

Editorial



Editor: José Luís Gonçalves

Organizadora do número temático: Daniela Gonçalves

(Trans)formação Educativa e Gestão (Flexível) do Currículo

Na responsabilidade que lhe cabe de disseminar trabalhos originais de reconhecida qualidade na área da Educação, a Revista Saber & Educar tem vindo a selecionar um conjunto de temas de indiscutível atualidade que têm marcado o labor investigativo, quer de académicos quer de agentes no terreno.

O presente número temático é, pois, integralmente dedicado aos contributos educativos que se encontram alicerçados na autonomia e na flexibilidade curricular, entendidas estas como uma oportunidade para promover uma mudança paradigmática nas escolas portuguesas. Se a autonomia e a flexibilidade curricular visam facilitar a emergência de propostas mais ajustadas à forma como os alunos aprendem, podem igualmente proporcionar aos mesmos uma educação mais holística e gerar práticas que, em última análise, venham a resultar numa maior equidade social.

Com os contributos dos vários autores deste número temático, dá-se expressão pública a iniciativas que promovem a inovação pedagógica e a mudança educacional, a partir de uma conceção de currículo flexível, aberto e enriquecido que garanta, simultaneamente, um alicerce comum para todos os alunos e uma parte complementar e diferenciadora que vá ao encontro das suas distintas motivações (interesses, necessidades, aptidões e talentos).

Neste enquadramento, validou-se um conjunto de artigos que incidem em diversas temáticas relacionadas com a *(Trans)formação Educativa e Gestão (Flexível) do Currículo*. De entre estas, destacam-se, por um lado, a reflexão das dimensões pedagógica e didática sobre as fases de intervenção educativa – observação, planificação, intervenção, avaliação, comunicação e divulgação – e, por outro, as abordagens/estratégias/metodologias de ensino e de aprendizagem que impactam nas práticas educativas, desafiando as escolas, por esta via, a implementarem também uma nova organização educativa. De realçar ainda os artigos dos autores convidados (*El nuevo modelo de gobernanza en la educación superior de Portugal, un espejo para España e Agrupamento de Escolas de Alcanena: da Flexibilidade ao Plano de Inovação*) que eviden-

ciam o modo como os propósitos educativos, a missão institucional e os projetos políticos e educativos podem alicerçar a mudança educativa.

Este número temático apresenta-se como um convite a uma leitura atenta e crítica dos artigos agora disponibilizados, na certeza, porém, de que a mudança educativa que a autonomia e a flexibilidade curricular desejam proporcionar só pode estar sustentada em conceções e práticas contemporâneas de educação que respondam aos exigentes desafios sociais que enfrentamos.

Editor: José Luís Gonçalves

Thematical number organizer: Daniela Gonçalves

(Trans)formation and (Flexible) Curriculum Management

Assuming its main target of spreading original works recognized for their quality in the domain of Education, the magazine Saber & Educar has chosen a wide variety of themes that are of undeniable awareness and of high quality and that have been remarkable for the research field, either of researchers or field agents.

This thematical number is, therefore, fully dedicated to all educational approaches that have their roots in autonomy and curricular flexibility, understood as an opportunity to promote a paradigmatical change in portuguese schools. If curricular autonomy and flexibility aim to smooth the emergence of more adjusted proposals to the way students learn, they can, simultaneously, provide to them a more holistic education and generate practices that, ultimately, will end in a wider social equity.

With the contributions of various authors in this thematical number, we poster initiatives that promote pedagogical innovation and educational change, grounded in a bendable, open and enriched meaning of curriculum that guarantees, at the same time, a common basis for all students and a complementary and distinguished part that goes along with their distinct motivations (concerns, needs, skills and talents).

In this framework, we attested a set of articles that focus several themes related to the *(Trans)formação Educativa e Gestão (Flexível) do Currículo – Educational (Trans)formation and (Flexible) Curriculum Management*. Among these, we stand

out, in one hand, the thinking of pedagogical and didactical dimensions of the educative practice – observation, planning, practice, assessment, communication and diffusion – and, on the other hand, the teaching learning approaches that impact in the educative practices, challenging the schools, this way, to apply also a new educative organization. The emphasis goes also to the articles written by our guests (*El nuevo modelo de gobernanza en la educación superior de Portugal, un espejo para España e Agrupamento de Escolas de Alcanena: da Flexibilidade ao Plano de Inovação*) that show the way how educative targets, institutional mission and educative and political projects can ground the educative change.

This thematical number assumes itself as an invitation for a critical and accurate reading, ensuring, although, that the educative change that curricular autonomy and flexibility wants to promote can only be sustained by contemporary educational conceptions and practices that answer to the societal demanding challenges that we face.

ESTRATÉGIAS PROMOTORAS DO PENSAMENTO CRÍTICO: FAZ PARTE DAS PRÁTICAS DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS?

Rosana Muniz de Medeiros

Universidade de Aveiro

Rui Marques Vieira

Universidade de Aveiro

Francislê Neri de Sousa

Centro Universitário Adventista de São Paulo, UNASP

Resumo

Nos últimos anos, em muitos países, como o Brasil e Portugal, tem havido frequentes discursos educacionais sobre a relevância de levar o aluno a pensar criticamente. Com base neste objetivo, a questão de pesquisa do presente estudo é perceber o conhecimento que os professores possuem sobre as habilidades e disposições do Pensamento Crítico (PC) e, qual o nível de PC desses. Para tal, adotamos dois procedimentos metodológicos: aplicação de um questionário, onde interpolamos provisões do Ennis PC e outras ações que não promovem o PC - e a aplicação do Teste Cornell PC (Nível X). A ligação entre esses dois procedimentos foi compartilhada como uma mensagem, no grupo fechado, de amigos professores do Facebook que atuam nos três níveis de ensino, na rede pública e privada do Estado de Alagoas-Brasil. Adotamos uma metodologia qualitativa para análise do questionário e estatística inferencial para o teste PC de Cornell. O resultado permitiu identificar que um número substancial de professores não tem consciência do que seriam as disposições do pensamento crítico; em relação ao nível de PC, o estudo demonstrou que os professores apresentavam um nível ligeiramente abaixo da média obtida em outros dois estudos desenvolvidos em Portugal.

Palavras-chave

Pensamento crítico. Atitude Crítica. Práticas Didático-Pedagógicas.

Abstract

In recent years, in many countries such as Brazil and Portugal, there has been frequent educational discourse about the relevance of leading the student to think critically. Based on this objective, the research question of the present study is to perceive the knowledge that the teachers hold about the skills and dispositions of Critical Thinking (PC) and, what their PC level. For this, we adopted two methodological procedures: application of a questionnaire, where we interpolated provisions of Ennis PC and other actions not promoting the PC - and the application of the Cornell PC Test (Level X). The link between these two procedures was shared as a message, in the closed group, of Facebook teacher's friends who work in the three levels of education, in the public and private network of the State of Alagoas-Brazil. We adopted a qualitative methodology for the analysis of the questionnaire and inferential statistics for the Cornell PC test. The result made it possible to identify that a substantial number of teachers are unaware of what would be the disposition of critical thinking; in relation to their CP level, the study showed that teachers presented a level slightly below the average obtained in 2 other studies developed in Portugal.

Keywords

Critical Thinking. Critical Attitude. Didactic-Pedagogical Practices

Introdução

O investimento em ações e em práticas promotoras do Pensamento Crítico vem adquirindo visibilidade em diversos contextos e realidades. Em países como Portugal e Espanha, o pensamento crítico vem servindo como base para vários documentos legais curriculares.

Em Portugal, essas bases “enquadram e orientam a ação do professor, fazem referência ao pensamento crítico enquanto finalidade em diferentes níveis de ensino” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2013, p. 36), na Espanha “su desarrollo está recogido en los currículos actuales [...] como uno de los objetivos de la Educación Secundaria” Blanco-López; España-Ramos & Franco-Mariscal, 2017, p. 107), nesses países o PC representa uma componente fundamental na formação e no comprometimento dos cidadãos.

No Brasil, o pensar de maneira crítica começa a ser assumido nos currículos e nos planejamentos dos professores, como um objetivo ideal a ser desenvolvido junto aos alunos. Uma das razões para esta mudança tem a ver com a necessidade de que os educandos interpretem e adquiram conhecimentos de maneira eficaz e, esse conhecimento sempre ocorre, quando aprendemos um novo conceito (Halpern, 2014) e utilizamos nas questões do dia-a-dia.

No entanto, quando passamos a refletir sobre o contexto contemporâneo da sociedade do conhecimento, percebemos que existe um enorme volume e predomínio de “difusão de dados e informações e não de conhecimentos” (Gadotti, 2001, p. 198), favorecidos pelos meios de comunicação em massa e mais especificamente, pela internet. Contudo, o grande problema da internet consiste no fato de que “dada la ingente cantidad de información que contiene, es saber identificar la que es de calidad y relevante para su utilización em la resolución de un problema concreto” (Blanco-López; España-Ramos & Franco-Mariscal, 2017, p. 112), o que nem sempre ocorre pois, o tempo para refletir sobre as informações é sempre inferior ao volume em que essas surgem.

Na atualidade, e também, com a facilidade de uso e acesso à internet “certas besteiras circulam com uma velocidade ainda maior” (Navega, 2005, p. 206), os jovens precisam aprender a filtrar a enorme gama de informação veiculada tanto na mídia digital como em outros meios de comunicação.

Nesse aspecto, é o pensamento crítico que vai nos oferecer “os instrumentos necessários para refletirmos sistematicamente, rigorosa e claramente de modo a determinarmos se o que ouvimos, ou o que olhamos,

ou o que pensamos é ou não realmente sustentável” (Castro, 2014, pp. 27-28) e assim, nos livrar dos engodos e armadilhas de atos e atitudes desprovidas de reflexões.

Por outro lado, se nos voltarmos à realidade da educação pública Estadual e Municipal, em Alagoas - *quicá* no Brasil essas, não vêm oferecendo um cenário que favoreça o desenvolvimento das competências do pensamento crítico nem, como prática de estratégia docente nem, como aprendizagem estudantil.

Via de regra, o professor da rede pública de educação do estado de Alagoas, se depara com uma sala de aula com 45 (quarenta e cinco) ou mais alunos, em precárias condições físicas e climática que, na maioria das vezes, só tem como recurso didático a lousa, o giz e o manual escolar (fornecido gratuitamente pelo governo federal) mas, que nem sempre se faz presente com o estudante.

Segundo Passos, Cornacchione Junior, Gaio & Brito, atualmente

os professores concorrem com diversas tecnologias que distraem seus alunos e tiram a sua atenção, como: jogos eletrônicos, internet, celulares, redes sociais etc. São diversas as instituições e pesquisadores que procuram desenvolver novas metodologias de ensino e estratégias didáticas que consigam reter a atenção do aluno. (2016, pp. 77-78)

Difícilmente, o discurso do professor aliado a lousa e o giz, numa turma numerosa e barulhenta, encurralada em um espaço físico fechado e, muitas vezes, inadequado, vai conseguir superar o aparato sedutor das mídias digitais que, estão disponíveis na palma das mãos, através de um o jogo de som, imagens, mensagens instantâneas, partilhas de fotos, vídeos que são por essas, facilitados e favorecidos. E essas - seduzem e atraem a atenção dos jovens e até, dos adultos.

Frente a tais circunstâncias, a contenda entre professor e mídia, torna-se uma luta desigual entretanto, se por um lado, a mídia seduz e desperta a atenção – cabe ao professor identificar quais os caminhos que eles próprios precisam percorrer para, conduzir o aluno a construir um pensamento crítico sobre mídias, sobre o ócio, ou as informações que são postas com objetivos de atender a interesses de grupos ou pessoa.

No caso específico dos docentes, o cenário que foi delimitado no âmbito educacional em Alagoas, não é muito diferente, do cenário apresentado há mais de doze anos atrás, num estudo empírico por Vieira (2003) e de Tenreiro-Vieira (2004) em Portugal, quando concluíram nesses estudos que, “as práticas docentes, em Portugal, não têm contemplado explicitamente o

pensamento crítico” (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2015, p. 36). Em Alagoas, na atualidade, pouco ou nada se ouve falar sobre as eficácias de tais práticas no âmbito da educação.

De acordo com Tenreiro-Vieira & Vieira,

a abordagem da infusão do pensamento crítico nos conteúdos curriculares preconiza que o ensino do pensamento crítico deve ser inserido no contexto de cada uma das disciplinas do currículo por forma a que as capacidades de pensamento crítico sejam infundidas ou entrosadas nos conteúdos das disciplinas (2000, p. 31).

O exercício do Pensamento Crítico nos parece ser o caminho fundamental para fazer com que o aluno se sinta confortável “a mudar sua opinião baseado na análise de novos julgamentos, argumentos ou fatos apresentados que melhor elucidem o objeto discutido, seja ele uma conversa, um debate, a análise de um artigo, livro ou mesmo um filme” (Passos, Cornacchione Junior, Gaio & Brito, 2016, p. 79) sendo assim, o professor terá melhores condições de atuar sinalizando caminhos, orientando novas e eficientes aprendizagens.

Contudo, para que o pensamento crítico deixe de ser apenas um plano e passe a ser uma prática eficaz que possa,

ser desenvolvido e fortalecido nas escolas, é importante que os próprios professores sejam bons pensadores críticos e atuem como modelos do bom pensar para seus alunos, utilizando habilidades cognitivas para analisar ideias e, principalmente, apresentando o espírito crítico, uma propensão a avaliar e discutir a respeito de quaisquer alegações (Guzzo, 2015, p. 35).

Com a prática do pensamento crítico, aprende-se a “questionar ativamente não só as conclusões sobre o que se lê, ou ouve, mas também as suposições – estejam elas ocultas ou às claras”(Cohen, 2017, p. 11). Isso posto, nos resta alguns questionamentos: O que os professores de Alagoas conhecem, acerca de habilidades e disposições do Pensamento Crítico? Qual o nível de PC desses professores?

Para responder a esses questionamentos, adotamos nesse estudo 2 (dois) instrumentos de pesquisa: aplicação de um questionário - objetivando que as perguntas “levem a pesquisa a uma conclusão” (Strauss & Corbin, 2009, p. 79) onde se intercalaram disposições PC de Ennis, validadas por (Vieira & Vieira, 2005) e outras ações não promotoras do PC., mas, concebidas como atitudes e comportamentos de pessoas que criticam, no senso comum; no segundo instrumento

deu-se a aplicação do Teste do Pensamento Crítico de Cornell (Nível X) (Ennis & Millman, 1985), objetivando identificar o nível de pensamento crítico dos docentes participantes desse estudo.

O link desses dois instrumentos de pesquisa foi compartilhado como mensagem no grupo fechado de amigos professores no Facebook, que atuam nos três níveis de ensino, da rede pública e privada de educação, do Estado de Alagoas-Brasil. Adotamos uma metodologia de cariz qualitativo para análise do questionário e, estatística inferencial, para o teste do Pensamento Crítico Cornell (Nível X).

O Pensar de forma Crítica

De acordo com Fisher (2001), a paternidade da tradição moderna do Pensamento Crítico é atribuída ao americano John Dewey, filósofo, psicólogo e educador que a princípio denominou-a de *reflective thinking* (pensamento reflexivo). Com essa perspectiva, o pensamento crítico passa a ser visto como um processo ativo que, para ser alcançado faz-se necessário, levantar questionamentos inclusive, a si próprio, buscar informações relevantes para decidir cuidadosamente sobre questões ou situações que nos cercam no cotidiano.

Enquanto habilidade, o Pensamento Crítico “se ocupa em olhar para questões e problemas do mundo real, com toda a imprecisão e contradições que os caracterizam, e lhes oferecer *insights* relevantes, práticos e certos” (Cohen, 2017, p. 17) mas também, pode ser considerado “essencial, para a aprendizagem nas diferentes áreas curriculares e para o exercício de uma cidadania responsável dos alunos” (Matos, Linhares & Correia, 2015, p. 233) conduzindo-os a melhores modos de agir e pensar.

No entanto, pelo fato do pensamento crítico não ser uma ação de visibilidade imediata, investigadores teóricos cognitivistas “tendem a concentrar-se nos produtos de tais comportamentos de pensamento, como por exemplo, a análise, interpretação ou formulação de boas perguntas” (Alich & Pereira, 2016, p. 159), para avaliar o potencial de PC no indivíduo.

Na definição proposta por Ennis (1996) e traduzida por Vieira & Vieira, (2005, p. 90) o Pensamento Crítico é “uma forma de pensamento focada em decidir no que acreditar ou fazer”, Cohen referencia que o “Pensamento Crítico tem um pé no campo da lógica, no sentido de que, de modo ordenado, estabelece argumentos como premissas seguidas de conclusões” (Cohen, 2017, p. 79). Para Alich & Pereira o PC “é uma forma de raciocínio de complexidade superior, articulando conhecimentos, experiências e competências intelectuais” (Alich & Pereira, 2016, p. 59), essas definições vêm contribuir no campo educacional, para abolir o mito de que o pensamento crítico é uma atividade desprovida de critérios e elaboração de ações.

No âmbito de um conhecimento menos ordenado do senso comum, as pessoas críticas são aquelas, que

têm o hábito de discordar de tudo e de todos, com o objetivo único de apontar erros e defeitos, mas, não conseguem fornecer argumentos condizentes com o seu ponto de vista. Essas ações, não configuram como ação reflexiva, numa postura do pensamento crítico, mas sim, um juízo de valor preconcebido e preconceituoso.

Na atualidade, pensar de forma crítica “é algo que precisamos desenvolver, ensinar a nossos filhos, exigir de seus professores, praticar diariamente” (Navega, 2005, p. 206). A nossa sociedade vive uma exposição de vida privada nunca antes vivenciada, nada fica guardado, tudo é exposto, nossa privacidade é transformada em expositores de redes sociais, que são, por nós mesmos partilhados, ou por grupos de amigos e, até desconhecidos.

É certo, que uma postura de pensador crítico precisa ser desencadeada no sentido de ponderar atos e atitudes, no tocante à exposição da vida privada, ao que Innerarity (2009) reconhece como *esboço de uma sociologia da vaidade, muito comum nas redes sociais*, para perceber que no excesso de acontecer as pessoas esquecem “que o mundo é composto de olhares e inadvertência, dos que vêm e dos que são vistos, de proeminentes e desconhecidos” (Innerarity & Ruas, 2009, 132), somos julgados e avaliados a partir desses mesmos olhares.

Para desenvolver nos estudantes, capacidades de pensamento crítico, é importante entender que esta, é uma atividade que se caracteriza pelo rigor e requer método, critérios e fundamentação pois, só assim, essa atitude poderá ser utilizada em qualquer questão para,

identificar os pontos principais de determinados temas, a buscar causa e efeito, identificar padrões e relações, ordenar ideias, desenvolver linhas de tempo, construir taxionomias ou categorias, fazer comparações e estabelecer contrastes, examinar relações de custos versus benefícios e a interligar (Lucena & Fuks, 2000, p. 72).

Analisando por esse prisma, é importante que o professor esteja preparado com as ferramentas do conhecimento específico, necessárias para fazer emergir esse tipo de comportamento nas ações e práticas dos seus alunos. Vale ser ressaltado que, o pensar, faz parte da natureza humana, todos pensam (Paul & Elder, 2006), entretanto, esse pensar de forma natural, não garante uma isenção de preconceitos ou crenças enraizadas ao longo da vida.

Um novo cenário educativo precisa emergir para impulsionar o desenvolvimento das novas gerações,

para que essas, possam obter um maior conhecimento e, melhor aprendizagem - com o desenvolvimento do pensamento crítico “privilegia-se o percurso intelectual, a descobertas das razões e das implicações num processo de aprendizagem” (Castro, 2014, p. 26) e, nesse cenário, não existe vazios a ser preenchidos por um aluno passivo, que acumula conteúdos delimitados pelo professor. O cenário atual exige um sujeito ativo e participativo no seu processo de construção de conhecimentos.

É importante ressaltar que, ensinar a pensar de maneira crítica é algo mais complexo e “requer não só o uso de capacidades de pensamento crítico, mas também conhecimentos e compreensão dos conteúdos em consideração” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, p. 40), cabe aos professores, apoderar-se desses conhecimentos e fazer uso em suas estratégias didáticas.

Segundo os autores acima citados, “os professores só poderão ensinar os seus alunos a usar as suas capacidades de pensamento crítico se eles próprios as usarem explicitamente” (Vieira & Vieira, 2005, p. 92), em outras palavras, só se ensina de maneira eficaz, aquilo que se sabe, acredita e comprova que prática.

A importância do pensamento crítico está intimamente relacionada a capacidade que temos para “usar nosso pensamento racional e ponderado para obtermos melhores resultados nas atividades que desenvolvemos no mundo” (Navega, 2005, p. 206), só assim, somos capazes de julgar, argumentar, justificar crenças e decisões que tomamos a cada momento em nossas vidas.

Metodologia

Com a intenção de responder as questões de investigação já anunciada optamos por uma metodologia de cariz qualitativo na análise dos questionários, em busca de “extrair desse convívio os significativos visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2006, p. 28), para um estudo de caso exploratório, em que buscou-se, “essencialmente abrir caminho a futuros estudos” (Pardal & Lopes, 2011, p. 33).

Para o Teste de Pensamento Crítico Cornell (Nível X), adotamos uma metodologia quantitativa, estatística inferencial onde recorreremos ao *software IBM SPSS Statistics 24* para tratamento dos dados, objetivando uma quantificação dos resultados e a sua relação com as variáveis.

A busca pelos sujeitos do estudo foi feita, através da rede social Facebook utilizada como aglutinadora de contatos e partilhas de link das atividades. O estudo se desenvolveu em (três) momentos: i) Criação e interação do grupo fechado no Facebook; ii) Interação e resposta a um questionário; iii) Interação e resposta ao teste Cornell Critical Thinking Test (Level X) Ennis & Millman, (1985) designado de teste do Pensamento Crítico Cornell (Nível X).

O referido instrumento é “um teste validado para a realidade Portuguesa com duas versões: uma para o Ensino Básico (4º ao 9º ano) e outra para alunos do Ensino Secundário, Superior e adultos em geral. É um teste de escolha múltipla, com 76 itens organizados em quatro partes” (Vieira, 2014, p. 370).

O campo de estudo decorreu através da interação

online, na rede social Facebook com um grupo fechado de professores amigos, composto de 367 amigos, pessoais do primeiro autor - professores da rede pública federal, estadual, municipal e privada de ensino de Alagoas no Brasil. O grupo criado em setembro de 2015, tinha como objetivo manter amigos, colegas de trabalho e de profissão em um laço de amizade mais estreito, onde fosse possível, partilhar experiências, ações e assuntos de interesse docente (vide fig.1).

Figura 1. Grupo de Professores Amigos no Facebook
Com uma quantidade representativa de amigos professores foi-nos possibilitado o desenvolvimento desse estudo, por meio de um convite feito como mensagem ao grupo, para participar voluntariamente, integrando-se nessa pesquisa.

No segundo momento, elaborou-se um questionário na plataforma digital *Google Forms* e, o link desse instrumento, também foi partilhado através de mensagem, ao grupo fechado de amigos. Na primeira parte do questionário buscou-se identificar no sujeito do estudo idade, o tempo de atuação no magistério, a importância de desenvolver habilidades de um pensador crítico nos alunos, se eles próprios adotam o objetivo de ensinar os alunos a pensar de forma crítica, se consideram que essa responsabilidade é inerente à função do professor, se consideram importante uma formação específica na área do pensamento crítico, e por fim, se consideram necessário um apoio, para melhor desenvolver essas atitudes em seus alunos.

A validação dessa primeira parte do questionário foi desenvolvida em observação a quatro critérios: Exequibilidade - a questão pode ser respondida mediante a recolha e análise de dados? Clareza - a questão foi formulada sem termos vagos ou confusos? Relevância - a questão é importante para o estado atual do conhecimento? Quantificação - as questões quantificam a frequência do fenômeno social?

A grelha dessa validação foi disponibilizada por meio de correio eletrônico, juntamente com o questionário em pauta, para um perito em linguística Dr. Fernando de Lima Oliveira, professor na UPE – Universidade de Pernambuco, o resultado dessa validação pode ser visualizado no gráfico 1.

Tendo-se alcançado mais de 70% em todos os critérios da validação da primeira parte do questionário,



Figura 1. Grupo de Professores Amigos no Facebook

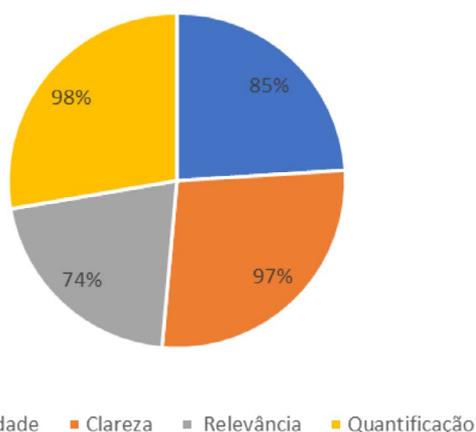


Gráfico 1. Validação da primeira parte do Questionário Docente

partimos para a parte seguinte. A segunda parte do questionário buscou identificar, o quanto de familiaridade os professores amigos detêm, sobre disposições do Pensamento Crítico. Para tal, se fez uso de uma lista com 15 (quinze) itens onde, 8 (oito) desses – faz parte de ações promotoras de capacidades e disposições de PC de Ennis (1996) onde se intercalaram disposições PC de Ennis, validadas por (Vieira & Vieira, 2005), e outros 7 (sete) itens, de ações não promotoras dessas disposições mas, concebidas como posturas de pessoas que criticam, de maneira negativa, no senso comum.

Aos professores do grupo – foi solicitado que assinalassem todas as questões as quais, consideravam prioritárias para a promoção do Pensamento Crítico nos estudantes.

Essa fase do estudo decorreu entre os dias 22/02 a 12/03/2016, ou seja: 18 dias em que o questionário esteve *online*, aceitando respostas. Nesse período obteve-se 95 respostas por parte dos professores do grupo que, nos possibilitou responder a primeira questão de investigação.

No terceiro momento, também no Google Forms e partilhado no grupo de professores amigos do Facebook, transcrevemos o teste de PC de Cornell (Nível X). O referido teste, composto de 76 questões de múltipla escolha, dividido em quatro partes se destina a avaliar capacidades de:

- Estabelecer e avaliar induções;
- Avaliar a credibilidade das observações relatadas;
- Estabelecer e avaliar deduções;
- Reconhecer assunções (Clemente, 2016, p. 55).

O convite aos professores, para responder a esse instrumento aconteceu também, em forma de partilha do link, em mensagem para o grupo. É importante

ressaltar que, não se aplicou pré-teste, não houve intervenção prévia de preparação dos participantes; a participação dos sujeitos, se deu por conta do convite e por iniciativa própria, por essa razão, não houve controle na amostra.

Nessa etapa e, considerando a extensão do teste (76 questões), a plataforma não aceitava salvar e continuar a responder num outro momento e, sendo o teste previsto para 50 minutos, inferimos por isso, que a participação dos docentes tenha sido inferior a primeira atividade. Nessa fase a amostra contou com a participação apenas, de 48 professores. O teste ficou online recebendo respostas entre os dias 30/06/2016 a 25/07/2016 ou seja, 25 dias.

Os dados obtidos com o teste tratados estatisticamente foram analisados em termos de aproximação, a outros estudos desenvolvidos em Portugal por Vieira, (2014) e Clemente (2016).

Os Resultados

Relativamente à caracterização dos sujeitos do primeiro questionário – contando com 95 (noventa e cinco) participantes - quanto a questão do sexo e, tempo de magistério, o estudo apontou para uma maior concentração de professores do sexo feminino com 55,3% para 44,7% professores masculino (vide gráfico 2). Na questão relativa ao tempo de magistério, o grupo de respostas com maior concentração de tempo de docência ficou entre os 16 a 20 anos, com 30,4% seguido por 28,6% desses que estão acima de 20 anos de magistério e 26,4% entre os 11 a 15 anos de exercício da profissão (vide gráfico 3).

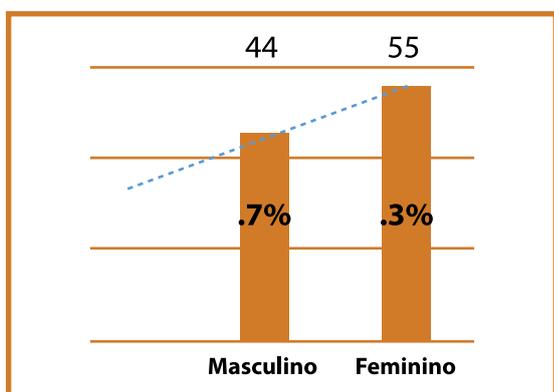


Gráfico 2. Sexo dos Professores

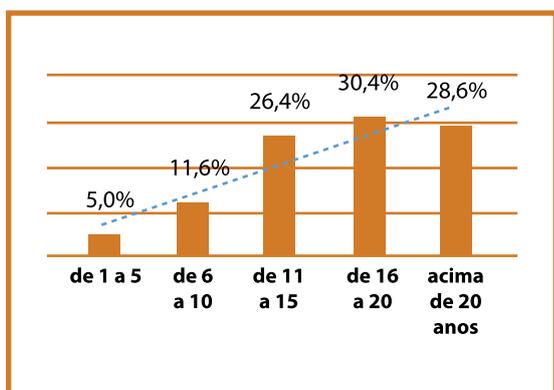


Gráfico 3. Tempo de Magistério

Ao inquirirmos se os professores consideram importante desenvolver capacidades de PC nos alunos o referido estudo sinalizou que a totalidade dos professores considera importante. Quando procuramos identificar se eles adotam como objetivo desenvolver tais habilidades nos alunos o estudo revelou que dos, 95 professores participantes do estudo, 94,7% confirmam adotarem tais objetivos (vide gráfico 4).

Quando passamos a questionar se desenvolver tal habilidade seria de responsabilidade do professor, o estudo apresenta uma certa discrepância quanto às

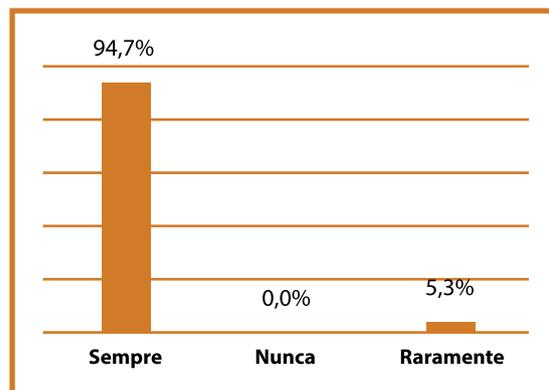


Gráfico 4. Desenvolve o PC nos alunos?

respostas anteriores, uma vez que, dos 95 participantes do estudo, só 67% considera como algo muito importante e, 33% considera de pouca importância (vide gráfico 5).

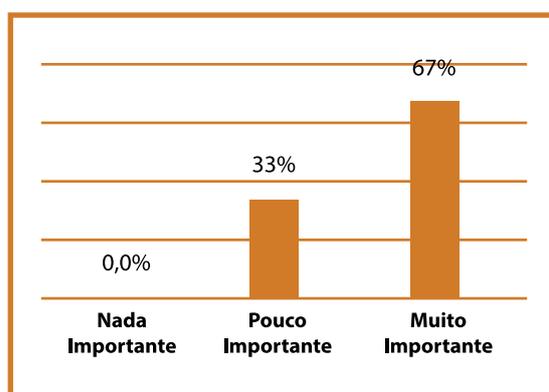


Gráfico 5. Desenvolver essa Competência é Responsabilidade do Professor?

Sobre a necessidade de uma capacitação específica para que o professor possa melhor conduzir seus alunos nas atividades do pensamento crítico, o estudo revelou que apenas 43,3% considera muito importante uma formação específica na área, para que o professor possa desenvolver essa competência com segurança, em contrapartida 47,8% considera pouco importante participar de algum treinamento específico e, ainda, 8,9% dos inquiridos consideram que uma formação específica na área do pensamento crítico é algo desnecessário ou nada importante, (vide gráfico 6).

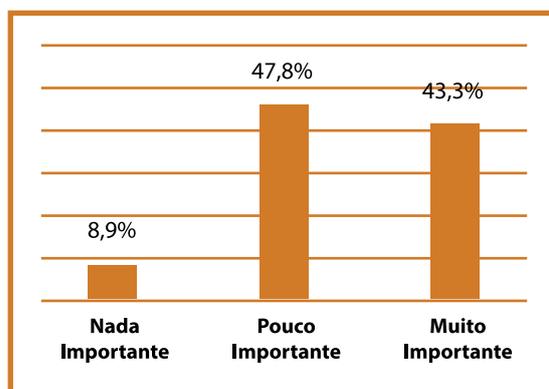


Gráfico 6. Considera Importante uma Formação na área do PC?

Relativamente à questão de manter parcerias com outros profissionais mais habilitados sobre o tema, para favorecer a partilha de conhecimentos e melhor atuar no desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico junto aos alunos, o estudo revelou que apenas 47,2% dos inquiridos consideraram como muito importante, 41,8% dão pouca importância à questão e, 11% desses consideraram como nada importante essas parcerias (vide gráfico 7).

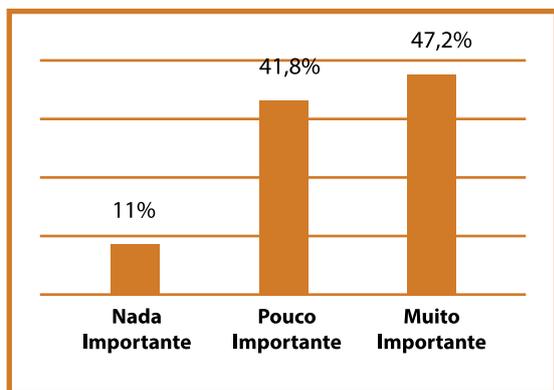


Gráfico 7. Parcerias com outros profissionais mais habilitados

Na última parte do questionário, buscou-se identificar o quanto de familiaridade os professores participantes do estudo detinham sobre ações promotoras do PC. Nesse âmbito, listamos um rol de 15 ações das quais, 8 (oito) fazem parte da lista de capacidades e disposições de PC de Ennis (Vieira & Vieira, 2005) e 7 (sete) outras, eram ações não promotoras do PC., mas que, no senso comum – são designadas como características das pessoas críticas.

Aos professores foi solicitado que marcassem, todas as ações que consideravam como sendo prioritárias, para a promoção do Pensamento Crítico.

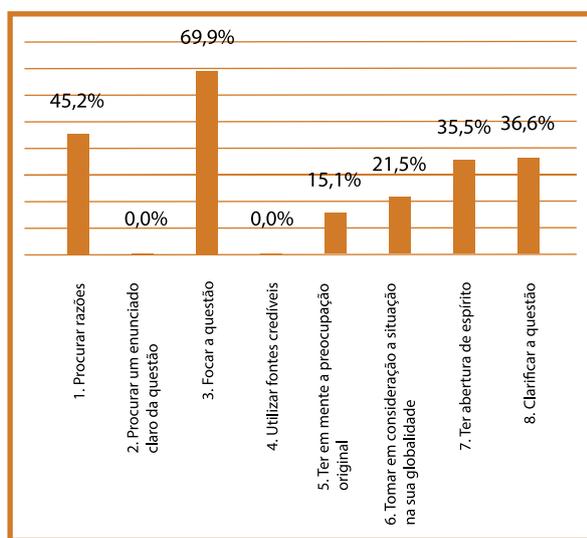


Gráfico 8. Capacidades e Disposição promotoras do PC (Ennis)

Numa rápida visualização ao gráfico 8 – percebe-se que, nas ações com capacidades e disposições promotoras do PC, apenas o *focar* a questão foi apontado como prioridade para desenvolver tais objetivos - obtendo 69,9% de escolha, os demais, com índices inferiores a 50%, não são considerados pelos professores como prioritários, para a promoção do PC (vide gráfico 8).

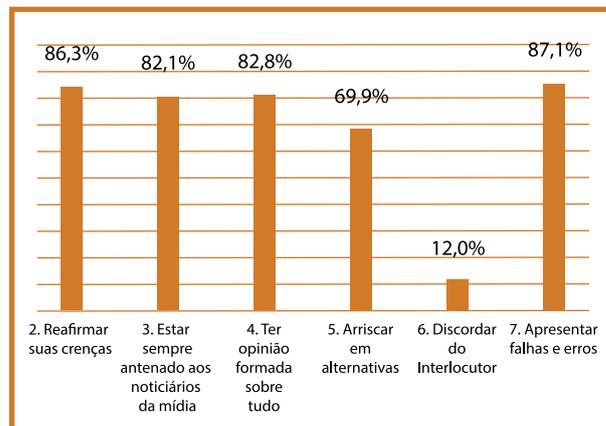


Gráfico 9. Ações não promotoras do PC

Em contrapartida, ao visualizarmos o gráfico 9 – percebemos que, a postura do senso comum permeia na concepção de alguns professores ao considerar que, o PC é uma característica de pessoa crítica - como aquela que fala mal, que é sempre do contra. O gráfico 9 vem corroborar com esta afirmação ao constatar que os maiores índices de escolhas recaem sobre ações não promotoras do PC como: apresentar falhas e erros 87,1%, reafirmar suas crenças 86,3%, ter opinião formada sobre tudo 82,8%, estar sempre antenado com a mídia 82,1%.

O terceiro momento do estudo, como já referido anteriormente, ficou por conta da aplicação do Teste Cornell Nível (X) de Ennis e Millman (1985). Nessa fase constatamos que a participação dos professores foi menor que na fase anterior – obtivemos 48 respostas entre os dias 30/06 a 25/07/2016 quando se bloqueou o acesso às novas respostas.

Nesse âmbito, levou-se em consideração valores obtidos quanto: a média do grupo, o valor mínimo, o máximo e o desvio padrão para aproximar os resultados, a dois outros estudos desenvolvidos anteriormente em Portugal como referência para este. (vide tabela 1)

Na sequência da tabela 1, podemos observar os valores obtidos em dois estudos realizados em Portugal, o primeiro envolvendo mestrados em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico da Universidade de Aveiro (Vieira, 2014) e, o segundo junto aos alunos de uma licenciatura de Tecnologia e Design de Produto numa

Tabela 1. Cotação para o nível de PC – Teste Cornell Nível (X) dos Professores do estudo de Alagoas-BR – Aproximação com estudos em Portugal

Estatísticas	Nível de PC	Estatística	Nível de PC	Estatística	Nível de PC	Estatística	Nível de PC
Rui Vieira – PT/2014		Clemente-PT-2016 - pré-teste		Clemente-PT-2016 pós-teste	PC Gráfico 7. Parcerias com outros profissionais mais habilitados	Prof. AL-BR 2016	
.Média	34,80	Média	30,3	Média	29,3	Média	23,61
Desvio Padrão	7,05	Desvio Padrão	13,7	Desvio Padrão	12,6	Desvio Padrão	6,07
		Máximo	53,5	Máximo	44,5	Máximo	43
		Mínimo	16,0	Mínimo	-0,5	Mínimo	16,0

instituição portuguesa de ensino superior politécnico (CLEMENTE, 2016).

Com os resultados obtidos e, visualizando uma aproximação aos estudos portugueses, podemos inferir que, em relação à média, o nível de PC dos professores desse nosso estudo apresentou-se inferior aos níveis de PC dos estudos portugueses entretanto, vale ressaltar que, no estudo de Vieira (2014), o teste do PC foi aplicado após o autor já ter desenvolvido junto aos mestrados, atividades promotoras do pensamento e, no estudo de Clemente (2016) o teste do PC foi aplicado com critérios de pré-teste e pós-teste em grupo de controle e grupo experimental.

Nessas circunstância, sobressai que, no nosso estudo e, sem nenhuma intervenção anterior, o valor de referência do resultado mínimo obtido no teste, foi igual ao valor mínimo de referência, do estudo de Clemente (2016) em situação de pré-teste no grupo de controle e, superior ao valor no pós-teste desse mesmo grupo. Quanto ao desvio padrão, o resultado do nosso estudo apresentou com menor dispersão e menos afastado da média com relação ao estudo de Clemente (2016).

Conclusões

Os dados analisados nesse estudo suportam a conclusão de que ainda existe uma lacuna a ser preenchida no âmbito da formação inicial e/ou continuada desses professores, com vista ao desenvolvimento do próprio pensamento crítico, para que esses possam de fato, criar oportunidade de uso do PC em seus alunos.

Essa situação pode ser constatada quando os resultados obtidos apontam que professores, com uma vasta experiência docente em tempo de magistério e, em diferentes áreas e níveis de ensino - confirmam adotar esse objetivo, em suas práticas pedagógicas e que essas também são responsabilidades docentes.

De um outro ponto de vista poder-se-á argumentar frente aos resultados obtidos: qual a familiaridade que esses docentes possuem quanto às disposições necessárias ao desenvolvimento do PC? Evidenciou-se no estudo, que o grupo detém um conhecimento superficial, daquilo que é realmente, habilidades de um pensador crítico, das necessárias capacidades para ser trabalhadas como prática usual docente. Essa questão pode ser confirmada quando visualizamos a prática pedagógica como um saber docente em que “só se completa no saber-fazer” (Alarcão, 2008, p. 178). É preciso que os professores demonstrem que conhecem, que utilizam e com que objetivo o faz, para dar maior valor, a ação que pratica e ensina.

Nesse âmbito, o estudo demonstrou uma incidência maior na questão do comportamento crítico em um nível de senso comum – concebido como comportamento de pessoas que reflexionam “de forma negativa com tendência para encontrar falhas, defeitos e imperfeições” (Medeiros, Souza & Mercado, 2014, p. 343) e essas, não constituem na realidade,

uma habilidade de um pensador crítico. Entretanto, na sequência dos resultados obtidos, os docentes não confirmam necessidade de aprendizagem ou formação nessa área.

Relativamente ao nível de Pensamento Crítico dos participantes do estudo, o teste Cornell Nível (X) de Ennis, aplicado aos professores, confirmou um resultado que, comparado a dois outros estudos desenvolvidos em Portugal, o nível de pensamento crítico dos participantes desse estudo, ficou aquém dos anteriores no tocante à média e, a isso, levamos em consideração as condições em que o mesmo foi aplicado, em contexto online e, sem nenhuma preparação prévia dos participantes.

Nos resultados obtidos com o teste Cornell Nível (X) de Ennis e Millman (1985), ficou evidenciado como positivo, o fato do desvio padrão dos professores participantes do nosso estudo apresentarem um resultado mais satisfatório com menor dispersão e menos afastado da média com relação ao estudo de Clemente (2016). Essa realidade nos encoraja a acreditar que, um investimento maior na divulgação do tema poderá despertar maior interesse nos professores.

Nesse contexto, considera-se relevante que, a ação de uma formação continuada nessa área específica, seja desenvolvida, para que os professores de Alagoas-BR., possam se apoderar de estratégias pedagógicas específicas, para trabalhar com segurança com esse tipo de conhecimento - entendendo que, o pensar de forma crítica, não é o mesmo que criticar e nem ter uma opinião formada sobre tudo, “Raul Seixas”.

Introduzir o Pensamento Crítico na escola é uma tarefa que deve passar em primeira mão, pela formação do professor pois, desenvolver o pensamento crítico é desenvolver uma capacidade de saber julgar, investigar, justificar, se libertar de velhas crenças, enxergar além das aparências, é pensar de forma organizada e por fim, apresentar conclusões, de maneira racional.

Quando a escola contar com um quadro docente de bons pensadores críticos, esses conseguirão ecoar em seus alunos, valores de um ambiente intelectual propenso a discutir, questionar e refletir sobre qualquer questão.

Referência

- Alarcão, I. (2008). Contribuição da didática para a formação de professores: Reflexões sobre o seu ensino. In *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (5ª ed., pp.159-190). São Paulo: Cortez.
- Alich, V. & Pereira, S. (2016). Avaliação do pensamento crítico em contexto escolar: uma perspectiva emergente em psicologia. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 157-169.
- Blanco-López, Á., España-Ramos, E. & Franco-Mariscal, A. J. (2017). Estratégias didáticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), 159-190.
- Castro, G. (2014). Pensamento Crítico e Filosofia. In *Pensamento Crítico na Educação: Perspectivas atuais no panorama internacional* (pp. 25-28). Aveiro: UA Editora.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Clemente, V. (2016). *Educação para o pensamento criativo e crítico em Tecnologia e Design de Produto*. Aveiro: Universidade.
- Cohen, M. (2017). *Habilidades de Pensamento Crítico para Leigos*. Rio de Janeiro: Alta Books.
- Ennis, R. H. & Millman, J. (1985). *Cornell Critical Thinking Test Level X/Prepak 10*, (3ª ed.). London: Critical Thinking Company.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- Gadotti, M. (2001). Perspectivas atuais da educação, ideias para um debate. In *Educar, promover, emancipar: os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para a pedagogia emancipatória*, (pp. 177-200). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Guzzo, G. B. (2015). Por que se preocupar com como os professores pensam: a importância do pensamento crítico na docência. *Revista Espaço Acadêmico*, 14(164), 35-42.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, (5ª ed.) London: Psychology Press.
- Innerarity, D. & Ruas, M. (2009). *A sociedade invisível: Como observar e interpretar as transformações do mundo actual*. Lisboa: Teorema.
- Lucena, C. & Fuks, H. (2000). *Professores e aprendizes na Web: a educação na era da Internet*. Rio de Janeiro: Clube do Futuro.
- Matos, A., Linhares, E. & Correia, M. (2015). Atividades promotoras de pensamento crítico em aulas de

- ciências naturais no 2o ciclo do ensino básico. *Revista UIIPS*, 3(6), 233-251.
- Medeiros, R., Souza, F., Mercado, L. (2014). Facebook: Um Espaço Favorável para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico. *ARTEFACTUM - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia*, 9(2), 341-351.
- Navega, S. (2005). *Pensamento Crítico e Argumentação Sólida: vença suas batalhas com a força das palavras*. São Paulo: Publicação Inteliwise.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social* (2a ed.). Porto: Areal.
- Passos, I., Cornacchione Junior, E., Gaio, L. & Brito, E. (2016). Raciocínio crítico em ambientes virtuais. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 10(26), 77-88.
- Paul, R. & Elder, L. (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts & Tools*. Tomales, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2009). *Pesquisa Qualitativa*, (2ª ed.). Porto Alegre – RS: Artmed.
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. M. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos: propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. M. (2013). Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 163-242.
- Vieira, R. M. (2014). O uso das TIC na promoção do pensamento crítico de Futuros Professores. *Indagatio Didactica*, 6 (1), n. 1647-3582, 363-377.
- Vieira, R. M. & Tenreiro-Vieira, C. (2015). Práticas didático-pedagógicas de ciências: Estratégias de ensino / aprendizagem promotoras do pensamento crítico. *Saber & Educar*, 20, 34-41.
- Vieira, R. M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem: o questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Instituto Piaget.

ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Cristina Manuela Sá

Departamento de Educação e Psicologia - Universidade de Aveiro

Resumo¹

Todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua materna reconhecem a importância de a dominar corretamente para o sucesso académico e uma adequada integração social. De facto, este assegura o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, que podemos associar a competências essenciais e transversais referidas no recente Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatório (saído em 2017). Embora ciente do facto de que a Educação Pré-Escolar não é um nível de ensino e tendo em conta as orientações curriculares previstas para ela, apresentamos os resultados da análise de dois projetos de intervenção que comprovam que já nesse contexto se pode promover a flexibilidade curricular.

Palavras-chave

Língua materna. Flexibilidade curricular. Formação. Ensino. Educação Pré-escolar.

Abstract

All the actors who take part in the process of teaching and learning the mother tongue are aware of the importance of mastering its use for academic success and adequate social integration. In fact, it concerns the development of competences in oral and written communication we can relate with essential and transversal competences defined in a recent profile of young people leaving compulsory education (2017). Although we are aware of the fact that early childhood education is not a level in the educational system and taking into account the curricular guidelines defined for it, we present the results of the analysis of two intervention projects, which showed that one can already promote curricular flexibility at that level.

Keywords

Mother tongue. Curricular flexibility. Teacher training. Teaching. Early childhood education.

1 - Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

Ensino da língua materna e desenvolvimento de competências essenciais

Todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem reconhecem a importância da transversalidade da língua materna, já que todos admitem que dominá-la bem é condição *sine qua non* para o sucesso acadêmico e para uma adequada integração social (cf. Sá, 2012).

Tal espírito está também presente nos textos reguladores do ensino e aprendizagem da língua materna com destaque para os que dizem respeito ao Ensino Básico (Buescu *et al.*, 2015), visto ser seu propósito contribuir para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita ditas transversais – porque facilitam o bom desempenho nas restantes áreas curriculares – e essenciais – dado promoverem o sucesso na vida social, nomeadamente no contexto profissional. Esta política educativa segue orientações internacionais (Comunidades Europeias, 2007; European Commission, 2018).

Operacionalização da transversalidade da língua materna e flexibilidade curricular

Tendo em conta o recente *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* (Martins, 2017), tem-se procurado promover um modelo de ensino e aprendizagem assente na flexibilidade curricular e focado no desenvolvimento de competências, simultaneamente essenciais – para viver na sociedade atual – e transversais – por poderem ser desenvolvidas em todas as áreas curriculares: i) “Linguagens e textos”, ii) “Informação e comunicação”, iii) “Raciocínio e resolução de problemas”, iv) “Pensamento crítico e pensamento criativo”, v) “Sensibilidade estética e artística”, vi) “Relacionamento interpessoal”, vii) “Saber técnico e tecnologias”, viii) “Bem-estar e saúde”, ix) “Consciência e domínio do corpo” e, por fim, x) “Desenvolvimento pessoal e autonomia”.

Uma tal perspetiva educativa implica novas diretrizes para a prática docente, orientadas para: i) a promoção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável; ii) a valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais; iii) a defesa de uma abordagem transversal do processo de ensino e aprendizagem focada no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação. Assim, exige o recurso a determinadas estratégias: i) Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares; ii) Abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados; iii) Organizar o 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;

iv) Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação; v) Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; vi) Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente; vi) Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.

É fácil de ver o potencial que a área curricular de Língua Portuguesa apresenta neste contexto, visto a operacionalização da sua transversalidade comportar duas vertentes (Sá, 2012): i) uma mais consensual, associada à ideia de que o ensino da língua materna conduz ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita fundamentais na vida escolar e social – ser professor de Português – e ii) uma menos reconhecida – mas nem por isso menos importante – que tem em conta o facto de que o ensino de qualquer área do saber é feito na língua materna e pode conduzir ao desenvolvimento de competências que, embora possam não se prender diretamente com o seu domínio, acabam por reverter a seu favor – ser professor em Português.

Educação Pré-Escolar e promoção da flexibilidade curricular

Dado o nosso envolvimento na formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de educadores de infância, temo-nos interrogado sobre o papel que a Educação Pré-Escolar pode desempenhar neste contexto. A verdade é que o seu funcionamento assenta em orientações curriculares recentemente revistas (Silva et al.: 2016), que apresentam muitos pontos de contacto com a perspetiva da flexibilidade curricular, nomeadamente princípios como a indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo e a promoção de uma construção articulada do saber.

Assim, no âmbito da formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de educadores de infância, promovemos uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Essa abordagem é particularmente forte nos projetos que orientamos na prática pedagógica supervisionada articulada com o seminário de orientação educacional.

Metodologia de investigação

A reflexão aqui apresentada resultou da análise dos dois projetos² que orientámos no último ano letivo (2018-19), que incluíam uma intervenção na Educação Pré-Escolar promovendo o desenvolvimento de competências em comunicação oral e compreensão na leitura (ligadas ao domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita da área de conteúdo das Expressões) e a abordagem de temas de ciências naturais (ligados à área de conteúdo do Conhecimento do Mundo), sem descurar a socialização das crianças (ligada à área de conteúdo da Formação Pessoal e Social) e a realização de atividades que implicavam a área de conteúdo das Expressões no que diz respeito às linguagens não-verbais ou mistas (cf. Sá, 2016, 2018a, 2018b, 2019)³.

Pretendíamos determinar de que forma esses projetos poderiam contribuir para o desenvolvimento de competências referidas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017). Assim, recorreremos a uma metodologia de natureza qualitativa, assente na análise documental, que nos levou a recolher dados nas planificações elaboradas pelas duas estagiárias relativos às atividades que realizaram com as crianças, e na análise de conteúdo (Bardin, 2007). Ambos os projetos abordavam um tema da área das ciências naturais – o desenvolvimento sustentável associado à gestão dos recursos hídricos –, mas divergiam no enfoque relacionado com o ensino e aprendizagem da língua materna: o Proj1 estava centrado no desenvolvimento de competências em comunicação oral com destaque para situações mais formais, enquanto o Proj2 privilegiava o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura através da exploração de textos da literatura infantojuvenil.

No fim deste texto, apresentamos as atividades selecionadas nos dois projetos após a análise documental (cf. Anexos 1 e 2).

Análise de dados e interpretação dos resultados

Nos quadros que se seguem, apresentamos os resultados da análise das atividades desenvolvidas no âmbito destes dois projetos que podemos associar a competências referidas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017)⁴.

2 - Designados por Proj1 (Repinaldo, 2019) e Proj2 (Correia, 2019).

3 - Foi dada às estudantes a liberdade de escolherem o tema do respetivo projeto, independentemente das interações que pudesse requerer.

4 - Por razões indicadas num texto já publicado (Sá, 2018a), nesta análise só tivemos em conta algumas das competências referidas no Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017).

Começamos pelas atividades relativas à competência “Linguagens e textos”:

Descritores operativos

D1 – Dominar os códigos que capacitam para a leitura e a escrita (da língua materna)

D2 – Usar linguagens verbais para significar e comunicar; construir conhecimento, partilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundivivências

D3 – Reconhecer e usar linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de compreensão e expressão em diversos contextos

Projetos/atividades

Proj1

1.ª sessão – Abordagem do tema “Água”
Todas as atividades.

3.ª sessão/4.ª sessão – Exploração do tema “O ciclo da água”
Todas as atividades.

6.ª sessão – Exploração do tema “Poupar água nas nossas rotinas diárias”
Todas as atividades.

8.ª sessão – Construção do coletor de água da sala
Todas as atividades.

Proj2

2.ª sessão – Exploração do conto Gota de Água
Todas as atividades.

5.ª sessão – Exploração do tema “Usos diários da água”
Todas as atividades.

7.ª sessão – Exploração de um poema sobre a chuva
Todas as atividades.

Quadro 1 – Atividades associadas à competência “Linguagens e textos”

Seguem-se as atividades relativas à competência “Informação e comunicação”:

Descritores operativos

D4 – Pesquisar sobre temas do seu interesse

D5 – Recorrer à informação disponível em fontes físicas e digitais

D6 – Avaliar e validar a informação, cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade

D7 – Organizar a informação recolhida de acordo com um plano, para elaborar e apresentar um novo produto ou experiência

D8 – Desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autônoma

D9 – Apresentar/explicar/expor conceitos/pesquisas/projetos concretizados em produtos discursivos/textuais/audiovisuais/multimídia perante diferentes públicos presencialmente/a distância

Projetos

Proj1

1.ª sessão – Abordagem do tema “Água”

- Exploração de imagens sobre a água e a sua presença na vida humana

- Diálogo com as crianças para identificação do elemento comum a todas as imagens

3.ª sessão – Exploração do tema “O ciclo da água”

Todas as atividades.

4.ª sessão – Exploração do tema “O ciclo da água”

- Apresentação oral individual dos desenhos

- Cada criança explica o que representou no seu desenho e justifica a ligação do tópico ao tema em discussão (ciclo da água)
- As restantes crianças comentam, justificando as posições assumidas

6.ª sessão – Exploração do tema “Poupar água nas nossas rotinas diárias”

Todas as atividades.

8.ª sessão – Construção do coletor de água da sala

Todas as atividades.

Proj2

5.ª sessão – Exploração do tema “Os usos diários da água”

- Elaboração de um cartaz sobre o tema

- Categorização de imagens alusivas ao uso quotidiano da água
- Justificação da inclusão das imagens em diversas categorias

7.ª sessão – Exploração de um poema sobre a chuva

- Diálogo sobre o poema ouvido ler focado em alguns aspetos (lados negativos e positivos da chuva, estrutura do poema)

- Identificação das rimas do poema explorado sublinhando-as no cartaz onde este está registado

- Construção de um poema coletivo sobre os lados positivos da chuva a partir de palavras-chave fornecidas pela educadora estagiária

- Elaboração de ilustrações para o poema do grupo

Quadro 2 – Atividades associadas à competência “Informação e comunicação”

Apresentamos agora as atividades relativas à competência “Raciocínio e resolução de problemas”:

Descritores operativos

D10 – Formular/analisar/responder a questões

D11 – Distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir

D12 – Estabelecer estratégias adequadas para responder às questões

D13 – Analisar criticamente as conclusões

D14 – Reformular as estratégias adotadas

D15 – Generalizar conclusões de uma pesquisa

D16 – Testar modelos

D17 – Usar modelos para diversas finalidades

D18 – Avaliar produtos a partir de critérios

Projetos

Proj1

1.ª sessão – Abordagem do tema “Água”

Todas as atividades.

3.ª sessão – Exploração do tema “O ciclo da água”

Todas as atividades.

4.ª sessão – Exploração do tema “O ciclo da água”

- Apresentação oral individual dos desenhos

- Cada criança explica o que representou no seu desenho e justifica a sua ligação ao tema em discussão (“O ciclo da água”)
- As restantes crianças comentam, justificando as posições assumidas

6.ª sessão – Exploração do tema “Poupar água nas nossas rotinas diárias”

Todas as atividades.

8.ª sessão – Construção do coletor de água da sala

Fases 1, 2, 4 e 5

Proj2

2.ª sessão – Exploração do conto Gota de Água

- Ordenação de cartões alusivos ao percurso da Gota de Água (a partir do reconto)

- Justificação de cada etapa da ordenação feita

5.ª sessão – Exploração do tema “Os usos diários da água”

- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil (Não quero... tomar banho)

- Diálogo sobre usos quotidianos da água
- Elaboração de um cartaz sobre o tema
- Categorização de imagens alusivas ao uso quotidiano da água
- Justificação da inclusão das imagens em diversas categorias

7.ª sessão – Exploração de um poema sobre a chuva

- Diálogo sobre o poema ouvido ler focado em alguns aspetos (tema, lados negativos e positivos da chuva, estrutura do poema)

- Construção de um poema coletivo sobre os lados positivos da chuva a partir de palavras-chave fornecidas pela educadora estagiária

- Elaboração de ilustrações para o poema do grupo

Quadro 3 – Atividades associadas à competência “Raciocínio e resolução de problemas”

Passamos agora às atividades relativas à competência “Pensamento crítico e pensamento criativo”:

Descritores operativos

D19 – Observar/analisar/discutir ideias/processos/produtos a partir de evidências

D20 – Usar critérios para apreciar

D21 – Construir argumentos para ancorar posições

Projetos**Proj1**

3.ª sessão – Exploração do tema “O ciclo da água”

- Diálogo a partir de um esquema

- Representação do ciclo da água em desenho (trabalho individual)

4.ª sessão – Exploração do tema “O ciclo da água”

- Apresentação oral individual dos desenhos

- Cada criança explica o que representou no seu desenho e justifica a sua ligação ao tema em discussão (“O ciclo da água”)
- As restantes crianças comentam, justificando as posições assumidas

6.ª sessão – Exploração do tema “Poupar água nas nossas rotinas diárias”

Todas as atividades.

8.ª sessão – Construção de um coletor de água da chuva

Fases 1, 2 3 e 4

Proj2

2.ª sessão – Exploração do conto Gota de Água

- Ordenação de cartões alusivos ao percurso da Gota de Água (a partir do reconto)

- Justificação de cada etapa da ordenação feita

5.ª sessão – Exploração do tema “Usos diários da água”

- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil (Não quero... tomar banho)

- Diálogo sobre usos diários da água
- Elaboração de um cartaz sobre o tema
- Categorização de imagens alusivas a usos diários da água
- Justificação da inclusão das imagens em diversas categorias

Quadro 4 – Atividades associadas à competência “Pensamento crítico e pensamento criativo”

Terminamos com as atividades relativas à competência “Relacionamento interpessoal”:

Descritores operativos

D24 – Envolver-se em conversas formais e informais

D25 – Considerar diversas perspetivas

D26 – Criar consensos

D27 – Relacionar-se em grupos [...] presencialmente/a distância

D28 – Desenvolver/Manter relações positivas com família/escola/comunidade

D29 – Interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda

D30 – Resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico

Projetos**Proj1**

1.ª sessão – Abordagem do tema “Água”

- Jogo de roda com uma almofada

- Apresentação do jogo (destinado a partilhar informação sobre a água e o papel que esta desempenha na vida humana) e explicação das suas regras (um dos jogadores lança a almofada e quem a apanhar tem de dizer algo sobre este tema)
- Realização do jogo (acompanhada pelo registo escrito dos enunciados orais das crianças feito pela educadora estagiária e a colega de diade)

3.ª sessão – Exploração do tema “O ciclo da água”

Todas as atividades.

4.ª sessão – Exploração do tema “O ciclo da água”

- Apresentação oral individual dos desenhos

- Cada criança explica o que representou no seu desenho e justifica a sua ligação ao tema em discussão (“O ciclo da água”)
- As restantes crianças comentam, justificando as posições assumidas

6.ª sessão – Exploração do tema “Poupar água nas nossas rotinas diárias”

Todas as atividades.

8.ª sessão – Construção de um coletor de água da chuva

Todas as atividades.

Proj2

2.ª sessão – Exploração do conto Gota de Água

- Reconto da narrativa (uma criança ajudada pelas restantes)

- Ordenação de cartões alusivos ao percurso da Gota de Água (a partir do reconto)

- Justificação de cada etapa da ordenação feita

4.ª sessão – Exploração do tema “Os usos diários da água”

- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil (Não quero... tomar banho)

- Reconto a partir da ordenação das ilustrações do álbum explorado
- Diálogo sobre usos diários da água
- Elaboração de um cartaz sobre o tema
- Categorização de imagens alusivas a usos diários da água
- Justificação da inclusão das imagens em diversas categorias

7.ª sessão – Exploração de um poema sobre a chuva

- Construção de um poema coletivo sobre os lados positivos da chuva a partir de palavras-chave fornecidas pela educadora estagiária

- Elaboração de ilustrações para o poema do grupo

Quadro 5 – Atividades associadas à competência “Relacionamento interpessoal”

Os resultados do nosso estudo (apresentados nos quadros acima) comprovam que já na Educação Pré-Escolar se pode promover a flexibilidade curricular – tendo em conta princípios básicos referidos nas respetivas orientações curriculares (Silva et al., 2016) – e contribuir para o desenvolvimento de competências

essenciais para a adaptação à sociedade do séc. XXI, que são igualmente transversais às diversas áreas curriculares (Martins, 2017).

Constatamos igualmente que as atividades desenvolvidas com estas crianças respeitam os fundamentos e princípios educativos propostos para a Educação Pré-Escolar (cf. Silva et al., 2016, p. 12):

- Considerando o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, por se ter em conta as características de cada criança e se criar oportunidades para que todas possam desenvolver as suas potencialidades;

- Reconhecendo a criança como sujeito e agente do processo educativo, tendo em conta as suas experiências e saberes na promoção de novas aprendizagens e incentivando-a a exprimir as suas opiniões e a mostrar espírito de iniciativa;

- Dando resposta a todas as crianças, tirando partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas e promovendo a sua autoestima ao fazê-las sentir que têm um papel a desempenhar no seio do grupo;

- Promovendo a construção articulada do saber, abordando as diferentes áreas de forma globalizante e integrada e estimulando a curiosidade da criança levando-a a “aprender a aprender”.

É ainda de referir que as atividades propostas a estas crianças permitiam desenvolver aprendizagens:

- Ligadas à área de conteúdo da Formação Pessoal e Social, por promoverem o conhecimento e aceitação das suas características pessoais situando-as em relação às de outras, ao manifestar os seus gostos e preferências, ao justificar as suas opiniões (aceitando também as dos outros), ao demonstrar prazer nas suas produções e progressos (gostando de mostrar e de falar do que faz, de comunicar o que descobriu e aprendeu) e ao mostrar vontade de experimentar atividades novas, propor ideias e falar em grupo (cf. Silva et al., 2016, p. 34);

- Associadas ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, por levarem as crianças a mostrar interesse em fazer perguntas sobre novas palavras e usar novo vocabulário, ouvir os outros e responder adequadamente, apresentar as suas ideias e saberes (em situações de comunicação individual ou em grupo), exprimirem-se oralmente usando frases completas e aumentando gradualmente a sua complexidade, usar a linguagem com diferentes propósitos e funções (nomeadamente dar ou pedir informação e apresentar ou debater ideias) (cf. Silva et al., 2016, p. 63), pedir aos adultos que lessem ou escrevessem para elas numa

situação concreta para responder a uma necessidade (cf. Silva et al., 2016, p. 72) ou ainda a ouvir atentamente textos variados mostrando prazer e satisfação, usar a leitura e a escrita (mesmo que de modo não convencional) em situações cada vez mais complexas, mostrando vontade de aprender e de responder a novos desafios e sentindo-se competentes e capazes de usar a leitura e a escrita mesmo de forma muito incipiente (cf. Silva et al., 2016, pp. 72-73);

- Relacionadas com o domínio de conteúdo do Conhecimento do Mundo, levando as crianças a demonstrar curiosidade e interesse pelo que as rodeia (observando e fazendo perguntas que evidenciam o seu desejo de saber mais), encontrar explicações provisórias para dar resposta às questões colocadas, participar com interesse no planeamento e implementação da metodologia que caracteriza o processo de descoberta da investigação científica (observar, comparar, pesquisar, experimentar, registar, tirar conclusões), participar na organização e apresentação da informação de modo a partilhar com outras crianças e/ou adultos os conhecimentos, resultados e conclusões a que tinham chegado (cf. Silva et al., 2016, p. 87) ou ainda a mostrar curiosidade e procurar uma explicação para fenómenos atmosféricos que tinham observado, a antecipar e expressar as suas ideias sobre o que pensavam que iria acontecer numa situação que tinham observado ou experienciado e a procurar explicações sobre os resultados, a partilhar as suas ideias sobre como se processam algumas transformações naturais e a demonstrar no quotidiano preocupações com o meio ambiente (por exemplo, fechar as torneiras) (cf. Silva et al., 2016, pp. 91-92).

Por conseguinte, parece-nos fundamental adotar esta perspetiva na formação de educadores de infância, seja ela inicial ou contínua.

Referências

- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Comunidades Europeias (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Correia, A. M. O. (2019). *Literatura infantojuvenil e sustentabilidade na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- European Commission (2018). *Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. Brussels: European Commission.
- Martins, G. O. (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Repinaldo, N. V. D. (2019). *Sustentabilidade e comunicação oral na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.
- Sá, C. M. (2016). Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes. *Investigações – Linguística*, 29(2), 208-221. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/22072>
- Sá, C. M. (2018a). Ensino/aprendizagem da língua materna e perfil do aluno para o séc. XXI. *Indagatio Didactica*, 10 (2), 267-281. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11112/9198>
- Sá, C. M. (2018b). Projetos em educação em português e desenvolvimento de competências-chave para a sociedade do séc. XXI. *Investigar em Educação*, 7, 121-140. Disponível em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/issue/view/10/showToc>
- Sá, C. M. (2019). *Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI*. Aveiro: UA Editora. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/25423>
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Anexo 1 – Atividades selecionadas no Projeto 1

1.ª sessão – Abordagem do tema “Água”

- Exploração de imagens sobre a água e a sua presença na vida humana: diálogo com as crianças para identificação do elemento comum a todas as imagens
- Jogo de roda com uma almofada: i) apresentação do jogo (destinado a partilhar informação sobre a água e o papel que esta desempenha na vida humana); ii) explicação das suas regras (um dos jogadores lança a almofada e quem a apanhar tem de dizer algo sobre este tema); iii) realização do jogo (acompanhada pelo registo escrito dos enunciados das crianças pela educadora estagiária e colega de diáde)
- Desenho livre sobre o tema e criação de uma legenda para o respetivo desenho (registada pela educadora estagiária e colega de diáde)

3.ª sessão – Exploração do tema “O ciclo da água”

Implicando: i) diálogo a partir de um esquema; ii) representação do ciclo da água em desenho (trabalho individual)

4.ª sessão – Exploração do tema “O ciclo da água”

- Preparação da apresentação oral dos desenhos das crianças, implicando: i) dialogar sobre a temática que se tem vindo a desenvolver; ii) relembrar os desenhos sobre a história da gotinha de água feitos na sessão anterior; iii) dar algumas indicações ao grupo sobre a apresentação oral dos desenhos (educadora estagiária); iv) explicar à educadora a que se refere o seu desenho e as ideias principais ligadas ao ciclo da água (criança)
- Apresentação oral individual dos desenhos: i) cada criança explica o que representou no seu desenho e justifica a sua ligação ao tema em discussão; ii) as restantes comentam, justificando as posições assumidas

6.ª sessão – Exploração do tema “Poupar água nas nossas rotinas diárias”

- Jogo “Uso correto (ou não) da água”: i) apresentação de imagens alusivas a situações de uso correto e incorreto da água; ii) classificação das imagens, justificação das respostas e apresentação de alternativas corretas (para as incorretas)

8.ª sessão – Construção do coletor de água da sala

Fase 1 – Diálogo sobre os lados positivos da chuva (a partir do poema coletivo criado pelas crianças numa sessão dinamizada pela colega de diáde) e a importância de recolher água da chuva

Fase 2 – Elaboração de projetos para recolha de água da chuva através de desenhos (em pares ou grupos de 3)

Fase 3 – Diálogo sobre as características de uma boa apresentação oral e treino da apresentação oral, com cada grupo de trabalho

Fase 4 – Apresentação oral dos projetos dos grupos e discussão dos projetos para eleição do melhor

Fase 5 – Construção do coletor da sala a partir do projeto eleito

Anexo 2 – Atividades selecionadas no Projeto 2

2.ª sessão – Exploração do conto *Gota de Água*

Implicando: i) realização de previsões sobre a narrativa a partir do título e da capa; ii) leitura expressiva em voz alta (pela educadora estagiária); iii) diálogo sobre o conto; iv) reconto, ordenação de cartões alusivos ao percurso da Gota de Água e justificação

5.ª sessão – Exploração do tema “Usos diários da água”

- Exploração de uma “caixa de surpresas” contendo objetos relacionados com os usos diários da água, implicando: i) retirar um objeto da caixa, ii) identifica-lo, iii) explicar para que serve e iv) descobrir o que une todos os objetos)

- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil (*Não quero... tomar banho*), implicando: i) leitura expressiva em voz alta (pela educadora estagiária); ii) reconto a partir da ordenação das ilustrações do álbum explorado; iii) diálogo sobre usos diários da água; iv) classificação de imagens alusivas a usos diários da água e apresentação de justificações

7.ª sessão – Exploração de um poema sobre a chuva

Implicando: i) diálogo sobre o que as crianças gostam de fazer num dia de chuva orientado por algumas questões; ii) leitura expressiva em voz alta (pela educadora estagiária); iii) diálogo sobre o poema focado em alguns aspetos (tema, lados negativos e positivos da chuva, estrutura do poema); iv) identificação das rimas do poema explorado sublinhando-as no cartaz onde este está registado; v) construção de um poema coletivo sobre os lados positivos da chuva a partir de palavras-chave fornecidas pela educadora estagiária; vi) elaboração de ilustrações para o poema

CONSTRUINDO SIGNIFICADOS: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO ACERCA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Diego Firmino Chacon

Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte e Secretaria Municipal de Educação de Arez

Dinara Soares Chacon Sales

Universidade do Porto

Francisco Firmino Sales Neto

Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender os significados elaborados por professores brasileiros, atuantes no Ensino Fundamental II, acerca do processo de avaliação das aprendizagens escolares. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e as fontes foram construídas em um dos encontros de formação continuada de professores, denominado de planejamento coletivo. Ao darmos vozes aos professores, reconhecemos que eles têm uma maneira própria de compreender e explicar os processos de avaliação escolar e os demais elementos formadores de sua prática. Concluímos que os professores associam a avaliação ao poder de medir, como dimensão supletiva de lacunas do processo de aprendizagem e como um elemento presente em todas as etapas do fazer educacional no contexto escolar.

Palavras-chave

Avaliação Escolar. Formação Continuada. Planejamento Coletivo. Pesquisa-ação. Ensino Fundamental II.

Abstract

This article aims to understand the meanings elaborated by Brazilian teachers, working in Elementary Education II, about the process of evaluation of school learning. The methodology used was the action research and the sources were constructed in one of the meetings of continuous training of teachers, called collective planning. By giving voices to teachers, we recognize that they have a way of understanding and explaining the processes of school evaluation and the other elements that form their practice. We conclude that teachers associate assessment with the power to measure, as a supplementary dimension of learning process gaps and as an element present in all stages of educational achievement in the school context.

Keywords

School Evaluation. Continuing Education. Collective Planning. Action research. Elementary School II.

Palavras Iniciais

O processo de avaliação da aprendizagem escolar se apresenta, entre os professores do Ensino Básico, como uma prática perpassada por múltiplos questionamentos. Essas indagações abarcam aspectos que dizem respeito tanto às dimensões reguladoras da avaliação, quanto a elementos mais ligados à possibilidade de o ato avaliativo se tornar um aspecto impulsionador na ressignificação do ensino e da aprendizagem escolar.

Em sintonia com tais questionamentos, uma das motivações que nos levaram a escrever este artigo foi a pretensão de compreendermos os significados atribuídos pelos docentes brasileiros, atuantes no Ensino Fundamental II¹, ao processo de avaliação da aprendizagem escolar. Para iniciarmos essa reflexão, entendemos que os professores são profissionais marcados pela capacidade de, na dinâmica complexa da escola, construir saberes a partir e acerca do seu fazer profissional (Tardif, 2011; Pimenta, 2009). Sendo assim, em decorrência dessa autonomia e da capacidade de reflexão e de construção de saberes dos docentes, as falas desses sujeitos apresentam-se como significativas para elaborarmos conhecimentos sistemáticos sobre a temática.

As fontes de pesquisa, ou seja, as falas dos professores, foram construídas durante um dia letivo de planejamento coletivo na Escola Municipal João Guió, no município de Arez, interior do estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Participaram desse encontro dezessete docentes do Ensino Fundamental II.

Para o desenvolvimento das atividades de formação e produção de conhecimento, apropriamo-nos da abordagem de investigação qualitativa do tipo pesquisa-ação. No processo de pesquisa-ação, há uma relação íntima entre a prática educacional, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e a produção do conhecimento sistemático (Esteban, 2010). Partindo desse princípio, a investigação deve ser suscitada a partir de inquietações do contexto educacional e o processo de construção dos saberes científicos tem de vir interligado com o objetivo de possibilitar reflexões e mudanças no fazer dos profissionais da escola.

Os planejamentos coletivos acabaram formando espaços de diálogo, reflexão e formação continuada dos docentes dentro da Escola Municipal João Guió. Nesses encontros, não só o professor se conscientiza como profissional reflexivo, mas toda a escola acaba por iniciar um processo de reflexão, compartilhando assim múltiplas racionalidades, saberes e emoções (Alarcão, 2011).

No intuito de sistematizar essa experiência de formação e de produção de conhecimentos acerca do ato de avaliar dos professores do Ensino Fundamental II, organizamos este artigo em quatro momentos. Começamos com a apresentação de três perspectivas sobre a avaliação da aprendizagem escolar que tem perpassado as práticas nos contextos escolares do Brasil; prosseguimos relatando a experiência do planejamento coletivo, na Escola João Guió, onde foi discutido o Eixo Temático: “O Processo de Avaliação da Aprendizagem Escolar no dia a dia das Práticas Docentes”; posteriormente, analisamos as falas dos docentes com relação ao processo de avaliação das aprendizagens escolares; e finalizamos o texto tecendo as considerações sobre as contribuições dessas práticas formativas e investigativas na ressignificação dos saberes dos professores acerca do ato de avaliar.

1 - O Ensino Fundamental II brasileiro corresponde aos níveis escolares do 6º ao 9º ano, aproximando-se da designação dada ao final do segundo ciclo e todo o terceiro ciclo do Ensino Primário da escolaridade portuguesa.

Percorrendo caminhos: a avaliação da aprendizagem no Brasil

Para termos uma dimensão mais abrangente dos debates que envolvem a avaliação da aprendizagem, buscaremos discutir sobre as perspectivas do ato de avaliar que acabam definindo o cotidiano das práticas em contextos escolares no Brasil.

Desde o início do século XX, ganhou força no ambiente educacional um modelo de avaliação classificatória e controladora. Podemos apontar como uma de suas principais características a preocupação em medir a aquisição de conhecimentos pré-estabelecidos pelas instituições escolares. Os alunos teriam de se enquadrar em uma lógica de aprendizagem que limitava os esforços em observar o quanto eles foram modelados pelos conteúdos oferecidos pela escola. Segundo Esteban (2013), o sentido era homogeneizar comportamentos, atitudes e conhecimentos, criando um significado único e longe de questionamentos para a realidade social.

A avaliação aqui servia para consolidar uma visão naturalizada dos processos sociais, uma vez que ela era instrumento de reforço para difundir a subserviência às regras e à reprodução dos valores de uma sociedade que excluía aqueles indivíduos que não acompanhassem ou não se enquadrassem nas normas criadas pelos interesses de competição do mercado capitalista.

Ao acompanharmos esse raciocínio, percebemos que a avaliação escolar se limitava a um momento pontual e fechado na dinâmica de ensino e aprendizagem. Não havia uma reorientação ou ressignificação do processo a partir da reflexão das práticas avaliativas. A função que cabia à avaliação era verificar os comportamentos e comprovar o sucesso e o fracasso daqueles que se submetiam aos exames escolares. Sobre essa dimensão de medir e selecionar da avaliação, Ibiapina e Ferreira (2007, p. 120) afirmam:

(...) Constatamos a presença explícita ou implícita do atributo da verificação de comportamentos. Nessa perspectiva, avaliar significa saber se o que foi construído coincide ou não com a meta previamente estabelecida. Essas significações podem ser consideradas como heranças do tecnicismo, visto que, quando a avaliação é usada nessa perspectiva, sua função é de controle, de verificação daquilo que foi previsto. Nesse sentido, avaliar é sinônimo de verificar, e os atributos essenciais que a definem, a mensuração e a seleção.

Os instrumentos usados nesse modelo tinham de demonstrar precisão nos resultados. As respostas deveriam representar um grau de sintonia íntima com o que era exposto durante as aulas para que assim ficassem explícitos e materializados os graus de acertos e erros. Essas exigências construíram suportes considerados cada vez mais precisos para medir os conhecimentos. Como podemos compreender, nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem e os exames se entrelaçavam e se confundiam, não sendo concebida a desvinculação entre os dois.

A partir da década de 1980, buscando-se distanciar desse modelo dominante nos debates e práticas avaliativas de aprendizagem, houve o desenvolvimento de múltiplas discussões que buscavam tornar a avaliação um processo inclusivo e possibilitador de construção e reconstrução de práticas educativas.

No entrelaçamento desses debates tomou força a avaliação formativa. Nessa perspectiva, um ponto diferencial reside no fato de haver esforços para que a avaliação seja concebida como um processo. Esse caráter processual é marcado por um objetivo central de ressignificar as práticas de ensino e o processo de aprendizagem. De acordo com Fernandes e Freitas (2008), esse tipo de avaliação tem como finalidade fornecer informações sobre as ações de aprendizagem e, por isso, não pode ser realizada apenas no fim do processo, sob pena de seu propósito perder o significado.

Na avaliação formativa, os professores e alunos são impulsionados a desenvolverem a autonomia, a interação e o diálogo. Esses sujeitos são partes ativas no desenvolvimento da prática educativa. A avaliação possibilita a investigação da prática de ensino pelo docente, apontando possíveis mudanças para tornar o processo didático significativo para os alunos. Sendo assim, os discentes devem contribuir na construção do processo de ensino, uma vez que é provocado neles o processo de auto-avaliação e de avaliarem sua participação na elaboração dos conteúdos escolares, dos objetivos de ensino propostos e dos instrumentos

para construção de possíveis compreensões do desenvolvimento das aprendizagens: “A avaliação permite, então, uma dupla retroalimentação. (...) A avaliação assume uma característica dinâmica no processo educativo: por um lado, é impulsionadora de aprendizagem do aluno e, por outro, é promotora de melhoria do ensino” (André & Passos, 2001, p. 182).

A dimensão formativa da avaliação abre espaços para serem compartilhadas em sala de aula as vivências diárias dos alunos, suas maneiras de relacionarem-se com a realidade e os diversos sentidos e significados que constroem para compreenderem a natureza e a sociedade. Os conteúdos escolares, nessa perspectiva, deixam de ter um caráter homogêneo e de verdade absoluta e passam a ser problematizados. Os discentes podem questionar as interpretações consolidadas e abrem caminhos para atribuição de novos sentidos os quais tornam as aprendizagens mais próximas de seus desejos e anseios.

No decorrer da discussão, podemos compreender que o processo de avaliação formativa assume uma função de instrumento de aprendizagem crítica. Nesse modelo, os múltiplos ritmos de aprendizagem devem ser levados em consideração. Além disso, no processo de mediação didática, as estratégias devem propiciar a emancipação diária dos estudantes, fazendo com que eles tomem consciência do desenvolvimento de sua própria aprendizagem e percebam que esse desenvolvimento pode contribuir para superação de conflitos nas suas relações sociais. Sobre essa postura crítica possibilitada pela avaliação formativa Darsie (1996, p. 51) expõe:

A avaliação deverá possibilitar ao aluno o acompanhamento do seu próprio processo de construção do conhecimento encorajando-o a comprovar e/ou refutar hipóteses; estabelecer relações entre o que já sabe e o novo a aprender; perceber e superar conflitos; reconhecer seus avanços, ganhos, dificuldades, reorganizar seu saber e alcançar conceitos superiores.

Em meio ao fortalecimento atual de um discurso em que a avaliação tem de fazer parte de uma lógica de excelência, pautada nas políticas de caráter neoliberal, surgem movimentos de contestação a esse modelo e que pensam a avaliação como prática de inclusão social.

O pensamento neoliberal para educação exige, cada vez mais, que as escolas adequem seus currículos aos exames padronizados em nível estadual, nacional e internacional, os quais medem uma suposta qualidade educacional. Por meio dos resultados desses

exames há um esforço na construção de hierarquias escolares. As instituições são elencadas em espaços de qualidades ou não de acordo com as notas obtidas. Podemos observar que, nessa perspectiva, o padrão de qualidade é produzido fora do contexto educacional e serve à dinâmica de consumo, seleção e competição do mercado capitalista: “Essa racionalidade forçosamente leva a um sistema de ‘responsabilidade’ que dá aos pais informações sobre a qualidade da escola e transfere para eles o papel de buscar a melhor instituição de ensino para seus filhos” (Montecinos & Gallardo, 2011, p. 138).

Ao direcionarmos o olhar para o contexto escolar, entendemos que em busca dessa possível excelência, ressurgem e ganham forças dentro da escola discursos que valorizam uma dimensão supostamente mais objetiva da avaliação. Essa defesa, baseada em paradigmas positivistas e para atender as demandas do mercado, aponta para critérios estreitos e simplistas de compreensão da realidade educacional, baseando o ato de avaliar em padrões dicotômicos. Os docentes são motivados a enxergar apenas as quantidades de acertos e erros. Os critérios que fundamentam as escolhas no processo avaliativo de determinados padrões e não de outros deixam de ser questionados e não são levados em consideração. Dessa maneira, não só a avaliação da aprendizagem, mas todo o processo de ensino e aprendizagem é naturalizado e passa a reforçar a reprodução das desigualdades sociais dentro da própria escola na medida em que legitimam o sucesso ou o fracasso dos estudantes (Hoffmann, 2014).

Em caminho questionador a essa visão neoliberal acerca da educação, temos a perspectiva da avaliação como prática de inclusão social. Para fixarmos o olhar de maneira sistêmica sobre esse modelo, afirmamos que ele propõe uma mudança de paradigma para ressignificação do discurso e da prática de avaliação da aprendizagem escolar. A modificação tem de incidir na construção do conhecimento, por isso, ela exige profundidade. O modo de fazer tem de mudar, mas entrelaçado com o modo de pensar.

Ponto significativo para o desenvolvimento de uma teoria e prática de avaliação inclusiva reside no respeito aos diversos saberes que compõem a realidade e que acabam perpassando o contexto escolar.

Na questão acima é que se direciona uma crítica mais significativa aos modelos de avaliação fundamentados nos paradigmas positivistas. Ao criticar a ciência como única fonte de saber legítima, abrem-se espaços para avaliar a aprendizagem a partir da contribuição

de saberes advindos da própria vivência dos sujeitos envolvidos no contexto educacional. Assim, temos um novo processo avaliativo que se constrói, fazendo o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e das experiências. Esteban (2013, p. 124) vê nesse diálogo uma maneira de interligar o ensino e aprendizagem:

Tendo como horizonte a construção de um senso comum renovado pela incorporação das contribuições apresentadas pelo conhecimento científico, que também se redefine pela incorporação do senso comum, são apagados os rígidos limites entre ensino e aprendizagem, pois o significado do processo se dá pelo diálogo entre os diversos saberes socialmente construídos.

Dentro da sala de aula, perspectivar mudanças no modo de enxergar a avaliação traz novas oportunidades para professores e alunos, pois torna a atividade pedagógica mais democrática, entrelaçada por possibilidades contínuas de participação dos diversos sujeitos envolvidos. Para André e Passos (2001), uma das funções da escola é não validar as desigualdades sociais, por meio de desigualdades escolares. Para não reproduzir esse modelo excludente, os professores e demais profissionais da escola devem permanecer atentos para observar e levar em consideração constantemente no processo de avaliação os costumes, estruturas simbólicas e linguísticas dos alunos.

Os alunos são compreendidos como possuidores de leituras múltiplas acerca dos processos sociais e da natureza. Esses saberes foram elaborados nos seus diálogos com a família, com os membros da rua e com as paisagens com que já tiveram contato. Os professores, ao reconhecerem essa capacidade de os alunos fazerem múltiplas interpretações, podem questionar os tradicionais modos de avaliar, relativizando assim o modelo padronizado de respostas consolidadas como verdadeiras e buscando novas compreensões para a visão negativa que foi atribuída ao erro no processo de avaliação escolar.

No modelo de avaliação como prática de inclusão social, o erro é problematizado pelos docentes. O fato de os alunos não saberem algo gera nos professores um processo reflexivo que recusa a dimensão classificatória e punitiva, anteriormente, assumida diante o erro. A reflexão faz com que estes busquem compreender quais conhecimentos precisam ser ampliados, ou seja, o que é desconhecido e que os estudantes ainda precisam conhecer, como explica Esteban (2013, p. 140-141):

Queremos redefinir o sentido de erro e tentar desenvolver mecanismos para que os (as) professores (as) possam identificar que o erro

encarna também uma dimensão criativa e múltiplos conhecimentos, que o erro nos oferece pistas importantes, assinala trilhas não percebidas, que devem ser consideradas e exploradas.

A questão maior dentro da visão Esteban (2013) é perspectivar propostas de ressignificação do erro, por parte do professor em sala de aula. Porém, é fato que, dentro da realidade educativa, o erro existe, mas pode ser utilizado como elemento aliado à aprendizagem, sem condicionar ou estigmatizar o aluno. Assim, as respostas deixam de assumir a característica de um ponto final no processo para assumirem a função impulsionadora de novos questionamentos que contribuem para a construção de práticas de ensino mais preocupadas em compreender as multiplicidades e heterogeneidades do contexto escolar.

Após tecermos essa breve exposição sobre os debates em torno dos processos de avaliação da aprendizagem escolar, queremos destacar a relação entre a prática avaliativa e o papel mais amplo que a educação escolar deve exercer na sociedade. Caso compreendamos que a escola tem de realizar a manutenção das regras, das normas e dos privilégios, um tipo de avaliação que silencie os questionamentos e selecione apenas os mais ajustados às exigências dos exames responde bem a esse propósito. No entanto, se a atribuição da escola for de contribuir para a justiça social, compreendendo assim que a prática pedagógica e política são indissociáveis, o modelo anterior de avaliação torna-se incoerente. E para responder a esse anseio de emancipação dos sujeitos são construídas perspectivas de avaliação voltadas para uma dinâmica de valorização das múltiplas vozes dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes possam ser avaliados como impulsionadores de novas aprendizagens.

Os planejamentos coletivos: uma experiência de formação continuada

Nesse momento, teceremos uma narrativa possível acerca do processo de planejamento coletivo, ocorrido entre os professores da Escola Municipal João Guió, destacando sua contribuição para a formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental II e para a ressignificação dos conhecimentos relacionados ao processo de avaliação da aprendizagem. A importância de relatar as experiências exige de nós um esforço de reflexão que nos propicia produzir significados para compreendermos as situações vivenciadas. Assim, a narrativa aqui não assume um caráter apenas descritivo de fatos cronologicamente organizados, mas, como propõe Alarcão (2011), é necessário que o ato de narrar revele as maneiras como os indivíduos experienciam o mundo, falando sobre suas emoções e suas relações com os cenários físicos e sociais.

Na Rede Municipal de Ensino de Arez, desde 2015, a Secretaria de Educação criou os dias de “Planejamento Coletivo”. Segundo os direcionamentos dados pela própria secretaria aos gestores das Escolas, esses momentos serviriam para que os professores pudessem se reunir e discutir, em parceria, estratégias de melhoramentos para o processo de ensino-aprendizagem.

Os dias de planejamento foram escolhidos pela própria Secretaria de Educação. Em cada ano letivo foram dedicados quatro dias para esses planejamentos coletivos, que se organizavam no último dia de cada bimestre escolar. Em decorrência de ser uma experiência nova, no primeiro ano de sua implantação na Escola João Guió, os professores resumiram esses tempos para correção de atividades,

organização de conteúdos e atualização de notas. Havia, portanto, nessas práticas a reprodução de uma cultura individualista de planejar, visto que estávamos dedicando aquele momento para fazer as mesmas atividades que já eram costumeiras nos planejamentos individuais e semanais que nos são de direito, por meio da Lei Federal 11.738/08. No entendimento de Ibernón (2010), essa cultura de isolamento traz prejuízos para as práticas educativas, uma vez que ela torna natural a incomunicabilidade entre os sujeitos e faz com que os indivíduos guardem para eles mesmos os saberes que constroem nas suas experiências de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de criar um espaço que rompesse com o individualismo predominante no desenvolvimento dos planejamentos e tentando construir uma dimensão mais coletiva, participativa e colaborativa entre os profissionais da escola, alguns professores do Ensino Fundamental II, junto com a coordenação pedagógica, propuseram para os demais docentes que os “Planejamentos Coletivos” se tornassem espaços de debates e formação sobre as situações problemáticas vivenciadas no contexto educativo.

Na reunião com os professores do Ensino Fundamental, foram escolhidas quatro situações problemáticas que se transformariam em temas a serem discutidos nos encontros de planejamento. Esses temas ficaram organizados assim: “Os modos de Planejar; O Processo de Avaliação da Aprendizagem Escolar no dia a dia das Práticas Docentes; As violências no Contexto Escolar; e As atribuições do Conselho Escolar”.

A partir desse relato, percebemos que os membros da própria escola se sentiram motivados a construir estratégias para produzir mudanças. Essas modificações no modo de fazer o planejamento coletivo não foram orientadas por instâncias exteriores e sim foram pensadas dentro da própria instituição. A escola passa a acreditar em si mesma como ambiente que constrói saberes acerca dos processos educativos e vê seus professores como sujeitos capacitados para refletir e colaborar na introdução de novos significados no processo de ensino e aprendizagem. Em concordância com Alarcão (2011), ao agir sem esperar soluções prontas e externas, a escola passa a ser um ambiente dinâmico e se empodera no sentido de se reinventar constantemente frente aos múltiplos desafios surgidos no contexto escolar: A escola “Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus

professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta” (ALARCÃO, 2011, p. 40).

Agora nos dedicaremos a expor o segundo encontro de “Planejamento Coletivo”, intitulado “O Processo de Avaliação da Aprendizagem Escolar no dia a dia das Práticas Docentes”, visto que foi por meio dele que foram construídas as discussões em torno do processo de avaliação da aprendizagem escolar, tema deste artigo.

Durante a reunião com os docentes ficou combinado que os professores de História mediarão o segundo momento de formação. Dois aspectos nos inquietavam: o primeiro era rompermos com o modelo baseado na lógica de exposições de fórmulas prontas e descontextualizadas de ensinar-aprender; e, ligado a isso, buscávamos um arcabouço teórico-metodológico que contribuísse para que os sujeitos envolvidos participassem de todo o processo, possibilitando a construção de um contexto facilitador da reflexão e da exteriorização de saberes. Em coerência com esses anseios, apropriamo-nos da metodologia pesquisa-ação, que se relaciona à valorização do contexto, do processo e dos sujeitos (Thiollent, 2003).

O tema desse segundo encontro surgiu a partir de realidades concretas vivenciadas pelos docentes no cotidiano de suas atividades na escola. Esse encontro foi nominado “Planejamento Coletivo”. Assim, com o desejo de dar continuidade a essa contribuição dos professores na elaboração do processo formativo e de fazer com que seus saberes servissem de ponto norteador para aprofundamento das discussões em torno do processo de avaliação da aprendizagem escolar, resolvemos, um mês antes de nosso encontro, perguntar a cada professor os motivos que os levaram a escolher esse tema. Na maioria das respostas estavam presentes a inquietação acerca dos resultados considerados negativos de boa parte dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

A partir desse retorno expressado pelos professores, percebemos que os debates poderiam girar em torno das seguintes questões norteadoras: o que nós, professores, compreendemos como processo de avaliação da aprendizagem escolar? Como as práticas avaliativas colaboram para o fracasso escolar e para a exclusão social? E como elas podem contribuir para inclusão social? Na concepção de Ibernón (2010), para gerar um entendimento dessas problemáticas, os envolvidos devem se esforçar em fazer o diálogo entre os conhecimentos prévios e as novas informações. Para nos aproximarmos das propostas desse

pensador, propusemos que os professores refletissem as questões acima, fazendo um triplo diálogo. Essa interlocução foi construída a partir dos saberes experienciais individuais e coletivos dos docentes, ligando-se a contribuição da leitura de partes do capítulo “Ambiguidade do Processo de Avaliação Escolar da Aprendizagem”, de Esteban (2013).

No decorrer do encontro de formação, o processo de interação dialógica e exteriorização dos saberes aconteceu em torno das questões propostas. Os conhecimentos produzidos pelos docentes foram gravados e partes dessas falas serão expostas e seus significados interpretados mais à frente nesse texto. O critério de seleção das falas aqui reproduzidas e analisadas está pautado na preferência por falas que tematizassem perspectivas e sentidos avaliativos. Por terem sido enunciados pronunciados em diálogos coletivos, as falas dos docentes seguem a dinâmica dialógica e espontânea a partir da qual foram registradas. Dessa forma, tais exteriorização dos saberes em torno da avaliação foram lidos, selecionados e analisados no contexto de um planejamento coletivo e, portanto, dentro da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação.

Falas de professores: compreensões sobre o ato de avaliar

Nesse momento, traremos as falas dos professores do Ensino Fundamental II sobre o processo de avaliação escolar da aprendizagem. A construção das fontes ocorreu a partir do ato reflexivo gerado em torno da primeira questão norteadora que direcionou o encontro. Participaram desse momento de formação e produção de conhecimento dezessete docentes. Para facilitar a identificação das falas de cada sujeito, enumeramos as transcrições de P1 até P17. Entre as 17 falas, citamos excertos de diferentes docentes para evidenciar, dentro do possível, a presença de depoimentos de variados sujeitos, não priorizando um único docente e enfatizando aqueles cujo efeito enunciativo de suas falas seja mais explícito.

As discussões desenvolvidas não buscam se adequar a modelos ideais previamente organizados, mas são construídas a partir dos significados que os próprios professores foram atribuindo ao ato de avaliar a aprendizagem. Esclarecer esse movimento na produção da compreensão das falas torna-se relevante, visto que atribuí uma dimensão de coerência com a perspectiva que nos engajamos. Quando o docente expõe os significados, ele evidencia visões de mundo elaboradas em um diálogo social e que podem ser compreendidas e compartilhadas por determinados grupos. Sendo assim, os sujeitos constroem esses saberes não vinculados a subjetivismo-psicologizante, mas a partir da contribuição de determinadas temporalidades, espacialidades e sociabilidades (Geertz, 2012).

Nas primeiras falas a seguir, observamos que os docentes compreendem o processo de avaliação como uma ferramenta para apurar o grau de conhecimento acumulado pelos alunos nos estudos das disciplinas por eles ministradas,

P4: A avaliação é uma forma de verificar se o aluno assimilou o conteúdo dado.

P5: É uma forma de medir o conhecimento dos conteúdos ministrados.

P15: Avaliar é o ato de buscar no aluno o que ele realmente assimilou na sua aprendizagem.

P16: É medir conhecimento, avaliar aprendizagem, é classificatória ou eliminatória.

Ao fazermos a leitura desses excertos, verificamos a preocupação nos discursos em estabelecer critérios avaliativos classificatórios, que acabam estereotipando os estudantes de acordo com suas performances nos exames. Aqueles que têm resultados positivos são elevados ao nível de bons alunos e, conseqüentemente, são classificados e aprovados. No caso contrário, os alunos são vistos como mal-alunos e recebem como recompensa a exclusão, reprovação e eliminação. No entendimento de Fernandes e Freitas (2008), a permanência dessa visão avaliativa entre os docentes se justifica visto que a nossa cultura meritocrática apoia e cria mecanismo de controle para naturalizar a classificação, fazendo com que os sujeitos deixem de lado os questionamentos com relação aos verdadeiros interesses por trás dessas práticas.

Continuando a discussão acima, é interessante apontar que fazendo uma leitura do espaço ocupado pela avaliação na prática de ensino, percebemos que ela estabelece um ponto estancado no final de um processo de aprendizagem. Sua função aqui é conceber poder de decisão final aos professores acerca do “destino” escolar dos alunos.

A expressão de significados tão próximos de uma abordagem controladora e classificatória da avaliação por esses professores passa a ser compreensiva quando interpretamos as falas a partir de suas relações com as diversas experiências vivenciadas pelos próprios docentes. Os saberes desses profissionais também podem ser produzidos a partir de suas diversas relações com o mundo e com o tempo e elas vão se integrando no seu trabalho e, em muitas situações, servem como modelos para as atitudes e práticas profissionais. Nesse sentido, podemos inferir que as falas anteriores dos professores expressam saberes que reproduzem contribuições advindas de suas vidas como estudantes em que as práticas avaliativas eram marcadas prioritariamente por modelos avaliativos tecnicistas. Tardif (2011, p. 69) contribui com nossa discussão quando expressa “(...) os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional (...) têm um peso importante na compreensão da

natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério”.

Norelatodosegundogrupodeprofessores, percebemos a convivência de significados que reconhecem o poder regulador da avaliação e também podem demonstrar o esforço de expressar que a avaliação da aprendizagem pode assumir outras funções no processo de ensino. Nos fragmentos abaixo, os sentidos construídos pelos docentes expressam o entendimento de que a avaliação não é apenas uma prática final somativa. Existem aqui também as possíveis primeiras tomadas de consciência do potencial de exclusão que as práticas avaliativas de aprendizagem podem trazer para a realidade escolar:

P1: A avaliação é um sistema classificatório, a prática avaliativa é um recurso de comprovação e também de democratização do saber do ser humano.

P2: A avaliação é parte integrante do ensino. Tradicionalmente, visto como parte conclusiva, mas no contemporâneo reconhece que é quando percebe pontuais carências no ensino.

P11: Avaliar é verificar o conhecimento dos alunos diante do resultado, avançar ou continuar aperfeiçoando-o.

No discurso, podemos inferir que, mesmo a avaliação não sendo entendida como um aspecto final do processo de aprendizagem, é incipiente a compreensão do ato avaliativo como um instrumento que perpassa todo o processo de ensino. Nesse sentido, ao professor, a avaliação aponta-se como uma ferramenta supletiva para sanar lacunas ou brechas verificadas nas práticas de ensino. Para Fernandez e Freitas (2008), uma avaliação se torna formativa quando serve para orientação, acompanhamento e redirecionamento das atividades tanto dos docentes, quanto dos discentes.

A hibridez de um discurso somativo e classificatório e a preocupação formativa de estabelecer uma prática avaliativa democrática requer uma atitude reflexiva em torno dos diálogos e tensões entre as diferentes perspectivas de avaliação da aprendizagem. Por essa razão, a possibilidade de primeiras tomadas de consciência de que a avaliação da aprendizagem também pode servir como instrumento de exclusão dos alunos do processo de ensino assume importância visto que abre possibilidades para que o professor possa levar em consideração os diferentes ritmos

de aprendizagem existentes. Esse entendimento, não rompe por completo com os modelos de classificação, mas defende a diversificação das estratégias e instrumentos de avaliar: “(...) introduz a necessidade de tratar a questão metodológica com pluralidade e maior flexibilidade, para que se possa desenvolver uma metodologia de avaliação sensível às diferenças” (Esteban, 2013, p. 118).

A partir das falas aqui colocadas, podemos nos aproximar da compreensão de Esteban (2013), quando afirma que os modelos avaliativos que propunham uma ênfase mais qualitativa da aprendizagem foram se aproximando dos sujeitos escolares e abrindo-se a aspectos mais subjetivos. Porém, estes mesmos não romperam com os modelos tradicionais e acabaram criando um discurso de convivência com essa perspectiva, visto que focaram o olhar em mudanças dentro do espaço escolar, secundarizando dimensões mais éticas e do contexto social.

Nas próximas colocações dos professores, o ato de avaliar é visto como um instrumento de acompanhamento, observação, reflexão e reconstrução das práticas em sala de aula, levando em consideração os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. Outro aspecto que também aparece é o fato de a avaliação ser um canal para a formação de determinados valores e princípios,

P3: O ato de avaliar deve estar relacionado à capacidade de analisar o crescimento e desenvolvimento de cada aluno e para isso é extremamente necessário sensibilidade para perceber os ganhos qualitativos em relação aos quantitativos.

P6: É um aspecto fundamental do processo de ensino-aprendizagem, cuja função deve ser a verificação do nível de desenvolvimento do indivíduo dentro do processo e fornecer informações com vistas a otimizar a prática docente às necessidades do estudante.

P7: Avaliar, no caso de artes, não é classificar, atribuir notas, aprovar ou reprovar. É acima de tudo observar o desenvolvimento do aluno.

P8: É o modo de avaliar o aluno de forma clara e objetiva diante das dificuldades de cada um.

P9: Uma forma para repensar a metodologia do professor.

P13: É testar o conhecimento prévio do aluno e, a partir desse conhecimento, aprimorá-lo.

P10: Avaliar é rever o que foi planejado, pensado e serve de orientação para outros planejamentos.

P12: É ter responsabilidade sabendo que de você e da sua avaliação depende uma vida futura.

P17: É um processo complexo no qual o professor

observa, acompanha e contribui com valores sobre o desenvolvimento do aprendiz.

A defesa nas falas de que a avaliação serve para refletir sobre o desenvolvimento dos alunos e para auxiliar na construção das ações dos professores nos faz perceber que o ato avaliativo passa a ser visto como instrumento que abre espaço para o diálogo entre as perspectivas dos docentes e os saberes dos discentes. Luckesi (2000) afirma que a disposição de acolher os saberes dos educandos é o ponto inicial para qualquer prática avaliativa e que, por meio dela, fazemos oposição ao ato de julgamento prévio que exclui e condena. Além do mais, essa forma menos hierárquica de conceber a relação entre professor e aluno, no tocante ao ato avaliativo, possibilita que os docentes se abram a uma compreensão de que os conhecimentos a serem produzidos na relação entre esses sujeitos ocorrem como em uma espiral em que começo e fim na dinâmica de ensino-aprendizagem não são estanques. E sim, eles são marcos para o surgimento de novos questionamentos, os quais proporcionam o aparecimento de dinâmicas diferenciadas para levar os alunos a realizarem novas reflexões e, por consequência, os levem a enxergar novas verdades possíveis.

Alguns professores apontam que ao serem identificadas as dificuldades de aprendizagens de cada educando, os educadores devem fazer com que essa observação se transforme em reflexão geradora de ações significativas para aprimorar ou melhorar as aprendizagens de seus alunos. Alguns docentes enxergam que reflexão e ação, devem estar juntas, possibilitando mudanças tanto nas práticas docentes, quanto nos sentidos e significados que os alunos atribuem aos saberes apropriados por eles mesmos. Nesse sentido, a percepção da avaliação aponta para o docente e suas práticas, bem como para o aluno e os processos de aprendizagem. Para Darsie (1996), quando a avaliação passa a ser compreendida dessa maneira, ela colabora no processo de aprendizagem significativa, uma vez que retroalimenta alunos e professores com novas concepções, melhorando assim o ensino.

É interessante enfatizar que nessas últimas definições, a ideia é problematizar o entendimento de que as avaliações estejam associadas apenas aos exames ou mecanismos esporádicos de controle em sala de aula. A avaliação passa a ser exposta pelos docentes como algo mais fluído e que se entrelaça com as outras dimensões da prática docente. O que queremos dizer com isso? Por essas falas dos

docentes, dá para subtender que o processo avaliativo é uma constante negociação entre os diversos elementos que constroem a cultura escolar. E o objetivo disso é, em meio a tantas diferenças, buscar maneiras de tornar o conhecimento acessível para todos.

Ao conceber o ato avaliativo dessa maneira, os docentes se distanciam da postura de centrar seus julgamentos a partir da quantidade de erros e acertos dos alunos e passam a vislumbrar nesses dois aspectos elementos repletos de significados em que se podem ganhar forças uma postura de ressignificação da figura do aluno, como podemos ler nas afirmações de Hoffmann (2014, p. 27):

Uma nova perspectiva de avaliação exige do professor uma concepção de criança, de jovem e adulto como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inserido no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade).

Ao ser exposto também nessas fontes que a avaliação é meio de vinculação e afirmação de regras e valores que pode influenciar até mesmo a vida futura dos educandos, os professores acabam reconhecendo que os critérios usados por eles mesmos na análise de seus alunos são influenciados por suas próprias questões pessoais e sociais. Na concepção de André e Passos (2001), o reconhecimento dos fatores subjetivos que perpassam o processo avaliativo contribuiria para diminuir os efeitos de desigualdade que as práticas avaliativas reproduzem, pois relativizaria seu poder e sua autoridade nas decisões acerca do futuro dos avaliados.

Para terminar esse momento, entendemos que os significados construídos pelos docentes do Ensino Fundamental II da Escola Municipal João Guió acerca do processo de avaliação escolar puderam ser compreendidos em três dimensões distintas. A primeira delas que ainda é marcada por uma visão de avaliação associada aos processos de medir e controlar. A segunda que traz uma espécie de diálogo com elementos de uma concepção que valoriza aspectos considerados qualitativos. No entanto, estes assumem uma função mais direcionada a suprir possíveis lacunas do processo de ensino-aprendizagem. E, por fim, o terceiro grupo cuja ênfase é alargar o entendimento de avaliação, fazendo dele uma constante nas relações entre professores e alunos, ou seja, um possibilitador de ressignificação e construção de novas práticas e saberes no contexto escolar.

Considerações finais

É importante percebermos que práticas investigativas que possuem esse caráter duplo de produção de conhecimento e de formação docente, como a pesquisa-ação, possibilitam no contexto escolar estratégias para construção de uma cultura de colaboração, de participação dos sujeitos e de partilha de saberes. As vozes dos professores antes silenciadas por modelos de formação que enfatizavam apenas soluções prontas a serem aplicadas nas salas de aula cedeu lugar na Escola Municipal João Guió para estratégias de planejamentos coletivos em que os docentes participam desde a escolha dos temas até ao desenvolvimento dos encontros. Foi nesse ambiente dialógico que foram construídas as falas acerca dos processos de aprendizagem apresentadas nesse trabalho.

Além disso, ao darmos vozes aos professores do Ensino Fundamental II, reconhecemos que eles têm uma maneira própria de compreender e explicar não só o processo de avaliação escolar, mas também os múltiplos elementos formadores de sua prática. Sendo assim, tais racionalidades devem ser levadas em consideração para construção de um fazer educativo que pode e deve se reinventar constantemente.

Acerca dos significados elaborados pelos professores acerca dos processos de Avaliação escolar, podemos observar, quando os temas estão relacionados diretamente ao fazer cotidiano, que os docentes se mostram mais inquietos em refletir e buscar ações que propiciem o desenvolvimento de maneiras de ensinar e aprender mais significativas para seus alunos.

Referências

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- André, M. & Passos, L. (2001). Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média* (pp. 177-195). São Paulo: Cengage Learning.
- Darsie, M. (1996). Avaliação e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 99, 47-59.
- Esteban, M. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH.
- Esteban, M. (2013). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Petrópolis: Petrus.
- Fernandez, C. & Freitas, L. (2008). Currículo e avaliação. In *Indagações sobre Currículo* (pp. 17-42). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Geertz, C. (2012). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Hoffmann, J. (2014). *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Mediação.
- Ibernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Ibiapina, M. & Ferreira, M. (2007). O conceito de avaliação e as implicações para o processo de desenvolvimento profissional docente. In *Formação de professores: texto e contexto* (pp. 117-126). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96.
- Leite, Y. (2008). Pesquisa-ação como espaço de formação de professores: análise de uma experiência vivida. In *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação* (pp. 95-112). São Paulo: Loyola.
- Luckesi, C. (2000). *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem*. *Pátio*, 3(12), 1-7.
- Montecinos, C. & Gallardo, J. (2011). Concepções de pesquisa-ação entre professores chilenos do ensino fundamental: colocando o nós no centro. In *A pesquisa na formação e no trabalho docente* (pp. 133-170). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Silva, A. & Gomes, A. (2018). Avaliação Educacional: concepções e embates teóricos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(71), 350-384.
- Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Thiollent, M. (2003). *Metodologia da pesquisa-ação*, (12ª ed.). São Paulo: Cortez.

REVISITANDO A DEFINIÇÃO
OPERACIONAL DE
CURRÍCULO NA LINHA DA
FLEXIBILIDADE CURRICULAR:
UMA ANÁLISE À ATUAL
CONCEÇÃO COMPLEXA DE
CURRÍCULO NO QUADRO
DAS AGÊNCIAS *PROFESSOR,*
ALUNO E COMPETÊNCIA

Henrique Pereira Ramalho

Escola Superior de Educação de Viseu

Resumo

Este ensaio resgata a definição operacional de currículo para proceder a um exercício de desconstrução dos sentidos e significados do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, recentemente instituído em Portugal. Analisa as condições em que esse projeto é suscetível de ser definido enquanto processo de desenvolvimento periférico do currículo, ainda que amplamente subsidiado por diretrizes nacionais e supranacionais. Neste encaixe, é discutida a ação docente numa perspectiva de confirmação da *agência professor*, em articulação com a institucionalização de um protagonismo acrescido do aluno, sob a tônica da *agência aluno*. Finaliza-se com a alusão à *agência competência* como fator comum de compreensão da matriz cultural e ideológica do currículo escolar veiculada pelo projeto da flexibilidade curricular.

Palavras-chave

Flexibilidade curricular. Definição operacional de currículo. Agência professor. Agência aluno. Agência competência.

Abstract

This essay rescues the operational definition of curriculum to proceed to an exercise of deconstruction of the meanings of the project of autonomy and curricular flexibility, recently instituted in Portugal. It analyzes the conditions under which this project is susceptible of being defined as a process of peripheral development of the curriculum, although widely subsidized by national and supranational guidelines. In this regard, the teacher action is discussed in a perspective of confirmation of the *teacher agency*, in articulation with the institutionalization of an increased protagonism of the student, under the *student agency*. It ends with the allusion to the *competence agency* as a common factor of understanding the cultural and ideological matrix of the school curriculum conveyed by the project of autonomy and curricular flexibility.

Keywords

Curriculum flexibility. Operational curriculum definition. Teacher agency. Student agency. Skill agency.

Introduzindo alguns referenciais de partida

Ainda que se possa equacionar o recém instituído projeto de autonomia e flexibilidade curricular (cf. Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) como uma iniciativa legislativa promissora de uma certa transformação dos princípios e das práticas de gestão curricular ocorridas nas escolas, o certo é que a ideia não é absolutamente nova ou inovadora entre nós (cf. Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro).

Convencidos de que as políticas curriculares decorrem de interseções decisórias equacionadas em diferentes escalas, somos remetidos para a necessidade de convocar *nuances* que têm a sua origem em agendas transnacionais com configurações contemporâneas face aos atuais modelos de gestão do currículo escolar. Com efeito, o desenho dos currículos escolares não pode ser circunstanciado num plano isolado de outras sedes de decisões que são tomadas sobre a educação, o funcionamento das escolas e a ação dos atores escolares. Tais formatos decisórios mostram-se coincidentes com um efeito utilitário da escolarização da sociedade (Laval, 2004), com um claro propósito em garantir esse efeito, recorrendo a processos de gestão curricular circunstanciados no quadro de uma agenda globalmente (re) estruturada para a educação (Dale, 2000; Antunes, 2004), como disso têm sido exemplo várias iniciativas, entre outras, desenvolvidas no quadro nacional e internacional: i) o programa *Educação & Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010* (Comunidades Europeias, 2002); ii) o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro); iii) a comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - *uma nova agenda de competências para a europa trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade* (Comissão Europeia, 2016); iv) e, igualmente preponderante, a linha prosseguida nos documentos *Education Policy Outlook 2015 - Making Reforms Happen* (OCDE, 2015) e *The Future of Education and Skills. Education 2030* (OCDE, 2018), os quais, genericamente, cotejam a alusão de uma rees-

truturação dos Sistemas tendo por base essencial o trabalho pedagógico docente realizado, especificamente, em sala de aula. Essa reestruturação tem, aliás, surgido como plataforma privilegiada para promover e, até, normalizar os índices e as escalas que se pretendem consolidar em termos de inovação educacional, precisamente com base num propósito instigador da gestão curricular enquanto novíssima vocação gestonária das escolas e *indução* pedagógica e didática dos professores (cf. Nóvoa, 2017) e, ainda, num crescendo envolvimento dos alunos.

Partindo deste referencial de análise, subsidiámos os nossos argumentos com o objetivo mais geral de analisar e comparar a vocação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, das escolas, dos professores e dos alunos, incluindo a perspetivação (in)diferenciada com que o desenvolvimento e a gestão curricular se apresentam ou são esboçados, com tradução na concetualização que podemos fazer, hoje, de currículo.

Mais em concreto, procuramos compreender a flexibilidade curricular como programa de *indução* organizacional e profissional de feição, tendencialmente, técnico pedagógica das escolas e dos professores. Ao mesmo tempo, damos sentido argumentativo ao mote de revisitar a definição operacional de currículo de John Goodlad (1979), aventando as possibilidades analíticas suscetíveis de fazer aos atuais processos de desenvolvimento curricular e, portanto, de definição e implementação das atuais políticas curriculares, desde uma conceção de *currículo ideológico*, passando pelo percurso que transforma o *currículo formal* em *currículo percebido e operacional*, fazendo-os desaguar no outrora estrabado *currículo experienciado* (cf. Goodlad, 1979).

A leitura e conseqüente interpretação que fazemos na senda desse objetivo concretiza-se na base de um referencial teórico concetual que procura extravasar as dimensões meso e micro estruturais, aferindo a possíveis relações suscetíveis de traçar entre o que tem sido agendado à escala internacional, com tradução nos mecanismos nacionais e desaguidos em perceções que vamos associando ao que tem sido a normalização da ação curricular da periferia.

A flexibilidade curricular como nova agenda de uma operacionalidade complexa do currículo

Os mais recentes formatos de decisão e de (re) estruturação das políticas educativas e, mais concretamente, curriculares têm-se refletido, em conformidade, na produção de legislação e de documentos oficiais orientadores da gestão do currículo escolar em Portugal, como disso são exemplos mais recentes: i) a homologação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, instituindo a ideia de um

referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Martins, et al., 2017, p. 2);

ii) o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, referindo-se ao

O projeto de autonomia e flexibilidade curricular, em regime de experiência pedagógica, define [que] os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Eis que surge a ideia, quase exclusivista da atual legislatura, de política educativa traduzida na expressão “autonomia e flexibilidade curricular”, claramente submetida à agenda das escolas eficazes com a capacidade e, até, a responsabilidade de, *per se*, fazerem a diferença na melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem e, de uma forma global, no sucesso escolar dos alunos (cf. e.g. Coleman et al., 1966; Brookover, 1981; Lima, 2008; Dionísio, 2010). Articuladamente, o processo legislativo recentrou os seus esforços na consolidação de um velho semblante do sistema curricular português: a ideia perpetuada de um currículo nacional centralmente uniformizado na sua estrutura essencialista, e periféricamente flexibilizado na forma de o levar à prática (cf. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

É, portanto, absolutamente comum observar que as narrativas oficiais sobre a educação, a escola e o currículo, incluindo o papel dos professores e dos alunos, alinham-se com o argumento central de uma escolarização centrada na melhoria contínua do sucesso educativo, que procura combinar duas ideias muito atuais no discurso curricular de hoje: a formação e o desenvolvimento de competências, nos alunos, para o século XXI e a realização do paradigma (emergente) da escola social e culturalmente inclusiva. As mesmas narrativas mantêm-se absolutamente centradas na ação docente, sendo eleito como o aspeto mais crítico das alegadas reformas educativas e curriculares. Não sendo uma alusão teórica e concetual absolutamente nova, dado que foi inaugurada por John Goodlad, em 1979, a conceção e, até, normalização da ação docente que suscite a sua incondicional disponibilidade para compreender, aceitar e assumir a hetero normalização inerente à ideia de um currículo nacional ou *formal* (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) e, no entanto, matizada por novas *nuances* no quadro de uma racionalização do projeto de autonomia e flexibilidade curricular que estabelece a correspondência entre o *currículo ideológico, formal, percebido, operacional e experienciado*.

O termo *flexibilidade* começa por ser instituído no quadro de um discurso unidirecional operado entre os centros e as periferias, que transmite a ideia de um currículo objetivo, instrumental e abrangente, exatamente nos termos em que o

1 - Ainda que limitemos, neste nosso ensaio, a análise na base de três documentos oficiais (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, o documento O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória resultante desse despacho, o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), devemos sinalizar outros documentos precedentes relativos, por exemplo, aos perfis de desempenho dos professores, ao estatuto da carreira docente, ao referencial de avaliação do desempenho docente e ao referencial da avaliação externa das escolas. Não obstante, a análise exigir-se-ia mais complexa e de dimensão não suportada pela escala que se impõe a este texto.

projeto de autonomia e flexibilidade curricular, em regime de experiência pedagógica, define os princípios e regras orientadores da concepção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (art.º 1.º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho),

subsidiado, portanto, com a pré-formalização do perfil de aluno que se pretende sustentar (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho; Martins, et. al, 2017). Também por isso, começa por surgir idealizado na interseção entre o *currículo ideológico e formal*, correspondendo à tradução de uma matriz curricular ideológica supranacional na respetiva matriz formal de escala nacional.

Contudo, essa primeira tradução ocorrida entre o *ideológico* e o *formal* é imediata e funcionalmente submetida a um processo de implementação circunstanciado aos contextos periféricos, o que, de um modo geral, insere o significado da flexibilidade curricular no seu limiar figurativo de se tratar de algo de fácil manuseio:

Flexibilidade. *O conceito de “currículo” deve ser desenvolvido a partir de “pré-determinado e estático” para “adaptável e dinâmico”. Escolas e professores devem ser capazes de atualizar e alinhar o currículo para refletir a evolução dos requisitos sociais, bem como as necessidades individuais de aprendizagem (OCDE, 2018, p. 10),*

pressupondo que a gestão flexível do currículo significa a predisposição das escolas para se organizarem de forma a darem uma resposta em conformidade com uma definição oficial de flexibilidade.

A flexibilidade curricular como mecanismo de consagração da agência competência

Face aos argumentos anteriormente mobilizados, o que ocorre dizer é que no quadro definitório de currículo, tal e qual o abordamos neste ensaio, e ainda que implicitamente, dilui-se a ideia de *currículo oculto* (Torres Santomé, 1994; Silva, 2001, 2004), pela inoculação de processos de flexibilidade curricular que procuram ser mais abrangentes na assunção da essencialidade e previsibilidade de competências a desenvolver:

[...] urge garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual. [...]. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui, pois, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

Percebe-se, neste encaixe, que a assunção do oculto nos meandros do currículo escolar é, no mínimo, uma ideia arriscada, porque introduz incerteza e subjetividade no processo de racionalização e normalização do manancial de competências essenciais e, conseqüentemente, na definição do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Globalmente, a ação educativa que se espera que

seja protagonizada por professores e por alunos, pretensamente articulada entre si, e ainda que sejam mobilizados os argumentos da interculturalidade, da diferenciação e da inclusão curriculares, não nos é estranha a assunção de um sistema educativo *curricularizado* para cumprir, mais do que nunca, com a função cultural de transmitir e desenvolver “[...] valores, normas, modos de pensar e agir característicos da comunidade social que o sistema serve [...]” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 33), no quadro de uma ideologia educativa, ainda que tacitamente instalada, advinda, propriamente, da escala supranacional, cuja agenda concretiza um conjunto de “[...] crenças sobre o que a escola deve ensinar, para que fins, e por que razões (Eisner, 1992, p. 302).

Neste caso, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, sendo uma política pública de charneira, não se descarta de um certo efeito de controlo do currículo com propósitos globais (Macedo & Ranniery, 2018), precisamente na linha da prerrogativa de se manter a linhagem de um currículo culturalmente conservador, na medida em que “[...] a sociedade prepara os seus novos membros do modo que se lhe afigura mais conveniente em termos da sua conservação, e não para que a destruam: quer formar bons associados, não inimigos nem singularidades anti-sociais” (Savater, 2010, p. 37).

Porquanto, a influência da agência da *Global Competence* recorrente no cunho ideológico supranacional da OCDE (2018), especialmente orientado para um certo ideário de escola funcional em linha com um modelo de *sociedade funcional* (Drucker, 2012), é clara ao referir-se a

Competências para transformar nossa sociedade e moldar o nosso futuro. Se os alunos estão a desempenhar um papel activo em todas as dimensões da vida, eles terão de navegar através de incerteza, através de uma ampla variedade de contextos: no tempo (passado, presente e futuro), no espaço social (família, comunidade, região, nação e mundo) e no espaço digital. Eles também terão de se envolver com o mundo natural, para apreciar a sua fragilidade, complexidade e valor. Com base nas Competências-chave da OCDE [...], o Projecto de Educação 2030 da OCDE identificou mais três categorias de competências, as “competências transformadoras” [...] (OCDE, 2018, p. 8),

com a correspondente tradução nacional:

[...] garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos

a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual. [...] (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

Eis a concretização da *agência aluno* se conecta à *agência competência*, em que o lugar do currículo é sintetizado na ideia de poder (e dever) “[...] ser concebido em torno de estudantes para motivá-los e reconhecer os seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (OCDE, 2018, p. 10), em linha com os pressupostos que vinculam a educação, a escola e o currículo a uma tipificação pré idealizada do tipo de pessoa que é necessário formar para responder às necessidades e expectativas normalizadas e instituídas no atual contrato social (Silva, 2001). Tal conexão surge cada vez mais sintonizada com o ideário alusivo à *Quarta Revolução Industrial*, a pretexto da noção de *Global Competence* (OCDE, 2018), tratando-se, aliás, de prerrogativas de onde emana a atual noção de *currículo ideológico*, que, per se, encerra os complexos e obscuros processos de definição e seleção dos conhecimentos e saberes a ser incluídos no currículo. E é a esse propósito que continua a fazer sentido questionar que conhecimento é mais importante, porquê e para quem? Porque é que continua a ser relevante que as escolas mantenham a função de transmissão desse conhecimento? (cf. Young, 2007, 2016). Nesta aceção, sendo o conhecimento a fundação do currículo, percebe-se que ao nível europeu se comece a reestruturar o currículo segundo a estratégia do método aberto de coordenação das políticas educativas da União Europeia, precisamente, com o objetivo (ideológico) de reestruturar o conhecimento curricular em torno de

Treze objectivos agrupados em torno de três objectivos estratégicos
 Objectivo 1.2.: *Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento*

Objectivo 1.4.: *Aumentar o número de pessoas que fazem cursos técnicos e científicos*

Objectivo 3.1.: *Reforçar as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade em geral*

Objectivo 3.2.: *Desenvolver o espírito empresarial (Comunidades Europeias, 2002, p.12).*

Assim, termos como inovação, criatividade, empreendedorismo e empregabilidade concretizam, na linha da noção de *currículo ideológico*, a atualização axiomática do conhecimento escolar, com recurso à agenda da *Global Competence* projetada e desenvolvida

para assegurar o efeito de escolarização que interessa no momento atual, sendo que

As competências abrem caminho à empregabilidade e à prosperidade. Com as competências adequadas, as pessoas estão preparadas para aceder a empregos de qualidade e podem concretizar as suas potencialidades enquanto cidadãos confiantes e ativos. Numa economia mundial em rápida evolução, as competências determinarão em grande medida a competitividade e a capacidade de gerar inovação. São um fator de atração de investimento e desempenham um papel crucial no ciclo virtuoso do crescimento e da criação de emprego (Comissão Europeia, 2016, p. 2).

Assiste-se, portanto, à inoculação de um projeto de autonomia e flexibilidade curricular que se organiza em torno da apologia da competência uniformizadora e hegemónica do empreendedorismo oriunda da escala supranacional:

A aquisição destas competências cedo na vida constitui a base para o desenvolvimento de competências mais elevadas e mais complexas que são necessárias para estimular a criatividade e a inovação. Estas competências têm de ser reforçadas ao longo da vida para permitir às pessoas prosperar em locais de trabalho e numa sociedade em rápida evolução e fazer face a situações de complexidade e incerteza.

[...]

Para ajudar mais pessoas a adquirir um conjunto de competências essenciais, a Comissão tenciona rever o Quadro de Competências Essenciais em 2017. O objetivo é desenvolver uma visão comum das competências essenciais e continuar a incentivar a sua inclusão nos programas de ensino e de formação. Esta revisão favorecerá também um melhor desenvolvimento e avaliação dessas competências. Será dedicada uma atenção especial à promoção de mentalidades empreendedoras e orientadas para a inovação, nomeadamente mediante o incentivo a experiências práticas de empreendedorismo (Comissão Europeia, 2016, p. 6).

Num sentido mais aglutinador dos nossos argumentos, diríamos que a flexibilidade curricular, analisada nas suas interseções supra, macro, meso e micro estrutural tende a revelar-se como um dos mais importantes e promissores pontos da agenda educativa globalmente estruturada e periféricamente gerida e operacionalizada. Algo, em tudo, coincidente com a tradução de instrumento regulador da governabilidade das sociedades contemporâneas (Casanova, 1999; Freitas, 2002; Alves & Machado, 2008).

Notas finais

No quadro argumentativo que aqui desenvolvemos, as conclusões nunca poderão ser coerentes com a ideia de pacificação das vontades que se tem vindo a mobilizar em torno da discussão e realização do projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Muito menos será esse o nosso propósito. Pelo contrário, introduzimos, neste ensaio, um sentido de problematização que, cremos, não abundar no que respeita ao contexto nacional.

Olhando, em particular, para a definição operacional de currículo que, de alguma forma, ensaiamos na primeira parte deste texto, a expectativa de ver evoluir o processo de desenvolvimento do currículo, desde a sua face ideológica e cultural, passando pela formatação normativa, até ao momento em que é percebido, operacionalizado e experienciado, não nos ocorrem reais possibilidades de conceber esse processo como um percurso de transformação efetiva das disposições curriculares, desde que são pensadas na base dos seus principais axiomas, até ao momento em que deveriam ser implementados na base das diferenças contextuais e cognoscentes de cada território curricular da periferia.

Com efeito, a flexibilização curricular emerge, muito mais, como mecanismo de racionalização e hiperburocratização do trabalho pedagógico e didático dos professores e alunos, reforçando a perspetiva de escola eficiente e eficaz, enquanto contexto privilegiado de gestão e reprodução curricular. Isto poderá querer dizer que a flexibilidade curricular atua na periferia como um instrumento do prolongamento do efeito de indução socioprofissional do professor, confirmando a sua residência pedagógica e didática, exatamente no sentido de promover a sua integração numa determinada forma de atuar e, ao mesmo tempo, negando-se-lhe a alfabetização política, não lhe sendo reconhecido o papel transformador de ter que lidar com conflitos, de trabalhar com conhecimentos, objetivos, competências, perspetivas sociais e culturais diferentes e até opostos.

O currículo, no essencial, mantém-se como um subproduto das agências supranacionais, absorvidas e normalizadas pelo aparelho de Estado, envolvendo a indução profissional pedagógica e didática dos professores. Por este meio, vimos, na linha dos nossos argumentos, que o projeto de autonomia e flexibilidade curricular culmina na ativação de três importantes agências subordinadas àquelas,

mas dotadas de um poderosíssimo efeito simbólico e instrumental: a *agência professor*, a *agência aluno* e a *agência competência*.

No primeiro caso, surge-nos o destaque semântico que decorre da importância dada ao perfil de agente curricular do professor, vinculando-o a uma profissionalidade que determina o modo como se devem relacionar com o conceito e com a gestão do currículo escolar.

No segundo caso, eis que o aluno surge com destaque semelhante ao que é dado ao professor, levando-nos considerar que se a *performance* do aluno tenderá, por pronúncio normativo, a condicionar o desempenho do professor, o inverso também acontece, segundo a prerrogativa de um ensino-aprendizagem sem falhas a que, implicitamente, alude a prerrogativa da autonomia e flexibilidade curricular, dotando as periferias de uma responsabilidade ilimitada pelo sucesso ou fracasso das políticas educativas heteronomamente agendadas.

Congruentemente, e no que respeita à *agência competência*, uma das maiores complexidades que se faz notar ao nível do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, estando simetrizada com a noção da *global competence*, conjuga a necessidade de desenvolver um conjunto de *habilidades básicas* (alfabetização, numeracia, língua materna, línguas estrangeiras, ciência e habilidades digitais), com a necessidade de ser desenvolvidas *habilidades transversais* (capacidade de aprender, ter iniciativa, etc.) e de *habilidades empresariais*, em que ganha especial destaque o empreendedorismo como chave de uma comunicação efetiva entre o mercado de trabalho e o setor de educação e do *treinamento profissional*, num alinhamento irrevogável com o argumento paradigmático da *aprendizagem ao longo da vida*, transformando-se num poderoso utensílio para a consolidação da estratégia de mercantilização total da sociedade.

Referências

- Antunes, Fátima (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos. O sub-sistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, Maria & Machado, Eusébio (2008). *Avaliação com sentidos(s). Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Brookover, W. B. (1981). *Effective Secondary Schools*. Philadelphia: RBS Publications. Disponível em https://archive.org/stream/ERIC_ED231088/ERIC_ED231088_djvu.txt
- Brown, Wendy (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books.
- Casanova, Maria (1999). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Murallha.
- Coleman, James et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Comunidades Europeias (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010. Programa de trabalho sobre os objectivos futuros dos sistemas de educação e de formação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em <https://adcmoura.pt/start/Educao-Formacao-Europa.pdf>
- Comissão Europeia (2016). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Uma nova agenda de competências para a Europa - trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=PT>
- European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg. EC. Acessível em <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Caena, Francesca (2015). Quadros de Competências de Professores no Contexto Europeu: política enquanto discurso e política enquanto prática. In António Mouzinhos; Francesca Caena & Javier Valle (2015) (orgs.). *Formação de Professores: tendências e desafios* (pp. 11-56). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Dale, Roger (2000). Globalization and Education: Demonstrating a 'Common World Educational Culture' or Locating a 'Globally Structured Educational Agenda'? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Define um novo currículo para o ensino básico e secundário e estabelece regras que dão mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os alunos a alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República: Série I, n.º 129.
- Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro - Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento. Diário da República: Série I, n.º 251.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho - Homologa as aprendizagens essenciais do ensino básico. Diário da República: Série II, n.º 138.
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto - Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Diário da República: 2º Suplemento, Série II, n.º 168.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República: Série II, n.º 143.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República: Série, II n.º 128.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro - Aprova a reorganização curricular do ensino básico. Diário da República: Série I-A, n.º 15.
- Dionísio, Bruno (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 305-316. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8802.pdf>
- Durkheim, Émile (2009). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Drucker, Peter (2012). *Uma Sociedade Funcional. Antologia de textos sobre sociedade, comunidade e política, escrita pelo "homem que inventou a gestão"*. Lisboa: Dom Quixote.
- Eisner, E. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum* (pp. 302-326). New York: Macmillan.

- Freitas, Luís (2002). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular.
- Goodlad, John (1979). *Curriculum Inquiry*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Laval, Christian (2004). *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina, PR: Planta.
- Lima, Jorge (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Macedo, Elizabeth & Ranniery, Thiago. (2018). Políticas Públicas de Currículo: diferença e a ideia de público. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), 739-759. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/macedo-ranniery.pdf>
- Martins, Guilherme et. al, (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Nóvoa, António (2019). Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>
- Nóvoa, António (2017). Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- OCDE, (2018). *The future of education and skills Education 2030*. Paris: OCDE Publishing. Disponível em [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OCDE (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris: OCDE Publishing. Disponível em https://www.theewf.org/uploads/Education-Policy-Outlook%202015_Making-Reforms%20Happen.pdf
- Ribeiro, António & Ribeiro, Lucie (1989). *Planificação e avaliação do ensino aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, Maria & Almeida, Sílvia (2018). *GESTÃO CURRICULAR. Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Santos Guerra, Miguel (2000). *A Escola que Aprende*. Lisboa: Edições Asa.
- Savater, Fernando (2010). O valor de educar. In Fernando Savater; Ricardo Castillo; Nuno Crato & Helena Damião (2010). *O valor de educar, o valor de instruir* (pp. 7-43). Porto: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Shanks, Rachel (2019). Alfabetização Micropolítica e Formação Profissional de Professores Iniciantes. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 134-150. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/shanks.pdf>
- Silva, Tomaz (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, Tomaz (2001). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Torres Santomé, Jurgo (1994). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Young, Michael (2007). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, 28(101), 1287-1302. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/ao228101.pdf>
- Young, Michael (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>

AS POSSIBILIDADES DE UM PERFIL DE ALUNO/A ENQUANTO CIDADÃO/Ã CRIATIVO/A

Inês Sousa

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Elisabete Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo

No presente artigo produzem-se algumas reflexões, a partir da mobilização de dados empíricos recolhidos durante a intervenção no estágio curricular na direção de um Agrupamento de Escolas público, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação. O foco da intervenção centrou-se no trabalho de assessoria à direção escolar, especificamente na articulação entre processos de mediação e promoção do diálogo entre os órgãos de gestão e administração e os/as alunos/as, com o intuito e a possibilidade destes participarem e influenciarem as decisões escolares. A partir da sistematização de aspetos fundamentais dos normativos legais e da análise das notas de terreno e do discurso dos/as estudantes e professores/as, percebeu-se a pertinência do envolvimento dos/as alunos/as numa *Cidadania Criativa*¹ no contexto escolar.

Palavras-chave

Gestão Democrática. Participação dos Estudantes. Cidadania Criativa.

Abstract

In the present article some reflections are produced, from the mobilization of empirical data collected during the intervention in the curricular internship towards a public school, within the scope of the Master in Educational Sciences. The focus of the intervention was focused on advising the school management, specifically on the articulation between processes of mediation and promotion of dialogue between the management and the students, with the purpose and the possibility of them participating and influence school decisions. From the systematization of fundamental aspects of the legal norms and the analysis of 'field notes' and the students and teachers discourse, it was realized the relevance of the students' involvement in a *Creative Citizenship* in the school context.

Keywords

Democratic Management. Student Participation. Creative Citizenship.

1 - Conceito referenciado em: Sousa & Ferreira, 2019^a; Sousa & Ferreira, 2019^b; Ferreira, Sousa, Mendes & Almeida, 2019.

Introdução

A base empírica que servirá de base às considerações desenvolvidas neste artigo é o estágio curricular na direção de um Agrupamento de Escolas público, no Grande Porto, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, mais especificamente no domínio de Administração, Gestão e Implementação de Lideranças, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Neste sentido, importa referir que, neste artigo, se mobilizam reflexões e discussões a apresentar no relatório final de estágio.

O trabalho neste estágio passou por momentos iniciais de observação de práticas e formas de organização escolar e de liderança administrativa, a partir da direção da escola, onde se perceberam as principais preocupações: a qualidade do sucesso educativo dos/as alunos/as – “pensar nas competências que os alunos estão a desenvolver nas aulas e mesmo fora das aulas.” (Entrevista Diretor) – e a participação dos/as estudantes na escola – “nem metade dos alunos foram votar e aqui colocam-se as questões da participação.” (NT: 16/11/18).

A partir da identificação de fragilidades ou problemas apresentados pelo diretor, nomeadamente, o interesse em intensificar o envolvimento dos/as alunos/as nas decisões da direção, foi importante esta oportunidade, enquanto estagiária, de ter momentos mais interventivos, com a possibilidade de organizar atividades, dinamizar workshops e criar diferentes espaços/tempos de participação e exposição de problemas/soluções pelos/as estudantes, de forma a que estes pudessem dialogar em conjunto e partilhar ideias em assembleias de escola, contando também com a participação direta ou indireta da direção. Considera-se assim pertinente refletir sobre estas possibilidades de atuação e organização nas escolas de forma a que os/as alunos/as se possam fazer ouvir e influenciar efetivamente as decisões tomadas, ao mesmo tempo que desenvolvem competências, conhecimentos e atitudes (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO), 2017), de forma ativa, cívica e participada (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), 2017).

A primeira parte deste artigo, “*Conceções de Cidadania e Participação nos normativos legais*”, constitui um enquadramento e análise das políticas educativas que foram decretadas mais recentemente e que estão totalmente relacionadas com práticas de participação discente, nomeadamente, o PASEO (2017), a ENEC (2017) e o Decreto-Lei n.º 55/2018. Enquanto oportunidades e desafios direcionados às escolas, este exercício de análise e enquadramento legal é importante para refletir sobre

a idealização do perfil de aluno/a que é pensada a nível nacional e que terá evidentemente as suas particularidades e especificidades consoante cada contexto escolar, social e familiar.

Depois deste momento de síntese, a segunda parte, “*Entre a idealização e a realidade escolar: (Des)Conhecimento e (Des)Interesse*”, refere-se à análise e reflexão sobre os discursos discentes e docentes relativamente à participação dos/as alunos/as nas decisões escolares, destacando-se o desconhecimento e desinteresse, ao mesmo tempo que se chama a atenção para a necessidade de desenvolver mais deste trabalho junto dos/as estudantes.

Para finalizar considera-se importante produzir algumas reflexões quanto às possibilidades de concretização destas bases legais nas práticas quotidianas das escolas na parte intitulada “*Que Cidadãos/ãs? Conceção de Cidadania Criativa*”, pensando-se sobre o que é ser um/a cidadão/ã, a partir da possibilidade de uma gestão mais democrática, participativa e ativa. Neste sentido, constrói-se uma conceção de Cidadania Criativa, com os contributos de diferentes perspetivas teóricas e de investigação (Beltrão & Nascimento, 2000; Carvalho et al, 2005; Ferreira, 2007a, 2007b, 2012; Figueiredo, 2005; Menezes, 2005, 2007, 2011; Menezes, Afonso, Gião & Amaro, 2005; Perrenoud, 2005; Ribeiro, 2018; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007; Torres, 2011).

Conceções de Cidadania e Participação em normativos legais

Considerando-se a principal problemática da intervenção, no âmbito do estágio curricular na direção de uma escola, focada na participação dos/as estudantes nas decisões da vida escolar e da possibilidade das direções possibilitarem este envolvimento e influência nas respostas definidas para cada problema da escola, é importante a construção de uma síntese das possibilidades normativas. Assim como, nesse âmbito, procurar compreender o cariz das possibilidades e das interpretações normativas que uma *autonomia decretada* (Ferreira, 2007^b) confere às escolas.

Neste sentido, a participação na decisão, com a preocupação em “fazer *com* os/as alunos/as”, liga-se diretamente ao Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, enquanto matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas, referindo-se ao currículo, ao seu planeamento e realização, à avaliação interna e externa do ensino. Este perfil de alunos/as considera a diversidade e complexidade de uma educação para todos (UNESCO), criando para isso um perfil, que não visa

qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. (Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 5)

Criar/abrir espaços de participação e decisão dos/as alunos/as nos assuntos da escola e fundamentalmente nos assuntos que lhes digam respeito poderá potenciar de facto “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (ibidem). Os/as estudantes podem desenvolver competências e valores na escola, no seu dia a dia, em temas ou problemas que estão a viver, de forma a conseguirem responder aos desafios que terão

de enfrentar no futuro, quer seja no ensino superior ou no mercado de trabalho ativo. Mais do que terminarem a escolaridade obrigatória, para seguirem qualquer um dos percursos possíveis, estes/as alunos/as deverão conseguir tomar decisões livres e bem fundamentadas, participando nos assuntos e debates que são importantes para si, de forma consciente e responsável (ibidem).

Educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções. (Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 10)

A possibilidade dos/as alunos/as participarem nos órgãos de administração e gestão escolar implica que conheçam os assuntos possíveis de serem debatidos, algum trabalho de pesquisa sobre o que podem ou não propor, conhecimento sobre os membros presentes e os cargos ocupados. Este exemplo de participação dos/as alunos/as pode servir para pensar como desenvolver as capacidades “de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (ibidem, p.10) equacionadas como o centro das aprendizagens no perfil de alunos/as.

O trabalho de intervenção no contexto de estágio foca estas questões de participação dos/as alunos/as na tomada de decisão, como objetivo de desenvolver nos/as alunos/as um sentimento de pertença e interesse pela escola, ao mesmo tempo que desenvolve valores como a “curiosidade, reflexão e inovação”, fortalecendo um pensamento reflexivo, crítico e criativo, procurando sempre novas soluções para os problemas que têm de enfrentar; “cidadania e participação”, no sentido em que têm de negociar soluções para os conflitos que surjam, argumentando sobre a sua opinião, mas com capacidade de ser solidário e colocar-se no lugar do outro quando necessário; e a “liberdade”, enquanto valor que permite manifestar a sua autonomia, com base em democracia, cidadania, equidade, respeito mútuo e livre escolha. A identificação destes valores é importante para se perceber as possibilidades que uma maior atenção à participação dos/as alunos/as nos assuntos escolares pode potenciar na sua formação académica e futuro profissional (ibidem).

No que diz respeito às competências estruturadas no perfil dos/as alunos/as destaca-se o “pensamento crítico e criativo”, na forma como se identifica, analisa e dá sentido às experiências vividas e às aprendizagens que podem advir dessas vivências, decidindo de forma fundamentada e, ao mesmo tempo,

inovadora; “relacionamento interpessoal”, adequando comportamentos consoante os contextos/momentos de partilha, colaboração e competição, procurando trabalhar em equipa, de forma negociada e aceitando as diferenças de cada um/a; e as competências no “desenvolvimento pessoal e autonomia”, baseando-se na confiança em si próprios, conseguindo refletir de forma crítica sobre o seu próprio trabalho ou sobre as suas decisões, desenvolvendo o espírito de iniciativa e autonomia (ibidem).

As competências referidas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória vão de encontro ao que é dito na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), no sentido em que esta se refere a uma formação cidadã, que dê aos futuros/as adultos/as uma “conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (ENEC, 2017, p.1).

Esta estratégia estrutura uma formação de cidadania em processos vivenciais, por crer que não se aprende por processos retóricos ou pelo ensino transmissivo (ibidem), procurando-se que os/as alunos/as sejam capazes de participar, observar, refletir, criticar e sugerir, para melhorarem aquilo que acham necessário na escola, mas sobretudo que aprendam-fazendo, tendo de discutir com outros colegas o que é melhor e percebendo que pode haver entraves à sua participação da parte dos órgãos de gestão, mas são aprendizagens essenciais no que diz respeito às atitudes, valores, regras e práticas quotidianas, que só será possível num “clima aberto e livre para a discussão ativa das decisões que afetam a vida de todos os membros da comunidade escolar.” (ENEC, 2017, p.10).

O mais recente normativo legal que importa sintetizar neste enquadramento é o Decreto-Lei n.º 55/2018, com algumas mudanças no que diz respeito à organização do ano letivo. Mudanças decretadas, uma vez que muitas escolas afirmam já trabalhar no sentido de desenvolver nos/as alunos/as “competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.” (Decreto-Lei n.º 55/2018) e dizem já usar a sua autonomia para poderem entrar em diálogo com os/as alunos/as, as suas famílias e a comunidade em geral. Considera-se este decreto-lei uma (re)organização de alguns normativos recentes, uma vez que faz referência ao PASEO (2017), estabelecendo-se, no Decreto-Lei 55/2018, o currículo segundo os conhecimentos e capacidades que os/as alunos/as devem alcançar

no final da escolaridade obrigatória, referindo em diferentes momentos múltiplas competências, pela transdisciplinaridade das aprendizagens. Refere-se também à ENEC (2017), definindo como componente letiva a disciplina de Cidadania e desenvolvimento, tendo assim em conta uma cultura de democracia e uma “atitude cívica individual” (ibidem).

Porém, além de sintetizar diversos documentos legais que já foram analisados neste momento de contextualização normativa, relevam-se alguns aspetos deste decreto-lei, no que diz respeito ao enquadramento da principal problemática do estágio, em que é essencial focar aspetos que dizem respeito à participação dos/as alunos/as nas decisões que são tomadas dentro do ambiente escolar. Em determinados momentos refere-se a tomada de decisões a nível curricular e pedagógico apenas “pelos escolas e pelos professores”. Mas, por outro lado, na alínea 6 do artigo 19.º é dito que

6 — As escolas devem promover o envolvimento dos alunos, definindo procedimentos regulares de auscultação e participação dos alunos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia na aprendizagem. (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Neste sentido, percebe-se que há preocupações com a participação dos/as estudantes e é referida a necessidade de ter em conta os/as alunos/as nas decisões que são tomadas, tendo estes de ter também um papel de autores/as, de forma a proporcionar-lhes situações de aprendizagens significativas e de responsabilidade partilhada (ibidem).

Entre a idealização e a realidade escolar: (Des)Conhecimento e (Des)Interesse

Com este enquadramento político-educativo por base desenvolveu-se um estágio curricular na direção de um agrupamento de escolas público, com cinco escolas básicas de 1.º ciclo, quatro destas com jardim de infância integrado, um outro jardim de infância e a escola básica e secundária - a sede do agrupamento - numa zona periurbana rural, com falta de transportes e algum isolamento face ao centro do concelho. Mas no que diz respeito aos contextos familiares, económicos e sociais, percebeu-se muita preocupação e esforço das famílias, para acompanharem os seus educandos, respeitando e apoiando o trabalho dos/as docentes e da direção. Este agrupamento de escolas tem uma população discente de 974 alunos e alunas, distribuídos entre 130 no pré-escolar (jardim de infância); 214 no 1.º ciclo; e 630 na escola básica e secundária.

Durante o tempo de permanência na escola básica e secundária construiu-se um desenho de investigação, em conjunto com os atores do contexto, de forma a elaborar-se “métodos especiais adaptados ao seu objeto particular” (Hadji, 2011, p.75), sendo essencial nesta intervenção “(...) perceber, através da voz dos jovens, como definem o seu bem-estar na escola, como e quando se sentem bem na escola (...) Escutar os jovens e (re)pensar o seu lugar na vida da escola (...)” (Silva, 2013, p.5). Assim, é essencial destacar a pertinência de ter em conta a subjetividade e interioridade dos sujeitos (Amado, 2013), as diferentes zonas de luz e sombra, força e fraqueza (Santos, 2008) e os pontos de vista, sentimentos e pensamentos de cada um/a (Bourdieu, 2001).

A partir deste enquadramento metodológico que

centra um trabalho aproximado aos/às alunos/as para se perceber as suas principais questões e interpretações, foi essencial a observação participante, enquanto “participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (Gil, 2008, p.103), com uma postura e atitude empenhada que permite informar-nos de como se faz no contexto e do porquê de se fazer assim (Amado, 2013). Deste processo de observação resultam as notas de terreno, com “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Apesar da observação participante e notas de terreno serem centrais e ocuparem a maior parte do tempo de estágio foi também essencial: a entrevista ao diretor da escola, para obtenção de dados importantes à investigação (Gil, 2008) e as várias ações de formação/workshops dinamizados para toda a comunidade educativa, enquanto importantes momentos de intervenção para a recolha de dados e contacto direto com os atores. No que diz respeito aos workshops procurou-se enquadrar esta metodologia na teoria sobre métodos de intervenção em educação, a partir da qual se destacam as estratégias de intervenção de Menezes (1999, 2003) relativamente à *clarificação de valores* (Menezes, 1999), com o objetivo de tomada de consciência das alternativas ao dispor, das opções tomadas e das consequências quem advém dessa decisão (ibidem), apoiando “os alunos a consciencializar as suas opções pessoais, através de uma diversidade de atividades específicas (...) no contexto de um grupo.” (Menezes, 1999, p. 69). Uma outra estratégia de intervenção é a *Comunidade Justa* (Menezes, 2003, p.278), que surge para “(...) instituir procedimentos que garantam uma democraticidade e envolvimento dos alunos na definição das regras e na gestão de comportamentos problemáticos (...)” (ibidem, p. 278)

Estes workshops desenvolvidos com os/as estudantes, assim como toda a intervenção na direção da escola, objetivam a tomada de decisão em assuntos escolares de forma conjunta e participativa, entre estudantes, professores e órgãos de gestão e administração e, por isso, considerou-se pertinente informar, discutir e refletir sobre diferentes temas nestes momentos de encontro. Num primeiro momento de enquadramento e sensibilização dos/as alunos/as para estas questões da participação e tomada de decisão organizou-se um workshop sobre Cidadania Global e Educação para o

Desenvolvimento, com a participação de acadêmicos e investigadores - a orientadora de estágio e mais um investigador na área - sobre “O que posso fazer na escola e no mundo?”, do qual surgiram debates interessantes, reflexões pertinentes e novas ideias.

Depois de vários meses no contexto e de se perceber diferentes preocupações e necessidades no discurso dos/as alunos/as e professores/as foi essencial dar mais informação sobre os direitos e deveres discentes, a partir do estatuto do aluno (Lei n.º51/2012) e do regulamento interno da escola, uma vez que em diferentes momentos estes alegam não saber onde e como podem participar. Neste “Workshop de Ideias” foi essencial o trabalho em pequenos grupos e seguidamente discussão em grande grupo, para debate de ideias, apresentação de problemas e sugestões e de prioridades na escola.

A partir deste desenho de intervenção e das opções metodológicas resulta uma análise e reflexão sobre os dados empíricos recolhidos durante o estágio. Em primeiro lugar, foi possível perceber o desconhecimento e algum desinteresse quanto à possibilidade de alunos/as participarem nos assuntos da escola, nomeadamente, nas reuniões do conselho geral, por onde passam os assuntos mais importantes da escola: “aquilo que o diretor estava a dizer sobre a participação no conselho geral nós não sabíamos. Só sabe quem lá está” (Estudante, NT 31/01/19); “Só quem está com o cargo agora é que sabe que existe, porque ninguém da escola sabe disso” (Estudante, NT 20/03/19). Percebe-se aqui fragilidades ao nível das eleições entre alunos/as para assento no conselho geral, uma vez que referem não saber que existe e os poderes que lhes são conferidos.

Além do desconhecimento dos/as estudantes percebe-se também algum desinteresse e despreocupação por parte destes/as quando referem que “isso não é estimulado pelos professores e por isso os alunos não se interessam minimamente” (Estudante, NT 14/02/19), “Não vai haver muita adesão das pessoas, porque não há interesse nesses temas” (Estudante - NT 14/02/19), o que é compreendido também pelas percentagens de votação/abstenção dos/as estudantes para a Associação de Estudantes, em que apenas 42% dos/as alunos/as da escola foram votar:

Ou seja, nem metade dos alunos foram votar e aqui colocam-se as questões da participação. Não há interesse em participar? Não há conhecimento das eleições? Não sabiam quando era? Não sabiam sobre o que era? Pouca divulgação da lista ou das eleições? (NT: 16/11/18)

Este mesmo desconhecimento é entendido no discurso de professores (membros da direção) ao afirmarem que reconhecem que “nós [direção] somos como aqueles pais que super protegem os filhos, ficam aqui na escola durante muito tempo e ficam um bocado fechados a essas questões” (Professor/a, NT 10/01/19) e que, por isso, “Vai ser difícil, vai ser uma luta porque eles não estão habituados” (Professor/a, NT 03/01/19). Estas duas citações de discurso são de dois momentos distintos, mas referem-se à mesma ideia: não é prioritária a participação dos/as estudantes no trabalho desenvolvido na escola, o que não significa que não se reconheça a importância de começar a priorizar:

Entretanto decidi ir à secretaria questionar se tinham entregue alguma proposta de lista a associação de estudante e disseram que houve uma (...) Dei depois essa informação ao professor X que pareceu triste com a falta de participação dos estudantes. (Professor/a: NT 9/11/18)

Mas se fizéssemos um encontro com eles para falar sobre os resultados ou outra coisa qualquer, quarta às 17h45 íamos ver quem vinha. Eu até gostava de fazer para ver de facto qual é a adesão, participação. (Professor/a, NT 10/01/19)

Os nossos alunos não estão habituados a argumentar (...) E acho que esse é um trabalho que nós ainda não fizemos e eu acho importante fazer (Entrevista Diretor, 7/11/18)

O Professor X foi pensando e refletindo sobre estas questões enquanto me falava da dificuldade de incluir [os/as estudantes] às vezes, umas vezes porque acham que os alunos não precisam de intervir em determinadas situações e outras vezes porque não se sente a pressão dos alunos para participarem mais. (Professor da Direção, NT: 10/01/19)

Apesar destes discursos indicarem (des)interesse e (des)conhecimento por parte dos/as alunos/as, é também importante relevar que noutros momentos o discurso é diferente, quando estes/as percebem que “Nós podemos decidir tudo” (Estudante - NT 20/03/19). Na perspetiva de alguns/as alunos/as é importante uma maior participação nas decisões escolares, mas referem que:

Nesta escola são propostas poucas assembleias de alunos, talvez pelos alunos não comparecerem ou pelos alunos não demonstrarem importância nos problemas da escola. (Grupo de estudantes no Workshop de Ideias, NT 20/03/19)

Os alunos também fazem parte, eles devem apresentar propostas, falar de assuntos oportunos, como exemplo, o melhoramento de algumas instalações, da comida (Grupo de alunos no Workshop de Ideias – NT: 20/03/19)

Assim como na perspectiva dos/as professores/as:

Disse-me [um dos professores da direção] que de facto é essencial para [os/as estudantes] poderem desenvolver um conjunto de competências, mas também está relacionado com uma “cultura de escola” (...) Os alunos participam mais ou menos consoante aquele que é o potencial que se dá a essa participação. Se é mais valorizado ou não, se há mais ou menos oportunidades, se essas oportunidades são efetivas na participação e não um “faz de conta”. (NT: 08/03/19)

Eu acho que um dos principais objetivos desta AE deveria ser uma maior participação dos alunos na vida da escola (Professor da Direção, NT: 03/01/19)

Estas perceções de (des)conhecimento e (des)interesse vão de encontro ao estudo desenvolvido na década de 90 do séc.XX por Ferreira (2007a; 2013) referindo dados empíricos de escuta dos/as jovens na escola sobre questões de desenvolvimento da autonomia das escolas e da participação dos/as alunos/as nos órgãos de gestão, em que estes/as jovens afirmam que reina a hipocrisia (Ferreira, 2007a, p.74), porque apenas se cumprem as formalidades legais do projeto, quando na realidade não sentem que tomaram posse nos órgãos onde deveriam participar, “(...) o sentimento dos jovens era de que as suas opiniões não seriam consideradas nem valorizadas; eles ocupavam os lugares ou eram escutados só porque a lei assim o exigia e daí o sentimento de hipocrisia.” (Ferreira, 2007b, p.356).

Porém, considera-se que é possível outra abordagem, através de mais conhecimento e informação aos/às estudantes sobre os seus direitos e deveres na escola; mediação da comunicação e diálogo entre estudantes e órgãos de gestão e administração; e reconhecimento da pertinência deste trabalho conjunto e participado – *Cidadania Criativa* (Sousa & Ferreira, 2019a; Sousa & Ferreira, 2019b; Ferreira, Sousa, Mendes & Almeida, 2019)

Que Cidadãos/ ãs? Conceção de Cidadania Criativa

A partir da análise dos diferentes normativos legais, que têm desafiado as escolas a ter em conta as vozes dos/as estudantes na organização escolar e nas decisões tomadas, percebe-se que estas questões são efetivamente evidenciadas, mas é importante ter em consideração as práticas escolares e o que é o dia a dia nas escolas, visto que não se consideram possíveis situações em que “Os investigadores criam modelos, os governantes legislam e a sociedade civil executa, sem que se estabeleçam corredores comunicativos entre todos.” (Beltrão & Nascimento, 2000, p.69).

Coloca-se aqui a questão “O que é ser cidadão?”, à qual respondem diferentes autores e investigadores, com diversas posições e formas de construção do pensamento. Segundo Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) cidadania corresponde a um estatuto político, reconhecendo e usufruindo de direitos cívicos, políticos e individuais de natureza social, como a proteção, alimentação educação e saúde, ao mesmo tempo que impõe obrigações e deveres do cidadão para com a comunidade (ibidem).

Na perspectiva de Menezes (2005) podem existir cidadãos mais ativos ou passivos e esta condição advém da (in)competência de cada um/a para exercer os seus direitos de forma ativa, o que não significa que não detenha estes direitos legais e sociais e que estes não tenham de ser respeitados (ibidem). Nesta perspectiva, é cidadão/ã quem participa na sociedade, mas quem o faz de uma forma menos ativa não deixa de pertencer e ser igualmente respeitado (ibidem).

Menezes, Afonso, Gião e Amaro (2005) referem duas dimensões do ser cidadão, uma associada aos movimentos sociais, isto é, defesa dos direitos humanos, ambiente, causas sociais, protestos contra leis injustas; e outra a que chamam de “Cidadania Convencional” (ibidem, p.67), que diz respeito ao voto, ao respeito pelo governo, ser militar de um partido, discutir política, seguir as notícias dos media. Ou seja, na primeira está implicada

uma participação mais ativa e reclamada, que apela à mobilização de cada cidadão/ã para ver os seus direitos respeitados, comprometendo-se, ao mesmo tempo, com o cumprimento dos seus deveres. A segunda estará numa perspectiva mais passiva, em que se segue as ações e movimentos de outros/as cidadãos/ãs através das notícias, esperando a concretização e respeito pelos seus próprios direitos. Neste estudo de Menezes, Afonso, Gião & Amaro (2005) conclui-se que “é dada primazia pelos alunos portugueses à cidadania associada a movimentos sociais.” (Menezes, Afonso, Gião & Amaro, 2005, p.67), isto é, os/as estudantes consideram que ser cidadão é ter uma participação mais ativa através de movimentos sociais. Mas isto é concretizado no dia a dia de cada um/a? “Os jovens comportam-se como cidadãos em formação que se envolvem tentativa e timidamente em experiências na vida política ou são atores políticos de facto?” (Menezes, 2011, p.335-6). A escrita deste artigo tem como base uma conceção de cidadão participativo e ativo no seu dia a dia, quer seja na escola, em casa, na rua ou nas suas relações interpessoais. Uma forma de cidadania que se constrói nos diferentes espaços de (con)vivência, para o desenvolvimento da sua autonomia e igualdade de direitos (Carvalho et al., 2005), possível de se construir com processos “de “mãos na massa” em que os alunos têm oportunidade de experienciar, à medida da sua idade e nível de desenvolvimento, uma *cidadania-em-ação*.” (Menezes, 2007, p.32). Neste sentido, evidencia-se a necessidade de organizar práticas educativas que promovam as capacidades pessoais e sociais dos/as jovens, para que estes possam dar um contributo para a sua própria definição de cidadania (Menezes, 2005), possibilitando-lhes trabalhar e treinar esta forma de *cidadania-em-ação* (Menezes, 2007, p.32), iniciando-se desde logo na própria gestão e organização escolar, que poderá ser trabalhada através de práticas comunicativas e de um trabalho conjunto. Nesta perspectiva participativa faz sentido um perfil de liderança mais próximo do colegial, entre os diferentes membros da direção, em permanente abertura e diálogo com toda a comunidade educativa, “perspetivando a participação e a coresponsabilização como dimensões da vida coletiva, relacionada com a missão mais democratizadora de escola.” (Torres, 2011, p.101). Esta forma de liderança e organização institucional permite a criação de “espaços organizacionais de relação e de comunicação” (Ferreira, 2012, p.69),

em permanente interação social, exigindo uma comunicação estável e facilitada (ibidem), uma vez que não se considera possível promover formas de participação social e cívica nas escolas “se elas próprias não forem contextos facilitadores de uma vivência democrática que possibilite aos alunos oportunidades de participação” (Carvalho et al., 2005, p.7).

Na perspectiva de Sarmiento, Fernandes & Tomás (2007) é essencial confrontar-se o sentido das políticas públicas com a presença efetiva das crianças como destinatários e intérpretes, visto que “O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão «naturalmente» privadas do exercício de direitos políticos.” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 184), enquanto cidadãos do futuro, que no presente estão afastadas do coletivo (ibidem). Neste sentido, considera-se que a participação das crianças no espaço público exige que as estruturas e instituições as envolvam, no sentido de criar oportunidades de decisão das crianças sobre aspetos que dizem diretamente respeito ao seu quotidiano escolar, o que “(...) possui uma iniludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre valores e opções distintas.” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 197).

Segundo as diferentes conceções de aluno/a e cidadão/a mobilizadas neste artigo, constrói-se a ideia de *Cidadania Criativa* (Sousa & Ferreira, 2019a; Sousa & Ferreira, 2019b; Ferreira, Sousa, Mendes & Almeida, 2019), enquanto possibilidade de desenvolvimento de competências de espírito crítico e argumentação nos/as jovens, ao participarem na tomada de decisões escolares, uma vez que “ninguém nasce ensinado e que essas competências se adquirem por aprendizagem ou treino” (Ribeiro, 2018, p.194). Participação enquanto presença dos/as jovens nos órgãos de gestão e administração e nos momentos importantes de decisão, mas também com novas ideias e poder de exposição de problemas sentidos, de forma a ser possível influenciar efetivamente o que é definido e encontrando respostas criativas e solidárias, bem como oportunidades para desenvolverem projetos e novos modos de associação. Esta necessidade dos/as jovens terem mais interesse pela sua própria participação, criando associações, programas, projetos ou outras respostas, trabalhando com os/as restantes colegas, dando as suas opiniões e formulando soluções que façam sentido para cada

um/a deles/as e para a sua escola/agrupamento de escolas. Ribeiro (2018) afirma que é essencial *ensinar criatividade*, de forma a construir propostas/respostas que vão de encontro às suas *motivações cognitivas* e isto é possível se os/as professores/as apoiarem a curiosidade dos/as seus/as alunos/as, proporcionarem-lhes experiências mais desafiantes, criarem espaço para estes exprimirem as suas ideias, incentivarem-nos a investigar e a exporem o que encontraram (Ribeiro, 2018). De acordo com a perspetiva deste professor investigador “(...) uma condição para que estas [atividades] sejam *criativas* é disporem da liberdade que a criação sempre requer.” (Ribeiro, 2018, p.200). Na mesma linha de raciocínio de Ribeiro, o *Projecto CRIA-SE*, desenvolvido no final do séc.XX por Ribeiro, Lopes, Pereira, Barbosa, Fidalgo e Sousa (1997), centra a dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano de forma a perceber os efeitos no desenvolvimento dos/as alunos/as, a partir da integração de dinâmicas educativas criativas em duas escolas primárias e dois jardins de infância. Neste projeto e na perspetiva dos/as autores/as a noção de criatividade foca a capacidade de pensamento divergente e a “capacidade de identificar, formular e resolver problemas” (Ribeiro, Lopes, Pereira, Barbosa, Fidalgo e Sousa, 1997, p.7). Perrenoud (2005) refere-se a três formas de agir necessárias de ter em conta para ser possível educar para a cidadania e que vão de encontro à conceção de *Cidadania Criativa* aqui construída. Em primeiro lugar é referida a necessidade de permitir que cada um/a construa os seus conhecimentos e desenvolva as suas competências, para serem capazes de responder à complexidade do mundo e da sociedade, formulando opiniões bem fundamentadas e defendendo os seus pontos de vista através da argumentação (ibidem). O trabalho desenvolvido no estágio curricular tem isto em conta, no sentido em que se pensam tempos e espaços para os/as alunos/as falarem sobre os problemas e necessidades na escola, fundamentando ideias e soluções a apresentar nos órgãos de gestão e administração.

A segunda forma de agir sugerida por Perrenoud (2005) tem a ver com uma postura reflexiva e discutida, “em vez da submissão à autoridade da ciência ou do professor” (ibidem, p.12), apelando ao desenvolvimento de uma cidadania que se baseia no debate entre ideias diferentes para se encontrarem consensos, ao invés da acumulação de conhecimentos fragmentados para responder corretamente nos exames. A terceira sugestão é a construção de

tempos, meios e competências para que seja possível um trabalho intensivo e continuado sobre valores de democracia (ibidem), de forma a que seja percebido como prática e forma de gestão democrática, “defendendo que é o contexto institucional da escola que é fundamental para a aprendizagem da Cidadania.” (Figueiredo, 2005, p.23).

Neste sentido, define-se *Cidadania Criativa* enquanto processo permanentemente participativo, discutido, ativo e criativo, com espaços e tempos escolares para criarem e construírem em conjunto, com o objetivo de “(...) encontrar a melhor solução para determinado problema, [sendo que] as ideias assim produzidas são sujeitas a discussão, abandonadas umas, outras aperfeiçoadas, até se chegar a uma opção consensual.” (Ribeiro, 2018, p.223).

No decorrer do tempo de observação participativa no contexto de estágio perceberam-se alguns momentos em que os/as estudantes se conseguiram aproximar desta conceção de *Cidadania Criativa*, ao demonstrarem iniciativa e interesse em organizar uma recolha de alimentos depois do Natal, com o slogan “Passou a época de receber está na hora de dar”, da qual resultou uma participação importante de toda a comunidade escolar.

Um outro exemplo pode ser a decisão de um grupo de estudantes para a organização de um clube de informática, programação e montagem, pensando em tudo o que iam precisar (sala, computadores, ajuda de professores/as...). Estes e outros exemplos recolhidos podem ser considerados como os primeiros passos de muito trabalho a desenvolver com crianças e jovem que não têm hábitos de participação, mobilização e discussão.

Considerações Finais

Entendeu-se como relevante alguma sistematização de alguns aspetos normativos e teóricos sobre a participação dos/as estudantes nas decisões escolares, no sentido de refletir sobre o tipo de perfil de aluno/a que se está a construir com estas possibilidades de organização escolar mais participativa e cívica. Porém sabe-se que não basta ser decretado ou pedido à escola enquanto desafio para as práticas diárias, sendo essencial um processo contínuo e com sentido para a escola, de forma a promover-se, em cada atividade ou situação do dia a dia, oportunidades para o desenvolvimento de “conhecimentos, atitudes e competências instrumentais para a cidadania.” (Menezes, Afonso, Gião & Amaro, 2005, p.84).

A proposta que se construiu, a partir das observações e experiências no estágio, consiste na criação e dinamização de uma estrutura na escola, que intitulamos de Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa (Sousa & Ferreira, 2019a; Ferreira, Sousa, Mendes & Almeida, 2019), enquanto espaço de encontro entre os interesses e necessidades dos/as estudantes e a prática de mediação e intervenção a partir da assessoria à direção do agrupamento, coordenada por um/a profissional em Ciências da Educação.

Following an interactive epistemology (Correia, 2018) in the course of this work we imagine a conceptualization and implementation of the Pedagogic and Educational Action Lab which senses are built with educational sciences specialists and as an innovative practice in development according to the directions from the respective schools. (In Ferreira, Sousa, Mendes & Almeida, 2019).

Neste espaço de assessoria à direção, de diálogo e articulação entre os diferentes órgãos e atores educativos promove-se o envolvimento dos/as alunos/as nas decisões escolares. Parece-nos assim essencial destacar que este projeto de intervenção poderá ser adaptado a todas as escolas do país, contando com a coordenação de um/a profissional de Educação para observar e entender as práticas e problemáticas da comunidade educativa. Trata-se de construir com os/as alunos/as, de forma conjunta e participada, respostas satisfatórias, que visem um plano de ação, com diversos momentos de encontro, sessões de sensibilização, ações com toda a comunidade, etc., consoante aquilo que for

percebido como importante para a escola. Desta forma, a ideia não é definir-se uma matriz ou “receita” para ser diretamente implementada nas escolas, mas conhecer propostas, sugestões e soluções resultantes de uma ação coordenada entre a direção, os/as professores/as, os/as alunos/as, os/as funcionários/as e os restantes órgãos escolas.

Referências

- Amado, João (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Beltrão, Luísa & Nascimento, Helena (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Compreender. A Miséria do Mundo*. (pp. 693-713). Petrópolis: Editora Vozes.
- Carvalho, Carolina; Sousa, Florbela de & Pintassilgo, Joaquim (2005). *A educação para a cidadania: como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, Elisabete (2007a). A hipocrisia reina nas escolas: A propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola. In Leite, Carlinda & Lopes, Amélia (Orgs.) *Escola, currículo e formação de identidades: Estudos investigativos* (pp.73-92). Porto: Asa.
- Ferreira, Elisabete (2007b). (D)Enunciar a Autonomia: Contributos para a Compreensão da Gênese e da Construção da Autonomia na Escola Secundária. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ferreira, Elisabete (2012). (D)Enunciar a Autonomia: Contributos para a compreensão da gênese e da construção da autonomia escolar. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, Elisabete; Sousa, Inês; Mendes, Ana & Almeida, Bruno (2019). Reflections on Professionalism in Educational Sciences: Internships in School Management. Livro de Resumos do 12.º Encontro de Investigação Jovem da Universidade do Porto (IJUP), Reitoria da Universidade do Porto, 13 a 15 de fevereiro, p. 402. Disponível em: <https://ijup.up.pt/2019/wp-content/uploads/sites/269/2019/02/LivroResumosIJUP2019.pdf>.
- Figueiredo, Carla Cibebe (2005). Formação Cívica: E agora, um tempo para reflectir? In Carolina Carvalho, Florbela de Sousa & Joaquim Pintassilgo (Eds.) *A educação para a cidadania: como dimensão transversal do currículo escolar* (pp.23-36). Porto: Porto Editora.
- Gil, António Carlos (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Hadji, Charles (2011). Que relação com o verdadeiro envolve o acto educativo? In Hadji, Charles & Baillé, Jacques (orgs.) *Investigação e Educação* (pp.73-84). Porto: Porto Editora.
- Menezes, Isabel (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições ASA.
- Menezes, Isabel (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In Maria Emília Costa (Ed.) *Gestão de Conflitos na Escola* (258-299). Lisboa: Universidade Aberta.
- Menezes, Isabel (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In Carolina Carvalho, Florbela de Sousa & Joaquim Pintassilgo (Eds.) *A educação para a cidadania: como dimensão transversal do currículo escolar* (pp.13-22). Porto: Porto Editora.
- Menezes, Isabel (2007). Evolução da Cidadania em Portugal. Atas do 3.º Encontro de Investigação e Formação: Educação para a Cidadania e culturas de Formação (pp. 17-34). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Menezes, Isabel (2011). Da (inter)acção como alma da política: Para uma crítica da retórica «participatória» nos discursos sobre os jovens. In J. M. Pais & V. S. Ferreira (Eds.), *Jovens e rumos* (pp. 333 351). Lisboa: ICS.
- Menezes, Isabel; Afonso, Maria Rosa; Gião, Joana & Amaro, Gertrudes (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Perrenoud, Philippe (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, Agostinho; Lopes, Amélia; Pereira, Fátima; Barbosa, Luísa; Fidalgo, Manuela & Sousa, Marília (1997). *Projeto CRIA-SE: Educar e formar para a criatividade*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.
- Ribeiro, Agostinho (2018). *O Mistério da Criatividade: Teorias e práticas criativas nas ciências e nas artes, na vida quotidiana e na educação*. Porto: Afrontamento.
- Santos, Boaventura Sousa (2008). Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 5-10.
- Sarmiento, Manuel Jacinto; Fernandes, Natália & Tomás, Catarina (2007). *Políticas Públicas e Participação Infantil. Educação, Sociedades e Culturas*, nº25, 183-206.
- Silva, Ana Inês Guimarães Bastos (2013). *O Bem-Estar discente: Do conto educativo à compreensão de narratividades juvenis*. Prova de Qualificação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Sousa, Inês & Ferreira, Elisabete (2019a). *Cidadania Criativa: a Participação dos/as Estudantes na Tomada de Decisão Escola*. Forum Português de Administração Educativa. Disponível em: <http://www.fpae.pt/publication/cidadania-criativa-a-participacao-dos-as-estudantes-na-tomada-de-decisao-escolar/>.
- Sousa, Inês & Ferreira, Elisabete (2019b). Participação e Cidadania Criativa: o trabalho com os estudantes a partir de uma escola Básica e Secundária. Resumo

aceite para comunicação no III Congresso Internacional “Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da psicologia e educação”. IE-UL, 15 a 17 de julho.

Torres, Leonor Lima (2011). A Construção da autonomia num contexto de dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedades & Culturas*, nº32, 37-109.

Webgrafia

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Ministério da Educação. Acedido a 20 abril. 2018.

Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Acedido a 2

março. 2018. Disponível em http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da

Educação. Diário da República: n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Acedido a 10 setembro. 2018. Dispo-

nível em www.dre.pt

EL NUEVO MODELO DE GOBERNANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE PORTUGAL, UN ESPEJO PARA ESPAÑA.

María Jesús Mairata

Universitat de les Illes Balears

Juan Félix

Universidad de Valencia

Juan José Montaña

Universitat de les Illes Balears

Resumo

La reciente experiencia de reforma del sistema universitario portugués ofrece muchos ejemplos sobre cómo nuestros vecinos han superado algunos obstáculos que les dificultaban avanzar rápidamente en la modernización de sus instituciones. Han puesto en marcha un modelo que se caracteriza por posibilitar la autonomía universitaria emparejada con una cierta centralidad tanto en la oferta de títulos, como en su funcionamiento y, también, en su financiación. Del mismo modo se observa que el proceso seguido ha facilitado se hayan alcanzado cotas más elevadas de democratización. Al vernos reflejados en este espejo observamos que en el sistema universitario español se manifiestan algunas disfunciones que pueden ralentizar la consecución de las metas del proceso de convergencia europea y su modernización.

Palavras-chave

Proceso de Bolonia. Reforma del modelo de gobernanza. Educación superior. Portugal. España.

Abstract

The recent experience of reforms in the Portuguese university system offers many examples of how our neighbours have overcome certain obstacles that had made it difficult for them to make quick progress in modernising their institutions. They have launched a model characterised by enabling the independence of universities, alongside some centrality in both the selection of available degrees and how they are run, as well as in their financing. In turn, the process undertaken has facilitated higher levels of democratisation. When we look at Spain reflected by this prism, we can see that the Spanish university system suffers from certain dysfunctions that can lead to the protracted attainment of goals in terms of European convergence and modernisation.

Keywords

Bologna Process. Governance reforms. Higher education. Portugal. Spain.

El nuevo modelo de gobernanza en la educación superior de Portugal, un espejo para España.

La reciente experiencia de reforma del sistema universitario portugués ofrece muchos ejemplos sobre cómo nuestros vecinos han superado algunos obstáculos que les dificultaban avanzar rápidamente en la modernización de sus instituciones. El país colindante ha puesto en marcha un modelo que se caracteriza por posibilitar la autonomía universitaria emparejada con una cierta centralidad tanto en la oferta de títulos, como en su funcionamiento y, también, en su financiación. Del mismo modo se observa que el proceso seguido ha facilitado se hayan alcanzado cotas más elevadas de democratización de sus instituciones de educación superior. Al vernos reflejados en este espejo observamos que en el sistema español las competencias en materia de universidades están más descentralizadas y atomizadas, pudiendo este hecho ralentizar la consecución de las metas del proceso de convergencia europea y su modernización. Por otra parte, también, nos ha suscitado una reflexión sobre como se podría elevar el grado de democratización que impregna la universidad pública española.

El modelo de gobernanza de la educación superior en Portugal, no se ha gestado en un corto periodo temporal, muy al contrario es fruto de varias reformas parciales que han culminado en el importante cambio actual. A grandes rasgos podemos apreciar la siguiente evolución, el acto de autonomía de 1988 otorgó a las

universidades nuevas competencias en administración y finanzas, sin embargo, esta nueva autonomía era más formal que real¹ Casi diez años más tarde, en 1997, las competencias de las universidades estaban creciendo, transfiriendo, por ejemplo, la propiedad de terrenos y edificios a estas instituciones y permitiéndoles administrar los ingresos recibidos. La ley aprobada en el año 2007 rompe con el modelo tradicional, estableciendo nuevos principios de gobierno institucional y permitiendo que las universidades públicas se conviertan en fundaciones.

Una importante ventaja de las nuevas fundaciones universitarias es que tienen mayor flexibilidad en la gestión de su personal, pudiendo contratar a nuevos trabajadores mediante contratos laborales. Sin embargo, el personal académico ya existente antes del proceso de conversión en el nuevo modelo de organización sigue siendo funcionario público. Otro punto importante de la metamorfosis de la universidad portuguesa ha sido la distinta configuración de las estructuras de gobierno interno que han tendido a reforzar las estructuras centrales de los más importantes órganos de decisión: el Consejo General, el Rector y el Consejo Ejecutivo.

Un aspecto a tener en cuenta es que las universidades públicas son instituciones que dependen fundamentalmente de fondos públicos y que por tanto, es lógico que se rijan por sus reglas. Por eso parece cuestionable que los órganos de gobierno de las universidades españolas estén compuestos casi exclusivamente por académicos y que, por otra parte, en el seno de unas instituciones tildadas de democráticas la diferencia de ponderación en el valor de los votos de los miembros de la comunidad universitaria sean tan dispares. Es de difícil comprensión el hecho de que los votos de los profesores que representan a algunas tipologías distintas a las de catedrático, de los estudiantes y del personal de administración y servicios, tengan una ponderación muy baja en los procesos electorales y que su posibilidad de participación en la toma de decisiones este menguada e incluso que sea prácticamente nula aún cuando son ciudadanos que fuera de la universidad gozan de todos sus derechos civiles y políticos.

En Portugal, el Consejo General, con mucho poder en la gestión de la universidad, está formado, al menos por un 50% por académicos, por un mínimo del 15% de estudiantes y por un mínimo del 30% de personas asociadas a la institución, elegidas por la propia uni-

1 - Pedro Teixeira e Jung Sheol Chin (Editors in Chief). The international encyclopaedia of higher education. 4 Vols. Dordrecht: Springer, 2015. Pedro Teixeira (ed.) (2015). The changing public-private mix in higher education Patterns, rationales and challenges.

Pedro Teixeira e Christine Musselin (Eds.) (2013). Policy design and implementation in higher education. Dordrecht: Springer.

versidad. Siendo remarcable que el Presidente del Consejo General debe elegirse entre uno de estos miembros externos.

Los académicos y los estudiantes, miembros del Consejo General, eligen conjuntamente a los miembros externos que intervendrán en el gobierno de la Universidad. Del mismo modo las fundaciones disponen de un organismo para su propio gobierno, el Consejo de Administración, formado por las personas que dirigen la universidad y que rinden cuentas al gobierno estatal.

El Rector es elegido por este Consejo General, después de una convocatoria abierta. El Consejo vota entre varios candidatos después de asistir a una audición pública. En cuanto al procedimiento para la elección de los decanos este no es homogéneo ni tan siquiera entre las universidades de un mismo tipo, por lo que la elección se basa en lo que dicen los estatutos de la universidad. Por ejemplo, en una fundación universitaria, los decanos pueden ser elegidos en una votación abierta, mientras que en otra, son nombrados por el Consejo de Gobierno, después de un proceso de selección a cargo de una comisión específica.

Es muy remarcable que durante el proceso de redacción de la nueva ley en Portugal, asistieron y se escucharon las voces de importantes y diversos actores externos. Por ejemplo, de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, importante organismo de cooperación internacional, compuesto por 36 estados; de la ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education, organización que vela por el desarrollo de la garantía de calidad de todos los países signatarios de la Declaración de Bolonia*); y de la EUA (*European University Association, foro de cooperación e intercambio de información que representa a más de 850 universidades de 47 países*). También participaron algunos expertos portugueses, la valuación de la Educación Superior (CNAVES), creado por el Consejo de Rectores de las Universidades Públicas (después de 10 años de funcionamiento), en base a la evaluación negativa realizada por ENQA. La nueva agencia de acreditación que se ha puesto en marcha es una organización privada y totalmente independiente tanto del Gobierno como de las universidades pudiendo cumplir, de esta manera, en mayor medida su misión.

En cuanto a aspectos financieros de las universidades, desde la reforma de 1988, las vías de financiación son diversas. La principal es mediante los programas glo-

bales de transferencia del gobierno, basados en fórmulas concretas acordadas entre distintos actores, tales como, las asociaciones de universidades y las universidades politécnicas. Cabe comentar que, a pesar que legalmente existe la posibilidad de utilizar acuerdos por objetivos, en la práctica apenas se utilizan. Otra fuente de ingresos de las instituciones son las tasas de matrícula, que cada universidad tiene la capacidad de determinar para sus distintos programas dentro del marco de los parámetros establecidos a nivel estatal²³. Desde 2009, la legislación laboral de los empleados públicos, en general, ha sufrido una metamorfosis asimilándose progresivamente al empleo privado. Las universidades, tanto las que se han convertido en fundaciones como las que no lo han hecho, han seguido esta tendencia. Por ejemplo, el nuevo personal académico tiene que superar un período de prueba de 5 años. Sin embargo, a pesar de este mayor grado formal de flexibilidad en la gestión del personal, en la práctica, tanto las universidades públicas como las fundaciones de universidades suelen seguir comportamientos tradicionales.

Debemos reconocer que el máximo valor de las de instituciones de educación superior es su capital humano, y que por tanto deben cuidar especialmente la atracción de talento y atender con especial mimo a los procesos selectivos, de promoción y la formación continua de las personas que la integran. De manera general, podemos afirmar que las modificaciones del estatus del personal universitario realizadas contribuyen sin duda a avanzar en este sentido a pesar de que existen todavía retos no superados.

Voces críticas apuntan que la última reforma del modelo de la gobernanza acaecido no ha producido los cambios previstos en la gestión de las universidades lusas. Entre las supuestas causas se cita al hecho de que su desarrollo ha coincidido en el tiempo con el fuerte impacto producido por la crisis económica. Otro aspecto controvertido es que, según algunas fuentes consultadas, la autonomía real de las universidades portuguesas apenas no ha mejorado sustancialmente y que, a pesar de las apariencias, la nueva gobernanza esconde parámetros discutiblemente democráticos. De facto apenas se ha reducido el protagonismo de las decisiones colegiales y hay que recordar que, por ejemplo, la mitad de los miembros de los Consejos Generales deben ser miembros de la universidad y la otra mitad, personas externas a la universidad, con el

2 - Governance Reforms in European University Systems: The Case of Austria Denmark, Finland, France, Netherlands and Portugal editado por Karsten Krüger, Martí Parellada, Daniel Samoilovich, Andrée Surssock Editors, Springer 2018.

3 - Portugal, Manuel Assunção, antigo reitor da Universidade de Aveiro

agravante que los segundos son elegidos por los universitarios integrantes del Consejo.

A pesar de los aspectos claramente mejorables podemos citar algunos claramente positivos como es el fortalecimiento de los organismos de gestión profesionalizados y, por otra parte, un claro aumento de la centralización de la toma de decisiones junto a una mayor presencia de personas externas a la universidad en todos los niveles. En definitiva, no se puede dudar de que el balance final de la reforma es positivo y que ha llevado aparejado un cierto aumento de la autonomía de las universidades, y un reforzamiento los mecanismos de control indirecto del gobierno.

En los últimos años, muchos países europeos han reformado sus sistemas universitarios al igual que lo ha hecho nuestra vecina Portugal. A nuestro entender, muchos de los cambios acaecidos deberían servir de fuente de inspiración para una reforma del sistema universitario español. Nuestro modelo ha sido válido en un momento histórico específico, pero hoy en día los nuevos contextos y necesidades precisan de una reforma profunda y urgente para adaptarlo a los desafíos impuestos por la sociedad del siglo XXI y afrontar plenamente el Proceso de Bolonia.

La necesidad de alentar el cambio en las instituciones españolas ya ha sido destacada en diversas ocasiones. De hecho se han sucedido diversos informes y documentos, uno de los más destacables es el Informe Bricall en 2000, también podemos citar algunos más recientes, por ejemplo, el dirigido por el profesor Daniel Peña en 2010, el del profesor Rolf Tarrach en 2011 y el de la profesora María Teresa Miras-Portugal en 2013.

La experiencia de Portugal nos alienta a ello a la par que nos indica algunas necesidades y aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, los procesos de reforma requieren mucho tiempo, de hecho ellos han necesitado alrededor de dos décadas, desde mediados de los ochenta hasta la mitad de esta primera década para hacer efectiva la transformación⁴. En segundo lugar, han necesitado más recursos públicos para facilitar la aceptación de estos procesos de reforma por parte de la comunidad universitaria. Cabe destacar que han actuado combinando políticas transversales, aunadas con un fuerte liderazgo del Gobierno y de los rectores. Otros de los hechos claves para el éxito son, por una parte, la existencia de una fuerte demanda social que impulse esta metamorfosis, por otra parte, un fuerte apoyo al proceso de reforma por parte de una coalición de actores políticos y sociales que incluya represen-

tantes de docentes, personal administrativo y técnico en general y estudiantes.

De manera general, al hacer un análisis de la evolución de los modelos de gobernanza en distintos países europeos (Austria, Dinamarca, Finlandia, Francia y Holanda) apreciamos que se va evolucionado hacia modelos más gerenciales con mayor liderazgo individual. Otro de los cambios que se están produciendo es que el tamaño de los órganos de gobierno se va reduciendo y, entre ellos, los órganos equivalentes al claustro. Además, las competencias de los organismos colectivos que representan a los docentes y a otros miembros de la comunidad universitaria se van limitando a cuestiones meramente académicas. En todos los países analizados, se ha reforzado la presencia de representantes externos a la universidad en los órganos rectores y, en muchos de ellos, como regla general, el rector es nombrado por el propio órgano de gobierno de la universidad, en cuanto a los agentes responsables del nombramiento de los decanos se vislumbran distintas soluciones.

En líneas generales, la autonomía universitaria se ha asociado a un aumento en la rendición de cuentas y la transparencia, en general, los gobiernos mantienen a algunos e importantes elementos bajo su estricto control, tales como las políticas para la asignación de recursos, la evaluación de la calidad y las políticas de personal.

En cuanto a la evaluación de la calidad, la tendencia es avanzar hacia la evaluación de toda la institución, especialmente de la promoción de los mecanismos internos de la calidad de la universidad, superándose la evaluación de los programas de manera individual por considerar este tipo de procesos exhaustivos como muy ineficientes e ineficaces.

En muchos países del viejo continente se está produciendo una evolución de un modelo de financiación estatal de transferencias de recursos de manera general e incondicional, a otro basado en la consecución de objetivos previamente establecidos y comprometidos por las dos partes. La existencia de buenos resultados y los favorables indicadores de desempeño se valoran con retribuciones adicionales que complementan la financiación básica recibida por las universidades, del mismo modo se incentiva la excelencia de las instituciones universitarias.

Para acabar y a modo de conclusión, consideramos que los cambios producidos en el modelo de gobernanza de Portugal favorecen la modernización de las universidades a la par que la homogeneización y la convergen-

4 - EURYDICE https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal_en Key features of the education system

cia que pretende el Proceso de Bolonia. La convivencia entre la autonomía universitaria y una cierta centralización ha demostrado ser un buen espejo en el que reflejarse, apostando por un modelo, que a nuestro entender, favorece que las universidades cumplan su importantísimo papel en la estrategia nacional y supranacional de desarrollo económico y social que los nuevos tiempos requieren.

Bibliografía

Bricall, J. M. (2000). *Informe universidad 2000* Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, Barcelona. EURYDICE. *Key features of the education system* https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal_en

Karsten, K., Parellada, M., Samoilovich, D. & Sursock, A. (Eds.). (2018) *Governance Reforms in European University Systems: The Case of Austria Denmark, Finland, France, Netherlands and Portugal*. Springer.

INFORME CYD (Fundación Conocimiento y Desarrollo). (2015). *La contribución de las universidades españolas al desarrollo*, Barcelona.

Peña, D. (Coord.). (2010). *Propuestas para la reforma de la Universidad española*. Madrid: Fundación Alternativas.

Teixeira, P. & Sheol, J. (Eds.). (2015). *The international encyclopaedia of higher education*. 4 Vols. Dordrecht: Springer.

Teixeira, P. (Ed.). (2015). *The changing public-private mix in higher education Patterns, rationales and challenges*.

Teixeira, P. & Musselin, C. (Eds.) (2013). *Policy design and implementation in higher education*. Dordrecht: Springer.

Rolf Tarrach (2011). Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la EU 2015. Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana.

María Teresa Miras Portugal (2013) (presidenta de la Comisión de Expertos para la reforma del sistema universitario español que ha elaborado el informe: Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español (Informe elaborado por una comisión de expertos).

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ALCANENA: DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR AO PLANO DE INOVAÇÃO

Ana Cohen

Diretora do Agrupamento de Escolas de Alcanena

Co-autora do Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular

Resumo

Dois anos após a implementação do projeto autonomia e flexibilidade curricular (AFC) no Agrupamento de Escolas de Alcanena, importa refletir acerca da sua operacionalização em 3 vertentes – desenho curricular, opções metodológicas, processo de avaliação dos alunos –, do seu impacto ao nível da sala de aula e da avaliação das aprendizagens e do caminho traçado para a conceção coletiva do Plano de Inovação. A motivação e o envolvimento de professores e alunos foram o motor da co construção de aprendizagens múltiplas, devendo-se o sucesso da implementação do AFC ao trabalho articulado entre os diversos intervenientes, no respeito pela diversidade de todos e de cada um.

Palavras-chave

Currículo. Avaliação. Flexibilidade. Co-construção. Inovação

Abstract

Two years after the implementation of the curriculum autonomy and flexibility (CFA) project in the Alcanena School cluster, it is important to reflect on its operationalization in three strands (curriculum design, methodological options, and student assessment process), but also on its impact in the classroom, assessing the learning and the path taken for the collective conception of the Innovation Plan. The motivation and involvement of teachers and students were the engine of the multiple learning co-construction, and the success of the implementation of the CFA has been achieved by the articulated work between the different actors, respecting the diversity of each and every one involved.

Keywords

Curriculum. Assessment. Flexibility. Co-construction. Innovation

Enquadramento O caminho

A qualidade do projeto educativo do Agrupamento de Escolas de Alcanena decorre de um trabalho conjunto de uma equipa plural – professores, alunos, funcionários, encarregados de educação e parceiros - que, num exercício de agência são chamados, a cada momento, a tomar decisões perante as singularidades que constituem a nossa organização, nas diversas vertentes.

Com efeito, a reflexão coletiva, própria de uma liderança partilhada que se pretende consolidar, tem sido potenciadora da assunção de compromissos, no sentido de responder positivamente aos desafios que se nos colocam.

Foi com a força de um compromisso coletivo que, em 2017, aderimos ao projeto piloto Autonomia e Flexibilidade Curricular, ao tempo enformado pelo Despacho normativo nº 5908/2017, de 5 de julho.

Dois anos depois, reforçámos o caminho traçado em termos de uma gestão flexível do currículo através da coconceção de um Plano de Inovação, no âmbito da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho que pretende responder às necessidades identificadas.

O que mudou nestes dois anos? Que impactos? São algumas das questões que pretendemos clarificar, colocando em evidência a forma como a Escola, os professores, os alunos se têm reinventado para superarem, com sucesso, os novos desafios, construindo oportunidades para o cumprimento da nossa missão “prestar um serviço público de qualidade, no sentido de desenvolver nas crianças, jovens e adultos competências e saberes orientados para a resolução dos desafios do Século XXI, facilitadores da construção de uma cidadania ativa, responsável, empreendedora e inovadora preocupada com o bem-estar individual e coletivo da comunidade e do planeta” (AEA, 2019, p. 32).

O exercício de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) foi, desde o ano letivo de 2017/2018, percecionado pelo Agrupamento de Escolas de Alcanena (AEA) como uma oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino e de aprendizagem, consubstanciadas no trabalho colaborativo entre docentes, no pressuposto de que a matriz curricular adotada é potenciadora do sucesso de todas as nossas crianças e alunos, constituindo-se enquanto oportunidade para (Cohen & Fradique, 2018):

- generalizar, com efetiva integração no currículo, boas práticas já recorrentes no AEA;
- promover a melhoria das aprendizagens, objetivando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e a valorização de atitudes e valores;
- valorizar as artes, a ciência, o desporto, as humanidades, o digital, o trabalho experimental;
- desenvolver literacias múltiplas, nomeadamente de informação, científica, de leitura;
- privilegiar e generalizar a implementação da pedagogia de projeto, a par de outras metodologias ativas;
- flexibilizar a concetualização dos espaços (sala de aula sem paredes) e dos tempos escolares;
- promover o exercício de uma cidadania ativa, esclarecida, responsável e inovadora.

As novas práticas de gestão curricular

Tendo o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória como horizonte, e as Aprendizagens Essenciais como referente, o Agrupamento de Escolas de Alcanena selecionou como temas aglutinadores “Caminhando ao longo da nossa história” e o “Antropoceno”, em 2017/18 e 2018/19, respetivamente, com uma forte componente do currículo local.

O Antropoceno e a preocupação com o ambiente e a sustentabilidade impulsionaram os alunos a investigar, formular hipóteses, manipular variáveis, deduzir, relacionar, inferir, interagir, apresentar, comunicar, a tomar decisões, a assumir compromissos, numa abordagem conceptual que potenciou a interdisciplinaridade dos diferentes projetos, intersetando aprendizagens essenciais das ciências experimentais, geografia, história, português, cidadania e desenvolvimento, entre outros (AEA, 2019b). Os diferentes projetos foram construídos sob o chapéu da articulação curricular, na qual os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) ganharam expressão,

uma vez que acreditamos que estes contrariam a dispersão disciplinar do currículo prescrito, promovendo experiências educativas facilitadoras do desenvolvimento das competências constantes do Perfil do aluno **à saída da escolaridade obrigatória** (Cohen & Fradique, 2019).

No primeiro ciclo, as expressões intersetaram-se com o estudo do meio, oferta complementar, português e matemática.

Por seu turno, a integração das artes, no 2º ciclo, foi catalisadora de aprendizagens múltiplas e da integração plena dos jovens neste novo ciclo de ensino.

Com efeito, no 2º ciclo, acolhemos três residências artísticas, numa parceria com a associação Materiais Diversos, durante as quais (ao longo do ano) três artistas dinamizaram oficinas de voz / movimento, de filosofia e artes plásticas, favorecendo o estabelecimento de conexões das aprendizagens essenciais das diferentes disciplinas com os campos das artes e da filosofia e currículo local, em articulação com o Ciência Viva do Alviela e em coadjuvação com os docentes. Acreditamos que estas experiências são tanto mais significativas quando ancoradas na vivência e conhecimento dos lugares onde habitam estas crianças e na construção paralela do sentimento de pertença e do pensamento crítico (Materiais Diversos, 2018).

No terceiro ciclo e secundário, desenvolveram-se novas parcerias com o Centro Ciência Viva do Alviela, o Centro Tecnológico das Indústrias de Couro, a Nersant, Instituições de Ensino Superior (Universidade Nova, Universidade da Beira Interior, Universidade de Coimbra, Universidade de Aveiro, Institutos Politécnicos de Tomar, Leiria e Santarém), *European Schoolnet*, laboratórios de investigação, empresas, fábricas locais e quintas pedagógicas. Esta colaboração na conceção e execução dos projetos desenvolvidos, em sala de aula, permitiu o reconhecimento e a valorização do trabalho dos alunos, potenciando ainda mais a sua motivação e o envolvimento, bem como o seu sucesso escolar.

Integração de projetos no currículo

Com o exercício de autonomia e flexibilidade curricular, o AEA passou a inscrever projetos, tradicionalmente realizados em atividades / clubes extracurriculares, no currículo, de que são exemplo - STEM; Ilídio Pinho; Bloom; StarT; Arrisca C; Parlamento Jovem, entre outros. Esta integração tem sido bastante impactante a três níveis. Por um lado, a inter e transdisciplinaridade dos projetos concorreu para a mudança da sala de aula, que passou a contar frequentemente com a presença de

dois ou mais docentes de áreas disciplinares diferentes. Por outro, democratizaram-se as STEM e os projetos no âmbito da cidadania ativa, anteriormente agregados a clubes, com um número restrito de participantes, por vezes de difícil acesso para os alunos que vivem em lugares ou aldeias mais afastadas da escola. Acresce que a integração destes projetos no currículo permitiu-nos aprofundar o currículo local e envolvimento da comunidade.

Flexibilização de Espaços

De acordo com Pedro e Matos (2019, p. 299), “O espaço é um elemento constitutivo de qualquer atividade. Na área da educação é notória a relação entre a organização do espaço físico de ação – maioritariamente a sala de aula – e as atividades escolares encetadas”.

Dentro desta linha de pensamento, no AEA, a reorganização dos espaços, a criação de ambientes educativos inovadores, em que o espaço é intencionalmente recreado tendo por base uma intencionalidade pedagógica, tem sido um fator potenciador do desenvolvimento de metodologias de trabalho cooperativo e de coconstrução do saber, na medida em que favorecem a interação entre os alunos, a emergência de rotinas dinâmicas de discussão e análise colaborativa.

Foi, com esta convicção, que em 2016 inaugurámos um primeiro ambiente educativo inovador, vulgarmente denominado de Sala de Aula do Futuro. Por outras palavras, criámos um espaço de aprendizagem colaborativa, o qual é potenciador do trinómio espaço, tecnologia e pedagogia. De acordo com Leahy (2016), cada um destes três elementos contribui de forma significativa para tornar uma sala de aula num ambiente educativo inovador, porquanto:

- Se considerarmos apenas a dimensão espaço e tecnologia, corre-se o risco de o modelo pedagógico a implementar pelos docentes não rentabilizar o espaço e a tecnologia.
- Se considerarmos apenas o espaço e a pedagogia, isso resultará no acréscimo de trabalho para o docente, que desenvolverá o seu trabalho sem a eficácia acrescida da tecnologia.
- Se considerarmos apenas a tecnologia e a pedagogia, surgirão problemas ao nível da aplicação de abordagens colaborativas e ativas. “Um espaço tradicional restringe a eficácia das abordagens mais centradas no aluno. A aprendizagem ativa, participativa, empírica e cooperativa exige um espaço flexível. Assim o espaço físico é encarado como um agente de mudança.” (ibem, idem, p.10).

Dentro da mesma linha, em 2017, desenvolvemos o projeto Classroom on wheels, ao tempo pioneiro, no sentido em que permite deslocar os recursos tecnológicos à sala de aula regular, transformando-a num ambiente educativo inovador.

Em 2018, inaugurámos o Makerslab, um laboratório de criatividade reforçando o objetivo de proporcionar aprendizagens colaborativas, no sentido de poderem vir a ser replicadas /estendidas as atividades de aprendizagem inovadoras produzidas na sala de aula do futuro e no Makerslab, nas salas de aula regulares, a par de outros espaços de aprendizagem, nos quais imperam ambientes educativos aliciantes com o uso da tecnologia que privilegiam a ação do aluno; favorecem a motivação a criatividade e o envolvimento do aluno na construção individual ou coletiva do conhecimento; envolvem os professores e os alunos em novos processos de ensino e de aprendizagem, com pedagogias ativas, proporcionando um impacto positivo nos alunos, nomeadamente ao nível do desenvolvimento das competências para o século XXI, ao nível das suas atitudes e ao nível do seu aproveitamento, com benefícios para a aprendizagem (Cohen, 2017).

Por outro lado, valorizamos:

- O território e respetivos recursos como um elemento curricular fundamental, sendo recorrente as saídas de campo; as aulas em quintas pedagógicas, em prados, em museus, em unidade fabris, em centros tecnológicos, em laboratórios de universidades, em centros de ciência via;
- A conceptualização da sala de aula sem paredes, uma vez que a aprendizagem não se confina a 4 paredes.

Em síntese, criámos espaços e situações de aprendizagem para que todas as crianças e alunos aprendam num contexto favorável à colaboração.

Flexibilização de tempos de trabalho dos professores e dos alunos

A par de uma outra sala de aula, consubstanciada na gestão contextualizada do currículo, o exercício de AFC permitiu, ainda, uma outra gestão de tempos, de que são exemplos (Cohen & Fradique, 2018):

- Desdobramento das turmas, tendo em vista o desenvolvimento de trabalho prático ou laboratorial, quer nas ciências experimentais, quer nas línguas estrangeiras; quer no laboratório de dúvidas com rotação entre Português e Matemática.
- Organização semestral de disciplinas, tais

como Cidadania e Desenvolvimento, TIC, Oferta Complementar e Complemento das artes, permitindo um aprofundamento do contacto com os alunos e consequente planeamento e tomada de decisão.

- A integração de projetos em blocos que se inscrevem no horário semanal – Ciência Viva, O museu vai à aula; A escola vai ao Museu; Arrife Vivo; Empreendedorismo; Parlamento Jovem; Orquestra do Agrupamento; diversos projetos no âmbito das STEM e da leitura – de forma rotativa, facilitando não apenas o desenvolvimento de projetos interdisciplinares com o auxílio dos respetivos parceiros, mas também a integração do currículo local.
- A alternância de aulas disciplinares e paragem para trabalho diferenciado e articulado, na medida em que passámos a programar pausas das atividades letivas, organizadas pelos diferentes conselhos de turma e/ou equipas pedagógicas, ganhando relevo a interdisciplinaridade e perdendo-se, frequentemente, a lógica da turma, uma vez que os alunos são agrupados por centros de interesse, orientados por equipas educativas, numa efetiva articulação inter e transdisciplinar.

Criação de equipas pedagógicas

A transformação das práticas de sala de aula implica uma alteração da gramática escolar, no sentido de esta suportar a mudança. Foi, neste âmbito que constituímos equipas educativas, visando a corresponsabilização de um grupo de professores que leciona o mesmo ano de escolaridade pelo desempenho de um grupo de alunos. Esta organização subentende manchas horárias semelhantes entre turmas, possibilitando, desta forma, o esbatimento da conceção tradicional de grupo turma, sendo que cada ano de escolaridade é coordenado por um coordenador que lidera a equipa educativa, orientando e supervisionando a gestão do currículo nas suas múltiplas formas, disci, multi, inter e transdisciplinar e, facilitando:

- O desenvolvimento de projetos interdisciplinares;
- A articulação horizontal em sede de conselho de turma;
- A dinamização de experiências de team teaching, consubstanciadas em práticas inter e transdisciplinares;
- A criação de tempos curriculares autónomos para que o aluno possa realizar autonomamente as suas tarefas de aprendizagem;

- A monitorização dos resultados educativos; A reorientação atempada de percursos, no respeito pelo potencial de cada criança e aluno.

A voz dos alunos

Entendemos que a escola se constrói enquanto espaço de pertença, pelo que tem assumido importância crescente o envolvimento dos alunos na tomada de decisão, não só sobre o quotidiano escolar, como também sobre a perspetivação de uma escola de futuro e da comunidade que se pretende ajudar a construir. É com este propósito que os nossos alunos experienciam diversas vivências democráticas, onde a sua voz é ouvida, onde a sua voz conta e faz a diferença e a diversos níveis:

- Ao nível do grupo de turma, realizam-se, periodicamente assembleias de turma, onde se gerem os problemas da turma ou se ausculta a turma relativamente a um projeto a desenvolver, a um problema, visando a tomada de decisão e o encontrar de soluções.
- Ao nível da gestão interturmas e de ciclo, realizam-se assembleias interturmas; assembleias ciclo e interciclos, a par de reuniões gerais de alunos, reuniões com delegados e subdelegados de turma.
- Ao nível dos órgãos de gestão, sendo frequentemente, os alunos convidados a participar no Conselho Pedagógico, mantendo a sua representatividade no Conselho Geral nos conselhos de turma e na equipa de autoavaliação.

A eleição da Associação de Estudantes, o Orçamento Participativo da Escola; a existência de alunos embaixadores da OCDE do AEA; a realização de Assembleias eleitorais para tomada de decisão são outros marcos importantes do exercício de uma cidadania democrática que se pretende desenvolver, que teve o seu expoente máximo com a construção de um referencial para a sustentabilidade do agrupamento, construído por todas as turmas e apresentado publicamente à comunidade pelos alunos. Este documento marcou um compromisso para o futuro – implementar as medidas de sustentabilidade propostas, discutidas e votadas pelos alunos.

Impacto

Taxas de sucesso educativo

Em termos de resultados e sua sustentabilidade, e tal como afirmado no Plano de Inovação do AEA (2019a), o AEA tem uma equipa de autoavaliação que procede à monitorização dos indicadores referentes às diferentes vertentes de atuação, destacando-se pela positiva as taxas relativas ao sucesso no último quadriénio, que tiveram uma evolução muito significativa nos três indicadores - taxa de sucesso (percentagem de alunos transitados); taxa de sucesso pleno (percentagem de alunos sem classificações inferiores a suficiente, três ou 10); Qualidade do sucesso (percentagem de alunos com Bom e Muito Bons; 4 e 5 e acima de 14):

Taxa de sucesso			
2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
95,4%	96,65%	97,19%	98%

Taxa de Sucesso pleno			
2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
71,0%	71,3%	87,76%	80,8%

Taxa Qualidade do Sucesso			
2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
37%	40%	40%	47,9%

Exames nacionais

Tal como publicitado nos documentos orientadores do Agrupamento, em 2018/19, a expectativa relativa aos exames foi grande, uma vez que os alunos do 11º ano, nomeadamente de Ciências e Tecnologias, tinham “mergulhado” na flexibilidade curricular no 10º ano, sendo as disciplinas nucleares dos DAC as duas bienais, Biologia e Geologia e Físico e Química A. Os resultados foram muito satisfatórios, porquanto a totalidade dos alunos destas duas disciplinas realizou os exames como alunos internos, tendo a média sido dois valores a BG e meio valor a FQA acima da média nacional.

Com efeito, nas disciplinas de 11º ano, houve 0% de reprovações. As médias foram superiores, ou em linha, com as médias nacionais (Economia). O coeficiente de correlação CIF-Exame foi bom (muito

próximo do 1) em muitas disciplinas (Biologia e Geologia - 0,9; Física e Química A - 0,85; Economia A - 0,82), o que demonstra a preparação dos alunos para os exames, uma vez que não houve discrepâncias significativas entre as classificações de frequência e as notas dos exames.

Os exames confirmam que, nas disciplinas que integraram os DAC, é possível alcançar bons resultados. Os alunos encararam os exames com naturalidade, segurança e confiança. Com a flexibilidade houve uma preparação efetiva para itens que exigem mobilização de processos cognitivos complexos, espírito crítico, interpretação e mobilização das aprendizagens em novos contextos.

Da Flexibilidade Curricular ao Plano de Inovação

Efetuada o balanço de dois anos de flexibilidade curricular, e apesar dos resultados alcançados, o AEA deliberou em conformidade com a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho e tendo por referência os princípios consagrados no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, conceber o Plano de Inovação (PI) que implicou o envolvimento dos diferentes atores, materializado em 11 momentos distintos, que culminaram com a aprovação em Conselho Pedagógico e em Conselho Geral.

A decisão da conceção do PI decorreu de uma intencionalidade consubstanciada, por um lado, na consolidação de práticas já enraizadas e, por outro, na análise das necessidades identificadas pelos docentes, alunos e encarregados de educação, visando o sucesso pleno dos alunos, a saber:

- Melhoria da qualidade das aprendizagens;
- Integração curricular;
- Coautoria curricular;
- Consolidação avaliação formativa;
- Alinhamento das metodologias e avaliação;
- Bem Estar.

Proposta de medidas a implementar

O PI do AE de Alcanena propõe medidas para os três ciclos do ensino básico em termos de gestão curricular; gestão interturmas e organização do ano escolar.

Gestão curricular

Em termos de gestão curricular, as alterações propostas prendem-se com:

- i. A criação de novas disciplinas;
- ii. A redistribuição dos tempos/horas fixados entre componentes;
- iii. A gestão interturmas dos tempos/horas fixados nas matrizes curriculares-base.

Neste âmbito, procede-se, de seguida, à identificação das novas disciplinas a aplicar em todas as turmas do ensino regular dos três ciclos do ensino básico, discriminando-se as áreas de conhecimento previstas.

1º Ciclo

As propostas de alteração decorreram da identificação de práticas docentes implementadas nestes dois anos, no âmbito da AFC, as quais não estavam enquadradas na da matriz curricular base do 1º ciclo, e que se prendem com a inter e transdisciplinaridade dos saberes como forma de potenciar aprendizagens significativas.

Nos 1º e 2º anos, procedeu-se à redistribuição dos tempos fixados na matriz curricular base, nomeadamente com a introdução da nova disciplina transdisciplinar “Oficina InformArte” que agrega a Oferta Complementar, o Apoio ao Estudo, a Educação Artística e trinta minutos do Estudo do Meio.

No que se refere ao 3º e 4º anos, a disciplina de trabalho transdisciplinar “Oficina Tecnomov@rte” resulta da aglutinação das disciplinas Oferta Complementar, Apoio ao Estudo, Educação Artística, Educação Física e Estudo do Meio (trinta minutos).

As novas disciplinas estão alicerçadas numa dimensão humana, social e ambiental que incluem itens do domínio do meio envolvente, das artes, da ciência e da tecnologia, recorrendo aos recursos naturais e materiais existentes na região.

2º Ciclo

As propostas sugeridas pelos docentes do 2º ciclo prendem-se com 3 ordens de razão:

- Necessidade de treino de enunciados orais e escritos;
- Desapego progressivo dos alunos relativo à matemática;
- Necessidade de desenvolvimento da componente experimental no âmbito das ciências;

O levantamento destas necessidades deu origem à criação de 4 disciplinas novas:

- a) **Laboratório de línguas** – Português e Língua Estrangeira com um tempo em regime de desdobramento para desenvolvimento da oralidade e escrita, quer na língua materna, quer na língua estrangeira.

5º / 6º anos

- b) **Matematik** – Acriação da disciplina de Matematik visa, acima de tudo, a exploração de novas

metodologias de ensino para incrementar o gosto e a motivação dos alunos para a aprendizagem da Matemática. A tecnologia é uma ferramenta cada vez mais presente na sociedade, sendo, por isso, importante, em contexto de sala de aula, tirar-se partido da sua utilização para ajudar os alunos a perceber as ideias matemáticas, raciocinar, experimentar, investigar, resolver problemas, criar e implementar algoritmos e comunicar.

- c) **Cri@rte** – (agrega Ed. Musical, Ed. Visual, Ed. Tecnológica e complemento de Ed. Artística (CEA).) Aprender a fazer, a gostar, a comunicar, a desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo procurando novas soluções e aplicações é o desígnio desta nova disciplina/oficina. Esta oficina mobiliza os saberes das várias disciplinas, contribuindo para um conhecimento, onde as emoções, os sonhos e a alegria encontrarão um campo fértil.

6º ano

- d) **Ciência Ativa** – Esta nova disciplina prioriza, na abordagem das Aprendizagens Essenciais de Ciências Naturais, no 6º ano, a adoção de estratégias indutoras do efetivo trabalho prático, laboratorial e experimental. Para tal, recorrer-se à presença, em sala de aula e em situações outdoor, de um outro professor, como coadjuvante/professor pivot. A articulação com o PES, o estabelecimento de mentorias com outros ciclos, a utilização de recursos digitais e a realização de saídas de campo proporcionam situações de aprendizagens mais significativas, com dinâmicas de trabalho centradas nos alunos.

3º Ciclo

As alterações a introduzir na matriz curricular do 3º ciclo prendem-se com:

- Necessidade de treino de enunciados orais e escritos, na língua estrangeira;
- Constatação da dificuldade e dos piores desempenhos dos alunos em interpretar fontes, identificar informação em documentos de natureza variada;
- Assunção de maior eficácia na interdisciplinaridade subjacente a algumas temáticas quando trabalhadas articuladamente com a componente de Cidadania e Desenvolvimento;

7º ano

- a) **Laboratório de línguas** – LII tem um tempo em

regime de desdobramento para desenvolvimento de trabalho sobre a oralidade e escrita.

- b) Laboratório Magalhães** – A criação da oficina Magalhães vem ao encontro de uma vontade antiga de desenvolver projetos com base nas aprendizagens essenciais da História e da Geografia e fora do espaço de sala de aula, onde a análise de informação, de fontes diversas potencia a capacidade de mobilização e de inferência.
- c) 7º e 8º anos Cidadania e Ambiente; 9º ano Cidadania e Atualidade**

A criação destas novas disciplinas prevê, numa perspectiva de Cidadania Local e Global, a adoção de estratégias que evidenciem o processo de construção do conhecimento científico explorando as inter-relações entre a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente (CTSA) e a consciência histórica, respetivamente, permitindo obter uma posição crítica e participativa na sociedade. As Aprendizagens Essenciais de Ciências Naturais, no 7º e 8º anos e da História no 9º, alinhadas por temas, organizar-se-ão em torno de domínios nucleares que potenciem a discussão ativa de temas críticos na sociedade atual, possibilitando a abordagem de múltiplas perspectivas que efetivem as diferentes dimensões previstas na ENEC. O desenvolvimento da capacidade de pensar de forma crítica, sistémica e criativa, recorrendo a metodologias promotoras de ação, objetivará a criação participada de soluções para desafios locais e globais integrados no currículo das duas áreas (Ciências Naturais e Cidadania e Desenvolvimento e História e Cidadania e Desenvolvimento).

- d) Cri@rtez** – agrega Ed. Visual, Complemento de Ed. Artística (CEA), TIC. As artes e a tecnologia vão complementar o crescimento harmonioso dos nossos alunos, valorizando os múltiplos papéis de um cidadão que sabe fazer e interage com a sociedade. Esta oficina mobiliza os saberes das várias disciplinas, contribuindo para um conhecimento, onde as emoções, os sonhos e a alegria encontrarão um campo fértil.

Organização do ano escolar

A nova proposta de transição do ano escolar de uma organização trimestral para semestral, – nomeadamente a divisão do ano escolar em 2 semestres e a criação de interrupções letivas em cada

semestre, encurtando, por um lado, os períodos contínuos de atividade letiva e, simultaneamente potenciando os momentos de trabalho cooperativo – prendeu-se com a valorização da avaliação formativa e da interação com a família, consubstanciada na necessidade de aumento dos reportes aos pais e na melhoria da qualidade dos mesmos, o que implica:

- Criar, adotar, diversificar e validar instrumentos mais (in)formativos que os testes escritos, negociando também estratégias e técnicas centradas na dimensão formativa e formadora da avaliação.
- Conceber uma aplicação facilitadora da criação do reporte descritivo a comunicar ao aluno e à família.

Nesta construção, os alunos, por seu turno, têm assumido um papel ativo, desde a tomada de decisão ao nível da discussão dos critérios até à avaliação do próprio progresso, o que tem potenciado o desenvolvimento de competências de nível elevado, uma vez que, a uma maior liberdade que é proporcionada aos alunos, corresponde, necessariamente, uma maior responsabilidade da sua parte, desenvolvendo competências fundamentais para a sua vida social, profissional e do futuro.

O processo de avaliação, por sua vez, foi integrado no currículo, valorizando-se as suas dimensões formativa e formadora. Os instrumentos de avaliação tendem a ser mais diversificados e os procedimentos agilizados com recurso a uma aplicação da qual é extraído um relatório por aluno, o qual contém a sua fotografia em cada uma das disciplinas que compõem o seu currículo, tendo por base os descritores para o seu nível de desempenho relativos a cada domínio de aprendizagem. O relatório foi presente aos pais nas reuniões intercalares de novembro, discutido com os alunos, que após a sua análise, assumiram o compromisso dos aspetos a melhorar em cada uma das disciplinas, num verdadeiro exercício de autonomia e interação entre professores e alunos.

Em síntese,

Estas e outras propostas que vão emergindo no contexto do nosso agrupamento, sempre numa perspectiva partilhada, implicam a assunção de uma intencionalidade por parte dos professores e alunos que num espírito de coagência, desenham, implementam, avaliam um currículo que se pretende inclusivo, na medida em que é respeitador da diversidade de cada um.

Referências

- Agrupamento de Escolas de Alcanena (2018). O PAFC no Agrupamento de Escolas de Alcanena: uma janela de oportunidades. *Noesis – Boletim mensal DGE*, n.º 21.
- Agrupamento de Escolas de Alcanena (2018). *Materiais Diversos: O Antropoceno das Crianças. O Antropoceno das crianças. Projeto Interdisciplinar em colaboração com o Agrupamento de Escolas de Alcanena*. Documento de divulgação interna.
- Agrupamento de Escolas de Alcanena (2019a). *Plano de Inovação*. Documento de divulgação interna.
- Agrupamento de Escolas de Alcanena (2019b). *Da Flexibilidade Curricular ao Plano de Inovação*. Documento de divulgação interna.
- Agrupamento de Escolas de Alcanena (2019c). *Projeto Educativo*. Documento de divulgação interna.
- Cohen, A.C. (2017). Sala de Aula do futuro: o trinómio espaço, tecnologia e pedagogia que assegura melhores aprendizagens In *Supervisão Liderança Inclusão* (pp.139-142). Ramada: Edições Pedagogo.
- Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Cohen, A. C. & Fradique, J. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular no Agrupamento de Escolas de Alcanena. *Educação Inclusiva*, 9(2), 20-27.
- Leahy, G. (2016). *A Sala de aula moderna. Abordagens estratégicas para líderes escolares*. Lancashire: Promethean.
- Pedro, N. & Matos, J. F. (2019). *As Tecnologias nas Escolas: (requerem) novas ferramentas, novos espaços e novas dinâmicas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

