de competências diretamente relacionadas com o saber científico, técnico e tecnológico, assim como com o bem-estar, saúde e ambiente. Uma vez que, de alguma forma, grande parte das atividades se orientaram para a sustentabilidade e a qualidade do ambiente, exigindo competências mais transversais de que é exemplo a capacidade de resolução de problemas, foi necessário mobilizar o saber e o saber fazer para os resolver, desenvolvendo assim o pensamento crítico e criativo. Trabalhou-se ainda sobre processos de obtenção da informação, comunicação, linguagens e textos, interpretação, partilha de ideias e redação de textos, convocando todos estes aspetos para o desenvolvimento pessoal.



### Bibliografia

AM ALTOMINHO (2023). Centro Educativo da Facha vê mudança de comportamentos nos alunos e nas famílias. https://www.altominho.com.pt/2023/11/10/centro-educativo-da-facha-ve-mudanca-de-comportamentos-nos-alunos-e-nas-familias/

Ausubel, D. P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. Grune & Stratton.

Cachapuz, A. (2022). Educação em ciências: contributos para a mudança. *Vitruvian Cogitationes, 3*(2), 64-80. Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Ministério da Educação.

Centro Educativo da Facha (2024). Centro Educativo da Facha. https://www.aeplima.pt/aeplima/escolas/centro-educativo-da-facha/.

Dierssen, M. (2019). Como aprende [e recorda] o cérebro? Princípios da neurociência para aplicar à educação. EMSE EDAPP, S. L.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25.ª Ed.). Paz e Terra. Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido* (22.ª Rep.). Paz e Terra.

https://www.altominho.com.pt/2023/11/10/centro-educativo-da-facha-ve-mudanca-de-comportamentos-nos-alunos-e-nas-familias/

INE [2023]. Instituto Nacional de Estatística. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine\_main&xpid=INE.
Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada,
M., Nery, R., & Rodrigues, S. [2016]. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da
Educação/Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais - 1.º Ciclo do Ensino Básico - Estudo do Meio. Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/estudo-do-meio

Moreira, M. (2022). Aprendizagem ativa com significado. Espaço Pedagógico, 29(2), 405-416. www.upf.br/seer/index.php/rep.

Crianças na exploração e limpeza do rio e das suas margens Imagem em https://www.aeplima.pt/ aeplima/eco-escolas/

# RESIDÊNCIAS ARTÍSTICAS: O PROJETO CANTAR MAIS LIBERDADE (RE)VIVE ABRIL

# **ANA RITA CARREIRA**

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (APEM) ASSOCIAÇÃO CANTAR MAIS (ACM)

Palavras-chave Residências Artísticas; Liberdade; Música.

O projeto Cantar mais liberdade, desenvolvido pela Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) em estreita ligação com a Associação Cantar Mais (ACM), contou com o apoio da República Portuguesa – Cultura/Direção-Geral das Artes e da Comissão Comemorativa 50 anos 25 de Abril. Realizou-se em modalidade de residência artística durante uma semana em cada um dos três agrupamentos de escolas da Área Metropolitana de Lisboa selecionados, e teve como objetivo refletir sobre os ideais do 25 de Abril. Com a curadoria de Vitorino e colaboração dos artistas residentes Ana Bacalhau, Carlos Guerreiro e João Afonso e dos docentes de Educação Musical (EM) de cada uma das turmas do 2.º ciclo do ensino básico, geraram-se momentos de desenvolvimento musical e cívico, cocriaram-se, interpretaram-se e apresentaram-se cancões de intervenção. O projeto culminou, após os concertos escolares, num concerto, no dia 26 de maio de 2024, no Fórum Lisboa, onde todos os envolvidos partilharam o palco e se projetou, em tempo real, o trabalho de António Procópio. Todo o projeto foi acompanhado e registado pelo realizador convidado Carlos Isaac, para posterior produção de um documentário.

The Cantar Mais Liberdade project, developed by the Portuguese Association of Music Education (APEM) in close collaboration with the Cantar Mais Association (ACM), was supported by the Portuguese Republic - Culture / Directorate-General for the Arts and the 50th Anniversary of April 25th Commemorative Commission. It took place as an Artistic Residency for one week in each of the three selected school clusters in the Lisbon Metropolitan Area and aimed to reflect on the ideals of April 25th. Curated by Vitorino, with the collaboration of resident artists Ana Bacalhau, Carlos Guerreiro and João Afonso, and the Music Education teachers of each upper primary teaching level class, moments of musical and civic development were generated, co-created, interpreted and presented as protest songs The project culminated after the school concerts in a final concert that took place at the Lisbon Forum on May 26, 2024. In this concert, all those involved were able to share the stage, and the work of António Procópio was projected in real-time. The entire project was accompanied and fully recorded by guest director Carlos Isaac, to produce a documentary.

**Keywords**Artistic Residencies;
Freedom; Music.

# Introdução

A música teve desde sempre um papel fundamental na vida do ser humano e, consequentemente, na expressão das suas lutas sociais e políticas. No contexto das comemorações do cinquentenário do 25 de Abril, destacamos a música de intervenção como veículo de socialização que nos transporta rapidamente para um período significativo da nossa história.

Enquadrar a iniciativa Cantar Mais Liberdade, realizada em modalidade de residência artística em contexto escolar, no projeto DICA, pressupõe a divulgação de iniciativas concretizadas no âmbito da criação musical e da inovação ao nível da organização e do processo pedagógico, nomeadamente na partilha de experiências e saberes de artistas — cantautores — em três turmas do 2.º ciclo do ensino básico (CEB) que, em articulação com os docentes dos respetivos conselhos de turma, (re)vivessem ideais históricos, sociais e musicais do 25 de Abril de 1974. A valorizar este projeto encontra-se a curadoria do renomado músico Vitorino Salomé, cantor com intervenção histórica direta, proporcionando, no decorrer das atividades, momentos de aprendizagem intergeracional.

A Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), em estreita colaboração com a Associação Cantar Mais (ACM), com financiamento da Direção-Geral das Artes (DGArtes), implementou em três agrupamentos de escolas (AE) um projeto educativo que evidenciou a influência da música na revolução do 25 de Abril de 1974 e incentivou à cocriação de um novo repertório sobre temas de *liberdade*, democracia, paz, refletidas na atualidade.

Este artigo foi desenvolvido com base em entrevista e material disponibilizado pelo professor Gilberto Costa¹ da ACM, também dinamizador do projeto "Cantar Mais Liberdade", e em entrevista com um dos professores envolvidos². Temos como objetivo analisar e partilhar uma iniciativa integradora entre educação e cultura, realizada em turmas de 2.º CEB, em articulação com três artistas de diferentes géneros musicais, mas cujas dinâmicas se manifestaram interdisciplinares e criativas: Ana Bacalhau, Carlos Guerreiro e João Afonso. Estas Residências permitiram que alunos e docentes investigassem sobre a importância da música de intervenção na revolução de Abril, criassem momentos de composição de novas músicas sobre a temática, destacassem como esse género musical ressoa na sociedade atual, desenvolvessem conceitos de democracia, cidadania, liberdade, justiça e paz, a par de competências de pensamento crítico e criativo, relacionamento interpessoal, entre outros, plasmados no *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, [Coord.], 2017).

Após um breve enquadramento da *música de intervenção* realçamos os contributos do curador, identificamos as diferentes fases do projeto e respetivas articulações entre artistas e território educativo, bem como os objetivos, atividades, processos educativos e avaliação do projeto. São ainda alvo de destaque as apresentações públicas realizadas quer em território educativo, em cada um dos AE, quer interescolar, no Fórum Lisboa.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Um agradecimento especial ao professor Gilberto Costa (GC) pela disponibilidade de entrevista e de materiais para a elaboração deste artigo.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Agradecimento ao professor de Educação Musical Hugo Vieira (HV).

# Estrutura, atividades e processos criativos

Mais do que falar de Música Popular Portuguesa, o género musical de intervenção política mais associado à revolução do 25 de Abril de 1974, segundo Corte-Real (1996), foi a canção de intervenção, também denominada "«canção de protesto», «canção dos homens livres», «canção de partidários», «canção de resistência» e, mais tarde, «canto livre», «canção de esquerda», «canto coletivo» e «canção popular» entre outras designações" (Corte-Real, 1996, p. 142). Segundo Manuel Alegre este género musical "foi, de subversão, que não nasceu de uma maneira programada, mas porque houve um encontro de pessoas que estavam ligadas à poesia e à música" (Alegre *in* Raposo, 2000, p.170).

### A curadoria

Com o objetivo de fazer reviver os valores do 25 de Abril e de reafirmar a importância da música no desenrolar dos acontecimentos histórico-políticos da altura, a organização do Cantar Mais Liberdade convidou o cantor Vitorino Salomé para ser o curador do projeto que, em conjunto com três cantautores e docentes de Educação Musical (EM), operacionalizaram, em modalidade de residência artística, interpretação e composição de originais. Colaboraram, ainda, docentes de História e Português para, tal como em 1974, articular a poesia e a música.

A canção de intervenção incluía um vasto repertório, sob várias formas distintas "desde o coral a capella até ao cantor a solo acompanhado à viola, passando pela música puramente instrumental, sem qualquer suporte direto de texto" (Corte-Real, 1996, pp. 143 - 144), embora "simples, objetiva e direta" (p. 142). Neste sentido, o curador convidado realizou um trabalho de seleção, contextualização e valorização da identidade musical como cantor com um papel ativo à época. Da sua participação ativa no processo revolucionário destacamos:

- a subida ao palco do Coliseu dos Recreios na noite de 29 de março de 1974, no I Encontro da Canção Portuguesa, ao lado de José Afonso, Adriano Correia de Oliveira, José Carlos Ary dos Santos, Fernando Tordo, José Barata Moura, José Jorge Letria e tantos outros que, muito embora vissem as suas letras serem cortadas do programa na totalidade ou na íntegra, não deixaram de comparecer e fazer a diferença, confirmando a canção que viria a ser a senha da revolução: Grândola Vila Morena, de Zeca Afonso;
- membro do Coletivo de Ação Cultural assinado no *I Encontro Livre da Canção*, a 6 de maio de 1974, a par dos artistas supramencionados, em luta pela paz, Terra, Independência Nacional e Liberdade (Corte-Real, 1996, p. 156);
- membro da cooperativa *Eranova* (Raposo, 2000). Após o 25 de Abril, Vitorino, Francisco Fanhais, Fausto, Zeca Afonso, Sérgio Godinho, entre outros, formaram esta cooperativa que foi um dos muitos grupos musicais que surgiram na altura e cuja função era difundir a mensagem e os ideais de Abril.

# A organização

O projeto Cantar Mais Liberdade foi organizado pela Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) em estreita colaboração com a Associação Cantar Mais (ACM), com os elementos distribuídos pelas seguintes funções: Manuela Encarnação, na conceção e gestão do projeto; Gilberto Costa, na conceção e direção artística; Carlos Gomes, na direção artística; Carlos Batalha, na gestão da divulgação; e Lina Trindade Santos, na gestão contabilística do projeto.

# Modalidade: residência artística

Como modalidade de residência artística, o projeto destacou-se por integrar, em contexto escolar, a articulação das competências artísticas de cantautores com as competências pedagógicas dos docentes de EM.

À semelhança dos *Cantores de Abril* (Raposo, 2000), cujo género musical era diversificado, também a seleção dos artistas teve em conta essa realidade. Ana Bacalhau, Carlos Guerreiro e João Afonso partilham o facto de serem músicos e cantores de carreira, no entanto, as suas raízes e influências são díspares. Mas foi nessa diversidade que cocriaram, com as respetivas turmas, canções sobre os ideais de Abril.

De acordo com Raposo (2000), em 1974, "como na época provençal, poesia e música voltaram a encontrar-se para criar uma trova nova" (Raposo, 2000, p. 14). Da mesma forma, nestas residências, observou-se a junção dos textos escritos pelos alunos a uma melodia simples, resultando na produção de canções. Essas criações, juntamente com uma seleção de outras canções de intervenção, foram interpretadas em conjunto e apresentadas à comunidade educativa.

O projeto foi concebido para ser realizado durante uma semana, em sessões diárias de 3 horas após o horário escolar dos alunos. Para que as dinâmicas fossem coesas, interdisciplinares e significativas, foram realizadas, em cada turma, sessões de preparação entre os representantes da ACM e da APEM, as direções dos AE, os docentes do conselho de turma (CT), as turmas envolvidas, e, em algumas escolas, também com os encarregados de educação.

### Os envolvidos

Foram três os AE selecionados e as "direções estiveram sempre envolvidas de forma a garantir que estavam reunidas as condições e que as coisas acontecessem da melhor forma" (CG).

A logística do projeto prendeu-se com a proximidade entre os AE (AE Gil Vicente, Lisboa; AE Agualva Mira Sintra - Sintra; e AE da Boa Água - Sesimbra) e a sede da APEM, uma vez que estavam previstas várias deslocações para reuniões/sessões de preparação e semana de residência artística. Acresce o consequente transporte de recursos humanos e materiais. Por outro lado, os docentes envolvidos teriam já articulado projetos com estas associações.

A responsabilidade pela seleção das turmas foi atribuída aos docentes de EM, que tiveram de escolher, entre as várias turmas que lecionam, uma para desenvolver o projeto. Em entrevista, o professor Hugo Vieira refere que, muito embora tivesse de selecionar uma turma por via das circunstâncias, as restantes não deixaram de trabalhar o tema através de um projeto que desenvolveu paralelamente.

# As canções

# O momento de residência artística foi especialmente dedicado à cocriação musical

O momento de residência artística foi especialmente dedicado à cocriação musical. Artistas, alunos e profes-

sores refletiram sobre o tema do 25 de Abril e escreveram, com diferentes níveis de orientação, a letra da sua canção em articulação com os docentes dos respetivos CT. Os alunos tiveram, ainda, a oportunidade de aprender as técnicas de composição e interpretação musical dos artistas envolvidos, assim como métodos de apresentação ao público. Desta partilha de experiências surgem os originais registados no seguinte quadro:

Agrupamento de Escolas	Artista	Canção	QRCode
AE Gil Vicente	Carlos Guerreiro	25 Abril³	
AE da Boa Água	João Afonso	Paz e Liberdade <sup>4</sup>	
AE Agualva Mira Sintra	Ana Bacalhau	Artigo Frágil⁵	

Para além da composição, os momentos de interpretação focaram-se nas "canções de intervenção. Sobre o repertório estudado salientamos:

• o trabalho de preparação das associações na elaboração de um songbook, ou dossier pedagógico, contendo dez cancões de intervenção. Este material foi enviado antecipadamente a todas

# desenvolvendo a "confiança e domínio básico da técnica vocal" previstas nas **Aprendizagens Essenciais**

as turmas envolvidas na semana de residência e permitiu que estas pudessem explorá-lo com respetivos professores nas suas diferentes dimensões (musical, poética, histórico-política);

- o cuidado dos organizadores em garantir que as canções selecionadas fossem adequadas à faixa etária dos alunos, considerando tanto a "extensão e complexidade da melodia" (GC), como a possibilidade de criação e execução de arranjos;
- a diversificação de autores de intervenção selecionados para o songbook, bem como a incidência em pecas vocais para serem cantadas em grupo e com acompanhamento de piano e/ou guitarra desenvolvendo a "confiança e domínio básico da técnica vocal" previstas nas Aprendizagens Essenciais de Educação Musical de 2.º CEB (p. 8).

No final de cada residência artística, cada turma apresentou às restantes turmas e encarregados de educação do seu AE a respetiva canção autoral, o hino da revolucão Grândola, Vila Morena, além de mais duas ou três cancões do songbook, previamente disponibilizado.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> https://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/autor/cancao/25-de-abril

<sup>4</sup> https://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/autor/cancao/paz-e-liberdade

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> https://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/autor/cancao/artigo-fragil

O projeto encerrou com a apresentação pública, no dia 26 de maio de 2024, no Fórum Lisboa, tendo como programa as seguintes canções:

- Ronda do Soldadinho, de José Mário Branco;
- A formiga no carreiro, de José Afonso;
- Paz e Liberdade, de José Afonso e turma EB Boa Água;
- Queda do Império, de Vitorino Salomé;
- Ei-los que partem, de Manuel Freire;
- 25 de Abril, de Carlos Guerreiro e AE Gil Vicente;
- Os meninos do Huambo, de Ruy Mingas na versão de Paulo de Carvalho;
- A história que um dia vais contar, de Pedro Dyonysyo;
- Artigo frágil, de Ana Bacalhau e EB D. Domingos Jardo;
- Grândola, Vila Morena, de José Afonso.

# As aprendizagens

Paralelamente, e como o tema assim o exigia, o projeto ultrapassou o objetivo musical, integrando conceitos de cidadania propostas na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania de forma interdisciplinar, proporcionando momentos de reflexão e diálogo sobre a temática através da exploração da narrativa histórica e política da época, na disciplina de História e Geografia de Portugal e na oportunidade criada na escrita de texto coletivo, na de Português.

Na área artística, além do foco na Educação Musical, CG revelou-nos atividades de exploração dramática e de movimento das canções. No âmbito das Artes Visuais houve, em alguns AE, articulação com os docentes desta disciplina para a criação de cenários.

Para acompanhar as três residências, a APEM convidou o artista plástico António Procópio que desenhou, em tempo real, alguns dos momentos mais significativos. Este envolvimento resultou na construção de um cartaz para cada uma das escolas e uma construção em tempo real do espetáculo final.

Após cada residência artística, os alunos continuaram a preparação das canções constantes no *songbook*, com o apoio dos docentes de EM, com a finalidade de um alinhamento coeso do repertório do concerto final.

### A estrutura

O quadro que se segue apresenta a síntese da informação recolhida sobre o Cantar Mais Liberdade, nomeadamente, a estrutura e os principais componentes.

Estrutura	Objetivos	Recursos Humanos	Recursos Materiais	Atividades
Preparação	Enquadrar o projeto; Preparar e motivar a comunidade educativa para as atividades inerentes	Professor de música; ACM / APEM; Alunos; Outros docentes; Encarregados de Educação	Vídeos, documentários, pintura, poesia, música, literatura, fotografia	Atividades de esclarecimentos sobre o projeto: com os alunos, com o CT; com os EE Apresentação do songbook
Residência Artística Duração: Sessões de 3 horas diárias durante 1 semana	Reflexão sobre os ideais do 25 Abril; Compor peças musicais; Cantar em grupo, repertório variado com e sem acompanhamento instrumental, evidenciando confiança e domínio básico da técnica vocal.	Professor Música; Artista / músicos; Alunos do 2.º ciclo; Curador; Artista plástico; ACM / APEM; Outros docentes do CT; Encarregados de educação/ Comunidade Educativa	Piano; Guitarras; Microfones e aparelho de som; songbook;	Contextualização das sessões; Trabalho colaborativo de composição musical; Exploração do songbook: interpretação vocal de canções de intervenção; Reflexão sobre a temática, o repertório e as composições; Articulação de conceitos; Preparação da apresentação pública; Elaboração de cartazes.
Concerto Final 26 de maio, no Fórum Lisboa	Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento	Professor Música; Artista / músicos; Alunos do 2.º ciclo; Curador; Artista plástico; ACM / APEM; Outros docentes do CT; Encarregados de educação/ Comunidade Educativa	Piano; Guitarras; Microfones e aparelho de som; songbook;	Apresentação pública de canções de autoria e "canções de intervenção" selecionadas  Estrutura Geral da Residência Artística Cantar Mais Liberdade

# Análise das aprendizagens e impacto das práticas pedagógicas

Embora todas as residências artísticas seguissem um esquema predefinido e tivessem o mesmo material de apoio, cada uma delas teve um desenvolvimento singular, devido às diferentes origens dos artistas e dos docentes envolvidos, e também às características específicas de cada turma. Esse fator possibilitou um processo contínuo de aprendizagem "desde a primeira residência até à última" (GC).

Apresentamos, neste ponto, a análise dos resultados obtidos face às aprendizagens previstas observando as competências, capacidades e atitudes desenvolvidas, tendo em conta o currículo nacional da disciplina de Educação Musical do 2.º CEB, o documento de referência Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e a respetiva concordância com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

Das Aprendizagens Essenciais (AE), deste ciclo de ensino, apresentadas em três domínios, observamos que o projeto Cantar Mais Liberdade proporcionou:

- no âmbito do domínio da experimentação/criação, o desenvolvimento de atividades, não só de "exploração/experimentação sonoro-musicais, improvisação (...) como de criação/composição em tempo real) e composição musical" (AE, 2018, p.2), observadas nas composições em coautoria com os artistas, em que os alunos puderam compor a sua própria "canção de intervenção", deixando nessa altura de ser, por exemplo, "a turma A ou B, mas os artistas que estão a compor com um artista..." (GC);
- no domínio da interpretação e comunicação observamos uma semana repleta de atividades que incluíram não só a interpretação vocal em grupo, desenvolvendo o gosto pelo cantar em grupo "repertório variado com e sem acompanhamento instrumental, evidenciando confiança e domínio básico da técnica vocal" (AE, 2018, p.8), mas também a partilha do repertório nas apresentações públicas, evidenciando a articulação da música com outras áreas do conhecimento;
- no domínio da apropriação e reflexão, como referido anteriormente, a semana disponibilizou vários momentos de reflexão não só sobre "os ideais do 25 de Abril — Democracia, Liberdade, Descolonização, Paz". Investigaram-se, ainda, diferentes tipos de interpretações; compararam-se "estilos e géneros musicais, tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente [relacionando] a sua experiência musical com outras áreas do conhecimento, através de atividades diversificadas que integrem e potenciem a transversalidade do saber" (AE, 2018, p.9).

As residências artísticas do projeto Cantar Mais Liberdade, embora realizadas no campo da música, abriram caminho para aprendizagens interdisciplinares

As residências artísticas do projeto Cantar Mais Liberdade, embora realizadas no campo da música, abriram caminho para aprendizagens interdisciplinares, permitindo que os alunos desenvolvessem e ampliassem conhecimentos de diversas disciplinas e competências transversais, plasmadas no PASEO, de forma integrada e enriquecedora, nomeadamente:

• os alunos pesquisaram, refletiram, dialogaram sobre factos e conceitos, expressaram a sua opinião oralmente e/ou por escrito, através da escrita da letra e música de canções

o processo da construção da letra da canção foi talvez o mais participado de todos (...) [por exemplo: Artigo frágil é] uma canção sobre o 25 de Abril que não fala sobre o 25 de Abril (...) [e que] construiu toda uma canção sobre a fragilidade da liberdade; (GC)

- os alunos realizaram diferentes formas de pesquisas, quer digitalmente, quer através da transmissão oral apresentada pela experiência dos artistas, mobilizaram essa mesma informação, de forma crítica e criativa, transformando-a em conhecimento e apresentando-o em forma de canção;
- através da arte, os alunos puderam explorar e expressar sentimentos e ideias sobre a liberdade e a opressão, desenvolvendo empatia e pensamento crítico através de vários momentos "para debate de ideias" (GC);
- no que respeita à interação com os seus pares e com os respetivos artistas, realizaram-se várias atividades que promoveram a cooperação, partilha e colaboração, o trabalho em equipa e a comunicação, entre si e com a comunidade educativa;
- perante os objetivos do projeto, cada turma, em colaboração com o artista, traçou o seu plano para a concretização da proposta, alavancando o sentido de responsabilidade e autonomia;
- foram proporcionados momentos de crescimento e evolução dos alunos, permitindo que expusessem as suas curiosidades e expressassem as suas necessidades;
- nos momentos de pesquisa e reflexão, os alunos compreenderam que a música pode ser um veículo para se construir cidadania ativa, de acordo com os princípios plasmados na ENEC;
- refletiu-se sobre a intencionalidade das diferentes manifestações culturais de Abril de 74 e as suas consequências;
- os alunos puderam experienciar processos de criação e composição musical;
- apreciaram-se diferentes produções musicais integradas no contexto social, histórico e político de 74 e refletiu-se sobre a sua interferência no país;
- os alunos exploraram canções nas diferentes dimensões artísticas: musical, "dramática e de movimento" (GC), quer como criadores, quer como intérpretes, alavancando as suas possibilidades criativas;
- a residência artística ofereceu aos alunos espaço para explorarem e desenvolverem a sua criatividade, que pode ter efeitos positivos em outras áreas do desenvolvimento:

- os alunos puderam compreender melhor os valores de liberdade, democracia e direitos humanos explanados na ENEC, reforçando as oportunidades de exercerem a sua cidadania ativa de forma envolvente e interativa:
- a residência artística promoveu um ambiente de aprendizagem positivo, tornando a escola um lugar mais estimulante;
- o projeto envolveu não apenas os alunos, mas também professores, pais e membros da comunidade, promovendo um sentido de identidade e pertença;
- a residência pôde ser articulada com diversas disciplinas (História, Artes, Português, Cidadania), promovendo uma abordagem interdisciplinar e enriquecedora do currículo escolar;
- ao promover o conhecimento sobre o 25 de Abril de forma interativa com os artistas, transmitiu às gerações mais jovens a importância do momento histórico, proporcionou a preservação da memória intergeracional e sensibilizou para a importância de manter e proteger a democracia.

# Avaliação do projeto

O impacto do projeto pode ser avaliado tanto pelo número de alunos que utilizaram os recursos disponibilizados pela APEM/ACM, quanto pela quantidade de pessoas que assistiram aos diversos espetáculos. Isso inclui não apenas o público presente nos eventos realizados em cada AE, mas também o número de espectadores no concerto final, realizado no Fórum Lisboa.

As canções criadas nas Residências Artísticas estão já disponibilizadas na plataforma digital *Cantar Mais*<sup>6</sup> e ainda haverá uma versão gravada de cada uma delas,
com as vozes dos alunos, que se encontra em fase de preparação. Na página da
APEM<sup>7</sup> estão acessíveis os registos visuais de diversos momentos dos processos
criativos das Residências, assim como os desenhos realizados em tempo real pelo
artista plástico António Procópio. De referir ainda que todo o projeto foi acompanhado pelo realizador Carlos Isaac que, no XVIII Encontro Nacional da APEM,
a dia 26 de outubro na Fundação Calouste Gulbenkian, apresentou, em estreia
absoluta, o documentário *Cantar Mais Liberdade – História de uma criação cole-*tiva com a duração de 27' e que é um testemunho importante da riqueza de todo o
processo pedagógico e artístico deste projeto para memória futura.

<sup>6</sup> www.cantarmais.pt

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> https://www.apem.org.pt/cantar-mais/liberdade/

# Reflexões finais

Consideramos que a preparação e realização de uma residência artística, em contexto escolar, sobre o tema do 25 de Abril se revelou- uma experiência educativa rica e multifacetada. Relativamente aosalunos, contribuiu para a sua formação integral e holística prevista no PASEO e para a interação com os valores enunciados na ENEC; para os docentes, foi uma experiência interdisciplinar relevante; no que respeita aos artistas, foi uma oportunidade de desenvolvimento de atividades criativas intergeracionais; e para a restante comunidade educativa, constituiu-se num momento de partilha de valores democráticos e culturais.

Se, como refere Manuel Alegre, para que acontecesse o 25 de Abril "a canção foi de facto uma arma (...) contra a censura, contra a Pide, contra a repressão, contra a guerra, não tínhamos outras armas: tínhamos a poesia, a canção, a guitarra" (Alegre *in* Raposo, 2000, p. 14), também

Artistas e não artistas, independentemente das idades, da profissão e dos anos de carreira, estiveram todos unidos em torno de um propósito comum: partilhar arte e transformar vidas

nestas residências, de forma global, voltaram a cruzar-se a poesia, a canção e a guitarra através de momentos de reflexão sobre valores, de composição, de partilha, transformando o mundo dos participantes.

Estas características ficaram muito evidentes no espetáculo realizado a 26 de maio de 2024, no Fórum Lisboa, ao sentir-se uma profunda cumplicidade entre artistas, professores e alunos, independentemente das diferentes experiências musicais. O palco acolheu cerca de 90 pessoas atuando simultaneamente. Artistas e não artistas, independentemente das idades, da profissão e dos anos de carreira, estiveram todos unidos em torno de um propósito comum: partilhar arte e transformar vidas.

Reconhecemos no projeto Cantar Mais Liberdade uma iniciativa valiosa, promotora de interação entre educação e cultura, destacando o poder transformador da música na luta pela liberdade e justiça da sociedade atual, transportada para o contexto educativo.

### Bibliografia

Associação Portuguesa de Educação Musical. Projeto Cantar Mais Liberdade.

https://www.apem.org.pt/cantar-mais/liberdade/

Corte-Real, M. J. (1996) Sons de Abril: estilos musicais e movimentos de intervenção político-cultural de 1974. Revista Portuguesa de Musicologia, 6, 141-171.

https://scholar.google.com/citations?view\_op=view\_citation&hl=en&user=Z3w\_A-IAAAAJ&citation\_for\_view=Z3w\_A-IAAAAJ:kNdYIx-mwKoC

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Musical*. 2.º ciclo do ensino básico.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\_Curriculares/Aprendizagens\_Essenciais/estrategia\_cidadania\_original.pdf

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\_ Curriculares/Aprendizagens\_Essenciais/estrategia\_cidadania\_original.pdf

Martins, G. (coord). Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M. da, Horta, M., Calçada, M., Nery, R, & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\_Autonomia\_e\_Flexibilidade/perfil\_dos\_alunos.pdf

Raposo, E. (2000). Cantores de Abril: entrevistas a cantores e outros protagonistas do "Canto de Intervenção". Edições Colibri.

# DOS SENTIDOS AO SENTIR... AND JARDIM PARA TODOS IVA MÓNICA DA COSTA NEVES ALBINA MARIA LEITE DA COSTA RIBEIRO MANUELA SUSANA PEREIRA CORREIA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA (APEVT)

Este Projeto iniciou a sua implementação na Escola Básica do Padrão Palavras-chave da Légua, no ano letivo 2022/23. A sua elaboração conjuga três fundamentos que sustentam e justificam a sua operacionalização: a diversidade de alunos e inclusão de todos na escola: a necessidade de uma resposta diferenciada assente nos princípios de inclusão; a rentabilização e requalificação ecológica dos espaços. Tendo como referência estes fundamentos e as orientações emanadas do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que, entre outras, preconiza a "adequação dos processos de ensino às caraterísticas e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa" no seu preâmbulo, um grupo de professores do 1.º CEB e Educação Especial planeou e implementou uma intervenção de regualificação dos espaços exteriores, criando áreas lúdicas e pedagógicas, de integração sensorial, que permita experienciar e construir memórias, proporcionar atividades e acões que contribuam diretamente para os objetivos definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A avaliação do envolvimento experimental dos alunos no espaço foi

bastante positiva. Foi possível verificar a conexão entre diferentes áreas do conhecimento. Os alunos colaboraram na execução de tarefas, aprendendo a dividir responsabilidades e a trabalhar de forma complementar para alcancar um objetivo comum.

This Project began its implementation at the Escola Básica do Padrão da Légua, in the year 2022/23 and its preparation combines three foundations that support and justify its operationalization: the diversity of students and inclusion of everyone in the school; the need for a differentiated response based on the principles of inclusion; and ecological regualification outdoor spaces. Taking these foundations and the guidelines issued by Decree-Law 54/2018 as a reference, which, among others, advocates the "adaptation of teaching processes to the individual characteristics and conditions of each student, mobilizing the means at their disposal so that everyone can learn and participate in the life of the educational community", a group of teachers from the 1st CEB and special education planned and implemented an intervention to requalify outdoor spaces, creating playful and pedagogical areas, with sensory integration that allow experiencing and building memory and providing activities and actions that directly contribute to the Profile of Students Leaving Compulsory Schooling. The assessment of students' experiential involvement in space was incredibly positive. It was possible to verify the connection between different areas of knowledge. Students collaborated in conducting tasks, learning to share responsibilities and work in a complementary way to achieve a common goal.

Inclusão; Espaços Escolares; Jardim Sensorial; Trabalho Colaborativo

### Keywords

Inclusion; School Spaces; Sensory Garden; Collaborative Work.

# Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção

Paulo Freire

# Introdução

O projeto iniciou a sua implementação na Escola Básica do Padrão da Légua, no ano letivo de 2022/23, fundamentado em três pilares principais: a diversidade dos alunos e a inclusão de todos na escola; a necessidade de resposta diferenciada baseada nos princípios de inclusão e a rentabilização e requalificação ecológica dos espaços exteriores da escola para atividades pedagógicas e de socialização.

O primeiro pilar do projeto reside na diversidade dos alunos e na necessidade de a inclusão constituir um aspeto central. A Escola Básica do Padrão da Légua tem acolhido um número crescente de alunos que revelam graves dificuldades nas competências pessoais e sociais, como dificuldades de comunicação, socialização e aprendizagem, incluindo alunos com diagnóstico de Perturbação do Espetro do Autismo, doravante designado por PEA. A inclusão educacional, conforme estipulado no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, implica a adoção de práticas que não apenas respeitem a diversidade, mas também promovam a participação ativa de todos os alunos na vida escolar (Ministério da Educação, 2018). Estudos mostram que a inclusão de alunos com PEA exige adaptações específicas no ambiente educacional para atender às suas necessidades sensoriais, comportamentais e de comunicação (Cohen *et al.*, 2006).

O segundo pilar tem por base a necessidade de oferecer uma proposta educativa diferenciada, a fim de responder às necessidades específicas dos alunos com PEA. Esta é um condicionamento do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação e interação social, assim como por alterações comportamentais, como sejam comportamentos repetitivos e resistência à mudança (American Psychiatric Association, 2013). Alunos com PEA geralmente apresentam insistência na rotina, comportamentos ritualizados, angústia com mudanças, dificuldades em fazer transições e padrões de pensamento rígidos (Bell et al., 2014). Além disso, muitos deles possuem reações sensoriais incomuns, sendo híper ou hipo reativos a estímulos, o que exige abordagens pedagógicas sensíveis a estas especificidades (Greenspan & Wieder, 2006).

O terceiro e último pilar foca-se na necessidade de promover a ecologia de espaços escolares, o que para tal exige, entre outros aspetos, a rentabilização dos espaços exteriores existentes na escola e o reconhecimento do seu potencial para atividades pedagógicas e de inclusão. Embora a escola já conte com áreas externas para atividades lúdicas e pedagógicas, ainda existem espaços não aproveitados, como pátios e jardins, que poderiam ser utilizados de forma mais intencional para o desenvolvimento de atividades inclusivas, seja de forma orientada ou livre. Pesquisas mostram que ambientes naturais e ao ar livre favorecem o desenvolvimento motor, sensorial e social de crianças com PEA e outras necessidades educativas especiais (Dovey et al., 2008). Estes espaços permitem maior flexibilidade e adaptabilidade nas atividades pedagógicas, criando oportunidades para a exploração sensorial e para o contacto com a natureza, o que é especialmente benéfico para o desenvolvimento emocional e sensorial dos alunos (Quigley et al., 2011).

Face às necessidades de intervenção identificadas, a equipa da escola refletiu sobre o potencial deste projeto para inovar pedagogicamente e proporcionar uma experiência educativa inclusiva. Em termos gerais, o projeto assume o pressuposto da inclusão, respeitando as diferenças e promovendo uma adaptação dos processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno. A proposta pretende garantir que todos aprendam e participem ativamente na vida da comunidade educativa, em consonância com as diretrizes do já referido diploma legal. Neste contexto, o projeto pretende promover uma ação inclusiva que contemple não apenas as necessidades individuais de alunos com dificuldades, mas também a participação ativa e plena dos alunos na escola, reconhecendo o direito de todos a oportunidades de aprendizagem e convivência social.

# Apresentação e discussão das práticas pedagógicas

Quando referimos o termo *Projeto*, aludimos a um conjunto de ações que visam uma realização precisa, num contexto particular e num espaço de tempo determinado, aliada a uma visão prospetiva, a imagem de uma situação que se pretende atingir, um esboço do futuro. A equipa promotora emergiu da união de ideias para dar uma resposta diferenciada e inclusiva aos alunos, unindo as competências, conhecimentos e capacidades de cada um na idealização, planificação e execução do projeto.

A equipa é constituída por Albina Ribeiro — coordenadora da Escola Básica do Padrão da Légua; Iva Neves — docente do 1.º CEB e Susana Correia — docente de Educação Especial.

Não obstante, refere-se a importância da colaboração e envolvimento de todo o corpo docente e dos assistentes operacionais da Escola Básica do Padrão da Légua, sendo que o objetivo é a valorização do espaço educativo enquanto mais-valia para toda a comunidade. Efetivamente, o trabalho colaborativo é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, eficiente e conectado. Envolve a participação ativa na construção de um espaço educacional que promova a cooperação e o envolvimento de todos. Essa abordagem permite que os alunos trabalhem juntos em problemas ou projetos do mundo real, desenvolvendo habilidades de comunicação, resolução de problemas e pensamento crítico.

# Justificação do tema: "Dos sentidos ao Sentir... Um jardim para todos"

Os jardins são um ambiente relaxante e multissensorial que auxilia na redução da ansiedade, estimula reações e incentiva a comunicação. Luzes, sons, texturas e aromas podem ser usados para acalmar a agitação ou estimular a exploração. Com base nesta perceção, surge a ideia da criação de um jardim sensorial, com múltiplas possibilidades de exploração para toda a comunidade educativa. Este jardim servirá como ponto de partida e enriquecimento da dimensão pedagógica, por meio da exploração dos sentidos do corpo. Considera-se, ainda, uma ferramenta didática para experiências de educação ambiental, perceção sensorial e interação social, além de um espaço de aprendizagem informal e de participação social (Ulrich, 1984).

Quanto mais sentidos envolvemos, mais rica é a experiência e mais significativa é a aprendizagem. Em geral, algumas áreas do jardim são projetadas para relaxamento, enquanto outras promovem atividades sociais e pedagógicas. Efetivamente, as principais características de um jardim sensorial incluem: estimulação dos diferentes sentidos; interatividade; variedade de elementos, incluindo mais do que apenas plantas; promoção da saúde e do bem-estar.

Este espaço deve proporcionar um desenvolvimento progressivo de aprendizagens, que podem ser vivenciadas de forma espontânea ou planificada pelo professor. Assim, os alunos, considerando as suas particularidades e estádios de desenvolvimento, podem ser expostos a diferentes estímulos (visuais, táteis, auditivos, vestibulares/equilíbrio, propriocetivos/consciência corporal, olfativos e gustativos). Isso auxilia os alunos a compreender melhor as informações que recebem e a utilizá-las para facilitar o seu dia a dia. A médio prazo, prevê-se fornecer experiências terapêuticas estruturadas e cuidadosamente planeadas com os técnicos especializados. (Hovik, Førsund & Eilertsen, 2017).

# Enquadramento face ao Projeto Educativo do Agrupamento

Este projeto assenta em valores e princípios de inclusão, comunicação, participação e sustentabilidade, estando em concordância com valores pelos quais é alicerçada a ação pedagógica do Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua. Considera-se que o mesmo pode ser enquadrável no "Domínio de Intervenção Estratégica III - O sucesso", com contribuição para os seguintes objetivos:

- Diversificar atividades de ensino e aprendizagem, assentes em metodologias ativas, que estimulem o trabalho autónomo e colaborativo entre discentes e a sua capacidade de comunicação.
- Promover ações que valorizem o exercício de uma cidadania ativa nas vertentes da saúde, de bem-estar e da sustentabilidade social, cultural económica e ambiental.
- Estimular a implementação de dinâmicas educativas que promovam a equidade, a inclusão e a excelência.

# Objetivos do projeto: Promovendo a Inclusão e o Desenvolvimento Integral de Alunos

O projeto visa, ainda, contribuir para a formação de uma escola mais inclusiva e consciente, através de práticas que integrem diversos aspetos sociais e ambientais. Nestes termos, os principais objetivos são:

- Promover a inclusão e incentivar a participação de todos, valorizando a diversidade e a colaboração, para que todos possam sentir-se parte ativa na construção de um ambiente escolar mais justo e equitativo.
- Promover a consciência ambiental, fomentar o entendimento e a responsabilidade em relação ao meio ambiente, visando práticas que respeitem e protejam o planeta, incentivando uma postura de preservação e respeito à natureza.
- Estimular a criatividade, proporcionar atividades que incentivem a expressão criativa, permitindo que os alunos explorem novas ideias e soluções para os desafios do quotidiano.
- Promover o desenvolvimento sustentável, integrar práticas que promovam a sustentabilidade, considerando o uso de materiais reutilizados e incentivando ações que tenham impactos positivos no longo prazo.
- Despertar a curiosidade, motivar os alunos a questionarem, explorarem e investigarem, desenvolvendo uma postura motivada para a aprendizagem e a descoberta de novas ideias.

Os objetivos do projeto para os alunos são os seguintes:

- Promover a autonomia e a iniciativa. O desenvolvimento da autonomia é crucial para os alunos com PEA, pois contribui para o aumento da autoconfiança e da independência. Estudos indicam que crianças e adolescentes com PEA frequentemente enfrentam desafios relacionados com a autorregulação e a capacidade de realizar tarefas de forma independente (Mundy & Neal, 2001). Promover a autonomia e a iniciativa em atividades educacionais e de vida diária coadjuva no fortalecimento dessas habilidades, tornando os alunos mais preparados para interagir com o ambiente e desenvolver uma identidade própria.
- Desenvolver competências cognitivas, motoras, sociais e de aprendizagem. Sublinha-se que a promoção de competências múltiplas é essencial para o progresso dos alunos com PEA, dado que, frequentemente, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais ocorre de maneira atípica nestes indivíduos (Happé & Frith, 2006). Intervenções educativas e atividades direcionadas que estimulam esses aspetos ajudam a criar um ambiente de aprendizagem mais eficiente e individualizado. Através da prática contínua e orientada, os alunos são incentivados a expandir capacidades, o que contribui para o seu crescimento escolar e pessoal.

• Proporcionar o relaxamento foi um dos objetivos fundamentais para a equipa. O relaxamento e a gestão de stresse têm impactos diretos na aprendizagem e no bem-estar dos alunos com PEA. O stresse elevado pode dificultar a aprendizagem e a interação social, gerando respostas comportamentais desafiadoras (Cohen et al., 2006). Técnicas de relaxamento, como atividades sensoriais ou momentos de calma, são fundamentais para reduzir a ansiedade e proporcionar um estado mental que favoreça a concentração e a recetividade para a aprendizagem. A implementação de espaços e práticas de relaxamento auxilia na autorregulação emocional, promovendo um ambiente mais acolhedor e seguro para esses alunos.

Desta forma, os objetivos descritos fundamentam-se na literatura e na prática educacional orientada para as necessidades dos alunos. Ao desenvolver estas áreas, o projeto contribui para uma educação mais inclusiva e adaptada, promovendo o bem-estar e o crescimento global dos envolvidos.

# Organização e construção dos espaços

O projeto foi implementado num espaço de pátios contíguos a salas de aulas, os quais se encontravam "inabitáveis". A sua organização espacial foi alvo de um estudo aprofundado, com base nas necessidades educativas, e no tipo de atividades que aí seriam desenvolvidas. A decisão foi organizá-lo nas seguintes áreas: Visual; Auditiva; Tátil; Motora e de Relaxamento. Após a elaboração desse estudo, a construção foi realizada por etapas, envolvendo sempre que possível os alunos. A estrutura foi construída maioritariamente com recurso a materiais reutilizados e/ou doados, tais como pallets, garrafas, latas, madeiras e pneus, entre outros.





Projeto 3D Fotografias de Iva Neves

# Apresentação e discussão das aprendizagens realizadas

Integração sensorial é o processo neurológico que organiza as sensações do próprio corpo e do ambiente, de forma a permitir o uso eficaz do corpo dentro do ambiente (Ayres, 1972, p. 11).

# Uma experiência sensorial: as diversas zonas do jardim

De acordo com a Teoria da Integração Sensorial, de A. Jean Ayres, que realça a necessidade de organizar estímulos sociais de maneira controlada e gradual (1972), a divisão do jardim sensorial em áreas específicas permite que os alunos com dificuldades de processamento sensorial possam explorar e processar cada estímulo de forma sequencial, ajudando-os a organizar melhor as perceções e as respetivas respostas. Essa segmentação facilita a abordagem educacional, pois cria um ambiente sensorialmente rico, mas não sobrecarregado, ajustado às necessidades de cada um.

A primeira área, a **Zona Auditiva**, foi idealizada para estimular o sentido da audição, promover a escuta ativa e a apreciação dos sons da natureza. Esta área conta com sinos de vento, que criam sons suaves quando balançados pelo vento, e instrumentos musicais ao ar livre, como xilofones de madeira ou metal, tambores e tubos sonoros, que os alunos podem tocar livremente. Além disso, foram plantadas diversas espécies vegetais que atraem aves e insetos, permitindo que os alunos possam ouvir os sons da natureza, conectando-se de forma mais intensa com o ambiente.



Exploração de atividades Fotografia de Iva Neves

A **Zona Motora** oferece atividades que incentivam o movimento e a coordenação, visando melhorar a mobilidade e a coordenação motora fina e grossa dos alunos. Para isso, foram construídos caminhos com diferentes superfícies, que estimulam o equilíbrio e a coordenação ao caminhar. Além disso, foram elaborados percursos de obstáculos com pneus para que os alunos possam subir, saltar ou conduzir triciclos. Também foi criada uma pista com diferentes trajetos para a condução de pequenos carros de brinquedo, assim como a inclusão de materiais interativos, como interruptores, tomadas, fechos éclair, atacadores e fechos de porta.





Exploração de atividades Fotografias de Iva Neves A **Zona Visual** foi projetada para estimular o sentido da visão, a partir da observação de cores, formas e padrões. O objetivo foi incentivar a observação da diversidade natural e artística, promovendo a perceção visual. A cada estação, foram plantadas flores coloridas e vibrantes em padrões e combinações harmoniosas, criando um ambiente visualmente atraente. A área também conta com plantas de diferentes alturas e formas, como arbustos, plantas rasteiras e flores. Adicionalmente, o espaço abriga obras realizadas pelos alunos, como esculturas e murais, que complementam a paisagem natural. A iluminação é um elemento de destaque nesta zona, utilizando luz solar, sombras e espelhos que criam reflexos, destacando diferentes texturas e formas ao longo do dia.

Na **Zona Tátil**, com foco no sentido do tato, proporciona uma variedade de texturas e superfícies para os alunos tocarem e explorarem. Eles são incentivados a interagir diretamente com texturas naturais e artificiais, como plantas com diferentes características táteis — incluindo folhas macias, ásperas, peludas e lisas. A zona também inclui materiais como relva, madeira, pedras, lixa, grãos de café e outras sementes, com o objetivo de estimular a sensibilidade tátil e promover o envolvimento direto com o ambiente através da exploração de texturas.





Exploração de atividades Fotografias de Iva Neves

A **Zona Gustativa** visa a experienciação de diferentes sabores de plantas e alimentos naturais. Esta zona inclui ervas aromáticas como hortelã, manjericão, alecrim e coentros, que podem ser cheiradas e provadas. Também foram plantadas árvores frutíferas e pequenos arbustos com frutas comestíveis, como morangos, framboesas, maracujás e fisális. Além disso, foram cultivadas plantas comestíveis, como alface, espinafres e tomate, que podem ser colhidas e degustadas. Os alunos são levados a estimular o paladar e a curiosidade sobre os alimentos, incentivando a exploração dos sabores naturais de plantas e ervas.



Exploração de atividades Fotografia de Iva Neves

Por fim, a **Zona de Relaxamento** dedicada ao descanso e à contemplação. Este espaço inclui *pufes* confortáveis dispostos em locais tranquilos, visando oferecer um ambiente propício ao relaxamento, e descanso mental e emocional. O objetivo é proporcionar aos alunos uma sensação de calma e reconexão com a natureza, permitindo que eles se desconectem do ritmo acelerado do dia a dia.



Exploração de atividades Fotografia de Iva Neves

De acordo com a Teoria da Integração Sensorial, uma das soluções para o desenvolvimento sensorial saudável é controlar e, adaptar os estímulos (Ayres, 1972). Dividir o jardim em zonas possibilitou criar áreas promotoras de estímulos específicos. Foi possível observar que o ambiente organizado permitiu que os alunos fossem expostos gradualmente, a estímulos sensoriais, permitindo que processassem informações em doses controladas, e que cada sentido fosse explorado isoladamente, ou em combinações apropriadas.

# Experiências sensoriais no contexto educacional: atividades no jardim sensorial

As atividades inclusivas desenvolvidas no jardim sensorial foram fundamentais para proporcionar experiências enriquecedoras a todos os alunos, especialmente àqueles com necessidades educativas específicas. Essas atividades estimularam diferentes sentidos e foram adaptadas para garantir acessibilidade a todos. Para a implementação dos objetivos definidos no projeto, algumas das atividades desenvolvidas incluem exercícios de exploração sensorial livre, nos quais é permitido que os alunos explorem o jardim à sua maneira, interagindo com diferentes plantas, texturas, cheiros e sons. Para operacionalizar essa atividade, recorreu-se a uma variedade de elementos sensoriais, como plantas com diferentes texturas, flores perfumadas e ervas aromáticas. Os professores incentivam os alunos a tocar, cheirar, ouvir e observar, tendo sido disponibilizados guias visuais e táteis para apoiar a exploração, essenciais para os alunos com alguma dificuldade sensorial. A atividade Caça ao tesouro tem como objetivo estimular a curiosidade e a observação. Planeada para que os alunos procurem diferentes elementos sensoriais, como folhas macias, pedras rugosas e flores coloridas. As pistas são fornecidas de maneira visual ou auditiva para garantir acessibilidade. A Jardinagem inclusiva é uma atividade frequentemente realizada no jardim sensorial, permitindo desenvolver competências motoras, além de responsabilidade e cuidado com a natureza. Para operacionalizar essa atividade, foram criados espacos de plantio adaptados a diferentes alturas, e ferramentas de jardinagem, sempre que necessário adaptadas para alunos com dificuldades motoras. Os alunos plantam, regam e cuidam das plantas, desenvolvendo a coordenação motora e o sentido de responsabilidade.

Também as artes visuais ocupam uma predominância pedagógica nas atividades desenvolvidas no espaço do jardim, visando estimular a criatividade e a expressão artística. Os alunos têm acesso a folhas, flores, pedras e outros elementos do jardim, utilizando pincéis e tintas ou estampas para criar produtos visuais. A partir dos elementos presentes, experimentam diferentes texturas e cores para criar colagens. As atividades de relaxamento e meditação visam promover o bem-estar emocional e a autorregulação. Na área de relaxamento, são realizadas sessões onde os alunos podem ouvir os sons da natureza, sentir o cheiro das plantas e focar-se na respiração. Para alunos com deficiências sensoriais, são utilizados quias táteis ou sons amplificados.

Um percurso sensitivo foi também implementado, com o objetivo de trabalhar a percecão tátil e a cinestesia. Isso envolve a realização de um caminho sensorial com diferentes texturas no chão, como areia, pedras, relva e cascas de árvores. Os alunos podem caminhar descalcos ou usar as mãos para explorar diferentes superfícies, desenvolvendo a perceção corporal. As histórias sensoriais têm como objetivo estimular a imaginação e a linguagem. No espaço de relaxamento, são contadas histórias, existentes ou inventadas, que envolvem os sentidos. Enquanto a história é narrada, os alunos podem tocar, cheirar e ouvir, utilizando o espaco do iardim. Por exemplo, se a história fala sobre um campo de flores, os alunos dirigem-se à área das flores para sentir o cheiro e tocar. As histórias podem sempre ser adaptadas para diferentes necessidades, usando língua gestual portuguesa, áudio descritivo ou símbolos visuais. Outra atividade é a culinária sensorial com plantas do jardim, cujo objetivo é desenvolver habilidades práticas para atividades da vida diária. Os alunos colhem plantas aromáticas, frutas ou ervas do jardim sensorial e utilizam esses ingredientes em atividades de culinária simples, como fazer chá ou salada de frutas. Envolver os alunos no processo de preparação e degustação ajuda a trabalhar o paladar, a autonomia e o trabalho colaborativo.

As sessões de música ao ar livre têm como objetivo trabalhar a perceção auditiva e a expressão musical. Usando elementos disponíveis na área auditiva, os alunos podem criar sons e ritmos, participando em sessões de improvisação musical. A atividade pode ser adaptada para alunos com diferentes necessidades auditivas ou motoras. Por fim, a construção de um hotel de insetos é uma atividade que visa desenvolver o sentido de responsabilidade e a empatia pelos seres vivos. Em grupos, os alunos constroem um hotel para insetos no jardim, utilizando materiais naturais. Esta atividade promove a cooperação, a destreza e a consciencialização ambiental. Todas as atividades inclusivas realizadas no jardim sensorial são planeadas de acordo com as necessidades e capacidades de cada aluno, garantindo que todos participam de forma significativa e gratificante.

# Impacto do jardim sensorial na aprendizagem: uma abordagem educativa

As aprendizagens desenvolvidas no jardim sensorial, como recurso pedagógico, têm revelado benefícios significativos na promoção das áreas de competências do perfil dos alunos, destacando-se as Aprendizagens Essenciais desenvolvidas pelos alunos com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O desenvolvimento cognitivo é promovido pela curiosidade e pelo pensamento crítico. Ao explorar diferentes plantas, texturas e cheiros, os alunos são incentivados a fazer perguntas, observar e refletir sobre o mundo ao seu redor, o que contribui para o desenvolvimento de competências, nomeadamente a capacidade de resolução de problemas e o exercício do pensamento crítico. A exploração e experimentação são iqualmente estimuladas, pois o contacto com diferentes elementos sensoriais incentiva-os a experimentar novos materiais e situações, aprimorando a compreensão de conceitos científicos e naturais. As competências motoras são desenvolvidas através de atividades destinadas a melhorar a coordenação fina e grossa; tais atividades promovem a interação com diversas texturas, formas e objetos (Cohen et al., 2006). Além disso, a prática de atividades de jardinagem ou a manipulação de elementos no espaço sensorial promove a autonomia

e a independência, habilidades importantes para a vida diária. O desenvolvimento emocional e social é outra área beneficiada. Ambientes sensoriais podem ajudar os alunos a acalmar e regular as emoções, especialmente aqueles com PEA ou transtornos de ansiedade, pois o contato com a natureza tende a reduzir o stresse e promover um estado de relaxamento. Todas estas atividades podem ser realizadas em grupo, incentivando a colaboração, a comunicação e o desenvolvimento de competências sociais, levando os alunos aprenderem a trabalhar juntos, partilhando tarefas e responsabilidades.

A sensibilização ambiental também é um foco importante, pois a conexão direta com a natureza permite que os alunos desenvolvam uma consciência sobre a importância da preservação ambiental e dos ecossistemas (Fernandes & Gonçalves, 2020). O cuidado com plantas e animais no jardim pode promover um sentido de responsabilidade e o respeito pela natureza, incentivando comportamentos mais sustentáveis. O desenvolvimento sensorial é fortemente estimulado neste ambiente, particularmente benéfico para alunos com deficiências sensoriais, como cegueira ou surdez, pois podem explorar outras formas de perceção. A exploração de diferentes texturas e sons também pode melhorar a propriocepção (consciência corporal) e a perceção espacial, aspetos cruciais para alunos com dificuldades sensoriais ou cognitivas (Dovey et al., 2008). Por fim, o desenvolvimento da criatividade é incentivado, uma vez que a liberdade de explorar um ambiente natural permite que os alunos inventem histórias, realizem atividades artísticas ou simplesmente se expressem de maneiras novas e pessoais (Bell et al., 2014).

# Conclusões e reflexões

Os espacos sensoriais nas escolas ganharam crescente atenção devido aos seus benefícios tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto para o bem-estar emocional dos alunos. Esses ambientes, planificados para estimular os sentidos de forma controlada e diversificada, contribuem para uma aprendizagem mais inclusiva. Os impactos desses espaços no contexto escolar promovem a inclusão, principalmente para alunos com determinadas características, como PEA, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), ou limitações sensoriais. Estes ambientes são projetados para reduzir a sobrecarga sensorial e fornecer estímulos adequados, ajudando a regular emoções e comportamentos, e favorecendo a participação ativa nas atividades escolares. Os alunos, ao interagirem de maneira significativa com o mundo ao seu redor, promovem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social e o emocional. A literatura aponta que a criação de espaços que integrem elementos sensoriais ajuda a diminuir a ansiedade e a promover a autorregulação emocional, o que é particularmente benéfico para alunos com PEA e outras dificuldades de aprendizagem (Fernandes & Goncalves, 2020). Estes espacos são, também, o reconhecimento da diversidade de formas de aprendizagem. Nem todos os alunos aprendem da mesma forma, muitos beneficiam com o recurso a estímulos sensoriais, a título de ponto de partida, para processar informações e conceitos de maneira mais significativa. Com a criação destes espaços, as escolas oferecem formas de motivação alternativa, que ajudam os alunos a aceder ao currículo a partir das suas capacidades e preferências. Isso reflete uma abordagem pedagógica mais centrada no indivíduo, valorizando a aprendizagem multissensorial como parte do processo educativo.

# Desafios, oportunidades e perspetivas futuras

A conceção e implementação do Jardim Sensorial foi um projeto de sucesso, atendendo aos objetivos previamente estabelecidos. Ao longo da implementação, foram observados vários aspetos positivos e alguns desafios que contribuíram para a melhoria contínua. O espaço proporcionou experiências interativas para todos, especialmente para os alunos com dificuldades sensoriais, que enriqueceram as suas vivências. Também atraiu a atenção da comunidade, gerando um impacto positivo no fortalecimento das relações comunitárias e no incentivo à inclusão. A necessidade de manutenção constante foi um dos desafios observados, especialmente em relação às plantas e estruturas sensoriais. Foi necessário estabelecer um cronograma e uma equipa de manutenção, fundamental para garantir a durabilidade do espaço. Durante a implementação do projeto, realizaram-se ajustes para melhor atender às necessidades de cada aluno com diferentes tipos de dificuldades, o que gerou novas ideias para futuras melhorias. Os próximos passos passam pela garantia da sustentabilidade do jardim, tanto no que diz respeito à sua manutenção, quanto ao envolvimento contínuo da comunidade escolar. Passam também pela planificação e implementação de atividades regulares, como sejam oficinas sensoriais, aulas de campo e visitas abertas a outras escolas do agrupamento, para manter o espaco ativo e atrativo. Além disso, há a possibilidade de expandir o conceito para outros locais da escola, ou integrar novas tecnologias que possam complementar a experiência sensorial. Encerramos esta fase com a certeza de que o Jardim Sensorial não apenas cumpriu o seu propósito inicial, mas também abriu portas para novas iniciativas voltadas para a inclusão, o bem-estar e a consciencialização ambiental.

Os espaços sensoriais nas escolas não são apenas ferramentas de inclusão, mas também formas eficazes de promover o desenvolvimento integral dos alunos. Estes espaços reconhecem a diversidade e a singularidade de cada criança, promovendo uma educação mais sensível, acessível e adaptada às realidades contemporâneas. Ao priorizar esses espaços, as escolas não só enriquecem a experiência escolar, mas também moldam cidadãos mais conscientes, criativos e resilientes.

### Bibliografia

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). APA. Ayres, A. Jean (1972). *Sensory Integration and Learning Disorders*. Western Psychological Services.

Bell, J., Mott, J., & Dorr, A. (2014). The impact of outdoor classrooms on student learning: The roles of motivation and cognitive engagement. *International Journal of Educational Research*, 68, 1-11

Cohen, S., Janicki-Deverts, D., & Miller, G. E. (2006). Psychological stress and disease. *Journal of the American Medical Association*, 298(14), 1685-1687.

Cohen, S., Holmes, P., & Tran, L. (2006). Inclusive pedagogies for diverse learners. *Educational Review*, 58(1), 65–81.

Cruz, A. & Almeida, T. (2018). A Contribuição dos espaços sensoriais para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças com autismo. Revista Portuguesa de Educação Especial, 5(2), 88-101.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República: 1.ª Série, n.º 129. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Direção-Geral da Educação. Educação Inclusiva. https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva

Dovey, M., Smith, K., & Kachur, R. (2008). Outdoor education and children's sensory development: a review. Early Childhood Education Journal, 36(1), 27–32.

Fernandes, S. & G., António (2020). Espaços sensoriais em instituições de ensino: desafios na implementação emManutenção. Revista Portuguesa de Arquitetura Escolar, 10(3), 35-48.

Gaspar, J. (2015). Espaços terapêuticos e educacionais: a importância dos jardins sensoriais para o desenvolvimento infantil. Edições Colibri.

Greenspan, S., & Wieder, S. (2006). Engaging autism: using the floortime approach to help children relate, communicate, and think. Da Capo Press.

Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25.

Høvik, M., Førsund, L., & Eilertsen, G. (2017). Multisensory environments in special schools: teachers' and assistants' experiences. *British Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 249-258.

Marcus, C., Barnes, Marni (1999). Healing Gardens: therapeutic benefits and design recommendations. John Wiley & Sons.

Mundy, P. & Neal, A. R. (2001). Neural plasticity, joint attention, and early socioemotional development in autism. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 139-168.

Pinto, A. (2016). Jardins sensoriais em espaços escolares: benefícios e desafios para a inclusão educativa em Portugal. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.

Quigley, C., Skipper, L., & Henderson, M. (2011). Nature-based interventions for autism: examining the benefits of outdoor learning. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41(6), 803–812

Ulrich, R (1984). View through a window may influence recovery from surgery. Science, 224(4647), 420-421.

# AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SILVES SUL — UM TRAJETO DE COMPROMISSO: O CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

NUNO FERRO ANTÓNIO PEDRO DUARTE MIGUEL FACHADA

CONSELHO NACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO (CNAPEF) SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (SPEF) A educação é, provavelmente, o elemento que mais determina o desenvolvimento das sociedades e a escola, a instituição que melhor representa esse processo. Este artigo examina a trajetória de desenvolvimento de um agrupamento escolar que, sob uma liderança inovadora, promove uma visão estratégica comum voltada para a formação integral dos alunos. Nos seus diferentes níveis de ação, as lideranças desempenham um papel vital na implementação dessas estratégias, fomentando a colaboração e inovação no ambiente escolar. A Educação Física é destacada como uma disciplina cujo projeto de organização curricular e pedagógica contribuiu para o projeto de inovação do agrupamento, com repercussões nas oportunidades de aprendizagem dos alunos e, consequentemente, no desenvolvimento global dos alunos.

### Palavras-chave Inovação; Liderança; Educação Física; Currículo; Avaliação.

It can be argued that education is the most significant factor in societal development, with schools representing the most important institutional mechanism through which this transformative process occurs. This article presents a critical examination of the developmental trajectory of an educational school center that, under innovative leadership, promotes a strategic vision oriented towards students' holistic formation. It identifies leadership roles as pivotal in implementing strategic interventions and fostering collaborative and innovative dynamics within the educational ecosystem. Physical Education is highlighted as a subject whose curricular and pedagogical organizational framework significantly contributed to the innovation project, with substantive implications for student learning opportunities and, consequently, their comprehensive developmental progression.

### Keywords

Innovation; Leadership; Physical Education; Curriculum; Assessment.

# Introdução

O elevado consenso existente sobre o papel da educação no desenvolvimento das sociedades tem, na instituição escolar, um dos seus elementos estruturantes. A necessária mudança da instituição escolar (Fullan, 2001; OECD, 2018) articula-se com a imperativa necessidade de construção de organizações aprendentes, capazes de conciliar as políticas educativas vigentes e as necessidades territoriais com foco nos "educandos e na aprendizagem aos níveis curricular e pedagógico, e também no desenvolvimento profissional dos educadores" (CNE, 2023, p. 4).

Simultaneamente, o ideal formativo perseguido pelos sistemas educativos, entronca na procura de uma formação integral, multifacetada e multicultural que garanta o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida, com vista à construção de futuros sustentáveis, com base nos direitos humanos e nos princípios da solidariedade, inclusão, justiça social e respeito pela vida, pela dignidade humana e pela diversidade cultural (UNESCO, 2021).

Relata-se neste artigo a estrutura de um agrupamento escolar em que, partindo de uma liderança inovadora (CNE, 2023), se constrói uma visão e estratégia de ação comum com vista à melhoria das experiências de aprendizagem dos alunos. Neste âmbito, a disciplina de Educação Física (EF) constitui-se como um ativo determinante naquela construção, contribuindo desde a primeira infância para a formação integral dos alunos, promovendo aprendizagens significativas em linha com o definido nas Aprendizagens Essenciais e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

Partindo da análise dos instrumentos que sustentam a sua autonomia pedagógica - Projeto Educativo, Plano de Inovação Pedagógica, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Plano de Recuperação das Aprendizagens – e de um conjunto de fontes complementares (planeamento, projetos, reflexões e deliberações de gestão administrativa e pedagógica), realiza uma análise dos fatores de inovação e as respetivas implicações nas decisões organizativas e pedagógicas do agrupamento. Para além destas, as entrevistas ao diretor do agrupamento e ao coordenador de Departamento de Expressões, foram fontes de informação privilegiadas para compreender a estratégia adotada.

# Um agrupamento, um projeto de formação integral

O Agrupamento de Escolas de Silves Sul (AESS) é composto por sete estabelecimentos de ensino – cinco escolas básicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com jardim de infância (Algoz, Tunes, Alcantarilha, Pêra e Armação de Pêra) e 2 escolas básicas de 2.º e 3.º CEB (Algoz e Armação de Pêra). Com origem em 2007, o AE de Algoz, então detentor de um contrato de autonomia, seria a Unidade Orgânica precursora, em 2017, do AESS. Como consequência do processo de reestruturação da rede escolar, foi criado, a 2 de julho de 2012, um novo agrupamento, constituído pelas escolas e jardins-de-infância que compunham o Agrupamento de Escolas de Algoz e o Agrupamento de Escolas Dr. António da Costa Contreiras, de Armação de Pêra, e que adotou a designação de Agrupamento de Escolas Silves Sul (Projeto Educativo AES, 2019).

projeto fortemente alicerçado na gestão flexível do currículo, nas práticas de ensino experimental e nas mais-valias da integração em redes de reflexão e trabalho colaborativo As dúvidas e as dificuldades sentidas na organização do agrupamento, designadamente a elevada taxa de abandono escolar, motivaram a integração do AESS no grupo de escolas PPIP - Projeto-Piloto

de Inovação Pedagógica. Ambicionando a implementação de novas abordagens pedagógicas, mais motivantes para professores e alunos, a decisão apoiou-se na natureza inovadora de um projeto fortemente alicerçado na gestão flexível do currículo, nas práticas de ensino experimental e nas mais-valias da integração em redes de reflexão e trabalho colaborativo. As oportunidades de desenvolvimento

decorrentes da reflexão interna e da partilha de conhecimento e práticas com os Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas (AE/ENA) aderentes ao PPIP determinaram a conceção e a aprovação de um Projeto de Inovação que vigoraria entre 2021 e 2023.

Em linha com o Projeto Educativo da AESS de 2019/20, o Plano de Inovação aprovado em 2021/22 sustentou uma visão de educação e de escola promotoras da formação integral dos alunos referenciada ao PASEO (Projeto Educativo AES, 2019; Projeto de Inovação, 2021). A leitura da missão do AE evidencia o expresso compromisso com o "ensino de excelência", a formação de cidadãos "autónomos, críticos, criativos e responsáveis" e o desenvolvimento de competências orientado para o "desempenho pessoal, social e profissional" atento ao respeito pelas diferencas socioculturais e a solidariedade (Projeto de Inovação, 2021). Partindo de uma caracterização da realidade, o AESS definiu no respetivo Projeto Educativo (2019/22) três grandes linhas de acão estratégica: (i) Sucesso Académico e Valorização da Prática Pedagógica apostando preventivamente na melhoria do processos de suporte à aprendizagem e na respetiva monitorização — suportados por indicadores claros, exeguíveis e mensuráveis; (ii) Autonomia e Modernização Administrativa centrada no envolvimento e na satisfação dos diferentes atores, na qualidade da comunicação interna, na formação profissional, na otimização da gestão económica; (iii) Cidadania e Comunidade apostada na preservação das instalações e dos equipamentos, na melhoria das dinâmicas de inclusão (designadamente na prevenção do abandono escolar), na valorização do património sociocultural e ambiental e na colaboração com parceiros da comunidade.

É clara uma visão transformadora da educação com uma "focalização nos educandos e na aprendizagem, a qual tem implicações ao nível da conceção e gestão do currículo e das abordagens pedagógicas, incluindo-se nestas últimas a dimensão da reflexão crítica sobre a prática" (CNE, 2023, p. 10) e com um "sentido social" que integra um conjunto de vertentes inter-relacionadas — educação inclusiva, educação para uma cidadania democrática, educação para a sustentabilidade, educação digital e educação para a aprendizagem ao longo da vida (CNE, 2023). O AESS tem-se mantido fiel a este conjunto de princípios e valores que, bem presentes nos instrumentos de gestão pedagógica e no discurso das suas lideranças, tem contribuído para afirmar as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Particularmente relevantes para o desenvolvimento e a inovação das práticas de gestão e pedagógicas do AESS, as lideranças têm beneficiado com a relativa estabilidade das equipas assim como do seu compromisso e proatividade na resolução das dificuldades e na discussão/clarificação das grandes opções estratégicas - uma característica que, promotora da colaboração profissional docente, se revela particularmente crítica para o modo como os professores pensam, decidem e atuam em contexto de sala de aula, *i.e.*, para as condições de ensino e de aprendizagem e para as dinâmicas que o suportam (Hattie, 2009).

Em linha com a teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986), o agenciamento dos diferentes atores sociais passa pela sua participação ativa e colaborativa nos processos de ensino e aprendizagem. As medidas implementadas evidenciam a coerência entre as medidas de sensibilização da comunidade sobre o valor da colaboração profissional e a consciência de uma permanente interpretação da realidade para flexibilizar processos de ensino e de aprendizagem em resposta às necessidades dos alunos.

Por outro lado, manifesta-se a preocupação de articulação das políticas educativas nacionais com uma equilibrada gestão dos recursos locais, desde logo das valências pessoais e profissionais dos membros da respetiva comunidade, numa perspetiva "local e sistémica" (CNE, 2023) que integra a relação com os contextos, as condições em que se desenvolve e a sua monitorização e avaliação.

# O questionamento permanente da realidade é uma prática identificada (...) como um pilar para o desenvolvimento de uma cultura reflexiva

Ao reconhecer a interdependência entre as práticas de ensino e as oportunidades de aprendizagem dos seus alunos, o AESS tem apostado na inovação das múltiplas dimensões e níveis de decisão e de ação que carac-

terizam as realidades educativas (Jesus & Azevedo, 2020). Frequentemente traduzida pela relação entre os recursos que (direta e indiretamente) lhe são alocados e a qualidade das oportunidades de aprendizagem, a complexidade dos processos de inovação obrigam a uma permanente interpretação da realidade. Com este objetivo, o AESS adota, há longa data, procedimentos de autoavaliação sistemáticos em que se apoia o planeamento estratégico da ação educativa, com a utilização de ferramentas e processos determinantes para o acompanhamento e avaliação dos objetivos estratégicos implementados. O questionamento permanente da realidade é uma prática identificada, importante mesmo em contextos com uma elevada consolidação. Esse questionamento deve ser visto como um pilar para o desenvolvimento de uma cultura reflexiva, uma vez que, ao promover uma atitude crítica, abre espaço à inovação e à construção de abordagens pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos (Fullan, 2001).

Estes processos, eles próprios geradores de oportunidade de reflexão e consenso profissional, incidem na análise dos documentos estruturantes e na regular auscultação da comunidade, esta opção abriu espaço a reajustamentos de natureza organizacional e curricular com expressão nas medidas de apoio à aprendizagem, à inclusão e na gestão dos recursos (e.g. biblioteca).

Reconhecendo o investimento realizado nos processos de autorregulação, o Relatório de Avaliação Externa de 2022/23 destaca a "constituição de equipas educativas por ano de escolaridade, a gestão da carga horária das matrizes curriculares para criação de novas disciplinas e a dinamização de projetos específicos para dar resposta às características da população escolar" (IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência, 2023, p. 6). São ainda evidenciados, uma visão estratégica bem fundamentada, os mecanismos de divulgação e apropriação dos documentos estruturantes do AE e os efeitos de um leque de atividades coerentes com os objetivos do PASEO, propondo a continuada aposta na diferenciação pedagógica, no recurso às metodologias ativas, pedagogicamente desafiadoras e estimulantes e na clarificação dos critérios de avaliação das aprendizagens referenciada aos documentos curriculares apoiada em práticas de colaboração profissional.

# refletir sobre o valor do tempo e da iniciativa no ambiente escolar

Em todo o processo, denota-se a importância de refletir sobre o valor do tempo e da iniciativa no ambiente

escolar. Estes dois elementos combinados ajudam a criar uma escola que não só responde às necessidades imediatas, mas também se adapta e evolui ao longo do tempo, promovendo uma educação de qualidade. O tempo, enquanto recurso essencial na organização escolar, tem uma influência direta no planeamento, na execução e na avaliação das atividades. Uma gestão eficiente assume a necessidade de tempo para que a mudança se estabeleça e, simultaneamente, dá tempo para o desenvolvimento profissional dos professores e a inovação na escola, no que Hargreaves e Fullan (2012) denominam o "tempo para reflexão" e o "tempo colaborativo". A iniciativa, tanto individual quanto coletiva, é crucial para a inovação sistémica (Hargreaves & Fullan, 2012). A liderança escolar deve incentivar a iniciativa, mas a colaboração entre professores, gestores e alunos é determinante para que se gerem novas ideias e práticas, transformadoras da cultura.

# A Promoção de competências globais - o papel da Educação Física

As dinâmicas de inovação do AESS são um contexto ótimo para o desenvolvimento das estratégias atuais da disciplina de EF, que evidenciam a consideração dos referenciais curriculares e metodológicos, nomeadamente o PASEO, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Dessa interpretação resultam decisões organizacionais e pedagógicas promotoras da coesão profissional incitada pela regular realização de reuniões

# o currículo e a avaliação contribuem para induzir a colaboração profissional e a qualidade das decisões daí decorrentes

em que aqueles referenciais curriculares são uma presença constante. Entre eles (apesar da sua revogação pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho) os Programas Nacionais de Educação Física mantêm a sua centralidade conceptual e metodológica entre as decisões da especialidade. Com essa referência, o debate sobre o ensino, o currículo e a avaliação contribuem para induzir a colaboração profissional e a qualidade das decisões daí decorrentes.

As decisões no âmbito do desenvolvimento curricular da disciplina na escola (de promoção da autonomia dos alunos, implicação no seu próprio processo avaliativo, de práticas pedagógicas centradas no aluno) foram pioneiras no AESS e temporalmente muito anteriores à entrada no processo de inovação encetado pelo agrupamento e da atual moldura curricular formal que decorre do PASEO. Desta forma, na EF, a adaptação local a práticas atualmente desejadas e a modos de pensamento do currículo atualmente defendidos, foi feita sem os sobressaltos identitários ou de dinâmica de trabalho típicos de uma fase transitória de entrada de mudanças estruturantes. A substância desta política formativa concretiza-se nos tópicos desenvolvidos seguidamente.

A gestão do currículo e o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem é um dos exemplos de referência em todo o processo. A articulação vertical do currículo, definindo metas e prioridades para cada um dos ciclos, desde o 1.º CEB, permitem a objetivação e coordenação interna entre professores com ganhos no desempenho dos alunos. Conhecer e perceber a importância desta referência curricular, dos seus princípios e das suas finalidades, para assumir decisões quanto à escolha objetiva de conteúdos curriculares, é um passo decisivo para práticas alinhadas (Roldão, 2013). A clarificação do objeto de aprendizagem e aferição de critérios de verificação das aprendizagens constituem-se como elementos centrais desta qestão curricular, garantido a necessária coerência nas práticas dos professores.

É reconhecido o impacto estruturante do envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem (Redelius & Hay, 2012). No AESS, esta tem sido uma preocupação constante — a afixação dos objetivos de aprendizagem na sala de aula (ginásio) permite que os alunos confrontem a sua atividade na aula com o que se encontra definido curricularmente. Este envolvimento permite, pelo facto de o currículo da disciplina ser aberto e flexível, i.e., permitir diferentes possibilidades de concretização para uma mesma competência, que os alunos construam o seu plano individual de trabalho, com o impacto formativo que representa em termos de desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e de aprendizagens verdadeiramente significativas.

Ainda no quadro do desenvolvimento curricular, a gestão do currículo e da avaliação enquadra-se num processo contínuo de tomada de decisão, fazendo emergir novos modelos de organização do departamento (Forte & Flores, 2014). Podemos constatar, como sustenta Costa et al. (2019), o desenho e implementação coletiva de ciclos plurianuais de avaliação das aprendizagens, curricularmente alinhados e suportados em tarefas autênticas e inclusivas, baseadas em critérios de avaliação e de classificação relativamente simples e claros capazes de apoiar ação (coletiva e individual) de professores (e alunos). Os processos de

desenvolvimento curricular colaborativo (Costa, 2015; Forte & Flores, 2014) patentes nos documentos, no discurso e nas práticas do AE, consubstanciam-se com decisões de alcance plurianual na articulação vertical do currículo e dos processos avaliativos, que focam diretamente a gestão do currículo numa perspetiva inclusiva, eclética e multilateral das aprendizagens. A interpretação e descodificação do currículo formal, antes de se definir o processo avaliativo, a definição de protocolos de avaliação, realização de conferências curriculares para conferir o currículo e/ou aferir o processo de avaliação cumprem etapas coletivas de discussão e de reflexão, especialmente significativas no processo coletivo de gestão do currículo e da avaliação (Costa et al., 2019).

Alicerce da intervenção pedagógica, os dispositivos de avaliação das aprendizagens concorrem de forma particularmente significativa para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Independentemente do consenso sobre o significado da avaliação das aprendizagens no modo como os alunos aprendem (Black e Wiliam, 1998, 2001), o respeito pelas recomendações da investigação da especialidade nem sempre se verificam. Em particular, no que se refere à avaliação formativa, a proliferação de conceções e crenças enviesadas constitui um obstáculo às oportunidades de agenciamento (autonomia e responsabilização) dos alunos e das suas competências de autorregulação. A qualidade da informação disponibilizada ao aluno (pelo professor, pelos pares ou pelo próprio) elaborada com referência a critérios suficientemente claros e discutidos com os alunos são práticas especialmente ricas para o conseguir. Em oposição, a (aparente) obsessão por métricas despidas de referências a características do desempenho, ainda dominante no contexto portuquês, tem dificultado a inovação pedagógica. Atento a estas dificuldades, o AESS apostou na diversidade dos dispositivos de avaliação. O já referido envolvimento dos alunos com o referencial curricular e o conhecimento pleno dos critérios de avaliação e de classificação vigentes permitem a utilização regular de fichas de avaliação formativa, dispositivos de auto e heterorregulação que, em conjunto com

preocupação em agilizar a utilização de tempos, espaços e materiais de modo a proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem significativas, desafiantes e motivantes o plano individual de trabalho, definem um processo avaliativo verdadeiramente contínuo e objetivamente sustentado.

Ainda na manifesta ambição de qualificação do ensino, subordinando os procedimentos de organização à eficiência dos processos pedagógicos e de gestão do

currículo, verifica-se a preocupação em agilizar a utilização de tempos, espaços e materiais de modo a proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem significativas, desafiantes e motivantes. São exemplo operacionais destas preocupações a gestão dos espaços de aula privilegiando a decisão pedagógica do professor face às necessidades de aprendizagem dos alunos. A forma como é definida a rotação dos grupos de alunos pelos espaços de aula e a alocação de material didático a cada um dos espaços é uma evidência desta preocupação.

salientam-se as atividades promotoras dos hábitos de vida ativa e saudável, com a participação de um número elevado de alunos O número e a riqueza das atividades integradas no Plano de Atividades do AE pelo Grupo de EF são representativos do consenso alcançado nos órgãos de gestão (nomeadamente no Conselho Peda-

gógico) relativamente ao significado da EF na formação dos alunos. Exemplo da concretização destas práticas (para além do trabalho curricular), salientam-se as atividades promotoras dos hábitos de vida ativa e saudável, com a participação de um número elevado de alunos e favorecedoras de um desenvolvimento multilateral que se consolidam no quotidiano dos alunos, como são exemplo os clubes de Desporto Escolar e o projeto Sobre rodas (apoiado pela angariação de 50 bicicletas devidamente conservadas).

O caminho traçado evidencia preocupações com o alinhamento vertical e horizontal do currículo, consubstanciadas pela reorganização do AESS e pela otimização de recursos humanos e materiais (nomeadamente através de parcerias com a comu-

nidade) que autorizam uma audaciosa interpretação do currículo. Longe de representar uma mudança sistémica da organização, a dinâmica imprimida pela EF é um claro reflexo da inten-

# assume particular importância o projeto de coadjuvação da EF no 1.º ciclo do ensino básico

cionalidade deste caminho. Um processo de afirmação que, integrado num amplo projeto de inovação pedagógica, necessita, como sugere Costa (2015), do comprometimento e da cumplicidade dos profissionais. Assumindo a responsabilidade coletiva de contribuir para a qualidade do serviço educativo prestado pelo AESS, os professores de EF têm procurado articular recursos e oportunidades promotoras da aprendizagem dos alunos criando sinergias multidisciplinares (designadamente em áreas como a inclusão, a cidadania, a saúde, etc.). Numa lógica de projeto, o trabalho de construção de planos de desenvolvimento surge como sustentáculo dos compromissos e da responsabilidade coletiva necessária para os cumprir, num contexto em que os professores se sentem implicados para arriscarem os limites da sua liberdade pedagógica. Nem sempre substantivos, os avancos alcancados no plano da autonomia profissional e curricular decorrem da crenca na qualidade das decisões pedagógicas que, validadas pelos órgãos de gestão, surtem em desempenhos percecionados como seguros e tranquilos. Sem surpresa, as competências científicas e relacionais/comunicacionais do Coordenador de Departamento, sustentáculo da defesa das intenções do grupo de EF, potenciam a qualidade do ambiente relacional e a confiança nas decisões coletivas (Costa, 2015).

Ainda neste contexto, assume particular importância o projeto de coadjuvação da EF no 1.º ciclo do ensino básico. Apesar do reconhecimento para a importância da EF nestas idades e de se apresentar como uma componente autónoma do currículo na matriz curricular deste nível de ensino tal como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e o Inglês, esta área disciplinar não tem carga horária própria, partilhando 5 horas semanais com a Educação Artística, tempo manifestamente insuficiente para que se possam produzir efeitos formativos no 1.º CEB. Apesar deste constrangimento e preocupado com o déficit das aprendizagens motoras dos alunos, o investimento da AEES na melhoria das condições de desenvolvimento da EF no 1.º CEB resultou num projeto de coadjuvação dos professores titulares, ele próprio indutor de desenvolvimento profissional com uma forte componente de colaboração. Amplamente reconhecidas, tanto pelos professores como pelas famílias, as mais-valias desse investimento nas aprendizagens dos alunos são percecionadas em múltiplas dimensões - física, afetiva, social e cognitiva. Objeto de satisfação dos professores, assim como de satisfação dos alunos e das famílias, estas práticas do AE (e da EF em particular), assumem-se uma fonte de satisfação profissional e de autoeficácia (Kulinna & Cothran, 2016).

A melhoria da prática educativa e a promoção da inovação nas escolas, depende em grande medida da ação dos líderes intermédios (Harris, 2015). Estas lideranças são essenciais para os processos de antecipação das dificuldades, para a formulação

de hipóteses e para a elaboração e concertação de estratégias, acomodando sensibilidades e considerando os propósitos de desenvolvimento individual dos seus pares e do desenvolvimento coletivo. Determinantes na edificação de uma cultura e ambiente de colaboração e desenvolvimento profissional no seio da escola (Hargreaves

A melhoria da prática educativa e a promoção da inovação nas escolas, depende em grande medida da ação dos líderes intermédios (Harris, 2015)

& Fullan, 2012), espelham esses atributos de forma particularmente enfática quando acolhem e integram novos professores. Uma tarefa por demais relevante para as expectativas induzidas nos recém-chegados sobre os alunos, o currículo e o ambiente de trabalho. Para além da atenção dispensada ao reconhecimento físico, o acolhimento informado dos novos professores constitui, assim, uma antecipada e intencional promoção dos princípios e dos valores estruturantes do AE, designadamente o foco nas condições de aprendizagem oferecidas aos alunos e o primado da colaboração profissional enquanto motores de desenvolvimento. Uma abordagem consentânea com visões partilhadas sobre os alunos, o currículo e a importância do equilíbrio ecológico (microssistémico) da sala de aula (Cross & Hong, 2012).

# Conclusão

O caso aqui descrito e analisado reflete dois atributos do conhecimento atual acerca da melhoria da prestação do serviço educativo; por um lado, a ideia, já não recente, de que a melhoria da escola reside mais num movimento de criação no local (bottom-up) do que na concretização de medidas centralmente concebidas (top-down) (Chapman & Sammons, 2013); por outro lado, o de esta mudança em contextos tradicionalmente centralizados, ainda que numa moldura formal de territorialização das políticas e das práticas organizativas, não se empreender de forma simples nem espontânea.

Da análise conjugada de vestígios mais tangíveis, em projetos e documentos estruturantes do currículo e quotidiano profissional, e menos tangíveis situados nas narrativas dos próprios atores, salienta-se como o *local* procura soluções para os problemas sistémicos de fragmentação e fechamento do saber disciplinar, de competências docentes que deixam, com o tempo, de estar disponíveis, de uma gestão do currículo real mais próxima das características dos alunos.

Aquelas não-simplicidade ou não-espontaneidade (das dinâmicas sustentadas de melhoria) estão bem patentes na estabilização temporal de projetos de natureza interdisciplinar e de atividades de complemento curricular que possibilitam uma subsequente consolidação das competências docentes, um horizonte de progressividade na aprendizagem para os alunos, mas também o tempo necessário para a adoção de medidas de otimização desses mesmos projetos e atividades. Ao risco inicial, inerente a toda e qualquer iniciativa (MacBeath, 2008), associa-se um enquadramento racional e de intencionalidade para o desenvolvimento formativo dos alunos e a afetação dos recursos necessários ao seu desenvolvimento.

Das narrativas extraem-se, subtilmente, outros tópicos essenciais à compreensão da dinâmica de organização e de trabalho – o papel das lideranças intermédias e a presença de uma cultura de questionamento da realidade, a encontrada e a criada; dois tópicos essenciais ao desenvolvimento de um ambiente criativo e de serviço à aprendizagem (Scheerens, 2004; Hofman, et al., 2009). Os professores colocados em posições de coordenação assumem lugares críticos, na conceção e desenvolvimento das ideias e dos projetos, mas também no debate; ao já mencionado ambiente colaborativo, acresce uma atitude crítica perante diagnósticos adversos que ora impulsiona para a criação de iniciativas, ora promove o questionamento acerca das próprias opções.

Em todo o relato, ressalta a preocupação fundamental em subordinar os procedimentos de organização à eficiência dos processos pedagógicos e de gestão do currículo, e à procura permanente de uma melhoria na qualidade das aprendizagens. Num caminho cujo início é situado em 2008, com as possibilidades de um contrato de autonomia, as prioridades de alinhamento vertical e horizontal do currículo têm-se consubstanciado em medidas de reorganização estrutural, otimização de recursos humanos e materiais – aproveitando o contributo de outros atores da comunidade educativa, e uma leitura do currículo que extravasa a respetiva versão oficial.

A dinâmica imprimida na Educação Física, não resultando na origem de uma mudança sistémica da organização, é um claro reflexo da intencionalidade daquele caminho. A qualidade do desempenho (percebido) e os resultados (demonstrados) dos alunos nesta área disciplinar dão o sinal de positividade em todo o processo.

### **Bibliografia**

- Agrupamento de Escolas de Silves Sul (2019). Projeto educativo 2019/22 [Não editado]. AESS.
- Agrupamento de Escolas de Silves Sul (2021). Projeto educativo 2019/22 [Não editado]. AESS.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Prentice Hall.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2001). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. doi:10.1177/003172171009200119
- Chapman, C. & Sammons, P. (2013). School self-evaluation for school improvement: what works and why? CFBT Education Trust.
- Conselho Nacional de Educação. (2023). Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas. CNE. https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes/2122-referencial-para-a-inovacao-pedagogica-nas-escolas
- Costa, J. P. (2015). O trabalho coletivo do departamento de Educação Física e a gestão da ecologia das aulas A integração da agenda social dos alunos nas decisões de planeamento e ação dos professores. [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Costa, J., Ferro, N., Mira, J., Carvalho, L. & Onofre, M. (2019). Processos de avaliação coletiva concetualização, operacionalização e implicações. *In* Sociedade Portuguesa de Educação Física. *Avaliação em Educação Física perspetivas e desenvolvimento*. SPEF (Omniserviços): Lisboa.
- Cross, D. & Hong, J. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching & Teacher Education*, 28, 957-967.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. *In C. M. Evertson & C. S. Weinstein* [Eds.], *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*, pp. 97-126. Lawrence Erlbaurn Associates.
- Forte, A. & Flores, M. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, *37*(1), 91-105.
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change (3.ª ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). Leading in a culture of change. John Wiley & Sons.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). Professional capital: transforming teaching in every school. Teachers College Press.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146. https://doi.org/10.1177/0892020616656734
- Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to student achievement. Routledge.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J. & Hofman, W. H. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. School effectiveness and school improvement, 20(1), 47-68.
- Inspeção Geral da Educação e Ciência. [2023]. Relatório de Avaliação Externa Agrupamento de Escolas Silves Sul. IGEC. https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/FARO/FARO\_Silves\_AEE\_AE\_SilvesSul\_2022-2023\_R.pdf
- Kulinna, P. H. & Cothran, D. J. (2016). Teacher beliefs and efficacy. In C. Ennis, K. Armour, A. Chen, A. Garn, E. Mauerberg-deCastro, D. Penney, S. Silverman, M. Solmon & R. Tinning (Eds.), Routledge handbook of physical education pedagogies. pp. 530–542. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315743561
- MacBeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school. School leadership & management, 28(4), 385-399.
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD.
- Redelius, K. & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. Alves (Orgs.). Melhorar a escola sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas, pp. 131-140. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.
- Scheerens, J. (2004). Evaluation culture. Studies in Educational Evaluation, 30, 105-124.
- UNESCO (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report from The International Commission on the Futures of Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en



# SÍNTESE VIVÊNCIAS DICA

O texto que se segue, de Maria Alfredo Moreira, adota a expressão "Escolas amigas das crianças", criada pela UNICEF em 2009, fazendo uma leitura interpretativa das sete vivências pedagógicas descritas nos textos anteriores. A autora evidencia convergências emergentes no âmbito da divulgação, da inovação, da colaboração e das aprendizagens sustentáveis, refletindo sobre como elas podem conduzir os alunos ao sucesso.

# ESCOLAS AMIGAS DAS CRIANÇAS: DICA(S) DE BOAS PRÁTICAS CURRICULARES E PEDAGÓGICAS

MARIA ALFREDO MOREIRA

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO (CIEd - UMINHO)

# Introducão

Encontro inspiração para o subtítulo deste texto¹ nas palavras de Lobo e Sérgio (2023), na fundamentação metodológica da primeira edição do Projeto DICA – Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender:

a presente publicação cumpre o seu compromisso de divulgação de percursos e vivências de inovação e de colaboração ao serviço da melhoria da qualidade das aprendizagens. Oferece, pois, aos leitores, independentemente dos espaços geográficos onde se movam, várias vozes, cuja interseção poderá contribuir para o apreço por alguma experiência bem sucedida, a sugestão de novas formas de resolver determinada situação, o reconhecimento de uma solução que precisa de ser mais ponderada, a ideia que faltava para um projeto diferente, a vontade de acordar uma colaboração adormecida... enfim, a dica que o pode tornar, também ao leitor, um profissional mais motivado, mais interventivo, mais inovador, mais capacitado. (Lobo & Sérgio, 2023, p. 17, ênfase minha)

A inspiração para a organização desta apresentação foi encontrada no primeiro texto da primeira edição do projeto. A sua intencionalidade de natureza política é, desde logo, anunciada no título – "DICA: conhecer o trabalho das escolas para melhorar as políticas públicas de educação":

o DICA, ao Divulgar o trabalho realizado nas escolas e pelas escolas e pelos seus diferentes protagonistas, pode criar condições para que noutros contextos, mais ou menos díspares dos estudados, se possa Inovar no desenvolvimento de uma diversidade de práticas (por exemplo, de gestão, de ensino, de distribuição de recursos). Por outro lado, ao descrever e analisar processos de cooperação e colaboração entre docentes, alunos e lideranças, podem retirarse importantes ilações a partir da ideia de Colaborar, ação reconhecidamente indispensável para lidar com processos tão complexos como os que estão associados a práticas pedagógicas escolares, tais como liderar, inovar, aprender, ensinar e avaliar. Finalmente, o ato de Aprender é aqui entendido de forma ampla, pois tanto se pode estar a pensar na aprendizagem ao nível de processos de organização e funcionamento pedagógico das escolas, como na aprendizagem dos alunos através de determinadas estratégias de ensino, passando pela aprendizagem das coisas da educação por parte dos professores. (Fernandes, 2023, p. 5, ênfase do autor)

No que diz respeito ao título, ele resulta da minha procura de escolas que sejam espaços de prazer da descoberta, de amor ao conhecimento e sã convivialidade, ou seja, de (con)vivência democrática e de alegria de viver e de aprender num coletivo, onde todas as crianças e adultos se respeitam e são respeitados. Em suma, da minha procura por escolas "amigas das crianças" escolas que põem as crianças em primeiro lugar (UNICEF, 2009) e que oferecem DICAS sobre como o fazer.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> A investigação de suporte à escrita do texto é financiada pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UID/01661), através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, nomeadamente do Programa Plurianual de Financiamento de Unidades de I&D.

# **Divulgar**

À semelhança do que acontece na 1.ª edição, também nesta as experiências e projetos são de natureza diversa, abarcando a educação em ciências, leitura e bibliotecas escolares, expressões visual, tecnológica, física, musical e dramática; trata-se de experiências e projetos que procuram disseminar boas práticas desenvolvidas em contextos situados, mas que podem encontrar ressonâncias e acolhimento em contextos semelhantes.

Os projetos de educação artística, da autoria de Ana Rita Carreira, da Associação Portuguesa de Educação Musical, e de Helena Luís, Lia Pappamikail, Margarida Togtema e Luís Matos, do Plano Nacional das Artes, constituem relatos exemplares do papel disruptivo, ou mesmo subversivo, que estas áreas curriculares podem desempenhar na escola e na promoção de uma cidadania crítica e interventiva. Através de residências artísticas com artistas convidados produzem-se e divulgam-se canções que preservam a "memória intergeracional e sensibiliz[am] para a importância de manter e proteger a democracia", lutando assim "pela liberdade e justiça da sociedade atual" (Carreira, neste volume). Através de uma abordagem curricular integrada que valoriza a vivência artística, tornando-a mais presente no espaço e tempo escolares, promove-se a ressignificação das aprendizagens, a responsabilidade individual e social, a autoestima e o interesse pela aprendizagem e pela descoberta, e que vão para além das aprendizagens estritamente curriculares, rompendo com "modelos pedagógicos hegemónicos na escola portuguesa" (Luís et al., neste volume).

Os projetos de promoção da leitura e da inclusão nas bibliotecas escolares são da autoria de Paula Ribeiro e Paulo Sousa, da Rede de Bibliotecas Escolares, e de Andreia Brites, Mónica Rebocho e Regina Duarte, do Plano Nacional de Leitura. Eles facilitam o acesso ao conhecimento a todas as crianças, incluindo as crianças cegas, com dificuldades cognitivas e de aprendizagem, com uma língua materna distinta da língua de escolarização, através da criação de recursos adaptados e espaços inclusivos; "a inclusão faz-se em qualquer lugar [e] (...) ler na escola não é exclusivo da biblioteca ou da sala de aula, mas um prazer a que temos direito em qualquer lugar" (Ribeiro & Sousa, neste volume). Produzem-se recursos e materiais físicos e digitais, adaptam-se os espaços, chamam-se as crianças e as suas famílias, torna-se a leitura e o processo de socialização dos textos um processo prazeroso, de análise crítica da palavra e do mundo, e de criação de um sentido de comum(idade) (Brites, et al., neste volume).

O texto de educação em ciências, da autoria de Ana Peixoto e Fátima Fernandes, da Associação Portuguesa de Educação em Ciências, incide na análise de projetos de literacia científica e educação ambiental, com destaque para o programa Eco-Escolas, que envolve as crianças na identificação de problemas e de propostas de intervenção, proporcionando, assim, a educação de "atitudes e valores que promovem uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica" (Peixoto & Fernandes, neste volume). O espaço escolar torna-se um espaço secundário para a realização de aprendizagens curriculares. Através da exploração do mundo que as rodeia, vai-se para além destas. Dá-se primazia a saberes e competências para a vida social e para o mundo do trabalho, como a produção alimentar ou o cuidado dos animais domésticos, mas também a conhecimentos de aeromodelismo ou de geodiversidade.

O projeto de Iva Neves, Albina Ribeiro e Manuela Correia, da Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica, recorda o papel da estimulação sensorial na promoção de uma aprendizagem inclusiva e holística. Suscitado pela necessidade de dar resposta a necessidades específicas de crianças com PEA e em criar ambientes tranquilizantes e apaziguadores, aliada à necessidade de rentabilizar os espaços exteriores, o projeto relata uma intervenção num espaço escolar, de criação de um jardim sensorial, onde a aprendizagem se faz pelo uso de todos os sentidos do corpo humano. Assim se assegura que as atividades respondem às necessidades e capacidades de cada criança, promovendo a sua autonomia e a criatividade, a autorregulação emocional e a diminuição da

ansiedade, o que leva a "uma educação mais sensível, acessível e adaptada às realidades contemporâneas", enriquecendo a experiência escolar e moldando "cidadãos mais conscientes, criativos e resilientes." (Neves, et al., neste volume).

Por fim, o projeto de educação física, da autoria de Nuno Ferro, António Pedro Duarte e Miguel Fachada, do Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto e da Sociedade Portuguesa de Educação Física, incide na rentabilização de oportunidades, já criadas e consolidadas, de inovação curricular e pedagógica. Trabalha-se a literacia curricular e avaliativa dos alunos e a sua autorregulação, contrariando crenças e práticas "enviesadas" que constituem "um obstáculo às oportunidades de agenciamento (autonomia e responsabilização) dos alunos" (Ferro, et al., neste volume). Subordinam-se "os procedimentos de organização à eficiência dos processos pedagógicos e de gestão do currículo" (Ferro, et al., neste volume), promovendo a articulação vertical e horizontal do currículo, 'sinergias multidisciplinares', coadjuvações e lideranças colaborativas.

Também tal como na 1.ª edição, as experiências apresentadas "ilustram processos e/ou práticas pedagógicas inovadoras" (Fernandes, 2023, p. 6), desenvolvidas no âmbito de projetos com protocolos de colaboração com o CNE. Sendo a inovação pedagógica "definida como um processo fundamentado, situado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem, e orientando-as para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas" (CNE, 2023, p. 1), é claro para o leitor que, em todos os projetos e experiências relatados, existe inovação. Ela está presente nos processos de mudança da organização e gestão curricular e de práticas educativas, com uma evidente focalização destes processos nas crianças e na promoção do seu sucesso educativo e escolar, ao serviço de uma sociedade mais inclusiva e, por isso, mais humanista e mais democrática.

As experiências e projetos relatados mostram aos leitores que *inovar é mostrar que há alternativas* ao desenvolvimento de um currículo estreito, a um currículo entre muros, a um 'currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único' (Formosinho, 1987, cit. in Formosinho & Machado, 2008), onde as "estruturas meramente de instrução" têm predominância sobre "as [estruturas] de promoção do desenvolvimento pessoal e da socialização". (Formosinho *et al.*, 1988, cit. in Formosinho & Machado, 2008, p. 7). O currículo é desenvolvido no estrito cumprimento das orientações e normativos curriculares nacionais (como o PASEO e as Aprendizagens Essenciais), mas indo para além deles, assumindo-se enquanto globalidade de vivências de construção de saberes, em espaços escolares nas comunidades onde vivem as crianças e onde elas dão significado ao seu mundo.

O currículo, e as práticas pedagógicas que o concretizam, é inovador, pois está em contracorrente a impulsos hegemónicos de matriz positivista. Como recordam Paraskeva e Huebner (2023), os dispositivos curriculares e de formação docente atuais persistem numa "fragmentação pedagógica que consolida e legitima uma racionalidade científica e epistemologicamente compartimentalizada" (p. 274, tradução livre), arredando do espaço escolar e curricular formas de conhecer o mundo e de nele intervir, como a emoção ou o sentimento, a cultura e os saberes e as práticas culturais das comunidades, em suma, saberes que não são valorizáveis. Esta reificação do trabalho pedagógico não promove a interdisciplinaridade, o aprender em comunidade e a partir dos saberes da comunidade, uma ecologia de saberes (Santos, 2007), reduzindo o potencial inovador das aprendizagens e do conhecimento que se pode construir nas escolas, e retirando a docentes e estudantes o poder de pensar e fazer educação (Paraskeva & Huebner, 2023).

## Inovar

O projeto DICA e os relatos de experiências nesta coletânea mostram-nos que há alternativas a um pensar e fazer educação, quando se visibilizam e valorizam saberes comumente desvalorizados (cf. Peixoto et al.; neste volume), integrando-os nas aprendizagens escolares. Não deixando de concordar com a análise de Young (2007),

para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (p. 1297)

O certo é que, demasiadas vezes, as experiências das crianças e os saberes das suas comunidades são remetidos para o outro lado do abismo epistémico (Santos, 2007), que produz como não existente formas de conhecimento que não se enquadram nos padrões de conhecimento relevante. Conseguir um equilíbrio entre a missão de elevador social da escola, alavanca de avanço civilizacional e o reconhecimento e validação das culturas em presença que, por ora, são nela invisibilizadas, está no cerne dos processos de inovação pedagógica numa escola pública que se quer farol de justiça social e cognitiva (Paraskeva, et al., 2024).

# Colaborar

Na obra *Professional Capital*, Andy Hargreaves e Michael Fullan (2012) contam a história de como um médico e os seus colegas chegam ao diagnóstico de uma doença rara e frequentemente mortal (fasciíte necrosante). O conjunto de testes, análises e exames feitos remetiam para uma infeção superficial, mas a intuição (um saber de experiência feito, um conhecimento construído no exercício da profissão) do médico, instigado pelo progenitor da paciente, levaram-no a fazer exames adicionais que, por sua vez, o levaram ao diagnóstico correto. Como concluem os autores, o que levou a este resultado foi "um palpite, um pouco de intuição (...) um palpite que não foi assumido sozinho, mas discutido e partilhado com colegas empenhados e preocupados", demonstrando que "é mais provável que a prática seja aperfeiçoada quando é partilhada e quando é pensada e refletida." <sup>2</sup> (p. 97).

Todos os projetos e experiências relatados nesta obra tomam a colaboração como pilar estruturante para um pensar e agir verdadeiramente profissional. Trata-se de uma cultura de colaboração de natureza espontânea e não imposta, que pode ter tido origem externa, mas que adquire uma agência assumida pelos docentes e pelas crianças, revelando "relações de colaboração [que] partem deles próprios e são sustentadas por eles [e] resultam da percepção do valor que eles atribuem ao trabalho em conjunto" (Formosinho & Machado, 2008, p. 10). De novo, embora o currículo possa ser habitualmente pensado como algo que está fora da escola (e nos manuais escolares) para nela ser implementado pelos docentes, os relatos nesta publicação mostram que o currículo é algo que pode e deve ser construído, organizado e implementado em conjunto, objeto de indagação e intervenção e criação conjuntas (cf. Hargreaves & Fullan, 2012), sem fugir às orientações curriculares nacionais. Há um empenho e uma responsabilidade de natureza coletiva em promover mudanças que resultem na melhoria das aprendizagens das crianças, mas que, simultaneamente, reforçam o profissionalismo docente porque assenta e promove "mecanismos internos de prestação de contas" (Fullan et al., 2015). E este capital profissional transpira em todos os textos, que revelam profissionais apaixonados pelo seu trabalho, pessoas que "se perdem para a/na educação, sem nunca deixar de se encontrar" (Lobo & Dias, 2023, p. 25).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> No original: "a hunch, a bit of intuition, alongside and in some ways in defiance of that evidence—a hunch that was not shouldered alone but discussed and shared with committed and concerned colleagues"; "it's more likely that practice will make perfect when it is shared and also when it is thoughtful and reflective."

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> No original 'internal accountability'.

# Aprender (de um modo Sustentável)

Detenho-me, por fim, no contributo que o projeto DICA, e esta coletânea em particular, traz para a aprendizagem do que pode ser uma escola amiga das crianças (UNICEF, 2009): uma escola que acolhe todas as crianças, colocando os seus interesses, necessidades e direitos em primeiro lugar, em espaços estimulantes e acolhedores (Neves et al.; Luís et al.; Ribeiro & Sousa; Brites et al., neste volume); que o faz sob uma cultura de liderança forte legitimada pelos pares (Ferro et al., neste volume); que desenvolve relações estreitas com as famílias e comunidades, trazendo para a escola os seus saberes e culturas e um sentido de comum (Carreira; Peixoto & Fernandes; Brites et al.; neste volume); que desenvolve currículos, atividades e recursos relevantes e significativos, revitalizando o prazer da descoberta do conhecimento numa criação participada e coletiva (todos os textos).

Mas pôr as crianças em primeiro lugar em escolas amigas das crianças (UNICEF, 2009) não significa promover uma educação individualista que as despoja da complexidade da sua natureza humana e da sua inscrição histórica e social.

Afinal, o objetivo da escola nunca é que as crianças e os jovens se limitem a aprender - podem fazê-lo em qualquer lugar e não precisam de uma escola ou de um professor para isso - mas que aprendam *algo*, que o aprendam *por uma razão* e que o aprendam *de alguém*, para ser sucinto. Por outras palavras, a educação levanta sempre questões de *conteúdo*, *finalidade* e *relações...* (Biesta, 2022, p. 155)

Como clarifica este autor, o mundo não é uma loja onde vamos buscar o que queremos, um recreio onde possamos fazer o que nos apetece, sem consequências; o mundo real impõe limites, de natureza física e natural, mas também de natureza social (Biesta, 2022, p. 167). A escola não serve apenas para aprender; ela serve para educar cidadãos e cidadãs que necessitam, tanto de sobreviver no mundo físico, natural e social, quanto de desenvolver uma agência responsável perante este mundo, visando o seu cuidado e preservação. Para isso precisam da ciência, da cultura, da arte, mas também de aprender a conviver em espacos promotores do desenvolvimento social, moral e ético de pessoas e sociedades (Libâneo, 2006; Formosinho & Machado, 2008) que contrariam lógicas de "um individualismo competitivo destruidor do comum, do político" e que reproduz, nos espaços escolares "a anulação da cidadania" (Redon, 2020, p. 70, tradução livre; e Santomé, 2017). Trata-se de, coletivamente, colocar perguntas e procurar respostas a questões complexas de natureza local e global que ameacam a existência humana e a de um planeta com uma capacidade limitada para responder a necessidades e interesses individuais (Biesta, 2022). E todos os textos nesta coletânea revelam, em maior ou menor grau, esta responsabilidade educativa de uma escola que aprende inovando, através das perguntas que coloca e das respostas que vai encontrando, coletivamente, a necessidades individuais e locais, mas de âmbito e relevância global.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> No original: "After all, the point of the school is never that children and young people just learn – they can do that anywhere and don't need a school or a teacher for this – but that they learn something, learn it *for a reason*, and learn it *from someone*, to put it briefly. Education, in other words, always raises questions of *content*, purpose and relationships..."

# Concluindo

Não será certamente demais (re)afirmar a relevância educativa e social do projeto DICA, enquadrado por "um conjunto de ações através das quais [o CNE] pretende contribuir para que a sociedade em geral e as comunidades educativas em particular, conheçam o trabalho que se desenvolve nas escolas." (Fernandes, 2023, p. 5). Conhecer este trabalho é essencial a uma praxis educativa e à definição de políticas educativas mais ajustadas à vida nas escolas, tal como ela é percecionada e vivida pelos seus atores, as vozes de quem está "na primeira linha dos esforços que é necessário empreender para que as crianças e os jovens possam aprender e desenvolver os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que lhes permitam ser capazes de os mobilizar para resolver uma grande diversidade de problemas." (Fernandes, 2023, p. 6).

As perguntas que docentes e estudantes colocam e as respostas que são dadas nos textos não têm, necessariamente, de ser as que outras pessoas darão; contudo, elas trazem para o espaco público "prioridades que nos unem: é possível (e desejável) trabalhar o currículo, a pedagogia, (...) em colaboração (...) e num sentido emancipatório", uma vez que "[a]s respostas para os problemas e dilemas dos contextos de trabalho não se encontram pré-determinadas, mas têm de ser encontradas na vivência diária, na reflexão e indagação críticas e no diálogo continuado." (Paraskeva, et al., 2024, p. 14).

Todos e todas podemos aprender a partir dos projetos e experiências educativas relatadas nesta obra, ou seia, acerca do modo como se constrói conhecimento significativo, sem se desviar das aprendizagens previstas no currículo prescrito. O trabalho relatado traz modos de apropriação que vão para além da ortodoxia das medidas 'normalizadas' de aprendizagem e sucesso escolar, com resultados atingidos [que] apontam para potencialidades impossíveis de ignorar (Luís et al., neste volume). Como refere Popkewitz (2020), a ortodoxia vigente fabrica ideais educativos de "bom aluno e boa aluna", de "boas escolas" e de docentes "competentes", que conferem uma qualidade de alguimia aos currículos e às escolas, de "fabricação das pessoas certas" para a sociedade que se deseja, cabendo aos docentes a fragmentação e segmentação do currículo em objetivos e práticas de aprendizagem que provocarão os resultados desejados. E assim se ignora que qualquer prática educativa é historicamente situada e socialmente construída, respondendo a interesses de poder e controlo que raramente são contestados ou objeto de debate público (Popkewitz, 2020; Santomé, 2006). Os textos desta obra (e o projeto DICA em geral) ajudam a "afrontarmos, com determinação, as ameaças a uma escola e educação públicas que, alimentando-se das desigualdades sociais, culturais e económicas, cultivam discursos meritocráticos, representacionalistas e funcionalistas, de ataque a um projeto social e educativo inclusivo." (Paraskeva et al., 2024, p. 15).

Esta obra não incide em alquimias, nem tem pretensões a substituir uma doxa por outra; ela fornece apenas dicas, ou seja, ideias, sugestões, rumos possíveis para práticas bem-sucedidas, generosamente partilhando, de um modo desassombrado, aquilo que a escola e o currículo podem (vir a) ser.

### Referências

- Biesta, G. (2022). Putting the world in the centre: a different future for Scotland's education. Scottish Educational Review, 54(2), 149-162. https://doi.org/10.1163/27730840-20231001
- Conselho Nacional de Educação. (CNE) (2023). Referencial para a inovação pedagógica nas escolas. Referencial Inovacao Pedagogica\_siteCNE.pdf
- Fernandes, D. (2023). DICA: Conhecer o trabalho das escolas para melhorar as políticas públicas de educação. In D. Fernandes (Dir.), DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender 2023 (pp. 4-9). CNE. PublicacaoDICA2023.pdf
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho\_machado.pdf
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998
- Hargreaves, H. & Fullan, M. [2012]. Professional capital: transforming teaching in every school. Teachers College Press.
- Libâneo, J. C. (2006). Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educação & Sociedade, 27(96-Especial), 843-876. a11v2796.pdf
- Lobo, A. & Dias, A. (2023). A Alcina está para "as cruzadas"!. In D. Fernandes (Dir.), DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender 2023 (pp. 20-43). CNE. A\_Alcina\_esta\_para\_as\_cruzadas.pdf
- Lobo, A. & Sérgio, A. (2023). Nos bastidores da organização e da metodologia. In D. Fernandes (Dir.), *DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender 2023* (pp. 10-17). CNE. PublicacaoDICA2023.pdf
- Paraskeva, J. M. & Huebner, D. (2023). Dialectical materialism: na alternative way of thinking and doing education alternatively, *Journal of Curriculum Studies*, 55(3), 270-289. https://doi.org/10.1080/0022027 2.2023.2207627
- Paraskeva, J. M., Moreira, M. A. & Oliveira, L. R. (2024). Introdução: Repensar a educação pública à luz de Abril. In J. M. Paraskeva, M. A. Moreira, L. R. Oliveira, & M. A. Flores (Org.), Para uma educação pública garante do bem comum: Tributo a Jurjo Torres Santomé (pp. 13-26). DeFacto.
- Popkewitz, T. S. (2020). The impracticality of practical research. A history of contemporary sciences of change that conserve. University of Michigan Press.
- Redon, S. (2020). Ciudadanía y educación. In R. Espinosa Lolas, & J. F. Angulo Rasco (Coords.), Conceptos para disolver la educación capitalista (pp. 59-70). Terra Ignota.
- Santomé, J. T. (2006). A desmotivação dos professores. Pedago.
- Santomé, J. T. (2017). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas.

  Morata.
- Santos, B. S. (2007). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecologies of knowledges. *Review, XXX(1)*. 45-89. https://www.jstor.org/stable/40241677
- UNICEF. (2009). Child friendly schools. Manual. UNICEF. Child-Friendly-Schools-Manual.pdf
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas?. Educação & Sociedade, 28(101), 1287-1302. Rev101 04ARTIGOS.pmd