

APRENDER

INOVAR



DIVULGAR

COLABORAR



CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO



Título

DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender-2025

Direção

Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação

Domingos Fernandes
Ana Sérgio

Organização

Ana Sérgio
Aldina Lobo

Revisão de texto

Assessoria Técnica e Científica

Apoio à coordenação

Cristina Brandão

Apoio administrativo e financeiro

Paula Barros
Sofia Vicente

Expedição

Ana Estribio

Autores

Vários

Os textos publicados e as respetivas imagens são da responsabilidade dos autores, não refletindo necessariamente a posição do Conselho Nacional de Educação.

Editor

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Design gráfico

Providência Design

Impressão

Greca – Artes Gráficas

Tiragem

500 exemplares

1.ª Edição

Março de 2026

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 Ana Antunes, Jorge Teixeira, Anabela Soares, Paulo Macedo e respetivos participantes. A saber, diretores, ex-diretores, equipas de direção, professores, alunos, ex-alunos, pessoal não docente e encarregados de educação;

ao Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, Mem Martins, e ao Agrupamento de Escolas de Santa Comba Dão, 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 2025 [segunda parte, Vivências]”, composto por Amélia Lopes, Joana Batalha, Paula Queirós e Ana Sérgio;

aos presidentes, comissários ou coordenadores do Plano Nacional das Artes [PNA] da Rede de Bibliotecas escolares [RBE], da Associação Portuguesa de Educação em Ciências [APEduC], da Associação Portuguesa de Educação Musical [APEM], da Associação Portuguesa Cantar Mais [ACM], da Associação Nacional de Professores de Educação Visual e tecnológica [APEVT] e ao Núcleo Interativo de Astronomia e Inovação em Educação [NUCLIO].

A todos agradecemos o compromisso, o empenho e o diálogo mantidos com o Conselho Nacional de Educação, nas diferentes etapas do processo, o que permitiu chegar à terceira publicação do projeto DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender-2025.

Índice

004	A relevância de estudar <i>in loco</i> as práticas educativas Domingos Fernandes
014	Organização e metodologia dos estudos Aldina Lobo e Ana Sérgio
024	Percursos DICA
026	Ser especial é ser assim Aldina Lobo e António Dias
038	Trabalho experimental, inovação e cidadania Ana Sérgio e Maria Plantier
050	Síntese
052	O interior não é inferior Aldina Lobo e Isabel Oliveira
064	Cultura, equidade e autonomia em Tomar Adélia Lopes e Ricardo Oliveira
076	Síntese
078	Onde nasce o voo: saberes que libertam, aprendizagens que transformam Adélia Lopes e Ana Sérgio
094	Compassos de aprendizagem Conceição Gonçalves e Ricardo Oliveira
108	Síntese
110	Síntese Percursos DICA

120 **Vivências DICA**

122 **Crescer e aprender feliz: práticas transformadoras no Agrupamento de Escolas da Boa Água**

Fátima Nave, João Reigado e Nuno Mantas [PNA]

134 ***ALer mais e melhor: a leitura como desígnio coletivo***

Maria João Filipe e Paula Ribeiro [RBE]

147 **Predação Jurássica: uma proposta de trabalho interdisciplinar sobre dinossauros para o 2.º ciclo**

Bento Cavadas, Nelson Mestrinho e Conceição Durão [APEduC]

158 **CANTAR os AÇORES pela voz das crianças**

Carlos Costa e Luísa Matos [APEM]

164 **Da sala de aula para o palco: aprendizagem colaborativa em bandas *Pop* em contexto escolar**

Pedro Zagalo e Lina Trindade Santos [APEM]

176 ***Projeto ORKESTRA: um espaço onde a ARTE acontece!***

Sónia Paula Santos e Ana Paula Sousa [APEVT]

188 **A importância da ciência cidadã na educação formal. Será a ciência cidadã a chave de uma educação para o propósito?**

Priscila Doran, Joana Magalhães, Jéssica Abrantes e Rosa Doran [NUCLIO]

200 **Síntese Vivências DICA**

202 **'Todos/as podem aprender': uma escola com vista para o futuro**

Maria Alfredo Moreira

A RELEVÂNCIA
DE ESTUDAR
IN LOCO AS
PRÁTICAS
EDUCATIVAS

DOMINGOS FERNANDES



O projeto DICA— *Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender* — que vem sendo desenvolvido há três anos, decorre dos princípios definidos e das necessidades identificadas no atual mandato para cumprir, tão cabalmente quanto possível, o disposto no Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 21/2015, de 3 de fevereiro, que aprovou a Lei Orgânica do Conselho Nacional de Educação (CNE), nomeadamente no que se refere à importância de acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas de educação, uma importante dimensão do serviço público que o Conselho tem de prestar à sociedade e ao país. O DICA é, igualmente, uma emanção da lógica e da conceção que presidiu à constituição das seis Comissões Especializadas Permanentes (CEP), que teve oportunidade de apresentar na Comissão Parlamentar de Educação e Ciência da Assembleia da República, assim como no plenário do Conselho.

Um dos referidos princípios está relacionado com a importância que a proximidade e a *imersão nas realidades* e nos fenómenos escolares têm para que o CNE possa acompanhar *in loco* as práticas educativas e a concretização de medidas de política. Este acompanhamento de proximidade é imprescindível para conhecer “o que acontece e como acontece” e para que, a partir desse conhecimento, seja possível refletir mais fundamentadamente, com “conhecimento de causa”, acerca do que for considerado relevante. Trata-se de uma imersão nas realidades, numa diversidade de contextos, que, em boa medida, tem sido concretizada através dos estudos que se realizam no âmbito do projeto DICA, mas também para a produção dos ensaios prospetivos do Estado da Educação ou de contributos que são solicitados pelo Governo ou pela Assembleia da República. Trata-se de um princípio que tem sustentado modos de trabalhar que muito têm contribuído para que o CNE produza uma diversidade de documentos cuja qualidade e utilidade têm sido reconhecidas. É necessário continuar a aprofundar a consecução deste princípio da *imersão nas realidades* tendo em conta a sua comprovada importância para descrever e conhecer com rigor a complexidade das realidades educativas.

A *relevância do conhecimento* é um princípio fundamental numa instituição a quem compete acompanhar e refletir acerca das políticas públicas de educação. Por isso, temos estabelecido parcerias com instituições do ensino superior que nos têm permitido organizar encontros de natureza científica em que têm participado investigadores de domínios tais como a formação inicial e contínua de professores, o currículo, o sucesso e o insucesso na educação superior, as desigualdades e a inclusão e a inteligência artificial. É através da mobilização, integração e utilização deliberada e inteligente do conhecimento e da recolha de informação, através de processos rigorosos de recolha e análise de informação, que nos tem sido possível produzir um trabalho consistente, fundamentado e com reconhecida utilidade, muitas vezes sob a forma de contributos e pareceres que nos são solicitados pelo Governo e pela Assembleia da República. Por isso mesmo, o trabalho baseado no conhecimento que se desenvolve no âmbito do DICA tem-se revelado tão importante para que o CNE possa responder com a profundidade e a qualidade que se esperam, àquelas e outras solicitações.

Como tenho referido, um dos propósitos mais fundamentais do DICA consiste em contribuir para que as comunidades educativas, a sociedade em geral, conheçam e compreendam o que realmente se passa nas escolas. De facto, é muito importante que a sociedade em geral e, em especial, as comunidades educativas e todos os que, de algum modo, têm responsabilidades na educação do país, as conheçam bem assim como o trabalho que se realiza no seu âmbito. Em particular, é necessário conhecer e divulgar como se ensina, como se aprende, como se organizam as escolas, instituições reconhecidamente complexas sob uma diversidade de pontos de vista (e.g., social, cultural, pedagógico, tecnológico). Para alcançar tais propósitos é necessário, como já referi, imergir nos quotidianos das escolas, estar próximo e interagir com os seus profissionais, docentes e não docentes, os seus alunos e os respetivos pais e encarregados de educação e, em geral, os membros das respetivas comunidades educativas. São estas pessoas que nos têm permitido conhecer a escola nos seus detalhes menos visíveis, nas suas dificuldades e nas suas conquistas. Recorremos a todas elas, particularmente a diretores e docentes, e a processos de indagação e de pesquisa que nos têm permitido produzir textos narrativos, alguns dos quais de natureza biográfica.

Como nos disse Roland Barthes, todos os profissionais têm as suas próprias narrativas que, naturalmente, decorrem das suas vidas e das formas como as sentem e vivem. Neste sentido, as narrativas dos professores e dos diretores, por exemplo, descrevem os seus conhecimentos, as suas conceções, as suas experiências e, em geral, os seus pensamentos. Isto significa que exprimem a sua cultura e, por isso, são uma forma reconhecida de investigação pois contribuem para que os profissionais reflitam acerca das suas experiências, dos seus conhecimentos, do que fazem, como o fazem e por que o fazem. Assim, é possível obter informação que dificilmente se consegue obter através de outros meios e é por isso que, no projeto DICA, se decidiu que a produção de narrativas dos profissionais seria uma forma privilegiada de investigar para conhecer como se trabalha nas escolas, como se ensina, como se resolvem os problemas.



As narrativas de natureza biográfica e autobiográfica, fazem parte da vida social e são cada vez mais reconhecidas como formas importantes de produção de conhecimento numa diversidade de contextos e disciplinas científicas, como é o caso das ciências sociais e, particularmente, da educação. Na verdade, neste caso, as biografias, as autobiografias, as histórias de vida e determinados estudos de caso têm sido largamente utilizados na produção de conhecimento, na construção teórica, nos processos de formação e na indagação acerca das realidades e fenômenos educacionais. Mais concretamente, os chamados estudos biográficos, em geral, têm sido muito utilizados para aprofundar e construir conhecimento acerca dos profissionais (e.g., docentes, diretores) e dos seus sistemas de concepções, assim como das suas perspectivas acerca de questões relevantes para a educação, tais como o currículo, a pedagogia, a avaliação, o ensino, a aprendizagem e a escola. Estudar as relações entre as concepções e as práticas dos professores foi uma linha de investigação essencialmente baseada naquele tipo de estudos e que foi muito utilizada nos anos 90 do século passado. A partir das pesquisas então realizadas foi possível compreender a relevância do conhecimento e das experiências dos docentes ao longo das suas vidas para a construção das suas identidades profissionais e, como já referi, da sua cultura. E foi também possível aprofundar o conhecimento acerca da natureza complexa da profissão docente. Deste modo, abriu-se e incrementou-se o campo da investigação e da produção de conhecimento em matérias tão relevantes como a formação inicial, a indução e a formação contínua de professores.

A investigação de natureza narrativa, particularmente a que, de algum modo, realça a perspectiva biográfica, tem-se revelado igualmente importante para identificar, conhecer e compreender uma diversidade de práticas profissionais. É o caso, por exemplo, das práticas que se reconhecem como inovadoras, capazes de fazer importantes diferenças nas vidas das escolas, das suas crianças e jovens e dos seus docentes e não docentes. Deste modo, estas práticas não podem ser dissociadas da vida subjetiva dos profissionais que é considerada relevante, pois compreende um complexo sistema de relações entre as suas concepções, experiências, atitudes e conhecimentos.

Em suma, a produção e utilização de narrativas de natureza biográfica podem ter um papel relevante quando se pretendem estudar quer a produção de conhecimento, quer os fenômenos e as realidades sociais em geral. Como se compreenderá, é fundamental que as narrativas possam partir do individual para o social, isto é, da visão estrita que nos é dada por uma pessoa, ou por algumas pessoas, para uma visão mais abrangente e global que, tanto quanto possível, seja projetada na vida social mais ampla. É aí que reside o seu real valor do ponto de vista da construção do conhecimento acerca da escola, do ensino ou da liderança. Mas, para tal, é necessário que os investigadores conheçam bem os fenômenos que estudam para estabelecer relações entre as suas diferentes dimensões.

São muitos os exemplos que nos mostram que as narrativas biográficas, as autobiografias, as histórias de vida e certos estudos de caso (as designações, em si mesmas, não são isentas de debate e controvérsia na comunidade académica, mas, neste contexto, não se justifica nem é útil discutir os fundamentos e significados de cada uma) são efetivamente relevantes na construção do conhecimento e na compreensão das realidades sociais. Não resisti à ideia de aqui partilhar três estudos, dois dos quais protagonizados por dois antropólogos: Oscar Lewis, norte-americano, em 1961, e Harry Wolcott, canadiano, em 1983, e o outro por Jane Addams, socióloga e ativista social progressista, em 1910.

A investigação de Lewis deu origem a um livro de referência — *The children of Sanchez* — que, no fundo, nos mostra como as cinco narrativas biográficas de Jesús Sanchez e dos seus quatro filhos, uma família pobre que vivia num bairro da lata nos arredores da Cidade do México, foi muito para além dos limites do contexto em que foram produzidas. Na verdade, contribuiu para a teorização da cultura da pobreza e constituiu, e ainda constitui, um exemplo de como as narrativas de natureza biográfica de pessoas individuais podem ter um papel relevante para a construção do conhecimento e para a compreensão e até a transformação da vida social.

Por seu lado, Wolcott, através da produção da *história de vida* de Brad, um jovem que vivia à margem da sociedade e com um percurso escolar bastante instável, em 10 anos frequentou oito escolas diferentes, publicou um texto — *Adequate schools, inadequate education: the life history of a sneaky kid* —, cujas reflexões e conclusões foram para além da história de vida de Brad. Na verdade, foram produzidas reflexões reconhecidas pela comunidade académica e não só, relativas aos “efeitos” positivos que, apesar de tudo, a frequência das escolas tiveram na vida do jovem, permitindo-lhe “sobreviver”, apesar de um conjunto significativo de adversidades. E também relativas ao papel que as instituições da sociedade para além da escola desempenham, ou deveriam desempenhar, na educação e formação dos jovens.

É importante referir que a tradição deste tipo de investigação tem importantes raízes no pensamento de John Dewey e de outros intelectuais, filósofos, pedagogos e sociólogos, da *Escola Pragmatista de Chicago*. Destaco aqui Jane Addams, fundadora, com Ellen Starr, em 1889, de um centro social comunitário, the *Hull House*, em Chicago, onde desenvolveu um invulgar trabalho social, pedagógico e cultural, acolhendo e apoiando crianças, jovens e imigrantes pobres que trabalhavam nas fábricas e matadouros dos arredores da cidade. Em 1910 publicou uma narrativa de natureza autobiográfica — *Twenty years at the Hull House* — que veio a prestar inestimáveis contributos em domínios tão relevantes como as reformas das políticas sociais e da educação, as lutas por políticas educativas progressistas, pela legislação laboral, pelo direito de voto das mulheres e tantos outros. A sua experiência individual foi projetada para uma dimensão universal, contribuindo decisivamente para a transformação e melhoria da sociedade norte-americana da época. Jane Addams foi agraciada com o prémio Nobel da Paz em 1931.

No contexto do projeto DICA as narrativas que vêm sendo produzidas contribuem, obviamente, para que se conheçam com assinalável detalhe práticas dos docentes e diretores, destacando-se as suas características pessoais e profissionais e as suas relações com aspetos tão relevantes como o ensino, as aprendizagens e os resultados dos alunos, a inovação pedagógica, as relações com as comunidades e a natureza das lideranças. Neste sentido, é possível fazer um ponto de situação que nos permita refletir sobre o trabalho realizado e perspetivar possíveis desenvolvimentos futuros.



A escola é a unidade básica a partir da qual a melhoria da qualidade da educação pode ser construída e, por isso, é tão importante conhecer e compreender como é que os seus profissionais, muito particularmente os seus docentes, trabalham e se empenham e interessam para melhorar a educação e para manter as escolas saudáveis. A preocupação com o acompanhamento de proximidade que tem orientado uma parte do trabalho do CNE, nomeadamente através do DICA, não pode deixar de ser apoiada através de uma visão e compreensão mais aprofundadas das necessidades mais globais do sistema. É necessário ter uma visão do sistema como um todo. E é igualmente necessário que, em cada escola, cada agrupamento, se desenvolvam estudos que permitam complementar as informações que se obtêm através da administração de inquéritos por questionário. De facto, ainda que estes nos possam proporcionar informação útil, que podemos querer considerar, ela ficará sempre aquém da que a imersão na vida das escolas nos pode proporcionar. Desse modo, poderemos conhecer e compreender melhor a natureza das dificuldades e dos problemas, assim como as estratégias que são utilizadas para que, eventualmente, os possamos superar.

De seguida e de modo muito sucinto, destaco alguns aspetos que me parecem relevantes e que ilustram o que tem sido possível aprender através dos estudos de natureza biográfica e dos estudos de caso realizados no âmbito do DICA. Julgo que são lições importantes envolvendo uma diversidade de questões (e.g., práticas educativas em geral, conhecimentos, competências e atitudes dos profissionais, resultados dos alunos) que devem ser objeto de reflexão e acerca da qual se devem retirar as devidas ilações.

De modo geral, uma escola que produz um trabalho de reconhecida qualidade, uma escola boa, como habitualmente se designa, é tendencialmente boa em todas as dimensões consideradas relevantes. E isto tem a ver com o facto de as escolas serem instituições orgânicas, isto é, um sistema de órgãos interdependentes que, por esta razão, são vistas como ecossistemas por muitos investigadores e educadores. Ou seja, podemos dizer que se uma escola é reconhecida como boa, então ela desenvolve um bom trabalho em todas as suas dimensões, em todos os seus aspetos. Para enquadrar e concretizar melhor esta ideia pensemos nos quatro objetos de avaliação que a Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) utiliza no processo de avaliação externa das escolas — *Autoavaliação*, *Liderança e Gestão*, *Prestação do Serviço Educativo*, *Resultados*. De modo geral, se uma escola é classificada de *Excelente* ou *Muito Bom* num dos objetos, é classificada de igual modo nos restantes. Assim, podemos pensar, como hipótese, que um forte investimento e uma concentração de esforços na *Autoavaliação* e na *Liderança e Gestão* pode produzir bons resultados e tenderá a criar condições para que a escola venha a melhorar sensivelmente a *Prestação do Serviço Educativo* e os *Resultados*. Dada a complexidade das organizações escolares, não estamos, naturalmente, perante um processo mecânico ou de um algoritmo que gera resultados automáticos. Mas a ideia da escola como instituição orgânica ou como um sistema de órgãos interdependentes faz real sentido e merece consideração. Julgo que esta é uma das lições que aprendemos com os estudos realizados no âmbito do DICA e que devem merecer a nossa melhor atenção e reflexão.

Uma escola boa, por norma, possui uma forte cultura organizacional e não só (e.g. pedagógica, científica, artística, humanística, tecnológica, social) e tem plena consciência dessa mesma cultura no desenvolvimento das suas múltiplas ações (e.g., inserção na comunidade, estratégias de inclusão, ensino e práticas pedagógicas, relações com os alunos, colaboração entre os docentes, valorização dos assistentes operacionais). É uma escola que desenvolve o seu trabalho fortemente baseada no conhecimento e em princípios que decorrem desse mesmo conhecimento e da análise inteligente de uma diversidade de práticas e experiências. É assim quando se pretende delinear um projeto para a integração das crianças e jovens estrangeiros que não falam português, para resolver questões relacionadas com a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos, para que o ensino experimental das ciências seja uma realidade para todos os alunos ou ainda para introduzir o teatro como uma oferta no âmbito do ensino artístico que pode estar ao serviço de toda a escola. Uma forte cultura ergue-se, robustece-se, a partir do conhecimento, da cooperação e da interação social dos seus protagonistas, da participação de múltiplos intervenientes. É algo que não nasce espontaneamente. É um empreendimento muito exigente que, em geral, mobiliza uma diversidade de profissionais a partir de ideias fortes, muito fundamentadas e reconhecidas como sendo capazes de transformar e melhorar uma dada realidade escolar. E, desse modo, podemos dizer que uma escola boa tem consciência da natureza e da dimensão dos problemas que tem para resolver e, para o fazer, atua sempre baseada em princípios, no conhecimento e na inovação.

Nestas condições, uma escola boa não se constrói nem funciona com base no improviso. Tem rotinas bem definidas que foram trabalhadas e consensualizadas com todos os intervenientes e, por isso, as pessoas compreendem-nas, aceitam-nas e não têm quaisquer problemas em segui-las. As lideranças apoiadas no diálogo, na discussão aberta, com os docentes e não docentes, com as autarquias, com os alunos ou com os pais e encarregados de educação, contribuem para a criação de uma cultura de responsabilidade e de distribuição clara das tarefas que cada um tem de realizar. Uma escola boa é uma escola com sólidas estruturas organizacionais em que se desenvolvem fortes laços entre todos os intervenientes e fortes relações de pertença com a instituição. Os estudos do DICA evidenciam que as chamadas lideranças distribuídas, associadas a um projeto educativo com finalidades e objetivos claros e com estratégias e métodos reconhecidos como adequados, mobilizam as pessoas da escola e da comunidade e permitem obter resultados muito positivos para que as crianças e os jovens tenham melhores oportunidades para aprender e para aprender a ser e a estar.

Mas as pesquisas que temos desenvolvido no âmbito do DICA também evidenciam que as escolas reconhecidas pelo seu bom trabalho valorizam muito o conhecimento, o trabalho académico, o estudo e o esforço, considerando-os fundamentais para a educação e a formação dos seus alunos. Por isso, estão bem cientes da necessidade de criar condições para que as oportunidades de aprendizagem tenham a melhor qualidade possível. E os seus alunos têm consciência dos esforços de ensino que os professores desenvolvem. Por isso, estabelecem com eles relações de proximidade e empatia. Assim, em geral, as interações sociais são frequentes e as relações humanas são consideradas muito boas. Além disso, os professores são solidários uns com os outros, respeitando o trabalho dos seus colegas e vendo neles pessoas e profissionais competentes e empenhados. As lideranças tendem também a considerar que o trabalho realizado pelos professores nas salas de aula é de boa qualidade.

As escolas bem-sucedidas estabelecem boas relações com os pais e os encarregados de educação, criando condições para que estes conheçam os professores dos seus filhos e, conseqüentemente, para que saibam o que e como estão a aprender. No fundo, os pais e encarregados de educação conhecem bem o que a escola está a fazer para que os seus filhos ou educandos possam aprender.

Finalmente, tendo em conta as características das escolas que venho discutindo, podemos afirmar que uma escola boa é, por natureza, inclusiva. Por isso, entre outras ações, cria mecanismos e procedimentos organizacionais, aposta fortemente na formação e no conhecimento, gere criteriosamente os recursos disponíveis e estabelece fortes conexões com as instituições da comunidade para que todos e cada um dos seus alunos possam ter acesso aos apoios de que eventualmente necessitem para aprender e para progredir.

Os estudos e as descrições dos projetos que têm integrado cada uma das edições do DICA evidenciam que as relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes permitem partilhar, por um lado, a ideia de que a educação é um designio complexo que envolve uma diversidade de dimensões (e.g., conhecimento, pedagogia, relações com as comunidades e com as cidades) e, por outro lado, a ideia da cidadania, do respeito pelos outros e, em geral, pelos valores do trabalho, da solidariedade e tantos outros que fundam sociedades democráticas mais humanas, mais coesas e mais justas.

Nestes termos e relembrando John Goodlad, numa sociedade democrática, a educação é um empreendimento humano que passa necessariamente por dimensões morais que devem ser consideradas nos contextos de ensino e de formação de professores. A educação e o ensino estão relacionados com ações humanas que envolvem e que têm a ver com outros seres humanos. Por isso, não podem deixar de estar presentes questões como: O que é justo? O que será mais adequado? O que é melhor? Ou seja, nos processos educativos, que, naturalmente, envolvem o ensino, estaremos sempre confrontados com questões de ordem moral. Consequentemente, as ações dos docentes implicam sempre considerações desta natureza e, por isso, se reconhece que o ensino é um processo com uma profunda dimensão moral.

Mais concretamente, poderemos pensar em propósitos tais como: a) criar condições efetivas para que todas as crianças e jovens tenham acesso ao conhecimento; b) contribuir para a criação de novos e inovadores contextos escolares; c) centrar esforços no desenvolvimento cultural das crianças e dos jovens; d) considerar que as crianças e os jovens têm de estar no centro dos nossos esforços de ensino e de educação; e e) criar condições para que as crianças e os jovens possam viver uma vida democrática nas escolas. Qualquer destes propósitos evidencia a dimensão moral da escola que, inevitavelmente, está associada à necessidade dos seus profissionais serem, por exemplo, intelectuais cosmopolitas que analisam sistematicamente as suas práticas para que, se necessário, as possam modificar e reinventar.

As narrativas dos professores com quem temos trabalhado no projeto DICA veem a educação como um caminho que é preciso saber trilhar. Um caminho que é tudo menos linear. O propósito de o enriquecer e de o tornar algo que é inspirador e com real significado para todos os que o trilharam, exige clareza, conhecimento e humanidade. Por isso, nos propósitos da educação não podemos nunca ignorar a natureza profundamente humana do caminho que percorreremos em conjunto, professores e alunos. Nesta ideia, o ensino e as aprendizagens das crianças e dos jovens deveriam ser, inquestionavelmente, processos imbuídos de humanidade. E daqui se infere, naturalmente, a relevância do conhecimento, das competências, das atitudes e das competências sócio-emocionais que têm de orientar a formação de todos os profissionais. Só assim será possível enriquecer o caminho através de uma diversidade de práticas, de inovações e de interações que incitem e desafiem as crianças e os jovens a aprender a pensar.

Daqui se infere que a mais fundamental responsabilidade profissional dos professores e educadores é ensinar os seus alunos. Por isso, as escolas não têm apenas um papel instrumental nem os docentes são profissionais que apenas têm de conhecer umas meras técnicas. Há uma ética que nos impele a considerar e a cuidar do outro numa diversidade de dimensões e que resulta no sentido de estarmos a construir uma sociedade melhor, mais justa, mais humana e democrática. É neste mesmo sentido que a escola e a democracia estão muito relacionadas e “precisam uma da outra para se manterem saudáveis” como um dia nos disse John Goodlad, citando-o de memória.

A visão de escola que os estudos do DICA veiculam exige uma outra conceção da formação de professores e educadores, nomeadamente no que se refere ao *continuum* de formação que envolve a formação inicial, a indução profissional e a formação contínua, tal como o CNE tem vindo a sublinhar, nomeadamente através da sua Recomendação n.º 3/2024 acerca das *Dimensões Estruturantes da Profissão Docente* (Diário da República n.º 65/2024, Série II de 2024-04-02). As questões relacionadas com a seleção, recrutamento e requisitos de ingresso nos cursos de formação inicial de docentes são centrais e espera-se que possam ser devidamente consideradas numa altura em que está a ser discutido e negociado o *Estatuto da Carreira Docente*. Na verdade, os estudos DICA, assim como as descrições de projetos inovadores, ajudam-nos a compreender de que escolas, de que professores e de que diretores o país necessita para enfrentar agora e no futuro as dificuldades, as complexidades e as diversidades que caracterizam os contextos escolares. Tais estudos e descrições que se apresentam, respetivamente, nas secções *Percursos DICA* e *Vivências DICA*, evidenciam o excelente trabalho que é desenvolvido pelas escolas e pelos seus profissionais e as características que possuem para realizarem o trabalho que realizam. Isto permite que as escolas desenvolvam capacidades para poderem trabalhar com realidades muito complexas, imprevisíveis e instáveis, e ser capazes de se renovarem com o deliberado e empenhado envolvimento dos seus profissionais e, muito particularmente, dos seus docentes.

Assim, as questões relativas à educação e à formação dos professores e educadores podem estar no cerne dos esforços necessários para renovar, transformar e melhorar as escolas. Por isso, parece ser muito importante que se caminhe para uma profunda e muito bem pensada reestruturação dos programas de formação daqueles profissionais que não poderá ser mais do mesmo. Tem de corresponder às exigências e aos desígnios que o país terá de enfrentar nos próximos anos e que passam, necessariamente, por construir um sistema de formação de professores e educadores que se oriente pelos mais elevados padrões de qualidade e exigência a todos os níveis (e.g., natureza da formação, currículo, requisitos de entrada nos cursos de formação, relações com as práticas escolares).

Voltando ao DICA e à sua relevância no contexto das políticas públicas de educação no nosso país, gostaria de sublinhar, para finalizar este texto, dois aspetos que me parecem bastante relevantes.

Um primeiro aspeto tem a ver com a importância de se tomar consciência de que, através dos estudos e das descrições de projetos que integram cada edição do DICA, está a construir-se um património, um importante repositório, acerca de uma diversidade de realidades da educação portuguesa. Trata-se de um trabalho que tem vindo a ser realizado com o intuito de dar a conhecer a qualidade do trabalho que é possível desenvolver, e que está a ser desenvolvido, em escolas do interior e do litoral, rurais e urbanas, por profissionais extraordinários. Como tenho referido numa diversidade de contextos, muitas das questões que nos preocupam na educação, já estão devidamente enquadradas e resolvidas num número de escolas. As suas características têm vindo a ser descritas e analisadas e constituem importantes instrumentos heurísticos para refletir acerca do que se pode fazer para transformar e melhorar a qualidade do sistema educativo globalmente considerado.

Finalmente, um segundo aspeto, não menos importante, refere-se ao facto de ser necessário compreender que o DICA, através das narrativas biográficas e dos estudos e descrições de projetos inovadores que vai divulgando, foi concebido para ter relevância pedagógica, social e política e, conseqüentemente, para contribuir para melhorar a qualidade do sistema democrático de ensino, particularmente no que concerne às aprendizagens de todos os alunos. Mas, para que tal relevância seja uma realidade, é necessário, eu diria que é imprescindível, que as narrativas ultrapassem os limites que a pura descrição dos fenómenos e das realidades educativas naturalmente nos impõem. Isto significa que teremos sempre de desenvolver esforços para estabelecer relações significativas entre a diversidade de fenómenos (e.g., sociais, culturais, científicos, pedagógicos) que os participantes nos relatam e a dimensão mais global, mais universal, que lhe confere uma natureza mais ampla, suscetível de contribuir para a melhoria das realidades. Vejam-se os casos de Jane Addams, de Harry Wolcott e de Oscar Lewis. Temos de persistir nesse importante objetivo para que o Conselho Nacional de Educação continue a produzir estudos fundamentados, realizados a partir das realidades concretas que se vivem nas escolas e que se destinam a contribuir de forma credível para melhorar a educação do país.

ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA DOS ESTUDOS

ALDINA LOBO
ANA SÉRGIO

À semelhança do trabalho realizado nas edições anteriores, a terceira publicação do DICA (Divulgar, Inovar, Colaborar e Aprender), 2025, divulga um conjunto de estudos cujo propósito é contribuir para o conhecimento profundo e rigoroso das formas de organização do trabalho nas escolas, do exercício das lideranças de topo nas áreas da gestão e administração dos territórios educativos e dos professores nas dinâmicas pedagógicas, curriculares e avaliativas que desenvolvem com os seus alunos, pares e comunidades.

Evidenciam-se seis percursos e sete vivências dignos de divulgação junto dos pares e demais interessados nas questões da educação. Como denominador comum das práticas exemplificadas encontramos a mobilização do conhecimento científico, didático e pedagógico presente no cuidado e na atenção aos processos de ensino, imprimindo-lhes intencionalidade e significado enraizado na prática, na experimentação e na vida quotidiana dos professores, dos alunos, dos dirigentes escolares e das comunidades educativas.

O foco da publicação centra-se na interpretação, análise e compreensão dos modos de agir dos professores: o que fazem, como fazem, com que propósito e como contribuem individual e coletivamente para transformar as culturas profissionais nos lugares onde trabalham. Nos ecossistemas educativos estudados, a colaboração e a ação multidisciplinar, integrada e diferenciada, com focalização nos educandos e nas aprendizagens, assumem-se como um desígnio coletivo e como um processo sistémico. A inovação encontra-se naturalizada como *práxis*, assente no diálogo entre os saberes profissionais disponíveis e os saberes comunitários contextualizados de modo a prover às crianças e aos jovens a qualidade das aprendizagens.

Do ponto de vista da organização da publicação, manteve-se a divisão em duas partes: Percursos e Vivências. A designação Percursos pretende assinalar a importância dos trajetos pessoais e profissionais na construção da identidade profissional dos professores. Nos indivíduos captaram-se e interpretaram-se conceções e representações expressas em ações diferenciadas, condicionadas pelos contextos onde trabalham e interagem socialmente, pelos obstáculos que tiveram de ultrapassar e que 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.

A designação Vivências 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 e vivências proporcionadas por grupos de trabalho, com intencionalidade pedagógica.

Na expectativa de evidenciar esse valor pedagógico, incluem-se, nesta edição, sínteses interpretativas, no final de cada uma das partes, que visam ajudar o leitor a retirar ilações das práticas narradas.

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, duas de diretores de agrupamentos de escolas e dois estudos de caso intrínsecos de agrupamentos de escolas. O quadro teórico das primeiras centra-se, essencialmente, nos estudos de Bertaux (2020), Kelchtermans (1994) e Fernandes (2011); o dos segundos, baseiam-se nos trabalhos de Stake (2016), Amado (2014), Vilelas (2022) e Coutinho (2023).

A exploração dos percursos de vida permitiu aceder à compreensão de como se construíram as identidades e profissionalidades destes atores educativos, indissociáveis das suas conceções sobre a educação, do exercício da liderança, gestão e administração dos territórios educativos e dos modos como representam o

Percursos

ensino, a aprendizagem, a gestão curricular, pedagógica e avaliativa. Assim, as narrativas biográficas e os estudos de caso tornam-se exemplos ilustrativos para a compreensão das dinâmicas identitárias e organizacionais das escolas, articulando o individual e o coletivo, o pessoal e o institucional, numa perspectiva interpretativa e formativa.

Como propósito transversal à redação e divulgação dos estudos, encontra-se o compromisso do CNE na divulgação de projetos inovadores e transformadores da qualidade das aprendizagens.

Narrativas biográficas

O método da narrativa biográfica assenta numa abordagem qualitativa, utilizada nas ciências sociais e humanas para se conhecerem, interpretar e compreenderem aspetos da vida dos indivíduos com marcas no desempenho profissional. 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 da 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 interseção dos diferentes testemunhos permitiu a construção multilateral das narrativas e um conhecimento focalizado do objeto em estudo.

Para todos os estudos foram construídas *a priori* matrizes de investigação onde se alinharam, com base nas questões de partida, objetos e dimensões. Cruciais no processo de investigação, as matrizes permitiram orientar e focar os trabalhos de pesquisa.

A construção da narrativa biográfica de professor procura aprofundar a questão: como é que os professores organizam os processos de ensino de modo a garantirem que todos os alunos aprendem com qualidade? Pretende-se, assim, levar a cabo uma abordagem integrada da identidade profissional, prática pedagógica e contributo da ação educativa destes profissionais para a concretização de aprendizagens significativas, inovadoras, equitativas e inclusivas.

Os objetos identificados: desenvolvimento pessoal e profissional, práticas pedagógicas, inovação e resultados foram articulados com dimensões de análise subsidiárias, a formação e a socialização profissional dos professores, as suas conceções e práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas, os seus modos de organização do trabalho, a colaboração com os pares, a abertura à inovação e os resultados académicos e sociais, como a seguir se sistematizam.

Matriz-Narrativa biográfica de professor

Objetos	Dimensões		
Desenvolvimento pessoal e profissional	Enquadramento pessoal e profissional	Formação inicial e socialização profissional	Desenvolvimento e construção profissional
Práticas pedagógicas	Conceções de educação, da escola e da sua relação com a sociedade	Conceções e práticas curriculares, didáticas, pedagógicas e avaliativas	Organização do ensino
			Colaboração com os pares
Inovação	Conceção, participação e desenvolvimento de projetos	Dinâmicas pedagógicas, curriculares avaliativas orientadas local e sistemicamente para a aprendizagem	Uso pedagógico e crítico da tecnologia
Resultados	Académicos	Sociais	

A construção da narrativa biográfica de diretor procura aprofundar a questão de partida: como é que as concepções e as práticas de liderança contribuem para a construção de uma cultura organizacional promotora da melhoria dos processos de ensino e da qualidade das aprendizagens?

A matriz centra-se no aprofundamento do papel das lideranças de topo na concretização dos projetos educativos locais e nos seus contributos para a reorganização do trabalho na escola, a construção de uma cultura de colaboração, participada e democrática, alargada a toda a comunidade educativa e redes de proximidade, como modos de prover a qualidade das aprendizagens, a inovação pedagógica e o desenvolvimento organizacional.

Como objetos de análise destacam-se o desenvolvimento pessoal e profissional dos líderes, as suas concepções e práticas de liderança nos territórios educativos, a abertura à inovação e os resultados alcançados. Estes objetos dialogam com diferentes dimensões de análise, desenvolvimento e construção profissional, estilos de liderança e modos de operacionalização das políticas públicas, criação de uma cultura escolar, formas de colaboração intra e interinstitucionais e os resultados alcançados, como a seguir se sistematizam.

Matriz – Narrativa biográfica de diretor

Objetos	Dimensões		
Desenvolvimento pessoal e profissional	Enquadramento pessoal e profissional	Formação inicial e socialização profissional	Desenvolvimento e construção profissional
			Práticas de liderança
			Estratégias de comunicação
			Cultura escolar
			Práticas e inclusão
Concepções e práticas de governo do território	Concepções de educação e da escola na relação com a sociedade	Perspetivas curriculares e pedagógicas sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação	Operacionalização das políticas públicas
Inovação	Conceção e desenvolvimento de projetos	Colaboração intra e interinstitucional (redes e parcerias)	Uso pedagógico e crítico da tecnologia
Resultados	Académicos	Sociais	

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.

Na edição DICA 2025, as narrativas biográficas são dedicadas aos professores Ana Antunes, docente de Educação Especial, no 1.º ciclo do ensino básico, no Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira, em Évora, e Jorge Teixeira, docente de Física e Química, no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, no Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, em Chaves. As narrativas biográficas dos diretores incidem sobre o diretor do Agrupamento de Escolas Templários, Paulo Macedo, em Tomar, e Anabela Soares, diretora do Agrupamento de Escolas de Arganil, em Arganil.

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 especifici-

dades (Stake, 2016). A investigação, igualmente de índole qualitativa, centra-se na compreensão holística e no valor intrínseco de cada caso em estudo.

A questão de partida para o desenvolvimento da investigação no âmbito dos estudos de caso formulou-se do seguinte modo: como é que o agrupamento de escolas se organiza para que os seus alunos aprendam com mais empenho e obtenham melhores resultados?

Deste modo, a matriz estrutura-se em torno de cinco grandes objetos: lideranças, ensino, aprendizagens, inovação e resultados. Estes objetos dialogam com dimensões de análise mais finas, explorando-se as interrelações e os compromissos das lideranças de topo com as lideranças intermédias na construção de projetos educativos agregadores e de culturas de trabalho facilitadoras da operacionalização das políticas educativas nacionais em diálogo com as opções curriculares, pedagógicas e avaliativas locais. Aprofundam-se, ainda, dimensões da inovação como estratégia pedagógica potenciadora da qualidade das aprendizagens e da construção de redes e parcerias comunitárias impulsionadoras de melhores resultados académicos e sociais, como a seguir se sistematizam.

Matriz-Estudo de Caso

Objetos	Dimensões				
Lideranças	Projeto Educativo	Práticas de liderança e gestão de topo	Implementação e consecução das políticas públicas;	Gestão de recursos humanos, materiais e financeiros	Cultura organizacional de escola
		Articulação com as lideranças intermédias			
Ensino	Conceções da educação, da escola e das suas relações com a sociedade	Saberes profissionais (formação inicial e contínua)	Perspetivas e práticas de gestão curricular, pedagógica e avaliativa	Metodologias	
Aprendizagens	Trabalho colaborativo	Mobilização pedagógica das tecnologias	Apoio ao desenvolvimento das aprendizagens	Práticas de autoavaliação e de regulação dos processos e dos resultados alcançados	
Inovação	Dinâmicas de concretização e desenvolvimento de projetos	Aprendizagem organizacional: redes e parceiras, dimensão participativa e comunitária			
Resultados	Académicos	Sociais			

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 em linha com os nacionais; 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 dois agrupamentos de escolas: o Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, em Mem Martins, e o Agrupamento de Escolas de Santa Comba Dão, em Santa Comba Dão.

Recolha e tratamento da informação

A recolha de dados fez-se principalmente *in loco*, através da observação direta e de entrevistas, individuais e coletivas, entre junho e novembro de 2025. 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 para todos os estudos.

A primeira abordagem ocorreu através da análise documental referida, ainda antes da deslocação ao terreno, por conduzir a uma ação mais informada e esclarecida no primeiro contacto. 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 projetos de intervenção dos diretores, os projetos educativos e outros escritos, onde foi visível a sua participação em projetos, em formação e em diferentes funções pedagógicas.

A entrevista foi a técnica dominante, em ambos os registos: individual e coletivo. Os indivíduos visados deram-se a conhecer a solo; os outros foram 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 atuar nos territórios educativos em causa.

Construíram-se guiões para as entrevistas semiestruturadas, com duração entre 30 e 120 minutos. Os biografados foram entrevistados uma, duas ou três vezes, a título exploratório e para aprofundamento e melhor compreensão de alguns aspetos menos desenvolvidos, possibilitando 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, pessoal administrativo, encarregados de educação, familiares, ex-diretor, exalunos, empresários. 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 do agrupamento

EP2 – entrevista a um segundo professor ou professora do agrupamento

EA1 – entrevista a um aluno ou aluna do agrupamento

EA2 – entrevista a um segundo aluno ou aluna do agrupamento

Nesta terminologia 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); EDireção significa que a transcrição se refere a alguém entrevistado enquanto elemento da equipa diretiva; EEncarregado de Educação significa que a transcrição se refere a alguém entrevistado na condição de encarregado de educação.

A presença dos investigadores no terreno constituiu uma forma direta de imersão e de interação com os fenómenos observados, permitindo-lhes compreender aspetos relativos às interações sociais dos sujeitos 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 dos sujeitos estudados. 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 observadas 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 estabelece o conjunto de interações entre os diferentes atores e captar o entusiasmo, o empenho e o cuidado que põem nessas relações e no trabalho que desenvolvem.

A etapa do tratamento dos dados foi igualmente estimulante. A sua transformação e síntese foram baseadas nas perspetivas de Wolcott (1994). A análise de conteúdo (Bardin, 2014) permitiu às equipas organizarem e sistematizarem a informação recolhida, atendendo a grandes categorias temáticas 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 pelas vozes dos atores educativos no terreno. Estes dois processos permitiram reorientar, recentrar e validar internamente os resultados obtidos, através do cruzamento de múltiplas fontes e técnicas.

Triangulação e validação dos estudos

A combinação das diferentes técnicas 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.

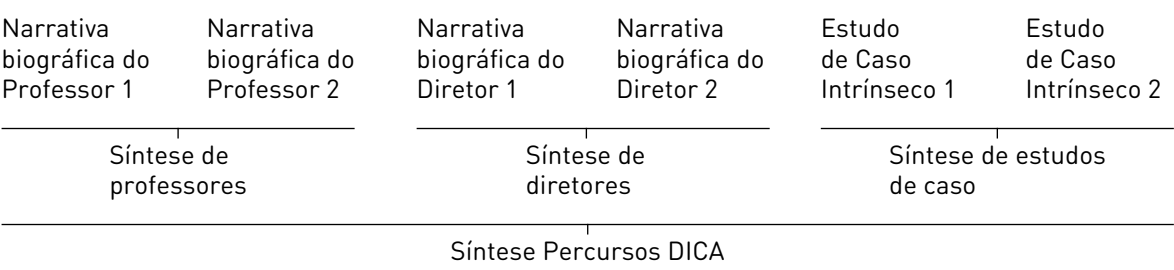
Os procedimentos de validação e triangulação foram igualmente assegurados pelas parcerias de investigadores, sempre constituídas em pares, o que permitiu intensificar a discussão inter e intra equipas. Alguns investigadores integraram duas equipas distintas, o que permitiu uma partilha ainda mais alargada dos estudos.

A leitura prévia do documento final por parte dos respetivos intervenientes assim como a apresentação de um esboço do retrato elaborado com base nos resultados preliminares à escola constituíram um passo importante de validação das inferências produzidas.

Sínteses

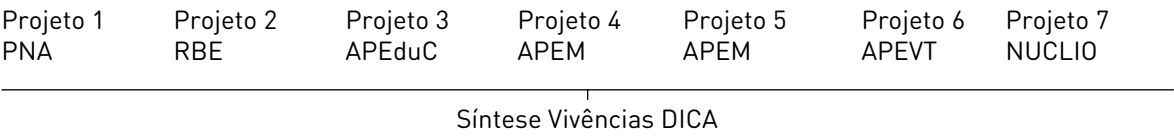
A edição DICA 2025 inclui, em Percursos, três sínteses intermédias em três momentos distintos (após as duas narrativas biográficas de professores e de diretores e após os dois estudos de caso intrínsecos), tencionam realçar convergências resultantes dos casos em análise. Entre outros aspetos, pretende-se conhecer o que estes profissionais têm em comum, o que os torna pessoas de referência, mesmo quando se trata de perfis tão diferentes, com percursos de vida, áreas de formação e níveis de intervenção pedagógica tão díspares. Procuram-se identificar características significativas sobre como estes atores são enquanto pessoas, como concebem a educação, a escola, o ensino, a avaliação, as aprendizagens, que práticas letivas ou de gestão desenvolvem e elegem como mais valorizadas. Estas sínteses cumprem também a finalidade de contribuir para que o destinatário reconheça interpretações relevantes do ponto de vista didático, pedagógico e curricular, estimulando assim uma reflexão mais alargada sobre as próprias práticas.

A primeira parte integra, ainda, uma síntese global onde se reflete sobre como os modos de fazer e de agir destes profissionais podem ilustrar caminhos e servir de inspiração para ajudar a traçar linhas orientadoras na formulação de políticas públicas de educação. Esquemáticamente, este conjunto de sistematizações pode representar-se do seguinte modo:



Da parte Vivências DICA, constam os relatos de projetos dinamizados por associações, entidades e programas de alguns dos parceiros do CNE, constituídos para este efeito. Todos assumem um papel relevante na implementação de práticas inovadoras nas diferentes etapas da escolarização, em diversos domínios e áreas disciplinares (inclusão, artes, leitura, ciências, música), como é evidenciado pelo texto que os interpreta, ‘Todos/as podem aprender’: uma escola com vista para o futuro, de Maria Alfredo Moreira.

À semelhança de Percursos, foi concetualizado um esquema que clarifica a organização desta parte.



Os referidos projetos¹ assumem um papel relevante na implementação e desenvolvimento de práticas inovadoras em diferentes contextos educativos com contri-

¹ Plano Nacional das Artes (PNA), Rede de Bibliotecas escolares (RBE), 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) e Núcleo Interativo de Astronomia e Inovação em Educação (NUCLIO).

butos para a melhoria da qualidade dos processos de aprendizagem dos alunos. Os textos produzidos refletem a apropriação e a inscrição de diferentes projetos nas esferas da organização do trabalho pedagógico e na gestão curricular, possibilitando aos professores e aos alunos a criação de dinâmicas de aprendizagem colaborativa baseadas na adoção de metodologias ativas centradas nos interesses, perfis e nas potencialidades diversificadas das crianças e dos jovens. Os trabalhos apresentados no âmbito dos diferentes projetos centram-se no desenvolvimento de competências associadas à promoção da leitura, à socialização e inclusão em meio escolar, ao desenvolvimento da autonomia e à promoção das literacias científica, ambiental, estética e cidadã.

Os 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 cada autoria assume as suas opções metodológicas, as suas referências e as suas responsabilidades tanto pelos valores e ideias que veiculam como pelas imagens que exibem.

Os textos de Vivências foram submetidos a um processo de validação por parte de um júri criado para o efeito, composto por quatro elementos: a coordenadora do projeto DICA e três conselheiras do CNE, com manifestas valências no domínio da avaliação de artigos para publicação.

Adicionou-se, nesta parte, uma leitura pedagógica e de interpretação dos projetos desenvolvidos na esfera das associações e entidades parceiras. Neste espaço, salientaram-se as convergências dignas de registo, no âmbito da divulgação, da inovação, da colaboração e das aprendizagens sustentáveis, promotoras do sucesso académico e social dos alunos.

Contributos da investigação

A organização dos processos de investigação e as opções metodológicas assumidas têm um papel crucial na consecução dos estudos garantindo-lhes a coerência, a credibilidade, o rigor e a fiabilidade do conhecimento produzido. A organização da publicação permite conhecer como é que as diferentes partes dialogam e convivem harmoniosamente entre si. A metodologia permite compreender as escolhas efetuadas pelos investigadores face ao método e às técnicas de pesquisa utilizados em articulação com os objetivos, questões, objetos e dimensões delineados para os estudos e firmados nas matrizes de investigação, com o propósito de aprofundar o conhecimento, a interpretação e a compreensão dos fenómenos estudados.

As opções metodológicas assumidas e justificadas condicionam as pretensões de generalização dos resultados produzidos para outros territórios e atores educativos. Contudo, os resultados alcançados e as inferências contextuais produzidas têm um valor inestimável para os envolvidos e para os leitores com interesses afins que podem assumi-los como referentes no quadro das funções que desempenham.

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

Boas leituras!

Bibliografia

A bibliografia aqui registada serviu de suporte teórico a todos os estudos que integram a primeira parte desta publicação.

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa*. Universidade de Coimbra, 2ª edição, pp. 301-351.
- Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lda.
- Barroso, J. e Afonso, N. (Org) (2011). *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Fundação Manuel Leão.
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. Fontana Press.
- Bertaux, D. (2020). *As Narrativas de Vida*. Tradução de Liliana Azevedo. Editora Mundos Sociais, CIES-ISCTE – Instituto Universitário.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*, nº 12, Porto Editora.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria dpráticas educativas*. Edições ASA.
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2023). Recomendação n.º 4/2023. A Inovação Pedagógica nas Escolas.
- CNE (2024). Recomendação n.º 5/2024. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): contributos para a sua concretização nas escolas.
- CNE (2024). Recomendação n.º 3/2024. As Dimensões Estruturantes da Profissão Docente.
- CNE (2025). Recomendação n.º 6/2025. A Sustentabilidade da Inovação Pedagógica nas Escolas: Suporte, Monitorização, Avaliação, Reconhecimento e Transferência (SMART).
- CNE (2025). *Estado da Educação 2024*.
- Coutinho, C. (2023). *Metodologia da Investigação em Ciências sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- 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*. Editora da Universidade Federal da Bahia, pp. 115-160.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement. The implementation perspective*. Open University Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como organização aprendente*. Artmed Editora.
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Editora: McGraw de Portugal.
- Hopkins, D., Ainscow, M. e West, M. (1998). *School improvement in a era of change*. Cassel.
- Josso, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Porto Editora.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In Handal, G.; Carlgren, I.; Vaage, S. (Ed.). *Teacher thinking and action in varied contexts*. The Falmer Press.
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum: theory and practice*. 4th Edition. Paul Chapman Publishing, Lda.
- 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*. Thousand Oaks, CA: Sage Santos Guerra (2009). Tattooed souls. Learning about assessment based on experience, *Sísifo. Education Sciences Journal*, 09, pp. 99-113.
- Passeggi, M. C. (2011). *Narrativas de formação e práticas de autoformação*. EDUFERN.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Edições ASA.
- Stake, R. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª edição.
- 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 Silva, A. S. & Pinto, M. J. *Metodologia das ciências sociais*. [pp. 101-126] Edições Afrontamento.
- Vilelas, J. (2022). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



PERCURSOS DICA



Ser especial é ser assim

Aldina Lobo e António Dias

Trabalho experimental, inovação e cidadania

Ana Sérgio e Maria Plantier

Síntese

O interior não é inferior

Aldina lobo e Isabel Oliveira

Cultura, equidade e autonomia em Tomar

Adélia Lopes e Ricardo Oliveira

Síntese

Onde nasce o voo: saberes que libertam, aprendizagens que transformam

Adélia Lopes e Ana Sérgio

Compassos de aprendizagem

Conceição Gonçalves e Ricardo Oliveira

Síntese

Síntese Percursos DICA

SER ESPECIAL É SER ASSIM

ALDINA LOBO
ANTÓNIO DIAS



“Dar a mão a alguém sempre foi o que esperei da alegria.” Clarice Lispector

Balancear firmeza com afeto

Sara, Rui, Marta, Sérgio, Gil, Isabel¹... nomes que ficam gravados no primeiro contacto com a professora Ana. Nomes rasos de água, rasos de risos, transmitidos com a emoção de quem vive as suas próprias vidas. Nomes, vidas e pequenas conquistas, especiais, cravados nos sonhos da professora, mesmo oito anos após a separação definitiva. Quem vive assim não é apenas uma professora de educação especial, é ela própria uma professora especial.

Ana trata os seus meninos como cidadãos de pleno direito. Todos! Os que estão no espectro do autismo. os hiperativos com défice de atenção, os aparentemente saudáveis, os que carregam consigo doenças incapacitantes e limitadoras, por vezes mesmo muito limitadoras, e os que não as carregam. A síndrome de Angelman, multideficiência, com ou sem paralisia cerebral, perturbações específicas da aprendizagem, ao nível da dislexia disortografia ou disgrafia, são exemplos de problemáticas raras ou mais comuns com que tem de lidar. Acredita que todos somos especiais, todos conseguimos fazer um pouco mais, todos temos necessidade de atenção e de apoio – “eu não sei qual é o máximo potencial enquanto não o explorar. Então, vou indo com o que eles conseguem responder. Se conseguem responder, passamos para o patamar seguinte e vamos indo até ao máximo que eles conseguirem dar” (E2).

Esta sua convicção condu-la a duas atitudes amplamente reconhecidas e acarinhadas: ora carrega consigo o afeto das mãos dadas, por eles e com eles, num transbordar de alegria, empenho e envolvimento, ora exige a todos o exercício para o cumprimento das expectativas, com o mesmo extravasar de entrega, perseverança e alegria, dela e dos outros, num equilíbrio contagiante.

Estar de mãos dadas com os meninos, literalmente, acontece sempre que quer que participem das mesmas atividades da turma. É para dançar? Então, coloca a Marta ou a Sara no centro da roda e com elas, mesmo em cadeira de rodas, faz os movimentos possíveis. O grupo vai à natação? Então, o Rui e o Sérgio, com as devidas precauções e segurança, seguem-lhes os passos e entram na água.

Vão com a sua ajuda, com a convicção dos pais, com o apoio de uma assistente operacional, com a cumplicidade dos colegas que os acarinhos e incitam a conquistas mínimas, aparentemente. Na realidade, a felicidade que transmitem denuncia conquistas gigantes, para estas crianças, para os pais, para todos os que as rodeiam. Vem desta alegria contagiante a toda a comunidade, o facto de se unirem pelo bem-estar e pela aprendizagem do possível, de cada criança.

Acontece que Ana tem consciência da efemeridade destas aprendizagens quando não são continuamente exercitadas. Por isso, a perseverança e a resiliência que demonstra perante os outros, para consigo e perante as próprias crianças, arrebatando tudo o que conseguem dar, em prol da sua capacidade de comunicação, é uma das lutas diárias, nomeadamente em período de férias, salvaguardando que o treino continua em casa. Ana vive em busca deste equilíbrio entre a firmeza e o afeto.

"o facto de ser exigente e ao mesmo tempo contrabalançar ali com os afetos, acho que são coisas que eles percebem. A professora é chata, quer isto e isto e que faça isto e que faça isto, mas também percebem que é para o bem deles, porque também percebem que eu gosto deles" (E2)

¹ Todas os nomes próprios são fictícios, à exceção da professora Ana Antunes.

Uma sua irmã, *pequenota* em Peniche, como veremos a seguir, é agora também ela professora de educação especial, tal como as amigas de Ana, tal como a ex-aluna Dora, que entrou em 2025 para o mesmo curso. Estão todas no Alentejo. Confirma-se o reconhecimento da sua excelência profissional (por prémios que tem ganho e por convites que tem tido, nomeadamente a sua passagem pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Portel) e a influência, subtil e assertiva, que exerce sobre outros que a rodeiam.

É um exemplo, em termos profissionais, de boas práticas, de tudo aquilo que se faz como deve ser feito. Acho que para sermos professores de educação especial, especiais, temos de nascer com vocação. Isto não se aprende nos livros, nasce connosco, é transmitido, se calhar, pela educação que temos. Mas, ela é, para mim, a mais especial de todos, porque tem um coração do tamanho do mundo. Eu sou, assim, um bocadinho mais desconfiada; ela não vê maldade em nada e atira-se de cabeça às coisas e defende até aos limites os seus alunos, as suas convicções e as suas ideias. É muito positiva, é o sol das nossas vidas e foi ela também uma das responsáveis por eu estar onde estou hoje. (Elrmã)

Eis um testemunho que nos faz imaginar um pouco do seu enquadramento familiar. De resto, apenas o *Caranguejo Mole – Dez anos de Poesias e Crónicas*, a sua própria antologia poética, revela um refúgio seguro e retemperador de forças.

**“Há dias assim...há dias que nos pintam a vida
em tons de cinzento, quase negro. (...)
Até que o arco-íris se pendura de novo,
no nosso pescoço, como um cachecol que nos
devolve as cores da vida”** Ana Antunes

No encalce do conhecimento

Apesar do que fica dito, o ensino não surgiu como uma paixão, antes como um amor que se foi fortalecendo à medida que o *gap year* lhe ia desvanecendo as indecisões. A ajuda no salão de estética da mãe com vista para a escola primária da irmã e, sobretudo, o apoio que a professora lhe solicitava para facilitar as aprendizagens da *pequenota* fizeram-na descobrir, aos 18 anos, a sua vocação “quando eu cheguei ao final daquele ano... ‘É isto que eu quero! É isto que eu vou fazer! Tinha decidido. E pronto, concorri para Évora e fiquei!’” (E1). Concorreu ao bacharelato para professora de 1.º ciclo do ensino básico (CEB). Foi de Peniche para a Universidade de Évora. Formou-se em 1992 e, apesar de sentir a falta do mar, não mais saiu do Alentejo: Redondo, Mora, Estremoz, Évora, São Manços, Vera Cruz, Santana, Oriola, Portel... são muitos os espaços que (en)formaram Ana. Mas Portel é, de facto, o seu espaço de referência. Parece ter chegado ao sítio certo no momento certo. Atualmente, desempenha funções na EB1 Rossio de São Brás, Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira, em Évora, no grupo de recrutamento 910.

A vocação que descobriu e o amor pela profissão continuaram em crescendo. Foi professora titular durante alguns anos. Aproveitou depois a oportunidade oferecida pela criação do Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) para, com outras quatro antigas colegas, licenciar-se e fazer a especialização. Dedicou-se à educação especial, depois de ter lidado com alunos com vivências muito complexas do ponto de vista socioeconómico e cultural, “com miúdos, com histórias de vida muito difíceis” (E1). O apoio externo esporádico (e consequentemente pouco consistente) não parecia resultar.

O CESE, curso desejado e com excelentes professores, a vida em Portel, pequeno e peculiar meio que lhe abriu as portas de acesso às condicionantes das famílias, aliado à sua característica humana, de pessoa motivada e exigente, levaram Ana a construir “esse seu profissionalismo, essa sua carreira profissional. E como conhecia bem o contexto social, económico e cultural das famílias, ela conseguia ajustar a intervenção que fazia com as crianças” (EEx-diretor). Começou aí a constituir-se como pessoa de referência no âmbito da educação especial. A passagem por Portel – território e comunidade de aprendizagem – foi fonte de enriquecimento e de prazer, até que a vida familiar lhe trocou as voltas.

O Agrupamento de Escolas de Portel, criado em 1991, viveu as primeiras experiências de territórios educativos, englobando, pela primeira vez, a educação pré-escolar (EPE) e o 1.º CEB. Instituiu-se uma área escolar em Portel. A cultura organizacional do agrupamento era muito forte. E aí, “verdadeiramente, as pessoas sentiam-se parte da organização” (EEx-diretor). Ana chegou nesta altura, quando a escola criava uma dinâmica muito própria, com um Departamento de Educação Especial. Além disso, pelo facto de viver naquele meio, conhecia as famílias e os seus contextos, conhecia os serviços locais. O meio facilitava-lhe o “acesso e, portanto, criavam-se sinergias muito fáceis. E como ela era mesmo muito boa profissional, centrava sempre as coisas nas crianças, nos alunos” (EEx-diretor).

À aprendizagem com estes incidentes críticos (o curso, a residência na pequena vila e a inserção no contexto inovador do agrupamento), adicionada à sua forma de ser e à sua relação com pessoas especialistas na matéria, Ana junta a formação contínua de que vai tendo conhecimento e especialmente a que procura em função das necessidades do momento. Sobre a formação é muito crítica e seletiva.

Faço cada vez mais aquela de que sinto necessidade para a minha intervenção. No sentido das questões da aprendizagem da leitura e da escrita, da consciência fonológica. E depois esta área dos autismos também é uma área que me interessa. Fiz dois cursos de yoga, há uns anos, yoga para bebés e crianças e yoga para crianças com necessidades educativas especiais. Porquê? Porque senti necessidade. Tinha um miúdo, o Rui, com paralisia cerebral e muitas das atividades de Educação Física que eram desenvolvidas em contexto de turma (...) tinham a ver com jogos coletivos. Era um miúdo que tinha espasticidade nos membros. Também em termos cognitivos tinha limitações muito severas e estava em cadeira de rodas. Apesar de eu conseguir, muitas vezes, adaptar algumas atividades, no caso dele, sentia que precisava de outras coisas mais, em que pudesse intervir sem o magoar, porque as circunstâncias de saúde, eram muito condicionantes, e há sempre alguns receios. Consegui fazer muitas atividades com ele e até com alguma colaboração, porque havia sempre um colega ou outro, aqueles que naquele dia não podiam fazer a aula, por algum motivo. Então, eu fazia sempre com que colaborassem comigo e com ele e fazíamos uma série de posições de yoga e atividades de extensão para ajudar a diminuir a espasticidade. Ou seja, as formações que eu vou fazendo são sempre neste sentido, de poder dar alguma coisa aos alunos. Por exemplo, o ano passado inscrevi-me numa formação, por causa da Isabel que tem surdez moderada. (E2)

Também se congratula com a participação num encontro no contexto da síndrome de Angelman, aonde foi acompanhada pela Marta e pela mãe. Considera que as ações, atividades, atitudes têm de fazer sentido, tem de haver um propósito para, sem tibiezas, se avançar e alcançar os objetivos do momento. As emoções conduzem-na por esse sentir.

Entrega incondicional

Ao falar do seu trabalho, da forma como procura materiais, os mobiliza e adapta, os olhos de Ana brilham. Empolga-se com a mesma determinação com que relembra histórias vividas, concursos ganhos, conquistas concretizadas. Ana envolve-se com o que faz, de forma despretensiosa, de coração aberto. Envolve os outros também, mobiliza, discute e, em conjunto, procura respostas para os múltiplos desafios com que se confronta.

“O coração está lá com todos”

(ECoordenadora Estabelecimento)

Acredita nas inúmeras possibilidades de os viver: com os afetos, com a constante adaptação de materiais, com a participação em projetos, com a mobilização e criação de recursos, que facilitem a vida dos alunos com mais dificuldades, com a certeza de que conseguem fazer, fazendo. É por eles que age e procura superar as dificuldades, acreditando na sua evolução. “Eu acho que quando nós gostamos do que fazemos, também é outra coisa que é muito determinante. E eu gosto imenso daquilo que faço e do trabalho que desenvolvo com os miúdos. Poder ajudá-los, poder vê-los evoluir” (E2).

A entrega da professora é notada por muitos: referem a alegria dos miúdos quando a reveem, mesmo depois de deixarem a escola, os pais aludem à colaboração, os pares falam da presença assertiva nas reuniões, dos pedidos de reuniões, do acompanhamento dos alunos para lá da sua passagem por esta escola. A maioria dos testemunhos revelam admiração pelo compromisso na busca de respostas, como traço fundamental do que faz, “eu acho que ela faz tudo com muito amor e muita dedicação.” (EEncarregado de Educação1), permanentemente em prol dos seus alunos. “É muito assertiva a defender os interesses dos alunos com quem trabalha. Há sempre ‘porque eles precisam disto’, ‘porque agora já devia haver não sei quê’, ‘então, quando começa?’ Há sempre uma vontade dela de mobilizar recursos para dar resposta” (ECoordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, EMAEI).

Manifesta dedicação e determinação, porque almeja melhorar as capacidades das crianças. Apela à mobilização dos outros alunos. Quer que falem com elas, que brinquem com elas. O mesmo acontece quando luta por recursos, humanos e materiais. No caso do Gil, a mãe conta que foi a professora que contactou o Centro de Recursos para a Inclusão, pediu para o aluno ser avaliado e, nessa sequência, vieram materiais que permitiram um trabalho que Ana empreendeu e em muito ajudaram o Gil a desenvolver funcionalidades. “Posso dizer que foi o ano em que o Gil apresentou mais trabalhos (...) e sei que ele é muito difícil” (EEncarregado Educação2). Também uma colega reagiu no mesmo sentido: “eu acho que se dedica muito. Principalmente na leitura e na escrita, ela dedica-se muito. (...) E depois também o trabalho connosco” (EP1). Este dedicar-se intensamente, inúmeras vezes ouvido, conflui sempre nos interesses dos alunos. A ex-aluna Dora, resume a sua entrega e o seu profissionalismo: “Caminha [de mãos dadas]. Pelo menos a experiência que eu tenho daquilo que conheço dela e das pessoas que falam dela, caminha com os alunos de mão dada, sim. Com os alunos e com as famílias” (EEx-aluna).

“Caminha [de mãos dadas]. Pelo menos a experiência que eu tenho daquilo que conheço dela e das pessoas que falam dela, caminha com os alunos de mão dada, sim”

Os contactos com as famílias estendem-se para lá do *timing* em que era pressuposto a professora acompanhar as crianças. Mesmo fechada a escola, continua a relacionar-se com os alunos e as famílias. Mesmo concluído o 1.º

CEB, segue o percurso dos miúdos e continua a apoiar os seus pais. Estes têm disso consciência e falam do sentimento de segurança: “fala com toda a gente, transmite-nos segurança a nós e (...) diz-me: ‘Se houver alguma coisa e se está um bocadinho mais receosa de falar, porque não conhece as pessoas, diga-me que eu faço’” (EEncarregado de Educação2).

Confiança e segurança é algo sentido por todos os intervenientes, nomeadamente pelas assistentes operacionais: “e já tinha visto que podia confiar muito nela. É que a professora Ana é uma pessoa que, para além de dar muita segurança aos pais, acaba por também dar segurança aos assistentes operacionais” (EEncarregado de Educação2). A articulação é para si crucial. Quando os pais não estão em sintonia consigo da forma esperada, sente-se triste. Já teve alguns casos de pais não colaboradores. Mas a maioria colabora e faz os *trabalhos de casa* que lhes pede, para que, nas pausas escolares, os alunos continuem a desenvolver competências. Pede que participem, por exemplo, fazendo exercícios, ouvindo as crianças a ler, repetindo atividades de rotina.

Transmite aos outros a ideia de que se devem encarar os obstáculos como degraus. E insiste. E resiste. A sua resiliência foi descrita pela coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva: “ela não descredita. Ela vai sempre explorando, mas sem aquela questão que ela poderia colocar a si própria: ‘a partir daqui ele já não consegue.’ (...) Ela explora, acreditando” (ECoordenadora EMAEI).

O papel e a importância dos assistentes operacionais são por si evidenciados. A docente afirma que existe esta mais-valia, muitas vezes desprezada; porém, podem constituir um recurso especializado. Naturalmente, precisam de ter sensibilidade para as situações da educação inclusiva e de ter sempre a orientação da docente de educação especial, para um trabalho colaborativo, de entreajuda. Por outro lado, acautela-se com a existência de docentes que não encaram bem a presença destes profissionais na sala de aula. Fala de mudança de mentalidades.

O trabalho de Ana desenvolve-se, assim, em múltiplos caminhos, em estreita colaboração com os pais, com as assistentes operacionais, com os outros alunos, com as professoras titulares, enfim, com a escola. Visa garantir o sentimento de pertença, o bem-estar aos alunos, à medida que investe no seu desenvolvimento e na sua inclusão, proporcionando-lhes uma participação o mais ativa possível, na escola e na sociedade. Ana desafia-se a si própria e aos outros.

Na razão desta atitude, encontra-se uma certa inquietude, conceito que surge algumas vezes quando os pares se referem a Ana. A inquietude aliada à paixão pelo que faz. “A Ana é uma pessoa que partilha as ideias, sim. E inquieta-se. É aquela inquietude que eu acho que lhe é muito característica: ‘E agora vamos fazer o quê?’ ‘Vamos fazer como? Já tentei isto e não consegui’” (ECoordenadora Departamento).

É então com enorme paixão que luta pelo que é necessário. E os projetos são necessários. Projetos com os quais concorreu ao “Escola Alerta!”, muitas vezes com o apoio da Câmara Municipal de Portel: o projeto de acessibilidade para a Sara, com o qual a escola ganhou um prémio distrital; o projeto para que o Rui participasse nas férias desportivas (1.º lugar nacional); outro de aquisição de ajudas técnicas para que os balneários da piscina municipal se tornassem espaços mais seguros para todos (2.º lugar nacional); e outro de colocação de baloiços adaptados num dos jardins públicos, para dar a todas as crianças igual oportunidade de usufruto de espaços de lazer na sua comunidade (3.º lugar nacional).

Nas palavras de uma encarregada de educação, sobressai este encarar das dificuldades para as vencer, sempre com o primado do interesse dos alunos. Conta que Ana, ao contrário de outras professoras que têm trabalhado com o Gil, queria sempre que ele acompanhasse a turma – “a professora Ana dizia: ‘Não senhora, o menino vai. A turma vai, o seu filho vai também. Então não vai porque?’ E lá me dava a volta” (EEncarregada de Educação2). E a mãe refere os inúmeros eventos em que o Gil participou, sempre acompanhado pela professora, por uma assistente operacional e pela turma: nos programas de ocupação durante as pausas escolares, na visita ao palácio D. Manuel, na ida à feira de S. João. Outras mães referem a participação no espetáculo da escola, onde a professora dançou para possibilitar que todos dançassem, o acompanhar os alunos às aulas de Educação Física, para

que nela participem, apesar das limitações. Sobre a ida à Feira de S. João, a encarregada de educação do Gil, narra o episódio, exemplo da sua persistência:

Naquele ano, a escola levou os miúdos até ali, à Feira de S. João. O meu não foi. Na altura os carrinhos estavam em pleno funcionamento e por causa do barulho... O Gil não gosta de barulho. Ele não foi naquele dia, foi no outro. Um dia, que eu estava aqui com ele, aquilo estava tudo parado, a professora foi com o Gil. Andou a pedir aos senhores se o podia lá sentar. Sentou-o naquela coisa da selva, na parte da chávena, aquilo não estava a funcionar, mas levou-o ali, para ele ver aquilo, sentou-o lá, sentou-o num carrinho de choque, para ele ver. Ele todo contente, ele todo sorrindo. Pronto, é este tipo de coisas que, normalmente, nenhuma professora faz, que eu note. (EEncarregada de Educação2)

Considerar que nunca estão terminadas as hipóteses, pesquisar sempre, tornar os desafios aliciantes e valorizar o lado humano são iniciativas intrínsecas ao trabalho de Ana. Talvez tenha a ver com o seu feitio, com a sua experiência, com a passagem por um agrupamento que lhe permitiu proximidade com os outros, com todos os que faziam parte de uma comunidade escolar. Talvez tenha a ver com uma série de características e vivências entrelaçadas. Deve-se decerto à sua capacidade incondicional de entrega.

Quando as dificuldades são desafios

Transformar as dificuldades em desafios, com uma perspetiva de descoberta e com o foco nas oportunidades que daí advêm, é a forma de estar da professora Ana. Com resiliência, ambiciona transformar a desilusão em ação, agir para atingir determinados objetivos, ensinar e aprender construindo uma força interior que passa aos outros.

Parte sempre da questão: como podem os alunos chegar lá, terem um mundo e um futuro melhores, conseguir as aprendizagens que considera necessárias, exequíveis e satisfatórias? Tem como desígnio chegar até aos alunos, cativá-los, os que apoia e os outros elementos da turma – “se não soubermos do que eles gostam, não os conseguimos cativar” (E1). E cativar os alunos passa por envolvê-los, levá-los a participar em todas as atividades, garantir-lhes o seu lugar. Faz questão que isso aconteça.

A professora sempre fez questão de quando havia visitas de estudo, coisas fora da sala de aula, fosse para ir ao parque, fosse só para ir ali 10 metros fora da sala de aula... a Marta ia sempre, fosse com ela, fosse com a outra professora, connosco, fosse com quem fosse, a Marta ia sempre, porque ela defendia que a Marta tinha de ter as mesmas experiências que nós para poder também ter uma evolução. (EEx-aluna)

As dificuldades de transporte, de assistência, em casos mais graves, da criação de condições para que os alunos participem são mesmo fatores que a desafiam, porque isso é importante, porque lhes dá alegria, porque os faz desenvolverem-se, evoluírem, serem mais felizes. E é esta convicção que faz com que Ana persista e insista. Para ela, as dificuldades são sempre desafios a superar. E sozinha muito pouco consegue fazer, por isso conta com todos. Porém, a colaboração nem sempre é fácil. A diferenciação pedagógica exige que se saiba antecipadamente que atividades se vão desenvolver. Ana lembra os 2.º e 3.º CEB, onde também já lecionou. Aqui, com níveis que trazem mais dificuldades para a articulação com os professores, tem lugar o imprevisto. São diversas disciplinas; nem todos os colegas colaboram. No 1.º CEB, a proximidade é maior. Noutros, em inúmeros casos, o trabalho colaborativo impera: “Nós falamos de tudo sobre o aluno. De tudo. Ela tem conhecimento dos problemas familiares, das dificuldades, da nossa planificação semanal, da nossa planificação diária. Depois há sempre ajustes. Esses ajustes são transmitidos. É uma adaptação diária” (EP1). Também,

quando tem uma ideia chega-se ao pé de mim e diz: “Olha, e se nós fizéssemos isto e aquilo?” É muito motivada. “Olha, amanhã vamos fazer este trabalho, o que dizes?” “Olha, concordo. Vamos, vamos para a frente.” E ela com muito ritmo e energia. E passa-nos isso. E manda mensagens para não esquecermos. É muito competente, eu acho. (EP3)

Além disso, quase em situação de codocência em sala de aula, vai de carteira em carteira, auxiliando os alunos, em interação com a professora titular, para que todos participem na dinâmica da aula. A adaptação de recursos permite que os alunos se sintam incluídos. Trabalha-se ao nível dos materiais, das práticas pedagógicas, da avaliação, sempre com empenhamento para que os alunos, paulatinamente, evoluam para outros patamares. Ana conta como trabalhou e adaptou materiais e práticas para apoiar o Gil:

tinha de arranjar materiais diversificados, uma vez que ele não focava, ele não olhava. O olhar dele andava sempre... assim pelo ar. Ouvia, mas não olhava, mesmo as coisas no computador. (...) Por exemplo, na Matemática, o 1 é uma coisa muito abstrata para um aluno com as limitações que ele tem. Então, o que é que eu podia fazer? Tinha muitos recursos que têm a ver com materiais tácteis e, então, era com base nisso, no sentido de mexer no tecido, sentir, tentar ao máximo que ele entendesse, de mil formas possíveis e imaginárias. Através daqueles fantoches de dedo, através de uma série de materiais que inventava e comprava. (...) Passava-lhe muitos materiais para a mão, no sentido de ele perceber um, dois e depois dava-lhe o 2 que era para ele distinguir, 1, 2, 1, 2... (E2)

Dar a volta, podia quase ser o seu lema. Ana, quando prepara materiais específicos, quando procura como fazer e com que fazer, quer arranjar formas de fazer com que os alunos participem e evoluam. “É daquelas pessoas do departamento que têm sempre a necessidade de pensar como é que eu vou dar a volta a isto, de maneira que aquele miúdo participe e que aprenda?” (ECoordenadora Departamento).

“É daquelas pessoas do departamento que têm sempre a necessidade de pensar como é que eu vou dar a volta a isto, de maneira que aquele miúdo participe e que aprenda?” (ECoordenadora Departamento)

Vem à colação o projeto da criação de um jardim sensorial, na EB do Rossio, para que o Gil e as outras crianças sentissem o meio exterior. Mobilizou os alunos para a sua concretização e contribuiu para eliminar barreiras, promovendo uma escola não discriminatória, onde todos devem ter as mesmas oportunidades. Somam-se outras atividades, por exemplo, as participações no Dia Nacional das Acessibilidades, da Fundação Salvador, que promove ações de sensibilização nas escolas. Para o Dia Internacional da Deficiência, entre outras, Ana dinamizou uma atividade que deu origem à criação dos cartazes ilustrativos da riqueza e diversidade dos olhares quer das crianças da escola, quer dos adultos com quem convivem diariamente.

O envolvimento das famílias nas atividades é outro aspeto fundamental que tem vindo a ser realçado. Ana conhece todos pelo nome, tem o contacto de todos os encarregados de educação e, em qualquer momento, não se inibe de os contactar para fazer uma pergunta, dar uma sugestão ou esclarecer uma dúvida. Para além dos *trabalhos de casa* destinados a dar continuidade às atividades dos alunos, o contacto com as famílias é direto e contínuo. E perceptível pela comunidade: “Quando os pais lá vão, a Ana já os conhece, já esteve com eles, já falou com eles, já há ali uma relação estabelecida (...) já houve contacto, já houve conversas”, pelo que, “quando as pessoas chegam à reunião de equipa para a elaboração do relatório técnico-pedagógico percebe-se que a Ana já fez um trabalho...” (ECoordenadora EMAEI).

Uma assistente operacional refere a constante preocupação com a informação para os pais, outra fala-nos dos cuidados com a medicação das crianças, principalmente quando há mudanças na prescrição ou nova medicação que podem alterar o seu comportamento – se os pais não se esquecem, se está a resultar, se é a mudança mais conveniente, como estão a reagir –; aspetos que preocupam a professora.

Ana investe em adaptações curriculares, adapta recursos, textos dos manuais, porque são extensos ou demasiado complicados e constrói outros. Por exemplo, trabalha texturas e sons, cria objetos, luta pelos recursos humanos que têm mais perfil para os apoiar. É paradigmático o caso de ter conseguido que o Gil fosse para a escola dos 2.º e 3.º CEB, acompanhado por uma assistente operacional. Este aspeto é referido como muito importante quando os alunos com determinado quadro de deficiência criam empatia e confiança com determinadas pessoas que se tornam figuras de referência. Para a mãe, esta situação foi determinante para a consolidação das conquistas do filho.

À questão de como faz quando falta algum recurso, responde prontamente: “luto por ele” (E2) e continua: “e quando não há recursos vou buscar, vou ao Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação, vou ao Centro de Apoio à Aprendizagem da Escola Básica André de Resende buscar aquilo que é necessário, recursos materiais para determinados miúdos”. Acrescenta, referindo-se aos alunos que apoia atualmente, que eles não precisam de recursos especializados. Precisam apenas que esteja presente e que os incentive. “Já passaram pelo processo inicial da aprendizagem estruturante da vida deles, que é o ler e o escrever. E agora é acompanhar o ritmo da turma, com algum suporte da minha parte e da própria professora” (E2).

“e quando não há recursos vou buscar” (E2)

Para Ana a comunicação é a aprendizagem fundamental. Por isso, quando possível, a leitura e a escrita são consideradas essenciais, como referido. Trata-se de um aspeto nada fácil, numa sociedade em que os alunos estão habituados ao imediato, à recompensa imediata, aos ecrãs. Aprender a ler e a escrever, “a arma para a vida” (E2), é algo muito difícil, ainda mais para crianças especiais. Apesar desta convicção, não descarta outros domínios em que os alunos possam ter dificuldades. “O Sérgio tem dificuldades a Matemática e ela está sempre a incentivá-lo” (EEncarregada de Educação1), diz-nos uma mãe, que refere também a melhoria a Português, desde que o aluno é acompanhado pela professora.

Nesta e noutras dinâmicas das suas práticas pedagógicas, a estreita colaboração entre a família e a escola é condição para um progresso maior e mais rápido e para que as crianças com maiores dificuldades não regridam. Os desafios têm de ser permanentes e de todos. Assim, incita os pais a trabalhar com eles, alargando metodologias usadas na escola ao contexto das casas dos alunos, articulando com eles a descoberta de novos materiais e a compra de objetos essenciais que já não consegue adquirir.

“Eu acho que nós temos de reinventar” (E2)

As dificuldades conduzem igualmente à pesquisa, ao conhecimento, à formação e à aplicação de novas formas de adaptar, projetar, construir. Para os pares, a professora é inovadora, na medida em que se envolve e partilha projetos que empreende. A dinâmica e a proatividade são características que as colegas e a coordenadora de estabelecimento lhe atribuem, por isso a caracterizam como inovadora. O seu trabalho revela a sua abertura a novos desafios, a sua capacidade de (re)adaptação, de recriação (quase invenção) de materiais e suportes, com ou sem a ajuda das tecnologias de informação. “Eu acho que nós temos de reinventar” (E2).

Quando carregar num botão é sucesso

O sucesso dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem, dos alunos com Relatório Técnico-Pedagógico, dos alunos com necessidades especiais de saúde, que, por vezes, não conseguem focar, ouvir, falar... não é fácil de medir. A medida e a notação escalonada, que servem de padrão, dificilmente se aplicam a muitas destas crianças e jovens. Assim, torna-se necessário encontrar outros processos que permitam reconhecer e valorizar a singularidade de cada aluno, de acordo com as adaptações encetadas e as ferramentas utilizadas. Numa comparação

ipsativa, centram-se no progresso e nas potencialidades individuais, ultrapassando as dificuldades inerentes à classificação e à comparação normativa para avaliar a evolução destas crianças e jovens.

As múltiplas abordagens que visam garantir o acesso ao conhecimento e à aquisição de aprendizagens têm de estar mais focadas nos processos utilizados, valorizando a trajetória individual, a evolução e o desenvolvimento das crianças e dos jovens. O que importa, na educação inclusiva, e a professora Ana sabe-o bem, são as capacidades de cada um, o fortalecimento da autoestima e do bem-estar, o progresso, as formas diferentes de aprendizagem e as conquistas reveladas. Os critérios devem ser flexíveis e variáveis, de acordo com as adaptações curriculares, pedagógicas e avaliativas que se revelarem necessárias.

Em muitos casos, o que importa é o avanço dos alunos relativamente a aspetos muito simples, mas que, para as próprias crianças, são determinantes. Fica-nos na memória o caso de uma menina que chegou ao 4.º ano de escolaridade com o estigma de não conseguir aprender. Ana refere a tristeza da mãe e o sucesso após ter conseguido pôr a aluna a ler e a escrever. É com orgulho que informa que a aluna em causa completou o 12.º ano num curso profissional e que se tornou auxiliar num jardim de infância. Outro exemplo que refere do sucesso de um aluno é o caso do menino que lhe chegou, quando lecionava no 2.º CEB, com três retenções no 2.º ano. Conseguiu pô-lo a ler, acompanhou-o até ao 12.º ano e atualmente é bombeiro. Na sequência destes e de outros casos conclui: “são histórias que me deixam muito feliz.” (E2) e acrescenta “tenho muitas histórias de miúdos que fizeram os seus percursos e que conseguiram” (E2).

Ler e escrever autonomamente é para Ana um sinónimo de sucesso, abre-se a possibilidade da decifração, da compreensão, da construção na Matemática, no Estudo do Meio, em todas as matérias, o que corrobora a sua convicção de que este é o pilar de tudo.

Sobre o sucesso do trabalho desta professora, a coordenadora da EMAEI deixa o comentário: “muitos alunos, por exemplo, têm dificuldades na aquisição dos mecanismos da leitura e da escrita. A Ana, com o trabalho dela, consegue que eles os dominem, para poderem aceder às outras aprendizagens” (ECoordenadora EMAEI). Também a coordenadora de estabelecimento, referindo-se aos alunos apoiados, acrescenta: “Não é à toa que muitos deles, quando começam a trabalhar com a Ana, mais tarde, começa-se a perceber que fizeram evoluções significativas” (ECoordenadora Estabelecimento).

Ana tem consciência da importância de comunicar com os alunos, e de os pôr a comunicar com ela, para que possam aprender. Muitos dos alunos que tem acompanhado ao longo do seu percurso profissional apresentam limitações severas, têm ritmos próprios e os percursos a traçar têm de ser adaptados.

Para alunos com dificuldades significativas na linguagem oral recorre à comunicação aumentativa ou alternativa, utilizando estratégias, métodos e recursos, que apoiam ou substituem a fala. Símbolos, gestos, imagens, dispositivos eletrónicos fazem parte do quotidiano e sempre com o objetivo de desenvolver a autonomia, incluir os alunos socialmente, garantir o seu bem-estar. Possibilitar que comuniquem é, em muitos casos, o sucesso: “acho que sou muito criativa, nos casos de alunos com limitações significativas, improviso muito para que eles participem nos contextos educativos, porque eu tento sempre, ao máximo, que eles participem, de acordo com aquilo que conseguem fazer” (E2).

Fala de improviso, mas, na realidade, trata-se de uma investigação constante na procura de estratégias, de consecutivas adaptações curriculares, de um trabalho consistente e de enorme compromisso. Os seus pares confirmam-no, as mães de antigos e atuais alunos mostram-se seguras e confiantes nesse trabalho e nos seus resultados.

A comunicação é fundamental, em múltiplos aspetos: para desfraldar alunos que, apesar da sensibilidade física não conseguem manifestar-se, para intervir ao nível do comportamento, do estar socialmente, da compreensão de algumas regras básicas ou para a aquisição de aprendizagens determinantes na relação com o mundo e com os outros.

Ana refere o caso da Marta, que a impressionou. No início, perante alguma contrariedade, a aluna tinha comportamentos de se atirar para trás e de bater com os objetos na mesa, ou seja, revelava alguns comportamentos disruptivos. Na sua perspetiva, o contexto de sala de aula fez com que a Marta se fosse desenvolvendo e aprendesse a estar socialmente. Ana foi com a Marta e a mãe a um congresso sobre a síndrome de Angelman, condição que afeta a aluna. E foi com imenso orgulho que referiram o seu comportamento exemplar, diferente do que as outras crianças presentes evidenciaram. A mãe da Marta menciona as conquistas encetadas:

A professora conseguiu que ela comunique, mas de forma não verbal. Percebe-se quando ela está feliz, quando quer as coisas. Ensinou-a a pedir algumas coisas. Desenvolveu muito com ela a linguagem não verbal. A primeira conquista é essa. Segunda conquista: a minha filha é uma criança que vai ao cinema, que vai a festas, que vai ao café, que vai no autocarro, que vai a passeios... Essa parte também foi muito importante, a parte da socialização. (EEncarregado de Educação4)

A mãe continua a enumerar como grandes conquistas da Marta através da frequência da escola e do apoio desta professora de educação especial, a capacidade de pedir para ir à casa de banho, o desenvolvimento do andar, da marcha, tendo em conta as suas dificuldades de mobilidade. Menciona ainda, de uma forma mais abrangente, a evolução da sua autonomia, concluindo: “as suas conquistas devem-se às pessoas que caminham connosco de mão dada. Foi um trabalho de todos, não só de um, claro, motivados pela professora Ana, porque transmitia aos colegas o que era importante ser desenvolvido” (EEncarregado de Educação4).

As conquistas multiplicam-se, em pequenos passos, específicos, sempre contextualizados, não esquecendo que, mesmo com adaptações, com diferenças, com especificidades, todos estão na escola para aprender. O foco é sempre a aprendizagem. É assim que a professora concebe a escola:

se eles estão em Matemática eu não vou para lá com os alunos fazer outra coisa qualquer. Aquelas coisas antigas que se faziam não resultam, outras atividades, entretê-los, fazer bolinhos e comidinhas e aprender a coser, colar... Se eles estão na escola é para aprender, como os outros, dentro das possibilidades que têm. (E2)

Com o Gil, o menino que motivou o projeto do jardim sensorial, para quem se conseguiu que continuasse com o apoio da assistente operacional que sempre o acompanhara, o percurso também trouxe benefícios:

O aluno não tinha a função causa-efeito, essencial para que eles depois possam ter uma comunicação aumentativa ou alternativa. E trabalhámos muito isso, no sentido de ele, através do toque, poder acionar mecanismos para obter uma resposta. E foi um trabalho feito através do computador, com música. Ensinei-lhe a acionar a música. Dizia-lhe: “Ai parou?” Ele acionava um mecanismo para recomeçar e continuar a ouvir. (...) Então ele carregava outra vez para continuar a música e foi assim que trabalhámos muito a causa efeito. (...) Ele gostava. Não gostava de sons fortes. (...) Depois, tinha aqueles quadros interativos, ou seja, eu ia pesquisar, ia procurar e fazia com que ele, o máximo possível, pudesse colaborar, comecei a projetar uns slides que paravam a música. Para continuar a ouvir tinha de carregar no botão... (E1)

Desenvolver a função causa-efeito foi importantíssimo para o acompanhamento terapêutico do aluno. As terapeutas necessitavam que ele acionasse determinados mecanismos para resposta a um determinado estímulo e, por trabalhar

estas situações com a Ana, o aluno passou a conseguir. Do mesmo modo que a Marta aprendeu a carregar no botão adequado do dispositivo que tinha ao pescoço para expressar vontades básicas. Estes gestos intencionais constituem-se como sucessos gigantes para as suas vidas e para as vidas das famílias.

Estas e outras histórias de aprendizagem indicam que Ana é uma professora muito dedicada, com uma forte identidade profissional, que tem clara noção da importância do conhecimento, da pedagogia e do bem-estar psicológico e afetivo das suas crianças. É, sem dúvida, uma profissional inconformada e inquieta e, por isso, não sossega enquanto não estão criadas reais oportunidades para que as suas crianças possam aprender a estar, a ser e a conhecer. É uma exímia profissional, de rara sensibilidade e de invulgar dedicação às causas de ensinar e de cuidar. Defende a inclusão como fonte de aprendizagens, plasmadas, muitas vezes em pequenas grandes conquistas, carregadas de importância na vida das crianças e dos jovens. Quando nos fala de sucesso, Ana refere o percurso e a evolução, o riso das crianças e a sua pertença à escola, o que é desejável e o que é (sempre) possível. Não hesita no contentamento face às conquistas e à inclusão dos alunos. Valoriza também as aprendizagens que todos os outros meninos fazem ao partilhar o quotidiano escolar com os alunos que são especiais. Não há escala classificativa onde estes sucessos consigam caber!

Ser professor é ser especial

Para se ser professor especial não é necessário partir de uma vocação de criança. A professora Ana é a prova disso. Seguindo um percurso fluído, no enalce das emoções, sem planeamento a longo prazo, mas com procura e determinação, consolida-se uma vocação especial, de *coração com todos*. Ana seria diferente se não tivesse crescido com os seus alunos, feito parte da comunidade de Portel e vindo da família que a criou.

Com empatia e humanismo, Ana rentabiliza vivências de incidentes críticos no cumprimento do direito que cada aluno tem a ser pessoa, a progredir ao ritmo dos seus pequenos passos. Os alunos, são, pois, colocados no centro das suas intencionalidades: nos projetos, nos apoios, na sala de aula, na vida. Nestes casos, conseguir carregar no botão é excelente. É através de abordagens, necessariamente flexíveis e personalizadas, que Ana dá conta da forma inovadora como trabalha. Adiciona-se-lhe o modo como envolve e motiva os alunos, como concebe as situações de aprendizagem. Com a intenção de remover barreiras, maximiza as oportunidades de aprendizagem de todos.

As práticas de uma *verdadeira* educação inclusiva são o substrato das intervenções observadas. Ana prepara-se proativa, antecipada e intencionalmente. Com todos, inteira-se e conhece, investiga e adapta, pede e compra, constrói materiais e ideias, os que melhor se adequam a cada questão que tem de resolver. Implica e motiva a comunidade porque a inclusão só é possível com a participação de todos nós. A turma é convidada a tomar a perspetiva do outro, a viver com todos, mesmo na piscina, na dança, na feira. Todos estes podem ser ambientes inclusivos de aprendizagem. A inclusão é uma questão de cidadania, é uma forma de todos aprenderem cidadania, de desmistificar estereótipos e preconceitos, em particular quando liderada pelo seu agente privilegiado, o professor. A riqueza advém da diversidade de crianças, por proporcionar aprendizagens com os que são diferentes; os que têm mais dificuldades podem, por sua vez, reduzi-las por modelagem.

Construir vivências baseadas em princípios de inclusão, sempre de mãos dadas e alegria no semblante, é ser assim especial.

TRABALHO EXPERIMENTAL, INOVAÇÃO E CIDADANIA

ANA SÉRGIO
MARIA PLANTIER

“Ensinar não é apenas uma profissão, é uma filosofia. Enquanto houver perguntas para responder e desafios a superar, o meu papel como professor continuará vivo” (E1)

O professor Jorge Teixeira leciona Física e Química ao 3.º ciclo do ensino básico e ao ensino secundário, há mais de três décadas. Atualmente, exerce a sua atividade profissional no Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, em Chaves. Representa a docência como uma missão, uma atividade nobre, um lugar de questionamento, investigação, inovação e descoberta.

Organiza o seu trabalho e o dos alunos com base no conhecimento científico, pedagógico e didático da ciência. Os alunos ocupam o centro dos processos de aprendizagem e Jorge utiliza as tecnologias de forma deliberada e crítica para promover a curiosidade, o gosto pela investigação, a inovação e o pensamento crítico. Nas práticas letivas o ensino experimental decorre da necessidade de resolver problemas, formular hipóteses, recolher e analisar dados, comunicar ideias e discutir resultados. Para tal, organiza e desenvolve um conjunto de atividades de exploração e de testagem de conjecturas para que os alunos tenham oportunidades para construir conhecimento de forma significativa, relevante e útil.

Flexibiliza o currículo e adapta as metodologias e as estratégias de ensino aos perfis de desempenho dos alunos. Comunica com clareza, estabelece conexões entre a ciência e o quotidiano e utiliza sistematicamente a avaliação formativa através da distribuição de *feedback* para apoiar, orientar e regular os progressos dos alunos. Desta forma, promove a compreensão dos conceitos e o desenvolvimento da literacia científica que permite preparar os jovens para o exercício livre, crítico e responsável da cidadania.

Como aluno, inquietou muitas vezes os seus professores com perguntas, cenários e hipóteses arrojadas para melhor compreender, explicar e interrogar a vida. Entende que “os fenómenos da física e da química encerram em si mesmos uma beleza extraordinária e que descobrir a harmonia de tudo isto é maravilhoso” (E1).

O prazer que teve como aluno e mantém como docente é o de simplificar o que é complexo, tornar claro e inteligível o universo da ciência. “O difícil é ser simples” (E1). Considera que a linguagem científica deve facilitar a compreensão, a refutação e o questionamento da vida. “O que está escrito nos livros não pode ser, nem pelos professores, nem pelos alunos, considerado como uma lei ou uma verdade inviolável” (E1). A ciência “não é um conjunto de leis, teorias e dados uniformes, lineares e padronizados, mas uma atividade humana, falível, em constante revisão e testagem” (E1).

Conceptualiza o ensino como um processo criativo e inovador. Entende o erro, a incerteza e a dúvida como pontos de partida para despertar nos alunos o desejo da descoberta, o pensamento alternativo e a criatividade, enquanto processos essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens. “O professor tem de ser pluridimensional, ter uma visão panorâmica, ser criativo, questionador e conhecedor profundo do currículo e da didática” (E1).

Na organização dos processos de ensino elege temas e problemas que emergem das vivências diárias, suas e dos alunos, em comunidade. Ensaia bons processos de investigação e de inovação assentes em escolhas pedagógicas com um propósito claro, contribuir para uma aprendizagem mais significativa e transformadora das crenças, preconceitos e estereótipos.

Como professor, Jorge considera que se aprende a investigar através da utilização sistemática do pensamento disruptivo, dissonante, assente no raciocínio crítico e na reformulação de conceitos e teorias. “A base da ciência é experimental” (E1). Esse é o chão onde se equacionam novas formas de compreensão do real e se reimaginam as possibilidades de fazer ciência através da investigação. Ao longo do seu percurso profissional foi sempre um autodidata. Entre os livros emprestados e as “engenhocas” inventadas aprimorou o gosto pelas explicações, previsões e pela investigação. Foi nesse cenário que forjou a resiliência que o guia até hoje. “Sem brinquedos criava os meus com os materiais disponíveis e o meu pai, entre gritos e um orgulho disfarçado, repetia que eu seria engenheiro, antecipando o que viria a acontecer” (E1).

“Fui sempre à procura do que não tinha” (E1)

Licenciou-se em Engenharia Física, na Universidade de Coimbra, em 1993. Ao longo do trajeto encontrou professores

que o inspiraram pela abordagem alternativa e a forma diferenciada de pensar a ciência. Porém, enquanto os seus colegas discutiam teorias e modelos, Jorge interrogava-se sobre como ensinar tudo o que aprendera aos alunos de forma acessível e prática. “A didática fascinava-me tanto quanto a ciência” (E1).

“A didática fascinava-me tanto quanto a ciência” (E1)

No mesmo ano, iniciou uma nova etapa, como docente de Física na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), onde se dedicou à formação

de futuros professores. Considera que a Universidade não estava preparada para acolher as suas ideias, pois “a minha visão da ciência é muito real, é a ciência a acontecer” (E1). Deparou-se com uma realidade inquietantemente familiar, “a maioria dos alunos nunca tinham realizado atividades experimentais no ensino secundário, raramente relacionavam os conhecimentos adquiridos aos desafios locais, nacionais ou globais, e não questionavam o “porquê” de os fenómenos acontecerem de um certo modo” (E1). Esta constatação levou-o a refletir sobre o seu papel e desempenho profissional e a optar pela lecionação da Física e da Química aos alunos dos ensinos básico e secundário, lugar onde “poderia intervir estruturalmente e trabalhar com os alunos processos cognitivos fundamentais, o pensamento crítico, a colocação de hipóteses, a resolução de problemas, a criatividade e a literacia científica e estética” (E1).

Assim, deixou para trás uma carreira promissora no ensino superior para lecionar a públicos mais jovens, pois “queria colocar os alunos a pensar e ajudá-los a desenvolverem as suas capacidades para poderem participar ativamente na sociedade civil” (E1). Esta decisão teve consequências no enriquecimento da sua formação de base, acrescida com uma licenciatura em ensino, uma pós-graduação e um mestrado.

Ao longo de mais de trinta anos tem vindo a desenvolver com os alunos, os seus pares e as comunidades, inúmeros projetos que contribuíram para enriquecer o currículo, reinventando-o e reinterpretando-o localmente sem esquecer o que é verdadeiramente essencial que os alunos aprendam. O cuidado com a preparação dos processos pedagógicos, curriculares e avaliativos tem permitido que os seus alunos aprendam com compreensão e profundidade, obtendo excelentes resultados, sociais e académicos, e ingressem em universidades de prestígio. Hoje, é com orgulho que refere que “muitos dos meus alunos trabalham em empresas de renome mundial, como a Microsoft e a Apple” (E1).

Emociona-me vê-los crescer como cidadãos conscientes, resilientes e criativos. Os alunos dizem-me que a participação nos projetos moldou a sua forma de pensar, de resolver problemas e de olhar para a ciência. Para mim, esta constatação representa o verdadeiro sucesso da educação. Não se trata apenas de transmitir conhecimentos, mas de inspirar mentes críticas, criativas e preparadas para transformar o mundo. (E1)

Jorge Teixeira considera a escola “uma grande invenção que continua a fazer a diferença” (E1). Acredita no poder da educação para transformar vidas, “aliás eu sou a prova disso” (E1) e no poder diferenciador da sua atuação. Considera-se um professor atento aos alunos, às suas necessidades e aos seus interesses. Gosta de os provocar, de lhes despertar a curiosidade e o espanto da descoberta a partir da pergunta bem feita: “pensem lá, onde é que isto nos pode levar?” (E1). Considera-se um professor “provocador” e um construtor de futuros. Afirmar que “a escola salva e enquanto houver dúvidas para esclarecer e alunos para inspirar continuarei firme na minha missão de educador” (E1).

Assume-se como um professor “com projetos” (E1). Em 2006 criou o Clube do Ensino Experimental das Ciências (CEEC) que coordena, uma iniciativa nascida da vontade de aproximar a ciência aprendida na escola da comunidade, despertando nos alunos o gosto pelas atividades experimentais. Desde o início, o objetivo foi claro: “transformar o ensino das ciências, muitas vezes visto como algo abstrato, longe da vida e das pessoas, num processo participado e envolvente” (E1). Como não possuía os recursos materiais necessários para o seu funcionamento pleno, começou a criar os equipamentos que necessitava com o apoio dos alunos. Cada projeto que desenvolvia, mesmo com recursos limitados, resultava num produto final que superava as expectativas “e era visível a satisfação e o entusiasmo dos alunos, tanto no processo criativo quanto no conhecimento adquirido ao longo do caminho” (E1).

Com o tempo, o clube ganhou visibilidade e os alunos passaram a frequentá-lo, na sua componente não letiva, independentemente das exigências curriculares. A agregação de vontades conduziu à criação de uma comunidade de jovens cientistas, no âmbito da qual ensaiam e aprendem através da atividade experimental e levam a ciência para fora das portas da escola, envolvendo pais, instituições da comunidade local e do ensino superior.

Os prémios constituem o reconhecimento pelos esforços empreendidos e pelos resultados alcançados. “Quando comecei a ganhar prémios, adquiri autonomia financeira, comecei a investir, estão aqui (CEEC) 100 mil euros em material. Quando me reformar faço uma doação de tudo isto” (E1). Em 2019, o professor Jorge Teixeira, criou o Centro de Recursos de Atividades Laboratoriais Móveis. Este centro foi idealizado para proporcionar às escolas mais remotas, onde os recursos são limitados, o contacto com a atividade experimental das ciências, constituindo-se como uma oportunidade pedagógica e didática para os educadores e os professores do 1.º ciclo desenvolverem com os alunos a literacia científica.

O Jorge tem uma paixão pelas perguntas. Ele leva os alunos, pequenos e graúdos, a compreenderem os processos, incentiva-os à observação e à experimentação, ajudando-os a pensarem sobre o que poderá acontecer a seguir. Desenvolve atividades com as crianças do 1.º ciclo e jardins de infância em parceria com os professores e educadores. Os projetos dos em curso têm sempre uma dimensão comunitária, uma atualidade e relevância incontornáveis. (EP1)

Todos os anos o professor e os alunos envolvem-se em novas candidaturas a projetos e a prémios. “Tenho parcerias com a Casio Portugal e a Casio Europa, o material que disponho no clube é oferecido. Claro que presto o meu contributo, publico artigos, dou formação e dissemino conhecimento” (E1). Estas parcerias permitem, no âmbito do ensino experimental das ciências, desenvolver projetos inovadores com o uso de calculadoras gráficas. Em 2022, publicou o livro “Atividades

Práticas e Laboratoriais – Aquisição e Tratamento de Dados com a Calculadora Gráfica”, amplamente distribuído às escolas de todo o país. “Este projeto reflete o meu compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento, à ciência e à inovação” (E1). Mantém-se atento a tudo o que o rodeia, nomeadamente às exigências globais que a profissão enfrenta, admite que o exercício da docência é um processo altamente complexo e especializado, “exige estudo, investigação, produção escrita” (E1). Vive a ciência e ensina-a como um processo criativo de intensa descoberta em diálogo com a realidade que a convoca e interpela.

Práticas Pedagógicas

“O professor tem de encher a sala. Tem de saber fazer perguntas, gerar curiosidade, mas para isso tem de ter uma base científica sólida, saber muito de pedagogia e de didática” (E1)

A sala de aula é um espaço de experimentação, descoberta e inovação. Aprender, Física e Química, passa por aprender a questionar alguns resultados “oficiais” e reformular algumas formas de perguntar. Os alunos investigam e discutem hipóteses. Aprendem a rejeitar explicações vagas ou infundadas. Para este professor “o ensino experimental contribui para desmontar crenças ou certas verdades estabelecidas, muitas delas inscritas nos livros” (E1). A valorização da experimentação, aliada à prática experimental sistemática e à memorização, contribui para que os alunos aprendam a ciência “fazendo-a e não apenas ouvindo-a” (E1).

Nas aulas não há espaço para a passividade, cada aluno, individualmente ou em grupo, experimenta, reflete e comunica. “Saber comunicar em ciência é absolutamente essencial” (E1). No seu entender, esta competência convoca uma multiplicidade de outros saberes: colocar variáveis em perspetiva, apresentar cálculos, demonstrar, justificar, argumentar e refutar. Os alunos aprendem, desde cedo, que existem modos distintos de investigar e de comunicar resultados em ciência. Aliás, Jorge ensina-os e prepara-os para conseguirem comunicar o que fazem, como fazem e que resultados obtêm.

Na base está a distinção entre a ciência escolar, a ciência académica e a ciência para a comunidade. Esta última exige, segundo o professor, explicação e simplificação de processos para que as pessoas da comunidade (crianças, jovens, pais, professores, famílias, instituições com as quais trabalham) possam entender a ciência e os seus processos. Coisa bem diferente é “quando se trata de comunicar resultados para os meios de comunicação social” (E1). Considera importante o envolvimento dos jornalistas nas atividades experimentais “mostro-lhes o que faço e como o faço, divulgo os resultados, convido-os a lerem os artigos produzidos e uso grandes slogans” (E1).

Assume o rigor científico e a disciplina como parte integrante da sua metodologia de trabalho. Considera que os alunos devem desenvolver competências alicerçadas num sólido conhecimento dos conteúdos, pois nenhum investigador ou cientista pensa no vazio e ninguém parte de um ponto zero. “A base tem de estar consolidada, os alunos têm uma avaliação interna e externa, isto não é o nacional-porreirismo. Os alunos, os pais e as famílias não brincam com isto. Atenção! Eu também não” (E1).

Os projetos que os alunos desenvolvem sob a sua orientação e as respostas que obtêm requerem conhecimentos sobre como utilizar sensores e calculadoras gráficas, porque medir e calcular são operações essenciais para o desenvolvimento da atividade experimental. Saber utilizá-los é absolutamente essencial para trabalhar no clube e na sala de aula. Contudo, essa aprendizagem requer destreza manual, tempo e espaço, vontade e resiliência. Um aspeto interessante

e motivador para os alunos na forma de organização do ensino e da aprendizagem baseada em projetos é a desconformidade, a disrupção, e o dissenso, pois nem sempre os resultados alcançados “estão de acordo com o que vem nos livros e com o que é afirmado na academia” (E1).

Para o professor Jorge o universo da ciência é surpreendente e revelador de aspetos que escapam ao senso comum. “Essa é a zona a explorar, o filão a aprofundar, porque é que isto acontece assim e não de outro modo? Não é porque os outros dizem que é assim que nós vamos validar o que os outros dizem” (E1). Jorge tem uma intencionalidade pedagógica em tudo o que diz e faz, prepara os alunos, apoia-os no processo, pensa e celebra com eles. Preocupa-se em investir na prática, no aprender a fazer, fazendo, através do ensaio e da experimentação. Participa com entusiasmo nas atividades promovidas pela biblioteca, nos saraus de leitura e envolve os alunos nas respetivas dinâmicas. “Tem uma disponibilidade enorme para abraçar novos desafios, domina exemplarmente a tecnologia e utiliza-a nos diferentes cenários de ensino. É uma pessoa que não se instala, vive desassossegado” (EP2).

Os primeiros meses de aulas são difíceis, as primeiras provas de superação (primeiros testes sumativos) desinstalam os alunos, criam desconforto, mas mostram-lhes como é possível percorrer o caminho. “Eu não os deixo cair, mas não os poupo às dificuldades. Trabalhar o erro é fundamental para resolver problemas” (E1). A avaliação formativa está integrada na prática diária com recurso ao *feedback* regular e sistemático, mas a avaliação sumativa tem um papel fundamental, fazer balanços e certificar é essencial. As duas modalidades de avaliação complementam-se e os alunos conseguem obter boas classificações, quer nas avaliações internas, quer nas avaliações externas. O importante é avaliar a evolução e o progresso. “Há sempre alunos que começam com 13 ou 14 valores e acabam com 19 ou 20. O meu médico foi meu aluno e tirou 19 no exame de Física e Química” (E1).

“Eu não os deixo cair, mas não os poupo às dificuldades. Trabalhar o erro é fundamental para resolver problemas” (E1)

Não há relatórios semanais das atividades experimentais, mas existem boas discussões e partilhas de descobertas. “Não há *PowerPoints* feitos em casa, não se sabe por quem, mas quatro quadros que no final de cada aula estão repletos de demonstrações face ao que estiveram a trabalhar” (E1). Jorge desafia, escuta e orienta, como bom treinador sabe que num jogo de equipa todos aprendem e são convocados a jogar, isto é, todos dominam as bases e as regras para criarem algo. Com frequência os alunos dizem-lhe: “O professor é exigente como um raio” (E1). Utiliza a metáfora do treinador para dar substância ao modo como entende o processo de ensino e de aprendizagem.

Vejam isto como uma equipa de futebol, a metodologia é fundamental, as competências processuais precisamos delas, mas, na equipa, tem de lá estar alguém que saiba jogar futebol. Se o jogador X não sabe fazer o passo Y tem de o aprender a fazer. O conhecimento é a base, depois temos exercícios variados, formas diferentes de demonstrar, calcular e medir. O cérebro tem de ser treinado. Aqui, gastam-se muitos cadernos, faz-se muito cálculo, muita medição, comunica-se muito. Incentivo os alunos a testarem hipóteses, a cometerem erros e a reformularem ideias. (E1)

Relatou-nos uma atividade experimental desenvolvida a partir de uma questão que ilustra o modo de organização dos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula e no CEEC: “Querem mesmo saber o que é que acontece à chama de uma vela quando colocada numa tina com água num copo invertido? Então, vamos trabalhar!” (E1). Diferentes grupos trabalharam a questão. A resposta mais intuitiva seria: “a vela apaga-se porque não há oxigénio, pois os livros dizem isso” (E1). No entanto, o professor estimulou-os a investigarem com base em questões de partida.

“Querem mesmo saber o que é que acontece à chama de uma vela quando colocada numa tina com água num copo invertido? Então, vamos trabalhar!” (E1)

Será que a vela se apaga porque se esgota o oxigénio? Vamos fazer medições. Usem os sensores para medirem os níveis de oxigénio. Será que o oxigénio se esgota totalmente? Talvez sim ou talvez não. Os livros dizem que o oxigénio

se esgota.” Ó professor, nada disso, só é consumido uma parte”. Então, a vela apaga-se, porquê? Meçam, façam cálculos e usem os conhecimentos que têm sobre processos de combustão de gases. Vamos lá, a que conclusões chegaram? (E1)

Posto isto, a dinâmica instalou-se e as respostas dos quatro grupos foram apresentadas no quadro, iniciando-se o processo de discussão.

Vejamos: “A vela apaga-se quando a concentração de oxigénio, inicialmente de 21%, atinge cerca de 16%. Através dos cálculos realizados, verificaram que a concentração final de oxigénio parece não depender nem da forma do recipiente nem do tipo de vela. A concentração de dióxido de carbono que mediram não é suficiente para impedir a combustão.” (E1)

Os alunos concluíram, com base nos dados disponíveis, que a cera derretida se vaporiza e reage com o oxigénio do ar, libertando energia. Quando a concentração de oxigénio se aproxima dos 16% a reação química não produz calor suficiente para manter a vaporização da cera e a vela apaga-se. “Os resultados alcançados foram contraintuitivos, pois os livros não dizem isso. Ensino-os a pensar, a experimentar e a comunicar desta forma. Digo-lhes que, provavelmente, a vela apaga-se porque não há vela no estado gasoso” (E1).

E a didática é, sobretudo, provocadora: “serve para ensinar e pôr a cabeça a pensar” (E1)

Para este professor as aprendizagens essenciais são uma base, não são um limite. O currículo tem de ser interpretado e contextualizado e a ciência é uma atividade humana cheia de perguntas que emergem da vida. Por isso, recusa o método científico como um “manual de instruções” (E1). Prefere o ensaio, a tentativa, o erro e a reformulação. Considera que a pedagogia não é uma fórmula, é uma atitude. E a didática é, sobretudo, provocadora: “serve para ensinar e pôr a cabeça a pensar” (E1). Incentiva os alunos a procurarem respostas, “temos de experimentar, de repetir, de ensaiar, de medir, de calcular. Se chegarmos a um resultado diferente do que é suposto significa que conseguimos provar que a realidade não é assim tão linear” (E1).

O plano didático desenvolve-se através da promoção do debate entre os alunos, assente na discussão colaborativa e na comunicação dos resultados. Desenvolve modelos educativos onde diferentes ideias competem, são testadas e selecionadas conforme as evidências. Incentiva os alunos a imaginar, criar e inovar. Envolve-os em projetos ligados ao quotidiano (vespa asiática¹, incêndios, seca, energia solar, radão), aplicando o currículo à vida real.

Os alunos consideram Jorge Teixeira um professor “incrível, único, fantástico, diferente e inteligente” (EA1). Sublinham que “as aulas têm a personalidade do professor, são dinâmicas, divertidas, às vezes surpreendentes, pois acontecem coisas inesperadas” (EA2). Destacam a sua competência e profissionalismo “o professor ensina muito bem, através de exemplos, de maneiras diferentes, com uma linguagem adaptada. É competente, rigoroso e focado no trabalho” (EA3). Os encarregados de educação e os seus pares destacam a sua humildade e o seu sentido de missão, o rigor, a resiliência e a disponibilidade para a disseminação do conhecimento.

Os alunos consideram Jorge Teixeira um professor “incrível, único, fantástico, diferente e inteligente” (EA1). Sublinham que “as aulas têm a personalidade do professor, são dinâmicas, divertidas, às vezes surpreendentes, pois acontecem coisas inesperadas” (EA2). Destacam a sua competência e profissionalismo “o professor ensina muito bem, através de exemplos, de maneiras diferentes, com uma linguagem adaptada. É competente, rigoroso e focado no trabalho” (EA3). Os encarregados de educação e os seus pares destacam a sua humildade e o seu sentido de missão, o rigor, a resiliência e a disponibilidade para a disseminação do conhecimento.

Ele é um professor altamente diferenciador na atitude que tem para com os alunos, na forma como os compromete com os projetos e como lhes transmite confiança,

¹ <https://youtu.be/1ziGW8UrEkY>

apoio, respeito e companheirismo. A turma vai toda ao clube (em extensão de horário e sem caráter obrigatório). O clube é uma prioridade. (EEncarregado de Educação 2)

Os pares sublinham o gosto do professor Jorge pela atividade experimental e o seu papel na formação de professores e educadores. “O Jorge mobiliza equipas, dá formação, capacita outros docentes e educadores. Desenvolve ações, formais e informais, no grupo, no departamento, nos outros ciclos de ensino, no pré-escolar e, mais recentemente, em parceria com o grupo de matemática” (EP4). Defende uma escola democrática, onde os alunos tenham liberdade para errar, pensar diferente e aprender coletivamente. Rejeita a “conformidade” imposta pelo sistema e refere, com orgulho, que há muitos anos que não reprova ninguém.

Inovação pedagógica

Jorge considera que ensinar e aprender são ações que têm uma dimensão lúdica. “O humor é fundamental, eles entram na aula a sorrir e têm de sair a sorrir” (E1). Os alunos têm de estar bem, emocional e psicologicamente para se envolverem e comprometerem com as aprendizagens. Chega mais cedo, vai para o laboratório, prepara e organiza o que necessita para que múltiplos cenários de aprendizagem possam acontecer. Aqui, o currículo formal e o não formal interseitam-se, retroalimentam-se, enriquecem-se. As aprendizagens estruturam-se tendo por base um diálogo mutuamente enriquecido entre o CEEC (ensino não formal) e a sala de aula (ensino formal) num espaço que se funde e reconfigura diariamente.

Inovação é fazer coisas que nunca ninguém fez. Sempre que lhes coloco um desafio pergunto-lhes: “Querem participar num projeto ou querem tentar ganhá-lo?” Os alunos respondem, “queremos ganhá-lo!” (E1)

O CEEC tornou-se um motor de mudança, promovendo eventos comunitários de ciência e tecnologia, desenvolvendo projetos de impacto local e nacional e fomentando a literacia científica para públicos de todas as idades. “Durante os anos pandémicos, serviu de apoio ao ensino remoto revelando-se essencial para superar desafios inesperados” (E1). Durante a pandemia, Jorge desafiou os alunos do 10.º ano a apresentarem algo de novo, que nunca tivessem feito. “Dito e feito” (E1). Assim surgiu o projeto “Trabalho prático de ciência e tecnologia na era Covid-19” que se desenvolveu à distância com recurso a calculadoras gráficas e micro:bits (placa programável que funciona como um pequeno computador, com sensores integrados). “Mesmo durante as férias estivemos a trabalhar à distância. No fim de semana da Páscoa, houve trabalhos e contactos entre alunos” (E1). Os alunos arregaçaram as mangas, estudaram música, vários frequentavam a Academia de Artes de Chaves e, com o saber disponível sobre programação, criaram músicas inspiradas na *Star Wars*, nos *Simpsons*, entre outras melodias.

Como se encontravam em casa, os alunos programaram os micro: bits para detetar a frequência de abertura da porta do frigorífico e a retirada de alimentos do seu interior, associando a cada ação melodias audíveis noutras divisões da casa. A que obteve maior sucesso foi a marcha fúnebre, acionada sempre que alguém consumia a sobremesa preferida do aluno. (E1)

A associação poderosa entre o ensino formal e não formal possibilita, no entender deste professor, a melhoria dos resultados sociais e académicos dos alunos, a valorização da sua autonomia, a sua capacidade para resolverem problemas e a sua autoestima. A par destes aspetos, considera existirem benefícios destes projetos na gestão e articulação horizontal e vertical do currículo, na aprendizagem entre pares, na descoberta de vocações, na mobilização e no envolvimento da comunidade (pais, encarregados de educação, instituições de ensino superior e autarquia) essenciais na construção de uma cultura escolar e de um sentido de pertença a um território e a um projeto educativo.

Como exemplo de inovação, pensada como um processo pedagógico intencional, com uma orientação local e sistêmica e uma focalização no aluno e nas aprendizagens, o professor Jorge desenvolveu, em articulação com os alunos, o projeto premiado SOL — *Save Our Lives* — mais conhecido como Vespa Asiática, orientado para a mitigação dos impactos da Vespa Velutina na comunidade escolar e local. No seu âmbito, os alunos construíram um sistema de defesa das colmeias, harpas elétricas com um sistema inovador de limpeza automática que impede a sua desativação devido à acumulação de detritos, folhas e insetos presos aos fios. Em paralelo, criaram um portal *online* para monitorizar zonas de avistamento da vespa asiática e desenvolveram armadilhas ecológicas e acessíveis, produzidas a partir de plástico reutilizado (garrafas). De sublinhar o impacto local do projeto na região, tendo a Câmara Municipal de Chaves concebido um plano para a instalação das armadilhas artesanais em todo o concelho.

Neste projeto o professor destacou a importância da autoformação “Eu estudei muito com os meus alunos. O que é que nós fizemos? Um sistema de limpeza automática que deteta quando a diferença de potencial baixa abruptamente, devido às vespas presas nos fios, removendo-as e permitindo que a harpa continue a funcionar” (E1). Na apresentação do Projeto da Vespa Asiática, realizada no Pavilhão do Conhecimento, em Lisboa, o professor Jorge escolheu como CEO uma aluna que, apesar de apresentar resultados mais fracos na disciplina de Física e Química, demonstrava maiores competências de comunicação. “Disse-lhes: para mim vocês são campeões, se não ganharem a culpa é minha. Ganhámos o prémio atribuído pela Agência Nacional de Inovação” (E1).

O efeito professor, ações concertadas no coletivo

Jorge Teixeira não esquece o dia em que lhe disseram: “Vais ter numa das tuas turmas um miúdo muito problemático, desmotivado, apático e que não se integra em lugar nenhum” (E1). Confessa que ficou apreensivo, mas deu ao aluno a oportunidade para se revelar.

Deixei-o andar por ali 15 dias. Sabia que ele estava a ouvir tudo, mas não escrevia nada. Certo dia, já fora de prazo estipulado, cheguei perto dele e perguntei-lhe: “Diz-me lá, o que é que tu gostarias de aprender?” A resposta chegou: “Eu quero aprender a fazer bombas”. “Está bem, a mim parece-me muito bem. Vais perante mim e a turma assumir este compromisso, vou aprender a física e a química necessárias para poder construir uma bomba.” (E1)

Jorge Teixeira estabeleceu um contrato pedagógico com este aluno, pois sabia que tinha na sua frente “um miúdo orgulhoso, focado, e que jamais quebraria um contrato” (E1). Assim foi, o aluno aprendeu física e química, tornando-se um dos melhores alunos da turma. “Os dias das bombas foram fantásticos, divertimo-nos imenso, mas, principalmente, aprendemos física e química a partir da análise dos dados obtidos. Este aluno entrou em engenharia aeroespacial e teve um futuro muito promissor” (E1).

O conhecimento que o professor Jorge possui de cada aluno permite-lhe sinalizar as suas potencialidades e dificuldades. No início de cada ano aproxima-os de si, fala-lhes da exigência, do rigor, do trabalho, da entrega e da resiliência necessárias ao desenvolvimento dos projetos em curso. “A física e a química, são difíceis, não tenhamos dúvidas, isto não é pêra doce!” (E1) Explica as matérias e esclarece as dúvidas para que os alunos possam continuar o seu trajeto. Não avalia os alunos sem perceber primeiro se eles estão preparados. Caso não estejam, considera importante conhecer o que está na origem do problema “tem de lá estar uma causa e eu tenho de saber qual é” (E1). Fomenta a entreajuda, o apoio e a colaboração entre os alunos, a empatia, o respeito pelas diferenças, aspetos que considera estarem naturalizados nas suas aulas.

No ano transato (2024/25) os alunos estudaram modelação, “vinham para o CEEC fazer as gravações dos movimentos e desenvolviam o respetivo estudo com o auxílio de funções matemáticas” (E1). Gravaram os movimentos físicos com câmaras (um simples vídeo de um objeto em movimento) e realizaram a análise desse vídeo, com *software* gratuito ou mediante aplicações disponíveis nos telemóveis. “As atividades experimentais concretizadas permitiram-lhes recolher dados relativos a posições dos objetos (x, y) ao longo do tempo e fazer a respetiva modelação matemática através do ajuste das funções lineares, quadráticas, sinusoidais, entre outras, aos dados do movimento” (E1). Assim, interpretaram e discutiram o que cada função representa, extraíram velocidades, acelerações, tempos e alturas máximas. “Aqui, tudo está devidamente planeado, organizado e etiquetado” (E1). O bom uso da liberdade e da responsabilidade são a regra que todos conhecem e que todos praticam.

Este ano (2025/26) o professor envolveu os alunos num projeto alusivo à termografia infravermelha. A iniciativa, para a qual a UTAD foi convidada a participar, permite uma abordagem experimental, interdisciplinar e inovadora da Física. Como objetivos associados pretende-se que os alunos compreendam o conceito de radiação eletromagnética, em particular a radiação infravermelha, relacionem a temperatura com emissão de radiação, interpretem fenómenos de transferência de energia térmica (condução, convecção e radiação), conheçam o funcionamento de uma câmara termográfica, interpretem imagens térmicas (termogramas), utilizem esta tecnologia como ferramenta de investigação científica e desenvolvam competências básicas de análise de dados e de análise experimental.

Alinhado com as aprendizagens essenciais, o projeto pretende estimular os alunos a desenvolverem o raciocínio crítico, a resolução de problemas, a criatividade, a literacia científica, a autonomia, o trabalho colaborativo e a comunicação científica através do planeamento e da execução de atividades experimentais, recolha e tratamento de dados e da comunicação de resultados.

Jorge Teixeira é um professor que mobiliza o conhecimento pedagógico em prol da qualidade do ensino e das aprendizagens com o firme desígnio de garantir a todos os alunos o melhor futuro possível. “No final da escolaridade uns vão para o ensino universitário e outros vão aprender outras profissões: soldador, eletricista, canalizador. O que me interessa é que estejam bem na vida, sejam felizes e bons profissionais” (E1). A colaboração com os pares, a comunidade, as redes e as parcerias intra e interinstitucionais que desenvolveu ao longo do tempo, ajudaram-no na construção da sua identidade e desenvolvimento profissional e na fidelização ao contexto onde exerce a sua atividade. Referiu a este propósito que um professor se faz com tempo, através de processos de socialização e de consolidação da confiança dos pares.

Para além da coordenação do CEEC, Jorge Teixeira coordena o Clube Ciência Viva. Elabora os relatórios das atividades, apoia os alunos e faz algum investimento para o departamento.

Estabelece pontes com as educadoras e professores do 1.º ciclo que manifestam interesse em aprender a trabalhar com equipamentos com os quais não estão familiarizados, como, por exemplo, micro:bits, telescópios, sensores e outros materiais específicos de laboratório. Destaca o “excelente trabalho desenvolvido pelas educadoras e professores com as crianças, incentivando-as a fazer o registo e a discussão dos resultados” (E1). Nas deslocações ao pré-escolar fazer observações astronómicas diurnas e noturnas é uma atividade fantástica que os pequeninos adoram. Durante a realização dos registos, as crianças explicam de modo simples que afinal “a Lua tem buracos e que o Sol está sujo (manchas solares)” (E1).

“Eu todos os anos assumo um desafio, envolvo os alunos e a comunidade e normalmente obtenho resultados muito dignos” (E1)

Na mesma lógica tornou possível às crianças do 1.º ciclo demonstrarem que certas afirmações que damos por adquiridas estão erradas. “Em tese, os livros afirmam: inspiramos oxigênio e expiramos dióxido de carbono” (E1). Ora, os alunos verificaram, a partir da medição dos componentes do ar com o auxílio de sensores, algo que contraria a “ciência” difundida em alguns manuais. “Na verdade, inspiramos oxigênio e dióxido de carbono e expiramos oxigênio e dióxido de carbono. Logo, não é verdade que inspiremos apenas e só oxigênio e que expiremos apenas e só dióxido de carbono” (E1). Fabricar nuvens é outra atividade que tem muito êxito no início do 3.º ciclo.

Pergunto-lhes: o que é uma nuvem? Explico-lhes que é um conjunto visível de gotículas de água e/ou cristais de gelo que ficam suspensos na atmosfera. Frequentemente dizem-me: “nós pensávamos que a nuvem era de algodão e fofinha”. Pois, agora já sabem o que é e como se pode fazer uma nuvem. (E1)

O Agrupamento de Escolas reconhece o valor e o contributo do professor Jorge Teixeira para a divulgação da imagem da instituição. “Ele articula as suas atividades com todas as escolas. Os miúdos adoram a visibilidade e a projeção do que fazem, dão entrevistas, vão à universidade, escrevem artigos para as revistas científicas” (EP3). O trabalho desenvolvido ao longo dos últimos sete anos trouxe-lhe mais de três dezenas de prémios, incluindo o *Global Teacher Prize* Portugal, em 2018, o *Global Teacher Award* em 2020, o prémio Rómulo de Carvalho em 2022 e um voto de congratulação da Assembleia da República. Entre os prémios mais recentes, destaca-se a vitória dos seus alunos na primeira edição do Concurso Nacional de Inovação na Escola, em 2024, e o prémio Escola Amiga da Criança, com o projeto inovador sobre a Vespa Asiática.

Resultados sociais e académicos

“O bom professor tem de ter uma boa formação de base, uma formação sólida. Tem de ler e escrever muito. Estudar e investir na autoformação é muito importante; eu estudei muito robótica. Sei que trabalho entre limites, mas não me atraso. A minha velocidade é uniforme” (E1)

O professor Jorge todos os anos ensina física e química aos seus alunos de forma diferente, mas o ponto de ancoragem, a base experimental, tem de lá estar. Considera que só se aprende a fazer repetindo passos e ativando processos cognitivos: medir, comparar, inferir. O foco da sua atuação pedagógica e didática são os alunos e o modo como os educa diariamente tem uma inten-

cionalidade expressa, “dotá-los de competências sociais úteis para a vida e de competências académicas (técnicas e científicas) de modo a prepará-los para os desempenhos na avaliação interna e externa” (E1). Os alunos obtêm excelentes resultados. Diz-lhes com alguma frequência que “as tarefas mais repetitivas podem ser executadas pelo Chat GPT, mas as competências técnicas e científicas são executadas por cada um como um ser único e inimitável” (E1).

Usa o digital como uma ferramenta, mas o importante é “a intencionalidade crítica do seu uso” (E1). As competências-chave têm de ser treinadas. “É essencial saber ler e escrever, interpretar enunciados e comunicar ideias, oralidade e escrita, dominar uma língua estrangeira, o inglês, de preferência, e saber trabalhar em Excel” (E1). Considera que no grupo e no departamento curricular existe um cuidado com o planeamento do trabalho com vista à concretização de aprendizagens de qualidade para todos os alunos todos os alunos. No entanto, referiu que não avalia as práticas de laboratório da mesma forma que os seus colegas. “A frequência da atividade experimental dos meus alunos é muito forte” (E1). Destacou ainda que “os alunos têm boas notas no laboratório e as classificações das práticas experimentais espelham o que eles sabem academicamente” (E1).

Há anos, fez um estudo comparativo entre as classificações externas dos alunos que frequentavam o Clube e as dos alunos que não o frequentavam. Verificou que no grupo de questões relativas à atividade experimental, os alunos que frequentavam o Clube alcançavam melhores resultados. Segundo o professor Jorge, “as razões podem estar associadas ao trabalho prático de mais (+) 90 minutos realizado para além da aula e que contribui para consolidar as competências de análise e discussão de resultados” (E1).

Nos últimos anos, os alunos têm obtido muito bons resultados na avaliação interna e resultados alinhados ou acima da média nacional na avaliação externa (cf. Relatório de autoavaliação 2022/23). De igual modo, no Relatório da Avaliação Externa de 2023/24 salientam-se: “a) Os resultados académicos em todos os ciclos do ensino básico e no ensino secundário com percentagens acima das nacionais, comparativamente aos alunos do país com perfil semelhante; b) A valorização da formação pessoal e para a cidadania, através de campanhas de defesa do ambiente, igualdade de género, violência escolar, direitos humanos, voluntariado e de solidariedade, em parceria com vários organismos locais e regionais; c) A participação dos alunos, de forma ativa e colaborante, em projetos e eventos de âmbito local e nacional, contribuindo para a afirmação do Agrupamento e o reconhecimento da comunidade” (p.5).

Chaves é uma cidade do interior nordeste, situada numa região pouco industrializada, onde os jovens e as famílias não têm as oportunidades e os recursos económicos, sociais e culturais, existentes noutras zonas do país. “A escola aqui, como em qualquer lado, faz toda a diferença e o efeito professor é fundamental. Estes jovens têm de ter as mesmas oportunidades dos seus colegas do Porto, Aveiro, Coimbra e Lisboa” (E1). Aqui trabalha-se diariamente para mitigar as falácias da insularidade e da interioridade associadas à inferioridade, contrariando preditores de insucesso. Os desempenhos dos alunos desafiam as leituras mais simplistas, lineares e intuitivas, porque, afinal de contas, “a ciência não é intuitiva é, muitas vezes, contraintuitiva” (E1).

“A escola aqui, como em qualquer lado, faz toda a diferença e o efeito professor é fundamental. Estes jovens têm de ter as mesmas oportunidades dos seus colegas do Porto, Aveiro, Coimbra e Lisboa” (E1)

Os resultados escolares obtidos elevam as expectativas da comunidade sobre o poder das redes de colaboração e de proximidade que a escola, os professores, as famílias e as instituições de ensino superior desenvolvem, de forma regular e sustentada, educando os jovens para a concretização de melhores futuros pessoais e profissionais. Na base deste sucesso encontra-se uma atuação pedagógica, curricular e avaliativa concertada, assente na educação para a cidadania, informada pela literacia científica e alicerçada num profundo conhecimento da ciência e da sua didática.

Síntese Os professores biografados, Ana Antunes e Jorge Teixeira, apresentam percursos pessoais, profissionais e académicos distintos. Mas ambos estão muito focados nos processos de ensino, na qualidade das aprendizagens e em garantir que a equidade e a inclusão sejam uma realidade para todos os seus alunos. São docentes que investem muito no seu desenvolvimento profissional, através de uma diversidade de processos de formação, da investigação das suas práticas e de uma vontade e um desejo de aprender para poder intervir fundamentadamente em contextos muito exigentes, marcados pela necessidade de responder positivamente às diferenças que caracterizam os contextos económicos, sociais e culturais das escolas contemporâneas.

Ana Antunes, professora de Educação Especial, apoia diretamente alunos com necessidades de saúde específicas. As suas práticas pedagógicas, fortemente alicerçadas no conhecimento e na experiência, permitem-lhe trabalhar para a efetiva inclusão de todos os alunos, através da criação de condições facilitadoras da sua participação em todas as atividades da turma — visitas de estudo, teatro, férias desportivas; do grande investimento que faz ao nível do ensino da leitura e da escrita; da relevância que atribui à comunicação e à interação social com todos os intervenientes tais como as próprias crianças e famílias, outros docentes, assistentes operacionais e todos os membros da comunidade em geral. Ana trabalha incansavelmente para garantir o bem-estar emocional e físico dos seus alunos, indispensável para que possam aprender e evoluir e para a construção do seu sentido de pertença à escola e à comunidade.

Jorge Teixeira, professor de Física e Química, ensina os seus alunos a partir de um trabalho experimental fortemente apoiado numa perspetiva de resolução de problemas e orientado para o desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento dos seus alunos tais como o raciocínio crítico, a criatividade e a formulação e testagem de hipóteses. Consequentemente, valoriza muito o conhecimento da disciplina que ensina, assim como o conhecimento didático e pedagógico em geral. Os seus profundos conhecimentos permitem-lhe ensinar Física e Química em contextos inovadores, promovendo e participando com os seus alunos numa diversidade de iniciativas diretamente relacionadas com a ciência e com o seu desenvolvimento. A criação de um Clube do Ensino Experimental das Ciências (CEEC) é apenas um exemplo das iniciativas referidas que tem contribuído para que os seus alunos possam dar mais sentido ao que aprendem nas aulas. Este docente, juntamente com os seus alunos, participa em projetos nacionais, firma parcerias com instituições de ensino superior e mobiliza conhecimentos científicos para a resolução de problemas da comunidade, como aconteceu no combate à vespa asiática.

Ambos os docentes trabalham colaborativamente com os seus pares, utilizam as tecnologias, estabelecem parcerias com outras instituições, nomeadamente do ensino superior e trabalham intensamente com as comunidades em que estão inseridos alargando os horizontes de aprendizagem dos seus alunos. Revelam conhecimentos profundos e especializados nas suas áreas de atuação assim como conhecimentos pedagógicos que lhes permitem ensinar com elevados padrões de qualidade e, frequentemente, transformar dificuldades em oportunidades de aprendizagem para os seus alunos.

Os alunos destes professores aprendem e evoluem muito positivamente, obtendo bons e muito bons resultados académicos e sendo capazes de se integrarem na comunidade e na sociedade.

Pelo que foi possível constatar, estes docentes, Ana e Jorge, preparam os seus alunos dos pontos de vista social e académico, elevando expectativas face à sua inserção social e comunitária. Na verdade, são reconhecidos como referências que contribuem para que a escola possa responder aos desafios de uma educação mais inclusiva, mais humana e mais significativa do ponto de vista da formação científica, tecnológica, humanística e artística das crianças e dos jovens. Uma escola orientada pelos valores da ética, da solidariedade, da tolerância e da democracia.

O INTERIOR NÃO É INFERIOR

ALDINA LOBO
ISABEL OLIVEIRA

É dinâmica, empreendedora, dedicada, competente, inteligente, orgulhosa (não do eu, mas do todo do agrupamento), muito empenhada (ELideranças Intermédias3)

É ousada, muito próxima de todos, muito recetiva, determinada, persistente, amiga e dá memória à escola (EDireção1)

Em busca da caracterização da diretora Anabela Soares, foram pedidos adjetivos, nomes, frases que a definissem. Proliferaram, convergindo. Sem hesitação, em todas as entrevistas, soltaram-se múltiplas palavras positivas carregadas de vida, de explicação e de exemplificação – “Competência, dinamismo, inovação, empenho, dedicação; é humana” (EP3); “é muito dinâmica, criativa, empática, ouve as pessoas” (EPessoal Administrativo3); “é uma pessoa dada (...) faz muitas atividades” (EA5); “é uma pessoa superacessível, sempre presente, é muito boa ouvinte” (EEncarregados de Educação1). *Dinâmica* foi a palavra mais frequente; na realidade, nenhum entrevistado se opôs à opção pelas palavras *dinamismo* e *disponibilidade*.

Anabela goza de uma energia indisfarçável: a *alta velocidade*, é a primeira a chegar à escola e a última a sair – “e ainda trabalha em casa”, diz alguém do pessoal administrativo, mas também dos professores e dos líderes intermédios. Frequentemente, Anabela visita as nove escolas do Agrupamento de Escolas de Arganil: seis Jardins de Infância (JI)/Escolas Básicas (EB) do 1.º ciclo (EB1); duas EB 2, 3; e uma escola secundária (ES), a escola-sede, onde se encontram os serviços administrativos e o gabinete da direção. Desloca-se de Arganil a Pomares, a S. Martinho da Cortiça, a Pombeiro da Beira, a Côja, a Sarzedo. Conhece os 1 325 alunos, mesmo que os nomes possam falhar – o facto de ser diretora do único agrupamento de escolas do concelho e de, por norma, os alunos fazerem nele todo o percurso escolar facilita-lhe muito a consecução deste desiderato. Procura, incessantemente, formas de ir mais além, isto é, fica atenta às novidades do poder central, regional ou local, modo de encontrar os cursos desejados, de integrar os projetos estimulantes, de burilar ideias que melhor sirvam os interesses dos alunos. Fundamenta-se aqui o epíteto *ousada*. Procura, também no estrangeiro, formas de melhor organizar e servir os discentes. Ou seja, está sempre ativamente disponível para abraçar “qualquer coisa que seja inovadora. E que seja uma mais-valia para a escola” (EP2). Acolhe todos os projetos e desafios de interesse. Por esta razão, no âmbito de um encontro de Comunidades de Aprendizagem, foi-lhe atribuída a imagem do polvo – “porque efetivamente está em todas e, a partir daí, lança esses desafios. E os tentáculos acabam por abarcar e juntar, juntando tudo numa bola” (EDireção1).

É uma pessoa fora de série: é muito, muito dinâmica, muito proativa, muito aberta, muito disponível para apoiar projetos que saem fora do que é normal um agrupamento de escolas fazer (EParceiros2).

Disponibilidade sintetiza todos os exemplos dados e referências feitas à forma despretensiosa e simples como ouve os outros, criando empatia; como recebe todos, de porta aberta a qualquer hora e independentemente da sua função ou relação com o agrupamento (alunos, pais, funcionários, professores, empresários, autarcas). *Disponibilidade* transmite igualmente a sua forma de estar perante a comunidade. Sempre que possível, marca presença nas inúmeras atividades das escolas – na rádio da EB1 de Arganil, na Feira Medieval, nos intercâmbios com alunos e docentes italianos – mas também nos diversificados eventos “externos para os quais é convidada, pela autarquia, pela Associação Filarmónica de Arganil ou por outras entidades locais ou nacionais. Anabela encerra em si a humildade de quem “calça os sapatos dos

“É uma pessoa fora de série: é muito, muito dinâmica, muito proativa, muito aberta, muito disponível para apoiar projetos que saem fora do que é normal um agrupamento de escolas fazer” (EParceiros2)

outros" (EDireção3) para os compreender, de quem vai bater à porta de outrem para aprender a fazer melhor, de quem procura formação específica para *beber* dos teóricos mais sobre determinado assunto.

Inicialmente hesitante entre o ramo científico e o pedagógico, Anabela licenciou-se em Química, no final do século passado. Optou pelo ensino, pois considerava "a carreira superatrativa. Eu sabia que se fosse para um laboratório, de pequena dimensão [numa empresa], isso também não me agradava muito. Não. Eu gostava, assim, de desafios" (E1). E lembra-se de ter recebido uma agenda com os escalões profissionais e de ter pensado: "Bom, eu aos 52 anos estou reformada" (E1). Enganou-se.

Percorreu várias localidades em miniconcurso (Lousã, Leiria, Coimbra...) e quando chegou à Escola Secundária de Arganil, ainda muito jovem, era a única profissionalizada. Assumiu, por isso, as turmas de 12.º ano e outras grandes responsabilidades, como representante de grupo e orientadora de estágio: "fui muito bem acolhida, muito bem tratada. E identifiquei-me aqui com Arganil. Identifiquei-me com o grupo disciplinar (...) Consegui fazer os cargos todos antes de chegar à direção" (E1), em 2004.

Sentiu, então, a necessidade de se preparar melhor do ponto de vista da gestão. Dos diversos cursos, destaca alguns essenciais para a sua função na direção: a formação do Instituto Nacional de Administração (INA), que realizou com uma colega e com elementos de outros conselhos executivos da região, fundamental para a sua integração na Comissão Administrativa Provisória (CAP) do Agrupamento de Escolas de Arganil, enquanto vice-diretora; a pós-graduação em Administração Escolar, em Viseu, na Universidade Católica Portuguesa, curso que lhe permitiu ler muito e interagir com pessoas com as mesmas funções; o curso de líderes inovadores da Microsoft; e, em 2024, o curso de liderança executiva na Porto *Business School*, sobre a administração pública (recursos humanos, organização...), onde desenvolveu um trabalho sobre a avaliação do impacto da ferramenta EAP - Ensinar e Aprender Português da Universidade Lusófona. Foram todas experiências muito ricas. Não obstante, a sua preparação pontua-se igualmente quer pelos intercâmbios que faz ao nível do Erasmus, que lhe permite conhecer o modelo europeu, quer pelas reuniões concelhias, por exemplo, onde, com os seus pares, discute e prepara exaustivamente as intervenções junto do poder central. "É tudo muito importante" (E2).

Anabela, cidadã e profissional do centro rural de Portugal, move-se com igual à-vontade no resto do país e na Europa, arrastando todos consigo. Ela consegue criar sinergias, acreditando que o interior não é uma limitação, antes uma oportunidade. Valoriza o dinamismo das pequenas comunidades, a capacidade de resposta personalizada e imediata e o orgulho na identidade local, rejeitando o estigma associado às regiões menos centrais do ponto de vista político. Para Anabela "o interior não é inferior" (E1).

Neste sentido, está convicta de que, à inicial criação de coesão no agrupamento, com a aposta na qualidade da formação de todos, deve juntar o forte investimento nos primeiros anos de educação, pois "se estes estão ganhos todos os restantes anos estão ganhos" (E2). E deve igualmente apostar numa oferta educativa, nomeadamente na educação secundária (ES), que retenha os jovens e que sirva as necessidades da região. Daí a oferta de cursos profissionais com longa tradição na escola, como o de mecatrónica; para responder a carências da região, como os da área do turismo, saúde ou multimédia; e para cativar outros alunos, como o de desporto. Também a educação artística da música e da dança nos 2.º e 3.º CEB, nos regimes articulado e supletivo, surgiu para dar resposta à procura.

Em suma, seja em que ciclo for, a ambição de Anabela condu-la a colocar sempre os alunos em primeiro lugar, almejando a excelência das aprendizagens e do desempenho dos alunos enquanto seres humanos e futuros profissionais. Gosta,

por isso, que conheçam e respeitem o meio onde se encontram integrados, mas também que expandam horizontes e que se confrontem com o resto do mundo. Em Arganil, vila europeia, Anabela, com dinamismo, disponibilidade e múltiplos braços, enche o agrupamento de projetos, numa luta diária pelo bem-estar e motivação da comunidade educativa.

Num meio pequeno “eu sinto-me quase impelida a ser o melhor possível porque eu sei que tenho de dar a cara por eles. E a imagem que o professor tem na comunidade também é importante” (EP2)

Estar na crista da onda

A rejeição do estigma do interior passa por criar situações que o combatam, como melhorias tecnológicas e de conectividade, dinâmicas institucionais e desenvolvimento de projetos inovadores.

Em primeiro lugar, quando o agrupamento foi constituído, houve a necessidade de lhe dar coesão. A digitalização no quotidiano escolar foi uma das primeiras preocupações, atualmente louvada por todos. Foram atribuídos equipamentos (computadores, *tablets*) a alunos e a professores. Secretarias distantes e com diferentes orientações teriam de se juntar e uniformizar. Qualquer questão do foro administrativo pode agora ser tratada a distância. Pense-se, por exemplo, em processos dos alunos, em documentos orientadores, em atas das reuniões e em assinaturas. Tudo existe e se faz obrigatoriamente em suporte digital, o que encurta muito os espaços físicos e temporais e deixa qualquer informação à distância de um rápido acesso. Diz um funcionário administrativo que “está implantada essa assinatura digital para formalizar qualquer documento. Ou seja, os documentos circulam em formato digital. A título de exemplo, um contrato de um professor não carece da assinatura presencial” (EPessoal Administrativo1). Tem a vantagem de não se gastar papel (o que é ecológico) e de evitar deslocações (o que é económico) – há “informação através de email, o documento fica assinado por ambos os interlocutores e, claro, uma vez que o nosso agrupamento, em termos geográficos, é muito disperso, é uma forma de não exigir a vinda à sede” (EPessoal Administrativo1). Os docentes recém-chegados que estranham o procedimento, aprendem e habituem-se. Aprendem a usar as plataformas. Aliás, uma das maiores vantagens identificadas refere que qualquer professor pode aceder ao percurso dos seus alunos, a qualquer hora, sem ter de incomodar ninguém. Ou também “os encarregados de educação têm acesso a informação sobre o seu educando, em tempo real: se o aluno faltou ou teve um momento menos bom na aula, o colega escreve e quando o filho chega a casa a situação já é conhecida” (EP4).

Com esta dinâmica e com “professores maioritariamente motivados”, dizem os próprios, até porque quase todos se encontram envolvidos em projetos, é fácil perceber que as tecnologias fazem parte das suas práticas letivas. São variadíssimos os projetos, ferramentas, plataformas de que têm conhecimento (propostos ou prontamente aceites pela diretora) e sobre os quais falam, com a maior das naturalidades e gigante orgulho. Neste agrupamento, a inovação já assumiu a característica da sustentabilidade, ela já se encontra vastamente incorporada nas rotinas escolares: projetos evoluem para outros projetos, projetos alargam-se a outros ciclos. Tomem-se alguns exemplos.

“As pessoas hoje querem mais desafios na sua profissão” (E2)

Docentes da educação pré-escolar (EPE) e do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) referem-se ao projeto de robótica que ainda desenvolvem com os seus alunos e cujos produtos já apresentaram numa feira no Porto. No âmbito da primeira participação destes docentes no programa Erasmus, criaram, em conjunto com cinco outros países, um projeto alargado a três anos. Portugal foi o único país a levá-lo até ao fim e a surpreender os parceiros com a metodologia usada. Porquê? Porque os outros não tinham pensado em pôr a robótica ao serviço da educação, ao serviço do cumprimento das competências a desenvolver pelos alunos.

Nós associámos à robótica conteúdos programáticos que estamos a trabalhar. Estamos aqui a fazer uma interdisciplinaridade (...) Vamos pegar num tema, em que vamos buscar um livro, e temos os projetos da biblioteca, do Plano Nacional de Leitura, aqui presente: *10 minutos a ler*. Vamos para as ciências. Em que é que isto pode ser trabalhado, na Matemática ou nas Ciências, com experiências, com jogos de Matemática? E depois vamos para a sala de robótica. (EP2)

E desta ideia surgida da discussão, Portugal destacou-se, positivamente e com evidências, do grupo europeu. Mas a robótica trabalha-se também junto dos mais velhos. Em 2023, por exemplo, os alunos do Curso Técnico de Manutenção Industrial, variante Mecatrónica, apresentaram os seus projetos nas Jornadas Técnicas FIMA – Feira de Manutenção Industrial –, como se pode ler na página eletrónica do agrupamento. O evento de dois dias, dedicado à Robótica e Inovação Industrial, contou com a presença de prestigiados profissionais da Universal Robots, da Xbot, da Força Aérea Portuguesa, da BOSCH, entre outros. Os alunos arganilenses puderam, assim, assistir a demonstrações práticas de máquinas, equipamentos e *softwares*; conhecer simuladores e óculos de realidade aumentada; conversar com especialistas, discutir o valor do ensino profissional... Também em 2025, testemunhámos o entusiasmo na partida dos alunos de 12.º ano do mesmo curso (que pela primeira vez iam andar de avião), de visita à *Advanced Manufacturing Madrid* – IFEMA – Feira Internacional de Madrid, evento europeu de grande prestígio, sobre o futuro da indústria, “onde vão ver tudo o que há de mais moderno em todo o mundo (...) vão ver coisas que nunca viram na vida nem vão voltar a ver, para depois transportarem aquela informação para o mundo do trabalho” (EP4). Aí, “tiveram a oportunidade de contactar diretamente com tecnologias de vanguarda nos setores da metalomecânica, manufatura avançada, inovação industrial, automação e robótica, compósitos, indústria 4.0, impressão 3D/manufatura aditiva, engenharia e *design* industrial”, lê-se na notícia sobre a atividade. Um território que perde jovens perde futuro.

De facto, este é um domínio forte no agrupamento que valoriza muito os cursos profissionais. As instalações, recentemente criadas com o apoio do sistema financeiro de incentivos Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), assim como o entusiasmo e orgulho, quer da diretora e do coordenador, quer dos que trabalham ou estudam no Centro Tecnológico Especializado (CTE) Industrial 342 Nil, quer mesmo de outros docentes de outros níveis de educação, são de uma manifestação exuberante, inclusive ao nível das dificuldades sentidas. O que fizeram? Como souberam do financiamento? Como o conseguiram? Os objetivos e condições são do domínio público e a divulgação foi feita junto de todos os diretores. Para Anabela esta seria uma oportunidade para o agrupamento dar mais um passo rumo à excelência da educação, criando condições para obter recursos tecnologicamente avançados numa oferta formativa em modalidades de dupla certificação. Assim, conseguiria continuar a garantir cursos tecnológicos, vocacionados para uma prática especializada em áreas tradicionais da escola secundária, necessárias à região e ao país, e já previstos no Projeto Educativo do Agrupamento: metalurgia, metalomecânica, eletrónica, automação. Contactou de imediato o coordenador dos cursos. Não precisa de muito tempo para pensar, pois se os projetos vêm de entidades como a Direção-Geral de Educação e servem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, da Agenda 2030, só é preciso pensar qual é o currículo que melhor os podem integrar. Então, mãos à obra. Puseram as ideias no papel. Sempre com

a participação e confiança da diretora, que “moveu mundos e fundos” (EP4), concluíram que o curso de mecatrônica seria o eleito. Abdicando das férias, as reuniões sucederam-se, de telemóvel sempre à mão, já que não havia tempo para esperar por respostas a emails. O

processo foi gizado, os formulários preenchidos, fornecedores consultados e o concurso ganhou. Dispõem de material de última geração, que lhes dá vantagem face a muitas empresas. E agora? Chega outra parte muito difícil: encontrar professores competentes, manter a mobilidade dos que lá estão e rentabilizar os materiais. Convidam-se empresas a dar e a receber formação. O esforço é compensatório! O sonho tornou-se realidade! De tal modo que já se equaciona chegar a um Curso Técnico Superior Profissional (CTESP), que “também é uma bandeira da senhora diretora. Ou seja, os alunos já não vão precisar de se deslocar da região; conseguem fazer aqui o 1.º e o 2.º anos e depois, sim, seguem para o ISEG [*Lisbon School of Economics & Management*] ou o ISEL [Instituto Superior de Engenharia de Lisboa]” (EP4) ou outras instituições de educação superior com quem têm parcerias, assume o coordenador do centro.

Não se pense, porém, que as iniciativas se ficam por esta área. Há imensas, como se pode observar pela consulta da página eletrónica do agrupamento: Erasmus +, Eco-Escolas, Cinedita, Ecos açor, Apreender e partilhar para melhorar – step 2 –, Escola voluntária, Agroescola, Club Ciência Viva, Rádio Escola, Agir já, 100% prepara o teu futuro, Sente, Academia de Líderes Ubuntu, Parlamento Europeu, Escola a Ler, Clube de Escrita...

Uma outra área onde têm vários incentivos é no domínio da língua. Só para o desenvolvimento de competências da leitura, há atividades para todos os ciclos: *10 minutos a ler*, que é transversal e se cruza com os outros; *Livr'à mão e Leitura Orientada*, para 1.º e 2.º CEB; *Projeto Pessoal de Leitura*, para o 3.º CEB; *Tempo para Ler e Pensar*, para a ES. Os professores lembram ainda um outro considerado muito interessante, apesar de, no início, não ter corrido bem em todas as escolas. Relaciona-se com a leitura e o envolvimento dos pais das crianças de 1.º e 2.º anos de escolaridade. É um projeto da Rede de Bibliotecas Escolares. Implica a adesão ativa dos pais, que têm de criar, em sua casa, um espaço de leitura, que funcione como uma minibiblioteca. Leem uma história, recolhem evidências.

Também em tempos, perante um diagnóstico de dificuldades linguísticas ao nível da discriminação auditiva e da consciência fonológica, comunicado por docentes do 1.º CEB, Anabela propôs a ferramenta digital EAP – Ensinar e Aprender Português – criada pela Lusoinfo, em colaboração com a Universidade do Minho e a Rede de Bibliotecas Escolares. Avançaram com um projeto-piloto em duas turmas, durante dois anos. Comprou as licenças para que todos os alunos, em conjunto com os pais, pudessem desenvolver o projeto. Duas docentes trabalhavam na construção da ferramenta, testavam-na, davam *feedback* em reuniões, internas e com os parceiros envolvidos. O projeto expandiu-se, sendo aplicado na escola e em casa. Anabela não só encontrou rapidamente condições para colmatar o problema, como ainda o utilizou para fazer a avaliação do seu impacto no trabalho do curso de liderança executiva na Porto *Business School*. Tudo se articula. Tudo flui.

Não pode ficar de fora a referência ao trabalho desenvolvido pelo curso profissional de artes e multimédia, que é reconhecido interna e externamente – “são muito, muito bons, quer os professores quer o que depois os alunos fazem, que culmina no Cinedita, um festival de cinema, mas não se limita a isso. É uma área que tenho vindo a apreciar muito” (EPArceiros2). Crê o empresário que esta área tem sido muito bem desenvolvida no agrupamento, mesmo considerando as suas elevadas expectativas. Refere também o agradável dinamismo que tem observado na recente área dedicada ao

se os projetos vêm de entidades como a Direção-Geral de Educação e servem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, da Agenda 2030, só é preciso pensar qual é o currículo que melhor os podem integrar

"Ou num ou noutro projeto, a maioria dos professores está envolvida, estão maioritariamente motivados" (EP2)

turismo. O agrupamento tem ainda trabalho desenvolvido no domínio do empreendedorismo, do ambiente e ciência, do desporto, da saúde, da aprendizagem ao longo da vida.

Anabela é, então, alguém que ouve os seus colaboradores, que os trata como parceiros, revelando elevado grau de confiança no seu empenho e competências, o que os motiva de sobremaneira. Implicando as pessoas mais adequadas para desempenhos específicos, procura colmatar as adversidades com célere intervenção. Agiliza processos e cria condições para um usufruto de vanguarda. Orgulha-se desse esforço partilhado em busca da excelência. Implica todos. Todos ambicionam o futuro. Todos se regozijam por estar *na crista da onda*.

Construir em colaboração

Um traço marcante da liderança de Anabela é a capacidade de mobilizar recursos e parceiros. Pelo que tem vindo a ser narrado, torna-se perceptível a forma como age, internamente, numa dinâmica exemplar pelo *modus operandi*: ouve, discute, interliga ciclos, motiva, confia. O empenho e orgulho, assim como o respeito que cada um nutre por si, fazem com que o crescimento aconteça.

Porém, convencida de que a escola não é um espaço fechado, mas um organismo vivo que respira com o território, dialoga com instituições para ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos tais como o município, as associações culturais e desportivas, as empresas, as instituições de formação e as universidades. Trata-se de uma estratégia consciente, que integra o agrupamento numa teia de apoios em rede. É graças a esse trabalho persistente que surgem patrocínios significativos.

Um dos patrocínios mais referidos é o 100% - Prepara o Teu Futuro, uma parceria com empresas locais que concedem bolsas de estudo a jovens carenciados que terminam o 12.º ano e aspiram ingressar no ensino superior. Tem critérios muito bem definidos, representando uma mudança real na vida de muitos jovens. Cada estudante é acompanhado no seu percurso académico, recebendo uma bolsa de 200 euros por mês, dois mil por ano. Pode escolher um curso de qualquer área, não necessariamente relacionadas com a atividade da empresa financiadora. A ideia foi-lhe apresentada pelo gestor da Vumba que, chegado ao concelho há cerca de dez anos para manter um negócio de família, voluntariou-se para prosseguir com o mecenato à comunidade arganilense. A família gizou o projeto e, sem conhecer Anabela, foi *bater-lhe à porta*. O empresário recorda: “Ela aderiu de imediato. (...) Senti desde logo que tinha à minha frente uma pessoa... pelo menos aqui no meio, Anabela é claramente uma pessoa fora de série” (EParceiros2). O gestor foi-se envolvendo cada vez mais no agrupamento e, reconhecendo as qualidades de Anabela, lembra que nunca deixou de colaborar, apesar dos altos e baixos do projeto. “Se existissem lacunas, eu teria simplesmente deixado de apoiar o Agrupamento de Escolas de Arganil e teria levado esta nossa vocação, o tempo e o dinheiro para apoiar outros projetos” (EParceiros2). Atualmente, há cerca de uma vintena de empresas que responderam ao desafio da diretora, participando também elas na atribuição das bolsas. Deste modo, mais alunos saem beneficiados e contribui-se, assim, para um dos desafios de Anabela, que recusa a ideia de que

o trabalho da escola termina no final do ensino secundário. Por isso, desenvolve outras ações, de que é exemplo o convite para palestras ou conversas entre alunos, antigos e atuais.

“Nós temos muito a aprender com os professores do conservatório... numa reunião de receção é sempre palmas, connosco, nós professores do EB, geral, seja do que for... nunca temos palmas de lado nenhum. Temos de trabalhar isto de outra forma. Temos de nos valorizar” (E2)

A existência do Conservatório de Música em Arganil também se deve a Anabela. Como já foi dito, a diretora tenta responder positivamente aos eventos para que é convidada. Esteve presente em várias sessões promovidas pela Associação Filarmónica de Arganil, que, num esforço enorme, todos os sábados levava e trazia os alunos a Coimbra. Num evento, o responsável abordou-a no sentido de lhe propor a constituição do ensino artístico especializado da música em regime articulado. Inicialmente incrédula, cedo percebeu que não seria impossível – “se podemos constituir, temos de começar. E começámos” (E2). A direção do agrupamento tornou-se conivente. Os representantes de ambas as instituições, em conjunto com o Conservatório de Música de Coimbra e a Câmara Municipal de Arganil consultaram protocolos, preencheram formulários. Reuniram com a Secretária de Estado de então e “desbloquearam o assunto. Havia esse objetivo por parte do ministério” (E2). Foi um processo difícil, tiveram de abdicar de algumas condições, mas conseguiram criar ensino articulado e supletivo, “graças também ao bom trabalho do conservatório” (E2). Agora existe o Polo Educativo de Arganil do Conservatório de Música de Coimbra. Começou com poucos alunos, mas já tem mais de cem. Vêm de várias localidades e de concelhos vizinhos, como Góis, que acabam também por beneficiar da proximidade geográfica.

A câmara vê-se muitas vezes envolvida neste tipo de situações. Por exemplo, a requalificação dos espaços exteriores está a decorrer, com o apoio do PRR, em articulação com a Câmara Municipal de Arganil. O RobotArgus, um laboratório de aprendizagens, no âmbito do ambiente e da ciência, também contou com o apoio do município de Arganil, da Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra (CIM-RC) e do Fundo Social Europeu, “projeto que já evoluiu para outro projeto” (EP2). Além disso, há sempre alguns apoios ao nível da atribuição de bolsas de estudo, da cedência de espaços para eventos, de transportes ou de divulgação. Com as juntas de freguesia a colaboração é igualmente valiosa.

As instituições de educação superior pertencem também à sua rede de parceiros, não apenas o Instituto Politécnico e a Universidade de Coimbra (distrito a que pertence), mas também a de Aveiro ou a do Minho. Colaboram em projetos que o agrupamento desenvolve, fazem formação de professores, mesmo que em articulação com outras entidades, fazem formação de alunos, através da Universidade de Verão ou da Escola de Verão Júnior, que os melhores alunos de cada ano, do 5.º ao 12.º ano de escolaridade, frequentam. Os centros de formação de associação de escolas (CFAE), tal como o Conselho das Escolas, com quem Anabela prepara reuniões que têm no ministério, são elementos igualmente privilegiados na sua rede de ação. As escolas estrangeiras com as quais há intercâmbios ajudam todas a transformar a confiança e a autonomia numa visão de futuro, permitindo ao pessoal administrativo, aos alunos, aos professores a validação da excelência do seu desempenho.

Enfim, a lista de parceiros é muito significativa e revela um modo de governar que integra visão estratégica e pragmatismo. A sua ação é coletiva, colaborativa. E é justamente esta capacidade de articular pessoas, instituições e oportunidades que faz do seu trabalho um caso singular, reconhecido tanto pelo impacto interno como pela força das redes que constrói.

O sucesso vem das redes e pontes que se constroem

Os pensamentos e ações de Anabela que têm vindo a ser referidos têm sempre subjacente o desejo de dar as mesmas oportunidades a todos os alunos: com mais ou menos condições financeiras, intelectuais, linguísticas. Pretende que todos se sintam bem na escola, que usufruam de experiências novas (como andar de avião), que alarguem os seus horizontes de vida, que conheçam o mais possível, para se munirem de referências diversificadas e poderem tomar para si as melhores opções de vida. Esta é uma das razões pelas quais se envolve em tantas ativi-

dades, “porque os alunos hoje não conseguem estar sentados, os alunos são tão diferentes de nós e nós ainda estamos, às vezes, a querer que o aluno vá pegar no livro e... Isso não existe! Esses alunos não existem!” (E2) no século XXI. O grande desafio está, então, na integração dessas atividades estimulantes na planificação curricular, está em construir o currículo de outra forma. Essa é, para si, a grande questão. É uma questão de inovação e da sua sustentabilidade. Neste agrupamento isso só acontece “porque connosco temos muito bons profissionais” (E2)!

Além das questões de natureza pedagógica, há opções organizacionais que revelam a mesma preocupação. A constituição das turmas e a atribuição do diretor de turma são exemplos disso. Elas têm de ser equilibradamente concebidas para evitar a elitização e dar as mesmas oportunidades a todos, “o que também faz sentido porque da heterogeneidade vem a riqueza” (E2). Assim, as transições de ciclo são minuciosamente estudadas e o papel da psicóloga é aqui de extrema relevância. A facilidade no recurso à plataforma com os processos dos alunos revela-se crucial por tornar o processo eficiente, neste momento e mais tarde, quando os docentes receberem os alunos pela primeira vez. As transições de ciclo são devidamente acompanhadas, até pelos próprios discentes, que envolvem os recém-chegados num sistema de mentorias. A seleção do diretor de turma decorre de apurada reflexão, na medida em que ele é um pilar fundamental para o sucesso desse grupo de alunos, explica a Direção.

A personalização do percurso formativo dos alunos que se faz neste agrupamento (da EPE à ES) é algo positivamente evidenciado; é, de resto, visto como uma das mais-valias da existência dos agrupamentos. Anabela investe muito na educação dos mais pequenos. Por isso, uma educadora, na escola há três ou quatro anos, diz que “aqui sinto-me tão valorizada quanto os professores dos outros ciclos... do secundário. Não sinto diferenças” (EP1). Também por isso, a diretora visita com frequência essas escolas, acompanhando as crianças de perto e criando condições para colmatar as possíveis fragilidades *ab initio*. Razão pela qual conhece todos os alunos do agrupamento.

Os alunos com necessidades específicas e os alunos estrangeiros são igualmente incluídos e acarinhados. No agrupamento, os primeiros são mais de 200 (195 com medidas seletivas e 16 com medidas adicionais) e os segundos, provenientes de 25 nacionalidades, correspondem a 14% da totalidade discente (190 dos 1335 alunos). Ações acrescidas, centram-se, por exemplo, ao nível da formação. Decorrente da autoavaliação do agrupamento, encontra-se em curso um plano de formação dos assistentes operacionais para melhor integrarem os alunos com medidas adicionais. Porém, estes alunos “nunca tiveram problemas de integração profissional” (EDireção1), em grande parte devido à postura das empresas parceiras, que “nos veem como uma instituição credível. Gostam de ajudar e acham que estão a investir no futuro do concelho e no futuro deles” (EDireção3). A formação contínua a propósito dos alunos estrangeiros surgiu para os professores, com a parceria do Instituto Politécnico de Leiria, e foi organizada em três partes: primeiro com uma ação de sensibilização geral, depois com a apresentação e discussão de práticas de sala de aula para todos os professores e, finalmente, com uma ação para construção de materiais, já dirigida aos docentes diretamente implicados. O trabalho para a sua inclusão é mais difícil devido à dispersão das escolas, “é difícil no princípio, no final já não vai ser difícil” (EDireção2). Ainda uma outra medida, anualmente levada a cabo pela diretora e por alguém da freguesia implicada, nomeadamente pela presidente da Liga Regional Cojense, é a identificação e visita às famílias recém-chegadas ao concelho, no sentido de as sensibilizar para a escolarização dos menores.

No fundo, Anabela constrói uma Escola onde o futuro deixa de ser uma esperança vaga e passa a ser um horizonte concreto, onde cada iniciativa de liderança se traduz em oportunidades reais, capazes de transformar vidas para dar resposta a desafios reais. A Escola cresce porque o sucesso nasce das redes e das pontes que se constroem e nunca das portas que se fecham.

O impacto do trabalho desenvolvido nos resultados escolares

Os resultados das práticas de Anabela e da sua equipa medem-se pelos prémios e certificações que obtêm, pela motivação dos professores, pelo orgulho das famílias, pela ambição dos alunos, pela confiança da comunidade local e, naturalmente, pelos resultados escolares da população discente. A sua visão estratégica e a sua liderança transformacional permitem-lhe integrar todas essas informações numa abordagem que garante inovação, qualidade educativa e cultura de excelência, em contínua validação externa. O Agrupamento de Escolas de Arganil conta com a ajuda de uma entidade externa para implementar o modelo CAF (*Common Assessment Framework*), internacionalmente reconhecido como uma metodologia de gestão da qualidade e da melhoria. Servindo como ferramenta de autoavaliação, é ainda uma forma de implicar todos na busca dessa melhoria, rumo à excelência.

Embora não se trate de um agrupamento perfeito, percebe-se que a maioria dos intervenientes e parceiros se encontra francamente satisfeita: “para mim, é um orgulho poder ter vivido e colaborado e trabalhado numa escola que trabalha com excelência” (ELideranças Intermédias³) ou “se eu não gostasse de trabalhar aqui, estava em casa” (ELideranças Intermédias⁴), diz um professor que já passou dos 67 anos. Os docentes, sempre que questionados sobre os resultados, lembram a obtenção do selo *Effective CAF user*, que destacam de muitas outras distinções, como o Selo de conformidade EQAVET, Segurança Digital ou Escola Acreditada do Erasmus+. Com a resposta revelam o espírito formativo que adotam, provavelmente fruto da colaboração com a equipa de autoavaliação designada para o efeito. Reúnem-se com frequência para aplicação dos instrumentos que conceberam. Com os coordenadores das equipas escolares preparam os relatórios que dão conta de situações, contextos, progressos, sistematizando a informação em pontos fortes e áreas de melhoria. A partir daí, definem os planos de melhoria.

Sabe-se que a percentagem de alunos com apoio da Ação Social Escolar (ASE) que concluíram os diferentes ciclos no tempo esperado, entre 2020/2021 e 2022/2023, no agrupamento foi superior ao dos alunos do país com perfil semelhante (Info-escolas – Estatísticas de Escolas). Também quase sempre se verificou o mesmo para os alunos sem ASE. Em 2022/2023, destacaram-se os resultados dos alunos do 3.º CEB com ASE, que obtiveram 100% de sucesso, face a 84% a nível nacional, demonstrando que os alunos mais vulneráveis socioeconomicamente obtiveram bons resultados. No final de 2024/2025, e de acordo com o relatório da coordenação dos diretores de turma dos 2.º e 3.º CEB, apenas um aluno em cada ciclo não conseguiu transitar. Salientam-se, assim, como pontos fortes “a média e percentagem, por turma e por ano de escolaridade; a média do sucesso pleno, por turma e ano de escolaridade; a menção atribuída à globalidade das turmas, ao nível da assiduidade; o número de contactos entre DT e EE e a sua presença na Reunião de Balanço de final de período” (Análise dos resultados da avaliação final dos 2.º e 3.º ciclos 3.º período, p.33). Neste caso, ainda de acordo com a análise referida, as áreas de melhoria decorrem das estratégias definidas no 2.º período, i.e., reforçar o cumprimento de regras na sala de aula e promover hábitos de estudo e de trabalho.

O relatório dos cursos científico-humanísticos, no que se refere à análise dos resultados do 3.º período 2024/2025, indica alguns dos resultados obtidos no seu âmbito, nomeadamente as menções atribuídas ao nível da assiduidade e do comportamento, a média por turma e a média por ano de escolaridade. Assim, a média obtida pelas turmas dos três anos nas classificações internas da ES foi 14,97 valores e 89,6% dos alunos obtiveram classificações acima dos 10 valores. Verificou-se também que apenas um aluno do 10.º ano não transitou para o 11.º ano. É ainda importante referir que, naquele ano, a grande maioria dos alunos do 12.º ano (89,5%) concluiu a ES. O relatório refere ainda a necessidade de melhorar os resultados académicos dos alunos, de continuar a aplicar as medidas previstas

no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e de investir para que os alunos desenvolvam hábitos de estudo diário e sistemático.

De acordo com Infoescolas, em 2022/2023, os alunos dos cursos profissionais alcançaram 88% de sucesso, isto é, concluíram o ensino profissional em três anos, resultados acima dos 73% obtidos a nível nacional em circunstâncias análogas. Dois anos depois, o Relatório dos Cursos Profissionais 3.º Período refere que, no total das sete turmas dos 10.º e 11.º anos, a taxa de transição foi de 95,4%. Ao nível do 12.º ano realçam-se como pontos fortes o facto de as turmas apresentarem 70% ou mais dos módulos concluídos, com médias superiores a 13 valores e o sucesso dos alunos que se propuseram a época especial de exames para conclusão de módulos.

O acompanhamento do percurso dos alunos, principalmente dos cursos profissionais, após a conclusão do 12.º ano é importante para Anabela, embora não o faça ainda de forma sistemática. Porém, vai obtendo alguma informação. Na análise contextualizada dos resultados dos indicadores EQAVET, para o ciclo de formação 2021/2024, encontra-se uma taxa de satisfação dos empregadores de 97,1%. Ainda ao nível daqueles cursos, os alunos que não prosseguem os seus estudos na educação superior, de acordo com o referido pelo respetivo coordenador, têm uma elevada taxa de empregabilidade, 99,9%.

Os resultados são sempre partilhados com a comunidade escolar: os relatórios elaborados a tempo e horas, os quadros de excelência afixados, os eventos divulgados, as notícias publicadas. A diretora sabe que, para motivar, o sucesso deve ser comunicado. Por isso, investe em estratégias de comunicação claras e organizadas, dando visibilidade aos bons resultados, aos prémios conquistados, às iniciativas inovadoras. Faz questão de que a comunidade saiba que a escola evolui, que os alunos progridem e que o trabalho coletivo tem impacto real. Esta comunicação não é vaidade, é ferramenta de confiança, de aproximação e de valorização do próprio território.

Uma liderança focada nas aprendizagens dos alunos

Ao observar o modo como Anabela conduz o agrupamento, percebe-se que o bom desempenho da escola não é fruto de circunstâncias felizes, mas a consequência direta da forma como exerce a sua liderança no quotidiano. Tudo nela se articula para criar um ambiente onde o trabalho flui com clareza e onde as aprendizagens dos alunos se tornam o centro real da ação educativa.

Anabela tinha razão, o dinamismo que a caracteriza não lhe teria permitido ficar encerrada num pequeno laboratório de empresa; ela precisa de um mundo aberto, onde crie pontes e concretize objetivos. Os cursos em que vai participando dão-lhe a segurança do conhecimento atualizado, em prol de uma liderança transformacional, porque os alunos da geração atual são muito diferentes dos que pertenceram a gerações anteriores; de uma liderança humanista, porque é valorizando as pessoas que concebe o mundo; de uma liderança participativa, porque é partilhando expectativas, empenho e decisões que consegue responder aos desafios; de uma liderança ética, porque pela transparência e pela coerência entre princípios e ações consegue ser modelo e motivar; de uma liderança servidora, porque coloca o bem-estar e o desenvolvimento da comunidade escolar acima do reconhecimento pessoal.

O dinamismo e a disponibilidade para dialogar com todos constituem os grandes pilares da sua ação. Confia nas pessoas com quem trabalha diariamente e nas outras que, mesmo mais distantes, consigo trilham os caminhos para chegar ao mesmo destino. Esforça-se por valorizar o agrupamento, criando condições inovadoras para que todos possam ter acesso aos processos mais recentes de

organização administrativa e de planeamento pedagógico. Com o seu esforço, conhecimento e experiência, trabalha para dar as melhores referências aos jovens, mesmo aos que vivem em condições mais difíceis, para que aprendam a situar-se na sociedade e no mundo em que vivem. E faz tudo isto, capitalizando múltiplos projetos inovadores, que internamente se vão reproduzindo e tornando sustentáveis. Gere a sua rede de influências, no reconhecimento de que o bem do agrupamento é o bem dos jovens, da região, do país e do mundo. De facto, quando se está na crista da onda e se constrói coletivamente, criam-se sinergias que produzem bons resultados sem deixar ninguém de fora. Só assim se pode considerar que o interior não é inferior!

CULTURA, EQUIDADE E AUTONOMIA EM TOMAR

ADÉLIA LOPES
RICARDO OLIVEIRA

Somos uma Escola que promove o sucesso educativo, a igualdade de oportunidades e a valorização do conhecimento, cultivando o pensamento livre, criativo e reflexivo.

Mensagem do Diretor no Guia de Acolhimento.

Uma liderança singular

Num cenário marcado pela complexidade e pela multiplicidade de desafios, a liderança escolar é um fator determinante para a construção de uma escola inclusiva, onde todos aprendem e desenvolvem competências múltiplas. As lideranças que conseguem mobilizar pessoas, promover culturas colaborativas e climas de escola positivos, contribuem para a reorganização dos processos de ensino, para a sustentabilidade da inovação, para a melhoria da qualidade das aprendizagens e para a promoção do sucesso educativo, mesmo em contextos particularmente exigentes.

Neste quadro, Paulo Macedo, diretor do Agrupamento de Escolas Templários (AET), em Tomar, afirma-se como um líder capaz de mobilizar a comunidade educativa em torno da concretização de “projetos que proporcionam contextos múltiplos de aprendizagem e potenciam o desenvolvimento de competências nas áreas do desenvolvimento pessoal e autonomia, do relacionamento interpessoal e da sensibilidade estética e artística” (Inspeção-Geral de Educação e Ciência — IGEC, 2020, p. 4). Mantendo “parcerias e protocolos consolidados, com benefícios na mobilização de recursos e na diversificação de experiências de aprendizagem” (IGEC, 2020, p. 4), reforça a ligação ao território local, nacional e internacional.

Reconhecido como um homem culto, informado, cosmopolita e visionário, Paulo Macedo corporiza uma liderança democrática, humanista e transformadora. A comunidade descreve-o como “um verdadeiro diplomata” (EP6), alguém que “constrói consensos através do diálogo e do respeito pela diversidade” (EP1) e que “cria um clima organizacional assente na confiança” (EP9). Desafia e inspira os outros a “saírem das suas zonas de conforto e a superarem desafios constantes” (EP2), estando “sempre disponível para dialogar e escutar” (EP8). “É um líder catalisador de sinergias e talentos” (EP3) que “transforma a escola” (EP5).

Os valores inscritos no Projeto Educativo (PE) estruturam a missão do AET: “Proporcionar à comunidade local a oportunidade de aceder a um serviço educativo que contribua para criar comunidades de aprendizagem criativas, alegres, inovadoras, inclusivas, sustentáveis e regenerativas, promovendo o bem-estar e a cidadania” (PE, 2022–2025, p. 12). Com o compromisso de desenvolver literacias múltiplas e transformar o AET num espaço de excelência e de qualidade para o desenvolvimento de todos ao longo da vida (PE), a governação deste território assenta na ética do cuidado e do rigor. Sustentada em valores democráticos e na atenção genuína às singularidades de cada pessoa, “[pre]ocupa-se com as necessidades de cada um (...) e está sempre disponível para ajudar e resolver problemas” (EP1).

A sua liderança articula exigência e humanização, autonomia e corresponsabilização, inovação e sentido ético, dimensões complementares de uma visão educativa centrada na dignidade e na valorização da pessoa humana. O rigor crítico e pedagógico que imprime à ação, orienta para a qualidade dos processos de ensino e para a melhoria das aprendizagens, afastando-se de uma lógica meramente normativa ou burocrática. Esta matriz ética reflete-se na forma como concebe a autonomia, entendida como capacidade construída coletivamente e orientada por e para um projeto comum: “sozinho não faço nada (...) são as equipas que fazem acontecer” (E1). A delegação de responsabilidades, a valorização das competências internas e a confiança no outro permitem que docentes e não docentes se

assumam como (co)autores da ação educativa, reforçando uma liderança distribuída e sustentável: “cria oportunidades para que todos possam brilhar (...) acredita no potencial de cada um (...) dá-nos asas para voar” (EP4).

Entende a inovação como resposta ponderada aos desafios da diversidade e da mudança social, mediada por um forte sentido ético que coloca o aluno no centro e orienta as decisões para a equidade, a justiça social e o bem comum. Inovar implica questionar práticas, experimentar outras abordagens e reorganizar o trabalho escolar sem ruturas artificiais, reconhecendo que a mudança exige tempo, consistência e compromisso: “não sou apologista da ideia de que, quando se tem de mexer nas coisas, se tem de mudar tudo (...) ao querer mudar tudo, não se faz nada” (Projeto de Intervenção, 2021–2025, p. 12).

A coerência entre valores assumidos e práticas quotidianas confere legitimidade à sua ação e sustenta uma liderança capaz de criar contextos de aprendizagem inclusivos, promover o desenvolvimento profissional das equipas e assegurar qualidade e sucesso educativo. Como refere no Projeto de Intervenção (PI), “O gestor focado no conhecimento cria oportunidades de aprendizagem, encoraja a partilha de informação (...) gere o espaço no qual o conhecimento e a inovação são criados” (PI, 2021–2025, p. 26).

Assumindo o lema e a visão do AET, “Projetar uma escola intemporal” e desenvolver literacias múltiplas, e sendo este um espaço educativo de excelência e de abertura, com qualidade, que contribua significativamente para o desenvolvimento de todos ao longo da vida (PE, 2021–2025), Paulo Macedo definiu cinco dimensões estratégicas de atuação (Resultados, Identidade, Comunidade, Espaços e *Accountability*), comprometendo-se com a missão de:

Proporcionar aos alunos Aprendizagens significativas, alicerçadas em (...)Valores, consolidadas com Criatividade numa estreita relação com o Património material e imaterial na dimensão histórica e cultural, num ambiente de saudável Cidadania e Inclusão, de modo que estes desenvolvam as Capacidades de questionar, procurar e partilhar respostas com a comunidade. (PI, 2021–2025, p. 10)

Para este diretor, “a escola é vida e património” (E1), é uma construção coletiva, um “centro transformador do futuro da comunidade e da coesão social” (Projeto Cultural de Escola, p. 7), onde o “bem-estar de todos” e a audácia coletiva para inovar e “indisciplinar” a escola são dimensões fundamentais. Defensor convicto de que “as melhores soluções resultam da participação da comunidade educativa” (E1), sustenta a sua ação numa liderança que afasta a imposição.

Percursos de liderança no combate a “desigualdades obrigatórias”

Em 2017, quando assumiu a direção do AET, mais do que a gestão de um “mega agrupamento”, o desafio central residia na articulação de três culturas organizacionais distintas e historicamente autónomas. A matriz inclusiva e rural do Agrupamento de Escolas de Santa Iria (AESI), que liderou entre 2003 e 2013, confrontava-se com o perfil urbano e socialmente mais elitista do Agrupamento Gualdim Pais e com o peso simbólico da Escola Secundária Jácome Ratton, marcada por fortes tradições institucionais. À chegada, encontrou um “ajuntamento” administrativo, onde “o próprio logótipo mantinha os três símbolos das escolas originais, separados” (E1), espelhando “um território fragmentado por ciclos e quintais” (E1) e que foi “sujeito a uma agregação imposta pela tutela” (PI, 2021–2025, p.5). O verdadeiro desafio não se esgotava na coordenação de 18 estabelecimentos “com realidades muito díspares, a nível de história, de dispersão geográfica, de instalações, de contextos sociais” (PI, 2021–2025, p.5), mas sim, na exigência de “coser uma manta de retalhos culturais e sociais” (E1).

A prioridade estratégica passou pelo combate às “desigualdades obrigatórias ditadas pela geografia” (E1), assegurando que os alunos das freguesias mais distantes, como Olalhas ou Serra, acedessem às mesmas oportunidades educativas e culturais que os do centro urbano. O contraste era evidente: enquanto no centro da cidade o acesso à cultura e aos equipamentos sociais era imediato, nas zonas periféricas, frequentemente percecionadas como “quase um degredo devido ao isolamento” (E1), a escola e o transporte escolar constituíam, muitas vezes, o único elo com o restante território. Esta assimetria tornou-se o ponto de partida de uma missão clara: garantir que todos os alunos partilhassem o mesmo horizonte de possibilidades, independentemente do contexto de origem.

Consciente de que “se as pessoas não se sentirem parte do mesmo projeto, não há papel que faça um agrupamento funcionar” (E1), iniciou um diagnóstico de proximidade, percorrendo o território educativo e reunindo com docentes, não docentes, autarcas e parceiros. Mais do que identificar constrangimentos, “construiu pontes e estabeleceu relações de confiança” (EP1). Enfrentando o que descreve como “uma luta difícil” (E1) contra rotinas e resistências instaladas, trabalhou no sentido de transformar a diversidade de culturas escolares num recurso coletivo, mobilizando as equipas em torno de práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas partilhadas, capazes de gerar coesão interna e sentido de pertença. Neste processo, o primeiro encontro cultural, realizado no final do ano letivo de 2017/2018, marcou uma clara “mudança de tom” na vida do AET: “pela primeira vez, alunos que nunca tinham saído da sua freguesia apresentaram os seus trabalhos lado a lado com colegas do centro da cidade” (EP4); “professores que só se conheciam por e-mail cumprimentaram-se ao vivo” (EP2); e uma mãe sintetizou o impacto do momento ao afirmar: “Hoje percebi que o meu filho faz parte de algo maior do que a escola da aldeia” (EEncarregada de Educação1).

A cultura, enquanto dimensão estruturante do desenvolvimento humano, revelou-se um poderoso fator de coesão e de pertença no território, permitindo que o “mega agrupamento” começasse a funcionar como um todo, superando clivagens geográficas e culturais, afirmando a construção de um sentimento de pertença e de compromisso. Foi um fator determinante para ultrapassar resistências à mudança, à inovação pedagógica e à inclusão plena de grupos minoritários, em particular os da comunidade cigana. Reconhecendo que “no início houve alguma resistência (...), mas às vezes é preciso abanar um bocadinho” (E1), este “abanar” traduz-se num gesto pedagógico deliberado e num convite à reflexão crítica, sustentado numa liderança que privilegia a construção coletiva de significados.

Neste quadro, as reuniões com as lideranças intermédias e os encontros temáticos organizam-se em torno de problemas reais da escola, como o sucesso educativo, a inclusão, a avaliação, a inovação das práticas pedagógicas ou o bem-estar da comunidade e são assumidos como espaços de questionamento, partilha e produção de conhecimento profissional. O “receituário” normativo cede lugar à problematização das práticas, desafiando os profissionais a interrogar o sentido do seu trabalho, as opções tomadas e as possibilidades de melhoria. A capacitação e a formação específica e situada são fatores de sucesso para o desenvolvimento profissional de docentes e não docentes e para robustecer a qualidade do trabalho escolar. Como referem, “o Paulo convida os melhores especialistas para refletirem connosco (...) aprendemos imenso e depois conseguimos dar o salto (...) melhorar práticas, inovar” (EP8). Esta dinâmica consolida a escola enquanto organização aprendente, onde o conhecimento emerge da experiência refletida, do diálogo profissional e da aprendizagem colaborativa.

Um outro eixo estruturante é a delegação de competências sustentada na confiança e no olhar atento ao perfil de cada um. Ao reconhecer e valorizar a competência profissional de docentes, técnicos e pessoal não docente, transforma a liderança num processo genuinamente partilhado. Esta distribuição de responsabilidades não se limita a uma lógica funcional, assume antes uma natureza profundamente pedagógica pois quem lidera aprende, investiga e constrói

conhecimento em conjunto com os outros. As reuniões periódicas com as diferentes equipas de trabalho contribuem para que as lideranças intermédias (coordenadores, professores, equipas técnicas e pedagógicas) se sintam implicados nas decisões e sejam corresponsáveis pelos resultados alcançados.

Consciente de que as pessoas passam, mas a instituição permanece, tem vindo a implementar mecanismos estruturados de indução profissional e de transmissão de saberes, sendo exemplos “o guia de acolhimento para quem chega pela primeira vez” (EP4) e o acordo estabelecido com a autarquia, segundo o qual “antes de um funcionário ser substituído, quem o substitui vem aprender durante dois anos, garantindo a passagem de testemunho e conhecimento” (E1). O investimento no desenvolvimento profissional das pessoas, através de formação interna, da implementação de processos de autoavaliação institucional e de práticas de investigação-ação, é uma estratégia para sustentar o envolvimento crítico dos profissionais e para reforçar o seu papel enquanto produtores de conhecimento.

Liderança transformadora: dar palco e protagonismo aos outros é incluir

Reconhecido como “muito mais do que um executor de políticas públicas” (EP3), é um líder com a capacidade para identificar e mobilizar competências estratégicas para o desenvolvimento do AET. Aposta em lideranças intermédias com perfis adequados ao PE, “Não nos conhecíamos, mas ele quis que eu ficasse na coordenação da escola porque tinha as melhores referências” (EP9). Reconhece e valoriza o talento dos outros, escolhendo “ficar nos bastidores para dar palco e protagonismo aos outros” (EP4). Um exemplo concreto prende-se com o facto de sempre que é convidado para falar das práticas do AET ou quando essas práticas são premiadas, pede a quem as executa para ser o protagonista da ação.

Esta forma de liderar contribui para a coautoria e a (re)construção de práticas de autonomia profissional, onde cada elemento da comunidade educativa se sente reconhecido e legitimado na sua ação. Como referem os docentes, “ele consegue ver o brilho no olhar (...) e depois dá-nos asas para voar, acredita em nós” (EP4). A estratégia de Paulo Macedo assenta na capacidade de mobilizar pessoas através da criação de condições de bem-estar, defendendo que “se as pessoas estiverem felizes, tudo o resto fluirá com muito mais sucesso” (E1). É com esta lógica que promove uma distribuição de serviço que não obedece apenas a critérios administrativos cegos, mas que integra a variável do bem-estar pessoal, sendo exemplos, a não atribuição de duas direções de turma ao mesmo docente ou a atribuição, apenas, de um cargo de gestão intermédia. Este equilíbrio concretiza-se na tentativa de minimizar as deslocações entre escolas e na adequação dos horários às exigências das funções de coordenação, garantindo que a gestão dos recursos humanos é, antes de tudo, uma gestão de pessoas e não apenas de tempos.

Promove o trabalho colaborativo evitando respostas fechadas ou soluções pré-formatadas. Devolve perguntas, incentiva a problematização e promove a análise conjunta das situações, particularmente nas reuniões periódicas com as diferentes equipas, onde o planeamento estratégico é partilhado e as decisões emergem do coletivo. Esta prática reforça uma liderança pedagógica e reflexiva, em que o conhecimento se constrói na interação e na reflexão crítica sobre a prática. Assiduamente são convidados especialistas para ajudarem a materializar as políticas públicas, sendo exemplo o acompanhamento feito ao nível da autonomia e flexibilidade curricular e da avaliação pedagógica das aprendizagens. A formação situada é uma estratégia recorrente, com impacto direto nas aprendizagens dos alunos: “cada vez que surge uma situação nova ou não sabemos muito bem o que fazer ou como fazer (...), vamos à procura de formação para podermos aprender e melhorar o trabalho com os alunos” (EP2)

A escuta ativa e a disponibilidade permanente para acolher o outro são amplamente reconhecidas como pilares da construção de um clima organizacional positivo, assente na confiança. “Não fecha a porta a ninguém” (EP3) e “está sempre disponível para receber (...) para participar (...) podemos contar sempre com ele” (EP4) são expressões que traduzem a presença e a relação de proximidade que estabelece com todos. Neste ambiente, o erro é entendido como oportunidade de aprendizagem, e todos se sentem seguros para questionar e aprender coletivamente, “sabemos que se falharmos, ele está connosco, ajuda a melhorar” (EP10). Dentro e fora da escola, a sua presença é assídua e valorizada: “é incrível, mas ele consegue estar sempre em todo o lado para onde é convidado (...), tem tempo para nos ouvir (...) recebe todos os que o procuram (...) e sem marcação prévia” (EP2).

Esta lógica de escutar o outro estende-se também aos alunos que são envolvidos em processos de reflexão e decisão através da auscultação das suas opiniões, da participação em projetos e da valorização da sua experiência escolar. Exemplos como o projeto Ágora, não só dão voz aos alunos como os acompanham e estimulam em momentos de experimentação essenciais à aprendizagem, à valorização da diversidade e à participação real através dos seus contributos na construção de uma escola à sua medida. Com o Ágora, semanalmente, nas escolas Jácome Ratton, Santa Iria e Gualdim Pais, os alunos dispõem de um ponto de encontro para a expressão, a criação e a organização de atividades/eventos, de entre os quais se destacam: performances, improvisações e outros jogos dramáticos, experiências radiofónicas e musicais, divulgação de trabalhos e investigações, organização de debates e conversas, questionar saberes estabelecidos, procurar parcerias ou trazer convidados da comunidade para a escola.

Para além da “porta aberta para todos” (EA3) que permite “falar com o diretor a qualquer momento” (EA2), realizam-se assembleias regulares com alunos para “falar da vida da escola” (EA4), num clima aberto, livre, responsável e muito empenhado. Na perspetiva dos alunos, são momentos muito importantes, aqueles em que dialogam com o diretor. “Quando ele não tem resposta para o problema, ouve-nos e explica porque não é possível (...) e nós gostamos disso” (EA2). Este envolvimento reforça a ideia de que aprender é um processo partilhado e socialmente construído, e não um ato unilateral. Esta dimensão assume particular relevância num território educativo descrito como uma “pequena ONU”, onde “nos corredores se cruzam diariamente alunos vindos do Brasil, Ucrânia, Nepal, Cabo Verde, China (...) várias comunidades ciganas (...) partilham salas de aula, recreios e experiências” (E1). A valorização desta diversidade traduz-se em projetos como o “Partilhas Criativas”, dirigido a todos os alunos do AET, com o objetivo de promover contextos de aprendizagem assentes na interajuda, conferir significado às aprendizagens escolares, alicerçar interações saudáveis e altruístas e desenvolver competências sociais que contribuem para a melhoria das aprendizagens.

A experiência proporcionada pela bolsa de estudo que o levou à Bulgária para frequentar o curso de Agronomia, durante seis anos, a par das dificuldades sentidas pelas irmãs na antiga Checoslováquia, consolidou uma empatia consistente em relação à diversidade linguística e cultural dos alunos. O diretor reconhece, a partir da sua própria experiência, que quem chega a um país sem dominar a língua “precisa de acolhimento genuíno e de apoio estruturado para se integrar” (E1). Foi este percurso internacional que lhe permitiu compreender, de forma concreta, que “há um mundo a descobrir e há escola para além da escola” (E1), contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma liderança cosmopolita.

Os clubes e os projetos são uma estratégia facilitadora da integração e da inclusão, designadamente o projeto “Inclusão & Diversidade”, desenvolvido no âmbito do Projeto Cultural de Escola intitulado “Indisciplinar a Escola”, da Cidadania e Desenvolvimento e da Rede de Escolas para a Educação Intercultural. Semanalmente, um grupo de alunos apoia outros que, por razões diversas (etnia, género, religião ou outras), se sentem desenquadrados, discriminados ou excluídos no contexto escolar. Através deste projeto a comunidade escolar estabelece a ponte

com o Plano Municipal de Integração de Migrantes, contribuindo para pensar e intervir em estratégias de construção de afetos e estreitamento de laços de minorias (Projeto Inclusão & Diversidade).

Na perspectiva de Paulo Macedo, cada língua, cada sotaque e cada hábito acrescenta uma nova tonalidade à paleta multicultural da escola, transformando-a num verdadeiro laboratório de convivência e diversidade. Contudo, esta riqueza não está isenta de desafios. As barreiras linguísticas, as diferenças curriculares e, sobretudo, a insegurança emocional de quem chega, exigem respostas que ultrapassem a integração meramente formal. Para este diretor é essencial criar um sentimento autêntico de pertença, pois “quando um aluno percebe que não está sozinho, o resto vem por acréscimo: aprende a língua, melhora nas aulas e até ajuda outros que chegam depois” (E1). Ainda assim, mantém um olhar crítico sobre a preparação sistêmica do país, defendendo a necessidade de um período prévio de imersão linguística: “Deviam ter seis meses, um ano, só para aprenderem português. Depois sim, iam para as turmas. Não é por mal, mas senão ficam sempre a correr atrás” (E1). Paulo Macedo entende que o sucesso destes alunos depende da capacidade e das condições necessárias à aprendizagem intensiva da língua portuguesa. Na sua perspectiva, a escola devia organizar-se e ter recursos humanos, em tempo dedicado e exclusivo, para ensinar a língua a todos aqueles que vão chegando, ao longo do ano letivo. O modo como está previsto e como o país faz o acolhimento de alunos estrangeiros, traduzido na frequência da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) é, manifestamente, insuficiente.

Ninguém Fica Para Trás

Na liderança de Paulo Macedo, a inclusão e a equidade são princípios estruturantes, ancorados no compromisso claro de que “ninguém fica para trás” (E1). Esta convicção orienta decisões, prioridades e investimentos, traduzindo-se em respostas educativas diferenciadas dirigidas a jovens e adultos cujos percursos escolares foram interrompidos, fragilizados ou marcados por contextos de exclusão. A escola é um lugar de inclusão, de reconstrução de trajetórias e de abertura a futuros. Neste sentido, o AET tem diversificado a sua oferta educativa para responder de forma ajustada “aos interesses e às características das crianças e dos jovens, assim como às necessidades de formação e qualificação da população adulta” (IGEC, 2020, p. 4). Para além da educação pré-escolar, básica e secundária (cursos científico-humanísticos), o agrupamento integra cursos profissionais, percursos do programa integrado de educação e formação (PIEF Tipo 2), cursos de educação e formação para adultos (Cursos EFA), um Centro Qualifica e uma Escola de Segunda Oportunidade. Atualmente, o AET acolhe alunos de 37 nacionalidades, “sem recusas, mesmo perante a sobrelotação das turmas” (EP3). Para responder a este desafio, a escola não se limitou a abrir portas; organizou-se de forma estrutural para acolher 60 alunos de PLNM e 15 turmas de Português Língua de Acolhimento (PLA). Para o efeito, estabeleceu protocolos com entidades externas, como a associação nepalesa, que são facilitadoras do recrutamento de formadores especializados, garantindo que a língua deixe de ser um obstáculo para se tornar uma ponte de integração social e de sucesso educativo.

Assumindo que o AET é uma organização educativa que “pretende desenvolver literacias múltiplas, sendo um espaço educativo de excelência e de abertura, com qualidade, que contribua significativamente para o desenvolvimento de todos ao longo da vida” (PE, 2022–2025, p. 12), integra um conjunto alargado de programas e redes nacionais que reforçam o seu compromisso com a educação artística, cultural, intercultural e inclusiva. Destacam-se a participação no Programa de Educação Estética e Artística (PEEA), no Plano Nacional das Artes (PNA) e no Plano Nacional de Cinema (PNC), que promovem o acesso às artes, ao património e à literacia cinematográfica junto dos alunos. O agrupamento integra, ainda, a Rede

de Escolas para a Educação Intercultural (REEI) e a Rede Nacional de Escolas de Segunda Oportunidade (E2O Portugal). Desta forma, reitera-se o compromisso com a valorização da diversidade, o sucesso escolar e a inclusão ao longo de todo o percurso educativo.

A Escola de Segunda Oportunidade, criada para combater o abandono escolar e recuperar jovens em risco de exclusão, é uma resposta socioeducativa que acolhe jovens, a partir dos 15 anos, fora do sistema educativo e sem qualificação profissional, permitindo que a escola seja um espaço de esperança mesmo para quem já tinha desistido dela. Mais do que uma oferta formativa alternativa, a E2O constitui um ambiente educativo flexível e humanizado, onde se procura reconfigurar a relação dos jovens com a escola, reconstruir a autoestima e desenhar projetos de vida alinhados com o mercado de trabalho local. Esta resposta dá continuidade ao trabalho de inclusão da comunidade cigana iniciado por Paulo Macedo no AESI, reforçando a coerência da sua ação ao longo do percurso profissional.

A ideia de que a escola deve funcionar como um centro de aprendizagem ao longo da vida materializa-se também na dinâmica do Centro Qualifica, que serve todo o Médio Tejo e assume um papel central na qualificação de adultos e no reforço da coesão social. Através de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), o AET possibilita a todos os membros da comunidade a certificação de aprendizagens adquiridas ao longo da experiência de vida, valorizando os saberes informais e os percursos não lineares. A colaboração estratégica com a Associação Nacional de Topógrafos, no âmbito do Centro Qualifica, tornou o AET a única entidade no país a assegurar esta formação específica, alargando os horizontes da qualificação de adultos e reforçando a ligação entre educação, empregabilidade e desenvolvimento profissional.

O Centro Qualifica tem sido facilitador da inclusão, em particular, da comunidade cigana. Em articulação com a Câmara Municipal, o AET integrou formandos desta comunidade em percursos de formação (dinamizadores culturais), estabelecendo como requisito para o exercício da função, a conclusão do 9.º e, posteriormente, do 12.º ano. Apesar das resistências iniciais, revelou-se uma decisão estruturante ao nível da integração da etnia cigana. Contudo, a plena inclusão desta minoria decorre de um trabalho de persistência que ultrapassa a esfera da escola e exige “um envolvimento sólido do Estado e das autarquias na vertente social” (E1), capaz de apoiar as famílias e criar condições reais para uma escolarização precoce efetiva e afetiva.

“Indisciplinar a escola”: a cultura como motor de coesão

A centralidade da arte e da cultura como eixo de coesão territorial no AET está profundamente enraizada no percurso pessoal e nas referências culturais de Paulo Macedo, em particular na sua ligação precoce ao teatro. “O Paulo tem uma forte ligação à arte e à cultura (...), a família está ligada ao Parque Mayer” (EP1). Esta vivência traduz-se numa conceção da arte como espaço de encontro e de humanidade, “um lugar que une as pessoas, independentemente da origem ou do estatuto social” (E1), e numa visão da cultura como força viva, capaz de transformar identidades e alargar horizontes individuais e coletivos.

Esta matriz cultural atravessa de forma consistente e intencional, os documentos estruturantes do AET, Projeto Educativo (PE), Projeto de Intervenção do Diretor (PI), Plano de Inovação Pedagógica (PIP) e Projeto Cultural de Escola (PCE), nos quais a cultura se afirma como elemento aglutinador da ação educativa e da identidade organizacional. No Projeto de Intervenção (2021–2025), a escola é definida como um “centro transformador do futuro da comunidade e da coesão social”, ancorando a sua ação na participação, na valorização da diversidade e na cons-

trução coletiva de projetos com sentido. Em coerência, o PCE reforça esta orientação ao assumir a cultura como instrumento de inclusão, de desenvolvimento humano e de ligação ao território, promovendo “experiências culturais significativas que reforcem o sentimento de pertença e a identidade coletiva” (PCE, p. 7).

É neste contexto que emerge o desígnio de “indisciplinar a escola”, entendido como opção pedagógica consciente que alarga os limites do currículo e da experiência escolar. Como afirma o diretor, “o currículo não pode limitar-se aos manuais e a escola deve ser, simultaneamente, um palco, um estúdio e uma sala de exposições” (E1). A integração sistemática da cultura no quotidiano escolar, legitimada pelos diferentes instrumentos estratégicos do AET, permite que a educação ultrapasse a sala de aula e se afirme como experiência formativa integral, promotora de inclusão, coesão social e cidadania. Neste sentido, “indisciplinar a escola” decorre de uma visão mais holística e integrada do conhecimento e, por isso, menos “disciplinar”, traduzindo-se na articulação efetiva entre cultura, currículo e comunidade, consolidando-a como espaço de pertença, criação e construção coletiva de futuros.

Um exemplo particularmente emblemático desta opção foi a criação da disciplina História de Tomar e Tradições, no âmbito do PIP. Esta oferta curricular, singular no panorama nacional, possibilita que os alunos, “a partir da pluralidade de monumentos do concelho, de cenários e de episódios concretos e próximos, compreendam a História e, simultaneamente, aprendam a valorizar e preservar a herança cultural como capital de alcance identitário” (PI, p. 3). Face à inexistência de recursos didáticos adequados, a escola, em parceria com o município, produziu um manual próprio, garantindo que os alunos do 1.º ciclo (3.º e 4.º anos) contactem de forma sistemática com o património cultural, articulando a história local com a história nacional. Esta iniciativa, distinguida com um prémio nacional, concretiza, simultaneamente, os objetivos do PE e do PCE.

As artes e a expressão artística afirmam-se, assim, como referências na vida do agrupamento, em plena consonância com o PCE. Projetos como a Companhia de Teatro Templários, as Semanas Culturais, a Rádio Templários, a Galeria de Arte Maria de Lourdes Mello e Castro e o Museu da Escola materializam uma escola culturalmente viva, aberta à comunidade e promotora de aprendizagens significativas. As semanas culturais, em particular, assumem-se como momentos de forte mobilização comunitária e de protagonismo estudantil, sendo concebidas e dinamizadas pelos Alunos Voluntários Templários, favorecendo o desenvolvimento de competências transversais como liderança, comunicação e trabalho colaborativo, em coerência com os princípios do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

O Museu da Escola constitui um exemplo paradigmático da articulação entre liderança, cultura e sustentabilidade organizacional. Ao reconhecer o potencial de docentes em final de carreira e ao conceder-lhes “liberdade para trabalhar” (E1), o diretor transformou um acervo anteriormente circunscrito a catálogos virtuais do Ministério num património vivo, visitável e pedagogicamente explorável, reforçando a memória institucional e a ligação da escola à comunidade, tal como preconizado no PI.

Todos os projetos do AET convergem na construção de “uma escola de todos e para todos”, capaz de “integrar e valorizar as diferenças, superar insatisfações/inquietações e implementar progressivamente metodologias mais ativas” (PIP, p. 3). Deste modo, no AET, a cultura afirma-se como verdadeiro motor de coesão, humanização e inovação pedagógica, sustentando uma visão de escola “indisciplinada” que se reconhece como espaço de inovação, de expressão e de construção coletiva de sentidos.

A Escola para além da Escola: a importância das parcerias

Para cumprir plenamente a sua missão, a escola contemporânea precisa assumir-se como instituição aberta ao território e ser capaz de construir respostas educativas em articulação com uma rede alargada de parceiros. Esta visão encontra-se claramente expressa no documento Política de Parcerias (PP) do AET, quando se afirma que a “colaboração estratégica com entidades externas, públicas e privadas pode enriquecer significativamente as experiências de aprendizagem e proporcionar um ambiente educativo mais completo e dinâmico” (PP, p. 2). Desde que assumiu a direção, Paulo Macedo tem vindo a transformar o AET num verdadeiro epicentro comunitário, cultivando relações de interdependência estratégica com a autarquia, instituições regionais e (inter)nacionais, consolidando uma organização profundamente enraizada na comunidade.

Através da PP criou um quadro estruturado e intencional de cooperação, definindo princípios, objetivos e impactos esperados a fim de “proporcionar aos alunos as melhores experiências pedagógicas, humanas, sociais, tecnológicas, desportivas e democráticas, preparando-os para os desafios do século XXI” (PP, p. 2). Não se trata de colaborações pontuais ou instrumentais, mas de uma estratégia deliberada para otimizar recursos, ampliar oportunidades educativas e promover o desenvolvimento integral de alunos e formandos. Estas parcerias materializam-se “em iniciativas, projetos, protocolos ou programas concretos que beneficiam os alunos/formandos e a comunidade educativa, representando uma estratégia para otimizar os recursos do AET e promover o desenvolvimento integral dos estudantes/formandos” (PP, p. 3). As parcerias contribuem para o desenvolvimento de competências e de literacias múltiplas dos alunos, em contextos reais de aprendizagem.

A relação com a Câmara Municipal e com as Juntas de Freguesia assume um lugar de destaque. Para além do apoio logístico, as autarquias assumem a corresponsabilização efetiva pelas políticas educativas locais. O exemplo mais emblemático é a operacionalização do Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação (PEDIME) no Médio Tejo. O PEDIME é “um programa estratégico na área da educação, construído em parceria com os diretores, [que] dá resposta a necessidades dos agrupamentos” (E1), permitindo a contratação de técnicos especializados, como psicólogos e terapeutas da fala, essenciais para uma população escolar marcada pela diversidade e por necessidades educativas específicas.

Consciente de que a precariedade laboral dos técnicos compromete a continuidade pedagógica e a qualidade do trabalho das equipas educativas, Paulo Macedo assumiu uma postura proativa junto do município, negociando maior estabilidade contratual: “pedimos à Câmara para fazer contratos por três anos, renovados anualmente” (E1), garantindo, assim, que os técnicos permanecem, criam laços com a comunidade escolar e acompanham de forma consistente os alunos ao longo do tempo. Esta opção revela uma leitura estratégica das parcerias como investimento na sustentabilidade educativa, e não apenas como solução conjuntural. O papel da autarquia tem sido determinante para a equidade territorial, na medida em que assegura recursos humanos e materiais que garantem que “todos os alunos do agrupamento têm acesso às mesmas experiências educativas e culturais” (E1).

As parcerias com instituições de ensino superior e com entidades culturais e artísticas tornaram-se igualmente pertinentes neste território. A colaboração com o Instituto Politécnico de Tomar, visível em projetos como o Bibliotecando, nasceu no AET e adquiriu projeção internacional, bem como as ligações ao CineClube de Tomar e à Pró-Arte Moçambique, permitiram “trazer o cinema para crianças” (E1) e promover novos olhares sobre a lusofonia. Estas iniciativas transformaram o agrupamento num polo cultural dinâmico, reforçando a ideia de que “o cinema, o

teatro e a arte fazem parte do quotidiano, não são atividades extra, mas elementos integrantes e quotidianos do processo educativo” (E1).

Cuidadosamente cultivadas e estrategicamente orientadas, as parcerias ampliam os horizontes pedagógicos do AET, configurando-o como um espaço de ensino e aprendizagem plural, enriquecido pela participação de uma diversidade de intervenientes comunitários. Esta participação alargada transforma o agrupamento num verdadeiro epicentro comunitário, profundamente enraizado na valorização do passado, atento às necessidades do presente e capaz de inovar e de se especializar para acautelar o futuro educativo e profissional da comunidade.

Resultados académicos e sociais

A consolidação de uma cultura de autoavaliação e de melhoria contínua constitui um dos pressupostos da liderança de Paulo Macedo. Desde 2022, o agrupamento adota o referencial CAF (*Common Assessment Framework*), reconhecido com a atribuição da distinção “*Effective CAF User*”, pela Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP), evidenciando o compromisso com os princípios de excelência da administração pública educativa.

Os resultados escolares no AET têm vindo a melhorar, de forma gradual, em todos os ciclos e níveis de educação e, apesar da diversidade socioeconómica e cultural existente, registam-se aumentos significativos, designadamente no 2.º ciclo e na educação secundária. Em 2022/2023, 94% dos alunos do 2.º ciclo concluíram-no em dois anos (mais 2 pp relativamente ao ano anterior) e 89% dos alunos com ASE concluíram este ciclo em dois anos (mais 3 pp relativamente à média nacional). Em 2022/2023, 75% dos alunos dos cursos científico-humanísticos (CCH) concluíram este percurso em três anos (valor acima da média nacional e mais 8 pp relativamente ao ano anterior); 69% dos alunos com ASE dos CCH concluíram este percurso em três anos, o que representa mais 11 pp relativamente ao ano anterior. (Cf. InfoEscolas).

A preocupação com o sucesso estende-se para além dos resultados imediatos. Exemplos como a presença, pelo terceiro ano consecutivo, de alunos na final nacional do Torneio TOP Talks de Oratória e de Catarina Marques, envolvida na Companhia de Teatro, no projeto Ágora e no voluntariado e que ingressou no Instituto Politécnico de Leiria com a classificação mais elevada (19,38 valores), ilustram resultados que decorrem do trabalho educativo e formativo realizado no AET. De igual modo, a conclusão da educação secundária pela primeira mulher de etnia cigana do concelho, atesta a capacidade da escola em gerar resultados transformadores, em contextos educativos exigentes.

Os resultados sociais e académicos são acompanhados por uma gestão rigorosa e eficiente dos recursos, com contributos efetivos na concretização dos propósitos inscritos no PE. A adoção de uma política de racionalização permitiu reduzir despesas de funcionamento, comprovando que é possível articular qualidade educativa, equidade e responsabilidade financeira, reforçando a sustentabilidade das opções pedagógicas e organizacionais.

O reconhecimento do trabalho desenvolvido ultrapassa o contexto local. Os cursos profissionais do AET foram distinguidos com o Selo EQAVET, certificação que atesta a qualidade da formação profissional em conformidade com os padrões europeus (Relatório de Autoavaliação, p. 12). O Relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2020) destaca ainda os “bons resultados de alunos integrados em programas educativos individuais, na Ação Social Escolar, em percursos de educação e formação, bem como o reconhecimento das famílias e das entidades locais pelo contributo do agrupamento para o desenvolvimento comunitário e pela valorização pública dos sucessos dos alunos” (IGEC, 2020, p. 5).

O AET é uma referência regional e nacional ao nível da implementação de práticas educativas transformadoras e socialmente comprometidas. A qualidade do trabalho pedagógico é frequentemente destacada, sendo exemplos, no âmbito dos Prêmios Nacionais de Educação 2025, a atribuição do 2.º lugar na categoria Cultura e Património, com o projeto *Plano de Inovação: Disciplina de História de Tomar e Tradições* e o 1.º lugar na categoria de Fomento das Aprendizagens Essenciais com o *Projeto Cultural de Escola: Indisciplinar a Escola*.

Os progressos alcançados legitimam uma liderança focada na melhoria contínua do sucesso e da qualidade das aprendizagens, alinhada com uma visão estratégica que sustenta resultados duradouros.

O Legado de uma Visão: Semear o Futuro

Reconduzido para o seu último mandato e consciente da proximidade da reforma, Paulo Macedo projeta o futuro com o pragmatismo sereno de quem sabe que as instituições só se tornam verdadeiramente fortes quando conseguem sobreviver às pessoas. A sua preocupação central não é a perpetuação de um nome, mas a consolidação de uma cultura organizacional capaz de garantir continuidade, coerência e renovação. Como afirma, “o importante é semear uma cultura de autonomia e preparar novas lideranças” (E1), assegurando que os valores humanistas, inclusivos e transformadores que marcam o seu percurso permaneçam vivos para além da sua presença.

Neste horizonte, a prioridade passa por tornar irreversíveis as conquistas alcançadas e garantir que a inovação pedagógica, a centralidade da cultura e o compromisso com a inclusão continuem a estruturar a identidade do agrupamento. O diretor expressa o desejo de que projetos emblemáticos, como a disciplina de História de Tomar e Tradições, amplamente validada pela comunidade, tenham a sua continuidade assegurada. Da mesma forma, defende que as Semanas Culturais, agora inscritas oficialmente no calendário do município, se consolidem como património da escola, transcendendo a direção que as implementou. Esta preocupação traduz uma visão de legado entendido como um bem comum, inscrito na memória institucional e apropriado coletivamente.

Fiel à convicção de que “um diretor não deve criar dependência, mas sim autonomia” (E1), a estratégia da sua sucessão centra-se na capacitação das lideranças intermédias. Para Paulo Macedo, uma escola sólida constrói-se com coordenadores e diretores de turma preparados, confiantes e autónomos, capazes de dar continuidade ao projeto educativo e de enfrentar novos desafios sem ruturas identitárias. Acredita que “uma escola forte se faz com equipas que sabem manter o navio a navegar” (E1), mesmo quando mudam os rostos da liderança de topo. Não é por acaso que a própria equipa descreve o momento atual como um tempo de preparação: “Paulo Macedo está a ‘semear’, a preparar o terreno e as pessoas para que o legado de inovação e humanismo floresça para além da sua presença” (EP9).

O seu legado é reconhecido pelos outros, “ele é parte do amor que tenho por estar nesta profissão” (EP7) e assenta em três pilares indissociáveis: a) a cultura como matriz de humanização, identidade e pertença; b) a inclusão como expressão concreta de justiça social e de equidade educativa; e c) uma liderança ética, cosmopolita, humanista, partilhada e transformadora como garante da sustentabilidade organizacional. No AET, sob a sua liderança, a escola afirma-se como vida, um espaço onde a arte e a humanidade se cruzam com uma gestão eficiente e eficaz, sustentada por uma liderança consentida, com sentido e com futuro.

Síntese As lideranças assumem um papel crucial na administração e gestão das organizações educativas com contributos significativos para a organização pedagógica, curricular e avaliativa do trabalho escolar, e com impactos nos resultados sociais e académicos alcançados pelos alunos. A sua ação revela-se decisiva na mobilização e na capacitação dos profissionais, docentes e não docentes, para atuarem em contextos exigentes e desafiantes na concretização de um projeto educativo comum.

Anabela Soares é professora de Química e diretora do Agrupamento de Escolas (AE) de Arganil, em Arganil, e Paulo Macedo é professor de Matemática e Ciências e diretor do AE Templários, em Tomar. Exercem a sua atividade profissional em territórios bem diferentes e partilham uma visão e missão para a escola, articuladas com os referenciais nacionais e com as políticas públicas. As suas características pessoais e profissionais consubstanciam-se em perfis de liderança humanistas, transformadores e servidores.

Anabela governa o AE de Arganil através de uma liderança visionária, focalizada nas aprendizagens dos alunos e na modernização da escola. Impulsionou uma digitalização profunda que agilizou processos administrativos, aproximou famílias e docentes e tornou a tecnologia parte natural das práticas pedagógicas. Promove projetos inovadores e sustentáveis — da robótica para todas as idades ao Erasmus, do Centro Tecnológico Especializado Industrial à participação em feiras profissionais (inter)nacionais —, que ampliam horizontes e criam oportunidades reais para os alunos, incluindo os que vivem em contextos mais vulneráveis. Sempre presente e disponível, a sua ação distingue-se pela exploração de todas as oportunidades que surgem, criando redes sólidas com o município, empresas, universidades e instituições culturais, que permitem iniciativas como o programa de bolsas “100% – Prepara o Teu Futuro” e a criação dos cursos artísticos especializados.

Valoriza a equidade, acompanha de perto todos os ciclos de educação, em especial os primeiros, e estimula práticas inclusivas para alunos com necessidades específicas e estudantes estrangeiros. Os resultados confirmam o impacto da sua liderança: certificações de qualidade, elevada satisfação da comunidade, forte empregabilidade no ensino profissional e sucesso académico acima das médias nacionais.

Paulo Macedo afirma-se como um líder educativo de matriz humanista e democrática capaz de mobilizar as pessoas e de as fidelizar a um projeto comum de escola inclusiva, exigente e culturalmente viva. A sua liderança distingue-se pela escuta ativa, pela construção de consensos e pela confiança nas equipas, promovendo uma governação partilhada onde “são as equipas que fazem acontecer”. Na direção do Agrupamento de Escolas Templários, assumiu como prioridade o combate às “desigualdades obrigatórias”, garantindo que alunos de contextos geográficos e sociais distintos acedem às mesmas oportunidades educativas e culturais. Exemplos concretos desta visão são a aposta estratégica na cultura como motor de coesão — através de projetos como as Semanas Culturais, o Ágora ou a disciplina História de Tomar e Tradições — e a criação de respostas educativas inclusivas, como a Escola de Segunda Oportunidade, o Centro Qualifica e o reforço do acolhimento de alunos de Português Língua Não Materna.

Ao delegar responsabilidades, valorizar talentos e dar palco aos outros, Paulo Macedo constrói uma liderança sustentável que alia rigor pedagógico, inovação prudente e ética do cuidado, deixando um legado centrado na autonomia, na equidade e na dignidade da pessoa humana.

ONDE NASCE O VOO: SABERES QUE LIBERTAM, APRENDIZAGENS QUE TRANSFORMAM

ADÉLIA LOPES
ANA SÉRGIO

A E F C
APRENDER A FORMAR
ENVOLVER

APRENDER A VOAR



“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer caminho, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” Paulo Freire

Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro: os contextos, as ideias, os princípios e as ambições

O Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro (AEFC) é um lugar cosmopolita, em diálogo permanente com a comunidade, orientado por uma visão estratégica para a inclusão, a inovação e a qualidade das aprendizagens de todas as crianças e jovens que o frequentam. Aqui, a escola é mais do que um lugar onde se ensina; é um território vivido, pensado e reconstruído todos os dias por quem nele trabalha e aprende. Num contexto marcado pela diversidade cultural (26 nacionalidades, 578 alunos estrangeiros, cinco turmas de Português Língua Não Materna (PLNM), do primeiro ao terceiro ciclo), pela fragilidade socioeconómica (de um total de 2276 alunos, 693 beneficiam de apoio da Ação Social Escolar (ASE) e por fluxos constantes de alunos e famílias que procuram respostas no AEFC. Deste modo, a comunidade educativa construiu uma forma própria de estar e de agir, assumindo uma ideia simples, mas exigente: “todos podem aprender a voar, ainda que cada um o faça à sua maneira” (EDireção).

Situado na freguesia de Algueirão e Mem Martins, no concelho de Sintra, este agrupamento, constituído pelo Jardim de Infância (JI) de Mem Martins e três escolas básicas (EB): a EB de Mem Martins, a EB de Ouressa, a EB N.º 1 de Mem Martins e a EB Ferreira de Castro (escola-sede), é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), cujas linhas de ação estratégica estão inscritas no acrónimo AEFC: *Aprender, Envolver, Formar, Cooperar* e tem como grande objetivo fazer com que todos possam “aprender a voar”. Neste pressuposto, e porque “a forma como se aprende e como se ensina, dita a qualidade das aprendizagens” (EP2), é disponibilizada uma oferta de educação e formação diferenciada e diversificada, capaz de proporcionar ambientes de aprendizagem integrados, estimulantes, desafiantes e potenciadores das capacidades de cada criança e jovem. “O foco são os alunos e a qualidade das aprendizagens para que aprendam de diferentes maneiras, com perfis e competências diversas. A beleza do voo está na forma única e inimitável com que cada um aprende a voar” (EP3). Com este propósito foram criadas equipas pedagógicas e é com esta ambição que todos pensam e constroem uma escola mais humana e humanizada.

A experiência TEIP foi uma oportunidade de aprendizagem, a partir da qual o AE tem vindo a desenvolver uma cultura de rigor e de exigência, assente na auto-avaliação e na monitorização de práticas, na formação situada, na capacitação e no desenvolvimento profissional de docentes e não docentes. “A filosofia TEIP está incorporada na organização do trabalho da escola. [...] Na conceção dos diferentes planos e projetos e na concretização da nossa atuação pedagógica, nas formas de gestão curricular e no uso da avaliação” (EP1). Decorrente desta experiência, as opções pedagógicas, curriculares e avaliativas, consubstanciadas no Plano de Melhoria (PM) e no Plano de Inovação pedagógica (PIP), respondem a necessidades contextuais e estão alinhadas com os referenciais curriculares nacionais em vigor, nomeadamente, as Aprendizagens Essenciais (AE), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). “É como se houvesse um tronco comum e existissem ramificações naturais, isto é, coisas que florescem ou germinam deste chão comum, desse tronco ou base de sustentação maior” (EP1).

A qualidade das aprendizagens é um ponto chave neste território, onde não basta garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, provendo as melhores condições físicas e materiais; é necessário assegurar o seu bem-estar, a relevância e o significado das aprendizagens que se desenvolvem nos espaços formais e informais. A colaboração e a participação alargada da comunidade são âncoras facilitadoras da gestão e da liderança de um lugar que, conforme referido no Projeto Educativo (PE), prioriza “a educação inclusiva, intercultural e plurilinguística de todos os alunos, formando cidadãos autónomos, críticos, interventivos e conscientes dos seus deveres e direitos, privilegiando a criatividade, a adaptabilidade e a ousadia” (PE,p.9) e onde as práticas privilegiam “a diferenciação pedagógica, a abordagem interdisciplinar, o trabalho colaborativo, a articulação horizontal e vertical do currículo, a prática de ensino supervisionada e a inovação sistémica, organizativa e pedagógica, como ações estratégicas essenciais para o sucesso e autonomia dos alunos.” (PE, p. 10)

Esta forma de viver e de desenvolver a escola tem vindo a ser construída ao longo do tempo através de uma liderança transformadora, humanista, eticamente comprometida e orientada pela coerência entre visão, missão, ação e resultados. “Para nós é importante construir uma visão coletiva de futuro para a escola e envolver toda a comunidade educativa. Apostar no desenvolvimento contínuo, investir na formação das equipas multidisciplinares, avaliar e melhorar práticas” (EDireção). As decisões não são tomadas a partir de um gabinete fechado, mas a partir de práticas dialógicas com a comunidade educativa. “Tudo o que decidimos é com toda a gente, fazemos jornadas de reflexão anuais, duas ou três por ano, em que participam membros da autarquia, instituições de ensino superior, especialistas, professores, funcionários, assistentes operacionais, pais, representantes de alunos” (EDireção). As jornadas de reflexão integram momentos de conceptualização teórica e de debate colaborativo, permitindo alinhar crenças, representações e práticas pedagógicas. “Há sempre um momento de conceptualização, porque é importante conhecer a teoria para melhorar a prática. Depois usamos o *World Café* para debater currículo, pedagogia, avaliação, inclusão, bem-estar.” (EDireção)

Esta forma de liderar, assente no conhecimento e na investigação, cuidando das pessoas e apostando na construção de culturas colaborativas, torna possível o exercício de funções, de gestão e administração, com autonomia e responsabilidade, num clima de confiança e partilha, a 196 docentes, 7 técnicos especializados e 73 assistentes operacionais. Não é por acaso que afirmam, com naturalidade: “Aqui trabalha-se muito, mas também somos muito felizes” (EP6).

O sentido de pertença e a identidade deste agrupamento, a par da definição de objetivos estratégicos e metas mensuráveis, tem impulsionado a reimaginação de outros modos de ensinar, aprender e avaliar, comprometendo todos a um espaço e a uma “casa” que é de todos. No relatório da avaliação externa da Inspeção-

-Geral da Educação e Ciência (IGEC), em 2023-2024, destaca-se “a clareza e a coerência do planeamento estratégico do Agrupamento”(p.4) considerado um “aspeto facilitador do envolvimento e da participação de todos na consecução dos objetivos traçados, no que respeita à inclusão e ao sucesso educativo” facto que se tem revelado “muito positivamente na mobilização dos elementos da comunidade educativa, no bom clima de escola e no trabalho em rede” (IGEC, p.4). Estes aspetos, associados à prestação de um serviço educativo de qualidade, em muito se correlacionam com a organização do trabalho em equipas educativas, consideradas como uma “estratégia bem conseguida de reforço do trabalho colaborativo entre professores e do acompanhamento dos alunos ao longo dos diferentes ciclos de escolaridade.” (IGEC, p.4). As equipas educativas são uma “imagem de marca” neste agrupamento, destacando-se pela gestão criteriosa, flexível, ousada e inteligente dos recursos humanos e materiais disponíveis e que garantem que “todos os alunos têm aulas, mesmo quando não há professores” (EP2).

Lideranças que inspiram, capacitam e transformam

No AEFC, a liderança é um motor que ajuda a construir sentidos que mobilizam a comunidade educativa em torno de um projeto comum.

O Projeto de Intervenção (PI), “Ajudar a Voar”, traduz a visão estratégica do diretor centrada na construção de uma escola aprendente, inclusiva e intercultural, orientada para o sucesso e a formação integral de todos os alunos, independentemente do seu contexto. Esta visão assenta numa liderança partilhada e humanista, que promove a equidade, a autonomia, o trabalho colaborativo, a inovação pedagógica e a autorregulação, articulando de forma coerente pessoas, estruturas e processos para uma melhoria sustentada das aprendizagens e da qualidade organizacional.

O exercício democrático e distribuído das lideranças materializa-se em modos de estar e de agir que inspiram, capacitam e transformam as pessoas, as práticas e os contextos

As decisões estruturantes são construídas com a comunidade, em espaços de debate e de reflexão coletiva que promovem o diálogo, a escuta ativa e a responsabilização de todos. As jornadas pedagógicas e o *World Café* são exemplos desta prática. “É aqui que realizamos rodas de conversação, exploramos diferentes temas, debatemos diferentes perspetivas sobre as políticas públicas nacionais e locais: a gestão curricular, a educação relacional, o bem-estar emocional, o acolhimento, a inclusão” (EDireção). Estes momentos não se limitam à auscultação formal; são espaços de construção de pensamento crítico, onde teoria e prática se encontram. A organização e a gestão do AEFC resulta de uma liderança pedagógica que cria condições para que a escola se pense a si própria e projete os seus futuros. Neste território o conhecimento científico e pedagógico que enforma as práticas, a par do exercício da liderança que “consegue contagiar todos” (EP8), são de grande relevância.

Esta forma de conduzir os desígnios da escola, tem ecos e ressonâncias na gestão das equipas educativas, na coordenação dos departamentos curriculares e nas diferentes estruturas e unidades orgânicas. Inspiradas pelo diretor, as lideranças intermédias “exercem as suas funções com autonomia, num clima de confiança e de delegação de responsabilidades e têm um papel determinante no acompanhamento de ações pedagógicas, curriculares e avaliativas” (EP4). Desafiam e envolvem os pares e a comunidade na concretização do projeto educativo, contribuindo para o desenvolvimento de um bom clima de escola e para o acolhimento e apoio a quem chega de novo.

O acolhimento e a integração de novos profissionais são assumidos como uma responsabilidade institucional que contribui para um sentimento de segurança profissional e de pertença à organização. “Somos exímios a integrar os professores que chegam ao AE. Se alguém estiver mais perdido, há sempre alguém que o ajuda” (EP4).

O exercício solidário e servidor das lideranças fortalece a capacidade de reinvenção e adaptação de toda a comunidade perante os desafios e as exigências da complexidade da ação docente, fundamentais para a prestação de um serviço educativo de qualidade.

A cultura organizacional do território expressa-se na comunicação e no apoio existente entre os pares e na concertação de orientações para o trabalho a desen-

“Aqui as pessoas têm um GPS e rede em todo o lado. Todas as redes funcionam, a rede humana funciona sempre” (EP4)

volver, “há um cuidado e uma atenção redobrados com a passagem da informação, com a forma como as coisas estão a acontecer” (EP9), na clarificação de papéis “todos sabem quem faz o quê e porquê” (EP7), na capacitação e na formação específica e contextualizada, na colaboração, na reflexão e na supervisão das práticas letivas inter-

pares, estratégia pedagógica que contribui para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. “Quem chega aqui, rapidamente aprende como é que isto funciona” (EP5) e as lideranças são faróis neste processo de socialização e aprendizagem coletiva. “Há uma gestão muito boa dos recursos e os professores estão articulados entre si, com os técnicos e as redes de parceiros. Tudo é muito participado” (EEncarregado de educação1).

A liderança pedagógica do AEFC foi decisiva quando, com o propósito de “alcançar maior equidade e inclusão na concretização de aprendizagens com a qualidade desejada” (EP4), foi pensado e implementado um PIP, em todas as turmas e ciclos de ensino, materializado na construção de currículos individuais, na alteração das matrizes curriculares, na agregação parcial ou total de disciplinas e na criação de novas disciplinas. Este plano contribuiu para concretizar e aprofundar a autonomia da escola ao nível da gestão flexível do currículo, da reorganização de tempos e espaços de aprendizagem e da alocação criteriosa dos melhores recursos humanos aos contextos de maior exigência. “Respostas muito difíceis requerem alocação dos melhores profissionais e a direção tem essa visão, os melhores estão onde existe mais exigência (...) professores e outros profissionais com perfis de funcionalidade e competências para desenvolverem um bom trabalho com esses alunos” (EP6).

A reorganização pedagógica exigiu capacitação e formação em contexto de todos os profissionais reforçando a sua autonomia profissional (docentes, técnicos e outros profissionais da educação). Neste processo de desenvolvimento concertado e articulado de ações pedagógicas, os professores foram desafiados a alterar os modos de planeamento, organização e concretização das aprendizagens, através do uso e da exploração intencional de metodologias ativas, de promoção do trabalho interdisciplinar e de investigação, em estreita colaboração com os pares, os alunos, as famílias e a comunidade educativa. Estas dinâmicas, consubstanciadas nas redes de colaboração e proximidade, reforçaram os espetros de atuação de todos os agentes educativos.

No AEFC, as lideranças são reconhecidas como pilares do sucesso social e académico dos alunos, garantindo-lhes a sustentabilidade de projetos de vida, à luz de um PE unificado concebido para transformar e melhorar os processos de ensino e a qualidade das aprendizagens.

Equipas educativas: o coração da escola na organização do ensino e da aprendizagem

Mais autonomia? Não. Mais pedagogia. Queremos centrar a nossa ação na pedagogia como forma de garantir que os professores ensinam e que os alunos aprendem. Tudo o que fazemos tem uma intencionalidade pedagógica e é em torno dessa intencionalidade que a organização do trabalho dos alunos, professores, técnicos, pessoal não docente, é pensada e implementada. (EDireção)

No AEFC a organização do processo de ensino tem como centro de coordenação curricular, didática, pedagógica e avaliativa a equipa educativa, um ecossistema de saberes múltiplos, diferenciados e especializados. Neste contexto, tomam-se decisões relativas ao planeamento de ações de apoio às aprendizagens e monitorizam-se processos e progressos decorrentes dessas ações.

É a partir desta unidade básica da vida escolar que se procede à distribuição do serviço docente e à reorganização de espaços e horários de trabalho com os alunos. Apesar da existência formal de turmas, os alunos de cada ano de escolaridade são reagrupados (para cada duas/três turmas é criado um grupo e a respetiva equipa educativa) e cada docente afeto às equipas é responsável pela lecionação e acompanhamento de três a cinco grupos (entre 60 e 100 alunos), dependendo da carga horária da sua disciplina.

Os professores trabalham, sempre que possível, em rede e numa lógica de continuidade pedagógica com diferentes grupos de alunos

Cada equipa integra docentes das diferentes áreas disciplinares, docentes de educação especial e técnicos especializados, responsáveis pelo planeamento e desenvolvimento curricular, pedagógico e avaliativo de todos os alunos, ao longo de cada ciclo de escolaridade. Não existe a figura do diretor de turma; existem professores de referência a quem compete o acompanhamento de cerca de dez alunos numa relação de proximidade com as respetivas famílias. O papel do professor de referência destaca-se pela sua importância “junto dos alunos e das famílias, num quadro promotor do trabalho colaborativo com os coordenadores da equipa educativa” (IGEC, p.8).

Na génese das equipas esteve uma intencionalidade pedagógica associada ao propósito de diagnosticar para melhorar a intervenção precoce, o reforço e a consolidação das aprendizagens, em diferentes áreas e domínios, a par da necessidade de desenvolver e aprofundar contextos sustentados de inovação. Com a implementação do PIP esta forma de organização do trabalho escolar foi generalizada a todos os ciclos e contribuiu, entre outros aspetos, para “facilitar as permutas entre professores, quando alguém tem de faltar, (...) para que os alunos não fiquem sem aulas” (EP5).

À semelhança de outras escolas, há horários que não são preenchidos e, nesta circunstância, o serviço letivo é redistribuído pelas equipas educativas que garantem estabilidade e consistência aos processos de ensino e de aprendizagem e flexibilidade no acompanhamento dos alunos nos diferentes grupos. Porém, a falta de docentes não impede a existência de condições para aprender.

A lógica de funcionamento das equipas traduz uma gestão eficiente de recursos humanos e materiais, o que contribui para a desburocratização de processos e para a melhoria e agilização do trabalho com os alunos. Os professores sublinham que este modelo de gestão pedagógica

“Há colegas nossos, noutras escolas, que não tiveram aulas a várias disciplinas. Este ano tivemos os professores todos, há um esforço dos professores para que não fiquemos sem aulas” (EA6)

imprime maior dinamismo e diferenciação aos processos de gestão curricular e avaliativa, dá mais significado às aprendizagens e promove a integração do conhecimento das diferentes disciplinas. “Podemos ter um grupo de 10 alunos a trabalhar as competências da leitura, oralidade, resolução de problemas, com recurso a materiais, metodologias e estratégias de ensino diferentes, e outro grupo, de 20 alunos, a trabalhar literacia e ética no digital” (EP3).

Semanalmente, “em modelo híbrido, o que otimiza o tempo” (EDireção), professores e técnicos especializados, com saberes e competências diversas, reúnem-se para analisar e discutir os progressos de cada aluno; planejar, monitorizar e avaliar; refletir e decidir sobre o que é necessário redefinir, alterar e reorientar. “As equipas pedagógicas são soberanas, elas são o coração da escola” (EDireção) e é aqui que se tomam as decisões necessárias para concretizar práticas de ensino através das pedagogias de projeto, de cooperação e de resolução de problemas. O conhecimento e a investigação científica fundamentam a análise de casos específicos com recurso ao ensaio e à experimentação.

Esta organização do trabalho permite a movimentação de alunos entre grupos, sempre que estes e os seus professores reconheçam mais valias nessa mobilidade. “Uma aluna com espectro de autismo acabou por mudar de grupo porque no outro os seus pares a sabiam acolher de modo diferente” (EP16). Na perspetiva dos alunos, as equipas pedagógicas fortalecem a relação entre estes e os professores de referência e facilitam os contactos com as famílias. Os alunos destacam com igual valia a criação de espaços de interseção curricular para o esclarecimento de dúvidas e apoio na compreensão e resolução de tarefas. “Entreajudamo-nos na realização das tarefas e tiramos dúvidas. O professor num grupo explica de um modo e noutro de outro (...) falamos com os nossos colegas e eles explicam-nos (...) porque ouviram o mesmo professor explicar de outra maneira” (EA6).

A comunidade educativa assume a matriz do trabalho desenvolvido em sede de equipas educativas que servem de farol e de estímulo à colaboração, participação e envolvimento dos professores, técnicos e famílias, na identificação de necessidades, na definição de prioridades e na construção de um planeamento estratégico eficiente e eficaz. Este modelo de organização do ensino e das aprendizagens permite responder a desafios complexos, valorizando diferentes vozes e potencialidades da comunidade. A cultura de participação assente na colaboração naturalizou-se no território facilitando o cumprimento do mandato da escola democrática, plural, coesa e orientada para o sucesso de todas as crianças e jovens.

O coletivo sente a força, a confiança, o reconhecimento e o apoio de quem lidera, gere e administra o território de forma eticamente responsável potenciando a melhoria contínua das ações e das decisões organizacionais

A maior força deste AE é a preocupação com as pessoas, a diversidade de metodologias, o profissionalismo e a competência dos professores, o saber dar segundas oportunidades, o dar espaço para a representação de pais. Aqui não se aplicam medidas sancionatórias, aplicam-se medidas pedagógicas e responsabilizadoras. É um agrupamento que trabalha na prevenção e na preparação de respostas para alguns dos desafios e problemas futuros. (EEncarregado de Educação3)

mento que trabalha na prevenção e na preparação de respostas para alguns dos desafios e problemas futuros. (EEncarregado de Educação3)

Neste movimento de melhoria contínua e sistemática da organização pedagógica do trabalho escolar e do desenvolvimento profissional de todos os profissionais da educação, a supervisão entre pares tem um papel de destaque.

Supervisão pedagógica e aprendizagem coletiva

No AEFC a consolidação de práticas colaborativas e o desenvolvimento profissional docente estão correlacionados com a existência de um plano estruturado de supervisão pedagógica assente na observação da prática letiva alargada a todos os ciclos de ensino. “Nós aprendemos e desenvolvemo-nos muito através da observação da prática letiva entre pares nos diferentes ciclos de ensino. A supervisão naturalizou-se de modo estruturado e a observação de aulas melhora muito a nossa prática” (EP14). Esta experiência tem permitido a partilha e divulgação de práticas de referência, o fortalecimento da confiança, o respeito e o reconhecimento do trabalho realizado pelos professores e educadores, sendo considerada uma oportunidade de excelência para a capacitação e o desenvolvimento profissional contínuo.

No departamento do pré-escolar fazemos supervisão pedagógica com os professores do 1.º ciclo. Esta ação é muito importante e preparada em conjunto no momento destinado à pré-observação, o que queremos observar e qual o nosso foco. Na reunião de pós-observação, nos tempos formais e informais, abordamos aspetos relevantes das nossas práticas, planeamento, estratégias e avaliação formativa. (EEducadora1)

Através da partilha de conhecimento e experiência promove-se o encontro de soluções internas para problemas comuns, “alimenta-se a troca de saberes profissionais, fortalecem-se laços de vinculação e de reconhecimento pelo trabalho realizado, trocam-se experiências pedagógicas entre ciclos” (EP6). A supervisão reforça também o compromisso ético, atento às possibilidades e às potencialidades de cada docente e técnico especializado para a deteção, análise e resolução de problemas.

Este ano houve dificuldades em trabalhar com determinados grupos de alunos. A professora de Educação Física foi à aula de História e Geografia de Portugal com o intuito de analisar o comportamento dos alunos noutra registo, noutra espaço de funcionamento, mas o foco da equipa manteve-se: analisar bem para intervir ainda melhor. (EP12)

Inclusão: o todo é mais do que a soma das partes

As políticas de educação inclusiva, interiorizadas e assumidas por todos, traduzem-se na forma como a comunidade acolhe, integra e inclui. O Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) integra as duas unidades de apoio à multideficiência e duas de ensino estruturado que contam com uma lista enorme de candidaturas para a sua frequência o que reflete a qualidade do trabalho que aí se desenvolve. Através da mobilização de diferentes saberes técnicos e especializados, os profissionais de educação cuidam de cada criança e jovem no respeito pela sua diversidade e singularidade.

No AEFC a inclusão é uma prioridade e a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é significativa, diversificada e maioritariamente transitória, sendo implementadas preferencialmente em contexto de sala de aula, através de trabalho diferenciado, coadjuvações, apoio tutorial específico e intervenção de outros docentes. As situações de maior complexidade, designadamente alunos com necessidades de saúde específicas, são incluídas através de ações e projetos promotores de pedagogias diferenciadas, espaços de aprendizagem alternativos, onde se acolhe a diversidade como força na qual a soma de partes acrescenta valor ao todo.

É neste pressuposto que as dinâmicas de trabalho ilustram o que se faz, como e para quê, sendo a referenciação dos alunos uma etapa preparatória à elaboração de Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP) e, quando necessário, de Programas Educativos Individuais (PEI), no âmbito da aplicação de medidas seletivas e/ou adicionais de apoio à aprendizagem. Em cada ciclo, o professor titular do grupo, o professor da disciplina e o professor de referência reúnem com o (a) encarregado (a) de educação para, em conjunto, analisarem e discutirem a aplicação de medidas propostas e o seu impacto no presente e futuro dos educandos. “Quando chegamos à fase da identificação há um caminho feito com a família e algumas estratégias são pensadas, comunicadas e articuladas, de modo a permitir às famílias trabalhar aspetos que nos vão ajudar na intervenção em meio escolar” (EP8).

A inclusão não diz respeito apenas a crianças e jovens para quem a escola mobiliza medidas seletivas e/ou adicionais previstas na lei; é para todos, no respeito pela diversidade de cada um. Neste pressuposto, e dado que ao longo do ano chegam crianças e jovens de outras geografias e demografias que não falam a língua, o AEFC reorganiza-se para criar as condições necessárias e adequadas ao acolhimento, integração e inclusão destes alunos. “É fundamental saber qual é o nível de proficiência destes alunos, fazer bons diagnósticos para que possam usufruir de espaços e tempos de imersão na língua que lhes permitam sentirem-se acolhidos e enquadrados na comunidade” (EP13).

As equipas (professores, mediadores, psicólogos, terapeuta da fala, assistentes sociais e animadora cultural) trabalham com igual empenho nas diferentes fases do processo: acolher, integrar e incluir

Os cinco grupos de alunos que frequentam a disciplina de PLNM têm ao seu dispor atividades que desenvolvem com os seus pares nos diferentes clubes (desporto, teatro, música, dança, cerâmica), facilitando o desenvolvimento das aprendizagens da língua portuguesa em contextos de diversidade cultural.

Como agentes promotores do sucesso na implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o AE reconhece o trabalho inestimável dos terapeutas, dos mediadores e de todos técnicos especializados, a par do papel fundamental e insubstituível das assistentes operacionais. Os assistentes operacionais são recursos fundamentais nos CAA, pois realizam um trabalho muito exigente, complexo e especializado e para o qual não dispõem de formação. “Foi preciso investir na sua capacitação (...). Estas crianças têm perfis muito específicos que exigem a mobilização de saberes técnicos especializados. Solicitámos à equipa de saúde do Hospital Amadora-Sintra uma formação” (EDireção). Houve muito investimento da direção do AE na construção de redes de parcerias com a comunidade e muita articulação com as famílias e unidades de saúde “para que algumas terapias pudessem ser feitas nas nossas escolas” (EP12).

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) trabalha e aprende diariamente com o objetivo de identificar, desenvolver e implementar medidas de suporte à aprendizagem, adequadas às especificidades de cada aluno. No entanto, “nem sempre é fácil convocar todos os envolvidos no processo, programar, implementar, avaliar e evoluir” (EP11). Sublinham que a cultura de monitorização, regulação e de prestação de contas proveniente do TEIP serviu de aprendizagem e ajudou a criar dinâmicas regulares de avaliação dos processos. Referem, também, que o trabalho desenvolvido internamente pelo gabinete de autoavaliação (GAVA) contribuiu, eficazmente, para a melhoria e regulação da ação institucional e para o crescimento organizacional a vários níveis, incluindo o da inclusão. “Temos de nos conhecer por dentro e saber cruzar isso com a forma como os outros nos veem e avaliam de fora. Como é que nós funcionamos? Vamos adaptando e reinventando” (EP7).

Com a preocupação de assegurar a permanência dos melhores profissionais, o AE recorre a programas, como o Plano de Desenvolvimento Pessoal Social e Comunitário (PDPSC), que têm permitido a manutenção de técnicos especializados como terapeutas da fala e psicólogas. Estes recursos são fundamentais ao nível do trabalho colaborativo, na prevenção de dificuldades linguísticas, em particular ao nível da leitura e da escrita, no pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade.

O trabalho desenvolvido em parceria com estes técnicos é de grande relevância a vários níveis: a) prevenção e desenvolvimento da consciência fonológica, da linguagem e do vocabulário; b) gestão de comportamentos em situações de vulnerabilidade; c) prevenção e acompanhamento de crianças e jovens em situação de risco. “Enquanto terapeuta da fala, consigo detetar dificuldades precocemente. Trabalho em parceria com a psicóloga e temos encontros *online* com os pais (...). A nossa ação alargou-se à família e realizamos também sessões de capacitação parental” (ETerapeuta1).

A preocupação com as famílias e a sua capacitação é reforçada pela ação das assistentes sociais através da criação de uma rede de apoio e de suporte aos alunos e às famílias mais vulneráveis. “Contribuímos muito para a diminuição das taxas de absentismo e de abandono. Atuamos nos comportamentos mais disruptivos, garantimos orientação aos alunos que precisam de maior atenção para poderem aceder com equidade ao que é lecionado nas aulas” (EAssistente social 1).

O AE conta, também, com a presença de uma mediadora sociocultural que atua na deteção e prevenção de fenómenos de exclusão e de *bullying*, trabalhando em articulação com os professores, os alunos e as famílias, numa ação concertada, “convido os alunos (...) digo-lhes que preciso da sua ajuda para uma atividade. Aí começa a relação, a vinculação necessária (...). Ora, no grupo, tenho alunos há mais tempo que me vão ajudar a fazer pontes, monitorizar comportamentos e a avaliar escolhas” (EMediadora1).

O trabalho em rede, articulado e sustentado, a participação alargada a todos os profissionais e famílias na construção de percursos escolares significativos, a inclusão não retórica, não ficcionada, mas apropriada e reconfigurada, a partir de saberes múltiplos e da capacitação e formação dos profissionais e das famílias contribuem para uma ação pedagógica e curricularmente inteligente. “É pelos alunos que estamos na escola todos os dias” (EP3).

Abordagens pedagógicas, didáticas, curriculares e avaliativas

As equipas educativas constituem a célula base de organização pedagógica e curricular do agrupamento, assumindo um papel central na gestão do ensino, das aprendizagens e do acompanhamento dos alunos. Disponibilizam propostas de intervenção pedagógica diferenciadas, reconhecem a autonomia dos alunos nos seus processos de aprendizagem, incentivam-nos à participação, exploração de hipóteses, integração do digital, questionamento e construção de saberes através das dinâmicas que se geram a partir do trabalho realizado pelos diferentes grupos.

As equipas trabalham de forma colaborativa, reunindo semanalmente em tempo próprio inscrito nos horários, para: a) planificar o trabalho curricular e as atividades interdisciplinares; b) monitorizar sistematicamente as aprendizagens e o comportamento dos alunos; c) definir e ajustar estratégias pedagógicas e medidas de suporte à aprendizagem; d) acompanhar os percursos escolares e tomar decisões sobre a progressão dos alunos.

“Nós somos facilitadores, mediadores e orientadores das experiências de aprendizagem. O nosso foco está na criação de ambientes dinâmicos, atrativos, inclusivos e alinhados com as reais necessidades dos alunos” (EP8)

Na concretização dos processos de ensino implementam-se metodologias que convocam as crianças e os jovens a envolverem-se de forma ativa nos processos de aprendizagem. “Na educação pré-escolar as crianças participam na planificação das atividades, gerem projetos e integram-nos nas suas vivências e rotinas educativas (Eeducadora1)”. No ensino básico as estratégias em uso privilegiam a aprendizagem cooperativa, sendo exemplos, as atividades práticas e experimentais, as tertúlias dialógicas e os grupos interativos, integrados no projeto INCLUD-ED, com contributos substantivos para o desenvolvimento de competências como o espírito crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipa.

O trabalho das equipas educativas é ainda reforçado por uma cultura de supervisão pedagógica colaborativa, prevista no plano de supervisão do agrupamento. Esta concretiza-se através da observação de aulas entre pares, reflexão conjunta sobre práticas letivas, partilha de estratégias e encontros pedagógicos entre ciclos, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens. “A nossa sala de aula é cada vez mais um espaço aberto, onde se cruzam diferentes olhares que enriquecem a experiência educativa dos professores e dos alunos, com impacto na melhoria das práticas. O currículo é vivência e a vivência é experiência” (EP9).

Neste processo, os alunos são desafiados a serem coautores de conhecimento e “para que isso aconteça é fundamental levá-los à participação, debate e discussão ativa na escola, num exercício de cidadania desejavelmente mobilizado para a sociedade civil” (EP8). Com este propósito, existe a preocupação em “desenvolver o ensino em torno de temas, assuntos e projetos que capacitem os alunos a pensar sobre problemas reais, a olhá-los mais a fundo e a encontrar formas de os resolver” (EP9).

Nesse contexto, o desenvolvimento de um currículo próprio torna-se essencial para atender à diversidade de perfis dos estudantes que estudam neste ecossistema local. “Um currículo centrado no aluno é, por natureza, flexível e integrador, conectado com os seus interesses sociais e culturais. Permite maior autonomia pedagógica aos professores e aos alunos abrindo-lhes horizontes facilitadores na construção de percursos formativos mais personalizados e significativos” (EP12). A construção de currículos personalizados, associados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas nas necessidades e interesses dos alunos, concretiza, neste agrupamento, a matriz humanista, democrática, transformadora e cosmopolita da educação, de todos, para todos e para cada um.

A aprendizagem baseada em projetos (ABP), pedagogicamente eficaz, envolve os alunos nas aprendizagens e permite-lhes desenvolver e mobilizar processos cognitivos de maior complexidade, através de abordagens inter e multidisciplinares facilitadoras da investigação, do ensaio, da reflexão, da colaboração e da aplicação de conhecimentos em diferentes áreas. Para os professores, responsáveis pela articulação curricular e pela monitorização sistemática do trabalho desenvolvido, a ABP representa uma oportunidade para “repensarmos as nossas práticas e aprendermos a atuar como mediadores do conhecimento” (EP9).

Neste território os clubes e os projetos são espaços de aprendizagem, de diferenciação pedagógica e de inclusão. O desporto e as artes assumem um papel muito importante no desenvolvimento de competências fundamentais a mobilizar para todos os espaços de aprendizagem. “No AEFC temos catorze grupos de desporto escolar, clube de cerâmica, clube de teatro, da música e da costura. Há natação, patinagem, desporto sobre rodas, badmington, futsal, desporto escola ativa, desporto para a comunidade (componente não letiva)” (EP16).

O clube de teatro tem um impacto significativo “nas aprendizagens sócio emocionais, na capacidade de comunicação e argumentação, na interação com os pares, empatia, resolução de problemas, criatividade e sentido estético por parte dos alunos que o frequentam” (EP4). De referir que “os alunos escrevem a peça,

podendo haver uma inspiração a partir de outro texto, das experiências, circunstâncias, mas são eles os autores e consequentemente os protagonistas que dão um sopro de vida ao texto e à sua apresentação” (EP15).

No final de cada ano letivo “a peça é levada à cena, este ano foi no Auditório Olga de Cadaval, em Sintra. Os pais assistiram emocionados, estiveram 80 alunos em palco. Assim, a escola cria memórias. Estas aprendizagens jamais se esquecem” (EP10). A par de todas as valências assinaladas, o teatro contribui, neste território educativo, para a inclusão dos alunos, pois oferece um espaço seguro para a expressão de sentimentos, ideias e identidades. O AEFC celebra a semana das artes em parceria com o Plano Nacional das Artes envolvendo as várias escolas do AE e do concelho de Sintra. “Fazemos exposições, ateliers, com espaços destinados a mostras de trabalho artístico ou de artesanato, oficinas de artistas ou profissionais de arte, sessões sobre uma atividade ou um tema” (EP15).

Os professores consideram que as aprendizagens realizadas no teatro, associadas ao exercício de leitura, escrita criativa, análise e discussão sobre como levar uma peça à cena, ajudam os alunos na tomada de decisão de modo consciente e responsável

A avaliação como entendimento humano

Como princípios orientadores da política de avaliação local encontramos a diversificação de instrumentos de recolha de informação, a natureza pedagógica da avaliação, a clareza, a transparência e a comunicação aos alunos sobre os critérios que são utilizados na apreciação da qualidade do seu trabalho. A avaliação é parte integrante da gestão curricular regular e sistemática. No âmbito do trabalho de projeto desenvolvido em DAC “Os professores avaliam de formas diferentes, uns com recurso ao digital, outros usam o papel. Uns fazem questões aula, testes, apresentações orais, portefólios” (EA5). Os alunos são envolvidos na avaliação das suas aprendizagens, em momentos de auto e heteroavaliação. “Eles têm de saber o que já sabem e o que lhes falta saber, para isso precisam de regulação das suas ações para poderem projetar outras metas. Nós estamos aqui para ajudar a sustentar o voo” (EP12).

No AE a cultura de avaliação e de classificação naturalizaram-se através de um trabalho de comunicação eficaz dos professores de referência junto dos pais e dos EE, colocando em evidência a sua dimensão formativa, reguladora e certificadora. As práticas avaliativas do AEFC valorizam a avaliação formativa, com recolha regular de informação sobre o progresso dos alunos; o feedback orientador que permite aos alunos compreenderem os seus pontos fortes e aspetos a melhorar; a monitorização contínua das aprendizagens, usada para ajustar estratégias de ensino e medidas de suporte à aprendizagem.

É fundamental clarificar junto dos pais como os seus educandos são avaliados e classificados. (...). Os processos são tranquilos, não há surpresas. Porquê? “Porque avaliamos todos os dias e os alunos sabem comunicar o que sabem e o que têm de fazer para alcançar melhores resultados.” (EP14)

A avaliação é igualmente importante no apoio aos alunos e às famílias, permitindo-lhes efetuar escolhas mais informadas, desenhar percursos escolares de sucesso e alinhar expectativas face à escola, aos futuros profissionais, às responsabilidades e aos desafios contemporâneos. A este nível, “a orientação vocacional é uma estratégia bem-sucedida” (EP7) e as assembleias com alunos são espaços propícios à reflexão e à antecipação de futuros. Importa referir que no AEFC não existe educação secundária e os alunos terão de transitar para outro estabelecimento de ensino.

As assembleias de alunos são também espaços de construção de uma cidadania interventiva, consciente e crítica. “Nas assembleias debatemos temas propostos por nós ou pelos professores, analisamos o que está bem, o que está mal e como podemos melhorar. Sentimo-nos ouvidos, desenvolvemos muito a nossa argumentação e o poder de comunicação” (EA2). Os pais reconhecem que os seus educandos “ganham competências no debate de ideias com os outros, sem receio de se exporem a julgamentos, sem preconceitos, e sentem que as ideias deles contam na hora de se tomarem decisões” (EEncarregado de Educação3). Os professores destacam, também, a mais-valia das assembleias de alunos: “numa

“Nas assembleias debatemos temas propostos por nós ou pelos professores, analisamos o que está bem, o que está mal e como podemos melhorar. Sentimo-nos ouvidos, desenvolvemos muito a nossa argumentação e o poder de comunicação” (EA2)

das minhas equipas trabalhámos as questões da valorização da escola e do ensino, da valorização pessoal e profissional, mas também analisámos muitas outras questões focalizadas na orientação vocacional e na transição para o ensino secundário” (EP16).

Numa lógica de participação alargada, existe no AEFC um conselho consultivo

constituído por representantes de pais e encarregados de educação, representantes da autarquia e das instituições cooperantes, professores, alunos e lideranças intermédias. Este conselho visa envolver a comunidade no debate conjunto e na análise esclarecida dos principais desafios vividos pela organização para que se possam tomar as melhores decisões e assumir compromissos coletivos, apoiados no conhecimento proveniente de vários setores da comunidade e da sociedade civil.

A inovação pedagógica no AEFC

A inovação pedagógica assume um carácter estruturado, intencional e sustentado do trabalho no AEFC e concretiza-se, desde logo, pela adoção de um modelo organizacional assente em equipas educativas, que rompe com a lógica de funcionamento por turma, promovendo o trabalho colaborativo, a corresponsabilização docente e a gestão integrada do currículo. Este modelo permite maior flexibilidade na organização do ensino, na gestão do tempo e na diferenciação pedagógica, centrando a ação educativa nas necessidades reais dos alunos.

Ao nível curricular, o AEFC aposta numa gestão flexível do currículo, materializada em DAC extensíveis a todos os ciclos, promovendo práticas interdisciplinares, contextualizadas e significativas. Estas opções reforçam a articulação horizontal e vertical do currículo, favorecem o desenvolvimento de aprendizagens sequenciais e a mobilização de competências transversais previstas no PASEO. A este nível destacam-se: a) a coadjuvação em disciplinas estruturantes; b) o desdobramento de grupos para trabalho experimental; c) os percursos curriculares alternativos; d) o ensino articulado da música; e) a resposta estruturada através de PLN; f) a integração da programação, da robótica e das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em contexto curricular.

A inovação no AEFC é sistémica, colaborativa e orientada para a inclusão e a qualidade das aprendizagens; não é um fim em si mesma, mas uma ação estratégica de transformação da cultura escolar. “A inovação passa pela estratégia desenhada para que os alunos aprendam” (EP15). Trabalhar neste território requer dos profissionais da educação a capacidade para se desinstalar e aceitarem o risco da experimentação, da assunção do erro para desenvolverem com os pares novas aprendizagens e outras zonas de equilíbrio e de bem-estar coletivos. “O plano de inovação não nos vincula à normatividade, mas possibilita a imaginação, permite que todas as formas de trabalho sejam possíveis, para irmos bebendo, renascendo e reajustando metodologias e estratégias de ensino” (EP16).

“A inovação passa pela estratégia desenhada para que os alunos aprendam ” (EP15)

A inovação pedagógica assume-se como processo criativo que desafia o coletivo para o encontro de formas mais eficazes na prevenção do insucesso e do abandono escolares. A este nível a tecnologia tornou-se um aliado estratégico para aprender a resolver uma diversidade de problemas. Nos diferentes espaços de aprendizagem os alunos usam dispositivos digitais para desenvolverem projetos de investigação, criar *podcasts*, sintetizar revisões de matérias, recolher e analisar dados e comunicar resultados. De forma crítica, são incentivados a analisar a fiabilidade de fontes e a avaliar como a tecnologia influencia a produção do conhecimento, a comunicação e a tomada de decisões.

Nestes contextos de aprendizagem, os docentes assumem o papel de mediadores pedagógicos, orientando os alunos no uso crítico da tecnologia. Aprender com qualidade é um compromisso coletivo que exige um forte investimento, “muita reflexão pedagógica, investigação e uma cultura de agrupamento centrada no sucesso de todos os alunos” (EP12). Subvertem-se práticas tradicionais de ensino e experimentam-se outros modelos como a sala de aula invertida (*flipped classroom*). Nesta abordagem, os alunos têm contacto prévio com os conteúdos teóricos fora da sala de aula, geralmente através de vídeos, textos ou plataformas digitais e utilizam o tempo em sala de aula para realizarem atividades práticas, discutir ideias, esclarecer dúvidas e trabalharem em grupo, com a mediação do professor. “Usamos esta metodologia para estimular a participação dos alunos, rentabilizar a gestão do tempo e fomentar a implicação e a responsabilização no seu percurso de aprendizagem” (EP9).

A aprendizagem cooperativa destaca-se como estratégia de inclusão. “Quando colocamos os alunos a trabalhar em pequenos grupos heterogéneos, sabemos que estamos a incentivá-los a apoiarem-se mutuamente na realização de tarefas comuns, desenvolvendo competências académicas, sociais e relacionais, nomeadamente de cooperação e de entreaajuda” (EP15). A este nível, os inúmeros programas e projetos existentes no AEFC, de entre os quais se referem, Rede de escolas para a educação intercultural; Academia de líderes *Ubuntu*; projeto *Includ-ed*, comunidades de aprendizagem e programa de Escolas 2030, coabitam em meio escolar e acrescentam valor à qualidade das aprendizagens.

“Quando colocamos os alunos a trabalhar em pequenos grupos heterogéneos, sabemos que estamos a incentivá-los a apoiarem-se mutuamente na realização de tarefas comuns, desenvolvendo competências académicas, sociais e relacionais” (EP15)

Resultados académicos e sociais

Os resultados escolares têm em consideração o contexto socioeconómico exigente em que o AEFC está integrado. Caracterizado por uma elevada percentagem de alunos beneficiários de ASE, cerca de 30,4% (IGEC, 2023-2024), os indicadores de sucesso escolar assumem particular relevância. De acordo com os dados do Infoescolas, em 2023-2024, 90% dos alunos do AEFC concluíram o 1.º CEB em 4 anos, valor alinhado com a percentagem nacional (90%). No caso dos alunos com apoio de ASE esta percentagem é de 88%, está acima da média nacional (86%), o que representa um indicador de equidade¹ positivo, de 2,8.

¹ O indicador de equidade traduz até que ponto os resultados escolares do AEFC refletem diferenças associadas ao contexto socioeconómico dos alunos. Este indicador permite avaliar se a escola está a conseguir reduzir desigualdades e a promover oportunidades educativas mais justas para todos.

No 2.º CEB a percentagem de alunos que o concluiu em 2 anos foi de 94%, dois valores percentuais abaixo da média nacional. A percentagem de alunos com apoio ASE que o concluiu este ciclo em 2 anos foi de 93%, valor acima da média nacional para alunos com perfil semelhante (92%), e traduz um indicador de equidade positivo, de 0,3.

No 3.º CEB a percentagem de alunos que concluiu este ciclo em 3 anos foi de 84%, um valor percentual abaixo da média nacional. A percentagem de alunos com apoio ASE que o concluiu em 3 anos foi de 81 %, valor igual à média nacional para alunos com perfil semelhante, o que traduz um indicador de equidade positivo, de 0,2.

Embora os resultados não reflitam todo o investimento do AE ao nível da melhoria da qualidade dos resultados sociais e académicos, um dos aspetos mais valorizados pela IGEC (2023-2024) prende-se com a capacidade do AEFC em contrariar o peso do contexto socioeconómico no sucesso escolar. Em todos os ciclos, os percursos diretos de sucesso dos alunos com ASE situam-se acima ou próximos dos valores de referência nacionais para alunos com perfil semelhante. Este aspeto constitui um resultado positivo, particularmente relevante em termos de inclusão e justiça social e é coerente com as opções estratégicas assumidas no Projeto Educativo, nomeadamente: a) a aposta na diferenciação pedagógica; b) a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão em contexto de sala de aula; c) o recurso a coadjuvações, apoio tutorial específico e salas de estudo, frequentemente com caráter transitório, à medida que os alunos superam as dificuldades.

A capacidade do agrupamento para se reorganizar e se reinventar em torno de um projeto educativo comum, contribui para reforçar “A imagem positiva que o Agrupamento projeta para o exterior e isso reflete-se na sua procura por parte das famílias e no incremento do seu papel interventivo e participativo no território” (IGEC, p.4).

Na perspetiva dos diferentes atores escolares, os resultados do AE são positivos. “Os nossos alunos são referenciados, por outros AE, nos quais ingressam após a conclusão do 9.ºano, como muito bons alunos”. (EP 16). Os alunos assumem que “aprendemos muito, gostamos muito de estar na escola e temos por parte da direção e dos professores uma ajuda extraordinária” (EA7). De igual modo, os pais consideram que os filhos “são muito apoiados e saem com uma excelente preparação para o ensino secundário” (EEncarregado de Educação 7).

Os resultados sociais evidenciam a eficácia de estratégias de gestão participativa a par da adoção de práticas pedagógicas centradas no aluno, no envolvimento das famílias, no trabalho em equipa dos docentes e na liderança pedagógica, distribuída, servidora e transformadora, destacando-se o papel do diretor, da sua equipa e das lideranças intermédias, na construção de uma cultura escolar positiva e empreendedora.

O facto de os alunos se sentirem valorizados, ouvidos e integrados na comunidade, por via dos inúmeros projetos, clubes e demais iniciativas, impulsiona-os a desenvolverem competências sociais e emocionais fundamentais para a continuidade do seu percurso pessoal e académico. Os bons resultados sociais são, deste modo, motivo de orgulho e de celebração como um indicador da qualidade e da relevância do projeto educativo em curso no AE.

Na perspetiva dos docentes a opção pedagógica de implementação de um projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e a construção de um PIP conducente à criação de novas áreas disciplinares, ao uso diferenciado da avaliação formativa, à reorganização do calendário escolar e à reorganização pedagógica do trabalho docente e discente contribuíram para “reforçar o sucesso e reduzir a retenção” (EP4).

Os professores reconhecem na forma de implementação do PIP “a diferença nos modos de gestão curricular e pedagógica e na forma como passámos a usar a avaliação e a classificação” (EP17). Sublinham, de igual forma, os seus contributos para a reconfiguração do trabalho nas equipas educativas com impactos na organização do trabalho em sala de aula e no sucesso académico dos alunos, reconhecendo que “as aprendizagens realizadas se tornaram mais significativas e duradouras” (EP15).

O AE melhorou substancialmente a sua posição no quadro nacional (Cf. Info Escolas) e os resultados na avaliação externa, na disciplina de Português, situaram-se acima da média nacional. Na disciplina de Matemática os resultados não foram tão favoráveis, contudo este aspeto serviu de mote para uma reflexão conjunta sobre a redefinição de caminhos, a alocação de recursos e de horas no sentido de perspetivar a sua melhoria futura.

O estudo de caso desenvolvido no AEFC evidencia o poder diferenciador da atuação das lideranças e das redes de parceiros, alinhadas por uma visão estratégica, pedagógica, curricular e avaliativa, inscrita num projeto educativo e num plano de inovação, com ecos na organização do trabalho escolar e com impacto na melhoria da qualidade do serviço educativo prestado aos alunos e às famílias. Trata-se de um território que contraria as desigualdades e promove um ambiente educativo inclusivo, onde nenhum aluno é deixado para trás.

COMPASSOS DE APRENDIZAGEM

CONCEIÇÃO GONÇALVES
RICARDO OLIVEIRA

Fotografia de João Ramos

Uma parceria com a música e outras artes e uma visão estratégica transformaram uma escola num lugar de aprendizagem com forte impacto no desenvolvimento da comunidade

O Agrupamento de Escolas de Sta. Comba Dão (AESCD) é um espaço de aprendizagem académica e social reconhecido pela comunidade em virtude da qualidade do trabalho educativo que realiza. Na comunidade, todos estão conscientes desse papel e posição como charneira no desenvolvimento de um território que aposta na educação como ferramenta de transformação social, mobilizando e articulando outros agentes educativos. Os seus principais parceiros são o Conservatório de Música e Artes do Dão (CMAD) e a Câmara Municipal de Sta. Comba Dão (CMSCD).

A música atravessa o percurso escolar da maior parte das crianças e dos jovens de Sta. Comba Dão, começando cedo, na educação pré-escolar, e atingindo níveis de complexidade mais elevados em cursos da educação secundária. É tida como uma ferramenta importantíssima, que não se esgota em si mesma, pois também tem um papel relevante no plano pedagógico. Na verdade, promove aprendizagens que são transferidas para outras áreas, enriquecendo a formação global dos alunos.

Três pulsações principais definiram os compassos que marcam a educação no AESCD e que, ao mesmo tempo, têm sido fundamentais para a realização individual dos alunos, bem como para o dinamismo cultural e musical do concelho. Uma dessas pulsações teve origem nos resultados insatisfatórios evidenciados por uma avaliação externa do agrupamento, realizada pela Inspeção-Geral de Educação (IGEC) em 2017, que foi determinante para a conceção de uma visão estratégica que a atual diretora traduziu no projeto educativo. A outra reside na associação entre a escola e o conservatório, impulsionada por um professor do 1.º ciclo da educação básica e da educação musical que, em 2008, esteve na origem da constituição do CMAD, pugnando por uma perspetiva pedagógica inovadora em que a música é considerada como fonte de muitas aprendizagens. A terceira pulsação foi a aposta da autarquia na música e nas artes como parte importante da oferta educativa do concelho, através das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), desde 2006, defendendo a qualidade das experiências proporcionadas às crianças e investindo na formação de profissionais que a garantissem.

Pressente-se neste contexto um território apostado na educação, com um perfil de parceria tripartida, concertada regularmente e em que cada uma das partes – escola, conservatório, autarquia – está ciente das especificidades e cruzamentos dos seus papéis. É, contudo, claro que compete à escola definir o andamento, organizando o ritmo e facilitando a leitura e execução da partitura educativa de acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), o que é essencial para a sincronia dos intervenientes.

Importa, pois, compreender os mecanismos e os processos que esta escola tem desenvolvido para alcançar os objetivos do seu projeto de transformação e de melhoria, nomeadamente, identificar em que consistem os processos intencionais de mudança nas práticas educativas e organizacionais, que permitem, por exemplo, tirar partido da música como aprendizagem com repercussões relevantes na educação global dos alunos. 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 que suportam as parcerias institucionais e os projetos conjuntos desenvolvidos com o CMAD e a CMSCD.

A narrativa do caso que agora se apresenta desenvolve-se numa composição em quatro andamentos. O primeiro, *Paredes derrubadas: escola, música, artes e comunidade*, apresenta os contornos da parceria que cimentou uma perspetiva de educação na escola e no concelho; o segundo, *Pilares de uma visão estratégica*, introduz os valores, princípios, desígnios e estratégias da escola inerentes ao seu percurso de transformação; o terceiro observa especificidades das oportunidades de aprendizagem e das práticas pedagógicas que incluem o pressuposto de que *A música também ensina a ser*; no último, *Andamento de aprendizagem: moderato scherzoso*, observam-se manifestações multifacetadas dos sucessos pessoais e profissionais dos alunos deste território.

Paredes derrubadas: escola, música, artes e comunidade

Praticamente todas as considerações sobre o AESCD, que também se designará mais simplesmente por escola, evocam a relação aberta, multifacetada e profícua entre a escola, o CMAD e a CMSCD. Diferentes atores – dirigentes e responsáveis da escola, do conservatório e da autarquia, alunos, pais e também docentes – referem o seu impacto a diversos níveis. Salientam, nomeadamente, a diversificação da oferta, a abertura das possibilidades nos percursos escolares e futuros dos jovens, a motivação e o empenho no estudo, a solidez das aprendizagens, a promoção de condições para a realização de um trabalho de elevada qualidade e a orientação para a excelência.

Atualmente, a escola considera-se um espaço de “paredes derrubadas”. Combate os determinismos associados à interioridade e propõe-se educar tendo em vista a formação de crianças e jovens de Sta. Comba Dão como cidadãos portugueses, europeus, que “não estão limitados pelo código postal da sua residência” (EDireção). A génese da presente abertura foi fruto, por um lado, da resiliência de Fernando Paulo Gomes, professor do 1.º ciclo da educação básica e de educação musical, um dos fundadores do CMAD, referido pelos seus métodos inovadores. Por outro, resultou do projeto educativo assumido pela direção do AESCD, que foi capaz de superar as resistências iniciais da escola à “entrada” do conservatório no seu espaço de ação. Efetivamente, o processo não foi nem imediato nem pacífico: foi necessário vencer “acesas discussões internas” (EDireção) para provar que a entrada de uma entidade externa não era uma ameaça, mas uma mais-valia. A música deixou assim de ser uma atividade externa para fazer parte do ADN do agrupamento. O município, que já havia encetado a colaboração com o CMAD, estendeu o seu apoio.

Na parceria destacada neste estudo encontram-se indícios de que existe consciência de como diferentes políticas e atuações municipais transmitem conhecimentos e educam para determinados valores e atitudes. Mais, é notório que a escola e o conservatório, enquanto instituições educativas, são veículos primordiais de tais valores e atitudes e de que a autarquia aposta nelas enquanto motores de desenvolvimento do concelho.

Cada uma das partes está ciente das especificidades e cruzamentos dos seus papéis. A escola assume a sua função de responsável pela educação, que deve garantir a consecução das políticas educativas nacionais, como ilustra a diretora num discurso recente, de 2025:

[A escola] continua a ser um farol orientador de conhecimento, de valores e de humanidade, um espaço vivo onde, todos os dias, se aprende a ser, a pensar e a conviver. Que cada um de nós — professores, alunos, famílias e comunidade — contribua para que esta casa comum continue a formar cidadãos livres, responsáveis, solidários e críticos, capazes de transformar o mundo com saber, com ética e com coração. Que nunca nos esqueçamos de que é aqui, na Escola, que se lançam os alicerces do futuro e se constrói, passo a passo, a melhor versão de nós próprios e da sociedade que queremos ser. (Discurso da diretora da escola na entrega dos Prémios Columba 2025)

O conservatório é uma instituição privada, proeminente na região e reconhecida pela comunidade. A sua oferta inclui cursos do regime articulado financiados pelo Ministério da Educação. A IGEC, no Relatório de Avaliação Externa – 2024-2025, destacou o CMAD com a classificação de Excelente nos domínios da Prestação do Serviço Educativo e dos Resultados, Muito Bom no domínio da Liderança e Gestão e Bom no da Autoavaliação. Entre outros, a instituição foi distinguida pelos seguintes aspetos: a) orientação dos projetos e iniciativas para o desenvolvimento pessoal e bem-estar, com impacto na responsabilização individual dos alunos, sentido de pertença e consciencialização das suas ações no conforto/bem-estar social; e b) abertura à inovação curricular e pedagógica, com impacto na promoção da autonomia, elevação da sensibilidade estética e artística, criatividade e trabalho em equipa dos alunos.

A CMSCD responde a necessidades e distribui recursos, contribuindo para a concretização de rumos e opções estratégicas. Acresce que o projeto de ligação à música e às artes no concelho tem sido assegurado desde a fundação do CMAD, atravessando diferentes executivos municipais. A ligação precoce à música através da escola, a formação ministrada pelo conservatório, assim como as filarmónicas locais, consideradas estruturas essenciais na iniciação e na formação musical, criaram uma predisposição da comunidade para a cultura e levaram a que vários alunos seguissem carreira na música, contribuindo assim para a projeção do concelho e também para o prestígio da comunidade.

A relação entre a escola, o conservatório e o município apresenta solidez, por via de uma continuidade transversal aos ciclos políticos e de uma rotina programada. Também tem demonstrado resultados, plasmados no crescente dinamismo cultural da cidade que já integra o roteiro de eventos nacionais como, por exemplo, o Prémio Jovens Músicos 2026, que terá a sua final na Casa da Cultura de Sta. Comba Dão.

Os efeitos da parceria são, de facto, perceptíveis na expansão das oportunidades apresentadas aos jovens de Sta. Comba Dão, designadamente, se quiserem enveredar por uma carreira na área das artes ou da música, seja na sua vertente performativa, seja na de produção. Também se têm tornado visíveis efeitos na formação de públicos exigentes, por via da oferta de espetáculos de qualidade, que na sua conceção mobilizam conhecimento de especialistas residentes no

**Se a escola e o conservatório
fechassem, a cidade parava**
(EEncarregados de Educação)

CMAD e em instituições de educação superior envolvidas nos projetos. As famílias reconhecem que a escola, através desta simbiose, não educa apenas os alunos, “educa” o lazer de toda a comunidade. Sem a dinâmica gerada pela escola e o conservatório, sustentada pela autarquia, dizem: “não teríamos programa para os fins de semana. (...) A Casa da Cultura ficava sem programa” (EEncarregados de Educação).

A relação com a comunidade transcende os grandes eventos de palco e a agenda de fim de semana. É também uma rotina que se repete em cerca de dez semanas, a cada ano letivo, com um propósito social, que ao mesmo tempo serve de aprendizagem. À quarta-feira, um grupo instrumental sai da escola para atuar em instituições locais (e.g., APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, escolas do 1.º ciclo, lares de terceira idade). São “15 minutos em três sítios diferentes. (...) Tem sido também uma experiência única, porque os alunos de música tocam para um público real e, simultaneamente, humanizam o currículo através do serviço comunitário” (EDirigentes/responsáveis do AESCD, do CMAD e da CMSCD).

Várias características da relação entre a autarquia, a escola e o conservatório, bem como do envolvimento de outras entidades, configuram um território com o potencial de uma cidade educadora, que situa a educação como eixo central do seu projeto de cidade. Especialmente no que respeita a: a) favorecimento de políticas amplas que integrem todos os espaços educativos (formais, informais, não formais); b) respeito pela diversidade e combate à discriminação; e c) acesso universal à cultura.

Mas também, no que respeita ao compromisso institucional com o território: nomeadamente, por via da aposta em espaços públicos educativos e pelo patrocínio de infraestruturas e serviços municipais adequados a fins educativos, traduzido num investimento municipal direto de 1,4 milhões de euros na educação (2024/2025), que financia projetos como o Sta. Comba Dão Educa (com terapia da fala e educação emocional no 1.º ciclo) e o transporte escolar universal. Ou ainda, no campo do serviço integral às pessoas, através da formação de agentes educativos, ou de iniciativas de educação para a cidadania democrática, participativa e global.

Não se encontram em Sta. Comba Dão os trâmites formais clássicos do desenvolvimento de uma cidade educadora, que passam pelo estabelecimento de um plano de ação (com metas, estratégias, responsáveis e prazos). Nem tão pouco parecem ter sido feitas formalizações jurídicas para aquisição desse estatuto, nem desenvolvidos modelos de monitorização específicos. Contudo, existe planeamento e existe avaliação e alguns dos princípios importantes na fundação de cidades educadoras sobrevêm, como salientado, definindo a natureza da relação entre estas instituições.

Não é uma relação simples de conveniência, é antes “uma relação emocional e orgânica” (EPresidente do Conselho Geral), dotada de intencionalidade e estratégia. Sustenta a letra dos documentos orientadores (Plano Anual de Atividades 2024-2025; Projeto Educativo de Escola 2023-2027), transformando a colaboração entre a escola e a comunidade num projeto comum de educação.

Pilares de uma visão estratégica

Em 2024, o projeto de intervenção da diretora consolidava uma cultura organizacional onde a excelência deixou de ser uma aspiração para se tornar um método. O AESCD define-se hoje por dinâmicas internas bem oleadas: uma monitorização sistemática dos resultados escolares e das aprendizagens, integrada nas estruturas de coordenação, uma colaboração efetiva entre os serviços especializados (Psicologia, Orientação) e os docentes, uma aposta estratégica na formação contínua e uma aposta no desígnio da inclusão de todos os alunos.

Como fundamento desse projeto de intervenção de 2024 eram salientados alguns pontos fortes da escola: a) os resultados (taxas de sucesso na avaliação interna e externa superiores à média nacional); b) a análise, supervisão e monitorização dos resultados escolares, integradas nas estruturas de coordenação e no Conselho Pedagógico; c) a colaboração entre os Serviços de Psicologia, Orientação, Educação Especial e os docentes; d) a dinamização de atividades e projetos diversificados para os alunos; e) as estratégias inclusivas priorizadas para garantir a educação de todos; e f) a formação de profissionais ajustada às necessidades pedagógicas e organizacionais.

Este balanço traduz conquistas importantes, que se sucederam a um trabalho continuado de concretização do projeto educativo da escola, após a avaliação da IGEC já referida e que revelava um desempenho insatisfatório, com fragilidades significativas que podiam comprometer o pleno cumprimento dos objetivos que moldam a missão de uma organização escolar.

Uma avaliação crítica como impulso da melhoria

Os resultados da mencionada avaliação da IGEC eram comprometedores, designadamente, em áreas tais como: a) a avaliação do ensino e das aprendizagens, em que o recurso às práticas de avaliação formativa era insuficiente; b) a concretização do ensino e das aprendizagens, que se traduzia em insucesso escolar; e c) o acompanhamento do trabalho dos docentes, sem instituição de práticas sistemáticas de observação de aulas.

Nas palavras da diretora, que já exercia o cargo à data, a reação não foi de negação, mas de introspeção. Foi necessária a humildade de assumir que a escola não estava a cumprir o seu papel educativo e social e que era preciso conceber uma outra visão estratégica. Como recorda, “esse foi, digamos, o tremor que nos fez repensar a nossa ação (...), [foi] esse pôr em causa os trabalhos de todos, desde a liderança até às lideranças intermédias” (EDireção). Este foi o incidente crítico que forçou a escola a olhar para os seus pontos fracos e a agir com responsabilidade acrescida para operar a mudança necessária. Funcionou como um imperativo ético, pois a escola não podia falhar, especialmente, num meio socialmente desfavorecido.

Aproveitando o impulso do programa de acompanhamento da IGEC para executar o plano de melhoria em 2018, a escola reconfigurou os seus modos de trabalho com resultados positivos. Como atestou a IGEC, posteriormente, no Relatório de Acompanhamento da Ação Educativa – 2018, registaram-se ganhos nas áreas de intervenção acordadas: “a interligação das três ações do Programa de Acompanhamento contribuiu para conferir maior consistência e sistematicidade ao trabalho desenvolvido, com impacto muito positivo na melhoria dos resultados alcançados”.

Foram assinaladas práticas pedagógicas inovadoras em contexto de sala de aula, com impacto nas aprendizagens: a) integração da avaliação formativa no processo de ensino e de aprendizagem, apoiada em instrumentos de avaliação diversificados aplicados criteriosamente; b) tutorias; e c) observação de aulas inter pares.

Numa entrevista ao jornal Público, em 16 de Fevereiro de 2019, a diretora salientava, entre outros aspetos, que na escola tinham sido adotadas medidas que já estavam a fazer a diferença. Uma delas era garantir o ensino de música a todos os alunos do 1.º ao 3.º ciclo por saberem que através dessa aprendizagem se fomenta também “a disciplina, o rigor no raciocínio e o desenvolvimento cognitivo” (in *Público*, 16 de fevereiro de 2019, Há mais alunos a chumbar mas também há escolas que não desistem, Clara Viana).

No plano organizacional e da governança da escola vários fatores contribuíram para cumprimento da sua missão. Desde logo, a capacidade da liderança para

delinear uma visão clara, que passava pela integração das artes, formando equipas interdisciplinares que incluíram docentes da escola, docentes do conservatório, artistas, especialistas e famílias. Passava também por selecionar projetos, cimentar a parceria com o CMAD e a CMSCD, em função do seu potencial para melhorar aprendizagens e perspectivas de futuro dos alunos de Sta. Comba Dão, e, ainda, por formar agentes educativos.

Combater a “projetite aguda”

Esta escola define-se por uma cultura de sobriedade e foco pedagógico, rejeitando a ideia de abraçar todo e qualquer projeto sem critério. Prefere pesar as suas opções seguindo o princípio de que a mudança deve estar associada à melhoria. Esta deve ter impacto, especificamente, na aprendizagem, pelo que recusa a pulsão por inovações cosméticas ou espetaculares. A diretora salienta que “Aquele ideia da *projetite aguda*... já não interessa. Não, isso não nos interessa. Se for à raiz, interessa. Se não for à raiz, não nos interessa” (EDireção). E reforça: “Aliás, a mudança [deve estar] sempre associada à melhoria, porque só assim é que, no nosso entender, vale a pena... Vem enriquecer, está ao serviço das aprendizagens dos alunos e do enriquecimento curricular?”, nesse caso “vai à raiz”.

As propostas de projetos são apreciadas na confluência entre as áreas de cidadania e as aprendizagens essenciais, avaliando-se o contributo que cada disciplina ou área disciplinar pode dar ao projeto e vice-versa. A Biblioteca Escolar, com cinco polos, é o lugar de convergência dos projetos. Atua de forma a preservar a intencionalidade dos mesmos e a garantir o seu alinhamento com a concretização do projeto educativo. Constitui, assim, uma estrutura privilegiada de execução da visão traçada pela direção, dinamizando formação de docentes, proporcionando oportunidades de colaboração entre alunos, entre docentes e entre alunos e docentes; é também um espaço de desenvolvimento das tecnologias.

Os projetos são avaliados quanto à sua consecução e aos efeitos na formação dos alunos. Existem evidências de que os alunos aprendem mais através da dinamização criada pela existência destes projetos e que isso se deve à clareza dos seus objetivos e a uma sólida articulação com as aprendizagens essenciais e com o trabalho desenvolvido nas áreas disciplinares.

Afinações constantes

No AESCD, os procedimentos de monitorização e avaliação resultam em decisões de gestão efetivas (e.g., interromper ou reformular uma atividade). Um projeto pode ser abandonado porque os dados mostram que não serve os alunos: “Passámos uma série de inquéritos e, efetivamente, chegámos à conclusão (...) de que não se devia continuar a investir naquela atividade, porque não estava a dar os resultados que tinham sido preconizados” (EEquipa Autoavaliação e diretora). A mesma lógica foi seguida ao detetar-se que um modelo de apoio ao estudo no 2.º ciclo “não estava a funcionar”: a escola reuniu a equipa de autoavaliação com a biblioteca e os departamentos, aplicou questionários e transformou radicalmente a disciplina em oficinas práticas de Português e Matemática.

A monitorização serve, portanto, para garantir que o progresso curricular é real, permitindo afinações constantes que colocam sempre a eficácia das opções pedagógicas para a aprendizagem acima de uma eventual inércia institucional.

A avaliação da escola é desenvolvida como um mecanismo vivo de regulação. A monitorização é encarada como o pulso da organização: “Todos os anos são feitos relatórios... comparando com os anteriores [para fazer] reajustes” (EEquipa Autoavaliação e diretora). O foco principal incide nas aprendizagens alcançadas pelos alunos, mas outras áreas também têm sido visadas: por exemplo, lideranças e reforço do seu papel, avaliação das aprendizagens e inclusão.

A cada ano, os resultados da avaliação das aprendizagens são discutidos com os grupos disciplinares e conselhos de turma, são definidas estratégias de melhoria cujo cumprimento é assumido no seio dos departamentos curriculares. Tem-se registado uma abertura cada vez maior dos docentes para reformularem as suas estratégias quando existem sinais de que não estão a produzir as aprendizagens esperadas.

Um dos efeitos desta prática de regulação foi a reformulação recente do referencial de avaliação das aprendizagens. Construído internamente para harmonizar critérios e baseado na triangulação de dados recolhidos através de inquéritos de satisfação a alunos, pais e parceiros, veio conferir robustez à análise e comparação dos resultados de aprendizagem.

O contributo essencial do sistema de avaliação e regulação organizacional para a consecução da visão estratégica do agrupamento reside, principalmente, no facto de ser consequente. Governa a gestão curricular e o ensino no sentido da melhoria dos resultados dos alunos. Assenta num progresso gradual, com conquistas visíveis e escalonáveis.

Imersão profissional

A familiarização dos docentes com o projeto educativo da escola é outro pilar importante para que seja possível a sua concretização. Para a direção, ao acolher um novo professor, é importante que este não se sinta “perdido” e que, acima de tudo, consiga compreender o projeto da escola, desde logo a importância da sua ligação ao CMAD e a abertura à comunidade, e que seja capaz de definir o seu próprio contributo para a concretização desse projeto.

Existe uma cultura de integração profissional que inclui a disponibilização de um manual de acolhimento, que retrata a cultura da escola: “Senti-me mais leve quando entrei em setembro ao receber aqui [no manual] a missão... Tinha a fotografia da escola em questão. E senti-me... já me sentia integrada” (ECoordenadores de Departamento).

A formação dos docentes é orientada pela consecução do projeto educativo, através da escolha de temas: por exemplo, melhoria dos processos de avaliação das aprendizagens, música e artes como parte importante da formação dos alunos. Investe-se em desenvolvimento profissional para capacitar professores, inclusivamente os que não pertencem aos grupos das artes, no uso de estratégias que incorporam a expressão artística no ensino de conteúdos de outras disciplinas.

Não são ainda evidentes efeitos alargados deste *transfer* de estratégias, mas o reconhecimento do seu valor surge no discurso dos docentes e a constatação do seu efeito no modo como os alunos aprendem é já património adquirido.

Uma sala cheia de mérito

No AESCD a celebração ajuda a construir um ambiente de aprendizagem positivo, desde logo, junto dos alunos. Os Prémios Columba são um reconhecimento anual dos melhores alunos, abrangendo prémios e menções honrosas, celebrando o mérito académico e extracurricular num evento que ocorre no início do ano letivo, com o objetivo de valorizar o bom desempenho e o esforço dos estudantes e de toda a comunidade escolar.

Esta é uma prática comum a muitas organizações escolares. No entanto, nesta escola, o sucesso não é uma ocorrência discreta, é uma gala que enche a Casa da Cultura para aplaudir mais de 70 alunos em cada ano. É também um momento para reforçar a identidade do AESCD e de estimular o sucesso: “Eles [os alunos]

não se contentam com o que já são... eles querem sempre mais... eles querem ser felizes” (Discurso da diretora na entrega dos Prêmios Columba 2025).

Ao mesmo tempo que se valoriza e celebra o desempenho, promovem-se atividades artísticas, estimula-se os alunos a revelarem-se pela sua criatividade, explorando o currículo. Por exemplo, são notórios o entusiasmo e o empenho com que os alunos do AESCD se organizam para participar nas Escolíadas, um concurso artístico pluridisciplinar da região Centro, dirigido à educação secundária, que envolve provas de pintura, teatro, música/dança e claqué, promovendo a relevância das artes na educação e na formação e a participação ativa de alunos e professores. É um projeto de longa data organizado pela Associação Escolíadas, que já foi ganho por alunos desta escola, tendo o júri valorizado não só a performance, mas também o “elevado nível de autonomia” dos alunos, que desenvolveram peças de teatro e temas musicais “totalmente originais” sobre o tema da Liberdade.

Apresentações e exposições são formas de valorizar o desempenho e o empenho necessário para o alcançar. Nesta escola têm reconhecido impacto no desenvolvimento académico, social e cognitivo dos alunos. Além do mais, contribuem para consolidar uma cultura escolar que valoriza e dá visibilidade a experiências artísticas como parte legítima do percurso educativo.

O desenho da visão, a sua implementação ao longo dos anos, a concertação dos projetos numa estrutura que garante articulação com o currículo e aprendizagens significativas, a formação profissional dirigida a temáticas específicas, a insistência na avaliação e regulação e, ainda, a celebração de sucessos são governados pela liderança de topo, pela diretora. Com o apoio e a segurança conferidos pela equipa da direção e pelas lideranças intermédias que coordenam estruturas ou projetos estratégicos, essa condução é norteadora por objetivos, assenta na sua capacidade de estabelecer parcerias e num conhecimento aprofundado do território educativo que lidera.

A música também ensina a ser

Vários quadros conceituais e estudos sobre pedagogia referem os benefícios das artes e da música para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças e jovens. Salientam que estas áreas transcendem barreiras disciplinares, promovendo envolvimento cognitivo, memória, pensamento de ordem superior e criatividade. São notadas melhorias cognitivas e do desempenho académico, reforço da motivação, da resiliência, perseverança e confiança.

Importa referir que no AESCD nem todas as estratégias pedagógicas passam pela música, mas a oferta de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem em que a música e as artes estão presentes começa nos primeiros anos e molda formas de aprender. São uma especificidade que distingue o valor intrínseco deste caso. Os docentes reconhecem os efeitos nos seus alunos, destacando motivação, organização e compromisso com a qualidade como capacidades adquiridas nas

atividades que envolvem a música. Alguns adotam as metodologias ativas usadas nos projetos partilhados com o CMAD na abordagem de outros conteúdos, embora esta influência não se tenha vulgarizado entre os docentes.

A música ensina a aprender com o erro, a saber com profundidade, a ser resiliente
(EAlunos educação secundária)

Para a generalidade dos alunos, da convivência com a música e as artes ficam aprendizagens transversais, que dizem ser mais sólidas e duradouras, construídas por si, por exemplo, no espaço de uma produção musical a propósito da leitura de uma obra recomendada na disciplina de Português.

Um rap de génio

O Projeto MudArte, que envolve alunos dos 5.º e 6.º anos da educação básica em atividades criativas para desenvolver o pensamento crítico, a disciplina e a comunicação, recorre à música e às artes como meios para explorar a literacia de leitura ou a história, ampliando a apropriação das aprendizagens e o envolvimento dos alunos no ato de aprender.

Num balanço do projeto, em 2022, o MudArte era referido, como uma forma de promover o sucesso escolar entre os alunos do 5.º ano de escolaridade, concorrendo para objetivos intermunicipais no âmbito da educação, designadamente do projeto Promoção de Sucesso Educativo - Planos Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar II, da Comunidade Intermunicipal (CIM) Viseu-Dão-Lafões.

Projeto MudArte promove o Sucesso Escolar através das Artes (...) Do tempo dedicado ao MudArte pelos alunos, ficou a importância da partilha de opiniões, do debate e da construção conjunta, num projeto que desenvolve os campos da comunicação, concentração, atenção, disciplina, imaginação, criatividade, improvisação e apropriação de linguagens artísticas, como o canto e a dança, para o desenvolvimento percetivo dos alunos. (Município de Santa Comba Dão - Notícias, consultado em 7 de janeiro 2026)

Os suportes e os temas variam ao longo dos anos. Por exemplo, em 2025, foi eleito o combate ao *bullying* e à discriminação, num vídeo, intitulado, Uma Celebração de Respeito, que o município divulgou nas suas redes sociais, valorizando o trabalho e projetando a temática para comunidade.

Os alunos, do 5.º ao 12.º ano, referem-se ao MudArte como uma experiência e uma memória que muito valorizam no seu percurso escolar. Evocam-no como exemplo de uma mais-valia da escola que frequentam, referem espontaneamente obras e textos que foram explorados, trauteiam canções e repetem deixas de espetáculos e vídeos de várias edições. Dizem que aprenderam muito melhor assim, sendo responsáveis por interpretar, adaptar, executar um texto, por explorar um tema. Ressaltam a qualidade das produções, a sua divulgação junto da comunidade, no espaço cultural de excelência, a Casa da Cultura de Santa Comba Dão.

MudArte muda uma pessoa completamente... o aplauso do público... (EAlunos educação secundária)

Crescer a fazer música

A relação da aprendizagem com a música começa cedo no percurso escolar das crianças de Sta. Comba Dão, no âmbito das atividades de enriquecimento curricular (AEC), que a autarquia contratou com o CMAD para esta área. Desde a educação pré-escolar e ao longo do 1.º ciclo, finalidades pedagógicas e estratégias são concertadas através da estreita colaboração entre a escola e o conservatório. Existem tempos específicos de coordenação, estabelecidos nos horários dos docentes titulares dos grupos/turmas e das AEC. Nesses momentos discutem-se estratégias, comportamentos e dificuldades dos alunos, garantindo que estas atividades são uma extensão coerente do currículo (não um apêndice recreativo) e que são desenvolvidas com intencionalidade pedagógica no âmbito do PASEO.

No 1.º ciclo, as audições de Natal (internas à escola), as audições da Primavera e o Musical/Concerto dos alunos finalistas do 4.º ano (ambos performances públicas no palco principal da Casa da Cultura de Sta. Comba Dão) constituem simultaneamente um fim e uma avaliação. A apresentação em palco de uma produção artística estruturada (i.e., com enredo, cenários, guarda-roupa, luz, som, etc.) traça os objetivos a alcançar, direciona o trabalho de crianças e docentes para um desempenho de elevada qualidade. Até lá existe um percurso de aprendizagem onde se pratica a postura, a gestão do erro, a superação da timidez perante uma plateia, a

interdependência dos papéis de cada um e o impacto da colaboração na qualidade do resultado final. Ao pisarem um palco profissional, os alunos validam as competências adquiridas e percebem que o seu empenho é valorizado pela cidade.

A dinâmica criada no 1.º ciclo através das AEC é seminal do projeto MudArte, no 2.º ciclo. Esta convivência sem ruturas com a música permite explorar ainda com maior impacto e qualidade de resultados a relação entre a produção de um teatro musical ou de videocliques, nos 5.º e 6.º anos, e a aprendizagem de competências essenciais e transversais definidas no PASEO. Os desafios da música são assim elevados a um patamar superior e as competências a um nível de maior complexidade, com efeitos tangíveis no crescimento dos alunos e na forma como estes abordam outras áreas do saber.

Prevenir dificuldades

O escrutínio regular dos resultados dos alunos permite uma deteção precoce de possíveis dificuldades e uma intervenção pedagógica a montante. O Plano de Inovação (PI) do AESCD apresenta-se, precisamente, nessa perspetiva: “é preventivo e estratégico para colmatar as áreas de fragilidade identificadas no 3.º ciclo do ensino básico (3.º CEB): no domínio da compreensão, hábitos de leitura, aplicação prática dos saberes matemáticos” (p. 5). Opta-se por aplicar as medidas, no ano letivo 2025-2026, aos alunos do 7.º ano de escolaridade por considerar que se trata de um momento preventivo e estratégico para o desenvolvimento de todas as Aprendizagens Essenciais previstas para o 3.º CEB.

Assenta na criação de quatro novas disciplinas agregadoras: Conhecimento do Mundo com História e Geografia (CMHG), Laboratório de Ciências Físico-Químicas e Naturais (Lab CFQN), Oficina de Leitura, Escrita e Comunicação, Oficina Digital de Matemática Aplicada (PI, pp. 7, 8)

Também na execução do PI está prevista a mobilização de parcerias. Várias entidades externas são evocadas (e.g., autarquia, associações, centros de ciência e entidades culturais), reforçando a articulação entre a escola e a comunidade. O AESCD prevê, igualmente, estabelecer parcerias destinadas a ampliar as competências profissionais dos agentes educativos, designadamente, com um Centro de Formação de Associação de Escolas, para formação e partilha de boas práticas, e com instituições de educação superior, para colaboração em projetos de inovação pedagógica.

Andamento de aprendizagem: *moderato scherzoso*

Se a aprendizagem no AESCD fosse uma partitura, o andamento seria, certamente, *moderato scherzoso*. Por um lado, porque o progresso decorre num ritmo constante e controlado, como uma caminhada. Por outro, porque as aprendizagens, mesmo as mais exigentes, são vividas com boa disposição e espírito festivo. Nesta escola, os alunos não cumprem apenas um currículo; eles fazem o seu caminho, encontrando na exigência não um peso, mas uma estrutura para a liberdade.

Os dados confirmam que os alunos de Sta. Comba Dão alcançam desempenhos consistentemente superiores à “média esperada” para o seu perfil socioeconómico (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência/Infoescolas). Isto significa que a escola contraria as probabilidades estatísticas, garantindo que cada aluno chega mais longe do que o seu ponto de partida faria prever.

Os dados consolidados do ano letivo 2022/2023 (os mais recentes disponíveis à data de elaboração deste estudo) contam um percurso de inversão do insucesso registado em 2017, na avaliação externa da escola, e denotam a consistência dos

resultados alcançados. No 2.º ciclo, 97% dos alunos concluem no tempo esperado (2 anos), superando a média de escolas com perfil socioeconómico semelhante (94%) e figurando em linha com a média nacional (96%). Esta estatística consolida-se no 3.º ciclo, onde a taxa de conclusão no tempo esperado (três anos) atinge os 95%, claramente acima da referência para contextos idênticos e da média nacional, que é de 88%. A percentagem de alunos da AESCD que no final do 3.º ciclo apresenta percursos diretos de sucesso (sem retenções e com classificações positivas nas provas finais/exames) é de 38%, também acima dos 31% registados em escolas comparáveis.

Seguindo igualmente os dados de 2022/2023, regista-se que 77% dos alunos que frequentavam cursos científico-humanísticos e 67% dos que frequentavam cursos profissionais concluíram a educação secundária no tempo esperado (3 anos). Valores próximos das médias nacionais, de 77% e 70%, respetivamente, e também da média nacional para alunos de contextos semelhantes, que foi 73%, no caso dos cursos científico-humanísticos. Assinala-se também que, no ano de referência, as médias das classificações internas nos cursos de Ciências e Tecnologias e de Língua e Humanidades foram 14,8 e 12,8 valores, respetivamente, apresentando-se em paralelo com valores esperados para escolas de contextos semelhantes (14,3 e 12,9 valores, respetivamente).

Ainda em relação à educação secundária, recorrendo ao estudo realizado pela Católica *Porto Business School*, para o jornal Público, a partir dos resultados dos exames de 2023, verifica-se que o AESCD surge na 125.ª posição da ordenação simples dos resultados nacionais. No entanto, passa a ocupar a 81.ª posição nacional, quando o desempenho dos seus alunos é analisado face ao que seria esperado, tendo em conta o seu contexto socioeconómico. Também a média global fica praticamente um valor acima do esperado (12,3 valores face a 11,4 valores). Mesmo considerando as limitações subjacentes a análises do desempenho das escolas baseadas nas classificações em provas de exame, esta ascensão de 44 posições do AESCD não é desprezável.

Os indicadores evocados documentam uma consistência nos resultados ao longo de vários níveis. A direção afirma com confiança: “já estamos a melhorar”, uma certeza que não nasce da vaidade, mas da recusa em aceitar a fatalidade do contexto. A escola evoluiu, de facto, e, atualmente, alia a melhoria nas estatísticas dos resultados à constatação de que acrescenta valor real a quem lá entra.

Jovens músicos

Para os alunos do ensino articulado, este equilíbrio entre o rigor e a fruição é a chave do sucesso. Poder-se-ia pensar que a carga horária, a da escola e a do conservatório, seria esmagadora. Contudo, os alunos dizem o oposto. Jovens que admitem estudar e ensaiar “cerca de 6 horas por dia” no seu instrumento não veem isso como um sacrifício, mas como uma organização mental. A música “obriga a conviver” e a gerir o tempo, funcionando não como uma sobrecarga, mas como um “alívio” e uma “liberdade” que melhora o foco nas disciplinas curriculares.

Estes alunos começam a sua iniciação na escola, desenvolvem-na nas filarmónicas locais, alguns descobrem a música como possibilidade de futuro e optam por diplomar-se no conservatório, cujo prestígio os catapulta para prosseguimento de uma formação musical, à escala nacional e internacional.

O orgulho da técnica

Este mesmo espírito de “fazer o seu caminho” com dignidade e sucesso estende-se aos cursos profissionais. A escola combate ativamente o estigma da “segunda escolha”, transformando-o em orgulho técnico. Os dados desmentem o preconceito. Contrariando tendências de abandono, cursos como o de Técnico de Restaurante/Bar apresentam taxas de conclusão em tempo esperado na ordem

dos 67%. Mais do que os números, é a postura que muda. Um aluno que entrou no curso a pensar que “pôr a mesa toda a gente sabe”, descobriu a complexidade técnica da profissão e levou o rigor para casa. Hoje, corrige a família à refeição: “não, não, esse é o lado correto... como aprendi na escola, temos de servir desse lado”. A competência técnica tornou-se uma ferramenta de autoestima que se “transporta para a vida”.

Neste andamento *moderato scherzoso*, que pauta os percursos dos alunos de Sta. Comba Dão, é possível aliar o rigor à alegria de estar em palco, garantindo que cada aluno encontra o seu próprio ritmo para crescer.

O AESCD tem-se afirmado, ao longo da última década, como um espaço educativo onde as artes e a música desempenham um papel essencial na formação integral de crianças e jovens. À primeira vista, esta afirmação poderá parecer pouco significativa, dado que, por imposição do currículo nacional, estas áreas fazem parte da educação escolar. Todavia, o que é verdadeiramente distintivo nesta escola — e lhe confere especial relevância — é o facto de as artes e a música serem componentes fundamentais do processo formativo e não, apenas, complementos das aprendizagens ditas académicas. Constituem-se, em várias fases do percurso escolar e com diferentes níveis de complexidade, como instrumentos privilegiados para o desenvolvimento de competências transversais potenciadoras de outras aprendizagens. Ensinam a lidar com o erro, a aprofundar o conhecimento e cultivam a resiliência. Ensinam a ser e a aprender. Neste município, a escola configura-se como polo de cultura e as instituições da cultura assumem-se como espaços de educação.

Com esta perspetiva em mente, evidenciam-se as principais opções tomadas pela escola, que se crê terem contribuído para o valor educacional alcançado:

1. Valorização da oferta através das artes e da música. A ligação estratégica do Agrupamento de Escolas de Sta. Comba Dão ao Conservatório de Música e Artes do Dão gerou uma corrente de ofertas, cujos espaços de aprendizagem se distribuem num contínuo entre escola e conservatório, para todas as crianças e jovens do agrupamento. Em vários momentos do seu percurso estes passam por uma experiência em que as artes e a música estão presentes como fator de desenvolvimento e de aprendizagem, e não apenas como entretenimento. Em alguma circunstância dos seus percursos escolares, todos eles fazem arte.
2. Melhoria organizacional assente numa visão. Uma liderança com objetivos bem presentes, capaz de estabelecer parcerias estratégicas em vários domínios e com um conhecimento aprofundado do território educativo desenhou e levou a cabo uma visão de melhoria do agrupamento de escolas, que assegurou progressos nas aprendizagens e nos procedimentos organizacionais. Para tal contribuíram o apoio e a segurança conferidos pela equipa da direção e pelas lideranças intermédias.

A concertação dos projetos através de uma estrutura que garante a sua articulação com o currículo, a formação profissional dirigida a temáticas específicas necessárias à execução do projeto educativo, a utilização sistemática da avaliação organizacional na regulação dos processos e, ainda, a cultura de celebração têm sido mecanismos favoráveis ao bom desempenho alcançado pela escola.

3. Educação como projeto de uma comunidade. O município assume a educação como eixo central do seu desenvolvimento, criando um compromisso institucional com o território nesta área. A escola e o conservatório, enquanto instituições educativas, são veículos primordiais dos valores e atitudes tidos como importantes por esta comunidade e a autarquia aposta nelas como motores de desenvolvimento do concelho.

As famílias têm noção de que a escola oferece oportunidades diversificadas e experiências de qualidade aos seus filhos. A parceria entre escola, conservatório e município contrapôs à interioridade da região o dinamismo cultural e musical no concelho e o acesso à cultura, também permitiu elevar as expectativas de futuro dos jovens.

O percurso de melhoria realizado pela escola evidencia uma estratégia educativa sustentada, na qual a articulação entre escola, conservatório e município tem sido um contributo fundamental para os resultados alcançados. Esta parceria consolidou um modelo que valoriza a cultura como componente do processo educativo e cujos efeitos reverberaram nas aprendizagens das crianças e dos jovens e no dinamismo do território.

Síntese Nos dois territórios educativos estudados, Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro e Agrupamento de Escolas de Santa Comba Dão (AEFC e AESCD), as lideranças de topo mostram ser preponderantes no traçado e na consecução dos respetivos projetos educativos. Estabelecem uma visão de educação fortemente orientada para a qualidade das aprendizagens, pautam a seleção de estratégias pela concretização do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, garantem uma ação focada nos objetivos e metas dos projetos educativos e na implementação das políticas públicas de educação.

Em ambos os casos, os líderes apostam numa mobilização da comunidade educativa, que abrange famílias, autarquias e instituições relevantes no seu contexto de inserção. Por um lado, fomentam uma cultura de participação, inclusão e equidade; por outro, favorecem o acesso a recursos, conhecimento e experiências que revertem em oportunidades de aprendizagem mais ricas e inovadoras, bem como no desenvolvimento profissional dos docentes.

As estratégias organizacionais que estas escolas conseguiram desenvolver para que os seus alunos aprendessem mais e melhor evidenciam caminhos diferentes, igualmente conducentes a bons resultados sociais e académicos (acima de médias nacionais e dos valores esperados face a meios socioeconómicos de pertença mais desafiantes). Salientam-se algumas delas, nos próximos parágrafos.

Uma cultura de escola de matriz humanista, colaborativa, participativa e inclusiva. O AEFC fez uma aposta no trabalho em sede de equipas educativas multidisciplinares que agregam múltiplos saberes profissionais, docentes e não docentes, em resposta à necessidade de diferenciação no acolhimento, integração e inclusão das crianças e dos jovens. Privilegia o exercício distribuído, democrático, transformador e pedagógico das lideranças, como forma de favorecer e incentivar a transformação das práticas de ensino, tornando-as curricular e pedagogicamente mais eficazes.

Inovação na organização dos tempos e espaços de aprendizagem. O AEFC criou grupos de aprendizagem dinâmicos, redistribuiu recursos, mobilizou conhecimentos técnicos e especializados e, desse modo, colmatou eventuais falhas de pessoal docente, com resultados visíveis na motivação e no desempenho dos alunos. Também a tecnologia, através de uma utilização intencional e crítica, imbuída de consciência ética e social, serviu nesta escola para ampliar experiências e interagir com as comunidades de proximidade, estimulando autonomia, responsabilidade e sentido crítico nos alunos.

Educação como projeto de uma comunidade. O AESCD e o Conservatório de Música e Artes do Dão, enquanto instituições educativas, são veículos primordiais dos valores e atitudes tidos como importantes pela sua comunidade e a autarquia aposta nelas como motores de desenvolvimento do concelho. Neste contexto, a educação é o eixo central de um compromisso institucional do município com o seu território. Assenta numa parceria entre estas três entidades, que tem atravessado os ciclos políticos, tem uma rotina programada e apresenta resultados perceptíveis na expansão dos futuros possíveis para os jovens de Sta. Comba Dão, bem como no dinamismo cultural da cidade.

Valorização da oferta através das artes e da música. O AESCD pugnou por um espaço educativo onde as artes e a música desempenham um papel essencial na formação de crianças e jovens. Estas áreas são componentes fundamentais do processo formativo e não, apenas, complementos das aprendizagens ditas académicas. Constituem-se, em várias fases do percurso escolar e com diferentes níveis de complexidade, como instrumentos privilegiados para o desenvolvimento de competências transversais e potenciadoras de outras aprendizagens. Ensinam a lidar com o erro, a aprofundar o conhecimento e cultivam a resiliência.

O AEFC e o AESCD destacam-se pela capacidade de transformação dos meios em que se inserem e por conseguirem capitalizar recursos e saberes disponíveis com um propósito claro: garantir as melhores condições de ensino e de aprendizagem às populações escolares que acolhem, integram, incluem e educam.

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 educação e a
formação de professores em Portugal.

Os perfis de docentes e diretores destacados no DICA 2025, bem como os casos das organizações escolares estudadas, mostram, antes de mais, que as políticas públicas de educação são passíveis de concretização e que é possível alcançar bons resultados, alinhados com os documentos que orientam a educação em Portugal.

Considerando os diferentes planos de análise abordados – ensino, liderança e organização – as situações narradas abrangem visões de educação, exercícios de liderança, governo da escola, formas de organização do ensino e de relacionamento com a comunidade que, nos contextos da sua realização, permitiram aprender melhor, rentabilizar recursos ou, ainda, proporcionar bem-estar e desenvolvimento das comunidades, bem como enriquecimento profissional.

As práticas analisadas não constituem modelos nem tão pouco são prescritivas, antes oferecem elementos que podem ampliar horizontes e apoiar a reflexão de outras escolas e de outros profissionais da educação. Ao mesmo tempo, o seu conhecimento aprofundado permitiu identificar eventuais medidas e condições que possam contribuir para uma consecução eficaz dos objetivos de política educativa em Portugal. Com esta dupla intenção presente, destacam-se características e resultados que sobressaíram das práticas narradas no DICA 2025.

Uma educação humanista e democrática

Uma visão de educação como desenvolvimento da pessoa e construção de significado para o mundo que a rodeia é transversal aos percursos narrados nesta edição DICA. Discursos e práticas dos diversos intervenientes – docentes, lideranças, alunos, pais, parceiros – reiteram ideias fundadoras dessa perspectiva, como a promoção da autonomia e do pensamento crítico, a aprendizagem como ato social, o papel ativo dos alunos na aprendizagem ou a formação integral de crianças e jovens, explorando diferentes dimensões (e.g., científica e tecnológica, cultural, estética e artística, física, comunicacional).

Esta é uma visão alinhada com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que, no caso dos territórios de Mem Martins e Santa Comba Dão foi adaptada aos contextos locais através da incorporação evidente das artes e da música na matriz curricular, atribuindo-lhes um nível de relevância igual ao de outras dimensões. Em Tomar, sob a liderança de Paulo Macedo, reflete-se no protagonismo atribuído à dimensão cultural, quer no que respeita à sua aliança com o currículo, quer na forma como serviu para dirimir distâncias físicas, funcionais e de entendimento da missão institucional de um agrupamento de escolas que antes não tinha a coesão que hoje se verifica. Em Arganil, Anabela Soares evidencia a relevância da aprendizagem como processo social e cooperativo, trazendo para a escola projetos que permitem diversificar as experiências dos alunos, que ultrapassam os limites concelhios, regionais e nacionais, expandindo horizontes.

Nesta perspetiva humanista e democrática da educação, o currículo é um processo de desenvolvimento e reflexão, quicá um projeto de conhecimento e de descoberta, e não um mero plano de ensino. A leitura que Jorge Teixeira, professor de Física e Química, faz do currículo ilustra bem esse entendimento. Ele transporta para as situações de aprendizagem as conexões entre os conteúdos científicos e o quotidiano. No fundo, o seu objetivo é o desenvolvimento da literacia científica dos jovens, algo que, no seu entender, facilita a compreensão da vida, sendo certo que, por seu lado, a vida se desenvolve no universo da ciência e esta é um fascinante empreendimento humano.

De igual modo, Ana Antunes, docente de educação especial, mostra como o currículo tem de ser um processo de indagação, de constante questionamento, que tem de ser flexível. Para o concretizar, procede a adaptações curriculares e de recursos à medida de cada caso, a fim de proporcionar a crianças e jovens com necessidades de saúde específicas a oportunidade para aprenderem e se desenvolverem como é seu direito. As práticas e as atitudes desta docente mostram como é possível vencer obstáculos que parecem intransponíveis e contribuir decisivamente para construir uma educação mais humana e realmente inclusiva.

A consciência de que a ação educativa tem subjacente uma visão de educação, um conhecimento aprofundado dos quadros conceptuais e legais em que se move a educação e formação em Portugal, a par de uma interpretação mais informada e problematizante do currículo, parecem favorecer práticas pedagógicas e organizacionais que facilitam a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos.

Lideranças com projeto: capitalizar a autonomia

As narrativas dos diretores biografados suscitam a reflexão acerca da necessidade de se procurar um equilíbrio entre, por um lado, o imperativo de se exercerem funções no âmbito da gestão rigorosa dos recursos e, por outro lado, o desafio de mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos pedagógicos e outros para que todos os alunos possam aprender de acordo com o que está previsto no currículo e no projeto educativo.

Paulo Macedo consegue-o, principalmente, através da coesão de todas as ações em torno do projeto educativo, da coerência e convergência desse projeto na melhoria dos resultados dos alunos e da distribuição de responsabilidades pelas lideranças intermédias. Construiu um legado em que a cultura facilita a humanização, a identidade e a pertença. Conseguiu inclusão e coesão em torno de objetivos educacionais reduzindo distâncias: distâncias físicas, através da garantia de transporte e de iniciativas culturais, que puseram face a face alunos, pais, docentes e outros atores educativos provenientes de todos os pontos do agrupamento de escolas; e distâncias teórico-conceituais, através de um trabalho presencial constante junto dos profissionais e agentes educativos de todo o agrupamento.

Anabela Soares expressa a singularidade do equilíbrio encontrado na sua atuação enquanto diretora através de uma gestão baseada no modelo de “grande família” e da panóplia de ofertas de situações de aprendizagem proporcionadas pelo agrupamento. Tem captado inúmeros projetos, conseguindo, inclusivamente, financiamento para um Centro Tecnológico Especializado, uma conquista muito importante para melhorar as condições dos cursos profissionais e a formação dos seus alunos. Usa a sua capacidade para articular pessoas, instituições e oportunidades, da qual retira dividendos para o agrupamento de escolas. Assume o desafio de integração efetiva destas múltiplas atividades, todas elas estimulantes, na planificação curricular.

Observando ainda os traços das lideranças que se descreveram e analisaram neste DICA 2025, incluindo os diretores dos agrupamentos de escolas Ferreira de Castro, em Mem Martins, e de Santa Comba Dão, verificou-se que a autonomia foi plenamente assumida permitindo situar localmente uma diversidade de ações decorrentes de parcerias com as autarquias e outras instituições. Assim, estes diretores conseguiram manter margens de liberdade e gerir injunções paradoxais devidas a contradições nos normativos. Encontraram, ainda, formas para lidar com os mecanismos de controlo, monitorização e avaliação centralizados (e.g., plataformas digitais, inspeções e avaliação externa das escolas), mas, acima de tudo, para tirar partido da informação que estes devolvem, especialmente no caso da avaliação externa das escolas. Além disso, criaram os seus próprios mecanismos de regulação e controlo em proveito do desempenho da escola.

Fazer funcionar um aglomerado administrativo de escolas como uma unidade orgânica tem sido um desafio enfrentado pelas equipas diretivas desde a constituição dos agrupamentos escolares. Nos estudos DICA, têm sido identificados fatores que permitem responder a esse desafio tais como: a liderança vinculada a uma visão muito sustentada de educação e focada num projeto educativo com objetivos e estratégias claros; e o envolvimento das pessoas (e.g., profissionais, alunos, famílias, autarquias) na consecução dos compromissos educativos. Relevam-se, ainda, no exercício da sua autonomia, o desenvolvimento de projetos com forte significado local e subsidiários do currículo, a capacitação das lideranças intermédias e a mobilização de mecanismos de monitorização, avaliação e regulação.

Ensinar em campo aberto

As oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos e as práticas de ensino são comumente enunciadas entre os fatores com maior impacto direto nas aprendizagens, tal como as interações positivas entre professores e alunos são referidas por favorecerem a sua motivação e participação. Os docentes biografados neste DICA 2025 são uma referência nas comunidades onde trabalham. Revelam conhecimento académico especializado nas suas áreas, associado a um conhecimento didático e pedagógico prolixo, investem no estudo de forma sistemática e deliberada, transferindo conhecimento para os processos de ensino. Ainda que de formas diferentes, criam ambientes educativos abertos, ancorados na experiência do mundo real enquanto estímulo para explorar, aprender ou crescer, e desenvolvem um trabalho consistente e de elevado compromisso com os resultados.

A docente de Educação Especial, Ana Antunes, que segue os pressupostos basilares da educação inclusiva – presença, participação e progressão, consegue criar condições para que os seus alunos com necessidades de saúde especiais, independentemente da sua condição, tenham uma participação plena e significativa, em todas as atividades das turmas a que pertencem – visitas de estudo, teatro, férias desportivas. Confere particular atenção à colaboração, especialmente com outros docentes e com as famílias, para identificar barreiras e encontrar soluções. Nas suas práticas, a estreita colaboração com as famílias é uma forma de expandir a ação educativa, que proporciona maiores e mais rápidos progressos e que, acima de tudo, previne que as crianças com maiores dificuldades regridam.

Jorge Teixeira transforma o ensino da disciplina de Física e Química numa oficina de experimentação científica, em que a curiosidade, os processos de investigação científica, o erro e o sentido crítico são elementos centrais da organização pedagógica. Os temas e problemas estudados, que emergem das vivências diárias, suas e dos alunos, são ligados ao currículo da disciplina com a destreza de quem se move confortavelmente no saber específico da sua área. Estende esta atividade a um clube do ensino experimental das ciências, para incrementar a capacidade de resolução de problemas, a autonomia e a literacia científica dos alunos. Age na convicção de que a escola e, especificamente, o professor têm obrigação de mitigar eventuais efeitos relacionados com o isolamento dos territórios, garantindo aos seus alunos as mesmas oportunidades dos que vivem em locais ou regiões com melhores condições económicas, sociais e culturais. Transporta para as suas aulas uma cultura cosmopolita e de valorização da ciência.

As narrativas biográficas destes dois docentes remetem para a importância que uma formação inicial sólida, uma experiência profissional alargada e uma atualização constante dos saberes profissionais específicos da docência (científico e pedagógico) podem ter no desempenho profissional dos professores. A montante, parecem proporcionar um repertório abundante de estratégias e abordagens pedagógicas; a jusante, vertem no progresso e no bem-estar dos seus alunos. As conceções de educação, a relação com o conhecimento, o compromisso e o rigor no exercício da profissão, bem como a relação com os alunos emergem enquanto fatores com especial impacto na criação de condições de aprendizagem capazes de favorecer os resultados. Professores como Ana e Jorge são capital humano das organizações escolares, podem constituir uma mais-valia em programas de indução profissional, baseados na socialização profissional colaborativa entre professores mais experientes e recém-formados.

Educação como desígnio de uma comunidade

Um dos objetivos do projeto DICA tem sido compreender como se criam condições para inovar nas organizações escolares, com melhoria dos resultados académicos e sociais e aprendizagens significativas dos seus alunos. Os dois agrupamentos de escolas estudados como casos de valor intrínseco destacam-se pela capacidade de transformação dos meios em que se inserem, por conseguirem capitalizar recursos e saberes disponíveis nesses meios para alimentar o ciclo de transformação a que se propuseram e, ainda, por terem presente no seu quotidiano de ação a visão de educação e formação que defendem em prol das populações que servem.

O AE Ferreira de Castro, em Mem Martins, desenvolveu uma matriz colaborativa e participativa, em sede de equipas educativas multidisciplinares com múltiplos saberes profissionais (docentes e não docentes) que respondem eficazmente às necessidades de diferenciação no acolhimento, integração e inclusão dos alunos. Também apostou na liderança distribuída como condição favorável à inovação pedagógica, gerando assim compromisso por parte dos departamentos curri-

culares quanto à melhoria das práticas de ensino e, consequentemente, dos resultados. As estratégias passaram pela criação de grupos de aprendizagem dinâmicos, por via de uma organização dos tempos e espaços de aprendizagem que redistribuiu recursos, mobilizou conhecimentos técnicos e especializados e, desse modo, colmatou eventuais falhas de pessoal docente, com resultados visíveis na motivação e no desempenho dos alunos.

O AE de Santa Comba Dão tem vindo a consolidar a sua identidade como espaço educativo onde as artes e a música desempenham um papel essencial na formação de crianças e jovens. Em várias fases do percurso escolar e com diferentes níveis de complexidade, estas áreas favorecem as mais variadas aprendizagens. Iniciativas e projetos são coordenados no âmbito de uma estrutura, a Biblioteca Escolar, que cria condições para que a concretização do projeto educativo seja uma realidade. A avaliação da escola, dos projetos, das opções pedagógicas ou curriculares constitui um mecanismo de regulação consequente, que fundamenta decisões. A escola e o Conservatório de Música e Artes do Dão estabeleceram uma parceria tornando-se veículos primordiais dos saberes, valores e atitudes tidos como importantes pela comunidade. A autarquia apostou nestas instituições para promover o desenvolvimento do concelho, assumindo a educação como um compromisso para com o seu território.

Estes dois agrupamentos de escolas apostaram numa visão transformadora da educação para traçarem a sua ação pedagógica, conferindo-lhe uma dimensão social. Os dois diretores conseguiram mobilizar famílias, autarquias e instituições relevantes no seu contexto de inserção, firmando uma orientação local e sistémica dos seus projetos, o que lhes permitiu criar condições para melhorar resultados. Num tempo em que a descentralização na educação tem sido sinalizada como uma oportunidade de colaboração entre escolas e autarquias e um incentivo à inovação pedagógica, eles colocaram a escola como epicentro comunitário da aprendizagem nos seus territórios. Simultaneamente, mostraram o quanto é essencial fortalecer uma visão educativa partilhada e promover uma cultura de corresponsabilidade no espaço dessa mesma colaboração

O DICA 2025, através dos seus estudos de natureza interpretativa e compreensiva, pôs mais uma vez em evidência o que tem sido realizado pelas escolas e pelos profissionais da educação, revelando práticas que se traduzem em aprendizagens com significado para os alunos, promovem o seu desenvolvimento e lhes abrem possibilidades mais amplas para o futuro. Ao ilustrarem materializações das políticas públicas de educação, permitiram, igualmente, retirar ilações relevantes para a evolução dessas mesmas políticas — nomeadamente no domínio da inclusão, da melhoria da qualidade das aprendizagens, da autonomia, da inovação e da formação dos profissionais.

Destes exemplos inferem-se, designadamente

- a pertinência do ensino experimental para que os alunos entendam a ciência como um empreendimento humano que tem a ver com a vida, aprendam a formular e a testar conjecturas e utilizem métodos e procedimentos científicos para resolver uma diversidade de problemas;
- os efeitos positivos da colaboração entre escola e família na inclusão e progresso das crianças com necessidades específicas de saúde;
- a riqueza e a flexibilidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos, decorrentes do profundo conhecimento científico e pedagógico dos docentes;
- a reconhecida relevância de os docentes, ao longo das suas vidas profissionais, manterem hábitos sistemáticos de estudo e de formação que lhes permitam aprofundar conhecimentos fundamentais para as suas tarefas de ensino;

- a importância das lideranças na definição de uma visão de educação partilhada, no estabelecimento de estratégias claras para a sua consecução e na sistematização de mecanismos de avaliação e regulação;
- o potencial do empoderamento das lideranças intermédias (por via de envolvimento, formação e responsabilidade) para a sustentabilidade das inovações pedagógicas;
- a relevância dos projetos e parcerias para o desenvolvimento do currículo; e, por fim,
- os benefícios decorrentes de uma articulação estreita entre autarquias e instituições escolares para o desenvolvimento dos territórios

Muitas das práticas relevadas nestas narrativas repercutem posições que o Conselho Nacional de Educação tem assumido nas suas recomendações orientadas para a criação de cenários de política educativa favoráveis à consecução do perfil de educação e formação consagrado no currículo nacional; à inovação pedagógica; à formação e ao desenvolvimento profissional de docentes; e à monitorização e avaliação como forma de regulação do sistema educativo e garantia da sua eficácia e eficiência (e.g., Recomendação n.º 5/2024, sobre o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): contributos para a sua concretização nas escolas*; Recomendação n.º 4/2023, sobre a *Inovação Pedagógica nas Escolas*; Recomendação n.º 6/2025, sobre a *Sustentabilidade da Inovação Pedagógica nas Escolas: Suporte, Monitorização, Avaliação, Reconhecimento e Transferência (SMART)*; Recomendação n.º 3/2024, sobre as *Dimensões Estruturantes da Profissão Docente*).

Importa, pois, olhar para estas práticas, bem como para outras já divulgadas no DICA 2023 e no DICA 2024, como vinhetas elucidativas do património de conhecimento pedagógico e didático disponível nas escolas, assim como da capacidade de as governar, administrar e direcionar para objetivos coletivos em prol da formação dos alunos e da qualificação de todos quantos estudam e aprendem em Portugal.

Face ao que aqui fica exposto, parece ser, então, importante desenvolver políticas públicas, no sentido de, nomeadamente

- reforçar a abordagem das múltiplas competências e literacias inerentes à profissão docente no âmbito da formação inicial e garantir a sua articulação com uma aprendizagem profissional em contexto;
- intensificar e valorizar modalidades de formação contínua orientadas para a real e concreta transformação e melhoria das práticas educativas (e.g., Oficina de Formação, Círculo de Estudos, Projeto e Estágio);
- valorizar valências, como a de formador ou investigador, reconhecendo expressamente mudanças educativas bem-sucedidas;
- reconhecer a importância da indução profissional, criando condições para a sua institucionalização;
- incentivar a formação das lideranças escolares em domínios do conhecimento reconhecidamente relevantes para o desenvolvimento de processos de inovação e de ensino que contribuam para que os alunos aprendam com mais profundidade e compreensão;
- garantir o acesso a recursos técnicos especializados para apoio à inclusão; e

- clarificar papéis e responsabilidades no quadro do processo de transferência de competências, face às relações multinível que este configura, preservando a autonomia das organizações escolares e a qualidade da prestação do serviço público de educação.

Por fim, cabe sublinhar a importância de se criarem sistemas de acompanhamento, monitorização e avaliação da materialização das medidas de política para que, em geral, seja possível conhecer a qualidade da sua concretização e regular os processos conducentes ao seu efetivo desenvolvimento.

VIVÊNCIAS DICA

Crescer e aprender feliz: práticas transformadoras no Agrupamento de Escolas da Boa Água
Fátima Nave, João Reigado e Nuno Mantas [PNA]

ALer mais e melhor: a leitura como desígnio coletivo
Maria João Filipe e Paula Ribeiro [RBE]

Predação Jurássica: uma proposta de trabalho interdisciplinar sobre dinossauros para o 2.º ciclo
Bento Cavadas, Nelson Mestrinho e Conceição Durão [APEduC]

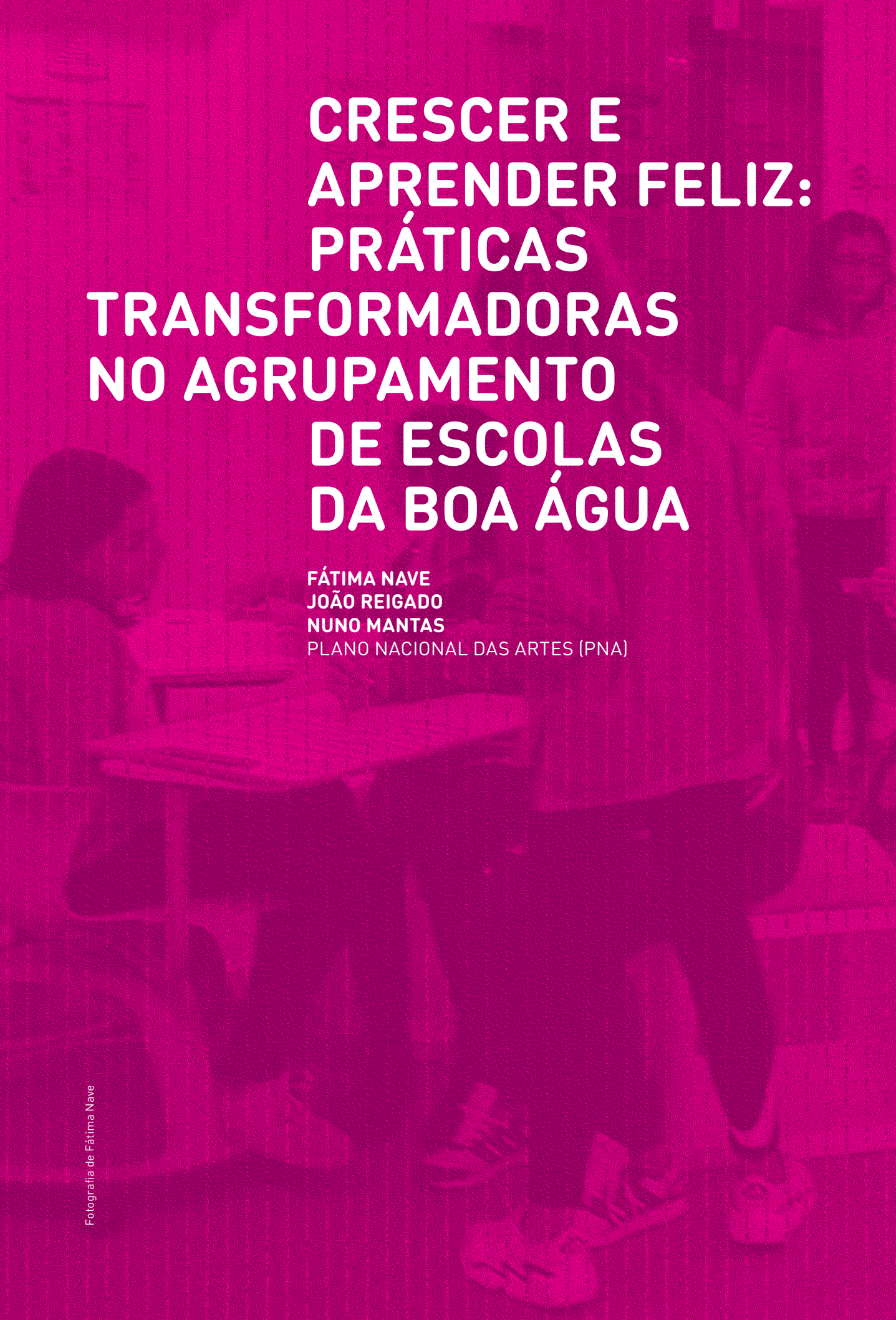
CANTAR os AÇORES pela voz das crianças
Carlos Costa e Luísa Matos [APEM]

Da sala de aula para o palco: aprendizagem colaborativa em bandas *Pop* em contexto escolar
Pedro Zagalo e Lina Trindade Santos [APEM]

Projeto ORKESTRA: um espaço onde a ARTE acontece!
Sónia Paula Santos e Ana Paula Sousa [APEVT]

A importância da ciência cidadã na educação formal. Será a ciência cidadã a chave de uma educação para o propósito?
Priscila Doran, Joana Magalhães, Jéssica Abrantes e Rosa Doran [NUCLIO]

Síntese Vivências DICA
'Todos/as podem aprender': uma escola com vista para o futuro
Maria Alfredo Moreira



CRESCER E APRENDER FELIZ: PRÁTICAS TRANSFORMADORAS NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA BOA ÁGUA

FÁTIMA NAVE
JOÃO REIGADO
NUNO MANTAS
PLANO NACIONAL DAS ARTES (PNA)

Neste texto, damos a conhecer algumas das práticas pedagógicas usadas no Agrupamento da Boa Água, analisando-as à luz das teorias pedagógicas que as sustentam e destacando as dinâmicas de ensino e de avaliação que têm vindo a ser desenvolvidas. Procuramos ainda refletir sobre os modos como a organização do trabalho escolar foi sendo redesenhada para favorecer a participação dos alunos e a construção de aprendizagens significativas, bem como sobre os resultados já observáveis no percurso educativo dos alunos do Agrupamento.

Palavras-chave

Inovação pedagógica;
trabalho de projeto;
grupos heterogêneos;
diferenciação
pedagógica.

This paper discusses pedagogical practices implemented at AE da Boa Água, examining them through the lens of educational theories and highlighting emerging teaching and assessment approaches. It also reflects on how the organization of the school work has been redesigned to foster students' participation and meaningful learning, as well as on the observable outcomes in students' educational pathways.

Keywords

pedagogical innovation;
project-based learning;
heterogeneous
groups; differentiated
Instruction.

Abrimos janelas, não manuais

Num tempo em que se exige à escola uma resposta cada vez mais diferenciada, inclusiva e centrada no desenvolvimento integral dos alunos, torna-se fundamental dar visibilidade a práticas pedagógicas que rompem com lógicas tradicionais e ensaiam caminhos inovadores, contextualizados e sustentáveis.

O Agrupamento de Escolas da Boa Água (AEBA), situado num território socialmente desafiante e culturalmente diverso, tem vindo a desenvolver, nos últimos anos, um conjunto coerente de estratégias que visam transformar o quotidiano escolar, colocando a aprendizagem de todos os alunos no centro das decisões pedagógicas.

Em 2016/17 o Agrupamento foi convidado, pela Direção-Geral da Educação, a integrar o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, para desenvolver diferentes abordagens aos problemas diagnosticados nos processos de autoavaliação interna: dificuldade dos alunos e docentes em gerir as limitações curriculares nacionais e pouco adaptadas ao contexto escolar; alheamento de alguns alunos em relação à oferta curricular geral e às práticas pedagógicas tradicionais; reduzido trabalho colaborativo e interdisciplinar; e um modelo de sala de aula, com cenários pedagógicos pouco apelativos, que contribuía para o insucesso recorrente de alguns alunos e para as dificuldades no acompanhamento dos percursos curriculares. Este diagnóstico, não era exclusivo do nosso Agrupamento, nem apenas do nosso país. De facto, Fullan refere “If we are not in a cataclysm, I don’t know what one is. The current education system is simply not working for large numbers of students. No more than one in four students finds much purpose in schooling” (2020, p.6).

Foi assim proposto o primeiro Projeto de Inovação Pedagógica, consubstanciado em nove medidas que foram evoluindo em paralelo com o processo de autoavaliação interna e que conduziu ao atual Plano de Inovação, já aprovado. Este Plano, para além de ser considerado um documento estratégico, é o reflexo de práticas concretas construídas de forma participada, com base na observação da realidade local, na escuta dos alunos e das famílias e na mobilização de princípios pedagógicos que valorizam a cooperação, a diferenciação, a autonomia e o sentido de pertença à escola.

Poderão as salas deixar de ter paredes?

As alterações ao modelo tradicional de escola foram pensadas com base em modelos pedagógicos testados e com resultados validados pela academia

Entre os exemplos estão a Escola da Ponte (Pacheco, 2018), a aprendizagem por projetos (Thomas, 2000; Krajcik & Blumenfeld, 2006; Zhang & Ma, 2023), as comunidades de aprendizagem INCLUD-ED (INCLUD-ED, 2011; Flecha,

2015) e o trabalho cooperativo (Johnson & Johnson, 1999). Estas medidas foram implementadas gradualmente em todos os ciclos, até à sua generalização por todas as turmas do Agrupamento, no ano letivo 2019/2020.

A sala de aula foi reorganizada e preparada para funcionar permanentemente com grupos de 4 alunos. Estes grupos de alunos são organizados de modo a garantir a heterogeneidade de interesses e a diferença no perfil de desempenho, de modo a otimizar o trabalho cooperativo e a potenciar a comunicação entre eles. Houve também necessidade de descentralizar o foco curricular do conjunto de conteúdos programáticos anuais e disciplinarizados, recentrando-o em aprendizagens significativas. Paralelamente, garantiu-se que os docentes pudessem desenvolver o currículo através do trabalho de projeto, libertando-se das limitações sequenciais e calendarizadas tradicionais, e criando condições para trabalharem em parcerias pedagógicas no espaço de aula. Para isso passámos a ter

grupos-turma que juntam alunos de dois anos diferentes – por exemplo, 3.º e 4.º, 5.º e 6.º ou 7.º e 8.º. Desta forma, cada grupo cooperativo de quatro alunos integra sempre elementos de anos distintos. A junção de duas turmas permite também que dois docentes trabalhem em simultâneo, mesmo com a limitação natural da dimensão das salas, que procurámos ultrapassar organizando os grupos-turma em espaços contíguos.

Todo o horário foi também reformulado, deixando de existir as tradicionais disciplinas para dar lugar a uma organização por atividades: 10h semanais dedicadas ao desenvolvimento de um projeto de turma ou de pequenos projetos propostos por cada docente; 15h semanais de trabalho em pequeno grupo onde podem ser desenvolvidas todas as atividades de aprendizagem curricular que não estão diretamente relacionadas com o projeto; uma ou duas horas de tutoria onde os alunos são acompanhados pelo seu tutor, um professor da turma que os ajuda no desenvolvimento do seu plano de aprendizagem individual; uma hora de assembleia de turma, onde são tratados quer os assuntos relacionados com a escola, como as decisões sobre projetos a desenvolver; e ainda, três horas de Educação Física, que foi a única área disciplinar que se manteve inalterada, por já funcionar de acordo com o modelo de escola que se pretendia implementar.

Estas mudanças no formato escolar, apesar das dificuldades de implementação – como a falta de salas com capacidade para acolher grupos-turma de 40 ou 45 alunos, a necessidades de formação de docentes e o tempo de adaptação ao novo modelo –, trouxeram vantagens organizacionais relevantes. Entre elas destacam-se a constituição de equipas pedagógicas mais reduzidas, com menos grupos-turma e focadas num conjunto específico de alunos, bem como o aumento do tempo de cada aula: dos tradicionais 45/50 minutos para os atuais 100 minutos, unidade em uso no 2.º e 3.º ciclos, por proposta dos próprios alunos.

Uma consequência indireta não intencional da mudança foi a diminuição substancial da indisciplina em sala de aula, que é agora praticamente inexistente, e que se reflete também no aumento do tempo útil de aula. O processo de mudança desenvolvido ao longo dos últimos oito anos letivos procurou responder à necessidade de evoluir de um modelo de escola centrado na instrução para outro, assente na comunicação. Como referem Trindade e Cosme (2017), trata-se de um modelo que valoriza:

[...] a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos [...] a ocorrência das aprendizagens dos alunos [...] depende da qualidade da comunicação que aqueles estabelecem entre si e com os seus professores, em função da necessidade de se apropriarem de informações entendidas como necessárias, da utilização de instrumentos materiais e concetuais [...] da necessidade de desenvolverem um conjunto de competências e atitudes decorrentes do facto de participarem em sociedades diversas (p.1043).

Cada aluno, um caminho: o desafio da diferenciação

As mudanças operadas no Agrupamento convergem com a sua missão: “Criar uma escola que responda às necessidades de todos os nossos alunos, potencie as suas máximas competências e permita que cresçam e aprendam como indivíduos felizes” (Agrupamento de Escolas da Boa Água, 2020–2024, p. 3). Mais do que reduzir o abandono escolar ou melhorar as taxas de sucesso, tornou-se evidente a importância de oferecer uma resposta ajustada às necessidades e potencialidades de cada aluno.

Uma das estratégias mais impactantes no âmbito da inclusão foi a organização de alunos em grupos heterogêneos. Inspirada nos princípios sustentados por Vygotsky (2007), segundo os quais os processos internos de desenvolvimento das crianças são despertados pelas interações e cooperação com os seus pares com mais competências, a escola desafiou a lógica tradicional de constituição de turmas por ano de escolaridade, passando a organizá-las em grupos heterogêneos de níveis de escolaridade contíguos em todas as áreas curriculares.

Tal como preconizam Johnson e Johnson (1999) sobre os benefícios da aprendizagem cooperativa, também no Agrupamento de Escolas da Boa Água foram notórias as melhorias: os alunos com mais capacidade aprofundam as suas competências, enquanto os mais desmotivados ou com dificuldades se deixam envolver pelos restantes e mostram progressos significativos. Esta melhoria refletiu-se não apenas na interação em sala de aula, mas também com resultados concretos, com aumento das taxas de sucesso e melhoria da qualidade das aprendizagens.

No campo das competências sociais, registou-se igualmente uma evolução expressiva, com forte redução das ocorrências disciplinares. A cooperação, o respeito e a compreensão mútua reforçaram o sentimento de pertença e o clima de aprendizagem. A influência positiva entre pares promoveu motivação e crescimento pessoal.

A junção de diferentes níveis de escolaridade implicou uma gestão curricular flexível, organizada por ciclo e não por ano

Tal abordagem permitiu que os alunos avançassem ao seu ritmo, sem imposições rígidas de aprendizagens segmentadas.

Um outro desafio mais recente tem sido a integração de alunos migrantes, muitas vezes sem domínio da língua portuguesa ou provenientes de sistemas educativos diversos. Este modelo organizacional facilitou a sua adaptação, pois desde o início são acolhidos e integrados pelo grupo, desenvolvendo rapidamente competências linguísticas e acompanhando a aprendizagem dos colegas.

O mesmo acontece com os alunos com necessidades específicas que, nos grupos, encontram um espaço onde podem contribuir de acordo com as suas características individuais, enquanto desenvolvem competências a partir dos exemplos e apoios fornecidos pelos colegas. Johnson e Johnson (1999) defendem igualmente que, em grupos compostos por alunos de diferentes realidades culturais, níveis de habilidade intelectual ou condições específicas, tende a estabelecer-se um clima de relações positivas, o que favorece, por sua vez, a melhoria das aprendizagens académicas.

Contudo, a implementação de novas formas de organização do trabalho, gestão curricular e avaliativa enfrentou resistências: muitos docentes não concebiam que alunos pudessem realizar aprendizagens previstas noutros anos de escolaridade; alguns pais receavam que os seus filhos regredissem ao conviver com colegas mais novos; e os próprios alunos também resistiram inicialmente.

O papel do professor é, neste modelo, absolutamente central. Cabe-lhe orientar e potenciar a diversidade, garantindo que a heterogeneidade se traduz em sucesso educativo

Esta perceção é contrariada por Cohen e Lotan (2014) citando Durling e Shick (1976), que defendem:

One of the most consistent findings was that the student who took the time to explain, step-by-step, how to solve a problem, was the student who gained the most from the small-group experience. Putting concepts into words in the context of explaining to a peer is particularly helpful for concept attainment (p. 10).

Para ultrapassar estas barreiras, foram realizadas formações, sessões de esclarecimento e uma forte abertura da escola à comunidade. Mais do que superar resistências, este percurso deixou claro que o propósito último do modelo é promover aprendizagens sólidas que conduzam ao bem-estar e ao sucesso de todos os alunos.



Trabalho em grupo cooperativo heterogêneo de 2º ciclo.
Fonte: Fotografia de Fátima Nave.

Para monitorizar percursos individuais, concebemos a “Caderneta Boa Água”, inicialmente designada como Plano de Aprendizagem. Este instrumento permite ao aluno registar progressos nas várias áreas curriculares, realizar autoavaliações e, com o apoio do professor tutor, definir medidas de recuperação ou aprofundamento. Desde a sua criação, a Caderneta tem sido reformulada, procurando maior clareza e envolvimento dos alunos, de modo a tornar-se um verdadeiro recurso de diferenciação pedagógica.

Outra medida relevante é o programa “Planos com Oficinas” (POf), destinado a alunos com elevado absentismo ou desmotivação. Este permite a frequência de oficinas práticas em substituição de algumas horas curriculares. As oficinas podem ocorrer na escola (biblioteca, projeto INCLUD-ED, desporto escolar, apoio em sala de aula) ou fora dela, em parceria com associações, empresas ou comércio locais. Os resultados têm sido muito positivos, com muitos alunos a concluírem o ensino básico e a descobrirem vocações que os conduzem a percursos profissionalizantes.

Em conjunto, estas medidas contribuíram não apenas para melhores taxas de sucesso, mas também para maior motivação e diminuição da frustração nos alunos. Trata-se de um modelo organizacional que promove verdadeira inclusão, respeito pela individualidade e um ambiente no qual os alunos podem, de facto, “crescer e aprender como indivíduos felizes” (Projeto Educativo AEBA, p. 3).

No sentido de promover uma avaliação inclusiva e ajustada à diversidade dos alunos, o Agrupamento tem vindo a reduzir gradualmente a centralidade das médias e percentagens, adotando em seu lugar parâmetros qualitativos (adquirido, parcialmente adquirido, não adquirido). Esta abordagem permite uma leitura mais construtiva do progresso, com maior enfoque nas aprendizagens efetivas de cada aluno e na informação pedagógica útil e compreensiva para as famílias. Para sustentar esta conceção, o ano letivo organiza-se em quatro momentos

letivos (1.º e 2.º momentos no 1.º semestre; 3.º e 4.º momentos no 2.º semestre). Cada momento privilegia o *feedback* contínuo, traduzido em sínteses descritivas que detalham avanços, dificuldades e estratégias de acompanhamento. Assim, a avaliação deixa de ser apenas um registo de resultados, tornando-se sobretudo um instrumento de diálogo e de apoio ao desenvolvimento de cada percurso individual.

Isto não se faz sozinho

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. O provérbio africano, frequentemente citado em contextos educativos, lembra-nos que nenhum processo de aprendizagem ou de crescimento se esgota no espaço restrito da família, nem apenas dentro das paredes da escola. Educar é, acima de tudo, uma responsabilidade partilhada por toda a comunidade; uma tarefa coletiva, tecida por laços, ações partilhadas e compromissos múltiplos.

Hoje, mais do que nunca, a escola encontra-se submetida a uma lógica de mudança - está em transformação. Já não é possível pensar o espaço escolar apenas como uma sala de aula fechada, com mesas alinhadas, mas antes organizando-se de forma mais cooperativa, colaborativa e flexível e acolhendo diferentes ritmos, modos de aprendizagem e contextos.

A educação também se alarga para além das paredes da escola, estendendo-se aos territórios educativos, às redes culturais, sociais e científicas, à participação comunitária — numa verdadeira desmaterialização do espaço escolar

As famílias, nesse processo, deixam de ser espectadoras passivas e tornam-se participantes ativas, envolvidas em práticas, decisões e processos educativos. O seu contributo reforça o sentido de pertença, valoriza as histórias locais e abre a escola ao mundo.

O projeto INCLUD-ED, presente em todas as unidades do Agrupamento, do 1.º ao 3.º ciclo, assenta numa base científica sólida e tem nas Ações Educativas de Sucesso (AES), práticas universais e transferíveis, capazes de melhorar resultados académicos e promover a coesão social. Entre elas destacam-se os grupos interativos, onde famílias e membros da comunidade participam nas aprendizagens em sala de aula, e as tertúlias dialógicas, que promovem o diálogo em torno de obras literárias, científicas ou artísticas. Na EB1JI do Pinhal do General, a escola funciona já como uma Comunidade de Aprendizagem, aplicando todas as AES e tornando-se exemplo vivo dessa transformação coletiva.

Outro projeto estruturante é a Orquestra Geração (OG), que articula currículo e atividades extracurriculares, ajustando o percurso escolar às necessidades individuais dos alunos e promovendo aprendizagens artísticas de elevada qualidade. No nosso Agrupamento, cerca de 60 alunos do 2.º e 3.º ciclos integram a OG, com a possibilidade de substituir parcialmente áreas de expressões ou acrescentar esta formação ao currículo, conforme decisão de cada família. Sendo este projeto, uma das medidas aprovadas pelo Ministério da Educação, garante não apenas o cumprimento das aprendizagens essenciais, mas também um percurso artístico inclusivo, que reforça a motivação, a responsabilidade e a coesão social dos alunos e das suas famílias.

Nesta mesma linha de abertura à comunidade e de valorização das expressões artísticas, o Agrupamento encontrou no Plano Nacional das Artes (PNA) um aliado estratégico, onde as artes se afirmam como dimensão essencial da educação e como caminho para fortalecer a identidade cultural e comunitária da escola. Este caminho não começou agora: o AEBA tem vindo, ao longo dos anos, a promover o acesso e a fruição das artes como parte integrante da formação dos seus alunos. Um exemplo marcante desse percurso foi a participação numa residência artística com o músico João Afonso, sob curadoria do cantautor Vitorino Salomé, integrada

nas comemorações oficiais dos 50 anos do 25 de Abril, em articulação com a APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical) e a DGArtes, que culminou num concerto no Fórum Lisboa, a 26 de maio de 2024. Com a adesão ao Plano Nacional das Artes (PNA), no ano letivo de 2024/2025, e a construção do Plano Cultural de Escola (PCE), as práticas artísticas do Agrupamento ganharam enquadramento estratégico, consolidando-se, ampliando o seu alcance e adquirindo maior intencionalidade pedagógica. O PCE não substituiu a dinâmica já existente, mas reforçou-a, oferecendo um referencial claro que fortalece a identidade cultural e potencia o impacto das artes na vida escolar e comunitária.

o Agrupamento encontrou no Plano Nacional das Artes (PNA) um aliado estratégico, onde as artes se afirmam como dimensão essencial da educação e como caminho para fortalecer a identidade cultural e comunitária da escola



Atividade do Projeto Cantar Mais Liberdade.
Fonte: Fotografia de Carlos Isaac (APEM, Cantar Mais).

Inspirados pelo conceito de literacia artística participativa (Cardoso, 2025), entendemos a escola como espaço em que todos os alunos, em igualdade de oportunidades, podem não apenas aceder às artes, mas participar ativamente na criação artística. Este foi o espírito que norteou o primeiro ano do PCE, cujo tema “Ruas (In)visíveis: artes, lusofonias e palcos” deu origem a projetos marcantes: residências artísticas em torno das artes de rua; uma abordagem inovadora à obra de Camões, transformada em performances como *Camões em Beat*, *Cantar com Camões* e *Dançar com Camões*; bem como a criação de peças de teatro originais. Estas iniciativas evidenciaram o envolvimento dos alunos e a vitalidade da vida cultural da escola, afirmando-se como parte integrante do projeto educativo. Favoreceram o diálogo entre disciplinas, aproximaram a escola da comunidade cultural e promoveram nos alunos pertença, valorização do território e confiança criativa. Compreendemos assim que a educação se constrói de forma coletiva, em constante renovação e alargamento de horizontes. Porque, afinal, isto não se faz sozinho.

E, o que é que isto muda na vida dos alunos?

Nenhuma organização implementa processos de mudança se não tiver o objetivo de obter melhores resultados. Esse foi também o objetivo do AEBA, ao definir metas ambiciosas que passavam, desde logo, pela melhoria das taxas de sucesso ou transição, em particular no final do 2º ano – sinalizado como um dos que apresenta maior taxa de insucesso em Portugal – mas também nos finais do 2º e 3º ciclos.

Para além do sucesso medido por taxas de transição/aprovação interessava ainda medir a qualidade desse sucesso, o que foi monitorizado através da “Média das

classificações dos alunos” em cada turma, calculada como a média de todas as classificações obtidas pela totalidade dos alunos de uma turma e através do indicador “Média de negativas por aluno” calculado como o valor absoluto de todos os níveis negativos de uma turma dividido pelo número total de alunos. Com valores de partida, no ano letivo de 2017/2018, para a “Média das classificações dos alunos” de 3,28 e para a “Média de negativas por aluno” de 1,28. A Tabela 1 apresenta a evolução destes indicadores ao longo dos últimos 6 anos, onde podemos destacar a diminuição significativa da média de negativas por aluno, para valores inferiores a 0,5.

Evolução da qualidade do sucesso nos últimos 6 anos

Tabela 1

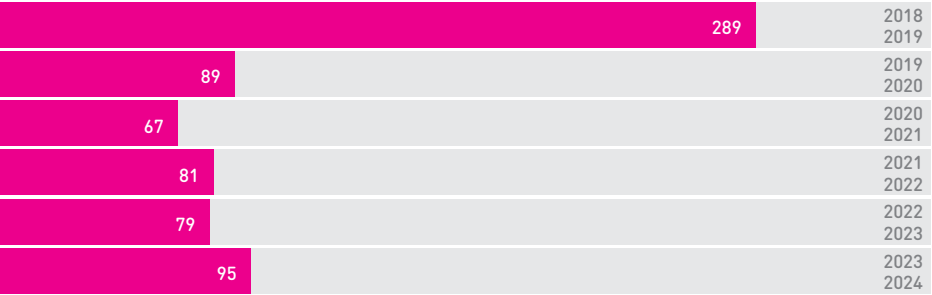
	19-20	20-21	21-22	22-23	23-24	24-25	
Taxa de sucesso 2º ano ≈ 99%	100%	100%	100%	99,1%	100%	100%	ATINGIDA
Taxa de sucesso no final de 2º ciclo ≈ 99%	100%	99%	99,3%	99,09%	100%	98%	PARCIALMENTE ATINGIDA
Taxa de sucesso no final de 3º ciclo ≈ 99%	100%	99%	100%	97,7%	98%	98,5%	ATINGIDA
Taxa global de retenção dos alunos do agrupamento < 1%	0,6	0,4	0,6%	0,97%	0,17	0,61%	ATINGIDA
Média das classificações para alunos de 2º e 3º ciclos > 3,55	3,4	3,6	3,51	3,62	3,595	3,7375	ATINGIDA
Médias negativas por aluno (3º ciclo) <0,7	0,5	0,4	0,71	0,82	0,36	0,41	ATINGIDA

Fonte: Relatório de avaliação interna [2024-2025].

Outra dimensão onde se registou uma melhoria significativa foi a da indisciplina. O número de participações disciplinares diminuiu de 289, no ano letivo de 2018-2019, para 95, no ano letivo de 2023-2024. Esta redução expressiva sugere que a aplicação das mudanças contribuiu para um clima escolar mais positivo e para a criação de condições mais favoráveis à aprendizagem em sala de aula.

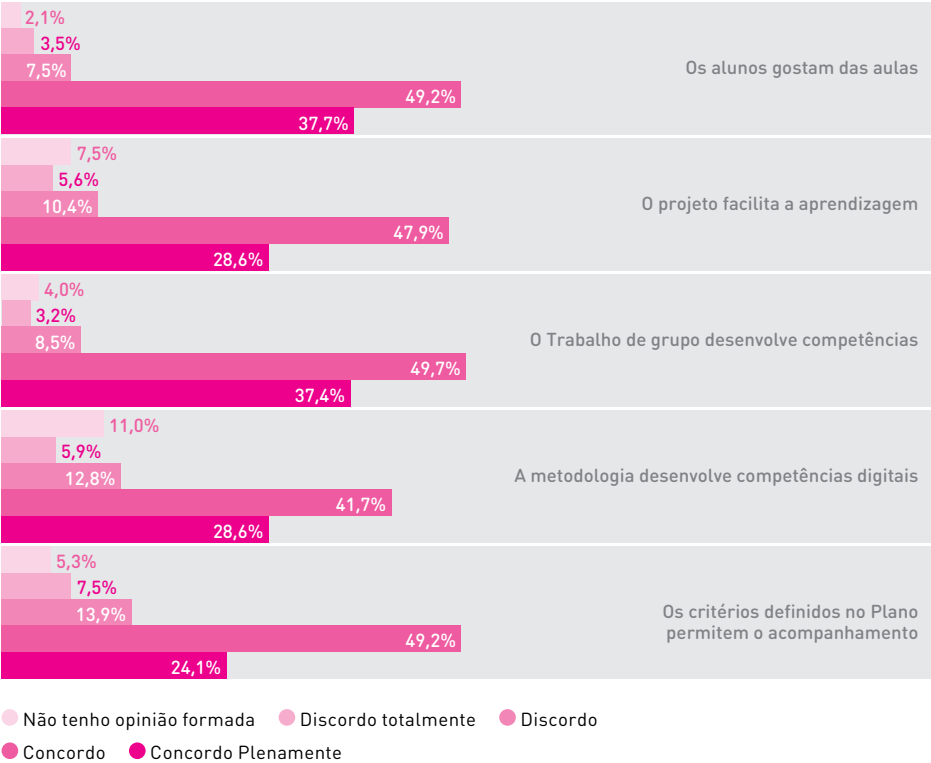
Evolução do número de participações disciplinares nos últimos 6 anos

Figura 1



Fonte: Relatório de avaliação interna [2024-2025].

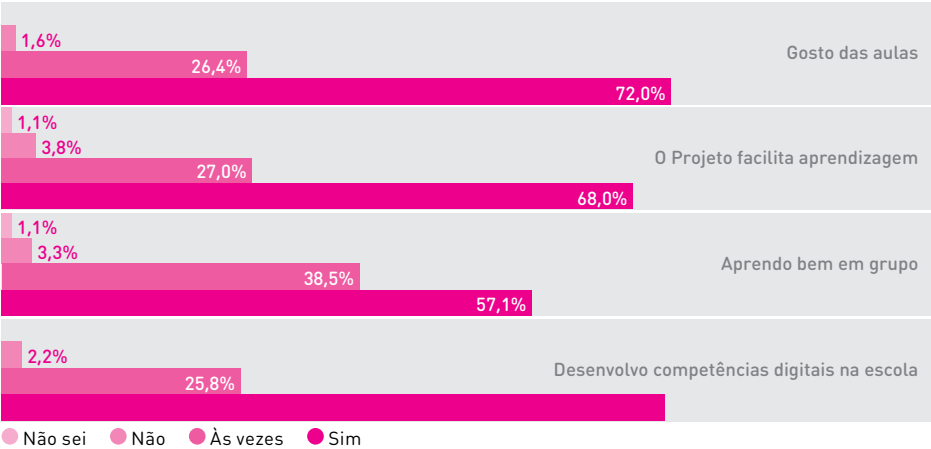
Avaliação de aspectos pedagógicos e curriculares por parte dos encarregados de educação (2024-2025)
Figura 2



Fonte: Relatório de avaliação interna (2024-2025).

Os resultados evidenciam que os encarregados de educação valorizam de forma clara o projeto e as metodologias implementadas no Agrupamento, salientando o gosto dos seus educandos pelas aulas e a importância atribuída ao trabalho de projeto e de grupo como fatores promotores do desenvolvimento de competências. Uma encarregada de educação refere mesmo que “O projeto educativo integra-os na comunidade, com valores como respeito e entreajuda ao mesmo tempo que aprendem.” (Relatório de avaliação interna 2024-2025)

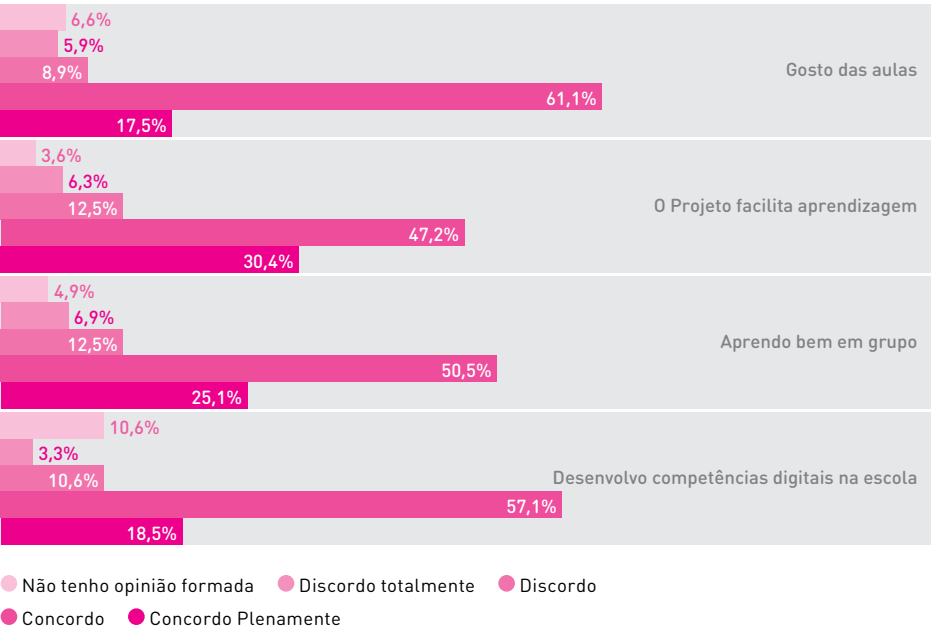
Avaliação de aspectos pedagógicos e curriculares por parte dos alunos (do 3.º e 4.º anos de escolaridade)
Figura 3



Fonte: Relatório de avaliação interna (2024-2025).

Avaliação de aspetos pedagógicos e curriculares por parte dos alunos
(do 5.º ao 9.º ano de escolaridade)

Figura 4



Fonte: Relatório de avaliação interna (2024-2025).

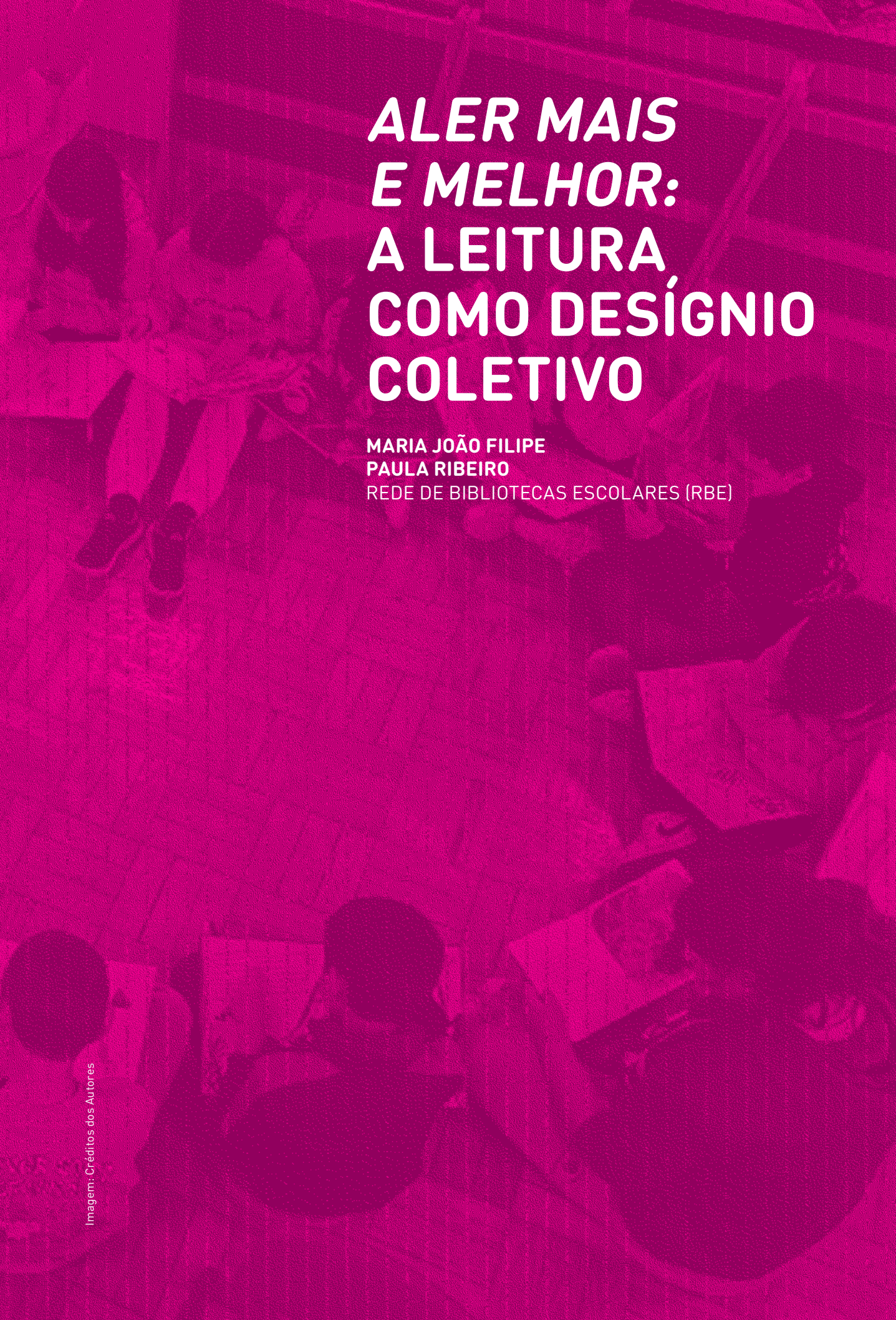
Os resultados obtidos demonstram que a escola e o projeto são amplamente valorizados pelos alunos. As suas respostas expressam o gosto pelas aulas, o grande impacto do trabalho de projeto na aprendizagem e a mais valia do trabalho em grupo como promotor da aquisição de novas competências. O desenvolvimento digital também é reconhecido, embora surjam algumas reservas nos níveis mais avançados.

Existem, ainda assim, diversos desafios que nos impedem de progredir mais rapidamente no caminho que queremos traçar. A mobilidade docente é o principal constrangimento. Num país onde as escolas públicas não podem participar na escolha dos seus docentes, e havendo uma elevada mobilidade anual, torna-se difícil superar patamares de qualidade, em apenas um ano, que corresponde ao tempo médio de permanência de muitos professores no nosso Agrupamento. Mesmo assim, temos investido fortemente na formação interna e procurado garantir apoio entre colegas no espaço de aula, de forma a atenuar o impacto desta rotatividade.

Felizmente no AEBA, todos os anos somos surpreendidos pela criatividade, empenho e trabalho dos nossos alunos, professores e comunidade, que a todos motiva, para superar os desafios que vamos enfrentando.

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas da Boa Água. (2020–2024). *Projeto educativo do Agrupamento de Escolas da Boa Água* [Documento institucional]. Agrupamento de Escolas da Boa Água.
- Agrupamento de Escolas da Boa Água. (2025). *Relatório de avaliação interna 2024–2025* [Relatório interno]. Agrupamento de Escolas da Boa Água.
- Associação Portuguesa de Educação Musical. Projeto Cantar Mais Liberdade. <https://www.apem.org.pt/cantar-mais/liberdade/>
- Cardoso, C. (2025). Literacia artística participativa: Uma proposta para pensar a relação entre as pessoas e a cultura. *Revista Lusófona de Estudos Culturais / Lusophone Journal of Cultural Studies*, 12(2), e025010. <https://doi.org/10.21814/rlec.6527>
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Durling, R., & Shick, C. (1976). *Concept attainment by pairs and individuals as a function of vocalization*. *Journal of Educational Psychology*, 68, 83–91.
- Flecha, R. (Ed.). (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Fullan, M. (2020). System change in education. *Teachers College Record*, 122(14), 1–16. <https://doi.org/10.1177/016146812012201402>
- INCLUD-ED Project. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Estudios CREADE n.º 9). Ministério de Educación, IFIIE; European Commission.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*. In S. Manuel Brito (Ed.), *Active Learning – Beyond the Future* (Capítulo 1). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In Sawyer, R. K. (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317–334). New York, NY: Cambridge
- Pacheco, J. (2018). *Reconfigurar a Escola: transformar a educação*. Cortez.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning [Research report]. Autodesk Foundation. https://www.pblworks.org/sites/default/files/2019-01/A_Review_of_Research_on_Project_Based_Learning.pdf
- Trindade, R., & Cosme, A. (2017). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 1031–1051. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.16.050.ao01>
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7.ª ed., J. C. Neto, Trad.). Martins Fontes. [Trabalho original publicado em 1934]
- Zhang, L., & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>



ALER MAIS E MELHOR: A LEITURA, COMO DESÍGNIO COLETIVO

**MARIA JOÃO FILIPE
PAULA RIBEIRO**
REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES (RBE)

O programa *aLer mais e melhor*, promovido pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), propõe que a leitura seja assumida como desígnio coletivo, envolvendo toda a comunidade educativa na criação de ambientes leitores intencionais, colaborativos e transformadores. Estruturado em cinco eixos - visibilidade da leitura, leitura recreativa, leitura orientada, socialização da leitura e envolvimento da família - o programa promove a integração da leitura no currículo e no projeto educativo, em articulação com os documentos curriculares-base. Os testemunhos recolhidos evidenciam progressos ao nível da compreensão leitora, da escrita e da oralidade, do pensamento crítico, da autonomia e da cidadania, reforçados por práticas interdisciplinares, pelo envolvimento das famílias e pela monitorização sistemática.

Palavras-chave

Cultura de escola, Leitura, Literacia, Cidadania, Bibliotecas escolares.

The Reading More and Better programme (aLer mais e melhor), promoted by the School Libraries Network, proposes that reading be taken on as a collective goal, involving the entire educational community in creating intentional, collaborative and transformative reading environments. Structured around five axes - visibility of reading, recreational reading, guided reading, socialisation of reading and family involvement - the programme promotes the integration of reading into the curriculum and educational project, in line with the core curriculum documents. The testimonies collected show progress in reading comprehension, writing and oral skills, critical thinking, autonomy and citizenship, reinforced by interdisciplinary practices, family involvement and systematic monitoring.

Keywords

School culture, Reading, Literacy, Citizenship, School libraries.

Por uma cultura de escola centrada na leitura

A leitura é um pilar essencial para o sucesso educativo e para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos (OECD, 2021; 2023; 2025). O relatório *Education at a Glance* (OCDE, 2025) mostra que apenas 4 a 5% dos alunos portugueses atingem níveis complexos de leitura, o que limita a participação cívica, crítica e autónoma. Perante este cenário, e atendendo ao tempo que os alunos passam na escola, esta assume um papel determinante na construção da sua identidade leitora (Merga, 2023). Impõe-se, por isso, integrar a leitura nos hábitos, nas práticas e na cultura da comunidade educativa, sustentando-a em estratégias que envolvam as diferentes áreas disciplinares e todos os agentes educativos e não apenas os professores de Português ou os professores bibliotecários. Como sublinha Desmurget (2024), o envolvimento de todos é fulcral para instaurar hábitos de leitura sólidos e contrariar os efeitos cognitivos negativos da atual exposição excessiva aos ecrãs.

A criação de uma cultura de leitura implica transformar o espaço escolar num ecossistema onde a leitura é visível, promovida, normalizada e valorizada em todos os contextos. Tal exige visão estratégica, apoio a iniciativas consistentes, articulação entre departamentos e incentivo à participação de todos, o que requer diretores comprometidos em integrá-la no projeto educativo, nas práticas de liderança e nas decisões pedagógicas e organizacionais.

[...] a leitura é assumida como um eixo estruturante do projeto educativo, transversal a todas as áreas curriculares e níveis de ensino. [...] é uma prioridade estratégica do agrupamento, uma responsabilidade coletiva integrada na missão do agrupamento [...]. (Carlos Teixeira, diretor do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco)

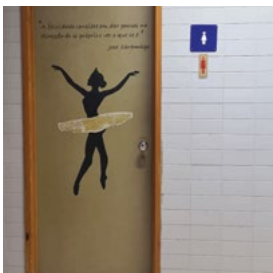
Uma das nossas preocupações centrais é o desenvolvimento da competência leitora. Acreditamos que o sucesso dos alunos passa pela facilidade de lerem e interpretarem criticamente a informação. (Isabel Lucas, diretora do Agrupamento de Escolas de Cuba)

O programa *aLer mais e melhor* tem como finalidade a criação de uma cultura de escola centrada na leitura que mobilize toda a comunidade educativa para a promoção de práticas leitoras essenciais à formação plena de cidadãos críticos, informados e participativos.

A adesão faz-se mediante candidatura bienal submetida à Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), no âmbito da qual cada escola apresenta o seu programa de leitura, identifica práticas em curso e assume compromissos de melhoria alinhados com as orientações estabelecidas.

Este programa, com coordenação das respetivas bibliotecas escolares, integra atualmente 171 agrupamentos/ escolas não agrupadas e continuará a expandir-se nos próximos anos, perseguindo o lema “Toda(s) a(s) escola(s) aLer mais e melhor!”.

Leitura na escola
(Visibilidade da
leitura) Imagem do AE
Fernando Casimiro
da Silva



Por uma questão metodológica, este artigo divulga apenas exemplos do trabalho desenvolvido em alguns Agrupamentos de Escolas (AE) *aLer mais e melhor*, selecionados de norte a sul do país: AE Camilo Castelo Branco (Vila Nova de Famalicão), AE Dr. Ferreira da Silva (Oliveira de Azeméis), AE Tomaz Ribeiro (Tondela), AE Dr. Daniel de Matos (Vila Nova de Poiares), AE de Cister (Alcobaça), AE Fernando Casimiro Pereira da Silva (Rio Maior), AE Terras de Larus (Seixal), AE de Cuba, AE António Correia de Oliveira (Esposende) e AE Padre João Coelho Cabanita (Loulé), embora muitas das práticas apresentadas estejam disseminadas por vários programas.

Uma estratégia para a leitura

Orientado por princípios como a centralidade da leitura no projeto educativo, o papel basilar da biblioteca escolar e o envolvimento de todos os níveis de ensino e de toda a comunidade, o programa visa cinco grandes objetivos, claramente alinhados com o *Perfil dos Alunos à Saída*

da Escolaridade Obrigatória: integrar a leitura no projeto educativo das escolas; garantir acesso equitativo a livros desde cedo; consolidar competências de leitura de forma progressiva e sustentada; fomentar o gosto e o prazer de ler; valorizar a leitura como instrumento de desenvolvimento pessoal, social e cultural.

***aLer mais e melhor* traduz-se num modelo de intervenção que congrega ativamente a comunidade educativa em torno da leitura como dimensão estruturante do currículo e prática transversal**

Dando continuidade ao projeto *aLer+*, (2008-2023, em articulação com o Plano Nacional de Leitura), *aLer mais e melhor* iniciou, em 2023, um novo ciclo, sob responsabilidade exclusiva da RBE e com orientações renovadas.

A sua concretização parte do pressuposto de que a promoção da leitura requer tempo e deve ser intencional, sistemática e transversal. Assenta em metodologias ativas, centradas nos alunos como protagonistas do seu percurso, valorizando a articulação entre leitura, escrita e oralidade e proporcionando experiências significativas e diversificadas. Exige ainda articulação entre as diferentes áreas disciplinares, com mediação da biblioteca escolar, e trabalho colaborativo entre docentes e professores bibliotecários para alinhar práticas de leitura com os objetivos curriculares e potenciar aprendizagens integradas.

[...] o trabalho integrador, regular, sistemático, de promoção da leitura [...] não se pode nem deve resumir ao trabalho de uma só pessoa, mas sim a uma partilha de anseios, de esforços, de esperanças, onde cada um, de acordo com a função que desempenha, tem colocado ao serviço da leitura os respetivos saberes e competências, permitindo o entrosamento das aprendizagens essenciais das diferentes disciplinas. (Isabel Franco, professora bibliotecária no AE Dr. Ferreira da Silva)

Determinantes são, igualmente, as parcerias locais que se estabelecem com diferentes entidades e contribuem para criar sinergias em torno deste desiderato comum.

aLer mais e melhor suporta-se em cinco eixos estratégicos, com impacto comprovado na motivação para ler, no desenvolvimento da literacia e na construção de comunidades leitoras: visibilidade da leitura, leitura recreativa, leitura orientada, socialização da leitura e envolvimento da família. Esta orientação do programa apoia-se em evidência internacional. O relatório *21st-Century Readers* (OECD, 2021) demonstra que os alunos que leem por prazer melhoram competências, sentindo-se mais confiantes e motivados, e reforça a importância da leitura orientada, articulada com o currículo, para desenvolver pensamento crítico e perseverança num mundo digital. O mesmo estudo sublinha a influência decisiva das famílias: falar sobre livros ou frequentar livrarias e bibliotecas aumenta o prazer



Histórias a duas vozes
(Leitura recreativa)
Imagem do AE de Cister



de ler, tal como confirma Desmurget (2024), ao destacar o papel insubstituível da aprendizagem lúdica em contexto familiar.

Cinco eixos para um programa coeso

Da complementaridade entre os cinco eixos e da diversidade e integração de abordagens, resulta um programa consistente e ajustado à realidade de cada escola.

Os eixos de intervenção articulam-se de forma progressiva para assegurar a eficácia global deste Programa. Ainda que cada um contribua para uma dimensão específica, eles interligam-se: a visibilidade da leitura desperta, a leitura recreativa motiva, a leitura orientada estrutura, a socialização valoriza e o envolvimento da família consolida. (Isabel Martins, professora bibliotecária no AE Padre João Coelho Cabanita)

O eixo da Visibilidade da Leitura parte da ideia de que, para se tornar hábito, a leitura deve estar presente em todos os espaços e tempos da escola, visto que, “quando é visível em diferentes disciplinas, corredores, espaços comuns ou atividades extracurriculares, deixa de ser encarada como tarefa pontual e passa a ser prática normalizada e valorizada” (Merga, 2023, p.30). Esta visibilidade compensa a ausência de modelos de leitura em contexto familiar e, ao adquirir estatuto simbólico e coletivo, reforça a motivação, o prazer e o envolvimento, fatores decisivos para consolidar hábitos leitores.

A RBE fornece um cartaz para colocar à entrada de cada escola integrada no programa, o qual convoca todos os que nela entram a assumirem a leitura como valor comum. De um modo geral, as escolas afixam em diferentes espaços o lema e o logótipo do programa, expõem regularmente materiais ligados à leitura, criam cantos e zonas de leitura em vários pontos dos edifícios, organizam eventos diversificados e divulgam atividades através do jornal ou da rádio escolar, dos blogues, portais, *newsletters* e redes sociais.

A par destas práticas comuns, cada escola encontra formas próprias de dar visibilidade à leitura, como por exemplo:

- **AE Dr. Daniel de Matos:** *Concerto de Leitura* anual com poemas, contos e textos originais (recital, declamação, dramatização), muitas vezes com acompanhamento musical, e *Coro de Leitura* inclusivo.
- **AE de Cister:** *Books we Love / Livros que nos Apaixonam*, em articulação com Inglês e Francês; cada aluno apresenta o seu livro preferido e partilha-o num mural coletivo.
- **AE Tomaz Ribeiro:** *O Som dos Livros* envolve professores bibliotecários, professores e alunos na seleção e leitura de textos literários e informativos, transmitidos semanalmente na Rádio Emissora das Beiras, e disponíveis no portal da Rede de Bibliotecas de Tondela.
- **AE Fernando Casimiro Pereira da Silva:** transformação da escola em espaço de inspiração, com livros gigantes, frases, símbolos e recomendações de leitura em diversos locais da escola, que mantêm a leitura visível no quotidiano.
- **AE Padre João Coelho Cabanita:** *Mostras de livros* quinzenais ou mensais, alinhadas com sugestões dos docentes, no espaço físico da biblioteca e em formato digital (blogue), ampliando o alcance.

O eixo da Leitura recreativa destaca a leitura como prática cultural e de lazer essencial à formação pessoal, apostando na sua dimensão lúdica e motivacional. Baseado na diversidade de géneros, suportes e experiências, promove oportunidades quotidianas de contacto com os livros, associando o ato de ler ao prazer, à curiosidade e à descoberta e favorecendo a escolha, a exploração autónoma e a consolidação de hábitos duradouros. As escolas *aLer mais e melhor* concretizam este propósito através de concursos de leitura e escrita, encontros com escritores e contadores de histórias, rotinas de leitura diária, propostas ligadas ao currículo de diferentes disciplinas, dinamização de mostras temáticas e incentivo à requisição autónoma de livros. Entre os exemplos mais marcantes, encontram-se:

- **AE Terras de Larus:** *10 Minutos a Ler* institui rotinas diárias de leitura silenciosa em contexto curricular (prática disseminada por muitas escolas); Ler é Fantástico associa leitura, imaginação e criatividade, reforçando o prazer e a descoberta.
- **AE Camilo Castelo Branco:** *Caixas de leitura* nas salas, com livros por temáticas e personagens motivacionais, levam os livros ao quotidiano e fortalecem a ligação afetiva ao ato de ler.



10 minutos a ler
(Leitura recreativa)
Imagem do AE Terras de Larus

Viagens com histórias
(Leitura recreativa)
Imagem do AE Padre
João Cabanita



- **AE de Cister:** *Histórias a duas (ou várias) vozes* envolve, anualmente, centenas de alunos (1.º-3.º ciclo) numa mesma narrativa em diferentes línguas; *A BE vai à Sala de Aula/Escola* leva leitura ao pré-escolar e 1.º ciclo, com docentes e baús de livros itinerantes, garantindo contacto regular e diversificado.
- **AE de Cuba:** *Leituras partilhadas* e *Leituras a par*, sessões semanais de leitura em voz alta na biblioteca, por professores e/ou alunos, em múltiplos formatos.

O eixo da Leitura Orientada, ancorado numa intencionalidade didática clara e no ensino explícito de estratégias que acompanham o aluno da pré-leitura à pós-leitura, é central no desenvolvimento das competências de leitura. Vai além da decodificação, ao promover inferências, análise crítica e reflexão, áreas onde estudos como o PISA identificam fragilidades. Transversal a ciclos e disciplinas, combina momentos de mediação pedagógica estruturada com atividades que estimulam autonomia e prazer de ler. Valoriza a progressão das aprendizagens, o contacto com diversos géneros textuais e oportunidades de leitura significativa, potenciando níveis mais elevados de proficiência leitora. No programa *aLer mais e melhor*, esta vertente materializa-se geralmente na aplicação de roteiros de leitura que orientam estratégias para antes, durante e depois da leitura, círculos de leitura, projetos pessoais de leitura, atividades de escrita ligadas a obras lidas, momentos de reflexão e treino intencional da fluência leitora com recurso à leitura modelada.

Knowling Literário
(Leitura orientada)
Imagem do AE Terra de
Larus





Clube de leitura
(Socialização da leitura)
Imagem do AE Tomaz
Ribeiro

Como exemplos, destacam-se:

- **AE Camilo Castelo Branco:** *Histórias, uma janela para o mundo:* do pré-escolar ao secundário (inclui PLA), através do contacto com diferentes textos e imagens, promove-se o desenvolvimento da competência leitora e da escrita, bem como o gosto pela leitura, como forma de compreender e comunicar o mundo.
- **AE Dr. Ferreira da Silva:** *Oficinas de leitura em voz alta*, promovem práticas dialogadas e questionadas que favorecem o pensamento crítico; Oficinas de Leitura e de Escrita Criativa, nas quais os alunos do 2.º e 3.º ciclos, a partir da leitura de livros ilustrados, criam, escrevem e partilham histórias próprias. Os alunos do ensino secundário recorrem a artigos de revistas, jornais e filmes como ponto de partida para os seus textos.
- **AE Tomaz Ribeiro:** *My Pets Work Life:* diário digital colaborativo (3.º ciclo) para partilha de reflexões, memórias, opiniões e recomendações; fomenta expressão pessoal/escrita criativa e cria elos entre turmas e escolas do agrupamento.
- **AE Dr. Daniel de Matos:** *Tempo da História:* momento semanal integrado em na disciplina de Português, com interpretação e exploração de histórias; reforça a compreensão e o trabalho conjunto entre docente e biblioteca.
- **AE Padre João Coelho Cabanita:** *LEC - Leitura e Escrita Criativa:* atividades sobre cidadania e ciência (em articulação com o Clube de Ciência Viva), promovendo leitura/escrita e pontes entre áreas do conhecimento.

O eixo da Socialização da Leitura destaca a dimensão comunitária da leitura, concebida como prática partilhada que se enriquece na interação entre leitores. Valoriza dinâmicas coletivas que transformam o ato individual de ler numa experiência social e cultural, promovendo recomendações, troca de perspetivas e sentidos coletivos. Ao envolver alunos, docentes, famílias e comunidade, reforça a motivação e a autonomia dos leitores, consolidando a escola e a biblioteca como espaços de encontro e partilha em torno do livro. Nas escolas *aLer mais e melhor*, esta dimensão concretiza-se com frequência em clubes de leitura e escrita, grupos de embaixadores da leitura, comunidades de leitores, por vezes intergeracionais, consultórios de leitura, partilhas de livros em sala de aula ou na biblioteca, debates sobre obras ou artigos de imprensa e comunidades de leitura que integram professores, famílias e outros elementos da comunidade educativa.

Concretamente, merecem destaque:

- **AE Terras de Larus:** *Livros à Conversa* - espaço regular de diálogo em torno das leituras, com partilha de perspetivas e experiências.
- **AE de Cuba:** clubes de leitura como motor de *Tertúlias inclusivas* entre níveis de escolaridade, fazendo da leitura ponto de partida para diálogo, empatia e abertura à diferença.
- **AE Dr. Ferreira da Silva:** *Tertúlias de leitura* com alunos e professores (e, por vezes, docentes de outras escolas), reforçando a leitura como prática comunitária e de pertença.
- **AE Tomaz Ribeiro:** *Clube de Leitura em Línguas Estrangeiras* (inglês/alemão), articulado com o currículo e em estreita colaboração entre professores de línguas e biblioteca; leitura extensiva planificada e discutida para diversificar abordagens e estimular a competência leitora em várias línguas.
- **AE Dr. Daniel de Matos:** gravação de áudios/vídeos de apreciação de livros para recomendações entre pares; *Leitura e debate semanal de notícias*, com apresentação e justificação da relevância por cada aluno.
- **AE de Cister:** socialização da leitura alargada a *adultos em RVCC* (Centro Qualifica) - sessões temáticas, exposições, atividades no período noturno, leituras, comentários, filmes e debates que aproximam gerações e contextos.

O eixo do Envolvimento da Família reconhece o papel insubstituível do contexto familiar na formação de leitores, valorizando a leitura como prática de afeto, proximidade e partilha intergeracional. Cria oportunidades de participação ativa de pais e encarregados de educação, convocando-os como mediadores e modelos, e reforça a continuidade entre escola e casa. De forma recorrente, as escolas *aLer mais* e melhor dinamizam projetos de leitura domiciliária em família, convidam pais e familiares a ler para os alunos, organizam oficinas sobre mediação de leitura, incentivam a ida conjunta a bibliotecas, livrarias e feiras do livro, criam desafios de leitura intergeracionais e promovem interações através de meios digitais. Assumem destaque:

- **AE Terras de Larus:** *Leituras em Família* - pais em sessões de leitura orientada com os filhos, reforçando a escola como mediadora cultural.

Leitura em Família
(Envolvimento da família) Imagem do AE de Cuba

Leitura em Família
(Envolvimento da Família) Imagem do AE Terras de Larus



- **AE Dr. Daniel de Matos:** *Livros Andarilhos* e troca semanal de livros (1.º ciclo), para leitura em casa; encontros mensais de pais e filhos com partilhas e formação em mediação (inclui sessões com especialistas).
- **AE Camilo Castelo Branco:** rotinas de leitura partilhada com famílias do pré-escolar e 1.º ciclo, criando hábitos desde cedo.
- **AE de Cister:** *Leitura em Vai e Vem* - os livros vão para casa e regressam com trabalhos em família.
- **AE de Cuba:** *Leitura em Vai e Vem* e *Já Sei Ler*, como elo entre biblioteca e famílias, e encontros onde os pais refletem sobre práticas e o seu papel de modelos.
- **AE Padre João Coelho Cabanita:** *Abrços de Leitura* - familiares entram na escola para contar histórias às turmas, com alto impacto emocional e forte adesão.

Sucesso em diferentes dimensões

A monitorização do *aLer mais e melhor* é constante, sistemática, partilhada e apoiada em instrumentos muito diversos. A centralidade do programa é assegurada pelos Conselhos Pedagógicos, que garantem a articulação com os departamentos e promovem a coerência e avaliação das práticas. O processo envolve também alunos e famílias, cujas perceções e contributos enriquecem a avaliação das atividades.

Este acompanhamento permite confirmar a influência do trabalho desenvolvido no âmbito deste programa nos momentos de avaliação formal e reconhecer transformações mais subtis, evidenciando progressos concretos, visíveis nos indicadores internos e externos e no quotidiano escolar. Os agrupamentos de escolas que contribuíram para este artigo sublinham efeitos ao nível dos conhecimentos, competências e atitudes dos alunos, correlacionando as práticas pedagógicas dinamizadas com as aprendizagens previstas nos documentos curriculares de referência. No domínio cognitivo, verifica-se uma melhoria consistente da fluência e compreensão leitora, da escrita e da oralidade, mas também da capacidade de mobilizar estratégias de leitura.



Partilha de leituras entre turmas (Socialização da leitura)
Imagem do AE Dr. Daniel de Matos

No plano das atitudes e valores, os efeitos são igualmente evidentes: reforço da autonomia, do pensamento crítico, da criatividade, da perseverança perante as dificuldades e da consciência de si e dos outros. Estas dimensões traduzem-se numa maior disponibilidade dos alunos para colaborar em projetos interdisciplinares, participar em debates e assumir responsabilidades.

Vários testemunhos atestam o valor multidimensional do programa:

Em educação, os resultados levam tempo a chegar [...]. Evidências dessa evolução são, por exemplo, os resultados nas provas de avaliação externa, cujos resultados nos têm mantido alinhados com o desempenho a nível nacional e local, em alguns momentos mesmo acima. Há outra dimensão desse impacto, que está patente num certo clima de escola, em que se observam alunos a ler no espaço público, o número de requisições e o interesse pelos livros e pela leitura. (Manuela Lourenço, diretora, AE de Cister)

[...] desenvolveram muitíssimo o vocabulário, a compreensão, a fluência... melhoram muito a entoação e a confiança de falar, a capacidade de argumentar, de ultrapassar problemas, precisamente porque estas histórias não são escolhidas ao acaso, são escolhidas porque focam situações com as quais muitos de nós, e os nossos filhos também, somos confrontados. Elas tratam, por exemplo, do medo, da saudade e, muitas vezes, de questões muito importantes como a inclusão. (Helena Lança, encarregada de educação, AE de Cuba)

[...] é verdade que todos estes projetos, que vão acontecendo ao longo de cada ano letivo, são extremamente estimulantes para uma rotina de leitura. Bem sei que nem todos os nossos filhos devoram livros, é verdade, mas não tenho qualquer dúvida de que todas as atividades promovidas pelo agrupamento vão ao encontro desse gosto, e eu tenho um exemplo disso lá em casa. (Sandra Martins, encarregada de educação, AE Tomaz Ribeiro)



Sessão sobre leitura para pais (Envolvimento da família) Imagem do AE Tomaz Ribeiro

Como vimos, *aLer mais e melhor* é a prova de que a leitura, assumida como eixo estruturante da escola, é fator determinante para o sucesso educativo e a formação integral dos alunos. Os testemunhos recolhidos e as práticas observadas revelam impactos ao nível das literacias, do desenvolvimento cognitivo, social e emocional, da autonomia e da cidadania.

Esta cultura leitora exige tempo, continuidade e liderança pedagógica, bem como o envolvimento de docentes, professores bibliotecários, alunos, famílias e parceiros locais. Para a consolidar, importa adotar práticas curriculares abertas e flexíveis, que integrem leitura, escrita, oralidade e competências transversais num quadro sócio construtivista e humanista; reforçar a colaboração interdisciplinar, com tempo, espaços e equipas para planificar e avaliar em articulação com a biblioteca escolar e dar voz aos alunos, envolvendo as famílias em percursos significativos e participados. Requer também investimento na formação contínua dos docentes de diferentes áreas disciplinares em estratégias de promoção da leitura, articulação com programas nacionais e parcerias locais para ampliar o contacto com os livros e uma monitorização sistemática do impacto, apoiada em indicadores quantitativos e qualitativos. Finalmente, impõe-se afetar recursos humanos e financeiros adequados e valorizar a biblioteca escolar como mediadora e agente de mudança.

À saída da escolaridade obrigatória, o aluno deve dominar múltiplas literacias que lhe permitam analisar criticamente a realidade, avaliar informação, tomar decisões fundamentadas e ser livre, autónomo e responsável (Conselho Nacional de Educação, 2024). O programa *aLer mais e melhor* concretiza esta visão, constituindo uma resposta estruturada para afirmar a leitura como direito, dever e prática quotidiana da escola. Ao formar leitores críticos, cidadãos conscientes e aprendentes ao longo da vida, assume-se como estratégia central para concretizar o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e enfrentar os desafios educativos e sociais do século XXI.

Mesmo na era da inteligência artificial, a leitura mantém-se um recurso insubstituível para a formação plena do indivíduo e para a consolidação de uma cidadania crítica, devendo ser assumida como desígnio coletivo de toda a comunidade educativa.

Bibliografia

- Conselho Nacional de Educação. (2024). *Recomendação n.º 5/2024: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: contributos para a sua concretização nas escolas*. Diário da República, 2.ª série, n.º 103 (28 de maio de 2024). <https://www.cnedu.pt/pt/apoio-politicas-publicas/recomendacoes/recomendacao-n-5-2024>
- Desmurget, M. (2024). *Ponham-nos a ler! A leitura como antídoto para os cretinos digitais* (7.ª ed.). Contraponto Editores
- Martins, G. d'O. (Coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F.V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação-Direção-Geral da Educação (DGE).
- Merga, M. (2023). *Creating a Reading Culture in Primary and Secondary Schools: A Practical Guide*. Facet.
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6f85b870-en>
- OECD. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>

PREDACÃO JURÁSSICA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR SOBRE DINOSSAUROS PARA O 2.º CICLO

**BENTO CAVADAS
NELSON MESTRINHO
CONCEIÇÃO DURÃO**

**ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS (APEduC)**

Predação Jurássica é uma proposta de trabalho inovadora para alunos do 2.º ciclo, organizada em cinco tarefas distintas, realizadas em diferentes momentos e ambientes de aprendizagem. O tema dinossauros foi o mote para o desenvolvimento de competências diversificadas, através de tarefas interdisciplinares de Matemática e Ciências Naturais. Este trabalho permitiu aos alunos conhecerem ou aprofundarem o seu conhecimento sobre características e aspetos do comportamento dos dinossauros que se podem aferir a partir da análise e medições das suas pegadas. A relevância pedagógica deste trabalho assenta na promoção da inovação no ensino da Matemática e das Ciências através da elaboração, implementação e avaliação de atividades interdisciplinares em diferentes ambientes de aprendizagem e da colaboração entre instituições de formação de professores, escolas de ensino básico e instituições responsáveis pela preservação do património natural.

Palavras-chave

dinossauros,
Ciências Naturais,
interdisciplinaridade,
Matemática

Jurassic Predation is an innovative work proposal for students aged 11-12y, organized into five different tasks, carried out at different times and in different learning environments. The dinosaur theme was the motto for developing different skills, through interdisciplinary tasks between Mathematics and Natural Sciences. This work allowed students to learn or deepen their knowledge of the characteristics and aspects of dinosaur behavior that can be gauged from measurements of their footprints. The pedagogical relevance of this work is based on promoting innovation in the teaching of mathematics and science through the design, implementation and evaluation of interdisciplinary activities in different learning environments and collaboration between teacher training institutions, primary schools and institutions responsible for the preservation of natural heritage.

Keywords

dinosaurs;
interdisciplinarity;
natural science;
mathematics

Introdução

As escolas têm um papel importante na valorização do património geológico local. Neste enquadramento, desafiou-se a comunidade escolar da Escola Básica D. João II, localizada no concelho de Santarém, a envolver-se na exploração pedagógica de pistas de pegadas de dinossauros existentes na região. Os dinossauros são considerados um dos assuntos mais populares no ensino das ciências, desde a sua descoberta (Salmi et al., 2017). A elaboração, a implementação e a avaliação de atividades interdisciplinares em diferentes ambientes de aprendizagem e a colaboração entre instituições de formação de professores, escolas de ensino básico e instituições responsáveis pela preservação do património natural, constituem uma abordagem de inovação em educação em Matemática e Ciências Naturais, conferindo, assim, relevância pedagógica a este trabalho.

Os dinossauros foram usados como objeto de estudo interdisciplinar entre a Matemática e as Ciências, no 2.º ciclo, através de tarefas organizadas num guião designado “Predação Jurássica”, adaptadas a partir de uma proposta de trabalho anterior, intitulada “Corrida no Jurássico” (Mestrinho & Cavadas, 2018). Para a concretização da proposta de trabalho “Predação Jurássica”, foram pintadas pistas de dinossauros no espaço exterior da Escola Básica D. João II. Os alunos do 2.º ciclo foram convidados a observar atentamente as pistas simuladas de dinossauros, a realizar medições, a estabelecer relações numéricas entre grandezas e a interpretar os diferentes elementos, orientados para a recolha e análise de dados sobre a anatomia e o comportamento desses animais, estabelecendo relações entre a Matemática e as Ciências Naturais. A partir da observação dos padrões das pegadas nas pistas e de medições, solicitou-se aos alunos que formulassem hipóteses sobre os acontecimentos ocorridos em diferentes secções dessas pistas estimulando o seu pensamento crítico e criativo, bem como a sua capacidade de interpretar informação.

Embora a abordagem ao estudo das pistas de dinossauros proposta neste trabalho seja simples, deve ser feita com muito rigor, tendo em consideração que uma exploração superficial ao tema dos dinossauros pode levar à formação de conceções erradas nos alunos que são difíceis de corrigir (Salmi et al., 2017). Por exemplo, um estudo europeu realizado em larga escala, mostrou que 23% dos inquiridos concordava com a afirmação relacionada com o facto de os primeiros seres humanos terem vivido no mesmo tempo que os dinossauros (Special Eurobarometer 557, 2024).

Apresentação e discussão das práticas pedagógicas

Contexto curricular para a exploração dos dinossauros no 2.º ciclo

Embora o estudo dos dinossauros não esteja explicitamente previsto no currículo de Ciências Naturais do 2.º ciclo, em Portugal, a sua exploração é pertinente por diversas razões que justificam a sua abordagem, especialmente considerando a flexibilidade da gestão curricular referida no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

De acordo com Harlen (2015), uma das principais ideias sobre ciência que deve ser abordada no currículo é a noção de que as explicações científicas, teorias e modelos são aquelas que melhor se ajustam às evidências disponíveis num determinado momento. Qualquer modelo explicativo em ciência é provisório e sujeito a revisão à luz de novos dados (Harlen, 2015). Portanto, é importante que os alunos desde cedo compreendam que os modelos e as hipóteses em ciência decorrem de evidências científicas e que são provisórios. A presente proposta de trabalho vai ao encontro dessa ideia, porque permite explorar a aprendizagem essencial transversal do 2.º Ciclo de Ciências Naturais relacionada com a construção de explicações baseadas em conceitos e evidências científicas, obtidas através da realização de, por exemplo, trabalho de campo para responder a problemas (ME/DGE, 2018a, 2018b).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* também elenca que um dos objetivos de formação associado ao pensamento crítico e ao pensamento criativo reside no facto de os alunos serem capazes de “pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada” (Martins et al., 2017, p. 24). Nesse sentido, os documentos das *Aprendizagens Essenciais para as Ciências Naturais* no 2.º ciclo referem que o trabalho dos professores deve procurar valorizar a natureza da ciência e adotar estratégias que evidenciem o processo de construção do conhecimento científico (ME/DGE, 2018). Também as *aprendizagens essenciais para a Matemática* no 2.º ciclo destacam a interpretação matemática de situações do mundo real e a compreensão do papel desta disciplina na criação e na construção da realidade (Canavarro et al., 2021), aspetos incluídos na proposta de trabalho “Predação Jurássica”. De um modo mais específico, esta proposta explora o processo de medição da grandeza e das representações numéricas das medidas (Mestrinho & Cavadas, 2025), dando significado aos números racionais não negativos.

A proposta de trabalho interdisciplinar entre a Matemática e as Ciências Naturais dá também resposta a aprendizagens essenciais transversais, que visam que o aluno seja capaz de integrar saberes de diferentes disciplinas para aprofundar temáticas de Ciências Naturais (ME/DGE, 2018), bem como aplicar ideias matemáticas na resolução de problemas de contextos diversos (Canavarro et al., 2021).

Organização da proposta de trabalho “Predação Jurássica”

O primeiro momento deste trabalho consistiu numa reunião entre os professores supervisores, a professora cooperante e uma professora estagiária para definirem a sequência didática da proposta de trabalho e a sua adaptação ao currículo de Matemática e Ciências do 2.º ciclo. De seguida, a professora estagiária, partindo da proposta didática original (Mestrinho & Cavadas, 2018), elaborou os recursos necessários para a realização do trabalho pelos alunos do 2.º ciclo.

O trabalho proposto partilha da ideia de que o uso de espaços exteriores à sala de aula, mesmo dentro da escola, também pode facilitar a aprendizagem. De facto, o uso de espaços exteriores à sala de aula é uma estratégia adequada para a aprendizagem da ciência (Braund & Reiss, 2004) e o uso de ambientes informais desperta o interesse e a motivação dos alunos para a aprendizagem de ciência (Fenichel & Schweingruber, 2010). Por essa razão, a representação das pegadas de dinossauros foi realizada no espaço exterior da escola, pelos professores, em colaboração com alunos de outras turmas não envolvidas na implementação desta proposta didática, conforme o esquema representado na figura 1. Nas figuras 3 a 6 podem observar-se alguns elementos dessa representação.

Na sequência do trabalho inicial, a proposta de trabalho organizou-se em cinco tarefas que estão sintetizadas na Tabela 1.

Tarefas da proposta de trabalho “Predação Jurássica”.

Tabela 1

TAREFA 1	Visita de estudo ao Dino Parque da Lourinhã.
TAREFA 2	Palestra com um paleontólogo.
TAREFA 3	Realização de atividades associadas à narrativa das pistas de dinossauros.
TAREFA 4	Visita de estudo às pegadas de dinossauros em Vale de Meios (Alcanede).
TAREFA 5	Divulgação do trabalho realizado.

Na primeira tarefa, os alunos do 2.º ciclo realizaram uma visita de estudo ao Dino Parque da Lourinhã, acompanhados por um guia. Nessa visita, conheceram a evolução da vida ao longo da Era Paleozoico e da Era Mesozoico. Foi-lhes solicitado que fizessem registos escritos e fotográficos das características dos dinossauros do Jurássico e mobilizassem esse conhecimento aquando da análise de pegadas que seriam observadas nas tarefas seguintes.

Na segunda tarefa, uma palestra dinamizada por um paleontólogo, aberta à comunidade educativa, participaram vários professores e cerca de setenta alunos do 2.º ciclo. Esta ação complementou a informação da visita de estudo ao Dino Parque, onde foram abordados, entre outros assuntos, a abundância e a evolução dos dinossauros em Portugal, o processo de fossilização desses animais e as suas características anatómicas com enfoque nas suas pegadas. Foram igualmente exploradas diferentes tarefas relacionadas com o trabalho de um paleontólogo. Durante a palestra, os alunos do 2.º ciclo colocaram diferentes questões ao paleontólogo, as quais foram adequadamente esclarecidas e enquadradas por ele, tendo em consideração a faixa etária dos alunos.

A terceira tarefa consistiu na realização de atividades associadas à narrativa das pistas de dinossauro, representadas no espaço exterior da escola. Num primeiro momento, em sala de aula e com a duração de 30 minutos, a proposta foi contextualizada pela professora estagiária. Nessa contextualização, recordaram algumas características dos dinossauros abordadas na visita ao Dino Parque, bem como na palestra. De seguida, foram dados a conhecer aos alunos os dois tipos de dinossauros com os quais iriam trabalhar: terópodes e saurópodes, explorando-se a sua locomoção, bípede ou quadrúpede, regime alimentar e principais características morfológicas. Como mostra a investigação realizada por Trend (1998), os alunos entre os 10.º e 11.º anos tendem a classificar os eventos geológicos em dois grandes grupos, os “muito antigos” e os “menos antigos, pelo que nessa contextualização abordou-se brevemente o tempo geológico, com o intuito de identificar a Era e o Período, correspondentes à proposta “Predação Jurássica”. Por fim, foi feita uma pequena explicação da atividade que os alunos iriam realizar no exterior da sala de aula.

Num segundo momento, com a duração de cerca de 50 minutos, os alunos contactaram com as pistas de dinossauros representadas no espaço exterior da Escola D. João II, junto ao pavilhão gimnodesportivo. Identificaram o tipo de dinossauros através da observação das pegadas simuladas (terópodes ou saurópodes) e conjecturaram sobre os acontecimentos associados ao comportamento dos dinossauros, através da análise da distribuição das pegadas, criando uma narrativa hipotética de acontecimentos. A questão que deu o mote ao trabalho dos alunos foi: “No chão da escola estão representadas pistas de pegadas de dinossauros, organizadas em vários momentos (Figura 1). O que aconteceu em cada um desses momentos (M1A, M1B, M2, M3 e M4)?”



Figura 1A. Fotografia da representação dos momentos M1, M2, M3 e M4 no espaço da escola (Créditos: Autores)

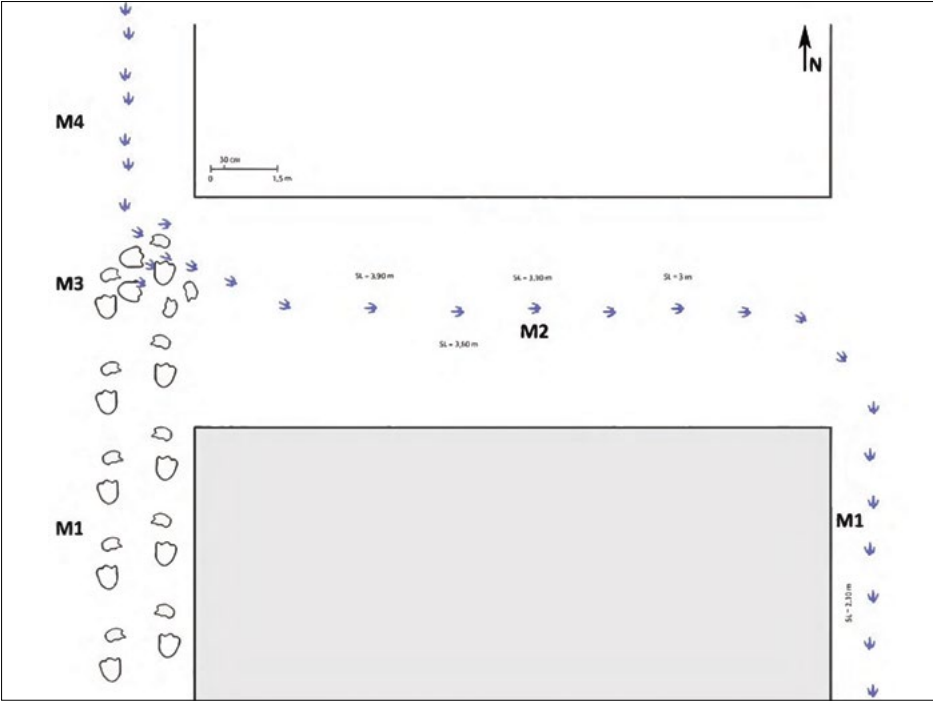


Figura 1B. Esquema das trilhas de dinossauros da representação dos momentos M1, M2, M3 e M4 no espaço da escola (Créditos: Autores)

A tabela seguinte apresenta uma interpretação possível dos acontecimentos associados aos momentos M1 a M4 (Tabela 2).

Interpretação dos acontecimentos hipotéticos associados aos momentos M1 a M4.

Tabela 2

MOMENTO	ACONTECIMENTO
M1A	O terópode deslocou-se em marcha, em direção a Norte.
M1B	Ao mesmo tempo, um saurópode deslocou-se nessa direção.
M2	O terópode avistou o saurópode e acelerou em corrida para o alcançar, em direção a Este.
M3	O terópode alcançou o saurópode. Ambos lutaram, conforme evidência a sobreposição de pegadas no momento 3. O terópode matou o saurópode porque, a partir do momento 3, o saurópode não se movimentou mais. Provavelmente o terópode alimentou-se do saurópode – predação.
M4	O terópode abandonou o local, novamente em direção a Norte, mas em marcha lenta. O terópode ficou ferido no conflito porque a disposição das pegadas evidência que ficou a coxear da pata esquerda ¹ .

Para além dessa tarefa, os alunos também mediram o comprimento da pegada, passo e passada numa secção da pista de terópode representada no momento M1 (Figura 2).

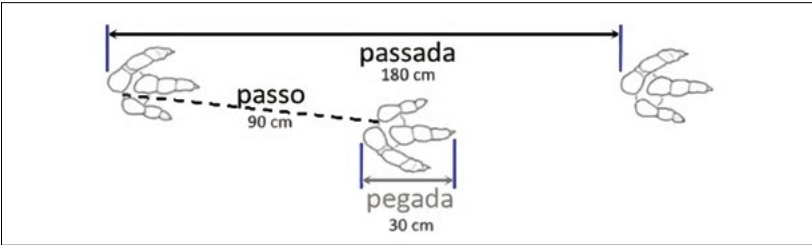


Figura 2. Comprimentos a medir na pegada, passo e passada (Créditos: Autores).

¹ Em Portugal, existem trilhas que evidenciam dinossauros a coxearem, como a trilha B da jazida de trilhas na praia Olhos de Água, em Óbidos, mostra o trabalho de Mateus e Antunes (2003).



REPÚBLICA
PORTUGUESA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SÁ DA BANDEIRA - 170562

ESCOLA DO ENSINO BÁSICO 2 E 3 D. JOÃO E - SANTARÉM - 340790

Rua Comendador Aguiar, Sécure de Barros, 2000-003 Santarém

Tel. 346.357718 - Fax. 346.357728 - e-mail: escola2e3djoaoe@escolasab.pt escola3djoaoe@escolasab.pt



REPÚBLICA
PORTUGUESA

Dinossauros do Jurássico

Nome: _____

Nome: _____

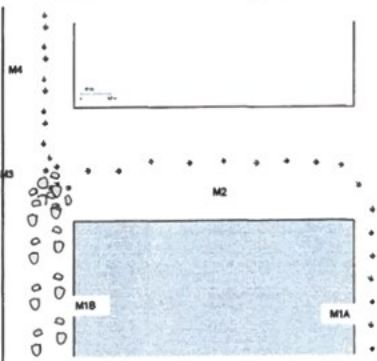
Nº _____

Nº _____

5º _____

5º _____

1. No chão da escola estão representadas pistas de pegadas de dinossauros, organizadas em vários momentos: M1A, M1B, M2, M3 e M4. Descrevam o que aconteceu em cada um dos momentos (M1A, M1B, M2, M3 e M4).



Momento 1A: O terópode andou

Momento 1B: O sauropode andou.

Momento 2: O terópode correu porque aoustou uma presa.

Momento 3: O terópode conseguiu apanhar a presa

Momento 4: O terópode apanhou-se depois de ter comido a sua presa

2. Identifica os seguintes dados no momento M1A:

A. Comprimento da pegada: 30 cm

B. Comprimento do passo: 90 cm

C. Comprimento da passada: 1,22 cm

A proposta de trabalho permitiu que os alunos aperfeiçoassem o seu conhecimento do processo de medição da grandeza e comprimento e da utilização de instrumentos de medida. Nesta atividade, os alunos tiveram a oportunidade de utilizar instrumentos de medida pouco habituais no contexto escolar, neste caso uma fita métrica de 10 m, reforçando a sua compreensão da utilidade da matemática em contextos práticos.

Na quarta tarefa, os alunos realizaram um trabalho de campo nas pistas de dinossauros de Vale de Meios, em Alcanede. Neste local, os estudantes receberam uma explicação prévia realizada pelos professores sobre o contexto do local, baseada no trabalho de Santos (2016). De seguida, realizaram um conjunto de tarefas, com o apoio de um guião, relacionadas com a observação e medição de pistas reais de terópodes. Este trabalho culminou, na escola, com um momento de sensibilização dos alunos que consistiu na escrita de uma mensagem, num mural digital, sobre a necessidade de preservação deste património geológico raro.

152 | DICA 2025

A quinta e última tarefa correspondeu à divulgação do trabalho realizado pelos alunos num evento designado “Cientistas de palmo e meio” que decorreu em Alcanede. Esse evento foi organizado pelo Instituto da Conservação da Natureza e das Florestas com o intuito de estimular o interesse das camadas juvenis para a investigação científica e para a conservação da natureza. Um grupo de alunos apresentou as várias tarefas do trabalho para uma plateia essencialmente constituída por professores e alunos do ensino básico de várias escolas.

Apresentação e discussão das aprendizagens realizadas

Nesta secção apresentam-se os resultados da categorização das conjecturas de 70 alunos do 2.º ciclo sobre os acontecimentos dos momentos M1 a M4, acompanhados por excertos que ilustram o pensamento dos alunos. A idade dos participantes, no momento da realização da atividade, situava-se entre os 10 e 12 anos. Os alunos foram organizados em 33 grupos de trabalho (N=33) de dois a três elementos (G1 a G33).

Os guiões da proposta de trabalho preenchidos pelos alunos funcionaram como instrumentos de recolha de dados que permitiram avaliar as aprendizagens. Em conformidade com os aspetos éticos de um trabalho desta natureza, os dados dos alunos foram anonimizados e a sua participação foi autorizada por escrito pelos encarregados de educação.

Ao longo da atividade foi notório que uma das estratégias usadas pelos alunos para identificarem os acontecimentos foi movimentarem-se sobre as pegadas, simulando o movimento dos dinossauros. Deste modo, puderam perceber melhor as variações no seu movimento.

Momentos 1A e 1B

A tabela 3 apresenta a categorização das respostas dos grupos de alunos na interpretação dos momentos 1A e 1B.

Categorização dos acontecimentos associados aos momentos 1A e 1B

Tabela 3

MOMENTO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	N
M1A (Terópode)	Tipo de movimento	Marcha do terópode	24
		Corrida do terópode	2
	Causa do movimento	Alimentação	4
		Confusão na interpretação da pista	4
M1B (Saurópode)	Tipo de movimento	Marcha do saurópode	25
		Corrida do saurópode	1
	Causa do movimento	Fuga	1
		Outra	1
		Confusão na interpretação da pista	4

No que diz respeito ao M1A, as respostas dos grupos evidenciam que a maioria atribui corretamente a pista representada a um terópode. Quanto ao movimento, a maioria dos grupos (n=24) indicou acertadamente que o dinossauro estava em marcha e apenas dois grupos referiram que estava a correr. Um desses grupos parecem ter confundido o número de patas que o dinossauro representado em M1A necessita para se deslocar em marcha, porque mencionaram: “O dinossauro está a correr, pois o dinossauro só apresenta duas patas.” (G27). Provavelmente

Figura 4. Interpretação do acontecimento associado ao momento 1B, por duas alunas do 2.º ciclo [Créditos: Autores]



confundiram esse dinossauro com o saurópode, o que não foi incomum dado que os quatro grupos classificados em “Confusão na interpretação da pista” fizeram o mesmo. No M1A, alguns grupos atribuíram ao terópode um movimento não arbitrário e uma intencionalidade no seu comportamento associado à alimentação, como (...) a procura de alimento.” (G8) ou “(...) de uma presa.” (G22).

Quanto ao M1B (Figura 3), a maioria dos grupos também identificou corretamente o dinossauro como um saurópode e apenas quatro, classificados em “Confusão na interpretação da pista”, um terópode. Do mesmo modo, classificaram corretamente o seu movimento como marcha (n=25). Um grupo parece ter interpretado o conjunto das patas do saurópode como pertencendo a dois animais: “Outros dois dinossauros saurópodes estavam simplesmente a andar juntos.” (G18), o que provavelmente ocorreu devido à associação errada da representação das patas dos membros anteriores e posteriores do saurópode a dois saurópodes bípedes de diferentes dimensões. Apenas um grupo referiu que o saurópode estava a correr.

A causa do movimento não foi conjecturada pela maioria dos grupos. Um grupo parece não ter compreendido que em M1A o terópode não consegue visualizar o saurópode, pelo que atribuíram o movimento do saurópode em M1B ao facto de “estar (...) a fugir do seu predador (terópode)” (G16).

Momento 2

A tabela 4 apresenta a categorização das respostas dos grupos relativas à interpretação do momento 2.

Categorização dos acontecimentos associados ao momento 2

Tabela 4

MOMENTO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	N
M2	Tipo de movimento	Marcha do terópode	25
		Corrida do terópode	3
		Salto do terópode	1
	Causa do movimento	Observação do saurópode	10
		Caça ao saurópode	3
		Cheiro do saurópode	1
	Confusão na interpretação da pista		3

A maioria dos grupos identificou corretamente a pista M2 (figura 5) como pertencendo a um terópode, mas três grupos atribuíram-na a um saurópode. Vinte e cinco (25) grupos identificaram corretamente que o dinossauro estava a correr. Alguns apresentaram uma justificação para esse movimento, suportada na análise do espaçamento das pegadas, para a hipótese que apresentaram sobre o terópode estar a correr, mencionando que “[...] começou a esticar mais as pernas” (G1; G6; G7). As notas de campo dos professores indicam que o diálogo dos docentes com os alunos mostrou que alguns compreenderam que quando as pegadas do animal estavam alinhadas, e que, provavelmente, isso indicaria que o animal estaria em corrida. Alguns alunos apresentaram razões para a intencionalidade da corrida do terópode “[...] em direção ao saurópode” (G9), por exemplo: “Começa a cheirar alguma coisa [...]” (G8) ou “[...] viu a presa.” (G16). Um grupo aludiu ao facto de a corrida do terópode ter apanhado o saurópode desprevenido: “O terópode começa a correr em direção ao saurópode de surpresa.” (G10).



Figura 5. Interpretação do acontecimento associado ao momento 2, por dois alunos do 2.º ciclo (Créditos: Autores)

Momento 3

A tabela 5 apresenta a categorização das respostas dos grupos relativas à interpretação do momento 3.

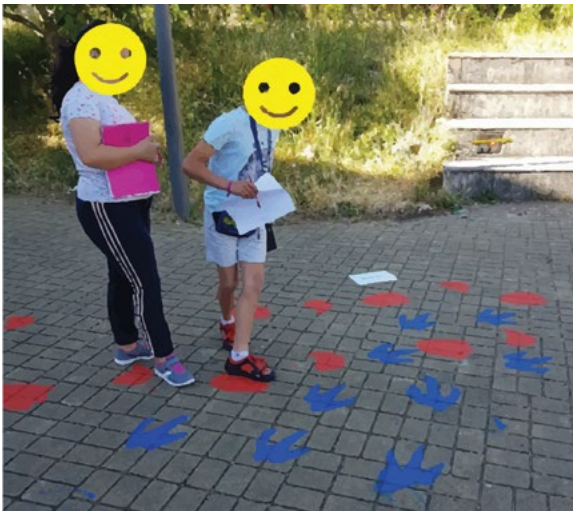
Categorização dos acontecimentos associados ao momento 3

Tabela 5

MOMENTO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	N
M3	Tipo de interação	Encontro	12
		Luta	25
		Predação (alimentação)	7
	Consequência	Morte do saurópode	9

No M3 (figura 6) foi notório que vários grupos (n=12) identificaram, a partir da análise das pistas, um “encontro” (G7) entre os dinossauros que levou a um conflito. No M3 surgem expressões relacionadas com o conflito entre os dinossauros, como “luta”, o termo mais comum, “ataque” (G4), “briga” (G5; G15; G19) ou “guerra” (G20). A iniciativa da luta por vezes pertence ao terópode: “O terópode ataca o saurópode.” (G4), mas outros grupos atribuíram-na ao saurópode: “O saurópode ataca o terópode.” (G9). Essa luta leva à predação do saurópode pelo terópode (n=7): “Achamos que o terópode comeu o saurópode.” (G6). Em resultado dessa luta surge explicitamente a morte do saurópode (G2, G11) ou sugestões dessa morte “[...] o dinossauro terópode venceu” (G15) ou “[...] o terópode ganhou.” (G21). Uma evidência da morte de um dos dinossauros é o facto de, depois da luta “[...] as pegadas acabam.” (G27).

Figura 6. Interpretação do acontecimento associado ao momento 3, por dois alunos do 2.º ciclo [Créditos: Autores].



Momento 4

A tabela 6 apresenta a categorização das respostas dos grupos relativas à interpretação do momento 4.

Categorização dos acontecimentos associados ao momento 4
Tabela 6

MOMENTO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	N
M4	Tipo de movimento	Terópode abandona calmamente o local	21
		Fuga do terópode	3
	Outros		4
	Confusão na interpretação da pista		3

A maioria dos grupos interpretou a pista marcada em M4 como correspondendo a um abandono calmo do terópode do local onde ocorreu o conflito: “O terópode volta a andar normalmente porque a sua presa está morta.” (G29). Alguns alunos apresentaram uma razão para o terópode abandonar o local associado à ingestão de alimentos suficientes: “O terópode foi-se embora com a barriga cheia de carne.” (G8) ou “O terópode afastou-se da sua presa depois de a ter comido.” (G26). Alguns grupos parecem ter interpretado este momento como uma vitória do animal: “O Terópode saiu vitorioso da luta.” (G16). Há alunos que parecem não ter percebido que o terópode provavelmente matou o saurópode no M3 porque referiram em M4 que fugiu do local: “O terópode fuge.” (G5; G9). Outro grupo parece ter concluído que ocorreu a predação do saurópode, mas mesmo assim referiu que “Depois de comer, o terópode fugiu do local.” (G24). Nenhum grupo conseguiu identificar que o terópode abandonou o local a coxear.

Três grupos evidenciaram dificuldades com a identificação das pegadas dos dinossauros, confundindo o saurópode com o terópode: “O saurópode fugiu (ou) venceu e alimentou-se e depois foi-se embora.” (G28).

Conclusões e reflexões

Através deste trabalho os alunos do 2.º ciclo aprofundaram o seu conhecimento sobre as características que se podem obter a partir do estudo dos fósseis de dinossauros, nomeadamente, das suas pegadas. Compreenderam que a construção do conhecimento científico sobre os dinossauros a partir do estudo das suas pegadas é hipotética. Os alunos reforçaram a importância de ouvir, aceitar

as opiniões dos colegas e de partilhar os resultados, para dar resposta às diferentes tarefas. Realizaram medições e aprenderam que os conceitos matemáticos são fundamentais para resolver problemas em contextos reais.

Acerca dos resultados obtidos na comunidade educativa, destaca-se a promoção da colaboração entre docentes do ensino básico e do ensino superior na construção de atividades e de projetos comuns. Salienta-se ainda a articulação entre estes docentes na realização de atividades interdisciplinares, em conformidade com as orientações do Decreto-Lei n.º 55/2018.

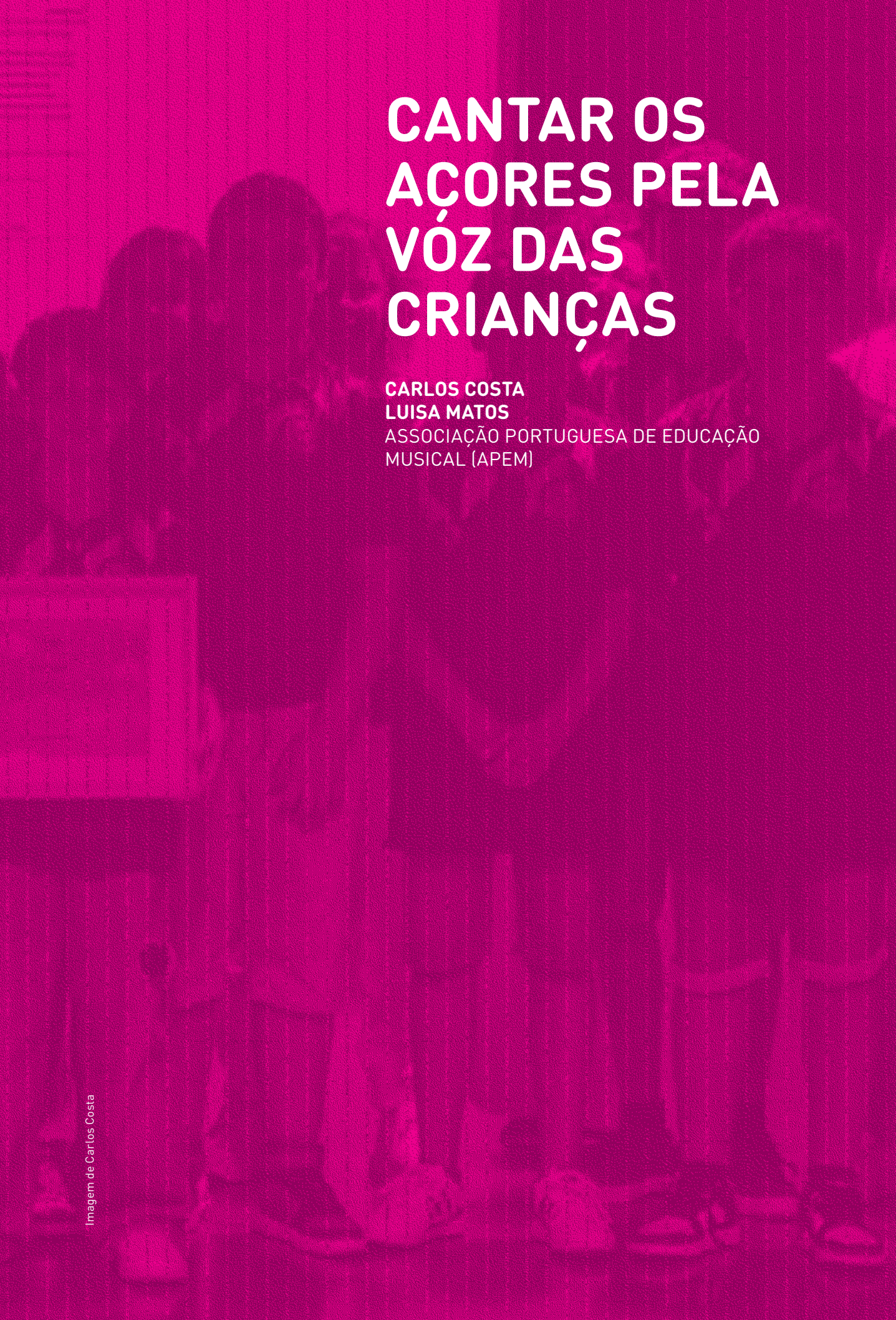
Os resultados deste estudo podem ser utilizados por outros professores para adaptarem e implementarem a proposta de trabalho interdisciplinar ao contexto específico de leção das disciplinas de Matemática e Ciências Naturais no 2.º ciclo. Ao proporcionar experiências práticas e desafiadoras, os professores favorecem o desenvolvimento de diferentes competências e promovem a participação ativa dos alunos na aprendizagem da Matemática e das Ciências Naturais.

Agradecimentos

Os autores deste trabalho agradecem a Olímpio Martins e Maria João Martins do Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas | Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros (ICNF/PNSAC), pelo acesso às pegadas de dinossauros em Vale de Meios. Agradecemos, ainda, ao paleontólogo João Russo, pela dinamização da palestra, e ao paleontólogo Octávio Mateus, pelos contributos científicos sobre a exploração das pegadas de dinossauros.

Referências

- Braund, M., & Reiss, M. [2004]. *Learning science outside the classroom*. Routledge.
- Canavarro, A.P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M. J., Correia, P., Marques, P., & Espadeiro, R.G. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática. 5.º ano. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/ae_mat_5.o_ano.pdf
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República, 1.ª Série, n.º 129, pp. 2928-2943. (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens)*.
- Fenichel, M., & Schweingruber, H. (2010). *Surrounded by science: Learning science in informal environments*. Board of Science Education, Centre of Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. The National Academic Press.
- Harlen, W. (Ed.). (2015). *Working with big ideas of science education*. Association for Science Education.
- Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção da Educação*.
- Mestrinho, N., & Cavadas, B. [2018]. *Corrida no Jurássico*. *Revista Ciência Elementar*, 6(1), 018. <http://doi.org/10.24927/rce2018.018>
- Mestrinho, N., & Cavadas, B. (2025). Medições de pistas de dinossauros e suas representações pelos alunos do 2.º ciclo. *Educação e Matemática*, 175, 24-28. <https://em.apm.pt/index.php/em/issue/view/175>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (ME/DGE) (2018). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 5.º ano. 2º Ciclo do Ensino Básico. Ciências Naturais*. ME/DGE
- Salmi, H., Thuneberg, H., & Vainikainen, M.-P. (2017) Learning with dinosaurs: a study on motivation, cognitive reasoning, and making observations. *International Journal of Science Education, Part B*, 7(3), 203-218. <https://doi.org/10.1080/21548455.2016.1200155>
- Santos, V. F. (2016). Pegadas de dinossauros no Jurássico Médio do Maciço Calcário Estremenho (centro-oeste Portugal): património geológico a cuidar. *Comunicações Geológicas*, 103, Especial I, 55-58. https://www.lneg.pt/wp-content/uploads/2020/03/05-Dinosaur-tracksites-as-natural-b_Layout-1.pdf
- Eurobarometer Report (2024). *Special Eurobarometer 557. European citizens' knowledge and attitudes towards science and technology*. European Union. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3227>
- Trend, R. (1998). An investigation into understanding of geological time among 10- and 11-year-old children. *International Journal of Science Education*, 20(8), 973-988. <https://doi.org/10.1080/0950069980200805>

A group of children, mostly of African descent, are singing into microphones. A woman, presumably a teacher, stands behind them, also singing. The scene is set in a classroom or rehearsal space. The entire image is overlaid with a semi-transparent magenta filter.

CANTAR OS AÇORES PELA VÓZ DAS CRIANÇAS

CARLOS COSTA
LUISA MATOS

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO
MUSICAL (APEM)

A missão do projeto Cantar Mais no quadro das atividades de caráter cultural e profissional que a APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical) operacionaliza, através do concurso "Canção à espera de palavras", constituiu uma oportunidade de inovação pedagógica em meio escolar, promotora da articulação das áreas disciplinares do ensino da música e do português. Neste âmbito, promoveu-se a criatividade musical, impulsionou-se a escrita em língua portuguesa e criou-se uma experiência desafiadora para os alunos. O artigo pretende divulgar a experiência vivida pelos alunos e docentes dinamizadores da iniciativa, enfatizando os conceitos de inovação e de colaboração pedagógica, com o propósito da melhoria da qualidade das aprendizagens.

Palavras-chave

Articulação, Projeto Cantar Mais, Música, Português, inovação.

The mission of the Cantar Mais project, within the framework of cultural and professional activities carried out by APEM (Portuguese Association of Music Education), through the "Song Waiting for Words" competition, constituted an opportunity for pedagogical innovation in the school environment, promoting the articulation of the disciplinary areas of music education and Portuguese. In this context, musical creativity was promoted, writing in Portuguese was encouraged, and a challenging experience was created for students. This article aims to disseminate the experience lived by the students and teachers who led the initiative, emphasizing the concepts of innovation and pedagogical collaboration, with the purpose of improving the quality of learning.

Keywords

Articulation, Cantar Mais Project, Music, Portuguese, innovation.

Introdução

O contacto com a leitura, a escrita e a música apresenta-se em qualquer idade como um dos fatores que impulsiona o conhecimento, a criatividade, a interação social, o espírito crítico e a liberdade para criar. O concurso nacional “Canção à espera de palavras”, uma iniciativa da APEM, surgiu na Escola Básica e Secundária Armando Côrtes-Rodrigues, na Região Autónoma dos Açores, Ilha de São Miguel, concelho de Vila Franca do Campo, como um desafio para a turma A do sexto ano de escolaridade do qual saíram vencedores no ano letivo 2024/25. A turma, constituída por 19 alunos, 10 raparigas e 9 rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos, envolveu-se na 5.ª edição deste concurso proposto anualmente na plataforma digital *Cantar Mais* a todas as escolas do país.

Assim, após o lançamento do concurso, foi proposto às turmas de 5.º e 6.º anos a escrita de uma letra original para uma música, composta exclusivamente para o efeito, neste caso pela banda Capitão Fausto. Optou-se por estabelecer uma articulação entre as disciplinas de Educação Musical e Português, iniciativa desenvolvida colaborativamente, com o objetivo de fomentar o envolvimento dos alunos em projetos artísticos e musicais criativos e interdisciplinares, promotores de hábitos de leitura, de escrita, de valorização das interações entre pares e da aprendizagem da literacia para a cidadania.

Parcerias interdisciplinares e estratégias pedagógicas

Canção à espera de palavras surgiu de um desafio lançado pela APEM/Projeto Cantar Mais que enalteçemos pelo trabalho exemplar de promoção da Educação Musical nas escolas e pelo trabalho artístico concretizado. Neste quadro, o docente de Educação Musical propôs aos docentes de Português, das turmas de 5.º e 6.º anos, a possibilidade de trabalharem em conjunto. Tratava-se da escrita original de uma letra (poema) para uma música criada expressamente para o efeito. Uma vez que a APEM também defende uma aprendizagem criativa, cooperativa e partilhada, seria benéfico articular as duas áreas disciplinares no cumprimento de uma mesma finalidade. Assim sendo, o objetivo passaria por escrever e cantar em conjunto. Deste modo, a letra surgiu em contexto de sala de aula, na disciplina de Português, e foi desenvolvida e ensaiada nas aulas de Educação Musical. Tal articulação viria a dar frutos para a turma A, do sexto ano, que viu o seu trabalho reconhecido.

Como foi possível almejar tais resultados? Vejamos. Aquando da abertura do concurso foi comunicado às turmas dos 5.º e 6.º anos o regulamento, reforçando-se que o propósito da participação não passaria pelo ganho de um prémio material, mas pela experiência vivida e pelo desenvolvimento de competências que cada aluno iria trabalhar. As turmas aceitaram bem o desafio, por se tratar de um concurso nacional, o que, por si só, já indicava a motivação para participar e porque, na maioria das turmas, são realizadas, semanalmente, atividades musicais que incitam à participação dos alunos, bem como fomentam o seu pensamento crítico.

Motivar para fomentar o compromisso e a participação

Não foi anunciado aos alunos o prémio que iriam receber em caso de possível vitória. Assim, foi necessário motivá-los a participar. Mas como? Como poderiam participar num concurso sem um objetivo definido e um prémio aliciante para os estimular no esforço dispensado? A abordagem teria de ser feita de forma inversa.

Numa primeira fase foi solicitado, na aula de Educação Musical, que um aluno cantarolasse uma canção qualquer. Rapidamente, no meio das indefinidas vozes, ainda em construção, soltou-se um *funk*, um tema bastante partilhado e apreciado por esta faixa etária, num mundo onde a era digital predomina e onde todos sabem entoar a letra de trás para a frente. Após aquela entoação em uníssono, com recurso à Internet, foi projetada a letra da música para que todos a pudessem

ler, sem ritmo nem entoação. Enquanto a liam em voz alta, os risos somavam-se e via-se nos seus rostos o desconforto em ler uma letra que, não sendo cantada na sua língua materna, no final de contas, não soava assim tão bem.

O desafio partiu daqui e foi proposto em forma de questões: Vamos escrever em conjunto, na nossa língua materna, uma letra sobre algo que todos gostem e se identifiquem? Aceitam? E se vos fosse comunicado que a música que a vai enquadrar já foi composta por alguém, que apenas aguarda a escrita criativa de uma letra adequada? Aceitam o desafio?

No seguimento, e de forma a contextualizar a atividade, foi apresentada uma pequena biografia, com recurso a alguns videoclipes na Internet, da banda que compôs a música para o concurso “Canção à espera de palavras” – Capitão Fausto. A música instrumental, criada para o efeito pela banda, fez-se ouvir nas colunas de som da sala de aula e o desafio seria, desta vez, interpretar e adaptar a letra desse mesmo *funk*, que todos conheciam, à música instrumental da banda. Neste momento de brincadeira e descontração foi perceptível que a grande dificuldade de criar uma letra para uma música seria, sem dúvida, ajustar a métrica das palavras ao ritmo da música.

O jogo: aprendizagens lúdicas e significativas

Num primeiro contacto com a música destinada a concurso foi realizado um jogo de pergunta/resposta com diferentes vocábulos, brincando com os sons e o sistema fonológico para a produção de menor ou maior sonoridade, repetindo, simplesmente, a frase entoada pelo professor (com recurso ao piano da sala de aula). De verso em verso, todos ficaram a conhecer o âmbito da música, a sua nota mais grave e a entoação mais aguda, bem como o uso de técnicas vocais na entoação de determinadas vogais para produzir um som mais brilhante, forte e denso, como se pretendia, brincando com os diferentes timbres da voz, sempre numa perspetiva de os motivar a criar momentos lúdicos para impulsionar a aprendizagem.

Após interpretar a canção na sua totalidade os alunos sorriam, mostrando-se capazes de interpretar qualquer letra.

Na aula de Português, cada aluno foi encorajado a proferir, de olhos fechados, uma palavra para descrever o que ouvia: *O que nos faz sentir esta música? O que nos traz? Para onde nos leva?* Surgiu, imediatamente, a palavra “Açores” seguida de um acenar aprovativo por parte de todos. Estava escolhido, em conjunto, o tema para escrever uma canção/poema. Juntos, os alunos foram dando corpo às palavras que já tinham apontado, prestando asas à imaginação ao tentar escrever no quadro pequenas frases e quadras aleatórias relacionadas com a temática em questão.

Cantar passou a ser a rotina

A canção passou a fazer parte da rotina de aula em ambas as disciplinas, funcionando como uma espécie de “vitamina”. Se, por um lado, na disciplina de Português a canção foi usada como estratégia motivadora em torno da construção de uma letra, para uma música composta por uma banda conhecida, desenvolvendo conhecimentos relativos ao tipo de escrita, neste caso a poesia. Por outro lado, na Educação Musical pretendia-se que os conhecimentos transmitidos fossem aplicados diretamente na aprendizagem da canção.

Estratégias como bússola para a aprendizagem

Nas estratégias e técnicas para a aprendizagem da canção, foi abordado, em primeiro lugar, o tempo/pulsção da canção com percussão corporal. Dividiu-se a turma em dois grupos. Com o primeiro grupo foi feito um trabalho de marcação de tempo regular,

com batimentos corporais diversos. Com o segundo grupo procedeu-se à marcação do contratempo, executado com materiais reciclados, nomeadamente, copos de plástico, para apelar à questão ambiental tão importante para todos. Num segundo momento, e numa fase mais avançada, foi proposto aos dois grupos executar a marcação do tempo/contratempo simultaneamente com a entoação de diferentes vocábulos. Este trabalho repetiu-se ao longo de algumas aulas, pois pressupõe um conhecimento melhorado da canção (ritmo, pulsação, melodia, etc.), bem como um aprimoramento da audição (cantar e tocar em conjunto) e, claro está, da coordenação motora.

Realça-se a participação empenhada e o envolvimento de todos os alunos na construção e na aprendizagem da canção, aspeto muito motivador também para os docentes que abraçaram o projeto. O empenho dos alunos permitiu-lhes escolher o título “AÇORES” para a canção original composta pela Banda Capitão Fausto, um registo em que se sentiam confortáveis, por terem desenvolvido o trabalho nas escolas da Região Autónoma, com especial incidência na valorização da História e Cultura local. De palavra em palavra, de verso em verso, de estrofe em estrofe, foram construindo uma letra. Aprenderam a ajustar as sílabas das palavras, o tipo de rima a utilizar e, sobretudo, a ouvir muito e a cantar muito!

Esta letra não foi escrita especificamente para a Ilha de São Miguel, mas, sim, para toda a Região Autónoma dos Açores, daí que as características mencionadas na letra da canção formem um *pot-pourri* das nove ilhas. Embora a questão ambiental seja uma preocupação constante nas ilhas, para que as características da sua identidade possam perdurar, a canção não foi escrita com esse objetivo. Contudo, entendemos que funciona como um cartão-de-visita para mostrar as qualidades genuínas das ilhas.

Discussão dos resultados

Desde sempre que a música e a escrita, nomeadamente a poesia, andam de mãos dadas. Estes alunos tiveram, claramente, uma experiência diferente no que diz respeito ao conteúdo temático da “poesia”. A questão que nos ocorre colocar é: como se poderá explicar melhor o brincar com as palavras senão através da música? Notou-se, pois, através da música, uma perceção maior dos alunos face à aprendizagem e uma maior sensibilização dos mesmos no que concerne à escrita/poesia. Neste sentido, a música funcionou como uma mais-valia e um complemento para a aprendizagem do Português, através da sua prática mais lúdica e motivadora.

O impacto da vitória

Tratou-se de uma experiência muito positiva e de grande impacto, visto que o prémio nacional atribuído a esta turma/escola no âmbito do concurso “Canção à espera de palavras” teve os seus ecos em todo o Arquipélago dos Açores.

No dia em que lhes foi comunicado que tinham sido os vencedores os alunos ficaram incrédulos, eufóricos e quiseram, de imediato, partilhar a mensagem com toda a comunidade escolar. Notava-se um grande brilho nos olhos e a admiração pelos seus pares preenchia a sala. Na realidade, nunca tinham ganhado nenhum prémio e viram, através da escrita e da música, esse sonho realizado. Foi então que perguntaram qual era o prémio.

A participação no concurso trouxe a estes alunos benefícios significativos: a) a oportunidade de verem a letra criada associada à música composta por uma banda de renome nacional b) a experiência e o conhecimento de todo o processo artístico associado à criação de uma música.

Sublinha-se, mais uma vez, o papel decisivo da APEM/Cantar Mais na concretização desta atividade diferenciadora e criativa. Realça-se o acompanhamento

e o incentivo à participação dos docentes e alunos feito antes (através da divulgação da atividade com um vídeo promocional da banda Capitão Fausto), durante (a disponibilização de materiais de apoio para a melhoria da aprendizagem em contexto sala de aula, áudios, análise e estrutura da canção) e após a atribuição dos prêmios das letras a concurso.

Embora a letra vencedora voasse para uma ilha açoriana, separada por um enorme oceano, a equipa realizou uma deslocação à escola, para a entrega do prémio, com o intuito de realizar a gravação de um *videoclipe* com os alunos vencedores em contexto profissional. Deste modo, os alunos receberam um diploma da turma, um sistema de som para a escola/turma e a assinatura digital do jornal *Público*. No entanto, o verdadeiro prémio foi a oportunidade de estes alunos experimentarem componentes da música eletrónica que permitissem a gravação, reprodução e manipulação do som através de dispositivos como microfones, altifalantes, gravadores e *software* de produção musical. O contacto pessoal com a equipa, bem como a proximidade criada com a banda *Capitão Fausto*, revelou-se uma fonte de motivação espelhada nos rostos felizes de todos os alunos.

O impacto de terem sido vencedores do concurso e habitantes de uma pequena vila, numa ilha açoriana, foi, sem dúvida, enorme. As pequenas vitórias ganharam uma grande dimensão e foram bastante valorizadas pela comunidade escolar e local. Imediatamente a notícia passou pelos diferentes órgãos de comunicação social, no Jornal local - *A Crença*; Televisão-*RTP Açores*; e nas diferentes redes sociais.

Conclusões e reflexões

Chegados aqui, não nos parece difícil concluir que a atividade foi um sucesso. A música estimula o raciocínio lógico, a memória, a criatividade e a concentração. A participação dos alunos em atividades musicais em grupo, promove a colaboração, a interação social, o respeito mútuo e a expressão de sentimentos e emoções.

No entanto, ainda se verifica, por vezes, alguma persistência em dissociar a Educação Musical das outras áreas disciplinares, desvalorizando o seu papel nas escolas e os seus contributos para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Consideramos que o envolvimento em projetos artísticos diferenciados e inovadores ajudará as comunidades educativas a iluminar um caminho que há muito se mostra sombrio e que funciona, em nosso entender, como uma ponte entre as várias áreas disciplinares. Para outros, e de forma bastante arcaica, a Educação Musical continua a ser vista como uma disciplina onde se toca flauta de bisel e se bate num tambor. A desmistificação desta visão cabe a todos, docentes, alunos, famílias e comunidade em geral, enaltecendo todas as potencialidades da música como elo para a melhoria das aprendizagens, proporcionando aos alunos, sempre que possível, momentos de aprendizagem lúdicos onde o espírito crítico se enaltece. A chave poderá residir na vontade de interagir, colaborar e articular saberes de várias áreas disciplinares na concretização de atividades pedagógicas atrativas que apelem à criatividade, inovação, autonomia e à capacidade de improvisação dos alunos.

Bibliografia

- Barbosa, A. M. (2008). *Arte-educação: leitura no subsolo*. Cortez.
- Ferreira, C. L. (2021). Educação musical e interdisciplinaridade: Um levantamento bibliográfico. *Revista da ABEM*, 29(1), 101–118.
- José, F. (2018). Música e transversalidade: A música como elo entre as áreas do conhecimento. In A. M. Barbosa (Org.), *Arte-educação: leitura no subsolo* (55-70). Cortez.
- Lima, R. S. (2014). Interdisciplinaridade na sala de aula de práticas musicais. *Revista Redalyc – Educação Musical*, 22(3), 89-104.
- Pacheco, J. L., & Almeida, R. C. (2015). A articulação entre o ensino especializado da música e o ensino regular: Perspectivas e desafios. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 2(4), 33–48.
- Santos, M. R. (2016). A transversalidade da música no âmbito das comunidades de aprendizagem. *Revista Educação e Fronteiras*, 6(12), 47–61.

DA SALA DE AULA PARA O PALCO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM *BANDAS POP* EM CONTEXTO ESCOLAR

PEDRO ZAGALO

LINA TRINDADE SANTOS

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO
MUSICAL (APEM)

O projeto *Bandas Pop em sala de aula* foi implementado no Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo, no ano letivo de 2021-2022, com o objetivo de promover práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas a partir da exploração de um repertório da música Pop. Uma das vertentes mais significativas do projeto é o *Inclusivamente*, um subprojeto dedicado aos alunos que são acompanhados pela equipa de Educação Especial. Os resultados da sua implementação evidenciam benefícios para os alunos ao nível do desenvolvimento afetivo e emocional, bem como do fortalecimento das suas relações com a comunidade escolar contribuindo para reforçar a sua vivência estética, expressiva e cultural como estratégia eficaz de integração e inclusão de saberes e pessoas.

Palavras-chave

Banda Pop; Práticas artístico-musicais; Aprendizagem colaborativa; Diferenciação pedagógica; Inclusão, Aprendizagem formal e informal.

*The Pop Bands in the Classroom project was implemented at the Montemor-o-Novo School Group in the 2021-2022 school year with the aim of promoting innovative and inclusive pedagogical practices through the exploration of a repertoire of Pop music. One of the most significant aspects of the project is *Inclusivamente*, a sub-project dedicated to students who are supported by the Special Education team. The results of its implementation show benefits for students in terms of affective and emotional development, as well as strengthening their relationships with the school community, contributing to reinforcing their aesthetic, expressive and cultural experience as an effective strategy for the integration and inclusion of knowledge and people.*

Keywords

Pop Band; Artistic-musical practices; Collaborative learning; Pedagogical differentiation; Inclusion; Formal and informal learning..

Introdução

A oportunidade de imitar a música de que se gosta, tocar de ouvido, trabalhar como músico e como compositor com amigos que pensam da mesma maneira e ainda por cima ser divertido, deve certamente ser um objetivo prioritário para que um maior número de alunos beneficie de uma educação musical liberal, que torne a música na escola não apenas acessível, mas apetecível e recompensadora.¹ (Lucy Green, 2002)

Os projetos de bandas escolares oferecem um ambiente singular de aprendizagem colaborativa: as crianças e os jovens aprendem uns com os outros, partilham responsabilidades e desenvolvem competências sociais e musicais em conjunto. Este potencial de aprendizagem colaborativa alicerça-se na interação entre pares como catalisador da partilha de conhecimentos e objetivos e da resolução conjunta de problemas (Gaunt & Westerlund, 2013). Como lembra Vygotsky, “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã.” (1978, p. 87)

Para além disso, a experiência de trabalhar em equipa, implícita nas práticas musicais de conjunto que caracterizam o contexto das bandas *Pop*, contribui para o desenvolvimento social e emocional das crianças e jovens, ao reforçar a autoestima, o sentido de pertença e a identidade musical (Kokotsaki & Hallam, 2007). Hallam (2010, p. 272) sublinha que “a música pode desempenhar um papel vital na construção da identidade, especialmente na adolescência”. As interações sociais que servem de veículo para a construção do conhecimento musical, juntamente com a informalidade dos processos envolvidos na prática musical do género *Pop*, funcionam como fatores de motivação e de envolvimento dos alunos (Green, 2002; 2006; 2017). Green (2002, p. 21) observa que “os jovens aprendem música de forma espontânea, recorrendo à escuta e à imitação, em contextos informais.”

Neste quadro, a inclusão de práticas informais em contextos educativos formais, advogada por Lucy Green, figura incontornável no campo da *informal music learning*, encontra nos projetos de banda *Pop* um exemplo paradigmático. Tais

contextos mobilizam formas de aprendizagem que os educadores musicais deveriam integrar nos contextos formais de ensino, mesmo quando não trabalham diretamente com um repertório *Pop* (Westerlund, 2006).

O desenvolvimento do projeto veio confirmar o potencial das práticas artísticas informais e do trabalho colaborativo como motor de motivação e inclusão

O projeto *Bandas Pop em sala de aula* implementado no Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo explora as práticas artísticas informais da música *Pop*. As propostas de aprendizagem são organizadas a partir de atividades de prática musical de conjunto, recorrendo a estratégias de trabalho colaborativo e de diferenciação pedagógica que garantem a participação de todos os alunos. O desenvolvimento do projeto veio confirmar o potencial das práticas artísticas informais e do trabalho colaborativo como motor de motivação e inclusão, ao mesmo tempo que reforça o papel da música como motor para a renovação de práticas e de transformação do espaço social da escola.

¹ Tradução livre do autor

A origem da *Pop* – contextualização da temática

A designação “Pop” deriva de “popular”, entendida como aquilo que pertence às culturas de massas e ao consumo cultural amplo. A partir das décadas de 1950-60, especialmente nos países ocidentais, emergiu uma cultura em que música, cinema, televisão, publicidade e outras manifestações artísticas se tornaram simultaneamente meios de expressão e de difusão, valores de consumo, identidade juvenil e estética de massas (Storey, 1993; Hebdige, 1979).

Para alguns autores, a cultura popular “popular culture” só assume uma dimensão moderna quando as indústrias culturais e os meios de comunicação começam a produzir para audiências amplas, transformando o cotidiano em expressão estética, aquilo que certa tradição crítica chama de população-auditório dos produtos culturais (Adorno & Horkheimer, 1944/1990).

O mundo *Pop* é, pois, um mundo do popular convertido em arte e estilo de vida da segunda metade do século XX, com especial auge nessa década esplendorosa dos anos 60. A sociedade de massas criou a sua própria cultura e gerou o seu próprio estilo de vida. Em arte, a *Pop* é a recriação do cotidiano transformado no modelo estético. Na música, as canções difundidas pelos meios de comunicação são temas de dois ou três minutos com letras que falam sobre o cotidiano.

Dentro desse processo de massificação cultural surgem símbolos e estrelas culturais forjadas pelo consumo: Elvis Presley, os Beatles, entre muitos, tornam-se ícones globais, vozes que articulam aspirações, desejos juvenis e transformações culturais profundas (Guralnick, 1994; Turner, 2010). Milhões de adolescentes desejavam ser cantores, atingir fama, identificar-se com ídolos; o Pop veio revolucionar mentalidades num momento de mudanças tecnológicas, demográficas e culturais, correspondendo às expectativas de novidade, identidade e pertencimento (Clark, 1995).

A dimensão educativa do projeto *Bandas Pop em sala de aula*

O projeto *Bandas Pop em sala de aula* do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo constitui um exemplo paradigmático de como a escola pode ser transformada num verdadeiro palco de cidadania ativa, criatividade e coesão comunitária. Assente em práticas musicais de conjunto e em metodologias de aprendizagem colaborativa, o projeto mobiliza centenas de alunos e confirma a ideia de Dewey: “se ensinarmos hoje como ensinávamos ontem, roubamos o amanhã às crianças” (Dewey, 2001, p.167), ou seja, é preciso inovar.

Implementado no ano letivo de 2021-2022, o projeto abrange as turmas de 6º ano do Agrupamento, envolvendo cerca de seis a nove turmas por ano letivo. É operacionalizado numa ótica de desenvolvimento curricular, no espaço físico e temporal da sala de aula de educação musical. Ao longo dos seus quatro anos de existência, participaram nas *Bandas Pop em sala de aula* um total de 600 alunos.

O projeto atinge o seu ponto alto com a produção de um espetáculo final que conta sempre com a participação especial de um músico profissional. Nestes quatro anos, o espetáculo recebeu o cantor Miguel Gameiro, o violoncelista Fernando Arce, o saxofonista André Cabica e o Contrabaixista Herlander Medina, que partilharam o palco com os jovens talentos desta comunidade educativa.

A iniciativa constitui um exemplo paradigmático de como a valorização da música e das artes no currículo escolar pode ser catalisadora de inovação pedagógica, inclusão e transformação social

Assente em práticas musicais de conjunto e em metodologias de aprendizagem colaborativa, o projeto mobiliza cerca de 150 alunos do 6.º ano, em blocos de 90 minutos semanais, explorando tanto o repertório *Pop* como os processos de aprendizagem informais que promovem a partilha, a corresponsabilidade e o desenvolvimento de competências sociais e artísticas.

O sucesso e a rápida expansão desta iniciativa foram possíveis devido ao papel estratégico desempenhado pela direção do Agrupamento cuja visão para a valorização da arte no percurso formativo dos alunos tem sido decisiva. Desde o primeiro ano, a direção não apenas acolheu a proposta do projeto como se envolveu ativamente no seu crescimento, respondendo às necessidades materiais e criando condições estruturais para a sua continuidade. Inicialmente, a escola dispunha apenas de xilofones e alguns instrumentos de percussão. Contudo, após uma primeira reunião, a direção reconheceu o potencial da iniciativa e adquiriu uma bateria, possibilitando a concretização da proposta.

Nos anos seguintes este investimento intensificou-se e foram comprados teclados, guitarras elétricas, amplificadores, bombos tradicionais, timbales e caixas. Este enriquecimento instrumental ampliou significativamente as possibilidades sonoras e expressivas do projeto, reforçando a diversidade cultural e musical explorada pelos alunos.

O envolvimento da direção ultrapassou, no entanto, a mera aquisição de instrumentos. A sua aposta sustentada materializou-se, também, no apoio constante às apresentações públicas, na mediação com o município e com entidades parceiras e na promoção do projeto como uma mais-valia para toda a comunidade educativa. Esta articulação contribuiu não apenas para o reconhecimento externo da iniciativa, mas também para a consolidação de uma cultura escolar que valoriza a arte como eixo estruturante do currículo.

A visão estratégica da direção teve um impacto direto na motivação dos alunos e na sua ligação à escola

Ao favorecer um espaço onde a criatividade, a colaboração e a expressão artística são reconhecidas como dimensões centrais do processo educativo, promove-se o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo a autoestima, o sentido de pertença e as competências de comunicação. Este impacto estende-se às famílias que se envolvem ativamente nas apresentações, apoiam ensaios em horários extra e testemunham a evolução artística e pessoal dos seus educandos, frequentemente expressando a emoção de verem os filhos superarem-se em palco.

Assim, o papel da direção revela-se não apenas como suporte administrativo e logístico, mas sobretudo como agente de transformação educativa, capaz de reconhecer na música um instrumento de inclusão, motivação e renovação pedagógica. O projeto *Bandas Pop em sala de aula* demonstra que, quando existe uma liderança estratégica, transformadora e pedagógica, capaz de integrar as artes no centro do currículo e de estabelecer pontes entre a escola e a comunidade, a aprendizagem ganha novas dimensões de relevância social, cultural e humana.

Um dos aspetos fulcrais da génese do projeto é o foco no desenvolvimento das competências de execução instrumental e na prática musical de conjunto.

Chegados ao quinto ano de escolaridade, todos os alunos têm a oportunidade de ter um primeiro contacto com os instrumentos musicais e com o repertório da música *Pop* através de

aulas experimentais e de sessões exploratórias. No sexto ano, a atividade pedagógica é intensificada pelo projeto *Banda Pop em sala de aula*: desde a experimentação e escolha de instrumentos musicais à exploração e seleção de repertório, passando pela familiarização com a linguagem técnico-artística e com as ferramentas e processos de produção audiovisual.

A introdução ao instrumento realiza-se em sala de aula, desde o início do ano letivo, através de atividades de prática musical em conjunto, numa ótica de aprender fazendo: desde o primeiro momento, há música na sala de aula. Os instrumentos musicais são variados: acústicos, elétricos, tradicionais portugueses e de outras culturas do mundo, o que não só proporciona oportunidades de diferenciação pedagógica, como se traduz em práticas artística ecléticas e multiculturais, resultando numa fusão de sonoridades que enriquece a experiência artístico-musical dos alunos.

O trabalho de aprendizagem e prática musical é feito com recurso à simplificação de acordes, utilizando técnicas instrumentais elementares. Como suporte à interpretação, é utilizada a linguagem de cifras característica do género *Pop*, em detrimento da notação musical convencional. Esta opção permite simplificar os processos de aprendizagem ao mesmo tempo que facilita o estudo autónomo.

(...) esta abordagem pedagógica admite a personalização dos percursos formativos, permitindo que estes se orientem em função das características próprias de cada um

Ao contrário da aprendizagem generalizada, em que o professor assume a centralidade do processo pedagógico, numa ótica de “um para todos” e que não considera as especificidades e níveis de desempenho de cada aluno, esta abordagem pedagógica admite a personalização dos percursos formativos, permitindo que estes se orientem em função das características próprias de cada um. As atividades contemplam tarefas acessíveis a todos os alunos, tornando-os intervenientes na produção do grupo.

De igual forma é tida em conta a evolução individual de cada aluno, independentemente do seu nível de desenvolvimento técnico-musical: alunos que integram bandas filarmónicas ou que têm oportunidade de aprender música fora da escola são convidados a trazer para a aula os seus instrumentos, podendo assim participar de acordo com o seu nível técnico.

A aprendizagem musical desenvolve-se de forma mais eficaz em contextos nos quais os alunos se apoiam mutuamente e desenvolvem competências coletivas. Por esta razão, os modelos pedagógicos de cariz expositivo, centrados no professor, falham em não promover uma cultura de desempenho criativo. Como defendem Bereiter e Scardamalia (1993, p.11) “[...] em vez de se aceitar este ponto de vista individualista da aprendizagem, devíamos olhar mais atentamente para os ambientes em que o desenvolvimento das competências musicais acontece.”

A interação entre pares e a aprendizagem orientada por estes é uma característica central do trabalho no contexto das bandas de música *Pop* (Green, 2002). Aqui, a transmissão de conhecimento ocorre de forma horizontal: os músicos aprendem observando, imitando, trocando ideias e experimentando em conjunto. Essa aprendizagem é, muitas vezes, não formalizada e não hierárquica, mas altamente eficaz, uma vez que se baseia em objetivos partilhados: tocar uma música, criar um arranjo, preparar um ensaio ou uma apresentação. As bandas de música *Pop* constituem, assim, contextos sociais autênticos, nos quais fazer música e aprender música não se dissociam: aprender surge como consequência natural da prática musical coletiva.

A sala de aula torna-se numa oficina de práticas, com a abordagem pedagógica a procurar inspiração nas dinâmicas informais que predominam nos contextos *Pop*

Os participantes trabalham em pequenos grupos e aprendem por imitação e partilha de ideias, reforçando a criatividade coletiva e o sentido de pertença (Green, 2008; MacDonald & Miell, 2000). A apropriação de conceitos e técnicas e o sentido crítico nascem assim naturalmente, em consequência da participação ativa dos alunos nestes processos de prática focados na aprendizagem informal e na colaboração entre os alunos.

Tendo como referência as práticas e o conceito de aprendizagem colaborativa, são criadas oportunidades para que os alunos com maior desenvolvimento técnico acompanhem os colegas com maiores dificuldades, partilhando os seus saberes. Este processo dinâmico de interações sociais representa um ganho para todos os alunos ao nível dos conhecimentos e das capacidades de interação social. Também as tecnologias e os sistemas de informação e comunicação assumem um papel determinante no trabalho dos alunos.

De acordo com Ramos (2002), o desenvolvimento da sociedade do conhecimento e a importância das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no plano académico e também nos planos social, cultural, científico e económico, entre outros, fazem do conhecimento tecnológico um dos aspetos relevantes na educação do século XXI. A multimédia surge, nos dias de hoje, como um recurso precioso, dada a multiplicidade de recursos que oferece ao utilizador enquanto ferramenta de pesquisa e de aprendizagem. A internet possibilita o acesso a diversas interpretações dos temas musicais, inspirando as interpretações, criações e recriações dos alunos. Ao mesmo tempo, o espaço cibernético dilata as possibilidades de autoaprendizagem e de trabalho individual e coletivo em níveis diferenciados de desenvolvimento técnico e musical.

Considerando que a força da linguagem audiovisual reside no facto de conseguir superar o que captamos e, em simultâneo, fazer-nos chegar a caminhos que percebemos e encontramos dentro de nós, ao nível da repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas (Moran, 2000), os alunos são incentivados a explorar plataformas como o YouTube, *Cifra Club* ou *ChordU* onde encontram recursos associados à música *Pop*, desde letras de canções, cifras, vídeos com diferentes interpretações e propostas de execução com diversos níveis de dificuldade.

Estes processos promovem a autoaprendizagem musical e a capacidade de autorregulação dos alunos que pesquisam conteúdos, aprendem através de vídeos tutoriais, memorizam e reproduzem frases musicais e participam em comunidades virtuais, tornando-se participantes ativos no seu processo de aprendizagem.

Música, técnica e comunicação como experiência educativa

No projeto *Bandas Pop em sala de aula*, os alunos não exploram apenas instrumentos musicais e práticas de conjunto, mas também têm contacto direto com as tecnologias associadas à produção e realização de espetáculos musicais. Este envolvimento alarga as fronteiras da aprendizagem artística, oferecendo-lhes uma compreensão integrada das múltiplas dimensões que compõem a *performance* musical contemporânea.

Entre os saberes desenvolvidos, destacam-se noções fundamentais sobre o funcionamento da mesa de mistura, dos microfones, dos amplificadores e dos sistemas de som, da tecnologia *midi* e de ferramentas essenciais para a qualidade técnica de qualquer espetáculo. A familiarização com estes recursos confere aos alunos uma perceção prática do papel da tecnologia na mediação da experiência musical, tornando-os mais conscientes das exigências logísticas e técnicas de uma apresentação ao vivo.



Para além da dimensão técnica, os alunos assumem igualmente o papel de apresentadores dos concertos, o que implica uma preparação rigorosa: investigar a história das músicas interpretadas, conhecer os seus autores e intérpretes e organizar a forma de interação com o público. Esta experiência fortalece competências transversais como a comunicação, resolução de problemas, a autoconfiança e a gestão da ansiedade em contextos públicos.

Espetáculo final no
Cineteatro Curvo
Semedo em
Montemor-o-Novo.
Fotografia de Pedro
Zagalo.

Deste modo, o contacto com as tecnologias musicais e com as responsabilidades associadas à produção e apresentação de espetáculos contribuem para uma formação completa, onde se cruzam a dimensão artística, a competência técnica e o desenvolvimento pessoal. A música, neste contexto, deixa de ser apenas uma prática instrumental e converte-se num espaço de aprendizagem multidimensional, capaz de preparar os alunos para desafios criativos, comunicacionais e sociais, dentro e fora da escola.

Da sala de aula ao palco: o espetáculo final

Todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano culmina num espetáculo final, onde cada turma apresenta um tema musical, entre os vários trabalhados ao longo do ano.

A construção e a preparação deste espetáculo emergem de um processo horizontal e partilhado entre alunos e professores, onde cada etapa - desde a escolha da temática à seleção e arranjo do repertório, passando pela produção e execução musical - é fruto de um diálogo pedagógico e criativo, no qual todos os alunos participam. Esta abordagem potencia a autonomia, a entreaajuda e o pensamento crítico. Do ponto de vista artístico-musical, existe o cuidado de integrar cada aluno atribuindo-lhe uma tarefa individual o que contribui para o sucesso do grupo, sem descuidar o resultado estético e a qualidade musical das apresentações.

O espetáculo integra as atividades de outros organismos da escola, como a classe de dança ou de ginástica acrobática do Desporto Escolar ou os clubes escolares, envolvendo docentes, funcionários e também outros parceiros, como os técnicos do Município.

As repercussões no seio da comunidade educativa são múltiplas e profundas, saindo reforçado o carácter integrador e interdisciplinar do projeto. Estas parcerias enriquecem a experiência artística ao conferirem ao espetáculo uma dimensão estética e logística robusta, mas também um sentido de pertença partilhado por todos os intervenientes.

O projeto *Bandas Pop em sala de aula* é, assim, um catalisador de dinâmicas colaborativas, capaz de reconfigurar a relação dentro da escola e entre a escola e o território, promovendo uma aprendizagem significativa, vivida e celebrada em comunidade. O envolvimento direto dos artistas, como foi o caso de Miguel Gameiro, cuja voz e presença inspiram os jovens músicos, e de Fernando Arce, que trouxe ao palco uma sonoridade clássica e cinematográfica única, demonstram a força da arte como ponte entre gerações, linguagens e realidades diversas.

Estes encontros intergeracionais e interdisciplinares proporcionam aos alunos a oportunidade de vivenciar uma experiência artística autêntica e profundamente significativa, através da imersão no universo real da performance profissional. Mais do que um exercício artístico-musical, este projeto configura-se como uma prática educativa transformadora, onde os alunos assumem o papel de co construtores de um espetáculo concebido em moldes profissionais, num processo profundamente colaborativo entre professores, alunos e a comunidade. Ao mesmo tempo, elevam os níveis de exigência, criatividade e motivação, promovendo a colaboração, o respeito mútuo e a aprendizagem pela observação e partilha.

Trata-se de um modelo de aprendizagem que demonstra que, quando a educação se faz com arte, emoção e compromisso coletivo, o impacto ultrapassa largamente o plano académico e toca o tecido cultural e afetivo de toda uma comunidade.

Inclusivamente – A música como linguagem universal de inclusão e desenvolvimento

O *Inclusivamente* funciona como um sub projeto dedicado aos alunos abrangidos pela Educação Especial e integra uma variedade de ateliês em diversas áreas concebidos para promover o desenvolvimento de competências essenciais à autonomia pessoal e à vida futura dos participantes. Ruud (1997, p.14) observa que “a música pode ser um recurso de saúde, contribuindo para o bem-estar, para a construção de identidade e para a participação social.” O objetivo é proporcionar a estes alunos, com necessidades educativas especiais, a possibilidade de participarem em experiências significativas que potenciem o seu crescimento funcional, emocional e social.

A organização pedagógica do projeto baseia-se num princípio de proximidade e de acompanhamento personalizado, garantindo que cada aluno seja visto na sua singularidade

Os grupos são reduzidos, sete alunos cada, o que possibilita o desenvolvimento de sessões semanais de quatro horas, orientadas para uma intervenção diferenciada e atenta. No total,

20 alunos participam no programa, beneficiando de um ambiente estruturado que promove a atenção individual, a qualidade das interações e a construção de percursos de aprendizagem ajustados às necessidades e potencialidades de cada participante. Esta configuração assegura que o processo educativo não se centra nas limitações, mas na valorização das capacidades e talentos de cada criança ou jovem.

No âmbito desta abordagem integradora, o ateliê de musicoterapia parte da forte convicção no poder transformador da música. Com um propósito muito além da vertente artística, este espaço tem-se revelado uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo destas crianças e jovens. A música

transforma-se num espaço de possibilidades e descobertas, onde o foco está nas potencialidades de cada aluno e não nas suas limitações.

Cada sessão de musicoterapia é desenhada a partir das capacidades reais de cada participante, promovendo uma construção ativa de percursos alternativos de expressão e comunicação. A abordagem adotada não procura adaptar o aluno à música convencional, mas antes moldar a música à singularidade de cada criança, respeitando os seus ritmos, formas de comunicar e estilos de aprendizagem.

Neste contexto, os códigos tradicionais são reinventados para garantir acessibilidade: cores, números, formas geométricas e símbolos substituem a notação musical e a linguagem de cifras convencional, permitindo que todos possam ler, interpretar e tocar um instrumento com confiança. Tais convenções são criadas em conjunto com os alunos, democratizando o acesso à prática musical e fomentando a expressão individual e coletiva.

Ao longo do ano letivo, os alunos do *Inclusivamente* levam o resultado do seu trabalho para além da sala de aula, apresentando dois espetáculos abertos ao público no final de cada período letivo. Estes momentos, preparados com rigor e entusiasmo, têm-se tornado experiências memoráveis para todos os envolvidos.

Entre os destaques, contam-se os tributos à banda *Coldplay* e ao músico português Pedro Abrunhosa, um concerto de Natal, em 2023, com o tenor João Mendonça e, em 2024, a criação do teatro musical “A vela de Natal” baseado num conto austríaco que integrou com uma reportagem da RTP1. Cada espetáculo é, em si mesmo, uma celebração da inclusão, da criatividade e da superação pessoal.

Mais do que simples apresentações públicas, estes espetáculos representam o culminar de um processo de descoberta e crescimento. Transportam os alunos da sala de aula para o palco, colocando-os perante novos desafios e dando-lhes a oportunidade de brilhar. São momentos que funcionam como catalisadores de empenho, responsabilidade e espírito de grupo, mas que, sobretudo, reforçam a confiança, a autoestima e a convicção de que todos têm um lugar no palco da vida. A música que o *Inclusivamente* promove, todos os dias, demonstra que a verdadeira harmonia nasce da diversidade.

O projeto *Bandas Pop Em Sala De Aula* constitui um exemplo promissor da relevância de abordagens pedagógicas centradas nos alunos e no ensino da música. A fusão instrumental e as estratégias metodológicas envolvidas reforçam o carácter inovador do projeto e, ao mesmo tempo, valorizam a dimensão estética, social e pedagógica da música em contexto escolar.

A normalização da diferenciação pedagógica, das práticas inspiradas na aprendizagem informal e alicerçadas nos processos de aprendizagem colaborativa revelam-se, neste contexto, um motor para um desenvolvimento musical coeso e sustentável e, ao mesmo tempo, promovem múltiplas competências transversais fundamentais para uma cidadania ativa: autonomia, criatividade, motivação, coesão social e competências musicais.

A integração dos sistemas de informação e comunicação e de propostas de trabalho autónomo como procura de cifras, vídeos e tutoriais, promovem a autoaprendizagem e reforçam o processo autorregulatório, tornando-se ferramentas eficazes para a continuidade do trabalho realizado no espaço da aula.

Mais do que um espaço de prática musical, o ateliê de musicoterapia integrado no projeto *Inclusivamente* é um espaço onde todos têm uma música para tocar e onde se garante que cada um tem a oportunidade de o fazer em plena harmonia consigo próprio e com o grupo

Conclusão

A participação dos alunos em projetos desta natureza permite-lhes trabalhar a autoestima, a comunicação, a interação com os pares, a criatividade e a sensibilidade estética e artística

Neste aspeto, merece especial destaque o facto de os alunos integrados no projeto *Inclusivamente*, pertencentes às turmas do 6.º ano envolvidas, subirem ao palco, partilhando a experiência artística com os seus colegas. A sua participação evidencia o poder inclu-

sivo da música permitindo-lhes superarem-se, alcançarem outros patamares de desenvolvimento artístico e, simultaneamente, fortalecerem competências essenciais como a criatividade, a coragem e a concentração. A conjugação destes fatores contribui para a criação de um ambiente de trabalho positivo, no qual a expressão artística e a cidadania convergem, beneficiando todos os participantes musical e socialmente.

Espetáculo final no
Cineteatro Curvo
Semedo em
Montemor-o-Novo.
Fotografia de Pedro
Zagalo.



Bibliografia

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1990). *Dialética do Esclarecimento / Dialectic of Enlightenment* (tradução reimpressa de obra original de 1944). Editora Brasiliense.
- Bennett, A. (2000). *Popular Music and Youth Culture: Music, Identity and Place*. Palgrave.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Open Court.
- Bourdieu, P. (1996). *As Regras da Arte*. Presença.
- Clark, T. (1995). *Music, Legends, Icons: Pop Music and Celebrity*. Routledge.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Pennsylvania State University Press. (Obra original publicada em 1916).
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Livros Horizonte.
- Frith, S. (1983). *Sound Effects: Youth, Leisure, and the Politics of Rock'n'Roll*. Constable.
- Gaunt, H., & Westerlund, H. (2013). *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Ashgate.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Ashgate.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*.
- Green, L. (2017). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate.
- Guralnick, P. (1994). *Last Train to Memphis: The Rise of Elvis Presley*. Little, Brown.
- Hallam, S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. *International Journal of Music Education*.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: The Meaning of Style*. Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon.
- Lipsitz, G. (1990). *Time Passages: Collective Memory and American Popular Culture*. University of Minnesota Press.
- Kokotsaki, D., & Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*.
- Moran, J. M. (2000). *A Educação que Desejamos: Novos Desafios e como Chegar Lá*. Papirus.
- Ramos, A. (2002). *Tecnologias de informação e comunicação na sociedade do conhecimento*. Revista de Educação.
- Ruud, E. (1997). *Music and Identity*. Nordic Journal of Music Therapy.
- Vieira Júnior, D., et al. (2020). *Aprendizagem musical colaborativa em grupos informais*. Revista da ABEM.
- Storey, J. (1993). *An Introduction to Cultural Theory and Popular Culture*. Harvester Wheatsheaf.
- Turner, G. (2010). *Understanding Celebrity*. 2.^a edição. Sage.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Westerlund, H. (2006). *Garage rock bands: A future model for developing musical expertise?* *International Journal of Music Education*.

PROJETO ORKESTRA, UM ESPAÇO ONDE A ARTE ACONTECE!

**SÓNIA PAULA SANTOS
ANA SOUSA**

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA (APEVT)

O *Projeto Orkestra* iniciou-se no ano letivo de 2013/14 na Escola Básica de Santa Bárbara, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara, como oferta educativa para a ocupação dos tempos livres de alunos e ex-alunos, aberta à participação de toda a comunidade. Manteve-se ao longo do tempo como uma ação de intervenção do Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) até ao ano letivo de 2024/25. Num contexto educativo em constante mudança, em que a diversidade é mais valorizada, este projeto assumiu-se como um espaço de partilha de afetos, um lugar impulsionador do encontro com as artes performativas, um estímulo para a formação global e harmoniosa dos alunos e uma oportunidade para promover a inclusão e a autorregulação de comportamentos. Os resultados obtidos permitem evidenciar os contributos muito relevantes do projeto para a promoção de competências pessoais e interpessoais: autonomia, autoestima, autoconfiança, colaboração e empatia.

Palavras-chave

arte, expressões musical, plástica e dramática, experiências artísticas, partilha, inclusão..

The Orkestra Project began in the 2013/14 school year at the Santa Bárbara Basic School, belonging to the Santa Bárbara School Group, as an educational offering for the leisure time of current and former students, open to the participation of the entire community. It remained an intervention action within the Priority Intervention Educational Territory (TEIP) until the 2024/25 school year. In a constantly changing educational context where diversity is increasingly valued, this project became a space for sharing affection, a driving force for encounters with the performing arts, a stimulus for the holistic and harmonious development of students, and an opportunity to promote inclusion and self-regulation of behavior. The results obtained highlight the project's highly relevant contributions to the promotion of personal and interpersonal skills, autonomy, self-esteem, self-confidence, collaboration, and empathy.

Keywords

art, musical, visual and dramatic expressions, artistic experiences, sharing, inclusion..

Estou aqui para ensinar umas e aprender outras. Ensinar, não. Falar delas. Aqui e no pátio e na rua e no vapor e no comboio e no jardim e onde quer que nos encontremos. (Sebastião da Gama, Diário, 1958, p. 32)

Introdução

O *Projeto Orkestra* iniciou-se na Escola Básica de Santa Bárbara, no ano letivo de 2013/14, como uma oferta educativa vocacionada para a ocupação dos tempos livres de alunos e ex-alunos, aberta à participação da comunidade e como uma ação de intervenção TEIP que se manteve até ao ano letivo de 2024/25.

Inspirado no conceito de palco dos *performers* da Grécia Antiga, o projeto recuperou a origem etimológica da palavra “*orkestra*” (ὀρχήστρα), que designava o espaço central do teatro, situado entre o palco e a plateia, onde atuavam cantores e dançarinos.

No âmbito do *Projeto Orkestra* a arte emergiu como um meio privilegiado de expressão, comunicação e encontro entre sujeitos promovendo experiências estéticas e afetivas. Através das expressões musical, plástica e dramática, os alunos participaram em atividades de grupo, num contexto colaborativo e inclusivo, assumido como espaço de partilha de talentos e afetos, propício ao contacto com as artes performativas e ao desenvolvimento integral dos discentes. Paralelamente, o projeto favoreceu a autorregulação comportamental, o fortalecimento da autoestima e a promoção de práticas inclusivas consistentes.

Durante o desenrolar do projeto surgiu um momento marcante que passou a simbolizar o espírito da iniciativa. Uma das alunas que o frequentava definiu-o com a expressão “A Orkestra liga-nos”, tornando-se este o seu *slogan* por traduzir de forma autêntica o seu propósito: unir pessoas através da arte, da partilha e da aprendizagem coletiva.

A partir desse momento, a iniciativa passou a ser carinhosamente conhecida como “A Orkestra”, expressão que reflete o sentimento de pertença e a ligação entre todos os que dela fazem parte: alunos, professores, famílias e comunidade. Opta-se, assim, por utilizar o artigo feminino (“A”) em vez do masculino, por respeito à forma como a comunidade educativa passou a identificá-la. “A Orkestra” tornou-se, deste modo, não apenas um nome, mas um símbolo de união, afetividade e identidade coletiva.

O projeto visou apoiar alunos com necessidades específicas de aprendizagem, as respetivas famílias e toda a comunidade escolar proporcionando-lhes experiências artísticas que potenciaram o desenvolvimento pessoal, a cooperação e a inclusão, utilizando a arte como linguagem universal. Deste modo, ultrapassaram-se barreiras comunicativas e sociais, conferindo voz a indivíduos que frequentemente não a encontravam em contextos formais. O envolvimento das famílias reforçou o diálogo, a confiança mútua e a construção conjunta de soluções face aos desafios da escola contemporânea.

Num contexto educativo caracterizado por mudanças constantes e pela valorização da diversidade, A Orkestra apostou na força transformadora da arte, da música e da criatividade como instrumentos de promoção da inclusão, do bem-estar e da aprendizagem significativa.

Conforme defende Paula Guerra (2012), a inclusão social reflete uma abordagem dinâmica e proativa do bem-estar que, para além da eliminação de barreiras, exige investimento, mobilização de recursos e condições estruturais que favoreçam a integração plena dos alunos. De acordo com Castro (2010) e Guerra (2010), as dimensões essenciais de intervenção nos sujeitos concentram-se na garantia da segurança quotidiana e na construção de um sentimento de pertença comunitária.

Neste sentido, A Orkestra constitui-se como espaço de ligação e de continuidade intergeracional unindo professores, alunos, pais e encarregados de educação, técnicos especializados e assistentes operacionais. Esta rede de colaboração estendeu-se no tempo e no espaço, envolvendo diferentes gerações de alunos que regressaram à escola, na qualidade de mentores, bem como docentes e ex-docentes que participaram em diversas fases do projeto, em interações dentro e fora da sala de aula.

Práticas pedagógicas e expressão artística

O *Projeto Orkestra* assumiu-se como espaço de socialização, partilha e expressão artística, tendo contribuído, significativamente, para a reconstrução da confiança dos alunos e para o desenvolvimento do seu apreço pelas artes, num ambiente motivador e afetivamente seguro. Através de práticas colaborativas pautadas pelo companheirismo e pela atenção às necessidades individuais e coletivas, o projeto possibilitou a superação de inseguranças e fragilidades, estimulando a descoberta e a valorização de talentos diversos: do canto à dança, à pintura, à representação e ao cuidado interpessoal.

Nesta perspetiva, as aprendizagens assumiram um carácter verdadeiramente significativo sendo os alunos capazes de transpor os conhecimentos adquiridos para o contexto da sua vida quotidiana. Deste modo, a ação pedagógica ultrapassou os limites físicos e simbólicos da sala de aula, estabelecendo pontes entre o espaço escolar e a comunidade. Os alunos tornaram-se protagonistas do seu percurso, agentes de transformação familiar e social, contribuindo para a desconstrução de padrões e para a reconstrução de novos modos de participação.

A equipa promotora do projeto procurou oferecer uma resposta pedagógica diferenciada e inclusiva aos alunos. O trabalho colaborativo assentou na articulação de competências e saberes de diferentes profissionais que comprometidamente se envolveram nas fases de conceção, planificação e implementação das atividades. Deste modo, o projeto foi concebido para integrar as *Aprendizagens Essenciais* e operacionalizar as áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, constituindo-se como um modelo de prática pedagógica interdisciplinar centrada no aluno, nos seus interesses e necessidades.

A equipa foi constituída pelas docentes Sónia Santos, professora de Educação Visual e Educação Tecnológica, e Ana Paula Sousa, professora de Educação Musical. Contudo, destacou-se a importância da colaboração e do envolvimento de todo o corpo docente, dos técnicos especializados (psicólogas, mediadora escolar, assistente social e animadora social), dos assistentes operacionais, bem como o apoio da direção e da associação de pais e encarregados de educação.

Os resultados obtidos no *Projeto Orkestra* corroboram estas conclusões, evidenciando que a participação em atividades artísticas integradas no currículo escolar constitui uma via eficaz para o fortalecimento da identidade, da autonomia e da coesão comunitária.

Inclusão, arte e participação

O *Projeto Orkestra* fundamenta-se no princípio da educação inclusiva, entendido como um processo que visa assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem e a participação de todos os alunos, reconhecendo e valorizando a diversidade como um elemento estruturante da vida escolar. Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018, assume-se que cada aluno possui um percurso de aprendizagem singular, alinhado com o seu perfil de proficiência, as suas necessidades, potencialidades, funcionalidades e contextos específicos.

Partindo deste pressuposto, a proposta pedagógica da Orkestra focou-se no desenvolvimento de ambientes educativos que respeitassem as diferenças individuais e encorajassem a cooperação, o diálogo e a empatia. O projeto atribuiu especial atenção aos alunos em situação de maior vulnerabilidade, de natureza socioeconômica, emocional ou cognitiva, desenvolvendo estratégias diferenciadas que favorecessem o seu envolvimento ativo e a construção de um sentido de pertença à comunidade escolar.

Assim, A Orkestra configurou-se como uma resposta educativa de cariz artístico e social que ultrapassou a mera integração formal dos alunos, visando a sua participação plena na vida da comunidade educativa. Esta abordagem apoia-se na conceção defendida por Booth e Ainscow (2011) para quem a inclusão implica uma transformação estrutural e cultural das escolas, de modo a eliminar barreiras à aprendizagem e à participação.

Deste modo, a justificação do projeto legitimou-se na convicção de que a arte e a expressão criativa constituem meios privilegiados para fomentar o desenvolvimento pessoal, o reconhecimento da diversidade e a preparação dos jovens para o exercício livre e esclarecido da cidadania democrática. Ao reconhecer o direito de todos à aprendizagem e à convivência social, o *Projeto Orkestra* reforçou a missão da escola enquanto espaço de equidade, participação e transformação social.

Dirigido a uma comunidade com baixas expectativas sociais sobre o papel da escola, com débil envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos e algum desajuste entre os interesses dos alunos e o que a escola oferecia, houve necessidade de fomentar na comunidade escolar a prática sistemática de uma educação para os valores a partir da valorização das dimensões artística e desportiva nas disciplinas de oferta de escola e dos tempos livres. A Orkestra revelou-se,

assim, um projeto imprescindível no dia-a-dia dos alunos e da comunidade educativa, tornando-se, no ano letivo 2013/14, uma ação de intervenção TEIP que se manteve até 2024/25.

A Orkestra configurou-se como uma resposta educativa de cariz artístico e social que ultrapassou a mera integração formal dos alunos, visando a sua participação plena na vida da comunidade educativa

Pressupostos metodológicos

O *Projeto Orkestra* adotou uma metodologia inspirada nos princípios da educação libertadora de Paulo Freire (1970) e na proposta performativa de Augusto Boal (1974), “descobrimo a arte, a sua arte; descobrimo-se a si mesmos; o mundo, descobrimo o seu mundo; nele, se descobrimo” (p.90), ambos centrados na participação ativa, no diálogo e na emancipação dos sujeitos através da experiência estética e crítica.

Nesta perspetiva, o processo artístico foi entendido como um meio de consciencialização, no qual o participante é convidado a refletir criticamente sobre a sua realidade, os seus conflitos e o seu papel na transformação social. Assim como Boal trouxe o público para o palco, rompendo com a separação entre ator e espectador, A Orkestra procurou envolver todos os participantes: alunos, ex-alunos, docentes e comunidade, na criação coletiva, transformando o espaço educativo num “palco partilhado” de descoberta de si e do mundo.

Como afirmam Oliveira e Araújo (2014), as metodologias de inspiração freiriana promovem a reflexão sobre os conflitos reais dos participantes, estimulam a autonomia, a expressão criativa e a participação ativa, constituindo-se como práticas de construção coletiva do conhecimento. A metodologia adotada pela Orkestra

aproximou-se dessa conceção, ao integrar dimensões artísticas, emocionais e cognitivas num ambiente de colaboração, tolerância e valorização da diferença.

Um dos elementos distintivos do projeto foi a participação intergeracional: professores e ex-alunos assumiram-se como mediadores do processo de aprendizagem, apoiando os alunos mais jovens e partilhando experiências em contextos de diálogo horizontal. Este modelo favoreceu a criação de uma comunidade de prática que transcendeu a estrutura tradicional da sala de aula e reforçou a coesão social no espaço escolar.

O projeto ambicionou alargar o seu espectro curricular, explorando as potencialidades das artes na introdução e consolidação de conteúdos programáticos das diversas disciplinas. Ao experimentar formas de aprendizagem mais concretas e contextualizadas, menos abstratas e distantes da realidade dos alunos, A Orkestra contribuiu para a construção de uma escola mais significativa, inclusiva e humanizada.

Enquadramento no Projeto Educativo do Agrupamento

O *Projeto Orkestra*, enquadrado no “Eixo estratégico - Sucesso educativo” do Projeto Educativo do Agrupamento¹, contribuiu para se alcançarem os seguintes objetivos:

- Investir no desenvolvimento e no bem-estar pessoal e social;
- Promover os valores da solidariedade, colaboração, responsabilidade, inclusão e liberdade;
- Promover a articulação, a flexibilidade e a inovação curriculares;
- Diversificar as estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação;
- Promover a equidade e a inclusão;
- Fomentar a criatividade e inovação como estratégia de integração de saberes.

A par destes objetivos encontramos, com igual relevância, a importância de aumentar a confiança e o sentido de autoestima dos alunos participantes; fortalecer o seu envolvimento na atividade social e o sentido de pertença à comunidade; desenvolver a literacia artística; promover atividades artísticas e culturais; e envolver diretamente as famílias nas atividades da escola.

Partindo dos objetivos e das atividades que sustentam uma estratégia educativa e pedagógica de mudança e transformação das práticas o *Projeto Orkestra* gerou impactos positivos, designadamente na promoção do sucesso social e académico e no reforço do bem-estar dos alunos em situação de vulnerabilidade social.

¹ Projeto Educativo AESB - <https://aefanzeres.pt/wp-content/uploads/2024/12/PE-2021-25.pdf>

Aprendizagens e experiências pedagógicas

Durante o período de vigência do projeto foram implementadas estratégias de aprendizagem ativas, adequadas ao público a que se dirigia, designadamente nas sessões presenciais com recursos a painéis de discussão, dinâmicas de grupo, aprendizagens entre pares e mentorias (facilitadas por ex-alunos). Deste modo, foram desenvolvidas atividades de divulgação do projeto junto da comunidade educativa, explorando-se vários canais (cartazes; redes sociais); organização de sessões de trabalho direto com os alunos ao longo do ano, para ensaios instrumentais e coreográficos; idealização de espaços cénicos, planificação e produção de elementos necessários à conceção e apresentação de um espetáculo, de *performances* ou de exposições interativas; concretização de tertúlias dialógicas artísticas sobre música e pintura, com base na ópera “Carmen de Bizet” e na obra “Girassóis” de Van Gogh, em articulação com o Projeto *INCLUD-ED*; promoção de oficinas de pintura na qualidade de espaços de criação de vários elementos com base no reaproveitamento e reutilização de materiais, destinadas a alunos, pais e encarregados de educação, professores e restantes elementos da comunidade educativa; organização de encontros culturais para celebrar a diversidade e ainda a recriação de ambientes sonoros e plásticos que contribuíram para ultrapassar o “elitismo” enraizado de que o conhecimento artístico é apenas para alguns, estimulando o espírito crítico e a capacidade de comunicação.

Com anos de experiência, pautados pelo enorme sucesso através da sua atuação diferenciada, o *Projeto Orkestra* viu na criação das equipas pedagógicas, na planificação e desenvolvimento de trabalhos nos domínios de articulação curricular (DAC) uma oportunidade de difundir metodologias diferenciadas.

Como exemplo ilustrativo desta disseminação, partilhamos o trabalho desenvolvido no ano letivo de 2023/2024 com o envolvimento de duas equipas pedagógicas, de 5.º e 8º anos, num universo de quatro turmas.

Na primeira atividade motivacional os alunos visitaram a exposição imersiva de Van Gogh. “A exposição Living Van Gogh”, na Alfândega do Porto. Através desta experiência com mais de 150 pinturas, sons e efeitos luminosos, foram transportados para as obras do artista. Para além desta oportunidade, puderam ainda participar em atividades interativas, como criar uma pintura digital de uma paisagem de Arles, posar no quarto recriado de Van Gogh e contribuir para uma pintura participativa.

Esta imersão constituiu o ponto de partida para todo o trabalho que se desenrolou posteriormente, dando origem a um projeto interdisciplinar. Ao mesmo tempo, a Escola Básica de Santa Bárbara iniciava as celebrações dos seus 40 anos de existência, criando-se o mote para concretizar algo diferente, inovador e envolvente. Foi assim que um grupo de cerca de cento e trinta (130) alunos e vinte cinco (25) professores planificou, construiu e implementou uma Exposição Imersiva que acabou por impactar toda a comunidade educativa, envolvendo famílias, docentes e alunos num processo de cocriação artística e pedagógica.

A proposta de realização de uma exposição imersiva teve como objetivo central explorar os cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar como vias legítimas de acesso à experiência estética e ao conhecimento

Trata-se de um projeto que se insere no campo da arte contemporânea sensorial, que desafia o modelo tradicional de fruição baseado exclusivamente na observação visual.

A exposição “A minha Escola, uma obra-prima” foi concebida como uma proposta pedagógica que uniu a arte, ciência, tecnologia, cidadania e a comunidade. Mobilizou saberes de várias disciplinas: Ciências Naturais, Educação Visual, História, Português, Inglês, Matemática, TIC e Cidadania e Desenvolvimento, com o propósito de desenvolver nos alunos

competências de criação e de interpretação de uma vivência estética global. A dimensão interdisciplinar do projeto consubstanciou-se em diversas áreas curriculares: nas Ciências Naturais os alunos observaram os espaços verdes da escola com um olhar diferente, um olhar mais atento, sensível e curioso. Aprenderam a distinguir espécies de árvores e plantas, descobrindo que o recinto escolar é composto por uma flora riquíssima e compreenderam a relação entre natureza e arte. Os recreios e espaços exteriores transformaram-se em salas vivas de aprendizagem.



Fotografia
Reinterpretação dos
espaços da escola "à
maneira de" Van Gogh"
Créditos: Autoras

Na área da Educação Visual, a natureza serviu de inspiração direta para as criações plásticas. Os alunos reinterpretaram os espaços da escola "à maneira de" Van Gogh, explorando cor, forma e emoção; em História, os professores procuraram saciar a curiosidade que se havia despertado durante a visita à Alfândega do Porto, ajudando os alunos a aprofundarem o conhecimento sobre a vida e obra do pintor holandês e o contexto social do seu tempo; nas disciplinas de Português e Inglês redigiram-se resumos bilingues sobre a biografia do artista e sobre o único quadro vendido em vida: *A Vinha Encarnada*; nas áreas das Tecnologias de Informação e Comunicação, criaram um QR Code de acesso digital a esses textos, promovendo uma experiência interativa; na disciplina de Matemática, estudaram proporções, simetrias e padrões geométricos presentes na arte de Van Gogh, aplicando-os na organização espacial da exposição; em Cidadania e Desenvolvimento refletiram sobre a empatia, a saúde mental, a solidariedade e a multiculturalidade, compreendendo a arte como forma de expressão emocional e de valorização da diversidade humana.

No espaço da exposição, os visitantes foram envolvidos por um ambiente sonoro imersivo, com a canção "Starry, Starry Night", interpretada pelos próprios alunos. A dimensão sonora foi concebida à luz da noção de "paisagem sonora" de R. Murray Schafer (1994), para quem o som é o elemento estruturante da experiência espacial e afetiva. Assim, a música não foi apenas pano de fundo, mas um meio expressivo que conduziu o público a uma escuta sensível e partilhada.

A dimensão tátil foi explorada através de um quadro de girassóis criado com várias texturas, convidando os visitantes a tocar e sentir a arte, evocando as experiências de Lygia Clark, que rompeu com a tradição da arte intocável e ativou o corpo como agente da percepção e da criação de sentido.

No centro da sala, uma grande mesa exibia um girassol tridimensional, cujo centro era feito de brigadeiros, estimulando o olfato e o paladar e unindo o prazer sensorial à experiência estética. Os brigadeiros, preparados pelos encarregados

de educação, trouxeram à exposição uma dimensão afetiva, comunitária e multicultural. As receitas, partilhadas por famílias de diferentes origens, evidenciaram a diversidade cultural da comunidade escolar, transformando o ato de cozinhar em gesto simbólico de união, partilha e inclusão. Assim, o paladar tornou-se não apenas uma experiência sensorial, mas também um veículo de identidade, memória e convivência intercultural.

A conceção desta exposição encontrou o seu fundamento teórico nas contribuições de Maurice Merleau-Ponty, cuja obra *Fenomenologia da Percepção* (1945) enfatiza o papel do corpo na constituição da experiência estética. Para o autor, “é pelo corpo que habitamos o mundo” (p.85) e é através dele que percebemos, sentimos e atribuímos sentido à realidade. A exposição, ao convocar todos os sentidos, propôs a ativação do corpo que percebe e age no espaço a partir de uma rede integrada de sensações.

No campo educativo, o projeto baseou-se na aprendizagem experiencial de John Dewey (1938), na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1983) e na pedagogia das “cem linguagens” de Loris Malaguzzi (1998), legitimando que o conhecimento nasce da interação criativa entre o pensamento, a emoção e a ação. Em diálogo com Jacques Rancière (2005) esta exposição reafirmou a arte como espaço de “redistribuição do sensível”, capaz de reconfigurar as formas de perceber, sentir e pensar o mundo.

A Exposição Imersiva “A minha Escola, uma obra-prima” transformou o espaço escolar num laboratório sensorial e poético, celebrando 40 anos de aprendizagem em comunidade.

Evidências de uma transformação educativa

O projeto demonstrou potencial para transformar o modo como os alunos experienciam o quotidiano escolar, tornando os “dias de escola” oportunidades de descoberta, expressão e pertença. As atividades foram desenvolvidas em contextos diversificados - tanto em espaços convencionais como em ambientes não formais -, possibilitando aos participantes o encontro de lugares de conforto e escuta, onde puderam partilhar experiências e significados pessoais.

A proximidade estabelecida com as famílias revelou-se um elemento essencial, traduzindo-se na criação de espaços de partilha, diálogo e entreaajuda. Essa dinâmica colaborativa reforçou a confiança entre a escola e a comunidade, permitindo a construção conjunta de soluções para situações complexas.

Entre os resultados observáveis, destacam-se:

- Um aluno com historial de absentismo retomou a assiduidade escolar após iniciar aulas de guitarra com o apoio de um ex-aluno mentor;
- Uma mãe, que convivia há anos com a doença oncológica do filho, subiu ao palco e prestou um testemunho comovente alusivo à necessidade de nos libertarmos das nossas amarras e gritar vitória pelo que superámos e conquistámos, levando o público a emocionar-se, a aplaudir e a reencontrar a esperança;
- Uma aluna com trissomia 21 apresentou progressos notórios no domínio da autorregulação emocional e social, após uma trajetória contínua de envolvimento no projeto.

Este último caso ilustra a relevância das práticas pedagógicas inclusivas da Orkestra. Ao longo dos cinco anos de frequência da escola a aluna manteve uma

participação regular no projeto, demonstrando crescente autonomia e integração. Após concluir a escolaridade obrigatória regressou voluntariamente, como ex-aluna, assumindo um papel ativo na orientação das coreografias coletivas, colaborando na criação de sequências de movimento. O seu desempenho evidenciou responsabilidade, memória coreográfica e capacidade de liderança reconhecida pelos pares e docentes.

De acordo com o relato familiar, a decisão de regressar ao projeto foi tomada de forma consciente e assertiva, refletindo o sentimento de pertença desenvolvido ao longo da sua participação. Este caso representa, portanto, um exemplo empírico do impacto positivo das práticas artísticas inclusivas, que favorecem a autonomia, o envolvimento e o reconhecimento das competências individuais.

Em suma, os resultados observados sugerem que A Orkestra atuou como um dispositivo pedagógico e social que promoveu o bem-estar, a inclusão e o sucesso educativo, reforçando a ideia de que a arte, quando integrada em contextos educativos significativos, pode constituir um instrumento privilegiado de transformação pessoal e comunitária.

Considerações finais

Atendendo à qualidade das práticas desenvolvidas, a adesão do público-alvo e os resultados alcançados durante a implementação do projeto, considerou-se este projeto pedagogicamente inovador.

Os relatórios de acompanhamento do plano de melhoria TEIP destacaram:

- O envolvimento das famílias no percurso escolar dos alunos e a colaboração com a escola na preparação das atividades e acompanhamento nas saídas, nomeadamente nas sessões de apresentação públicas do projeto;
- O elevado número de alunos envolvidos ativamente no projeto (de salientar o crescente número de ex-alunos, cerca de vinte, que ao longo do tempo de vigência do projeto manifestaram vontade em integrá-lo);
- A melhoria dos níveis de assiduidade;
- O aumento na autoestima dos alunos, quer através do sentimento de pertença a um grupo, quer através das apresentações públicas;
- A regulação de comportamentos de alunos problemáticos;
- A prevenção do absentismo (a presença na escola nos dias da Orkestra);
- O espírito verdadeiramente inclusivo que se viveu;
- Os níveis de colaboração e entreajuda dos alunos de diferentes níveis de ensino;
- A formação de uma bolsa de tutores para apoiar alunos mais novos;
- A atenção ao outro e a valorização da diferença como aspetos estimuladores na valorização de “talentos” e no reforço da autoestima individual.

A participação ativa dos intervenientes nas atividades validou os objetivos inicialmente propostos e garantiu o impacto duradouro das ações desenvolvidas. Os resultados observados confirmam a relevância das práticas artísticas como instrumentos de desenvolvimento integral, inclusão e transformação social.

Em síntese, as evidências recolhidas indicam que o *Projeto Orkestra* constitui uma prática pedagógica inovadora e transformadora. A vigência do projeto demonstrou que a integração das artes no currículo, quando orientada por princípios de participação, diálogo e coautoria, pode potencializar não apenas aprendizagens cognitivas, mas também competências socio emocionais essenciais à formação integral dos alunos.

Os ecos de um projeto

Este projeto fascinou-me desde sempre, mais do que aprender matérias os alunos aprendem valores preciosos e necessários na vida de todos(...). Neste espaço é possível a interação de adolescentes tão diferentes e tão iguais e é linda a forma como conseguem. São todos meninos e meninas muito especiais. Obrigada! (Mãe de um ex-aluno)

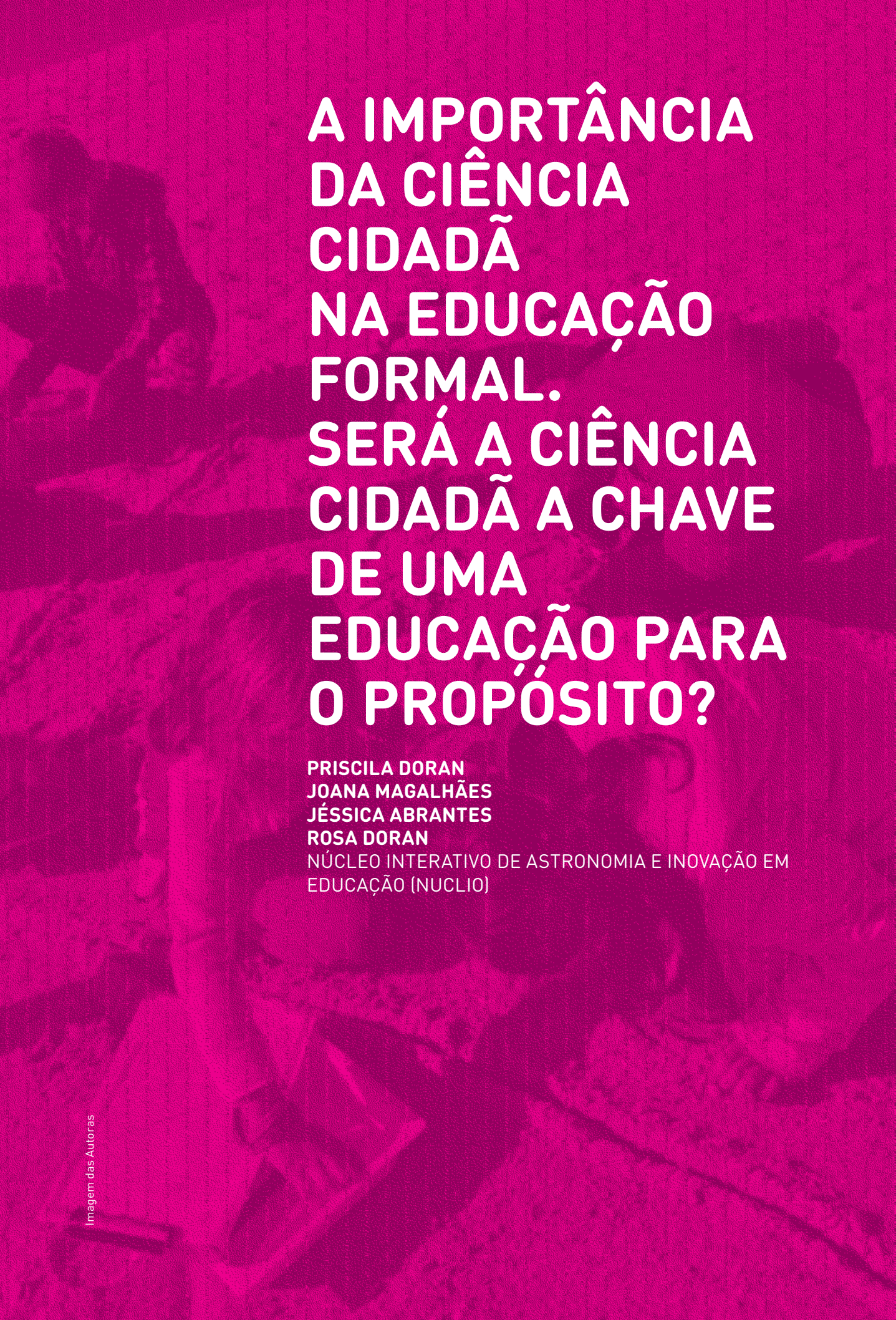
A *Orkestra* é muito importante e ajuda-me a ter mais confiança em mim mesma (...) com a ajuda das professoras consigo sentir-me mais segura naquilo que estou a fazer! É tão bom ter aquela sensação que nós somos as estrelas e, na sexta-feira, nós fomos as estrelas da festa. (Ex-aluna)

Fotografia
Créditos: Autoras



Bibliografia

- Boal, A. (1974). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Civilização brasileira.
- Boal, A. (2009). *A estética do oprimido*. Garamond.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Castro, P. (2010). *A escola e as suas mudanças: Contributos da educação artística para o sucesso educativo*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Artmed.
- Guerra, P. (2010). *Educação, cultura e inclusão: Estratégias e práticas em contexto escolar*. Afrontamento.
- Guerra, P. (2012). *Revolução e transformação social: A música e as artes como prática de inclusão*. Afrontamento.
- Malaguzzi, L. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach. Advanced reflections* (2nd ed.). Ablex.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologia da percepção*. Edições 70.
- Matarasso, F. (1997). *Use or ornament? The social impact of participation in the arts*. Comedia.
- Oliveira, A., & Araújo, H. (2014). *Metodologias participativas e pedagogias emancipatórias: Caminhos para a inclusão educativa*. Almedina.
- Ranciére, J. (2005). *A partilha do sensível: Estética e política*. Orfeu Negro.
- Schafer, R. M. (1994). *The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books.



A IMPORTÂNCIA DA CIÊNCIA CIDADÃ NA EDUCAÇÃO FORMAL. SERÁ A CIÊNCIA CIDADÃ A CHAVE DE UMA EDUCAÇÃO PARA O PROPÓSITO?

PRISCILA DORAN
JOANA MAGALHÃES
JÉSSICA ABRANTES
ROSA DORAN

NÚCLEO INTERATIVO DE ASTRONOMIA E INOVAÇÃO EM
EDUCAÇÃO (NUCLIO)

OTTERS foi um projeto financiado pelo programa Horizonte Europa com o intuito de promover a transformação social para a proteção das águas através da Ciência Cidadã. De entre os resultados, o projeto publicou um roteiro para a integração da Ciência Cidadã na educação formal, cocriado com mais de 240 professores portugueses. Ao promover a literacia científica e a consciencialização para a importância dos ecossistemas aquáticos, o projeto revelou algo inesperado: os estudantes que encontram um *propósito* tornam-se agentes de mudança nas suas comunidades. O artigo explora o conceito de *propósito* e descreve as conclusões obtidas ao longo do desenvolvimento do projeto *OTTERS*.

Palavras-chave

Ciência Cidadã, propósito, motivação, meraki, ikigai.

OTTERS was a project funded by the Horizon Europe program with the intention of promoting social transformation for water protection through Citizen Science. Among the results, the project published a roadmap for integrating Citizen Science into formal education, co-created with more than 240 Portuguese teachers. By promoting scientific literacy and awareness of the importance of aquatic ecosystems, the project revealed something unexpected: students who find a purpose become agents of change in their communities. This article explores the concept of purpose and describes the conclusions reached throughout the development of the *OTTERS* project.

Keywords

Citizen Science, purpose, motivation, meraki, ikigai.

Educar com propósito

Educar com propósito é algo que tem sido discutido há muito tempo. Contudo, educar para o propósito poderá representar um novo paradigma capaz de contribuir para uma educação envolvente e com significado.

A maioria dos professores educa com propósito, movidos pela motivação de apoiar os alunos nos seus percursos de aprendizagem, apoiá-los no seu crescimento, de tornar o mundo um lugar melhor, entre outros. Contudo, talvez seja necessário refletir sobre a importância de se educar para o propósito. Neste sentido, o projeto Europeu *OTTERS – Citizen Science for Water Stewardship*, envolveu mais de 1700 alunos portugueses na criação de iniciativas com resultados de valor para as suas comunidades, constituindo-se como um exemplo e uma oportunidade de reflexão sobre esta inovadora forma de educar.

O propósito como alavanca para a motivação e envolvimento

Propósito é um termo bastante utilizado no meio empresarial: pessoas que encontram um *propósito* no seu trabalho tornam-se mais motivadas, produtivas e resilientes (Sousa, 2024). Promover *propósito* no local de trabalho é, assim, considerado um atributo fundamental de uma organização funcional, produtiva e com um bom ambiente profissional.

Esta questão aplica-se também às escolas. Ter um sentido de *propósito* organizacional, alinhado com o *propósito* pessoal de cada membro da escola, pode oferecer, tal como em qualquer outra organização, um ambiente positivo em que todos se alinham e trabalham na mesma direção. No entanto, onde se enquadram os alunos? Não serão eles, também, uma parte fundamental da organização escolar? Como podem os alunos encontrar o seu *propósito*? Que meios, ações e motivações podem ser desencadeadas?

Estudos realizados em jovens nascidos entre 1997 e 2012 destacam a importância do *propósito* na motivação e envolvimento dos alunos na educação e no trabalho (Khan & Jamal, 2024; Walton, 2024). Contudo, esta ideia é ainda pouco explorada.

Não obstante, o potencial do *propósito* como fator de motivação é facilmente demonstrável e poderá ser uma peça fundamental para a educação do presente e do futuro. Quantas vezes ouvimos os estudantes perguntarem: por que é que tenho de ir para a escola?; porque razão não aprendo estes conteúdos? Estas dúvidas podem culminar na falta de vontade de aprender e na alienação dos alunos da educação, trazendo, a longo prazo, consequências graves não só para os jovens, mas também para a sociedade. Assim, a motivação parece revelar-se indispensável para o processo de aprendizagem (Nayir, 2017), sendo de extrema importância encontrarem-se formas de motivar os alunos a promoverem uma busca pelo *propósito*.

Evidências do poder da Ciência Cidadã na geração de propósito nos estudantes

A Ciência Cidadã tem muitas definições, sendo todas igualmente válidas. Contudo, independentemente da existência de uma definição concreta, a Ciência Cidadã refere-se ao envolvimento de cidadãos no processo científico, quer na recolha e tratamento de dados, quer na identificação de questões de investigação e na criação de conhecimento científico (ECSA, 2015). Ao abrir as portas para a participação de todos, a Ciência Cidadã tem o poder de democratizar a ciência e o conhecimento e oferecer a qualquer pessoa a oportunidade de fazer a diferença.

Este foi o tema central do projeto *OTTERS*, que se focou na Ciência Cidadã numa vertente de transformação social para a proteção das águas.

O projeto *OTTERS*, financiado pelo programa Horizonte Europa no âmbito da missão “Restaurar os nossos Oceanos, Mares e Águas até 2030”, decorreu entre Janeiro de 2023 e Junho de 2025, contou com a colaboração de 12 parceiros de 9 países e levou à criação de várias iniciativas piloto em Portugal, Arménia, Itália e Grécia. Com o objetivo de criar pontes entre a ciência e a comunidade e promover um maior cuidado e proteção das águas, este projeto apresentou uma forte componente ligada à educação. Neste contexto, e com o apoio do NUCLIO como organização parceira e coordenadora da componente pedagógica, o *OTTERS* dedicou-se à criação de um roteiro para a integração da ciência cidadã no currículo escolar.

Apesar de, inicialmente, o objetivo ser o de promover o contributo dos estudantes para a ciência e a consciencialização das comunidades, rapidamente se notou um efeito inesperado: os estudantes que se tornaram cidadãos cientistas mostraram-se mais motivados e envolvidos na sua aprendizagem, demonstrando até uma veia “ativista”. Queriam aprender mais para contribuir mais.

Assim, ao longo do projeto, a educação e o propósito uniram-se, tornando os estudantes em verdadeiros agentes de mudança.

Curioso foi ver alguns alunos que durante as aulas são muito passivos e pouco interventivos assumirem o papel de líderes. (Professor do 3.º ciclo)

Mesmo os alunos mais agitados e faladores tiveram uma atitude exemplar, pelo que nunca foi necessário efetuar chamadas de atenção relativas ao comportamento. (Professor do 3.º ciclo)

Em todos os momentos os alunos [...] apresentaram-se disponíveis e interessados em aprender e interagir com os colegas e os professores, quer do meu Agrupamento, quer de outras escolas, de outras idades e contextos, o que me parece ter contribuído para o sucesso na aprendizagem dos alunos. (Diretor de Agrupamento Escolar)

A Ciência Cidadã levou também os estudantes a desenvolver (ou demonstrar) novas competências, tais como a autoconfiança e a resiliência.

Do ponto de vista psicológico, foi particularmente relevante o aumento da autoconfiança e da resiliência face a desafios. (Psicóloga em meio escolar)

“Com o progresso do projeto foi possível notar um aumento na confiança dos alunos e na sua capacidade de resolver problemas de forma mais autónoma.” Professora do 3º ciclo

Contudo, o aspeto mais impactante foi a demonstração aos estudantes de que, independentemente da sua idade, podem fazer a diferença. A Ciência Cidadã mostrou-lhes que o tempo que dedicam à escola pode servir para se empoderarem e capacitarem de forma a ajudar a sociedade a evoluir de forma mais sustentável.

O projeto foi vivido pelos alunos como uma experiência transformadora. Desde o início, sentiram que a sua voz era ouvida, que podiam tomar decisões e que o seu trabalho tinha um impacto real na comunidade. Isso reforçou o seu sentimento de pertença e de responsabilidade social. A participação ativa, aliada à visibilidade pública do trabalho, fortaleceu a autoestima, a motivação e a consciência ecológica dos alunos. (Psicóloga em meio escolar)

A motivação extrínseca deu lugar à motivação intrínseca à medida que os alunos viam os seus contributos refletidos em produtos reais. Muitos alunos manifes-

taram vontade de continuar a trabalhar com esta metodologia na finalização deste projeto e em projetos futuros. (Professora do 8.º e 9.º anos)

[...] Muitos referiram que se sentiam úteis, pois estavam a contribuir para proteger um espaço que tão bem conhecem e valorizam. (Professora do 1.º ciclo)

A sensação de *propósito* capacitou cada estudante como indivíduo valioso para a sociedade e promoveu uma aprendizagem mais profunda. Este aspeto foi claramente observado durante o evento final do projeto *OTTERS*, no qual apresentaram os seus trabalhos, demonstrando conhecimentos enraizados sobre o tema, bem como uma vontade expressa de aprender mais e de mobilizar o que sabem para resolver os problemas ambientais.

Ciência Cidadã na Educação: um percurso de cocriação

Com o intuito de criar um roteiro para a integração da Ciência Cidadã na educação formal que respondesse às necessidades dos professores e das escolas, o NUCLIO organizou, em Portugal, uma série de *workshops* participativos que envolveram mais de 240 professores de Norte a Sul do país. Estes *workshops* pretenderam compreender o nível de conhecimento dos professores sobre Ciência Cidadã, descobrir as necessidades e as perceções e, por fim, mapear a integração da Ciência Cidadã no currículo escolar.

O conceito de Ciência Cidadã

Em primeiro lugar, foi pedido aos participantes que definissem Ciência Cidadã através da plataforma *Mentimeter*.

Foi possível verificar que apenas 32% dos participantes associaram o conceito ao envolvimento de cidadãos no processo científico (Figura 1). Além disso, na sua maioria, atribuíram este envolvimento apenas à recolha de dados, ignorando as restantes etapas do processo científico. De notar que nenhum referiu a possibilidade de os cidadãos levantarem novas questões de investigação e de liderarem projetos. Deste modo, foi possível concluir que o conceito de Ciência Cidadã não é amplamente conhecido na comunidade educativa, existindo algum desconhecimento quanto a equívocos face ao seu potencial ainda por explorar.

Perceções dos professores em relação à Ciência Cidadã

Figura 1

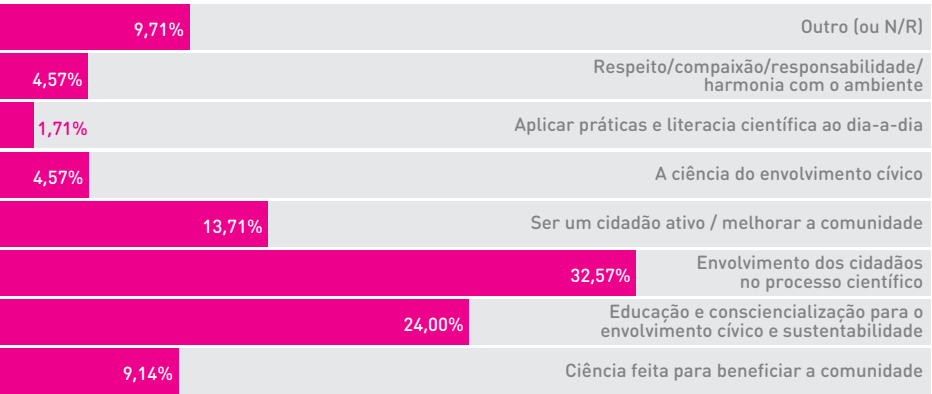
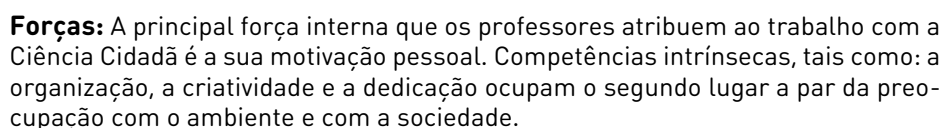


Figura 1. Respostas de 175 professores à pergunta “O que é a Ciência Cidadã?” obtidas durante os workshops de cocriação, dinamizados em Portugal pelo NUCLIO, entre maio de 2024 e fevereiro de 2025, no âmbito do projeto OTTERS.

Depois da realização de uma ação introdutória à Ciência Cidadã em colaboração com a ECSA (Associação Europeia de Ciência Cidadã), foi promovido um processo participativo com recurso a uma análise *SWOT* (sigla que significa "Strengths, Challenges, Opportunities and Threats") em Português "Forças, Desafios, Oportunidades e Ameaças" em relação à integração da Ciência Cidadã na educação. Obtiveram-se os resultados exibidos na Figura 2.

Figura 2



DICA 2025 | 193

Oportunidades: A maioria dos professores identificou como oportunidades relevantes a existência de parcerias com entidades locais que se traduzem no apoio para o trabalho com a Ciência Cidadã, a possibilidade de integrar a Ciência Cidadã em projetos já existentes na sua escola e a motivação dos estudantes como facilitadora do processo.

Ameaças: Os professores identificaram como ameaças a falta de tempo e a extensão dos currículos, a resistência, falta de colaboração dentro da escola (com colegas e direção) e a falta de interesse dos estudantes.

Considerando que os professores são a peça fundamental do processo, esta análise oferece um mapa para o desenvolvimento de sistemas de apoio, capacitação e políticas educativas que promovam a inovação escolar com o apoio da Ciência Cidadã. Neste sentido, a análise permitiu concluir que: a) os professores reconhecem a Ciência Cidadã como um veículo eficaz para a educação ambiental e para o avanço da sociedade; b) a motivação é uma peça fundamental na inovação escolar, devendo ser uma das prioridades das políticas educativas e da gestão escolar; c) as colaborações dentro da escola e com organizações locais são consideradas oportunidades, enquanto a sua inexistência é considerada uma ameaça; d) duas preocupações predominantes dos professores são: a falta de tempo (currículos extensos); a motivação dos alunos. Este último fator surge três vezes na análise, indicando que é um tema bastante relevante.

Mapeamento da integração da Ciência Cidadã no currículo escolar

Após a realização da análise SWOT, análise e discussão dos resultados, foi disponibilizada aos professores uma lista de projetos de Ciência Cidadã relacionados com a monitorização e proteção das águas, sendo-lhes pedido que identificassem ligações com o currículo das suas disciplinas. Os professores trabalharam em grupos interdisciplinares e identificaram pontes entre a Ciência Cidadã e todas as disciplinas: Educação Ambiental, Matemática, Geografia, Química, Física, Português, Cidadania e Desenvolvimento, Geologia, História, Biologia, Educação Física e Artes. Este processo permitiu mostrar como a Ciência Cidadã tem também um papel agregador entre as disciplinas, potenciando a aprendizagem interdisciplinar e a colaboração entre professores.

O roteiro para a integração da Ciência Cidadã na educação formal

Com base nos resultados obtidos durante os *workshops* participativos, o projeto OTTERS definiu um roteiro de integração da Ciência Cidadã na educação formal, considerando três vetores essenciais (Figura 3):

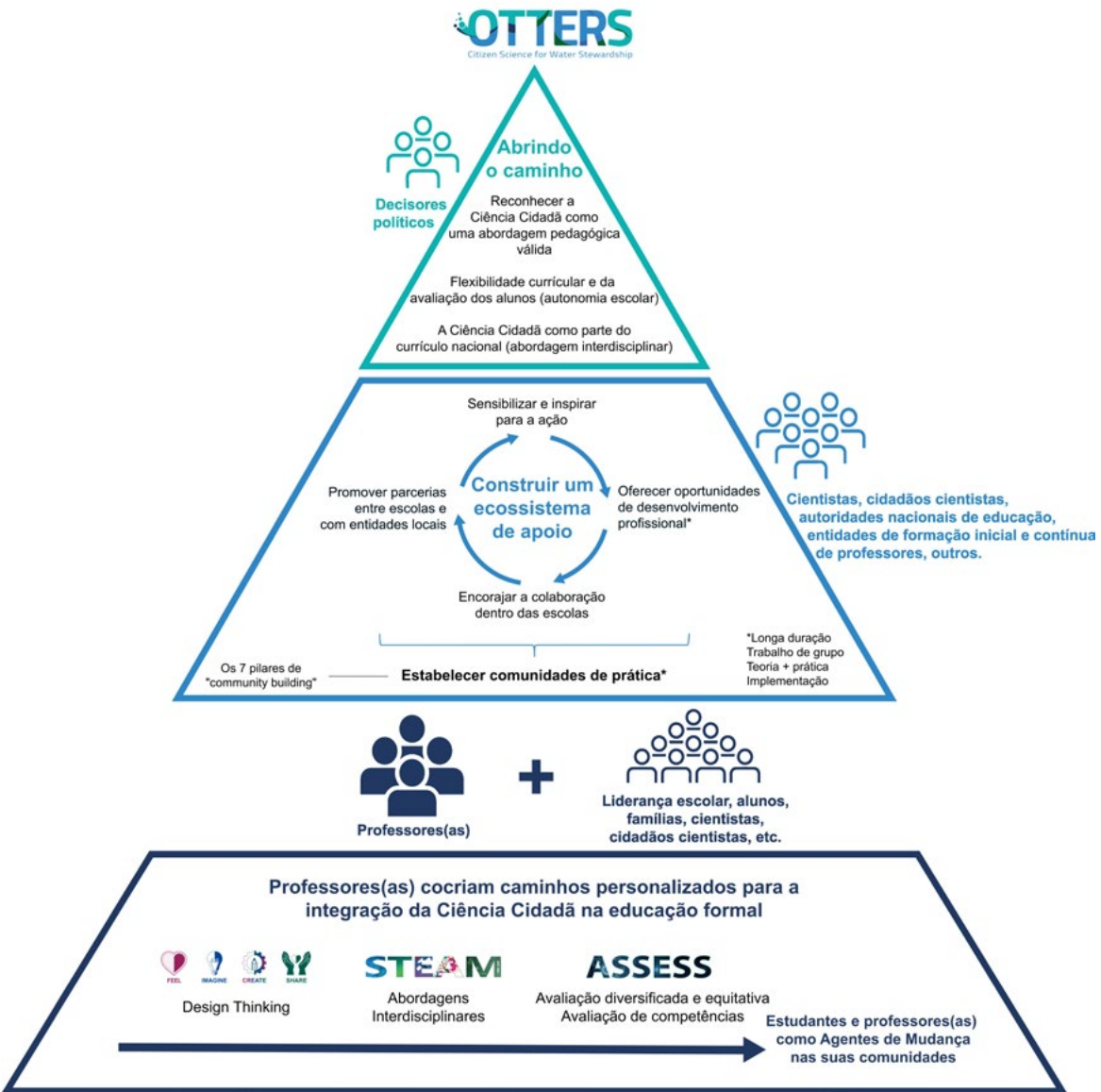
- **Professores e toda a comunidade escolar.** Esta secção recomenda que os educadores desempenhem o papel de cocriadores do percurso de Ciência Cidadã na sua escola, envolvendo ativamente estudantes, colegas, famílias e outros intervenientes relevantes. Indica a importância da adoção de metodologias de aprendizagem interdisciplinares, inclusivas e centradas nos alunos, privilegiando uma avaliação diversificada, inclusiva e promotora do desenvolvimento de competências (Projeto ASSESS). Esta é a camada mais importante do roteiro, pois tem a capacidade de transformar professores e alunos em agentes de mudança nas suas comunidades.
- **Órgãos municipais, centros de formação, institutos de investigação, ONGs, e todos os que trabalham com professores e escolas.** Esta secção recomenda a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional e apoio. Apela à criação de um ecossistema de apoio em torno das escolas e ao estabelecimento de parcerias de benefício mútuo. Para além disso, aponta

os 7 pilares de *community building* (criação de comunidades) como sendo fundamentais para o estabelecimento de comunidades de prática fortes e sustentáveis, no que se refere: a) à inspiração e ao envolvimento dos professores; b) promoção do desenvolvimento profissional; c) apoio; d) reconhecimento; e) envolvimento da comunidade; f) disseminação e g) avaliação do processo (Doran, 2019).

- **Decisores políticos.** Esta secção apela à criação de políticas educativas que preparem o caminho para a integração da Ciência Cidadã na Educação Formal. Estas incluem o reconhecimento da Ciência Cidadã como abordagem pedagógica válida, assim como a sua integração no currículo nacional de forma interdisciplinar. Refere ainda a importância da autonomia das escolas, no âmbito da flexibilidade curricular e da diversificação da avaliação dos alunos. De forma a apoiar esta secção, foi criado um documento Policy Brief: Integrando a Ciência Cidadã na Educação Formal com recomendações políticas referentes à integração da Ciência Cidadã na educação.

Roteiro de Integração da Ciência Cidadã na Educação Formal

Figura 3



Aplicação do roteiro com os professores

De forma a validar o roteiro para a integração da Ciência Cidadã na educação formal, o NUCLIO organizou uma Oficina de Formação Acreditada (denominada Sustentabilidade e Cidadania) dividida em duas partes: 25h de formação e 25h de trabalho de desenvolvimento de projeto com os alunos. Durante a formação, foi explorado o conceito de Ciência Cidadã e promovida a criação de parcerias com organizações locais que liderassem programas de Ciência Cidadã ativos ou que pudessem apoiar os projetos realizados pelas escolas de outras formas. Foram ainda abordadas metodologias de aprendizagem ativas (como a aprendizagem baseada no *Inquiry* e o *Design Thinking*) e a importância da inclusão no ensino e na avaliação dos alunos. Durante o processo, a equipa de formação do NUCLIO apoiou o desenvolvimento de projetos nos quais os alunos se tornaram cidadãos cientistas e desenvolveram resultados relevantes para as suas comunidades.

Durante o trabalho autónomo, os participantes trabalharam em grupo, formando equipas interdisciplinares dentro das escolas (e em alguns casos, entre escolas).

A formação contou com a presença de 111 professores de Norte a Sul do país (Chaves, Figueira de Castelo Rodrigo, Vila Real, Fundão, Cascais, Oeiras, Lisboa, Castro Verde e Faro) que trabalharam com motivação e empenho e desenvolveram projetos de grande impacto com os seus alunos.

Esta formação reforçou a ideia de que é possível ensinar com sentido, envolvendo os alunos de forma ativa, criativa e responsável. Saio desta experiência com motivação renovada e com a convicção de que projetos como este são fundamentais para uma escola mais dinâmica, inclusiva e ligada aos desafios da sociedade atual. (Professora do 1.º ciclo)

Passei a compreender que a Ciência Cidadã não se resume à recolha de dados, mas pode incluir a formulação de perguntas, a análise de resultados, a divulgação de conclusões, tornando os cidadãos autores ativos do conhecimento. [...] Sinto que lancei as bases para uma construção futura, onde estes alunos se tornarão cidadãos mais conscientes e com uma cultura científica mais enraizada. (Professor do 3.º ciclo)

Considero-me mais capacitada, pois consegui motivar os meus alunos a tornarem-se parte ativa da investigação científica ao nível local [...]. Sair com as turmas para recolher amostras [...] é superar as expectativas da maioria dos nossos alunos que vivem fechados no seu bairro, com poucas referências sobre a envolvência da sua casa e da escola. Torná-los (pequenos cientistas) é cumprir o objetivo da ciência cidadã e afirmar a missão da escola pública em toda a sua plenitude. (Professora do 3.º ciclo)

Mais de 24 projetos foram desenvolvidos com mais de 1 750 estudantes que se tornaram cidadãos cientistas na investigação ativa para a monitorização e proteção dos ecossistemas aquáticos. No âmbito destes projetos, estudantes e professores colaboraram com diversas iniciativas de ciência cidadã:

Projeto Rios,	iNaturalis	Plastic Pirates
BioDiversity4All,	invasoras.pt	PlantNet app
Monitoramento Mirim Costeiro	Portugal Coast Watch	Portugal Pellets watch
Guarda Rios	GelaVista	Charcos com vida
Projeto Charcos		

Desenvolveram-se também parcerias com intervenientes locais de relevância para o desenvolvimento profissional dos professores e para os projetos dos estudantes:

Juntas de Freguesia (Ramalde, Fundão, Castelo Novo, Vila Real)	Câmaras Municipais (Lousada, Porto, Chaves, Figueira de Castelo Rodrigo, Fundão, Oeiras, Cascais, Mafra)	Centros Ciência Viva Plataforma de Ciência Aberta e Outros
--	--	--

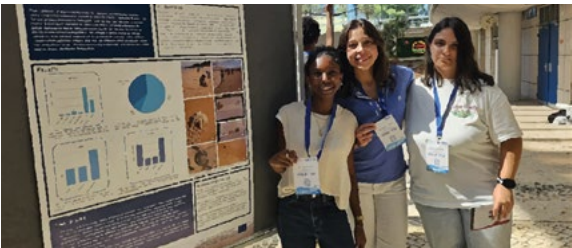
Ao longo dos projetos, os estudantes desenvolveram um forte sentido de propósito em relação à proteção da água nas suas comunidades. Prepararam diversas formas de consciencializar e promover a proteção dos ecossistemas aquáticos, no formato de audiências públicas com órgãos municipais e com o Secretário de Estado da Energia, criação de folhetos e exposições e participação em conferências e eventos patentes nos diferentes registos fotográficos. Através dos seus projetos, estes estudantes atingiram mais de 9 700 outros estudantes e 24 000 membros das suas comunidades.

No final, todos os professores indicaram que o projeto *OTTERS* promoveu o aumento da literacia dos seus estudantes relativamente à água e aos ecossistemas aquáticos e da sua preocupação pelos mesmos. Contudo, o maior impacto do projeto resume-se nos testemunhos dos alunos:

Fomos mais do que estudantes: fomos agentes de mudança!

Foi um projeto que mostrou a diferença entre refletir e agir. (Alunos do 3.º ciclo)

Este processo demonstrou o impacto que o roteiro criado poderá ter na transformação da educação. Foi possível concluir que é possível educar os estudantes para o *propósito*, revelando um enorme potencial na promoção de uma maior motivação e envolvimento no processo de aprendizagem e na promoção de atitudes de cidadania ativa. A longo prazo, esta transformação poderá permitir o empoderamento das comunidades e a sua evolução social mais sustentável.



Fotografias de alunos a desenvolverem e a divulgarem os seus projetos OTTERS. As fotografias foram tiradas pelos seus professores e partilhadas com o NUCLIO para fins de divulgação e cedidas às autoras para efeitos de publicação do artigo.



Reflexões finais ou de volta ao propósito OTTERS

O conceito de *propósito* existe em muitas culturas. Na língua grega, encontramos o termo “*meraki*” que se refere à sensação de paixão e entrega na realização de uma tarefa, um trabalho ou projeto. Expressa o sentimento de se encontrar aquilo que se gosta de fazer, ao ponto do indivíduo deixar uma parte de si naquilo que faz. Em português, encontramos um poema de Fernando Pessoa (heterónimo, Ricardo Reis), amplamente usado e com um significado semelhante: “*Põe quanto és, no mínimo que fazes.*” Na cultura japonesa encontramos o termo “*ikigai*” (Sone; Nakaya; Ohmori; *et al*, 2018) traduzido para português como “razão de viver” ou “propósito de vida”. Este termo tem vindo a ser amplamente investigado, existindo alguns indícios de que encontrar o “*ikigai*” contribui para o aumento significativo do bem-estar, podendo ainda resultar na diminuição da ansiedade, depressão e na promoção da longevidade (Wilkes; Garip; Kotera & Fido, 2023).

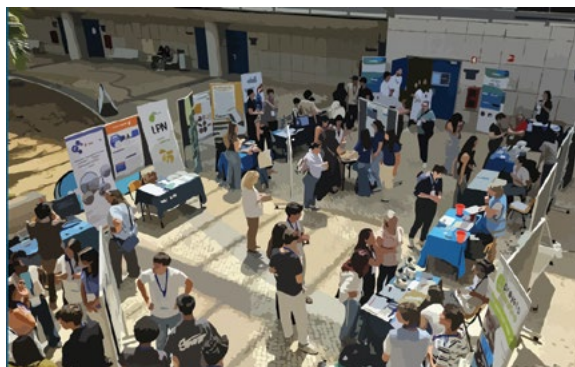
Ambos os termos estão associados à descoberta de um *propósito* na vida, que, por sua vez, gera motivação e define um caminho para a concretização dos objetivos. Gerar *propósito* na educação das crianças e jovens é, assim, um caminho claro para que descubram o seu “*meraki*” e o seu “*ikigai*”. Neste sentido, a escola poderá (e deverá) ter um duplo papel. Promover um ambiente inclusivo e empático que permita aos estudantes a oportunidade de descobrirem o que os apaixona, quais são os seus talentos naturais e únicos, garantindo-lhes a identificação de um *propósito* no seu percurso educativo, cultivando a motivação e o envolvimento nas atividades pedagógicas.

Existem diversos caminhos para gerar potencial para uma educação para o *propósito*. Um dos caminhos é, por exemplo, a metodologia de aprendizagem *Service-Learning* (Aprendizagem ao Serviço da Comunidade), na qual os alunos aprendem o currículo enquanto identificam e resolvem de forma colaborativa problemas nas suas comunidades. Outro exemplo é o *Design Thinking*, que leva os alunos a desenvolverem formas de pensar originais e criativas enquanto procuram soluções inovadoras para problemas locais.

Da mesma forma, o projeto OTTERS demonstrou que a Ciência Cidadã apresenta uma ferramenta excecional para a geração de propósito nos jovens, aliando este objetivo ao progresso científico e ao aumento da literacia científica nas escolas e nas comunidades.

O projeto terminou com a organização da conferência “Waves of Change: Changing Hearts and Minds Through Citizen Science”, pelo NUCLIO em colaboração com o Oeiras Valley Science Festival, o Município de Oeiras e o IST Taguspark. Em paralelo decorreu a Escola de Primavera OTTERS que acolheu mais de 30 participantes (educadores e investigadores) de sete países da Europa. A Sessão de Abertura contou com a presença do Diretor Geral de Educação, David Sousa e da Chefe de Divisão do Gabinete de Ciência e Inovação do Município de Oeiras, Elisabete Brigadeiro. O evento reuniu estudantes, professores e cientistas na submissão de resumos para a conferência, apresentações orais, demonstrações e a apresentação de posters, como pares de igual profissionalismo e capacidade académica.

O evento final do OTTERS, aliado a todo o percurso com as escolas em Portugal, reforçou a importância de nunca se subestimar o poder que uma criança ou jovem tem ao encontrar um propósito.



Fotografias tiradas durante o evento final do projeto OTTERS, organizado pelo NUCLIO, em Oeiras, com a colaboração do Município de Oeiras e do IST Taguspark.

Bibliografia

- Doran, R. (2019). *On Teacher Training and Community Building for Innovation in Education: Strategies to Improve Science Learning in Classroom* [Doctoral dissertation].
- Doran, P. (2025). Policy Brief: *Integrating Citizen Science in Formal Education*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15407758>
- European Citizen Science Association. (2015). *Ten Principles of Citizen Science*. Zenodo. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/XPR2N>
- Khan, Z., & Jamal, S., R. (2024). Where Does GenZ's Happiness Reside? *Journal of the indian academy of applied psychology*, 451.
- Nayır, F. (2017). The relationship between student motivation and class engagement levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(71), 59-78
- Sone, T., Nakaya, N., Ohmori, K., Shimazu, T., Higashiguchi, M., Kakizaki, M. & Tsuji, I. (2008). Sense of life worth living (ikigai) and mortality in Japan: Ohsaki Study. *Psychosomatic medicine*, 70(6), 709-715.
- Sousa, M. (2024). *O líder pelo sentido: o poder do sentido para servir e transformar*. Edições Sílabo.
- Walton Family Foundation. (2024, April 10). *Sense of purpose in school and work drives Gen Z happiness, new Gallup survey finds*. Walton Family Foundation. <https://www.waltonfamilyfoundation.org/sense-of-purpose-in-school-and-work-drives-gen-z-happiness-new-gallup-survey-finds>
- Wilkes, J., Garip, G., Kotera, Y., & Fido, D. (2023). Can Ikigai predict anxiety, depression, and well-being?. *International Journal of mental health and addiction*, 21(5), 2941-2953.

SÍNTESE VIVÊNCIAS DICA

A photograph showing the silhouettes of several people standing on a bridge or walkway over a body of water. The figures are reflected in the calm water below. The scene is captured in a monochromatic, high-contrast style, emphasizing the shapes of the people against the lighter background.

O texto que se segue, de Maria Alfredo Moreira, faz uma leitura interpretativa das sete vivências pedagógicas ilustradas nos textos anteriores. A autora destaca o contributo dos processos de inovação pedagógica na construção de cenários de aprendizagem de qualidade para todas as crianças e jovens numa *escola com vista para o futuro*, democrática, diversa e inclusiva.

'TODOS/AS PODEM APRENDER': UMA ESCOLA COM VISTA PARA O FUTURO

MARIA ALFREDO MOREIRA

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
UNIVERSIDADE DO MINHO (CIEd - UMINHO)

Em 2019, o relatório *Estado da Educação 2018*, do Conselho Nacional de Educação, dedicava uma secção do texto a oito casos de inovação pedagógica (CNE, 2019, pp. 101-273): seis em escolas e dois em contextos de educação não formal. Intitulada “Todos podem aprender: oito casos em análise”, sustentava-a a ideia que também orienta o projeto DICA: “não se pretende com esta divulgação promover exemplos a seguir, mas simplesmente ilustrar a ideia de que é possível inovar, perseguir objetivos ambiciosos, ultrapassar resistências e incompreensões, superar as dificuldades do contexto, ajudar a que todos aprendam mais e melhor, sem deixar ninguém para trás.” (CNE, 2019, p. 103).

Este texto¹ apropria-se do título (feliz) da secção – “Todos podem aprender” –, para produzir uma leitura dos sete casos de inovação pedagógica que são apresentados na secção ‘Vivências DICA’. Tal como tem vindo a acontecer desde 2019 (e até muito antes), “há projetos pedagógicos de elevada qualidade que se desenvolvem em muitas escolas/agrupamentos do país, concebidos e desenvolvidos pelos seus docentes e por outros profissionais da educação, que contribuem para que os seus alunos aprendam com mais empenho e obtenham melhores resultados.” (www.cnedu.pt/pt/dica/sinopse).

Podemos recuar mais no tempo, e continuaremos a encontrar casos de inovação pedagógica, casos de sucesso da escola (pública), mas que quase nunca têm visibilidade. Como escrevi em 2017, o imaginário pedagógico está de tal modo colonizado por lógicas mercantilistas que,

(...) desde o início, os professores sentem que devem preparar os alunos para o mercado de trabalho (seja lá o que isso for), desenvolver as competências ‘certas’ e ensinar o conteúdo ‘certo’, abordar problemas de forma positivista, comparar os alunos e avaliá-los de uma maneira ‘objetiva’, ensinar de uma forma que não deixe espaço para subjetividade, diferenciação ou um julgamento profissional sólido. A grande narrativa da padronização e da meritocracia tomou conta da narrativa da democracia e inclusão. (Moreira, 2017, p. 310, trad.)

Em 2026, a narrativa da democracia e da inclusão está demasiadas vezes colonizada por discursos (e práticas) sedutores e populistas, que desprofissionalizam a classe docente e reificam o papel dos recursos e tecnologias, transformando o papel de educador/a num papel de líder pedagógico, como se as crianças e jovens se pudessem educar por si próprios e aos/ às docentes fosse suficiente saber usar os recursos (imensos, diversos e sofisticados) ao seu alcance para fazer o seu trabalho. E, provavelmente, será suficiente, numa determinada visão para a educação e para a escola – habitualmente a escola ‘dos filhos dos outros’ (cf. Delpit, 2006; Zeichner, 2014).

Como recorda Darling-Hammond (2017), a investigação internacional já nos diz, há muito tempo, que perfil profissional é necessário para formar cidadãos e cidadãs qualificados/as, exigentes e interventivos/as, que usem o seu conhecimento ao serviço do bem-estar das populações, seja na sua atividade profissional, social ou pessoal. Para que *os filhos dos outros* tenham as mesmas oportunidades que *os nossos filhos*, ou seja, possuam uma base cultural sólida que os ajude a tornarem-se cidadãos e cidadãs crítico/as no futuro, é essencial que os/as docentes possuam uma base cultural sólida também, pois “para uma pessoa sem marcadores teóricos ou faculdades críticas, é muito mais difícil chegar a um juízo sensato e razoável sobre as representações, percepções, preconceitos, intuições,

¹ A investigação de suporte à escrita do texto é financiada pelo CIEEd - 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.

avaliações e provas que constituem a nossa realidade.” (Torres Santomé, 2021, p. 406, trad.). Não basta seguir as instruções de um manual, por muito bom que este seja; é preciso saber educar uma população escolar cada vez mais diversa, numa agenda social e cognitivamente justa (Cochran-Smith, Gleeson, & Mitchell, 2010; Torres Santomé, 2021).

Como incisivamente analisa Paraskeva (2022), *ser professor hoje não é ser um pedagogo*; paulatinamente, a educação pública tem-se afastado da tradição humanista, que valoriza o potencial emancipatório e libertador das expressões artísticas e das ciências sociais e humanas.

E contudo... há nichos de resistência. Os projetos divulgados nesta obra caracterizam-se pela sua natureza inovadora, muitas vezes em contracorrente com práticas e discursos que se naturalizam sobre a escola (pública), como discursos de falência de um projeto público de educação para todos e todas. Visibilizam o potencial emancipatório e inclusivo das artes (música, teatro, literatura), mas também das ciências físicas e naturais ao serviço de uma cidadania crítica e interventiva.

Todos os textos são exemplos de inovação pedagógica, entendida “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). “A inovação assume um sentido social e não apenas educativo, percebendo-se que se organiza a pedagogia “em torno de princípios de cooperação e de solidariedade [de modo a] construir as capacidades dos estudantes para trabalharem juntos para transformar o mundo” (UNESCO, 2022, p. 58). Uma análise transversal aos projetos e experiências relatados nesta coletânea evidencia a presença de vários conceitos educativos relevantes; sinalizo aqui quatro conceitos-chave que constituem DICAs de inovação pedagógica, e que perpassam os textos: *Desenvolvimento, Inclusão, Colaboração, Autonomia*.

Desenvolvimento

Tal como acontecia com os projetos e experiências relatadas nas vivências DICA da edição de 2024, também nesta edição se procura mostrar de que modo as escolas podem ser “espaços de prazer da descoberta, de amor ao conhecimento e de convivência, 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.” (Moreira, 2025, p. 255). Este desiderato necessita de uma inscrição sócio construtivista e humanista (Filipe & Ribeiro, neste volume), um propósito organizacional e pessoal (Doran, Magalhães, Abrantes & Doran, neste volume), um trabalho docente que *abre janelas, não manuais* (Nave, Reigado & Mantas, neste volume), rompendo paredes e lógicas territorializadas do trabalho docente. Os textos são exemplos do que é um trabalho docente de natureza intelectual, focado em todas as dimensões de desenvolvimento humano que cabe à escola trabalhar, muito distante de uma conceção técnica e instrumental esboçada na introdução do texto.

Promove-se o desenvolvimento cognitivo, afetivo e socioemocional de crianças e jovens, através de processos de construção de conhecimento participados, reflexivos e interventivos. Constrói-se conhecimento lendo o mundo através de uma cultura de leitura e do texto escrito como meio de acesso ao conhecimento e prática social e cultural que está “presente em todos os espaços e tempos da escola” (Filipe & Ribeiro, neste volume), através da experiência estética (Santos & Sousa, neste volume), da “construção de explicações científicas baseadas em conceitos e evidências científicas” (Cavadas, Mestrinho, & Durão, neste volume), valorizando e preservando o património natural/ geológico (Cavadas, Mestrinho, & Durão, neste volume) e o património histórico e cultural (Costa & Matos). Assim

se reconfiguram formas de estar, perceber, sentir e pensar o mundo (Santos & Sousa, neste volume), conferindo um propósito ao percurso educativo através da vivência de processos de democratização da criação científica (Doran, Magalhães, Abrantes & Doran, neste volume).

Inclusão

Se comungarmos do entendimento de educação inclusiva na linha do plasmado em Santos e Sousa (neste volume), como “um processo que visa assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem e a participação de todos os alunos, reconhecendo e valorizando a diversidade como um elemento estruturante da vida escolar”, todos os projetos divulgados nesta coletânea são projetos inclusivos, sobretudo os que incidem na “arte e a expressão criativa” como “meios privilegiados para fomentar o desenvolvimento pessoal, o reconhecimento da diversidade e o exercício da cidadania.” (Santos & Sousa, neste volume). As propostas que apresentam são inovadoras, desde logo, porque se alicerçam em perspetivas inclusivas. A inclusão é localmente co-construída, é dirigida a todas as crianças que habitam as escolas, longe de paradigmas de déficit das crianças e jovens e das suas famílias. Estamos longe das situações analisadas por Bernstein (1971), quando critica o conceito de educação compensatória que, de algum modo, ‘compensa’ déficits que o meio, origem e genética outorga às crianças e jovens, como se fossem responsáveis pela condução do seu processo educativo.

Os projetos e experiências relatados mostram de que modo as escolas se (re)organizam para dar respostas educativas de sucesso a crianças e jovens em situações de maior vulnerabilidade de natureza socioeconómica, emocional ou cognitiva, absentismo e desmotivação, migrantes, necessidades específicas, que mobilizam o trabalho interdisciplinar e a comunidade na criação de sinergias e promovendo aprendizagens intergeracionais (Filipe & Ribeiro; Zagalo & Santos; Santos & Sousa, neste volume). Eles mostram que é possível reorganizar as escolas para acolher todos e todas, criando (novas) estruturas de trabalho em equipa para resolver problemas e desafios que reforçam “o sentimento de pertença e o clima de aprendizagem” (Nave, Reigado, & Mantas, neste volume). São exemplos do que Clark *et al.* (1999) preconizam: “A ‘escola inclusiva’, portanto, é diferente da escola não inclusiva não apenas em termos do seu compromisso com a inclusão, mas também em termos das suas estruturas e práticas internas.” (p. 158, trad.).

Colaboração

Escrevendo sobre uma ética do cuidado comunitário que está na origem da medicina, Darder (2026) recorda os laços que nos tornam parte de um coletivo humano: “honrar toda a vida é, fundamentalmente, entrar numa relação com os seres vivos com um sentido de respeito, fé e relacionamento filial (...) o princípio do *Ubuntu*, ‘eu sou porque nós somos’; e o adágio Maia, ‘em Lak’ech: tu és o meu outro eu’, recordam-nos da nossa conexão fundamental (...)” (p. 221, trad.). Como evidenciam Nave, Reigado e Mantas (neste volume), não existe inovação que se faça a sós, pois “educar é, acima de tudo, uma responsabilidade partilhada por toda a comunidade; uma tarefa coletiva, tecida por laços, ações partilhadas e compromissos múltiplos.” A experiência educativa é uma experiência social e cultural partilhada (Filipe & Ribeiro, neste volume), desde logo nos grupos-turma, mas conta também com o envolvimento de todos os agentes educativos (funcionários docentes e não docentes), famílias e membros da comunidade alargada. A inovação tem uma dimensão comunitária e intergeracional relevante (Filipe & Ribeiro, neste volume), mostrando de que modo “a escola pode ser transformada em verdadeiro palco de cidadania ativa, criatividade e coesão comunitária” (Zagalo & Santos, neste volume). Ela envolve não apenas as famílias, mas também ex-aluno/as, reforçando a proximidade e “a confiança entre a escola e a comunidade, permitindo a construção conjunta de soluções para situações complexas”

(Santos & Sousa, neste volume), que preservam e valorizam o património histórico, cultural (Costa & Matos, neste volume) e geológico (Cavadas, Mestrinho, & Durães, neste volume) das populações.

Mas os processos de inovação também beneficiam da colaboração entre instituições de ensino superior, escolas do ensino básico, entidades e associações profissionais, integrando formação inicial de professores e desenvolvimento profissional em contexto de trabalho, com vista à formulação de políticas públicas baseadas em evidências da prática (Cavadas, Mestrinho, & Durão; Doran, Magalhães, Abrantes & Doran, neste volume).

Papel especialmente relevante cabe às lideranças e ao apoio que dão a respostas pedagógicas mais inclusivas (Santos & Sousa, neste volume) e a projetos que integram na missão das escolas (Filipe & Ribeiro, neste volume). “Quando existe uma liderança estratégica, transformadora e pedagógica” (Zagalo & Santos, neste volume), capaz não só de acolher os projetos e experiências, mas também de se envolver e criar condições para a sua emergência e sustentabilidade, mais uma vez se compreende que e como a educação se constrói de forma coletiva, em constante renovação e alargamento de horizontes (Nave, Reigado, & Mantas, neste volume).

Autonomia

Apropriando-me das palavras de Ricardo Espinosa Lolas e Félix Angulo Rasco (2020), a pergunta que nos devemos colocar face à educação e à escola que queremos como sociedade, não é (apenas) que pedagogias são mais eficazes para aprender as disciplinas e matérias escolares, mas *como queremos viver democraticamente?* Olhando para as experiências e projetos relatados nesta coletânea, podemos perguntar: *Que práticas pedagógicas ajudam as escolas a serem lugares de vivência democrática?*

A inovação pedagógica não se faz à margem de uma escola onde a democracia seja vivida e experimentada no seu quotidiano (Dewey, 2007). Essencial a uma agenda democrática é a ampliação da voz dos educandos (CNE, 2021, 2023), defendendo a consideração e o respeito pelos seus pontos de vista nas decisões que os afetam, no reconhecimento das crianças como pessoas cidadãs e atores políticos, com capacidade para a ação (Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007; Comité Português para a UNICEF, 2019). Por isso é necessário pensar pedagogicamente modos de audição das suas vozes, não numa perspetiva clientelista, de acriticamente ir ao encontro dos seus interesses, mas num diálogo educativo que exemplifique de que modo a escola pode ser um local de exercício democrático, pois participado e respeitador da diferença, dado tratar-se de um “contexto privilegiado para a construção da identidade reflexiva e cidadã, através do uso da palavra para interagir, problematizar, argumentar, conceptualizar e, dessa forma, ir elaborando o pensamento e co-construindo conhecimento” (CNE, 2021, p. 61).

Assim, para além do desenvolvimento cognitivo, afetivo e socioemocional, assente numa visão e organização que promovem a inclusão de todos e todas, num enquadramento colaborativo, o trabalho escolar deve visar a promoção da agência das crianças e jovens, desenvolvendo a sua autonomia, enquanto “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007, p. 2).

Nos projetos e experiências apresentados, a autonomia das crianças e jovens é promovida através do seu envolvimento em tarefas de autoaprendizagem e de autorregulação, da participação ativa no processo de aprendizagem (Zagalo & Santos, neste volume); quando se tornam “protagonista[s] do seu percurso e agente[s] de transformação familiar e social, contribuindo para (...) a construção

de novos modos de participação”, assentes “na participação ativa, no diálogo e na emancipação dos sujeitos” nas experiências educativas (Santos & Sousa, neste volume); quando são envolvidos nos processos decisórios desde o seu início, incluindo os produtos finais (Costa & Matos, neste volume); quando se estimula o seu pensamento crítico e criativo, através de atividades de leitura partilhada, na escola e na família (Filipe & Ribeiro, neste volume); quando participam em processos de investigação que envolvem a observação e a análise, formulando hipóteses explicativas do real e assumindo papéis de investigadores/as (Cavadas, Mestrinho & Durão, neste volume); quando os/as jovens se assumem como agentes de mudança em defesa da proteção ambiental, permitindo-lhes “descobrir o que os apaixona, quais os seus talentos naturais e que os torna únicos” (Doran, Magalhães, Abrantes, & Doran, neste volume). Assim se desenvolve uma educação para a sustentabilidade, promovendo atitudes de compromisso com a mudança, responsabilidade social e englobando um pensamento para o futuro (Andrade, Machado, & Sá, 2022).

Em síntese

Para imaginar e criar *um pensar e agir alternativos* a ser e estar no mundo que temos, uma educação para a sustentabilidade, de natureza transformadora e emancipatória, precisamos de todos e de todas, dos saberes e vivências de todos e de todas, de modo a poder encontrar, verdadeiramente, uma alternativa inovadora ao *status quo*. Precisamos de *uma escola com uma vista para o futuro*, mas com os pés bem assentes no presente e nas potencialidades que este presente encerra e que nos faz acreditar num futuro melhor. Regresso ao texto de partida para este texto e à sua introdução (CNE, 2019), a propósito da epígrafe de Giuseppe Tomasi di Lampedusa: “é preciso que alguma coisa mude para que tudo (as principais funções da educação: transmissão de saberes entre gerações; desenvolvimento integral do ser humano; e formação de cidadãos ativos, solidários e responsáveis que contribuam para uma sociedade melhor) fique na mesma e essas funções possam continuar a ser desempenhadas.” (p. 4). Apesar das rápidas mudanças sociais e educativas que marcam o século XXI, alavancadas pelas rápidas mudanças tecnológicas, o essencial permanece: os projetos e experiências apresentados neste volume têm muito em comum com os projetos e experiências da edição DICA anterior (CNE, 2025) e com muitos outros exemplos de inovação pedagógica que conhecemos há já vários anos:

- uma visão holística da educação, que vai para além dos processos de ensino e aprendizagem, para integrar valores essenciais ao exercício de uma cidadania humanista e democrática: liberdade, igualdade, equidade, respeito, solidariedade, autonomia e responsabilidade individual e social;
- visão e prática da escola como uma comunidade de aprendizagem, um espaço seguro, acolhedor e adequado à natureza das aprendizagens a desenvolver, mas também um organismo vivo, que evolui em função das demandas sociais e em resposta a necessidades encontradas no seu seio, sem perder de vista a sua missão educativa e a promoção do bem-estar e da felicidade de quem a habita;
- participação efetiva do pessoal docente e não docente e encarregados/as de educação/ famílias na vivência escolar, participando na tomada de decisões sem, contudo, colocar em causa a autoridade pedagógica e socioprofissional docente;
- existência de trabalho colaborativo entre profissionais e entre educandos/as, patente em modalidades de trabalho pedagógico como o trabalho de projeto, trabalho cooperativo ou em equipa e integração e articulação curricular vertical e horizontal;

- processos de diferenciação pedagógica, que, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um/a, mantêm expectativas elevadas para todos/as os/as educandos/as, diversificando e alargando o espectro dos saberes construídos, acompanhados pela monitorização sistemática das aprendizagens, promovendo o interesse e curiosidade pelo conhecimento;
- lideranças democráticas, fortes e colegiais, com visão estratégica e capacidade de mobilização, estimulando uma conceção reflexiva e indagatória da profissão e processos de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho que servem a missão da “escola.

Como referia Freire em 1997,

A prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (p. 32).

Como os projetos e experiências relatados neste volume evidenciam, há sempre profissionais responsáveis, com gosto pelo ensino e preparo científico para alavancar processos de inovação pedagógica que abrem janelas para o futuro. A educação *ainda* é veículo de empoderamento social e de oportunidade de mobilidade social ascendente para os/as educandos/as de meios sociais desfavorecidos (Martins, Mauritti, Nunes & Firmino, 2016). Para isso, para além de profissionais corajosos, necessitamos também de políticas sociais e educativas honestas e o compromisso de toda a sociedade com a educação como ‘coisa’ pública, de modo a promover a emergência de mais casos de inovação pedagógica como os que são aqui relatados. E isto todos e todas somos responsáveis por fazer acontecer.

Referências

- Andrade, A. I., Machado, J., & Sá, C. (Coords.) (2022). *Framework for in-service teacher education for sustainability - Some principles and strategies*. UA Editora. <https://doi.org/10.48528/qp0z-w569>
- Bernstein, B. (1971). Education cannot compensate for society. In B. R. Cosin, I. R. Dale, G. M. Eslad, D. Mackinnon, & D. F. Swift (Eds.), *Schools and society: A sociological reader (2nd Ed.)* (pp. 64-69). Routledge & Kegan Paul in association with The Open University Press.
- Cavadas, B., Mestrinho, N., & Durão, C. (neste volume). Predação Jurássica: Uma proposta de trabalho interdisciplinar sobre dinossauros para o 2.º ciclo.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: Deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177. <https://doi.org/10.1080/0141192990250203>
- Cochran-Smith, M., Gleeson, A. M., & Mitchell, K. (2010). Teacher education for social justice: What's pupil learning got to do with it?. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 210. <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/210>
- Comité Português para a UNICEF (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Autor. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (CNE) (2019). *Estado da Educação 2018*. CNE. Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (CNE) (2021). Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho: recomendação sobre «A voz das crianças e dos jovens na educação escolar». CNE. Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho | DR
- Conselho Nacional de Educação. (CNE) (2023). *Referencial para a inovação pedagógica nas escolas*. Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (CNE) (2025). *DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender – 2024*. CNE. DICA 2024 – Conselho Nacional de Educação
- Costa, C., & Matos, L. (neste volume). Cantar os Açores pela voz das crianças.
- Darder, A. (2016). Racism in a medically segregated world. In K. D. Lam & K. Hernandez (Eds.), *The selected works of Antonia Darder: On theory, politics, and struggle* (pp. 211-223). Bloomsbury.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New Press.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.
- Doran, P., Magalhães, J., Abrantes, J., & Doran, R. (neste volume). A importância da ciência cidadã na educação formal. Será a ciência cidadã a chave de uma educação para o propósito?
- Espinosa Lolas, R. & Angulo Rasco, F. (2020). Prólogo. In R. Espinosa Lolas, & F. Angulo Rasco (Comps.), *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 11-12). Editorial Gedisa.
- Filipe, M. J., & Ribeiro, P. (neste volume). Aler mais e melhor. A leitura como designio coletivo.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. Editora Olho d'Água.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa: Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Authentik.
- Martins, S., Mauritti, R., Nunes, N., Romão, A. L., & Costa, A. F. da. (2016). A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspetiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa De Educação*, 29(2), 261-285. <https://doi.org/10.21814/rpe.7920>
- Moreira, M. A. (2017). Challenges and possibilities of teacher education in Portugal in neoliberal times. *Teacher Education & Practice*, 30(2), 310-313. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48309>
- Moreira, M. A. (2025). Escolas amigas das crianças: DICA(S) de boas práticas curriculares e pedagógicas. In D. Fernandes & A. Lobo (Coords.). *DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender – 2024* (pp. 252-261). Conselho Nacional de Educação. DICA2024_Partelll_3.8.pdf
- Nave, F., Reigado, J., & Mantas, N. (neste volume). Crescer e aprender feliz: Práticas transformadoras no Agrupamento de Escolas da Boa Água.
- Paraskeva, J. M. (2022). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies (2nd Ed.)*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9780230119628>
- Santos, S. P., & Sousa, A. P. (neste volume). Projeto ORKESTRA, um espaço onde a ARTE acontece!
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25: 183-206. <https://hdl.handle.net/1822/36753>
- Torres Santomé, J. (2021). Teacher education as an inclusive political project. In J. M. Paraskeva (Ed.), *Critical transformative educational leadership and policy studies: A reader. Discussions & solutions from the leading voices in education* (pp. 395-412). Myers Education Press.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação - UNESCO Digital Library
- Zagalo, P. & Santos, L. (neste volume). Da sala de aula para o palco: Aprendizagem colaborativa em bandas Pop em contexto escolar.
- Zeichner, K. (2014). Formação de professores para a justiça social. In M. A. Moreira & K. Zeichner (orgs.), *"Filhos de um Deus menor": Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 133-149). Pedago.

