IV SIMPOSIO BARCELONA | EDUCACÃO

AS METAMORFOSES DA AVALIAÇÃO

A AVALIAÇÃO DE E PARA A MUDANÇA

Pedro Jesus & José Matias Alves [Org.]

setembro de 2020

Ficha técnica

Título: AS METAMORFOSES DA AVALIAÇÃO - A AVALIAÇÃO DE E PARA A MUDANÇA

Organização: Pedro Jesus & José Matias Alves

Autores: António Coelho, Carla Ferreira, José Matias Alves, Leonor Regueiras, Paula Rodrigues, Pedro Jesus, Rita Rocha

Local de edição: Porto

Edição: Faculdade de Educação e Psicologia

Data de edição: setembro de 2020

ISBN: 978-989-54364-9-1

Índice

Prefácio 4
Nota de apresentação 8
Col-legi Montserrat 11
Aprendizagem Inteligente 11
A escola VIROLAI faz a diferença: os alunos no centro da ação educativa 20
Escola del Clot - Jesuïtes El Clot 37
A inovação educativa e metodológica numa escola fortemente enraizada no seu bairro 37
Escola SADAKO 60
Construindo os sentidos da vida 60
A avaliação de e para a mudança 69

Prefácio

A Avaliação Pedagógica e as Metamorfoses

José Matias Alves, jalves@porto.ucp.pt, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH)

> "A verdadeira esperança sabe que não tem certeza. É a esperança não no melhor dos mundos, mas em um mundo melhor. A origem está diante de nós, disse **Heidegger**. A metamorfose seria efetivamente uma nova origem" [Edgar Morin]

Na edição de 2020, o Simpósio sobre Educação e Mudança organizado pela Faculdade de Psicologia, Ciências da Educação e Desporto | Blanquerna |Universidade de Ramon Llull, pelos Jesuítas de Barcelona e pelo Colégio Montserrat elegeu a avaliação como chave para uma possível mudança.

Como sabemos, a avaliação pode ser uma poderosa alavanca para promover as aprendizagens [dos alunos, dos professores, das escolas…] ou travar (quase) todos os propósitos de renovação e de metamorfose pedagógica e organizacional.

Como nos lembra Philippe Perrenoud, a avaliação situa-se no centro de um octógono de forças (conferir figura):

Como se pode observar, a avaliação regula a relação entre os professores, a escola e as famílias estando, muitas vezes, refém de preconceitos e de vontades gerados

aquando de uma socialização escolar que faz da avaliação um exercício de medição, classificação e sanção e dos testes escritos o seu principal instrumento operador.

Por outro lado, a avaliação ao serviço da seleção e do controlo acaba por determinar as formas de organização das aulas, dificultar os processos de personalização e individualização das aprendizagens e estruturar os métodos de ensino muito determinados pela ideologia da transmissão e do cumprimento dos programas.

Observando os demais vetores do octógono, verificamos o peso omnipresente de uma avaliação que aqui surge conotada com as ideias de classificação, medida, sanção, prémio e castigo para um ofício de elevada exigência e complexidade.

Como sabemos, a avaliação é, muitas vezes, o nó górdio da mudança educativa. No célebre livro de Juan Méndez [Avaliar para conhecer, Examinar para excluir, Edições ASA, 2002], percebemos os mecanismos das duas funções maiores da avaliação: avaliar para compreender, conhecer, ajudar, transformar, melhorar; e avaliar para examinar, estratificar, selecionar, sancionar, excluir. A opção por um destes paradigmas não é inocente e inscreve-se numa ideologia que acaba por regular [regra geral de modo pouco consciente] a ação educativa.

Por isso, uma das questões mais decisivas que se coloca à ação profissional dos professores é clarificar o paradigma em que se quer filiar. É certo que não é uma decisão inteiramente individual, já que os professores estão submetidos a um sistema que exige os exames e as classificações. E esta obrigação de examinar, classificar, ordenar, seriar acaba por contaminar quase toda a ação pedagógica. Contudo, esta força opressora não determina todo o sentido da ação avaliativa. Os professores [sobretudo no campo de uma deliberação colegial] podem decidir que o cerne da avaliação deve estar na sua formatividade; podem decidir não usar os testes de avaliação sumativa escrita e optar por outros processos e instrumentos muito mais ricos; podem fazer da avaliação um exercício de libertação e aprendizagem.

E podendo ser assim, o que pode levar os professores a optar por uma prática avaliativa ao serviço das aprendizagens e do desenvolvimento pessoal dos alunos? Que fatores e que condições podem ativar as vontades (individuais e colegiais) e as práticas avaliativas?

Condições para a metamorfose

Em termos exploratórios, enunciamos as seguintes disposições necessárias para uma metamorfose desejável:

i) consciência da sua função central de educador. A missão primeira do educador e do professor é a de educar, transmitindo, leia-se criando condições para a aprendizagem, toda a herança cultural, científica e artística, e gerando oportunidades para que cada ser humano desenvolva todos os seus talentos. Ao fim e ao cabo, *educar* é *educare* e *educere,* conduzir e tirar de dentro, como ensina a etimologia. A função de ser juiz, classificador, agente de ordem hierárquica e "meritória" não faz parte da sua missão nuclear, embora o sistema assim nos queira fazer crer.

ii) reconhecimento do poder libertador da avaliação. Reconhecer que avaliar é ajudar, fazer aprender, reconhecer sucessos e insucessos, incrementar a capacidade de auto-análise e auto-regulação das aprendizagens é ensinar uma prática de liberdade e de libertação. E não há função mais nobre que esta.

iii) opção por uma escola agência de promoção da igualdade de oportunidades. De forma mais ou menos explícita, nós podemos inscrever-nos entre dois pólos da ação educativa: o pólo da liberdade | equidade | justiça | humanidade e o pólo da opressão, seleção, hierarquização, exclusão. Podemos ensaiar a fuga de uma escola graduada, segmentada, dividida. E sabendo que o mundo não é a preto e branco, podemos, certamente, optar por um posicionamento o mais próximo possível de um dos pólos.

iv) adoção de instrumentos de avaliação *mais amigos* do diálogo, da negociação, da interação, da colaboração e do desenvolvimento. Uma decisão que mais impacto pode ter nas práticas de avaliação é a de proibir, a nível de cada escola, a circunscrição da avaliação a dois testes sumativos por período. Cada professor seria obrigado a usar diversos instrumentos de avaliação, não podendo eleger o "teste" como instrumento chave. É certo que há várias formas de contornar uma "ordem" desta natureza. Mas a ação nos conselhos de turmas e nos departamentos, a colaboração, a evidência de que é possível sair do determinismo dos testes ajudaria a fundar e a estabelecer outra prática.

v) inscrição da avaliação no processo didático. A avaliação ao serviço das aprendizagens tem de se inscrever no âmbito de todo o processo didático. Desde o

momento de planificação, a avaliação tem de ser um operador essencial da regulação das aprendizagens.

vi) criação de uma cultura de liberdade, responsabilidade, desenvolvimento. Contra as ordens da clausura, da discriminação, da seleção, nós podemos fundar uma outra ordem mais justa, mais colaborativa e mais humana. E a avaliação tem aqui um importante papel a cumprir.

O livro que agora colocamos à disposição dos leitores pode ser um instrumento de catálise das vontades e de construção de uma ordem educativa mais feliz. Queremos crer que assim poderá acontecer.

Nota de apresentação

A AVALIAÇÃO DE E PARA A MUDANÇA

Simpósio Internacional

Barcelona Educação e Mudança

IV edição | 9 a 13 de março de 2020

Pedro Jesus (Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da UCP | pedro.jesus@csdoroteia.info)

Os sistemas escolares continuam estruturalmente muito parecidos. Podemos afirmar que mais de um século de inovação não conseguiu alterar significativamente a imagem que temos dele(s). No entanto, nunca como hoje o termo inovação esteve tão presente nos discursos predominantes do *mundo educativo*. Atrevemo-nos a corroborar a provocação de Francesc Pedró[1] na sessão de abertura do Simpósio, "todas as escolas são inovadoras neste momento". O que nos coloca perante uma questão central a que importa tentar responder: o que se deve entender por inovação educativa?

As escolas que visitámos procuram sistemática e consistentemente dar-lhe respostas, na reflexão, na partilha, no desenvolvimento profissional e nas práticas, e parecem tê-la inscrito no seu ADN. Algumas há mais de 25 anos. São escolas desassossegadas, comprometidas e transformadoras!

Traço comum aos relatos dos dirigentes escolares que nos acolheram é a ideia de que a cultura inovadora que têm desenvolvido veio para ficar. Não é uma moda nem é um esforço que se está a fazer agora para daqui a algum tempo se descansar. A inovação educativa, sendo hoje reconhecida como um imperativo social, económico e até tecnológico, é, acima de tudo, uma exigência ética: são necessárias pedagogias que tratem todas as crianças e jovens como sujeitos de aprendizagem e formas de organização que as promovam efetivamente.

Nesta quarta edição do Simpósio, a lente de observação proposta foi a avaliação. Aqui entendida numa dupla perspetiva possível: a avaliação sistemática dos processos de inovação implementados, com vista à respetiva consolidação e melhoria; a avaliação das crianças e dos jovens que, dando expressão e sentido às transformações no currículo

[1] *Keynote Speaker* na Conferência Inaugural, "Tendências Internacionais em Inovação Educativa", Diretor do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe

e nas metodologias, esteja ao serviço das aprendizagens. E se a primeira constitui um grande desafio, até pela ausência de cultura da evidência em que os sistemas e as escolas vivem de um modo mais ou menos generalizado, a segunda não o é menos. De um modo transversal, as escolas continuam a avaliar rotinas.

Seis docentes e dirigentes escolares portugueses, provenientes de diferentes contextos educativos, do ensino estatal ao ensino particular, participaram nesta edição do Simpósio. Recolheram informações, aprofundaram conhecimentos, confrontaram as realidades visitadas com as suas próprias experiências e partilharam dinâmicas educativas em que estão envolvidos. É o fruto das aprendizagens que cada um(a) fez, e se disseminou nessa rede informal, que gostaríamos de disponibilizar a uma comunidade mais alargada de docentes e dirigentes escolares que, entre nós, assumem o compromisso da transformação educativa nos seus contextos. Dando sequência às publicações que a UCP promoveu aquando das duas edições anteriores do Simpósio: "UMA OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico", em 2017; e "As Escolas como Centros de Vida e Aprendizagem", em 2019.

Partindo das premissas que a avaliação para a aprendizagem é um elemento nuclear no desenvolvimento integral de cada aluno e que tudo o que pode ser objeto de evidência empírica deve sê-lo, convidamos cada autor(a) a fazer a apresentação de uma escola visitada, ou de alguma experiência descrita numa boa prática assistida.

Sugerimos um roteiro que enfoque a inovação percecionada na avaliação e as ligações que ela estabelece com outras transformações pedagógicas e organizativas relevantes, nomeadamente a gestão do currículo, as metodologias, os modos de trabalho docente e o papel do aluno. A estrutura proposta não deve ser lida de modo rígido e limitador, mas antes como um guião orientador e, possivelmente, organizador dos relatos:

1. Breve descrição da escola e respetiva oferta educativa.

2. O que vimos e nos permite afirmar que a avaliação está ao serviço das aprendizagens dos alunos?

a) a diversificação de modalidades e instrumentos de avaliação - porquê e para quê;

b) as metodologias que suportam a avaliação formativa e formadora;

c) o papel do aluno na sua aprendizagem e na aprendizagem dos pares;

d) as competências académicas (ou profissionais), mas também as pessoais e sociais;

3. O que vimos e nos permite afirmar que a avaliação está ao serviço da melhoria organizacional?

a) a avaliação que conduz a melhorias;

b) o marco de confiança;

c) o desenvolvimento profissional docente;

d) o tempo profissional;

4. Onde é que nos encontramos relativamente a cada um dos dois pontos anteriores?

5. Que desafios nos suscita?

a) no questionamento do conceito que temos "interiorizado" de avaliação;

b) na necessidade de desenvolvermos culturas de evidência;

c) na articulação do trabalho docente e modalidades de formação contínua adequada;

d) no protagonismo que damos aos alunos na melhoria da escola.

Na liberdade de autoria que muito valorizamos, cremos que os diversos construtores desta publicação, conseguiram veicular o mais relevante do que pensaram e sentiram nos dias do simpósio.

Aos leitores, cabe, naturalmente o juízo (e o proveito) final. Boas leituras.

Col-legi Montserrat[2]

Aprendizagem Inteligente

Leonor Regueiras (Instituto Nun'Alvres | leonor.regueiras@gmail.com)

"Em cada dia neste Colégio passam-se coisas diferentes. Há que avaliar constante e sistematicamente."

Há 29 anos que tudo começou no Colégio de Montserrat. Em 1991, a comunidade educativa dando-se conta do clima geral (local, nacional e internacional) de fracasso escolar, perguntou-se "porquê?".

Das primeiras questões foram surgindo ideias, linhas que pareciam corresponder às melhores respostas aos problemas que iam sentindo.

Nessa altura começaram com a Escola de Pais (há 26 anos), começaram com a Estimulação Precoce com o objetivo de dar, desde o primeiro momento, o máximo de possibilidades de desenvolvimento aos alunos. Começaram a estudar as implicações das descobertas na área das neurociências nos processos de aprendizagem e começaram a estudar e a aplicar à prática pedagógica a teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner.

Como resultados destes primeiros estudos e experiências impuseram-se quatro grandes áreas de transformação que têm vindo a ser implementadas e avaliadas ao longo dos anos, a saber:

1- **Transformação pedagógica**
2- **Transformação da tarefa e do papel dos professores e dos alunos**
3- **Transformação da organização do colégio**
4- **Transformação dos espaços**

1- Transformação pedagógica

a. Do currículo

Através da realização de projetos interdisciplinares e da inclusão de matérias, áreas de conhecimento e atividades diferentes.

[2] Colégio Inovador, das Irmãs de Nazaret - o relato apoia-se na visita realizada à escola no dia 11 de março de 2020

Atualmente, no Colégio, é obrigatória a frequências de atividades como: Xadrez, Drama/teatro, Horto Escolar, Parlamento Europeu e Empreendedorismo, entre outros.

b. Da metodologia

Introdução, em grande percentagem do horário, de tempo de Aprendizagem baseada em Projeto (AbP).

Nas aulas dedicadas a disciplinas mais específicas, as metodologias usadas são também muito sustentadas pela descoberta guiada, pela aprendizagem baseada em perguntas e em pequenos projetos de AbP.

c. Da avaliação

No Colégio há um questionamento sistemático sobre o que se está a avaliar e como se está a avaliar: os Projetos (e a sua potência educativa)?

os produtos finais?

Nesta escola, o teste tradicional não pode valer mais na avaliação final do que 30% ou 40% da nota.

Todas as atividades, obrigatoriamente, contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais, básicas, específicas ou *soft*.

2- Transformação da tarefa e do papel dos professores e dos alunos

Os professores trabalham em codocência:

- ⇨ Os horários de trabalho são compatíveis entre equipas;
- ⇨ É previsto tempo de preparação e construção profissional docente;
- ⇨ É previsto tempo de reflexão/avaliação.

O professor é o guia (da investigação, da descoberta) porque TUDO tem que ser descoberto pelo aluno para que a aprendizagem seja significativa e consistente.

O aluno é o sujeito ativo da aprendizagem e da construção do seu projeto vital.

3- Transformação da organização do colégio

A coeducação é muito exigente para os professores. Não é compatível com um horário organizado tradicionalmente. No novo horário estão consagradas novas tarefas

ou mais tempo para tarefas que passaram a ser mais exigentes e desenvolvidas por grupos de professores. As implicações criadas pelas mudanças foram profundas. Houve necessidade de refletir no horário o tempo para programar (em equipa), o tempo para avaliar (em equipa), e o tempo para formação dos educadores.

A elaboração dos horários tornou-se muito exigente (para servir a aprendizagem dos alunos). Em relação ao modelo tradicional foi agora necessário ser criativo. Se o Ministério da Educação (ME) exige tempos mínimos atribuídos a cada disciplina, isso não pode constituir um problema: constrói-se o horário cumprindo as normas legais e depois faz-se um outro, de "consumo interno", traduzindo os tempos em:

i) projetos - o Projeto Humanista, por exemplo, que envolve obrigatoriamente a disciplina de Língua Materna e de História, desenvolve-se usando as horas atribuídas pelo ME às duas disciplinas);

ii) e em atividades eleitas pelos professores como aquelas que garantem a qualidade e a diferença.

4- Transformação dos espaços (e criação de Âmbitos de Aprendizagem)

É assumido que só se justificam transformações para servir a inovação, de outra forma não vale a pena.

Os espaços não são fechados, divididos, herméticos. Os espaços fluem. Não existem paredes a dividir salas, mas apenas áreas de trabalho com potencialidades e materiais diversificados. A propósito deste assunto, podemos ler no desdobrável de apresentação do Simpósio Internacional:

> *"No ano passado, no Col-legi Montserrat, transformamos a área de Educação Infantil. O espaço FLOW surge das 6 salas de aula fechadas que separam crianças por idade e adultos trabalhando individualmente, para se tornar uma comunidade de aprendizagem. O consenso entre todas as modalidades de aprendizagem necessárias para realizar o nosso projeto educacional foi materializado em três grandes ecossistemas. Toda essa mudança possibilitou uma modificação também na avaliação. Personalização, diversos grupos e ensino em equipa levaram-nos à autoavaliação, coavaliação e crítica construtiva. Queremos criar no nosso espaço uma cultura de pensamento crítico, de feedback formativo, tornando-o uma cultura, hábito ou norma na sala de aula. A avaliação constante e crítica é necessária no caminho para a excelência e pode e deve ser trabalhada com os alunos para ajudá-los a melhorar a sua aprendizagem."*

Figura 1 - espaço do Mar, onde se desenrolam atividades compartilhadas (em grupos maiores)

Figura 2 - o Espaço da Montanha, onde se individualiza a atenção e a atividade

Figura 3 - o espaço do Bosque, onde se fazem as experiências, os laboratórios

Entre os vários níveis de ensino, os espaços e os tempos também não são estanques. As crianças estão em contacto com os seus colegas mais velhos ou mais

novos. A curiosidade pelos temas e pelas atividades dos outros funciona como motivação para a aprendizagem. Os alunos aprendem uns com os outros.

Por exemplo, na AbP, uma vez por semana, os 4 níveis/anos da Educação Infantil trabalham juntos com todos os professores presentes.

Cada criança integra-se até onde se sente capaz, até onde a leva a curiosidade, até onde está o amigo.

Por todo o Colégio os percursos de ligação, escadas, patamares, corredores ou outros espaços indiferenciados são usados para se exporem os produtos dos projetos. Deste modo, mesmo "passivamente", todos os adultos, jovens e crianças são interpelados pela curiosidade de aprender.

Figura 4 - espaço de circulação, que comunica o que se aprende

Tudo tem o objetivo de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento. Todas as decisões procuram o desenvolvimento humano. Por exemplo, as crianças andam no colégio com uma sapatilha de cada cor, o que facilita a consolidação da lateralidade.

Todos estão no Colégio para aprender e tudo é pensado e avaliado na medida em que contribui para esse fim.

Os alunos do *Bacharelato* (dos 15 anos para cima, correspondendo grosso modo ao nosso ensino secundário) cumprem o currículo nacional sendo-lhes oferecidos dois percursos diferentes (ambos garantindo o acesso ao ensino superior):

a. percurso mais dedicado ao desenvolvimento das competências de investigação, através do *Bacharelato* Internacional;

b. percurso de cariz mais tradicional, disciplinar/analítico.

Em ambos os percursos são obrigatoriamente desenvolvidos 1 ou 2 grandes projetos (em AbP) por ano. A finalidade da formação neste nível de ensino é treinar a adaptação e a flexibilidade, aprofundar as competências científicas e autonomizar os alunos. Por isso, toda a atividade educativa é pensada com estas finalidades.

Figura 5 - espaço de circulação, que comunica o conceito do espaço FLOW

A avaliação dos processos de aprendizagem ao longo do tempo fez com que se compreendesse que tão importante como a criação de espaços é proporcionar a todos os alunos "Âmbitos de Aprendizagem". Isto é, aos alunos é proposto o desenvolvimento de projetos que implicam obrigatoriamente a permanência e interação com contextos físicos e humanos que facilitam o acesso ao saber. Por exemplo, os alunos da ESO, (ciclo educativo que integra o correspondente ao 3º Ciclo do Ensino Básico e o 10º ano), no âmbito do seu projeto, saem do colégio quinzenalmente à quarta feira, à tarde, fazendo trabalho de campo, projetado pelas equipas educativas. Na quarta feira em que ficam na escola, trabalham o mesmo projeto.

Assim, a aprendizagem em AbP constitui-se como um percurso real, físico, que se desenvolve dentro da cidade e dentro do Colégio.

Para além deste projeto, os alunos têm que desenvolver um outro em que, obrigatoriamente, estejam implicadas todas as inteligências (ninguém é menos válido ou fica de fora). Este projeto é normalmente dedicado a um assunto específico de uma matéria e desenvolve-se em duas horas por semana, em atividades extracurriculares. Por exemplo, o projeto "A Ciência por detrás dos contos" obriga os alunos a descobrirem e aprofundarem o conhecimento científico que está em jogo em cada conto.

Para além destes tempos de AbP que constituem o horário fixo dos alunos e professores, o desafio e a surpresa motivadora acontecem sistematicamente. Todos os dias há um momento de desafio que surge de forma imprevista (preparado pelos professores!) durante um tempo de aula. Na aula de História, por exemplo, os alunos são convidados a, em grupo, "dar três dimensões a um quadro renascentista". O desafio começa com uma tarefa (responder a um questionário ou outra) prévia ao trabalho. A equipa que primeiro apresentar os resultados a esta tarefa recebe pistas e orientações antes das outras. Entretanto, decorrido algum tempo, estas pistas são mostradas a todos os grupos no quadro da sala. Este quadro apaga-se ao fim de um certo tempo, o que obriga a uma ótima organização dos grupos de trabalho na recolha de informação para resolução do desafio lançado. Para finalizar, não está determinado à partida quem será o aluno ou alunos que terão que vir apresentar o seu trabalho ao grande grupo. Esta apresentação concorrerá obrigatoriamente para a avaliação de todos os elementos do grupo.

Na última semana de cada período há três ou quatro dias que são dedicados a trabalho de voluntariado ou trabalho em empresas.

Os pais acompanham a proposta educativa do Colégio, conhecendo o tipo de trabalho feito através do contacto informal e de uma visita anual, individual, em que veem os alunos a trabalhar. Esta visita é feita de forma a que os pais se inteirem do modo de educar como se da primeira visita se tratasse.

Os alunos, ou as famílias que não se adaptam, são convidados a mudar de Colégio, procurando outro projeto educativo que melhor se adeque às suas expectativas.

Ao contrário do que se verifica frequentemente em escolas em processo de inovação, no Colégio Montserrat a fundamentação do projeto educativo reflete-se e inunda verdadeiramente o dia a dia da escola em ações concretas. Mais, a atitude autorreflexiva e avaliadora de todos os envolvidos faz com que as opções pedagógicas sejam discernidas com base na preocupação constante de que estas respondam às finalidades de ensino almejadas e aos marcos científicos que fundamentam o projeto educativo.

A avaliação

Como resultado do longo e sustentado processo de transformação educativa, os responsáveis escolares assumem estar convencidos de que todos os alunos aprendem de maneira diferente. Torna-se, por isso, muito importante compreender como é que cada aluno está a aprender. Assim, é dada a todos a possibilidade de serem avaliados de muitas formas com o propósito de lhes oferecer a oportunidade de expressarem o que aprenderam - demonstrar o que sabem e que o sabem aplicar, e facilitar aos professores a possibilidade de verificar se foi adequado o seu ensino. A "avaliação autêntica", como é entendida, pretende ser uma avaliação baseada em evidências, um sistema de avaliação que permite recolher informações sobre a aprendizagem de cada aluno e a respetiva evolução (Del Pozo, 2009, p. 325).

Tendo em conta que o desenvolvimento de competências acontece ao longo do processo de aprendizagem, a avaliação preconizada pelo Colégio Montserrat é contínua, permitindo assim valorar a progressão nas aprendizagens e tomar decisões durante o tempo de ensino para melhorar a sua eficácia. Essa avaliação tem as seguintes características:

- é ampla e contínua, dentro e fora da sala de aula;
- requer observação diária e direta de todas as interações;
- apoia-se no intercâmbio de opiniões com o próprio aluno e com outros professores;
- precisa de anotações em tabelas de monitorização e acompanhamento, documentação fornecida pelo aluno e documentação recolhida pelo professor, além de gravações, entrevistas com o aluno e os seus pais;
- desenha rubricas de avaliação claras e concretas, de tal modo que, em cada situação, o aluno saiba tudo o que lhe pode ser solicitado para demonstrar a sua aprendizagem e se reconheça capaz de a realizar (ib. Ibid, p. 326).

São objetivos dessa avaliação:

A. Melhorar a aprendizagem dos alunos

- tornar a aprendizagem visível aos próprios alunos;
- fomentar uma aprendizagem reflexiva que se autorregula;
- comunicar a aprendizagem às famílias e à comunidade;

B. Melhorar o ensino dos professores

- ajustar-se às necessidades de cada aluno;
- fomentar o ensino reflexivo que dá forma à prática educativa;
- melhorar a capacidade do Colégio para alcançar um elevado nível de rendimento dos alunos.

A avaliação transformou-se, deixou de evidenciar ao aluno em que é que ele errou e o que não sabe, e converteu-se na oportunidade de valorar o que ele sabe e melhorar a sua aprendizagem (ib. Ibid., p. 328).

É dada particular atenção à reflexão sobre o que é avaliado (conteúdo) e como e quando avaliar (forma). É valorizada a profundidade da compreensão e a relação do conhecimento adquirido com outros âmbitos, assim como a capacidade de o transferir para situações da vida real. Sempre presente está o desenvolvimento das diferentes áreas da inteligência, apoiado pela Teoria das Inteligências Múltiplas.

Referência bibliográfica

Del Pozo, M. (2009). *Aprendizaje Inteligente: Educación Secundaria en el Colegio Montserrat*. Barcelona: Tekman Books.

A escola VIROLAI faz a diferença: os alunos no centro da ação educativa

António Quaresma Coelho[3] (Escola Básica da Várzea de Sintra, AE D. CarlosI I Projeto Dar Asas | antquark@gmail.com)

A manhã do dia 11 de março de 2020 foi o segundo dia dedicado a visitar escolas que assumem o processo de mudança iniciado em 2014/2015 pelos Jesuítas na Catalunha. A minha escolha para esse dia foi a Escola Virolai. Ao chegar, depois de percorrermos a pequena subida que nos leva até ela, o que mais chamou a atenção não foi o edifício, mas sim a ampla vista sobre uma parte de Barcelona. Com esse primeiro contacto, duas ideias percorreram a minha mente: (i) as escolas não são edifícios, mas o seu projeto educativo e as pessoas que o corporizam; (ii) é fundamental ter uma visão aberta e disruptiva sobre o ato educativo, desconstruindo o tradicionalismo ainda reinante na educação. Será que a visão e a ação educativa da Virolai terão esta amplitude "paisagística"? – questionava-me, com expetativa, ao entrar no edifício-escola.

Imagens 1 e 2 - A Escola Virolai e a zona que a rodeia.

Dentro do edifício, fomos amavelmente recebidos e direcionados para uma sala (Espaço de Leitura) onde a diretora, Coral Regí, e alguns professores da equipa educativa nos aguardavam. Coral deu-nos as boas-vindas e terminou os preparativos informáticos para o que iria ser a apresentação da escola, uma opção que se viria a mostrar similar à da escola visitada no dia anterior.

[3] Professor da Escola Básica da Várzea de Sintra (Agrupamento de Escolas D. Carlos I), envolvido no Projeto dar ASAS e coordenador do departamento do 1.º ciclo. Licenciado e Mestre em Ciências da Educação e Doutor em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Depois de cada um de nós se ter apresentado, ficámos a saber que a Virolai é um centro educativo concertado, ou seja, uma escola privada com um contrato de associação (como chamamos em Portugal) que desenvolve a sua ação educativa desde a Educação Infantil (0 a 6 anos) até ao Bachillerato (16 a 18 anos), incluindo, portanto, os outros dois ciclos da escolaridade obrigatória em Espanha (Primária – 6 a 12 anos – e Secundária – 12 a 16 anos). A sua população era formada por 1350 alunos, 94 professores e 15 assistentes operacionais e trabalhadores da secretaria. Queria isto dizer que a Virolai tem, mais ou menos, a mesma dimensão do meu Agrupamento de Escolas, apesar de este não ter o ensino secundário.

A apresentação de Coral Regí começava logo por destacar três ideias base que poderiam ser entendidas como as linhas mestras de ação desta organização educativa:

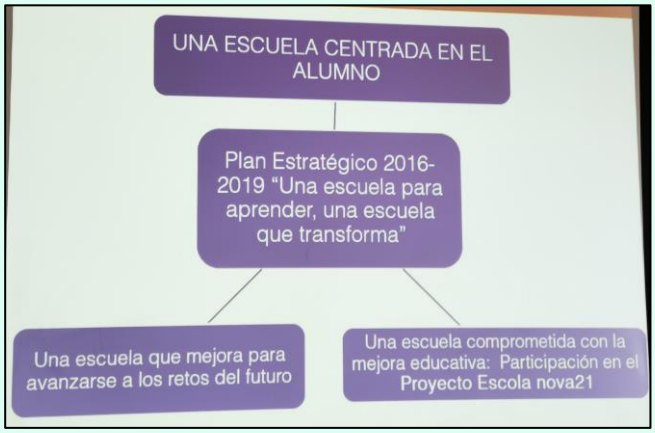
1. A dinâmica de transformação que tem vindo a ser desenvolvida *"não foi pensada como um percurso de A a B"*, mas sim como *"um processo em espiral que visou a mudança da escola e do contexto"*.

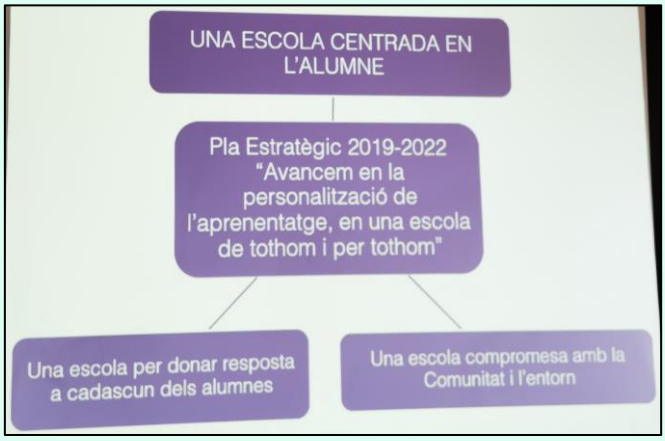
2. Os alunos são vistos como *"o centro da ação educativa"*.

3. A relação com as famílias (essencialmente de classe média) é de uma importância vital, sendo desenvolvida através de *"muito diálogo e interação".*

No processo de expressão da mudança, a Virolai, através da sua liderança e com o envolvimento de todos, desenvolveu progressivamente cinco planos de ação estratégica intitulados de "Renovação docente" (2006-2009), "Melhoria da educação para as competências" (2009-2012), "Uma educação global e de futuro para todos" (2013-2016), "Uma escola para aprender, uma escola que transforma" (2016-2019) e, finalmente, o plano estratégico atualmente em vigor, que assume o desafio da "Personalização da aprendizagem, numa escola de todos e para todos" (2019-2022).

Na apresentação, foi dado um destaque especial aos dois últimos planos estratégicos, dada a sua relevância na implementação da mudança educativa. Tal é visível nas seguintes imagens:





Imagens 3 e 4 - Esquemas das principais linhas de orientação dos dois últimos planos estratégicos da Escola Virolai.

Através desses planos e do discurso da sua diretora, segundo o qual *"todas as decisões são pensadas em função do aluno"*, era possível retirar-se a primeira conclusão: a Escola Virolai desenvolve atualmente a sua ação de acordo com o paradigma da aprendizagem.

Da instrução à aprendizagem: a construção de um novo paradigma de ação pedagógica

O emergir de um "novo" paradigma afastava, desde logo, a Escola Virolai do **paradigma da instrução,** o qual estava intimamente ligado à escola de massas do séc. XIX e à sua "gramática da escolarização" (Tyack e Tobin, 1994[4]) ou "gramática da escola" (Tyack e Cuban, 1995[5]), ainda evidentes durante o século XX e neste início do século XXI,

[4] Tyack, David & Tobin, William (1994). The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change?, in American Educational Research Journal Fall, vol. 31 n.º 3 (pp. 453-479). Washington DC: American Educational Research Association

[5] Tyack, David & e Cuban, Larry (1997). Tinkering toward Utopia: A century of public school reform. Cambridge: Harvard University Press

na grande maioria das escolas (pensando, particularmente, em Portugal). De acordo com esse velho modelo, o centro da ação educativa era o professor, através da sua postura heterónoma e transmissiva de conteúdos (que se têm de ensinar, com mais ou menos estratégias de motivação) provenientes de programas prescritivos ou de manuais escolares (muitas vezes usados como o verdadeiro programa), tendo os alunos, quase sempre, a postura passiva de receptores do conhecimento produzido por outros (ensinar é instruir). Ao optar pelo **paradigma da aprendizagem** [6], a Escola Virolai olha para o processo educativo como um ato que permite ao aluno ser ator na construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo um conjunto de competências cognitivas, mas também relacionais, com os outros e consigo mesmo (é importante tê-lo presente), que fazem da aprendizagem um processo ativo e dinâmico de construção do saber. Assim, o professor abdicava da sua heteronomia expositiva para se assumir como mediador e provocador do processo de aprendizagem.

Este trabalho de mudança paradigmática tinha revelado, no entanto, dificuldades que era importante ter presentes para que a ação da escola as pudesse encarar e vencer. A principal delas residia, desde logo, na chamada zona de conforto. Em primeiro lugar, dos professores, proveniente dos *habitus* da lecionação escolar, mas também da que os pais e as famílias transportavam da recordação dos seus tempos de escola. Tudo isto tendo como pano de fundo um sistema educativo que, apesar das evoluções realizadas, ainda estava longe do que deveria ser e colocava um conjunto de problemas adicionais (ficou por aprofundar este interessante tema), principalmente quando os sistemas educativos (como também o português), acrescento, continuam organizados a partir de premissas que têm muito pouco de científicas e ainda menos de pedagógicas: a organização em anos de escolaridade, em disciplinas, em turmas e horários estipulados (*"cargas"*, como um peso a transportar...) por matrizes curriculares de tipo prescritivo, tributárias de conceções "industriais" da educação, a que se somam os "inevitáveis" exames.

[6] O paradigma da aprendizagem tem as suas origens ligadas aos Movimentos da Escola Nova (Claparède, Montessori e Decroly, entre outros) e da Escola Moderna (Freinet), mas também aos trabalhos provenientes da Psicologia, com destaque para Piaget.

Desconstruir zonas de conforto

Ultrapassar as zonas de conforto era, na realidade, o principal obstáculo a transpor. Para que esse "pico do Everest" fosse vencido, era necessário um conhecimento claro do que significa uma zona de conforto e do caminho a percorrer para alcançar uma nova realidade, que implica criar um outro conforto, mais plástico e flexível. Para isso, Coral recorreu a um interessante esquema

Imagem 5 - A zona de conforto e a sua evolução.

Através dessa imagem tornava-se visível que a desmontagem de uma qualquer zona de conforto tem como reflexo imediato a criação de uma zona-sensação de medo pessoal face a uma realidade que se desconhece e parece ser ameaçadora. Trata-se de um receio diretamente ligado à falta de confiança que se sente na prestação própria (no caso dos professores) e em relação à escola (no caso das famílias), face a uma realidade de mudança que, por ser nova e desconhecida, dá pouca segurança ou se rejeita, por vezes, liminarmente.

Por isso, foi necessário construir uma etapa de aprendizagem organizacional que permitisse a aquisição de novas habilidades e enfrentar os desafios e as dificuldades inerentes ao processo de transformação da zona de conforto inicial. Isso só seria concretizável através da construção de uma nova cultura de aprendizagem que implicaria novas metas, práticas inovadoras e a definição de objetivos de

desenvolvimento pessoal e organizacional que estivessem de acordo com a perspetiva educativa presente nos planos estratégicos.

O fundamental para o sucesso conseguido nesse processo de mudança da realidade, cumprindo e superando as expetativas de professores, alunos e famílias, foi ter presente que ele não era *"uma questão de relógio, mas sim de bússola".* Ao fazer essa afirmação, Coral deixou claro que a frase não significava não haver urgência na mudança (tal era indiscutível, assumia-o), mas que essa necessidade tinha de estar sempre orientada (como esteve) pelo que é desejável e possível alterar em cada momento para chegar ao objetivo pretendido, sem se ficar refém da impermeabilidade à mudança e de estratégias desenvolvidas para a contrariar.

Formação de professores, em exercício

Para que a renovação fosse um sucesso, partiu-se da consciência de que todos os planos criados nos gabinetes servem de muito pouco e que não há fórmulas mágicas de mudança e de transformação, mas também de que era absolutamente necessária uma política de formação de professores. Teve-se sempre a perfeita consciência de que os docentes eram atores cruciais na evolução da escola, já que uma nova ação educativa tinha de ser corporizada por eles.

No processo implementado, a construção de uma nova identidade docente assumiu, portanto, uma grande importância, implicando, ainda hoje, constante aprendizagem e a capacidade de reinvenção, bem como o assumir de que todas as decisões têm de ser pensadas em função dos alunos. Ao longo desse processo foi fundamental dar uma particular atenção aos professores que criavam entraves, pela sua dificuldade em mudar, e principalmente aos que não queriam mesmo mudar. A avaliação interpares (em equipa educativa) passou a ser uma constante, sempre com espírito aberto, mas nunca perdendo de vista os objetivos a atingir, funcionando essa dinâmica como a principal modalidade de formação.

O processo de construção de uma nova identidade profissional implica, assim, criar-se um **novo perfil para o professor**. Ao longo do caminho trilhado, os professores da Virolai mantiveram a capacidade de fazer o que acham mais adequado na sua ação pedagógica, mas deixaram de ser professores autossuficientes para passarem a trabalhar em equipa educativa e a assumir-se como tutores que coordenam a tarefa

docente e educativa de cada aluno que acompanham. Esse acompanhamento é realizado através das tutorias individuais e de grupo, assim como das reuniões que dinamizam com as respetivas famílias.

As **tutorias individuais** relacionam-se diretamente com o chamado "Plano Pessoal", construído com cada aluno desde a Educação Infantil. Esse plano destina-se a definir objetivos pessoais de evolução e/ ou desenvolvimento, a reforçar aspetos fortes individuais e a promover o empoderamento pessoal, isto é, uma capacidade que definiríamos como de autonomia e de autorregulação (da aprendizagem e comportamental), onde o trabalho e o esforço promovem o crescimento pessoal e facilitam um rendimento escolar e individual satisfatório para a evolução e sucesso de cada aluno. O Plano Pessoal assume a forma de projetos em contexto, que partem de problemas reais ou de interesses pessoais, vinculados ao mundo profissional e social, sempre com o objetivo de aprender a resolver problemas ou dar resposta a tais interesses, aplicando conhecimentos.

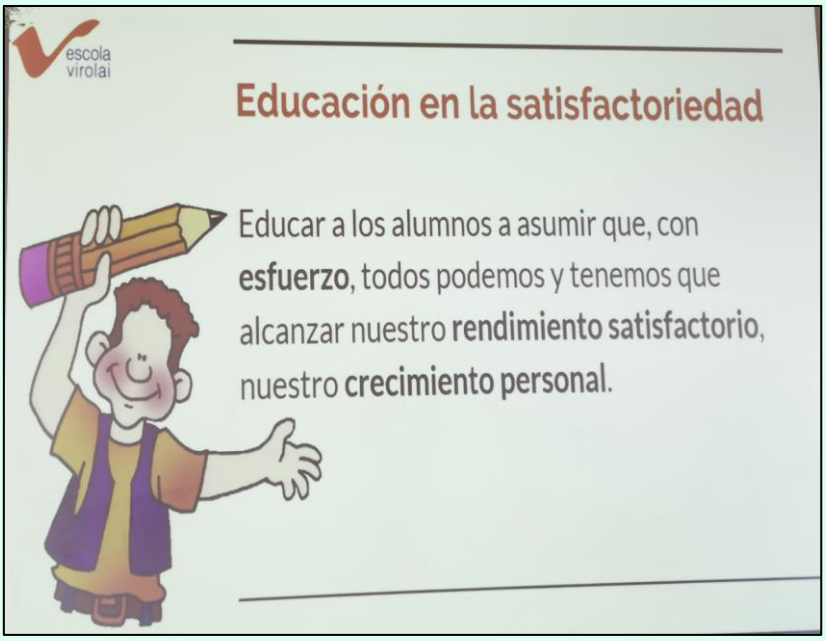


Imagem 6 - Educar satisfatoriamente.

As **tutorias de grupo** funcionam como um espaço que desenvolve relações de pertença face ao projeto da escola, ao trabalho em equipa e às normas de convivência entre os membros do grupo e a comunidade escolar, assumindo a forma de assembleias e de debates socráticos.

A Escola Virolai olha para cada aluno como um ser humano com caraterísticas específicas e assume que não pretende ter bons alunos, mas sim bons aprendentes, pois os primeiros fazem o que lhes dizem para ter boas notas, enquanto que os segundos sabem o que têm a fazer para evoluir na aprendizagem.

Uma política de comunicação com as famílias

Em todo este processo de transformação, as famílias têm tido um papel muito importante, estando envolvidas diretamente nele, já que a grande colaboração entre a escola e a família é um dos eixos da ação estratégica definida. Essa interação desenvolve-se em íntima ligação com o trabalho e as aprendizagens realizadas pelos educandos respetivos, mas também através da integração nas equipas de trabalho que existem na escola, o que se corporiza, por exemplo, nos contactos muito frequentes (mais ou menos formais) com os professores tutores, na intervenção em projetos da escola e na participação numa equipa de inovação que integra as equipas educativas, antigos alunos e famílias.

Dentro do mesmo princípio de educação ativa que a Escola Virolai assume, as famílias são vistas como atores e não como recetores de informação ou prestadores (mais ou menos voluntários) de serviços interessantes para as atividades escolares. A evolução do papel das famílias no processo educativo levou a que tenham passado a ter um papel atuante não só no acompanhamento do processo de aprendizagem dos seus educandos, como também na avaliação do trabalho deles.

A avaliação como instrumento de melhoria e desenvolvimento

As práticas de avaliação defendidas e implementadas pela Escola Virolai, segundo Carol de Britos, professora da equipa educativa que assume as funções de coordenação pedagógica da Primária, partem do princípio de que a formalização de cada ponto da situação serve para dar um conjunto de informação que se destina a melhorar o processo, enquanto que classificar é uma prática que finaliza e certifica em que posição estamos. Avaliar é visto como um ato indispensável, enquanto que classificar é entendido como algo que, obrigatoriamente, tem de ser feito em função das necessidades do sistema educativo e dos processos definidos para o final de cada ano de escolaridade e para a transição entre ciclos.

A avaliação está claramente conotada com uma perspetiva que identificamos como **avaliação formativa, contínua e sistemática** (para usar a expressão portuguesa), a qual deve sempre promover um *feedback* claro e descritivo, expresso de várias formas (orais e escritas) e através de diversos instrumentos de análise: observação do que se trabalha e como se trabalha, de diferentes produtos finais, de portfólios, de rúbricas de estudo, de apresentações, etc. De facto, a avaliação formativa ajuda a saber onde estamos em cada momento, o que temos de fazer para melhorar e estar motivado para progredir. Por isso, um *feedback* de qualidade (descritivo e formador) para o aluno é um elemento crucial da avaliação promovida na Escola Virolai.

Essa é a verdadeira questão que se coloca aos docentes, sob a forma de desafio que eles têm de assumir de modo contínuo (diariamente) e global, sempre vinculado ao Plano Pessoal de cada aluno. Para que tal se concretize, **os objetivos individuais e as avaliações descritivas têm de ser simples e claros**, contribuindo ativamente para o desenvolvimento do Plano Pessoal de aprendizagem de cada aluno.

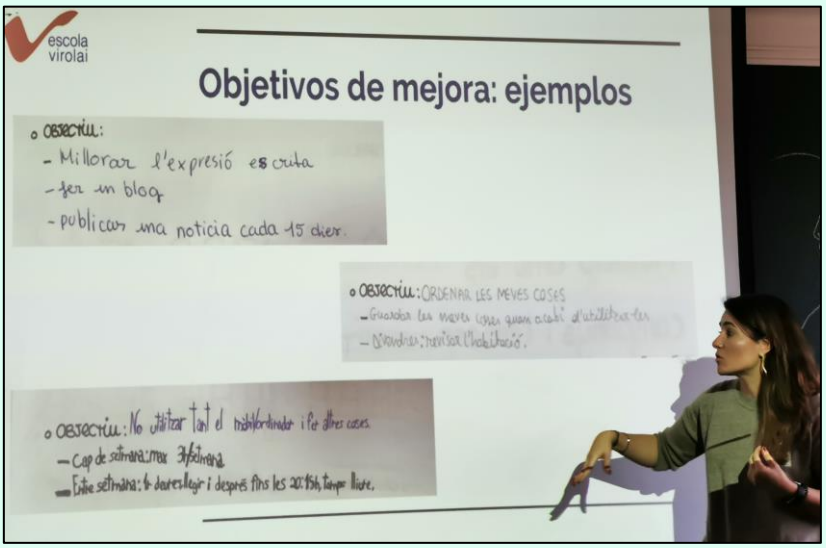


Imagem 7 - Objetivos de melhoria em planos pessoais.

As caraterísticas do Plano Pessoal

O Plano Pessoal é aplicado a partir do primeiro ano na Escola Virolai e construído sempre no início de cada ano letivo, tendo em consideração o plano do ano anterior. Esta prática significa que o início de cada ano não faz tábua rasa do que se passou anteriormente. Assim tem de ser em qualquer escola que tenha um projeto educativo a respeitar, ligado ao paradigma da aprendizagem (ou ao emergente paradigma da

comunicação [7]), cujo funcionamento está assente numa conceção de formação continuada e global.

O Plano Pessoal assume-se, desde o seu início, como um projeto de autoconhecimento que evidencia como cada aluno é, de que modo aprende mais eficazmente, como se relaciona e que desafios tem de assumir.

Esse documento apresenta quatro fases essenciais:

1. Descrição de quem o aluno acha que é e como é.
2. Definição do plano inicial.
3. Valoração do progresso numa perspetiva de 360º (rendimento escolar e progresso).
4. Autorregulação e atualização.

A valoração do progresso inclui análises feitas pelo aluno, pela escola (através do professor-tutor) e pela família, expressas no final de cada trimestre e funcionando como um momento de sistematização das reflexões desenvolvidas ao longo desse tempo de aprendizagem e relação *(ver imagens seguintes).*

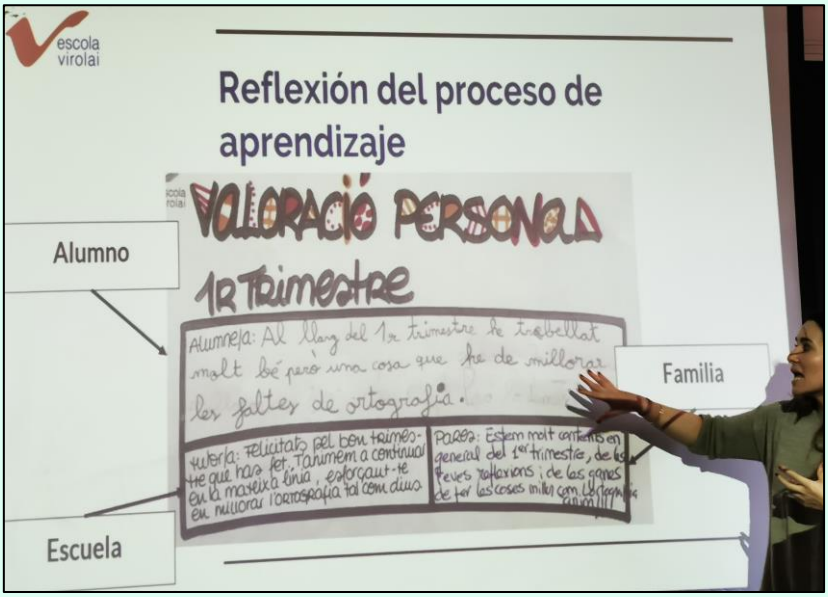


Imagem 8 - Reflexão participada do processo de aprendizagem.

[7] Como bem refere José Pacheco (desde 2015), cocriador da Escola da Ponte, o paradigma da comunicação coloca a tónica na relação que é estabelecida entre os sujeitos envolvidos no ato de aprendizagem. É através dessa relação (e dos vínculos que ela promove) que a aprendizagem ocorre, recorrendo a um conjunto de instrumentos e de valências que incluem os chamados círculos de vizinhança, intimamente ligados à relação com a comunidade e à constituição de comunidades de aprendizagem.

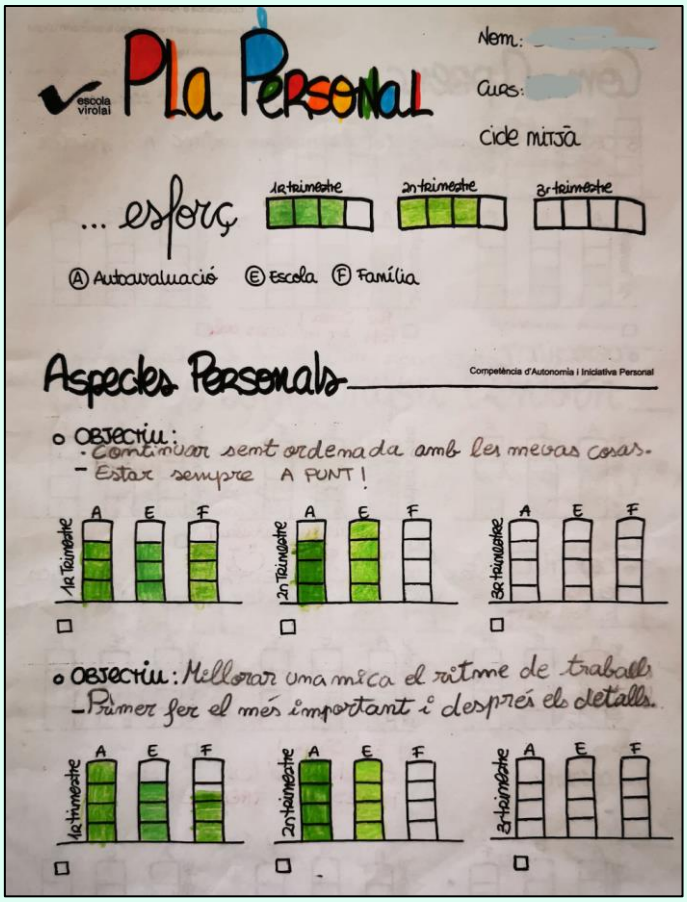


Imagem 9 - Avaliação contínua dos objetivos do Plano Pessoal.

A avaliação contínua dos objetivos é feita, de forma integrada, em três domínios essenciais:

1. Da aprendizagem (cognitiva e de autorregulação), abrangendo seis grupos de competências: Atitudinais, de Aprender a Aprender, do Tratamento da Informação, da Comunicação Linguística/ Audiovisual, da Matemática e Artísticas/ Culturais.
2. Da relação com o outro e o contexto.
3. Da relação familiar.

A dinâmica de ação educativa e a pedagogia do espaço

Após a apresentação inicial, que incluiu no seu final o depoimento de alunos da Educação Secundária Obrigatória (ESO) sobre o que sentiam com o trabalho escolar e a forma como a escola os estava a preparar para o futuro, foi chegado o momento de visitar a escola e poder ver as suas dinâmicas de ação pedagógica, bem como a gestão

dos espaços. Isso ficou a cargo desses jovens, que se dedicaram a acompanhar cada um dos grupos de visitantes.

Ao iniciar a visita, tinha a grande expetativa de ver uma **pedagogia do espaço** que mostrasse coerência com o seu projeto educativo e a ação pedagógica referida. Por isso, decidi percorrer esse espaço com uma flexibilidade que me possibilitasse contrariar o que, eventualmente, me quisessem mostrar, "perdendo-me" do meu grupo em vários momentos.

As crianças e os jovens andavam normalmente pelos vários espaços, em função do trabalho que tinham de realizar. Via-se trabalho individual e de grupo nas salas, sempre com alegria e entusiasmo estampada nos rostos dos alunos. Sentia-se felicidade na escola. Em nenhum desses locais se observava a organização das mesas em comboio, com os alunos atrás uns dos outros observando os colegas de costas, caraterística da escola tradicional, em que o essencial era ouvir a exposição do professor. Via-se dinâmica e trabalho diversificado, com os professores a exercer o seu labor de apoio envolvidos em dinâmicas com as crianças e jovens, de acordo com as necessidades que eles evidenciavam.

Imagens 10 e 11 - Dinâmicas de sala.

Nos espaços das salas também havia aulas diretas (com caraterísticas expositivas) onde algo era explicado para o grande grupo ou para grupos mais pequenos. Isso ocorre, segundo foi explicado pelos alunos acompanhantes, em duas situações distintas: quando os elementos do grupo (de dimensão variável, é importante tê-lo presente) manifestam necessidades específicas a que é necessário dar uma resposta, ou quando o professor entende ser importante apresentar um determinado assunto como

introdução ou reforço a um projeto ou trabalho em curso. Neste caso, essa exposição não é um monólogo, mas proporciona uma interação entre professor(es) e alunos, onde as dúvidas são esclarecidas e os conhecimentos ou conceções prévias reforçados ou refeitos. No entanto, segundo os nossos acompanhantes (alunos da ESO), esta prática é algo a melhorar pois, por vezes, ainda é um pouco "seca" (*pesado*, como diziam esses jovens espanhóis).

Imagens 12 e 13 - Momentos de aula direta.

A interação de aprendizagem não ocorre unicamente dentro das salas, mas também noutras áreas, as quais podem ser uma extensão (mais aberta) da própria sala, os corredores ou os recantos do edifício. Observava-se trabalho de grupo, tempos de estudo individuais e trabalho de apoio entre alunos, nomeadamente de alunos mais velhos para com os seus colegas mais novos. A dinâmica de aprendizagem era grande e variada, acompanhada sempre de um grande silêncio ativo. Não havia nem o barulho proveniente do desinteresse e da indisciplina associada, nem o silêncio sepulcral imposto pelo professor nas aulas tradicionais. O som que se ouvia era proveniente do trabalho e da dinâmica por ele gerada, não constituindo ruído.

Imagens 14 e 15 - Dinâmicas de sala e trabalho de grupo em zonas abertas.

Imagens 16 e 17 - Trabalho interpares de apoio ao desenvolvimento da competência leitora.

A grande maioria dos espaços de aprendizagem era formada por salas que tinham a porta fechada (quase sempre). Podia observar-se o que lá dentro acontecia através de um vidro redondo que tinha sido aberto na porta. À exceção de um espaço com paredes de vidro, criado num grande *hall* de acesso a uma zona formada por várias salas, não se observava a abertura que no dia anterior tinha constatado na Escola Sadako, onde bastava passar-se no corredor para se poder ver a dinâmica que existia dentro de cada sala, já que a metade superior da parede era feita de vidro. No entanto, na Escola Virolai também havia outras zonas, criadas nesses *halls* de acesso, onde não existia qualquer parede divisória.

Imagens 18 e 19 - Zonas abertas de aprendizagem.

Dentro das salas, o mobiliário existente era essencialmente composto por cadeiras e mesas, para além dos necessários armários e do indispensável quadro. Esta constatação fez-me lembrar a questão que um antigo aluno meu, o Martim (8 anos), me

tinha colocado no "longínquo" ano de 2016/2017: *Professor, nós para aprender precisamos de estar sentados em cadeiras e encostados a mesas?* A pergunta (muito pertinente) tinha sido, então, geradora de toda uma interação grupal e de um projeto de trabalho, envolvendo alunos, encarregados de educação e membros da comunidade, que levou à mudança da sala, apesar de toda a incomodidade gerada na escola onde estava na altura, passando ela. Essa sala passou a incluir estantes e sofás feitos a partir de paletes (na Virolai só vi sofás no espaço onde fomos recebidos pela diretora), mesas mais baixas e bancos criados a partir de caixas de plástico da fruta que um mini-mercado da comunidade nos ofertou. Como corolário dessa mudança, a sala passou a ter menos mesas e respetivas cadeiras.

Voltando à Escola Virolai, a partir da observação realizada, penso que ainda há um conjunto de soluções que podem ser aplicadas para otimizar o trabalho pedagógico e fazê-la evoluir do paradigma da aprendizagem para o da comunicação. Uma **nova pedagogia do espaço**, com **áreas abertas de aprendizagem** e uma outra visão sobre o mobiliário das salas onde as crianças e jovens permanecem habitualmente, ajudará muito nesse desenvolvimento.

Em jeito de conclusão (desafiadora)

Ter estado presente no IV Simpósio organizado pelos Jesuítas da Catalunha foi um momento de grande importância na minha vida profissional, mas não por ele me ter feito entrar noutra realidade educativa e profissional. O trabalho que tenho vindo a desenvolver, com particular realce para o projeto em que estou envolvido na escola e no meu Agrupamento (Projeto dar ASAS), expressa os princípios e muitas das práticas que aí foram referidos. Por isso, o mais importante da minha presença foi poder constatar que a mudança educativa é uma realidade crescente em várias escolas da Catalunha, e sentir que, cada vez mais, a mudança é absolutamente inevitável, não podendo ser contrariada pelos "velhos do Restelo" que continuam a habitar as organizações educativas por este mundo fora e, também, a cena política.

O que a visita às duas escolas por onde passei (Sadako e Virolai) tornou ainda mais evidente, dado o claro contraste face à realidade existente em Portugal, foi uma necessidade absolutamente urgente nas escolas portuguesas: a de a gestão escolar precisar de ter **lideranças disruptivas**. Refiro-me, em primeiro lugar, a lideranças de

topo (diretores), mas também a lideranças intermédias (coordenadores de departamentos e/ ou setores da escola), que compreendam que a sua atividade se deve centrar na gestão e acompanhamento dos processos de mudança, em vez de se focarem nos habituais procedimentos burocráticos da educação tradicional. Tal deverá ser feito, como me pareceu acontecer na Escola Virolai, a partir de uma ideia básica que os Jesuítas bem expressam na Catalunha:

"Segundo o nosso parecer, não se pode mudar o processo de ensino e aprendizagem se não mudamos a gestão e a organização. É necessário que a gestão e a organização de cada centro, em toda a sua visão, em toda a sua estrutura e em todos os seus processos, se ponha ao serviço da transformação profunda da educação.

Não podemos seguir dissociados, com um pessoal de administração e serviços por um lado, e uma equipa de professores por outro. Necessitamos, também a este nível, de trabalhar em equipa. Temos de rever o que seja necessário para encontrar novos caminhos edificantes para a escola e juntos, como educadores, temos de incorporá-los ao processo de ensinar e aprender que a escola oferece aos alunos e que queremos transformar radicalmente." [8]

Se essa transformação na gestão escolar, não está a acontecer em Portugal, não é, seguramente, por inexistência de profissionais (não exclusivamente professores) com essa capacidade, mas sim por falta de perspetiva ou de vontade política no Ministério da Educação (ou no seio dos vários governos) para avançar com as medidas absolutamente necessárias. Não se trata de voltar aos tempos da gestão corporativa ("colegial" dos professores, promovida pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98), mas de evoluir a partir da imprescindível revisão e aprofundamento do Decreto-Lei n.º 75/2008, no sentido de uma gestão de qualidade (pedagógica e organizacional), com a capacidade de gerir todos os recursos humanos e materiais, em função daquilo que uma escola tem de expressar: um ato educativo de sucesso e verdadeiramente transformador (formativo e formador, significativo e autorregulado), com base nos paradigmas da aprendizagem e da comunicação.

De facto, falar-se de mudança educativa em Portugal e o Ministério da Educação apostar unicamente em importantes instrumentos legislativos relacionados, por

[8] Aragay, Xavier, et alt (2016). *Repensamos la gestión de la escuela: 30 estratégias para organizar el cambio educativo,* p. 33. Caderno 6 da coleção Transformando la educación. Barcelona: Jesuites Educació.

exemplo, com a inclusão e a avaliação, bem como em projetos muito localizados, como o de Autonomia e Flexibilidade Curricular ou o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (as chamadas escolas PPIP), apesar da sua relevância e dos resultados obtidos, não bastará para generalizar a necessária mudança educativa, a nível nacional. Na realidade, o fator determinante para alavancar a evolução das escolas é a sua gestão, com impacto direto na organização pedagógica, num trabalho educativo de verdadeiro sucesso e na interação comunitária que uma escola com futuro necessita de realizar para dar um contributo decisivo na construção de uma sociedade ética, livre, responsável, solidária e criativa, em pleno século XXI.

Escola del Clot - Jesuïtes El Clot

A inovação educativa e metodológica numa escola fortemente enraizada no seu bairro

Pedro Jesus (Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa | pedro.jesus@csdoroteia.info)

A Escola del Clot - Jesuïtes El Clot - é uma das oito escolas da Companhia de Jesus na Catalunha. Nasceu há 120 anos e, desde a sua origem, demonstrou uma vontade clara de responder às necessidades do meio onde se insere. Localizada no bairro de Clot, em Barcelona, a escola cresceu significativamente ao longo do tempo e hoje é parte ativa do seu tecido cultural e social e uma referência educacional no distrito de San Martín. A escola é concertada com a Administração em todas as etapas educativas que oferece, da Educação Infantil ao Bacharelato, e uma vasta oferta de cursos de formação profissional. Neste campo, a escola é reconhecida a nível nacional pela qualidade de oferta e inovação da formação que promove[9].

Figura 1 - entrada principal da Escola

O presente relato tem a esperança de fazer chegar aos leitores algumas das aprendizagens que fizemos e suscitar oportunidades de partilha, questionamento e procura conjunta de caminhos de transformação educativa. Apoiamo-nos na visita à

[9] Informação disponibilizada no texto de apresentação da escola no sítio do Simpósio: http://congressos.blanquerna.edu/I-simposio-internacional-barcelona-educacion-cambio/es/visitas/

escola ocorrida no dia 10 de março de 2020 e na assistência à Boa-Prática apresentada nesse mesmo dia, na Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport da Blanquerna - Universitat Ramon Llull, pela diretora pedagógica da escola, Dra. Cristina Cabanach, intitulada "Regulación del processo de aprendizaje de las competencias personales y sociales. Propuesta de herramientas al servicio de la evaluación formativa y formadora".

Desde 2012, a Escola del Clot tem participado ativamente, com as demais escolas da rede, no processo de transformação educativa que a Jesuïtes Educació tem levado a cabo nos últimos anos: o Horizonte 2020, que tem agora continuidade no Horizonte +. Atualmente, a Escola del Clot já implantou transformações em todos os ciclos da sua oferta educativa, incluindo a Formação Profissional. Procurando concretizar o Perfil do(a) Aluno(a) definido pela rede, a escola acompanha crianças, jovens e adultos no seu processo de crescimento pessoal, para que se tornem competentes, conscientes, compassivos e comprometidos com a melhoria da sociedade.

A escola assume-se como sendo: acolhedora, porque acompanha de modo próximo as pessoas; inclusiva, porque crê que a diversidade é enriquecedora; inovadora, porque acredita na melhoria pedagógica - define inovação como um processo contínuo de reflexão, sobretudo com o conjunto de professores; detentora de uma proposta educativa completa, para crianças desde os 3 anos até jovens maiores de idade; comprometida, porque pretende transformar o mundo.

Figura 2 - apresentação da "escola que somos"

No texto de apresentação da escola no sítio do Simpósio, são apontadas as linhas transversais a todos os cursos: a internacionalização da escola e o trabalho para

desenvolver a cidadania global nos seus alunos, bem como a consciencialização para a promoção de atitudes de combate à injustiça e desigualdade social. Os pontos essenciais do projeto educativo são:

- O aluno protagonista do seu processo de aprendizagem;
- O envolvimento das famílias no processo de aprendizagem;
- Promoção do trabalho do projeto;
- Trabalho em equipa e colaboração de alunos e professores;
- Avaliação dinâmica de processos e resultados;
- Integração transversal dos valores e espiritualidade inacianos;
- Espaços polivalentes e diversos recursos que permitem criar novos vínculos e aprendizagens.

Nas palavras da sua diretora pedagógica, Dra. Cristina Cabanach, a Escola del Clot goza de grande prestígio no bairro e é alvo de muita procura. Tem, no corrente ano letivo, 2597 alunos, distribuídos por ciclo letivo de acordo com a figura 3.

Figura 3 - número de alunos por ciclo de ensino

Alertamos para o facto de as etapas do sistema educativo espanhol não corresponderem às do português. A Educação Infantil (EI) compreende crianças entre os 3 e os 6 anos, a Educação Primária (EP) crianças dos 6 aos 12 anos, a Educação Secundária Obrigatória (ESO) crianças dos 12 aos 16 anos, o Bacharelato (BATX) jovens dos 16 aos 18 anos, e a Formação Profissional (FP) jovens dos 18 aos 20/22 anos (mais à frente, abordaremos mais em detalhe a FP, a partir da lente da avaliação). Para melhor compreensão das etapas do sistema educativo espanhol e, em particular, a apropriação

que dele é feita pela Fundação Jesuïtes Educació, que introduz etapas de ligação entre as que são comuns a todo o sistema, sugere-se a leitura de Alves & Cabral (2017, p. 4).

O longo caminho de transformação educativa em rede, protagonizado pelo Horizonte 2020, conseguiu pôr o foco da escola no processo de ensino e aprendizagem (PEA), tendo já sido consolidada a passagem do modelo centrado no ensino para um outro centrado na aprendizagem (Azevedo, 2016). O Horizonte +, que hoje dá continuidade ao Horizonte 2020, assenta em 8 "Essenciais", no fundo as 8 dimensões do MEJE (Novo Modelo Educativo Jesuïtes Educació):

- ALUNOS(AS);
- EDUCADORES(AS);
- ENTORNO;
- CONTEÚDOS;
- METODOLOGIAS;
- AVALIAÇÃO;
- ORGANIZAÇÃO;
- ESPAÇOS E RECURSOS.

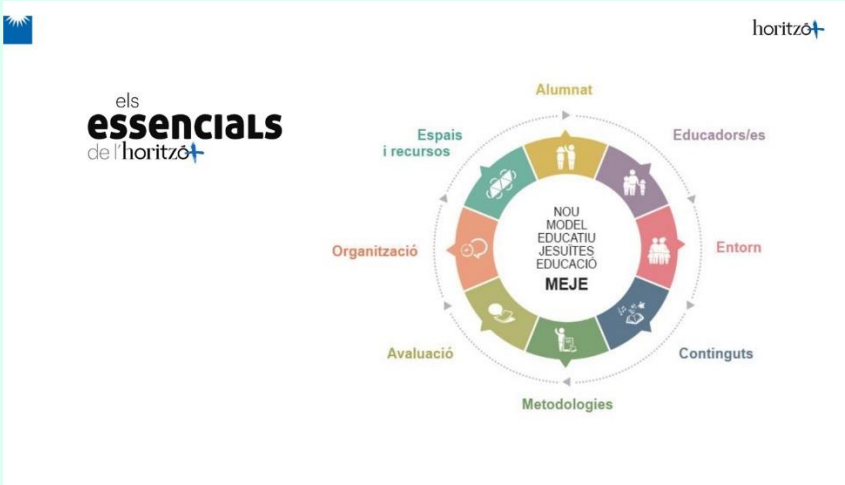


Figura 4 - os 8 essenciais do Horizonte +

Qualquer uma das dimensões desenvolvida isoladamente não lograria a transformação educativa perseguida e protagonizada pela escola. Os Essenciais do Horizonte + são dimensões interligadas e interrelacionadas - a avaliação, que aqui damos destaque, é uma delas.

A AVALIAÇÃO AO SERVIÇO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação para a aprendizagem é assumida pela escola como elemento nuclear para o crescimento integral de cada pessoa - uma avaliação ao serviço dos alunos e da equipa de educadores para garantir que os alunos atinjam as competências e os objetivos chave de cada etapa:

- uma orientação aos alunos na melhoria dos seus resultados académicos;
- uma ajuda à equipa de educadores a dar uma melhor resposta às necessidades individuais dos alunos;
- a facilitação aos alunos da aquisição de estratégias para a condução da sua aprendizagem ao longo da vida.

Em todas as etapas da oferta formativa, é promovida a avaliação contínua com a participação ativa dos alunos para os implicar na melhoria das suas competências e resultados. A avaliação formativa e formadora é, assim, uma proposta transversal a toda a escola. Na sua concetualização parte-se do princípio que não há avaliação formativa sem uma metodologia que a faça possível. E esta ao serviço de uma gestão curricular que tem no horizonte o perfil de aluno(a) e de pessoa que se quer ajudar a formar. A avaliação é pensada e desenhada, portanto, numa lógica de "*backward design*"[10]. Ou seja, parte-se do perfil de aluno e das metas de aprendizagem em cada etapa educativa para a escolha dos métodos instrucionais e as formas e instrumentos de avaliação que melhor os servem.

O novo modelo pedagógico (MEJE), inspirado na pedagogia inaciana, nos elementos fundamentais da pedagogia da aprendizagem e nos recentes contributos das neurociências - com equipas docentes, alunos protagonistas, famílias implicadas, recursos digitais, tempo flexível, conteúdos com valores e metodologias diversas -, apoia-se numa avaliação dinâmica, uma avaliação dos resultados e dos processos de aprendizagem, dinâmica e integrada, onde se potencia a autoavaliação e a coavaliação (Azevedo, 2016).

[10] Design retroativo, ou da frente para trás

ÂMBITO "COAVALIAÇÃO (ENTRE IGUAIS) E AUTOAVALIAÇÃO"

Até ao 2º ano da NEI[11] é dado um grande enfoque à autoavaliação. As atividades da avaliação ajudam as crianças a tomar consciência das aprendizagens que vão fazendo. A partir do 3º ano da NEI é introduzida de forma sistemática a coavaliação. É feito um uso recorrente e estratégico da avaliação para que cada aluno possa regular o seu processo de aprendizagem. A autoavaliação e a coavaliação são realizadas nestas etapas a partir de ferramentas tecnológicas e rúbricas.

No Bacharelato a autoavaliação é baseada em modelos e a coavaliação em rúbricas. É promovida a criação de exercícios de coavaliação. Na Formação Profissional são utilizados formulários Google na auto e coavaliação. É também promovida a autoavaliação em atividades paraescolares, desportivas e culturals.

Figura 5 - a coavaliação e a autoavaliação, ao longo das etapas educativas

ÂMBITO "APRENDER A APRENDER, CONSCIÊNCIA DA APRENDIZAGEM"

A partir do 1º ano da NEI são promovidos momentos de metacognição no início e no final da semana, que permitam a reflexão sobre a própria aprendizagem - avaliação dos resultados e do processo de aprendizagem. A partir da revisão assimila-se a aprendizagem.

Os momentos de metacognição são iniciados de diferentes maneiras: uma música, um vídeo, uma história, um valor.

[11] NEI - Nova Etapa Intermédia (etapa de ligação entre a EP e a ESO, criada com o Horizonte 2020, engloba o 5º e o 6º ano da EP e o 1º e 2º ano da ESO)

Figura 6 - aprender a aprender

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS, CONTEÚDOS CURRICULARES E APRENDIZAGENS ESPECÍFICAS - Um exemplo da NEI -

O trabalho por projetos constitui uma opção de fundo no que se refere à organização do trabalho escolar: "o modelo pedagógico opta pela integração das disciplinas em projetos integradores, baseados em questões e problemas reais significativos" (Azevedo, 2016). Essa opção já se concretizou em todos os ciclos da oferta educativa, à exceção do Bacharelato.

Há áreas disciplinares que decorrem só em projeto e outras que decorrem em projeto e isoladamente. É o caso do Castelhano. As disciplinas de Música e Educação Física estão fora dos projetos interdisciplinares - é assumida a dificuldade em integrar tudo o que há a aprender em projetos. Tenta-se, sobretudo, integrar o que há a aprender em atividades coerentes, o que não é fácil.

Nos tempos letivos de projeto estão dois professores em sala de aula. Relativamente ao agrupamento de alunos, no 1º e 2º anos da ESO (3º e 4º anos da NEI), conseguem-se formar 2 grupos de 60 alunos. No 3º e 4º anos da ESO (1º e 2º anos da etapa TQE[12]) formam-se 3 grupos de 40 alunos.

Promove-se a Aprendizagem baseada em Problemas, através de projetos grandes e complexos, para os quais concorrem diversas áreas disciplinares. E desenvolvem-se ainda projetos de âmbito, científico ou humanístico, mais pequenos. Costumam ocorrer dois projetos de âmbito em simultâneo. Todos os projetos desenvolvem-se de forma cooperativa e iniciam com o guião de projeto ou caderno de trabalho cooperativo.

[12] TQE - Tercer i Quart d'ESO (3º e 4º ano da ESO)

Figura 7 - capa de um guião de projeto do 2º ano da ESO

O caderno de trabalho cooperativo inclui:

- os objetivos de aprendizagem;

- o que os alunos querem aprender;

- os papéis de cada aluno no projeto (são alvo de acordos e mudam de projeto para projeto);

- o diário do projeto;

- as rúbricas de avaliação e uma *check-list* com escalas de avaliação para todas as etapas do projeto;

- o momento de metacognição - E eu:

i) O que aprendi?

ii) Como aprendi?

iii) Para que me serviu?

iv) Em que outras ocasiões poderei usar essas aprendizagens?

- o fecho do projeto - para o Aluno:

i) O que desfrutei mais?

ii) Que interesses o projeto desvendou?

iii) Sobre o que gostaria de aprender mais?

- o fecho do projeto - *feedback* do Docente:

i) Classificação do projeto;

ii) Observações.

- o fecho do projeto - para a Família:

i) Qual o nível de interesse do teu(ua) filho(a)?

ii) Observações.

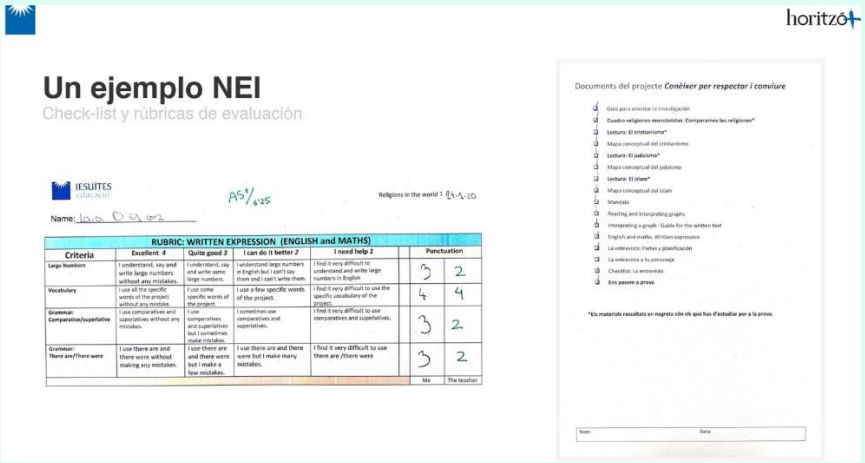


Figura 8 - rubricas de avaliação e *check-list*

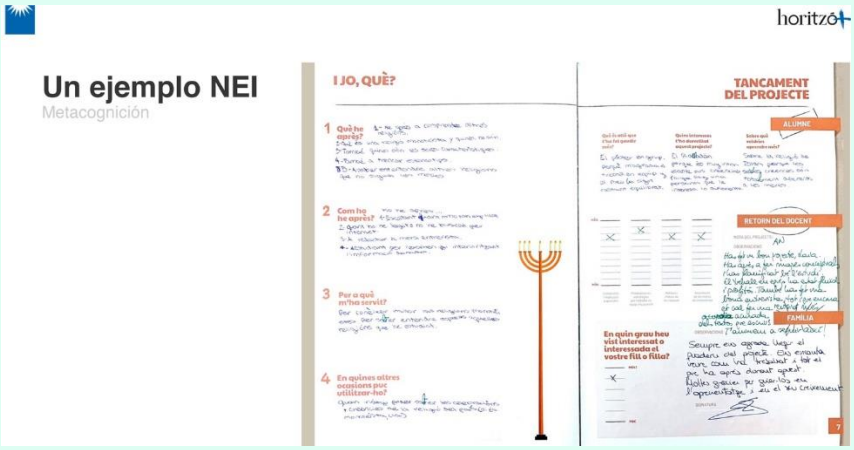


Figura 9 - metacognição e fecho do projeto

Tendo a avaliação uma importância decisiva no processo de ensino-aprendizagem, uma preocupação central das equipas docentes prende-se com a sua sustentabilidade. A diretora pedagógica refere que é difícil atingi-la, uma vez que se desenvolvem muitos projetos. Por ano podem realizar-se nove a dez projetos grandes e, por trimestre, três a quatro projetos pequenos.

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS, PESSOAIS E SOCIAIS - Um exemplo da FP –

A Formação Profissional "bebeu" do novo modelo pedagógico e concretizou a transformação educativa na sua etapa. O que se propõe é um novo olhar sobre a Formação Profissional. Segundo a diretora pedagógica, havia um fosso grande entre a

formação por disciplinas e a vida profissional. “Demos a volta ao currículo, percorremo-lo e descronstruímo-lo para pormos o aluno, desde o momento zero, a desenvolver competências profissionais, mas também pessoais e sociais”, assumiu. A nova Formação Profissional é globalizadora e desenvolve-se em equipas de estudantes, em cenários de aprendizagem e em equipa docente.

Figura 10 - chaves do modelo da nova Formação Profissional

As competências profissionais são avaliadas a partir das descrições de áreas de competências da entidade Barcelona Activa[13], do Ajuntament de Barcelona, que são reconhecidamente bem feitas. São adaptadas à Formação Profissional e traduzidas em rubricas.

Relativamente às competências pessoais e sociais, considera-se que existe um *standard* que a sociedade valoriza. Essas oito competências são intencionalmente promovidas e avaliadas:

- Autonomia;
- Iniciativa;
- Organização do trabalho;
- Trabalho em equipa;
- Comunicação;
- Flexibilidade e gestão da mudança;
- Compromisso;
- Liderança.

[13] https://treball.barcelonactiva.cat/porta22/es/

Nos cenários de aprendizagem constam:

- Projetos (onde há lugar para aulas magistrais);
- Desafios;
- Habilidades;
- Seminários.

Nas palavras da diretora pedagógica, “também há espaço para classes e exames, estão é dentro de outras coisas e não são protagonistas”. Os projetos e desafios formam um conjunto de atividades que permitem o desenvolvimento de competências. Para além deles, são ainda desencadeadas outras ações com vista ao respetivo aperfeiçoamento:

- mentorias de equipa, com periodicidade semanal, que permitem traçar objetivos revistos, ajustar planificações e delinear ações;
- mentorias de grande grupo, mais espaçadas no tempo, que são momentos muito participados, em que há muito diálogo e se avalia o “como” - os alunos planificam objetivos, discutem como está a decorrer a concretização do que foi planificado, discutem os seus papéis;
- seminários - como fazer boas comunicações, como fazer gestão de projetos.

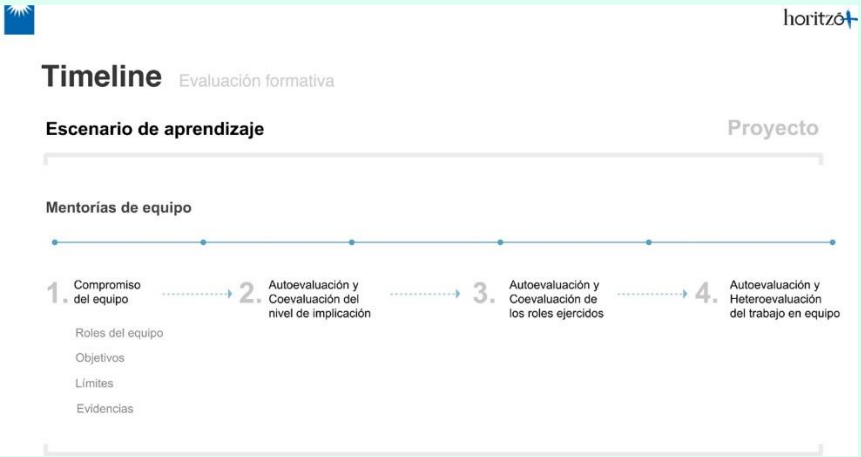


Figura 11 - mentorias de equipa no decurso de um projeto

É importante, do ponto de vista pedagógico, que os alunos mudem de papéis de projeto para projeto. Porém, depois de um(a) aluno(a) ter passado por todos os papéis, se evidenciar claramente um ponto forte, pode desenvolvê-lo nos projetos seguintes. Maria, uma aluna a frequentar a FP, proveniente do Bacharelato (Batx), referiu que

“antes, no Batx, fazia muito trabalho individual, aqui foi necessário mudar o chip - damos muito mais de nós próprios”. Sobre o seu grupo de trabalho e os papéis nele desempenhados, assumiu ter o papel de finalizadora - há ainda o de impulsionador, o de questionador, o de coordenador e o papel de suporte. Dos papéis de Belbin[14], a escola escolheu quatro e inventou um quinto, o de suporte.

Todos os projetos partem de um desafio relacionado com um determinado tema - as atividades para os desenvolver estão vinculadas ao âmbito do curso em causa. O espaço de habilidades é realizado a pares - é entregue aos alunos um dossiê com todas as atividades que é necessário realizar.

Figura 12 - avaliação trimestral de competências

É feita uma avaliação trimestral das competências, que engloba a participação dos alunos em vários projetos. Essa avaliação apoia-se em:

1. Auto, co e heteroavaliação das competências;
2. Compromisso pessoal de aprendizagem;
3. Entrevista personalizada, onde se ajusta o compromisso.

Garante-se assim que os alunos são os autênticos protagonistas da sua aprendizagem - também na avaliação. Segundo a diretora pedagógica, a escola forma equipas de alto rendimento, que desenvolvem juntas, por ano, nove projetos em conjunto. E cada aluno, no seu trajeto de aprendizagem, percorre as etapas Aprendiz, Competente e Perito.

[14] *Belbin Team Roles* - mais informação disponível em https://www.belbin.com/about/belbin-team-roles/

INFORME[15] COMPETENCIAL DIGITAL

Por projeto, ocorrem três momentos de avaliação, o que permite ao aluno ir melhorando. Em particular, focam-se como áreas de melhoria:

- o que o aluno deve saber;
- as ações a empreender;
- as competências pessoais e sociais.

Por outro lado, o aluno sabe que há outros cenários de aprendizagem pelos quais passará ao longo do ano, o que permite que vá melhorando - essa possibilidade motiva, por isso, para a aprendizagem.

Criou-se o informe competencial digital, cujo acesso é feito pela intranet. Os alunos não esperam que os professores lhes digam que classificação tiveram. É feita uma tradução numérica que permite avaliar e dar peso às competências pessoais e sociais. Acredita-se que "o que não se avalia, desavalia-se".

Figura 13 - informe competencial digital, cenário de aprendizagem

O informe competencial digital fornece, por competência, não só as fotografias avaliativas, mas também a linha do seu desenvolvimento.

[15] Relatório ou boletim informativo (tradução própria)

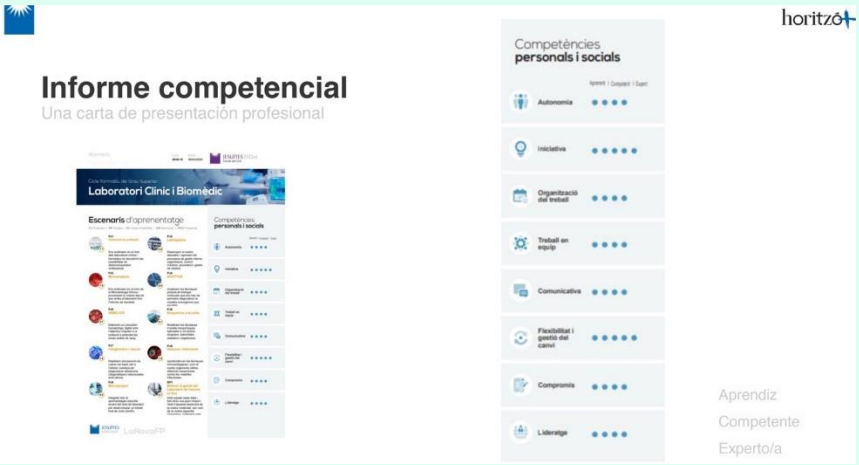


Figura 14 - informe competencial digital, carta de apresentação profissional

No final do curso, o informe competencial é uma verdadeira carta de apresentação profissional que dá ao potencial contratante um conjunto de informações valiosas.

A AVALIAÇÃO DA EQUIPA

Figura 15 - o desenho de um barco como mote para a avaliação da equipa

A avaliação da equipa parte da leitura visual do desenho de um barco. O barco é utilizado como metáfora dos projetos realizados em conjunto e as pessoas em diferentes posições abrem muitas possibilidades à interpretação sobre o *posicionamento* de cada um dos membros da equipa. Segundo a diretora pedagógica, esta estratégia cria a circunstância de não se utilizarem palavras à partida para caracterizar o(a) colega, o que costuma originar conversas ricas e profundas. Através do desenho reflete-se sobre “onde me vejo” e “onde me vês”, proporcionando momentos de mentoria significativos.

AVALIAÇÃO AO SERVIÇO DA MELHORIA ORGANIZACIONAL

Os responsáveis pelo Horizonte 2020 declararam que o modelo de transformação educativa disruptiva que protagonizaram baseia-se numa *teoria da mudança* (Aragay et al., 2016). Definiu-se onde se queria chegar (modelo de pessoa) e identificaram-se os recursos (*inputs*), as atividades e os resultados (*outputs*) que teriam de tornar efetivos os impactos desejados (*outcomes*), acreditando que essa cadeia de valor educativo permitiria desenhar e tornar realidade a escola capaz de cumprir a sua missão. No modelo adotado três elementos foram fundamentais:

1. o reposicionamento profundo da atividade que se realiza na escola (*activity-centered model*);
2. a procura de um impacto efetivo da missão educativa no aluno (para lá dos resultados);
3. o foco no aluno e no impacto efetivo que a escola tem nele, em vez de o colocar no currículo ou na ação.

Chamaram a esse modelo de mudança MI-R-A-R-I: "*Misión-Recursos-Actividades-Resultados-Impactos*", em torno do qual foram desenhados dois tipos de avaliação, a avaliação de processo e a avaliação de impacto:

> *"Com a avaliação de processo observamos se o desenvolvimento das atividades educativas que temos desenhado, e que se concretizam na experiência de inovação, são efetivamente coerentes com a formulação da experiência piloto e se os seus elementos adotam a forma, a intensidade e o sentido previstos."* (Aragay et al., 2016, p. 32)

> *"Pode utilizar uma ampla variedade de métodos, tanto quantitativos como qualitativos, e fornece informação integral sobre o que está a acontecer em contraste com o que se queria que acontecesse. Para além disso, aporta informação sobre a natureza, o contexto e os aspetos implícitos da transformação ou a mudança que se está a produzir."* (ib. Ibid., p. 33)

A avaliação de impacto permite analisar se a experiência em curso está a ter nos alunos os efeitos esperados, de acordo com a missão educativa:

> *"Contrastamos o modelo de pessoa desejado com os impactos obtidos nos alunos. A avaliação de impacto investiga os efeitos produzidos por uma intervenção, de forma que não considere apenas o que fazem as instituições, mas, acima de tudo, o que acontece como consequência das suas atividades e resultados, e até que ponto as intervenções geram mudanças no estilo de vida das pessoas, no seu projeto vital e nas condições em que vivem".* (ib. Ibid., p. 33)

> *"Queremos obter dados empíricos que verifiquem se com as inovações introduzidas estamos promovendo, de facto, pessoas conscientes, competentes, comprometidas, compassivas e criativas".* (ib. Ibid., p. 33)

Os dois tipos de avaliação complementam-se e fornecem elementos que permitem *calibrar* e melhorar a transformação profunda da escola que se está a procurar fazer. Assim foi com as experiências-piloto da MOPI[16] e da NEI e assim continua a ser. Segundo a diretora pedagógica da escola, "vai-se avaliando constantemente e introduzindo mudanças".

Com base em algumas inovações percecionadas, em particular no modo de organizar o trabalho docente, podemos afirmar que a melhoria organizacional está focada no impacto efetivo da ação educativa no aluno.

O PERFIL DE ALUNO - importância da tutoria e do *feedback*

No modelo pedagógico implementado, é dada muita importância à tutoria. A título de exemplo, os projetos interdisciplinares ainda não chegaram ao Bacharelato, mas as tutorias sim. No início da semana as aulas começam com o professor tutor e no final da semana terminam com o professor tutor. Para além disso, e se tivermos em conta a NEI, o tutor tem uma hora semanal para conversar com os alunos, o que ocorre habitualmente durante o tempo do projeto - procura-se que aconteça no decurso de atividades mais autónomas. O tutor é um mediador, um professor que acompanha de modo próximo o percurso de aprendizagem do aluno, entendido de modo amplo: não se esgota nos resultados escolares. O aluno é desafiado a desenvolver-se nas diversas dimensões da inteligência, a identificar talentos e pontos menos fortes, e a formular o seu *projeto vital*.

O *feedback* é uma prática avaliativa sistematicamente promovida, que se tem revelado uma poderosa aliada da metacognição: no decurso dos projetos interdisciplinares, pelos pares - através de mentorias de equipa -, pelos docentes e pela família; no final de cada trimestre, pelo tutor, com quem o aluno assume um compromisso pessoal de aprendizagem para o trimestre seguinte (por exemplo: se tem dificuldade na expressão oral, deve empenhar-se aí). A diretora pedagógica refere que

[16] MOPI - Nuevo Modelo Pedagógico en la Etapa Infantil

“o diálogo de retorno é muito importante para os ajustes a fazer - faz com que cada um se dê conta de onde está”. Ou seja, procura-se trabalhar a partir de onde o aprendente se encontra e o aluno está ativamente no centro desse processo.

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS - o uso da evidência e a tecnologia ao serviço da pedagogia

Uma dimensão da avaliação em que, de modo mais ou menos generalizado, o mundo escolar parece ter dificuldade é o da avaliação das competências. Estas parecem pertencer, muitas vezes, ao domínio da intangibilidade. Questões como o que avaliar e como avaliar parecem ser dificilmente transponíveis. Na Escola del Clot não é assim. Como fomos descrevendo ao longo deste relato, a avaliação está interligada com as outras áreas centrais do modelo pedagógico e, de modo especial, com o currículo e as metodologias. Em função do perfil do aluno definiram-se as competências pessoais e sociais a desenvolver e, consequentemente, a avaliar, assim como as competências “académicas” ou profissionais específicas de cada etapa educativa. E, para que a avaliação das competências não fique apenas nas intenções, são criadas rúbricas de avaliação com os descritores que as concretizam em cada contexto.

O informe disponibilizado na intranet está ao serviço das aprendizagens. Os alunos não esperam que os professores lhes transmitam que classificação tiveram num determinado trabalho e nas competências que foram avaliadas. Os alunos têm, através do informe competencial digital, a “fotografia” do ponto em que se encontram em determinada competência, assim como a progressão que têm feito. Os pais, por outro lado, veem as autoavaliações dos alunos e as avaliações dos professores. O informe é ainda uma ferramenta preciosa do professor tutor.

EQUIPAS PEDAGÓGICAS

É referido pelos dirigentes que muito do sucesso da transformação educativa em curso se deve ao trabalho profissional docente em equipas pedagógicas. Tomando como exemplo a NEI, existe uma direção própria e um conjunto próprio de professores alocado a essa etapa educativa. Segundo a diretora pedagógica, o que foi novo e transformador com a NEI foi uma metodologia de trabalho diferente. Com os dados disponíveis hoje é possível afirmar que a motivação e o gosto de aprender dos alunos

aumentou significativamente e que não há nenhum professor que queira voltar atrás no modo de trabalhar.

No caso da NEI, o trabalho pedagógico em equipa numa lógica de etapa formativa não tem invalidado a interação com equipas de outras etapas. A diretora pedagógica referiu que cada vez mais os professores da Primária e da ESO interagem com professores da NEI. Um exemplo que o demonstra concretiza-se no projeto Tutoria Entre Iguais (TEI). Este ano letivo é o segundo ano de implementação do TEI, que envolve os alunos do 2º e 3º anos da ESO com alunos da Primária. Visa a prevenção do *bullying* e o acompanhamento dos alunos mais novos pelos mais velhos. Segundo a diretora pedagógica, "tem funcionado muito bem - os alunos conhecem muito melhor a realidade do dia a dia dos colegas do que os professores". Procuram-se ligar etapas dentro da escola, nem que seja na divulgação do que se aprendeu.

Figura 16 - exposição de trabalhos de alunos realizados no âmbito do projeto TEI

PASTORAL

Vive-se uma secularização muito grande. É assumido pelos responsáveis que os alunos não procuram a escola por ser católica, procuram-na porque a escola desenvolve um bom trabalho, tem prestígio e acompanha os alunos. Uma das questões fundamentais com que a Pastoral se deparou foi sobre o papel que deveria assumir no processo de transformação: a) ser uma capa que se põe em alguns momentos; b) ou estar no ADN do processo. A escolha recaiu na segunda hipótese, com implicações

concretas nas opções pedagógicas. A escola propõe-se acompanhar os alunos no conhecimento de si próprios, dando-lhes a possibilidade de cultivarem a espiritualidade, num processo que os ajude a escolher e a viver relacionamentos humanos saudáveis - de acordo com os princípios de Santo Inácio de Loyola, procura-se estimular e acompanhar os alunos no trajeto que vai do saber ao saborear internamente. Perseguindo os desígnios do perfil do aluno, tendo o evangelho como guia, a escola coloca em prática a pedagogia da interioridade através de várias ferramentas[17].

Promove-se um processo de discernimento, com todos os alunos. Na primeira linha dessa dinâmica encontra-se o professor que está com eles no dia a dia, o professor tutor. Nesse caminho de construção do *projeto vital*, procura-se responder a uma questão de Santo Inácio: aonde vou? Partindo do pressuposto que todos temos necessidade de trabalhar a espiritualidade, torna-se importante escrever "o que vivo", "o que sinto", "o que penso", "o que me move". Lentamente, cada aluno percorre um caminho, acompanhado, de crescimento pessoal vocacional e de procura do sentido da própria vida, em todas as etapas. Na FP, o acompanhamento incorpora a integração dos alunos no mundo do trabalho.

Nesta dinâmica foram pensados os momentos de início e final do dia, em que se começa e termina com tempos de atenção, de tomada de consciência e de agradecimento, que convidam cada um a viver a semana de forma inteira. Para além disso, há propostas de outros momentos de vivência cristã mais explícita numa sequencialidade de ofertas, que passam por: i) vivência de Celebrações da Palavra com o tutor, a partir do que Jesus vive; ii) eucaristias no início do ano, no Natal e no final do ano; iii) retiros, ao nível da escola; iv) experiências com outras escolas jesuítas; v) viagens a Taizé com caráter ecuménico; vi) participação num projeto de reflexão e voluntariado que procura "olhar a injustiça no mundo", o Fronteira Sul. E ainda, a proposta de "grau médio" que consiste numa peregrinação, e a proposta de "grau superior" que consiste num encontro de vocações, no qual se aprofunda "o que nos move".

Montserrat Puigbarraca, diretora da Pastoral, reconheceu que a equipa que dirige "não tem uma varinha mágica nem resposta a todos os desafios". Mas assumiu o desejo

[17] Sugere-se a leitura do documento sobre crescimento humano e espiritual, disponível em: https://www.clot.fje.edu/sites/default/files/templates/links/triptic_pastoral_clot_2018-19_ok_compressed2_0_0.pdf

de acompanhar o projeto de transformação educativa em curso, fazendo parte do respetivo ADN.

MODELO EDUCATIVO NÃO FORMAL

O Modelo Educativo Não Formal (MENOF) é um modelo 360º desenvolvido por uma equipa docente, que também se baseia nas 8 dimensões do MEJE. Joan Amores, diretor do MENOF, assume que "a transformação chegou aos recreios". Aquele responsável lançou a pergunta "o que nos fez felizes nas nossas vidas durante o período escolar?", e acrescentou "é possível que não tenha acontecido numa aula". Com base nessa constatação, é assumido que os momentos escolares "não formais" devem englobar o modelo pedagógico. Segundo Joan Amores, a avaliação feita permitiu perceber que este é um espaço educativo muito potente. Na Infantil e na Primária, 90% dos alunos frequentam, pelo menos, uma atividade.

O MENOF acaba por ser muito transversal à escola e engloba tudo o que não é estritamente académico:

- o acolhimento na Infantil e na Primária (entre as 7h30 e as 8h45);
- o espaço meio-dia, que, à exceção do almoço, não é pago pelas famílias (refeições, aquisição de hábitos, atividades, ateliês, recantos de jogo);
- as atividades paraescolares culturais (cálculo mental, mecanografia, robótica, teatro, xadrez, inglês, sala de estudo; música);
- as atividades paraescolares desportivas ("sempre jogando"; basquetebol; futsal; patinagem artística; ginástica rítmica; judo; natação; escola de dança);
- as férias (campo de verão; campo da semana santa);
- as atividades para famílias e educadores;
- as atividades em rede com outras escolas jesuítas;
- as viagens no verão ao estrangeiro para aprender idiomas.

Torna-se uma preocupação da escola escolher bem os monitores a contratar. Procuram-se educadores que sejam muito polivalentes e que se identifiquem com o modelo pedagógico.

Figura 17 - *roll-up* com a apresentação do MENOF à entrada da escola

Destacamos ainda a existência de um grupo de trabalho da equipa pedagógica do MENOF, a que se chamou "Comissão de Atenção à Diversidade", que estabelece ligações com as diferentes etapas/ciclos e com a Pastoral.

DESAFIOS SUSCITADOS

Uma das características que diferencia o processo de inovação desenvolvido na Catalunha, de outros que têm lugar no resto de Espanha e no resto do mundo, é o facto de emergir numa lógica *bottom-up* e de modo transversal e em larga escala, assumido por toda a comunidade educativa (Díaz-Gibson et al., 2019, pp. 643-644). Um exemplo paradigmático dessa transformação é o protagonizado pelos colégios da Fundação Jesuïtes Educació através do projeto Horizonte 2020. O processo de inovação disruptiva, em resposta ao "intolerável desajustamento entre a evolução sociocultural e a imutabilidade sistémica da educação escolar" (Azevedo, 2016), perseguiu três grandes prioridades: i) aprofundar a dimensão evangelizadora das escolas; ii) desenvolver a vocação educativa e a capacitação dos educadores; iii) avançar para um estilo educativo e didático próprio. Durante a visita foi possível percecionar que as transformações resultaram da articulação entre alterações pedagógicas e alterações organizacionais, favorecidas pelo processo de mudança educativa em rede. Nas palavras dos

responsáveis escolares, “mudar uma dimensão chave, sem mudar outras, podia redundar num esforço ineficaz”.

Desde logo, uma lição que podemos reter é a de que inovações educativas sustentáveis e duradouras não se geram de fora para dentro da escola. São construídas com e pelos professores, em torno de um horizonte claro e de um perfil de aluno(a) que norteia as opções pedagógicas e organizacionais que as sustentem. Depois, a avaliação é um pilar fundamental dos processos de inovação e as modalidades de avaliação adotadas devem ser pensadas desde o início, definindo com rigor os respetivos critérios de qualidade.

Algo que devemos sublinhar é a ligação íntima entre a gestão do currículo, as metodologias de ensino e a avaliação. Na Escola del Clot, as equipas pedagógicas trabalham profissionalmente cada um destes pontos como se de vértices do mesmo triângulo se tratassem. Neste campo, precisamos dar um salto qualitativo - os professores têm que se tornar especialistas em gestão do currículo, em metodologias para fazer aprender e em avaliação, e passar do papel de técnico para o papel de profissional, em contínua evolução. Esse *upgrade* pode ser intencionalmente promovido através do trabalho em equipas pedagógicas, devidamente acompanhado e apoiado por peritos que contribuam para a *capacity building*[18] e a internalização de competências na escola.

Temos de evoluir de um paradigma de avaliação das aprendizagens para um de avaliação para as aprendizagens. É preciso aprender a avaliar o que se valoriza para não nos contentarmos a valorizar o que avaliamos. A Escola del Clot assume esse compromisso, identifica as competências pessoais e sociais e as competências académicas/profissionais a desenvolver em cada etapa educativa, e cria os instrumentos que servem à respetiva avaliação. Os alunos participam no processo de avaliação e são fortemente promovidos os momentos de metacognição, auto e coavaliação.

O uso da tecnologia favorece o desenvolvimento competencial dos alunos e a disseminação do conhecimento profissional que é produzido - está ao serviço das inovações pedagógicas e não é, em si, a inovação pedagógica.

[18] Construção de capacidades

É assumido pelas lideranças escolares que há um grande trabalho desenvolvido com e pelos professores. A ação profissional é entendida, em si, como altamente formativa e a lógica que preside ao desenvolvimento profissional docente está ligada às necessidades de melhoria da escola. Outra lição a que talvez valesse a pena prestarmos atenção é a da importância da construção de conhecimento e a partilha de boas práticas, tanto no contexto da rede de escolas como no dos centros educativos exteriores à rede, num compromisso com a melhoria do sistema.

Por fim, talvez possamos aprender também que tem de haver algo de disruptivo na inovação incremental. Dificilmente poderemos ambicionar a mudanças sustentáveis e duradouras que persigam uma educação de qualidade para todos e cada um, com inovações pontuais desconexas, incapazes de gerar aprendizagens individuais, coletivas e institucionais. A Escola del Clot é, por isso, um exemplo que nos pode inspirar de múltiplas formas.

Nota final

Todas as imagens, à exceção das figuras 1, 16 e 17, foram gentilmente disponibilizadas pela Dra. Cristina Cabanach, diretora pedagógica da escola.

Referências bibliográficas

Alves, J. M., & Cabral, I. (orgs.) (2017). *Uma outra escola é possível: mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Aragay, X. et al. (2016). Evaluamos la primera experiencia piloto: 35 factores para calibrar el cambio educativo. *Colección Transformando la educación: Cuaderno 9*. Barcelona: Jesuïtes Educació.

Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: "Horizonte 2020"*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Díaz-Gibson, J., Civís, M., Fontanet, A., López, S. & Prats, M. (2019). La visión de los directores de escuela sobre el impulso de la innovación educativa en Cataluña (2019). *Cultura y Educación*, 31:3, pp. 640-670.

Escola SADAKO

Construindo os sentidos da vida [19]

Carla Ferreira (Psicologia, Externato Frei Luís de Sousa | carlaferreira@freiluisdesousa.pt)

"el teu èxit me beneficia i el meu èxit te beneficia"

Quando me desloquei a Barcelona tinha como intenção conhecer determinadas escolas, não estando, contudo, a Sadako nos planos iniciais. Porém, devido a contingências de disponibilidade, surgiu como única opção de visita para o dia 11 de março e em boa hora tal aconteceu!

A escola Sadako, fundada em 1968, está localizada, na cidade de Barcelona no distrito de Gràcia, acolhendo cerca de 740 alunos desde a infantil ao ensino secundário. O nome escolhido para a escola pretende enfatizar o valor da paz como um dos pilares do seu projeto educativo, inspirado na história de Sadako Sasaki, uma menina japonesa com leucemia devido aos efeitos da radiação causada pela bomba de Hiroshima. Enquanto ela estava hospitalizada os seus amigos lembraram-se de uma lenda que dizia que se ela fizesse mil garças de papel os deuses a curariam. Com esperança e determinação, Sadako começou a construí-los. No entanto, só conseguiu fazer 644 antes de morrer tendo os seus amigos completado as mil e angariado dinheiro para a construção de uma estátua em sua homenagem.

Figura 1 - entrada principal da Escola

[19] Título da responsabilidade do editor.

Quando se entra na Escola Sadako, percebe-se de imediato que estamos num ambiente educativo onde, de acordo com o seu ideário, se pretende viver a educação como um processo de construção pessoal e social com os outros.

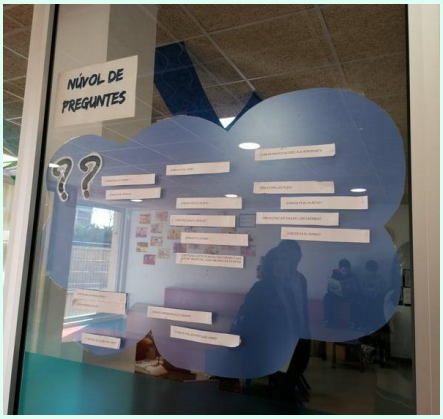
Pretende ser uma escola onde cada criança tenha oportunidade de aprender e ser feliz e desenvolver uma atitude de agente de mudança, considerando que a formação a oferecer aos alunos deverá abranger três grandes dimensões: a da sala de aula, onde as estratégias educacionais são implantadas de acordo com as necessidades e interesses dos alunos; a da escola, onde se desenvolvem múltiplas estratégias para aprender a viver em sociedade e, possivelmente, a mais importante, a interação com o contexto e ambiente em que as crianças vivem.

Através do seu projeto educativo, CIMS, sigla que provém das iniciais dos cargos atribuídos aos elementos dos grupos cooperativos da escola (Coordenador, Investigador, Moderador e Secretário), compromete-se a oferecer uma educação vinculada ao cumprimento dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela UNESCO.

Figura 2 – projeto educativo CIMS

Todo o modelo pedagógico foi criado partindo dos pressupostos de que devemos contextualizar a escola no mundo em que vivemos; de que a escola deverá ser para todos através de um modelo inclusivo; que tem o poder de ser transformadora da sociedade, privilegiando um modelo educacional baseado na utilização de metodologias centradas no aluno promovendo a autonomia e uma atitude proativa na aprendizagem e no ser. Para tal pretende-se dotar os alunos das seguintes aptidões, técnicas e competência:

- Pensamento crítico potenciando-lhes uma atitude proativa, crítica e construtiva;
- Curiosidade, que lhes provoque surpresa e motivação. O fazer perguntas é altamente estimulado, pretendendo-se gerar o desejo de saber mais, com recurso ao trabalho autónomo, ao trabalho por projetos e à aprendizagem baseada em problemas. Existem nuvens e quadros de perguntas espalhados pela escola, a partir dos quais os alunos selecionam as questões, que se tornarão o instrumento para desenvolver as aprendizagens.



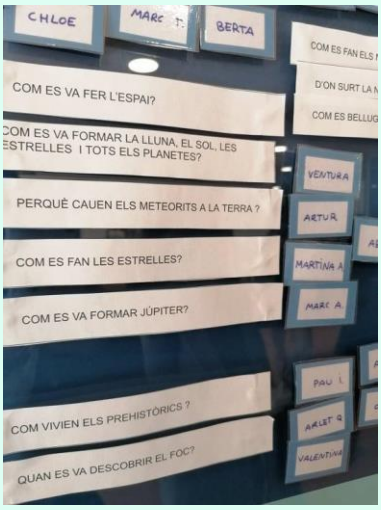


Figura 3, 4 e 5 – nuvens e quadros de perguntas

- Capacidade de comunicação, sendo a comunicação oral muitíssimo valorizada. Existem momentos, estabelecidos na dinâmica de sala de aula, para conversas, debates, valorização da palavra, permitindo que os alunos expressem o que é importante e relevante para eles, o que os preocupa ou entusiasma.
- Cooperação, pretendendo que os alunos trabalhem com benefício mútuo, maximizando a sua própria aprendizagem e a dos outros.
- Metacognição, de modo a que os alunos consigam proceder à monitorização e avaliação do seu desempenho na tarefa e das estratégias mais eficientes para realizá-la e ter perceção sobre os seus próprios erros e dificuldades, não só relativamente às tarefas e conteúdos, mas também em relação as emoções experienciadas. Neste âmbito, e conscientes de que no contexto futuro competências como resiliência, flexibilidade e capacidades

emocionais serão indispensáveis, a escola desenvolve três importantes projetos:

- O Projeto de Educação Emocional, pois consideram ser um complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo e uma ferramenta fundamental na prevenção de conflitos pessoais e interpessoais.
- O Projeto de Mindfulness, em que todas as manhãs, durante a receção, é montado um espaço onde as crianças que o desejem possam começar o dia fazendo uma atividade de mindfulness.
- O Projeto de Filosofia 18/3, para alunos dos 3 aos 18 anos que pretende aumentar a capacidade reflexiva, partindo da filosofia, com enfoque em:
  - Criatividade na resolução de problemas;
  - Capacidade de liderança e gestão de equipas;
  - Compromisso;
  - Cidadania.

Pretende-se que os alunos se transformam em protagonistas da sua própria aprendizagem, tendo oportunidade de construir os seus próprios conhecimentos, que os ajudem a compreender e posicionar-se no mundo real.

Neste modelo escolar, os professores abandonam necessariamente o papel de transmissores, passando a facilitadores de aprendizagem, sedutores de aprendizagem e desenhadores de situações didáticas. Também eles têm de estar disponíveis para aprender fazendo, não podendo ter receio de abandonar o que não funcionou ou não fez sentido ser feito.

As salas de aula são espaços educacionais onde alunos e professores (equipas de dois ou três professores em sala de aula) trabalham cooperativamente e em equipas multidisciplinares. Desta equipa faz sempre parte um membro do departamento psicopedagógico (https://dosadako.wordpress.com/) que divide a sala de aula com os professores, não sendo nunca nenhum aluno retirado da sala de aula para apoio individualizado. Neste espaço de aprendizagem compartilhado as portas abrem-se para o resto da comunidade (famílias, outros professores, instituições, etc.) que apoiam e se envolvem no processo educativo.

A escola fomenta a participação e envolvimento das famílias através de diferentes projetos tais como dinamização de workshops e projetos na sala de aula; implicação em processos de coavaliação dos seus filhos; acompanhamento de visitas; comissões mistas de alunos, famílias e professores. Na altura da visita existiam 12 comissões em funcionamento, tais como as do lazer e da cultura (https://comissiodeculturaiocisdk.home.blog/), do carnaval, dos passeios (https://comissioexcursionistasadako.wordpress.com/, STEAM, das TIC (https://ticasak.wordpress.com/) e dos jogos florais.

A escola desenvolve vários projetos. Quando entrámos, fomos surpreendidos pelos "Caps de Dia", dois alunos que diariamente e em regime rotativo são responsáveis por apoiar todo o serviço burocrático e de secretaria, e na visita efetuada à escola apercebemo-nos que existem outras tarefas alocadas aos alunos, sempre em esquema rotativo. Como exemplo temos os "acompanhantes das visitas", que mostram e explicam as dinâmicas da escola aos visitantes e os "responsáveis da comunicação" que diariamente selecionam as notícias mais importantes da imprensa diária e criam um jornal de parede sendo ainda responsáveis pela sua divulgação nas redes sociais da escola. Através da participação dos alunos nestes serviços pretende-se, para além de desenvolver competências, promover a sua integração e participação na vida escolar.

Figura 6 – mesa dos "Caps de Dia"

Figura 7 - jornal de parede

Outro projeto que despertou grande interesse foi o "Projeto Sorriso". Nasceu na escola como um projeto de prevenção do *bullying* escolar. O objetivo é garantir que todas as crianças Sadako, encontrem a escola como um lugar seguro, um lugar para onde querem vir e um lugar para estar. Na visita à escola pudemos observar caixas, similares

a caixas de correio, onde qualquer aluno é livre de depositar um papel com o registo de algum comportamento inadequado percebido na relação entre pares.

Pretende-se tornar todos responsáveis pelo combate ao *bullying*, incentivando os alunos - a serem interlocutores ativos neste processo - e fazer cada aluno, no caso de perceber em si mesmo algum desconforto - atuar, utilizando um dos canais propostos pelo projeto.

Figura 8 - Caixa do "Projeto Sorriso" e horário de atendimento

O "Projeto Implica-te", trata-se de um projeto multifacetado no qual se articulam muitos outros projetos escolares, com o objetivo principal de promover o pensamento crítico e o envolvimento dos alunos para transformar e melhorar o seu meio ambiente e o mundo em que vivem. Desde mediadores, a observadores do recreio, a ajudantes de refeitório entre muitas outras funções, todos os alunos da escola escolhem uma vaga anual tendo de decidir e planear diferentes ações a realizar. Para além disto cada ciclo é responsável por dinamizar atividades na escola, como por exemplo, as atividades de recreio.

Figura 9 - planificação das atividades do recreio a serem dinamizadas pelos alunos

O "Projeto Acompanha-me" promove o apadrinhamento entre alunos de diferentes ciclos. Todos os alunos da escola são padrinhos ou afilhados de outros alunos, ou ambos ao mesmo tempo, criando fortes relações entre alunos de diferentes idades, o que permite ampliar os espaços de convivência e aprendizagem.

No decorrer da visita vimos em vários espaços, inclusivamente em sala de aula, alunos mais velhos partilharem o espaço com alunos mais novos numa dinâmica de trabalho. Defendem que as aprendizagens ocorrem dentro e fora do espaço aula e que a aprendizagem se faz cooperativamente, o que os levou a flexibilizar os grupos e os espaços de aprendizagem, sendo os alunos livres de trabalhar em qualquer espaço da escola e de se apoiarem mutuamente independentemente do ano de escolaridade. Existem mesmo espaços de aprendizagem criados para pequenos grupos, com alunos de diferentes ciclos, de modo a cooperarem e compartilharem aprendizagens com base em interesses comuns, dando-lhes oportunidade de explorarem interesses e potencialidades.

Partindo da premissa de que os espaços não são neutros, os diferentes espaços da escola proporcionam diferentes experiências de aprendizagem, sendo bem iluminados, alegres, coloridos e com características que permitem adaptar-se aos diferentes modos de trabalho. O próprio espaço do recreio foi pensado para permitir que também ele seja um espaço de trabalho, sendo partilhado por todos. Não se encontra a escola, em nenhum local, dividida por sectores.

Uma curiosidade nesta escola é a localização da sala de professores, envidraçada e no centro dos recreios, de modo a permitir que dela se visualize o que se passa em seu redor e se localize no centro dos alunos.

Figuras 10, 11 e 12 - espaço para criar, espaço polivalente para apresentação e exposição de trabalhos e espaço da calma, para onde os alunos podem ir quando precisam de silêncio

Na escola Sadako a avaliação é entendida como uma ferramenta para melhorar a aprendizagem, considerando-a um instrumento ao serviço do aluno e da sua aprendizagem, sendo:

- essencialmente formativa, utilizando o portefólio como base;
- imediata, pois só assim se identificam dificuldades e se ajusta atempadamente a rota. A avaliação é permanente e feita pelo aluno e o professor de modo formal e informal.
- diversificada, avaliando-se desde a cooperação aos conteúdos;
- personalizada e contextualizada, levando à criação de planos individualizados para todos os alunos consoante as suas características
- transparente e participativa, envolvendo os alunos nos processos de avaliação, estabelecendo dinâmicas permanentes de coavaliação, autoavaliação e avaliação.

Na escola é dedicado tempo a ensinar uma ferramenta considerada essencial - como fazer e ter sucesso nos exames – de modo a não permitir que a avaliação externa seja um fator que promova a cristalização das práticas de avaliação interna e condicione a implementação de novas metodologias decisivas na preparação dos alunos para a sua integração num mundo complexo e em mudança.

AUTO- AVALUACIÓ	COMPETÈNCIES I HABILITATS AVALUADES	AVALUACIÓ MESTRES
	TREBALL EN EQUIP	
	RESPONSABILITAT EN EL CÀRREC	
	PLANIFICACIÓ	
	ACTITUD / TREBALL / IMPLICACIÓ	
	JO VULL APRENDRE MÉS! (Motivació per continuar aprenent)	
	EL TEU PROJECTE TALLER DELS SAVIS (Capacitat de recerca i exposició)	
	5. DESCOBRIM EL NOSTRE ENTORN	
	6. DESCOBRIM EL NOSTRE ENTORN	
	7. MILLOREM L'HORT VERTICAL	
	8. LES PLANTES CURIOSES	

Figura 13 - modelo da avaliação efetuada pelo aluno e professor

Em jeito de resumo podemos dizer que a escola SADAKO é uma escola onde:

- cada criança tem oportunidade de aprender e ser feliz, desenvolvendo uma atitude de agente de mudança (tendo sido a escola selecionada pela Fundação Ashoka como uma escola *Changemaker)*.
- os alunos são protagonistas de sua própria aprendizagem dando-lhes conhecimentos que os ajudem a compreender e se posicionar no mundo real.
- existe uma visão da aprendizagem como algo global, promovendo dinâmicas de trabalho interdisciplinar e cooperativo, transformando a escola numa comunidade de aprendizagem.
- se entende a avaliação como um processo participado, pedagógico e didático, sendo assumida como uma ferramenta extraordinária para a melhoria das aprendizagens.

A avaliação de e para a mudança

Paula Rodrigues (Diretora do Departamento de Educação da Câmara Municipal de Oeiras | paula.rodrigues@cm-oeiras.pt)

Rita Rocha (Chefe de Divisão de Planeamento e Gestão da Rede Escolar da Câmara Municipal de Oeiras | rita.rocha@cm-oeiras.pt)

"Em cada criança vivem todas as coisas novas do mundo"
Cister

Na semana de 9 a 13 de março, decorreu *o IV Simpósio Internacional Barcelona | Educação e Mudança |A Avaliação de e para a Mudança*, no qual participaram docentes e dirigentes da área da Educação, de vários países do mundo, entre os quais alguns portugueses, provenientes de entidades e escolas públicas e privadas.

No contexto do compromisso da transformação educativa no concelho de Oeiras, estiveram presentes a Diretora do Departamento de Educação, Maria Paula Rodrigues, e a Chefe de Divisão de Planeamento e Gestão da Rede Escolar, Rita Maria Rocha.

O programa representou um convite para vivenciar experiências de transformação, conhecer os métodos e dialogar com os agentes de mudança, granjeando as ideias mais aliciantes, havendo também espaço para os participantes, dos diversos países, partilharem boas práticas e debater a mudança e a inovação educativa, estabelecendo uma rede informal de colaboração, que transforme a Educação.

O Simpósio teve como objetivo principal a divulgação de experiências que estão a transformar a Educação e as escolas em Barcelona. Abordou temáticas associadas à inovação e mudança educativa, permitiu aos participantes conhecer algumas experiências de transformação e analisar a sua aplicabilidade, através de visitas a diversas escolas, públicas e privadas.

Do programa, para além das conferências e comunicações, fez parte a visita a 2 das 13 escolas da Catalunha, que personificam os modelos de inovação pedagógica e mudança educativa mais inovadoras, constituídos por escolas públicas, escolas de afiliação jesuíta e escolas privadas laicas, com diferentes níveis de ensino. As escolas a

visitar incluíam o jardim de infância, o ensino primário (1º ao 6º ano), o ensino secundário obrigatório (ESO), que integra 4 anos de escolaridade, e, ainda, o *bachillerato*, correspondente ao nosso ensino secundário, através do qual os alunos fazem o acesso à universidade. Estas visitas ocuparam duas manhãs do Simpósio.

Traço comum aos relatos dos dirigentes escolares que nos acolheram é a ideia de que a cultura inovadora que têm desenvolvido veio para ficar. Não é uma tendência, nem tão pouco um esforço momentâneo, é um imperativo social, económico, tecnológico e, acima de tudo, uma exigência ética: são necessárias pedagogias que tratem todas as crianças e jovens como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem e formas de organização que as promovam eficazmente.

A 4ª edição deste simpósio teve como tema a Avaliação, entendida numa dupla perspetiva:

- A avaliação sistemática dos processos de inovação implementados, com vista à respetiva consolidação e melhoria;
- A avaliação das crianças e dos jovens que, dando expressão e sentido às transformações no currículo e nas metodologias, esteja ao serviço das aprendizagens.

A primeira constitui um grande desafio, pela ausência de cultura da evidência em que os sistemas e as escolas vivem, de um modo mais ou menos generalizado, e a segunda, não menos importante, pelo facto de levar à reflexão a importância da avaliação dos impactos das transformações curriculares e metodológicas no sucesso educativo das crianças e alunos, envolvidos nas mesmas.

O Simpósio encerrou com a conferência *Que avaliação impulsionará a transformação educativa?,* onde foi salientada a importância da avaliação formativa e a incapacidade que os professores têm em lidar com ela e em reconhecer a sua eficácia. Foi focada a importância da avaliação formativa na autorregulação das aprendizagens e o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação e da construção de sistemas tutoriais de *feedback* que permitem autoavaliar e avaliar.

As informações recolhidas; os conhecimentos aprofundados; o confronto das realidades visitadas, com as experiências vivenciadas, e a partilha das dinâmicas educativas envolvidas, reforçam a necessidade do processo de transformação da Educação.

1. Sessão Boas Vindas – 09.março.2020

A participação no Simpósio iniciou-se com a Sessão de Boas Vindas, realizada nas instalações da *TeamLabs*[20], onde tivemos a oportunidade de nos juntar a professores e técnicos da área da Educação, de diferentes países (sobretudo da América do Sul) e redes de escolas, cada uma com o seu projeto específico, mas tendo em comum o trabalho desenvolvido com a *Reimagine Education Lab* e com a metodologia REIDUSIS[21].

A Sessão, dinamizada por Lluís Tarin e Alba Ayneto (membros da equipa *Reimagine Education Lab*) teve como objetivo centrar e orientar o nosso olhar para o que iriamos ver e viver durante a participação no Simpósio. Foi um momento de reflexão sobre o que cada um de nós pretendia levar daquela semana; o que cada um de nós queria aprender - Aprender sobre novos espaços; Novas dinâmicas; Novas abordagens; Novas formas de colaboração.

Foram também identificados os elementos chave que deveríamos observar:

- Papel do professor
- Papel do aluno
- Trabalho colaborativo *versus* trabalho cooperativo
- Comunicação entre alunos e professores
- Interdisciplinaridade do currículo
- Importância do desenvolvimento de competências na aprendizagem
- Utilização de Novas Tecnologias – qual o papel das mesmas?
- Espaços educativos - que experiências são geradas pela mudança dos espaços educativos?
- Criação de um novo olhar sobre a avaliação
- Importância das evidências para uma avaliação robusta
- A avaliação para a transformação

[20] Universidade Cooperativa, existente há 8 anos em Barcelona, onde é lecionado o grau LEINN (Liderança, Empreendimento e Inovação), o único grau universitário, oficial e internacional, sobre empreendimento que existe em Espanha e o único que implantou uma das metodologias educativas mais inovadoras procedente à Finlândia. Um Laboratório de aprendizagem radical.
https://www.teamlabs.es/es/grado-universitario-oficial-liderazgo-emprendedor-e-innovacion

[21] REIDUSIS - Sistema para (Re)imaginar a Educação. Carateriza-se por partir da missão educativa; transformar o perfil do professor; introduzir o conceito de impacto nos alunos; repensar o processo de ensino-aprendizagem; incorporar a avaliação no projeto de inovação; medir os pontos de partida e procurar evidências científicas.

O espaço da *TeamLabs*, só por si, foi também um motivo de reflexão e uma aprendizagem. Embora estivéssemos num contexto universitário, o espaço era único e apelava à nossa curiosidade constante. Estava organizado sem recurso a grandes equipamentos, percebia-se que grande parte dos adereços ou até equipamentos haviam sido produzidos na própria universidade, os diferentes lugares convidavam a estar e a desenvolver a criatividade.

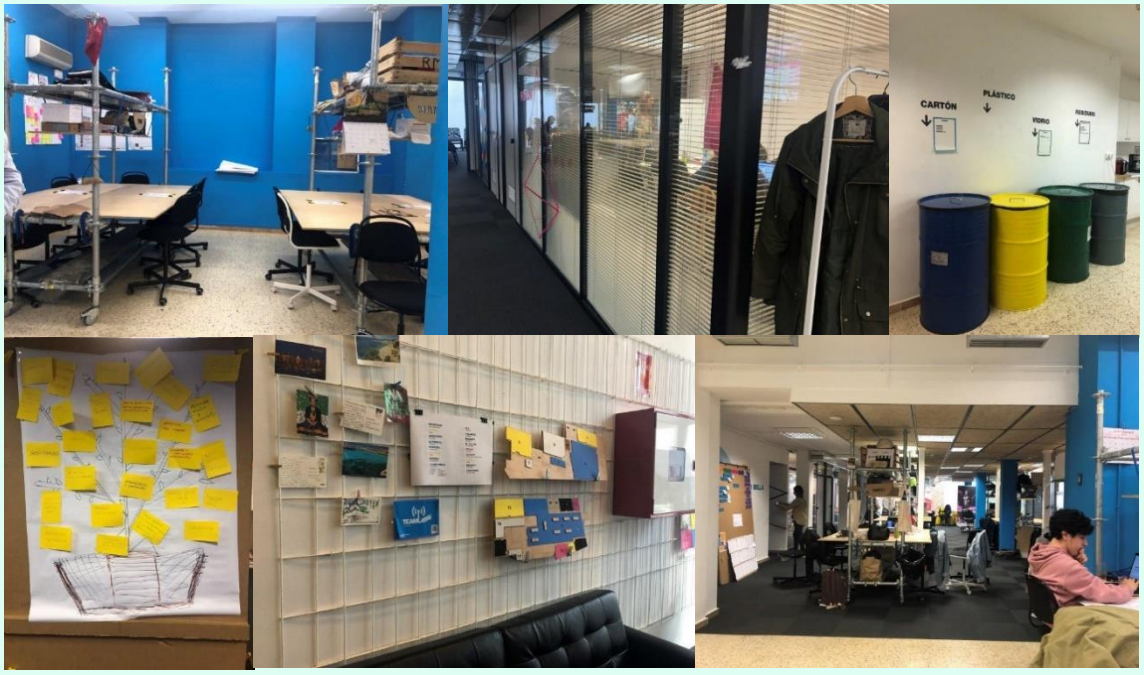


Figura 1 – Espaço *TeamLabs*

2. Visitas às Escolas

2.1. Jesuítas Clot - Escola del Clot

10.03.2020

A primeira visita realizou-se no dia 10 de março à escola Jesuítas Clot - Escola del Clot, que é uma instituição com 120 anos, pertencente à rede de educação jesuíta, a qual reúne 8 escolas da Companhia de Jesus na Catalunha.

A escola oferece todos os níveis escolares, desde o jardim de infância, ensino primário, ensino secundário, *bachillerato* e, ainda, uma ampla oferta de cursos de formação profissional.

Com 2600 alunos dentro do mesmo projeto educativo, dos quais 1000 são alunos de cursos de formação profissional, reúne uma oferta educativa que vai desde os 3 anos, até à formação de cursos médios, que permitem a entrada no mundo do trabalho.

Nesta escola existe o compromisso da existência de reflexões periódicas entre professores e a Administração.

À semelhança das restantes 8 escolas da rede de educação jesuíta, que desde 2012 participa no processo de transformação da Educação, com base no projeto Horizonte 2020 e a sua continuação no Horizonte+, esta escola faz da inovação metodológica e educativa um dos seus principais recursos.

A internacionalização da escola e o trabalho de desenvolvimento de uma cidadania global nos seus alunos, assim como o fomento de atitudes de luta contra a injustiça e a desigualdade social, são linhas transversais a todos os níveis de ensino.

- **Espaços Educativos**

O espaço para a Educação Não formal, é muito livre, e constitui-se como um espaço para aproveitar o tempo do ócio de uma forma pedagógica, implementando a ideia "*O que gostas mais de fazer*".

Os ateliers dos Momentos Não Formais (MENF) ocorrem fundamentalmente nos recreios, no início do dia, com a receção aos alunos, que acontece entre as 7h30 e as 8h30; na hora do almoço, no refeitório; nos intervalos e nos finais de dia, com as atividades paraescolares e desportivas, e, ainda, nos espaços de férias, com experiências locais ou no estrangeiro (férias desportivas ou férias para aprendizagem de línguas estrangeiras). Os monitores e educadores desta área são contratados pela escola e não fazem parte do efetivo docente da escola.

- **Avaliação**

A avaliação é contínua e os alunos participam ativamente no seu processo de avaliação, refletindo sobre o ponto em que se encontram e o que lhes falta fazer para chegar aos resultados esperados.

Todas as etapas são concertadas com a Administração e o modelo é organizado em função de 7 ideia-chave que consubstanciam o projeto educativo:

1. Aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem;
2. Envolvimento da família no processo de aprendizagem dos educandos;
3. Desenvolvimento do trabalho por projetos;
4. Trabalho colaborativo entre professores e entre alunos;

5. Avaliação dinâmica dos processos e dos resultados;
6. Integração transversal da espiritualidade e dos valores jesuítas;
7. Espaços polivalentes e recursos diversos que permitem criar novos vínculos e aprendizagens.

▪ **Trabalho de projeto**

O trabalho de projeto é desenvolvido a partir do ensino primário, através de diferentes etapas:

- ✓ Momentos de autoavaliação
- ✓ Momentos de reflexão (no início e no final da semana)

Por ano, os alunos desenvolvem 9 a 10 projetos maiores e outros mais pequenos, cuja duração é cerca de uma semana.

O trabalho de projeto tem uma carga horária de 2 a 3 horas por dia.

No final de cada projeto, os alunos refletem sobre o que aprenderam, como aprenderam e em que é que podem aplicar o que aprenderam. Cada aluno tem o seu projeto e são trabalhadas as 8 competências consideradas imprescindíveis para o trabalho empresarial.

No início de cada projeto, são definidos 5 papéis (de Bélbin) considerados fundamentais para o desenvolvimento do trabalho em equipa:

- Suporte
- Impulsionador
- Avaliador
- Formador
- Finalizador

A metodologia de trabalho de projeto, utilizada nesta escola, pressupõe:

Antes do início de cada projeto / Tema a escolher, um debate de 10 minutos, que tem como objetivo a organização e a busca do equilíbrio, através do pensamento crítico, o desenvolvimento da autonomia e criatividade.

Neste tipo de trabalho, avaliam-se matérias e competências transversais.

No final de cada trimestre os alunos sabem a sua nota, fazem uma reflexão primeiro individual e depois com o tutor, individualmente. Seguidamente, devem elencar os conteúdos nos quais terá de haver mais investimento, no trimestre seguinte.

▪ **Ensino profissional**

Cada turma do **ensino profissional** tem 3 professores nucleares e mais 3 em função das matérias escolhidas, que apoiam 30 alunos.

As disciplinas nucleares são matemática, línguas, artes e desporto e a química e a física, são exemplos de disciplinas que são trabalhadas por projetos.

No ensino profissional, não se trabalha por disciplinas, trabalha-se por grupos de docência e através da interação com técnicos que vêm de fora, do mundo laboral. Este ensino é muito orientado para o mundo laboral e no mesmo são introduzidas técnicas empresariais, como:

- Reflexão
- Impacto educativo
- Cultura de equipa
- Liderança

Nesta componente educativa, a avaliação é de caráter formativo e o aluno é o protagonista da sua aprendizagem.

Em todos os temas trabalhados se avaliam competências pessoais e sociais.

Na Câmara Municipal de Barcelona existe uma equipa que trabalha, em exclusividade, na área do ensino profissional e que articula com as escolas, os professores e as empresas.

Figura 2 – Espaços comuns e sala de aula Escola del Clot

2.2. Jesuítas Gràcia - Col.legi Kostka

11.03.2020

No dia 11 de março, visitou-se a escola Jesuítas Gràcia - Colegio Kostka, instituição que nasceu há mais de 75 anos e que pertence à rede de educação jesuíta.

Esta escola reúne uma forte tradição pedagógica enquanto olha para o futuro, através da inovação pedagógica, justiça social, dimensão ecológica, espiritualidade jesuíta e cidadania global.

Para garantir a proximidade e a receção de alunos e famílias, esta escola, apesar de ser uma escola grande, encontra-se dividida em três pequenas escolas, cada uma com um perfil muito próprio, regendo-se todas pela mesma filosofia de transformação. Cada edifício acomoda 500 alunos, num total de 1500 crianças e alunos, entre os 4 meses e os 18 anos de idade.

Em cada um dos três edifícios, existe 1 técnico de manutenção que assegura as boas condições do espaço educativo e identifica todas as necessidades de atuação.

- **Processo de transformação**

Em 2014, a escola iniciou a experiência piloto do MOPI (Modelo Pedagógico Infantil) e, atualmente, encontra-se em fase de implementação da PIN (Primária Inicial), que integra alunos até ao 3º ano da primária, e da NEI (Nova Etapa Intermédia), nos 5º e 6º anos.

O processo de mudança desenvolveu-se com o envolvimento de professores, alunos e pais, que foram levados a pensar na escola que gostariam de ter.

O processo de transformação não foi introduzido nas 8 escolas que compõem o grupo Jesuítas Gràcia, iniciou em 4 escolas, servindo as restantes de grupo de controlo.

O processo de contratação de professores obedece a critérios definidos pela escola e todos os professores contratados passam por um processo de formação, antes de entrar na sala de aula.

Os materiais de formação para os professores e os materiais utilizados com os alunos são concebidos por uma equipa de especialistas que conhece bem o currículo e a realidade de cada uma das escolas.

No final de cada ano letivo, é feita uma avaliação das transformações operadas e, em função da mesma, é estruturado um novo ano. A transformação nunca pára.

Nesta sequência de transformações, o aluno passou a ser visto como o centro de todo o processo educativo, no sentido de o levar a um autoconhecimento, que lhe permita conhecer as suas dificuldades, o seu potencial e os seus interesses.

A filosofia da escola assenta na ideia de que os alunos que conhecem as suas fraquezas e as suas qualidades, conseguem posicionar-se de forma confiante e segura, no mundo. A avaliação é contínua e o objetivo é que o aluno consiga construir um projeto de vida, mesmo não sendo o melhor aluno.

A Diretora Geral reúne, quatro vezes por ano, com o grupo alargado, incluindo coordenadores e professores, e duas vezes por mês com a Direção. Com os diferentes grupos vai reunindo várias vezes ao longo do ano e, além disso, trabalha diariamente com os diretores dos diferentes níveis e também com os professores do paraescolar, psicólogos e equipa administrativa.

A Diretora Pedagógica é professora de inglês, tem 10 horas de aula p/ semana, sendo a restante componente do seu horário de intervenção pedagógica, em todas as salas da escola.

Os recreios são vigiados por professores, não há auxiliares de ação educativa e, para o recreio da hora do almoço, são contratados monitores, que constituem os elementos do grupo paraescolar.

- **Trabalho de projeto e Avaliação**

O tipo de trabalho privilegiado é o trabalho de projeto e cada projeto desenvolvido dura, em média, uma semana e meia a 4 semanas.

Nesta escola, o nível da primária tem 4 turmas e 5 tutores, cada grupo tem 50 alunos, o que perfaz uma média de 2,5 tutores por grupo, durante a realização do trabalho de projeto.

Cada tutor tem um papel diferente e pertence a diferentes áreas curriculares ou áreas transversais. Estes tutores, também entram em sala de aula e trabalham como par pedagógico dos professores. Após o término de cada projeto, os alunos realizam um teste e a nota do projeto é atribuída pelos 5 tutores que acompanharam o trabalho. Em seguida, as notas são comunicadas aos alunos e um dos tutores faz avaliação do trabalho desenvolvido com cada um dos alunos, questionando sobre o que se aprendeu, as dificuldades, o que pode ser melhorado e o que fazer para atingir os objetivos pretendidos.

O papel da família é, também, fundamental em todo o processo de avaliação formativa, sendo esta chamada a participar na avaliação dos seus educandos, sempre

que existe um momento de avaliação formativo. Esta participação pretende responsabilizar os pais pelo percurso educativo dos seus filhos.

A nível do ensino secundário, o trabalho de projeto é desenvolvido, conjuntamente, por uma turma da área de Humanidades e uma turma da área de Ciências, cada turma com 30 alunos, passando a haver um grupo de 60 alunos que trabalha colaborativamente, coordenado por 6 tutores.

Os alunos têm 6 horas de projetos por semana, durante 3 dias, com 2 horas por dia, sendo os projetos articulados por disciplinas.

- **Espaço Educativo**

O espaço das salas de trabalho de projeto está organizado com 7 mesas individuais, 4 mesas duplas, 26 cadeiras e 1 quadro interativo.

As salas do 5.º ano têm paredes totalmente envidraçadas e salas de trabalho de professores, entre cada duas salas de aula. Nestas salas estão os professores tutores que fazem o acompanhamento individual dos alunos, durante o desenvolvimento do trabalho de projeto ou durante os momentos de avaliação.

Figura 3 – Espaços comuns e sala de aula Col.legi Kostka

3. Espaços Educativos: resumo

Nas duas escolas visitadas (Jesuïtes El Clot e Jesuïtes Gràcia - Col.legi Kostka), os espaços são amplos permitindo, alguns deles, reunir grupos de 50 alunos numa mesma sala.

Entre cada duas salas de aula, existe uma sala de trabalho para os docentes ou pequenos grupos. Estas salas têm uma área menor e as paredes são totalmente envidraçadas, para permitir o contacto visual entre professores e alunos.

Na quase totalidade das salas, as paredes e as portas, que dão para para os corredores, são de vidro o que aumenta a transparência, a luminosidade e a observação do espaço em redor.

Existem espaços mais pequenos, tanto interiores como exteriores, cujo aproveitamento se procura rentabilizar ao máximo, em favor das aprendizagens dos alunos. São exemplo disso, espaços de corredores onde acontecem aulas ou partes de aula, nomeadamente apresentações dos alunos.

Para além dos espaços letivos polivalentes, que permitem um agrupamento de alunos com geometria variável, as paredes destas escolas, sejam elas de alvenaria ou de vidro, servem de suporte para a fixação de trabalhos dos alunos ou para a representação de mapas mentais com a explicitação de metodologias ativas e intencionalidades pedagógicas.

Há uma evidente preocupação com a comunicação e o objetivo não é apenas que os alunos aprendam, mas, também, que os professores conduzam os processos de aprendizagem.

Figura 4 – Espaços comuns e sala de projeto Jesuïtes El Clot

Figura 5 – Espaços comuns e laboratório de projeto Jesuïtes Gràcia Col.legi Kostka

4. Sessão Encerramento – 12.março.2020

A sessão de encerramento teve como objetivo partilhar e aprofundar as experiências e aprendizagens da semana e transformá-los em inspiração para o processo de transformação que pretendemos liderar.

- O que aprendemos?
- Como o aprendemos?
- Para que aprendemos?
- Como me inspirou para a minha escola?

Cada participante, registou uma ideia e escolheu a imagem que mais se relacionava com as aprendizagens realizadas ao longo da semana, constituindo-se um momento *design thinking*, que levou à construção de um mapa de ideias sobre a transformação do espaço escolar e da Escola.

Figura 6 – Momento *Design Thinking*