



*Educar democraticamente
em espaços democráticos*

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE VILA NOVA DE FAMALICÃO

**Editor: Pedro Duarte
Prefácio: Ana Isabel Moreira**

P.PORTO

Editor: Pedro Duarte
Prefácio: Ana Isabel Moreira

*Educar democraticamente
em espaços democráticos*

**EXPERIÊNCIAS ESCOLARES
DE VILA NOVA DE FAMALICÃO**

**Escola Superior de Educação
Politécnico do Porto**

TÍTULO

Educar democraticamente em espaços democráticos:
experiências escolares de Vila Nova de Famalicão

EDITOR

Pedro Duarte

REVISÃO LINGUÍSTICA

Ana Isabel Moreira

DESIGN GRÁFICO

Rita Moreira

IMAGEM DA CAPA

Markus Spiske, Pexels

EDIÇÃO

Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

LOCAL / DATA

Porto, 2024

ISBN

978-972-8969-81-3

“

*Uma democracia
é mais do que uma forma de governo:
é, antes de mais, um modo de vida em associação,
de experiência conjunta comunicada.*

ÍNDICE

PREFÁCIO por Ana Isabel Moreira	13
EDITORIAL	15
PENSAR A EDUCAÇÃO CIDADÃ NUM OLHAR SISTÊMICO: CURRÍCULO, ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS _ Pedro Duarte	25
Entre a cidadania e a democracia: uma visão contemporânea	26
A educação democrática em contexto escolar: uma reflexão	34
<i>Uma educação democrática emoldura-se em valores democráticos</i>	36
<i>Uma educação democrática exige escolas democráticas</i>	37
<i>Uma educação democrática requer professores democráticos</i>	38
<i>Uma educação democrática pressupõe relações democráticas</i>	39
<i>Uma educação democrática pressupõe um currículo democrático</i>	40
<i>Uma educação democrática requer uma educação comunitária</i>	41
<i>Uma educação democrática articula, de forma complexa, diferença e igualdade</i>	42
<i>Uma educação democrática exige a universalidade</i>	43
ALUNOS PROMOTORES DE SUCESSO: ALUNOS APRENDEM COM ALUNOS _ Escola Básica de Ribeirão	47
1. Introdução	47
2. Enquadramento prévio	49
3. Apresentação da(s) experiência(s) educativa(s)	50
4. Considerações finais	56
EQUIPAS EDUCATIVAS: PARTILHA DE UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO _ Elsa Pimenta & Isabel Correia	59
1. Introdução	59
2. Enquadramento prévio	59
3. Apresentação da(s) experiência(s) educativa(s)	61
<i>Equipas educativas</i>	61
<i>1.º ciclo - oferta complementar</i>	65
<i>2.º e 3.º ciclos - agregação de componentes do currículo</i>	66
4. Considerações finais	68

ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NUMA ESCOLA DO ENSINO SECUNDÁRIO: UM CONTRIBUTO PARA A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA _	
Carla Antunes & Helena Rego	71
1. Introdução	71
2. Enquadramento prévio	72
3. Apresentação de experiências educativas no âmbito de cidadania e desenvolvimento no ensino secundário	75
3.1. <i>Construção da EECE do Agrupamento</i>	75
3.2. <i>Apresentação de alguns projetos das turmas no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento</i>	77
3.3. <i>Divulgação de práticas em Cidadania e Desenvolvimento</i>	83
3.4. <i>Avaliação dos projetos das turmas no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento por parte dos professores</i>	83
3.5. <i>Avaliação dos projetos das turmas no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento por parte dos alunos</i>	85
3.6. <i>Articulação entre a EECE, o Plano Anual de Atividades e os objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento</i>	87
4. Considerações finais	88
O PROJETO-TURMA COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA _	
Ângela Maciel & Ana Paula Afonso	91
1. Introdução	91
2. Enquadramento prévio	92
3. Apresentação da experiência educativa	95
4. Considerações finais	103
O LABORATÓRIO-MUSEU COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM E VEÍCULO DE INCLUSÃO _	
Luísa Natália Ferraz	105
1. Introdução	105
2. Caracterização do contexto	106
3. Posicionamento educativo	107
4. Apresentação de estratégias educativas	108
5. Considerações finais	111
MITOS SOBRE O NOVO MODELO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PERSPETIVA ORGANIZACIONAL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO I _	
César Pereira	113
1. Introdução	113
2. Enquadramento prévio	114

3. Apresentação na experiência do agrupamento de escolas D. Sancho I	116
Mito n.º 1: “Um projeto de avaliação pedagógico não é necessário, basta cumprir a lei”	116
Mito n.º 2: “Sempre avaliámos com domínios, não é preciso um projeto para isso”	118
Mito n.º 3: “Os critérios transversais são uma invenção inútil que não está na lei”	119
Mito n.º 4: “Temos de dedicar toda a nossa atenção à avaliação formativa, que é o mais importante, e a classificação pode ser calculada como fazíamos antes”	120
Mito n.º 5: “O projeto de avaliação pedagógica só traz mais trabalho para o professor”	122
Mito n.º 6: “O projeto de avaliação pedagógica obriga o professor a mudar tudo na sua avaliação”	123
Mito n.º 7: “Com o projeto de avaliação pedagógica, o juízo global do professor fica limitado a cálculos”	124
Mito n.º 8: “Antes do novo modelo de avaliação, os alunos compreendiam melhor a classificação”	125
Mito n.º 9: “Com este modelo ficamos mais expostos a recursos”	126
Mito n.º 10: “A nova legislação facilita demais e prejudica a qualidade do ensino”	127
4. Considerações finais	128

**EDUCAR DEMOCRATICAMENTE EM VILA NOVA DE FAMALICÃO:
DIFERENTES EXPERIÊNCIAS, DIFERENTES DESAFIOS _ Ana Silva, António
Gonçalves, Henrique Leal & Pedro Fernandes**

1. Introdução	131
2. Apresentação da(s) experiência(s) educativa(s)	133
2.1. Jovens Cientistas e Investigadores	134
2.2. A escrita como preservação da memória	136
2.3. Sons e letras em movimento	138
2.4. Mobile Learning 5.0	140
3. Considerações finais	142

PREFÁCIO

por ANA ISABEL MOREIRA

Escrever sobre democracia, hoje, pode parecer inusitado, porque cinquenta anos após aquela revolução histórica para a realidade portuguesa, a mesma é tomada como garantida ou porque muito mais se deseja partilhar quando não se pode, quando alguém vigia cada vírgula ou cada acento, quando alguém procura o outro sentido que antes queria.

A verdade é que José Saramago, outrora, sublinhava a importância, necessidade talvez, de se discutir sobre tudo, nomeadamente sobre a democracia: “o que eu queria dizer é que há uma outra questão que tem de ser urgentemente revista. Tudo se discute neste mundo, menos uma única coisa: a democracia”. Porventura, para identificarmos com clarividência a sua inevitabilidade para uma sociedade aberta, participativa, empática. Para reconhecermos, todos os dias, as ameaças que a colocam em causa aqui e além: a extrema-direita em crescendo, as redes sociais sem filtro, a inteligência artificial desconhecida, as fugas de algumas informações, ... Para a questionarmos nas suas maiores fragilidades, nas suas eventuais limitações, nas suas distorcidas feições.

Este livro, de algum modo, cruza-se com o desiderato apontado pelo nobel português e faz-nos pensar sobre a democracia, em particular sobre *educar democraticamente em espaços democráticos*, ampliando a reflexão além da dimensão meramente política e/ou governativa e conduzindo-a a um lugar maior que é a escola (quando esta não é sinónimo de quatro paredes, um quadro de giz e uma campanha).

E esta ação possível, por parte de qualquer leitor dos artigos que mais adiante se apresentam, torna-se fundamental se atendermos ao que Hannah Arendt defende: “pensar é perigoso. Não pensar é mais perigoso ainda”. Com efeito, importa ponderar sobre essa faceta da vida humana que, de uma forma ou de outra, se interessa com as ações, os princípios, os valores democráticos.

Mas pode perguntar-se com sentido: como é que a educação é democrática? como é que a escola é democrática? como é que os agentes educativos são democráticos? Para lá do mais evidente, com certeza. Para lá da igualdade de oportunidades, para lá da valorização das singularidades, para lá da consideração das diferenças inevitáveis (entre pessoas, entre espaços, entre recursos, ...).

Paulo Freire havia de fazer uso das suas próprias palavras e apregoar que tal acontece quando a “educação muda as pessoas”, porque estas “transformam o mundo”. E essa mudança – a das pessoas – passa pela aprendizagem de competências várias que não se restringem a uma área primordial, pela aquisição de conhecimentos que não são só utilitários segundo certo ponto de vista, pela

interação com os pares movida por outras razões que não a competição por um qualquer lugar de mérito ou excelência. Passa, então, pelas experiências pedagógicas que se ocasionam nas escolas porque se acredita francamente no seu potencial formativo – democrático e democratizador – a par das redações sem erros ortográficos, da cantilena da tabuada, dos nomes dos reis e das batalhas travadas contra os inimigos, dos animais ou das plantas em vias de extinção.

Por outras palavras, a opção reveste-se de certa subversão, porquanto, pela perspetiva de Zygmunt Bauman, “criar (e também descobrir) significa sempre quebrar uma regra; seguir a regra é mera rotina, mais do mesmo, não um ato de criação”. E as instituições educativas que neste livro estão representadas – pertencentes ao município português de Vila Nova de Famalicão – mostram precisamente a sua capacidade de criação que materializa, em parte, aquela mencionada educação democrática e que, por conseguinte, potencia outra escola, outros agentes, outra sociedade.

São projetos e/ou iniciativas que se consubstanciam em aspetos fundamentais: o papel ativo dos alunos no seu sucesso educativo, a ação de equipas educativas com foco na educação inclusiva, a intenção de uma educação para a cidadania ativa e mobilizadora, a articulação curricular e o seu contributo para a aprendizagem participativa ou a responsabilidade. Mais ainda, que fazem sobressair a turma como elemento fulcral na lógica colaborativa e de partilha, o significado das intervenções contextualizadas para o bem coletivo, as vantagens de se equacionar a avaliação pedagógica de outra forma, em comunidade (educativa).

Esta díade promotora da discussão, que partiu da democracia e alcançou a educação, pode ampliar-se com o acréscimo de uma outra variável, o tempo. Talvez melhor, a intertemporalidade, e a intenção de quebrar, além das regras, as fronteiras temporais instituídas. Segundo Albert Camus, “a verdadeira generosidade para com o futuro consiste em dar tudo ao presente” e, aparentemente, pode mesmo ser assim.

Sabendo de um tempo pretérito que, em Portugal, não permitiu a democracia, parece sensato que na realidade contemporânea, como uma atitude sistémica e consequente, se procure educar para a democracia, usufruindo dessa mesma democracia. Não para que os mais jovens se acomodem a ela e às suas virtudes. Não para que aquela seja entendida como irrevogável. Não para se buscarem os melhores exemplos. O olhar tem de estar também no amanhã, no que se pode fazer diferente, no que se pode aprimorar, no que se pode acrescentar ao que já tem interesse.

Como para o capitão Salgueiro Maia, embora num outro cenário, “o estado a que chegámos” não pode bastar. E a democracia permite-nos (sempre) mais. Haja educação, e escola, para isso!

EDITORIAL

Os discursos sobre educação encontram-se, hoje, marcados por duas grandes tendências. Por um lado, há uma espécie de fatalismo subjacente aos processos educativos formais, em particular as escolas públicas. De acordo com tal postura, a escola é uma organização irremediável, incapaz de cumprir os seus propósitos formativos (e económicos) (Duarte, 2023; Giroux, 2020; Scapp, 2016; Torres Santomé, 2017). Para esta linha de pensamento concorrem diferentes ideias, das quais destaco três.

Em primeiro, enquanto uma organização predominantemente económica ou profundamente implicada nas estruturas económicas, não consegue responder aos desafios sociais contemporâneos, estabelecendo-se, como tal, como uma instituição ultrapassada, porque incapaz de formar trabalhadores capacitados e/ou de servir de alavanca social. Explicando por outras palavras, de acordo com esta corrente, a escola não é capaz nem de diminuir as desigualdades sociais, nem de formar trabalhadores verdadeiramente capacitados para as necessidades económicas. Uma vez que não consegue corresponder a tais desideratos, a escola é caracterizada como um sistema antiquado – talvez desnecessário.

Em segundo, a ideia de que a escola contemporânea é incapaz de ensinar conteúdos importantes. Estas posturas decorrem de diferentes discursos, que ora defendem o retorno ao básico, evitando a dispersão curricular e favorecendo enfoques alicerçados no tríptico *ler, escrever e contar*; ora privilegiam uma formação de carácter iminente técnico ou vocacional, em particular para as crianças provenientes dos grupos sociais mais vulneráveis, de forma a que a escola sirva, predominantemente, para as crianças aprenderem um ofício; ora advogam por um conhecimento escolar centrado nos conhecimentos relevantes para o século XXI, como a literacia financeira, ou a programação, que mais não é do que uma postura meramente utilitária do saber; ora discursam a favor do retorno dos conhecimentos e valores do passado, como forma de revitalizar uma certa identidade nacional perdida ou uma certa conceção de cidadania. Em síntese, tais perspetivas defendem que os desenhos curriculares contemporâneos têm reduzido, ou nenhum, valor, e surgem desfasados daqueles que seriam os saberes necessários para a formação das gerações mais novas.

Em terceiro, surge um outro discurso associado à ideia de que não só a escola é incapaz de desenvolver as suas funções sociais, como não tem a efetiva legitimidade para o realizar. Ainda que sejam mais circunscritas, há uma crescente crítica à ideia de que compete à escola a definição do que, quando e como ensinar. Na face mais radicalizada destas críticas, encontramos diferentes exemplos – ainda com

reduzida expressão em Portugal, mas com crescente relevância internacional – que visam estabelecer um controlo cada vez mais apertado sobre aquilo que a escola deve, ou não, ensinar, sobre os livros que deve, ou não, considerar. Exemplos são múltiplos, desde opções políticas que visam banir determinados livros ou temas das organizações escolares, a práticas curriculares que procuram instrumentalizar a História para propósitos pouco transparentes. Existem, contudo, expressões mais moderadas desta corrente, que, talvez, melhor se ilustrem através da crescente valorização do ensino doméstico – ou modos de ensino não escolarizados, por vezes sem reconhecimento institucional. Em qualquer uma das posições, a premissa de base é a mesma: a competência sobre os conhecimentos e valores a ensinar não deve ser do estado ou da escola, antes de cada uma das famílias. Esta é, possivelmente, a expressão mais evidente da privatização da educação, que procura refletir sobre os processos educativos como se de um qualquer consumo se tratasse, em que cada pessoa escolhe aquilo que entende mais adequado.

Não pretendo, neste capítulo introdutório, realizar nenhuma crítica ao que acima identifiquei. Procuo, acima de tudo, alertar para certos rumos que, nacional e internacionalmente, marcam a discussão associada à educação formal. De acordo com as posturas que apresentei, o retratado é uma consequência de um conjunto amplo de motivos, como a falta de preparação dos professores, o corporativismo da classe docente, a cristalização de práticas pedagógicas arcaicas, a extensão ou desatualização dos programas, a falta de competitividade e *accountability* das escolas, entre outros (Duarte, 2023; Ravitch, 2011; Scapp, 2016). Parece-me que tal argumentário decorre mais do domínio da retórica do que da análise rigorosa e sistemática das realidades educativas, condicionado por vocações marcadamente ideológicas ou por olhares caracterizados por se estabelecerem de fora para dentro (ou, não raras vezes, de cima para baixo). Este olhar desfasado ou caricaturado das instituições escolares além de contribuir para o discurso fatalista que discuti, igualmente cria condições para a formulação de uma outra retórica, orientada para uma espécie de redenção através da reimaginação das organizações escolares.

Este novo discurso – que na linha de Monteiro (2023) poderíamos denominar de «fachadismo psicopedagógico» – é marcado pela defesa de certas *poções* ou *panaceias* educativas que conseguiriam, com certa facilidade, recriar o sistema escolar, solucionando os diferentes problemas da educação (Huebner, 1967). Precisamos, a este propósito, de ter consciência que tais *panaceias*

podem emergir com contornos muito diferenciados. Por um lado, correspondentes a estruturas institucionais 'inovadoras', que se apresentam como capazes de solucionar problemas vários, através, por exemplo, da construção. Por outro lado, sob a forma de estratégias

infalíveis, como métodos pedagógico-didáticos ou estruturas curriculares novas. Neste domínio, percebe-se a crescente valorização de (novas) áreas do saber que são, não raras vezes, apresentadas como componentes de largo espectro e 'eficazes' no desenvolvimento de infundáveis competências, como a autonomia; a compreensão da realidade; a colaboração a comunicação; o pensamento crítico; a resolução de problemas; ... Num outro sentido, enquanto dinâmicas pedagógicas imprescindíveis e que, uma vez mais, parecem integrar, em si mesmo, a solução para os vários problemas educativos: flipped classroom; aprendizagem por projeto; método experimental das ciências; ... de níveis intermédios de liderança (preferencialmente transformadora) ou do desenho de organizações próprias (...). (Duarte, 2021, pp. 188–189)

De acordo com estas posturas, a salvação da educação encontrar-se-á a um pequeno passo, uma pequena modificação, na implementação de um novo projeto, de uma nova metodologia, de uma nova teoria. Num recente texto, Cock (2023) alerta-nos para o modo como, atualmente, estas panaceias ganham a forma de *pedagogias alternativas*, não raras vezes desenvolvidas em contextos muito particulares – tradicionalmente em instituições privadas orientadas para uma certa classe *burguesa* (na categorização da autora) – que se apropriam de diferentes termos e correntes pedagógicas, como uma forma de mercantilização educativa. Como explica a autora, estas instituições usam tais conceitos como uma forma de *marketização*, que perdem todo o substrato pedagógico, político e ético que suportavam teoricamente as propostas inicialmente formuladas, com um forte compromisso com a emancipação, o autogoverno, a vivência democrática e a diminuição das desigualdades sociais.

De facto, nos corredores das escolas vamos ouvindo, aqui e além, certas técnicas ou visões que se apresentam como respostas genéricas para um conjunto amplo de desafios educativos contemporâneos, que não raras vezes mais não são do que a repetição de opções pedagógicas, mas com roupagens contemporâneas (Monteiro, 2023). Também na comunicação social pululam estratégias entendidas como inovadoras que visam legitimar certos modos de atuação pedagógica, como uma espécie de estratégia de validade e adequação universal. De certo modo, estes discursos decorrem do mesmo princípio que pretende afirmar certos padrões de atuação – as já conhecidas *boas práticas* – que ignoram as particularidades organizacionais e humanas de cada escola (Duarte, 2023). No substrato de uma e outra opção sobressai um entendimento técnico e simplificador da prática pedagógica, que fica, assim, reduzida a uma síntese de técnicas – ética, cultural

e politicamente neutras – que devem ser conhecidas e implementadas pelos professores (Duarte, 2021).

De acordo com tais concepções, os agentes escolares não necessitam de desenvolver um complexo pensamento sobre as escolas ou as práticas pedagógicas, antes de se apropriar dos métodos que estabelecem procedimentos, mais ou menos normativos, e desenvolvê-los com eficiência em cada contexto. Esta preocupação metodológica invisibiliza, ou ignora, qualquer ponderação ética, porque o enfoque técnico torna desproporcionada qualquer ponderação axiológica. (Gimeno Sacristán, 2002). Explicando por outras palavras, ao fazer sobressair a implementação técnica – por vezes decorrente de formas simplificadas de conhecimento ou da desconsideração dos saberes particulares da profissão docente –, desvaloriza-se a necessidade de, em cada contexto, os agentes desenvolverem uma deliberação contextualizada, promotora da humanização dos agentes, mas, também, profundamente preocupada com os valores que a suportam e com os valores promovidos por cada experiência educativa.

Esta postura é conducente com uma certa visão de educação que procura reduzir a escola a um outro qualquer serviço, do qual as crianças podem usufruir (Bellamy, 2008), fazendo com que a discussão sobre o fenómeno educativo destaque os benefícios privados (Biesta, 2011) que cada jovem pode adquirir, e, por conseguinte, desvalorize aspetos afetos à ideia de educação como um bem-público ou um bem comum (Sandel, 2023) e à dimensão moral de qualquer processo formativo (Reboul, 2017), que melhor discutirei no capítulo introdutório.

Esta postura decorre de uma tendência mais ampla, orientada para o modo como, paulatinamente, se foi privilegiando uma concepção de cidadania assente em mecanismos e relações típicas do produtor-consumidor, que desconsidera, por inerência, os processos e valores de participação cívica e republicana, necessários ao funcionamento das democracias (Sandel, 2023). Para Carr (1991), essa transição empolou um *modelo de mercado de democracia*, assente na primazia do indivíduo, que não tem qualquer responsabilidade em participar politicamente, ou compromisso com a comunidade mais abrangente, dado que assume que a democracia emerge em sociedades individualistas que apenas têm responsabilidade em relação às leis de um determinado estado.

Contudo, para o autor, não é inevitável subscrever essa concepção. De facto, uma concepção de democracia é possível, um *modelo moral de democracia*. Para Carr (1991), esta ideia requer uma sociedade com cidadãos informados e críticos, que participam ativamente na decisão política e de assuntos públicos, de pessoas que assumem um compromisso com a comunidade, de instituições (políticas, económicas, industriais, sociais, ...) assentes em valores e estruturas democráticas. De acordo com este princípio, o sistema educativo assume

a tarefa de cultivar nos alunos os conhecimentos, as competências e as atitudes necessárias para este tipo de participação pública é a única forma de proporcionar uma educação que lhes permita cumprir o seu estatuto de cidadãos. Para tal, é necessário um currículo que fomente as formas de conhecimento crítico e explicativo que permitam aos alunos reavaliar as normas sociais existentes e refletir criticamente sobre as instituições sociais, políticas e económicas dominantes na sociedade contemporânea. Pedagogicamente, requer métodos de ensino participativos e não instrutivos, a fim de cultivar as competências e atitudes que a deliberação e a participação democráticas exigem. (Carr, 1991, p. 380)

A ideia de escola democrática (Beane & Apple, 1997) dialoga, em grande parte, com os princípios defendidos por Carr. Uma escola democrática privilegia, então, experiências escolares orientadas para a vivência democrática e para a promoção dos valores democráticos. É com esse pressuposto que esta publicação surgiu. De facto, com este livro há a vontade de partilhar experiências escolares, desenvolvidas nos agrupamentos de escolas de Vila Nova de Famalicão, preocupadas com a democraticidade das experiências e dos valores escolarmente legitimados e valorizados. Existem, portanto, dois princípios que suportam este documento. Em primeiro, a valorização das práticas, dos discursos e das reflexões praxiológicas dos professores. Tal postura visa, então, privilegiar e reconhecer a centralidade do conhecimento co-construído nos diferentes contextos escolares, recusando qualquer postura que atribua um valor secundário ou subalterno em relação ao que é, tradicionalmente, desenvolvido pelos centros de investigação ou instituições de ensino superior. Em segundo, partilhar diferentes práticas que se apropriam, cada uma à sua maneira, dos pressupostos subjacentes à educação democrática, mesmo que não tenham a possibilidade de integrar a totalidade dos seus referenciais. Esta preocupação procura, acima de tudo, ilustrar como a educação democrática não é uniforme ou amorfa, antes se estabelece como um referencial fundamental para se co-construir as diferentes experiências pedagógico-curriculares, que se caracterizam pela diversidade e multiplicidade de práticas.

De acordo com estes pressupostos, o livro encontra-se organizado em nove capítulos diferentes.

No primeiro, intitulado *Pensar a educação cidadã num olhar sistémico: currículo, administração escolar e experiências pedagógicas*, viso discutir diferentes desafios subjacentes às democracias contemporâneas, articulando-os com a reflexão pedagógica necessária para educar em e para a democracia.

Neste texto introdutório, procuro lançar pistas para a reflexão sobre a importância de um sistema educativo organizado democraticamente, que favoreça um currículo comprometido com a diversidade cultural e os saberes necessários para o desenvolvimento de um sentido de agência democrática e, ainda, que promova experiências educativas alicerçadas em práticas e valores democráticos.

O segundo capítulo apresenta um projeto realizado no Agrupamento de Escolas de Ribeirão: “Alunos Promotores do Sucesso (APS)”. Esta iniciativa tem como principal propósito promover o sucesso na componente do currículo de Matemática e envolver os alunos ativamente na sua aprendizagem. O APS visa criar ambientes de aprendizagem centrados no aluno, incentivando a autonomia, colaboração entre pares e a igualdade de oportunidades. Neste relato, descrevem-se as várias etapas e estratégias implementadas, incluindo avaliação diagnóstica, trabalho em grupos, diferenciação pedagógica e avaliação formativa. Este projeto é um exemplo concreto de como a educação democrática pode ser alcançada, permitindo que os alunos desempenhem papéis ativos no processo educacional.

No terceiro capítulo, é abordada a experiência de implementação de Equipas Educativas nas escolas, com foco no Agrupamento de Escolas de Pedome, em Portugal. A organização em Equipas Educativas é respaldada pelo quadro legal e visa promover a colaboração entre professores, articular o trabalho dos alunos e promover metodologias ativas de aprendizagem. O contexto legislativo recente, alinhado com a Agenda 2030, destaca a importância da educação inclusiva e de qualidade. O artigo descreve como essas equipas foram estabelecidas, seus objetivos e como elas têm contribuído para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como para a promoção de uma escola mais democrática.

O quarto capítulo – denominado *“Estratégia de educação para a Cidadania numa escola do Ensino Secundário: um contributo para a educação democrática”* - apresenta uma visão abrangente e detalhada do desenvolvimento da componente do currículo de Cidadania e Desenvolvimento no Agrupamento de Escolas D. Sancho I, destacando a importância dessa abordagem na formação integral dos alunos. O capítulo ressalta a promoção da participação ativa dos alunos, a colaboração com parceiros externos e internos e a articulação curricular horizontal. Apresenta, ainda, projetos específicos como o voluntariado e a sensibilização para questões de bem-estar animal, que evidenciam o compromisso do agrupamento com a cidadania ativa e a educação democrática.

O quinto capítulo destaca o contexto educativo e social em constante evolução, valorizando o “projeto-turma” como uma resposta vital, para o Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado. Enfatizando o aluno como construtor do próprio conhecimento, promove valores como autonomia, colaboração e pensamento crítico. Os educadores agora são orientadores, não apenas transmissores de

informações, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos. A abordagem interdisciplinar e o foco no trabalho em equipa refletem a mudança para uma cultura colaborativa. O projeto envolve alunos diversos, promovendo inclusão e cidadania. O descrito oferece oportunidades para o desenvolvimento de competências essenciais e aprendizagem autêntica, alinhando-se com os objetivos educacionais e democráticos contemporâneos.

O projeto descrito no sexto capítulo apresenta uma abordagem inovadora e relevante para desafios de comportamento e aprendizagem, realizada na escola Escola D. Sancho I, numa turma de sétimo ano. A iniciativa envolveu os alunos na curadoria e dinamização de um laboratório-museu, promovendo um sentido de pertença e compromisso comum em relação à escola, o que contribuiu para o envolvimento dos alunos. As estratégias educativas adotadas não apenas desenvolveram aprendizagens em Física e Química, mas também promoveram competências transversais como comunicação, criatividade e autonomia. Além do mencionado, essa abordagem demonstrou a importância da educação democrática, envolvendo os alunos em projetos para o bem-comum e promovendo a interação com a comunidade. Em resumo, é um exemplo de como a educação pode ir além das salas de aula e implicar-se positivamente na vida dos estudantes.

O oitavo capítulo consubstancia-se num texto que descreve, de maneira detalhada e reflexiva, como a comunidade educativa do Agrupamento de Escolas D. Sancho I se organizou para desenvolver um novo modelo de avaliação pedagógica. A narrativa aborda vários “mitos” comuns associados à avaliação e como a equipa do agrupamento respondeu a essas questões, priorizando a reflexão, o envolvimento da comunidade e a busca por um equilíbrio entre avaliação formativa e classificação. O texto enfatiza a importância da transparência e da democracia na avaliação pedagógica e destaca os desafios e as soluções encontradas ao longo desse processo.

Para finalizar, o nono capítulo oferece uma paisagem inspiradora da diversidade e riqueza das práticas pedagógicas em Vila Nova de Famalicão. Explorando quatro projetos distintos, este capítulo ilustra o compromisso com a inclusão, a articulação curricular, a tecnologia e a aprendizagem participativa. Essas iniciativas não apenas enriquecem a vivência escolar, mas também sustentam os princípios democráticos da educação. Num mundo que muitas vezes se inclina para a uniformidade e o gerencialismo, esses projetos evidenciam a vitalidade de abordagens educacionais diversas e centradas nas crianças e jovens. Recordam, por conseguinte, que a educação é um compromisso com a igualdade, a justiça, a participação e a responsabilidade, enraizado na singularidade de cada comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- Beane, J. A., & Apple, M. W. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. In *Escuelas democrática*. Morata.
- Bellamy, R. (2008). *Citizenship: a very short introduction*. Oxford University Press.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.
- Carr, W. (1991). Education for citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 39(4), 373–385. <https://doi.org/10.1080/00071005.1991.9973898>
- Cock, L. de. (2023). Podem as pedagogias alternativas salvar a escola? *Le Monde Diplomatique - Edição Portuguesa*. <https://pt.mondediplo.com/2023/09/podem-as-pedagogias-alternativas-salvar-a-escola.html>
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Duarte, P. (2023). *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*. Furar o Cerco.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia* (11.ª ed.). Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy* (2.ª ed.). Bloomsbury Academic.
- Huebner, D. (1967). Today's Challenges. *Childhood Education*, 43(5), 252–258. <https://doi.org/10.1080/00094056.1967.10728043>
- Monteiro, H. (2023). Onde andará Nicanor? Pedro Duarte e a crítica ao confinamento do educativo ao escolar. In *Olhar, pensar e ouvir a escola: rutura com o senso comum, ética e pluralidade metodológica* (pp. 6–15). Furar o Cerco.
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Sulina.
- Reboul, O. (2017). *A filosofia da educação*. Edições 70.
- Sandel, M. J. (2023). *O descontentamento da democracia: por que razão vivemos tempos perigosos e o que temos de fazer para mudar*. Editorial Presença.
- Scapp, R. (2016). *Reclaiming education: moving beyond the culture of reform*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-38843-8>
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.

Nota Prévia

O conteúdo de cada capítulo é da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

PENSAR A EDUCAÇÃO CIDADÃ NUM OLHAR SISTÊMICO: CURRÍCULO, ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

PEDRO DUARTE

Parece-me importante assinalar, desde logo, que as preocupações associadas à educação cidadã não são específicas do tempo presente. Na realidade portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) explicita a relação efetiva entre os processos escolares e a formação cidadã das crianças e dos jovens. Tradicionalmente, este compromisso tem sido assumido através de, predominantemente, componentes curriculares específicas, que têm adquirido características distintas, ao longo dos diferentes períodos curriculares que enquadraram as práticas formativas, desde 1986. Neste contexto, saliento a *Formação Pessoal e Social*, no período da Reforma curricular; a componente curricular de *Formação Cívica* entre 2001 e 2012; *Educação para a cidadania*, durante o período de 2012 e 2017; mais recentemente, a componente de *Cidadania e Desenvolvimento*, iniciada em 2017 (Duarte, 2021).

Importa, contudo, não reduzir esta discussão às componentes curriculares específicas, dado que, de uma forma ou de outra, as distintas áreas disciplinares apresentam uma qualquer relação com a formação democrática. Esta relação, sumariamente, pode ser entendida de duas formas. Por um lado, através dos saberes (conteúdos, atitudes, competências, ...) característicos de cada componente curricular que têm uma relação efetiva com a vida de cada uma das crianças e, espera-se, implicações no modo como cada uma age enquanto cidadã. Os conhecimentos, em sentido lato, pressupõem sempre algum tipo de relação sobre a forma como entendemos e participamos na realidade social, pelo que a presença ou ausência de certos saberes condicionará as ações que tomamos e como as tomamos – não me querendo limitar a estas ideias, destaco, apenas, que conceitos como literacia científica ou literacia histórica têm-nos permitido melhor refletir sobre as possíveis relações entre o conhecimento escolar e a vida de cada estudante e, conseqüentemente, sobre o modo como vivenciam a sua cidadania e participam democraticamente.

Por outro lado, importa reconhecer que, em cada aula, em cada experiência pedagógico-curricular, independentemente das áreas disciplinares, os estudantes desenvolvem os seus referenciais éticos e morais. O processo educativo é, por definição, uma experiência moral (Amado, 2017; Reboul, 2017), pelo que, através dele, são privilegiados determinados valores em detrimento de outros. Efetivamente, desde a década de 1970, com os trabalhos de Jackson, temos recorrido à ideia de currículo oculto para nos referirmos ao conjunto de aprendizagens implícitas nas dinâmicas escolares, associadas a um conjunto de valores que perpassam

as diferentes componentes curriculares e as várias relações pedagógicas. Historicamente, esse currículo oculto tende a ligar-se a valores como a obediência, a apatia, a competitividade e o individualismo, por exemplo.

Estes três parágrafos servem, predominantemente, para ilustrar a necessidade de pensarmos a relação entre a escola – nos aspetos associados à seleção cultural, às dimensões organizacionais e aos aspetos relacionais e pedagógicos – e a educação democrática, de acordo com múltiplos domínios, que não são facilmente reduzíveis a uma hora letiva ou a um determinado conteúdo curricular. Precisamos, pois, de entender a cidadania democrática como um aspeto transversal à totalidade do sistema educativo, reconhecendo, por conseguinte, que a educação cidadã é, então, um eixo estruturante de qualquer experiência curricular.

Importa, contudo, ponderarmos, com certo detalhe, sobre que motivações, finalidades e/ou aspirações justificam a pertinência da educação cidadã. De acordo com tal propósito, na primeira seção, avançarei com um conjunto de características sociais e educativas contemporâneas que, não sendo exaustivas, nos permitem melhor caracterizar e compreender estas realidades. De seguida, discuto, com maior pormenor, a educação democrática em contexto escolar, problematizando que cidadania desejamos e que cidadania da infância reconhecemos e, inevitavelmente, que democracia desejamos e que democracia promovemos em contexto escolar.

ENTRE A CIDADANIA E A DEMOCRACIA: UMA VISÃO CONTEMPORÂNEA

Para iniciar a reflexão, recorro às palavras de Morin (2011, p. 61) que é particularmente transparente a identificar que «também crescem e se agravam as solidões em todas as classes da sociedade». Tal como nos partilha Bauman (2007), a sociedade contemporânea é caracterizada pela presença de muros altos e cercas que procuram proteger a esfera individual do espaço público, mas que, conseqüentemente, contribuem para a fragmentação do tecido social. Efetivamente, e recuperando uma outra vez o trabalho de Morin (2011), estamos, hoje, numa situação que favorece o esvaziamento dos aspetos comunitários, e os espaços que, antes, eram de partilha e de diálogo – como os mercados, os poços comunitários, os lavatórios públicos, entre outros – estão a ser substituídos pelas suas formas privadas ou industrializadas. Há, por conseguinte, uma «degradação da convivialidade no anonimato» (Morin, 2011, p.273), que contribui para reforçar o sentimento de isolamento e solidão que já identifiquei. Estamos, então, a vivenciar um período de interações sociais marcadas pela fragilidade e pelo desconhecimento, num real enfraquecimento das redes de apoio, de amizade e de solidariedade, que condicionam a formação de comunidades efetivas. Sobre este tema, importa destacar a perspetiva de Bellamy (2008) que salienta a centralidade dos aspetos de pertença e participação comunitária como um aspeto constituinte

da cidadania, destacando que a as relações anónimas e desconhecidas dificultam formas de maior comprometimento social e de sentido de co-responsabilidade entre os diferentes cidadãos. Aliás, como tão bem sintetiza Sandel (2015, p. 2010), a democracia «requer que os cidadãos partilhem uma vida comum».

Existirão diferentes justificações para enquadrar e justificar o descrito no parágrafo anterior. Para o presente texto, destaco, apenas, uma ideia – salientando, uma vez mais, que esta justificação será sempre parcial e incompleta, contudo, creio que será potencialmente um dos aspetos mais relevantes para a compreensão da realidade contemporânea. Decorrente do pensamento de Stone (2011), podemos apontar o modo como, na atualidade, as relações sociais, políticas e cidadãs parecem ter sido reduzidas às lógicas do mercado, fazendo com que a sociedade quase fique reduzida a uma estrutura de trocas comerciais em que cada indivíduo busca os seus interesses privados. Esta perspetiva, de algum modo, faz com que a ideia de cidadão seja reduzida, ou substituída, pela ideia de consumidor, e os seus comportamentos, enquadrados no sistema capitalista, ganham particular destaque. A este propósito, Bellamy (2008, p.97), recorda-nos a origem etimológica do termo “idiota”:

De facto, a nossa palavra ‘idiota’ deriva do Grego ‘idiotes’, termo utilizado para descrever alguém que se concentrava inteiramente nos seus assuntos privados, negligenciado a esfera pública. Hoje em dia, porém, a maioria de nós tende a ser idiota, neste aspeto.

Para Sandel (2015, 2023), essa postura contemporânea, transversal aos diferentes membros da comunidade, decorre da tentativa de reduzir o conceito de valor ao mero preço transacionável. De facto, tal corrente deriva de uma conceção muito particular das dinâmicas sociais que restringem as interações humanas a relações meramente económicas – talvez mercantis – em que tudo tem um preço. Essa mercantilização desconsidera qualquer deliberação axiológica mais ampla, legitimando a postura que tudo é transacionável, desde que siga as regras de mercado. Este contexto sociopolítico, por exemplo, permitirá a existência, no espaço público, de discursos que legitimam a utilização de lógicas de mercado nos processos de adoção de crianças e bebés, em que os “bebés mais desejáveis” seriam mais caros que os “menos desejáveis”. Por seu turno, Morin (2011, p.59) elucida este princípio de uma forma mais crua, ao esclarecer que «os bens pessoais podem tornar-se mercadorias: até os filhos se compram (por exemplo, um bebé brasileiro custa entre 800 a 1000 euros)».

Este entendimento faz com que as relações de mercado se estabeleçam como a principal estrutura de participação e análise das relações sociais. Como referi já,

esta perspetiva não pressupõe uma postura ética esclarecida. De algum modo, a assunção que, na sociedade, as pessoas agem, predominantemente, em benefício pessoal, estabelecendo constantes transições é, antes, entendido como um processo natural, que ultrapassa qualquer posicionamento ético. A *maximização da utilidade*, através de formas de consumo, estabelece-se, quase, como um princípio inviolável, que não necessita de se entender à luz de crivos morais, e intransponível, que perpassa todas as interações humanas, mesmo aquelas que tradicionalmente afastaríamos das lógicas utilitárias do mercado, como decisões relacionadas com o casamento, a famílias ou as amizades, evidenciando, assim, um reforço do *triumfalismo de mercado* (Sandel, 2015). Para Chomsky e Waterstone (2021), isso traduz-se numa *ontologia de mercado*, ampliando as lógicas de mercado e a sua esfera de influência, para mais e mais domínios sociais, tornando-se, paulatinamente, como uma racionalidade dominante e hegemónica, que oculta e oblitera outros modos de pensar as relações humanas e sociais, e cria aquilo que os autores denominam de *falsos mercados*.

Temos, contudo, que alertar que tais propostas assumem, ainda que de forma implícita, um corpus de valores particulares. Tradicionalmente, estas posturas partem do pressuposto que os indivíduos e as cooperações não têm qualquer responsabilidade ética em relação aos restantes membros da comunidade (Graetz & Shapiro, 2020; Sandel, 2020, 2023). Consequentemente, esta ideia conduz a formas impiedosas de *darwinismo social*, em que se assume, simultaneamente, princípios como o individualismo e a competitividade, mas, e talvez de forma mais transparente, cria-se uma ideia de desconsideração de certos membros da comunidade, dado que «aquelas que são desempregados, consumidores pobres ou não estão ao alcance do mercado na insaciável procura por lucro são considerados descartáveis» (Giroux, 2021, p. 77). Essa postura decorre de diferentes alicerces ideológicos e inscreve-se em diferentes dimensões da vida contemporânea, como a reflexão sobre o funcionamento da política, da economia, da sociedade, das relações entre países, das relações laborais, entre muitas outras.

De acordo com o trabalho de Stoesz (2022), o que tenho vindo a discutir tem profundas repercussões nas democracias contemporâneas e em diferentes relações de forças e poder que lhe estão associadas, alertando, desde logo, que «à medida que o século XXI se desenrola, a própria democracia parece estar em grande perigo» (p.151). O autor apresenta vários motivos que justificam este perigo, no entanto, saliento, neste texto, três.

Em primeiro, a crescente desigualdade, que se evidencia através da desigualdade económica, e, ainda, associada a formas de discriminação de género, étnica, de idade, entre outros. A desigualdade surge como uma característica parasitária das democracias, que, não sendo mitigada, as corrompe, uma vez que contribui

para a erosão das relações sociais. Tal tendência é agravada quando a maioria da população consegue consciencializar-se dessa desigualdade, assim como consegue perceber a estagnação ou, até, o declínio das suas condições de vida, sem perspectivas de mobilidade social ascendente. Em sentido simétrico, há uma cada vez maior acumulação de riqueza, por parte de certos grupos, que agrava o fosso entre as classes.

Em segundo, o enfraquecimento do estado social. O autor – à semelhança de outros (Chomsky & Waterstone, 2021; Giroux, 2021) – explica-nos que, a nível internacional, tem-se constatado um progressivo desenvolvimento do estado social. Os diferentes sistemas subjacentes ao mesmo têm sido marcados pelo desinvestimento, o que diminuiu a capacidade e a qualidade dos serviços, e faz com que os cidadãos tenham acesso a serviços de menor qualidade, ou procurem alternativas em organizações privadas, quando existem. Tal opção cria um ciclo de desinvestimento → degradação de qualidade → menor participação, que, por sua vez, ocasiona um maior desapego da população em relação ao estado-social. De facto, em diferentes contextos, os serviços prestados pelo estado-social têm-se estabelecido como serviços de última linha, orientados para os cidadãos que não têm possibilidade de optar por outros. Este retrato resulta em duas grandes consequências. Por um lado, a existência de menor apoio social em relação aos serviços públicos e/ou aos seus beneficiários, que podem ser entendidos como aproveitadores. Por outro, a incapacidade destes serviços diminuir as desigualdades de acesso a setores fundamentais – como a educação e a saúde. Estas duas consequências, de forma articulada, evidenciam as dificuldades do estado-social em emergir como um mecanismo que, a nível nacional, promove um sentido de justiça, confiança e equidade e, assim, cria condições para promover o sentido de pertença e de compromisso comum.

Por último, a ascensão de uma certa forma de plutocracia, que origina uma espécie de cisão entre cidadania e intervenção política. Sobre este aspeto, Stoesz (2022, p. 142) é particularmente acutilante ao explicitar que «apesar do sufrágio universal e da teoria popular da democracia, os cidadãos ricos exercem mais influência política do que os seus compatriotas com menos recursos». Para o autor, esta concentração de poder político não se circunscreve aos grupos com maior poder económico. Trata-se de um certo acordo tácito, entre o poder económico e o poder técnico, que legitimam uma espécie de plutocracia justificada tecnicamente. Explicando por outras palavras, existem dois grupos que parecem concentrar grande parte do poder deliberativo: i) as classes mais favorecidas, fazendo com que o capital económico seja, também ele, uma forma de capital político; ii) os grupos profissionais que, com a ascensão de um certo gerencialismo técnico pós-democrático, adquirem poder económico, por possuírem credenciais técnicas.

Estes dois aspetos combinados contribuem para uma alienação entre a maioria da população e a participação democrática, e favorecem a polarização dos discursos e das perspetivas, dificultando a criação de espaços e propósitos comuns.

A perspetiva de Stoesz (2022) não encerra a totalidade de desafios subjacentes às formas contemporâneas de democracia, mas ajudam a mapeá-los. Há, contudo, um outro fator a que me parece fundamental fazer menção, associado ao risco das democracias: o aproveitamento político seguido por diferentes partidos (ou seus agentes). Sobre esta perspetiva, a síntese de Crick (2002, p. 111) é particularmente elucidativa:

Os líderes partidários [perceberam que] podiam conduzir as campanhas eleitorais ignorando as questões difíceis com sinceridades nebulosas, mas sem um verdadeiro debate. Os partidos concentraram os seus esforços no meio-termo: a redução dos impostos substituiu a despesa pública como grito eleitoral (...). Os dirigentes e gestores dos partidos passaram a estar aberta e descaradamente mais interessados nas táticas eleitorais imediatas, na projeção da personalidade e na apresentação mediática do que em pensar e defender ideias e políticas relacionadas com as necessidades sociais a longo prazo.

O descrito na citação revela uma apropriação instrumental do processo democrático, em que, pelo menos em parte, os partidos e as suas lideranças enfatizam os benefícios individuais e a curto-prazo, à custa de uma reflexão mais ponderada a longo prazo, efetivamente crítica face às causas dos problemas contemporâneos. Talvez se possa justificar essa opção de acordo com três tendências complementares. Desde logo, pela menor predisposição à crítica, à reflexão e ao pensamento politicamente ponderado, privilegiando-se a reposta e o efeito imediato, a celeridade dos resultados. Há, de certo modo, uma desvalorização dos conhecimentos que nos possibilitam uma crítica mais profunda da realidade contemporânea e das suas estruturas, em benefício de saberes de natureza mais prático-instrumental, ou até de características técnicas, o que dificulta a criação de um pensamento político, ética e socialmente esclarecido e comprometido (Nussbaum, 2012).

De seguida, como consequência da redução do pensamento político à discussão económica, consagra-se uma incapacidade coletiva de se (re)imaginarem novas formas de organização social e cidadã (Chomsky & Waterstone, 2021; Fisher, 2016). Explicando por outras palavras, a ponderação política é, atualmente, regida, predominantemente, por postulados económicos, fazendo com que o fim maior da atuação política seja a economia. Hoje, o desenvolvimento económico parece

legitimar-se a si mesmo como a finalidade maior da atuação política – e, num certo sentido, da própria atuação individual. De acordo com essa racionalidade, o benefício económico (de cada pessoa, das famílias, das comunidades e de cada país) é a principal motivação para a intervenção política (Morin, 2011). Outras causas poderão estar presentes, como aspetos relacionados com o racismo, ou preocupações ecológicas, contudo não há, no espaço político, disponibilidade para uma ponderação mais séria e crítica face às estruturas e racionalidades económicas vigentes, pelo que, se determinada política promover o desenvolvimento económico, a mesma será tida como adequada, independentemente de pouco contribuir para a qualidade de vida dos cidadãos ou de se traduzir em maior desigualdade social (Crick, 2002).

Por fim, parece-me ser fundamental destacar o modo como, na contemporaneidade, se subscreveu e legitimou uma conceção particularmente restritiva de democracia e cidadania democrática. Na realidade, modos de participação de natureza mais formal e estruturas formais de divisão de poderes são condições necessárias para as democracias contemporâneas (Bellamy, 2008), pelo que a crítica não poderá incidir aí, mas antes no modo como, atualmente, a democracia e a participação cidadã se reduzem cada vez mais ao boletim de voto, como se a política, em sentido lato, se circunscrevesse a um momento repetido numa espécie de ritualização e institucionalização da vivência democrática. Essa formalização democrática pode, talvez, invisibilizar o modo como, em diferentes contextos sociais, assumimos como natural – ou, até, adequado – que a organização não seja democrática, ou que possamos ter de responder em relação a uma autoridade heterónoma. A este propósito, o trabalho de Anderson (2017) é, pelo menos, desconcertante ao discutir o modo como, em diferentes organizações laborais, as estruturas de poder se organizam como um governo privado, marcado pela ausência de participação, pela hierarquia das relações e, até, pela arbitrariedade das decisões. De algum modo, a ritualização dos processos democráticos poderá ter diminuído a vocação para uma democratização mais ampla das diferentes esferas sociais, e que aspirava a uma maior democraticidade nas escolas, nas organizações públicas e, na senda do que é defendido pela autora, nas próprias instituições laborais.

O que tenho vindo a discutir ilustra, então, uma tensão latente nos diferentes regimes democráticos, associada a duas correntes de alerta: por um lado, o enfraquecimento da cultura democrática, relacionada com uma certa alheação em relação aos valores e práticas democráticas, fazendo com que a participação cidadã e a democraticidade das relações não se estabeleça como uma prioridade contemporânea; por outro lado, a existência de uma maior desigualdade social que levanta questões associadas à coesão e integração social, o que poderá dificultar ao

estabelecimento de um sentido de comunidade e compromisso comum, necessário à vivência democrática (Biesta, 2011). Face a estas características, importa, então, procurar discutir com mais detalhe como é possível entender os valores, as práticas e as sociedades democráticas. Por esse motivo, sugiro, desde logo, atentarmos na perspetiva sumariada por Feinberg (2023, p. 157):

A democracia é uma prática moral e a cidadania democrática é simultaneamente uma posição moral e uma vocação prática. Uma pessoa com o estatuto de cidadão tem certos direitos políticos e civis, como a igualdade de proteção perante a lei, o direito de voto, e assim por diante. Embora os indivíduos nasçam ou recebam o estatuto de cidadão, a cidadania como vocação é algo que se escolhe e que tem benefícios práticos coletivos. Proporciona mecanismos de feedback que servem para prever e minimizar malefícios; promove a participação em larga escala, encorajando os outros a verem-se como parte ativa em projetos comuns, e estimula a inovação útil. A (...) participação democrática informada serve para canalizar ideias concorrentes para respostas cooperativas, ao envolver diferentes interesses e perspetivas, ao controlar a incerteza, reduzindo os efeitos secundários indesejáveis e ao aproveitar de oportunidades subdesenvolvidas. A participação democrática muda as pessoas. Muda os seus interesses, objetivos e hábitos. Altera as suas formas características de comportamento (ou seja, o seu carácter).

Esta proposta do autor é particularmente ambiciosa, porque ilustra as características da democracia, recorrendo a três posturas fundacionais: a democracia como um exercício moral, portanto a valorização da dimensão axiológica subjacente à participação democrática e aos seus agentes; a revitalização da cidadania, como condição necessária para a vivência democrática; a necessidade de entender a democracia implicada numa qualquer forma de deliberação pública, subjacente à ideia de bem comum (Beane & Apple, 1997).

Relativamente aos valores, como fui apontando nas páginas anteriores, há, na contemporaneidade, um crescimento de valores como a competitividade, o mérito e o egoísmo, que se traduz numa diminuição da implicação individual em relação ao domínio público (Sandel, 2020; Torres Santomé, 2017). Contudo, a história da democracia indica-nos que, mesmo que não seja uma condição suficiente, é necessário que as estruturas democráticas se aproximem de valores como a justiça, a igualdade, a liberdade e o respeito pelos (valores subjacentes aos) direitos humanos (Crick, 2002). Podemos, contudo, ser mais ambiciosos e assumir

ainda outros valores associados à democracia, como a participação, a equidade, a solidariedade, a cooperação, a diversidade, o cuidado e a responsabilidade em relação ao outro, valores este que nos impelem a perceber a democracia de forma mais ampla, que a inscrevem num compromisso – individual e coletivo – em relação à humanidade e ao planeta (Morin, 2011). O que indiquei não visa estabelecer uma espécie de cânone de direitos implícitos da democracia, antes pretende evidenciar como a democracia requer, implicitamente, a assunção de certos valores, mas valores que não se resumem a princípios éticos individuais, antes emergem como valores coletivos (Biesta, 2011). Parece-me que é essa a ideia que Feinberg (2023) procura partilhar na citação que mobilizei, que o carácter e os valores de cada um se vão reconfigurando à medida que cada cidadão tem a possibilidade de vivenciar a democracia, não de forma isolada, mas com o outro. Como tal, os valores democráticos não podem nem ser limitados a um imperativo ético de orientações comportamentais individuais, nem ser reduzidos à participação. Os valores democráticos requerem esta predisposição de *fazer parte com o outro*, e por isso não são apenas valores individuais, antes um substrato axiológico que se reconfigura em comunidade, marcando individualmente cada cidadão, e, preferencialmente, estabelecendo-se como característica das diferentes relações sociais da comunidade (nomeadamente, nas escolas).

Na sequência do mencionado, importa destacar a relação entre cidadania e democracia. Bellamy (2008, p. 122) é transparente a subscrever que «a cidadania e a política democrática são indissociáveis. Tentar divorciar as duas coisas põe em causa não só a possibilidade de cidadania política, mas também os valores associados à própria ideia de cidadania». Por esse motivo, a reflexão sobre democracia é, também, uma reflexão sobre e a participação cidadã. Neste âmbito, duas ideias são fundamentais salientar. Em primeiro, que a cidadania requer um equilíbrio entre igualdade e diversidade. Por um lado, a cidadania pressupõe um estatuto de igualdade entre os cidadãos, que garante igualdade perante a lei, que favorece formas de participação marcadas pela horizontalidade das relações, que cria condições para o igual acesso a direitos e o igual valor na participação política, entre outros. Por esse motivo, como já assinali, a desigualdade pode estabelecer-se como uma forma de enfraquecimento democrático, uma vez que esta igualdade requer coesão social e comunitária. Por outro lado, as comunidades surgem cada vez mais como diversas, com a existência de formas plurais de humanidade e de cultura, de modos distintos de interpretar os problemas e de pensar formas de os solucionar. Assim, é necessário que a democracia não se resuma a uma ditadura da maioria que invisibiliza a diversidade ou a pluralidade ideológica, sendo fundamental valorizar a multiplicidade e, até, este confronto, como condição intrínseca aos processos democráticos (Beane & Apple, 1997; Bellamy, 2008; Biesta, 2011). Em segundo, como

cidadãos, ultrapassamos a condição de súbditos, de sujeitos passivos a um poder ou autoridade heterónoma, que arbitrariamente decide sobre nós. Num sentido contrário, a democracia fica, pelos menos de forma implícita, associada à ideia que a «*pólis*» é baseada no princípios da igualdade e não conhece nenhuma diferença em regentes e regidos» (Arendt, 1961, p. 117). Como cidadãos, somos agentes efetivos nas realidades sociais, pessoas com autodeterminação, que criam estruturas de autogoverno, e não ficam reféns de poderes que não emergem da sua própria vontade política coletiva (Bellamy, 2008; Sandel, 2023; Stoesz, 2022).

O discutido no parágrafo anterior relaciona-se com o terceiro aspeto que me parece importante salientar: a centralidade do compromisso comum no pensamento democrático. Agir em democracia necessita, obrigatoriamente, de ultrapassar um entendimento político em que cada cidadão ou grupo se foque, exclusivamente, nos seus interesses individuais ou privados. Essa postura iria, por exemplo, legitimar a remoção de direitos ou a aprovação de ações políticas que, beneficiando a maioria, fossem especialmente danosos para grupos minoritários. Em sentido oposto, a democracia pressupõe a crítica a forma tirânicas, mesmo que corresponda à vontade da maioria, privilegiando modos de intervenção política que conciliem os interesses dos diferentes grupos (Crick, 2002). Para tal, é fundamental criar um sentido de comunidade. Importa, contudo, não reduzir essa ideia de pertença à coesão e justiça social, que sendo necessárias, não são suficientes. Como nos partilha Morin (2011, pp. 69-70), é preciso «favorecer o acordar e despertar dos cidadãos, inseparáveis de uma regeneração do pensamento político», como condição para promover uma democracia participativa que possa «revitalizar o espírito de comunidade, solidariedade e responsabilidade, regenerar o civismo na sua raiz, onde fermentam tantas boas vontades subempregadas» (p.70). Assim, a democracia requer um pensamento afeto a um bem comum, que se faz na vivência democrática nas comunidades, na interação com o outro, na reflexão de problemas concretos que se articulam com problemas planetários. A democracia, requer, então, este compromisso com o público, com o que é comum e com a possibilidade de imaginar e reconstruir futuros mais belos. Este pressuposto é fundamental para a reflexão sobre a educação democrática, em contexto escolar.

A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO

Para uma discussão mais ampla sobre a educação democrática, necessitamos, desde logo, de compreender que este tema integra uma efetiva pluralidade de perspetivas. De facto, a própria conceptualização de educação – assim como a de democracia – é contestada, pelo que emerge a diversidade de correntes de pensamento. A este propósito, recordo a visão de Crick (2002, p. 2) que, de forma muito sucinta, explicita: «as escolas não podem ser democráticas» ou que «uma

escola democrática é uma contradição nos seus termos» (p. 92). Efetivamente, ao assumirmos uma conceção de democracia que pressupõe características como a existência de uma *estrutura social* própria, mecanismos de regulação de *mercado* ou garantias de *propriedade privada*, dificilmente podem ser associadas às realidades escolares. Aspetos subjacentes à *autogovernança dos habitantes* e a distribuição da autoridade em *ex aequo* (em relação a estudantes e a docentes) também não podem ser completamente mimetizados por estas instituições educativas.

Contudo, necessitamos, desde logo, de assumir que tanto a ideia de escolas democráticas como as práticas subjacentes à educação cidadã/democrática estão implicadas num propósito propedêutico. Explicando por outras palavras, a importância atribuída às escolas democráticas ou à educação democrática, não visa a replicação da democracia em contexto escolar – até porque, como discute, a deterioração das democracias contemporâneas é real e transversal a diferentes sociedades (Sandel, 2023) –, mas pretende criar condições para que, em contexto escolar, as crianças possam experienciar valores e processos democráticos, como uma forma de melhor aprender a viver em democracia, dado que, como identifica Paulo Freire (2015, p. 61), «é difícil, realmente, fazer democracia. É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática». A par do indicado, este compromisso com a educação democrática é, também, uma afirmação de amor pela democracia, dado que

a educação é o momento em que decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumir a responsabilidade por ele e, ao mesmo tempo, salvá-lo da ruína que, se não fosse a renovação, se não fosse a chegada dos novos e dos jovens, seria inevitável. E é também na educação que decidimos se amamos as nossas crianças o suficiente para não os expulsarmos do nosso mundo e os deixarmos entregues a si próprios, nem para lhes arrancarmos das mãos a oportunidade de se envolverem em algo novo, algo imprevisto por nós, mas para os prepararmos antecipadamente para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 1961, p. 196)

Esta citação de Arendt (1961) é reveladora de como a educação (escolar) não pode ser entendida com um processo descomprometido em relação à sociedade ou em relação às gerações mais jovens. Se a educação é uma forma de amor e de compromisso, então a educação democrática é o compromisso mais belo e cuidadoso em relação à democracia, que reconhece que «não se recebe democracia de presente. Luta-se pela democracia» (Freire, 2015, p. 121), pelo que, para a preservar, é fundamental educar *em e para* a democracia.

Para melhor discutir como a escola se pode afirmar como um espaço de vivência e aprendizagem democrática, apresentarei oito princípios que poderão auxiliar à compreensão das opções educativas, em contexto escolar. Não pretendo, através deles, apresentar a totalidade de possibilidades subjacentes a estas preocupações, antes avançar com *pistas* que nos permitam continuar a reflexão e, predominantemente, o diálogo.

Uma educação democrática emoldura-se em valores democráticos

Como já identifiquei, a escola, por não poder ser neutra (Freire, 2013, 2015), privilegia sempre um conjunto de valores em relação a outros, que estão associados tanto à forma como a estrutura escolar se estabelece, como àqueles valores que são ensinados e legitimados por esta instituição (Reboul, 2017). Atualmente, Giroux (2021, p. 93) partilha um retrato especialmente pernicioso de diferentes instituições públicas, nomeadamente as escolas, pois estão a reforçar

uma cultura hiper individualizada, masculina e militarizada que destrói as noções de cidadania empenhada e crítica, juntamente com qualquer sentido visível de agência individual e coletiva. Operando sob o falso pressuposto de que só existem soluções individuais para os problemas socialmente produzidos, a pedagogia neoliberal reforça estados despolitizantes de alienação e isolamento individual, que são cada vez mais normalizados, tornando os seres humanos entorpecidos e temerosos, imunes às exigências da justiça económica e social, e em grande parte divorciados de questões de política, ética e coragem cívica.

Outros trabalhos, como os de Torres Santomé (2017), têm evidenciado que, paulatinamente, as escolas privilegiam modos pedagógicos que favorecem o individualismo e a competição. De acordo com a interpretação destes autores, práticas como a publicação de rankings (nacionais e internacionais), a limitação da avaliação a processos individuais, a criação de sistemas em que a classificação de cada estudante tem consequências duradouras no seu percurso (académico e/ou profissional), a preferência por aprendizagens observáveis e quantificáveis, realizadas de forma individual, entre outros, têm legitimado estes valores nas organizações escolares. Para Sandel (2020), essa valorização resulta no estabelecimento do pensamento meritocrático como um pensamento hegemónico, que perpassa as diferentes realidades e práticas educativas, em que a ideia de mérito individual se converte na estratificação de bons alunos em relação aos maus alunos o que, do ponto de vista simbólico, se traduz no modo de a escola identificar vencedores e vencidos.

Existe, ainda, um outro fator que nos ajuda a melhor compreender o descrito, a mercantilização da educação, que faz com que o discurso pedagógico seja, mais e mais, substituído por referenciais económicos (Duarte, 2023). Abandonam-se finalidades, linguagens e valores mais humanistas, fazendo com que os processos educativos, os conteúdos escolares e as práticas formativas sejam, então, avaliados por critérios mercantis, em que a definição das disciplinas a lecionar, a escolha das opções didáticas e a identificação dos valores morais são reorganizados de acordo com uma racionalidade primordial: a sua importância económica (Nussbaum, 2012).

Precisamos, contudo, de ter consciência que os valores de mercado e a sua relação com os ideais meritocráticos não raras vezes afastam-se dos ideais democráticos, podendo, até, existir situações em que se estabelecem como antagónicos (Sandel, 2015, 2023). Por esse motivo, a educação democrática exige um compromisso transparente com outros valores, de forma a que o fundamento axiológico das escolas seja, também ele, marcado pelos princípios éticos subjacentes aos direitos humanos e à vivência democrática, como a igualdade, a dignidade humana, a justiça, a diversidade, a paz, a solidariedade, a cooperação, entre outros (Beane & Apple, 1997; Morin, 2011).

Uma educação democrática exige escolas democráticas

A este propósito, Paulo Freire (2015, p. 27) é especialmente lúcido e transparente ao identificar que «pode-se dizer, sem medo de errar, que uma administração autoritária foge da democracia como o diabo da cruz». Esta premissa não é menos verdadeira para as organizações escolares que, como bem relembra Crick (2002), são, por vezes, amplamente marcadas por posturas de gestão caracterizadas por opções arbitrárias e/ou marcadas por atitudes autoritárias, características de uma gestão pouco democrática e, por isso, pouco promotora da democratização dos espaços e experiências escolares.

Num texto recente (Duarte, 2023), discuto essas posturas associando-as à ascensão, em contexto escolar, de um gerencialismo pós-democrático, que se afasta, incontornavelmente, de aspirações associadas à democratização das sociedades e das escolas. Nesse texto, elenco práticas de gestão escolar que se inscrevem nesse contexto. Para este capítulo, destaco, apenas, duas grandes tendências. Por um lado, a tentativa de reduzir os processos de gestão a processos meramente formais, marcados por formas gestionárias de entender o trabalho do diretor, com um arquétipo típico de estruturas científico-burocráticas, que procuram criar modos ideais de gerir. Por outro lado, a hipervalorização de modos de liderança unipessoais, garantidos por meios de nomeação ou concurso, mas sem eleição democrática. De acordo com tal referencial, a liderança unipessoal é a mais eficaz, pelo que, por oposição, modos de gestão colegial ou formas mais democráticas

de decidir são caracterizadas como ineficazes ou ineficientes, pelo que seria uma irracionalidade privilegiá-los. Tanto uma característica como outra retiram da reflexão quaisquer considerações éticas ou políticas, circunscrevendo a gestão das organizações escolares a um trabalho exclusivamente técnico. Precisamos, aliás, de entender que esta propensão não é específica das escolas, sendo uma tendência contemporânea mais ampla, que privilegia modos “neutrais” e cientificamente suportados de decidir, nas diferentes organizações (Sandel, 2023), o que, nas escolas, remove a dimensão pública que lhe está subjacente e potencia o enfraquecimento da sua democraticidade interna (Biesta, 2011).

Precisamos, contudo, de estar conscientes que não se aprende nem vivencia a democracia em escolas que, elas próprias, não se constituem como instituições democráticas ou, pelo menos, organizadas de acordo com princípios próximos das estruturas democráticas. De facto, as escolas que assumem, de forma comprometida, a sua responsabilidade em educar para e em democracia têm que se organizar de acordo com os princípios de gestão democrática, «em que têm direito de participar nos processos de tomada de decisões todos os que estão implicados diretamente na escola, inclusivamente os jovens», pelo que os diferentes agentes escolares se encontram diretamente envolvidos «em questões de governação e elaboração de política» (Beane & Apple, 1997, pp. 24–25).

Uma educação democrática requer professores democráticos

Existe, por vezes, uma crítica subjacente à educação democrática relacionada com a desvalorização ou desconsideração do saber e autoridade docente (Duarte, 2021), como se a educação democrática implicasse uma espécie de libertinagem escolar, em que os docentes mais não fazem do que garantir a segurança das crianças, que assumem uma liberdade total para realizarem o que pretendem.

Contudo, a educação democrática, embora valorize a liberdade de crianças e docentes, não se estabelece como uma forma anárquica, nem privilegia uma relativização científica, deixando de existir crivos que permitam aos docentes organizar os conhecimentos e os valores que a educação deve preservar e ensinar. De facto, a educação democrática deverá opor-se a modos pedagógicos caracterizados pela licenciabilidade ou pelo espontaneísmo (Freire, 2015). De facto, a ação e profissionalidade docente continuam a ser elementos preponderantes na educação democrática, uma vez que

a sua autoridade, de que sua competência faz parte, joga importante função. Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática

docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor.
(Freire, 2013, p. 79)

Por conseguinte, como partilha o autor brasileiro (2013, 2015), a educação democrática necessita de professores democráticos. Isto é, necessita de professores que assumem que, numa sociedade democrática, têm uma responsabilidade profissional fundamental na educação da sociedade, como um todo. Dada essa responsabilidade, não pode descuidar o seu compromisso com o conhecimento, nem o seu compromisso com a sua própria aprendizagem, como forma de contínua melhoria e desenvolvimento profissional. A par do indicado, a educação democrática requer professores comprometidos com os valores democráticos, em que esses valores não se circunscrevem a uma relação meramente discursiva, mas marcam as ações (pedagógicas e organizacionais) realizadas.

Uma educação democrática pressupõe relações democráticas

Como explicitarei num outro texto, é imperioso entendermos a experiência escolar como uma experiência social, marcada pelo «diálogo intersubjetivo entre educadores e educandos» (Duarte, 2021, p. 170). Dada a centralidade subjacente ao diálogo e às relações pedagógicas estabelecidas, para que a experiência democrática, em contexto escolar, seja verdadeiramente vivenciada, é fundamental que a relação pedagógica criada seja, também ela, caracterizada pela democraticidade.

Paulo Freire (2013, 2015), de forma muito singular e transparente, ilustrou a diferença ao identificar que a educação democrática requer que os educadores falem com os educandos, não que os professores falem aos ou para os estudantes. Pode estabelecer-se como uma diferença pouco relevante, mas, na realidade, apresenta-se como uma transformação muito significativa na reflexão pedagógica, ao valorizar a dimensão humana implícita a qualquer relação educativa. Esta postura crítica qualquer exercício de «fala de cima para baixo» (Freire, 2015, p.58), marcado por modos autoritários, em que a docência é circunscrita à transmissão unidirecional, em que não há espaço para a discussão e problematização conjunta, em que não espaço para a incerteza, nem para o questionamento, em que a experiência educativa se reconfigura numa experiência de alienação. É, portanto, uma postura educativa que contraria qualquer tentativa de silenciar os estudantes; de impor um certo saber cultural às crianças; de estabelecer uma relação hierárquica entre professores e alunos. Por esse motivo, é, então, uma pedagogia do diálogo, da interação humana, da colaboração, da co-construção de dúvidas e (possíveis) respostas.

Falar *com* é, acima de tudo, uma predisposição para a escuta, como uma

condição necessária para o exercício da docência, mas, também, para a vivência democrática, para a interação com o outro, que cria condições do diálogo com quem pensa diferente. Qualquer outra postura legitima relações pouco democráticas, porque impeditivas de um diálogo plural e marcadas por uma relação desigual entre professores e estudantes, numa configuração ontológica que pouco valoriza a humanidade ou a cidadania partilhada.

Uma educação democrática pressupõe um currículo democrático

O currículo – enquanto «um projeto político-educativo, humana e interactivamente (re)construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares» (Duarte, 2021, p. 41) – estabelece-se como um conceito e um elemento fundacional dos diferentes sistemas educativos, que possibilita compreender as suas prioridades políticas e culturais, os seus alicerces axiológicos e os seus principais contornos pedagógicos. Atualmente, as opções curriculares internacionais parecem privilegiar uma certa instrumentalização dos conteúdos, com maior incidência em saberes que são entendidos como economicamente úteis, como a educação STEM (Science, Technology, Engineering and Math) e a literacia financeira (Duarte, 2023; Nussbaum, 2012; Torres Santomé, 2017). De acordo com tal postura, os conhecimentos escolares devem, acima de tudo, estar ao serviço do desenvolvimento económico ou do capital humano de cada um dos estudantes. Por esse motivo, os conhecimentos que não são entendidos como economicamente úteis tendem a ser removidos dos diferentes cursos ou a ter uma sub-representação curricular.

Importa tomar em atenção que os conteúdos disciplinares não são, por si só, contraditórios a uma educação democraticamente comprometida (Feinberg, 2023). Por exemplo, os conhecimentos subjacentes à educação STEM podem ser particularmente relevantes para uma compreensão mais sólida e problematizadora da realidade social e, até, para um entendimento epistémico mais crítico, que possibilita melhor perceber os mecanismos internos do processo científico, a sua validade, pertinência e relevância social. Essa compreensão é estrutural para o funcionamento das democracias, em particular num contexto contemporâneo de anti-intelectualismo que favorece modos de pós-verdade e de instrumentalização do conhecimento, movido por distintas motivações político-ideológicas. Efetivamente, a consciencialização coletiva do valor e dos mecanismos científicos permite, de algum modo, contrariar a desinformação, modos conspiracionistas de partilha de conhecimento e, em certa medida, a sua polarização, quando os grupos definem os seus próprios regimes de verdade e, por inerência, o que é, ou não é, real (Giroux, 2021; Stoesz, 2022).

Consequentemente, para educar democraticamente importa defender um

currículo que «encarna também determinados ideais: a procura da verdade, a promoção da excelência académica e científica, o progresso do ensino e aprendizagem humanos, o cultivo da virtude cívica» (Sandel, 2015, p. 116). Este compromisso com o cultivo da virtude, com a procura da verdade e com a valorização da humanidade traduz-se em finalidades curriculares mais amplas, que não se podem limitar aos interesses económicos.

Para valorizar a democraticidade dos desenhos curriculares, importa, desde logo, assumir dois compromissos. Por um lado, privilegiar um currículo integrado, que articula as diferentes áreas do conhecimento, que reconhece os contributos das Ciências Físicas e Naturais, mas que privilegia o diálogo com as Ciências Sociais e as Humanidades, que valoriza o conhecimento científico, mas não visa obscurecer a cultura local, popular ou das minorias, que não nega a pertinência do saber técnico, mas que reconhece a necessidade de um saber descomprometido (Beane & Apple, 1997; Reboul, 2017). Por outro lado, um currículo democrático deverá contrariar qualquer postura doutrinária, que obscura a diversidade de posicionamentos, na tentativa simplificadora (e autoritária) de negar a complexidade e a pluralidade de interpretações do real, procurando impor uma única perspetiva (Freire, 2013, 2015).

Uma educação democrática requer uma educação comunitária

Como discuti em páginas anteriores, a democracia e a cidadania requerem um certo sentido de comunidade e de pertença. Aliás, é possível argumentar que o descontentamento e a erosão democrática decorrem, pelo menos em parte, pelo menos em parte, do enfraquecimento das relações comunitárias, da diminuição da confiança entre pares, do esvaziamento de pontos de encontro e de partilha (Morin, 2011; Sandel, 2023). Esta dimensão comunitária está, em certa medida, associada à ideia aristotélica de *amizade política* que «descreve uma comunidade alargada que realça as características voluntárias das relações políticas. É a qualidade que permite a uma sociedade manter-se unida sem ditadores ou demagogos, sem coação desnecessária ou sem os excessos de patriotismo chauvinista» (Feinberg, 2023, p. 27).

Por esse motivo, a educação democrática deverá ser entendida como uma forma de educação comunitária. Em primeiro, ao assumir que a escola é, em si mesmo, uma comunidade, onde os diferentes agentes não se encontram a beneficiar de um serviço prestado, mas fazem parte de um coletivo, igualmente comprometido com a educação e a democratização da sociedade. Por outras palavras, quando olhamos a escola como uma comunidade, não a circunscrevemos a uma organização que assume a tarefa de ensinar as próximas gerações, mas antes como uma comunidade em que os diferentes participantes vivenciam experiências em conjunto e se empenham para a concretização de finalidades comuns, que não

se circunscrevem às aprendizagens (em sentido estrito) dos alunos. Em segundo, é fundamental que as práticas pedagógicas promovam uma articulação com a comunidade envolvente, que contribuam para que os estudantes enriqueçam o modo como participam na comunidade, como uma forma de afirmarem a sua agência – fora o contexto escolar – e afirmarem a sua cidadania. A interação com a comunidade é, então, uma outra forma de valorizar o diálogo e o encontro com a diferença, com o real, com a pluralidade de formas de estar e agir (Beane & Apple, 1997; Biesta, 2011).

Por esse motivo, subscrever a ideia que a educação democrática se estabelece com uma forma de educação comunitária requer, no essencial, valorizar, por um lado, a vivência democrática que se realiza em contexto escolar ou, então, é proporcionada pela escola para se realizar em interação com a comunidade local – com o seus cidadãos, com o seu património, com as suas organizações, com as suas instituições políticas, entre outros –; por outro lado, pressupõe que a escola não se limita ao ato de ensinar, mas favorece dinâmicas educativas, num processo intersubjetivo, que contribuem para o aperfeiçoamento de cada estudante e professor, e também, para a melhoria da comunidade (escolar e local) (Amado, 2017).

Uma educação democrática articula, de forma complexa, diferença com igualdade

Como indiquei em páginas anteriores, a democracia requer a existência de cidadãos que partilham um certo sentido de pertença, de uma comunidade entre iguais que repartem a responsabilidade no autogoverno, sem, com isso, negar a diversidade interna ou a pluralidade de perspetivas (Bellamy, 2008; Crick, 2002; Sandel, 2023). Consequentemente, a escola tem de valorizar esta relação entre unidade e diversidade, entre igualdade e diferença.

Esta predisposição requer assumir a importância de um pensamento complexo (Morin, 2011), que tanto se implica no modo como estabelecemos reflexões e construções teóricas, como sobre o modo como perspetivamos a educação. Sobre estas ideias, parece-me importante destacar dois princípios complementares. Desde logo, o princípio subjacente que «o Uno comporta a sua própria multiplicidade» (Morin, 2011, p. 158). Esta postura pressupõe o reconhecimento que, apesar da existência de unidades sociais (como escolas, cidades ou países), esta unidade não pressupõe uniformidade. A unidade não se estabelece, portanto, através, apenas, da partilha de traços comuns, numa identidade coletiva única, pautada por padrões culturais ou comportamentais. Esta unidade articula, então, esta tensão entre a partilha do que nos une, mas, igualmente, do reconhecimento (e valorização) do que nos separa, como aspetos interconstitutivos das comunidades contemporâneas (Reboul, 2017). Consequentemente, a educação democrática deve, então, favorecer

uma consciencialização dos aspetos que são partilhados por todos os membros da comunidade, o reconhecimento desta humanidade e cidadania comum, sem procurar, através deles, estabelecer um retrato que ignora as diferenças, que oculta a diversidade, que padroniza o que não deve ser padronizado. Visa, então, facilitar um conhecimento mais complexo destas realidades sociais, nas quais a igualdade e a diferença dialogam dialeticamente.

A par do referido, este compromisso requer, também, assumir a «trindade indivíduo/sociedade/espécie» (Morin, 2011, p. 167). Este tríptico ilustra os diferentes planos que ajudam a compreender a diversidade, em articulação com uma unicidade que marca a espécie humana. Contribuí, também, para que o compromisso com o bem-comum e com o sentido de pertença (e, talvez, de comunidade) não se encerre em contextos sociais mais circunscritos, antes se realize à escala planetária, onde cada criança se assume como um cidadão cosmopolita.

As escolas são, hoje, territórios marcados pela diversidade de sotaques e linguagens, pela diversidade de cores e traços fisionómicos, pela diversidade de tradições e crenças (ou ausência delas) religiosas, pela diversidade de classes e géneros. Nesta diversidade, se se quer assumir o seu compromisso com a educação democrática, é necessário estabelecer relações de solidariedade e de alteridade; criar condições para um crescimento através de diálogos intersubjetivos com o outros; promover competências para compreender as diferenças, sem as características partilhadas; proporcionar momentos de vivência democrática, de participação cidadã entre iguais-diferentes.

Uma educação democrática exige a universalidade

Para melhor compreendermos a necessidade de fazer referência a este princípio, necessitamos de recordar o que nos partilha Biesta (2011, p. 48), ao alertar-nos que há quem «argamente que não há necessidade de chegar às massas desde que as elites - os futuros governantes - recebam uma educação democrática adequada». Explicando por outras palavras, a educação democrática não seria para toda a população, apenas para um grupo restrito que venha a assumir a liderança democrática. De certo modo, esta postura dialoga com certas tendências internacionais que, de alguma forma, favorecem a estratificação social, que é legitimada politicamente pelas próprias organizações escolares, com a crescente importância atribuída ao credencialismo (Stoesz, 2022) e à generalização da meritocracia como um valor transversal aos diferentes contextos geográficos (Sandel, 2020).

Contudo, a educação para ser democrática requer, inevitavelmente, que se estabeleça como universal. Esta universalidade deverá ser entendida de acordo com dois princípios.

Um primeiro, relacionado com o modo imperioso como as democracias necessitam de educar a totalidade da população, não podendo, através da escola, favorecer a desigualdade ou contribuir para sistemas segregacionistas, que negam o direito à educação de todos (crianças e adultos). Esta universalidade é, então, fundamental para contrariar a herança associada ao desequilíbrio de poder (social, económico e cultural) e para contribuir para um sentido de comunidade partilhado (Freire, 2013, 2015). A par do mais, surge como um fator essencial para evitar a polarização política, uma vez que, sabemos hoje, os níveis de escolarização são uma variável preponderante na definição das divisões partidárias, mas, também, no apoio a movimentos políticos de características autoritárias, populistas ou nacionalistas (Graetz & Shapiro, 2020).

Em segundo, a educação universal, historicamente, justificou-se como uma forma de educação moral, para favorecer o desenvolvimento do carácter dos cidadãos, comprometidos com a ideia de bem público, como algo que supera a soma dos bens privados, e, ainda, para fomentar capacidades contrárias à dependência de uma autoridade externa e favoráveis ao autogoverno (Sandel, 2023). Por esse motivo, a educação democrática necessita, também ela, de se assumir como transversal a todos os estudantes, de modo a proporcionar os saberes, as competências, o compromisso e o entusiasmo democrático a todos os cidadãos (Biesta, 2011), pois, só assim, é possível continuar a luta pela democracia e na conquista de uma sociedade cada vez mais democrática (Freire, 2015).

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Anderson, E. (2017). *Private government: how employers rule our lives (and why we don't talk about it)*. Princeton University Press.
- Arendt, H. (1961). *Between past and future: six exercises in political thought*. The Viking Press.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos Líquidos*. Jorge Zahar.
- Beane, J. A., & Apple, M. W. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. In *Escuelas democrática*. Morata.
- Bellamy, R. (2008). *Citizenship: a very short introduction*. Oxford University Press.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.
- Chomsky, N., & Waterstone, M. (2021). *As consequências do capitalismo: produção de descontentamento e resistência*. Editorial Presença.
- Crick, B. (2002). *Democracy: a very short introduction*. Oxford University Press.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Duarte, P. (2023). *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*. Furar o Cerco.

- Feinberg, W. (2023). *Educating for Democracy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009219297>
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista: ¿no hay alternativa?* Caja Nega.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (2021). *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a time of crisis*. Bloomsbury.
- Graetz, M. J. , & Shapiro, I. (2020). *The wolf at the door: the menace of economic insecurity and how to fight it*. Harvard University Press.
- Morin, E. (2011). *A Via: para o futuro da humanidade*. Edições Piaget.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Reboul, O. (2017). *A filosofia da educação*. Edições 70.
- Sandel, M. J. (2015). *O que o dinheiro não pode comprar: os limites morais dos mercados*. Editorial Presença.
- Sandel, M. J. (2020). *The Tyranny of Merit: what's become of the common good?* Penguin Books.
- Sandel, M. J. (2023). *O descontentamento da democracia: por que razão vivemos tempos perigosos e o que temos de fazer para mudar*. Editorial Presença.
- Stoesz, D. (2022). *Meritocracy, populism, and the future of semocracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003240242>
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.

ALUNOS PROMOTORES DO SUCESSO:

ALUNOS APRENDEM COM ALUNOS

ESCOLA BÁSICA DE RIBEIRÃO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIBEIRÃO

RESUMO:

Melhores resultados na componente curricular de Matemática, alunos mais envolvidos e ativos na sua aprendizagem são os objetivos pretendidos com a implementação do projeto: Alunos Promotores do Sucesso (APS). Trata-se de uma estratégia de melhoria de caráter organizacional e pedagógico, dinamizada na Oferta Complementar de Escola, num tempo letivo semanal envolvendo os alunos dos 8.º e 9.º anos do Agrupamento de Escolas de Ribeirão.

Os resultados verificados em Matemática, nomeadamente as taxas de sucesso e o nível médio alcançado pelos alunos, evidenciaram a insegurança manifestada pelos alunos face à Matemática e levaram o Agrupamento a pensar numa estratégia de melhoria para inverter estes indicadores.

Neste projeto, são os alunos que assumem o papel de promotores de sucesso – alunos impulsionadores – são os primeiros a orientar os colegas nas dúvidas que surgirem durante a resolução de problemas/exercícios, cabendo ao professor, durante este tempo letivo, um papel de orientador, pois apenas intervém quando os alunos não conseguem em grupo ultrapassar os obstáculos/desafios.

Privilegia-se, assim, uma pedagogia diferenciadora que respeita o ritmo de aprendizagem dos alunos, na qual são os alunos impulsionadores que desempenham o papel de dinamizador no seu grupo de trabalho, desenvolvendo novas competências, tornando os alunos mais participativos, mais ativos, capazes de trabalhar em equipa, sem deixar ninguém para trás e, conseqüentemente, melhores cidadãos.

Globalmente, no APS elevam-se os níveis de confiança, de autonomia e de interajuda, valorizando-se as mentorias entre alunos.

1. INTRODUÇÃO

O APS - Alunos Promotores do Sucesso - surge no Agrupamento de Escolas de Ribeirão, no ano letivo 2014/2015, como uma estratégia de melhoria organizacional decorrente dos problemas diagnosticados pela Equipa de Autoavaliação do Agrupamento.

Nesta altura, impunha-se a necessidade de contribuir para o sucesso em Matemática, bem como para melhores resultados obtidos nas provas finais de 9.º ano.

Deste modo, considerou-se prioritário trabalhar o envolvimento dos alunos na componente do currículo de Matemática, indo ao encontro de uma das dimensões trabalhadas no Plano de Melhoria – Aprendizagem Ativa. Pretendia-se dinamizar práticas contínuas e sistemáticas de desenvolvimento da autonomia dos alunos. Sobre esta finalidade, destacamos a perspetiva de Arends (2008), que explica como a autonomia dos estudantes é uma competência estrutural, ainda que insuficiente, para que as crianças e os jovens iniciem um processo de vivência democrática em contexto escolar, como forma de facilitar a sua autorregulação (individual e coletiva).

Decorrente de tal posicionamento, as opções pedagógico-curriculares consideradas incidem, predominantemente, em dois aspetos complementares. Por um lado, há um foco nas aprendizagens específicas de Matemática, dado o diagnóstico realizado pela Equipa de Autoavaliação do Agrupamento, que identificou esta componente do currículo como um domínio prioritário de intervenção. Por outro lado, e de forma articulada, há uma centralidade atribuída à promoção de competências transversais, em particular as relacionadas com o diálogo e a comunicação, com a colaboração entre pares, com a autonomia e a deliberação como elementos fundamentais para uma educação democrática (Conselho da Europa, 2018). Estas duas finalidades decorrem de uma postura pedagógica que atribui a centralidade de cada experiência de ensino e de aprendizagens às ações e interações cooperativas dos estudantes, nas quais os docentes assumem uma postura mais reservada (Arends, 2008).

Por conseguinte, o projeto promove uma pedagogia diferenciada. Para melhor compreender esta diferenciação, é necessário explicar que, em cada aula, os estudantes desenvolvem trabalho em pequenos grupos e cada grupo pode trabalhar conteúdos diferentes e usar metodologias também diversas, decorrente das necessidades e capacidades específicas de cada estudante ou grupo. No mesmo grupo, consoante o conteúdo ou tema em estudo, diferentes estudantes assumem a função de aluno promotor, isto é, a figura de liderança que apoia os restantes. Importa aqui destacar esta ideia de rotatividade da função. Recuperando, uma vez mais, o trabalho de Arends (2008), destaca-se que a aprendizagem cooperativa necessita de se desenvolver numa cultura de igualdade entre pares, assumindo-se tal igualdade como um valor fundamental dos processos democráticos. Por esse motivo, é fundamental não se criarem situações de desigualdade entre os estudantes, antes salientar a complementaridade entre cada um deles, num esforço e responsabilidade comum em relação à aprendizagem de todos. Desta forma, desenvolve-se e enriquece-se a aprendizagem ativa entre os alunos.

Como se destacará com maior detalhe nas páginas que se seguem, os resultados obtidos nos anos seguintes indicam melhorias no sucesso escolar dos alunos e evidenciam a aquisição de competências que vão ao encontro do esperado no

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

2. ENQUADRAMENTO PRÉVIO

O APS enquadrou-se nas seguintes dimensões do Plano de Melhoria do Projeto Educativo do Agrupamento: Sucesso Académico e Aprendizagem Ativa.

O **Sucesso Académico** dos alunos contempla a melhoria das expectativas destes ao nível das competências académicas e sociais. O sucesso académico constitui um objetivo comum que envolve alunos, professores e encarregados de educação. O estabelecimento de objetivos e a concretização de estratégias visam melhorar os níveis de desempenho. Sobre esta ideia, destaca-se como a democratização do sucesso, e não só do acesso à educação, decorre de um comprometimento efetivo com uma educação democrática, que assume o direito a todos de não só frequentarem a escola, como de aprenderem, efetivamente. Num sentido complementar, a aprendizagem é a condição necessária para o exercício consciente da cidadania e da participação democrática. A educação (escolar) tem, portanto, a responsabilidade de facilitar o acesso a conhecimentos, competências e valores que são essenciais para que cada estudante possa, no seu quotidiano, agir de forma mais consciente e participar democraticamente em diferentes contextos sociais (Conselho da Europa, 2018).

A **Aprendizagem Ativa** pressupõe o desenvolvimento de estratégias que envolvam de forma dinâmica os alunos no processo de aprendizagem (Arends, 2008). Para tal, é necessário criar incentivos para que estes se envolvam no currículo e motivá-los para a aprendizagem contínua, ajudando-os a encontrar novas formas de resolver problemas, a melhorar a sua autonomia e o seu desempenho académico.

Trabalhar o sucesso educativo, como uma aprendizagem ativa, proporcionada pela metodologia do APS é, por si só, também uma estratégia para educar democraticamente, pois como refere Beane (2003, p. 96), “a implementação de um currículo centrado em problemas corporiza a ideia de que o modo de vida democrático envolve trabalho colaborativo nas questões sociais comuns. A participação de jovens na planificação curricular procede de um conceito democrático de participação, de tomadas de decisão e de governação colaborativa”.

Face ao apresentado, pode salientar-se a matriz democrática do projeto, focado em duas frentes. Em primeiro, o projeto assume o compromisso de promover um conjunto plural e sustentado de aprendizagens que permitam aos estudantes adotar uma postura mais crítica e interventiva (Arends, 2008). As democracias necessitam de agentes sociais e políticos que sejam detentores de um património cultural, científico e histórico que lhes possibilite uma atuação democrática mais consciente, crítica, empática e comprometida com o bem-comum (Beane, 2003).

Em segundo, a democracia é aprendida através da vivência democrática, através de processos ativos de aprendizagem, de participação na escola, nos aspetos organizacionais e pedagógicos, inerentes à experiência escolar de cada estudante (Duarte, 2021).

Os alunos do Ensino Articulado usufruem da Oferta Complementar na área da Música, Teatro ou Dança. Desde 2019/2020, estes alunos não se envolvem no APS. Na tabela 1, apresenta-se a distribuição do número de turmas por ano letivo.

Tabela 1. Distribuição do n.º de turmas por ano

Ano Letivo	N.º de turmas		N.º de turmas com APS	
	8.º Ano	9.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
14/15	9	7	9	7
15/16	6	9	6	9
16/17	6	6	6	6
17/18	9	6	9	6
18/19	7	8	7	8
19/20	6	7	6	7
20/21	8	6	8	6
21/22	8	7	7	7

Desde o ano letivo 2014/2015, todas as turmas do 8.º e 9.º anos do Agrupamento estiveram envolvidas no projeto APS e passaram a usufruir de um tempo letivo, na Oferta Complementar de Escola, à exceção de uma turma do 8.º ano, em 2021/2022, por se tratar de uma turma “pura” de Ensino Articulado. Entende-se por turma “pura” aquela que é constituída apenas por alunos do Ensino Articulado.

O professor que leciona a disciplina de Matemática é sempre o professor de APS da sua turma. Todos os professores que lecionam a disciplina de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) estão envolvidos em APS e dinamizam este projeto se estiverem a lecionar o 8.º ou 9.º anos.

3. APRESENTAÇÃO DA(S) EXPERIÊNCIA(S) EDUCATIVA(S)

Objetivos do projeto

O projeto APS tem como objetivos principais:

- criar ambientes de aprendizagem diversificados e centrados no aluno que permitam desenvolver o trabalho colaborativo entre pares e motivem os alunos para a aprendizagem matemática;
- melhorar as aprendizagens dos alunos de oitavo e nono anos na Matemática, desenvolvendo estratégias que promovam a igualdade de oportunidades e um ensino diferenciado;

- valorizar aprendizagens de conteúdos matemáticos de ano(s) de escolaridade transato(s) ou do próprio ano de escolaridade que estejam a condicionar o sucesso do aluno na disciplina;
- criar dispositivos de identificação de alunos que revelem capacidades excepcionais para a aprendizagem da Matemática e definir, para estes, percursos que promovam o desenvolvimento de competências matemáticas de nível mais elevado;
- promover o sucesso a Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Desenvolvimento do projeto

APS é implementado em quatro fases, conjugando três eixos do projeto:

- avaliação diagnóstica e formativa;
- processos de ensino e aprendizagem colaborativos e centrados nos alunos;
- diferenciação pedagógica.

Fase 1 - Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica foca-se no mapeamento das dificuldades evidenciadas pelos alunos em conteúdos do 3.º CEB, do próprio ano de escolaridade ou de anos transatos. Como explicita Duarte (2021), o propósito da avaliação diagnóstica é possibilitar a compreensão das aprendizagens prévias dos estudantes, de modo a contribuir para uma deliberação curricular mais sustentada. Nesta linha de pensamento, Arends (2008) defende a importância de a avaliação diagnóstica contribuir para um ensino diferenciado, que reconhece e valoriza a diversidade inerente a cada grupo de estudantes.

Nesta fase, o professor apresenta o projeto aos alunos e mostra uma listagem dos conteúdos do 3.º CEB de anos transatos. Os alunos registam no seu caderno todos os conteúdos, ordenando-os segundo uma escala numérica que traduz as dificuldades sentidas na aprendizagem, aplicação, operacionalização e articulação desses conteúdos. Após a recolha desta informação e com os dados obtidos da avaliação diagnóstica, o professor apresenta aos alunos uma síntese desta informação, ou seja, indicadores que constituem o ponto de partida para a construção de um processo de promoção do sucesso contextualizado e diferenciado.

Fase 2 - Definição dos grupos de trabalho (até 5 alunos) e escolha do aluno impulsionador do sucesso

Como já se explicitou, a opção do APS decorre de processos de ensino e de aprendizagem baseados em metodologias centradas nos alunos.

De acordo com os dados recolhidos da Fase 1, são definidos grupos de alunos, de até 5 elementos, que possibilitem uma organização dos estudantes especialmente ponderada, de forma a facilitar a sua aprendizagem. Tal opção decorrerá da análise

dos domínios em que os estudantes apresentam mais e menos dificuldades, de forma a criar um clima de trabalho desafiante e respeitador do ritmo de cada criança. Para promover processos de colaboração entre pares, para cada momento, é selecionado um aluno impulsionador que assume, para cada momento, uma certa liderança educativa, acompanhando e motivando os restantes membros do grupo. Importa destacar que a definição dos grupos e a seleção do aluno impulsionador se estabelece como um processo altamente participado, em que os estudantes são realmente envolvidos nestas decisões.

Fase 3 - Reforço e consolidação de aprendizagens

O professor apresenta tarefas e ou atividades de acordo com as dificuldades diagnosticadas em cada grupo, para serem trabalhadas pelos alunos em cada grupo. Na seleção das tarefas e/ou atividades, o professor procura proporcionar aos alunos diferentes tipos de experiências matemáticas, nomeadamente comunicação matemática, resolução de problemas, atividades de investigação e demonstrações matemáticas, que proporcionem uma aprendizagem significativa, permitindo aos alunos mobilizarem aprendizagens. As tarefas e/ou atividades proporcionam um percurso de aprendizagem diferenciado e coerente que permite aos alunos construir aprendizagens que promovam a recuperação, enriquecimento e desenvolvimento de aprendizagens matemáticas.

O processo de ensino e aprendizagem está centrado nos alunos, assumindo estes um papel ativo e desenvolvendo as aprendizagens de forma colaborativa.

O aluno que assume o papel de impulsionador do sucesso ajuda o grupo na resolução do trabalho proposto, solicitando a intervenção do professor sempre que o grupo não consiga ultrapassar alguma dificuldade. O professor intervém quando solicitado, gerindo dificuldades que surjam na resolução das atividades e proporcionando aos alunos pistas/reflexões que lhes permitam continuar de forma autónoma e num contexto de partilha e colaboração o seu processo de aprendizagem. Esta dinâmica de trabalho colaborativo, como já se explicou, promove competências essenciais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, estimulando a reflexão crítica e criando experiências de comunicação ímpares (Arends, 2008).

Fase 4 - Avaliação formativa das aprendizagens

Após os alunos terem terminado as tarefas e ou atividades propostas (o número de blocos destinados para a sua resolução será ajustado à maior ou menor complexidade das aprendizagens), os alunos realizam uma atividade especialmente direcionada para os processos de avaliação formativa. A avaliação formativa é realizada na aula e posteriormente o professor apresenta critérios

de avaliação permitindo aos alunos, em contexto de grupo, refletirem sobre o processo de aprendizagem desenvolvido. Ao longo do ano letivo, o professor utiliza os resultados da avaliação formativa essencialmente com o objetivo de melhorar os processos de ensino e aprendizagem implementados, de introduzir ajustes que promovam o sucesso. Também na avaliação formativa os alunos assumem um papel preponderante na reflexão sobre os resultados obtidos e na regulação e melhoria destes processos, salientando-se, aqui, a dimensão democrática do projeto.

A avaliação formativa resulta numa informação em forma de feedback para todos os intervenientes, suportando um importante processo de tomada de decisão: o aluno irá continuar a reforçar e consolidar a aprendizagem desse conteúdo ou irá fazer parte de um grupo de reforço e consolidação de aprendizagens de outros conteúdos. No caso de serem necessários mais momentos de aprendizagem desse mesmo conteúdo, estes nunca ocorrerão de forma contínua, devendo ser proporcionado ao aluno novas experiências de aprendizagens de outros conteúdos e só mais tarde este integrará um novo grupo focado em Aprendizagens Essenciais ainda em aprendizagem, procurando-se sempre reforçar a autoestima de todos.

Monitorização do projeto

A monitorização do projeto desenvolve-se em duas fases:

- na recolha sistemática de dados acerca da implementação do projeto (avaliação intercalar e avaliação final do primeiro e segundo períodos) de modo a permitir avaliar a concretização dos objetivos e fornecer indicadores para reajustes, com vista à melhoria do projeto e à regulação estratégica que beneficie os alunos;
- na análise do grau de consecução dos objetivos consignados no projeto e reflexão sobre a eficácia das estratégias e medidas preconizadas quer através dos resultados escolares dos alunos no final do ano letivo, quer através da recolha de dados e evidências, nomeadamente através de inquéritos sobre o impacto que o projeto teve nos alunos e no Agrupamento e o grau de satisfação de todos os intervenientes.

No processo de monitorização do projeto pretende-se o envolvimento dos diferentes agentes da comunidade educativa (alunos, docentes e, pontualmente, de encarregados de educação de alunos com pouco envolvimento no projeto), bem como ter a perceção da sua opinião sobre a implementação do mesmo. Neste processo são analisados os resultados dos alunos em APS no final de cada período letivo. Também, trimestralmente, são aplicados inquéritos aos discentes com o intuito de obter informação sobre o grau de satisfação, o envolvimento e o impacto que o projeto está a produzir nos alunos.

Os resultados obtidos neste processo de monitorização permitem não só

verificar o grau de concretização dos objetivos estabelecidos como também fornecer informação que evidencie a necessidade de introduzir ajustamentos ou correções estratégicas que beneficiem os alunos.

Avaliação do projeto

O plano de avaliação do projeto integra dois campos de avaliação: avaliação da implementação e avaliação dos resultados ou impacto.

Com a avaliação procura-se analisar:

- o projeto no sentido de determinar se este foi implementado como previsto ou adequadamente implementado. Neste caso, avalia-se a que nível as atividades da componente organizacional e pedagógica foram implementadas;
- os resultados obtidos com o projeto, avaliando o impacto do projeto nos resultados escolares dos alunos a Matemática (oitavo e nono ano) e na relação pedagógica.

A equipa de Autoavaliação do Agrupamento tem vindo a acompanhar de perto este projeto, construindo um processo avaliativo consistente e contínuo do mesmo, não o reduzindo à avaliação dos seus resultados ou impacto, realizando também junto dos alunos uma avaliação da sua implementação.

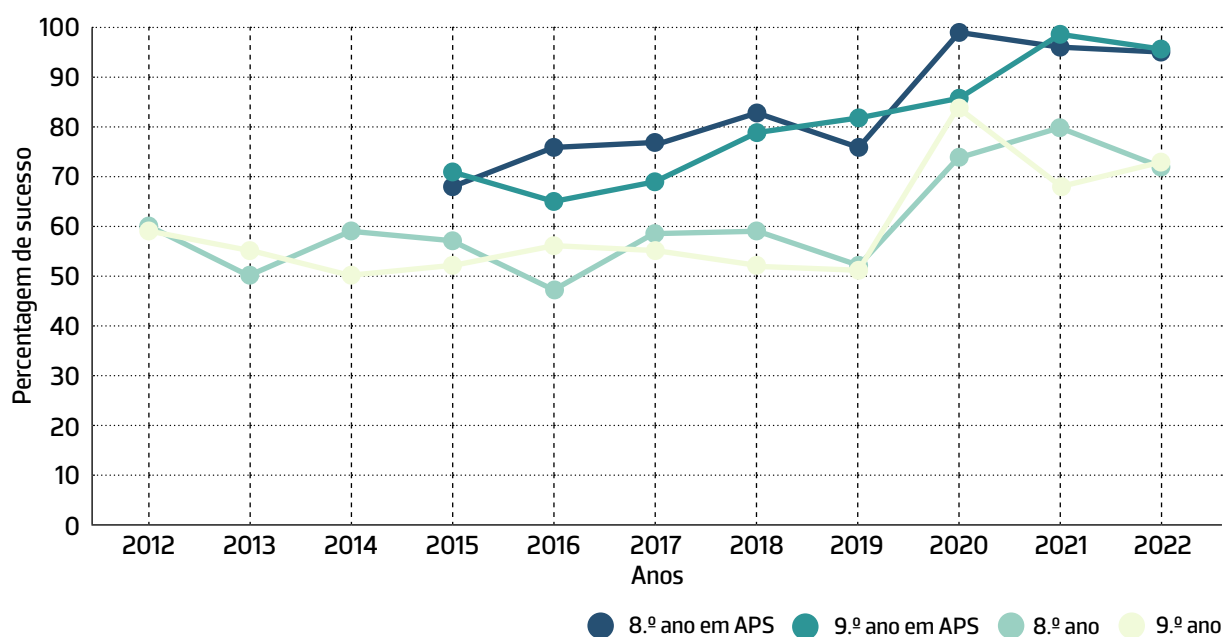
O acompanhamento do projeto junto dos alunos concretiza-se através da recolha de opiniões em assembleias de alunos delegados e subdelegados de turma e de entrevistas realizadas aos representantes dos alunos na Equipa de Autoavaliação.

Trimestralmente, os docentes em departamento/por disciplina procedem à análise do Sucesso Académico e refletem sobre os resultados obtidos: neste processo são preenchidas as grelhas de avaliação nas quais constam, para além das reflexões sobre os resultados obtidos e sobre os constrangimentos sentidos, as propostas de alteração/reformulação das estratégias em curso. Este processo bem como as grelhas de avaliação ganham especial relevância no final do ano letivo, pois evidenciam as propostas de estratégias organizacionais para preparar o ano letivo seguinte.

No final do ano letivo, para avaliar o impacto do projeto nos resultados dos alunos de oitavo e nono anos na Matemática, são elaborados gráficos com a evolução das taxas de sucesso, nas avaliações internas e externas, ao longo dos últimos anos.

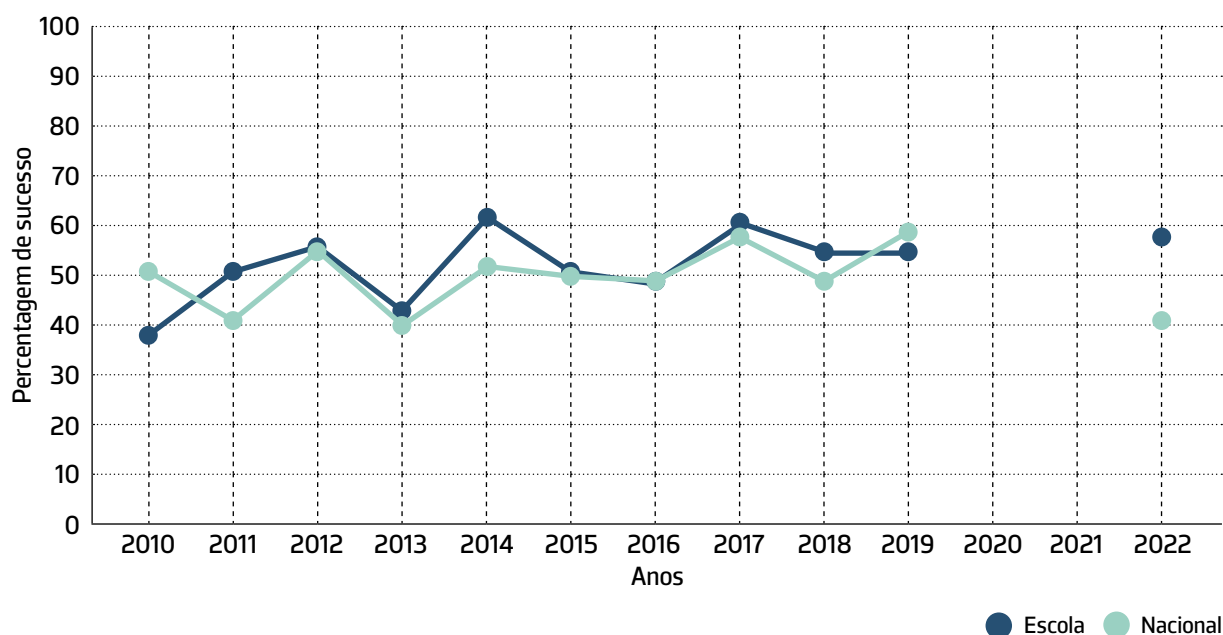
Os gráficos apresentados a seguir permitem observar a evolução das taxas de sucesso na disciplina de Matemática no 3.º CEB e em APS, desde o ano letivo 2011/2012.

Gráfico 1. Percentagem de sucesso na disciplina de Matemática, 3.º CEB e em APS



Decorrente do gráfico anterior, há duas ideias que se destacam. Por um lado, que os estudantes envolvidos no APS tendem a apresentar uma percentagem mais significativa de sucesso, evidenciando-se, por isso, a importância deste projeto na promoção de aprendizagens duradouras. Por outro lado, constatamos que parece existir uma melhoria global do Agrupamento de Escolas relativamente às aprendizagens matemáticas nos oitavos e nonos anos. Este último aspeto poderá, pelo menos em parte, decorrer do anterior, evidenciando-se, ainda que parcialmente, um efeito global positivo em todo o Agrupamento do projeto apresentado.

Gráfico 2. Percentagem de sucesso nas provas finais de 9.º ano, disciplina de Matemática



Por fim, com este último gráfico, destaca-se como o trabalho desenvolvido no Agrupamento, no âmbito da Matemática, tem permitido evidenciar um processo de continuidade e, ainda, uma certa estabilidade. Efetivamente, como se constata pelos dados apresentado, o Agrupamento de Escolas de Ribeirão tem, apesar das oscilações conjeturais, desenvolvido um caminho de aproximação dos resultados dos estudantes que frequentam as suas escolas com os resultados médios nacionais, em Matemática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

APS pretende motivar os alunos através do sucesso na Matemática, sendo pensado não só para proporcionar condições para que todos os alunos possam efetuar aprendizagens significativas, combatendo-se o insucesso a Matemática, mas também para a melhoria da qualidade do sucesso escolar.

Este projeto assume-se como um projeto de promoção do sucesso e igualdade de oportunidades de sucesso, procurando não só a recuperação e consolidação de aprendizagens matemáticas, como também o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem de competências matemáticas de nível mais elevado. Foi desenhado numa lógica de progressão contextualizada, estruturando-se de acordo com as respostas que cada aluno, individualmente, seja capaz de dar, assumindo a avaliação formativa um papel preponderante.

O APS veio reforçar os projetos que o Agrupamento promove e, após vários anos de implementação, continua a afirmar-se como um projeto pertinente e identitário à luz da Autonomia e Flexibilidade Curricular. APS reconhece contextos, respeita diferenças e encara a Matemática como uma componente do currículo inclusiva. Faz parte de um conjunto de estratégias contextualizadas de promoção do sucesso que o Agrupamento encontrou para dar resposta a um conjunto de fragilidades diagnosticadas, trabalhando-as de forma estruturada e concertada de acordo com o Projeto Educativo subordinado ao tema “Viver a Nossa Escola com Criatividade”.

Para finalizar, importa destacar uma ideia. É fundamental ter-se consciência que o APS, por si só, é um projeto suficiente para garantir a democraticidade escolar ou, então, a democratização do sucesso educativo. Ainda assim, com o que se apresentou, é possível reconhecer-se que o APS surge como um contributo efetivo para a educação democrática das crianças do Agrupamento, dado que potencia a universalização do sucesso educativo e cria condições para que, diariamente, os estudantes vivenciem momentos de participação democrática.

REFERÊNCIAS

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Azevedo, R. & Lemos, R. (2018) *APS: Alunos Promotores do Sucesso - Perspetiva inovadora do trabalho em contexto de sala de aula*. Agrupamento de Escolas de Ribeirão.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ribeirão (2022). *Viver a Nossa Escola com Criatividade*.

EQUIPAS EDUCATIVAS:

PARTILHA DE UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO

ELSA PIMENTA / ISABEL CORREIA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDOME

RESUMO:

Neste artigo é apresentada a experiência de organização de grupos de docentes em Equipas Educativas, estabelecendo como unidade básica o conjunto de turmas de um ano de escolaridade. Esta opção organizativa é sustentada pelo quadro legislativo em vigor.

Começa-se com uma breve sustentação da opção por esta organização seguindo-se a apresentação da experiência educativa.

1. INTRODUÇÃO

Temos vindo a assistir a uma transformação da educação e da escola no sentido de dar resposta a novos desafios. A produção legislativa dos últimos anos, em Portugal, ao nível da educação aponta para um novo caminho, mais alinhado com a aspiração da Agenda 2030, que define os objetivos alargados para um desenvolvimento sustentável. A definição do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), a conceção de uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a determinação de Aprendizagens Essenciais e a regulamentação de uma educação mais inclusiva, assente numa Autonomia e Flexibilidade que pretende assegurar às escolas meios para atender às necessidades reais dos seus alunos, formam um todo conceptual que pretende abrir novos horizontes.

Em linha com o Decreto-Lei n.º 55/2018, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico decorra da deliberação dos agentes concretos de cada uma das realidades escolares. Assim, no presente artigo, pretendemos partilhar a experiência do Agrupamento de Escolas de Pedome na aposta em medidas organizacionais, nomeadamente através da constituição de Equipas Educativas, EE, com vista à rentabilização do trabalho docente, através da prática de trabalho colaborativo, à centralização do trabalho nos alunos e na aposta na dinamização de metodologias ativas de aprendizagem.

2. ENQUADRAMENTO PRÉVIO

O quadro legislativo que suporta o sistema educativo português vem, ao longo dos últimos anos, sofrendo uma grande transformação, tendo como principal objetivo a transformação da própria escola para que os alunos possam aprender mais e melhor. Aliás, todo este processo transformativo está em linha com o

caminho que a comunidade internacional vem fazendo há mais de três décadas.

Na Conferência Mundial sobre Educação de 1990, a Declaração de Jomtien apontava para a importância de “concentrar o foco na aprendizagem” (UNESCO, 1990), ideia mais tarde reforçada pelos Fóruns Mundiais de Educação de Dakar (2000) e de Incheon (2015) e plasmada, de forma inequívoca, na Agenda 2030 como o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n.º 4 (Nações Unidas, 2015): “assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Ora, o traçar de um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), o conceber uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o delinear de Aprendizagens Essenciais, bem como toda a regulamentação para uma educação mais inclusiva, assente na Autonomia e Flexibilidade que permite a definição de Planos de Inovação Pedagógica, fornecem uma oportunidade única de traçar um caminho potenciador da aprendizagem.

Este caminho, mais focado no desenvolvimento da aprendizagem e menos numa pedagogia transmissiva massificada, traz grandes desafios às escolas, nomeadamente ao nível da gestão e organização.

De acordo com Formosinho e Machado (2009, p. 32), a partir da segunda metade da década de 80 do século XX, surgem propostas de reestruturação da “gramática escolar”, atribuindo aos professores maior responsabilidade na tomada de decisões, nomeadamente teriam maior flexibilidade na programação das atividades a desenvolver e no agrupamento de alunos com vista a “propiciar formas de colaboração dos professores e de gestão integrada do currículo pela organização do processo de ensino segundo o modelo de ‘Equipas Educativas’ tendo em vista: agrupar educativamente os conteúdos de áreas interdisciplinares, agrupar educativamente os alunos em grupos de turmas, agrupar educativamente os professores em Equipas Educativas”.

Podemos encontrar esta estratégia de constituição de Equipas Educativas docentes em vários documentos orientadores do trabalho nas escolas, nomeadamente, no despacho normativo n.º 10-B/ 2018, que refere vantagens na eficiência do trabalho docente, quando organizados em equipas educativas, uma vez que potencia um acompanhamento mais próximo de um grupo restrito de alunos e propicia o desenvolvimento de trabalho colaborativo e interdisciplinar, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da escola (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Também o decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, documento que estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, sugere que se adote “diferentes formas de organização do

trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas”. De acordo com o mesmo documento, as dinâmicas pedagógicas devem assentar em trabalhos de natureza interdisciplinar e de articulação adequadas às especificidades do grupo de alunos com que se está a trabalhar.

Mais recentemente, com vista à promoção das aprendizagens não adquiridas durante o período pandémico, surge um plano com essa finalidade que enfatiza a constituição de Equipas Educativas (EE) como forma de “gerir de forma integrada o currículo, numa lógica de ano de escolaridade e de ciclo de ensino; assegurar o acompanhamento educativo de todos os alunos, de modo a garantir a conclusão do ciclo no tempo próprio; potenciar o trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, realização e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem e promover a redução do número de docentes por turma/grupo de alunos”.

De acordo com este último documento, a organização dos docentes em EE permite um acompanhamento mais próximo dos alunos “tendo em conta os contextos, as potencialidades e as necessidades diagnosticadas e conseqüentemente desenvolver aprendizagens significativas através da abordagem integrada dos saberes” (Conselho de Ministros, 2021).

3. APRESENTAÇÃO DA(S) EXPERIÊNCIA(S) EDUCATIVA(S)

Foi no ano letivo 2021/2022 que formalmente nos organizamos de forma a contemplar, no horário dos docentes, tempos para reunirmos em equipa educativa de ano, desde o 1.º até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo para isso recorrido aos tempos de trabalho de escola. Também investimos na coadjuvação por professores de 2.º e 3.º CEB na oferta complementar no 1.º CEB, ao nível das ofertas de Ciência Viva, no 1.º e 2.º anos, que visa uma introdução ao ensino experimental, e de Programação e Robótica, no 3.º e 4.º anos, com vista ao desenvolvimento do pensamento computacional e utilização de ferramentas na ótica do utilizador de dispositivos eletrónicos; na agregação de disciplinas no caso dos 2.º e 3.º ciclos e na oferta da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação aos alunos do ensino articulado.

EQUIPAS EDUCATIVAS

No 1.º CEB, as equipas, lideradas pelo coordenador de ano, eleito democraticamente pelos docentes que lecionavam esse ano, reuniam uma vez por mês. As reuniões eram previamente preparadas entre os coordenadores de ano e a coordenadora de departamento do 1.º CEB. Nas equipas educativas de 2.º e 3.º CEB, os encontros aconteciam semanalmente, durante dois tempos, sendo os trabalhos orientados pelo coordenador da equipa educativa, o docente com maior número de horas de lecionação da disciplina de Cidadania no ano. No caso dos coordenadores

de ano de 2.º e 3.º CEB, foi, ainda, disponibilizada uma hora de trabalho semanal comum de forma a articularem o trabalho desenvolvido nas diferentes equipas.

Quadro 1. Constituição de equipa de Coordenadores de Equipa Educativa

Coordenadores de Equipa Educativa	
1.º CEB	docente eleito pelos seus pares;
2.º e 3.º CEB	docente que leciona o maior número de horas da componente de currículo de Cidadania e Desenvolvimento no ano.
Tarefas dos coordenadores das equipas	
liderar a equipa; organizar documentos e partilhá-los; fazer chegar as informações a todos que lecionam o ano; fomentar momentos específicos de partilha, reflexão sobre as práticas pedagógicas e de interligação entre os diferentes níveis de ensino; divulgar as atividades desenvolvidas.	

A constituição das EE no 1.º CEB surgiu de forma natural, uma vez que os docentes titulares de turma apenas lecionavam num ano de escolaridade. Os docentes de apoio educativo foram distribuídos de forma equitativa, tentando que integrassem o grupo onde apoiavam o maior número de alunos, e as docentes de educação especial e Inglês integraram a equipa de ano onde apoiavam/lecionavam o maior número de alunos/turmas.

No que respeita às EE do 2.º e do 3.º CEB, os diretores de turma ficaram alocados à equipa desse ano e os docentes que não exerciam o cargo de diretor de turma ficaram alocados à equipa de ano onde tinham a maior carga letiva atribuída. As docentes de educação especial integraram a equipa de ano onde apoiavam o maior número de alunos.

Às EE foi pedido que trabalhassem de forma colaborativa, que pensassem conjuntamente a ação docente numa lógica de corresponsabilização pelas aprendizagens globais e integradas de um grupo de alunos. No quadro abaixo estão elencadas todas as tarefas solicitadas a estas equipas.

Quadro 2. Constituição de Equipas Educativas por ano

Critérios para alocar um docente a uma equipa (docentes com horário completo)
ser titular de turma/ diretor de turma; ano com maior carga letiva atribuída.
Tarefas das Equipas Educativas
Planificar o trabalho a realizar com as turmas tendo por base o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania – utilizar sempre que possível o trabalho por projeto; STEAM; aprendizagem baseada em problemas; ... “valorizar a voz aos alunos”, ... Promover a inovação, a diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem e a flexibilidade curricular; Trabalhar de forma colaborativa; Organizar o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais por ciclo de estudos (no caso dos 5.º e 7.º anos); Proporcionar o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais potencializando a articulação entre domínios e temas (trabalho interdisciplinar); Fazer gestão das turmas que integram o ano, turmas dinâmicas, promovendo a heterogeneidade, fomentar o trabalho entre alunos e alargar o projeto de mentorias a todas as turmas; Atuar de forma preventiva, antecipar fatores/preditores de insucesso e abandono escolar; Implementar medidas que contribuam para uma educação inclusiva que responda às potencialidades, expectativas e necessidades de cada aluno; Propor ajustes nos horários sempre que o trabalho a desenvolver com os alunos o justifique; Construir e partilhar materiais pedagógicos.

Os dados que se seguem resultam da análise dos relatórios das EE sobre o trabalho desenvolvido pelas equipas (Quadro 3), o que estas consideram como pontos fortes/potencialidades (Quadro 4) e os aspetos a melhorar/constrangimentos (Quadro 5), bem como as suas sugestões de melhoria.

Quadro 3. Trabalho desenvolvido

<p>1.º CEB</p>	<p>“Trabalho colaborativo entre docentes: preparação e realização conjunta de planificações atividades letivas; em sessões de partilha, colaborativamente, foram elaboradas planificações de articulação curricular e partilhadas metodologias, estratégias e materiais; Partilha de práticas pedagógicas; Reflexão e partilha de práticas no âmbito da avaliação pedagógica.” (1.º ano)</p> <p>“...partilha de experiências e troca de opiniões acerca do trabalho desenvolvido em cada uma das turmas, preencheram-se grelhas com as informações solicitadas, fizeram-se planificações e reflexão sobre os resultados académicos dos alunos. Reflexão sobre e partilha de práticas pedagógicas e de avaliação num ambiente colaborativo e de respeito pela opinião do outro.” (2.º ano)</p> <p>“...encontrar dinâmicas de trabalho que melhor contribuíram para as aprendizagens dos alunos que se encontravam em aquisição, na reflexão e partilha de experiências e práticas de sala de aula, na partilha de materiais (fichas, quizz, formulários...) e na partilha de inquietações, desabafos e preocupações.” (3.º ano)</p> <p>“O grupo desenvolveu, ao longo do ano, o trabalho solicitado, de acordo com as diretrizes emanadas pelas estruturas diretivas, nomeadamente a avaliação dos alunos no final do período. Todos os docentes partilharam no grupo opiniões, estratégias pedagógicas, materiais, tarefas...” (4.º ano)</p>
<p>2.º CEB</p>	<p>“...foram desenvolvidas, na equipa educativa, planificações DAC, Domínios de Autonomia Curricular, entre as várias disciplinas que compõem a equipa.” (5.º ano)</p> <p>“...realização das seguintes atividades: Projeto Pi Art (...).” (6.º ano)</p>
<p>3.º CEB</p>	<p>“...articulação entre as disciplinas de Físico-Química e Ciências Naturais em que os alunos realizaram atividades laboratoriais explorando conteúdos das duas disciplinas, tendo os resultados sido inseridos num Padlet por turma; ... o poster Eco Código do Programa Eco Escolas, uma articulação entre Cidadania e Tecnologias de Informação e Comunicação.” (7.º ano)</p> <p>“...estas sessões permitiram: o esclarecimento de dúvidas sobre vários documentos pertinentes para o bom funcionamento da escola; proceder a uma reflexão sobre os temas propostos para cidadania e para o PES, permitindo uma planificação e a uma realização efetiva e eficaz, uma vez que possibilitou uma maior troca de ideias entre os vários docentes; debater sobre aspetos pedagógicos e didáticos, possibilitando um maior conhecimento de cada uma das turmas através do contacto direto com o respetivo DT; delinear estratégias de melhoria a nível do aproveitamento e comportamento dos alunos; reunir diretamente com os elementos do GAAF e do GAME, potenciando, deste modo, a mais valia destes recursos para a escola em geral e, para os nossos alunos, em particular; analisar e decidir sobre a pertinência dos vários projetos propostos, quer a nível da autarquia, quer do programa EcoEscola quer do Erasmus +, entre outros.” (8.º ano)</p> <p>“Foram finalizadas todas as atividades de articulação previstas para este ano letivo e que constam no Plano Anual de Atividades.” (9.ºano)</p>

Quadro 4. Pontos Fortes / Potencialidades

<p>1.º CEB</p>	<p>“A mobilização de experiências e a conseqüente partilha de conhecimento em sede de equipa educativa, contribuíram para a melhoria das práticas, bem como para o bom funcionamento das atividades planeadas em grupo.”; (...) a possibilidade de as reuniões serem realizadas por videoconferência (...) contribuíram para uma dinâmica mais motivacional, consistente e rentável, apresentando-se assim trabalhos de maior qualidade.”; “(...) a Coordenadora da Equipa Educativa apresentou uma liderança assertiva e partilhada e que, acima de tudo, foi um ponto de ligação muito importante entre os docentes. Relativamente à Coordenadora de Departamento, esta foi caracterizada pela sua disponibilidade em ajudar, colaborar e partilhar, assumindo sempre um papel democrático e de confiança, mesmo em momentos de desânimo.” (1.º ano)</p> <p>“Troca de experiências; trabalho colaborativo; utilização da plataforma digital Classroom; assiduidade.” (2.º ano)</p> <p>“Cooperação e entajuda, entre os elementos da equipa educativa; Reflexão e partilha de experiências e práticas de sala de aula; Partilha de materiais (fichas, quizz...); Partilha de inquietações, desabafos e preocupações; Bom ambiente de trabalho e empatia criada no grupo; As reuniões serem online; Eficiência e capacidade de moderação da coordenadora de ano; Eficiência da coordenadora do 1.º ciclo, nas orientações e informações transmitidas; (...) crescimento pessoal e profissional de todos os elementos do grupo.” (3.º ano)</p> <p>“Discussão e partilha de ideias; Colaboração entre docentes; Capacidade de síntese na elaboração dos documentos solicitados; as reuniões terem sido alternadas de forma presencial e por videoconferência.” (4.º ano)</p>
<p>2.º CEB</p>	<p>“Possibilidade de planificar e concretizar atividades que permitem a interdisciplinaridade e a concretização de objetivos que contribuem para a convergência do desenvolvimento do perfil do aluno; (...) estas reuniões de equipa decorrem num ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade que possibilita a inovação pedagógica.”; “A lecionação simultânea das disciplinas de TIC e Cidadania permitiu que o trabalho nelas desenvolvido concretizasse tarefas planificadas nesta equipa e operacionalizar conteúdos das diversas disciplinas.” (5.º ano)</p> <p>“Trocar ideias, esclarecer dúvidas, conhecer melhor os métodos de trabalho de cada um, dando continuidade a uma articulação mais eficaz entre as disciplinas e a planificação e realização de atividades.”; “A excelente e aberta cooperação entre os elementos da Equipa.” (6.º ano)</p>
<p>3.º CEB</p>	<p>“A equipa educativa do 7.º ano funcionou muito bem, conseguindo alcançar os seus propósitos, não apenas no que se refere à articulação de conteúdos e aprendizagens entre as diferentes disciplinas, bem como na operacionalização de várias propostas educativas.”; “Foi possível concretizar vários Domínios de Autonomia Curricular, envolvendo diferentes disciplinas, visitas de estudo, proporcionar desafios aos alunos (...); “A possibilidade de debater estratégias, definir caminhos e analisar resultados na equipa educativa rentabilizou recursos e facilitou diagnósticos das dificuldades e potencialidades de cada um dos alunos, respondendo de modo mais consistente a cada um.” (7.º ano)</p> <p>“É de salientar o trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os docentes, quer a nível da planificação, quer a nível da avaliação da aprendizagem dos alunos, nos vários projetos / atividades que vão desenvolvendo. O facto de estarem reunidos na equipa os docentes que acompanham os mesmos alunos ao longo do ano letivo, permite a articulação conjunta de estratégias de recuperação e uma melhoria das aprendizagens, uma vez que se tem um conhecimento global do aluno nas várias áreas disciplinares. Acresce, também, o trabalho colaborativo com o GAAF - educóloga e mediadora, que participaram nas reuniões da equipa, sempre que foi solicitada a sua presença. Este trabalho articulado permite, não só, um conhecimento mais alargado de cada aluno e das respetivas famílias, mas uma intervenção mais eficaz no que diz respeito às necessidades diagnosticadas e às dificuldades a nível das aprendizagens.” (8.º ano)</p>

3.º CEB	"A distribuição destes tempos letivos pelos diferentes docentes é uma mais valia para o trabalho realizado ao longo do ano, facilitando o processo de articulação entre os diferentes grupos de trabalho e permitindo que todos tenham noção das atividades ou projetos que se vão dinamizando, apresentando também contributos para melhoria."; "... permite reunir diferentes grupos disciplinares, trocar ideias, esclarecer dúvidas e conhecer melhor os métodos de trabalho de cada um dos colegas, garantindo assim uma articulação mais eficaz entre as disciplinas." (9.º ano)
----------------	--

Quadro 5. Aspetos a melhorar

1.º CEB	<p>"A demasiada burocracia foi um dos fatores de desmotivação da equipa, criando de certa forma um impacto negativo na qualidade do trabalho desenvolvido nas reuniões." (1.º Ano)</p> <p>"O Covid implicou reuniões à distância e menor interação entre os docentes." (2.º Ano)</p> <p>"Excessiva burocracia; falta de clareza e objetividade das novas diretrizes." (3.º Ano)</p> <p>"Dificuldade (da equipa) em chegar a um consenso no tempo previsto das reuniões, devido à diversidade de opiniões e às inquietações de cada docente; Dificuldade em compreender certas orientações de trabalho." (4.º ano)</p>
2.º CEB	EE não integra todos os elementos dos Conselho de Turma. (5.º ano)
3.º CEB	<p>"Como as atividades foram sendo planificadas de acordo com as necessidades dos alunos, nem sempre foi possível ter o material necessário atempadamente."; "O desajuste do ritmo de aprendizagem entre as diferentes turmas e a falta de cultura de escola, contribuiu para que não existisse um trabalho colaborativo entre turmas."; "A realização de qualquer atividade exige vários documentos o que burocratiza demasiado o processo."; "Nem sempre os parceiros educativos são flexíveis a horários e calendarização." (7.º ano)</p> <p>"Nas equipas devem estar representados os docentes de todas as disciplinas e outros técnicos especializados, como é o caso do GAME, serviço de psicologia, projeto de saúde escolar (estes, uma vez por mês, para fazerem o ponto de situação dos casos que estão a acompanhar e se inteirar de novas situações)." (8.º ano)</p> <p>"Nas equipas não estão representados os docentes de todas as disciplinas, não se fazendo representar os grupos de História e ET." (9.º ano)</p>

1.º CICLO - OFERTA COMPLEMENTAR

O trabalho entre o professor titular de turma e o professor coadjuvante (docente que pode ser de um ciclo de ensino diferente) é desenvolvido de forma articulada. A presença do professor coadjuvante acontece com uma periodicidade quinzenal.

1.º e 2.º anos - Ciência Viva

Pretende-se com esta oferta promover a literacia científica, estimular a curiosidade científica, a construção de ideias e o interesse dos alunos pelas Ciências, desde idades muito jovens, diversificar estratégias de aprendizagem e métodos de ensino, e promover o trabalho colaborativo entre docentes de diferentes ciclos de ensino.

As atividades desenvolvidas variam de turma para turma de acordo com os interesses manifestados pelos alunos.

3.º e 4.º anos - Programação e robótica

Tem como principais objetivos o desenvolvimento de competências e capacidades no âmbito da Literacia Científica e Tecnológica dos alunos ao nível dos saberes, da capacidade de recolha de informação, análise e registo de conclusões nos diversos momentos e situações do quotidiano, promovendo o espírito crítico, a criatividade e o respeito pela opinião de terceiros.

Inicia-se com uma abordagem à suíte Google com incidência na app Drive, Docs e Sheets. Os alunos são capazes de aceder ao ambiente Google em diversas plataformas e aceder ao seu email institucional e espaço de trabalho individual. Passa-se para a introdução à programação recorrendo às plataformas Code.org, UBBU e LEGO Essential. Os alunos são capazes de desenvolver o seu raciocínio lógico e abstrato, estimulando o pensamento computacional, para resolver os desafios que lhes são colocados através dos cursos da plataforma. Revelam, também, grande entusiasmo com o processo de manuseamento, construção e programação dos robots Lego Spike Essential.

No 4.º ano, é desenvolvido um projeto denominado “Anima uma história” onde as turmas são desafiadas a analisar e explorar obras pertencentes ao Plano Nacional de Leitura e Educação Literária, as quais, posteriormente, servem para criar histórias digitais, em forma de vídeo, com recurso às novas tecnologias, nomeadamente tablets, utilizando, entre outras técnicas de criação de animações, a técnica de Stop Motion (produção de vídeos a partir de imagens). Os docentes de Programação e Robótica apoiam na concretização deste projeto.

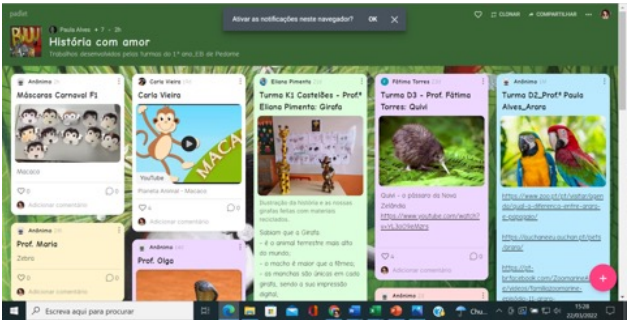
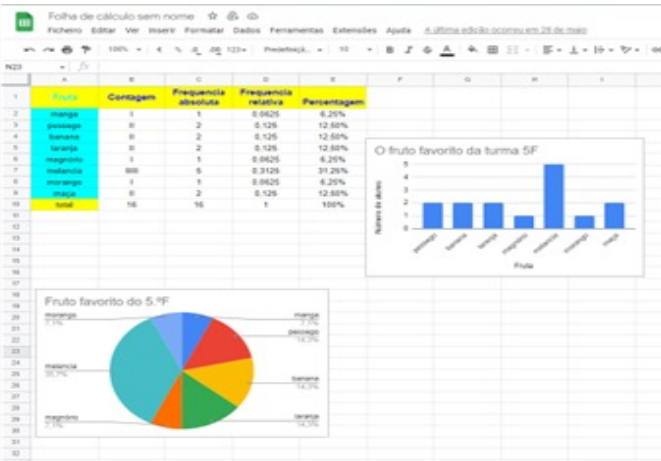

2.º E 3.º CICLOS - AGREGAÇÃO DE COMPONENTES DO CURRÍCULO


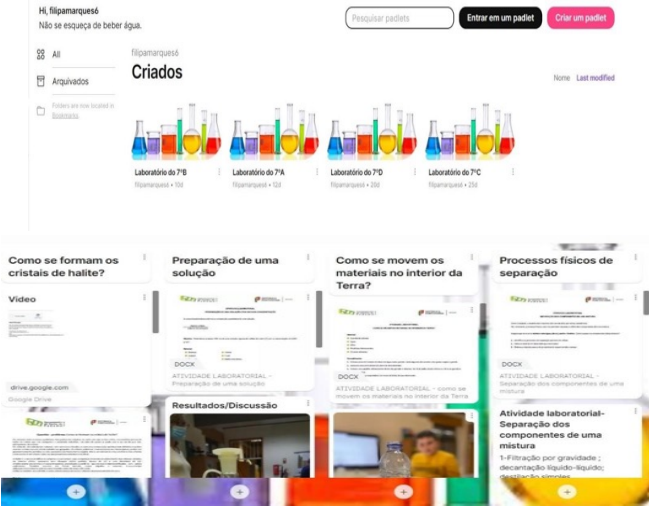

Nestas situações, estão semanalmente dois professores em sala de aula. As propostas de trabalho são realizadas de forma articulada.

Quadro 6. Agregação de componentes do currículo

2.º CEB	Agregação das componentes curriculares de Cidadania e Desenvolvimento com TIC
3.º CEB	Agregação das disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento com Educação Tecnológica ou Cidadania e Desenvolvimento com TIC (no caso das turmas de ensino articulado) 7.º ano - Agregação de um tempo de Ciências Naturais e Físico-Química

Quadro 7. Exemplos de trabalhos

<p>1.º ano</p>	<p>Plano 21 23 – Domínio + Leitura e Escrita Planificação conjunta baseada numa obra</p>	
<p>5.º ano Cidadania / TIC / Matemática e CN</p>	<p>Domínio: Saúde Estudo sobre o fruto favorito da turma Criação de uma tabela de frequências, gráficos de barras e circulares com a ajuda do google sheets</p>	<p>COMO MANTER UMA SAÚDE SAUDÁVEL</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Praticar exercício-físico <input type="checkbox"/> Beber pelo menos 1L de água por dia <input type="checkbox"/> Dormir bem (8 a 10 horas por dia) <input type="checkbox"/> Comer sem exagerar <input type="checkbox"/> Guardar um tempinho para fazer o que gostamos <input type="checkbox"/> Ter uma dieta equilibrada <p>COMER O MÁXIMO DE ALIMENTOS QUE CONTÉM NA RODA DOS ALIMENTOS; COMO POR EXEMPLO: Leite, Morangos, Água, Banana, Mirtilos, Batatas, Laranja, Brócolis, Cenoura, Abacate...</p> <p>De vez em quando podemos comer alguns doces (mas não devemos exagerar) e também podemos comer algumas gorduras.</p> 
<p>7.º ano CN / FQ</p>	<p>Friso geológico - foi atribuída a cada turma uma Era Geológica. Etapas: discussão/ reflexão em cada turma para selecionar a Era pretendida, organização dos argumentos que sustentavam a escolha da turma, apresentação desses argumentos às docentes, reflexão/decisão das docentes tendo em conta</p>	

	<p>os argumentos apresentados por cada turma e as características dos alunos, trabalho de pesquisa: características da Era atribuída e a sua esquematização/representação, desenhos num cartaz, que foi colocado num dos corredores da escola</p>	
<p>7.º ano CN / FQ</p>	<p>Atividades laboratoriais</p>	
<p>9.º ano Cidadania / ET</p>	<p>“Lenços de Namorados” frases alusivas aos diferentes temas de Cidadania e Desenvolvimento</p> <p>Temas: Segurança Rodoviária, Interculturalidade, Sexualidade, Desenvolvimento Sustentável, Media e o Risco</p>	

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular trouxe às escolas a oportunidade de derrubar barreiras para promover a articulação curricular, a partilha de práticas, a diversificação de estratégias e o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem. Neste âmbito, o agrupamento de escolas de Pedome tem vindo a construir caminho, sendo cada vez mais evidente o trabalho colaborativo entre os docentes, em prol do sucesso educativo dos alunos.

A análise dos relatórios das Equipas Educativas, relativos ao ano letivo 2021/2022, permite constatar que o trabalho colaborativo, como condição necessária para a

afirmação de uma escola verdadeiramente democrática, é hoje uma prática em desenvolvimento no agrupamento. Em reuniões periódicas, os docentes articulam e planificam o trabalho a realizar, refletem e discutem o ponto de situação relativamente ao percurso dos alunos e procuram “encontrar dinâmicas de trabalho que melhor contribuem para as aprendizagens dos alunos (...), na reflexão e partilha de experiências e práticas de sala de aula, na partilha de materiais (...) e na partilha de inquietações, desabafos e preocupações” (relatório EE 3.º ano). A criação de equipas educativas, com tempos comuns no horário dos docentes, potenciou de forma significativa a evolução nesse domínio, como se pode confirmar pelo testemunho dos docentes da equipa educativa de 5.º ano, ao referirem a “possibilidade de planificar e concretizar atividades que permitem a interdisciplinaridade e a concretização de objetivos que contribuem para a convergência do desenvolvimento do perfil do aluno”, destacando que “estas reuniões de equipa decorrem num ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade que possibilita a inovação pedagógica”, pelo que, consideram “muito importante a continuidade deste trabalho colaborativo” (EE 5.º ano).

O trabalho realizado em todas as equipas educativas evidencia dinâmicas de trabalho colaborativo e uma preocupação constante de aperfeiçoar o processo de avaliação pedagógica, de acordo com o Referencial de Avaliação Pedagógica do Agrupamento. No início do ano letivo, os docentes do 2.º e 3.º ciclos, fizeram o mapeamento das AE (Aprendizagens Essenciais) de cada disciplina, para planificarem um trabalho interdisciplinar e articulado, em DAC (Domínios de Autonomia Curricular) e apoiado em variados projetos e/ou programas que abrangem diferentes áreas, como as Ciências, Tecnologias, Artes e Matemáticas (STEAM), Cidadania e Ambiente (Eco-Escolas), Educação Sexual (PRESSE), entre outros. Este trabalho promove, assim, o desenvolvimento de metodologias de ensino/aprendizagem ativas, práticas e experimentais. Os docentes demonstram estar cada vez mais sensíveis e envolvidos nas práticas de avaliação pedagógica, tendo em conta o Referencial de Avaliação do Agrupamento, na medida em que privilegiam a avaliação formativa, diversificam instrumentos de avaliação e envolvem os alunos em todo o processo.

As Equipas Educativas apresentam-se como o “lugar” onde os docentes têm a oportunidade de partilhar e refletir sobre práticas pedagógicas mais significativas e criar projetos multidisciplinares, como refere a equipa educativa de 7.º ano ao afirmar que “foi possível concretizar vários Domínios de Autonomia Curricular, envolvendo diferentes disciplinas, visitas de estudo, proporcionar desafios aos alunos (...), assim como, responder de modo mais sustentável a propostas dos parceiros educativos”, destacando, ainda, que “a possibilidade de debater estratégias, definir caminhos e analisar resultados na equipa educativa, rentabilizou recursos e facilitou diagnósticos

das dificuldades e potencialidades de cada um dos alunos, respondendo de modo mais consistente a cada um”.

Da reflexão sobre o trabalho realizado, considerámos fazer algumas alterações ao modelo levado a cabo no ano letivo anterior, nomeadamente no aumento das reuniões de EE de 1.º CEB, possível devido à redefinição da mancha do horário escolar, que passaram a ser quinzenais, na reflexão sobre a elaboração de instrumentos de avaliação comuns, na inclusão de uma das técnicas do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família em todas as equipas, pelo menos uma vez por mês, na participação dos representantes das turmas, pelo menos uma vez por período, nas reuniões de EE e na disponibilização de horas de trabalho comum para os docentes dos grupos 220, 230, 300 e 500.

Espera-se que com a aposta nestas dinâmicas de trabalho possamos contribuir para potenciar os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (UNESCO, 1996).

Decorrente do trabalho apresentado, e como forma de sintetizar o que tem sido desenvolvido pelo Agrupamento de Escolas de Pedome, salientamos duas ideias. Desde logo, o modo como esta organização tem desenvolvido um esforço real para estabelecer processos de participação colaborativa como processo rumo ao fortalecimento da democracia interna da instituição, emergindo como uma instituição onde a democracia – enquanto valor e enquanto prática – é um elemento caracterizador. Por outras palavras, como evidenciamos ao longo das páginas anteriores, este grupamento de escolas tem feito esforços para os diferentes profissionais, em particular os professores, se entendam e participem como agentes democráticos e democratizadores. Em segundo, e em particular evidenciado pelos exemplos das atividades dinamizadas, salientamos a forma como o Agrupamento de Escolas de Pedome cria condições para que os estudantes consigam vivenciar práticas pedagógicas enriquecedoras, inegavelmente promotoras de uma educação democrática.

REFERÊNCIAS

- Conselho de Ministros. (7 de julho de 2021). Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 - Plano 21|23.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, §I Série, n.º 129 (6 de julho de 2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Despacho Normativo n.º 10-B/2018. Estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas - Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- UNESCO. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century*. UNESCO.

ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NUMA ESCOLA DO ENSINO SECUNDÁRIO: UM CONTRIBUTO PARA A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

CARLA ANTUNES / HELENA REGO
ESCOLA D. SANCHO I / AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO I

RESUMO:

Na sequência do Decreto-Lei nº 55/2018, que estabelece e regulamenta a componente do currículo de Cidadania e Desenvolvimento nas matrizes curriculares dos ensinos básico e secundário, as escolas secundárias foram confrontadas com o desafio de decidirem a forma como implementam a componente de Cidadania e Desenvolvimento no ensino secundário.

Este artigo constitui uma reflexão crítica sobre a forma como o Agrupamento D. Sancho I construiu a sua Estratégia de Educação para a Cidadania no ensino secundário, as bases pedagógicas que sustentaram as decisões tomadas, bem como os constrangimentos que, ao longo dos últimos cinco anos de implementação da nossa Estratégia, foram surgindo e foram sendo ultrapassados.

Destacaremos ainda os pontos fortes da nossa Estratégia, bem como a importância de os jovens se envolverem ativamente em todas as fases dos projetos das turmas, promovendo de forma efetiva as áreas de competência, os valores e os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e participando, de forma democrática, em todas as decisões pedagógicas inerentes aos projetos das suas turmas.

1. INTRODUÇÃO

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), o qual foi institucionalizado com a publicação do decreto-lei n.º 55/2018, em 6 de julho de 2018, contempla diversos aspetos inovadores no que respeita à autonomia e à identidade das escolas. Neste enquadramento, as escolas veem-se confrontadas com grandes desafios e exigências ao nível do processo de operacionalização do PAFC, tendo de tomar decisões de gestão flexível do currículo e de opções curriculares, estabelecer prioridades no desenvolvimento do planeamento curricular e criar condições que promovam dinâmicas pedagógicas assentes no trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação e que priorizem o trabalho colaborativo.

As diferentes tomadas de decisão e opções de cada escola devem ter como referência o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Desta forma, cada

unidade orgânica deve procurar a melhor forma de promover nos seus alunos o desenvolvimento das competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) que integram o PASEO, bem como os princípios e valores que o sustentam. O PASEO aponta para uma educação em que os alunos constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista, mobilizando valores e competências que lhes permitam intervir na vida das sociedades e dos indivíduos, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.

Desta forma, a Componente de Cidadania e Desenvolvimento foi (e é), também, um dos grandes desafios das escolas. A cada organização escolar, tendo como documento orientador a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, cabe aprovar a sua Estratégia de Educação para a Cidadania, definindo: “a) os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade; b) o modo de organização do trabalho; c) os projetos a desenvolver pelos alunos que concretizam na comunidade as aprendizagens a desenvolver; d) as parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização dos projetos; e) a avaliação das aprendizagens dos alunos; f) a avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola” (ponto 2 do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

2. ENQUADRAMENTO PRÉVIO

A construção da estratégia para a Cidadania e Desenvolvimento do Agrupamento de Escolas D. Sancho I nasceu de um forte envolvimento da comunidade escolar e dos valores presentes no Projeto Educativo. De acordo com este documento, o Agrupamento tem como prioridade a formação de cidadãos com espírito democrático e pluralista, respeitadores dos outros e das suas ideias, dotados de competências, conhecimentos e valores fundamentais ao seu sucesso pessoal e profissional, potenciando o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos e incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando sempre a dimensão humana do trabalho, de forma a contribuir para o crescimento de uma sociedade crítica e consciente.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 estabelece que a componente de Cidadania e Desenvolvimento “constitui-se como uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar” e que deve mobilizar “os contributos de diferentes componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com vista ao cruzamento dos respetivos conteúdos com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola, através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos de cada turma.” (alíneas a) e b), ponto 3, do artigo 15.º).

No mesmo normativo, encontram-se elencadas algumas possibilidades para a concretização das opções curriculares, sendo uma delas o recurso a Domínios de Autonomia Curricular (DAC), estes são definidos na alínea e) do artigo 3.º como “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 disciplinas”.

Assim, os domínios educativos da componente de Cidadania e Desenvolvimento são vistos como excelentes oportunidades para a realização/concretização de DAC, já que ambos têm como objetivo central envolver os alunos na conceção, realização e avaliação de projetos, permitindo-lhes a articulação de saberes das diversas áreas do currículo em torno de problemas, temas de pesquisa ou de intervenção.

Foi com base nesta perspetiva que o Agrupamento de Escolas D. Sancho I, no ensino secundário, tem implementado a componente de Cidadania e Desenvolvimento, de acordo com a opção da alínea d) do ponto 4 do artigo 15.º do decreto-lei n.º 55/2018, a saber “a abordagem, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos, sob coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos”.

A Estratégia para a Educação e para a Cidadania da Escola do Agrupamento D. Sancho I preconiza que a aprendizagem dos alunos se faça por processos vivenciais e pelo envolvimento em projetos da escola, nomeadamente com parceiros locais privilegiados (Autarquias, ONG, Instituições de Ensino Superior, etc). Sugere a adoção de práticas pedagógicas mais participativas, criativas e dinâmicas (metodologia de projeto e metodologia cooperativa entre grupos de jovens de diferentes idades). De forma a possibilitar que os alunos se envolvam efetivamente em experiências reais de participação e de vivência da cidadania, para que aprendam através de desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola, envolvendo-se ativamente em projetos e participando em decisões e ações responsáveis para um melhor futuro individual e coletivo.

Imagem 1. Base conceptual recomendada para a abordagem da área de Cidadania e Desenvolvimento (Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola, Agrupamento D. Sancho I)



Considera-se que os projetos realizados no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento potenciam práticas pedagógicas democráticas, que permitem aos alunos assumirem novas responsabilidades e compromissos de participação social, visto que, a abordagem dos domínios educativos é livre relativamente aos conteúdos que são aprendidos por cada aluno e há uma organização democrática do grupo turma. Para decidirem o tema e o seu projeto são criadas assembleias de turma, onde os alunos são encorajados a apresentar propostas, a defendê-las, discuti-las e adaptá-las. Desta maneira, os alunos tornam-se parte integrante de um processo de decisão que tem impacto direto e concreto no trabalho a realizar e desenvolvem competências sociais.

O papel do professor é predominantemente o de consultor/orientador que guia os alunos no sentido de os envolver em projetos que desenvolvem o sentimento de pertença e sentido de compromisso cívico no seio da comunidade em que se inserem, para depois expandirem este sentimento à sociedade, preparando-os para a vida numa sociedade democrática e contribuindo para que sejam cidadãos ativos, informados e responsáveis, que no futuro lutem ativamente pelos direitos humanos, pela paz, pelo desenvolvimento sustentável e pela verdadeira democracia.

A escola, tal como a conhecemos, ainda está muito longe da verdadeira assunção da escola democrática, uma vez que

Escola democrática é uma construção coletiva do aluno autónomo, participativo, avaliador dos seus desempenhos e gestor do seu tempo, do seu espaço, dos seus recursos e das atividades que pretende realizar. Privilegia-se a autonomia, sendo que a criança aprende a exercer a sua cidadania, a manifestar opiniões justificadas, a tomar decisões, a assumir responsabilidades, a negociar regras e a respeitar a diferença. (Pereira, 2017, p.109)

Apesar dessa dificuldade, o desenvolvimento de trabalhos em domínios de autonomia curricular, a componente de Cidadania e Desenvolvimento e os diversos projetos das escolas, incluindo os projetos Erasmus+, são oportunidades para melhor aproximar as dinâmicas escolares dos princípios, valores e práticas próprias de uma educação democrática e para ampliar a reflexão sobre as opções pedagógicas que melhor servem os nossos jovens.

3. APRESENTAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO DE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO NO ENSINO SECUNDÁRIO

3.1. CONSTRUÇÃO DA EECE DO AGRUPAMENTO

Em setembro de 2019 foi aprovada, no Conselho Pedagógico, a primeira versão da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE). Este documento constituiu o culminar de um processo construtivo alicerçado no Projeto Educativo do Agrupamento D. Sancho I (PEA). De acordo com este documento,

o Agrupamento tem como prioridade a formação de cidadãos com espírito democrático e pluralista, respeitadores dos outros e das suas ideias, dotados de competências, conhecimentos e valores fundamentais ao seu sucesso pessoal e profissional, potenciando o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, e valorizando sempre a dimensão humana do trabalho, de forma a contribuir para o crescimento de uma sociedade crítica e consciente.

Neste sentido, foi nomeado o coordenador da EECE e foi constituída uma Equipa Pedagógica essencial para o trabalho colaborativo que viria a originar a EECE do Agrupamento. Todas as decisões pedagógicas ao longo deste processo foram baseadas na auscultação da comunidade educativa (alunos, professores e representantes dos pais) e numa reflexão profunda sobre as necessidades do Agrupamento num contexto socioeconómico diversificado inserido num Território Educativo de Intervenção Prioritária. Tal postura decorre, como se induziu anteriormente, do compromisso de entender a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento como uma opção ao serviço da democratização educativa, tanto no plano pedagógico, como no plano organizacional.

Por esse motivo, a distribuição dos domínios educativos obrigatórios e opcionais pelos diferentes anos de escolaridade resultou da auscultação das diferentes áreas disciplinares e demais órgãos educativos (Eco-escolas, Equipa de Saúde Escolar, Bibliotecas, entre outros) e, não tendo sido totalmente consensual, procurou respeitar de forma equilibrada as sugestões apresentadas. Não obstante a distribuição de domínios educativos apresentada, salienta-se que estes não devem ser entendidos como partes isoladas, mas sim como partes intercomunicantes de um todo, sendo sempre recomendada uma visão holística dos domínios educativos.

No que diz respeito ao Ensino Secundário, a opção de assumir Cidadania e Desenvolvimento como uma área de trabalho a ser abordada no âmbito das

A participação dos alunos do Ensino Secundário nos projetos de Cidadania e Desenvolvimento constitui um importante exemplo de democratização dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação pedagógica. De facto, todas as fases de planificação, implementação e avaliação dos projetos das turmas são pensadas de forma a tornar os alunos os agentes ativos responsáveis pela tomada de decisões fundamentadas no seio do grupo turma. Neste sentido, pretende-se que os alunos sejam autónomos na planificação dos projetos das suas turmas, se envolvam de forma ativa e criativa nas atividades propostas, articulando com diversas estruturas da comunidade educativa ou da comunidade envolvente, privilegiando o trabalho em parceria.

3.2. APRESENTAÇÃO DE ALGUNS PROJETOS DAS TURMAS NO ÂMBITO DE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

Ao longo dos cinco anos de implementação da EECE do Agrupamento, têm sido apresentados projetos muito relevantes e com impacto significativo na comunidade e nas aprendizagens dos alunos. Apresentam-se de seguida, a título de exemplo, uma síntese de alguns dos projetos que, nos anos letivos 2019-2020 e 2021-2022, foram apresentados à comunidade escolar e que constituem exemplos de boas práticas em Cidadania e Desenvolvimento.

Projeto: “Quero Ser Voluntário!”

Turma: 1106 | Domínio Educativo: Voluntariado

Os alunos estabeleceram contactos com o Banco Alimentar Contra a Fome e organizaram uma campanha de recolha de bens alimentares que foram distribuídos por famílias carenciadas (ano letivo 2021-2022).



Projeto: “Confinado em Mim”

Turma: 1201 | Domínio Educativo: Voluntariado

Este projeto surgiu na sequência do confinamento como resposta à Covid-19, por forma a potenciar a reflexão sobre o significado do isolamento em cada um de nós e nos outros. Os alunos escreveram cartas em registo familiar aos utentes residentes no Centro Social em Calendário e dinamizaram um sarau com diversas coreografias de dança e ioga (ano letivo 2020-2021).



Projeto: “Os Animais não Podem Falar - Empresta-lhes a Tua Voz!”

Turma: 1004 | Domínio Educativo: Bem-estar Animal

Projeto de sensibilização sobre o sofrimento animal durante as viagens de longo curso. Com a colaboração da PATAV, os alunos produziram cartazes e um vídeo e elaboraram cartas aos partidos políticos pedindo maior proteção legal para os animais de produção. Projeto vencedor da 1.ª edição do Prémio Gandhi da Direção Geral de Educação (ano letivo 2020-2021).



Projeto: “MAR-TIR”

Domínio Educativo: Educação Ambiental

Projeto de articulação vertical organizado pela Equipa Pedagógica de Cidadania e Desenvolvimento, em colaboração com algumas turmas do Ensino Secundário e com o Eco-Escolas. Este projeto envolveu várias ações de sensibilização ambiental sobre a preservação dos oceanos e contou também com o apoio da Associação de Pais da Escola D. Sancho I. Foi organizada uma campanha de limpeza das praias, que se realizou no dia 30 de abril, na praia da Aguçadoura. O Agrupamento assinalou desta forma o Dia Internacional da Terra, contribuindo com ações positivas no âmbito da educação ambiental e do voluntariado, proporcionando a todos os participantes a oportunidade de agirem como cidadãos ativos e intervenientes. De realçar o forte envolvimento de vários elementos da comunidade educativa, entre alunos de diferentes faixas etárias, professores, assistentes técnicos / operacionais e encarregados de educação. Esta ação inseriu-se também na candidatura à 2.ª edição Prémio Gandhi de Cidadania e Desenvolvimento que teve como tema “Os Oceanos” (ano letivo 2021-2022).



Projeto: “Prevenção da Diabetes”

Turma: 1202 | Domínio Educativo: Saúde

Em parceria com duas enfermeiras da USF de Joane, os alunos sensibilizaram a comunidade escolar para a importância da prevenção da diabetes. Foram realizados rastreios e produzidos vídeos e pósteres (ano letivo 2021-2022).



Projeto: “Promoção da Mobilidade Saudável e Sustentável”

Domínios Educativos: Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável

Este projeto, realizado em parceria entre as escolas D. Sancho I e Júlio Brandão, pretendeu assinalar o Dia da Atividade Física - dia 6 de outubro - e promover as recentes vias cicláveis da cidade. Esta iniciativa envolveu um animado passeio de bicicleta e contou com a participação mais de 50 crianças e jovens. Percorrendo algumas das recentes vias cicláveis da cidade, o grupo desfrutou da manhã solarenga e do convívio saudável entre todos. Este passeio contou com a colaboração do grupo de estagiários de Educação Física e com o apoio dos agentes da PSP do Programa Escola Segura que acompanharam o percurso e zelaram pela segurança de todos. Paralelamente, realizou-se simbolicamente, na escola D. Sancho I, a

entrega de bicicletários à escola, numa cerimónia que contou com a presença da Senhora Vereadora da Mobilidade e da Segurança Rodoviária. Realizou-se também uma sessão de sensibilização sobre Segurança Rodoviária para os utilizadores de bicicletas e trotinetes dinamizada pelos agentes do Programa Escola Segura (ano letivo 2021-2022).



Projeto: “4 Patas: um Amigo para a Vida Toda”

Turma: 1205 | Domínios Educativos: Voluntariado e Bem-estar Animal

Em parceria com o Centro de Recolha Animal, os alunos sensibilizaram para a problemática do abandono e da adoção responsável dos animais.



Projeto: “Migrações Humanas no Século XXI”

Turma: 1103 | Domínios Educativos: Direitos Humanos e Interculturalidade

A turma 1103 pesquisou sobre a temática das migrações humanas no século XXI, no âmbito do seu projeto de Cidadania e Desenvolvimento. Este assunto foi o tema para uma palestra que suscitou o maior interesse de todos os convidados, promovendo reflexões pertinentes nos domínios da interculturalidade e dos direitos

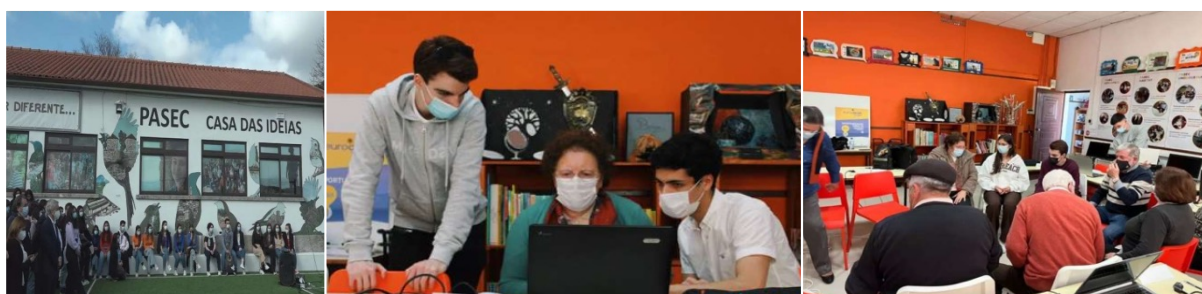
humanos. No final, houve ainda lugar a questões do público, e a um agradecimento muito especial à palestrante, a Eurodeputada Isabel Estrada Carvalhais, que, aliando a sua simpatia à eloquência e à riqueza do seu discurso, conseguiu despertar a atenção e sensibilizar o público para a situação delicada dos migrantes e dos refugiados na atualidade (ano letivo 2021-2022).



Projeto: “A Esperança dos mais Desfavorecidos”

Turma: 1206 | Domínio Educativo: Voluntariado

Em parceria com a PASEC - Plataforma de Ação Socioeducativa e Cultural, os alunos organizaram sessões de formação no domínio da literacia digital orientada para a população sénior. Este contacto intergeracional constituiu um exemplo de cidadania ativa muito enriquecedora e com um impacto muito positivo na comunidade.



Projeto: “Famalicão Com(Vida)”

Turma: 2 TRB | Domínio Educativo: Empreendedorismo

Com o apoio da Câmara Municipal, da Casa do Território e do JN TAG, os alunos pesquisaram e realizaram entrevistas sobre o potencial turístico do Município. O

produto final deste projeto foi um vídeo produzido pelos alunos com o objetivo de promover turisticamente o concelho de Vila Nova de Famalicão.



Projeto: “Vai Ficar Tudo Bem!”

Turma: 1208 | Domínio Educativo: Voluntariado

Neste projeto de mentoria, os alunos realizaram uma intervenção de apoio escolar e social junto dos colegas que frequentam o sétimo ano de escolaridade. Este projeto, que resultou de uma parceria entre o EMAEI, os Serviços de Psicologia e o Gabinete do Aluno, constitui um excelente exemplo de boas práticas em Cidadania que, pelo impacto real nos alunos apoiados, deverá ter continuidade nos próximos anos letivos.

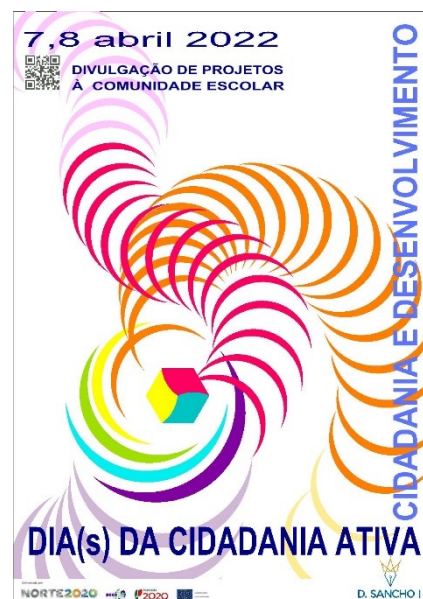


Como explicitado, os exemplos apresentados não correspondem à totalidade de projetos desenvolvidos no Agrupamento, ainda assim permitem evidenciar a forma como, através deles, os estudantes são incentivados e convocados a participar, democraticamente, em diferentes contextos, nomeadamente o município e a organização escolar. Esta característica reflete processos de educação democrática pois, como nos referem Beane e Apple (1997), é incontornável entender as escolas democráticas como organizações que se encontram política e socialmente implicadas com os seus contextos, criando condições para um envolvimento mais consciente – e pedagogicamente estruturado – dos seus estudantes (e professores). Por outras palavras, a Cidadania e Desenvolvimento, no Agrupamento, tem permitido que os estudantes vivenciem processos democráticos, seja em dinâmicas de autodeterminação, seja em ações decorrentes do seu compromisso social com a comunidade.

3.3. DIVULGAÇÃO DE PRÁTICAS EM CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

A divulgação dos projetos dos alunos e das práticas desenvolvidas em Cidadania e Desenvolvimento constitui uma fase importante para a participação cívica dos alunos, contribuindo para a promoção dos valores da cidadania e da democracia, do espírito de solidariedade e de voluntariado de toda a comunidade educativa. Neste sentido, nos dias 7 e 8 de abril de 2022, últimos dias do segundo período letivo, a escola D. Sancho I dinamizou os Dias da Cidadania Ativa. Pretendia-se com esta iniciativa divulgar junto da comunidade escolar os projetos dinamizados pelos alunos do Ensino Secundário no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento e, democraticamente, facilitar o diálogo e a interação da comunidade com a escola, através da organização de eventos, exposições, workshops ou outras iniciativas, reforçando assim a relação com os parceiros.

Imagem 3. Cartaz de divulgação dos Dias da Cidadania Ativa.



3.4. AVALIAÇÃO DOS PROJETOS DAS TURMAS NO ÂMBITO DE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO POR PARTE DOS PROFESSORES

A avaliação do funcionamento de Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Secundário baseia-se na análise das informações dos formulários de planificação / avaliação dos projetos enviados pelos coordenadores desta componente curricular no final do ano letivo.

Apresentam-se de seguida os resultados deste processo relativos ao ano letivo 2021-2022.

Relativamente ao número de tempos letivos (de 50 minutos) sumariados com atividades de Cidadania e Desenvolvimento, constata-se que, em média, nas turmas do Ensino Secundário foram sumariados 16,2 tempos letivos com atividades de Cidadania e Desenvolvimento, constituindo um aumento de 3 tempos letivos relativamente ao ano letivo 2020-2021. O número mínimo de tempos despendidos foi de 4 e o número máximo foi de 37. Continua a observar-se uma grande disparidade entre turmas no que diz respeito ao número de tempos letivos dedicados a Cidadania e Desenvolvimento. De uma forma geral, as turmas dos cursos profissionais despenderam mais tempos letivos dos que as turmas do ensino regular.

O empenho dos alunos nas atividades de Cidadania e Desenvolvimento foi considerado bom, tendo sido classificado com o valor médio de 4,3 numa escala de

valores até 5. Os coordenadores/Conselhos de Turma consideraram que os projetos deram um bom contributo para as aprendizagens dos alunos. O sucesso/qualidade do produto final dos projetos foi também considerado bom (média de 4,3 numa escala de valores até 5).

A tabela 1 mostra as médias de tempos letivos sumariados e a avaliação global dos projetos realizados no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento, no Ensino Secundário, no final do ano letivo 2021-2022.

Tabela 2. Médias de tempos letivos sumariados e a avaliação global dos projetos realizados no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento, no Ensino Secundário, no final do ano letivo 2021-2022.

Número de tempos letivos sumariados (média)	Avaliação global dos projetos (média)		
	Empenho dos alunos nas atividades (de 1 a 5)	Contributo do projeto para as aprendizagens dos alunos (de 1 a 5)	Sucesso / qualidade do produto final do projeto (de 1 a 5)
16,2	4,3	4,3	4,4

Como pontos fortes dos projetos foram salientados, sobretudo, o envolvimento dos alunos nas atividades e o espírito de trabalho e de entreajuda entre os elementos da turma. Foi também destacado o facto de os projetos permitirem aos alunos trabalhar de forma ativa e muito consistente as várias às áreas de competências e os valores do PASEO. Os projetos das turmas constituem importantes oportunidades de articulação curricular e de mobilização/aplicação de conteúdos de diferentes disciplinas. Muitos coordenadores assinalaram como ponto forte o sucesso/qualidade do produto final do projeto e a sensibilização dos alunos e de toda a comunidade educativa para temas fundamentais na sociedade atual.

O principal constrangimento referido pelos coordenadores de Cidadania e Desenvolvimento foi a dificuldade que os docentes do Conselho de Turma têm em investir tempos letivos das suas disciplinas para os trabalhos de Cidadania e Desenvolvimento sem comprometer a lecionação de todos os conteúdos das suas disciplinas. Como consequência, os trabalhos de Cidadania e Desenvolvimento acabam por ser realizados muitas vezes fora da sala de aula, de forma autónoma, pelos alunos. Também são referidos como constrangimentos a dificuldade em envolver todos os docentes do Conselho de Turma e, no caso do ensino regular, a pressão existente para a preparação dos alunos para os exames nacionais.

Relativamente aos domínios educativos explorados em cada um dos anos de escolaridade, constata-se que, de uma forma geral, foi respeitada a distribuição indicada na EECE do Agrupamento. Assim, nas turmas do 10.º ano foram explorados os domínios educativos Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental, nas

turmas do 11.º ano foram explorados os domínios educativos Direitos Humanos, Igualdade de Género e Interculturalidade e nas turmas do 12.º ano foi explorado sobretudo o domínio da Saúde. Os domínios educativos Empreendedorismo e Mundo do Trabalho foram os mais explorados nas turmas dos cursos profissionais. O Voluntariado, quer associado à Saúde, quer associado aos Direitos Humanos ou à Educação Ambiental, foi também muito explorado.

Um dos parceiros privilegiados foi o Município de Famalicão, sobretudo através do Pelouro da Juventude. Foram também estabelecidas parcerias com a Amnistia Internacional, REFOOD, PASEC, OIKOS, Parlamento dos Jovens, Parlamento Europeu, Banco Alimentar Contra a Fome e UNICEF. A abordagem dos domínios da Educação Ambiental e do Desenvolvimento Sustentável envolveu diversas parcerias com o programa Eco-Escolas. No âmbito da Saúde foram desenvolvidas atividades em parceria com o PES – Projeto Educação para a Saúde, com destaque para os projetos das turmas 1202 e 1203 do ano letivo 2021-2022, que colaboraram em campanhas de elevado impacto na comunidade educativa no âmbito da diabetes e da dádiva de sangue. Nos domínios educativos do Mundo do Trabalho e do Empreendedorismo foram estabelecidas parcerias com entidades externas como o Famalicão Made In, Centro Qualifica e Centro de Emprego. Foram também estabelecidas parcerias com o Gabinete de Emprego e Empreendedorismo do Agrupamento.

3.5. AVALIAÇÃO DOS PROJETOS DAS TURMAS NO ÂMBITO DE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO POR PARTE DOS ALUNOS

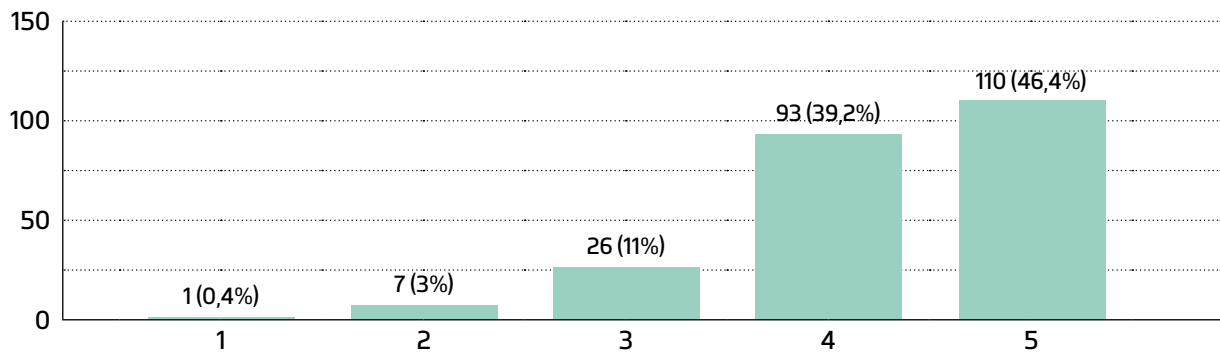
A avaliação da EECE do Agrupamento D. Sancho I, no final de cada ano letivo, envolve também a auscultação de alunos, através do preenchimento de formulários digitais.

Os alunos do Ensino Secundário foram convidados a responder a um questionário para darem a sua opinião sobre os projetos de Cidadania e Desenvolvimento das suas turmas. Responderam a este questionário 237 alunos, que constituem uma amostra de 24% do universo dos alunos do Ensino Secundário. As respostas foram obtidas entre os dias 9 de abril e 15 de junho de 2022, após a conclusão dos projetos de Cidadania e Desenvolvimento das suas turmas.

Apresentam-se, de seguida, os resultados deste questionário.

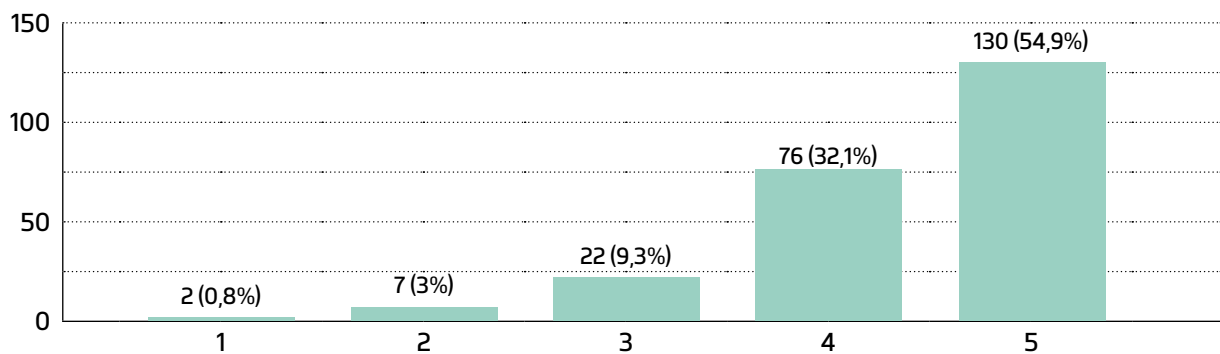
Quando se pediu aos alunos para classificarem o empenho dos seus colegas de turma nas atividades de Cidadania e Desenvolvimento, a grande maioria classificou-o como muito bom (46,4%) ou bom (39,2%).

Gráfico 1. Empenho dos colegas da turma nas atividades de Cidadania e Desenvolvimento.



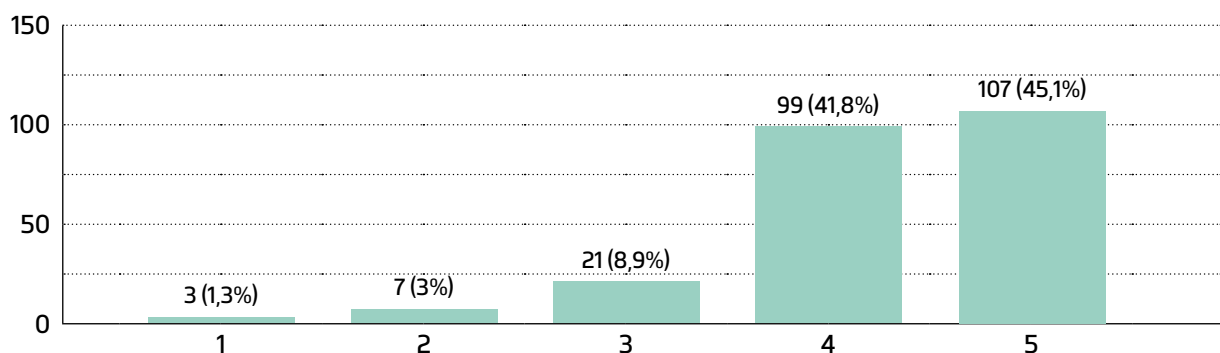
A maior parte dos alunos considerou a pertinência / interesse do tema do projeto das suas turmas como muito elevada (54,9%) ou elevada (32,1%).

Gráfico 2. Pertinência / interesse do tema do projeto de turma.



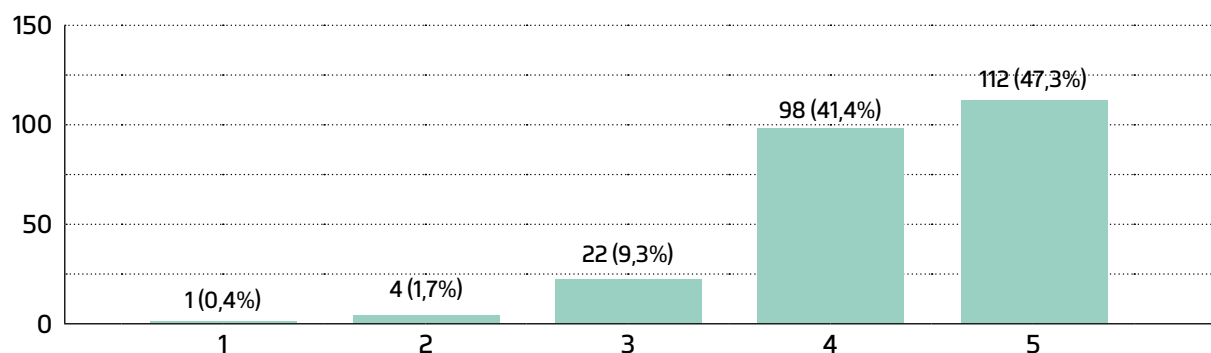
Da mesma forma, a maior parte dos alunos considerou que o projeto da turma contribuiu de forma muito elevada (45,1%) ou elevada (41,8%) para as aprendizagens dos alunos.

Gráfico 3. Contributo dos projetos para as aprendizagens dos alunos.



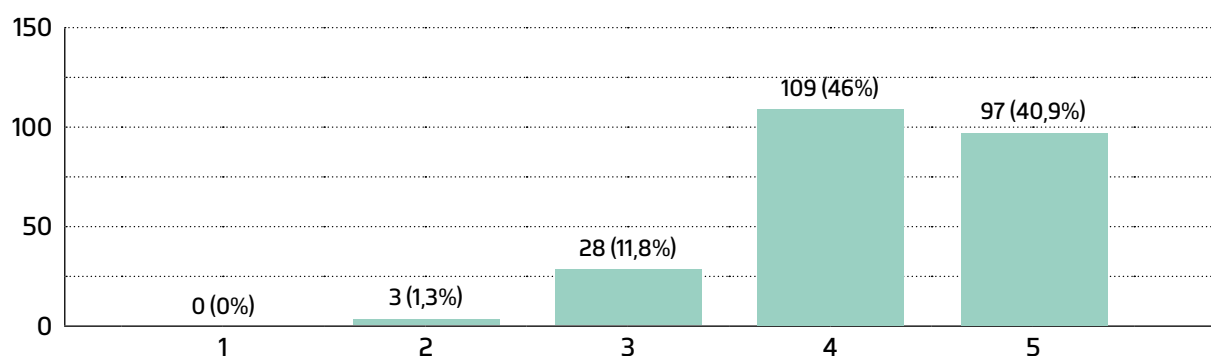
Os alunos classificaram os trabalhos realizados no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento como muito bons (47,3%) ou bons (41,4%).

Gráfico 4. Sucesso / qualidade dos trabalhos dos alunos.



Finalmente, quando se pediu aos alunos para avaliarem a sua própria participação no projeto de Cidadania da turma, a maior parte dos alunos considera que a sua participação foi boa (46%) ou muito boa (40.9%).

Gráfico 5. Autoavaliação de participação no projeto de Cidadania da turma,



Em conclusão, podemos constatar que as respostas a este questionário revelam um elevado nível de satisfação dos alunos do Ensino Secundário relativamente aos projetos de Cidadania e Desenvolvimento das suas turmas.

As opiniões dos alunos são consistentes com a avaliação realizada pelos docentes e pelos Conselhos de Turma, que classificaram como bom o empenho dos alunos nas atividades, o contributo do projeto para as aprendizagens dos alunos e o sucesso /qualidade do produto final do projeto

3.6. ARTICULAÇÃO ENTRE A EECE, O PLANO ANUAL DE ATIVIDADES E OS OBJETIVOS DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO

Cidadania e Desenvolvimento constitui um espaço privilegiado para a promoção da missão, princípios e valores do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), nomeadamente o desenvolvimento das atitudes, comportamentos e valores que permitem aos alunos serem agentes ativos e transformadores da sua comunidade, capazes de contribuir para o seu desenvolvimento.

Quanto aos princípios que são preconizados no PEA do Agrupamento e que são trabalhados em Cidadania e Desenvolvimento, destacam-se: o desenvolvimento de uma cidadania ativa, na promoção do respeito por si e pelos outros, apelando à tolerância, à solidariedade e à promoção do espírito e prática democráticos; a promoção da formação integral, nomeadamente nas dimensões cognitivas, emocionais, artísticas e desportivas; a inovação pedagógica e tecnológica, através da utilização das tecnologias da informação e da comunicação e da atualização de todo o software de gestão da escola; a promoção de uma escola aberta à comunidade envolvente e, num plano mais amplo, à comunidade internacional, através de parcerias e protocolos estabelecidos com diferentes entidades do concelho, fora dele, e além-fronteiras.

O Plano Anual de Atividades (PAA) constitui um instrumento de trabalho importante na organização e na programação das atividades do Agrupamento. As atividades/projetos desenvolvidos no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento devem constar do PAA sempre que envolvam trabalho fora da sala de aula e/ou participação de entidades/parceiros externos. No presente ano letivo, vários docentes submeteram na plataforma que sustenta o PAA atividades dinamizadas no âmbito da componente de Cidadania e Desenvolvimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, procuramos centrar-nos na visão do Agrupamento de Escolas D. Sancho I sobre a implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Secundário, salientando as oportunidades que esta oferece quer na promoção da articulação curricular horizontal, quer na concretização de uma educação democrática.

Constatamos que a implementação da EECE tem constituído um pilar fundamental no Agrupamento D. Sancho I, contribuindo de forma privilegiada para a formação integral dos alunos. A informação recolhida ao longo do ano letivo, quer de forma informal, através dos comentários dos docentes, quer de forma formal, através dos relatórios dos coordenadores de Cidadania e Desenvolvimento do Ensino Secundário e através das respostas aos questionários online já mencionados neste texto, permitiu destacar os vários pontos fortes da EECE no Agrupamento.

Têm sido adotadas práticas pedagógicas muito participativas, criativas e dinâmicas focadas no próprio aluno, como um agente democrático. O Agrupamento está em maior diálogo com o exterior, através do estabelecimento de parcerias externas com entidades, instituições ou empresas. Tem existido uma articulação efetiva entre equipas de trabalho do Agrupamento através do estabelecimento de parcerias internas. Destaque para a estreita articulação com o Projeto de Saúde Escolar, para os Domínios Educativos da Saúde e da Igualdade de Género, e com

a Equipa Eco-Escolas, para os domínios educativos da Educação Ambiental e do Desenvolvimento Sustentável.

Sintetizando, reconhecemos que Cidadania e Desenvolvimento promove de forma muito significativa as várias áreas de competência e dos valores do PASEO. Tem havido a oportunidade de participação em concursos/desafios municipais, nacionais ou internacionais enriquecedores para os alunos e a apresentação de candidaturas a prémios nacionais que prestigiam o Agrupamento. Os trabalhos realizados contribuem para a articulação curricular horizontal e para a mobilização de conteúdos de diferentes disciplinas em novos contextos. Os alunos têm tido a oportunidade de discutir/refletir sobre temáticas fundamentais e problemas da sociedade atual numa perspetiva democrática, crítica e fundamentada, contribuindo para a sua formação integral como cidadãos no mundo.

REFERÊNCIAS

- Beane, J. A., & Apple, M. W. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. In *Escuelas democrática*. Morata.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora
- Pereira, G. (2017). *Educação para a democracia: a coerência entre o discurso e a realidade*. <https://digituma.uma.pt/>.

O PROJETO-TURMA COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

ÂNGELA MACIEL / ANA PAULA AFONSO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE BENJAMIM SALGADO

RESUMO

Através da articulação dos diferentes saberes numa perspetiva interdisciplinar, a metodologia denominada “Projeto-turma” pretende desenvolver os vários valores e competências explanados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Cita-se, por exemplo, a utilização crítica da informação (como utilizador e autor), o espírito crítico, a autonomia, a reflexão, a criatividade,... preparando os alunos para responder às exigências da sociedade atual.

Assim, com recurso a metodologias ativas e ao trabalho colaborativo entre os vários intervenientes (professores, alunos, pais e encarregados de educação ou entidades externas), dá-se ênfase ao papel ativo dos alunos na construção do seu próprio conhecimento procurando ir ao encontro dos seus interesses ou dos seus problemas do quotidiano, sendo os professores orientadores e supervisores das tarefas a realizar.

1. INTRODUÇÃO

Num contexto educativo e social em constante mudança, numa era em que o acesso ao conhecimento, ocorre permanentemente e em qualquer lugar, é fundamental munir os jovens de competências essenciais para o dia-a-dia e para a sociedade atual, como a autonomia, o trabalho em equipa ou o espírito crítico.

Simultaneamente, o papel do professor também se alterou tornando-se mais exigente. Em vez de ser um mero transmissor de conhecimento, hoje, deve ser o orientador do processo ensino-aprendizagem com a árdua tarefa de encontrar as metodologias mais adequadas aos objetivos pretendidos e mais ajustadas às necessidades de cada aluno.

Perante estas alterações, a tradicional divisão do currículo em disciplinas perde sentido. Citando um dos pilares defendidos por Edgar Morin, é fundamental o ensino de métodos que permitem ver o contexto e o conjunto em lugar do conhecimento fragmentado (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 6), princípio também defendido nem outros documentos do enquadramento legal atualmente em vigor. A este propósito, recuperamos o entendimento de Cohen e Fradique (2018) sobre possíveis repercussões na vida escolar, decorrentes do Perfil

dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, sintetizadas na seguinte tabela:

Tabela 1. Implicações práticas do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Cohen, 2018, p.27).

Implicações práticas	
Integração do currículo local	Abordagem dos conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio socio-cultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados.
Experimentação e questionamento	Organização do ensino, prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes.
Multi, inter e transdisciplinaridade	Organização e desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares.
Literacia da informação e literacia digital	Organização do ensino, prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação.
Resolução de problemas	Promoção, de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, de atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores.
Cidadania ativa	Criação, na escola, de espaços e de tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente.
Valorização da dimensão global da intervenção do aluno	Valorização, na avaliação das aprendizagens do aluno, do trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.

A partir desses pressupostos, e com o intuito de responder aos desafios colocados pelo Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e pelos Decretos-Lei n.º 55/2018 e 54/2018, implementamos no Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado a metodologia denominada projeto-turma que apresentamos no presente capítulo.

2. ENQUADRAMENTO PRÉVIO

A metodologia “projeto-turma”, que se desenvolve em várias etapas, tem como foco principal o aluno como construtor do seu próprio conhecimento. Estando centrado nas aprendizagens e na participação dos alunos, estes têm, desde o início, um papel ativo e crítico na construção do conhecimento, indo ao encontro do que se encontra explanado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e do que afirmam Cohen e Fradique (2018, p. 63):

os alunos deverão ser detentores de conhecimento e deverão saber integrá-lo, analisar, discutir, cooperar, refletir, criticar, agir, comunicar, ter sensibilidade estética e artística, integrar-se com tolerância, empatia, responsabilidade, cuidar do seu bem-estar e preocupar-se com a qualidade de vida dos outros. Para tal, é necessário que sejam

criadas condições para que tomem contacto com desafios escolares significativos, responsabilizando-os pelas opções curriculares e pela concretização dos projetos que estão envolvidos.

Assim, possibilita-se o desenvolvimento de valores como a responsabilidade, a autonomia, a curiosidade, a reflexão, a inovação assim como competências de nível superior mais complexas e difíceis de adquirir. Destacamos, por exemplo, a escolha do assunto ou da questão-problema a trabalhar e a apresentação de sugestões de melhoria ou de aperfeiçoamento ao longo do desenvolvimento do projeto. Têm assim o papel central ao longo do desenvolvimento do projeto-turma, sendo os professores os orientadores e os supervisores das tarefas a realizar.

Outra das preocupações ao desenvolver esta metodologia foi o foco no trabalho colaborativo entre todos os intervenientes (alunos/alunos, alunos/professores, professores/professores) procurando alterar, no caso dos docentes, a cultura individualista que rege o trabalho de muitos profissionais. Mas, como o afirma Ferreira (2013, p. 7):

trabalhar em equipa obriga a uma grande mudança de mentalidades e a suportes organizacionais que estimulem a formação de equipas multidisciplinares com professores e outros técnicos, que convirjam para mudanças significativas nas práticas pedagógicas em sala de aula. Só deste modo se pode dizer que se caminha para comunidades de práticas capazes de promover comunidades de aprendizagem que se desenvolvem sempre no sentido do compromisso, com vista à melhoria.

No caso dos alunos, o desenvolvimento da capacidade de trabalho colaborativo é fundamental para um exercício mais pleno da sua cidadania e, também, para o desenvolvimento de competências fundamentais para viver com os outros, aprender coletivamente e, também, um dia, exercer uma qualquer profissão. Além disso, possibilitou a participação de todos os alunos no desenvolvimento do projeto independentemente do seu perfil e das suas dificuldades, contribuindo para a inclusão de todos os alunos, num compromisso efetivo com uma escola democrática e, por isso, inclusiva.

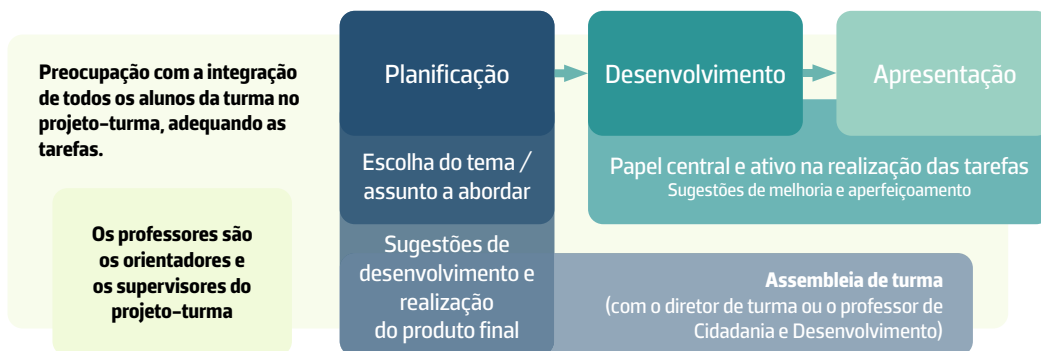
Por conseguinte, o projeto que agora apresentamos alicerça-se no que é defendido por Dias (2013, p. 21), quando esclarece o

desenvolvimento da amizade e o trabalho com colegas. Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer

com as diferenças e com as semelhanças individuais entre os seus pares e simultaneamente adquirem mais e melhores competências académicas, sociais e de comunicação através de interações com os seus pares.

Decorrente de tal postura teórica, no Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado, o projeto desenvolvido assenta na participação das crianças e dos jovens, sintetizada no esquema que a seguir se apresenta:

Imagem 1. Síntese da intervenção dos alunos ao longo do desenvolvimento do projeto-turma



Como se evidencia na figura anterior, este projeto-turma tem como objetivo a articulação de diferentes saberes numa perspetiva interdisciplinar, pelo qual distintas disciplinas (escolares e científicas) interagem entre si, quer nas reuniões das equipas educativas, quer informalmente, de modo a encontrar estratégias comuns para desenvolver as Aprendizagens Essenciais de cada área de conhecimento e, simultaneamente, contribuir para o desenvolvimento do projeto da turma.

Para que o envolvimento dos alunos fosse maior e se alcançassem aprendizagens significativas, o projeto-turma assenta numa abordagem de conteúdos através da resolução de problemas, da exploração de situações do dia-a-dia dos alunos ou dos dilemas que os preocupa. Tal como o afirma Cosme (2018, p. 14), a resolução de problemas contribui para que os alunos aprendam “a raciocinar a partir da informação com a qual se confrontam ou mobilizá-la para ampliar as possibilidades de interpretar propostas, situações ou factos, lidar dados provenientes das mais diversas fontes, avaliá-los (...), desenhar projetos, tomar decisões ou relacionar-se com os outros”. Assim, promove-se o desenvolvimento de uma cidadania ativa e um melhor conhecimento do mundo que os rodeia, o que é fundamental nos dias conturbados que vivemos.

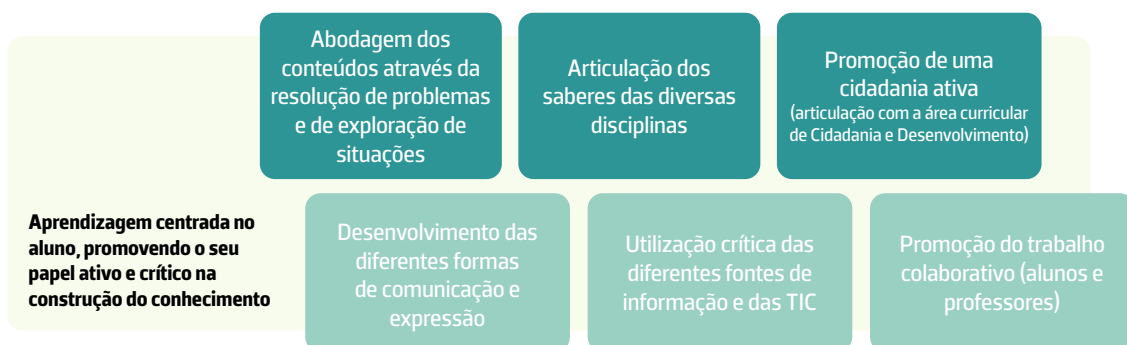
Neste contexto, e perante estas preocupações, a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento tem um papel central no desenvolvimento de muitos projetos-turma, uma vez que surge como *espaço curricular* fundamental no desenvolvimento de um conjunto *tridimensional* de domínios, veiculados à

ação democrática, individual e coletiva; à interculturalidade; e, ainda, à promoção de competências no âmbito da relação interpessoal e à participação social (Cohen & Fradique, 2018; Duarte, 2020).

A par do identificado, e reconhecendo a importância da era da comunicação, nomeadamente digital, não podíamos menosprezar o desenvolvimento de competências relacionadas com a utilização crítica das diferentes fontes de informação para desenvolver, nomeadamente, a literacia mediática, assim como as diferentes formas de comunicação e expressão indispensáveis na sociedade atual (tanto oral, como escrita) através da elaboração de textos e artigos a divulgar na comunidade educativa ou da apresentação a diferentes públicos dos trabalhos finais elaborados. Entre outros aspetos, esta preocupação contribui para a promoção de experiências de aprendizagens autênticas que permitem um envolvimento mais sistemático das crianças e dos jovens nas dinâmicas escolares (Cruz, 2021). Paralelamente, promovem-se conhecimentos associados à utilização de ferramentas digitais, programas e aplicações integrando-as na sala de aula e no desenvolvimento do projeto-turma, sendo os alunos os criadores de conteúdos. Cita-se, por exemplo, a utilização de aplicações como o *Padlet*, o *Kahoot*, o *Google Forms*, o *Powtoon*, o *ThingLink*,...

Em suma, o projeto-turma, para além do desenvolvimento e aquisição das aprendizagens essenciais das disciplinas envolvidas, pretende contribuir para preparar os alunos “para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 8).

Imagem 2. Síntese dos principais objetivos da metodologia denominada “projeto-turma”.

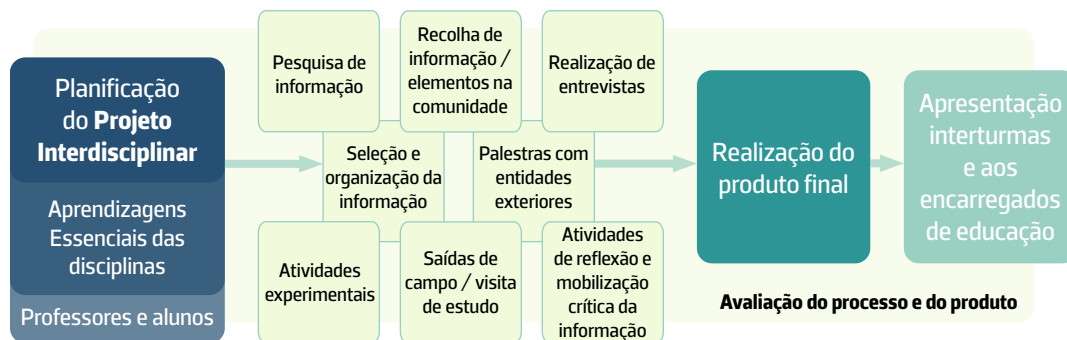


3. APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

A metodologia denominada “projeto-turma” realiza-se em diversas etapas, iniciando-se com a planificação das atividades/tarefas a desenvolver e terminando com a apresentação do produto final ou das principais conclusões que foram

alcançadas. Apesar de pequenas adequações em função do ciclo de ensino ou curso, é implementado no Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado desde o 2.º até ao 12.º ano de escolaridade. Em todas as turmas, sendo interdisciplinar, permite o desenvolvimento das aprendizagens essenciais de diversas componentes curriculares, assim como diversas áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

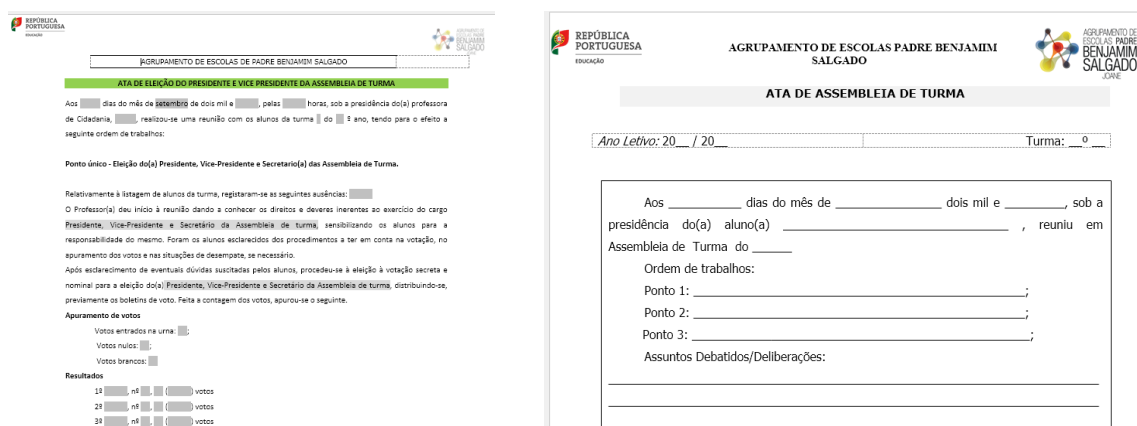
Imagem 3. Principais etapas da metodologia denominada projeto-turma



Antes da elaboração da planificação do projeto-turma, independentemente do ano considerado, para a escolha do tema ou assunto a abordar, os alunos reúnem-se em assembleia de turma na presença do Professor Titular, do Diretor de Turma ou do professor de Cidadania e Desenvolvimento.

Como explicita Duarte (2020, p. 203), é importante valorizar estas assembleias “de acordo com os princípios democráticos, isto é, como uma estrutura que contraria lógicas de autoridade externa e contribui para que, no coletivo e reconhecendo as diferenças dos seus pares, tomem decisões de acordo com lógicas de legitimidade e autoridade co-partilhada”. Assim, nessa assembleia de turma, presidida por um dos elementos da turma eleito democraticamente pelos seus pares nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, têm a oportunidade de debater e expor as suas preocupações e os seus interesses e escolher o tema ou assunto que pretendem trabalhar no projeto-turma. Frequentemente, os alunos também indicam a questão-problema a que pretendem responder. Para que as decisões fiquem registadas, é lavrada uma ata com as principais conclusões que serão apresentadas à equipa educativa (no caso das turmas do segundo e do terceiro ciclos e do Ensino Secundário), que é composta pelos professores de uma ou duas turmas, como se ilustra na seguinte figura:

Imagem 4. Modelos da ata de Eleição de Presidente e de Vice-presidente da Assembleia de Turma e da Ata da Assembleia de Turma



Relativamente às temáticas escolhidas, importa assinalar que os assuntos e temas abordados no projeto-turma apresentam um leque muito amplo de temáticas, indo ao encontro dos domínios definidos na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Cita-se, por exemplo, o ambiente nas suas diversas vertentes, a igualdade de género, os direitos humanos, a corrupção, o bullying, o património local, os riscos naturais, a vida e obra de personalidades locais e nacionais como Bernardino Machado ou a interculturalidade. Sempre que possível, procura-se, também, enquadrar o projeto-turma em iniciativas ou atividades de cariz local, nacional e mesmo internacional. Já se abordaram temáticas como a vida e obra de Alfredo da Silva (fundador da CUF), tendo as turmas envolvidas participado no concurso nacional das celebrações dos 150 anos de Alfredo da Silva ou a temática da poluição marinha no âmbito do projeto “Porta-vozes do Oceano” da iniciativa “Temporada Cruzada França-Portugal 2022”, dinamizada pela Embaixada de França em Portugal, pelo Instituto Francês de Portugal, pela Coordenação do Ensino Português em França e, ainda, pelo Instituto Camões.

Após a comunicação das escolhas dos alunos, cada professor, tendo em consideração as Aprendizagens Essenciais de cada componente curricular e as dificuldades diagnosticadas na(s) turma(s), analisa a possibilidade de intervir no projeto e apresenta sugestões de atividades ou tarefas que serão apresentadas numa reunião da equipa educativa cujo principal objetivo será a elaboração da primeira versão da planificação do projeto-turma. Nesta reunião, se pertinente, são convidados a participar os representantes dos alunos e dos encarregados de educação ou outra entidade externa. Destacamos, por exemplo, a participação de um ator. De seguida, para concluir esta etapa, este documento é apresentado aos alunos para que possam apresentar sugestões de melhoria e de aperfeiçoamento. Assim, partindo das preocupações ou dos problemas existentes no quotidiano dos alunos ou área educativa, são desenvolvidas as Aprendizagens Essenciais de componentes do currículo que intervêm em momentos diferentes do projeto.

Antes de iniciar as tarefas planificadas, subdivide-se a turma em grupos e são distribuídas as tarefas a realizar pelos vários alunos da turma. No decorrer do projeto-turma e de acordo com os objetivos pretendidos, são realizadas uma diversidade de atividades, como as de pesquisa de informação recorrendo à informação disponível online ou aos recursos existentes nas bibliotecas do Agrupamento (às quais se solicita ajuda sempre que pertinente). Com essas atividades, pretende-se fomentar a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação, promovendo-se a literacia digital e da informação, nomeadamente a importância do respeito pelos direitos de autor e a pesquisa em fontes fidedignas.

Essa recolha de informação pode não se limitar à pesquisa e estende-se à comunidade educativa através da realização de saídas de campo, de entrevistas ou de visitas de estudo a museus ou outras instituições de interesse para o projeto como unidades industriais.

Imagem 5. Entrevistas realizadas ao Presidente da Junta da área educativa, a uma corporação de Bombeiros e a um artesão do concelho



Imagem 6. Exemplos de saídas de campo realizadas na área envolvente à Escola e a uma unidade industrial



Não sendo possível a deslocação dos alunos a todos os locais, realizam-se também palestras e outras iniciativas com entidades externas, nomeadamente da área educativa ou do concelho com as quais o Agrupamento estabelece parcerias. A título de exemplo, cita-se a empresa da Vieira de Castro, os técnicos da área

educativa do Parque da Devesa, de especialistas da Universidade do Minho ou do Porto ou da Organização Não Governamental OIKOS e a AMI.

Imagem 7. Palestras com uma especialista da Universidade do Minho e com técnicas da empresa Vieira de Castro



Recolhida a informação necessária, é o momento de continuar o desenvolvimento do projeto-turma. Como os projetos são distintos consoante as equipas educativas, regista-se uma grande diversidade de tarefas e de atividades, oscilando em função do assunto e das finalidades definidas para cada projeto.

Como forma de ilustrar a diversidade de ações desenvolvidas, mobilizamos os seguintes exemplos já realizados:

- a seleção e organização da informação recolhida redigindo textos, como textos dramáticos ou poéticos, reportagens ou artigos de jornais ou elaborando apresentações em *Powerpoint* ou noutro formato para divulgar as principais conclusões;
- o tratamento estatístico ou cartográfico dos dados recolhidos de modo a apresentar as conclusões através de gráficos ou mapas;
- a realização de atividades experimentais para comprovar as suas conclusões;
- a elaboração de cartazes ou outro formato (QR code, organização de palestras para outras turmas) para sensibilizar a comunidade escolar do problema estudado;
- a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos realizando objetos artísticos, como desenhos, estátuas, postais,

Imagem 8. Exemplos de atividades realizadas na sala de aula



Para finalizar, o trabalho realizado é apresentado a vários grupos, como outras turmas do mesmo ano ou de outro ano de escolaridade, pais e encarregados de educação, comunidade educativa ou público em geral, através da realização de apresentações orais, de representações de peças de teatro, de exposições de trabalhos realizados, de videos ou postcards, de artigos de jornais ou de publicações nas várias plataformas digitais do Agrupamento, como se constata pelas imagens abaixo.

Imagem 9. Exemplos de alguns trabalhos elaborados (ilustração, cartaz, texto poético e artigo de jornal)



Imagem 10. Exemplos de algumas exposições realizadas





Imagem 11. Representação da peça de teatro “Le Bourgeois Gentilhomme” no Teatro Municipal Narciso Ferreira em Ribá de Ave



Para finalizar, é importante salientar o espírito crítico, a reflexão, a iniciativa e a autonomia das crianças e dos jovens. Sempre que necessário, os alunos fazem uma breve reflexão sobre as atividades desenvolvidas, oralmente ou por escrito, e apresentam, se e quando considerarem pertinente, eventuais sugestões de melhoria. No final do projeto, após terem sido realizadas todas as tarefas planificadas, todos os alunos, em grupo ou individualmente, realizam uma breve reflexão escrita sobre o trabalho desenvolvido para que possam autoavaliar-se e aperfeiçoar o seu trabalho e a escola possa aperfeiçoar a dinâmica do projeto-turma através do *feedback* dos principais intervenientes (sendo um dos elementos utilizados para a avaliação

da dinâmica do projeto-turma). De entre todas as reflexões, os alunos destacam-se como aspetos positivos a capacidade de trabalhar em equipa, a criatividade, a autonomia e o cariz prático das atividades, como se evidencia pelos seguintes excertos:

Imagem 12. Excertos de algumas reflexões críticas elaboradas pelos alunos

Primeiramente percebi o que sente muita gente do mundo, pessoas que só pensam em ser beneficiárias e obtêm um favor sem dar nada.

Eu aprendi que não podemos fazer favor só e unicamente para sermos beneficiários por isso as consequências futuras e também para dar a conhecer podem ajudar a pensar melhor no projeto queríamos ser os beneficiários.

Aprendi também a trabalhar em equipa com os colegas e a pensar. Este aprendizado foi coletivo, não mais procuramos uma das outras e também fomos mais membros para colaborar futuramente.

Eu poderia ter dado mais ideias para o trabalho, ajudar mais os que eu preciso.

Este projeto fez-me aprender que por mais que meus que não o projeto não pode reduzir algum dos tipos de corrupção pois temos pessoas inocentes por isso.

Então acho que este projeto me fez ver mais coisas para não errar mais amanhã.

Diogo Castro, 9.º I

Ao longo do ano, DAC foi um projeto muito interessante pois, no exemplo do nosso projeto, conseguimos sensibilizar várias pessoas e encontrar problemas tanto na escola como fora dela que sempre existiram e se olhar ninguém se tinha apercebido. Todos os projetos em geral fizeram nos ficar mais cultos sobre diversas coisas e acho que foi uma atividade que toda a gente se interessou e gostou de fazer.

Sugestão: Deve manter-se com as mesmas características.

Mariana Oliveira, 7.º D

Os pontos fortes foram, com certeza, o conhecimento que adquirimos e os pontos fracos foi relativamente o atraso na matéria. Poderíamos ter melhorado a disponibilidade do material que íamos utilizar na maquete.

Na minha opinião a Semana DAC é um bom incentivo à criatividade e autonomia dos alunos.

Diogo Ralfozes Ribeiro
11.º A 80E

Este ano, neste 3º período não gostei muito de não pudermos apresentar os nossos projetos a outra turma e termos de apresentar à nossa, pois acho que como a nossa já contribuiu os projetos ficam mais giro se apresentarmos a outra turma.

Por outro lado gostei muito do resultado final da maquete e acho que ficou como o esperado.

Espero que todos os alunos tenham tido uma experiência tão boa como a minha pelo menos. E que as DAC continuem cada vez com melhores atividades para os alunos perceberem a importância do meio ambiente.

Beatriz Cruz, 11.º A, 7.º C

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto-turma, metodologia pensada de forma a ir ao encontro dos interesses dos alunos, privilegia o aprender fazendo, procurando desenvolver a autonomia, a curiosidade, a criatividade e o espírito crítico de cada um dos alunos, assim como todas as outras áreas de competências patentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Cita-se, por exemplo, o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, seleção e mobilização de informação, de reflexão, de resolução de problemas ou de expressão escrita e oral. Através do trabalho de pares e de grupo e do estudo de problemas do quotidiano, os discentes também desenvolvem o poder argumentativo, as capacidades de negociação e aceitação de diferentes pontos de vista e novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

Além disso, também favorece a implementação de metodologias ativas como forma de incentivar os alunos para que a partir de problemas, de situações reais, do trabalho prático e experimental, tenham a oportunidade de consolidarem, aprofundarem e enriquecerem as aprendizagens essenciais das diversas componentes envolvidas numa perspetiva interdisciplinar. Todas as atividades desenvolvidas são planificadas tendo em vista o desenvolvimento de “Um bom estudante vs Um bom trabalhador”, valorizando-se as atividades mais práticas, lúdicas e motivadoras, com um grande enfoque no desenvolvimento de aprendizagens e capacidades de cada aluno através da ação.

Sendo uma estratégia que incentiva também o trabalho colaborativo entre os vários intervenientes do projeto-turma (alunos, professores, pais e encarregados de educação ou outras entidades externas), observa-se sempre uma partilha de experiências e de conhecimentos. Infelizmente, entre a classe docente, nem sempre é uma tarefa fácil devido à existência de alguma resistência à implementação de novas metodologias. Pelo contrário, os pais e encarregados de educação que intervieram em diversos momentos do desenvolvimento do projeto-turma, por solicitação dos professores ou por iniciativa própria, geralmente manifestam um forte envolvimento. Infelizmente, pela situação pandémica que se viveu nos últimos anos, a intervenção da comunidade educativa foi quase inexistente, devendo ser incentivada nos próximos anos.

Em suma, apesar dos vários constrangimentos e dificuldades sentidas na implementação da metodologia “projeto-turma” nos vários anos de escolaridade, destacam-se a qualidade e a diversidade dos projetos concretizados e dos produtos elaborados, assim como as várias competências e valores desenvolvidos pelos alunos. Para além disso, ao longo das suas diversas etapas, procura valorizar a voz aos alunos, nunca menosprezando a avaliação, e permite convergir com as finalidades previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nos outros normativos legais atualmente em vigor.

Por todas as razões apresentadas, é, sem dúvida, fundamental continuar a desenvolver dinâmicas formativas similares ao que apresentamos, destacando-se o compromisso com a participação democrática das crianças e dos jovens, em processos de autodeterminação e de envolvimento com a comunidade.

REFERÊNCIAS

- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cruz, M. (2021). CLIL Approach and the Fostering of “Creactical Skills” Towards ab Global Sustainable Awareness. *MEXTESOL Journal*. 45(2).
- Dias, M. (2013). *A Inclusão Escolar num Agrupamento de Escola*. Escola Superior de Educação João de Deus. Disponibilizado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4569/1/Tese.pdf>.
- Direção Geral Da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponibilizado em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Duarte, P. (2020). *A escola como espaço de construção de cidadania: contributos do currículo para a educação para a cidadania em contexto escolar*. Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Ferreira, M. (2013). *Trabalho colaborativo na Escola - Um desafio!*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas, Odivelas.

O LABORATÓRIO-MUSEU COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM E VEÍCULO DE INCLUSÃO

LUÍSA NATÁLIA FERRAZ

ESCOLA SECUNDÁRIA D. SANCHO I / AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO I

RESUMO:

O presente capítulo tem como propósito a descrição de um projeto desenvolvido com uma turma de sétimo ano da Escola D. Sancho I, aplicado durante a sua frequência no terceiro ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de melhorar o comportamento e aproveitamento dos seus alunos. O espaço utilizado para esse fim foi o laboratório-museu Cândida Madureira, pertencente à escola D. Sancho I.

Neste processo visou-se o desenvolvimento do sentimento de pertença à escola por parte dos alunos, a divulgação científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento das aprendizagens essenciais de Física e Química, utilizando estratégias de aprendizagem contextualizadas, lúdicas e interativas. Os objetivos do projeto foram totalmente concretizados no final do ciclo.

1. INTRODUÇÃO

As turmas com elevados níveis de conflito e problemas de comportamento, falta de motivação, absentismo e insucesso escolar são turmas preocupantes e desgastantes, mas, simultaneamente, muito desafiantes para os profissionais de educação. Estes procuram, para além das estratégias de gestão de comportamentos e conflitos, contribuir para a motivação dos estudantes, em particular para a valorização da escola e do estudo. A par do mencionado, a promoção da inclusão, pelo desenvolvimento do sentimento de pertença é uma possibilidade a ter em consideração e desenvolvida neste projeto.

Na presença de um contexto com estas características, numa turma de sétimo ano considerada conflituosa, com problemas de aproveitamento e de comportamento, colocaram-se as seguintes questões:

- *Como fazer com que estes alunos desenvolvam o sentimento de pertença à escola?*
- *Como facilitar a aprendizagem destes alunos?*
- *Como melhorar o comportamento destes alunos?*

No sentido de dar resposta a estas questões e, no primeiro ano de aplicação, num contexto de *estágio em mediação de conflitos*, deu-se início a um projeto que teve a duração de três anos, acompanhando a turma do sétimo ao nono ano.

Importa, ainda, salientar um princípio estruturante que enquadró e orientou

o desenho e o desenvolvimento do projeto: a escola democrática como uma escola promotora de uma inclusão efetiva. Efetivamente, seria um erro desconsiderar a responsabilidade da escola democrática no contributo para uma sociedade mais inclusiva e mais justa. Por esse motivo, este projeto subscreve, precisamente, esse propósito, ao desenvolver um trabalho pedagógico comprometido com o sucesso de todos e todas, mesmo daqueles estudantes que, tradicionalmente, são tidos como mais difíceis ou com um trajeto caracterizado pela instabilidade e o insucesso.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O projeto desenvolveu-se na Escola Secundária D. Sancho I. escola sede do Agrupamento D. Sancho I, uma escola TEIP que acolhe cerca de 1500 alunos do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, com ensino básico, e secundário, regular e profissional, localizada na cidade de V. N. de Famalicão.

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

O projeto desenvolveu-se numa turma de 26 alunos, 14 rapazes e 13 raparigas, inicialmente com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, provenientes de um contexto social de classe média-baixa.

Esta turma apresentava elevados níveis de conflito e problemas de comportamento, falta de motivação, absentismo e insucesso escolar. Incluía uma aluna de etnia cigana com absentismo muito acentuado e um aluno com perturbações emocionais que tinham como consequência comportamentos que interferiam frequentemente no clima de sala de aula, interrompendo de forma quase contínua o funcionamento das aulas. Nesta conjuntura, decidiu-se atribuir, durante o 7.º ano de escolaridade, a turma a uma estagiária em mediação de conflitos da Universidade do Minho, que colaborou no início do desenvolvimento do projeto aqui descrito, acompanhando a turma cerca de quatro horas por semana.

CARACTERIZAÇÃO DO LABORATÓRIO-MUSEU

O laboratório-museu localizava-se numa sala do bloco de laboratórios da escola (bloco C). O seu espólio era constituído por sete bancas, três armários, uma secretária e inúmeros dispositivos laboratoriais, bem como antigos cartazes, pertencentes a um antigo laboratório desta escola, com cerca de 50 anos de existência, que, após intervenção para renovação total de instalações, e, atendendo ao valor histórico, científico e pedagógico dos mesmos, foram organizados com a distribuição habitual de um antigo laboratório a abrir ao público como museu. Este foi batizado com o nome de uma antiga professora de Física e Química da escola, que o idealizou,

Cândida Madureira.

Imagem 1. O laboratório-museu Cândida Madureira



3. POSICIONAMENTO EDUCATIVO

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem reforçar o “direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade” (preâmbulo).

Pretende-se esta participação num contínuo exercício de cidadania. Porém, não existe cidadania sem “sentido de responsabilidade social e sentido de pertença a uma sociedade global” (Loureiro, 2002, s.n.).

Este sentido de responsabilidade é uma das competências visadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017, p. 17), que prevê que o aluno deva “respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum”.

Assim sendo, o aluno que se sinta pertencente a uma escola, entende-a como um bem público a respeitar e preservar, para o bem-estar da comunidade escolar e para o bem-comum mais alargado.

Neste sentido, destacamos um dos compromissos mais abrangente das diferentes organizações escolares, associado à sua responsabilidade de preservação do património cultural (Reboul, 2017). Se entendermos o museu, neste caso, o da escola, como parte deste bem público a preservar, torna-se importante, também, a questão da transposição do conhecimento nele ocorrida. Este torna-se num local de divulgação e educação, agora acrescido de um carácter de pertença a este grupo de estudantes. No que se refere a exposições dos museus de ciências, o processo relaciona-se tanto com a necessidade de tornar as informações apresentadas em textos, objetos e multimídias acessíveis ao público visitante, quanto com a dinamização de momentos de prazer e deleite, ludicidade e contemplação (Marandino, 2005).

Os estudantes enquadram o museu como um espaço onde a teoria se une à prática, prezando pela interatividade e ludicidade, tornando a aprendizagem divertida. Deste modo, a ciência acaba por se tornar mais acessível ao público, que participa de forma ativa como sujeito dessa reconstrução do saber (Sousa et al., 2016). Para estes autores, o museu de ciência revela-se um espaço que se pauta pela interação com o seu público. Através da experimentação conjunta entre os participantes e o conhecimento científico exposto, alia-se a teoria à prática. Como resultado, os alunos conseguem melhorar a sua compreensão de ciência. Deste modo, os estudantes vivenciam um processo de ensino e de aprendizagem de forma dinâmica e lúdica.

O museu assume, portanto, nesta atividade, duas características importantes: o de contexto de aprendizagem e o de veículo de inclusão, pelo desenvolvimento do sentimento de pertença.

4. APRESENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS

Mediante estas questões, reuniram-se duas estratégias para lidar com estes estudantes desafiadores:

- Responsabilizar os alunos por um espaço da escola: o laboratório-museu. Nesta lógica, os estudantes assumiram os compromissos associados à perseverança, divulgação e curadoria deste laboratório.
- Diversificar os contextos e estratégias de ensino e de aprendizagem, ensinando e aprendendo Física e Química através da curadoria e dinamização de um laboratório-museu.

DESCRIÇÃO

Existindo na escola um laboratório-museu, procedente das antigas instalações e pleno de objetos com história, mas, como foi já identificado, habitualmente encerrado e sem atividade, enveredou-se por juntar o útil ao agradável e desenvolver aprendizagens essenciais de Física e Química, assim como aprendizagens sociais no âmbito da cidadania ativa. Desenvolveram-se três dinâmicas diferentes, destinadas a três possíveis vertentes de visita: o estudo de um objeto, a recriação de um episódio histórico e o estudo da evolução histórica de um objeto com recriação teatral.

O estudo de um objetivo

No seio dos vários objetos integrantes do espólio do museu, alguns intersetavam as aprendizagens essenciais da disciplina envolvida – Física e Química –, pelo que os alunos, divididos em grupos, durante as aulas desta disciplina, estudaram e produziram informação sobre esses objetos, que colocaram em expositores, no museu, junto dos mesmos, como informação ao visitante. Exemplos de objetos

estudados são: o dinamômetro, a balança, o tubo de Newton e o voltâmetro.

Imagem 2. Visita de alunos acompanhada de informação sobre os objetos



A recriação de um episódio histórico

Atendendo ao rico e diversificado espólio de objetos relacionados com a eletricidade no museu, e usando um filme de animação sobre Benjamim Franklin para contextualizar a atividade na hora das visitas, estas organizaram-se com dramatização encenada pelos alunos, com inspiração no filme, de episódios da vida deste cientista, que incluía a realização de experiências em eletrostática.

Imagem 3. As experiências de eletrostática, tendo como pano de fundo o vídeo de Benjamin Franklin



A evolução histórica de um objeto

Nesta atividade, o objeto estudado foi a balança e a sua evolução histórica, atendendo à sua relação com o currículo de Física e Química do 7.º ano e à diversidade de balanças com alguma correspondência e/ou semelhança com as histórias exploradas. Os alunos fizeram uma contextualização dramatizada das balanças nas suas respectivas épocas históricas.

Para as dramatizações, os alunos utilizaram adereços existentes na escola e produzidos no âmbito de outras atividades.

Imagem 4. História da balança - dramatização



Imagem 5. A balança romana - dramatização



Com este projeto, os alunos desta turma candidataram-se ao concurso *Orçamento Participativo*, que venceram, o que veio dar um suporte significativo ao processo em curso. Com o prémio pretendiam adquirir um computador, um projetor, adereços para as dramatizações e vários expositores para o museu.

O museu tornou-se num espaço vivo e visitado por muitos alunos, professores e pais e abarcou a história da sua mentora – a professora de Física e Química Cândida Madureira.

Imagem 6. Visita de professores em formação ao museu, em modo peddy-paper

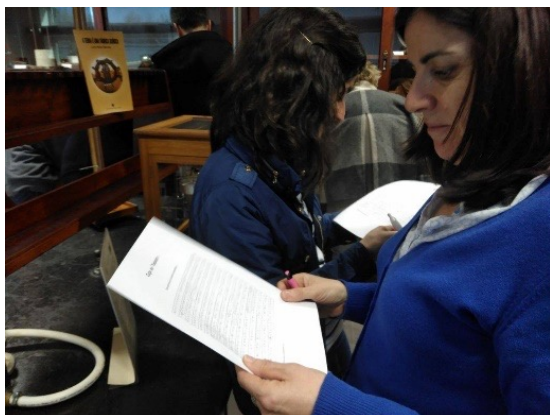


Imagem 7. Visita dos pais ao museu



Abordaram-se várias aprendizagens essenciais de Física e Química, tais como:

- Caracterizar a força gravítica reconhecendo os seus efeitos, representando-a em diferentes locais da superfície da Terra;
- Distinguir peso e massa de um corpo, relacionando-os a partir de uma atividade experimental, comunicando os resultados através de tabelas e gráficos;
- Distinguir, através de um trabalho laboratorial, misturas homogéneas de misturas heterogéneas e substâncias miscíveis de substâncias imiscíveis;
- Compreender o conceito de massa volúmica e efetuar cálculos com base na sua definição;

- Determinar, laboratorialmente, massas volúmicas de materiais sólidos e líquidos usando técnicas básicas;
- Identificar, em situações concretas, sistemas que são fontes ou recetores de energia, indicando o sentido da sua transferência e concluindo que esta se conserva na globalidade;
- Representar uma força por um vetor, caracterizando-a, e medir a sua intensidade com um dinamómetro, apresentando o resultado da medição no SI;
- Aplicar as leis da dinâmica de Newton na interpretação de situações de movimento e na previsão dos efeitos das forças;
- Concluir que é possível transferir energia entre sistemas através da atuação de forças.

Desenvolveram-se ainda outras competências transversais, nomeadamente as de comunicação, criatividade, dramatização e autonomia. Alguns dos alunos descobriram talentos até então em estado latente.

A abordagem realizada revelou também muito potencial para a integração de saberes, favorecendo a implementação de Domínios de Autonomia Curricular, envolvendo aprendizagens de História, Geografia, Português, Matemática, Artes e Línguas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa era caracterizada pelo distanciamento e pela vulnerabilidade individual e social, a dinamização de uma situação, a abertura de um museu ao público, que nos reconectou ao contexto social, foi uma experiência muito enriquecedora para professores e estudantes, estimulando-os a proporem soluções transformadoras para a vida da comunidade e, em particular, para as suas próprias vidas, quer na perspetiva académica, quer na perspetiva social.

Os estudantes envolvidos no projeto, durante os três anos em que frequentaram o terceiro ciclo do Ensino Básico, reconheceram o seu estado inicial de ciclo e constataram a sua evolução em termos de aproveitamento e de comportamento, também patentes nas atas dos respetivos conselhos de turma. Fizeram um reconhecimento público, por iniciativa própria, no discurso apresentado na festa de finalistas, o que demonstra o significado que o projeto vivido assumiu nas suas vidas.

Por conseguinte, o descrito permite evidenciar como este projeto se associa à educação democrática destes jovens, de acordo com três eixos. Em primeiro, porque contribuiu para a função essencial da escola: permitir o acesso de todos os estudantes, independentemente das suas características, do percurso escolar prévio ou das suas experiências de vida. Em segundo, porque, democraticamente,

envolveu e responsabilizou os estudantes numa iniciativa focada no bem-comum. Sobre este aspeto, é fundamental destacarmos a participação da turma no orçamento participativo, como um projeto eminentemente democrático. Por fim, salientamos o modo como esta experiência contribuiu para uma interação com a comunidade, enriquecendo, assim, as formas de participação e envolvimento social e comunitário dos estudantes.

Em síntese, podemos destacar que a responsabilização de curadoria do laboratório-museu não só favoreceu as aprendizagens disciplinares como, e de forma especialmente relevante, facilitou experiências de vivência democrática em contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- Loureiro, C. (2002). O sentimento de pertencimento à escola e a depredação do património escolar. In *Monografias Brasil Escola* (Educação). Consultado em <https://monografias.brasescola.uol.com.br>, em 26/11/22
- Marandino, M. (2005). A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência. In *Scielo* 25. Consultado em <https://scielo.br>, em 26/11/22
- Martins et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Presidência do Conselho de Ministros (2018). Decreto-Lei n.º 54. In *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918-2928.
- Presidência do Conselho de Ministros (2018). Decreto-Lei n.º 55. In *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928-2943.
- Sousa, E. et al. (2016). Aprendendo de maneira divertida: percepções de graduandos sobre um museu interativo de ciências. *Revista da SBEnBio*, n.º 9, 3203-3214.

MITOS SOBRE O NOVO MODELO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PERSPETIVA ORGANIZACIONAL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO I

CÉSAR PEREIRA
PROFESSOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO I

RESUMO:

O presente texto pretende descrever o modo como a comunidade educativa do Agrupamento de Escolas D. Sancho I se organizou para implementar o novo modelo de avaliação pedagógica¹.

A perspetiva adotada para esta descrição valoriza a problematização associada a este processo, portanto, são expostas de forma clara algumas dificuldades sentidas pela comunidade e as tentativas de resposta da instituição, sob a orientação de uma equipa constituída para o efeito.

Para tornar a exposição mais estruturada, este trabalho está dividido em “mitos”, ou seja, dúvidas gerais frequentes sobre este modelo, a partir das quais se explica de que forma o Agrupamento foi avançando no propósito de avaliar os alunos de uma forma mais democrática e inclusiva, evidenciando o modo como as distintas opções – organizacionais, curriculares e pedagógicas – podem ser discutidas tomando como referência a sua democraticidade.

1. INTRODUÇÃO

Gostaria de começar este texto com uma nota pessoal.

No final do ano letivo de 2020-2021, fui convidado para integrar uma equipa que orientasse o processo de introdução do novo modelo de avaliação pedagógica² no Agrupamento de Escolas D. Sancho I (AEDSI).

Até então, não tivera ainda oportunidade de refletir com cuidado sobre o assunto e tampouco tinha dedicado atenção à imensa produção académica relacionada com o modelo de avaliação aprovado por lei, em 2018. Naturalmente que conhecia e tentava cumprir os normativos, ao mesmo tempo que ia acompanhando os projetos da escola onde trabalho e das escolas vizinhas, mas devo confessar que tinha muitas reservas sobre o que escutava. As expressões “*feedback* de qualidade”, “diversidade na recolha de informação”, “triangulação de estratégias” pareciam artificiais e muito distantes, do meu ponto de vista, dos verdadeiros desafios do sistema educativo

¹ Nomeadamente as orientações previstas nos Decretos-Lei nº 54 e 55/2018 de 6 de julho e nas Portarias nº 223-A/2018 de 3 de agosto, 226-A/2018 de 7 de agosto e 235-A/2018 de 23 de agosto.

² O projeto do Agrupamento de Escolas D. Sancho I e a respetiva equipa de trabalho foram designados como “MAIA”, por partilhar os mesmos princípios com o projeto homónimo nacional, a saber, a intenção de monitorizar, acompanhar e investigar as questões de avaliação pedagógica. Neste texto, para evitar equívocos, o projeto do Agrupamento será designado simplesmente como “projeto de avaliação pedagógica”.

português. Consoante ia conhecendo mais sobre este modelo de avaliação, mais eram as dúvidas e as dificuldades que antecipava na sua implementação.

O que pretendo analisar neste texto são precisamente essas reflexões iniciais, compostas por ceticismos, preconceitos e receios, que são comuns a outros colegas com quem contacto diariamente. Organizei essas reflexões em dez aspetos, a que dei o nome de “mitos” – à semelhança do que já havia feito Santos Guerra (2017) a propósito de outros domínios da docência e da avaliação, ao identificar algumas ideias que se naturalizaram no discurso educativo – , uma vez que muitos deles poderão ter algum fundo de verdade, mas nem sempre correspondem exatamente à realidade – o que não quer dizer que não sejam levados muito a sério, como sinais de que algo deve ser feito para esclarecê-los e ultrapassá-los. Para cada um desses aspetos, a equipa do Agrupamento sugeriu respostas concretas e adequadas ao contexto da sua comunidade educativa, tentando envolver ao máximo todos os intervenientes no processo de avaliação, a saber, os alunos, os encarregados de educação e os docentes.

São essas respostas – provisórias e questionáveis, certamente – que desejo partilhar neste texto.

2. ENQUADRAMENTO PRÉVIO

A implementação de projetos de avaliação pedagógica escolares teve como grande impulsionador um programa de âmbito nacional, designado MAIA (acrónimo para “Monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação”), que surgiu em 2019 “com o propósito de contribuir para melhorar as práticas pedagógicas das escolas e dos seus professores no domínio da chamada avaliação das aprendizagens e, conseqüentemente, as aprendizagens dos seus alunos” (Fernandes, 2021, p. 11).

O programa MAIA partia do princípio que, para uma reflexão e discussão aprofundadas sobre as questões da avaliação, não seriam suficientes as práticas diárias, individuais e/ou coletivas, das escolas. Seria fundamental ter em consideração “o conhecimento científico produzido nas últimas décadas” (idem, p. 31) e, a partir das suas evidências, criar estruturas de apoio para a conceção de um novo modelo de avaliação.

Das leituras de documentação produzida no âmbito deste projeto e das experiências partilhadas por agrupamentos de todo o país, fica-se com a impressão de que o MAIA tem apresentado linhas da análise da realidade educativa muito mais aprofundadas a nível da lógica pedagógica em contexto de sala de aula do que a um nível mais alargado, sobre escolas concretas enquanto organizações educacionais. Recorrendo à terminologia de Lima (2008, p. 84), estamos muito mais frequentemente perante “abordagens de tipo micro-analítico”, que incidem sobre “a acção de certos actores individuais, sobre a sua interacção com outros actores

individuais ou colectivos”. Existem muito menos descrições claras e detalhadas dos problemas de implementação dos projetos de intervenção, aquilo a que o mesmo autor dá o nome de “meso-abordagens”, para que se conheçam as dificuldades com que os diversos grupos e estruturas das escolas se debatem para chegarem a estratégias comuns.

Retomando a dimensão micro-analítica, não é difícil concordar com Cardoso e Coelho (2021, pp. 9-10), quando referem que a “perspetiva de professor executor ou técnico não serve a escola de hoje”. De facto, um docente “limitado a executar sem ter a oportunidade de refletir e agir em consciência” (idem, p. 10) nega a sua própria identidade, enquanto profissional preparado para lidar com perfis de alunos multifacetados e, conseqüentemente, com desafios permanentemente novos. Desse ponto de vista, admito que “as decisões de ‘cima para baixo’ ou de ‘fora para dentro’ não surtem o efeito desejado nas organizações, designadamente as educativas, pois não chega a haver uma apropriação destas por parte do corpo docente” (ibid.).

Parece-nos, contudo, que a conceção de um professor com uma visão cosmopolita, flexível e criativa perante os desafios atuais colide muitas vezes com visões muito diversas (às vezes, mais conservadoras e rígidas) de outros docentes com quem têm, obrigatoriamente, de encontrar consensos, objetivos e estratégias, se não comuns, pelo menos articulados.

Importa, contudo, não nos esquecermos dos aspetos meso-analíticos, que enquadram este capítulo. Não é este, seguramente, o espaço para a discussão dos diversos modelos teóricos de estudo da escola enquanto organização educativa, mas podemos pelo menos questionar o lado “idílico” com que frequentemente os agrupamentos apresentam as suas experiências, como se não tivessem passado por incompreensões, críticas, obstáculos, desmotivações... Se temos de admitir que existe um lado burocrático³ nas escolas que se constitui como fator de coesão organizacional (Lima, 2006), há elementos que chamaríamos “políticos”⁴, que podem causar fragmentação, desarticulação e dissenso. Só contemplando abertamente estes fatores sem os considerar “embaraçosos” ou “desviantes” é que poderemos encontrar estratégias que possibilitem a construção e a evolução de um plano comum.

É a partir desta lógica que será descrita a experiência do AEDSI no desenvolvimento de um projeto democrático e inclusivo de avaliação pedagógica, procurando desconstruir os “mitos” que o podem questionar.

³ Entendido como a procura de conformidade, estandardização, estabilidade e previsibilidade de um determinado sistema.

⁴ Utilizamos aqui a designação “político” não no sentido comum de militância partidária, mas de aceitação do conflito e da negociação como componentes integrantes e essenciais das organizações democráticas (vd. nota 3).

3. APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA AO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO I

MITO N.º 1: “UM PROJETO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NÃO É NECESSÁRIO, BASTA CUMPRIR A LEI”

A primeira reação de certos professores, ao depararem-se com a iniciativa de criação de equipas para a implementação de projetos de avaliação pedagógica, é a sua recusa, argumentando que é suficiente a análise individual da lei e o esforço de cada docente para a cumprir. A ideia de uma equipa que oriente esse trabalho pode parecer, a estes docentes, algo “invasivo”, que vem desvirtuar e complicar desnecessariamente a ação pedagógica de cada professor com a sua turma.

No caso do AEDSI, foi o Conselho Pedagógico, em articulação com a Direção, a desencadear o nascimento do projeto de avaliação pedagógica. No final do ano letivo de 2020-2021, desenvolveram-se formações sobre o projeto MAIA no concelho de Vila Nova de Famalicão e nelas estiveram presentes alguns representantes do Agrupamento, que se constituíram como os primeiros elementos da equipa.

No início do ano letivo de 2021-2022, foram convidados outros docentes, obedecendo a dois critérios: por um lado, deveriam ter experiências diversificadas (nomeadamente a nível de lecionação, estando lado a lado, professores dos três ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário); por outro lado, deveriam estar associados a outras estruturas/projetos das escolas do Agrupamento (por exemplo, ao programa TEIP⁵, à coordenação de Departamentos Curriculares, à coordenação de Diretores de Turma, à coordenação da Estratégia de Cidadania e Desenvolvimento ou à coordenação de projetos/atividades, como os Domínios de Articulação Curricular). A multiplicidade de perspetivas e sensibilidades decorrente deste grupo alargado de professores facilitou o processo de auscultação das experiências e dificuldades dos docentes, que foram tidas em conta em todas as ações da equipa.

Nas reuniões deste grupo de trabalho, faz-se a partilha de pontos de vista, debatem-se formas de apoiar os professores e os alunos, preparam-se materiais de apoio (documentais ou informáticos) e reflete-se sobre propostas de ação aos órgãos de administração do AEDSI (vd. Imagem 1). Estas reuniões têm sido também momentos ocasionais de encontro com outros elementos: professores que vêm partilhar experiências realizadas em outras escolas; docentes de informática, que dão sugestões sobre a implementação de ferramentas digitais; ou ainda membros da Direção, que acompanham os trabalhos e sentem o “pulsar” da escola nas trocas de impressões da equipa.

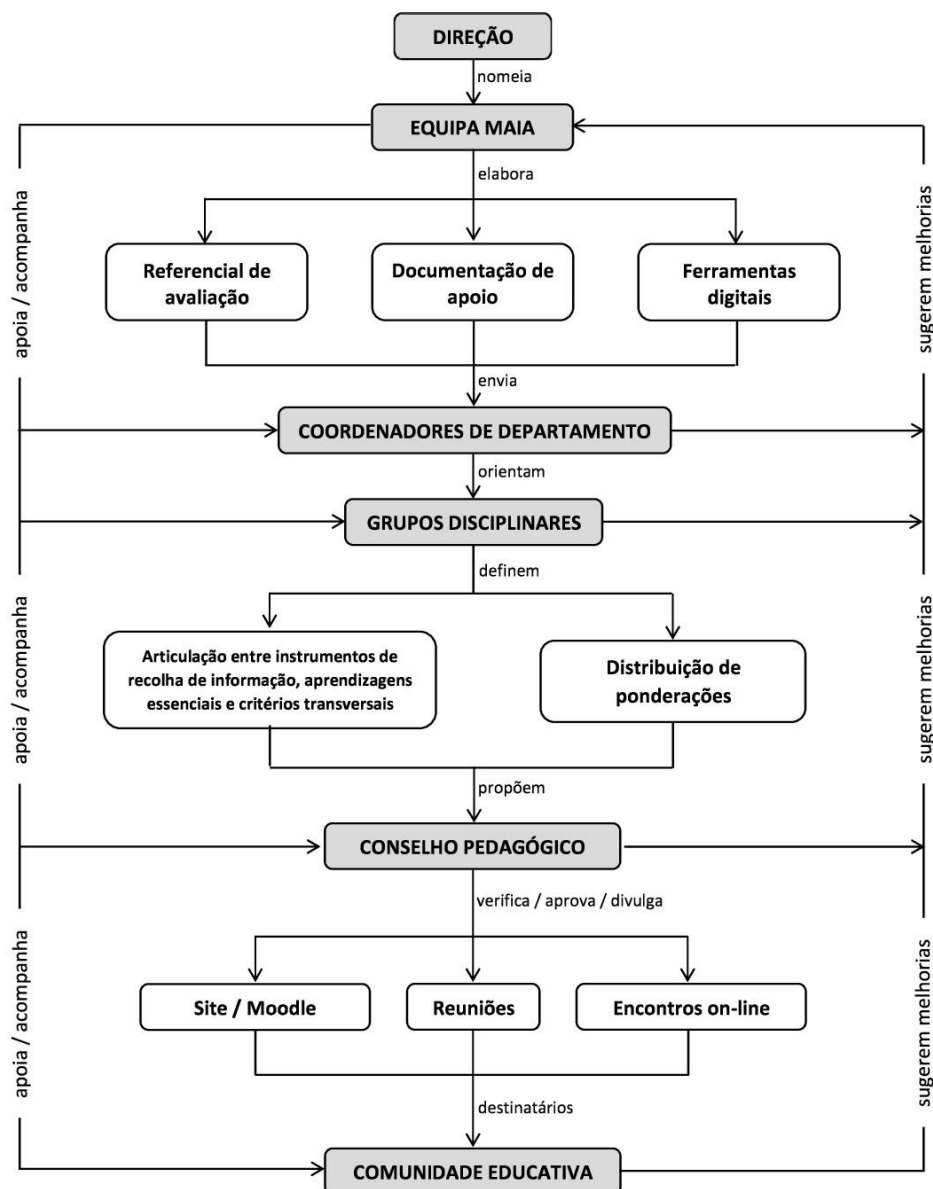
Com esta descrição, talvez possamos concluir que, se a existência de um projeto

⁵ “O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.” (TEIP | Direção-Geral da Educação, s.d.).

de avaliação e a respetiva equipa, efetivamente, não constituem uma prescrição legal, o certo é que podem constituir uma mais-valia para o avançar de modelos com a complexidade que este possui, de uma forma sistemática e articulada – o que seria praticamente impossível se contássemos apenas com iniciativas individuais – como é, aliás, reconhecido nos inquéritos de monitorização e nas auscultações regulares feitas aos Departamentos Curriculares.

O descrito converge, portanto, com uma forma democrática de entender a organização escolar. Decorre de uma postura em que a pluralidade, o diálogo, a implicação comum em assuntos transversais a estas realidades se estabelecem como características inerentes às escolas e fundamentais para que os diferentes profissionais possam participar democraticamente em decisões relativas ao coletivo.

Imagem 1. Projeto de avaliação pedagógica: esquema de coordenação / articulação dos órgãos do Agrupamento



MITO N.º 2: “SEMPRE AVALIAMOS COM DOMÍNIOS, NÃO É NECESSÁRIO UM PROJETO PARA ISSO!”

É verdade que os domínios, em certas disciplinas, sempre foram um elemento estruturante. Tome-se o exemplo das provas finais e dos exames nacionais que, em muitos casos, são arquitetados sob a forma de domínios, com os respetivos níveis e descritores de desempenho. E também temos de admitir que, na sala de aula, antes deste novo modelo, era frequente o professor referir-se a determinadas atividades com a designação do domínio em causa na sua avaliação (como, por exemplo, no caso da expressão oral).

O que muda então?

A principal mudança, do meu ponto de vista, é a forma como se organiza a recolha de informação e o modo como se comunicam os resultados dessa recolha.

Em termos gerais, definiríamos a recolha tradicional de informação como um processo em que o professor aplica um instrumento de avaliação, a partir do qual constrói um juízo de valor sobre o aluno, que é depois consubstanciado numa classificação, que representa um estado positivo/negativo do seu desenvolvimento em determinada componente do currículo (Santos Guerra, 2017).

No novo modelo, há uma complexificação do percurso de avaliação para tornar mais rico o desenvolvimento da aprendizagem e menos falível a posterior aplicação de atividades diversificadas com o objetivo de avaliar os alunos. O processo de regulação e autorregulação é feito em três fases (*feed up*, *feedback* e *feed forward*), em que o professor não trabalha sozinho. Normalmente, articula esforços com os colegas que lecionam o mesmo ano/ciclo de escolaridade, elaborando em conjunto, por exemplo, rubricas, esquemas de exercícios preparatórios e instrumentos de registo (Machado, 2021; Fernandes, 2021).

Antes do projeto de avaliação ter início no AEDSI, havia pessoas/pequenos grupos a experimentar alguns destes aspetos. Por exemplo, já se construíam rubricas, implementando domínios de articulação curricular, aplicando novas formas de avaliação formativa e de *feedback*, ou desenvolvendo experiências com auto e coavaliação. No entanto, não era um trabalho que se pudesse considerar sistemático e estruturado como agora.

Um aspeto fundamental no novo modelo tem a ver com a comunicação dos resultados, que pode realizar-se de várias maneiras e deve permitir ao aluno conhecer os domínios onde evidencia maiores dificuldades e aqueles outros em que a aprendizagem parece ser mais significativa. Para além disso, devem ser apresentadas propostas claras de melhoria. Como sabemos, não é fácil nem rápida a preparação e a apresentação dos resultados aos alunos, mesmo quando a interação docente-discente é oral e por grupos.

Neste momento, no AEDSI, está já a ser implementada uma aplicação em Excel designada “Sistema de Classificação”, que permite ao docente registar dados de

avaliação com fins classificatórios e imprimir (em série e de forma automática) os respetivos extratos de resultados por domínio, para informação dos alunos e encarregados de educação. Estão em fase de conceção outros recursos digitais que possam apoiar o professor na tarefa de comunicação de elementos formativos de avaliação. (vd. Imagem 2).

Independentemente do meio considerado, importa, predominantemente, destacar o compromisso avaliativo e democrático com a transparência. Modos mais ou menos opacos de realizar os processos de avaliação e de divulgação da classificação decorrem de posturas mais conservadoras, não raras vezes autoritárias, incompatíveis com a democraticidade que se defende em relação às diferentes experiências pedagógicas.

Imagem 2. Exemplo de extrato para a apresentação de resultados aos alunos e encarregados de educação

IRI: Grelha: apresentação oral			2022-2023: 1º período		
Nome: Aluno1			Turma: 1002		
Domínio/Tema					
Ponderação					
Classificação do aluno					
Rubrica do Professor: _____			Rubrica Enc. Educação: _____		

MITO N.º 3: “OS CRITÉRIOS TRANSVERSAIS SÃO UMA INVENÇÃO INÚTIL QUE NÃO ESTÁ NA LEI”

Uma das preocupações iniciais dos docentes ao analisar a legislação sobre avaliação era a articulação das Aprendizagens Essenciais das disciplinas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. As áreas de competência eram numerosas e complexas, o que tornava árduo o processo de delinear quadros de análise que avaliassem, de forma clara, interseções dessas áreas com os domínios/temas disciplinares e com os instrumentos de recolha de informação (IRI).

Os critérios (ou competências) transversais constituem precisamente a “ferramenta” que torna exequível essa tarefa que parecia inviável. Estes critérios baseiam-se em interpretações dos Agrupamentos acerca do PASEO, à luz de cada Projeto Educativo, condensando em alguns conceitos centrais os objetivos de formação das escolas, que os adotam como referencial comum a todos os ciclos de aprendizagem.

A ferramenta informática que referimos no ponto anterior (“Sistema de Classificação”) foi a resposta encontrada até ao momento para fazer a articulação entre estes critérios, os domínios/temas e os IRI. No início do ano letivo, quando se preparam as planificações para orientar o trabalho dos professores e informar

as famílias sobre o que se deseja para os alunos, é definida a importância relativa de cada um desses elementos, cruzando-os uns com os outros (cf. Imagem 3). Será a partir dessa definição que se estabelecem as outras decisões relativas à classificação.

Imagem 3. Articulação entre critérios transversais, domínios/temas e instrumentos de recolha de informação

ARTICULAÇÃO ENTRE CRITÉRIOS TRANSVERSAIS, DOMÍNIOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO															
Domínio / Tema															
Critério transversal															
IRI - 1ª per.															
IRI - 2ª per.															
IRI - 3ª per.															
BALANÇO GERAL DAS PONDERAÇÕES															
Domínio / Tema															
TOTAL															
Critério transversal															
TOTAL															
IRI															
TOTAL															

MITO N.º 4: “TEMOS DE DEDICAR TODA A NOSSA ATENÇÃO À AVALIAÇÃO FORMATIVA, QUE É O MAIS IMPORTANTE, E A CLASSIFICAÇÃO PODE SER CALCULADA COMO FAZÍAMOS ANTES”

De facto, a avaliação formativa é fulcral e a legislação dá-lhe muita importância. Contudo, não devemos esquecer a avaliação com propósitos classificatórios.

Frequentemente, a classificação é considerada com alguma desconfiança porque uma visão pouco aprofundada deste conceito pode levar-nos a pensar que está nos antípodas daquilo que consideramos uma “avaliação democrática”.

Vejam, em primeiro lugar, as definições destes conceitos, tal como as entende Fernandes (2021). Com o termo “classificação”, o autor designa “um conjunto mais ou menos elaborado, mais ou menos inteligente, mais ou menos centrado nas aprendizagens dos alunos, de técnicas e procedimentos que permitem calcular ou determinar as notas dos alunos”. Quanto a “avaliação pedagógica”, no mesmo documento, é definida como “um processo através do qual professores e alunos recolhem, analisam, interpretam, discutem e utilizam informações referentes à aprendizagem dos alunos”.

O primeiro conceito aponta para uma finalidade concreta, ou seja, uma “nota”,

concebida como uma síntese do nível de desempenho, obtida através de um processo dependente de regras e de instrumentos que permitem colocá-las em prática, nomeadamente através de algoritmos. O segundo conceito apresenta finalidades diversas com um carácter menos rígido, procurando observar e descrever o fenómeno de recolha de dados sobre os alunos de uma forma mais aprofundada, por diversos ângulos e com diferentes intervenientes.

Não podemos negar que existe uma certa tensão entre os dois conceitos, mas a verdadeira questão é se podemos encontrar uma conciliação entre ambos. É consensual, na escola de hoje, que um projeto educativo democrático e inclusivo deve ter em conta a identidade de cada aluno, procurando conhecê-lo e valorizá-lo nas suas particularidades psicológicas, sociais e culturais. Todavia, o universo em que o aluno se movimenta é marcado por situações de grande competição, em que as ambições de sucesso académico e profissional podem ficar em risco caso não consiga enquadrar-se nos parâmetros que são exigidos pela comunidade e pelas instituições que o rodeiam. Numa sociedade democrática, a igualdade de oportunidades constrói-se através da tentativa de compatibilização entre o respeito pelas diferenças individuais e a necessidade de aprendermos a lidar com contextos em que existem rivalidades e seleção dos que mais se evidenciam por determinadas características. Uma política educativa de classificação deve ter sempre presente este desafio, observando com lucidez e pragmatismo cada um destes dois lados.

Depois desta reflexão, regressemos, ao caso concreto da AEDSI. Quando este projeto surgiu, a maior parte dos professores deste agrupamento já tinha contactado com “novas” técnicas de avaliação – se é que podemos qualificar como “novas” certas técnicas, como as rubricas, que há muitos anos fazem parte do currículo na formação académica inicial de muitos docentes. Para além disso, foi dinamizada uma ação de formação creditada no Agrupamento, em que se abordaram vários exemplos de avaliação formativa, em termos teóricos e práticos, tendo sido, inclusivamente, elaborados trabalhos de grupo relacionados com esta modalidade de avaliação. As ferramentas elaboradas nestas sessões e outras criadas no Agrupamento foram, posteriormente, colocadas na plataforma Moodle. Recordemos que os próprios manuais escolares, de há alguns anos para cá, têm desenvolvido muitos recursos e propostas de avaliação formativa, reconhecendo a sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, a equipa do projeto de avaliação pedagógica decidiu prescindir de parte do seu tempo dedicado à avaliação formativa para criar um sistema de classificação (em termos concetuais e informáticos), com a contribuição de vários colegas que não faziam parte do seu “núcleo duro”, para lidar com os problemas a que assistíamos em outras escolas, nomeadamente a dificuldade de fundamentar uma classificação com base na articulação de domínios/instrumentos/critérios

transversais, tal como é preconizada pela legislação. A preocupação foi sempre dar alguma segurança aos professores, de modo a permitir que pudessem ser claros na comunicação aos alunos e a libertá-los de algoritmos que, por vezes, ganham tal complexidade que apenas com a ajuda de ferramentas digitais se conseguem realizar com precisão. Esta simplificação das tarefas de cálculo para se chegar a um juízo global final também tem a vantagem de permitir que haja mais tempo para a implementação da avaliação formativa, que continua a ser a principal preocupação neste processo.

MITO N.º 5: “O PROJETO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA SÓ TRAZ MAIS TRABALHO PARA O PROFESSOR”

Qualquer sistema de avaliação é trabalhoso para o professor, mas admitimos que, ao fazer parte de um quadro geral de mudança (articulado com medidas de apoio à inclusão e com a diversificação/flexibilização de opções curriculares), implica um maior investimento de tempo/esforço por parte dos docentes.

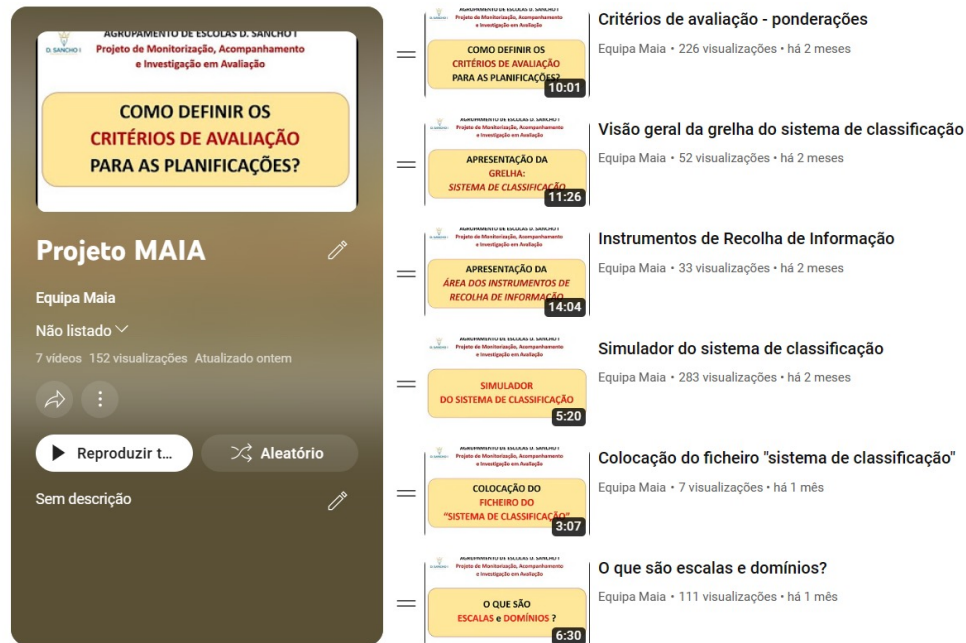
Como referimos nos pontos anteriores, o AEDSI tem vindo a refletir sobre os desafios das alterações sofridas com o novo modelo de avaliação e a procurar vias de simplificação. O contributo mais importante nesse processo é a monitorização, realizada informalmente – através de contactos constantes com os diversos intervenientes – e formalmente – através de inquéritos que são periodicamente aplicados a alunos, encarregados de educação e docentes.

Este diagnóstico contínuo de pontos fortes/dificuldades/sugestões tem sido fundamental. Não quer isso dizer que as opiniões sejam todas no mesmo sentido e sempre coerentes. É natural que, numa comunidade tão multifacetada como é a educativa, concorram diferentes formas de valorizar as orientações pedagógicas e organizacionais que constituem a sua matriz, aliás, outro cenário seria difícil numa organização que se pauta por posturas democráticas. É importante não olhar para estas diferenças como algo disfuncional (cf. “Enquadramento prévio”), mas antes como algo positivo, um sinal de envolvimento dos indivíduos e dos grupos no processo de deliberação democrática. Para lidar com as dificuldades, a equipa apostou em várias modalidades de apoio à sua comunidade. Realizaram-se sessões de apresentação do projeto e do referencial de avaliação a docentes e a representantes dos alunos e dos encarregados de educação. A disponibilização de formação e de material/ferramentas, referidos no ponto anterior, foram acompanhados de encontros presenciais a pedido dos professores, sempre que manifestaram a necessidade desse tipo de assistência.

Acrescentaríamos um apontamento sobre outra forma de apoio que teve início no corrente ano letivo, com resultados interessantes: a realização de vídeos com tutoriais sobre os aspetos em que os docentes ou os alunos sentem mais dificuldades

(vd. Imagem 4), complementados com várias sessões de esclarecimento on-line, onde podem ser apresentadas dúvidas ou dadas sugestões, servindo também de espaço para a partilha das experiências e dos obstáculos encontrados.

Imagem 4. Playlist dos tutoriais criados para apoio aos professores



MITO N.º 6: “O PROJETO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA OBRIGA O PROFESSOR A MUDAR TUDO NA SUA ATUAÇÃO”

Neste ponto, destacaríamos duas situações diferentes.

Uma delas prende-se com os colegas que, nos últimos anos, têm lecionado em escolas diferentes e que, por isso, têm contactado com vários projetos com características muito diversas. É muito natural que, por vezes, se sintam desmotivados por trabalharem durante um ano letivo inteiro com determinadas orientações e instrumentos e, a partir de setembro do ano seguinte, terem de se adaptar a novas formas de gerir a avaliação. Como referíamos no “Enquadramento prévio”, não havendo decisões “de cima para baixo”, um professor nessa condição tem de fazer um esforço constante para enquadrar a sua atuação profissional, não apenas às particularidades dos seus alunos, mas também às características, cultura e dinâmicas específicas de cada uma das organizações escolares. Para lidar com esta situação, a equipa do projeto de avaliação pedagógica tem procurado escutar as contribuições dos colegas, aconselhando-os a apresentarem sugestões de melhoria nos grupos/equipas/departamentos de que fazem parte, a fim de suscitar novas reflexões e, dessa forma, se evitar que os procedimentos se cristalizem e percam a sua eficácia. Tal decorre do seu compromisso democrático em envolver os diferentes profissionais, mesmo aqueles que, por situações meramente laborais, poderão apresentar vínculos mais frágeis em relação à instituição.

A segunda situação sobre a qual gostaria de refletir é a de alguns professores (normalmente com mais tempo de serviço e mais idade) que se habituaram a trabalhar de uma determinada forma e que resistem com mais veemência à mudança. A equipa do projeto de avaliação pedagógica tem procurado dar especial atenção a estes casos, mostrando que não é necessário mudar tudo. O novo modelo de avaliação não diz que tudo estava errado antes. A preocupação com a aprendizagem dos alunos continua e a preocupação com a qualidade dessas aprendizagens permanece também. Para os professores mais renitentes, é necessário motivá-los, mostrando que há novas formas de potencializar o que se fazia antes, por exemplo, através do feedback e do destaque dado aos domínios, para que o aluno focalize a sua atenção nos aspetos em que deve melhorar. Este contacto menos formal e mais humano é essencial para que se possam envolver as pessoas neste projeto. Reforçar posturas autoritárias e hierárquicas — contrárias ao diálogo e ao compromisso comum — é, pelo contrário, o melhor caminho para se descaracterizar democraticamente a escola e, conseqüentemente, inviabilizar o sucesso das suas práticas.

MITO N.º 7: “COM O PROJETO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA, O JUÍZO GLOBAL DO PROFESSOR FICA LIMITADO A CÁLCULOS”

No comentário ao Mito n.º 4, fizemos referência ao cálculo, a propósito da importância da avaliação com fins classificatórios.

Conviria talvez, em primeiro lugar, desmistificar o conceito de cálculo, dada a sua “má reputação”, associada à expressão que tantas vezes ouvimos: “Na escola, trabalha-se com pessoas, não com números!”.

O cálculo ou algoritmo não é mais do que um processo que permite agregar muita informação e sintetizá-la numa apreciação qualitativa ou quantitativa. As regras subjacentes a esse cálculo, se forem democraticamente discutidas com os alunos e estes compreenderem a sua lógica, poderão estabelecer-se como um contributo para a vivência democrática por parte dos estudantes, que se sentem envolvidos na definição de aspetos face aos quais estão inevitavelmente implicados. Ao professor, cabe motivar os alunos nesse sentido, mostrando-lhes, por exemplo, que a dedicação a uma atividade de Cidadania, a colaboração num projeto extracurricular, o empenho num concurso... tudo pode e deve ter um impacto claro e evidente no juízo global final.

A equipa do projeto de avaliação tem trabalhado no sentido de mostrar à comunidade educativa as potencialidades deste modelo, alertando para o facto de que o resultado do cálculo da avaliação não deve ser lido como um valor definitivo, mas sim entendido como uma referência. Portanto, não é possível, nem desejável, que os profissionais fiquem reduzidos à decisão algorítmica dos

recursos digitais considerados. Tal dinâmica, além de contribuir para a própria desprofissionalização da docência, conduziria a uma desumanização dos processos de avaliação, descaracterizando-os e impossibilitando que concorram para maior democraticidade das realidades escolares. É no exercício através da transparência, da deliberação profissional e do diálogo humano, que a avaliação ganha valor democrático. Retirar-lhe estas características reduziria, inevitavelmente, o seu valor pedagógico.

MITO N.º 8: “ANTES DO NOVO MODELO DE AVALIAÇÃO, OS ALUNOS COMPREENDIAM MELHOR A CLASSIFICAÇÃO”

Como vimos no Mito n.º 2, o novo modelo de avaliação permite ao aluno conhecer os domínios nos quais possui mais capacidades e aqueles onde apresenta fragilidades. Essa informação é muito útil para poder refletir sobre o que fazer para aperfeiçoar os seus pontos fortes e para ultrapassar obstáculos nos aspetos menos satisfatórios. No entanto, há um senão. Se, em cada disciplina, o aluno receber informações relativas a vários instrumentos de informação, formativos e sumativos, subdivididos em domínios/temas, a quantidade de dados pode tornar-se inconciliável com o objetivo de orientar a sua atuação.

Desse ponto de vista, um sistema completamente tradicional – dois testes por disciplina, com uma nota única, que se pode resumir ao binómio positiva/negativa – seria muito mais fácil de acompanhar. O certo é que, nos últimos anos antes deste novo modelo, poucos seriam os professores que recorreriam apenas aos testes. Quase todos já usavam grelhas de observação do desempenho da aula, tabelas para registo da avaliação de apresentações orais, minitestes, questões de aula, etc. Cada um desses aspetos tinha ponderações diferentes e escalas diferentes, o que também complexificava muito o balanço a fazer por alunos e docentes.

Com o novo modelo, o AEDSI procurou um sistema que fosse o mais simples possível para os alunos e respetivos encarregados de educação.

Uma das primeiras decisões foi que a ponderação a atribuir aos instrumentos de recolha de informação deveria ser muito equilibrada. Não se deveriam secundarizar os “processos informais e pouco estruturados de recolha de informação” (Fernandes, 2020: p. 10) em relação à avaliação escrita, nomeadamente os testes.

Outra decisão importante foi usar sempre a mesma escala (de zero a cem) em todos os instrumentos de avaliação, procurando deste modo evitar a multiplicidade de configurações avaliativas que existiam antes e, por outro lado, favorecer a adaptação a um aluno que tenha transitado de um ciclo para outro.

Finalmente, a equipa do projeto de avaliação pedagógica desenvolveu uma ferramenta digital especialmente pensada para alunos e encarregados de educação, designada como “Simulador de classificação”, que permite acompanhar de forma

sistemática e contínua o estado das aprendizagens por disciplina e por domínio/ tema (vd. Imagem 5). Esta ferramenta foi divulgada nas aulas, com a ajuda dos diretores de turma, e também através de um vídeo-tutorial.

Imagem 5. Simulador de classificação, destinado a alunos e encarregados de educação

SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO - simulador

Agrupamento de Escolas D. Sancho I

Escola:

Aluno:

Turma: Ciclo:

	Disciplina
1	
2	
3	
4	

INSTRUÇÕES



D. SANCHO I
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Acesso à área da disciplina

DISCIPLINA 1

DISCIPLINA 2

DISCIPLINA 3

DISCIPLINA 4

SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO - simulador

Disciplina

GUARDAR ALTERAÇÕES

PAINEL DE DISCIPLINAS

INSTRUÇÕES

1º período

Ponderação / Classificação	Domínio 1	Domínio 2	Domínio 3	Domínio 4	Domínio 5	Domínio 6
Ponderação IRI 1						
Classificação IRI 1						
Ponderação IRI 2						
Classificação IRI 2						
Ponderação IRI 3						
Classificação IRI 3						
Ponderação IRI 4						
Classificação IRI 4						
Ponderação IRI 5						
Classificação IRI 5						
Média por domínio (%)						
Média global						

MITO N.º 9: “COM ESTE MODELO, FICAMOS MAIS EXPOSTOS A RECURSOS”

Um pedido de revisão da avaliação continua a ser visto, por muitos docentes, como algo que coloca em cheque a dignidade do trabalho do professor, que supostamente não terá sido cuidadoso o suficiente para que não houvesse qualquer dúvida sobre o seu juízo e que, por esse motivo, tem de se justificar se não quiser que outros interfiram na avaliação que ele não foi capaz de fundamentar. Esta visão pode ser traumática para o docente e ter efeitos na sua atividade futura.

É necessário começar a olhar para os pedidos de revisão de uma forma diferente, como algo natural no processo democrático que é a educação dos nossos alunos. Todos somos chamados a intervir neste processo e as dissensões são um sinal de que existe espaço para diferentes pontos de vista, o que é normal e diria até desejável, na linha do que enunciámos no “Enquadramento prévio” desta reflexão.

A equipa do projeto de avaliação pedagógica do AEDSI pretende ajudar a transformar o sentido negativo destas situações, disponibilizando-se para apoiar os docentes sempre que receberem pedidos de revisão, refletindo com os colegas acerca de pontos que levantem dúvidas ou problemas e ajudando-os na elaboração

da sua resposta (salvaguardando-se, como é óbvio, a reserva de elementos confidenciais, que devem ser apenas do conhecimento do conselho de turma).

MITO N.º 10: “A NOVA LEGISLAÇÃO FACILITA DEMAIS E PREJUDICA A QUALIDADE DO ENSINO”

Referimos, no ponto anterior, os pedidos de revisão. Estes momentos de questionamento podem criar no docente a tentação de ser menos exigente e rigoroso no seu juízo, sobrevalorizando os progressos dos alunos de modo a evitar que a sua avaliação seja colocada em causa por terceiros. Desse ponto de vista, pode levar a uma diminuição da qualidade do processo educativo.

Esse potencial decréscimo de qualidade pode verificar-se também quando a política explícita ou implícita de um agrupamento incita à subida de resultados, temendo que os encarregados de educação prefiram matricular os alunos em escolas que são mais “generosas” na atribuição das classificações.

Estes fatores podem entrar em choque, depois, com os resultados das provas finais e dos exames nacionais. Ao englobar elementos que não são redutíveis a um exercício escrito, naturalmente que poderão ocorrer diferenças entre a avaliação interna e a externa, surgindo críticas ao trabalho do professor que, supostamente, não estará a contribuir devidamente para que a escola não desça a sua posição nos rankings nacionais.

A pressão que os docentes, no geral, sentem devido a estas e a outras razões deve ser considerada no projeto de intervenção de qualquer agrupamento, enquanto desafio a enfrentar com confiança e com sentido de comunidade. Um projeto de avaliação pedagógica, por definição, deve exigir o envolvimento de todos, com o compromisso de se compreenderem em conjunto os dilemas da organização e agir de forma cada vez mais esclarecida.

No caso do AEDSI, a equipa tem apresentado sugestões claras sobre como se pode conciliar a exigência do trabalho dos alunos com uma avaliação inclusiva e diversificada. A título de exemplo, foi criado um vídeo em que se dão exemplos concretos sobre como se pode reforçar cada instrumento de recolha de informação de modo a evitar que existam desequilíbrios — que podem levar a que o aluno se empenhe nas atividades de avaliação mais acessíveis e que desista de se comprometer com atividades mais complexas. Por exemplo, é possível conceber uma grelha de observação do desempenho, que congregue a avaliação de situações informais de aprendizagem com trabalhos de pares e registos escritos individuais, de modo a poder equiparar-se, em termos de dificuldade e exigência, à preparação e realização dos tradicionais testes escritos e questões de aula. Os grupos disciplinares do AEDSI têm sido recetivos a estas propostas e é possível verificar que já há progressos neste ponto.

Estamos certos de que, com a experiência que o AEDSI irá adquirir ao longo

do processo de adaptação ao novo modelo de avaliação pedagógica, continuarão a surgir práticas inovadoras que permitirão responder, de forma ainda mais adequada, às necessidades deste tempo tão desafiante para quem se dedica à atividade educativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim de um ano e alguns meses, a equipa do projeto de avaliação pedagógica está satisfeita com os progressos verificados no AEDSI, mas existem ainda alguns pontos de interrogação perante certas respostas que foram dadas ao desafio que nos foi colocado. Há aspetos a melhorar e novas questões que, entretanto, foram surgindo. Todavia, temos a convicção de que a estratégia que escolhemos é a mais segura: avançar devagar nas decisões, testando sistematicamente os seus resultados e impacto, voltando atrás sempre que aconselhável, corrigindo o que se apresente como desadequado ou inútil.

Procurámos fugir à via do controlo que encontramos noutros agrupamentos, onde se obriga ao cumprimento intransigente de regras padronizadas, se vigia permanentemente a aplicação dos procedimentos e se chega a exigir a apresentação periódica de evidências individuais que atestem a obediência a cada pormenor normativo. Achamos que é imprescindível monitorizar, mas não fiscalizar, sob pena de tolher as potencialidades que existem, em cada professor, de idealizar soluções criativas perante os novos reptos que vão surgindo.

Termino como comecei, com um apontamento pessoal.

Há alguns anos, tive o prazer de trabalhar com um colega que costumava dizer, de forma provocatória e com certa graça, que uma boa equipa de trabalho é aquela que dá o seu melhor para ser extinta. E depois explicava: todo o esforço das equipas escolares deve ir num mesmo sentido – capacitar os profissionais a fim de que possam prescindir de alguém que lhes sugira continuamente o caminho a seguir e, assim, reforcem a sua autonomia e capacidade de agir.

É assim que vejo o futuro da equipa de avaliação pedagógica no AEDSI. Nesta primeira fase, é essencial que a comunidade educativa sinta que existe um grupo de pessoas que está disponível para acompanhar, monitorizar, investigar e impulsionar a ação. Todavia, passado o momento de adaptação, é necessário dar espaço para a comunidade se organizar sem interferências, por mais bem-intencionadas que sejam.

As inseguranças que muitos docentes sentem, alegando que não dominam o assunto, não deve constituir um impedimento para essa autonomia. Os textos teóricos e as experiências práticas de outras escolas estão disponíveis à distância de um clique, para quem desejar aperfeiçoar a sua práxis individual, em articulação com as linhas organizacionais do AEDSI. Aliás, para quem sinta o receio de ainda

estar longe do que se pretende com este novo modelo, convém recordar que a própria equipa do projeto de avaliação pedagógica não foi constituída tendo em conta o conhecimento especializado dos seus membros que, à partida, não tinham respostas para todas as dúvidas e problemas (e ainda não têm, há que reconhecê-lo). Foram escolhidos professores como todos os outros, que passam pelas mesmas dificuldades e hesitações, com a diferença de que se dispuseram a aceitar o desafio de, provisoriamente, constituírem um polo agregador de diversas perspetivas e sensibilidades, combinadas de modo a darem origem a um caminho comum, que deve ser percorrido e analisado de forma crítica e dinâmica, aberta ao debate e à transformação constantes.

É, através deste entendimento, que visamos legitimar e reforçar a democracia do Agrupamento escolar. Por um lado, através das dinâmicas organizacionais estabelecidas, que facilitam o envolvimento, o diálogo e o compromisso coletivo dos diferentes agentes escolares e, por outro, ao reforçar as características democráticas da avaliação pedagógica, como a participação dos estudantes e a transparência dos instrumentos e processos.

Nesse sentido, terminaria com um excerto de um dos vídeos-tutoriais criados para apoio dos professores, que representa bem os princípios que nos guiam:

“O desejo da equipa é ajudar todos os colegas neste trabalho, mas, para que o processo funcione, precisamos de mobilizar as características necessárias a qualquer processo de mudança. Primeiro, o desejo de fazer cada vez melhor. Segundo, a aceitação das falhas, das dúvidas e dos desconfortos – que são próprios de qualquer mudança – como algo normal. Terceiro, a necessidade de paciência e de perseverança. E, finalmente, um quarto aspeto: a confiança de que vamos conseguir atingir os nossos objetivos porque sabemos que temos o apoio uns dos outros”.

REFERÊNCIAS

- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications.
- Cardoso, S. & Coelho, J. (2021). *Critérios de Avaliação: questões de operacionalização. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA
- Fernandes, D. (2020). *Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação pedagógica, classificação e notas: perspetivas contemporâneas*. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

- Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2021). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2020-2021)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Lima, L. C. (2003). *A escola como organização educativa*. Cortez Editora.
- Lima, L. C. (Org.) (2006). *Compreender a escola: perspectivas de análise educacional*. Porto: Asa.
- Lima, L. C. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, vol. 12, núm. 2, 82-88.
- Machado, E. A. (2021). *Feedback. Folha de apoio à formação. Projeto MAIA*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Morgan, G. (2007). *Imagens da organização*. Editora Atlas.
- Santos Guerra, M. Á. (2017). *Evaluar con el Corazón: De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens Ediciones.
- TEIP | Direção-Geral da Educação. (s.d.). Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/teip>.

EDUCAR DEMOCRATICAMENTE EM VILA NOVA DE FAMALICÃO: DIFERENTES EXPERIÊNCIAS, DIFERENTES DESAFIOS

ANA SILVA / ANTÓNIO GONÇALVES / HENRIQUE LEAL / PEDRO FERNANDES
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE GONDIFELOS / AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. MARIA II
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE PADRE BENJAMIM SALGADO

RESUMO:

As escolas do município de Vila Nova de Famalicão destacam-se pelo seu compromisso com uma educação inovadora e democrática. Este capítulo apresenta quatro projetos que refletem diferentes práticas pedagógicas e a sua relação com a democracia.

O projeto “Jovens Cientistas e Investigadores” da Escola Secundária de Padre Benjamim Salgado promove o ensino baseado em projetos, incentivando os alunos a resolver problemas reais, estimulando a colaboração e relacionando diferentes componentes do currículo.

O segundo exemplo - “A Escrita como Preservação da Memória” - envolveu os alunos do 7.º ano e promoveu a compreensão da importância da escrita na preservação da cultura humana. A colaboração entre diferentes disciplinas e a integração da comunidade local enriqueceram a experiência educacional.

O terceiro relato - “Sons e Letras em Movimento” - visa apoiar alunos com dislexia, reconhecendo a importância da equidade na educação. Este projeto destaca a necessidade de uma abordagem democrática para garantir que todos os alunos, independentemente de deficiências, recebam apoio adequado.

O projeto “Mobile Learning 5.0” no 1.º Ciclo do Ensino Básico promove a diferenciação e personalização da aprendizagem, incorporando recursos digitais. Destaca como o envolvimento dos alunos no processo de decisão potencia o seu compromisso e responsabilidade na sua própria educação.

Em síntese, este capítulo ilustra um compromisso das escolas do município com uma educação inclusiva, democrática.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo das páginas anteriores, o livro integrou um conjunto plural de estratégias pedagógico-curriculares que têm sido desenvolvidas em diferentes agrupamentos de escolas de Vila Nova de Famalicão. A apresentação das experiências anteriores permite, de algum modo, apresentar e ilustrar alguns dos projetos mais extensos que têm marcado as opções neste município.

Importa, contudo, não se reduzir as opções educativas das escolas famalicenses a estes projetos de maior extensão ou densidade. Em Vila Nova de Famalicão,

aliás como nas diferentes regiões geográficas, as escolas não incidem, apenas, em grandes projetos, há várias opções pedagógico-curriculares com finalidades e extensões focalizadas, ora centradas numa turma, ora centradas em competências formativas específicas.

Com este capítulo, pretende-se partilhar quatro projetos com as características acima indicadas. Através deles, visamos divulgar opções focadas na inclusão, na articulação curricular horizontal, na relação com dispositivos tecnológicos e digitais, na aprendizagem participativa e experimental, entre outras. Esta diversidade de posicionamentos revela, por um lado, a riqueza pedagógica e curricular que se vive no município e, por outro lado, evidencia a lógica democrática e democratizante subjacente à valorização da pluralidade como condição necessária, mesmo que insuficiente, para a afirmação de contextos em que a democracia se estabelece, simultaneamente, como um valor e como uma prática (Biesta, 2022).

Nesta linha de pensamento, recuperamos a perspetiva de González González (2003). De acordo com a autora, pese embora as diferentes escolas (públicas) partilhem uma estrutura formal, não é adequado entender os estabelecimentos de ensino como organizações uniformes. De facto, apesar da existência de diretrizes comuns provenientes da tutela, a forma como cada comunidade escolar se constrói a partir daí é particular, única. Por esse motivo, necessitamos de reconhecer a singularidade das *estruturas informais* de cada organização educativa, das relações humano-pedagógicas que estabelecem, das experiências pedagógico-curriculares que se co-constroem. Esta pluralidade é fundamental para a democraticidade do sistema educativo. Sem ela, estabelecer-se-iam mecanismos de uniformização, que dada a natureza educativa seriam, inevitavelmente, orientados para uma racionalidade heteronormativa, que obscurecia a diferença e a diversidade de perspetivas (Sandel, 2023). Essa finalidade surgiria, de algum modo, como contrária aos valores e práticas democráticas, ora por não prever a autodeterminação e o autogoverno como características das organizações escolares, ora por negar a possibilidade de conceções, reflexões e práticas.

A este propósito, Duarte (2023) tem discutido como a tentativa de estabelecer mecanismos, implícitos ou explícitos, de uniformização das práticas e das dinâmicas organizacionais de escola se inscrevem numa corrente mais ampla, denominada “gerencialismo pós-democrático”, que afasta os valores e os processos democráticos do quotidiano escolar e, conseqüentemente, dificultam uma verdadeira educação *em e para* a democracia. A par do referido, e como nos explica Lima (2021), temos vindo a assistir à proliferação de mecanismos de controlo digitais que, quase de forma sub-reptícia, contribuem para a diminuição da diversidade interna nas organizações escolares, assim como para o enfraquecimento e aligeiramento da discussão pedagógica, que se transforma numa escolha técnica entre duas opções

previamente definidas.

Nesta linha de pensamento, o autor é particularmente crítico do modo como o currículo e a prática educativa se subordinaram

à razão técnica e aos imperativos digitais dos especialistas informáticos e das interações pedagógicas tecnologicamente mediadas, geridas, mensuradas e comparadas, reconfigurando escolas e salas de aulas em plataformas de dados, eventualmente conectadas a redes nacionais, regionais ou mundiais. Isso é cada vez mais possível através do recurso a plataformas analíticas em tempo real e com feedback automático, induzindo uma administração da educação a distância, operando a compressão do tempo e produzindo formas gráficas de representar o mundo e a educação, previsões, cenários e prescrições pedagógicas. (Lima, 2021, p. 10)

Como tal, a valorização de modos próprios de pensar a educação e de a viver surgem, quase, como um mecanismo de contrapoder, como uma força contra-hegemónica que afirmar, valentemente, que a educação não é um exercício laboral automático, previsível ou rotineiro, meramente guiado por métricas ou “boas práticas”. Pelo contrário, requer um envolvimento humano, intelectual, ético, social e moral, guiado por vocações democratizantes e por experiências que, se esperam, sejam também elas democráticas (Carr, 1991).

Neste senda, poder-se-ão valorizar diferentes princípios subjacentes à aprendizagem e ensino democrático, como a igualdade, a justiça, a participação e a responsabilidade. A igualdade refere-se ao facto de que todos os indivíduos têm direitos e deveres iguais, enquanto a justiça se refere à equidade e à igualdade de oportunidades. A participação remete para a ideia de que todos devem ser incluídos e terem a oportunidade de contribuir, e a responsabilidade diz respeito à necessidade de todos serem responsáveis pela construção e manutenção de uma sociedade justa e igualitária. É sobre este olhar experiencial que iremos dedicar as próximas páginas.

2. APRESENTAÇÃO DA(S) EXPERIÊNCIA(S) EDUCATIVA(S)

As experiências são os constituintes fundamentais da vivência escolar. É através das diferentes experiências que os estudantes criam relações com os múltiplos conhecimentos, com outras pessoas, com a sua vida e com vida e património da humanidade, como um todo. É a reflexão, atenta e cuidada, sobre as experiências pedagógico-curriculares que cria condições para que, por um lado, as escolas

possam criar vivências únicas a cada estudante e, por outro lado, desenvolvam, profissional e organizacionalmente, competências que permitam a autocritica, a reimaginação e recriação. Por outras palavras, a deliberação sobre as diferentes experiências possibilita entender a vivência escolar como possibilidade, onde existem, sempre, múltiplas alternativas, criando, assim, mecanismos que nos salvaguardam da mimetização ou reprodução, mais ou menos acrítica, de práticas pensadas, desenhadas ou definidas por agentes externos a cada realidade.

Para perceber a importância deste conceito para as realidades escolares, importa atentar com um pouco mais de detalhe no mesmo. Para essa reflexão, recorreremos a perspectiva de Duarte (2021, p. 65) que as entende como

uma vivência, enquadrada no tempo e no espaço, influenciada por fatores múltiplos, que condicionam o modo como cada sujeito perspectiva e se implica intelectual, motora e emocionalmente em cada ação. Por conseguinte, uma experiência poderá corresponder a uma única ação ou a várias, poderá ter um maior ou um menor envolvimento de cada agente, poderá suscitar uma reação emocional mais ou menos relevante.

E quanto ao mesmo conceito, esclareço três aspetos: i) as experiências são sempre marcadas por uma complexa e interativa rede de estímulos e reações físicas, intelectuais, sensoriais e afetivas; ii) as experiências são únicas e irrepetíveis, mesmo que os estímulos externos se mantenham inalterados (...); iii) as experiências, nomeadamente as desenvolvidas socialmente, são pessoais, pois condicionadas por experiências passadas singulares e pela ação presente que cada um desenvolve (...).

Partindo desse referencial, iremos destacar quatro experiências distintas, vivenciadas pelos estudantes do município de Vila Nova de Famalicão. Como já indicamos, estas experiências são marcadas por diferentes características, por envolverem finalidades pedagógicas diferentes, por recorrerem a estratégias formativas particulares.

2.1. JOVENS CIENTISTAS E INVESTIGADORES

Este projeto foi desenvolvido na Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, no âmbito das disciplinas de Biologia e Química do 12.º ano. No início de cada ano letivo é proposto aos alunos a escolha de um projeto-problema, a desenvolver no âmbito destas duas componentes do currículo. Para a sua realização, os alunos contam com o apoio da escola, integrando ou trabalhando em colaboração com os Clubes que integram o Agrupamento, Clube CNA (Ciência, Natureza e Ambiente) e

Clube das Energias Renováveis, e instituições protocoladas (Universidade do Minho, Autarquia, CITEVE e empresas locais).

Esta estratégia aproxima-se da ideia de *ensino por projeto*, integrando duas categorias complementares: *ensino alicerçado em problemas* e *ensino alicerçado no contexto* (Duarte, 2021). De acordo com essa perspetiva, procuramos que os alunos aprendem a resolver problemas reais e relevantes, o que os ajuda a sentirem-se motivados e envolvidos; incentiva a colaboração entre pares, o que os ajuda a desenvolver habilidades de trabalho em equipa e comunicação; os projetos geralmente envolvem várias disciplinas, o que ajuda os alunos a ver como as diferentes áreas do conhecimento se relacionam entre si; permite-lhes o desenvolvimento de habilidades para a vida real como resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade, proporcionando um conhecimento mais significativo e duradouro.

Inicialmente, os alunos, após uma pesquisa individual e uma discussão entre pares, fazem uma recolha de possíveis projetos a desenvolver, com vista à resolução de problemas que afetem a nossa sociedade, a comunidade próxima e/ou o seu bem-estar individual. Esses projetos são *a posteriori* alvo de análise mais aprofundada, acabando os alunos por se dividir em grupos de trabalho de acordo com as suas preferências e a pertinência do projeto.

Ao longo do ano letivo, os alunos desenvolvem os projetos com autonomia, contando sempre com o apoio e supervisão dos professores. Cada projeto é avaliado em três momentos previamente agendados, onde os alunos são convidados a partilhar com os colegas e os professores, as suas ideias fazendo-se o ponto da situação a nível de materiais, estratégias/procedimentos e resultados.

Os relatórios finais e os resultados são apresentados no final do ano letivo à comunidade do Agrupamento, na Noite dos Jovens Cientistas e Investigadores do AEPBS. Existem, já, diferentes exemplos que ilustram o tipo de trabalho realizado pelos grupos. Para este capítulo, mobilizamos 4 projetos elucidativos, associados à preocupação ambiental:

i) Colouring life with plants procurou defender uma alternativa ao uso de químicos na estampagem têxtil, privilegiando formas de estampagem natural e sustentável. Este projeto teve a particularidade de ter criado tintas com tintos naturais que foram utilizadas por estudantes do agrupamento, na componente de Educação Visual;

ii) Estufa Aromatina decorreu da preocupação do grupo em preservar o morango, após a colheita, uma vez que é um produto altamente perecível, que necessita de um processo de armazenamento que prolongue o seu período de conservação. Neste trabalho, os estudantes elaboraram biofilmes poliméricos comestíveis;

iii) *Foredo Company* preocupou-se com a produção sustentável de produtos de higiene, como o desinfetante, o sabonete, o sabão e o batom. A par destes produtos, o grupo também criou alternativas na criação de licores, recorrendo a um bioetanol, também ele sustentável;

iv) *O magnetismo na germinação e no crescimento das plantas* orientado para o estudo da influência do campo magnético na germinação e crescimento de plantas. Este trabalho estabeleceu-se como uma pequena investigação, através do controlo de diferentes variáveis, que lhes permitiu melhor compreender os processos científicos.

Os trabalhos refletem a capacidade e engenho dos nossos jovens cientistas na produção científica e na tentativa de resolução de problemas que afetam a nossa sociedade. Porém, e acima de tudo, esta experiência alicerça-se na ideia de aprendizagem democrática que valoriza a diversidade e a inclusão, e busca desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Os alunos são agentes ativos e responsáveis pela sua educação e são incentivados a participar e envolverem-se na vida da comunidade local e/ou escolar. Assume-se, então, a finalidade de ajudar os estudantes a tornarem-se cidadãos ativos e envolvidos na sociedade.

2.2. A ESCRITA COMO PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA

Como nos explica Fischer (2009), a escrita estabeleceu-se como um sistema fundamental para a preservação do conhecimento humano. Através dela, é possível não só preservar e recriar a cultura humana como, também, democratizar o acesso a essa mesma cultura e a diferentes fontes de informação e de conhecimento. Por conseguinte, como defende Freire (1968, p. 4), é possível pensar a aprendizagem da leitura e da escrita “direta e realmente ligada à democratização da cultura”. De facto, o acesso à comunicação escrita surge, no contexto contemporâneo, como uma condição fundamental para garantir a democraticidade das diferentes sociedades, porque, através dela, é possível ter uma leitura mais crítica e consciente do mundo e, assim, assumir uma real agência, negando mecanismos de opressão ou diminuição da ação política e social das diferentes comunidades. Por esse motivo, não é possível subscrever uma conceção meramente técnica ou encerrada de leitura, é, então, necessário defender que as escolas co-constroam experiências em que a leitura (e a criação escrita) é vivenciada como um exercício humano e humanizante.

Foi com esse espírito que se promoveu, nas turmas do 7.º ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas de Gondifelos, um projeto denominado ‘*Escrita e os seus suportes de ao longo da história: a escrita como preservação da memória*’. Este projeto alicerçou-se nos pressupostos de articulação curricular

(Duarte, 2021) integrando contributos de diferentes componentes do currículo, em particular História, Geografia, Educação Visual e TIC. Assumindo os pressupostos teóricos subjacentes a um projeto desta natureza, privilegiaram-se duas ideias complementares. Por um lado, o desenho colaborativo das planificações comuns, em que professoras e professores se envolviam numa reflexão partilhada e comprometida com o sucesso do projeto. Por outro lado, a valorização da comunidade como condição necessária para valorização da aprendizagem dos alunos e do património local.

Na sequência do identificado, estabelecemos três objetivos primordiais:

- Valorizar o património global da importância da escrita, consciencializando os alunos para a sua preservação;
- Aprimorar a expressão (artística, escrita e oral) dos estudantes, contribuindo para o seu enriquecimento cultural;
- Salientar a importância da educação cultural, nos contextos escolares.

Partindo deste referencial, as diferentes componentes curriculares envolveram-se na estruturação do projeto e na aprendizagem dos alunos, de acordo com a seguinte tabela:

Componente do currículo	Desenvolvimento educativo
Educação Visual	Incentivou à criação, pelos alunos, de uma personagem numa vinheta com a pesquisa realizada sobre a época (criando cenário, guarda-roupa e textos) de apresentação das etapas mais importantes da evolução da escrita.
História	Criou condições para que os estudantes realizassem um pequeno estudo sobre diferentes momentos da História da humanidade que que contribuíram para o progresso da sociedade e igualmente para a evolução da escrita, consciencializando os alunos do que surgiu como uma criação humana bastante complexa.
Geografia	Contribuiu para a aprendizagem de lugares e regiões, assim como o dinamismo das inter-relações entre os espaços, tornados possíveis através da escrita.
TIC	Ajudou a elaborar o blog de orientação sobre os sistemas de escrita e seus suportes de apoio.
Cidadania e Desenvolvimento	Promoveu a reflexão e discussão sobre o tema, numa postura que articulou aspetos artísticos, culturais e sociais.

Com este projeto, os estudantes tiveram a oportunidade de se envolver numa discussão mais ampla sobre a escrita e sua relação com a história da humanidade. Através do estudo e da discussão, as turmas tomaram consciência sobre parte da humanidade que partilhamos, desenvolvendo, assim, um aspeto fundamental para a democracia: um sentido de pertença e responsabilidade partilhada em relação ao que nos é comum.

2.3. SONS E LETRAS EM MOVIMENTO

Como indicamos em páginas anteriores, a democratização da aprendizagem da leitura e da escrita é uma condição estrutural para a democratização das diferentes sociedades (Freire, 1968). Como tal, não basta à escola assumir o compromisso de integrar todas as crianças, é fundamental que crie condições para que todos e todas possam, de forma real, aprender a ler e a escrever. Este projeto partiu desse pressuposto, orientando-se para a prática pedagógica com as crianças com dislexia. De facto, o “Sons e Letras em Movimento” pode ser sumariado como intervenção pedagógica diferenciada, no Agrupamento de Escolas D. Maria II, para os alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específica, ao nível da consciência fonológica, lateralidade, discriminação auditiva, velocidade e fluência leitora, memória de trabalho verbal, compreensão, reeducação da leitura e da escrita...

Importa, para melhor compreender o projeto, enquadrar o conceito ‘dislexia’:

A palavra “dislexia”, em sua etimologia, é constituída pelos radicais “dis” e “lexia”. No grego, dys significa dificuldade; e lexis significa palavra.

Desde 1896 este distúrbio tem recebido diversas denominações: “alexia”, “afasia”, “agnosia”, “apraxia”, “analfabetismo”, “bloqueio secundário da aprendizagem, especificamente relativo à leitura”, “cegueira verbal congênita”, “dislexia congênita”, “strephosymbolia (símbolos invertidos)”, “alexia do desenvolvimento”, “dislexia constitucional”, “parte do contínuo das perturbações de linguagem, caracterizada por um déficit no processamento verbal dos sons” etc.

Nos anos 60, sob a influência das correntes psicodinâmicas, foram minimizados os aspectos biológicos da dislexia, atribuindo as dificuldades leitoras a problemas emocionais, afetivos e “imaturidade” (...).

Em 1969, Pialloux, Valvat, Freisse e Legent a definiram como uma dificuldade de aprendizagem da leitura em crianças que não apresentam enfermidade sensorial ou motriz aparente e em que o nível intelectual não está comprometido e, faz referência à Launay, que a considera uma assimbolia e, Borel-Maisony que a define como uma dificuldade específica para identificar, compreender e reproduzir os símbolos escritos (...).

Em 2002, a Associação Internacional de Dislexia adaptou a seguinte definição: “Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico,

inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais". Esta definição de dislexia é a atualmente aceita pela grande maioria da comunidade científica.

A par do retratado, é importante considerar que 60 a 80% dos diagnósticos são atribuídos a indivíduos do sexo masculino. No entanto, essa discrepância é, em grande parte, resultado da gravidade dos casos e das múltiplas comorbidades que costumam estar associadas ao sexo masculino. Contudo, quando conduzimos estudos abrangentes que avaliam todos os alunos de uma instituição de ensino, a disparidade de género torna-se notavelmente menor, alinhando-se com a noção democrática de igualdade.

É surpreendente que apenas 3 a 6% das crianças em idade escolar sejam oficialmente diagnosticadas com dislexia, apesar das estimativas sugerirem que entre 5 a 10% da população possa de facto apresentar esse transtorno. Isso levanta questões relevantes sobre o acesso equitativo à educação e a importância de uma abordagem democrática para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles que não foram diagnosticados, recebam o suporte necessário.

Quanto às experiências educativas, os alunos envolveram-se numa variedade de exercícios para reeducação da leitura e escrita, adaptados de acordo com seu nível de escolaridade e idade. Essas atividades ocorrem em pequenos grupos ou individualmente, muitas vezes em horários extracurriculares. Cada professor tem a liberdade de escolher o método mais apropriado, incluindo o uso de materiais como os Cadernos Reeducativos de Helena Serra ou outros. Dentro da sala de aula, os alunos recebem apoio na leitura de enunciados, um exemplo prático de como a educação pode ser inclusiva e democrática, oferecendo ajuda individualizada quando necessário.

Entretanto, à medida que lidamos com um aumento nas dificuldades específicas, como a dislexia, deparamo-nos com a escassez de recursos. Os professores muitas vezes enfrentam restrições nos seus horários, o que dificulta a dedicação a projetos como este, essenciais para promover a igualdade de oportunidades educativas. Como tal, é fundamental desenvolvermos uma reflexão sobre a necessidade de manter o compromisso com a missão democrática de nossa educação, que valoriza a igualdade, a justiça, a participação e a responsabilidade como princípios fundamentais.

2.4. MOBILE LEARNING 5.0

Para melhor discutirmos este projeto, importa recuperar diferentes enquadramentos teóricos, que poderemos sistematizar do seguinte modo:

a utilização de dispositivos móveis na aprendizagem servem de complemento à construção de conhecimento e significado dos alunos, de apoio à dinâmica de sala de aula e ao desenvolvimento da aprendizagem informal (Shum & Crick, 2012). Neste contexto um dos desafios que se coloca atualmente é a integração destes dispositivos móveis no ensino, mas sobretudo na reflexão e desenho de novos ambientes pedagógicos de aprendizagem, na sua efetiva e competente utilização (Shum & Crick, 2012). As estratégias de ensino devem promover uma aprendizagem que integre várias dimensões: imaginação, intuição, colaboração e impactos emocionais. Os aspetos estéticos, como a imagem, o vídeo e a música (multimédia) agregam uma sofisticação em relação ao ensino e aprendizagem, uma vez que proporcionam a vivência e a interatividade, ligando assim sentidos, sentimentos e razão. Quanto maior for o envolvimento dos alunos na manipulação criativa, na pesquisa, na interação com o próprio conhecimento, na descoberta de novas formas de expressão de saberes, maior será a eficácia didática deste processo. (Bento et al., 2017, pp. 60-61)

O citado evidencia, desde logo, duas ideias principais. Em primeiro, a pertinência dos recursos digitais, como um recurso que poderá contribuir para o desenvolvimento de competências fundamentais, como o sentido crítico, a criatividade e, inevitavelmente, competências associadas à manipulação de recursos digitais. Em segundo, que não é possível pensar a integração destes dispositivos sem a existência de uma refletida e cuidada ponderação pedagógica, que integre estes recursos numa experiência mais ampla, que valorize, predominantemente, a participação, a pesquisa autónoma e o compromisso comum dos diferentes estudantes.

É com este pressuposto que surge o projeto Mobile Learning 5.0 que é vivenciado por diferentes crianças a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas D. Maria II. Na sequência do apresentado, estabelecemos princípios estruturantes que orientam esta experiência:

- As práticas de ensino necessitam de criar condições que valorizem a diferenciação e a personalização da experiência pedagógica;
- Reconhecendo a diferenciação e personalização pedagógica, é necessário valorizar experiências que respeitam o ritmo e os tempos de cada criança;

- As escolas e as salas de aula são marcadas pela diversidade e heterogeneidade, que deverá ser respeitada e valorizada;
- O trabalho pedagógico não poderá desconsiderar ou menosprezar as necessidades, os interesses e as decisões dos alunos;
- É estruturante que cada estudante consiga implicar-se nas decisões tomadas, conseguindo escolher sobre diferentes e variadas propostas;
- As tecnologias digitais são, hoje, uma realidade constante nas sociedades contemporâneas, as escolas não podem ignorar os seus contributos, nem desconsiderar a sua responsabilidade na promoção de hábitos digitais saudáveis, seguros e críticos.

Na sequência destes pressupostos, desenhou-se um projeto que procurou repensar e recriar as práticas educativas, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrando os contributos das tecnologias digitais. O projeto estruturou-se de acordo com o seguinte roteiro:

Fases	Descrição
A - Diagnóstico do contexto e caracterização das turmas do primeiro ano	Visou a utilização de recolha de dados para caracterização do contexto, da turma e dos professores envolvidos, de forma a preparar o projeto.
B - Partilha de práticas pedagógicas em contexto, acompanhamento e monitorização do processo	Relacionada com a partilha de práticas em contexto de sala de aula, mais o acompanhamento dentro e fora do espaço de aprendizagem, presencial e online, junto com o processo de monitorização, recolha, tratamento e análise dos dados em harmonia com os dois professores titulares de turma.
C - Desenho e implementação de um novo espaço de aprendizagem	Associada ao desenho participativo com a comunidade escolar do espaço de aprendizagem, pressupondo a flexibilidade e autonomia das aprendizagens, favorecendo a utilização de equipamentos tecnológicos digitais.
D - Recursos	Transversal a todo o projeto, relacionada com a obtenção de recursos para os alunos.

Neste ano letivo, realizaram-se diferentes atividades, como o *monólogo dramatizado* (que permitiu às crianças criarem um monólogo associado a uma personagem de uma obra literária), a *micro indicação* (em que as crianças criaram cartões de visita como uma forma de recomendar a leitura de diferentes livros), *robótica* (recorrendo à plataforma UBBU) e *vamos fazer um filme* (em que a turma gravou um pequeno vídeo a discutir a pertinência de adaptar cinematograficamente diferentes obras literárias).

Com o trabalho realizado, até ao momento, sobressaem duas ideias. Em primeiro, que os alunos foram naturalizando o uso de diferentes recursos digitais, complementando com outros recursos pedagógicos presentes no espaço escolar. Em segundo, que o envolvimento das crianças contribuiu para desenvolverem competências de autodeterminação, fazendo com que se responsabilizassem por

diferentes decisões tomadas e procurassem auxiliar os colegas nas suas próprias decisões.

De facto, os recursos digitais, por si só, serão incapazes de reorientar a prática pedagógica. Aliás, parece-nos importante destacar que a integração de ferramentas digitais sem uma reflexão educativa pouco contribuirá para o desenvolvimento profissional dos docentes ou para o sucesso educativos dos alunos. Precisamos, então, de entender estes instrumentos como recursos que, com a devida ponderação pedagógica, poderão contribuir para diversificar, enriquecer e complexificar as diferentes experiências curriculares, democratizando o acesso e o uso seguro de recursos digitais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências educativas apresentadas refletem a diversidade de experiências promovidas pelas escolas de Vila Nova de Famalicão e evidenciam diferentes opções pedagógicas orientadas para uma educação democrática e inclusiva. Os projetos discutidos, como “Jovens Cientistas e Investigadores”, “A Escrita como Preservação da Memória”, “Sons e Letras em Movimento” e “Mobile Learning 5.0”, têm em comum a ênfase na valorização da participação dos alunos, na diversificação das estratégias de ensino e na integração de diferentes recursos.

Esses projetos ilustram como as escolas têm permitido que os estudantes se tornem agentes ativos, desenvolvendo capacidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. Isso encontra-se alinhado com uma visão democrática da educação, na qual todos os alunos têm igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, essas iniciativas abordam questões sociais e ambientais, como a preservação da memória cultural, a inclusão de alunos com dislexia e o uso responsável da tecnologia. Esses projetos não apenas enriquecem o currículo, mas também promovem valores democráticos, como igualdade, justiça, participação e responsabilidade.

Com estes exemplos, torna-se possível ilustrar como a educação pode atender às diferentes necessidades dos alunos, valorizando a sua participação enquanto cidadãos conscientes e críticos, numa sociedade em constante mudança.

REFERÊNCIAS

- Biesta, G. (2022). School-as-institution or school-as-instrument? how to overcome instrumentalism without giving up on democracy. *Educational Theory*, 72(3d), 1-13. <https://doi.org/10.1111/edth.12533>
- Carr, W. (1991). Education for citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 39(4), 373-385. <https://doi.org/10.1080/00071005.1991.9973898>

- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Escola Superior de Educação do Porto.
- Duarte, P. (2023). *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar portuguesa*. Furar o Cerco.
- Fischer, S. R. (2009). *História da escrita*. Editora UNESP.
- Freire, P. (1968). *Educacao e conscientizacao. Estensionismo rural*. Centro Intercultural de Documentación, Cuaderno n.º 25.
- González González, M. T. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. Em M. T. González, J. M. Cano, & A. P. Pruaño (Eds.), *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Pearson Educación.
- Lima, L. C. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42. <https://doi.org/10.1590/ES.249276>
- Sandel, M. J. (2023). *O descontentamento da democracia: por que razão vivemos tempos perigosos e o que temos de fazer para mudar*. Editorial Presença.



P.PORTO