



**CENTRO DE
FORMAÇÃO
BEATRIZ
SERPA
BRANCO**

<https://centrobsb.pt/>
ISSN 2795-5702

Julho 2022
BsB magazine Nº 1



**Centro de Formação de Professores
Beatriz Serpa Branco**

Associação de Escolas André de Gouveia, Arraiolos,
EPRAL, Gabriel Pereira, Manuel Ferreira Patrício,
Montemor-o-Novo, Mora, Portel, Severim de Faria,
Vendas Novas, Viana do Alentejo.

FICHA TÉCNICA

Diretora	Maria José Silvestre
Coordenação	Maria José Silvestre
Conselho Editorial	Luís Freches Santos Manuel Melgão Maria Helena Bruno Maria José Silvestre Nuno Borges
Revisão	Maria Helena Bruno Maria José Silvestre
Capa	Luís Freches Santos
Maquetagem	Luís Freches Santos Maria José Silvestre
Propriedade e edição	CFAE Beatriz Serpa Branco Escola Secundária André de Gouveia Praça Angra do Heroísmo 7000-132 Évora beatrizserpabranco@gmail.com https://centrobsb.pt 266 7583030
Depósito legal	
ISSN	2795-5702
Número	Revista BSB-Magazine – julho de 2022
Apoios	Escolas Associadas do Centro de Formação Beatriz Serpa Branco Universidade de Évora

Todos os artigos que integram a **BSB magazine** são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

ÍNDICE

Prefácio	4
José Saragoça	
Parte I – Percursos Pedagógicos	6
A Pova de Aptidão Profissional e a Formação em Contexto de Trabalho no Quadro de Cursos Profissionais. Enquadramento e Breve Reflexão Sobre uma Experiência de 3 Décadas	7
João Lázaro	
A Traquitana	23
Ana Isabel Pires Fernandes e Joaquim Bastos Serra	
Academia de Líderes Ubuntu no Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira	28
Nuno Costa	
Agora Conto Eu!	31
Maria Lucida Lavouras Polícia	
Desenvolvimento Web Front-End	36
Paulo Alexandre Fernandes Martins Torres	
Do Conceito à Concretização. Territorialização da Educação	40
Marta Ropio	
Equipamentos Culturais do Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira. Dinâmicas Culturais na Biblioteca da Escola Secundária Gabriel Pereira	49
Fernando Gameiro	
«Eu Sou Porque Tu És». EBSIS é Escola Ubuntu	51
Rosa Barros Costa	
Experienciando Novos Paradigmas de Ensino e Aprendizagem na Manuel Ferreira Patrício	55
Maria Catarina Vidigal, Maria João Carvalho, Paula Cadete e Fátima Cavaca	
O Clube do Ambiente. Filmagem de Prática de Referência no Âmbito da Autonomia e Flexibilidade do Agrupamento de Escolas de Portel	59
João Martins	
O «Sítio Certo»	63
Elisabete Jesus e Benedita Oliveira	
O Realismo Mágico em A Girafa que Comia Estrelas, de José Eduardo Agualusa	65
Maria Catarina Vidigal	
Projeto Eco-Escolas	70
Fátima dos Remédios	
Projeto Erasmus+ Q.I – Qualificar para Inovar – uma experiência de internacionalização da formação no AE de Vendas Novas	73
Adélia Bentes, Aurora Costa e Odete Ruivo	
Projeto Xadrez e Memória	77
Luís Barrigoto	
Sarau de Poesia «A Paz»	79
Rosa Barros Costa	
Tecer o Programa de Mentorias «Ajudar a Melhorar»	81
Hermenegildo Pateiro, Ana Fátima Santos e Ana Fonseca	
Ubuntu nas Escolas do 1.º Ciclo	88
Líderes Ubuntu do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo	
Uma escola que ... ProMetete	91
Albertina Nunes e Teresa Seatra	
Olhar a inclusão	96
Departamento de Educação Especial do AE de Mora	
	→

Parte II – Percursos Formativos 104

(Auto)avaliação de Escolas. Uma Ação de Formação para a Capacitação dos Atores Escolares para a Melhoria 105

Isabel Fialho e Maria José Silvestre

Autonomia e Flexibilidade Curricular. Percorso de um acompanhamento 111

Maria Helena Perdigão Bruno

Capacitação do Pessoal não Docente 117

Nuno Borges

Os caminhos que se bifurcam – Quatro interrogações sobre formação de professores na era digital 121

Eusébio André Machado

Projeta-me. Caixa de Imagens do Mundo 127

Patrícia Lucas, Carla Nunes e João Sobreiro

Sobre o mundo digital, escolhas e escolhos, ou a transição, transformação e integração digital, desigualdade, crises e resistências. 130

Luís Freches dos Santos

Supervisão pedagógica e Desenvolvimento profissional. Experiência-Piloto de um Curso MOOC 147

Isabel Fialho, Helena Bruno, José Calado e Maria José Silvestre

PREFÁCIO

José Saragoça¹

O sistema educativo está hoje, como, de resto, sempre esteve, perante enormes desafios. Estes assumem especial relevância num contexto de acelerada e incerta mudança social, cultural, económica e tecnológica. Com o aproximar do final século XX, no chamado mundo desenvolvido, a informação e o conhecimento converteram-se nos elementos centrais do novo paradigma produtivo, passando a educação e a formação a ser pilares fundamentais para o desenvolvimento de capacidades de inovação, criatividade, integração e solidariedade enquanto aspetos-chave do exercício de uma «nova cidadania» e da melhoria da competitividade empresarial/organizacional. Instituição social basilar, a escola constitui-se como um espaço de socialização e de preparação de um novo «ser sociotécnico» apto para a «sociedade da informação e do conhecimento». Tentando responder aos desafios sociais e às políticas educativas atuais, escolas, professores/as e alunos/as estão confrontados com novas tarefas e com o exercício de novos papéis sociais que implicam uma (re)definição, por via formativa, das suas competências, o mesmo é dizer, a aquisição, atualização e reconversão dos seus conhecimentos, habilidades e competências.

É neste enquadramento geral que os Centros de Formação de Associação de Escolas se constituem como operadores que têm um papel crescentemente relevante no sistema educativo português.

Estes Centros são estruturas vocacionadas para a formação contínua dos docentes e outros profissionais da educação, tendo em vista a melhoria da sua competência, a promoção de investigação aplicada, a inovação educacional, em suma, a melhoria da qualidade da educação e do ensino.

O desenvolvimento de competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo é o principal serviço que os docentes obtêm da parte dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE). Porém, defendemos que os CFAE não devem centrar-se apenas na prestação de serviços de formação de elevada qualidade aos docentes e não docentes das escolas associadas – o que, por si só, já é empreendimento exigente. Devem, igualmente, ser polos aglutinadores da produção e divulgação de conhecimento gerado por estes e outros agentes educativos que operam além das suas fronteiras e esferas de ação mais direta.

Os nossos tempos exigem, efetivamente, não só repensar a formação inicial de professores, como, também, (re)conceptualizar a própria ação dos centros de formação contínua de professores. Não sendo o espaço adequado para aprofundarmos este tipo de análise, limitar-nos-emos a sinalizar que, tal como as escolas, os Centros de Formação de Associação de Escolas devem ser sistemas de trocas sociais entre os vários atores, que resultam em contextos de aprendizagem, mediante a partilha de ideias, de capacidades, habilidades e de experiências geradas num ambiente que desenvolva os professores e educadores como investigadores e como profissionais reflexivos e críticos inseridos numa comunidade escolar onde a partilha de conhecimentos é fundamental.

Um centro de formação que se deseja «impactante» deve ser: desafiante para as escolas e os professores; dinâmico a apresentar sistematicamente boas propostas formativas e outras; mobilizador e agregador das vontades estratégicas dos seus membros; inovador nas abordagens

¹ Universidade de Évora. Departamento de Sociologia.

metodológicas e tecnológicas que oferece, através dos seus professores-formadores, aos seus pares; aberto à participação de outros agentes educativos, nomeadamente outros centros congéneres e as instituições de ensino superior, a fim de serem potenciadas sinergias geradas no sistema mais alargado; flexível, adaptando-se às constantes mudanças dos sistemas de educação e formação; e pioneiro, tentando antecipar as mudanças sociais e as novas necessidades das escolas e dos professores a que é necessário responder, a fim de atuar prospetivamente.

O que encontramos nesta Revista, é um conjunto, diverso - mas coerente e integrado-, de textos que fazem jus à linha editorial pretendida pelo CFAE Beatriz Serpa Branco (CFAEBSB) e que contribuirão para a afirmação de um Centro mais «impactante».

São-nos propostos conteúdos organizados em duas partes. A primeira, designada “Percurso Pedagógicos”, corresponde à partilha de reflexões acerca de percursos com diversas experiências pedagógicas e práticas profissionais em contextos específicos de aprendizagem. Esta divulgação de conhecimento é potenciadora da reflexão/formação, que certamente muito contribuirá para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, das suas escolas/agrupamentos e do próprio Centro. Na verdade, um centro de formação não deve ser apenas uma estrutura que promove a aprendizagem dos professores. Deve ser, também, ele próprio, um centro aprendente. Divulgar a públicos alargados o que de mais importante está a acontecer nas suas escolas é uma forma de potenciar a reflexividade e a aprendizagem. Daí a utilidade e a eficácia da leitura e da partilha dos diversos contributos deixados por muitos dos atores do CFAE Beatriz Serpa Branco de Évora.

A segunda parte, intitulada “percursos formativos”, consiste na apresentação de *papers* que emergem, alguns, de projetos e práticas de especialistas do ensino superior que desenvolvem atividade em torno de objetos de estudo relacionados com a formação de professores, a avaliação externa das escolas e a capacitação dos agentes educativos em geral. O seu contributo, e o de outros/as que certamente surgirão em próximos números da revista, é essencial para o reforço de um sistema de cooperação e articulação sinérgica entre a Academia e os Centros de Formação, como é o caso do CFAEBSB, na ótica da formação continuada, que impacte fortemente no desenvolvimento profissional dos docentes.

Por tudo isto, com a edição da BSB-MAGAZINE os agrupamentos de escola dos Concelhos de Arraiolos, Évora, Montemor-o-Novo, Mora, Portel, Vendas Novas e Viana do Alentejo que constituem o CFAEBSB estão de parabéns! Passam a dispor de mais um instrumento para fortalecer o Centro como um polo dinâmico, ativo e gerador de sinergias entre as escolas suas associadas e outros agentes do sistema mais alargado, bem como de mais um mecanismo para que o Centro alcance alguns dos seus principais objetivos, como sejam os de “contribuir para o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação, na perspetiva da melhoria do seu desempenho e da satisfação pessoal, profissional e organizacional” e “difundir e partilhar conhecimento orientado para o reforço dos projetos educativos e curriculares”.

Após a leitura dos textos agora levados à estampa, estou convencido de que o trabalho coletivo deste vasto número de professores e professoras que a Direção do CFAEBSB soube mobilizar para esta obra é um contributo relevante para termos melhores escolas, melhores professores e melhores alunos, em suma, melhores profissionais e melhores cidadãos e cidadãs.

Toda a formação deve constituir-se como um processo de mudança e de transformação. A BSB-MAGAZINE está ao serviço deste desiderato. O “percurso” ainda agora começou, mas para uma boa caminhada é preciso um primeiro passo. Está dado e com enorme qualidade. Aguardamos, com fundada expectativa, os próximos números!

PARTE I
PERCursos PEDAGÓGICOS

A Prova de Aptidão Profissional e a Formação em Contexto de Trabalho no Quadro de Cursos Profissionais.

ENQUADRAMENTO E BREVE REFLEXÃO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE 3 DÉCADAS

7

João Lázaro²

Introdução

Ao introduzirmos sumariamente o nosso trabalho, gostaríamos de deixar uma breve palavra de congratulação pela feliz iniciativa, BSB – Magazine, do Centro de Formação Beatriz Serpa Branco, de Évora.

O nosso contributo para a 1.ª edição do BSB – Magazine, é realizado na perspetiva de partilharmos, sobretudo, reflexões e resultados de experiências vividas e desenvolvidas em contextos educativos e escolares concretos, com sentido informativo e formativo, sem a preocupação de fazer ciência ou de estabelecer saberes, sobre realidades tão diversificadas e complexas. Partilhas que envolvem visões e perceções diversas, essencialmente ocasionadas pela interpretação, compreensão, tradução e aplicação, em contexto, do vasto acervo documental legislativo (leis, normas, referenciais, regulamentos e orientações...) e culturas profissionais que implicam o sistema educativo português.

Justamente antecedendo o ponto a que pretendemos chegar, inspirador do título que decidimos conferir ao nosso trabalho, procuramos salientar as referências que enquadram e condicionam, a montante, a ação pedagógica de equipas de docentes e, evidentemente, o docente considerado na sua individualidade. Referências múltiplas interrelacionadas, nem sempre de forma esclarecida e esclarecedora, as quais, no caso do ensino profissional, devem estar muito presentes e que comportam uma visão global e um sentido subsidiário, como procuraremos salientar.

Pretendemos, ainda, evidenciar a relevância das entidades e personalidades que, conosco, se envolvem na avaliação pedagógica, isto é, na avaliação do desempenho dos nossos alunos e alunas, nas vertentes de *Formação em Contexto de Trabalho* e de *Prova de Aptidão Profissional*, no quadro de Cursos Profissionais em funcionamento na Escola Profissional da Região Alentejo (EPRAL).

Esperamos que o nosso contributo não apenas cumpra o desígnio editorial do *BSB – Magazine*, como possa contribuir, em si mesmo, para ajudar a melhor situar as problemáticas em apreço.

² Escola Profissional da Região Alentejo (EPRAL) – Évora. Direção Pedagógica.

Pretendemos também, ainda que muito modestamente, contribuir para a dissolução definitiva da condição de anátema de enteado, a que se referiu o Professor Joaquim Azevedo (2014), ao refletir a sua experiência de 25 anos face ao ensino profissional.

Referenciais macro. O Quadro Europeu e o Sistema Nacional de Qualificações

Como sabemos, a *Prova de Aptidão Profissional* (PAP) e a *Formação em Contexto de Trabalho* (FCT) caracterizam, entre outros traços estruturantes distintivos, o sistema de formação profissional inicial de jovens, vulgo ensino profissional, e integram, designadamente, a estrutura curricular dos Cursos Profissionais. Estes, por seu lado, distinguem-se das demais modalidades de desenvolvimento do ensino secundário pela sua característica de dupla certificação: escolar, equivalente à conclusão do 12.º ano de escolaridade, e de qualificação profissional, de Nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ).

Importa, consideramos nós, à partida, salientar a integração e a visão “política”, subsidiária, e a articulação entre a dimensão nacional, e a dimensão europeia, transnacional, subjacentes, procurando estabelecer um olhar informado sobre o edifício da construção europeia, também na vertente da educação, formação e qualificação profissional. Vejamos sumariamente.

O *Quadro Nacional de Qualificações*, aprovado pela Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, adota os princípios do *Quadro Europeu de Qualificações* (QEQ) no que concerne à **descrição das qualificações nacionais, em termos de resultados de aprendizagem, conforme aos descritores associados a cada nível de qualificação.**

O *Quadro Europeu de Qualificações* (QEQ) é, *passa a redundância*, o **quadro europeu de referência comum que estabelece a correspondência entre os sistemas europeus de qualificações**, instrumento facilitador da compreensão, comparabilidade e conversão das qualificações nacionais entre os diferentes países e sistemas de formação-qualificação, na Europa, **visando a promoção da mobilidade dos cidadãos entre países e o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida, à escala europeia; um dispositivo de tradução entre os sistemas de qualificação dos Estados.**

O *Sistema Nacional de Qualificações* [SNQ (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro)], articulado com o QEQ, coordenado politicamente pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social e, na sua implementação, pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), compreende as estruturas, instrumentos e modalidades de ensino e formação profissional, tendo como objetivo **promover a elevação da formação de base da população através da progressão escolar e profissional:**

O SNQ pretende assegurar a relevância da formação e das aprendizagens para o desenvolvimento das pessoas, para a modernização das empresas e para a progressão escolar e profissional dos cidadãos, através da formação de dupla certificação ou através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Aliás, o Preâmbulo da Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, que institui o QNQ, que aqui adaptamos e reproduzimos parcialmente, é bem eloquente:

O Quadro Nacional de Qualificações prossegue no sentido do reconhecimento dos resultados de aprendizagem, refletindo uma mudança importante na forma de concetualização e descrição das qualificações, possibilitando a sua comparação de acordo com as competências a que correspondem e não com os métodos ou vias de ensino e formação pelos quais foram adquiridas. Valorizando-se por igual as competências obtidas por vias formais, não formais e informais, é necessário estabelecer um quadro que compare essas competências, independentemente do modo como foram adquiridas. Esse quadro permite que os indivíduos e os empregadores tenham uma perceção mais exata do valor relativo das qualificações, o que contribui para o melhor funcionamento do mercado de trabalho.

Com efeito, a **crecente mobilidade das pessoas no espaço europeu**, e em particular de jovens qualificados, possibilita-lhes a **obtenção e/ou o incremento de qualificações, em diferentes países e a circulação**, digamos assim, **entre sistemas de educação-formação e mercados de trabalho nacionais**.

Aqui chegados, questionarão os nossos pacientes *leitores*, certamente profissionais informados e experientes: *porquê esta abordagem partindo de um apontamento quase fenomenológico e assumidamente comprometido (PAP e FCT no quadro de Cursos Profissionais...), para uma equação que envolve referências que nos remetem para contextos e problemáticas transnacionais?*

A nossa resposta é simples: consideramos que **o docente em contexto profissional** (professor ou formador do ensino profissional, particularmente), **por imperativo ético e deontológico**, nas interações que estabelece, entre pares, e/ou com os seus alunos, **deve transportar consigo e ter sempre presente este sentido subsidiário de “impacto”**, que as suas ações e decisões comportam, por um lado e, por outro, **ajudar os seus alunos a olhar mais longe, explorando o seu potencial de aprendizagem, as suas capacidades e qualidades, preparando-os para uma realidade muito dinâmica, complexa e tendencialmente imprevisível...** Consideramos ainda que esta informação (ou conjunto de informações), devidamente trabalhada e adequada às características dos diversos grupos-turma e níveis de ensino, deverá ser partilhada em diálogo de capacitação com os jovens estudantes, situando-os face à escola, face ao sistema de educação-formação, nacional e europeu, incrementando o conhecimento sobre os desafios que enfrentam e as suas responsabilidades, presentes e futuras, e, assim, estimulando também o sentido de cidadania... contribuindo, aliás, para a **relevância pessoal e social da escola** e do(s) percurso(s) escolar(es).

A recente publicação decorrente da implementação do **Projeto MAIA** (*Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*), na abordagem da avaliação

pedagógica nos Cursos Profissionais (*Enquadramento da Avaliação pedagógica: Cursos Artísticos Especializados de Nível Secundário e Cursos Profissionais*), descreve com exatidão o enquadramento legal e normativo fundamental desta modalidade de ensino secundário, pelo que não desenvolveremos este tópico exaustivamente. Todavia, aconselhamos vivamente a sua leitura atenta, dado o interesse estratégico da temática avaliação pedagógica, designadamente quanto à avaliação da *Componente de Formação em Contexto de Trabalho e Prova de Aptidão Profissional*.³

Matriz Curricular e Níveis de Qualificação nos Cursos Profissionais⁴

Não obstante, cremos ser de salientar, esquemática e brevemente, a estrutura matricial e organização curricular dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário (Nível 4 – 12.º ano), representada no Quadro 1.

Quadro 1 – Cursos profissionais do Ensino Secundário⁵

Componente de Formação		Carga horária (Ciclo trienal de formação)
Sociocultural	Disciplinas/Programas/Elenco modular, homologados pelo ME	1.000h
Científica	Disciplinas/Programas/Elenco modular, homologados pelo ME	500h
Tecnológica	Roteiros de UFCD⁵ do Catálogo Nacional de Qualificações <i>(consoante as qualificações profissionais envolvidas)</i>	1.000h a 1.300h^{a)}
Formação em Contexto de Trabalho (FCT)		600h a 840h^{b)}
Total		3.100 a 3.440h^{c)}
Educação Moral e Religiosa^{d)}		81 horas

- a) Os roteiros de UFCD, no ciclo trienal, variam entre um mínimo de 1.000 e um máximo de 1.300 horas de formação, consoante as qualificações/saídas profissionais respetivas, para que sejam atribuídas essas qualificações;
- b) A *componente de FCT*, no ciclo trienal, varia entre um mínimo de 600 e um máximo de 840 horas de formação, para efeitos de certificação;
- c) O n.º total de horas de formação, no ciclo trienal, varia entre um mínimo de 3.100 e um máximo de 3.440, para efeitos de conclusão de curso, de certificação escolar e de qualificação profissional;
- d) Disciplina de oferta obrigatória, porém, de frequência facultativa – Art.º 14.º, n.º 5 do Decreto-Lei n.º 55/2018.

Como é patente, os Cursos Profissionais (Nível 4 – 12.º ano), estão organizados matricialmente em 3 componentes de formação com finalidades específicas, desenvolvidas geralmente em contexto

³ Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>, citado em Correia, 2021.

⁴ Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto.

⁵ Anexo VIII ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Matriz – Cursos Profissionais).

escolar-laboratorial presencial e compreendem uma componente de formação em contexto real de trabalho (FCT) realizada em empresas e outras organizações públicas ou privadas; a FCT requer o estabelecimento de protocolos de colaboração entre as escolas profissionais e as entidades de acolhimento de alunos em estágio, para esta finalidade em concreto, como adiante veremos de forma mais detalhada, no Quadro 2.

Quadro 2 – Componentes de Formação dos Cursos profissionais do Ensino Secundário

Componente de Formação	Finalidade-foco	Disciplinas-tipo	Obs.
Sociocultural	Identidade pessoal, social e cultural dos alunos; competências de comunicação em língua portuguesa e em línguas estrangeiras; capacitação digital e tecnologias da informação e comunicação; desenvolvimento e domínio do corpo e da motricidade humana; ...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Língua Estrangeira (e.g., Inglês, Francês, Espanhol, ...) ▪ Área de Integração ▪ Tecnologias da Informação e Comunicação ▪ Educação Física 	Comum a todos os Cursos Profissionais de todas as Áreas de Formação estabelecidas no CNQ
Científica	Formação científica em disciplinas associadas à Área de Formação	Comuns aos Cursos Profissionais integrados numa determinada <i>Área de Formação</i>	
Tecnológica	Aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências técnicas necessárias ao exercício profissional	Roteiro de <i>Unidades de Competência</i> , específico de uma determinada qualificação profissional	
Formação em Contexto de Trabalho	Aquisição, desenvolvimento e consolidação de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional em causa		

Os Cursos Profissionais integram ainda uma **Área transversal de Cidadania e Desenvolvimento**, cuja implementação passa pela definição de uma **Estratégia de Educação para a Cidadania** (estratégia definida ao nível de escola, ou de Projeto Educativo, no âmbito da sua autonomia pedagógica e de flexibilidade curricular).

O percurso formativo culmina na apresentação de uma **Prova de Aptidão Profissional** (projeto integrador de conhecimentos e competências, adquiridos no período de formação) que abordaremos adiante.

Os Cursos Profissionais, a partir dos quais refletimos a nossa experiência, nas vertentes *PAP* e *FCT*, envolvem uma **qualificação profissional de Nível 4**. Vejamos como esta qualificação se encontra descrita genericamente no QNQ (referimos também as descrições relativas aos Níveis 1, 2 e 3, cujas competências consideramos pressupostas) o qual, aliás, comporta *8 Níveis de qualificações* distintos, compreendendo 3 dimensões [categorias, que serão retomadas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478 /2017, de 26 de julho) para ilustração do *esquema conceptual de competência*], ilustrada no Quadro 3.

Quadro 3 – Descrição da qualificação profissional de nível 4

Nível	Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
1	Conhecimentos gerais básicos	Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão direta num contexto estruturado.
2	Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo.	Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia.
3	Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da seleção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações de básicas.	Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho; Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas.
4	Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho.	Gerir a própria atividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho, geralmente previsíveis, mas suscetíveis de alteração; Supervisionar as atividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das atividades em contextos de estudo ou de trabalho.
(...)	(...)	(...)	(...)

**Avaliação pedagógica no âmbito dos Cursos Profissionais (FCT e PAP).
Referências-chave**

Como temos referido, interessam-nos em particular as vertentes, *FCT* e *PAP*, no quadro dos Cursos Profissionais realizados na EPRAL, não apenas no que respeita à avaliação das aprendizagens (ou avaliação pedagógica), mas também pelos contributos que retiramos das experiências concretizadas, para a regulação e melhoria da organização escolar no seu todo, na autoavaliação e prestação de contas, preparando a escola para a *Avaliação Externa*. Neste sentido, retemos as

observações e recomendações feitas pelos representantes das entidades externas que integram os Júris de Avaliação das PAP e o resultado do diálogo mantido com as entidades que acolhem alunos da EPRAL em ações de formação em contexto de trabalho, através dos tutores designados por aquelas entidades. O apuramento mais sistemático de informação, alargado a um número mais elevado de participantes, externos e internos, atualmente em curso, decorre da experiência de certificação obtida pela EPRAL, no ano de 2021 e pelo período de 3 anos, no âmbito do **Quadro EQAVET [European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training** (em português, Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional)].

Na avaliação das aprendizagens e, por consequência, também no que concerne à *Formação em Contexto de Trabalho* e à *Prova de Aptidão Profissional*, há que considerar um conjunto de documentos referenciais, de cariz estruturante, articuláveis entre si e, ainda, normas e regulamentos internos, de âmbito mais geral ou dirigidos especificamente a um determinado Curso, ou qualificação Profissional, os quais impactam no planeamento das ações formativas, na constituição e organização das equipas pedagógicas, na planificação interdisciplinar das ações de ensino e aprendizagens, na recolha partilhada de elementos de avaliação das aprendizagens, enfim, na verdade, envolvendo todos os agentes e domínios da prática pedagógica, exigindo um sólido sentido de solidariedade, de colaboração e de cooperação entre professores, formadores e alunos. Matérias que envolvem também a Coordenação de Curso (tendo por foco a dimensão tecnológica ou as dimensões tecnológicas associadas) e a Direção de Turma/Orientação Educativa e o domínio especializado do acompanhamento psicopedagógico dos alunos e de monitorização da sua integração socioeducativa na comunidade escolar. Salientamos os fundamentais.

Referenciais externos e de âmbito geral:

- **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)**
Documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular (DG Educação)
- **Aprendizagens Essenciais (AE)**
Documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DG Educação);
- **Perfis Profissionais e Referenciais de Competências de Formação (CNQ)**
Documentos que orientam a organização e desenvolvimento da formação, em função do perfil profissional ou do referencial de competências associado, referenciada no Catálogo Nacional de Qualificações; os referenciais de formação identificam as profissões, os níveis de qualificação, as áreas de educação-formação, os itinerários de formação respetivos (roteiros de Unidades de Formação) e as modalidades de formação em que podem ser desenvolvidos.

Integram ainda o perfil de saída, descrito por competências, as metodologias de formação, o desenvolvimento da formação de base e da formação tecnológica.

- **Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)**
A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, documento orientador da prática pedagógica, no quadro do sistema educativo, e da autonomia das escolas, de cariz transversal e transdisciplinar, no domínio da educação cívica e participação, compreende conceitos e valores de cidadania democrática. Assume um conjunto de valores e estabelece direitos e deveres que devem estar presentes na formação dos jovens portugueses, privilegiando a igualdade nas relações interpessoais e interculturais, a equidade e integração da diferença e o respeito pelos Direitos Humanos.

Referenciais internos e de âmbito específico, os quais basicamente dão cumprimento ao estabelecido na Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, quanto à definição das regras e orientações aplicáveis no âmbito da EPRAL, atendendo à sua autonomia pedagógica:

- **Regulamento de FCT**
Estabelece as normas de organização, acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos.
- **Regulamento de PAP**
Carateriza e enquadra a Prova de Aptidão Profissional no sistema de avaliação pedagógica, estabelece as normas de organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos e produções dos alunos no final do ciclo formativo.
- **Documento orientador para a avaliação de aprendizagens**
Descreve as modalidades de avaliação pedagógica, estabelece critérios gerais de avaliação, sugere metodologias e instrumentos de recolha de informação, tendo em vista a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.
- **Referencias para a organização e desenvolvimento de Provas de Aptidão Profissional**
Documentos-guia, complementares ao regulamento de PAP, dirigidos especificamente aos alunos-finalistas de Cursos Profissionais em concreto, orientando-os no desenvolvimento das respetivas PAP.
- **Estratégia de Educação para a Cidadania**
Contextualiza e define o quadro de desenvolvimento da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) na comunidade educativa da EPRAL.

Os documentos estruturantes acima identificados podem ser facilmente acedidos através do website da EPRAL.

A Formação em Contexto de Trabalho. Componente de formação autónoma na estrutura curricular dos Cursos Profissionais

A *formação em contexto de trabalho* passou a integrar, com carácter obrigatório, a estrutura curricular dos Cursos Profissionais de nível secundário, a partir de 2004, com a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, associada à componente de Formação Técnica e com uma carga horária de 420 horas, a repartir, eventualmente, pelo triénio formativo (anexo 6.º, ao Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março). Até então, a FCT, geralmente designada por *Estágio*,

surgia apenas em alguns Cursos Profissionais, com cargas horárias diversas, integrada na Componente de Formação Técnica e Prática.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, como já referimos, a FCT surge, embora igualmente generalizada a todos os Cursos, como componente autónoma na estrutura curricular dos Cursos Profissionais (anexo 8.º, ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) e com uma carga horária formativa, a estabelecer entre as 600h e as 840h:

(...)

As matrizes curriculares -base integram ainda as seguintes componentes de formação:

(...)

Formação em contexto de trabalho, nos cursos profissionais (...) realizada em empresas ou noutras organizações, sob a forma de experiências de trabalho concretizadas através de estágio orientado por um tutor designado pela entidade de acolhimento, integrando um conjunto de atividades profissionais, que visam a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir [DL 55/2018 (Artigo 14.º, Matrizes curriculares-base do ensino secundário, n.º. 3 alínea d)].

Numa interpretação assumidamente subjetiva, registre-se que, embora genericamente com a mesma finalidade, a *Componente de Formação Técnica*, assim designada no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de maio, surge, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, com a designação de *Componente de Formação Tecnológica*, sugerindo uma asserção mais próxima de um ideal metacognitivo (reflexão sobre o saber fazer) e valorizador do ensino profissional, de saber-fazer com qualidade, e, por conseguinte, do aluno em aprendizagem e do tutor, na orientação e no acompanhamento do desempenho, da progressão do aluno e da sua integração no contexto do trabalho.

Aquele detalhe, introduz, quanto a nós, um fator de qualidade, ao sugerir e salientar um cuidado acrescido por parte das escolas profissionais, na análise criteriosa do contexto e tecido socioeconómico e empresarial, no escrutínio e na mobilização de parceiros e no estabelecimento de protocolos de cooperação, para acolhimento dos nossos alunos em atividades de FCT. Importa não apenas o contexto material, técnico e tecnológico (disponibilidade de instalações e equipamentos, nomeadamente), como também a disponibilidade e a capacidade humana para a realização de tutorias (participação na planificação e organização das atividades de FCT, acompanhamento, monitorização e orientação do plano de formação em contexto de trabalho, colaboração e participação, em articulação com a escola, na avaliação do aluno-aprendiz em FCT). Ou seja, a empresa e o profissional envolvido na tutoria (o tutor) constituem de facto agentes formadores indispensáveis para o sucesso das aprendizagens. É neste sentido que entendemos, desde sempre, a expressão “formação em contexto de trabalho” como facilitadora da integração

dos jovens no mundo do trabalho. Isso acontece não somente pelas rotinas e operações técnicas realizadas com qualidade e tecnologicamente integradas, mas igualmente pela competência, qualidade e capacidade formadora dos parceiros.

Eventualmente, o Centro de Formação Beatriz Serpa Branco, poderá equacionar a conceção e implementação de um programa de ações de curta duração destinado aos tutores em FCT de alunos dos Cursos Profissionais, integrado na obrigação, consagrada na *Lei Geral do Trabalho*, que assiste às entidades empregadoras de proporcionarem a frequência de ações de formação profissional aos seus trabalhadores.

Com frequência e facilmente identificamos, através da alteração da atitude do aluno, uma considerável melhoria qualitativa (interesse, empenho e motivação face à escola, ao curso e às tarefas de aprendizagem), impulsionada pela experiência significativa de aprendizagem em contexto real de trabalho, verbalizada pelos próprios.

Na EPRAL, se considerarmos tão somente o Ciclo de Formação 2019-2022, que agora finda, estamos a considerar cerca de 120 jovens de 8 Cursos Profissionais, ou qualificações, distintos, que finalizam a sua formação e que, no conjunto do 2.º e do 3.º ano de formação, realizaram, ou estão a concluir, cerca de 96.000 horas de formação em contextos reais de trabalho.

O elevado n.º de entidades implicadas na cooperação (cerca de 70), sobretudo localizadas na Região Alentejo (NUT II) não nos possibilita, neste contexto, a apresentação de uma listagem exaustiva. Todavia, é possível categorizar e agrupar aquelas entidades, pela sua natureza e objeto, em: empresas privadas de variados setores de atividade económica; empresas públicas; organizações da economia social, educação de infância, saúde e solidariedade social; entidades da administração regional; autarquias; agências locais e regionais; associações empresariais; associações socioprofissionais.

Acresce que as “notas” (as classificações finais) obtidas na Componente de FCT pelos alunos, participadas pelos tutores das entidades formadoras externas, têm superado, em todos os ciclos de formação, as classificações finais de Curso, tal como sucede, aliás, com as classificações obtidas em PAP, como veremos.

Em suma. Se, hoje-em-dia, a Componente de Formação em Contexto de Trabalho transcende a mera condição de traço distintivo matricial dos Cursos Profissionais, acentuamos o potencial formativo e formador das entidades externas, e a condição de parceiros fundamentais, bem como o efeito regulador das ofertas formativas e das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas escolas profissionais, integrando novas problemáticas e induzindo a adoção de estratégias pedagógicas mais aliciantes para o envolvimento, empenho e sucesso escolar dos seus alunos.

A Prova de Aptidão Profissional. Demonstração de competências e instrumento de avaliação pedagógica externa e interna

A Prova de Aptidão Profissional (PAP), enquanto prova final de curso, tem figurado sucessivamente nas revisões curriculares implementadas desde a criação dos Cursos Profissionais.

Porém, encontramos alguns detalhes distintivos na legislação aprovada e publicada, quer quanto à sua definição, quer quanto face ao seu posicionamento relativamente às dimensões, interna e externa, da avaliação pedagógica, refletindo opções de política educativa, diversas entre si.

Com efeito quanto à definição da PAP, verificamos que na Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio, a PAP é referida como (Âmbito e a definição - Art.º 19.º):

*1 - A PAP consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um **projeto, consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de saberes e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do jovem.***

*2 - O projeto a que se refere o número anterior **centra-se em temas e problemas perspetivados e desenvolvidos pelo aluno em estreita ligação com os contextos de trabalho** e realiza-se sob orientação e acompanhamento de um ou mais professores.*

*3 - Tendo em conta a natureza do projeto, **poderá o mesmo ser desenvolvido em equipa**, desde que, em todas as suas fases e momentos de concretização, seja visível e avaliável a contribuição individual específica de cada um dos membros da equipa.*

No mesmo diploma, apresentava-se, por outro lado, a PAP, integrada no sistema de avaliação interna das aprendizagens, concretamente, na **avaliação sumativa interna das aprendizagens** (Art.º 14.º, n.º 6):

6- A avaliação sumativa interna incide ainda sobre a formação em contexto de trabalho e integra, no final do 3.º ano do ciclo de formação, uma prova de aptidão profissional (PAP).

Contudo, a avaliação da PAP mantinha-se cometida a um Júri criado para esse efeito específico, no qual já se previa a representação de: *associações empresariais, ou de empresas de setores afins ao curso em causa; de associações sindicais dos setores de atividade afins ao curso; e ainda de uma personalidade de reconhecido mérito na área da formação profissional ou dos setores de atividade afins ao curso* (Art.º 21.º).

Já quanto à legislação em vigor, a PAP é mencionada no Art.º 29.º da Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto), nos seguintes termos:

*1 — A PAP, de acordo com o previsto na sublínea v) da alínea b) do n.º 2 do artigo 23.º do DL n.º 55/2018, de 6 de julho, **integra a avaliação externa;***

*2 — A PAP consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um **projeto consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos, aptidões, atitudes e competências profissionais adquiridos ao longo do percurso formativo do aluno, em todas as componentes de formação, com especial enfoque nas áreas de***

competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e no perfil profissional associado à respetiva qualificação.

(...)

Salientamos desde logo o posicionamento da PAP na vertente, **avaliação externa das aprendizagens**, tendo como garante a **integração de entidades externas no Júri de Avaliação** (Art.º 28.º):

1 — A avaliação externa das aprendizagens deve contemplar a avaliação da capacidade de mobilização e de integração de todos os conhecimentos, aptidões, atitudes e competências profissionais, sendo realizada, em complemento da avaliação interna das aprendizagens, através da PAP.

2 — A natureza externa da PAP é assegurada pela integração no júri de personalidades externas, de reconhecido mérito na área da formação profissional ou dos setores de atividade afins ao curso e outros representantes do setor do respetivo curso...

(...)

E quanto à natureza e âmbito da PAP, o cunho de demonstração de conhecimentos, aptidões, atitudes e competências profissionais, adquiridos ao longo do ciclo de formação, tendo por referências, o **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória** e o **perfil profissional associado à respetiva qualificação**.

Além da relação aos referenciais mencionados no ponto anterior, as alterações assinaladas vêm salientar, como exemplos, o cariz de **projeto integrador de conhecimentos e competências**, isto é, de **Projeto mobilizador e orientador do desenvolvimento curricular, perspetivado ao longo do ciclo de formação**, das PAP, e a **relevância da colaboração ativa de entidades externas** (dos meios empresarias e socioprofissionais, nomeadamente) **na avaliação das prestações dos alunos, através da sua representação nos Júris de Avaliação** e, assumidamente, como **garantia de qualidade, isenção e legitimidade das decisões em matéria de classificações finais** das Provas. Esta abertura acompanha a mesma linha de pensamento que expusemos em relação à FCT, no que respeita à **vantagem de integração de fatores externos na avaliação das aprendizagens dos alunos**, com efeitos reguladores dos ofertas formativas e de melhoria do trabalho e da pedagogia desenvolvida pela escola no seu conjunto, desde a planificação, à avaliação das aprendizagens, mobilizando e incentivando o trabalho de colaboração entre professores e formadores (as equipas pedagógicas) passando pelo acompanhamento, monitorização e regulação do desenvolvimento curricular, com o envolvimento solidário dos agentes de coordenação de curso e de direção pedagógica.

Apresentamos, no Quadro 4, organizadas por curso profissional, as entidades que têm integrado os Júris de Avaliação e que nos têm acompanhado na avaliação das PAP no âmbito da EPRAL (Ciclos de Formação concluídos entre 2017-20 e 19-2022).

Quadro 4 – Provas de Aptidão Profissional/Júri de Avaliação - Entidades Externas. CF 17-20 a 2019-2022

Curso Profissional/Qualificação Profissional (N4/12.º ano)	Entidades
Técnico Auxiliar de Saúde	HES, EP - Hospital do Espírito Santo, Évora
	HME - Hospital da Misericórdia de Évora
Técnico de Ação Educativa/ Técnico de Apoio à Infância	UE - Universidade de Évora [Departamento de Pedagogia e Educação]
	CME - Câmara Municipal de Évora Divisão de Educação e Intervenção Socioeducativa
Técnico de Audiovisuais	IPB - Instituto Politécnico de Beja Escola Superior de Educação – Audiovisual e Multimédia
	UE - Universidade de Évora Escola de Artes
	UE - Universidade de Évora Cineclubes
	GMT – Produções Comunicação e Audiovisual
Técnico de Cozinha-pastelaria e Técnico de Restaurante-bar	ADHP - Associação de Diretores de Hotel de Portugal
	ERT - Entidade Regional de Turismo do Alentejo e Ribatejo
Técnico de Gestão	ACDE - Associação Comercial do Distrito de Évora
	NERE - Núcleo Empresarial da Região de Évora
Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos	NERE - Núcleo Empresarial da Região de Évora [IDOLCODE –Automação Industrial]
	ADRAL - Agência de Desenvolvimento Regional do Alentejo [ÉvoraTech]
Técnico de Multimédia	IPB - Instituto Politécnico de Beja Escola Superior de Educação – Audiovisual e Multimédia
	IPP - Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Tecnologia
	ADRAL - Agência de Desenvolvimento Regional do Alentejo [ÉvoraTech]
Técnico Programador de Informática	NERE - Núcleo Empresarial da Região de Évora [IDOLCODE –Programação]
	ADRAL - Agência de Desenvolvimento Regional do Alentejo [ÉvoraTech]

Também no que concerne às Provas de Aptidão Profissional, a EPRAL desenvolveu em complemento à Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto e, dando cumprimento ao estipulado no Art.º 32.º daquela Portaria, o seu próprio Regulamento da Prova de Aptidão Profissional, estabelecendo, entre outras matérias relevantes:

- a) A calendarização de todo o processo;
- b) Os direitos e deveres de todos os intervenientes;
- c) Os critérios e os trâmites a observar, pelos diferentes órgãos e demais intervenientes, para aceitação e acompanhamento dos projetos;
- d) A negociação dos projetos, no contexto da escola e no contexto de trabalho;
- e) Os critérios de classificação a observar pelo júri da PAP;
- f) A duração da apresentação pública da PAP, com uma duração de referência de 60 minutos;
- g) O número de horas semanais, constantes do horário dos alunos, para a concretização da PAP;
- h) O modo de justificação de falta à apresentação da PAP e a marcação de uma segunda data para o efeito.

Também em relação à PAP, a EPRAL elabora para ciclo de formação e curso profissional a concluir, referenciais próprios, destinados aos alunos-finalistas, documentos-guia, detalhando as orientações para a elaboração das respetivas Provas (desde o enquadramento legislativo, clarificação do conceito PAP, passando pelas condições de desenvolvimento, normas de elaboração de relatórios e de apresentação de produtos, orientações para as apresentações públicas, normas gráficas e de edição, entre outras). Estes referenciais, embora careçam de reformulação tendo em vista uma melhor adequação suas às finalidades, mormente tendo presentes os públicos a que se destinam, têm-se revelado fundamentais para a realização e concretização dos projetos PAP, promoção da autonomia de alunos e alunas e até mesmo na consolidação de competências profissionais de professores e formadores, designadamente na vertente de trabalho colaborativo, de avaliação formativa e de recolha de elementos de informação para avaliação das aprendizagens dos alunos através das PAP.

Igualmente, no que respeita à constituição dos **Júris de Avaliação**, impõe-se a mesma perspetiva de **critério de qualidade, na ponderação da capacidade e competência, bem como escrutínio do mérito reconhecido pela comunidade, na mobilização de parceiros** (entidades e personalidades, seus representantes), que possam integrar aquelas instâncias de avaliação das aprendizagens. Esta é uma questão de maior acuidade, dada a **natureza externa da avaliação** e o crédito depositado na garantia de isenção, qualidade e legitimidade dos resultados e classificações finais obtidas pelos alunos.

Aliás, no que respeita ao **prosseguimento de estudos**, ou no acesso de diplomados pelo ensino profissional (e demais vias profissionalizantes, aliás) ao ensino superior as Provas de Aptidão Profissional, os seus resultados, em complemento com os resultados obtidos pela realização de determinados exames nacionais, ou de outros exames e/ou provas, determinados pelas instituições de ensino superior, são fatores de ponderação nas candidaturas de acesso ao ensino superior, como sabemos (com um peso da ordem dos 20%).

A título ilustrativo dado que, já no contexto de abordagem da FCT o referimos, **as classificações dos alunos quando envolvidos agentes externos na avaliação e classificações das aprendizagens, nomeadamente na Componente de Formação em Contexto de Trabalho e na Prova de Aptidão**

Profissionais, superam os resultados obtidos nas componentes em que a avaliação interna é preponderante. Vejamos o exemplo dos resultados reportados ao Ciclo de Formação de 2018-2021 e ao Ciclo de Formação de 2017-2020, respetivamente, como elucidam os Quadros 5 e 6.

Quadro 5 – Classificações finais médias obtidas pelos alunos nas diferentes componentes de formação (CF18-21)

Curso Profissional		Classificações				Áreas Dominantes
		FCT	PAP	FCpTecn	FnCurso	
Téc. de Apoio à Infância	Turma A	17,6	18	16,2	16,2	PAP + FCT
	Turma B	16,4	17,3	16,3	16,1	PAP + FCT
Auxiliar de Saúde		17	17,2	15,1	15,2	PAP + FCT
Téc. de Audiovisuais		17	14,8	14,8	14,5	FCT + PAP
Téc. de Multimédia		15,5	16,7	15,3	14,9	PAP + FCT
Restauração	Téc. de Cozinha-pastelaria	17	15,7	14,7	15	FCT + PAP
	Téc. de Restaurante-bar	16,6	15,9	14,2	14,6	FCT + PAP
Média das Classificações		16,7	16,6	15,2	15,2	FCT + PAP

[FCT: Formação em Contexto de Trabalho; PAP: Prova de Aptidão Profissional; FCpTecn: Componente de formação tecnológica; FnCurso: Final de Curso]

Quadro 6 – Classificações finais médias obtidas pelos alunos nas diferentes componentes de formação (CF 17-20)

Curso Profissional		Classificações				Área Dominante
		FCT	PAP	FCpTecn	FnCurso	
Téc. Auxiliar de Saúde		16.1	16.7	15.1	14.9	PAP+FCT
Téc. De Apoio à Infância		17.0	16.3	16.0	15.0	FCT+PAP
Téc. de Gestão		17.2	16.9	14.9	15.3	FCT+PAP
Téc. de Multimédia (A+B)		16.9	16.3	15.3	15.0	FCT+PAP
Restauração	Téc. de Cozinha-pastelaria	15.9	16.7	14.3	14.7	PAP+FCT
	Téc. de Restaurante-bar	16.0	15.1	13.6	13.9	FCT+PAP
Média das Classificações		16.6	16.3	14.9	14.8	FCT+PAP

[FCT: Formação em Contexto de Trabalho; PAP: Prova de Aptidão Profissional; FCpTecn: Componente de formação tecnológica; FnCurso: Final de Curso]

Num muito breve comentário, parece-nos que a superação evidenciada pelos resultados expostos (FCT e PAP, com resultados finais superiores aos resultados internos) permite-nos contrariar e desmistificar a ideia comum de que as classificações internas tenderiam a ser inflacionadas relativamente a outras classificações que envolvam a participação de agentes externos, como sejam a FCT e as PAP, no caso dos Cursos Profissionais.

Os caminhos vão-se trilhando. Neste momento, a PAP e a FCT, pelas razões que abordámos sucintamente, merecem-nos atenção reforçada e convocam-nos para a revisão da generalidade dos instrumentos de planeamento, acompanhamento das práticas pedagógicas. É nossa intenção conceber e concretizar um Plano de Formação interna no lançamento do ano letivo 2022-23, dirigido aos nossos docentes, nos domínios PAP e FCT e iniciar junto das turmas de 1.º ano a abordagem organizada e coerente das componentes PAP e FCT, de maneira a que os novos alunos encarem o ciclo de formação de forma mais esclarecida e previsível. A nossa abordagem junto das novas turmas, iniciar-se-á justamente pelos níveis macro expostos no início deste contributo para a 1.ª edição do *BSB – Magazine* e culminará pela (re)apresentação de produções concretizadas no âmbito das PAP e de testemunhos de jovens diplomados pela EPRAL, ***dando a palavra e fazendo justiça ao aluno investigador, criativo, autónomo, responsável, inspirador, competente,... e formador entre pares, testemunho e exemplo de sucesso escolar e educativo.***

Referências

- Azevedo, J. (2014). *Ensino Profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas* – CEHD/FEP/UCP, Porto.
- Correia, A. et al. (2021). *Enquadramento da Avaliação pedagógica: Cursos Artísticos Especializados de Nível Secundário e Cursos Profissionais*. ME/DG Educação, Lisboa

Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro
Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho
Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de maio
Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro
Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho
Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto
Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio
Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho

A TRAQUITANA

Ana Isabel Pires Fernandes¹
Joaquim Bastos Serra⁶

Resumo

O presente artigo é fruto de um trabalho concretizado em contexto pedagógico, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na escola da Horta das Figueiras, do Agrupamento de Escolas Severim de Faria de Évora. Este documento aborda, em particular, a área da leitura em contexto de Educação Pré-escolar e de 1.º ciclo do Ensino Básico, começando por uma fundamentação teórica e passando ao relato da dinamização do projeto “Traquitana”, para o qual fazemos uma descrição, análise e reflexão de experiências e estratégias implementadas durante o desenvolvimento deste projeto. Ao longo da implementação deste projeto o intuito foi o de explorar a importância da leitura, juntamente com o papel da motivação e da diversificação de estratégias, como fatores que influenciam o desenvolvimento de competências leitoras nas crianças, essenciais para a sua formação enquanto cidadãos ativos. Neste sentido, o principal objetivo consistiu em promover diversas estratégias de abordagem e ensino da leitura, tentando perceber o papel do educador/professor nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da leitura. Neste projeto foram focadas principalmente as estratégias de motivação para a leitura implementadas, para a promoção de utilização de espaços especialmente orientadas para este domínio e para a criação de momentos individuais e coletivos de leitura. A diversificação de estratégias, tendo em conta o interesse e as necessidades das crianças, e a utilização da Biblioteca da sala e da Biblioteca Escolar são uma mais-valia para a aprendizagem da leitura e este projeto levou ao aumento da frequência destes espaços e ao interesse pelas atividades implementadas.

Palavras-chave: Envolvimento, Alunos, Projetos, Leitura, Biblioteca, Ensino

Enquadramento conceptual

A leitura é essencial para a interpretação e compreensão do mundo à nossa volta. As competências leitoras são formadas desde cedo através do contacto com recursos escritos e visuais presentes na sociedade em que vivemos. Deste modo, através destes recursos, a criança observa a transformação das marcas gráficas em linguagem e da linguagem em marcas gráficas, sendo que a leitura e a escrita, apesar de poderem ser trabalhadas independentemente, estão ligadas entre si. De acordo com o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015, p.7), a “Leitura e Escrita constituem um só domínio no 1.º Ciclo. Sendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns”.

⁶Agrupamento de Escolas Severim de Faria (Portugal), anapires.dir@ae3evora.edu.pt,
joaquimserra@ae3evora.edu.pt.

A Aprendizagem da Leitura no 1.º Ciclo

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é o iniciar de um processo de ensino formal. Nesta fase, as crianças já ingressam com aprendizagens adquiridas que, no decorrer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, serão desenvolvidas e sistematizadas para que se constituam como uma base para todas as aquisições futuras. Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p.11) identificam esta fase como “a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes”.

A abordagem às estratégias de ensino e aprendizagem é vasta e diversificada. Spitze (1970, citado por Vieira & Vieira, 2005) classifica vários tipos de estratégias, em que uma delas é a de situações da vida real focada na participação ativa dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens. Estas podem ser orientadas pelo professor ou de vertente livre, os alunos escolhem e representam as situações e dados. Outra das estratégias é o contacto com materiais diversos. Este tipo de estratégia promove o contacto com vários suportes escritos do quotidiano, através dos quais os alunos têm uma melhor interação e compreensão do mundo e da sua relação com a leitura. A motivação e o desenvolvimento de competências essenciais à leitura são maiores, pois desta forma os alunos percebem com mais facilidade a importância e a funcionalidade da leitura.

Metodologia

Neste ponto será apresentada a abordagem metodológica da construção da “Traquitana”. No primeiro ponto será explicitada a organização metodológica desde a ideia até à concretização, através da apresentação das várias técnicas de recolha de dados que foram utilizadas para chegar ao projeto final.

A Ideia

O período de observação e discussão das ideias durou cerca de duas semanas, tendo participado 15 crianças. Este tempo permitiu conhecer o contexto do projeto e analisar, em profundidade, os conhecimentos e competências adquiridos e em desenvolvimento, em todas e cada uma das crianças das duas salas. Esta atividade permitiu, igualmente, identificar as necessidades das crianças, concretamente no domínio da leitura.

Os alunos nesta fase soltaram a ideia: “Queremos uma TRAQUITANA que permita AFIXAR os trabalhos dos alunos DENTRO da escola e VIAJE ATÉ AO EXTERIOR DA ESCOLA: queremos uma COISA MÓVEL”.

Para a concretização da “Traquitana”, foi necessário passar por um processo.

1. Para onde vai a “Traquitana”?

2. Preferencialmente para as escolas de Santa Clara e Horta das Figueiras, onde este grupo nasceu. Mas a Traquitana estará disponível para todas as escolas/comunidades que a solicitem.

3. Quem construirá a Traquitana?

Os amigos do Alandroal, Manuel Fontainhas Frazão, o Grande. Grandes artistas do ferro e de outras coisas. Gostam de construir engenhocas.

4. De quem será a Traquitana?

De quem a estiver a usar! Todos e nenhum.

5. O modelo da Traquitana poderá ser copiado?

Claro que sim. Se funcionar para nós, pode funcionar para todos!

6. Ao desenhar/construir a Traquitana, que cuidados tivemos?

Que fosse segura, facilmente transportável (desmontável). Que fosse divertida.

7. É 100% segura?

O que é 100% seguro? Sobre o tema, podem consultar a Declaração de UBUD-HOOR (clique na imagem para ter acesso à Declaração na íntegra).

A Universidade do Porto promoveu um concurso na área do *design* ao qual concorreremos. O mote: “O Poder do Design: Restabelecer o Convívio de Proximidade durante e após a Covid-19”. Este é o desafio que nos lançaram: “Em busca de ideias de *design* que sejam simples, mas brilhantes, e apoiem o restabelecimento do convívio físico de proximidade.” E a Traquitana cumpria isso! Depois disso passámos à fase de *design* da mesma, tal como passamos a apresentar na figura.1.

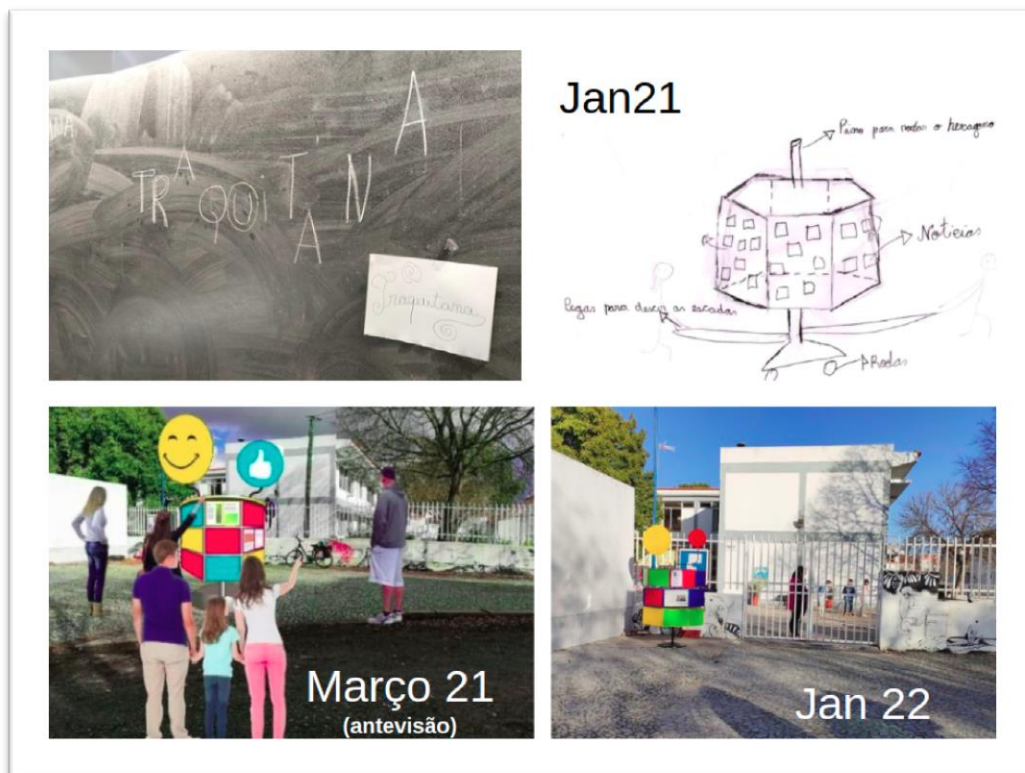


Figura 1. A ideia

Porquê traquitana? O que quer dizer tra-qui-tana?

Porque gostámos do nome! E porque aquilo que fizemos tem a ver um pouco com o significado da palavra.

1. Carruagem de quatro rodas, para duas pessoas, com cortinas de couro por diante (ex.: rodou a traquitana e saiu do terreiro aos solavancos).
2. [Informal] Carro desconjuntado e reles (ex.: o pneu da traquitana furou).
= CALHAMBEQUE, CARANGUEJOLA, CARRIPANA
3. [Informal] Coisa de pouco valor (ex.: a loja vende todo o tipo de traquitanas).
= BAGATELA, BUGIGANGA.

O Contexto do Projeto Traquitana

A Comunidade Escolar Severim de Faria é um coletivo informal que envolve encarregados de educação, professores, alunos, funcionários, famílias e todos os que querem bem às escolas A (1.º Ciclo) e B (2.º e 3.º ciclos). Já desenvolvemos muitas atividades na escola. Entre elas, organizámos umas eleições na escola (projeto distinguido a nível nacional em 2020) e o Jornal X (1.º prémio de jornais escolares em 2020 na sua categoria). E foi precisamente este prémio que nos levou à ideia da Traquitana. É único e democrático, pela livre expressão em si exibida, e é expoente porque fortalece todas as vontades, todos os ideais, todas as habilidades da comunidade. É um equipamento que suporta todos os trabalhos das crianças/jovens (jornal, trabalhos de artes visuais, projetos científicos), capaz de viajar até aos exteriores das escolas e entre elas, que mostra os contributos de todos e que permite, em concomitância, que aqueles que veem e leem os trabalhos afixados possam expressar as suas opiniões/gostos. Queremos que a Traquitana receba também as participações daqueles que estão à porta da escola (encarregados de educação, irmãos, avós). O *design* que apresentamos é já resultado de vários encontros: é um produto coletivo que tentou conciliar as propostas de crianças e adultos que criaram e discutiram juntos (*online*) intensamente o Projeto Traquitana durante as duas semanas de pausa escolar motivadas pela situação de pandemia em janeiro e fevereiro. A portabilidade, funcionalidade, transportabilidade, custo e segurança do equipamento foram outras condicionantes que tivemos em consideração. A gestão do equipamento é feita por um “comité” formado por alunos, professores, mães, pais, pessoas da comunidade. A Traquitana é aquilo que somos enquanto comunidade. Com a ajuda das crianças, fazer o manual de (des)montagem da Traquitana. E, melhor ainda: PROMOVER COMUNIDADE!



Figura 2. Concretização

Conclusão

Com tudo isto podemos afirmar que a leitura é um instrumento essencial para uma participação ativa e útil de um indivíduo na sociedade, dando a possibilidade de compreender o mundo à sua volta e de o defrontar com situações de cariz social, técnico e profissional (Santos, 2000).

Referências

- Santos, E., M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Vieira, R.M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008 - 2021, <https://dicionario.priberam.org/traquitana>

ACADEMIA DE LÍDERES UBUNTU NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GABRIEL PEREIRA

Ricardo Teixeira⁷

28

Introdução

A Academia de Líderes Ubuntu (ALU) é um programa de educação não formal, de promoção de competências pessoais e relacionais, desenvolvido pelo Instituto Padre António Vieira (IPAV). Assenta nos fundamentos da Ética do Cuidado, da Construção de Pontes e da Liderança Servidora. Este programa usa uma metodologia vivencial e experiencial e aposta na aprendizagem por modelos de referência. Trabalhamos cinco competências centrais: o *autoconhecimento*, a *autoconfiança*, a *resiliência*, a *empatia* e o *serviço*, que depois abrem a porta ao trabalho de muitas outras competências como a comunicação, a reflexão, a tolerância e o trabalho em equipa, entre outras. Em termos práticos, um grupo de até 20 alunos, de várias turmas, é convidado a participar numa semana imersiva de trabalho. Nesta semana desenvolvemos dinâmicas lúdico-pedagógicas e refletimos a partir, nomeadamente, da visualização de filmes e vídeos, da partilha de histórias de vida e de testemunhos de vida.

Implementação do Programa no Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira

A Academia de Líderes Ubuntu tem sido implementada no Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira (AEGP), desde o início do ano letivo de 2020/2021.

Este programa foi implementado no AEGP com os objetivos de dar resposta ao insucesso e abandono escolar, a comportamentos desajustados, às dificuldades de integração e à indisciplina, apostando na promoção de competências pessoais e relacionais, que permitam aos alunos relacionarem-se melhor consigo mesmos, com a escola, com o processo de ensino e aprendizagem, com a família e com a comunidade.

Fizemos um caminho marcado por muito trabalho, alguns desafios e resultados que nos deixam, a cada dia, mais motivados. A ALU tem sido uma aposta ganha e não podíamos deixar de partilhar os nossos resultados. Acreditamos que na partilha de resultados temos o ponto de partida para o investimento em práticas de qualidade e a sua melhoria constante.

Resultados

Indo ao encontro da estratégia de ação e indicadores previstos, desde 2020 até ao momento, o nosso agrupamento formou 19 educadores Ubuntu, implementou 6 semanas UBUNTU, criou o Clube UBUNTU e nele desenvolveu 41 sessões de trabalho. Foram envolvidos 110 alunos de 37

⁷ Sociólogo. Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira

turmas do ensino secundário, do 9.º ano, do curso PIEF e dos cursos de Educação e Formação de Adultos. Foram realizadas mais de 20 atividades no âmbito da ALU. Fizemos ações de sensibilização, participámos em concursos e em encontros e iniciativas do IPAV e de outros Agrupamentos, fizemos sessões de trabalho com organizações parceiras, colaborámos com o Clube de Voluntariado e com o Projeto Eco-Escolas, entre outras atividades.

Devido aos confinamentos motivados pela pandemia de Covid-19, ao ensino à distância e aos isolamentos de muitos alunos, várias atividades do programa tiveram de ser reajustadas ou canceladas. Em alternativa, foram criadas várias atividades *online*. Criámos o Clube Ubuntu Digital, no qual foram desenvolvidas 10 sessões de trabalho, e o “Deita cá para fora”, onde os alunos puderam encontrar um espaço de segurança para ir falando dos assuntos que os incomodaram durante esse tempo. Neste contexto, também foi criada a iniciativa Covid Ninja, onde falamos sobre as medidas de prevenção da covid 19 e sensibilizamos para o seu cumprimento.

Impacto

O impacto da Academia de Líderes Ubuntu nos nossos alunos tem sido incontornável. A avaliação de impacto tem sido feita ao nível externo pela aplicação de um inquérito da autoria do parceiro IPAV e ao nível interno através da recolha de, principalmente, dados qualitativos.

A avaliação efetuada pelo IPAV revelou aumentos quase sempre superiores a 20% em todos os indicadores/competências, com alguns indicadores a chegar aos 60%. Se olharmos para as cinco competências trabalhadas na Academia de Líderes, vemos uma média de incrementos que vai de 42% na competência “Resiliência” a 27% na competência “Empatia”. A média da satisfação com o programa, nas 6 semanas implementadas, fixa-se nos 9,56, numa escala de 1 a 10. Apesar de não estar nos indicadores de impacto previstos, o indicador “Esperança no Futuro” é, para nós, muito relevante. O sentido e propósito de vida permite significar e ressignificar experiências de vida e mobilizar os recursos internos e externos necessários para atingir estes propósitos. Assim sendo, a “Esperança no Futuro” é um indicador de um possível maior investimento na educação, na escola, numa carreira profissional e nas relações interpessoais. Por fim, o incremento médio de 296% no conhecimento da filosofia Ubuntu, diz-nos que os alunos compreendem a importância dos fundamentos Ubuntu: A Ética do Cuidado, a Construção de Pontes e a Liderança Servidora.

A avaliação interna dos alunos, feita através da análise de palavras das avaliações diárias da semana Ubuntu e de um questionário, revela-nos que os alunos valorizaram aspetos relacionados com a aquisição de competências, as relações interpessoais, a oportunidade de aprender novos conceitos, o impacto emocional da semana e a componente recreativa do programa.

Fatores de sucesso

Do ponto de vista da coordenação da implementação do programa no AEGP, existem alguns fatores chave de sucesso a considerar. Os primeiros são a qualidade e a validade do programa, o que advém da forma como está bem estruturado, bem fundamentado e apoiado em evidências científicas validadas. O empenho da equipa de Educadores, que foi incansável na dinamização das várias atividades, é obviamente um fator de sucesso. O manuseamento ajustado do programa e dos materiais disponibilizados pelo IPAV é, por sua vez, um fator crítico de sucesso. Também crítica é a articulação com a Direção. O facto de haver um forte investimento institucional e pessoal por parte da Direção do agrupamento garantiu que não faltassem os recursos materiais e humanos à implementação do programa. Por fim, a articulação com os diretores de turma foi essencial. Os melhores resultados foram encontrados em alunos cujas direções de turma se envolveram de forma positiva no programa. Ou seja, que motivaram os alunos, que procuram um diálogo articulado com a equipa Ubuntu e compreenderam a pertinência do programa no nosso contexto educativo.

Considerações finais

É importante destacar a ideia de que a ALU, por ser um programa que intervém a montante, ou seja, na base das competências pessoais e relacionais que permitem aos alunos ter um desenvolvimento ajustado em todas as dimensões das suas vidas, é o ponto de partida para o sucesso escolar, educativo, profissional e pessoal. Na nossa perspetiva, a ALU foi uma aposta ganha da Direção do nosso Agrupamento de Escolas e de todos os intervenientes neste programa: Educadores, Técnicos, Professores, Assistentes e, obviamente, Alunos.

AGORA, CONTO EU!

Maria Lucinda Lavouras Polícia⁸

Introdução

Agora, Conto EU!: os alunos mais velhos contam histórias aos mais novos – Boa Prática reconhecida pelo Plano Nacional de Leitura .

Com a orientação da coordenadora das bibliotecas, dos docentes de português do 2.º ciclo da Escola Conde de Vilalva e do apoio técnico dos encarregados de educação, os alunos foram filmados e contaram histórias à sua maneira.

Metodologia

A biblioteca apresentou uma proposta de trabalho aos docentes da disciplina de Português, que, por sua vez, contactaram os seus alunos.

Os alunos disponibilizaram-se para contar histórias em vídeo e os seus encarregados de educação filmaram-nos. As histórias foram seleccionadas pelos alunos e pelas suas famílias, em articulação com os docentes e a equipa da biblioteca. Os vídeos foram divulgados nas redes sociais (*facebook*, *youtube*, página do Agrupamento) com a autorização dos encarregados de educação.



Figura 1. Contando histórias

⁸ Agrupamento de Escolas André de Gouveia. Coordenadora das Bibliotecas do Agrupamento de Escolas André de Gouveia/ Coordenadora da RBEV (Rede de Bibliotecas de Évora).

As filmagens foram enviadas para a coordenação do pré-escolar do Agrupamento, que as distribuiu pelos colegas de Departamento.

Os objetivos desta atividade foram os seguintes:

- a) Desenvolver a linguagem oral;
- b) Envolver as crianças num mundo de fantasias e imaginação;
- c) Melhorar a interação e a comunicação das crianças;
- d) Envolver as famílias nos hábitos de promoção de leitura;
- e) Fomentar o uso das tecnologias de informação e comunicação na promoção da leitura e no desenvolvimento de aprendizagens, a distância.

Esta ideia surgiu em junho de 2020, em plena pandemia, quando ocorreu a reabertura dos jardins de infância, que coincidiu com a data em que se assinala habitualmente o Dia da Criança.

Para além do apelo habitual ao distanciamento, destacou-se o reconhecimento da importância das atividades pedagógicas, cujo funcionamento normal não deveria ser comprometido, bem como o direito de brincar dos mais novos.

Este projeto teve em conta alguns eixos estratégicos do Projeto Educativo do nosso Agrupamento, nomeadamente o sucesso educativo, a criatividade e inovação e a melhoria das práticas educativas e organizacionais. Consideramos imprescindível desenvolver atividades nas bibliotecas do Agrupamento que fomentem as literacias da leitura e dos media, que promovam uma cultura de respeito, cidadania e inclusão e, ainda, que apostem no desenvolvimento das competências tecnológicas e de práticas pedagógicas inovadoras.



Figura 2. Contando histórias

Fundamentação teórica

Sabemos que as histórias da infância, tal como o ato de brincar, permitem à criança fantasiar e lidar com angústias do seu dia-a-dia. Ao ouvir histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o útil, aprender a refletir em circunstâncias variadas, desenvolver o seu pensamento lógico e espírito crítico, através das manifestações de humor e da sua curiosidade natural. O principal objetivo e intencionalidade da leitura de histórias para crianças são desenvolver nelas o interesse pela leitura e a escrita pois, como Traça (1992, p. 124) defende, “esta constitui um meio eficaz para pôr em contato com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária.”

É de lembrar, também, o papel da família na leitura de histórias. A família é o primeiro agente socializador da criança. “Cabe aos pais proporcionar um clima adequado para que a criança, desde muito cedo, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, valorização e sossego” (Manzano, 1998, p.18).

A escola, por sua vez, talvez por ser “um local privilegiado onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante, deve ter como objetivo criar cidadãos ativos” (Bastos,1999, p.286). Assim sendo, é fundamental que, mais uma vez, educadores e famílias trabalhem em parceria, pois a relação escola/família pode ser extraordinariamente rica para pais educadores e acima de tudo para as crianças. Porém, estes não são os únicos promotores da leitura. Também as bibliotecas escolares ou públicas podem e devem desempenhar um papel fulcral neste sentido. É imprescindível que as bibliotecas facultem o livro acesso aos seus utilizadores e promovam a leitura de várias formas, de modo a cativar o público mais jovem a frequentar estes espaços.

É fundamental para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. “Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo”. É indiscutível e de grande importância a leitura de histórias, atividade que proporciona uma maior “participação no domínio das ideias, conceções e vivências regulares” (Mata, 2008, p. 78). “A leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite uma integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (Mata, 2008, p. 78).

Ramos e Silva (2009) mencionam que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura muito antes da escolaridade obrigatória. As autoras destacam ainda a importância das crianças contactarem com a literatura para a infância desde cedo de modo a proporcionar-lhes maior sucesso nas suas aprendizagens futuras, sendo fundamental o contacto com o livro e com a leitura” (Ramos & Silva, 2009, p. 3).

A leitura de histórias e a exploração de livros têm para além da criação de relações afetivas, outros benefícios no desenvolvimento das crianças, uma vez que promovem uma autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às outras possibilidades, através das quais se pode perspetivar representar e analisar o real.

A leitura em voz alta vai estimular a informação das crianças, facultar-lhes e promover a sua reflexão sobre os acontecimentos, quer sobre si próprio quer sobre os outros.

Dias e Neves (2012) referem que “é a partir das histórias que a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, ampliar a memória, o espírito crítico, viver momentos de humor, diversão, agradecer a sua curiosidade e adquirir valores para sua vida (Dias & Neves, 2012, p.37).

No pré-escolar, o ato de contar histórias torna-se essencial, pois é nesta etapa que as crianças desenvolvem as primeiras capacidades de narração e, desta forma, deve proporcionar-se à criança momentos literários ricos e variados para que possam ser formados leitores.

Considerações finais

Surgiram produtos de grande qualidade e o trabalho foi devidamente divulgado nas redes sociais⁹

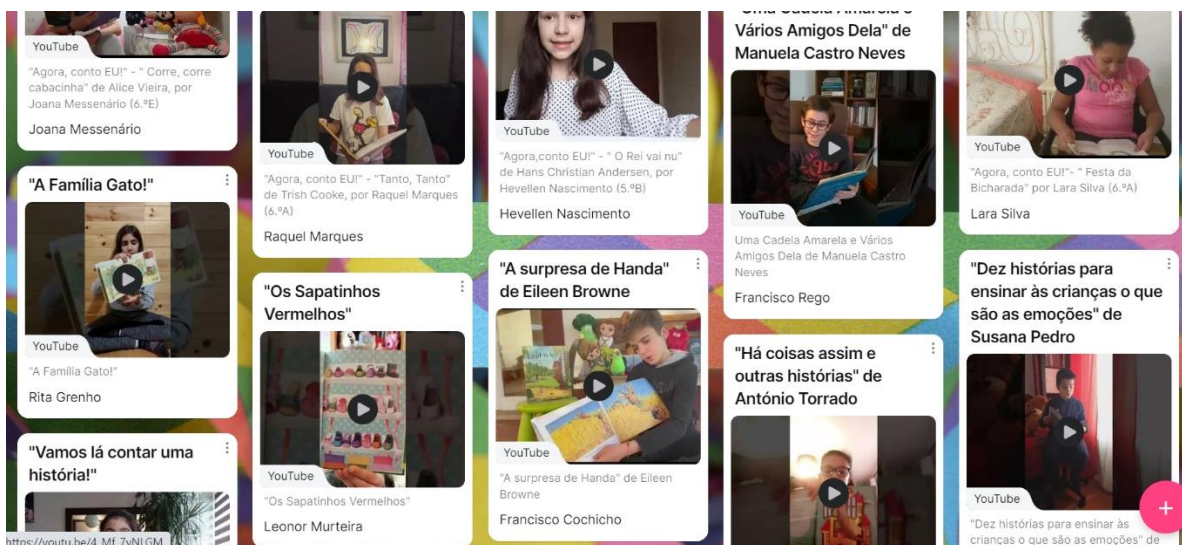


Figura 3. Divulgação nas redes sociais

Sublinhámos o envolvimento da família, na atividade e valorizámos o grande interesse e orgulho das famílias pelo trabalho realizado com os seus educandos, assim como uma boa articulação entre a biblioteca, os docentes e encarregados de educação, sendo claramente uma atividade inclusiva.

Não descurámos a articulação com os três grandes eixos do Projeto Educativo do Agrupamento, o empenho dos alunos, o desenvolvimento do ato de partilhar, neste caso a partilha de leituras; a

⁹ (<https://padlet.com/BibliotecasAndredeGouveiaEvora/q0czhugjv2c6u4nt>)

promoção da leitura, com recurso às tecnologias de informação e comunicação; a promoção das literacias da leitura e dos media e a valorização da comunicação entre as várias estruturas pedagógicas do Agrupamento.

Concluimos, afirmando que a promoção do trabalho colaborativo e o estímulo à participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar norteou o nosso trabalho, na medida em que defendemos sempre com esta prática a atribuição do papel central ao aluno, na dinamização da hora do conto, em formato digital!

Referências

- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade aberta.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Coord.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 37-41). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores? Ler para Crescer*. Lisboa: Gulbenkian - Casa da Leitura.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). *Estratégias de promoção da leitura com bebés. Leitura do berço ao recreio*. pp. 150-174. Obtido de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32809/16/Leitura_do_ber%c3%a7o.pdf.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

DESENVOLVIMENTO WEB FRONT-END

Paulo Alexandre Fernandes Martins Torres¹⁰

36

Introdução

O desenvolvimento da *web* (palavra inglesa que significa «sistema de interligação de documentos e recursos através da Internet») tem vindo a tem vindo a experienciar várias mudanças, ao longo dos anos. Centrar um elemento no *browser* era uma tarefa difícil de ser efetuada através de *CSS* (*Cascading Style Sheets*, linguagem declarativa que controla a apresentação visual de páginas web num navegador), até há bem pouco tempo. Com os modelos *FlexBox* e *Grid* tudo mudou. Tudo se tornou bem mais fácil. Muito embora ainda seja uma matéria algo específica da área e até pouco acessível para os “comuns mortais”, o facto é que, com estes modelos, podem efetuar-se exemplos práticos, de uma forma bem mais simples. Da mesma maneira, explicar estes modelos e transmitir conhecimento na área *web* tornou-se algo mais concreto e menos obscuro. O que antigamente era feito com 50 linhas de *CSS*, por exemplo, hoje em dia é conseguido por talvez 10 linhas.

A experiência de alunos dos Cursos Profissionais de Turismo Ambiental e Rural e de Técnico Vitivinícola

Os alunos dos Cursos Profissionais de Turismo Ambiental e Rural e de Técnico Vitivinícola, do Agrupamento de Escolas de Mora, tiveram contacto com o modelo *Flexbox*, e desenvolveram vários trabalhos, dos quais se destaca o desenvolvimento de um cartão, que envolvia um título, uma imagem e uma frase à sua escolha. Ora o cartão deveria estar centrado no *browser* e, para tal, deveriam usar a metodologia *Flexbox*. Os resultados foram muito animadores e podem ser visualizados nas imagens que se seguem:

¹⁰ Agrupamento de Escolas de Mora. paulo.torres@aemora.pt



Figura 4. Concretização

A mais-valia do Ensino profissional da Escola Pública Portuguesa

Na página online da ANQUEP (https://anquep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html) defende-se que,

Os Cursos Profissionais são um percurso de ensino secundário com dupla certificação, ou seja, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais necessárias ao exercício de uma atividade profissional e simultaneamente se obtém o nível secundário de educação. Estes cursos preparam os jovens para uma mais fácil e qualificada inserção no mercado de trabalho e permitem a realização de estudos ao nível pós-secundário e ensino superior. Os Cursos Profissionais integrados no Catálogo Nacional de Qualificações têm duração de três anos, com uma carga horária que varia entre 3100 e 3440 horas, e estão organizados em quatro componentes de formação (Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto)”.

Foi a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema educativo, em 1986, que o ensino profissional ganhou dignidade, pelo menos em termos legais. Contudo, existe uma determinada representação social pejorativa associada ao Ensino Profissional, dado que este é visto como sendo de menor qualidade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo era e é clara: o ensino secundário visa “assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa” (Art. 9.º, alínea a)) e “organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos” (Art. 10.º, número 3).

Em 2016, segundo a publicação *Education at a Glance, Portugal* (OCDE, 2018, p. 1), 41% dos estudantes do ensino secundário em Portugal estavam inscritos no ensino e formação profissional, sendo a média da OCDE de 44%. Ainda segundo a OCDE (2018, p. 146), o ensino profissional em Portugal tem “historicamente fraca reputação”, o que parece explicar a constatação de que há uma correlação forte entre o nível socioeconómico das famílias e o tipo de percurso seguido pelos alunos. Segundo a mesma fonte, as escolas secundárias que apresentam proporções mais elevadas de alunos menos favorecidos em termos socioeconómicos tendem a registar maior número de alunos no percurso profissionalizante (47% do total de alunos, em média) do que as escolas secundárias mais favorecidas (apenas 22% em média).

Esta perspetiva tem necessariamente de mudar. Defendem Barbosa *et al.* (2019, p. 82) que

a inserção de profissionais competentes no mercado de trabalho revela-se um fator de promoção do desenvolvimento económico do país, pelo que esta tipologia de ensino é, de facto, cada vez mais valorizada pelo mundo empresarial. O ensino e a formação profissional são globalmente tidos como uma via de acesso a uma melhoria na qualidade de vida decorrente de uma qualificação profissional mais elevada. Algumas das tipologias de oferta formativa mostram-se como formas de combate ao abandono escolar e, conseqüentemente, à exclusão social por falta de habilitações académicas e qualificações profissionais. Deste modo, é notória a relevância social desta vertente de ensino, como forma facilitadora da equidade, da justiça e da inclusão social. Para além da dimensão económica, o ensino profissional tem também uma dimensão social, apresentando benefícios nas duas vertentes. Por este motivo, apresenta objetivos estratégicos de desenvolvimento económico e social, influenciando as políticas públicas e educativas.

Conclusão

Os trabalhos dos alunos estão *online* e podem ser visualizados em: <https://www.aemora.pt/?p=9619>

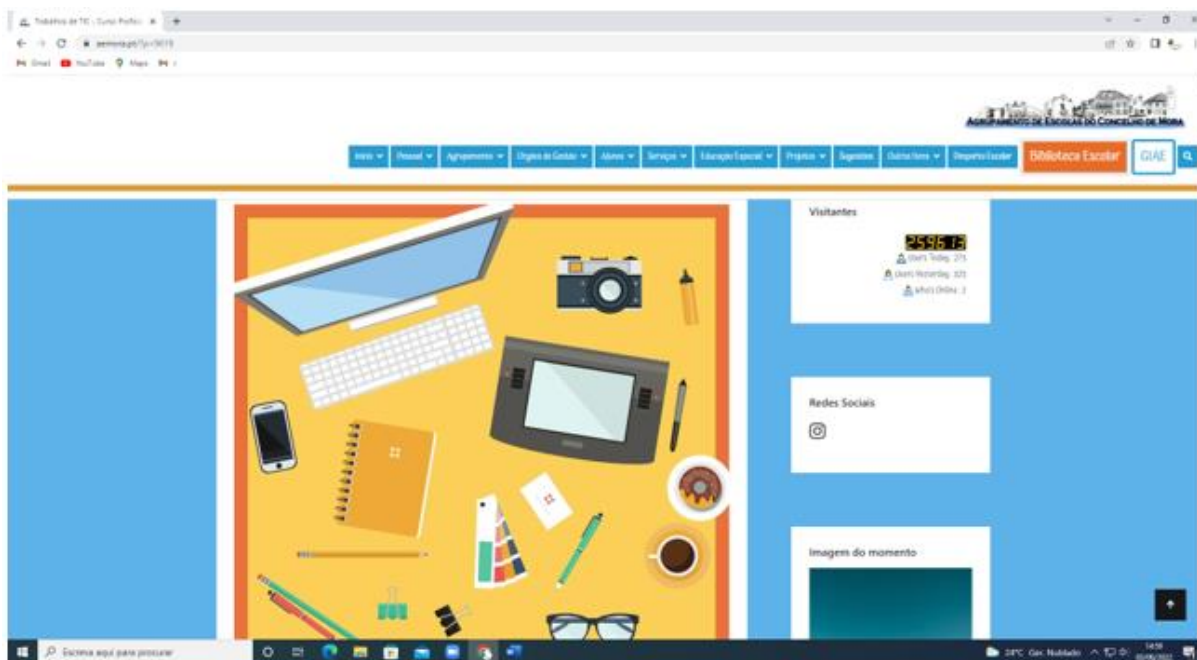


Figura 5. Trabalhos *online*

Sei que estes trabalhos são resultado de muito empenho e dedicação dos alunos dos Cursos Profissionais de Turismo Ambiental e Rural e de Técnico Vitivinícola deste Agrupamento de Escolas e é com muito orgulho que partilho os mesmos.

A alteração da imagem que os alunos, as famílias e a sociedade têm da formação profissional têm, necessariamente de mudar. Eles são uma oportunidade para proceder à almejada articulação entre as organizações sociais e o mundo do trabalho, até por via da estreita relação entre as escolas e o seu entorno empresarial aquando da realização das PAP – Provas de Aptidão Profissional –, provas finais de conclusão da formação e alicerçadas na realização de projetos educativos intimamente articulados com a realidade sociocultural, económica e profissional envolvente (Azevedo, 2014).

Referências

Azevedo, J. (2014). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: Os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas*. CEDH/FEP - Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano - Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/Porto.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Organization for Economic Co-operation and Development (2018), "Portugal", in *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-63-en>.

DO CONCEITO À CONCRETIZAÇÃO: TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Marta Ropio¹¹

40

Introdução

Na marca do nosso sistema educativo prevalecem a centralidade e o controlo da Administração Central. É, contudo, verdade que, ao longo dos últimos 35 anos, a Administração Central tem dado mostras de alteração do olhar administrativo do sistema, muito embora com sinais muitas vezes contraditórios.

Se, num primeiro momento – mais concretamente com a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) –, o sistema era essencialmente centralizado, já se identificava, contudo, a preocupação de dar resposta mais efetiva às necessidades das comunidades, como está claro no Artigo 3.º, alínea g) daquele diploma legal, que refere a importância de “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”. Está, pois, implícita, na ótica do legislador, não só a necessidade de descentralização do sistema, mas sobretudo, na última parte da referida alínea, a consciência do sentido participativo das comunidades, bem como a aproximação dos níveis de decisão às entidades mais próximas da realidade educativa.

Ao longo dos últimos anos, a Administração Central parece dar mostras de uma progressiva intenção de descentralização. Ao olharmos para os diversos normativos publicados desde então, apercebemo-nos, contudo, de que existe alguma incongruência nas intenções do legislador, uma vez que existem avanços e recuos sucessivos no conceito de descentralização, parecendo que existe alguma dificuldade da Administração Central em se desvincular do pendor centralizado e controlador do sistema. Conceitos como *descentralização* e *desconcentração*, entrecruzam-se, na tentativa de encontrar soluções que permitam, ao mesmo tempo, uma ação política de proximidade para uma resposta mais eficaz aos problemas identificados e, ao mesmo tempo, uma dificuldade de delegação e promoção de competências na construção de políticas locais de configuração *bottom-up*, que reforçariam uma visão clara de autonomia, não só do posicionamento do poder local como das instituições escolares implicadas.

¹¹ Agrupamento de Escolas de Vendas Novas. E-mail: m.ropio204@aevn.pt.

Como refere Barroso (2016, pp. 24-25), «por um lado, o discurso político sublinha como principais objetivos da descentralização: aproximar o local de decisão do local de aplicação; ter em conta as especificidades locais; promover a participação dos utilizadores dos serviços públicos na sua gestão; reduzir a burocracia estatal; libertar a criatividade e desencadear a inovação pedagógica.» E ao mesmo tempo, “sob o mote da descentralização, o Estado conserva a sua centralidade estratégica e o poder de decisão fundamental sobre a provisão, organização, e controlo do sistema público de ensino, limitando-se a transferir as táticas e algumas competências instrumentais de natureza executória, para a periferia.»

É necessário, no entanto, entender que este caminho de adaptação dos normativos é complexo, uma vez que posiciona a Administração Central numa dupla perspetiva: a reconfiguração administrativa do Estado, no plano de modernização administrativa por um lado; e a necessidade de fazer confluir para um mesmo objetivo as necessidades de financiamento do sistema educativo, a perceção de que a educação é motor de desenvolvimento regional, os interesses corporativos dos vários intervenientes, a identificação da necessidade de identificação das assimetrias regionais, mais facilmente atenuadas por políticas locais, e a consciência de que a escola como instituição é a entidade por excelência na identificação de situações sociais complexas e multifatoriais, pelo que poderá ser indutora de respostas mais efetivas, tanto do ponto de vista educativo como social.

O Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, resulta, pois, da consciencialização de que o sistema educativo dará respostas mais concretas quanto maior for a capacidade das instituições locais para identificarem e resolverem situações no terreno, como é referido no Preâmbulo do referido normativo:

«O Programa do XXI Governo Constitucional preconiza a modernização do Estado, através da transformação do seu modelo de funcionamento, condição essencial para o desenvolvimento socioeconómico do país e para a satisfação, com eficiência e qualidade acrescidas, das necessidades das populações.»

Reforça-se a ideia de que

«As autarquias locais foram essenciais na expansão da rede nacional da educação pré-escolar, na construção de centros escolares dotados das valências necessárias ao desenvolvimento qualitativo dos projetos educativos, na organização dos transportes escolares e na implementação da escola a tempo inteiro, respostas que concorrem decididamente para o cumprimento da garantia constitucional do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.» (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro)

Assim, o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, procura redefinir os princípios emanados pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 86, coordenando-os e explicitando as áreas de intervenção das várias entidades, tendo como base, não só o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, como a Lei

n.º 50/2018, de 16 de agosto, que enquadra as transferências de competências da administração direta e indireta do Estado para o poder local, como é referido no seu Artigo 1.º:

«A presente lei estabelece o quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, concretizando os princípios da subsidiariedade, da descentralização administrativa e da autonomia do poder local.»

Não deixa de ser interessante, o facto de nos normativos referidos a palavra *autonomia* aparecer escassamente, mormente associada à ideia de autonomia pedagógica e de gestão curricular, das instituições escolares, sendo que a transferência de competências e descentralização são as expressões e palavras mais amplamente utilizadas.

O valor polissémico da palavra autonomia flui na narrativa da Administração Central sem que o seu significado seja compreendido e amplificado no contexto da concreta criação e política educativa, como é referido por Lima (2006), ao apontar a dissonância entre retórica e implementação referida por Olsen (1991, citado por Lima, 2006).

Breve Referencial Normativo

Na sequência da Revolução de Abril de 74, um conjunto de normativos foi sendo criado na necessidade de fazer um enquadramento no novo referencial do sistema educativo democrático. O sentimento de euforia penetrou as organizações escolares, fazendo crescer um conjunto de práticas de autonomia, muito diversificada, vistas pelo jovem poder central como atentando à autoridade do estado, e dificultando a criação de um registo universal, regulador e centralizado das práticas educativas e instituições escolares. Assim surge o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, procurando dar cumprimento a uma necessidade centralizadora e uniforme com a criação de órgãos cujas funções estavam bem definidas e sujeitos a regras centralmente emanadas. Digamos que à gestão democrática das escolas não estava associada a liberdade autonómica, mas sim a prossecução de um modelo burocrático centralizador e vertical.

Após o período revolucionário, o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, reforçou a centralidade do sistema educativo e, como refere Lima (2006), o normativo amplifica a centralização, associando as experiências de autonomia à ideia de caos e desorganização das escolas.

O nascimento em 86 da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, assenta na ideia de processo democrático interno e externo às escolas, referindo a importância da participação dos vários intervenientes no processo educativo, alunos, pais, professores nas dinâmicas educativas. No entanto, não concretiza as formas de intervenção e participação,

nomeadamente de alunos e encarregados de educação, nem refere o conceito de *autonomia*, sendo somente referido no que respeita às instituições do ensino superior.

Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) consagra dois níveis de administração, o central e o regional, sendo que as instituições escolares estão dependentes dos anteriores e são meros operacionais de políticas e normas criadas e emanadas superiormente. O pendor vertical do sistema educativo sai mais uma vez reforçado.

É de notar que o segundo nível de administração, o regional, se define mais como *desconcentração* relativamente à Administração Central, sendo-lhes conferidas autonomias relativas, mas sempre subordinadas ao poder central, contudo com uma maior eficiência no controlo das instituições escolares.

Vários foram os estudos de índole reformista do sistema, mas não terão concretização no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que não deu eco a essas necessidades, nomeadamente, as resultantes do estudo apresentado por João Barroso e dos pareceres do Conselho Nacional de Educação, mas sim a uma nova reestruturação.

O conceito de *autonomia* que surge no Preâmbulo do referido Decreto-Lei surge do reconhecimento de que

«a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

E que

a escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo. (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Estes aspetos elencados no Preâmbulo não estão completamente plasmados no restante normativo que parece prefigurar, de novo, uma autonomia gerencialista e meramente organizativa de registos e orientações centralmente configuradas. Embora com uma narrativa assente na descentralização e autonomia, o normativo apresenta, como refere Lima (2006), mudanças pontuais sem que o sistema seja alterado no que concerne à tomada de decisão centralizada relativamente às escolas, adiando de novo políticas de descentralização que possam permitir uma real autonomia das instituições.

Dez anos depois, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos

básico e secundário, retoma a questão da autonomia como referencial de continuidade de políticas. É de notar que, no seu Preâmbulo, são apontados vários objetivos de atuação. Primeiro o reforço da importância das famílias e das comunidades no âmbito da direção estratégica das escolas, através da sua representação no órgão colegial do Conselho Geral. Em segundo lugar, o reforço das lideranças através da criação de um órgão unipessoal, apoiado pelo subdiretor e um pequeno número de assessores e é-lhe confiado a escolha das estruturas intermédias, reforçando assim a responsabilidade e a prestação de contas. Em último lugar, o reforço da autonomia das escolas, que resulta essencialmente na liberdade de organização interna e o cumprimento de um conjunto de fatores externos, nomeadamente resultantes na avaliação externa, que permitirão a possibilidade de contratos de autonomia. É assinalado no Preâmbulo “que a autonomia constitui não um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação”.

Diga-se que, mais uma vez, estamos perante a ideia de autonomia como conceito, mas longe da concretização, uma vez que para além de liberdade de ação estrutural e instrumental, todas as regras são impostas externamente numa autonomia decretada como é denominada por Barroso (2016).

O Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, em desenvolvimento do regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, aprovado pela Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro. Aquele normativo define, no domínio da delegação de competências nos municípios e nas entidades intermunicipais, um conjunto de competências que já preconizam uma relação de efetiva colaboração entre o poder local e as organizações educativas. A escola sai dos muros que a envolvem e aceita integrar-se num contexto de ação mais alargado que não é o território escola, nem o território município, mas sim a soma positiva das duas entidades.

Ao percorrermos o caminho dos normativos podemos verificar as nuances de abordagem dos conceitos de *autonomia* das escolas e *descentralização*. Diga-se que a *descentralização* aparece como primordial em todos os normativos, seguindo a lógica da LBSE que reconhece por um lado a autonomia, somente aos estabelecimentos de ensino superior, e por outro a necessidade de um trabalho de proximidade entre várias entidades, no sentido de garantir uma melhor resposta às situações identificadas, como fica claro no Artigo 3.º, alínea g) da referida Lei de Bases.

Do conceito à concretização - Business Challenge

As múltiplas construções de um sistema educativo eficaz resultam de uma necessidade de mobilização dos atores diretamente intervenientes, e também de uma consciência que se foi construindo, de que a prossecução dos objetivos de uma igualdade de oportunidades e do direito à

educação plasmados na Constituição da República obrigam a uma interação participativa de todos. O conceito de *autonomia de escola per se* vai perdendo a sua importância, uma vez que se reconhece que a organização escolar, integrada numa comunidade e representativa de múltiplos desafios que a própria comunidade encerra, é obrigada a um trabalho de colaboração efetiva que só poderá ter resultados numa lógica de território.

Pode afirmar-se que, ao longo do tempo, o foco que se centrava na necessidade de maior autonomia das escolas se vai diluindo, no aprofundamento das competências cedidas à Administração Local, não só pela maior integração social das políticas desenvolvidas a nível local, mas também porque parece constanger as tensões entre a Administração Central e estruturas sindicais, representativas da classe docente, que, embora críticas de alguns aspetos relativos à municipalização da educação, parecem menos contundentes quando se confrontam com o conceito de *territorialização*.

Ora, segundo Barroso (2016, p.22) “a descentralização é a proposta de proximidade do centro em relação à periferia; a territorialização é a resposta a um problema de articulação entre os diferentes centros de decisão que atuam no território. No primeiro caso o que parece estar em causa é a aplicação local de uma ordem nacional, no segundo caso é a construção de uma ordem educacional local”.

Nesse sentido e decorrente de um projeto iniciado no seio do Conselho de Turma do 12.º – Curso Científico-Humanísticos - Ciências Socioeconómicas, procurou-se construir uma linha de trabalho conjunto entre os docentes e os alunos, no sentido de construir pontes entre a realidade das aprendizagens do ensino secundário e a perceção dos alunos, desta área de estudo, das ofertas laborais e percursos formativos e de empreendedorismo, no concelho de Vendas Novas.

A concretização deste projeto assenta na criação de parcerias com o Município, através da *Startup Alentejo*, que, aliás, já tinha na sua projeção de ações esta ligação com o Agrupamento de Escolas de Vendas Novas.

Do contacto inicial resulta uma reunião de trabalho, com a presença das professoras e um aluno, para delinear as ações futuras de parceria, que procuram iniciar um elo de ligação forte entre a Escola e as instituições económicas e administrativas do concelho, no sentido de fortalecer o trabalho conjunto de valorização territorial.

A realidade local, nas vertentes de desenvolvimento económico, social e humano, parecem estar alheados do percurso escolar dos alunos, pelo que urge encontrar dinâmicas de trabalho conjunto mobilizadoras de identificação de caminhos pessoais e profissionais, que tenham como objetivo o desenvolvimento efetivo do concelho e a fixação de população qualificada, que permita uma verdadeira agregação de organizações/empresas, de real valor acrescentado, no território.

A localização geográfica privilegiada do concelho, o parque industrial e as vias de comunicação oferecem condições para políticas agressivas de fixação empresarial, que possam constituir um desenvolvimento real da população.

Como primeira ação, desenvolveram-se apresentações aos alunos do Ensino Secundário da área de Ciências Socioeconómicas, por parte de empreendedores incubados física ou digitalmente, com o intuito de oferecer um novo olhar sobre o empreendedorismo e os processos de construção de uma empresa. Esses três pequenos *workshops* integraram turmas dos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Numa segunda etapa, foi preparado um dia de desenvolvimento de projetos **Business Challenge**, num contexto de trabalho em grupo e com a presença dos empreendedores alojados na *StartUp* Alentejo. No dia 27 de maio, num ambiente de *open space*, os alunos, já constituídos em pequenos grupos, foram desafiados a construir uma empresa, seguindo um guião previamente discutido entre professores e responsáveis pela *StartUp*. Num segundo momento, foi efetuado um *Quizz* de aplicação de conteúdos lecionados em Economia, Geografia e também de Cultura Geral. Procurou-se deste modo criar um momento de descontração dos alunos para que continuassem de seguida a “construção da ideia de negócio”. Após o almoço, oferecido pela *SartUp* Alentejo, os alunos iniciaram a elaboração dos logótipos da empresa, utilizando materiais reciclados, preparados previamente pela equipa organizadora. Num quarto momento, prepararam uma apresentação de 3 minutos que seria avaliada pelos empreendedores com quem tinham desenvolvido os *workshops*, bem como pela Direção do Agrupamento e Vereador responsável pelo pelouro da Educação do Município. Dessa apresentação resultaram dois grupos vencedores, um de 11.º ano e outro de 12.º ano.



Figura 1. 1.º Business Challenge

O 1.º Business Challenge foi vivido e sentido intensamente pelos alunos. Inquiridos posteriormente, consideraram muito importantes estas atividades, uma vez que as suas competências e

aprendizagens são colocadas em ação real, provocando a necessidade de um trabalho colaborativo e de rápidas respostas aos problemas que vão sendo levantados, ao longo do processo de trabalho.



Figura 2. Fases do 1.º Business Challenge

A construção de uma verdadeira rede de construção do saber, que conjuga as aprendizagens da educação formal com a experiência prática e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, está na base deste projeto, que implicou uma parceria a médio e longo prazo. Procurar-se-á, em momentos posteriores, criar um plano conjunto de atividades, incorporando a vertente do ensino profissional e da qualificação de adultos.

Refletir através de um olhar crítico e construtivo, procurando novas soluções para novos contextos de desenvolvimento, é o objetivo do trabalho, que se espera ser inovador na educação e formação dos que são a verdadeira riqueza do concelho de Vendas Novas, o seu potencial humano.

Considerações Finais

A abordagem que oferece o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, aproxima-se do referido anteriormente não só pela integração da expressão “partilha de responsabilidades” em detrimento de descentralização, como também ao longo do seu articulado de entende que a questão instrumental de cedência de competência incorpora já um conjunto de processos de decisão local que, embora mesurados por um sistema administrativo central, permite a construção de políticas mais eficazes e contextualizados no contexto local.

Na mesma lógica, entende-se que o processo de construção de políticas locais vai-se construindo, já não numa lógica *top-down*, mas sim através do surgimento de práticas comunitárias e de resolução de tensões inerentes aos diferentes pontos de poder, que progressivamente poderão fomentar criações específicas de políticas que se afastam do centro da administração, promovendo a independência e autonomia não da escola como núcleo, mas da comunidade local.

Este conceito de territorialização não esgota a dicotomia entre centralização e descentralização como refere Barroso (2016), mas integra estes conceitos numa visão mais abrangente e profícua na construção de políticas locais.

A consciência da incapacidade de o Estado dar resposta eficaz à diversidade das contingências das comunidades obriga à cedência de ação política aos atores locais, acreditando na sua capacidade colaborativa e na construção de compromissos.

Este caminho, que se abre com o presente normativo, é um trilho complexo de aprendizagem, não só na perspetiva da Administração Central, como também nas lógicas locais de atuação. As tensões existentes, progressivamente, vão dar lugar a partilhas num ato de confiança mútua e na aprendizagem de delinear percursos que reforcem a capacidade interventiva das políticas locais na mobilização de políticas públicas, que possam ir ao encontro das necessidades efetivas das comunidades locais. O 1.º *Business Challenge* é um exemplo de como o trabalho conjunto, numa lógica de integração de conhecimentos, competências e instituições, resulta numa proposta pedagógica que vai ao encontro do interesse dos alunos e orientações curriculares.

Referências

- Barroso, J. (2016) A administração local da Educação: da descentralização à territorialização das políticas educativas; Processos de Descentralização em Educação; CNE.
- Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro- Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação.
- Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro - estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, em desenvolvimento do regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.
- Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro - Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.
- Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro - Estabelece a regulamentação da gestão das escolas.
- Lei 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 50/2018-Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais.
- Lima, L. (2006) Administração da Educação e Autonomia das Escolas; Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de Investigação; Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

EQUIPAMENTOS CULTURAIS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GABRIEL PEREIRA. DINÂMICAS CULTURAIS NA BIBLIOTECA DA ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Fernando Gameiro¹²

49

Introdução

No quadro da colaboração com o boletim do CFAE Beatriz Serpa Branco, iniciamos, neste número, a divulgação das dinâmicas das bibliotecas do AEGP. Começamos pela Biblioteca da Escola Secundária Gabriel Pereira (ESGP).

No âmbito do seu plano de atividades, a Biblioteca da Escola Secundária Gabriel Pereira (BEGP) tem vindo a desenvolver um amplo conjunto de atividades em que avultam as iniciativas dirigidas à comunidade educativa alargada. Foi o caso da exposição sobre a vida e obra do escritor neorrealista Armando Antunes da Silva, intitulada «Armando Antunes da Silva. Alentejo sempre!» (patente entre fevereiro e maio), por ocasião do centenário do seu nascimento, que recebeu a visita de muito público e dos representantes das principais instituições de ensino e de cultura da cidade, assim como da família do escritor.

A atividade foi organizada pela Rede de Arquivos Escolares de Évora (RAEEv), pela Biblioteca e pelo Museu da ESGP, e pela Biblioteca da Escola Secundária André de Gouveia (ESAG), onde também foi exibida.

«Armando Antunes da Silva. Alentejo sempre!»

A exposição sobre a vida e obra do escritor neorrealista Armando Antunes da Silva, intitulada «Armando Antunes da Silva. Alentejo sempre!» motivou a realização de trabalhos elaborados por alunos de várias disciplinas, com destaque para a exposição «Ilustrações neorrealistas». Esta extraordinária exposição surgiu da leitura dos contos e poemas de Antunes da Silva, bem como da reflexão sobre o conceito de neorrealismo e da sua dimensão estética, ideológica e multidisciplinar, entrecruzando várias vertentes artísticas – escrita, música e artes visuais –, num diálogo com as paisagens e as gentes do nosso Alentejo.

E o espanto e a descoberta originaram também a necessidade de indagação de novos significados verbais e visuais de velhos termos do léxico local, como “ceifeiro”, “seara”, “maltês” ou outros... que parecem ter caído (quase) em desuso!

Os desenhos transformaram os textos, numa acentuação criativa, profusamente coloridos em simples folhas de papel, para que a superfície sublinhasse a intensidade das formas visuais e das

¹² Coordenador das Bibliotecas do AE Gabriel Pereira. Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira

cores dos materiais, desde as aguarelas aos marcadores, ou o pastel de óleo, o lápis de cor e as colagens, numa variedade de técnicas mistas, que nos enchem de emoção!

Na tradição de promover o trabalho dos antigos alunos da ESGP que se destacaram nas suas áreas de formação, está patente a exposição «Mapas» com quadros da autoria da artista plástica Laura Correia. Esta mostra também tem merecido objeto de grande atenção pela comunidade educativa alargada.

No quadro da dinamização da leitura, a BEGP desenvolveu no presente ano letivo um conjunto relevante de atividades tais como: o apoio ao grupo de leitura «Clube do Livro», que conta com mais de duas dezenas de participantes; duas feiras do livro (novo e usado), que transacionaram centenas de exemplares; assegurou a presença, em colaboração com o Subdepartamento de Português, da escritora Sara Rodi que apresentou o seu último livro; o concurso «Dizer Poesia», dinamizado no âmbito da cooperação entre a disciplina de Literatura e a BEGP; a participação no Concurso Nacional de Leitura, com a presença de dois alunos na final nacional, entre muitas outras iniciativas.

Biblioteca Gabriel Pereira

A ação da Biblioteca Gabriel Pereira desenvolve-se em duas vertentes. A primeira consiste em assegurar serviços de biblioteca com qualidade, incluindo a dinamização da leitura e a gestão documental e de arquivo. A segunda respeita à prestação de serviços à comunidade alargada, como é o caso da organização das mencionadas exposições, que foi organizada pelo Museu Escolar em articulação com o Curso de Artes Visuais e a Biblioteca.

A fundação da Biblioteca remonta a 1949, enquanto valência da então Escola Industrial e Comercial Gabriel Pereira, e foi integrada na Rede de Bibliotecas Escolares em 2007. As modernas instalações de que dispõe resultaram do processo de requalificação encetado pela empresa Parque Escolar S.A., que foi concluído em 2010. Esta biblioteca, detentora de espólio arquivístico secular, lidera a RAEEv.

«EU SOU PORQUE TU ÉS». EBSIS É ESCOLA UBUNTU!

Rosa Barros Costa¹³

Introdução

Levar às escolas a ética do cuidado, através da capacitação de jovens para serem agentes de mudança nas suas comunidades, através do desenvolvimento de competências socioemocionais é o principal eixo do projeto de educação não formal Escolas Ubuntu. Este é um termo das línguas Zulu e xhosa, línguas Bantu do grupo ngúni, faladas pelos povos da África Subsaariana. Significa “tornar-se pessoa”, na relação com a alteridade, “eu sou porque tu és” (Volmink, 2019). Nas palavras de Desmond Tutu, significa “a minha humanidade está inextricavelmente ligada à sua humanidade” (BBC, 2006).

Assumindo um protocolo com o Instituto Padre António Vieira (IPAV), o Ministério da Educação propôs-se disponibilizar esta ferramenta de trabalho que, simultaneamente, contribui para a implementação da Estratégia para a Educação para a Cidadania, redimensiona a visão relativa à flexibilização curricular, assume-se como estratégia para implementação do Plano 21/23 Escola +, no concernente ao seu ponto 1.6.2 –“Programa para competências sociais e emocionais - um projeto de capacitação de jovens com elevado potencial de liderança, muitas vezes provenientes de contextos de exclusão social, com o objetivo de desenvolver as suas capacidades pessoais, de modo a melhor poderem vir a intervir nesses contextos e fortalecer as relações entre a escola, as famílias e a comunidade, tornando-se alunos e cidadãos mais responsáveis”. Este ponto refere-se, explicitamente, ao objetivo estratégico do Plano “iii) O investimento no bem-estar social e emocional”. Transversalmente, este projeto possibilita a consecução de outros objetivos estratégicos do Plano, como por exemplo “ii) A diversificação das estratégias de ensino” e “iv) A confiança no sistema educativo”, a par de contribuir para o primeiro dos objetivos estratégicos “i) A recuperação das competências mais comprometidas”.

Como possibilitar a utilização desta ferramenta, que se assume como uma estratégia educativa diferenciada, que se propõe promover o sucesso escolar, constituindo-se como uma arma contra as desigualdades através da educação?

O Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo (AEVA) assumiu o compromisso de aderir às Escolas Ubuntu, tendo registado essa vontade no início do ano letivo, agilizando a participação nas ações preparatórias para a implementação do programa no Agrupamento. Neste sentido, pode-se

¹³ Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo. rbarros@aeviandoalentejo.edu.pt.

assumir a implementação deste projeto como uma boa prática, pelos frutos recolhidos, que dão resposta ao desiderato do Plano 21/23 Escola +, respondendo aos desafios da educação, em tempos de pandemia, nos difíceis tempos de pós-confinamentos, de instrução à distância, de rostos cobertos por máscaras, pela ausência de contacto físico, pela ausência da expressão de afetos, pela solidão imposta.

Academia de Líderes Ubuntu/ Liderança Servidora

As competências pessoais de autoconhecimento, autoconfiança e resiliência e as competências relacionais e sociais de empatia e serviço são os cinco pilares do Método Ubuntu. Este ensina-nos a sermos líderes servidores, como o foram modelos de referência como Nelson Mandela, Desmond Tutu ou Martin Luther King.

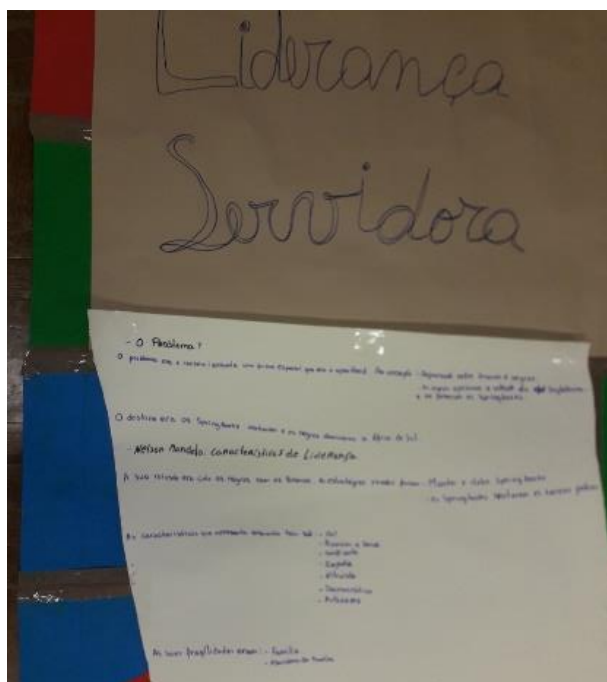


Figura 1. Materiais produzidos

Vencer Obstáculos e Construir Pontes

Subjacente à construção de pontes que nos conduzam a outras margens, que simbolizam a ultrapassagem de obstáculos, está a prática de uma ética de cuidado, que deverá ser um dos pilares das escolas, que deverão assumir-se numa perspetiva humanista, na valorização da diferença, como fundamental para a construção social. A necessidade de se conhecer bem as margens, assim como “a física das dinâmicas relacionais” (Gonçalves & Alarcão, 2021, pp. 23-24),

apontam-nos para o contributo da educação para a justiça social, associada ao desenvolvimento sustentável, num mundo que é global e é a casa de todos.



Figura 2. Materiais produzidos

Vidas Ubuntu e Tenho Um Sonho (I Have a Dream)

Porque todos sonhamos, faz parte da nossa natureza sonhar. Porque todos queremos ser felizes. Faz parte da nossa motivação para a vida lutarmos pela felicidade, muitas vezes associada ao bem-estar. Porque todos temos figuras de referência. Porque não transformarmo-nos, cada um de nós, em figura de referência, à semelhança de líderes servidores como Mandela, ou Martin Luther King? Porque não investirmos em conhecermo-nos melhor, conhecer melhor o outro, que afinal está tão mais próximo de nós do que imaginariamos? Porque não assumir a empatia como um modo de estar, que proporciona o cuidado, que nos faz ficar mais resilientes e nos permite lidar com as adversidades de um modo mais positivo? Porque não lutar para que os nossos sonhos aconteçam? Todos podemos ser líderes servidores. Todos podemos crescer, com os outros, na relação. Todos podemos realizar os nossos sonhos. Todos somos mais do que a soma de indivíduos. Todos fazemos girar o mundo e todos fazemos do mundo, realmente, a nossa casa, o lar comum da espécie humana e de todos os seres vivos e seres inanimados que habitam o nosso planeta. Todos temos de cuidar de todos, incluindo, nós próprios.

Tais são as aprendizagens que a Semana Ubuntu proporciona, como se de um processo alquímico se desenvolvesse, em que a transmutação humana é uma realidade, transformada na grande obra, muito mais valiosa do que a simples transformação de metais vis em ouro. A transmutação humana em seres cuidadores, empáticos é o desafio das escolas que abraçam o projeto de educação não formal da Academia de Líderes Ubuntu.

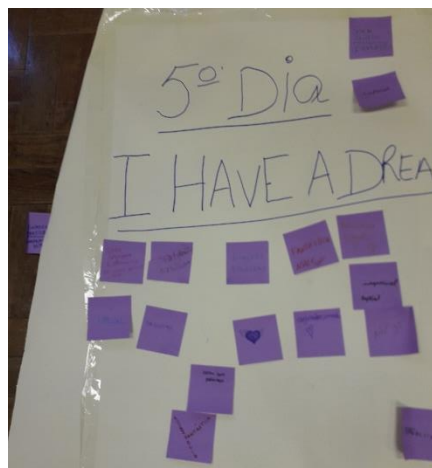


Figura 3. Materiais produzidos

Sonhar Realizando

As escolas são “*tropos*” de construção de conhecimento, de desenvolvimento humano. Só é possível essa dimensão no processo de ensino/aprendizagem se houver lugar para o desenvolvimento de competências, essencialmente, humanas como a reflexão e a crítica, associadas à criatividade, que possibilitam a quebra da reprodução a que se destinaria a escola convencional (Bourdieu & Passeron, s.d.). A ética do cuidado e a ética da justiça serão os fios condutores das práticas educativas, numa escola que se pretende ser cuidadora: o cuidado dos adultos que nela trabalham, que deverão ser cuidadores de crianças e jovens, que deverão aprender a autocuidar-se, que passa pela autovalorização, que assenta no autoconhecimento e na

autoconfiança, fundamentais para se gerar a empatia. Esta é fundamental para a relação com a alteridade, seja esta humana, ou seja esta o próprio mundo que habitamos. Eu sou no mundo, com os outros, na sua diversidade, na sua diferença, eu sou e as minhas circunstâncias, com a certeza que sem estas circunstâncias humanas e ambientais, eu não existo como pessoa.

A filosofia Ubuntu encerra o princípio africano que considera que “para se educar uma criança, é necessária toda a aldeia”, seja a local, seja a global. Todos precisamos de todos, para sermos pessoas. O humanismo radica neste princípio e é nesta aprendizagem do cuidado, da alteridade, da equidade que deverá assentar a prática educativa nas nossas escolas, se quisermos que cumprem a sua missão de mudar o mundo, parafraseando Nelson Mandela. Para quem duvide desta missão, nada como dar a resposta de Mandela: “sempre parece impossível, até ser feito”.

Referências

BBC, 2006. «All you need is ubuntu». BBC. 28 de setembro de 2006, disponível em http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/5388182.stm, consultado em 3/6/2022.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (s.d.). *A Reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Veja Universidade.

Gonçalves, J. L. & Alarcão, M (coord.) (2021). *Desafios da Educação em tempos de (pós) pandemia: o contributo Ubuntu*. Lisboa: Instituto Padre António Vieira.

Marques, R. (2019). “Nota de abertura”. In Gonçalves, J. L. & Alarcão, M (coord.) (2021). *Desafios da Educação em tempos de (pós) pandemia: o contributo Ubuntu*. Lisboa: Instituto Padre António Vieira, pp. 5-16.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho, disponível em <https://files.dre.pt/1s/2021/07/13000/0004500068.pdf>, consultado em 3/6/2022.

Volmink, J.D. (2019). Ubuntu: Filosofia de vida e ética social. In Consórcio “Ubuntu Building Bridges for Peace” (Ed.), *Construir pontes Ubuntu – Para uma liderança servidora*. Lisboa: Instituto Padre António Vieira, pp. 47-68. Disponível em <http://livro.academialideresubuntu.org/>

<https://academialideresubuntu.org/pt/> consultado em 3/6/2022.

EXPERIENCIANDO NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA MANUEL FERREIRA PATRÍCIO

Maria Catarina Vidigal¹⁴

Maria João Carvalho¹⁵

Paula Cadete¹⁶

Fátima Cavaca¹⁷

Introdução

A tecnologia digital está hoje profundamente ligada à sociedade do séc. XXI e, quando conveniente e eficientemente utilizada, contribui de forma significativa para uma educação de qualidade inclusiva, aliciante, criativa e colaborativa.

No âmbito das políticas educativas emanadas do *Programa do XXII Governo Constitucional* de 21 de abril de 2020, o *Plano de Ação para a Transição Digital* (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril) contempla o desenvolvimento/transformação das escolas. Neste sentido, a *aprendizagem ativa* beneficia do acesso a recursos educativos digitais. A acessibilidade às novas ferramentas digitais e a colaboração que a sua utilização possibilita estimulam em sala de aula a criatividade, a inovação, o aprofundamento de conteúdos e o acompanhamento a distância do trabalho escolar.

Assim, tendo presente o Plano de Inovação, do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, em que se deseja contribuir para que os alunos adquiram múltiplas literacias, e destacando o tempo, por semana, em que a professora de Matemática coleciona na disciplina de Português, tendo como objetivo desenvolver competências nas área de linguagens e textos e pensamento crítico e criativo, que remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos (Martins *et al.*, 2017), no âmbito da aplicação do conceito da *aprendizagem ativa* e das metodologias que a promovem (Alves, 2017; Bergmann e Sams, 2012; Cortelaz *et al.*, 2019), alguns docentes da equipa pedagógica da turma 7.º C desenvolveram estratégias, em sala de aula, a partir do conteúdo “Texto Poético”, capazes de promover um estreito relacionamento entre a avaliação e o currículo com o principal objetivo de fomentar aprendizagens mais significativas nos alunos, valorizando o seu papel enquanto autores. A equipa foi desenvolvendo algumas estratégias de trabalho, em contexto educativo, aglomerando

¹⁴ Docente do AE Manuel Ferreira Patrício

¹⁵ Docente do AE Manuel Ferreira Patrício

¹⁶ Docente do AE Manuel Ferreira Patrício

¹⁷ Docente do AE Manuel Ferreira Patrício

Português, Português Língua Não Materna, Matemática, Cidadania e apoio pedagógico em sala de aula com a docente de Educação Especial.

Caracterização do universo/turma e conceitos valorizados

Foi tida em conta a caracterização da Turma C de 7.º ano, sendo que, dos 19 alunos que a constituem, 2 têm nacionalidade brasileira e 1 aluno tem nacionalidade nepalesa. A turma apresenta 3 alunos com medidas seletivas, de acordo com Decreto-Lei n.º 54/2018, dos quais dois apresentam limitações ao nível da audição.



Figura 1. A turma C do 7.º ano

De acordo com o contexto social atual, as docentes foram partilhando e integrando experiências e emoções dos discentes, promovendo assim o desenvolvimento do espírito crítico e da empatia, dando espaço e tempo para que todos e cada um se sintam cidadãos portugueses e cidadãos do mundo. Pretendeu-se contribuir para que os alunos se transformem em indivíduos reflexivos, capazes de trabalhar colaborativamente, além de valorizarem o respeito pela humanidade, rejeitando todas as formas de discriminação social.

Após uma análise reflexiva do conceito de “liberdade”, os alunos foram convidados a, individualmente, escreverem uma frase significativa sobre o tema. Numa atividade colaborativa, todos os contributos realizados nas várias disciplinas envolvidas foram integrados no contexto de expressão poética, sendo trabalhadas a escrita criativa e a oralidade. As atividades desenvolvidas foram consolidadas transversalmente nas disciplinas envolvidas, confluindo na unidade base: o texto poético.

Entre as estratégias de trabalho em contexto de *aprendizagem ativa* (Alves, 2017; Bergmann e Sams, 2012; Cortelaz *et al.*, 2019) foram selecionadas algumas estratégias como o uso de portefólios (Alves, 2017), a sala de aula invertida (2018) e o recurso a ferramentas e recursos

digitais (Santos *et al.*, 2020). O modelo escolhido foi o *Jigsaw* para o trabalho em sala de aula. Posteriormente, foi elaborado, pelos grupos em turma, um *Kahoot* cujo *Quiz* serviu para rever aprendizagens e posteriormente passar à produção em turma do poema coletivo.

O poema escrito foi enriquecido com a escolha e utilização do template *Design rasgado* disponível no *PowerPoint* e com a música *Spanish Moss*, de Chris Haugen, disponível para *download* gratuito em <https://oxy.cloud>. Como produto final, foi realizado um filme através do editor de vídeo *Filmora X*, onde foi incluída a narração do poema. O produto final da unidade está disponível na página oficial do Agrupamento Manuel Ferreira Patrício, tanto no *Facebook* como no *Instagram*.



Figura 2. Design rasgado

Liberdade

A liberdade é a força do poder
É podermos exprimir os sentimentos para os outros
É o caminho mais certo
Aquele que queremos que seja o melhor.

Liberdade é fazer a vontade à cidadania
É ser feliz com o que se pode crer
É alimento para a alma ver.
A liberdade é algo que nem todo o mundo tem.
Ucrânia, Rússia e tantos outros não a têm!
Liberdade é aproveitar o que temos
E dar valor construtivo ao que queremos.

Liberdade é a vida que há para viver
É ter e exercer todos os nossos direitos
É poder comer e beber
É não ter medo do saber
É ter asas para voar
É ter autonomia e decisão
É saber respeitar e “se necessário” mandar
Sem INVADIR o outro!

A liberdade é uma palavra livre
É o poder do povo!

É podermos ser como somos
Sem ninguém nos dizer o que
Eu, ele ou **ela** devem ser...
É poder sair em liberdade e viver!

Liberdade é uma palavra livre
Solta no coração de todos nós.
É ter liberdade de expressão
É usar o nosso direito de cidadão!
É dar a opinião e saber ouvir o outro
É poder caminhar na rua livremente.

Liberdade é uma equação
Que conjuga várias variáveis
Multiplica o respeito
E divide o amor
Liberdade é a potência do valor
Que soma números e cor
A liberdade diminui a prepotência
E faz a raiz quadrada da dor!

Liberdade...
Independência absoluta e legal de um indivíduo
Independência de uma cultura, povo ou não
É considerar o outro território irmão!

A liberdade é a voz do EU
É o caminho tomado como seu
Mas esse caminho tem sempre um fim...
E quando invadimos a liberdade de outra pessoa
Perde-se a RAZÃO assim!

7.º C, Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício

Considerações finais

A concretização do trabalho colaborativo à luz do *Plano de Inovação* do AE Manuel Ferreira Patrício permite aos docentes contribuírem para a garantia da equidade e o trabalho autónomo estimulando a liberdade, a democracia, a cidadania e a educação para a paz. Aumentará a autonomia, nomeadamente na aplicação de medidas inovadoras que permitam mais facilmente desenvolver nos alunos as competências definidas no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*.

Ressalvamos que estas estratégias de trabalho permitem o desenvolvimento de experiências de comunicação diferenciadas, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, e proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas, assim como o trabalho colaborativo por parte dos docentes das equipas pedagógicas (Fernandes, 2020).

Um ambiente inclusivo no contexto da sala de aula e o trabalho colaborativo entre os docentes possibilita a análise das necessidades diferenciadas dos alunos e o desenvolvimento imediato de respostas educativas adequadas. A formação diferenciada dos docentes complementa-se, neste contexto, no apoio e partilha, na resolução de problemas, bem como no desenvolvimento de competências dos alunos e dos projetos das turmas.

Referências

- Alves, A. P. (2017). *Trabalhar com portfólios escolares. Educação e Matemática*, (143), 12-16.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC.
- Cortelazzo, A. L. de Souza Fiala, D. A., Junior, D. P. Panisson, L., & Rodrigues, M.R., M. R. J. B. (2019). *Metodologias Ativas e personalizadas de aprendizagem*. Alta Books Editora.
- Fernandes, D. (2020). Para a Conceção e Elaboração do Projeto de Intervenção no âmbito do Projeto MAIA, Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Educação.
- Governo de Portugal. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 - 2928
- Governo de Portugal, *Programa do XXII Governo Constitucional*
- Governo de Portugal. Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril. Diário da República n.º 78/2020, Série I de 2020-04-21, páginas 6 – 32.
- Martins, Guilherme d’Oliveira et alii (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. ME – DGE. Disponível em.
- Pesce, L., da Silva, M. I. O. Netto, A. V. (2018). Aplicação de sala de aula invertida para o aprendizado de língua portuguesa no ensino médio de escola pública. *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, 5 (1), 100-119.
- Santos, D. Castilho, W. S. Cavalcante, R. P de Sena, M. L. G. S. Pereira Filho, A. D. (2020). Ambiente Virtual de Aprendizagem no ensino de Matemática: relato de experiência. *Ensino da Matemática em Debate*, 7(3), 188-212.

O CLUBE DO AMBIENTE. FILMAGEM DE PRÁTICAS DE REFERÊNCIA NO ÂMBITO DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTEL

João Martins¹⁸

59

Introdução

No âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, a Direção-Geral de Educação (DGE) selecionou as atividades do Clube do Ambiente, do Agrupamento de Escolas de Portel (AEP), para filmagens de práticas de referência. No dia 4 de maio, uma equipa de reportagem filmou as dinâmicas do Clube nos vários ciclos e entrevistou alunos, professores e a Diretora do Agrupamento. Foi uma manhã agitada, muito interessante, onde tivemos a oportunidade de dar a conhecer o conjunto de ações que desenvolvemos, envolvendo aprendizagens de Ciências, Artes e Cidadania.

Objetivos do Clube do Ambiente

O Clube do Ambiente do AEP pretende promover a Cidadania para o Desenvolvimento Sustentável e Inclusivo, através de atitudes individuais que possam ser disseminadas por toda a comunidade, constituindo contributos para a resolução dos grandes problemas ambientais e sociais que afetam a Terra. A resolução destes problemas obriga a Humanidade a enfrentar os grandes desafios da preservação e poupança da água, da poupança de energia e procura de modos não poluentes para a sua produção, da preservação e promoção da biodiversidade e da redução e reciclagem dos resíduos que produzimos. Disso mesmo dá conta a notícia da Câmara Municipal de Portel:

Após um desafio feito pelo Clube do Ambiente ao 6.º ano do Agrupamento Vertical de Portel, nas aulas de Ciênci@qui, os alunos refletiram sobre um tema bem atual. A importância da problemática da falta de água e a forma como poderiam ajudar. Surgiu então a ideia de promover medidas de poupança e preservação da água.

<https://www.cm-portel.pt/alunos-refletem-sobre-a-importancia-da-problematICA-da-falta-de-agua/>

¹⁸ Agrupamento de Escolas de Portel (Portugal), joaomartins.520@avp.pt; Coordenador do Clube do Ambiente do AEP.

A variedade de ações que fazemos, envolvendo vários saberes para atingirmos este objetivo, foi a razão principal para esta visita e a realização destas filmagens. O produto será um vídeo de divulgação, junto de outras escolas, desta prática que pode e deve ser replicada.



Figura 1. Elementos da Direção, alunos e docentes envolvidos e Equipa de filmagem

A transversalidade da Educação Ambiental para a Sustentabilidade

Numa era de extrema incerteza e complexidade como a que vivemos, a Educação constitui-se como um desafio para todos: alunos, pais, docentes e não docentes, dirigentes e decisores políticos. Os docentes devem e podem afirmar-se como agentes de mudança, capacitando as crianças e os jovens para a compreensão do presente e o agir no futuro, sobretudo numa área tão importante como a Educação Ambiental.

A Educação Ambiental surge integrada na Educação para a Cidadania, como se pode constatar no *site* do Ministério da Educação, sendo-lhe atribuídos os objetivos de “incentivar os alunos a conhecer o que implica o conceito de sustentabilidade associado a uma responsabilidade intergeracional” e promover “a reflexão sobre causas de alterações climáticas, proteção da biodiversidade e proteção do território e da paisagem” (<https://cidadania.dge.mec.pt/educacao-ambiental>).

No quadro global de Educação para a Cidadania, a Educação Ambiental para a Sustentabilidade perpassa todos os níveis de educação e ensino, do Pré-escolar (Área de Conhecimento do Mundo, Área de Formação Pessoal e Social) ao Ensino Secundário.

De facto, o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, introduz a componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento nas matrizes de todos os anos de escolaridade do ensino básico e do ensino secundário. E o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que se constitui como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa

do ensino e da aprendizagem, é também um referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos. Um dos oito princípios apresentados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é a Sustentabilidade, constituindo-se a “Cidadania e participação” um dos cinco valores e o “Bem-estar, Saúde e Ambiente” uma das 10 áreas de competências.



Figura 2. À esquerda, sala de Pré-escolar. À direita, aula de 3.º Ciclo

Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade

O *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade* foi elaborado em parceria entre a DGE e várias entidades e organismos (a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, a Associação de Professores de Geografia, a Associação Bandeira Azul da Europa, a Associação Portuguesa de Educação Ambiental, o Centro de Informação, Divulgação e Ação para o Ambiente e Desenvolvimento, a Agência Portuguesa do Ambiente) e a Professora Doutora Helena Freitas, da Universidade de Coimbra, tendo sido constituída uma equipa com elementos das referidas entidades.

O Referencial, de natureza flexível, pode ser usado em contextos muito diversos, no seu todo ou em parte, no quadro da dimensão transversal da Educação para a Cidadania, através do desenvolvimento de projetos e iniciativas que tenham como objetivo contribuir para a formação pessoal e social dos alunos. A sua concretização na educação pré-escolar deverá ser enquadrada pelas orientações curriculares em vigor para este nível de educação.



Fig. 3. O Clube em ação



Fig. 4. Atividades do Clube



Fig. 5. “Escola Geração Depositrão”

Considerações finais

Tudo o que fazemos podes fazer na tua casa! O planeta Terra agradece-te!

Observa e respeita a natureza; constrói ninhos para aves e insetos; poupa água; recicla e separa os resíduos nos Ecopontos e poupa energia!

Pensa Globalmente, Age Localmente!

Referências

ME-DGE (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ref_sustentabilidade.pdf.

O «SÍTIO CERTO»

Elisabete Jesus¹⁹
Benedita Oliveira²⁰

Introdução

No ano letivo 2021-2022, a assistente social do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo propôs aos psicólogos do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) a criação de um espaço disponível para atendimento espontâneo a alunos e a professores. Foi disponibilizado e divulgado um horário, no qual estavam disponíveis quer a assistente social, quer dois dos psicólogos. No início, este espaço registou uma afluência relativa, passando a verificar-se, atualmente, uma maior procura, quer por parte dos alunos, quer por professores. Acabou por revelar-se uma mais-valia, na medida em que contribuiu para tornar a comunicação mais direta, com um cariz mais informal.

O Sítio Certo

Os objetivos deste espaço eram inicialmente: proporcionar um espaço facilitador da comunicação na comunidade escolar, prevenir e despistar situações de risco, aproximar a escola dos alunos, promover a interação positiva no contexto escolar, promover a motivação e o sucesso escolar, prevenir e procurar minimizar o absentismo, abandono, indisciplina e violência escolar.



Fig. 1. Materiais de divulgação e apoio

¹⁹ Psicóloga Educacional do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo

²⁰ Assistente Social do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo

São competências do Sítio Certo: colaborar e estabelecer articulação com o SPO e a EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, colaborar com os diretores de turma no acompanhamento e/ou encaminhamento dos alunos em situação de insucesso escolar, problemas comportamentais, indisciplina ou sociofamiliares.

Para além destas competências, o Sítio Certo pretende proporcionar aos alunos um espaço para a gestão de conflitos, através da mediação, do diálogo e da negociação. Visa atuar, preventivamente, relativamente aos alunos que se encontrem em risco de abandono escolar, com comportamentos de risco ou em incumprimento dos deveres do aluno.

Considerações finais

De futuro, prevê-se estender este espaço aos alunos e professores do primeiro ciclo e do secundário, bem como, aos pais e encarregados de educação, assumindo um caráter de maior abrangência e funcionando como espaço de referência na proximidade escola-família.

O REALISMO MÁGICO EM A GIRAFA QUE COMIA ESTRELAS, DE JOSÉ EDUARDO AGUALUSA

Maria Catarina Vidigal²¹

65

*Era uma vez uma savana com
estrelas onde viviam duas amigas,
a girafa Olímpia e a galinha-do-mato,
a D. Margarida, que sopraram as nuvens e
chamaram a chuva!*

Introdução

Pretende-se neste texto refletir sobre a possibilidade de trabalho em contexto de sala de aula, na componente de Cidadania e Desenvolvimento, a partir de livros que estão classificados como sendo literatura infantil, mas que também estão direcionados para o público adolescente e adulto. A proposta de trabalho permite articular várias disciplinas que analisarão os temas emergentes no livro *A girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa.

Através da metodologia de trabalho de Aprendizagem Ativa, os alunos são levados a trabalhar em grupo, refletindo sobre as potencialidades e os desafios da aprendizagem ativa; exploram metodologias e estratégias de trabalho que promovem a aprendizagem vinda de si para o exterior. O aluno envolve-se no seu processo de aprendizagem e o conhecimento que advém do trabalho realizado emerge da sua atividade mental. Seguidamente, estará preparado para refletir em pequenos grupos e posteriormente em grupo/turma. O produto final assumirá o formato que os alunos considerarem mais adequado ao trabalho desenvolvido.

A girafa que comia estrelas

Agualusa escreve sobre pessoas e para pessoas e todas as suas vivências contribuíram para a riqueza literária da sua já vasta obra. José Eduardo Agualusa é um escritor e editor angolano, nascido a 13 de dezembro de 1960, no Huambo. Da sua vasta biografia podem destacar-se alguns aspetos: estudou Agronomia em Lisboa, tendo colaborado com o jornal



Figura 1: *A girafa que comia estrelas*, Agualusa
capa da 22ª edição do livro

²¹ Docente do AE Manuel Ferreira Patrício

português Público desde a sua fundação, assinando na revista de domingo do mesmo jornal uma crónica quinzenal. Atualmente, escreve crónicas para a revista portuguesa Ler e para o jornal brasileiro Globo e o portal Rede Angola. É um dos mais conhecidos e conceituados escritores angolanos da atualidade, com trinta e sete livros publicados, cinco dos quais para os leitores mais novos. A proposta de trabalho contempla o seu livro *A girafa que comia estrelas*, que integra o Plano Nacional de Leitura, e é aconselhado para o 2.º ano de escolaridade, mas poderá ser trabalhado pelos alunos de 8.º ano, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

O livro destina-se ao público infantil e não só, também ao adolescente, que pode perfeitamente trabalhá-lo em Cidadania e Desenvolvimento, trabalhando deste modo temas como a Interculturalidade, a Educação Ambiental e o Desenvolvimento Sustentável, por exemplo, no 3.º ciclo do Ensino Básico. O escritor, para além da sua vasta produção literária, muito direcionada para um público adulto – como, por exemplo, *Estação das Chuvas* ou *Nação Crioula* – possui também livros direcionados para um público mais jovem, para crianças, como por exemplo a narrativa *A girafa que comia estrelas*. Segundo Melina Galete Pinheiro (2021, p. 22) “nos últimos anos têm surgido em Angola alguns livros destinados ao público infantil”, de autoria de Ondjaki e Agualusa, entre outros.

Neste livro encontram-se as personagens, animais personificados, que re-ensinam conceitos simples e básicos para a vida. Através do realismo mágico do universo infantil, as crianças e os adolescentes aprendem o que é uma verdadeira amizade, a omnipresença do amor dos entes queridos, o conceito de “saúde”, a resolução de problemas globais e universais, tais como a poluição e a necessidade de preservar o planeta, a educação e a cidadania, a resiliência e a colaboração, entre todos.

A história é simples, de fácil leitura para a criança, o adolescente ou o adulto, abordando temas estruturantes do ser humano. Neste sentido, é perfeitamente adequada ao trabalho em sala de aula no 3.º ciclo do Ensino Básico, mesmo que seja em articulação com a análise de texto de outros suportes escritos. Potenciando a articulação pedagógica vertical, os alunos deste nível de ensino poderão ter, por exemplo, a oportunidade de realizar um trabalho interdisciplinar, transformando-se eles próprios em contadores de histórias, começando por contar a história a outros alunos, por exemplo os do 1.º ciclo de escolaridade:

Era uma vez uma savana com estrelas onde viviam duas amigas, a girafa Olímpia e a galinha-domato, a D. Margarida, que sopraram as nuvens e chamaram a chuva, a vida!

Muito mais do que a “estória”

No início da narrativa, o leitor imediatamente conhece a explicação para a escolha do título. Qual será o motivo para que a girafa coma estrelas? A sua altura: “*E era verdade, a pura verdade. Aos cinco anos Olímpia já ultrapassava em altura todas as girafas da savana*”.

A criança fica de imediato detentora de um conhecimento inerente a toda a narrativa: com a sua altura, Olímpia poderá ver toda a savana, soprar as nuvens, procurar a sua amiga galinha-do-mato e, enfim, chegar ao céu, que é um lugar inatingível ao homem mais alto da Terra.

No entanto, para o leitor adulto a narrativa está cheia de indícios fornecidos pelo narrador onisciente, que lhe transmitem um conhecimento mais profundo das motivações culturais, sociais e até políticas da escrita: a sua altura é perigosa. Se o leitor entender *altura* como sinónimo de *saber*, de *intervenção sobre algo na sociedade*, compreenderá o perigo da altura: “quando ela levantava o pescoço e se punha na ponta dos pés a cabeça dela desaparecia entre as nuvens”. O ver mais do que “os outros” pode trazer perigo e instabilidade: “O pior que pode acontecer a uma girafa é ficar constipada”. Desta forma, as metáforas vão-se desdobrando em significados, complexificando-se as leituras e a interpretação, à medida que o leitor ascende no seu percurso educativo.

O livro *A girafa que comia estrelas* tem um formato pequeno, é quadrado e de lombada estreita, de fácil manuseamento pela criança. A capa é dura e na lombada são apresentados quatro elementos: o nome do autor, o do autor das ilustrações e o título do livro assim como a logomarca da editora. As cores da capa são suaves: o azul com tonalidade clara e pontos brancos dispersos, a lembrar as estrelas no céu. Ao analisar as cores centrais da capa notam-se dois planos: o primeiro que constitui a base da imagem, azul, representando o céu e o segundo constituído pelo pescoço da girafa e a sua cabeça. As cores deste plano são o castanho em dois tons para o pescoço e a cabeça da girafa e o preto, o verde e o branco para o seu olho que surge em destaque. O pescoço da girafa está separado da cabeça por uma nuvem branca que o atravessa. O título aparece bem no alto da imagem, em letras brancas, estabelecendo visualmente uma conexão com a nuvem. Os elementos estão plenamente interligados, sendo mais uma informação visual de valor. Logo abaixo surge, à esquerda, o nome do autor e à direita o do ilustrador, reforçado pela antecedência na mesma linha do vocábulo: ilustrações. Os nomes do autor, José Eduardo Agualusa, e do ilustrador, Henrique Cayatte, surgem com o mesmo tamanho fonte.

A logomarca da editora surge no canto inferior direito a “D. Quixote” e o autocolante (LER+) aparece no canto inferior esquerdo. Este autocolante fornece ao leitor dois dados muito importantes: que a obra faz parte do Plano Nacional de Leitura e que esta é uma edição recente. Na contracapa existe apenas a cor azul sem pintas brancas. O texto informa que esta será uma bela história de amizade com um pequeno resumo. O leitor torna-se detentor de mais aspetos sobre a narrativa ainda antes de começar a leitura: a seca, problema grave e para o qual as personagens encontram uma solução e a linguagem usada pelo escritor e pelo ilustrador, unindo os dois responsáveis pelo álbum: com humor, mestria e simplicidade.

José Eduardo Agualusa e Henrique Cayatte contam-nos uma bela história de amizade e engenho. A terminar o texto da contracapa, no último parágrafo, reforça-se a ideia da importância da colaboração entre o autor e o seu ilustrador pela coautoria de Henrique Cayatte também em *Estranhões&Bizarros*, livro que recebeu um importante prémio nacional na área da edição infantil: O Prémio nacional de Ilustração 2000 do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas e o Grande prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens. Este apontamento no parágrafo final atribui certificação a este livro pela autoria. Ainda na contracapa, no canto inferior esquerdo, encontra-se o código de barras que é apresentado de forma simples, sem constituir imagem ou desenho associado. As folhas de guarda são azuis, do mesmo azul da capa e contracapa, com pintas brancas a lembrar a noite muito clara. Segue-se, na página seguinte, a ficha cartográfica.

As personagens versus os temas

Olímpia entretém-se a comer estrelas e este ato é sinónimo de renovação, pois de cada vez que ela comia estrelas outras nasciam. Nesse ato de renovação natural, ela irá conhecer uma personagem que se torna sua amiga: a galinha-do-mato chamada D. Margarida.

Esta personagem vai ser importante para Olímpia, porque vai tornar-se sua amiga, trazer-lhe rotinas, pois a partir do primeiro encontro elas terão o hábito de se encontrar lá em cima e quando um dia ela desaparece do lugar habitual surge paralelamente um problema que terá de ser resolvido. A D. Margarida tinha no seu ninho objetos ligados ao olhar, muito importante para ver a realidade como ela é e também com algum realismo mágico, como o olhar das crianças: os óculos para ver, os berlindes com que as crianças gostam de brincar, destacando o universo infantil da criança, as pérolas que são elemento natural vindo do mar e pertença da cultura africana. As cores do arco-íris que embelezam a vida e surgem depois das chuvas, algo fundamental para a savana e para a renovação da natureza.

Considerações finais

Esta narrativa destina-se a dois públicos diferentes. A criança que lê autonomamente compreende o texto e a encriptação da ilustração, e o leitor adolescente que trata os temas abordados no livro numa perspetiva de enquadramento global e universal. A obra permite tratar temas como o poder, a educação, o saber tradicional e a sociedade emergente e moderna. A girafa (o reino animal) depende do seu habitat, da savana, e esta necessita da tradição ancestral para se preservar e evoluir equilibradamente. Este livro enuncia logo na capa a importância da ligação e equilíbrio entre os elementos da Terra.

Os alunos de 8.º ano dispõem, assim, de um livro que permite um trabalho rico que irão descobrindo, utilizando variadas estratégias: pesquisa de informação, resposta a questões abertas, debates, desenvolvimento de um projeto interdisciplinar e apresentação do produto final, por exemplo, aos alunos do 1.º ciclo e mesmo construir histórias a partir desta.

Referências

Bibliografia Ativa

Agualusa, J. E., & Cayatte, H. (2020). *A girafa que comia estrelas*. Dom Quixote.

Bibliografia Passiva

Neves, Teresa Costa, *Identidades em trânsito: um conto de Agualusa sob o olhar de Bhabha*, 2,3Pinheiro, M. G. B. (2021). *Crescer leitor de Agualusa: uma abordagem à obra infantil*.

PROJETO ECO-ESCOLAS

Fátima dos Remédios²²

Introdução

No passado dia 25 de maio, na Escola Secundária Severim de Faria, tiveram lugar várias iniciativas desenvolvidas no âmbito do Projeto "Eco-Escolas", ao qual esta instituição é candidata e que foram cuidadosamente planeadas e cuidadas, pelos professores e alunos envolvidos, ao longo de todo o ano letivo.

As dinâmicas previstas, que culminaram numa manhã muito especial, envolveram várias turmas e tiveram a colaboração preciosa da Câmara Municipal de Évora, da Gesamb, do Canil Municipal, do Auchan e todo o apoio da Direção da escola.

No evento também esteve presente a Representante das mães e pais dos alunos, que corroborou a excelência da organização e a pertinência dos aspetos tratados.

Esperamos, alunos, professores e pais, que este seja um primeiro passo de um projeto tão meritório e importante para todos nós e para o planeta. Um louvor a toda a equipa, com votos de reconhecimento pelo vosso empenho e dedicação à causa.

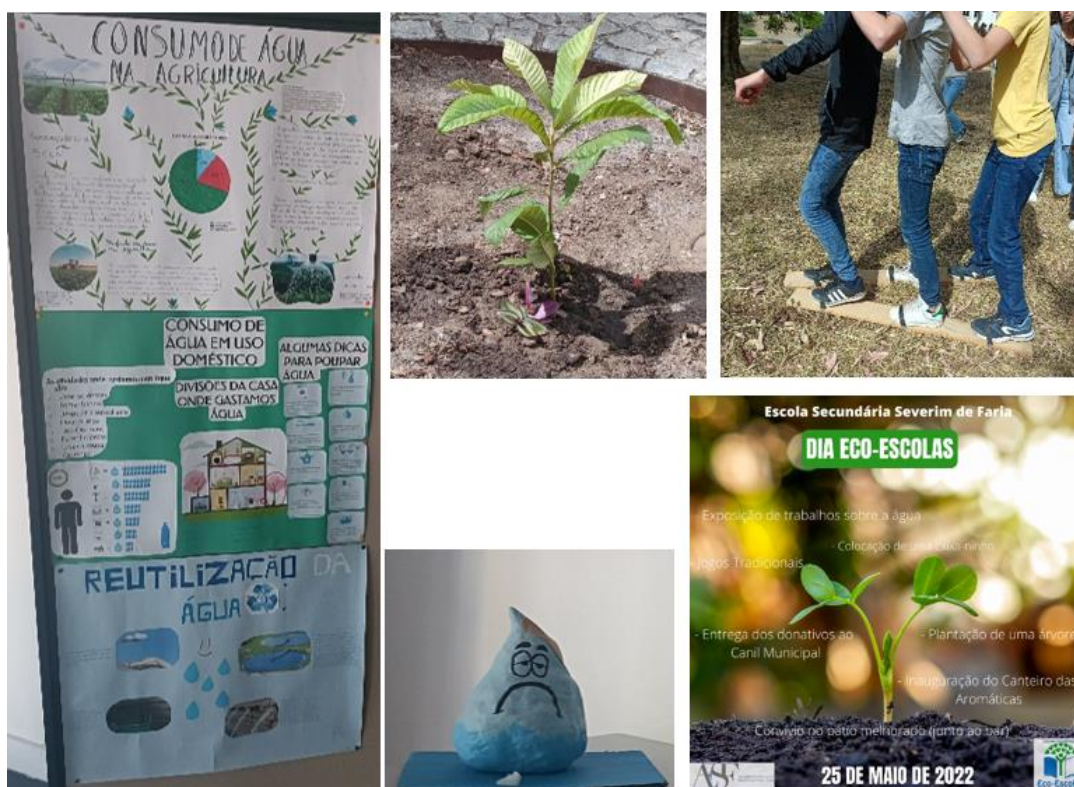


Figura 1: A importância da água

²² Representante de Pais do Conselho Eco-escolas. Agrupamento de Escolas Severim de Faria.



Figura 2: Trabalhos de colaboração com a Câmara Municipal de Évora, Gesamb, Canil Municipal, Auchan e Direção da escola

Atividades de um dia especial

As metas foram, na sua maioria, alcançadas, muito também devido à lucidez e capacidade operativa dos docentes responsáveis pelo projeto e da dedicação dos discentes.

Depois de três reuniões, muito empenho e boa vontade das professoras, professores e alunos, bem como dos demais intervenientes, foi notório o fruto

de todo esse envolvimento, numa manhã que certamente ficará na memória de todos os que puderam participar.

Uma manhã rica, criativa, numa educação que se quer responsável, pró-ativa, humanista, integral e profícua.

Passando pelos jogos tradicionais, como o pião, as andas, a corda, observando, orgulhosa e comovidamente os ninhos colocados nas árvores, atentando na poupança de água e luz no recinto escolar, surpreendendo-nos com as capacidades inovadoras do bebedouro eletrónico. Deliciando-nos com as sementeiras que resistiram, erguidas, colorando com o esforço dos jardineiros amadores que as quiseram ver florescer, nos criativos vasos improvisados pela arte e perícia da professora Ana.

Admirando o lindo e sentido mural, conseguido com o engenho e empenho de todos, alusivo a tão nobre trabalho, elaborado pelos alunos e com frases tão significativas.



Figura 3: Trabalho colaborativo

Gentilmente conduzida pela professora Carmen, pude observar a exposição dos alunos, alusiva ao tema, composta por delicados e harmoniosos trabalhos, onde o esmero era evidente. Fiquei maravilhada com os cuidadosos detalhes e assombrada com algumas informações fornecidas, nomeadamente a da quantidade de água que se gasta apenas por produzir uma camisa, algo que deveríamos ter em consideração.

E, por fim, o lanchinho tão carinhosamente preparado, com a fresca limonada a combinar com o verde recém plantado!

E a ternura dos cães, o sénior e os três adultos, que puderam usufruir do carinho e atenção dos jovens, num amor recíproco inequívoco e tão precioso.

A informação de que, atualmente, existem oitenta cães num espaço concebido para trinta e a esperança de melhores condições de vida para todos, com a bênção deste dia.

Em jeito de conclusão

Esperamos, alunos, professores e pais, que este seja um primeiro passo de um projeto tão louvável e importante para todos nós e para o planeta.

Um louvor a toda a equipa, com votos de reconhecimento pelo vosso empenho e dedicação à causa.



Figura 4: Mural



Figura 5: Novas amizades

PROJETO ERASMUS+ Q.I – QUALIFICAR PARA INOVAR - UMA EXPERIÊNCIA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO NO AE DE VENDAS NOVAS

Adélia Bentes²³
Aurora Costa²⁴
Odete Ruivo²⁵

73

Introdução

Atualmente, o processo de internacionalização é cada vez mais premente nas diversas organizações, incluindo nas Escolas, dada a crescente globalização e a correspondente necessidade de contacto com outros países e culturas.

Partindo deste pressuposto, uma equipa de docentes do Agrupamento de Escolas de Vendas Novas (AEVN) desenhou e viu aprovada a candidatura do projeto Erasmus + (KA101) [Q.I.- Qualificar para Inovar](#), um projeto de formação internacional, que foi implementado entre setembro de 2018 e agosto de 2021, contribuindo para a internacionalização da formação no AEVN e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

O Programa Erasmus+

Criado em 2007, O Erasmus+ é o Programa da UE nos domínios da educação, da formação, da juventude e do desporto e que parte do pressuposto de que estas quatro áreas constituem domínios fundamentais que apoiam os cidadãos no seu desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para sociedades mais inclusivas e coesas, mais ecológicas e preparadas para a era digital.

O objetivo geral do Programa consiste em apoiar, através da aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento educativo, profissional e pessoal dos indivíduos nos domínios da educação, da formação, da juventude e do desporto, principalmente na Europa, contribuindo para o crescimento sustentável, o emprego de qualidade e a coesão social, bem como para impulsionar a inovação e reforçar a identidade europeia e a cidadania ativa.

²³ Agrupamento de Escolas de Vendas Novas. E-mail. a.barbosa171@aevn.pt

²⁴ Agrupamento de Escolas de Vendas Novas. E-mail. a.costa12@aevn.pt

²⁵ Agrupamento de Escolas de Vendas Novas . E-mail. m.ruivo570@aevn.pt

Com uma forte dimensão internacional, o Programa Erasmus+ ajuda as organizações europeias a enfrentar os desafios mundiais criados pela globalização, pelas alterações climáticas e pela transição digital, através, nomeadamente, da intensificação da mobilidade internacional e da cooperação com países terceiros, e reforça o papel da União Europeia como interveniente mundial. Melhora as ligações da sociedade através da mobilidade, dos intercâmbios e do reforço das capacidades, promove a resiliência social, o desenvolvimento humano, a empregabilidade, a participação ativa e assegura canais regulares para a cooperação interpessoal através da promoção de valores, princípios e interesses em torno de prioridades comuns.

De acordo com Engel (2010), relativamente à participação de docentes é expectável que o Programa Erasmus tenha impactos positivos não só no desenvolvimento pessoal dos participantes e, em particular, na sua compreensão intercultural e na proficiência linguística, mas também no seu desenvolvimento profissional/académico, valorizando aspetos como o contacto com novas formas de aprender e ensinar.

Projeto Q.I. – Qualificar para Inovar

Objetivos e áreas de desenvolvimento

Desenhado a partir dos documentos orientadores do AEVN, o Projeto pretendia dar resposta às necessidades identificadas no Agrupamento, nomeadamente através do seu processo de autoavaliação, tendo sido definidos os seguintes objetivos:

1. Apoiar o desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente;
2. Melhorar as competências linguísticas, tecnológicas e de comunicação em língua estrangeira (Inglês) dos participantes;
3. Apoiar a criação de uma rede de contactos e parcerias nacionais e internacionais;
4. Despertar a consciência de todo o Agrupamento para a importância da aprendizagem ao longo da vida e para a riqueza cultural e linguística da Europa;
5. Promover a imagem do Agrupamento a nível local, nacional e internacional.

De acordo com estes objetivos, foram identificadas as seguintes áreas de desenvolvimento:

1. Competências linguísticas e de comunicação em língua estrangeira (Inglês);
2. Competências de gestão e liderança;
3. Implementação e desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem;

4. Metodologias específicas das áreas disciplinares, promotoras da inovação e da criatividade;
5. Desenvolvimento de competências sociais;
6. Melhoria dos processos de ensino/aprendizagem através do desenvolvimento curricular, através de novos métodos e ferramentas de trabalho;
7. A arte ao serviço da comunicação com e entre alunos com necessidades específicas.

Tipologia das atividades de formação e participantes

A candidatura, aprovada com um valor de 51.694,00 €, previa a realização de 29 mobilidades, distribuídas por cursos estruturados (21) e atividades de *job shadowing* (8), destinadas a pessoal docente de todos os ciclos de ensino, técnicos especializados, assistentes técnicos e assistentes operacionais, selecionados de acordo com critérios pré-definidos.

Logo após a tomada de conhecimento do resultado da candidatura, selecionaram-se os cursos estruturados de maior interesse para os objetivos do Projeto, estabeleceram-se contactos com entidades parceiras e procedeu-se à divulgação e abertura de candidaturas no AEVN.

Paralelamente, e tendo em conta que a deficiente proficiência linguística em inglês poderia constituir um entrave à participação, providenciou-se formação em língua inglesa, em articulação com o Centro Qualifica do AEVN.

Resultados

Foram planeados 10 fluxos para cursos estruturados e 1 fluxo para *job shadowing*, envolvendo 26 docentes, de 15 grupos disciplinares diferentes, 1 técnico especializado e 2 assistentes operacionais.

Em termos de resultados, são evidentes os impactos muito concretos e abrangentes, a nível pessoal (como o aumento dos níveis de motivação e satisfação), profissional (de que é exemplo o desenvolvimento de competências linguísticas) e organizacional (e.g. com a integração no novo Projeto Educativo do AE de contributos apresentados pelos participantes em mobilidade).

Todos os participantes consideraram que adquiriram competências práticas para o trabalho e para o desenvolvimento profissional, considerando igualmente que aumentaram os conhecimentos sobre as matérias que ensinam ou com que trabalham. Destaca-se o reconhecimento do impacto na melhoria de conhecimentos sobre métodos

de avaliação bem como o aumento da valorização de diversas competências no contexto de ensino-aprendizagem formal ou informal. Estes são valores claramente positivos e reveladores da importância para os participantes e, conseqüentemente, para a organização.

Considerações finais

O Projeto **Q.I. – Qualificar para Inovar** decorreu em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Europeu definido para o AEVN, nomeadamente no que se refere ao aumento de conhecimentos e desenvolvimento de competências linguísticas e outras, por parte do pessoal docente e não docente, à melhoria da qualidade de serviço prestado e à promoção da dimensão europeia do Agrupamento.

De acordo com os participantes, esta experiência de formação internacional teve impacto positivo no seu desenvolvimento pessoal e profissional e impactou positivamente nas dinâmicas do Agrupamento, permitindo o desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas em várias áreas disciplinares, o desenvolvimento de competências digitais inovadoras em contexto educacional, de competências sociais e de liderança. É também reconhecido o contributo para o desenvolvimento das competências de comunicação em inglês.

As mobilidades foram consideradas momentos de partilha, de aprendizagem, de colaboração e de crescimento. Ao proporcionarem uma aproximação a outras realidades escolares, proporcionaram também a reflexão sobre a nossa própria realidade e a identificação de aspetos a melhorar, mas também de muitos aspetos positivos, para os quais não estávamos despertos.

Referências

Comissão Europeia(2022). *The Erasmus+ Programme Guide 2022*.Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/erasmusplus-programme-guide>

Engel, C. (2010). *The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching pessoal docente e não docente mobility*. Belgeo Revue belge de géographie. Disponível em: <https://journals.openedition.org/belgeo/6399>

Projeto Q.I- Qualificar para Inovar. Disponível em: <https://qigualificarparain.wixsite.com/qigualificar>

PROJETO XADREZ E MEMÓRIA

Luís Barrigoto²⁶

Introdução

A utilização do xadrez como ferramenta terapêutica e pedagógica no Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo, iniciou-se no ano letivo 2017/2018 nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, com o Projeto “Xadrez e Memória...” inserido na Operação Comunidade Empenhada na Promoção do Sucesso Escolar, promovido pela Câmara Municipal de Montemor-o-Novo em parceria com a Associação de Xadrez “A Torre” (A.XAT) e o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo.

A partir de 2020/2021 todas as atividades passaram a estar integradas no Plano Municipal de Xadrez de Montemor-o-Novo “Xadrez, Memória e Inclusão...”. Parte destas atividades foi desenvolvida com alunos para os quais foram mobilizadas medidas educativas, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Entre estes, regista-se a presença de alunos com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA), outros com Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção (PHDA), alguns com Síndrome de Down, outros ainda com dificuldades de aprendizagem, numa parceria entre a A.XAT - Associação Xadrez A Torre, o Município de Montemor-o-Novo e o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo.

Um programa de Xadrez Terapêutico

Desenvolvemos, assim, um Programa de Xadrez Terapêutico, um programa para apoio psicopedagógico e de desenvolvimento de competências, recorrendo ao Xadrez como ferramenta terapêutica com os alunos apresentando as problemáticas acima referidas.

Os programas são desenvolvidos dentro e fora da sala de aula, em sessões individuais ou em pequenos grupos, utilizando a metodologia Fénix²⁷. É também utilizada a metodologia ECAM (Metodologia Específica em PEA e PHDA), criada e desenvolvida pelo psicólogo espanhol Juan António Montero e pelo Club Ajedrez Magic Extremadura, parceiro da A.XAT desde 2015.

Esta metodologia foi adaptada para a realidade portuguesa pelo psicólogo Luís Nuno Barrigoto (quadro de Escola do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo e Coordenador dos projetos

²⁶ Psicólogo Educacional do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo

²⁷ “O Projeto Fénix surgiu no Agrupamento Campo Aberto, Beiriz, resultante de uma forte motivação em proporcionar condições para que todos os alunos possam efetuar aprendizagens e consolidar saberes. (...) este modelo consiste na criação de Turmas Fénix - ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, o que se tem vindo a revelar uma estratégia de sucesso educativo.” (retirado de <http://www.dge.mec.pt/fenix>).

sociais da A.XAT), especialista em Psicologia da Educação, Psicologia Clínica e da Saúde, em Necessidades Educativas Especiais, e formação na área do Xadrez Terapêutico para Crianças com PHDA, Perturbação do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger). O referido psicólogo e a A.XAT são, atualmente, um dos Empreendedores Sociais do Centro de Inovação Social da Fundação Eugénio de Almeida em Évora, desde 2020.

De referir que a metodologia desenvolvida no Plano Municipal de Xadrez de Montemor-o-Novo - "Xadrez, Memória e Inclusão..." é única no nosso país e pretende promover o sucesso escolar, intensificar a política de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na Escola, cumprindo o paradigma de uma escola pública para todos, contribuindo para uma melhor inclusão e integração sociais destes alunos, capacitando os jovens na tomada de consciência, responsabilização e tomada de decisão.

Envolvemos as famílias no projeto, apelando à sua participação ativa e acompanhamento do percurso educativo do aluno.

Considerações finais

Desenvolvemos atividades de promoção da atenção, concentração, da intuição, da memória, bem como das competências de análise, de tomada de decisão e de desenvolvimento do autocontrolo psicomotor, motricidade fina, cálculo matemático e geometria, tendo na base o xadrez enquanto ferramenta terapêutica e ao mesmo tempo promovendo a aproximação dos alunos à comunidade escolar, proporcionando uma educação de qualidade para a formação plena do cidadão, garantindo a igualdade de oportunidades no acesso à escolaridade, à frequência e ao sucesso escolar.



Figura 1: Logotipo do PMX MoN

SARAU DE POESIA «A PAZ»

Rosa Barros Costa²⁸

Introdução

Após dois anos de pandemia, com o retomar as atividades na normalidade possível, a Biblioteca Escolar, em parceria com a Biblioteca Municipal de Viana do Alentejo, promoveu a celebração do Dia da Poesia, no passado dia 21 de março de 2022. O tema unificador proposto foi a paz, no contexto dos conflitos armados, que estão a decorrer, tendo-se verificado que ninguém, especialmente as crianças e jovens, ficou indiferente a estes acontecimentos.

Nada nasce do vazio. O Sarau foi o culminar do trabalho desenvolvido, ao longo dos 1.º e 2.º períodos letivos, em colaboração com diversas disciplinas e áreas disciplinares, que promoveram oficinas de escrita nos diversos ciclos de ensino e atividades de leitura. No processo de concertação de esforços e colaboração para a concretização do Sarau, salientaram-se os Departamentos de Línguas, 1.º Ciclo e Ciências Humanas e Sociais, que aderiram ao projeto, proporcionando oportunidades de realização de oficinas de leitura de obras de vários autores, com o objetivo de se efetivar o treino das competências leitoras, assim como oficinas de escrita. Estas atividades foram integradas em DAC (Domínios de Autonomia Curricular²⁹) e projetos de turma, contribuindo para o desenvolvimento dos princípios da autonomia e flexibilização curricular³⁰ e no Plano 21/23 Escola +, no eixo 1, “Ensinar e Aprender”, 1.1. Mais Leitura e Escrita, contribuindo, ativamente, para a recuperação de aprendizagens.

Uma noite memorável

O Sarau decorreu no Cineteatro Vianense e contou com a afluência massiva das famílias e amigos das crianças e jovens. A par dos momentos de leitura de poesia de autores conceituados e da poesia dos jovens poetas do Agrupamento, houve interlúdios musicais.

²⁸ Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo. rbarros@aevianadoalentejo.edu.pt.

²⁹ Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 3.º, “e) «Domínios de autonomia curricular» (DAC), áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplina”.

³⁰ Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 3.º, “c) «Autonomia e flexibilidade curricular», a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

O Miguel é um aluno do 12.º ano que, durante os confinamentos, se dedicou a desenvolver a aprendizagem da guitarra. Coube-lhe acompanhar algumas leituras, à guitarra e acompanhar as vozes dos elementos da equipa da Biblioteca Municipal, que interpretaram três canções portuguesas, numa celebração da poesia cantada. Também interpretou uma canção do Prémio Nobel da Literatura Bob Dylan, dando-lhe um cunho pessoal, que encantou a assistência.

Os jovens leitores e autores representaram os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Amanda Gorman foi uma das escolhas de um aluno do 12.º ano, que traduziu parte do poema lido, na tomada de posse do atual Presidente dos Estados Unidos da América. O Rafael foi lendo estrofe a estrofe, em inglês, intercalando com a leitura da tradução pela Leila, tornando o poema acessível a todos, mesmo para quem não dominasse a língua inglesa.

Mas as estrelas da noite foram, sem dúvida, os autores de palmo e meio, que leram os seus próprios poemas, demonstrando grande sensibilidade poética, a par da consciência de si, do outro, do mundo, aflorando temas que, por vezes, são tratados com pouca sabedoria pelos adultos.

Considerações finais

Este evento foi a demonstração de que é possível envolver toda uma comunidade à volta da poesia e da cultura, que existe público disposto a escutar palavras lidas e sentidas, canções que são pouco ouvidas, que sabem escutar o silêncio.

Todos poderão assistir ao Sarau, em qualquer altura, desde que exista disponível acesso à internet, neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=nkZgf1QPpY>.



Figura 1: Memórias do sarau

TECER O PROGRAMA DE MENTORIAS “AJUDAR A MELHORAR”

Hermenegildo Pateiro³¹

Ana Fátima Santos³²

Ana Fonseca³³

Introdução

No seguimento da publicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020 e de acordo com as Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao longo do ano letivo 2020/2021 do Ministério da Educação, o Agrupamento de Escolas de Arraiolos criou, no ano letivo transato, um Programa de Mentorias entre pares, enquanto instrumento estratégico de ação cívica e de estímulo do relacionamento interpessoal e cooperação entre alunos (alínea o) da Resolução n.º 53-D/2020). O referido programa “Ajudar a Melhorar” é coordenado pelo Diretor do Agrupamento de Escolas, Professor Hermenegildo Pateiro, em estreita articulação com a Professora Ana Maria Fonseca e com a Psicóloga Ana Fátima Santos do Serviço de Psicologia e Orientação. Cabe ao Coordenador do Programa de Mentorias, em articulação com cada Diretor de Turma, garantir a disseminação do Programa e a sua plena implementação. Cabe ao Conselho Pedagógico a monitorização e avaliação do trabalho realizado.

Definiu-se como público-alvo do Programa de Mentorias “Ajudar a Melhorar” os alunos do 3.º ciclo e do Ensino Secundário e promoveu-se a participação dos alunos neste Programa a partir da identificação feita pelos professores das diferentes disciplinas, tendo em conta os atributos referidos no perfil de aluno mentor, tendo por base a literatura na área, a referir: capacidades de relacionamento, de comunicação e de execução de tarefas escolares; responsabilidade; liderança; interesse e empenho; atitudes exemplares ou ausência de medidas disciplinares aplicadas; assiduidade; pontualidade. Os alunos selecionados participaram, posteriormente, em sessões de formação, onde estes parâmetros, entre outros, foram analisados.

Definiram-se como possíveis alunos mentorandos os alunos que se mostravam disponíveis para ser ajudados, ou com fraca autonomia, aqueles que revelavam dificuldades de relacionamento interpessoal e ainda os com necessidade de reforço no processo de aprendizagem.

Integraram o Programa de Mentorias também todos os delegados e subdelegados das turmas dos referidos ciclos de escolaridade, os quais participaram também na formação dinamizada no âmbito do Programa.

³¹ Agrupamento de Escolas de Arraiolos. hpateiro@aearraiolos.net.

³² Agrupamento de Escolas de Arraiolos. asantos@aearraiolos.net

³³ Agrupamento de Escolas de Arraiolos. afonseca@aearraiolos.net

Pretendeu-se com a implementação do Programa contribuir para que a Escola seja um contexto de desenvolvimento, capaz de formar cidadãos conscientes do mundo que os rodeia, que possuam ferramentas para transformar essa realidade e incrementar a escola como “contexto empoderante, enquanto instituição capaz de dar resposta às diferentes necessidades dos alunos, quer a nível de apoio pedagógico e suporte emocional, quer para favorecer a autonomia necessária ao desenvolvimento da independência e mestria” (Brigas, 2019, p.7) Acredita-se que o trabalho cooperativo, onde impera a partilha e a colaboração de uma forma tolerante, responsável e empática, tal como determinado no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, é promotor do sucesso académico e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento pessoal e social de cada aluno.

O Programa “Ajudar a Melhorar” considera que as experiências e as oportunidades de desenvolvimento que os alunos têm no contexto escolar têm forte impacto durante muito tempo e têm sérias implicações para um bem-estar a longo prazo do indivíduo e da sociedade (Gold, 1992). Partiu-se do pressuposto de que a participação no mesmo deveria proporcionar um ambiente positivo, física e psicologicamente seguro, com expectativas de sucesso, responsabilidade e compromisso, quer para mentores, quer para mentorandos, uma vez que ambos sairiam a ganhar com a participação no Programa.

Com que linhas se teceu o nosso Programa de Mentorias “Ajudar a Melhorar”

A implementação do Programa “Ajudar a Melhorar” foi estruturada no sentido de capacitar um conjunto de alunos (Mentores) motivados e interessados em participar no Programa, voluntariando-se para ajudar os mentorandos. Considerou-se que a seleção dos mentores e mentorandos deveria ser efetuada no seio dos grupos turma, como meio facilitador na formação de pares e que a sua seleção deveria partir dos professores das várias disciplinas.

Foi realizado o levantamento de todos os Mentores, discutido e registado em sede de reunião de Conselho de Turma, para que os alunos iniciassem o processo de formação delineado pela equipa. No ano letivo 2020/21 concluíram o seu processo de formação com certificação 65 alunos.

No ano letivo de 2021/2022 foram realizadas reuniões de trabalho inicial com o objetivo de garantir a atualização da formação e concluíram a plano de formação, para poderem desempenhar o seu papel de mentores, 52 alunos.

Desde o seu início, a operacionalização do Programa passou por diferentes momentos, a saber: divulgação do Programa no Agrupamento, realização de reunião com Coordenadores Diretores de Turma, reunião com Diretores de Turma, reunião de trabalho com professores facilitadores, formação e acompanhamento das mentorias desenvolvidas, monitorização e avaliação da intervenção.

A aposta em formar Mentores Delegados e Subdelegados de turma resultou da necessidade/vontade de potenciar nos alunos o desempenho deste papel, uma vez que os referidos cargos, votados entre os seus pares, eram subaproveitados. Foram definidos como objetivos principais para os Mentores Delegados e Subdelegados de turma: i) criar soluções conjuntas para problemas da turma; criar sentimentos de grupo e união; ii) trabalhar para um objetivo conjunto; iii) promover o sentimento de pertença ao grupo e à escola; iv) criar uma marca no Agrupamento pela existência da turma; v) promover memórias positivas da vivência do grupo-turma.

Sugeriu-se que as aulas de Cidadania e Desenvolvimento (no 3.º ciclo do Ensino Básico) fossem consideradas momentos privilegiados de trabalho para os Mentores Delegados e Subdelegados promoverem o desenvolvimento das suas ações/projeto com o grupo-turma.

No presente ano letivo alargou-se o âmbito de intervenção do Programa “Ajudar a Melhorar” à ação desenvolvida pelo Gabinete do Aluno, permitindo assim a inscrição voluntária de alunos mentores. A participação na formação de mentores e o acompanhamento posterior por parte da equipa do Programa continuaram a ser condições para o desempenho das funções destes Mentores.

Destacam-se seis dimensões fundamentais identificadas para êxito do Programa no nosso Agrupamento: recrutamento; seleção, orientação/formação inicial; compatibilização-*matching* mentor/mentorando; apropriação do Programa por parte dos professores dos diferentes Conselhos de Turma; acompanhamento/monitorização; e finalização.

Pretende-se a recolha de evidências do trabalho desenvolvido e análise dos resultados observados face aos objetivos determinados. Para a monitorização do Programa foram elaborados documentos próprios (diário de mentoria e ficha de acompanhamento do Programa de mentorias, ficha avaliação do Programa de mentoria)s, os quais são aplicados quer aos alunos mentores/mentorandos, quer aos professores facilitadores da promoção das sessões de mentoria.

Com o objetivo de promover e incentivar a participação dos alunos neste Programa, considerou-se que deveria constar no registo de avaliação do aluno mentor e mentorando a sua participação, relevando para a atribuição do Quadro de Mérito de Valor Cidadania.

Destacam-se aspetos promotores do sucesso do Programa de Mentorias, referidos pelos alunos que participaram no Programa:



Figura 1: Momento de trabalho e partilha

- Aspetos relacionais entre Mentores e Mentorandos: a cooperação desenvolvida, nomeadamente a persistência e empenho no trabalho desenvolvido, a predisposição dos Mentores e Mentorandos, a relação de confiança estabelecida, a regularidade do trabalho conjunto desenvolvido, a possibilidade de os Mentores escolherem os seus Mentorandos;

- Aspetos como a motivação e interesse dos Mentores e Mentorandos para participar no Programa;
- As competências desenvolvidas na formação, considerada promotora de desenvolvimento pessoal e do sucesso da implementação das mentorias;
- A partilha de experiências e a dinamização de ações/projetos com os Mentorandos e/ou com os grupos-turma;
- A valorização e empoderamento do papel dos Delegados e Subdelegados de turma;

Destaca-se a evolução dos alunos participantes no Programa:

- Ao nível da resolução de trabalhos de casa, do exercício de responsabilidade, confiança inculcada pelos Mentores e assertividade e autoconfiança manifestada pelos Mentorandos;
- No desempenho académico dos Mentores, também pelo facto destes terem de preparar os conteúdos a trabalhar;
- Na coesão de grupo, no conhecimento e implicação nos projetos desenvolvidos em turma e no interesse dos Mentorandos pelos trabalhos propostos nas diversas disciplinas;
- Numa melhor perceção, por parte dos Mentores, das dificuldades dos colegas e da forma de as ultrapassar. Por sua vez, os Mentorandos consideram a maior facilidade de aprendizagem, percebendo melhor a interpretação dos enunciados, as estratégias de resolução dos problemas e a aplicação de conceitos a novas situações, dada a maior proximidade da linguagem utilizada pelos Mentores;
- Na aquisição de estratégias de estudo facilitadoras da aprendizagem, por parte dos Mentorandos, dada a proximidade com os Mentores e seguindo o exemplo destes, consideram ainda que é mais fácil estudarem acompanhados beneficiando do apoio e disponibilidade dos Mentores.

Destacam-se os seguintes pontos identificados como facilitadores para a implementação do Programa:



Figura 2: Momento de trabalho e partilha

- Valorização da oportunidade de desenvolver mentorias, por parte dos Mentores e Mentorandos;
- O facto de a turma ser pequena permitiu uma melhor comunicação em sala de aula e um menor ruído de fundo aquando do trabalho Mentor/Mentorando;
- A proposta por parte dos professores na

realização de atividades de consolidação e aprofundamento de matéria promoveu o trabalho Mentor/Mentorando.

- Impacto das mentorias nos alunos: maiores níveis de responsabilização, maior motivação dos alunos; maior predisposição para participar sem receio de errar; melhoria dos desempenhos de Mentores e Mentorandos;
- A forma franca e dedicada como tanto Mentores como Mentorandos aderiram à proposta da implementação do Programa Mentorias;
- A promoção, por parte de alguns docentes, de reuniões periódicas com Mentores e Mentorandos, com vista à avaliação do processo, implementando os ajustes considerados necessários, estimulando a avaliação crítica das sessões;
- Organização e métodos de estudo implementados;
- Estabelecimento de empatia e espírito de entreaajuda entre os pares Mentores/Mentorandos;
- Forma responsável como os Mentores acompanharam a evolução e envolvimento dos seus colegas Mentorandos;
- Experiência dos Mentores neste tipo de estratégia promotora de sucesso.

Principais constrangimentos/dificuldades identificadas:



Figura 3: Momento de trabalho e partilha

- No ano letivo transato, só ter sido possível dinamizar as sessões de mentoria presencialmente no 3.º período decorrentes da Pandemia, no que diz respeito ao isolamento imposto durante o 2.º período e do distanciamento recomendado, que para a distribuição de alunos/formação de grupos, constituiu um permanente constrangimento;
- A desmotivação, o desinteresse e características como a introversão de alguns Mentorandos dificultaram o trabalho do Mentor;
- Tempo escasso de preparação dos Mentores, nas Mentorias interturmas evidenciaram-se dificuldades para fazer coincidir os tempos letivos/horários dos alunos;
- A proveniência dos alunos de localidades diferentes dificulta o trabalho presencial extra horário escolar;
- Dificuldades de comunicação entre Mentores e Mentorandos, dificuldades de avaliação das sessões e na implementação dos ajustes necessários, necessidade de incrementar as capacidades de liderança dos Mentores;
- Baixas expectativas dos alunos em relação às suas capacidades e ao seu desempenho.

Apresentam-se sugestões, com base também nas sugestões futuras do documento de avaliação do Programa de Mentorias “Ajudar a Melhorar” preenchido pelos docentes:

- Implementação do Programa de Mentorias desde o início do ano letivo, com a divulgação do Programa e dos seus objetivos; reforço da perspectiva do Mentor e do Mentorando beneficiarem da relação;
- Formação de Mentores e Mentorandos (formação; observação participantes; prática supervisionada; prática autónoma);
- Partilha das experiências de mentoria por parte dos Mentores, por forma a partilharem a sua experiência com os futuros Mentores (dificuldades e forma de superar as mesmas no decorrer das sessões desenvolvidas com os Mentorandos);
- Capacitação de professores facilitadores;
- Criação de díades Mentor/Mentorando; criação de Bolsas de Mentores que dinamizem as mentorias no Gabinete de Apoio ao Aluno:
- O trabalho desenvolvido pelos Mentores Delegados e Subdelegados com os grupos-turma deverá ser integrado nos projetos de articulação curricular, trabalho desenvolvido nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento e/ou outros projetos desenvolvidos no Agrupamento que integrem o seu grupo-turma;
- O professor deverá trabalhar individualmente com os alunos que têm mais dificuldade, que necessitam de um apoio mais individualizado ou estão desmotivados, por forma a empoderar o trabalho desenvolvido pelos Mentores;
- A equipa responsável pela implementação das mentorias deverá monitorizar e avaliar a implementação do Programa (reuniões regulares; análise dos resultados escolares ao longo do processo; avaliação contemplando questionários de avaliação da qualidade aplicada a todos os participantes no Programa);
- Reconhecimento da atividade de mentoria para docentes e discentes (certificado de participação no Programa).

Considerações finais

Apesar das dificuldades identificadas, considera-se que foram dados passos importantes na apropriação das Mentorias por parte dos alunos e professores do Agrupamento relativamente ao Programa, com vista a uma implementação mais consolidada no futuro, neste percurso de conhecimento e de entreaajuda. Destaca-se o papel assumido pelos Mentores e o reconhecimento da validade do Programa por parte dos Mentorandos, evidenciando-se na melhoria dos resultados de avaliação, no cumprimento do trabalho proposto e no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Consideramos que o Programa de Mentorias é promotor de desenvolvimento, por acreditarmos que o desenvolvimento humano é objeto e objetivo da intervenção psicoeducativa (Campos, 1988, cit. in Menezes, 2007). Uma estratégia de mentoria, quando é construída a partir dos pressupostos da Educação Psicológica Deliberada, acaba por também promover o empoderamento dos próprios Mentores, que são confrontados com a sua própria capacidade de transformar a realidade e gerar mudança positiva.

Considera-se fundamental a continuação do investimento na sensibilização e demonstração do impacto da mentoria no aluno mentor: ao ajudarem os colegas a aprender, os Mentores também aprendem ao gerarem estratégias metacognitivas de tomada de consciência das suas dificuldades e de organização dos seus próprios processos cognitivos para o poderem fazer com eficácia.

Com vontade de aprender, comunicação, disponibilidade, empenho, dedicação, cooperação e relação se tece o Programa de Mentorias “Ajudar a Melhorar” no Agrupamento de Escolas de Arraiolos.

Referências

Brigas, Inês (2019). *Desenvolvimento de um projeto de Mentoria no 2º e 3º CEB: Uma abordagem da Educação Psicológica Deliberada*-Dissertação apresentada no Mestrado em Temas de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (2020). *Orientações para organização do ano letivo 20-21*. https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2020/07/Orientacoes-DGESTE-20_21.pdf

Gold, Y. (1992). *Psychological support for mentors and beginning teachers: A critical dimension. Mentoring: Contemporary principles and issues*, 25-34

Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic. (1.ª edição).

Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021 de Agosto de 2020. Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020.

Simões, F Alarcão, M. (2011) *A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens*. Educação e Pesquisa 37 2 339 354

UBUNTU NAS ESCOLAS DO 1.º CICLO

Líderes Ubuntu do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo³⁴

Introdução

Numa altura em que urge dar maior enfoque às competências socioemocionais dos alunos e de todos os intervenientes no processo educativo, o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo considerou pertinente integrar o projeto **Academia de Líderes Ubuntu**. Trata-se de um projeto de educação não-formal, sob a responsabilidade do Instituto Padre António Vieira (IPAV) e orientado para a capacitação de alunos ao nível de competências como o autoconhecimento, a autoconfiança, a resiliência, a empatia e o serviço. Pretende-se acompanhar, facilitar, enriquecer e consolidar o desenvolvimento de cada participante enquanto líder ao serviço da comunidade, promovendo competências humanas e técnicas relevantes para o seu percurso de vida, com o foco numa liderança servidora.

88

O Programa Escolas Ubuntu

O Programa Escolas Ubuntu é uma das medidas do Plano 21|23 Escola+ (Ação Específica 1.6.2. – Programa para competências sociais e emocionais). Dividido em três partes, o Programa tem por objetivo a realização, em cada uma das Escolas Ubuntu, da Academia de Líderes Ubuntu para alunos, com vista ao desenvolvimento de competências como a autoconfiança, o autoconhecimento, a empatia, a resiliência e o sentido de serviço.

Para além da capacitação dos alunos, o Programa Escolas Ubuntu pretende também capacitar os profissionais de educação que trabalham nas escolas – educadores, professores, tutores, psicólogos, assistentes sociais, assistentes operacionais – de cada Agrupamento, através de oficina de 50h de capacitação, de modo a que, progressivamente, cada AE possa desenvolver autonomamente esta metodologia e cumprir os objetivos enunciados. Quanto aos alunos, o programa abrangeu em 2021/22 maioritariamente os alunos entre os 13 e os 18 anos (ou seja, do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário), prevendo-se que, para 2022/23, possa abranger os alunos das faixas etárias inferiores (entre os 6 e os 12 anos), que frequentam os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Semana Ubuntu da Empatia

Ubuntu é uma filosofia de origem africana, que significa “Eu sou porque tu és”, valorizando a relação, a interdependência e a responsabilidade perante o outro.

O Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo, juntou-se à Academia de Líderes Ubuntu e ao IPAV na iniciativa “**Semana Ubuntu da Empatia**”, que decorreu de 21 a 25 de fevereiro de 2022. Na Escola Básica (EB) n.º 5 de Montemor-o-Novo, os alunos viram um filme sobre a amizade, o

³⁴ Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo

respeito e a empatia e, a partir da sua análise, descobriram o que têm em comum com os seus colegas e foi construído um painel com as conclusões obtidas. Durante essa semana, nas salas de aula, os alunos realizaram vários trabalhos sobre o tema e entoaram a canção: “Eus e Tus”, terminando a semana com um vídeo dos alunos a cantarem a canção e a mostrarem a sua escola, que foi divulgado na página do Agrupamento e nas redes sociais.

Dia Internacional de Vivemos Juntos pela Paz



Figura 1: Trabalhos para memória futura

No dia 16 de maio, os alunos do 1.º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Novo comemoraram o **Dia Internacional de Vivemos Juntos pela Paz**. A Comunidade Ubuntu associou-se à ONU para acender a chama da Paz, organizando e dinamizando diversas atividades que promoveram entendimento, mediação e resolução de conflitos e também inspiração para, no quotidiano, agirmos em direção a um mundo mais pacífico.

Assim, durante a semana de 9 a 13 de maio, as turmas realizaram trabalhos de grupo sobre a Paz e treinaram a música “Nós somos o mundo”. Às 9 horas, do dia 16 de maio, foi acesa pela Subdiretora do Agrupamento a tocha da paz, na EB n.º 5 (escola-sede do UBUNTU). Os alunos das escolas da cidade, todos de blusa branca e de pomba na mão, dirigiram-se à Câmara Municipal para serem recebidos pelo Presidente e Vereadores da autarquia. Os alunos cantaram a música da Paz e solicitaram à população montemorense que continuemos a viver em harmonia e que Montemor-o-Novo seja uma excelente cidade para todos crescermos. A tocha da paz seguiu para as outras freguesias, onde foi recebida pelos alunos, docentes e Presidentes das Juntas de Freguesia.



Figura 2: Pensar a partir do ponto de vista do “outro” e sentir como o “outro”.

Considerações finais

O líder servidor é motivado por um desejo profundo de fazer a diferença na vida dos outros e do mundo ao seu redor. É a partir desta premissa que trabalhamos a liderança, assumindo que é um caminho que implica um conjunto de competências que têm de ser desenvolvidas ao longo da vida. Com a convicção de que as características de liderança são aprendidas, a Academia de Líderes Ubuntu investe em capacitar as pessoas para descobrir quem são, quais habilidades possuem, a quem desejam servir e como desejam servir.

Referências

Construir Pontes Ubuntu Para uma liderança Servidora, Academia de Líderes Ubuntu

Vidas que Contam, Academia de Líderes Ubuntu

Eu sou porque tu és- Pilares do Método Ubuntu, Academia de Líderes Ubuntu

Contos Ubuntu, Academia de Líderes Ubuntu

Desafios da Educação em Tempos de Pós Pademia, Academia de Líderes Ubuntu

UMA ESCOLA QUE ... PROMETE

Albertina Nunes³⁵
Teresa Seatra³⁶

Introdução

A redução e/ou resolução de conflitos constitui, atualmente, um grande desafio nas nossas escolas. A mediação pode ser vista como uma contribuição fundamental na prevenção e gestão de situações de violência (verbal ou física) fomentando uma melhoria ao nível das relações interpessoais e de cidadania, harmonizando positivamente ambientes de aprendizagem. Apresenta-se neste artigo uma experiência levada a cabo em duas turmas do JI da EB1/JI de Monte do Trigo, o Projeto **ProMete**, que tem como objetivo central trabalhar a área da formação pessoal e social, incentivando o diálogo e a reflexão para a prevenção de conflitos no meio escolar.

O Projeto ProMete

As turmas A (3.º e 4.º anos) e JI da EB1/JI de Monte do Trigo, num positivo trabalho de articulação, levaram a cabo um projeto orientado para a prevenção e gestão de conflitos na escola, de forma a proporcionar um conjunto de atividades que levassem os alunos a desenvolver competências e atitudes assertivas no âmbito das relações interpessoais e da educação para a cidadania.

Tendo como objetivo trabalhar a área da formação pessoal e social, incentivando o diálogo e a reflexão para a prevenção de conflitos no meio escolar, o Projeto **ProMete** visa contribuir para a perceção da importância do respeito, da cooperação e da solidariedade na resolução de situações adversas, promovendo assim o desenvolvimento de competências sociais e emocionais no aluno, a redução de situações de conflito escolar, a melhoria do clima/ambiente escolar e, por consequência, a qualidade do sucesso educativo.

Ao nível do Pré-escolar, segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e, no 1.º ciclo, de acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as competências na área do Relacionamento Interpessoal permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais. Estas implicam que os alunos sejam capazes de adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede e interagir com tolerância, empatia e responsabilidade, assim como argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

³⁵ Agrupamento de Escolas de Portel, EB1/JI de Monte do Trigo.

³⁶ Agrupamento de Escolas de Portel, EB1/JI de Monte do Trigo.

Desta forma no âmbito do referido projeto, os alunos da turma A e grupo da sala do Pré-escolar desenvolveram, no decorrer deste ano letivo, um conjunto de atividades das quais deixamos alguns exemplos.

Assembleia de Turma

Na Assembleia de Turma (semanal) são discutidos e trabalhados vários temas. Das diversas atividades que este projeto engloba, a Assembleia de Grupo/Turma é uma das favoritas dos alunos. Numa das assembleias, falando sobre comportamentos e atitudes entre colegas, alguém disse que um sorriso torna as coisas diferentes.

Agora imaginem, uma escola cheia de sorrisos, entrará algum conflito?



Figura 1: A brincar também se aprende

A seguir construíram um painel que está afixado no hall que dá para as duas salas para que nunca nos esqueçamos do sorriso fora da sala.



Figura 2: Até os sorrisos deram trabalho

Outro exemplo de Assembleia de Turma, onde foi abordado o tema da Paz: primeiro, ela chegou pelas mãos dos meninos do Pré-escolar e foi espalhada por todos os alunos da turma A. Depois,

cada um tentou defini-la à sua maneira e concluiu-se que esta só é possível se todos a quisermos. Nesta sequência de diálogos abordou-se a situação da Ucrânia, fazendo despoletar opiniões, receios e dúvidas.

Os alunos decidiram que devíamos fazer um painel para não nos esquecermos da importância da paz.



Figura 3: As mãos do projeto

De uma forma colaborativa, delinearam as suas mãos, decorando-as livremente. Posteriormente, em votos democráticos, elegeram duas frases sugeridas por eles e uma de Dalai Lama que nos advertem para a importância da construção coletiva da paz.

Saída de Campo

A implementação das saídas de campo, aliadas ao desenvolvimento de outras tarefas e trabalhos, é uma excelente estratégia de ensino e de aprendizagem. As saídas de campo resultam numa melhoria significativa de conhecimentos dos alunos depois de terem efetuado a saída de campo.

A importância de tornar o espaço exterior um espaço de aprendizagem, alargando os horizontes da sala de aula, assume extraordinária relevância em todos os níveis de educação e ensino, tanto mais que o sucesso escolar está intimamente associado à qualidade da educação oferecida, incluindo processos e estratégias de aprendizagem e ensino (UNESCO, 2008).

A saída ao campo e o contacto com a natureza são das atividades favoritas destes petizes e sempre que nos é possível fazêmo-lo para uma melhor consciencialização ambiental e... aprendemos muito!



Figura 4: A saída de campo e as atividades ao ar livre

Sessões de Relaxamento

Alguns estudos (Ribeiros, 2019; Silva & Lopes, 2015) revelam que as crianças evidenciam melhorias nos seus comportamentos revelando, com maior controlo das suas emoções, do nível de atenção e concentração nas atividades, nas relações positivas entre elas e no bem-estar do grupo, quando realizam sessões de relaxamento . As atividades de relaxamento, realizadas em contexto de jardim de infância, revelam grande importância como uma prática positiva para o desenvolvimento emocional da criança e para o controlo das suas emoções primárias.

As sessões de relaxamento com periodicidade semanal para começar os dias com energias positivas são uma rotina no nosso projeto.



Figura 5: Sessões de relaxamento

Coreografias

O desenvolvimento da expressão corporal através da dança tem como objetivos o desenvolvimento de competências de comunicação através do movimento expressivo, da interpretação, recriação e criação de movimentos simples, segundo temas e ritmos (Feliciano, 2012). Podem desenvolver-se como estratégias a audição de diferentes ritmos e melodias, o visionamento de danças e a prática de jogos de movimentos ritmados.

Nas coreografias o corpo é utilizado para expressar os sentimentos e emoções.



Figura 5: As coreografias

Brainstorming

A técnica do *brainstorming* é muito divulgada, ao nível da sala de aula, na dinâmica de grupos, com o objetivo de introduzir a resolução de situações-problema ou o debate de questões polémicas. Esta técnica contribui para o debate das ideias de todos os elementos de um grupo, quer se trate de um grupo restrito de crianças/alunos, quer seja aplicada em situação de grande grupo/turma. Potencia atividades de aprendizagem cooperativa (o pensar em conjunto), bem como a criatividade (pois no *brainstorming* o que importa não é a resposta espontânea e criativa).

As sessões de *brainstorming* são “exercícios cerebrais”, cujo objetivo prático é o de, em grupo, um dos membros despoletar uma ideia, fazendo com que todos ampliem a sua capacidade normal de pensar sobre um determinado assunto ou questão. Esta técnica procura lançar sobre um tema o maior número de ideias, num período limitado de tempo, ou seja, pretende provocar e captar o máximo de ideias possíveis sobre um tema, antes de as submeter às regras do pensamento lógico.



Figura 5: Resultado do brainstorming realizado na comemoração do Dia da Família.

Considerações finais

Visando contribuir para a percepção da importância do respeito, da cooperação e da solidariedade na resolução de situações adversas, o Projeto **ProMete** promoveu o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças e nos alunos. As técnicas utilizadas que aqui ilustrámos revelaram-se muito eficazes na redução de situações de conflito escolar, na melhoria do clima/ambiente escolar e, por consequência, na qualidade do sucesso educativo.

Referências

- Feliciano, M. (2012). *Dança Educativa no Jardim de Infância: do vivido ao refletido em contexto de prática educativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve.
- Ribeiros, A. (2019). *O desenvolvimento emocional e a prática de relaxamento com um grupo de 3 anos*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor pergunto: 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. Lisboa: Pactor.
- UNESCO (2008). *Construindo caminhos para o sucesso escolar / organizado por Bernardete Gatti*. – Brasília : UNESCO, Inep/MEC, Consed, Undime, 2008.

OLHAR A INCLUSÃO

Departamento de Educação Especial do AE de Mora³⁷

Introdução

A UNESCO, como a agência especializada em educação, é incumbida de liderar e coordenar a Agenda 2030, que se configura como parte de um movimento global para a erradicação da pobreza por meio dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável até 2030. A Educação, essencial para atingir todos esses objetivos, tem o seu próprio objetivo dedicado (Objetivo 4), o qual pretende “garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem que permanecerão para o resto da vida para todos”. O Marco de Ação para a Educação 2030 fornece orientações para a implementação deste ambicioso objetivo e comprometer-se.

(UNESCO, *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Publicado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>).

Não sendo sinónimos, os conceitos de *integração* e de *inclusão* estão associados à inserção das pessoas com deficiência na rede de ensino regular. Enquanto que o conceito de *integração* assenta na identificação da deficiência da pessoa e pressupõe que a mesma se adequa e se molde ao sistema vigente, adaptando-se às estruturas existentes, o conceito de *inclusão* pressupõe que sejam adaptadas as estruturas e os procedimentos para atender às necessidades educativas de todos os estudantes (Pieczkowski, 2012).

Este texto tem por objetivo relatar cinco boas-práticas, inclusivas e integradoras, levadas a cabo no Agrupamento de Escolas de Mora, no âmbito da Educação Especial. Apresentaremos adiante as atividades “No lugar do outro”, “Reutilizar para criar”, “Promoção de competências pessoais e sociais”, “A menina que queria desenhar o Mundo” e “O que quero ser quando crescer?”.

A Agenda de 2030 para o Desenvolvimento Sustentável

A agenda de 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, cujo objetivo é não deixar ninguém para trás, fornece uma oportunidade única de construir sociedades mais inclusivas e equitativas. Isso deveria começar com sistemas de educação inclusivos.

Foi a 3 de março de 2021 que a **Comissão Europeia** apresentou uma ambiciosa **Estratégia para os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030**, para garantir a sua plena participação na sociedade, em igualdade de condições com os outros na União Europeia (UE) e fora dela.

³⁷ Ana Rosa, Ana Tomaz, Carmen Estorrica, Cristina Gaspar, Helena Oliveira, José Oleiro, Manuela Pereira e Rita Nunes.

Na página online da UE pode ler-se que

As pessoas com deficiência têm o **direito** de participar de todas as áreas da vida, assim como qualquer outra pessoa. Embora as últimas décadas tenham trazido avanços no acesso à saúde, educação, emprego, atividades recreativas e participação na vida política, muitos obstáculos permanecem. É tempo de intensificar a ação europeia.

A nova estratégia baseia-se na sua antecessora, a Estratégia Europeia para a deficiência 2010-2020, e contribui para a implementação do Pilar Europeu dos Direitos Sociais, para o qual será adotado pela Comissão um **Plano de Ação (...)**, que serve de bússola para o emprego e políticas sociais na Europa.

A estratégia apoia a implementação pela UE e pelos seus Estados-Membros da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tanto a nível da UE como a nível nacional.

(in <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1137&furtherNews=yes&newsId=9938>)

Também a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), no seu Relatório GEM 2020 (*Global Education Monitoring*) chama a atenção para a necessidade de garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa a todas as crianças e jovens e de promover a aprendizagem ao longo da vida para todos. Lança um alerta para a contínua desigualdade de oportunidades educacionais. “A recomendação central do Relatório da UNESCO para todos os atores do sistema de educação é a inclusão de todos os estudantes nos processos educativos, independentemente da sua identidade, origem ou das suas capacidades de aprendizagem. Trata-se de um apelo à ação, que deve ser considerado enquanto é aberto caminho para sociedades mais resilientes e igualitárias no futuro” (in <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Noticias/Paginas/noticia.aspx?nid=703>).

A legislação educativa portuguesa para a inclusão

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do Art.º 1.º). A **Lei n.º 116/2019, 13 setembro, procede à primeira alteração**, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. O objetivo genérico da legislação educativa portuguesa, nesta matéria, é a criação de “escolas inclusivas”, que considerem, na sua ação e reflexão, “as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser negligenciada” (in <https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>).

A abordagem organizacional inclusiva apresenta-se como um modelo educativo que exige uma intervenção integrada na aprendizagem e no comportamento, suportando-se em processos de tomada de decisão baseados em resultados. Organizacionalmente, exige-se uma estrutura organizada por níveis de apoio/suporte, que variam em tipo, intensidade e frequência, dependendo das necessidades dos alunos. Para que a ação educativa seja eficaz, é necessário que toda a comunidade educativa seja parte integrante de um sistema atento às necessidades dos alunos, atuando proativamente e em estreita colaboração. Porque é importante não deixar ninguém para trás.

No lugar do outro

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MORA

NO LUGAR DO OUTRO

Para assinalar o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, realizaram-se várias atividades, entre as quais, a ação de sensibilização "No Lugar do Outro", dirigida aos alunos do pré-escolar e 1º ciclo. Esta ação foi dinamizada pelo Departamento de Educação Especial com a colaboração dos Bombeiros Voluntários de Mora. Os alunos puderam vivenciar diferentes situações colocando-se no lugar do outro. Experimentaram algumas dificuldades pela quais podem passar pessoas que têm alterações ao nível da motricidade (fina e global), visão e audição. É o dever da sociedade eliminar as barreiras que se colocam a estas pessoas, de forma que todos tenham as mesmas condições, para aprender, trabalhar e divertir-se. É sempre importante relembrar que todos temos os mesmos direitos e somos pessoas igualmente válidas e importantes. Todos somos únicos e especiais!



Reutilizar para criar

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MORA

REUTILIZAR PARA CRIAR

A atividade "Reutilizar para criar" está inserida no plano anual de atividades e foi dinamizada pelos Docentes e Técnicas do Departamento de Educação Especial. Os alunos do 1º ciclo tiveram a oportunidade de criar instrumentos musicais (no 1º período) e um jogo do galo (no 2º período) com materiais reciclados.



Promoção de competências pessoais e sociais

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MORA

PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS

Esta atividade foi dinamizada pela equipa técnica do Departamento de Educação Especial, visando desenvolver a autorregulação emocional dos alunos, bem como promover a saúde mental, social e educacional dos mesmos.

Realizaram-se sessões no primeiro ciclo de escolaridade, 5º, 7º e 10º ano de escolaridade, sendo o número de sessões e as temáticas adaptadas à faixa etárias e necessidades dos alunos.

No geral, os temas abordados foram: auto e heteroconhecimento, relacionamento interpessoal/ trabalho em equipa e sentimentos.

Os alunos, de modo geral, aderiram bem às atividades, manifestando interesse e participando ativamente.

Considera-se que o balanço final desta atividade é bastante positivo e acredita-se que a mesma pode ser um contributo para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos.



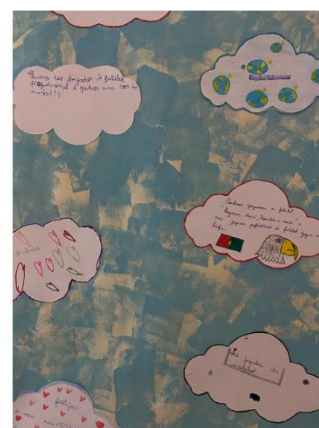
A menina que queria desenhar o mundo

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MORA

"A MENINA QUE QUERIA DESENHAR O MUNDO"

A equipa técnica do departamento de educação especial dinamizou a ação de sensibilização “A menina que queria desenhar o Mundo”, em parceria com a Biblioteca Escolar, integrada na “Semana da leitura”.

Esta ação de sensibilização foi dirigida aos alunos do segundo ciclo de escolaridade, que tiveram a oportunidade de ouvir “uma história sobre o sonho de uma menina que não conhece a palavra desistir” e refletir sobre a mesma, sendo de seguida convidados a partilhar os seus sonhos.



O que quero ser quando crescer?

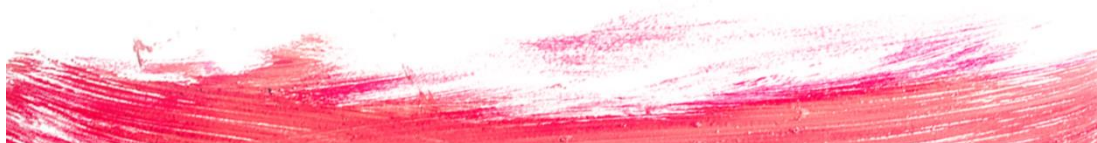
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MORA

O QUE QUERO SER QUANDO CRESCER?

O Programa de Desenvolvimento Vocacional “O que quero ser quando crescer?” teve como público-alvo os alunos do 4º ano do Agrupamento de Escolas de Mora.

As sessões foram realizadas em contexto de sala de aula, e tiveram como objetivos gerais promover a exploração vocacional, o conhecimento do mundo das profissões, o auto e hetero conhecimento e a igualdade de género.

Os alunos aderiram bem às atividades, manifestando interesse e participando ativamente.



Considerações finais

A expressão “necessidades educativas especiais” foi introduzida por Warnock Report (1978). A partir de então foi possível separar-se este conceito em duas águas: o conceito educativo e o conceito médico, usando critérios diversos. Desde então, analisam-se as dificuldades escolares a partir de critérios educativos e pedagógicos, e não em função da sua etiologia, como acontecia até então (Sanches & Teodoro, 2006; Alves, 2007). Em 1994 a UNESCO, na Declaração de Salamanca, define crianças e jovens com “necessidades educativas especiais” como as que têm carências relacionadas com deficiências ou dificuldades escolares, em determinado momento da sua escolaridade, comprometendo os Estados e as organizações a implementarem o princípio de *escolas inclusivas*.

Constituir-se como *escola inclusiva* exige aceitar que “os desafios nunca terminam, complexificam-se impondo atitudes de grande abertura, competência e profissionalismo diante de uma realidade mutável, que se vela e desvela constantemente em formas distintas” (Alves, 2007, p.22). Para que tal seja possível, é necessário que toda a comunidade escolar e educativa trabalhe colaborativamente na implementação de boas práticas inclusivas, pautadas por princípios igualitários, promovendo uma real e natural educação para todos. Porque se exige não deixar ninguém para trás.

Referências

- Alves, A. (2007). Identificação e caracterização das NEE: construção de uma ficha (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1003>.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928.
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13, páginas 12 – 35.
- Sanches, I., Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp.63-83.
- Pieczkowski, T. M. Z. (2012). Inclusão no ensino superior: barreiras relatadas pelos estudantes com deficiência. IX- ANPED Sul- Seminário de pesquisa em educação da Região Sul. (Texto *online*)
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca: UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Publicado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education - All means all*. Paris: Autor. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- Warnock Report. Department Of Education And Science (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

PARTE II
PERCursos FORMATIVOS

(AUTO)AVALIAÇÃO DE ESCOLAS. UMA AÇÃO DE FORMAÇÃO PARA A CAPACITAÇÃO DOS ATORES ESCOLARES PARA A MELHORIA

Isabel Fialho³⁸
Maria José Silvestre³⁹

105

INTRODUÇÃO

Pode a escola tornar-se um lugar de aprendizagem coletiva? Pode a formação contínua de professores constituir-se como ferramenta de construção de uma comunidade de aprendizagem? Acreditamos que sim. De facto, relatamos neste texto uma experiência formativa que é disso prova.

O Curso de formação «Autoavaliação de escolas como um instrumento de mudança e melhoria» – integrado na Área de formação Liderança, coordenação e supervisão pedagógica, segundo o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro – decorreu no Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) Beatriz Serpa Branco entre novembro de 2021 e fevereiro de 2022.

Inserido no Plano de Formação e Atividades para 2021/22, este curso surge a partir da sua identificação como necessidade, pelos diretores dos agrupamentos de escolas (AE) associados ao Centro e cumpre o objetivo geral de capacitar as escolas/agrupamentos para uma atuação capaz de responder ao um dos atuais desafios das linhas de política educativa nacionais: a autoavaliação organizacional.

A autoavaliação de escolas no quadro das políticas públicas de Educação

A avaliação das escolas em Portugal integra a dupla vertente da Avaliação Externa de Escolas (AEE) e da avaliação interna das organizações educativas, sistema instaurado com carácter obrigatório em 2002, com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

Esta lei aprova o “sistema de avaliação da educação e do ensino não superior”, o qual tem por objetivo a promoção de uma cultura de avaliação no sistema educativo português, fomentando nas escolas uma interpelação sistemática e consequente quer da qualidade das suas práticas quer dos seus resultados, promovendo a articulação entre os dispositivos de autoavaliação que as escolas foram sendo capazes de criar e implementar com a ação reguladora e avaliativa da Inspeção-Geral

³⁸ Universidade de Évora – Centro de Investigação em Educação e Psicologia

³⁹ Centro de Formação de Associação de Escolas Beatriz Serpa Branco

de Educação⁴⁰, organismo a quem compete proceder à AEE, de modo a contribuir para a melhoria do serviço público de educação.

Vários estudos e variados autores (Alves *et al.*, 2014; Castro & Alves, 2013; Fialho *et al.*, 2021; Gomes *et al.*, 2011; Inácio, 2013; Oliveira, 2017; Pacheco, 2016; Santos Guerra, 2003; Silvestre, 2013) sublinham a importância da capacitação dos atores organizacionais para a resposta cabal quer ao processo de avaliação externa quer a procedimentos de prestação de contas interna.

A questão da prestação de contas organizacional tem, por um lado, largo destaque na legislação que suporta a governança das escolas e agrupamentos de escolas, no nosso país. De facto, o Decreto-Lei n.º 75/2008, que introduziu alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, coloca grandes exigências ao nível da prestação de contas, designadamente através do desenvolvimento de processos de autoavaliação que permitam às escolas responder aos procedimentos da avaliação externa. Por outro lado, sabe-se que a avaliação interna e a avaliação externa contribuem para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade dos serviços prestados, cabendo à avaliação interna informar esse outro olhar externo, que fornece *feedback* sobre os procedimentos internos.

O Curso de Formação «Autoavaliação de escola como um instrumento de mudança e melhoria»

O Curso de Formação «Autoavaliação de escola como um instrumento de mudança e melhoria» pretendia, globalmente, capacitar os atores escolares para a construção de um referencial avaliativo que permitisse detetar e compreender os problemas, explicitar os resultados e apoiar a tomada de decisões que fossem promotoras de melhoria da escola e sustentar a avaliação externa, em cada um dos AE/EnA (escola não agrupada).

Foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) Conhecer estratégias/práticas de implementação de um processo de autoavaliação de escola, com recurso a alguns modelos; ii) Desenvolver referenciais de autoavaliação de escola contextualizados e que tenham em conta o projeto educativo da escola e o seu contexto; iii) Refletir sobre as estratégias de envolvimento dos diferentes atores da comunidade educativa nos processos de autoavaliação de escola; iv) Refletir sobre a importância do uso dos resultados da avaliação de escola na mudança e melhoria das práticas das instituições escolares; e vi) Utilizar os resultados da autoavaliação de escola e da sua avaliação externa na construção coletiva de um Plano de Melhoria.

⁴⁰ Atual IGEC.

Os conteúdos deste Curso de Formação foram: i) Avaliação institucional da escola: noção e importância; ii) Modalidades de avaliação: para quê? O quê? Por quem? Como?; iii) A avaliação de escolas em Portugal: projetos/ programas de avaliação de escolas e enquadramento normativo; iv) O Programa de Avaliação Externa de Escolas; v) A autoavaliação de escolas como meio de aprendizagem organizacional e de melhoria da prestação do serviço educativo pela escola e das aprendizagens pelos alunos; vi) O processo de autoavaliação de escolas: construção do dispositivo de autoavaliação da escola; princípios a ter em conta; construção do quadro de referência a adotar; conceção dos instrumentos de recolha de informação; elaboração do relatório dos resultados decorrentes do processo de autoavaliação da escola; e vii) O Plano de Melhoria: uso dos resultados da autoavaliação na mudança e melhoria da escola; o Ciclo de Melhoria da escola; articulação entre os diversos instrumentos de planificação e melhoria da escola.

Apresentamos no Quadro1 a caracterização dos formandos desta ação de formação.

Quadro 1. Caracterização dos formandos

Agrupamento de Escolas	Formandos				
	Presidente do Conselho Geral	Diretor(a)	Membro da Direção	Coordenador da Equipa de Autoavaliação	Membro da Equipa de Autoavaliação
AE1		X		X	X
AE2		X		X	X
AE3		X	X		
AE4				X	X X
AE5					X
AE6		X	X		
AE7	X	X		X	
AE8	X	X		X	

Foram definidos como trabalhos práticos e resultado da ação de formação o desenho coletivo (por agrupamento de escolas) do Plano de Autoavaliação do AE. Para tal, como metodologia, privilegiou-se a análise de documentos, a realização de atividades práticas em grupo (inter-agrupamento), a apresentação de trabalhos e confronto de resultados, bem como o relato de experiências. Sobre a metodologia usada referem os formandos que

“as formadoras usaram as metodologias, as estratégias e os recursos mais adequados, na medida em que inicialmente fizeram uma contextualização histórica para mim fundamental e em cada sessão forneceram os materiais que explorámos nas sessões (a guardar religiosamente e a consultar sempre que surjam dúvidas) (...). A estratégia adotada na criação de salas, no Zoom, por grupo de duas escolas e posteriormente por escola, para realizar as tarefas, no âmbito do trabalho a apresentar na última sessão, pareceu-me bastante adequada” (F1);

“O principal desafio foi a construção do Plano de Autoavaliação do AE, todo o processo, incluindo a metodologia, os conteúdos abordados e os recursos disponibilizados foram

fundamentais para a sua elaboração, elucidando e orientando a Equipa de Autoavaliação na estratégia e implementar. O trabalho colaborativo e a troca de experiências entre os docentes das várias escolas participantes foram igualmente essenciais, permitindo a atualização contínua dos conhecimentos partilhados e ajudando na elaboração do Plano de Ação” (F2);

“Houve sempre grande partilha de experiências e de conhecimentos entre formandos e formadoras. O espaço para colocar questões ou dúvidas também foi bastante enriquecedor (...), [sendo de realçar que] o trabalho colaborativo entre grupos, que se desenvolveu ao longo das sessões, constituiu uma importante oportunidade de aprendizagem” (F3);

“esta ação de formação desenvolveu-se numa perspectiva de aplicação prática dos saberes, aliada a uma adequada dinâmica pedagógica, promovendo simultaneamente o debate e a troca de experiências e saberes. (...) as minhas reflexões, em torno desta temática, foram enriquecidas também pelos contributos de qualidade que os colegas [dos outros AE] apresentaram” (F4);

“este processo formativo contribuiu para entendermos que a avaliação se orienta para a melhoria. A conceção de escola subjacente é de uma comunidade de aprendizagem, entendida esta como um processo democrático, de construção coletiva, com base no desenvolvimento de capacidades profissionais dos seus membros, contribuindo assim para o sucesso educativo” (F5);

“o conteúdo da ação de formação constituiu-se quase como um manual de implementação prática de um processo de autoavaliação, com indicações e orientações concretas, de grande utilidade, [a que se alia positivamente] o carácter prático e incisivo da abordagem, (...), tendo ainda permitido colmatar algumas lacunas conceptuais” (F5);

“As metodologias adotadas, os conteúdos abordados e os recursos disponibilizados foram adequados (...), contribuindo para uma resposta adequada, em situação futura de Avaliação Externa de Escola” (F6);

“a experiência do grupo de formandos (docentes com funções de direção escolar, direção pedagógica e /ou funções intermédias de coordenação pedagógica), (...) [resultou num] incentivo à colaboração entre pares, que tiveram oportunidade de trocar experiências significativas, realizadas em ambientes e realidades escolares distintos” (F7).

Capacitação organizacional e mobilização coletiva para a mudança

As políticas de prestação de contas e as avaliações externas devem conduzir a uma maior responsabilização e pressão para a melhoria e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de uma espécie de compromisso organizacional e envolvimento de todos, nos processos de autoavaliação. As escolas, como organizações aprendentes, têm de revelar-se capazes de usarem a AA como um instrumento (meio, processo) de mudança. E a formação contínua pode e deve constituir-se como um processo de apoio a essa mudança, por via da capacitação dos seus atores.

A capacidade interna de mobilização para a mudança e a melhoria interna pode advir da promoção de dinâmicas de partilha de experiência entre formadores e formandos, no decurso de ações de

formação, tal como aconteceu com o Curso de Formação «Autoavaliação de escola como um instrumento de mudança e melhoria», como atestam as afirmações de alguns formandos:

“A presença da Diretora do Agrupamento e de outro elemento da Equipa de Autoavaliação neste processo formativo que, em conjunto comigo, tiveram a oportunidade de vivenciar experiências similares irá contribuir, certamente, para consolidar no Agrupamento uma consciência crítica, esclarecida e interativa, sobre a qualidade do serviço educativo prestado, com o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar” (F8);

“a possibilidade de participação numa ação de formação com um grupo tão diversificado de formandos (...) permitiu a partilha e a reflexão sobre as nossas práticas, bem como as distintas realidades, em termos de cenários educativos que, pese embora a diversidade de opiniões decorrente das múltiplas experiências profissionais, se traduziu num natural enriquecimento em termos técnico-científicos” (F9).

De facto, o desenho levado a cabo a partir da definição dos critérios de constituição das equipas de formandos de cada AE/EnA revelou-se crucial: 3 ou 4 elementos de cada unidade de gestão, um elemento da direção/Diretor, o Coordenador da equipa de autoavaliação, um elemento desta equipa e o Presidente do Conselho Geral. Esta composição das equipas de formandos reforçou a capacidade profissional de cada um destes atores organizacionais e, conseqüentemente, ampliou a capacitação coletiva ou organizacional. A escola, como organização, deve saber aproveitar-se da aprendizagem coletiva que advém da formação contínua. A formação contínua de docentes deve ter, pois, um efeito pró-ativo no desenvolvimento organizacional, permitindo regenerar internamente a organização.

A escola como organização aprendente deve ser capaz de criar as condições organizativas necessárias para a mudança almejada, o que passa pela capacitação das lideranças, de topo e intermédias, tal como testemunha um dos formandos, ao referir que a frequência deste Curso de Formação permitiu-lhe desenvolver *“capacidades que me permitirão melhorar o meu desempenho profissional e fazer face às exigências do cargo que exerço na escola” (F10).*

Considerações finais

Para o sucesso desta ação de formação concorreram diversos aspetos, destacados por formandos e formadoras. Desde logo, os critérios de seleção dos formandos pelos diretores dos AE/EnA: ser Diretor/ elemento da Direção, integrar e/ou coordenar a equipa de Autoavaliação do AE e desempenhar o cargo de Presidente do Conselho Geral.

Para além deste aspeto, destacamos a atualidade e pertinência dos conteúdos, face à necessidade de todas e cada uma das organizações escolares estarem preparados para responderem ao desiderato da prestação de contas organizacional, quer interna quer externa.

A AA deve estar ao serviço do desenvolvimento de uma responsabilidade compartilhada, em prol da melhoria conjunta da escola. A capacitação dos atores escolares para a autoavaliação organizacional revelou-se, pois, uma ferramenta interessante, que os AE/EnA envolvidos nesta formação conseguiram aproveitar da melhor forma. A reflexão inter-agrupamento e no grande grupo de formandos tornou possível a partilha de materiais e de experiências entre os diferentes intervenientes, bem como a adequação dos materiais disponibilizados e partilhados à realidade de cada unidade de gestão, tornando a AA organizacional num processo contextualizado e à medida de cada realidade.

Sendo tempo de reflexão e espaço de partilha, este Curso de Formação constituiu -se como um modelo desejável de criação de comunidades profissionais de aprendizagem.

Referências

- Alves, J. M., Machado, J., Veiga, J. (2014). A promoção da autoavaliação nas escolas – a experiência do SAME, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 14, 2014, pp. 41-66.
- Castro, H. & Alves, J. (2013). A avaliação de escolas: o gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 13, 2013, pp. 49-82.
- Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M.J., Correia, A. P. & Gomes, S. (2021). Dos impactos e efeitos da avaliação externa aos mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. In M. P. Bermúdez (Ed.), *Avances en ciencias de la educación. Investigación y práctica* (pp.81-87). Madrid: Editorial DYKINSON.
- Gomes, S., Silvestre, M. J., Fialho, I., & Cid, M. (2011). Modelos e práticas de (auto)avaliação em escolas do Alentejo. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña. Universidade da Coruña [CD-ROM] ISSN: 1138-1663.
- Inácio, M. J. (2013). *A Avaliação Externa da Escola: contributo para a promoção da qualidade institucional Estudo num Agrupamento de Escolas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.
- Oliveira, M. P. (2017). *Avaliação Externa da Escola. Uma reflexão sobre o processo de regulação da escola*. Relatório de Atividade Profissional para obtenção do grau de Mestre. Braga. Universidade Católica Portuguesa.
- Pacheco, J. A. (2016). Resultados globais do projeto. In C. Barreira, M. Bidarra, & M. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 263–271). Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano – teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Silvestre, M. J. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR. PERCURSO DE UM ACOMPANHAMENTO

Maria Helena Perdigão Bruno⁴¹

Introdução

Em prol da construção de um currículo do e para o século XXI, a tutela adotou recentemente um conjunto de ações que convergiram para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e que fossem respostas efetivas às necessidades de todos os alunos. Estas ações foram materializadas nos sobejamente conhecidos nas nossas Escolas Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (que define os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário), o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva).

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade dos Ensinos Básico e Secundário tem a sua génese nos anos idos de 2017-18, enquanto experiência-piloto e em regime de experiência pedagógica. Apenas algumas escolas (226 Agrupamentos de Escolas) no nosso país aderiram, então, a este projeto, consubstanciado pelo Despacho n.º 5907/2017 de 5 de julho (Cosme, 2018). No ano seguinte, a experiência-piloto foi alargada a todas as escolas do país.

O envolvimento dos Centros de Formação foi, desde a primeira hora, muito significativo, enquanto elemento propulsor de apoio às escolas, não só numa gestão autónoma e flexível do currículo como um instrumento que as mesmas podem desenvolver localmente, em diálogo permanente com os alunos, as famílias e toda a comunidade escolar, de modo a que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), como também enquanto elemento participativo das Equipas Regionais de Acompanhamento às Escolas.

Por conseguinte, foi então criada uma equipa de coordenação a nível nacional, coadjuvada por uma equipa técnica e por cinco equipas regionais, entre as quais a do Alentejo, da qual o nosso Centro de Formação faz parte, na pessoa da sua Representante para a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), com a missão de acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, bem como do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, definindo ainda o âmbito territorial de intervenção de cada uma das equipas regionais (Despacho n.º 9726/2018 de 17 de outubro).

O apoio dos centros de Formação de associação de Escolas à AFC

São sete os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) que integram a *Equipa de Acompanhamento às Escolas do Alentejo*, a saber: CFAE Beatriz Serpa Branco – Évora; CFAE

⁴¹ Centro de Formação Beatriz Serpa Branco

CEFOPNA – Portalegre; CFAE Litoral Alentejano - Vila Nova de Santo André; CFAE Margens do Guadiana – Beja; CFAE Márgua - Vila Viçosa; CFAE Prof 'Sor - Ponte de Sor; e ainda o CFAE Terras de Montado – Ourique. Desta equipa fazem também parte outros elementos/organismos do Estado: a Direção-geral de Educação (DGE), a Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC), a Direção-Geral de Administração Escolar (DGAE), a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e a Agência Nacional para a Qualificação (ANQEP).

Na qualidade de membro integrante da Equipa Regional do Alentejo, o Centro de Professores Beatriz Serpa Branco (CFBSB), através da sua Representante para a AFC, tem estado profundamente comprometido com um trabalho de grande proximidade às nossas Escolas, que se traduz em acompanhamento e apoio presencial e à distância, no âmbito da AFC, entre outros, seguindo as orientações superiores, constantes no despacho anteriormente referido e que são as seguintes linhas orientadoras que regem a nossa ação:

- a) Conhecer as opções pedagógicas e organizacionais das escolas associadas ao respetivo CFAE, partilhando a informação, no âmbito da respetiva equipa regional, com vista à sua sistematização;
- b) Proceder à identificação de necessidades das escolas associadas, nomeadamente, de formação, de acompanhamento individualizado e de esclarecimento de dúvidas, potenciando o trabalho de interação entre aquelas e a respetiva comunidade;
- c) Facilitar e apoiar a realização de encontros da equipa regional com as escolas associadas ao CFAE, tendo em vista a realização de sessões conjuntas de trabalho prático em rede, visitas às escolas, entre outras atividades;
- d) Fomentar a partilha de práticas entre as escolas associadas e propor a divulgação das mesmas;
- e) Propor, no âmbito da respetiva equipa regional, um plano de atividades para as escolas associadas, em articulação com estas. (n.º 17 do Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro)

Ações de formação realizadas

Neste sentido, o CFBSB tem realizado um trabalho sistemático de auscultação junto das nossas Escolas, com o intuito de ir ao encontro das reais necessidades de cada uma delas, bem como ao solicitado pela tutela. Dinamizámos algumas Ações de Curta Duração (ACD), não só no âmbito de uma área muito solicitada pelas Escolas, a avaliação pedagógica, com a colaboração do Professor Doutor Eusébio Machado, coordenador do Projeto MAIA como também no âmbito de uma outra área igualmente solicitada, a avaliação (interna e externa) do desempenho docente.

Nesta última ACD, a participação dos formandos também foi muito expressiva e a mesma cobriu um leque muito variado de AE, como mostram os seguintes dados:

2. AE de origem dos Formandos

Agrupamento/AnE
58 respostas

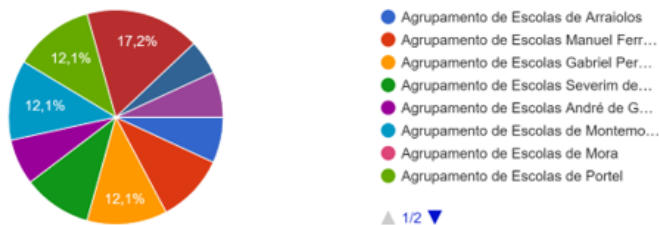


Gráfico 1: Dados dos formandos

Foram indicados como **aspetos positivos** desta ACD, os seguintes:

- *Qualidade científica do orador;*
- *Clareza da exposição; pertinência dos conteúdos; capacidade de suscitar feedback por parte dos participantes;*
- *Qualidade da informação, da apresentação feita pelos formadores e do material partilhado;*
- *Esclarecimento sobre a avaliação docente, a intervenção dos oradores (clara e objetiva) e o ter sido on-line;*
- *Saber mais sobre a ADD;*
- *Muito esclarecedor;*
- *Esclarecimento claro e objetivo de todos os procedimentos inerentes à Avaliação do Desempenho Docente (ADD);*
- *Clareza na exposição da informação e o esclarecimento das dúvidas;*
- *Síntese esclarecedora dos conteúdos e momento para partilha de dúvidas;*
- *Esclarecedora e bem direcionada;*
- *O esclarecimento e o profissionalismo do formador;*
- *Clarificação de aspetos mais constrangedores ligados à avaliação e à progressão na carreira;*
- *A clareza da exposição.*

E ainda como **aspetos negativos** os seguintes:

- *Algumas dificuldades em ouvir as participações de professores na plateia. / Não se ouviam as questões/comentários de quem assistia presencialmente. / Por vezes o som não tinha a qualidade desejada. / som (dificuldade em perceber os colegas que se encontravam presencialmente) / O som. / falta de som no início / Inicialmente o som não estava bom;*
- *Estive algum tempo à espera que o anfitrião deixasse entrar na sessão e no início o som estava com muito ruído / Atraso na admissão da sessão online e consequente perda do início da formação; o não se ouvir as intervenções dos docentes que participaram presencialmente;*
- *Meios informáticos;*
- *Dificuldade em aceder no início da sessão. / Demora na ligação via zoom; dificuldades ao nível do som / Dificuldade em entrar na sessão;*
- *Começou mais tarde do que o previsto.*

De sublinhar ainda o interesse dos formandos na continuidade da realização de ações de formação sobre esta temática:

Gostaria que a ação tivesse continuidade?
58 respostas

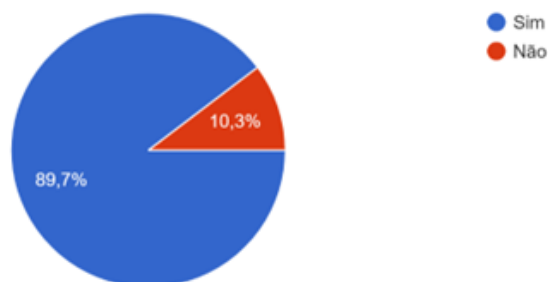


Gráfico 2: Sobre o interesse da continuidade dos trabalhos

As reuniões da Equipe de Acompanhamento do Alentejo com as nossas Escolas (na modalidade presencial e à distância) constituíram-se como um recurso muito significativo para a reflexão e a partilha de práticas e de documentação de referência que podem apoiar os docentes nas suas decisões curriculares e pedagógicas.

Destacamos um Encontro realizado, via *Zoom*, nos dias 18, 19 e 20 de janeiro de 2022 em que o desiderato foi a discussão e a partilha de experiências, numa dinâmica em salas simultâneas *Zoom*,

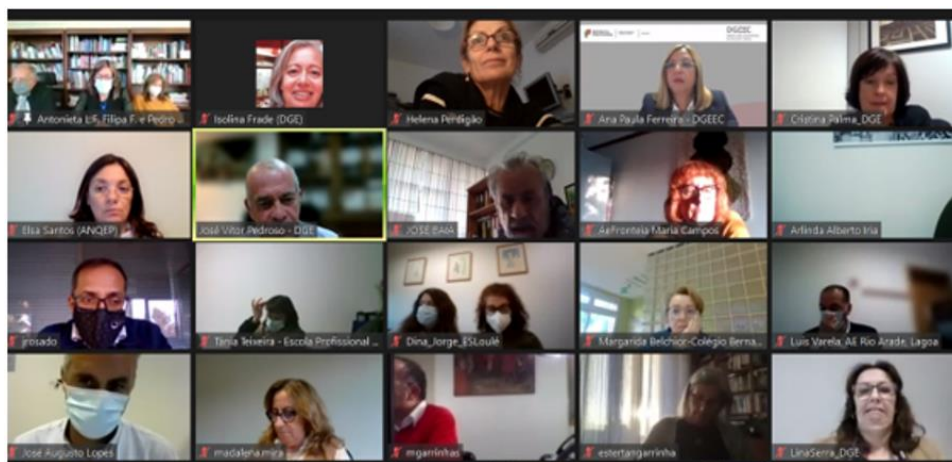


Figura 1: Formação online

no âmbito das práticas pedagógicas e avaliativas, tendo em conta a **Avaliação** e o **Projeto Maia**, a **Cidadania e Desenvolvimento**, a **Transição Digital**, os **Clubes de Ciência Viva na Escola** e, especialmente para as lideranças, o tema da **Organização e Gestão Curricular**. Estiveram presentes representantes de todas as “nossas escolas” com as seguintes funções: Diretor ou elemento da direção; coordenador de Cidadania e Desenvolvimento ou docente que leciona Cidadania e Desenvolvimento; Docente responsável pelo PADDE e/ou embaixador digital; Docente dinamizador do Clube de Ciência Viva na Escola ou que leciona Ciências Naturais e ainda dois docentes sem cargos específicos, de níveis de ensino diferentes.

Destacamos igualmente, também pela sua relevância:

- O acompanhamento pelo CF do projeto da DGE de divulgação de “Práticas de Referência” das nossas escolas – AE de Portel: “Clube do Ambiente” – tendo ocorrido as Filmagens no dia 4 de maio de 2022;
- O acompanhamento dos Planos de Inovação do AE Manuel Ferreira Patrício e do AE de Vendas Novas, alicerçados num conjunto de princípios, que passam não só pela identificação de necessidades / áreas problemáticas do AE como pelo desenho de medidas que i) se enquadram na operacionalização do PASEO bem como medidas ii) que promovem a gestão curricular contextualizada, iii) a articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, iv) metodologias integradoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação, v) que desenvolvem dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente em rede, e ainda vi) que visam a cooperação de pais ou encarregados de educação e de outros parceiros da comunidade.
- Participação no **Seminário Nacional do Projeto MAIA**, de 27 a 29 de outubro de 2022 – Trata-se de um projeto de formação de professores no âmbito do ensino e da avaliação pedagógica, de adesão voluntária por parte das escolas, cujo propósito é o de contribuir para melhorar as práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos.
- Participação no **II Encontro Nacional AFC** – 24 e 25 de maio de 2022 em Santa Maria da Feira, e que contou com a presença do Sr. Ministro da Educação. Tratou-se de um Encontro centrado nas áreas do Currículo, da Equidade e da Qualidade das Aprendizagens, que teve como público-alvo diretores de Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, diretores dos Centros de Formação das Associações de Escolas, especialistas da área da Educação e representantes dos vários organismos do Ministério da Educação.

Considerações finais

Num esforço de acompanhamento permanente, não só enquanto membro efetivo e ativo na Equipa AFC de Acompanhamento às Escolas do Alentejo, o CFBSB comunga das múltiplas recomendações apontadas por Cosme (2018), entre outras,

Continuar a valorizar o investimento em iniciativas diversificadas de formação de professores que, constituídas como espaços de desenvolvimento profissional, poderão afirmar-se, igualmente, como espaços de produção de saberes e de reflexão sobre as iniciativas desenvolvidas. Saúda-se, neste âmbito, a decisão do Ministério da Educação de destacar um conjunto de professores que possam apoiar os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAEs) a delinear uma estratégia e a definir iniciativas no âmbito da formação contínua de professores, relacionadas com a AFC, e de que são bom exemplo o projeto MAIA/ DGE e o projeto SUPPORT TO ADDRESS SCHOOL FAILURE AND DROP OUT IN EDUCATIONAL

AREAS OF PRIORITY INTERVENTION (TEIP) IN PORTUGAL - Comunidades de Aprendizagem / INCLUD-ED / DGE /CREA (p. 105).

Referências

Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2021). *Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular – Decreto-Lei n.º 55/2018 - Relatório de avaliação - 2018-2020.* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativa.

Martins, G. d'O. (coord.) (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Lisboa, Ministério da Educação.

Normativos Legais

Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

CAPACITAÇÃO DO PESSOAL NÃO DOCENTE

Nuno Borges⁴²

Introdução

A escola de hoje exige profissionais preparados para lidar e gerir situações cada vez mais desafiantes. De entre todos os que compõem a Comunidade Escolar, o Pessoal Não Docente (PND) em exercício de funções nas escolas não pode de forma alguma ser esquecido ou subvalorizado, até pela pertinência e presença constante e contínua em todos os espaços escolares. A sua proximidade junto das crianças e dos jovens é uma realidade, que exige uma atenção especial à sua formação contínua.

O surgimento constante de novas tecnologias da informação e da comunicação (vulgo TIC) e a necessidade do seu uso quer na vida pessoal, quer na vida profissional, sublinham a necessidade de colocar o PND no centro dos processos formativos de um Centro de Formação de Associação de Escolas.

Do DigCompEdu ao PADDE

As pessoas são o ativo mais importante de uma organização. A par deste bem, outro há de grande relevância, nesta era de mudança vertiginosa: a informação e a forma eficaz de a comunicar e armazenar.

Para o Pessoal Docente, o Ministério da Educação implementou um vasto Plano de Capacitação Digital, ações de formação de três níveis de aprofundamento (Nível I, II e III), em função do nível de proficiência inicial dos docentes, por via da ferramenta *Check-In* a que aqueles responderam.

Refere o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) que

a ubiquidade das tecnologias digitais mudou profundamente quase todos os aspetos das nossas vidas: a forma como comunicamos, como trabalhamos, como aproveitamos o nosso tempo de lazer, como organizamos a nossa vida, e como obtemos conhecimento e informação. Mudou a forma como pensamos e nos comportamos. As crianças e os jovens estão a crescer num mundo onde as tecnologias digitais são ubíquas. Não conhecem, nem conseguem reconhecer outra forma de viver. Isto não significa, porém, que estejam naturalmente equipados com as competências adequadas para usar tecnologias digitais de forma eficaz e consciente (DigCompEdu, 2018⁴³).

⁴² Agrupamento de Escolas André de Gouveia. E-mail: nunoborges.560@ag4evora.edu.pt.

⁴³ Disponível em <https://erte.dge.mec.pt/noticias/digcompedu-quadro-europeu-de-competencia-digital-para-educadores>.

Porém, não podemos esquecer a existência do Quadro Europeu de Competências dos Cidadãos, de 2017⁴⁴, que esclarece a existência de outros documentos, relacionados com capacitação para a transformação digital da educação, e a mudança dos requisitos de habilidades e competências das organizações educativas (DigCompOrg) e dos cidadãos consumidores (DigCompConsumers).

Em cada Agrupamento de Escolas (AE) elabora-se / elaborou-se um Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE), enquadrado no **Plano de Ação para a Transição Digital de Portugal**⁴⁵, com cinco **Estratégias de adoção e difusão tecnológica para uma digitalização competitiva das empresas e modernização da Administração Pública**. O PADDE pretende ser um instrumento orientador e facilitador da adaptação e implementação das tecnologias digitais, não apenas no processo de ensino e de aprendizagem, mas também ao nível organizacional. Deve, pois, integrar estratégias e ações de desenvolvimento das competências de todos os que nas escolas trabalham, PND incluído.

Capacitação do PND em 2021/22

O CFAE Beatriz Serpa Branco tomou como um dos seus objetivos estratégicos, no ano letivo de 2021/22, incentivar e promover a formação contínua do PND dos Agrupamentos associados. Contrariamente aos anos anteriores, neste ano letivo realizar-se-ão, previsivelmente, mais de uma dezena de ações de formação para PND.

Essas ações de formação destinadas a PND abarcaram cinco áreas distintas.

O Quadro 1 ilustra as componentes do Plano de Formação do CFPBSB para 2021/23, ações financiadas pelo POCH.

Quadro 1 – Plano de formação 2021/23 – ações financiadas pelo POCH (pessoal não docente)

PESSOAL NÃO DOCENTE	
Formação financiada (candidatura POCH 2021/23) – Áreas de formação, segundo o Decreto-Lei n.º 50/98, de 11 de março, conjugado com o Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho	
Área de formação	Ações de Formação
<ul style="list-style-type: none"> • Relação pedagógica e relações humanas • Desenvolvimento organizacional • Gestão e administração escolar • Áreas específicas de atividade profissional 	Trabalho com a Folha de Cálculo no âmbito da Administração Escolar Plataformas eletrónicas para a contratação pública Introdução ao Word & utilização básica da internet
<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologias da comunicação e da informação 	

⁴⁴ Disponível em <https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp2.1.pdf> .

⁴⁵ Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/gc22/portugal-digital/plano-de-acao-para-a-transicao-digital-pdf.aspx> .

Das ações previstas, foram realizadas e/ou estarão em curso turmas da ação de formação «Introdução ao Word & utilização básica da internet». Teve lugar entre março e abril de 2022 a primeira edição/turma desta formação, que decorreu na Escola Secundária Severim de Faria, com formandos dos AE Severim de Faria e Manuel Ferreira Patrício. Durante os meses de julho ou setembro de 2022 realizar-se-ão 5 turmas desta ação, nos AE de Arraiolos, Manuel Ferreira Patrício, Montemor-o-Novo, Vendas Novas e Viana do Alentejo.

A ação de formação destinada aos Assistentes Técnicos «Trabalho com a Folha de Cálculo no âmbito da Administração Escolar» ocorrerá também em julho de 2022, no AE de Arraiolos, incluindo também formandos do AE Severim de Faria.

Para dar resposta às solicitações dos AE, foram realizadas as ações de formação constantes do Quadro 2.

Quadro 2 – Formação de Pessoal Não Docente (dados até junho de 2022)

PESSOAL NÃO DOCENTE	
Área de formação	Ações de Formação
Relação pedagógica e relações humanas	Indisciplina e o Conflito no Contexto Educativo: como atuar? (AE Manuel Ferreira Patrício, 1 turma) Desenvolvimento Psicológico da Criança e do Adolescente (AE de Mora, 2 turmas)
Áreas específicas de atividade profissional	Introdução ao Word & Utilização básica da Internet (1 turma)
N.º total de cursos: 4	N.º total de formandos: 51

Verificamos que o Curso de Formação «Indisciplina e o Conflito no Contexto Educativo: como atuar?» Respondeu a uma necessidade interna do AE Manuel Ferreira Patrício, onde se realizou uma turma de formação, com Assistentes Operacionais daquele AE.

O Curso de Formação «Desenvolvimento Psicológico da Criança e do Adolescente» foi identificado como necessidade de formação pelos Diretores dos AE associados ao centro, aquando do diagnóstico de necessidades levado a cabo no final do ano letivo de 2020/21. Assim, tiveram lugar no AE de Mora duas turmas de formação, tendo incluído formandos dos AE de Mora, Vendas Novas, Portel, André de Gouveia, Manuel Ferreira Patrício, Montemor-o-Novo, Arraiolos e Severim de Faria.

Terá ainda lugar a ação de formação «O Papel dos Assistentes Operacionais na Educação Inclusiva», nos AE de Arraiolos, Manuel Ferreira Patrício, Montemor-o-Novo, Severim de Faria, Vendas Novas e Viana do Alentejo. Estas ações de formação, na modalidade jornada (6h de formação), decorrerão entre julho e setembro de 2022.

Considerações Finais

Alguns dos aparentes constrangimentos para a realização de ações formação contínua destinadas a PND em exercício são a escassez de pessoal não docente na nossa Escolas e AE, bem como o imperativo de realização da formação em horário laboral.

Contudo, e enquanto formador do Curso «Introdução ao Word & utilização básica da internet», sublinho a importância desta ação de formação que melhorou e aprofundou o conhecimento dos formandos na utilização de ferramentas digitais, desde a utilização do correio eletrónico a processadores de texto.

Como formador, tem sido uma experiência muito gratificante. Estes formandos procuraram adquirir conhecimentos que possam aplicar diferentemente no seu trabalho diário, otimizando as suas tarefas correntes. Esta é, sem dúvida, uma capacitação para a vida.

OS CAMINHOS QUE SE BIFURCAM - QUATRO INTERROGAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO PROFESSORES NA ERA DIGITAL

Eusébio André Machado⁴⁶

121

“Deixo aos vários futuros (não a todos) o meu jardim de caminhos que se bifurcam.”

Jorge Luís Borges

Introdução

A formação de professores, seja a inicial, seja a contínua, vive atualmente um momento de charneira ou, se se quiser parafrasear um título de um conhecido conto de Jorge Luís Borges, um momento em que os caminhos se bifurcam. Na realidade, o que se assiste é mais do que uma simples “mudança”, como tem acontecido ao longo dos últimos tempos - é uma “metamorfose” que “implica uma transformação muito mais radical, na qual as velhas certezas da sociedade moderna desaparecem, e algo de novo emerge” (Beck, 2017, p. 16). Esta metamorfose é radicalmente marcada pelo efeito da digitalização nos processos de transmissão, armazenamento e processamento da informação que estão na base da construção das sociedades humanas e, por inerência, no cerne da atividade docente.

Mas a proclamada “revolução digital”, que atinge todas dimensões da vida humana e a própria vida humana no seu âmago e perante a qual nos colocamos como crianças indefesas e deslumbradas, baseia-se numa narrativa de legitimação que procura mostrar que estamos perante um processo inexorável, sem alternativa e irreversível, ou seja, perante um processo no qual não há lugar para a decisão humana (Machado, 2021). Trata-se de uma outra forma de um pensamento totalitário que, por isso mesmo, enuncia e rasura todas as outras formas de pensamento que não aceitem a via única para o futuro: a “transição digital”, novo estádio utópico da humanidade e do hipercapitalismo. Neste sentido, importa reforçar a resistência do pensamento, nas suas declinações críticas cujo significado mais pregnante é reiterar que qualquer projeto humano é marcado pela contingência, pela abertura e, sobretudo, pela decisão.

A recente pandemia provocada pela Covid-19 acelerou a digitalização das nossas sociedades e das nossas vidas, designadamente em setores com dinâmicas mais lentas e até com atavismos tecnológicos, como é o caso do setor da educação e da formação. Neste caso, constata-se uma certa euforia, não tanto pela descoberta do digital enquanto substituto poderoso das tecnologias analógicas, quanto pela desmaterialização dos próprios processos educativos e formativos,

⁴⁶ Universidade Portucalense. eusebio@upt.pt

aumentando a ubiquidade, o imediatismo e a velocidade das relações pedagógicas e formativas. Os processos de aprendizagens adquirem, assim, um carácter “invisível”, ocorrendo num “não-lugar” virtual, em progressiva fragilização dos processos humanos de mediação. Por isso, reveste-se de elevada urgência questionar a atração eufórica pela “revolução digital”, abrindo um campo de interrogações cuja finalidade não é questionar o digital ao serviço da humanidade, mas a ideologia da humanidade ao serviço do digital.

No âmbito da formação de professores, sobretudo na sua vertente contínua, propomos, assim, uma problematização em torno de quatro tensões essenciais: localização vs. desterritorialização, colaboração vs. individualização, emancipação vs. controlo e humanização vs. desumanização.

Localização vs. desterritorialização

A tensão localização vs. desterritorialização está presente em todos os contextos de formação contínua, mas assume uma repercussão mais crítica e perigosa nas políticas de formação contínua de professores que apresentam uma lógica de proximidade e até de inserção nos contextos profissionais, como acontece em Portugal no caso dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

Recorde-se que a desterritorialização é uma dinâmica intrínseca ao desenvolvimento das sociedades capitalistas e pós-capitalistas, eliminando fronteiras, destruindo identidades, uniformizando comportamentos e cortando os laços com o local. Mas a digitalização, num quadro de aceleração da globalização, radicalizou os processos de desterritorialização, criando uma espécie de “flatland” sem mediações, sem distâncias, sem coisas. A ubiquidade e a instantaneidade do digital provocam um efeito de sortilégio na formação de professores: tudo é acessível, tudo é cómodo, tudo é fácil. Mas, naturalmente, há um preço a pagar, sobretudo quando estamos perante dinâmicas de formação que procuram atender às necessidades específicas dos professores e das escolas, reforçar o poder dos coletivos na transformação social e promover profissionais com identidades com sentido.

A desterritorialização digital, traduzida em soluções globalizantes como os MOOC (*Massive Open Online Courses*), reverte a lógica da formação de professores decorrente de uma procura situada e ancorada nos contextos profissionais: passa a vigorar uma lógica da oferta cega, centrada e descontextualizada, na base de uma crença partilhada pelos globalistas radicais que o mundo é todo igual e que só existe uma escala da realidade. Neste caso, os efeitos da expansão massiva, impessoal e ubíqua da formação têm uma tradução rasurante nas políticas de flexibilização curricular, como acontece em Portugal. Com efeito, aproximando o que está longe e colocando ilusoriamente cada um de nós no centro, a desterritorialização digital elimina tudo o que é

diferente, específico e contextual. A formação de professores reduz-se assim na oferta de produtos liofilizados (normalmente meras técnicas ou ferramentas de banda larga que são tão válidos para um professor em Nova Iorque como em Kuala Lumpur) que retiram qualquer dimensão emancipatória e transformadora à formação de professores: é uma formação massiva e passiva.

Obviamente, nada impede – antes pelo contrário – que haja combinações híbridas, como, de resto, está a acontecer, nas quais se cruzam, ao mesmo tempo, dinâmicas de localização e desterritorialização. Em todo o caso, importa compreender a natureza mais profunda da atividade docente, que exige uma elevada agência dos professores e uma atenção à especificidade dos problemas, o que não se compadece com as ilusões de uma racionalidade técnica, uniforme e meramente executória. Neste sentido, a formação contínua de professores reclama, não obstante as dinâmicas de digitalização, uma relação de proximidade emancipatória com os contextos profissionais, lugares físicos de ação com os outros e para os outros em toda a sua densidade profissional, ética e humana.

Colaboração vs. individualização

Outra tensão intensificada pela digitalização é a oposição entre colaboração e individualização. Com efeito, em detrimento da dimensão social e coletiva, assiste-se ao incremento de processos de formação que se orientam cada vez mais para responder a desejos e a necessidades dos indivíduos encarados na sua bolha solipsista, como se a ação docente se desenvolvesse numa esfera destituída de qualquer projeção política e coletiva. O reforço da tendência do indivíduo como destinatário único e exclusivo da formação, o que, aliás, é inerente à própria desterritorialização digital, tem como principal consequência despolitizar a profissão docente e reduzi-la à aquisição de competências performativas e de proficiência de ferramentas temporárias. Deste modo, a formação encara o professor como um técnico, sempre ameaçado pela obsolescência, para o qual é apenas necessário realizar uma atualização adaptativa em função das permanentes mudanças tecnológicas. O professor/formando torna-se, assim, um mero consumidor de formação, sem qualquer implicação ou decisão, sujeitando-se ao cardápio oferecido *urbi et orbi* pelas plataformas virtuais de gestão das aprendizagens à distância de um simples clique.

A formação contínua de professores, mormente em Portugal, procurou criar dispositivos de formação, sob diversas modalidades de formação, consentâneos com o princípio de uma mediação coletiva e social da transformação do profissionalismo docente e dos projetos educativos das escolas. Trata-se de encarar a formação como um dispositivo poderoso de promover a capacidade de compreender e transformar os contextos profissionais à luz de uma inovação reflexiva e emancipatória. Neste aspeto, convirá ressaltar que uma cultura de inovação profissional precisa de

ser sustentada em dinâmicas colaborativas, sob pena não só de heroísmos ilusórios e contraproducentes, mas sobretudo de ações sem qualquer densidade política e emancipatória. A inovação em contexto escolar e educativo é um processo de “aprendizagem expansiva” (Engeström, 2001) mediada pelo poder transformador da “comunidade”, através da qual são criadas condições para o desenvolvimento e concretização de novas práticas.

Na era digital, quanto mais se desterritorializa, mais se individualiza; quanto mais se individualiza, mais se despolitiza; e, enfim, quanto mais se despolitiza, mais se tecniciza. Neste sentido, face a estas dinâmicas poderosas instituídas pelo “capitalismo da vigilância”, a formação de professores, hoje mais do que nunca, precisa de tornar os professores autores e atores dos seus percursos formativos em ambientes sociais fortemente colaborativos. Trata-se de uma condição essencial para evitar a transformação da formação de professores numa transmissão de técnicas avulsas, numa lógica meramente consumista, obrigando uma ação meramente executória e performativa. Além disso, ao incidir exclusivamente no indivíduo desterritorializado, a digitalização em curso elimina o outro, o negativo, o contraditório do desenvolvimento profissional dos professores, o que não pode deixar ter consequências éticas e deontológicas. Emerge uma identidade profissional fechada em si própria, voltada para dentro e, por isso mesmo, condenada a um ensimesmamento destrutivo.

Emancipação vs. controlo

No caso da tensão emancipação vs. controlo, estamos perante uma dinâmica praticamente constitutiva da formação contínua, sobretudo com aceleração das mudanças tecnológicas que acentuaram a rápida obsolescência da formação inicial. Neste quadro, prevalece uma pressão meramente adaptativa e de responsabilização individual dos sujeitos cujo suporte ideológico tem sido a narrativa da “aprendizagem ao longo da vida” associada ao “empreendedorismo”. Trata-se de uma formação centrada na resposta imediata à contingência da mudança tecnológica, sob pressão da economia, que impõe aos sistemas formativos lógicas de performatividade. Naturalmente, este tipo de lógica adaptativa cria uma relação de dependência dos sujeitos em relação à formação, pois está em causa a sobrevivência de cada um num mundo que naturalizou a competitividade e os mercados como parte intrínseca e propósito último da experiência humana.

Ora, os processos digitalização em curso, dominados por fins comerciais, têm vindo a desenvolver um “capitalismo da vigilância” que “reivindica unilateralmente a experiência humana como matéria prima gratuita que transforma em dados comportamentais” (Zuboff, 2020, p. 23). Neste “capitalismo da vigilância”, a nova forma de poder e de controlo é o instrumentalismo que modela os comportamentos por via a automatização de uma arquitetura computacional ubíqua composta por dispositivos, elementos e espaços ligados em rede. Deste ponto de vista, a digitalização nos

processos de formativos, sustentada por plataformas e *Learning Management Systems*, instaura um regime de formação constituído por traços digitais que são utilizados para o controlo e gestão da própria experiência formativa. Repare-se, no entanto, que o problema não decorre da putativa e ameaçadora onnipresença de um *Big Brother* informático, mas da transformação de todo o percurso formativo em dados cuja finalidade é modelar e controlar comportamentos. Literalmente, na era digital, formar parece ser cada vez mais sinónimo de formatar.

Neste sentido, a ambição de uma formação de professores orientada por propósitos emancipatórios e de apropriação coletiva da mudança social, que obriga a encarar o futuro como um horizonte de possibilidades, está a ser fortemente destruída por algoritmos e plataformas sob um paradigma da quantificação. A exigência da performatividade como desiderato fundamental das sociedades atuais tem retirado à formação a sua dimensão de autotransformação, centrada na complexidade da pessoa de cada um, obrigando, pelo contrário, a uma instrumentalização precária e meramente utilitarista. Neste momento, sob a égide de uma alegada transição inexorável para o digital, a formação está cada vez mais reduzida a um repertório de competências de baixa densidade profissional, ética e política. De resto, um dos efeitos mais deletérios da digitalização é a despolitização da própria formação de professores: sem possibilidades de construção da formação, sem uma ancoragem nos contextos profissionais, sem a possibilidade de uma aprendizagem colaborativa, a formação corre o sério risco de transformar os professores em agentes passivos de dinâmicas de mudança programadas à distância.

É certo que, numa visão mais otimista, é possível argumentar que a digitalização pode ser uma via para um reforço do poder dos professores e um incremento da eficácia da sua ação pedagógica – o que é muito provavelmente verdadeiro. Mas a questão que se coloca, sobretudo no âmbito da formação de professores, é outra: é a construção de um profissionalismo docente regido pela autonomia pedagógica, científica e ética. Sob o “capitalismo da vigilância”, a tendência que começa a vigorar é uma visão da formação como um processo de controlo, ubíquo e onnipresente, da ação docente para efeitos de uma performatividade generalizada que, quase sempre, é incompatível com a reflexividade e a agência dos professores.

Humanização vs. desumanização

Por último, destacamos uma quarta tensão: humanização vs. desumanização. No cerne desta tensão reside o problema da desmaterialização da formação através da criação de espaços virtuais nos quais ocorrem as interações formativas. Não se pode negar as vantagens imediatas das modalidades de formação a distância, em plataformas de videoconferência, que revelam capacidades mágicas de eliminação de barreiras físicas e temporais. Criam-se ambientes virtuais asséticos e protegidos que quaisquer vírus, nos quais interagimos fisicamente com uma máquina. Os espaços virtuais de formação sustentam uma ilusão de alcance universal: a formação já não é concebida e realizada em nichos periféricos; a formação é um lugar potencialmente infinito que pode abranger o mundo, como acontece no caso dos MOOC. Mas o que se sabe é que, quanto mais

alcance universal, maior é o desligamento individual. O virtual não compromete e não implica; o virtual desliga e desvincula. Na “flatland” digital, o descompromisso é evidente e o máximo do meu esforço é colocar um “gosto” ou um emoji.

Mas a virtualização dos espaços da formação pode ter, ainda, uma consequência mais destrutiva na identidade profissional dos professores, concorrendo com a lógica de individualização dos percursos formativos. É que a aprendizagem e desenvolvimento profissionais carecem da presença do outro no que tem de diferente, negativo e oposto. A construção da identidade profissional não pode ocorrer na mesmidade, apenas no confronto de cada um consigo próprio. O virtual anula o outro e fomenta o mesmo. Por isso mesmo, formação a distância não é formação se entendermos que está em causa um projeto de humanização, isto é, de reconhecimento dos outros (os alunos, os outros professores, os pais, etc.). Neste aspeto, está em causa uma das dimensões mais profundas da condição docente: a dimensão ética e deontológica. Trata-se de uma dimensão que, de resto, se tem tornado cada vez mais dispensável e rara na formação de professores: onde domina a técnica, a ética é supérflua. Mas, apesar de tudo, as interações ocorridas em espaços físicos de formação obrigavam a não esquecer que a natureza da profissão é a construção de uma relação com outros, uma relação de um alcance profundamente humano e humanizado.

Uma vez mais, é evidente que as soluções híbridas tornar-se-ão cada vez mais frequentes na construção dos dispositivos de formação, o que, aliás, foi evidenciado pelas soluções encontradas durante a pandemia. Ainda assim, se queremos que a formação de professores não seja uma aquisição de técnicas, uma resposta adaptativa ou um processo de controlo comportamental, é urgente desvirtualizar e localizar, conferindo densidade convivial e dialógica ao desenvolvimento profissional dos professores. Se a formação é também um projeto de humanização, que é essencialmente uma pedagogia do cuidado e da atenção ao outro, então precisamos de contrariar, em larga medida, a ideologia de que o nosso futuro é um horizonte programado e condenado a mundo sem alteridade. A formação de professores é – e é preciso que continue a ser – uma experiência de aprender com os outros, a partir dos outros e para os outros.

Referências

- Beck, U. (2017). *A metamorfose do mundo. Como as alterações climáticas estão a transformar a sociedade*. Edições 70.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Educational and Work*, 14, 1, 133-156.
- Machado, E. A. (2021). *Entre Thoth e Tamuz. Considerações sobre a escola na grande época do digital*. *Elo*, 28, 41-47.
- Zuboff, S (2021). *A era do capitalismo da vigilância. A disputa por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Relógio D'Água.

PROJETA-ME. CAIXA DE IMAGENS DO MUNDO

Patrícia Lucas Antunes⁴⁷

Carla Nunes⁴⁸

João Sobreiro⁴⁹

Introdução

O Programa de Educação Estética e Artística da Direção-Geral de Educação tem como finalidades desenvolver ações e implementar estratégias que valorizem a Arte como forma de conhecimento e estimulem a inovação de práticas pedagógicas transversais e agregadoras, através de um plano adaptado às características das diferentes comunidades educativas.

É neste contexto que se inscreve o recurso educativo “Projeta-me - caixa de imagens do mundo”, através de atividades que exploram, transversalmente, os domínios da Educação Artística, usando o retroprojetor, um conjunto de transparências e objetos. Esta combinação promove a invenção de imagens visuais, musicais e de movimento do corpo, mobilizando ideias e narrativas.

Ação de Curta de Duração do PEEA-DGE realizada em Évora

Com abertura a cargo da Diretora do Centro de Formação Beatriz Serpa Branco, Dra. Maria José Silvestre, teve lugar, no dia 5 de fevereiro de 2022, a Ação de Formação de Curta Duração "Projeta-me | Caixa de Imagens do Mundo".



Figura 1 - (Retirado de <https://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-artistica/acd-roteiro-projeta-me-caixa-de-imagens-do-mundo-0>)

Esta formação, que decorreu na Escola Básica 2,3 André de Resende em Évora – AE Gabriel Pereira, Évora, foi dinamizada pelos professores Carla Nunes, João Sobreiro e Patrícia Lucas Antunes (embaixadores locais do PEEA nos distritos de Setúbal, Portalegre e Évora, respetivamente) e realizada em parceria com o referido Centro, sendo dirigida aos docentes da Educação Pré-Escolar,

⁴⁷ Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira, Évora – Embaixadora local PEEA Évora.

⁴⁸ Agrupamento de Escolas de Santo André, Santiago do Cacém – Embaixadora local PEEA Setúbal.

⁴⁹ Agrupamento de Escolas de Campo Maior – Embaixador local PEEA Portalegre.

do 1.º, 2.º e 3.º ciclos dos Agrupamentos de Escolas pertencentes a este CFAE. Entre os formandos, encontravam-se também docentes das AEC da Câmara Municipal de Évora.

Após os trabalhos explorados de manhã, surgiram, na sessão da tarde, quatro apresentações, todas com grande riqueza de linguagens artísticas, distintas nos temas e nos meios abordados. Estas apresentações inspiraram-se em músicas e textos de Jorge Palma (*Estrela do Mar*), Cecília Meireles (*A Bailarina*), António Gedeão (*Lágrima de Preta*), Beatles (*Blackbird*) e ainda da música tradicional portuguesa, com a canção “Oliveirinha da Serra”.



Figura 2 – Para memória futura

O Programa de Educação Estética e Artística

A Educação Artística - Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação - inscreve-se no quadro de uma política educativa de valorização da cultura e das artes contextualizada na Organização Curricular, intervindo, implementando e acompanhando os docentes, os alunos e a comunidade nas diferentes áreas artísticas. Em conformidade com este propósito, o Programa de Educação Estética e Artística pretende enriquecer as experiências de educação, propondo metodologias inovadoras de aprendizagem nas áreas de Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música.

(in <https://educacaoartistica.dge.mec.pt/>)

Sendo um programa de iniciativa central do Ministério da Educação (DGE), O Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) tem como objetivo nuclear enriquecer as experiências educativas das crianças e dos jovens de todos os níveis de educação e ensino. A este cariz transversal (está presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, tal como o está na matriz curricular dos Ensinos Básico e Secundário) associa-se a proposta de metodologias inovadoras nas áreas da Dança, da Expressão Dramática / Teatro, das Artes Visuais e da Música.

Assim, os normativos legais e curriculares portugueses (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, matrizes curriculares aprovadas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sobre Educação Inclusiva, e *Estratégia Nacional de*

Educação para a Cidadania) encontram-se em linha com os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* da ONU, os *Objetivos para a Educação 2030 da OCDE*, a *Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos*, as *Recomendações da UNESCO* sobre a centralidade e a importância da Arte na Educação.

O PEEA pretende contribuir para a concretização dos projetos educativos dos agrupamentos de escolas, nomeadamente através da capacitação e da formação dos educadores e professores. É vasta a rede de parcerias estabelecidas com agrupamentos de escolas, centros de formação de associação de escolas, instituições culturais e autarquias.

Para além da estrutura central do PEEA (Equipa de Educação Artística), o programa conta ainda com um grupo de Embaixadores Regionais e Locais que, junto das escolas, estabelecem uma relação de proximidade. Esta rede de professores realiza ações contextualizadas que reconhecem a Arte como forma de conhecimento e valorizam as culturas locais e globais para a construção de uma marca de identidade.

Considerações finais

Os Agrupamentos de Escolas Gabriel Pereira, Manuel Ferreira Patrício e de Montemor-o-Novo, assim como outros nos quais as docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular trabalham, têm agora oportunidade de utilizar este recurso com os alunos, para a consecução dos objetivos a que este se propõe, no âmbito do Plano de Recuperação de Aprendizagens Escola+ 21|23.

A Ação de Curta Duração «Projeta-me. Caixa de imagens do mundo» concretiza assim um dos objetivos centrais do PEEA: o desenvolvimento de ações de formação que, sendo elas próprias inovadoras quer pelas estratégias, quer pelos recursos e materiais a que recorrem, acabam por se constituir como uma forma de aprendizagem diferente (estimulante e criativa), contribuindo para a valorização das Artes, em contextos formativos adaptados às comunidades educativas em que se inserem.

Referências

ENSINAR E APRENDER | + Recursos Educativos.

https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-09/1.3.6_roteiroprojeta-me.pdf

Projeta-Me - Caixa de Imagens do Mundo

<https://educacaoartistica.dge.mec.pt/projeta-me.html>

PROJETA-ME - Caixa de Imagens do Mundo. PEEA. Évora, 5.02.2022

<https://youtu.be/wYsZZZzV94>

Sobre o mundo digital: escolhas e escolhos, ou a transição, transformação e integração digital, desigualdade, crises e resistências.

Luís Freches dos Santos⁵⁰

130

Resumo

Este artigo, esteve para se chamar, *Estamos à beira do abismo e damos um passo em frente*, ou *Apocalypse Now*. Mas não. Porque não caímos no abismo, nem se trata de uma guerra daquelas que mata, como a retratada no filme de Coppola. De todos os modos continua a orientar-se pelas mesmas linhas de pensamento que me levaram a escrevê-lo. Reflete sobre a emergência das *Novas Tecnologias da Informação e Comunicação*⁵¹, que, como outras, trouxeram consigo a promessa de um mundo novo, ou antes, de um novo paradigma de mundo, i.e., uma nova sociedade, uma nova civilização (Toffler e Toffler, 2003) e escolaridade baseada na informação e no conhecimento. Contudo, quando feito o balanço, parece-me que continuamos a correr atrás das canas dos foguetes.

Têm sido tentadas diversas formas de introduzir estas Novas Tecnologias nas Escolas, na expectativa de que tragam efetivos benefícios ao sucesso educativo dos alunos, mas, e sem sequer me debruçar sobre os computadores entregues e não entregues pelo PTD, ou sobre o que irá acontecer aos *quadros interativos*⁵² e projectores que estão nas salas de aula quando chegarem os novos equipamentos⁵³ à escolas, sempre me parece que acontecerá o que aconteceu aos semáforos retirados das cidades quando eram construídas novas rotundas. Foram desqualificados, desconsiderados e despromovidos e instalados, numa espécie de *second life*, em vilas e aldeias para obrigar os carros a não circular a mais de 50 km/h, quando os sensores estão desalinhados e descalibrados há anos, e depois, de quando em quando, vemos um agente de autoridade, vestido de verde, a uma sombra, a ver afinal quem é que não obedeceu e queimou o *feu rouge*.

Em resumo, trata-se de uma visão que não segue o "*otimismo crónico e ligeiramente irritante*" (Sousa, 2016) de alguns.

Intróito

Há meses caiu-me no colo o convite, para ser embaixador digital do Centro de Formação Beatriz Serpa Branco e fizeram-me aquilo que se faz na maioria dos casos, atira-se-lhes o engodo ... *tens o perfil adequado para ...* à espera que ele morda o anzol.

Terei sido, provavelmente, o décimo terceiro ou décimo oitavo convidado. Digo eu.

De qualquer dos modos achei que a atividade podia ser interessante, e me permitiria fazer coisas em que acreditava e gostava, pelo que, pelos mais diversos motivos da vida, aceitei.

É comum ouvir dizer *quem não tem que fazer faz colheres* (de pau). Ou seja, entretém-se a matar o tempo desbastando e desgastando uma ripa de madeira até obter a forma de uma colher. Ao que consta é um bom exercício anti-stress. Há, por outro lado, quem faça *crochet*.

Por norma, digo que faço *crochet*. Há anos que faço *crochet*, mesmo não sabendo nada de agulhas e linhas. Leio, sublinho, risco, rabisco, escrevo, reescrevo, sobre tecnologias analógicas e digitais e

⁵⁰ Professor do grupo 510 no Agrupamento André de Gouveia e Embaixador Digital do Centro de Formação Beatriz Serpa Branco, sindicalista e protestante, na mais larga aceção da palavra.

⁵¹ Protagonizadas pelo advento e avanço e vulgarização da informática e pelos avanços na área da robótica e da inteligência artificial, que, dados continuados e contínuos avanços, dificilmente deixarão de manter o epíteto.

⁵² Que tão bem deram conta do seu recado, ou seja, tão úteis foram para escolarização e a educação neste país, mas que, mais uma vez, alguém se esqueceu que coisas tão comecinhas como pontas de canetas eletrónicas se gastavam e tinham que ser repostas, ou que o sistema consumia pilhas e necessitava de filtros limpos e substituídos, e que as lâmpadas dos projectores se apagavam de vez, pelo que, a pouco e pouco, os quadros iterativos passaram a ser apenas écrans de projecção.

⁵³ Ao que consta, 43000 sistemas de projecção para as salas de aula.

avaliação de conhecimentos. Designadamente *avaliação digital de conhecimentos*⁵⁴. Obviamente que há anos que temos tecnologias que nos permitem fazer avaliação digital de conhecimentos. E porque não se faz? Porque no que toca à engenharia informática os engenheiros informáticos que produzem apps de avaliação, salvo seja, nada sabem de docimologia e mesmo entre os professores, já poucos são os que, ainda no ativo, tiveram disciplinas de *avaliação escolar* na sua formação inicial⁵⁵ e menos serão os que se dão ao trabalho de continuar a dedicar tempo e cálculos para a construção de provas e instrumentos de avaliação.

Está tudo na rede.

É uma coisa entre o *self-service* e o *takeaway*. Útil e aprazível para quem já não tem tempo para preparar aulas como o fazia há anos! Os *sites* e plataformas das editoras disponibilizam planos, planificações, provas de avaliação de diagnóstico, provas de avaliação formativas já ninguém as faz porque já nem há conhecimentos mínimos, recursos, apresentações, vídeos, provas de avaliação somativas⁵⁶ e tudo o resto. Basta olhar para os históricos dos computadores das salas de aula. Ainda em relação a isso, há até quem nem se dê ao trabalho de mudar os cabeçalhos dos documentos, para já não falar dos metadados dos documentos retirados da net.

Mas, voltando às avaliações e às provas de avaliação e como é que elas se constroem, experimente-se, por exemplo, lançar uma busca sobre as actas dos mais diversos congressos, jornadas, seminários e encontros de educação e procurem-se referências a *avaliação escolar*, e embora agora apareçam algumas, designadamente por causa do projeto Maia, mas experimente-se procurar quais são os artigos que mostram como se constrói uma prova de avaliação de conhecimentos. O que é e como se constrói uma *tabela de especificações*, ou seja, uma *tabela de contingências*.

Depois, há *uns* quantos que se alarmam com notícias como as veiculadas pelos órgãos de comunicação social⁵⁷, (Viana, 2022) depois de conhecidos os resultados das provas de aferição

⁵⁴ Convém alertar os mais simplistas que a *avaliação digital de conhecimentos* não se cinge à avaliação vista no ecrã do computador, *tablet* ou *smartphone*. Menos ainda, como a entendia alguém, feita no computador, em word. Acima de tudo, a *avaliação digital de conhecimentos* incorpora a dimensão tecnológica e de parte das potencialidades desta dimensão tecnológica, como a elaboração controlada de provas, a elaboração de questões (mesmo por alunos, aceite ou não depois de apreciada pelos professores) e, de forma curta, a pilotagem e monitorização do sistema de avaliação e relação com as possíveis e necessárias aprendizagens para responder com sucesso.

⁵⁵ O Decreto-lei n.º 79/2014 [<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>], no qual são definidas as cinco componentes de formação para a docência, enumera-as e caracteriza-as: a) área de docência; b) área educacional geral; c) didáticas específicas; d) área cultural, social e ética; e) Iniciação à prática profissional. Repare-se que não há uma área de avaliação de conhecimentos ou uma área de avaliação escolar. Aliás, surge no artigo 9.º, Formação na área educacional geral, e onde se refere, no ponto 2, “2 - ***A formação na área educacional geral integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula.***” E no artigo 11.º, Iniciação à prática profissional, ponto 1b, “b) ***Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;***”

Proporcionar experiências! Não é aprender a cozinhar, é apenas uma degustação! Quem não leu ou entendeu, que Leya ou PortoEditora! Estão lá os ‘testes’!

⁵⁶ Não quero aqui fazer a *cultura do exame* (tradicional) ou a *cultura do teste*, mas nenhum sistema subsiste sem uma *cultura de avaliação*, sendo que a avaliação tem que ir para além da medição da simples ou exclusiva reprodução de conhecimentos (Dierick e Dochy, 2001).

⁵⁷ Viana, Clara, (2022). PROVAS DE AFERIÇÃO - Alunos do básico continuam a fracassar na análise de textos e na resolução de problemas, in <https://www.publico.pt/2022/05/31/sociedade/noticia/alunos-basico-continuam-fracassar-analise-textos-resolucao-problemas-2008166>

deste ano, por exemplo, quando lêem, que em relação a estas provas, de aferição, os alunos do básico continuam a fracassar na análise de textos e na resolução de problemas e que o IAVE, face aos resultados das provas aferição do 2.º, 5.º e 8.º ano de escolaridade, entende que fragilidades tendem a perpetuar-se.

Porque *será*?

Quantos colegas nos podem ajudar a determinar a percentagem de questões a dedicar à interpretação, à inferência⁵⁸ e à extrapolação ou previsão, ou quantos nos poderão ajudar a calcular o número de questões a constar numa prova de avaliação?

Prova de avaliação ou teste? Só esta discussão já daria pano para mangas.

Um teste, para a generalidade dos engenheiros, mesmo para alguns que vieram desaguar no ensino, porque as obras eram escassas ou a indústria não os absorveu, esquecendo-se que um teste não é uma prova, porque o teste é objetivo e aferível e aplicável e replicável noutra local geograficamente distante. Um teste de resistência de betão do tipo B180⁵⁹, ou outro qualquer, deverá dar os mesmos resultados aqui ou noutra país. E obviamente que nas tabelas aparecem médias, desvios padrão, variâncias, etc., e em relação áquilo a que pomposamente chamam ‘testes’ (de avaliação de conhecimentos) não. Aliás, pelas análises que encontramos, basta ler as actas das reuniões dos C.T., a média da turma foi 3,125, por exemplo. Um resultado bonito, com mais casas decimais que as fornecidas pelas balanças de um supermercado, mas que pouco ou nada dizem. Mas a estatística fica sempre bem, especialmente para quem quer mentir com números.

Em suma, um teste está localizado, padronizado e tabelado e, por norma, não engana ninguém. Uma prova de conhecimentos dá os resultados que der. Não está estandardizada nem normalizada. Construir sistemas capazes de efetuar avaliações eletrónicas de conhecimentos, já o mostrei em projetos europeus, com a Cevalor, por exemplo, ou para a Fundação Calouste Gulbenkian, como tal é possível e fazível.

Há anos que a brincar, muito seriamente, defendo a criação de um curso de engenharia da formação. Em que, de facto, muitas das áreas de trabalho a montante e a jusante das aulas sejam olhadas de forma mais rigorosa e objectiva, como acontece na generalidade das obras de engenharia. Caso haja vontade política para o fazer. Mas sabemos que não há. Portanto é continuar a usar os *testes*, salvo seja, disponíveis nas plataformas das editoras ou que alguns colegas, designadamente brasileiros, partilham através da Internet.

Ainda assim, felizmente, dentro dos cursos de formação profissional, tem sido muito mais comum a partilha de materiais que dentro do ensino tradicional. Porque os documentos estão muito mais tipificados e têm que obrigatoriamente ser depositados numa Box digital, na *cloud*. No entanto, grassa por aqui uma benevolência e indulgência que tira qualquer pecador do inferno. Quantos cursos há? Quantos alunos há? Quantos estudam? Quantos trabalham em prol de um ensino

⁵⁸ Mesmo correndo o risco da repetição, *a avaliação tem que ir para lá da medição da medição da reprodução de conhecimentos* (Dierick e Dochy, 2001).

⁵⁹ Estas designações têm variado ao longo dos anos, mas uso-a, porque a usava aquando da construção da refinaria em Sines no final da década de 70 do século passado, onde trabalhei, e se me ocorreu enquanto escrevia.

totalmente gratuito que lhes é oferecido? Quantos deles efetivamente sabem da matéria que os professores tentam trabalhar nas aulas? Mas, no entanto, não se devem, ou antes, não se podem chumbar os alunos, porque são a galinha de ovos de ouro do sistema. A fonte de financiamento do ministério e das escolas. Mesmo que, a grande maioria, depois de diplomados⁶⁰ como Técnicos Disto, Daquilo ou Qualquer outra coisa, tenham que se limitar a serem vendedores de batatas fritas ou estejam há cinco ou mais anos a trabalhar como repositores de prateleiras e caixas num supermercado perto de casa, porque não entraram no concurso para as forças militares. Quantos prosseguiram⁶¹ estudos?

Na verdade, enquanto a educação andar básica e essencialmente arreigada a pensadores e pensamentos sobre o que fazer ao invés de como o fazer e fazê-lo, e a processos de poupar dinheiro, porque temos que pagar os juros da dívida, causada pela banca, continuaremos a discutir a alvura das casas no Alentejo e a compará-la com a das casas das ilhas gregas. Coisa que não tem nada a ver. E, depois disso, tudo se manterá mais ou menos na mesma. Optaremos por tintas de marca, já prontas, porque já nem a Drogaria Azul vende o azul ferrete ou o ocre para os rodapés das casas, e teremos que mandar vir as latas de tinta ocre, de Leiria, mesmo sabendo que apenas a cal deixa efetivamente as paredes respirar.

Mas, honra lhes seja feita, a percentagem de cidadãos que completaram o ensino secundário e todos os anos completa o 12º ano de escolaridade tem aumentado imenso, mesmo quando comparada com a de outros países europeus. É o que importa.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se a confiança, tomam-se novas qualidades.

Sem mentir, mas desde a criação do primeiro Ministério da Educação⁶² em Portugal, e até hoje, mesmo não tendo nunca contado as fotografias na *wall of the fame* do M.E. que estavam no edifício da 5 de outubro, recorde-me de já ter andado a coletar nomes de ocupantes da cadeira ministerial e ter contabilizado quase duas centenas de ministros da educação. Alguns foram-no por

⁶⁰ Noutro processo, paralelo, o dos Centros de Novas Oportunidades, o presidente da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), Luís Capucha, no II Encontro Nacional de Centros Novas Oportunidades, afirmava que desde novembro de 2006 e até novembro de 2008, a média de adultos *certificados*, por mês, era de 4000, pelo que a manter-se aquele ritmo, em 2010, existiriam 248.398 certificados! ! (in *Público*, 2008-12-26). Obviamente que o senhor não disse mais competentes, disse certificados!

⁶¹ Não sabemos, embora se saiba, segundo dados recentes, que mais de metade dos alunos que concluíram a escolaridade obrigatória estejam a frequentar o ensino superior e que até 2030 se espera que essa percentagem chegue aos 60%.

⁶² **1835.** O regime liberal fez a primeira tentativa política de organizar a educação em Portugal. Criar o Conselho Superior de Instrução Pública, no interior do Ministério do Reino, com objetivo de descentralizar e resolver problemas da instrução nacional.

1859. Fontes Pereira de Melo criou a Direção-Geral de Instrução Pública dentro do Ministério do Reino. Contudo, não estavam criadas as estruturas capazes de gerir o problema do ensino.

Políticos como Feliciano Castilho e Latino Coelho, entre outros, defendiam a criação de um ministério autónomo.

1870. No governo do Marchal Saldanha era criado, a 22 de junho, o esperado Ministério de Instrução. A tutelar o novo ministério foi colocado D. António da Costa, que se manteve no cargo por 69 dias. Com a queda do Marchal Saldanha, o novo Governo não viu utilidade prática num ministério destinado à instrução e educação do país. Fechou-o.

1890. É (re)criado o ministério, mas apenas por dois anos. É novamente extinto.

1913. A República, recém implantada, cria o Ministério de Instrução Pública, cuja designação foi variando ao sabor dos entendimentos de quem orienta os desígnios do país.

muito pouco tempo. Alguns foram reincidentes. Outros ocuparam a cadeira do ME, com esse ou outro nome, antes ou depois de terem ocupado outras cadeiras de outros ministérios, que nada tinham a ver com a educação. Mas pertenciam ao que pertenciam e eram a elite habilitada e qualificada para bem ministeriar a educação nacional ou qualquer outro ministério⁶³.

E, interessante, alguns, depois de saírem, juntaram-se e publicaram obras sobre aquilo que deve ser feito na educação deste país, mas que não fizeram quando ocuparam a cadeira.

Percebemos assim, que, a educação é um tema mediático e mediatizado. Dá tempo de antena. Gera amores e desamores e é um alvo fácil. Motivo de boas conversas e discussões em televisão ou numa esplanada de verão.

Quem passa pela pasta quer mostrar serviço e deixar obra, pelo que pega nuns *buldozers*, virtuais, quando pode, ou nuns *bobcats*, quando o dinheiro ou o poder não dá para tanto, para desfazer o que estava feito e reconstruir em cima dos escombros, e, mais uma e outra vez, sem alicerces!

O que ajuda a perceber por que ninguém põe em causa a competência do juiz ou do médico, a não ser que a coisa corra mal, mas que quase todos ponham em causa a competência dos professores⁶⁴. Uma classe despojada e erodida⁶⁵ social e economicamente por quem tem gerido o ministério⁶⁶. Mas também muitos são os que ajudaram ao fogaréu, os que entraram na carreira docente por atalhos e caminhos enviesados⁶⁷.

Lista de Ministros da Educação pós 25 de Abril de 1974

1. Henrique da Silva Correia
2. Vitorino Magalhães Godinho
3. Vasco dos Santos Gonçalves
4. Manuel Rodrigues de Carvalho
5. Emílio da Silva
6. Vítor Alves
7. Sottomayor Cardia
8. Lloyd Braga
9. Valente de Oliveira
10. Veiga da Cunha
11. Vítor Crespo
12. Fraústio da Silva
13. José Augusto Seabra
14. João de Deus Pinheiro
15. Roberto Carneiro
16. Diamantino Durão
17. Couto dos Santos
18. Manuela Ferreira Leite
19. Marçal Grilo
20. Guilherme D'Oliveira Martins
21. Augusto Santos Silva
22. Júlio Pedrosa
23. David Justino
24. Maria do Carmo Seabra
25. Maria de Lurdes Rodrigues
26. Isabel Alçada

⁶³ O que me traz sempre à memória o título do livro escrito por el Rei D. Duarte I, o Eloquentemente ou Rei-Filósofo, publicado no século XV, intitulado *A Arte de Bem Cavalgar em Toda a Sela*. Está disponível em PDF na internet. Teve reedição pela Casa da Moeda em 1986.

⁶⁴ Bastaria contar, se fosse possível, a quantidade de pedidos de reavaliação de provas ou classificações finais que entram nas escolas, por parte de pais para quem os seus filhos deveriam ter tido 4 em vez de 3 ou 5 em vez de 4. E depois lá nascem novos processos burocráticos e reuniões de CT até ao CP, para que se decida. E mesmo quando se decide, às vezes a coisa continua e segue para tribunal, porque a justiça em Portugal é rápida e barata.

⁶⁵ Para maior diversidade de fontes, servimo-nos, agora, das ideias de Marques Mendes numa entrevista ao jornal digital Ensino Magazine, de Junho de 2011. [<https://issuu.com/ensinomagazine/docs/ensino160>]

⁶⁶ Interessante, no entanto, é a coincidência temporal dos factos. Durante anos foram-se despejando os quartéis e deixando de chamar os mancebos para a recruta. Porque davam despesa e convinha retirar força à tropa, para não poderem voltar a ter ideias revolucionárias. Quase paralelamente, desinvestiu-se na educação, esvaziaram-se os grupos disciplinares, um primeiro-ministro mandou os professores emigrar, porque nem era preciso ensinar os miúdos a ler e a escrever e, pior ainda, a pensar. Já lá dizia um velhote de Santa Comba, na linha doutros, abençoados os pobres de espírito, que deles será o Reino dos Céus. Agora, eis senão quando, há uma guerra e não temos tropas, há incultura e não temos professores. Se calhar, como dizia Margarida Rebelo Pinto, *Não há coincidências*.

⁶⁷ A culpa não foi obviamente dos entrados, que apenas aproveitaram *aqueles novas oportunidades*.

Que em breve veremos reabrir⁶⁸!

Não é um indício, é um sinal

Portugal tem um bom clima, uma belíssima paisagem, e produz ótimos pensadores. Tem operários humildes e pacatos, intuitivos, sagazes e com boa capacidade de

aprendizagem e grande margem de progressão, fácil adaptação a diferentes contextos e exigências⁶⁹, e que fazem o enlevo de qualquer patrão da europa central ou nórdica. Tem gestores bons, assim-assim ou maus ou péssimos. Porque os muito-bons atribuem-se 3M€ de prémios de produtividade - em áreas sem concorrência e onde eles próprios impõem os preços – coisa que qualquer um faria, discretamente, e nem se mexia.

Além destes, temos uns que são excepcionais. Mas tão excepcionais, que vem um presidente e condecora-os e depois vem a justiça, investiga-os e torna-os arguidos, uns, e prende outros.

Por outro lado, se pensarmos no rigor alemão. Na capacidade de organização. No agarrarem-se a um objetivo e antes quebrar que torcer. Pensemos na quantidade de marcas alemãs que estão em Portugal há anos: Bosch, Siemens, Vulcano, Volkswagen, Leica, Ara, Continental Mabor, Körber, Lidl, Teka, Gabor, Poggenpohl, Aldi, Grohe, Eberspaecher, etc.. Mais de trezentas, no dizer do Expresso de 11 de novembro de 2012, e, tanto quanto será facilmente expectável, todas lucrativas, porque não vieram para cá para fazer turismo ou doar euros a portugueses pobrezinhos⁷⁰. Em comum, todas têm empregados portugueses e gestão alemã!

A Bosch ou a Siemens, como a Leica ou a Grohe, ou mais recentemente a Mercedes e a Fraunhofer-Gesellschaft, têm centros de investigação e desenvolvimento tecnológico instalados em Portugal.

Sinal evidente que estas multinacionais, algumas de grande intensidade tecnológica (Carvalho, 2006) e inovação confiam na formação ministrada aos engenheiros portugueses⁷¹, por exemplo.

Por outro lado, mesmo ao nível das tecnologias digitais, há muito se conhecia o fluxo de jovens engenheiros informáticos de demandaram rumo à Alemanha para trabalhar em centros de investigação de imagem computadorizada, e, mais recentemente, aqueles que migram para o

27. Nuno Crato
28. Margarida Mano
29. Tiago Brandão Rodrigues
30. João Costa
31. Pedro Lynce
32. Graça Carvalho
33. Mariano Gago
34. Manuel Heitor
35. Elvira Fortunato

⁶⁸ Aliás, consta-se que tudo estará para breve, até a redefinição dos acessos a mestrados de educação. Faltam professores, fazem-se, nem que seja à pressa e com pés de barro!

⁶⁹ Mark Twain, na obra, *The Innocents Abroad* - A viagem dos Inocentes, traduzida e publicada em Portugal em 2010, afirma, quando escreve sobre a sua passagem pelos açores, pelo Faial, que a população era principalmente portuguesa, ou seja (diz) ... apática, pobre, modorrenta e preguiçosa. Se bem que no original ainda fosse pior. Pena só ter lido isto depois de tantos episódios da animação *As Aventuras de Tom Sawyer* ter visto na RTP.

Mal ele sabia o interesse que os americanos têm tido pelos açores!

⁷⁰ E de certeza que não têm a visão do tal Mark Twain.

⁷¹ Até ver, a nata da formação em Portugal. Especialmente quando os jovens fogem da matemática e da física no secundário, embora isso também esteja a suceder noutros países europeus. Aliás, todos os anos vêm *headhunters* da europa central e nórdica, procurar engenheiros, ainda estudantes, mesmo, para os contratarem e levarem para os seus países.

centro e norte da Europa, mesmo com os cursos por terminar, cá, ou vão para os EUA e para onde precisem de bons técnicos.

As distâncias deixaram de se medir em quilómetros e passaram a ser contabilizadas em horas de voo, *low cost*, e as formas de trabalhar deixaram de ser o que eram e originaram novas formas de trabalhar e de viver, muito por causa da redução da exclusão digital.

Os portugueses lá fora, e nós por cá, todos bem.

Mas que procuram afinal os alemães, e outros estrangeiros, neste país, quando entendem que aqui podem investir e instalar-se?

“Sobretudo a qualidade dos recursos humanos, em particular na área da engenharia”, domínio das línguas estrangeiras, uma boa rede de infraestruturas e o nível de segurança (Franco, 2018), num país onde se vive de improviso, afirmava Matthias Renninger, leader do grupo Bosch automotivo, em 2016, e onde tudo flui⁷².

É claro que poderíamos falar de outras marcas e grupos e nacionalidades⁷³. Mas, para o efeito, estas referências são profundamente ilustrativas.

A partir da segunda metade da década de 80, a divulgação e vulgarização da informática permitiram aceder a volumes incomensuravelmente maiores de informação, o que vinha alterar o paradigma da educação, escolarização e instrução do país. Vivia-se o fim de uma *era* e iniciava-se outra, pelo que se tornava necessário preparar novas gerações para o impacto daqui decorrente [Osório e Toffler 1991], que é como quem diz, a sociedade pós-industrial⁷⁴, a sociedade da informação⁷⁵, a economia do conhecimento⁷⁶ ou a sociedade digital⁷⁷. A indústria 4.0⁷⁸.

Mas, porque a *transição de um paradigma em crise para um novo paradigma está longe de ser um processo cumulativo* (Kuhn, 1997), sempre podemos colocar a questão, *estaremos, nós professores, qualificados, capacitados e capazes de, com competência, o fazer?*

*Que currículo é o ajustado para a formação das futuras gerações?*⁷⁹

⁷² O que vem explicar a ideia subjacente ao trecho referido anteriormente, em que dizia que tínhamos tido perto de duzentos ministros da educação. Porque, e apesar de termos a sensação de maior rotatividade no M.E., quase de certeza, se se forem contar os ministros noutras pastas e ministérios também os números espantarão qualquer um. E isto quando ainda nem se falava em regionalização e governos regionais!

⁷³ Entre os grupos suecos podem-se listar, por exemplo, alguns: Klarna, ASEA e ABB, Northvolt, Scania-Vabis, Nors, Volvo, Waves4Power, Absolicon, Swedish Trade Council, PinMeTo, CorPower Ocean, Ikea, Ingka, hedin mobility group ab, AstraZeneca, etc.

⁷⁴ Daniel Bell (1960)

⁷⁵ Conceito que se foi desenvolvendo na europa comunitária, já para finais do século passado, como resposta ao poderio de outras áreas político-económico-geográficas mundiais, e caracterizada pela presença cada vez mais acentuada das tecnologias (Assmann, 2000) para obter mais-valias a partir dos dados e do conhecimento construído a partir deles e sobre eles.

⁷⁶ Peter Drucker (1969), para quem *o que não pode ser medido, não pode ser gerido*.

⁷⁷ Nicholas Negroponte (1995), fundador do Media Lab do MIT.

⁷⁸ No entanto, temos algumas certezas, no meio de tanta incerteza. Os conhecimentos necessários ao trabalho na indústria 4.0 não são os mesmos que eram necessários ao trabalho na indústria 1.0 ou 2.0, por exemplo, assim como os conhecimentos necessários à vida na sociedade do conhecimento são diferentes dos úteis à vida na sociedade industrial. As exigências da sociedade do conhecimento não são as da sociedade industrial. Haja flexibilidade.

Leia-se *A quarta revolução industrial* escrito pelo fundador do Fórum Económico Mundial, klaus Schwab (2016).

⁷⁹ Formar para a *volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade*, o mundo VICA ou VUCA, em inglês. Questões importantes e interessantes, mas que, felizmente, não serão discutidas aqui e agora.

É nesse sentido que o *Plano de Transição Digital* veio pedir às escolas, já sobrecarregadas de trabalho, grande parte dele trabalho burocrático, sem validade pedagógica, e projetos que tragam visibilidade à escola e aos professores a quem são entregues, pelos decisores de topo, e que assim têm melhores avaliações⁸⁰ de desempenho, que num novo esforço repensem o seu futuro à luz das possibilidades tecnológicas das *tecnologias digitais de informação e comunicação* e elaborem um PADDE (Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola) interligando o seu trabalho com os diversos atores locais e estabelecendo parcerias e pontes que permitam posteriormente facilitar a integração dos alunos agora em formação na sociedade 4.0 ou 5.0.

Mas esta mesma questão, relativamente à formação, coloca-se, dentro do *plano de transição para o digital*, ao pessoal docente e não docente. E se entre o pessoal docente notamos muita adesão, por interesse em actualizar conhecimentos e competências e não deixar aumentar o fosso tecnológico em relação às gerações mais novas, dos seus alunos, indo por isso muito para além da necessidade de formação para progressão na carreira, entre o pessoal não docente, que tantas vezes se queixa de falta de oferta formativa, encontramos, agora, maior oferta e desinteresse pela formação. Por um lado, porque ela acontece em tempo laboral e alguns funcionários estavam à espera de alvíssaras, ou, como aconteceu noutros casos, de funcionários que, mesmo sem conhecerem o programa oferecido se arvoraram como sobejamente conhecedores⁸¹ e competentíssimos utilizadores das ferramentas informáticas.

A título de curiosidade e contraponto entre o público e o privado, quase todos sabemos quem é Joseph Bezos. Nem todos saberão que o homem é engenheiro informático, mas todos lhe invejam a fortuna, uma parte, pelo menos. Pois o Sr. Bezos, e a Amazon, de que é proprietário, que tem milhares de empregados, declarou ter 700 milhões de dólares destinados à formação e treino dos seus funcionários, nos próximos 6 anos, isto porque *o homem* antevê a entrada num período de grandes transformações tecnológicas, e, como o disse Daniel Traça⁸², *A mudança digital não é fazer as mesmas coisas usando tecnologia*.

Decididamente, nós por cá precisamos mesmo de entrar no século XXI, e a todos os níveis.

No princípio era o verbo.

Poderíamos obviamente ir mais atrás e começar esta resenha a partir da fundação do país e das suas crises económicas e financeiras ou das suas perdas de independência, por força das armas, maus casamentos, más políticas, maus decisores e más decisões, ou começar a resenha pegando

⁸⁰ Aliás, como já se ouviu, numa espécie de lamúria, um(a) director(a) queixar-se, e agora como avalio os professores que SÓ deram aulas? Como se o papel dos professores não fosse o darem aulas em vez de preparar almoços e festas na escola. Mas são penalizados porque só deram aulas e não lhes foram atribuídos cargos, pelo(a) director(a) e não fizeram brilharetes pelo que não têm evidências - Até porque não se podem fotografar os alunos nas aulas, nem fora, sem permissão formal dos pais e EE - para esparramar no relatório, de 3 páginas. Se bem que depois se saiba de relatórios de 6 páginas a letra oito e espaço menor que um, aceites, porque o(a) colega entrou aqui a chorar porque se não punha tudo saia prejudicado(a) na avaliação e não tinha 10 no final, ou excelente, quando nem precisava dele porque já tinha ultrapassado os constrangimentos das subidas de escalão (5.º e 7.º) mas era importante para ganhar um ano de bonificação e auferir um ordenado um bocadito melhor, um ano mais cedo. E pronto. Dá-se à(ao) choramingas. Que classe tão sem classe!

⁸¹ Há uns anos tive um vizinho, na altura já com oitenta e muitos anos, e já falecido, que tinha feito a tropa em Lisboa, há sessenta anos e onde não tinha regressado mais, mas continuava a afirmar, garbosamente, que conhecia Lisboa como a palma das suas mãos. Ou seja, de facto, a ignorância é atrevida.

⁸² Reitor da Nova School of Business and Economics.

nas *ondas da evolução e inovação tecnológica* de Joseph Schumpeter (1939), ou começado no pós 25 de abril, mas com quase as mesmas limitações e aí falaríamos da afundação do país. Ou seja, praticamente desde sempre, e em todos os séculos, temos sido atagantados pelos mais diversos tipos de cavalheiros, régios filhos varões, uns, bastardos outros, eleitos, votados ou impostos, os demais, e cá continuamos, ano após ano, a pagar dívidas que não contraímos e pelas quais somos acusados de viver acima das nossas posses. Mesmo sabendo que pouquíssimos são os que escondem dinheiro em *offshores* ou abrem empresas para fornecer computadores, e complementos informáticos, ao estado e às escolas e as fecham antes que os equipamentos comecem a precisar de arranjos. Um simples disco, por exemplo. Mede-se tudo pela mesma bitola.

O evoluir das cidades, a sua expansão e o crescimento exponencial das populações aglomeradas, levou à volatização da palavra, e mesmo o suposto carácter vinculativo e perene da assinatura de contratos se esfumou quando confrontado com sacos cheios de réis, escudos, euros ou dólares, em paraísos fiscais.

Tudo se modifica quotidianamente. Mas, como afirmava Peter Drucker (1989) *em vez de uma nova ordem, vivemos uma nova desordem mundial, e não sabemos por quanto tempo mais*. Afinal, vivemos no tal mundo VUCA (acrónimo de *volatillity, uncertainly, complexity, ambiguity*), onde, ainda por cima, tudo é efémero. Tudo é programadamente obsoleto e nem tudo é reciclável nem sustentável.

De certeza que existem negociatas inimagináveis. Afinal, os copos de plástico em que às vezes bebíamos café ou água ou cerveja, quando comparados com os novos, alternativos, ditos mais amigos do ambiente, de *papel recoberto*, eram e são muito mais facilmente recicláveis e muito mais baratos que os usados agora. Mas decretou-se⁸³ o fim dos primeiros e agora acumulam-se, por tratar, os segundos.

1961 - Primeiro computador em Portugal – NCR ELLIOT 803-B – instalado no Banco Pinto de Magalhães, no Porto, para registo de contas correntes e controlo das letras (Informática, 2020).

1968 - 15 de fevereiro de 1968 o computador – NRC Elliott 4100 de 16 KB (24 bits) - foi apresentado publicamente numa cerimónia que contou com a presença do ministro da Educação, Inocêncio Galvão Teles, aquando da ocasião para inaugurar o LACA - Laboratório de Cálculo Automático da FCUP

1975 - o uso da régua de cálculo foi indicado como recurso pedagógico em sala de aula

Anos 80 - o computador começou a ser usado em contexto extraletivo com grupos de alunos que aprendiam linguagens de programação.

1985 - A Casio fazia chegar ao mercado as primeiras calculadoras gráficas que ainda hoje se usam no ensino secundário em Portugal. Tirando as Texas, na Matemática do secundário.

Final dos anos 80 - as novas tecnologias começam a entrar de modo mais direto na aula de matemática devido à generalização da utilização educativa de ferramentas criadas para o ensino e a aprendizagem da matemática: a folha de cálculo e o de *software* específico para o ensino da matemática.

1985-1994 – iniciava-se o Projeto Minerva, projecto do Ministério da Educação Português, gerido pelo G.E.P e DEPGF introdução das Novas TIC nas escolas do ensino não superior.

1985 – a 2 de setembro iniciava-se em Portugal uma inovação de nível mundial, a disponibilização ao público da primeira rede de ATMs, da Sociedade Interbancária de Serviços (SIBS), entidade gestora da rede de Multibanco, para quem esta foi o *primeiro grande motor de inovação e digitalização em Portugal*.

⁸³ A vida tem destas coisas. Quase como o futebol. O que ontem era verdade hoje é mentira. Há anos usávamos crachás amarelos que diziam Nuclear, Não obrigado! E agora o Parlamento Europeu aprovou em julho de 22, em Estrasburgo, o rótulo *verde* para o gás natural e a energia nuclear. Assim, além do retrocesso tecnológico e civilizacional, haverá financiamento para estas novas energias verdes. Imagine-se quem sairá a ganhar com tudo isto? Se fosse hoje Chernobyl ou Fukushima não teriam tido quaisquer problemas e Almaraz é amiga dos portugueses!

Olhando para a mancha cinzenta que à direita barra esta reflexão, facilmente nos damos conta da quantidade de experiências levadas a cabo neste país no sentido de transformar Portugal e pô-lo na senda do digital.

Nem sequer estamos, para já, a falar do *Simplex* português. Estamos ainda e apenas a falar no caminho para lá chegar. De algoritmos mais simples e objetivos que permitam consultar e trabalhar sobre bases de dados interligadas, que permitam ações integradas. Mas, veja-se, por exemplo, o retrocesso gerado pela pandemia. O que aconteceu à generalidade das Lojas do Cidadão? A quantidade de serviços concentrados que se perderam? A quantidade de balcões de bancos e seguradoras fechados? Mas por outro lado aconteceu o que até aqui era inimaginável, o exponencial crescimento do comércio online e o florescimento dos serviços de entregas ao domicílio.

Mal pago. Mas era isso que importava.

O que objetivamente veio dar razão a Thomas Friedman, quando afirmava que *“People don't change when you tell them they should. They change when they tell themselves they must”* (Friedman, 2005:628⁸⁴)

Mas, de qualquer forma, creio que é impossível não se caminhar para uma União Digital Europeia, até porque, como afirmava Ramonet (2002), as tecnologias, e a sua utilização, adquirem um papel ideológico.

Até 2030⁸⁵, espera-se que 80% dos cidadãos Europeus venham a ter um documento de

1989 a 1992 – entrava em cena o Projeto IVA (Informática para a Vida Ativa), entre , com objetivo de equipar as escolas secundárias, ampliar a formação de professores e preparar os alunos para a vida ativa com recurso à utilização de laboratórios de informática.

1990 (1.º ciclo) e **1991** foram introduzidos os novos programas de Matemática do ensino básico (2º e 3º ciclos) e do ensino secundário redigidos pela mesma equipa que tinha elaborado os programas (Canavarro, et al., 2019)

1992 - Projecto FOCO (Formação de professores), aprovado pelo Ministério da Educação, em Junho, no âmbito do PRODEP (Despacho⁸⁷ n.º 299/ME/92)

1993 - Programa FORJA (Fornecimento de Equipamentos, Suportes Lógicos e Ações de Formação de Professores) executado em 1993, surge integrado no FOCO (Formação Contínua de Professores), embora pensado para o país apenas abrangeu 60 escolas, dada a falta de verbas.

1995 - Proposta EDUTIC (Educação para as Tecnologias da Informação e Comunicação) do Ministério da Educação e com termo previsto para 1999, caracterizava-se pela utilização da telemática

1996 - Projecto Ciência Viva, criado pelo Despacho 6/MCT/96, de 01.07.96, para apoio à promoção da educação científica e tecnológica na sociedade portuguesa, com maior ênfase na população escolar dos ensinos básico e secundário

1996-2002 - Programa Nónio Século XXI, criado em 4 de Outubro de 1996⁸⁸, destinava-se, em termos globais, à produção, aplicação e utilização das TIC no sistema educativo

1997-2003 – uARTE, criado em Março de 1997 no âmbito Ministério da Ciência e da Tecnologia – para Apoio à Rede Telemática Educativa e a acompanhar o processo de ligação das escolas à rede das redes e a desenvolver a criação de conteúdos educativos na Internet. Em Setembro de 1997 estavam ligadas à Internet mais de 1600 escolas, através da RCTS.

1997 – em Abril, era aprovado pelo Conselho de Ministros, O Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, fruto do trabalho da Missão da Sociedade da Informação do Ministério da Ciência, com intuito de estimular diversas

⁸⁴ Na 3ª edição. FURTHER UPDATED AND EXPANDED // RELEASE 3.0 // PICADO R

⁸⁵ E na extensão do programa eEurope, *uma sociedade da informação para todos*, que vai sendo (re)atualizado ao longo do tempo.

Identificação válido em toda a União⁸⁶, e com o qual poderão aceder a serviços públicos e privados, sem limitações administrativas, sendo que esse documento poderá ainda integrar uma carteira digital com todos os documentos do cidadão: cartões nacionais de identificação; carta de condução; registo criminal, cartões bancários; cartões de saúde; segurança social, etc., que agora convivem amontoados numa carteira física e completados ou complementados com outros, digitalizados ou já digitais em aplicações de telemóveis.

Contudo, e apesar da data apontada, veremos se tal se cumpre ou se tal é acelerado por mais algumas pandemias.

Basta pensar no tempo esperado até que o princípio, simples, da Via Verde fosse adotado por outras empresas nacionais e sistemas de pagamento de algumas auto-estradas internacionais.

A Escola pública

Obviamente que não estamos aqui a pensar em política, estritamente, se bem que tudo seja política, mas estamos mais a pensar no bem estar social das pessoas, a começar no das crianças e na necessidade de (continuar) a fazer da escola e da educação um elevador social. O que infelizmente tem sido alvo fácil para os mais diversos e disparatados e encapotados atentados. Assume-se que **a escola pública é a que oferece a escolarização a todos os**

iniciativas nos diferentes sectores da sociedade portuguesa.

1998 – era lançado o Programa Cidades Digitais⁸⁹.

2000 - o Programa Cidades Digitais alarga-se e passa a designar-se Programa Cidades e Regiões Digitais.

2001 - todas as escolas do 1º Ciclo estavam ligadas à Internet.

2002-2005 - Programa Internet@EB1, um programa de Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Continente.

2004 - Programa 1000 salas TIC, criado pelo XV Governo, visava apoiar as escolas dos ensinos básico e secundário no lançamento do ensino obrigatório das TIC nos 9.º e 10.º anos escolares.

2005-2006 - Projeto CBTIC@EB1

2005 - (julho) foram transferidas todas as competências exercidas pela EDUTIC para a CRIE (Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola). (Rodrigues J. A., 2016: 182)

2005 - Programa Ligar Portugal, integrado no Programa Tecnológico para a Educação, visava colocar o país entre os cinco países europeus tecnologicamente mais modernos avançados até 2010.

2006 -2007 - Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis

2007 - ... - Internet Segura

2007-2011 Apresentado a 23 de julho de 2007, o – PTE, com três eixos de desenvolvimento (tecnologia, conteúdos e formação), seria alargado para o desenvolvimento da sociedade portuguesa.

2008 - ... - Abertura dos Espaços Internet, que visavam a Literacia Digital da Microsoft, fornecendo competências TIC, i.e., princípios básicos sobre computadores, a Internet e a WWW, programas de produtividade, estilos de vida digital.

2008-2011 - Iniciativa e-Escolinha

2009. Em março, chegavam os primeiros quadros interativos a Portugal, inseridos na Tecnologia do Plano Tecnológico da Educação (PTE), onde se previa um quadro interativo por cada três salas de aula (≈24K, 574 no Alentejo Central)⁹⁰.

2010 – a 19 de fevereiro de 2010 estava concluída a instalação de 5.613 QIs com videoprojetor, integrados ao projeto *kit* tecnológico⁹¹, que visava aumentar o parque de equipamentos informáticos das salas de aula das escolas

⁸⁷ <https://files.dre.pt/gratuitos/2s/1992/11/2S261A0000S00.pdf>

⁸⁸ Despacho Nº 232/ME/96: <https://dre.tretas.org/dre/86360/despacho-232-ME-96-de-29-de-outubro>

⁸⁶ É uma mais-valia, de facto, em especial para os países ricos que assim mais facilmente serão destino de cidadãos europeus de países menos capazes de reter os seus cidadãos, a sua massa cinzenta e força braçal e conhecerão tudo o que há a saber relativamente a esses putativos empregados.

⁸⁹ A expressão “cidade digital” utilizada pela primeira vez em 1994, quando a DDS (De Digitale Stad, – que significa cidade digital) foi criada pela comunidade virtual de Amesterdão.

⁹⁰ De acordo com o EDUSTAT da Fundação Belmiro de Azevedo.

⁹¹ O *kit* tecnológico da escola era composto por ligação à Internet por banda larga de alta velocidade, Internet nas salas de aula, cartão eletrónico do aluno, sistema de videovigilância e centro de apoio tecnológico às escolas.

cidadãos pelo Estado e é paga pelos de impostos que (alguns) pagamos.

Em 1980, o sul-africano Seymour Papert, um dos pioneiros da inteligência artificial e criador da linguagem de programação LOGO (em 1967), publicava o *Logo: computadores e educação*, onde expressava o seu pensamento em torno da aprendizagem através da ação, construção e reconstrução do que não se sabe ou se julgava aprendido, e colocava o computador e o pensamento informático no centro das atividades a desenvolver, isto porque, para ele, *a aprendizagem é o elemento-chave para a mudança* (Papert,1997).

Entretanto, em Portugal, fomos sendo contemplados com programas e projetos de introdução da informática e dos computadores e do trabalho com as tecnologias digitais em ambientes escolares e educativos, conforme se viu.

Quer dizer que há praticamente 40 anos que andamos nisto e continuamos, na Escola e fora dela, a ainda

não saber como podemos tirar melhor e maior partido do que as ferramentas digitais podem oferecer.

Em 2017, a UNICEF publicava a obra *As crianças na Era Digital*, onde defendia por exemplo, que se devia:

- Proporcionar a todas as crianças acesso a recursos digitais de grande qualidade.
- Proteger as crianças dos males que circulam na rede, incluindo o abuso, a exploração, o *bullying* cibernético e a exposição a materiais inadequados.
- Proteger a privacidade e a identidade das crianças na rede.
- Proceder à alfabetização digital das crianças e jovens para os manter informados e garantir a sua proteção quando navegam na rede.
- Aproveitar o poder do setor privado para promover normas e práticas éticas que protejam e beneficiem as crianças quando navegam na rede.
- Colocar as crianças no centro da política digital.

Mas, já antes, em 1998, Jacques Delors, no relatório Delors, para a Unesco, *Learning: The Treasure Within*, ou, *Educação, um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI⁹², e que propunha uma aposta na educação como forma de responder aos desafios da sociedade, à altura, referia, por exemplo, que,

“o recurso às novas tecnologias constitui um meio de lutar contra o insucesso escolar: observa-se muitas vezes que alunos com dificuldades no sistema tradicional ficam mais motivados quando têm oportunidade de utilizar essas tecnologias e podem, deste modo, revelar melhor os seus talentos” (Delors et al., 1998:190).

⁹² Disponível no endereço http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf

2010-2013 - Aprender e Inovar com TIC

2011 - o programa de formação e certificação em competências nas TICs (PORTUGAL, 2009) tinha do frequentado por 44.945 docentes através da realização de um curso de competências pedagógicas e profissionais com TICs, ministrado por 456 formadores, e 44.000 docentes obtiveram o certificado de competências digitais.

2013 - ... - Projeto piloto Manuais Digitais

2015-2017 – Era introduzida a programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

2017-2018 - Era introduzida a Programação e Robótica no Ensino Básico

2020-2023 – É apresentado o Plano de Transição Digital, e a formação de competências digitais de docentes.

2021-2027 – No Quadro Financeiro Plurianual, será criada uma rede nacional de *digital innovation hubs* (centros de inovação digital)

Não estariam estas expectativas muito altas⁹³ e isso nos tem feito correr atrás de promessas? No geral quando emergem novas tecnologias e se antevê a possibilidade da sua utilização e integração nas rotinas da educação, quase sempre, aparecem profetas que as encaram como panaceias. Pelo que, também aqui, uns encararam logo a utilização das TIC como tremendamente positiva. Outros, empiricamente, foram-se dando conta dos aspetos menos positivos, nuns casos, e malefícios das mesmas, noutros casos. Razão pela qual franceses e chineses têm vindo a limitar o acesso dos alunos aos telemóveis, porque estão ininterruptamente ligados à rede, e presencialmente⁹⁴ desconetados, sem benefício para a sua formação e educação. Aliás, mesmo em Inglaterra, onde um estudo mostrou que à conta das horas de brincadeira com os *smartphones*, *tablets* e *Playstation*, 28% das crianças britânicas que frequentam o pré-escolar, não sabem falar corretamente, levou o governo a lançar um plano que visa reduzir aquele valor pela metade, até 2028, e estar a estudar a hipótese de banir os smartphones nas escolas.

Nada de novo, afinal, para parte dos professores. Aliás, era o próprio Bill Gates⁹⁵ que dizia que os seus filhos utilizariam computadores e tecnologias digitais, mas apenas depois de usarem livros⁹⁶, porque sem livros e sem leitura é-se incapaz de escrever⁹⁷.

*Se a arte de escrever foi o mais admirável invento do homem,
o mais poderoso e fecundo foi certamente a imprensa.*
(Alexandre Herculano, "A Imprensa")

Isto foi verdade, sim, e embora escrever seja uma arte que se perpetua, o mundo continua a mudar e o mesmo acontece com a escrita. Basta pensar no modo como os instrumentos com que se escreve e a forma como se escreve têm evoluído. Ditar para o computador e vê-lo escrever o que ditámos, não é propriamente magia, mas tem muito que se lhe diga⁹⁸. No entanto, como podemos riscar ou rabiscar ditando, ditando?

O passado já foi.

⁹³ Lá está, anda por aí muita gente que não se apercebeu da veracidade do *coeficiente de Gini*, de Corrado Gini, um dos principais indicadores de desigualdade social, e que afeta tanta coisa. Varia entre 0, para os mais pobres, e 1, para os mais ricos, e ajuda a perceber e a explicar diferenças nas aprendizagens e nos resultados dos mais pobres face aos mais ricos. De acordo Farinha Rodrigues (2014), professor no ISEG, Portugal continua a ser *um dos países mais desiguais da UE – entre os 28 países, Portugal ocupa a 9.ª posição com maior nível de desigualdade*.

Em 2015, a riqueza acumulada por 1% da população mundial, entre os mais ricos, superou a dos 99% restantes.

⁹⁴ Um estudo de 2013, da Nokia, afirmava que os americanos verificavam o seu *smartphone* 150 vezes por dia. Em média uma vez a cada 6 minutos. Provavelmente o número de interações homem máquina tem aumentado.

⁹⁵ Nos EUA, uma em cada seis crianças com menos de 1 ano utiliza dispositivos móveis 1h por dia, e mais de um terço das crianças começa a utilizar o smartphone ou tablet antes de saber caminhar ou falar. Os dados também mostram que o tempo que as crianças passam no smartphone ou no tablet aumentou dos 26% das crianças com 2 anos de idade para os 38% das crianças com 4 anos e que nestas idades utilizam estes equipamentos pelo menos 1 hora por dia!

⁹⁶ Mark Bauerlein, professor da Universidade Emory, nos EUA, que em 2008 publicou o livro *The Dumbest Generation*, afirmava que naquela data "*as crianças de 7 ou 8 anos já crescem com os smartphones e os tablets*", na mão, quando estavam era na idade de consolidar o hábito da leitura, para adquirirem vocabulário. O pior é que em vez de se corrigir o problema cada vez se colocaram estes apetrechos digitais, coloridos, agitados e viciantes, nas mãos das crianças, mais cedo, mais novas, para as manter ocupadas e distraídas e não darem que fazer aos pais. Isso, diz o autor, fará com que aos 30 anos sejam uma geração não religiosa, antipatriótica, a saltar de emprego em emprego, desinteressada em compromissos de casamento, procriação e criação de filhos, e, por extensão, infeliz. Será?

⁹⁷ Concorrentemente, nunca se escreveu e leu tanto como atualmente, mas sms e tweets curtos, incompletos e nada elaborados, pouco racionais.

⁹⁸ Basta experimentar ativar as legendas em tempo real quando se está numa reunião online no Google meet. Um espanto! Como o sistema se autocorrigue quando se apercebe que o que tinha escrito não faz muito sentido. Como corrige as frases e as pontua. Anda ali mão da inteligência artificial, de certeza. Provavelmente será utilizado em breve em muitos aplicativos da casa mãe.

O presente finda agora.

Resta-nos o futuro, e mesmo assim temos que agir depressa, ampla e aprofundadamente. Sem qualquer tentativa de prognóstico, porque o jogo ainda mal começou, e, a bem dizer, se espera, pelo menos, que todos os sistemas eEurope, ePortugal, egov, efinanças, ehealth, ecommerce emov, e demais e-s, se simplifiquem e articulem e se integrem. Mas, mesmo em Portugal, país pequeno e com pouca gente, ao invés de reduzirmos a quantidade de indentificadores que cada cidadão transporta consigo desde a nascença até à morte, o BI/CC, o NIF, o número da SS, o número da carta de condução, o número de utente do SNS, o do Passaporte, o de Aderente à livraria, o de fidelização ao supermercado, o dos cartões de débito e o dos cartões de crédito, o do SIGRHE, número de formador acreditado pelo CCPFC ou IEFP, etc., que poderiam ser reduzidos e simplificar a articulação entre bases de dados. Só se compreende esta coisa tão prolixa quando se compreende porque razão não é construída uma ponte entre Vila San Giovanni, na Calabria, sul da península itálica, e Borgo del Riego na Sicília. Três quilómetros de distância! À parte alguns pormenores e exigências técnicas, a coisa não se faz porque não interessa a uns quantos, diretamente, e a muitos, indirectamente.

Assim, também a digitalização dos procedimentos que ligam os cidadãos ao Estado, à parte alguns pormenores técnicos, não acontece por que na baralhação de números e identificadores mais facilmente se escondem branqueamentos, distrações no pagamento de impostos⁹⁹ e *offshores*¹⁰⁰ e tudo o resto, num jogo do gato e do rato entre polícias e ladrões e os amigos destes. Quando, se tudo estivesse digitalizado e devidamente articulado e integrado, seria fácil por os números a falar e a responder a questões (às vezes) tão simples.

À guisa de fecho

O mundo, Portugal incluído, mudou muito nos últimos 100 anos. E mudou muito mais nos últimos 50. E muito mais ainda nos últimos 25. É extraordinário. E mudará muitíssimo nos próximos 15. Não será por isso de admirar que, aquando da grande crise económica global¹⁰¹, no início deste século, ela tenha sido mais sentida, obviamente, pelas borboletas¹⁰² mais frágeis, e quando se pensava e esperava uma recuperação, surge um inexpectável, invisível e quase inverosímil vírus, vindo de longe¹⁰³, que alarga e aprofunda a crise, e abre uma *nova era* nas nossas vidas, agora geridas pela Tecnocracia Digital. O início da segunda década deste século coincidiu com o início do *Great Reset* (Grande Reinicialização, o nome dado à 50ª reunião anual do Fórum Económico Mundial, em Davos). Nuns casos para melhor, quando se fala de questões ligadas à igualdade, ao respeito racial, religioso, e mesmo de género, mas que muitas vezes são usados apenas para tapar o sol com uma peneira, para que não se vejam tão claramente as desigualdades entre países, entre gerações, entre classes sociais, entre empregadores e empregados, entre nacionais e imigrantes,

⁹⁹ Como aconteceu, segundo o próprio, a um ex-primeiro ministro português, que agora é uma espécie de D.Sebastião para os *órfãos* do partido.

¹⁰⁰ Como sucedeu a uns quantos banqueiros, políticos e ex-governantes nacionais.

¹⁰¹ Mais uma evidência da *aldeia global*, como a definiu Marshall McLuhan (1964).

¹⁰² *Efeito borboleta*, metáfora utilizada pelo matemático e meteorologista Edward Lorenz na *Teoria do Caos* (1960).

¹⁰³ E ante a quase impossível chegada do mesmo a Portugal, de acordo com alguém da DGS e que rapidamente ficou a perceber o que quer dizer *aldeia global*.

porque afinal o *rethink* e o *restart* são meramente teóricos e conceptuais, na prática baixam-se salários e cortam-se regalias sociais, de saúde e educação. O que é bom para os *senhores de Davos*¹⁰⁴.

É irrefutável que o mundo está cada vez mais digital (Castells, 2000) e numa sociedade em rede o poder exerce-se a partir das redes, e a economia¹⁰⁵ segue a mesma lógica (idem), razão pela qual aquelas empresas que há uns anos eram promissoras *start-ups* e se transformaram em unicórnios tecnológicos, sabendo que *em casa onde não há pão, todos ralham e ninguém tem razão*, pelo que os seus CEOs apostaram em *foodtechs* e na distribuição alimentar, nos super e hipermercados geridos por inteligência artificial, no *data mining* (mineração de dados¹⁰⁶), que pela análise de dados (massivos) e profundos tratamentos estatísticos, percebem, identificam e localizam padrões, ligações, correlações ou anomalias significativas em grandes quantidade de dados, permitindo identificar e localizar problemas, formular hipóteses e encontrar soluções rápidas e oportunas, e, a partir daí, gerar ainda mais lucros. Até a Amazon¹⁰⁷, agora através da amazon.es, que já está traduzida em português, faz publicidade ao *Amazon Prime Day* na televisão portuguesa.

Há dias, no último dia da *GLEX Summit* no Açores (Julho de 2022), a *Blue Origin*, a empresa aeroespacial de *Jeff Bezos*, dono da Amazon, veio, numa operação de charme, anunciar que num dos próximos voos da empresa seguirá um astronauta português¹⁰⁸. Falta-nos agora esperar que a troco disso e mais algumas coisinhas se comecem a lançar os foguetões da base aérea açoriana, quase desactivada, até porque, como disse o ministro da resiliência portuguesa, não há melhor sítio para ligar a terra e o céu, que os Açores. Mas perpetuaremos os processos, os americanos gerem, os portugueses fazem, e embora os portugueses que ali trabalhem ganhem bem face aos seus congéneres locais, não ganharão o mesmo que os americanos ali instalados.

Há que distinguir a formiga do formigão, diz o ditado alentejano. E assim, apesar da enorme sagacidade e inventividade portuguesa, que cria transístores em papel e células fotovoltaicas com pacotes *tetrapack* vazios, a formiga continuará subalternizada face aos investidores, que adquirirão este *know-how* barato e o venderão caro.

De facto, se se for sério, todos sabemos que só haverá uma efectiva *grande reinicialização* social quando ela partir das bases, da Sociedade Civil, dos coletes amarelos¹⁰⁹. Pelo que não são as promessas de aumentos de salários em 20% nos próximos 4 ou 5 anos que trarão os meus ou os vossos filhos de Londres, de Génève, de Milão, de Luanda, de Xangai, ou até daqui ao lado, de Espanha para cá! Bem, a não ser que pudessem ter salários próximos dos de qualquer deputado¹¹⁰,

¹⁰⁴ O bilhete para um empresário custa cerca de 25 mil euros, afirma a BBC.

¹⁰⁵ A automatização da economia e a inteligência artificial pode custar milhões de postos de trabalho, o que deteriora a classe média, considerada "o pilar das nossas democracias" por Klaus Schwab, presidente executivo do Fórum Económico Mundial. Ainda que haja demonstrações de que posteriormente se criam muito mais que os perdidos.

¹⁰⁶ Como dizia Filipa Garcia (2021), da PHC, *é preciso saber mais cedo, reagir mais rápido, ser mais ágil para conseguir bater a concorrência*.

¹⁰⁷ Aliás a Amazon vende tudo e de todos. Até roupa, e já com marca própria, a *Amazon Essentials*, para produtos intemporais e que vendem a qualquer cidadão, como é o caso dos pólos de homem, por exemplo.

¹⁰⁸ Nada mais que o dono da Douro Azul, Mário Ferreira, que, segundo consta, já terá pago o bilhete há uns anos. Mais um bom gestor que, a fazer fé nas notícias, anda agora a ser incomodado pela polícia judiciária e pela justiça.

¹⁰⁹ Como lembrava Obama, não pode haver uma Wall Street (o setor financeiro) próspero enquanto a Main Street (o pequeno comércio e o retalho e o ambulante) definha.

¹¹⁰ Ainda sem imaginar o que nos irão custar os deputados dos cinco governos regionais quando impuserem a regionalização neste quintalito ibérico. Haja racionalidade!

e tivessem cumprir os horários de trabalho normais de qualquer trabalhador. Isso sim, era justo e de valor!

Quase a terminar, afinal, o povo português, ao invés de uma grande reinicialização continua terá que continuar a ter uma enorme resiliência. E uma coisa é certa, apesar do esforço que tem sido feito, porque nem sempre se tira partido das melhores sinergias, dão-se atropelos e despoletam-se concorrências sem sentido. É preciso articular esforços, gerar entendimento, abdicar do elogio pessoal em prol do interesse nacional, razão pela qual o presidente da Sociedade Portuguesa de Matemática reativamente aos *novosnovosnovos* programas de matemática no ensino básico e secundário, salientava, há pouco, que *"uma intervenção pedagógica para um país inteiro exige tanta seriedade e responsabilidade como a autorização de um fármaco para um país inteiro"*. Uma verdade. Uma verdade e uma belíssima analogia.

Há muito a fazer em prol da proficiência digital dos alunos, dos funcionários, dos professores e dos cidadãos. É que se há coisas que mudam constantemente, há outras que permanecem imutáveis, como *a necessidade de entender o tempo presente, que afinal é tão antiga quanto o é a humanidade*.

Urge que a nossa transição¹¹¹ e transformação¹¹² digital não continuem a ter muito mais zeros que uns, que é o mesmo que dizer que devemos esperar e trabalhar para que este século não seja como o anterior, que despertou as maiores esperanças concebidas pela humanidade e destruiu quase todas as ilusões e ideais (Yehudi Menuhin) ainda que, como afirmava Obama, *os desafios que nos trará o dia de amanhã serão os maiores das nossas vidas*.

Afinal, se o *princípio de Peter* existe, e, como já se percebeu, o *efeito Flynn*, só por si, e o *efeito Flynn reverso*, resolvem tudo, temos que, no todo, ser mais assertivos e rigorosos nos nossos trabalhos e exigentes no trabalho com os nossos alunos e dos nossos alunos. Vai doer, alguns podem perder votos, mas não há volta a dar. Façam-se acordos políticos. Entendam-se!

O analfabetismo funcional hoje ultrapassa o simples ler e escrever, engloba também o mundo digital. E os dados, mais uma vez, não são favoráveis ao país. Se em 2018, quase 7% dos portugueses não tinham atingido qualquer nível de escolaridade e quase 40% não tinham completado o 3.º ciclo do Ensino Básico, em 2019, 18% da população portuguesa nunca tinha utilizado a internet, e apenas 52% tinham competências digitais básicas, ou pouco mais que básicas. Um valor que não se coaduna com a *era* que vivemos. Isto quando de acordo com algumas previsões, em 2040 95% das compras serão feitas através do comércio eletrónico. E quando pensamos que o mercado laboral e empresarial está muito melhor, os números também não são bons. Em 2019, apenas 40% das empresas portuguesas tinham presença no mundo digital, contra 60% em junho de 2021. Posto isto, afirmar que, agora, 90% das empresas nacionais estão a planear a sua evolução digital, tendo como principal objetivo melhorar processos, quando em 2020, 80%

¹¹¹ *A transição digital não espera por decisões e não perdoa atrasos* (Ricardo Parreira, CEO da PHC Software)

¹¹² 69% dos executivos acredita que a adaptação à transformação digital está a aumentar a competitividade da sua empresa (Fujitsu)

A transformação digital não é uma somente uma expressão de efeito – é um imperativo estratégico (Deloitte)

das PME, ou seja, a grande maioria do mercado empresarial, privado, nacional, ainda não se tinha iniciado no eCommerce¹¹³, é um contrasenso.

Com a coisa a manter-se assim não será fácil continuar a acreditar que o (nosso) *futuro está ali à frente*¹¹⁴. Mas, ainda assim, este ano (2022) Portugal foi convidado para ser país-parceiro na feira de Hannover, a maior feira de tecnologia do mundo. Temos gente muito boa¹¹⁵. De facto. Mas, quantos destes jovens que são ingloriamente *passados* e vivem à conta das facilidades da suposta inclusão chegarão a patamares tão elevados¹¹⁶? E de quem é a culpa?

Referências

- Castells, M., (2000). A sociedade em rede. 8ª ed. revista e ampliada, vol. I, Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Delors, Jacques et al., (orgs) (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Rio Tinto: Edições ASA.
- Dierick, S., e Dochy, F., (2001). New lines in edumetrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 307–329, 2001. [[https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00032-3](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00032-3)]
- Friedman, Thomas L. *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2005.
- Kuhn, T. S. (1977). Second thoughts on paradigms. In: Suppe 1977, pp. 459-82.
- Osório e Toffler (1991), Levantamento de problemas do uso do computador nas escolas unitárias rurais: O caso do Parque Nacional da Peneda-Gerês. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4719/3/Dissertação.pdf>
- Peter, Laurence J., Hull, Raymond (1969). The Peter Principle, in <https://keinding.com/oneweb/media/The%20Peter%20Principle%20%28%20PDFDrive%20%29.pdf>
- Ponte, Cristina et al., (2018). BOOM DIGITAL? Crianças (3-8 anos) e ecrãs. ERC., in https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/35529/1/ICS_ANAlmeida_VRamos_Criancas.pdf
- Sanlez, Ana ,(2018). Empresas alemãs criam mais de 50 mil empregos em Portugal. Disponível em <https://www.dinheirovivo.pt/economia/empresas-alemas-criam-mais-de-50-mil-empregos-em-portugal-12790897.html>

¹¹³ Aconteceu comigo! Carregar um cartão Visa Pré-pago, que a CGD me vendeu como a melhor solução do mundo, e fico quase 20h à espera que, depois de carregar o cartão, o saldo seja actualizado. Ou seja, mais de meio-dia à espera que no mesmo banco, entre dois cartões do mesmo cliente, se realize uma transação simples. Mmais de meio-dia à espera para poder comprar no ecommerce com alguma segurança. Assim vai a banca digital. Mas nunca se atrasou a cobrar as taxas de utilização mensal do banco, nem a taxa anual de qualquer cartão. Viva a CGD ou CGDdigital ou lá o que é.

¹¹⁴ Ao que consta, houve, em tempos, uma marioneta que sonhava ser humana.

¹¹⁵ Experimente-se procurar informação sobre empresas como: *Farfetch, Talkdesk, Outsystems, Feedzai, Remote, Runtime Revolution, PrimeIT, Critical Software, Sword Health, Omnidea, Sound Particles, Introsys SA, Wise Pirates*, etc. Que têm em comum? Nomes estrangeiros, mas são fruto da massa cinzenta nacional.

¹¹⁶ Grande parte destes jovens nunca irão nadar, apenas flutuarão, em bóias dadas!

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL. EXPERIÊNCIA-PILOTO DE UM CURSO MOOC

Isabel Fialho¹¹⁷
Helena Perdigão Bruno¹¹⁸
José Calado¹¹⁹
Maria José Silvestre¹²⁰

Introdução

Um centro de formação de professores tem a responsabilidade de contribuir, da melhor forma que possa e saiba, não só para dar resposta às solicitações da tutela, mas também para a melhoria / adequação / atualização das respostas formativas, no nosso país. Consideramos que é preciso continuar permanentemente a investigar, a agir crítica e criativamente e a avaliar continuamente e formativamente as opções / respostas que a sociedade e o mundo vão dando, em todas as áreas das nossas vidas – o que inclui obviamente a educação, nela a formação de professores e nesta a formação contínua.

Assim, o Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) Beatriz Serpa Branco integrou, em representação dos CFAE do Alentejo, a experiência-piloto levada a cabo pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (CCPFCP) para analisar a viabilidade dos MOOC (Massive Open Online Course) como novo formato de ação de formação contínua de professores, com vista a analisar a viabilidade do reconhecimento dos MOOC como modalidade de formação contínua de professores. Espera-se que o CCPFC demonstre, no seu relatório final desta experiência-piloto, riscos e vantagens que representa a acreditação e creditação dos MOOC como modalidade de formação contínua de professores.

O Curso de formação, desenvolvido no formato MOOC, foi acreditado pelo CCPFC (Registo de acreditação CCPFC/ACC-114039/22) a título excepcional.

Afastando desde logo a tentação de embarcar em qualquer espécie de facilitismo, o CFAE Beatriz Serpa Branco elegeu como temática para o Curso MOOC a implementar a temática «Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional», dando resposta a uma necessidade de formação sentida pelos AE associados ao Centro e constante do Plano de Formação para 2021/22.

¹¹⁷ Universidade de Évora. ifialho@uevora.pt.

¹¹⁸ Centro de Formação Beatriz Serpa Branco. helena@ficom.pt.

¹¹⁹ Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira. zecalado@gmail.com.

¹²⁰ Centro de formação Beatriz Serpa Branco. mariajosesg.silvestre@gmail.com.

Razões justificativas da seleção da temática do Curso MOOC «Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional»

O Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, que procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, visa a desburocratização dos métodos de trabalho e apresenta linhas orientadoras de um novo regime de Avaliação do Desempenho Docente. Neste documento legal aproxima-se a *supervisão* da função de avaliação. A responsabilidade da avaliação é atribuída a avaliadores externos, detentores de formação especializada na área da avaliação do desempenho docente ou com *experiência em supervisão pedagógica*. A necessidade de formação especializada é também requerida para o exercício de funções de coordenação, orientação e *supervisão pedagógica*, reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior. E um dos objetivos da avaliação do desempenho é promover um processo de acompanhamento e *supervisão* da prática docente.

Por sua vez, o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 26 de fevereiro, que regulamenta o novo regime de Avaliação do Desempenho Docente, focaliza a avaliação externa na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente. Cabe ao avaliador externo reunir um conjunto de requisitos cumulativos, entre os quais ser titular de formação em avaliação do desempenho ou *supervisão pedagógica* ou deter experiência profissional em *supervisão pedagógica*.

Porém, não é apenas no campo da avaliação do desempenho docente que a temática da supervisão pedagógica adquire relevância, no contexto da escola atual.

De facto, a multiplicidade de funções que, atualmente, se exige a cada docente no âmbito da sua prática profissional, implica que estes profissionais já não possam ser formados apenas no isolamento da sua sala ou do seu grupo/turma, como defende Alarcão (2001). Na verdade, a atividade profissional do docente de hoje raramente poderá continuar a concretizar-se de forma isolada. A supervisão interpares, supervisão horizontal ou supervisão colaborativa (Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2008; Fialho, 2016, 2021) poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social se for colocada ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objetivo principal a mudança coletiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspetos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na sociedade educativa (Smyth, 1995, in Moreira, 2009). Segundo Vieira (1993, p. 28), a supervisão é entendida como uma ação de “monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

Autores como Perrenoud (2002), Sá-Chaves e Amaral (2000) têm vindo a procurar contribuir para a análise das dinâmicas pedagógicas que se identificam com os princípios de uma escola reflexiva e com o paradigma do profissional reflexivo. A este respeito, Perrenoud (2002, p. 57) refere que a prática reflexiva, ainda que não seja suficiente, é uma “condição necessária para enfrentar a complexidade” que caracteriza a escola na atualidade.

A supervisão, enquanto prática, aponta para uma construção e uma orientação metodológicas, reflexivas e interativas, nas quais os conhecimentos são aplicados, adquiridos e reconstruídos, mobilizando e sendo mobilizados por uma dinâmica de experimentação-reflexão-validação-planificação-ação-reflexão. Tem subjacente pressupostos de uma supervisão fundamentada nas recentes teorias e investigações científicas e orientada por princípios de participação cooperativa, capaz de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como o domínio de um conjunto de saberes e competências decorrentes de uma epistemologia da prática.

O ato reflexivo crítico precisa de ser incorporado na dinâmica da supervisão pedagógica, no sentido de se construir um caminho para a autonomia profissional que tenha em consideração a dimensão complexa da política educativa e os seus impactos na praxis. E é neste sentido que, tal como Roldão, consideramos a capacitação em supervisão pedagógica como uma ferramenta formativa de valor inquestionável, imprescindível no contexto atual de “mudanças sociais e institucionais [rápidas] (...), [que impõem] como inevitáveis e muito complexos [os] processos de reorientação das lógicas de formação de professores e das formas de produção/construção de conhecimento profissional” (2004, p. 118).

É neste quadro legislativo e conceptual que se enquadra a presente ação de formação, que tem por objetivo nuclear potenciar o desenvolvimento de competências para a supervisão da prática letiva, assente num processo dialético e reflexivo, visando o desenvolvimento profissional dos formandos. A temática desta ação de formação foi identificada como uma necessidade, no diagnóstico levado a cabo no final do ano letivo transato, pelo CFAE Beatriz Serpa Branco, tendo sido identificada como necessária pelos diretores das 11 unidades orgânicas associadas ao Centro.

Fases e etapas da construção do Curso

A realização deste Curso MOOC contemplou várias fases, ilustradas no Quadro 1.

Quadro 1. Fases de realização do Curso MOOC «Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional»

Fase 1. PREPARAÇÃO

- 1.1. Reunião com os CFAE do Alentejo, em 11/10/2021: CFAE Beatriz Serpa Branco representará os CFAE do Alentejo
- 1.2. Revisão de literatura
- 1.3. Evento *online* intitulado “Os MOOC na Formação Contínua de Professores: Questões, Desafios e Respostas”, organizado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), e contando com a colaboração de várias entidades parceiras (27/10/2021).
- 1.4. Comunicações via e-mail, com o Representante dos CFAE do Alentejo e outros Diretores de Centros (a partir de 4 de novembro/21)
- 1.5. Reuniões preparatórias com o CCPFC e demais organizações envolvidas na experiência
24/11/2021 – Foi apresentado o projeto-piloto
10/12/2021 – Foram dadas informações e foi fornecido o formulário AN2 a adaptar
17/12/2021 – Foram dados esclarecimentos e orientações
- 1.6. Reuniões da Equipa Formativa (realização de 13 reuniões, entre 23 de novembro de 2021 e 4 de março de 2022)
- 1.7. Elaboração do Questionário de inscrição *online*
- 1.8. Elaboração do Questionário de expectativas
- 1.9. Elaboração do Questionário de avaliação do curso

Fase 2. IMPLEMENTAÇÃO

- 2.1. Divulgação
Página online do Centro
E-mail para os CFAE do Alentejo
E-mail para os AE associados
- 2.2. Inscrição *online*
- 2.3. Aplicação de um Questionário de expectativas
- 2.4. Desenvolvimento das atividades pelos formandos e acompanhamento dos formandos pela Equipa formativa

Fase 3. AVALIAÇÃO

- 3.1. Aplicação do Questionário do CCPFC para avaliação do curso (envio do link)
- 3.2. Aplicação do Questionário de avaliação do curso
- 3.3. Reuniões da Equipa formativa
- 3.4. Avaliação dos formandos
- 3.5. Avaliação da ação pela Equipa formativa e redação do Relatório
- 3.6. Certificação dos formandos e envio dos certificados

Após a reunião do Conselho de Diretores do Alentejo, ocorrida em 11 de outubro de 2021 e na qual o CFAE Beatriz Serpa Branco assumiu a dinamização do referido curso de formação, participámos no Seminário do dia 27 de outubro de 2021, organizado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

No CFBSB procedemos a alguma investigação sobre os MOOC e o seu uso na formação (inclusivamente na formação modular, nos cursos universitários ou nas escolas profissionais – incluímos aqui um documento in titulado “Modelo pedagógico recomendado para MOOC”, do Instituto de Tecnologias Educativas da Universidade do Porto.

Após termos recebido o documento intitulado “Proposta de Acreditação de MOOC na Formação Contínua de Professores”, iniciámos o preenchimento de um AN2, com os 14 campos indicados.

O AN2 do Curso foi enviado em 4 de fevereiro de 2022 e a acreditação data de 9 de fevereiro de 2022.

Na fase de preparação e com vista à elaboração das atividades do curso, foram realizadas 13 reuniões da Equipa formativa, entre 29 de novembro de 2021 e 4 de março de 2022.

Foi prestada especial atenção a alguns aspetos, logo desde a elaboração das atividades do Curso, uma vez que todas as atividades seriam realizadas de forma assíncrona: explicitação clara das características intrínsecas desta modalidade formativa, tal como a necessidade de gestão do tempo, pelos formandos; instruções claras da forma de execução das tarefas a realizar, indicação de que as tarefas de avaliação seriam realizadas no final de cada módulo, com previsão de 15' de tarefas de avaliação. Nas atividades de avaliação propôs-se a resposta a um questionário (autocorretivo) com questões fechadas no final de cada módulo, das quais se deu *feedback* aos formandos.

Caracterização do Curso MOOC «Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional»

1. Objetivos e duração

Este curso teve por objetivos apresentar os fundamentos científicos e pedagógicos da supervisão pedagógica e desenvolver nos formandos competências de (auto)questionamento e reflexão sobre a sua prática profissional e de supervisão colaborativa, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional dos professores e dos seus contextos de trabalho. Pretendeu-se desenvolver nos formandos conhecimentos e capacidades assentes no questionamento, na investigação e na construção partilhada de saberes, que promovam a melhoria da prática letiva e o desenvolvimento profissional.

Foram definidos os seguintes objetivos: i) Dominar os fundamentos científicos e pedagógicos da supervisão; ii) Compreender o contributo da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores e dos contextos; iii) Assumir uma atitude crítica e investigativa face aos processos de supervisão; iv) Desenvolver competências de (auto)questionamento e de reflexão sobre a prática docente; e v) Desenvolver competências de supervisão colaborativa.

Foi composto por três módulos, tendo a duração de três semanas. Todas as tarefas foram realizadas na modalidade online e assíncrona, cabendo ao formando a gestão do tempo de aprendizagem.

O Curso integrou uma série de vídeos de curta duração, textos para leitura, discussões em fóruns, atividades com recursos educativos digitais e realização das tarefas de aprendizagem e avaliação de cada módulo. A aprendizagem realizou-se, pois, através do recurso a ferramentas digitais variadas (por exemplo, *wakelet*, *padlet*,...), sendo os textos, vídeos, apresentações em *powerpoint* e

alguns materiais adicionais disponibilizados aos participantes, assim como a indicação das fontes de informação. As tarefas de avaliação foram autocorretivas, sendo fornecido *feedback* personalizado aos formandos, sempre que necessário. A avaliação final, quantitativa (expressa na escala de 1 a 10 valores) e qualitativa, realizou-se de acordo com as normas do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

2. Estrutura e conteúdos da ação de formação

O curso está estruturado em três módulos (Cf. Figura 1), precedidos de uma Introdução: o Módulo 0, no qual se fez a apresentação do Curso, da forma de funcionamento durante a sua realização (por exemplo, a forma de comunicação com os formadores, em caso de necessidade) e a contextualização desta experiência, fornecida pelo CCPFC.

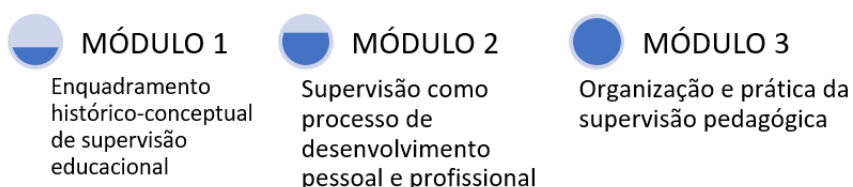


Figura 1. Composição modular do Curso

O modelo pedagógico preconizado está vinculado fortemente às tecnologias da informação e comunicação e, particularmente, aos ambientes virtuais de aprendizagem, utilizados como forma de mediação para promover a formação; este modelo pedagógico é o do conectivismo, fundado em comunicação multimédia, não exigindo a copresença espacial e temporal de formandos e formador(es), no qual predomina uma relação/interação de um (o formador) para muitos (os formandos).

Neste modelo pedagógico a aprendizagem advém, pressupõe-se, das conexões estabelecidas em rede, na qual as pessoas e os artefactos digitais se fundem, criando uma rede que permita a construção do conhecimento. Os participantes têm a liberdade de traçar o seu próprio caminho de aprendizagem, em função da realização das atividades propostas no curso, selecionando os recursos que consideram mais relevantes e adequados aos seus propósitos de aprendizagem.

A opção tomada para a lecionação deste MOOC é o modelo hMOOC (híbrido), cujas características principais são a conectividade (os formandos são encorajados partilharem a informação e a vivenciarem experiências de aprendizagem conjunta, com base na interação que a tecnologia facilita), o conceito de rede (rede de aprendizagem, ou aprendizagem que acontece em rede, através do uso de ferramentas digitais como *fóruns*, capazes de produzir a aprendizagem), a coautoria (quando os participantes assumem o papel de facilitadores e melhoram ou

complementam os materiais de aprendizagem disponibilizados) e o desenvolvimento de atividades individuais de avaliação.

As tarefas de avaliação foram delineadas para serem realizadas no final de cada módulo (previsão de 15´ de tarefas de avaliação), das quais se deu *feedback* aos formandos.

Os conteúdos foram os que abaixo se apresentam, no Quadro 1., para um total de 15h de formação.

Quadro 1. Conteúdos do Curso

MÓDULO 0 - INTRODUÇÃO		
Vídeo de boas-vindas, com apresentação dos formadores, estrutura do curso, objetivos e avaliação dos formandos.		
MÓDULO 1		
1. Enquadramento histórico-conceitual de supervisão educacional (5 horas)		
1.1. Conceitos de supervisão		
1.2. Objeto, função, operacionalização e finalidades da supervisão		
1.3. Supervisão e avaliação: diferenças, semelhanças e relações		
1.4. Modelos, cenários e abordagens da supervisão pedagógica		
Objetivos operacionais:	Recursos:	Atividades / Avaliação:
- Analisar conceitos de supervisão	Vídeos	Fórum, Padlet, Wiki,
- Distinguir avaliação de supervisão	Textos	Wakelet, entre outros
- Comparar modelos, cenários e abordagens da supervisão pedagógica	Biblioteca (repositório de outros recursos)	Questionário (autocorretivo)
MÓDULO 2		
2. Supervisão como processo de desenvolvimento pessoal e profissional (5 horas)		
2.1. Dimensões da supervisão. Contributos para o desenvolvimento pessoal, social e profissional		
2.2. O estágio de desenvolvimento dos sujeitos e as necessidades de formação		
2.3. A importância do autoconhecimento dos sujeitos no processo de supervisão.		
Objetivos operacionais:	Recursos:	Atividades / Avaliação:
- Analisar as dimensões da supervisão pedagógica	Vídeos	Fórum, Padlet, Wiki,
- Relacionar o estágio de desenvolvimento dos sujeitos com as necessidades de formação	Textos	Wakelet, entre outros
- Refletir sobre a importância do autoconhecimento	Biblioteca (repositório de outros recursos)	Questionário (autocorretivo)
MÓDULO 3		
3. Organização e prática da supervisão pedagógica (5 horas)		
3.1. O ciclo de supervisão pedagógica		
3.2. A reflexão na supervisão		
3.3. O perfil, as funções e as tarefas do supervisor		
3.4. Processos e técnicas de supervisão pedagógica		
Objetivos operacionais:	Recursos:	Atividades / Avaliação:
- Problematizar as fases do ciclo de supervisão pedagógica	Vídeos	Fórum, Padlet, Wiki,
- Analisar as dimensões da reflexão sobre a prática docente.	Textos	Wakelet, entre outros
- Refletir sobre o perfil, funções e tarefas do supervisor	Biblioteca (repositório de outros recursos)	Questionário (autocorretivo)
- Mobilizar processos e técnicas de supervisão pedagógica.		

Habilitações Académicas:
101 respostas

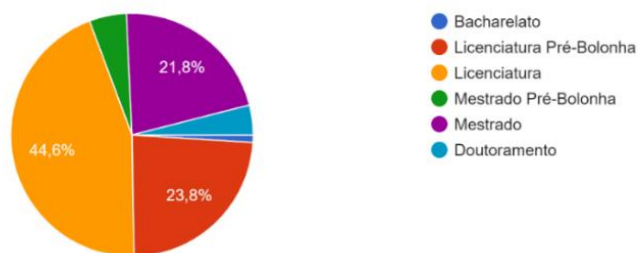


Gráfico 3. Habilitações académicas

Categoria Profissional
101 respostas

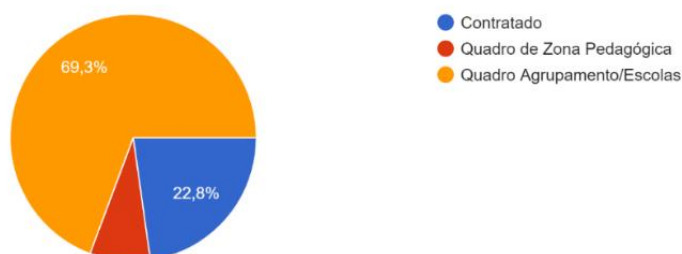


Gráfico 4. Categoria profissional

Destacamos o facto de algumas das inscrições terem sido repetidas, o que resultou num número total de inscritos de 99 formandos.

Salientamos ainda que a inscrição contemplou docentes de diversos Centros de Formação de Associação de Escolas, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2. CFAE de origem dos formandos

Centros de Formação de Associação de Escolas	N.º de formandos inscritos
CFAE Beatriz Serpa Branco	47
CFAE Terras do Montado	26
CFAE Litoral Alentejano	20
CFAE Márgua	4
CFAE Margens do Guadiana	1
CFAE Cefop-Lart	1
TOTAL	99

Contudo, apenas concluíram o Curso 56 formandos, distribuídos pelos CFAE que o Quadro 3. mostra.

Quadro 3. Distribuição dos formandos que concluíram o Curso pelos CFAE

Centros de Formação de Associação de Escolas	N.º de formandos que concluíram o Curso
CFAE Beatriz Serpa Branco	29
CFAE Terras do Montado	13
CFAE Litoral Alentejano	11
CFAE Mária	2
CFAE Margens do Guadiana	1
CFAE Cefop-Lart	1
TOTAL	56

Importa discriminar ainda o número de formandos dos Agrupamentos de Escolas e Escolas associados ao Centro de Formação Beatriz Serpa Branco com sucesso e que constam do Quadro 4.

Quadro 4. Número de formandos dos AE / Escolas associados ao Centro com sucesso

Agrupamentos de Escolas/Escolas	N.º de formandos
AE Montemor-o-Novo	7
Vendas Novas	5
EPRAL	5
Gabriel Pereira	4
André de Gouveia	3
Viana do Alentejo	2
Manuel Ferreira Patrício	2
Mora	1
TOTAL	29

Assim, a taxa de sucesso é de 55,44%.

Perante estes resultados, elaborámos um questionário que aplicamos aos formandos desistentes. O número de respostas foi apenas de 19 (correspondendo a uma taxa de retorno de 44,18%). O Quadro 5 mostra as razões identificadas pelos formandos para a desistência ou não conclusão da formação.

Quadro 5. Razões manifestadas para a desistência / não conclusão

Razões apresentadas	N.º de afirmações	%
Problemas de ordem profissional: acréscimo de tarefas na escola	10	52,6%
Imprevisto de ordem familiar e/ou pessoal	6	31,6%
Problemas de ordem pessoal: “saúde e desinteresse”	1	5,3%
Problemas de ordem pessoal: “Covid e doença incapacitante para a atividade profissional e a formação”	1	5,3%
Questões relacionadas com a formação: dificuldades em acompanhar os conteúdos dos 3 módulos do curso	1	5,3%
Questões relacionadas com a formação: dificuldades de acesso e navegação	0	--
Questões relacionadas com a formação: desconhecimento do funcionamento dos recursos digitais do curso	0	--

CONCLUSÃO

A análise dos resultados, apresentados neste relatório, pretende contribuir para a compreensão do processo de implementação do Curso-experimental MOOC «Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional», levado a cabo pelo CFAE Beatriz Serpa Branco.

Quando as competências cometidas aos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) lhes conferem alguma liberdade para, em função das suas capacidades e dos seus contextos, encontrarrem as melhores respostas para as prioridades formativas das escolas e dos profissionais de ensino dos AE associados, a adesão a este projeto-piloto acabou por ser aproveitada internamente para responder a uma necessidade de formação, como pudemos demonstrar.

Assim, esta experiência-piloto acabou por se encontrar na linha da legislação vigente (sobretudo o Decreto-Lei n.º 2127/2015, de 7 de julho) que sublinha um aspeto que não podemos deixar de destacar: o facto de que a formação centrada no aperfeiçoamento da capacidade docente, nomeadamente nos domínios científico, curricular e pedagógico, dever inscrever-se na linha-mestra de que a escola deve ser entendida como local privilegiado de formação. Ou seja, os CFAE são, prioritariamente, lugares de formação contextualizada e territorializada. Acreditamos que a qualidade da formação contínua de docentes deve emergir, por um lado, do planeamento, execução e avaliação da oferta formativa pelos próprios Centros de Formação e, por outro, do sucesso do processo formativo.

E este Curso MOOC, respondendo a uma necessidade de formação diagnosticada, assegurou desde o seu início a qualidade que se impunha. Desde logo, na composição da Equipa formativa, que contou com elementos qualificados do ponto de vista científico-pedagógico e técnico. Foi essa composição multidisciplinar da Equipa formativa que permitiu, por sua vez, assegurar o rigor científico e pedagógico das propostas apresentadas, incluindo os materiais, o acompanhamento permanente dos formandos e do desenvolvimento das atividades, e a resolução das dificuldades ou constrangimentos que foram surgindo ao longo do processo.

Contudo, comparativamente com as demais ações de formação levadas a cabo no CFAE Beatriz Serpa Branco no decurso deste ano letivo (alvo de monitorização e avaliação constantes), verificamos que este Curso MOOC revelou um elevado nível de desistência: 44,56%. Contudo, consideramos que, tratando-se de uma experiência-piloto, numa modalidade totalmente diferente do habitual para muitos professores, tivemos um número considerável de formandos a concluir o curso: 56.

Finalmente, não podemos deixar de enunciar alguns **riscos** e de sublinhar alguns **aspetos menos positivos**, que se nos afiguram poder existir caso os MOOC venham a assumir-se como uma nova modalidade de formação contínua:

- a enorme carga de horas de trabalho e de esforço que a criação de um Curso MOOC exige;
- a dificuldade em encontrar formadores que aceitem a tarefa de produzir e implementar os MOOC, não sendo ressarcidos monetariamente pelas horas de produção;

- a necessidade de existência de equipas multidisciplinares, para produção dos MOOC e sua implementação: formadores com competência científica, pedagógica e técnica;
- o risco de não acompanhamento dos formandos, se o número de participantes for muito alargado, como é característica intrínseca deste tipo de cursos;
- a exigência de largas horas para proceder à avaliação dos formandos, se forem em largo número, como será expectável;
- a inexistência de pessoal técnico e administrativo para dar resposta à verificação do rigor científico e pedagógico das propostas (incluindo os materiais) ou a verificação das condições de direito, para a certificação (por exemplo, grande número de pessoas, diversos tipos de certificado em função do grupo disciplinar, etc.), caso os MOOC não sejam elaborados / produzidos pelos CFAE.

Sublinhamos ainda os riscos que estes processos de comunicação apenas a distância e mediada por máquinas comportam. O ser humano é um ser social e, tal como muitos filósofos da educação sublinham, aprende-se por empatia. E não é possível criar/gerar empatia quando as relações são mediadas por máquinas e écrans.

De referir ainda que sentimos alguma dificuldade em encontrar “boas” vantagens, passe a redundância, para a implementação dos MOOC, que suplantem as vantagens das modalidades existentes. Estas, sim, respondem com toda a certeza aos princípios da formação contínua contextualizada / à medida das necessidades e territorialização.

Em suma, considerando todos os aspetos referidos, fazemos um balanço muito positivo deste Curso MOOC e equacionamos, no futuro, realizar uma “nova edição”, com os ajustamentos devidos.

Bibliografia fundamental

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora. Coleção Infância.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Atlet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional de professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliação em educação: Novas perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7 (2), 18-37. [ISSN: 2183-8755] <http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/16/14>

- Morais, Diana Catarina Thomaz Moura - *Análise do modelo pedagógico do ECOiMOOC [Em linha]: estudo de caso sobre o design instrucional do Boot Camp*. [S.l.]: [s.n.], 2017, p. 240.
- Moreira, M.A. (2009). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *ELO 16 - Avaliação do desempenho docente*, maio, pp. 37-41.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. In *Discursos*. Série: Perspectivas em Educação, 95-120.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da raxis*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp.19-92). Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Caderno do CCAP – 2
- Vieira, F. (1993). *Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores – 1. Lisboa: Ministério da Educação.

EDITORIAL
ESTATUTO

A **BSB-Magazine** é uma revista online que pretende ser um elo de ligação entre o Centro de Formação Beatriz Serpa Branco e as escolas a agrupamentos a ele associados. A **BSB-Magazine** publica artigos originais sobre boas práticas educativas e formativas, assim como textos de divulgação ou reflexão e estudos sobre Educação. A **BSB-Magazine** visa contribuir para o desenvolvimento profissional de agentes educativos ativos, conscientes, participativos e interventivos. A **BSB-Magazine** rege-se por princípios de isenção e independência, não se encontrando vinculada a qualquer credo, religião ou ideologia política. A **BSB-Magazine** orienta-se pelo princípio da dignidade da pessoa humana e pelos valores da democracia, da liberdade e do pluralismo. A **BSB-Magazine** publica artigos originais sobre boas práticas educativas e formativas, assim como textos de divulgação ou reflexão e estudos sobre Educação. A **BSB-Magazine** visa contribuir para o desenvolvimento profissional de agentes educativos ativos, conscientes, participativos e interventivos. A **BSB-Magazine** rege-se por princípios de isenção e independência, não se encontrando vinculada a qualquer credo, religião ou ideologia política.



**CENTRO DE
FORMAÇÃO
BEATRIZ
SERPA
BRANCO**



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu