

# *Desafios 14*

*Cadernos de trans\_ formação*

*Abril de 2016*



*Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia*



ISSN: 2183-7406

*Ousar ser autor nos tempos de crise*



## Ficha técnica:

**Direção:**

José Matias Alves

**Coordenação deste número:**

Luisa Orvalho

**Edição:**

Francisco Martins

**Colaboradores permanentes:**

Ana Paula Silva

Alexandra Carneiro

António Oliveira

Cristina Bastos

Cristina Palmeirão

Fátima Braga

Fernando Alexandre

Fernando Costa

Filomena Serralha

Goreti Portela

Ilídia Cabral

João Rodrigues

João Veiga

Joaquim Machado

Joaquina Cadete

Jorge Nascimento

José Maria de Almeida

José Reis Lagarto

Luísa Orvalho

Luísa Trigo

Lurdes Rodrigues

Manuela Gama

Manuela Ramoa

Maria do Céu Roldão

Maria de Lourdes Valbom

Maria Peralta

Rita Monteiro

Rodrigo Queiroz e Melo

Teolinda Cruz

Valdemar Almeida

Vítor Alaiz

## Colaboram neste número:

- João Luís Nogueira | Diretor Geral da Escola Profissional Amar Terra Verde
- Helena Rodrigues | Professora na Escola Secundária Homem Cristo
- Marta Garcia de Matos | Coordenadora do Curso Técnico de Turismo e Curso Técnico de Organização de Eventos, da E.S.C.O. – Escola de Serviços e Comércio do Oeste
- Nuno Manuel Lopes Rosa | Diretor Pedagógico do Externato Cooperativo da Benedita
- Helena Libório | Diretora do Agrupamento de Escolas de Esgueira, Aveiro
- Luciano Vitorino | Diretor Pedagógico da EP Rio Maior
- Antónia Reis | Professora no Centro de Cultura Musical (CCM)
- Catarina Nunes | Professora na ESPROARTE – Escola Profissional de Arte de Mirandela. Mestranda em Ensino de Música na Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Gonçalo Nuno dos Santos Quintão Jaques | Professor de Iniciação Musical na Escola de Música de Esposende – Esposende; Mestrando em Ensino de Música na Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa
- Miguel Portugal | Professor na Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Carvalhais/Mirandela

## Índice

Editorial .....	5
Nota Introdutória .....	6
O que queremos da Escola? .....	11
Reflexos de uma formação e impactos no desenvolvimento profissional dos professores do ensino profissional na ES Homem Cristo .....	14
Sucesso escolar para todos: missão (im)Possível! O Projeto Integrador e a Articulação Curricular enquanto estratégias. ....	19
O Ensino Profissional como catalisador da mudança .....	29
O ensino profissional – um caminho que se vai construindo. O impacto da formação na construção desse caminho. ....	31
Sozinhos podemos ir mais depressa mas juntos vamos, seguramente, mais longe .....	35
As Perguntas Escondidas .....	40
Diferenciação pedagógica no ensino de música: porque ninguém pode ficar para trás! .....	44
Um Exemplo de Planificação de aula de Iniciação Musical do Curso Básico de Música da Escola de Música de Esposende .....	47
O professor como agente de mudança organizacional – um testemunho .....	57

## Editorial

### Um tempo de promessa e de esperança

Sem esperança não pode haver educação. Mas a esperança não se pode construir no vazio de práticas, de perspetivas e de sonhos. Neste número de DESAFIOS temos a evidência clara de redobrados sinais de esperança. Há nas escolas portuguesas - nomeadamente naquelas onde se ministra o ensino profissional e artístico - práticas de liberdade e de invenção de dias mais claros para as aprendizagens. Há vontades e sinergias que testemunham que a construção de uma melhor educação é possível.

Como vem sendo o lema destes laboriosos *Cadernos* é possível ser *autor nos tempos de crise*. Este número é mais um exemplo das possibilidades da criação. E assim nos tornamos e transformamos numa autoridade reconhecida.

Uma palavra de muito apreço por todos aqueles que estão na linha da frente de *mais educação e mais futuro*.



**José Matias Alves**  
**Coordenador do SAME**  
**Diretor-Adjunto da FEP**

## Nota Introdutória



**Luísa Orvalho<sup>1</sup>**

“Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...  
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.  
Porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha  
altura...”

Fernando Pessoa

Este número do ***Cadernos de trans\_ formação abril de 2016***, inicia uma nova fase de testemunhos - a reflexão sobre as estratégias de formação inicial e contínua e os impactos no desenvolvimento profissional e organizacional dos professores e das escolas do Ensino Profissional e Artístico.

Cada vez mais as atuais perspetivas da educação para o século XXI suscitam muitas interrogações e podem nos abrir novos caminhos. Que consequências podemos tirar para alunos, professores e currículos? Alguns desses caminhos de futuro estão a ser experienciados pelas escolas.

**João Costa**, Secretário de Estado da Educação, na entrevista ao Expresso, afirma que " se olharmos para o que fez a Finlândia, a Meca da Educação, vemos que não é nada de especial. Deu autonomia às escolas para gerir o currículo e apostou na liderança. Nós [Portugal] temos uma educação muito napoleónica, em que todos temos de fazer a mesma coisa, à mesma hora" (in Jornal Expresso, 30 de abril de 2016).

**David Justino**, Presidente do Conselho Nacional de Educação, na entrevista ao Jornal de Notícias, defende a necessidade de “confiarmos nas nossas escolas e dar-lhes a oportunidade de poderem encontrar soluções ajustadas ao perfil dos seus alunos e aos problemas das suas comunidades. Valorizar o papel dos professores, sendo rigorosos no

---

<sup>1</sup> Coordenadora do eixo “Valorização do Ensino Profissional” do SAME / Consultora SAME / Investigadora UCP| CEDH

seu recrutamento, e mais generosos no seu desenvolvimento profissional” (in JN, 3 de maio de 2016).

**João Luís**, diretor geral da EP Amar Terra Verde (EPATV), em Vila Verde e atual presidente da Rede de Cooperação das Escolas com Ensino Profissional – UCP, interpela-nos com a pergunta: O que queremos da Escola de hoje? Nos objetivos estratégicos e no Projeto Educativo da EPVT a aposta é no capital humano. O grande objetivo é “que seja seguido convictamente por todos, orientando o processo ensino-aprendizagem para a formação dos alunos enquanto cidadãos preparados para a vida ativa e que possam fazer a diferença”.

**Helena Rodrigues**, professora na Escola Secundária Homem Cristo, de Aveiro, apresenta uma outra questão que considera um paradoxo: “querer-se a escola aberta à comunidade, mas ... fechamos portões, controlamos entradas e saídas, temos que utilizar um cartão para tudo, limitamos a Internet, o uso dos aparelhos digitais... Afinal em que ficamos? É para abrir à comunidade ou para fechar? “ Ao nível dos professores responde, “atualmente é também necessário “levar os professores a gostarem da escola”. É que o mundo mudou muito nos últimos anos e os atuais professores apesar de terem-se esforçado por acompanhar o ritmo, atrasaram-se na caminhada e outros perderam-se mesmo” e continua “... necessitamos urgentemente de corrigir o rumo da viagem, antes que nos confrontemos com o fracasso de um naufrágio”. Tal como Nóvoa defende que “é necessário fazer regressar os professores e dar à escola o que é da escola”. Conclui com a certeza de que a utopia nos pode dar a força para avançarmos na direção correta.

E qual é a direção certa, pergunto eu? Uma direção tem dois sentidos. Qual é o sentido de futuro e o espírito de compromisso para construirmos a escola do século XXI que queremos? Encontraremos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos; não apenas observando o caminho (Gadotti, 2014, p. 89). Ainda parafraseando o Secretário de Estado da Educação “Temos de potenciar a capacidade de analisar, pesquisar, selecionar, **gerir projetos**. Quando éramos pequenos, se o professor não nos ensinasse não tínhamos como saber. Hoje o conhecimento está acessível a todos. Tenho é de saber pesquisá-lo e relacioná-lo”.

**Marta Matos**, professora na Escola de Serviços do Oeste (ESCO), em Torres Vedras, mostra como os projetos integradores, resultantes de uma adequada articulação curricular entre todos os professores do conselho de turma, são estratégias que na sua escola

permitem o “SUCESSO ESCOLAR PARA TODOS, QUANDO A MISSÃO PARECE (IM)POSSÍVEL!” Em termos concretos, foi possível verificar que nas disciplinas/módulos em que o envolvimento no Projeto Integrador era uma realidade, as taxas de sucesso se tornaram mais elevadas, tendo, em muitos casos, atingido os 100% dos alunos da turma”.

**Nuno Rosa**, diretor pedagógico do Externato Cooperativo da Benedita (ECB), aponta um caminho – mostra-nos como, na sua escola, o ensino profissional está a ser o motor da mudança. “Não falo de uma revolução mas sim de uma mudança lenta e gradual mas consistente”. No ECB o “Ensino Profissional surge aqui como catalisador de uma mudança que considero crucial para o sucesso dos nossos alunos e para o futuro da nossa escola”.

**Helena Libório**, ex- Diretora Regional Adjunta de Educação do Centro e de Diretora Regional de Educação do Centro, entre 2007 e 2011, atualmente Diretora do Agrupamento de Escolas de Esgueira, Aveiro, partilha a convicção que a chave do sucesso está na utilização de uma nova metodologia na sala de aula e no trabalho colaborativo no seio das equipas docentes – a metodologia de trabalho de projeto. “O caminho faz-se caminhando e é nesse estádio que nos encontramos – a caminhar, com um objetivo claro de melhorarmos o sucesso dos nossos alunos dos cursos profissionais. Já melhorámos!” Esta melhoria é relativa ao panorama que a diretora encontrou nos cursos profissionais, “quando em 2011 regressou à sua escola: as taxas de abandono e de insucesso eram enormes, os alunos acumulavam módulos por fazer. As taxas de conclusão eram muito baixas”, por isso não hesitou em eleger o ensino profissional e a formação dos professores como uma área de intervenção prioritária no Agrupamento. “Era urgente valorizá-lo, quer no acesso, quer no seu desenvolvimento, (...) era fundamental desenvolver metodologias que simultaneamente fossem rigorosas e ajustadas à natureza dos cursos e às características dos alunos”.

**Luciano Vitorino**, diretor pedagógico da Escola Profissional de Rio Maior, é defensor do lema *“Sozinhos podemos ir mais depressa mas juntos vamos, seguramente mais longe”*. Foi este lema que serviu de mote à primeira tertúlia regional da Rede de Cooperação das Escolas com Ensino Profissional-UCP, na Região do Oeste, subordinada ao tema **“Colaborar para Inovar: O trabalho de equipa como chave para o sucesso”**. A tertúlia contou com mais de cem participantes, com vários depoimentos e algumas partilhas de boas práticas entre professores, diretores, autarcas, técnicos e especialistas. O objetivo último da criação desta Rede Regional de partilha foi “lançar as bases para a Mudança de Paradigma na



Educação e Formação, colocando a aprendizagem do aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem”. A partilha de boas práticas, permitem-nos não só encontrar soluções para os atuais desafios e dificuldades, mas sobretudo ajuda-nos a questionar, a refletir e a analisar para que possamos ter um conhecimento mais aprofundado sobre o que nos rodeia.

**Antónia Reis**, mestre em Ensino de Música, pela Escola das Artes, Católica Porto, professora no Centro de Cultura Musical (CCM), nas Calдинhas, revela-nos algumas das conclusões de um estudo empírico que realizou na sua dissertação de mestrado, sobre que “tipos de incentivos podemos incluir nas estratégias de ensino para dar voz às questões dos alunos e **evitar as perguntas escondidas** que todos os alunos têm” e afirma (...) “não se pode ter alunos calados na sala de aula - mas é preciso o consentimento de algumas normas e de alguns comportamentos a seguir nas aulas”, para que o questionamento, enquanto estratégia de ensino, de aprendizagem e de avaliação promova um envolvimento mais profundo, “sem castrar o entusiasmo e a alegria, elementos essenciais a uma vivência positiva e saudável da experiência da sala de aula”.

**Catarina Nunes**, mestranda do Ensino de Música, na Escola das Artes, professora dos cursos profissionais na ESPROARTE, Mirandela, coloca a questão e responde: “*Como responder de forma eficaz às diferentes necessidades dos alunos?* É preciso diferenciar, porque ninguém pode ficar para trás!”

**Gonçalo Jacques**, mestrando do Ensino de Música e professor de Iniciação Musical, na Escola de Música de Esposende, vai mais ao concreto e apresenta-nos um exemplo de como o professor pode promover a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana, planeando uma aula para ensinar com ação estratégica e diferenciadora, e no fim da aula verificar se alunos efetivamente aprenderam através de uma avaliação formativa e formadora.

**Miguel Portugal**, professor da Área de Integração, na Escola Profissional Agrícola e de Desenvolvimento Rural, em Carvalhais, apresenta um testemunho sobre como o professor pode ser uma agente de mudança organizacional com ações concretas de promoção de mudança. “O feixe de possibilidades de mudança, bem como a conscientização da sua necessidade, encontra-se ancorado no conhecimento, na partilha, na **rede**, no crescimento conjunto (Fullan & Hargreaves, 2001)”, e termina com esta máxima “Afinal, mudar não é apenas desejável, mas também possível!

Promover, segundo Francisco Gutiérrez (1996, p. 36), é “facilitar, acompanhar, possibilitar, recuperar, dar lugar, compartilhar, inquietar, problematizar, relacionar, reconhecer, envolver, comunicar, expressar, comprometer, entusiasmar, apaixonar, amar”, é nesse sentido que espero que neste Caderno encontre **Desafios** para se **trans\_formar**, na medida em o que não nos **desafia** não nos **trans\_forma**.

## O que queremos da Escola?



**João Luís Nogueira<sup>2</sup>**

Todos nós, educadores e escolas temos como primado para este século, a defesa da qualidade da educação. Esta preocupação não é recente mas é cada vez mais acutilante considerando que o número de alunos reduziu drasticamente nomeadamente, pela baixa taxa de natalidade. Por outro lado, o domínio das novas tecnologias obrigam a que as escolas rompam definitivamente com a velha pedagogia magistral.

A resposta educativa de qualidade pressupõe que a escola esteja motivada a trabalhar para determinados desafios, nomeadamente: a motivação dos alunos, nova cultura tecnológica associada às práticas pedagógicas dos docentes, abertura da escola à comunidade e a globalização do mercado de trabalho.

O aprofundar qualquer um destes fatores poderia levar-nos a uma dissertação imensa, mas porque entendemos que estes estão interligados, procuraremos deixar aqui alguns exemplos de boas práticas da nossa escola que nos parecem merecedores de partilha, sem nunca esquecer que, mais do que ensinar, estamos também a formar cidadãos.

Sabemos que a motivação é a grande facilitadora do sucesso. Motivar os alunos passa em primeiro lugar por conhecer aluno, os seus interesses, as suas expectativas e ambições e também os seus problemas. Neste sentido, a escola tem uma política de prática sistemática de diálogo com os alunos, que se traduz na sua proximidade com os seus professores e com a direção da escola que procura estar atenta aos problemas por eles levantados e apoiá-los nos seus projetos e atividades a desenvolver ao longo do ano.

A relação com os Pais e Encarregados Educação é reconhecida como fundamental para o sucesso dos alunos. A EPATV aposta nesta relação de proximidade, abrindo as suas portas as estes atores para inúmeras atividades referentes ao processo educativo desde o

---

<sup>2</sup> Diretor Geral da Escola Profissional Amar Terra Verde.

primeiro acolhimento na escola até ao dia da defesa da sua PAP, mas também em diferentes momentos de convívio.

Também o processo de aprendizagem na EPATV obedece a estratégias de motivação para o conhecimento que se têm revelado muito úteis e eficazes. Saber dosear o ritmo de trabalho, propor objetivos concretos e tarefas estimulantes que estejam ao alcance do aluno e que, ao mesmo tempo, ponham à prova as suas capacidades, é algo que norteia as estratégias de trabalho dos nossos professores.

Essas estratégias de motivação manifestam-se também nas atividades que são promovidas pelos vários grupos disciplinares e áreas de formação, complementos indispensáveis à aprendizagem adquirida nas oficinas/laboratório ou em sala de aula. Há, nesses momentos especiais de aprendizagem, para além de uma transversalidade disciplinar de conteúdos, uma componente de socialização forte, criando entre alunos e professores uma maior proximidade não só profissional mas também pessoal. Estas atividades contribuem muito para o saber ser, estar e fazer, constituindo a linha mestra da educação/formação da EPATV.

Gostaria de destacar aqui as visitas de estudo que se efetuam às empresas da área de formação, os concursos, as palestras que as empresas e instituições graciosamente fazem na nossa escola, os dias comemorativos, os estágios internacionais e os diversos clubes- Epateatro, Epacool, Epajuda, Ecoescola, Clube Europeu, Clube de Saúde, Desporto Escolar- contribuem decisivamente para a construção de um profissional competente, global e principalmente de um bom cidadão.

Nesta perspetiva, e em paralelo com as orientações europeias a EPATV promove e valoriza a educação informal e não formal, nomeadamente através de atividades de voluntariado.

É sabido e sentido que o mercado de emprego, hoje, já não contrata só os bons profissionais, mas antes de mais, procura cidadãos conscientes do seu papel ativo, com valores humanos e éticos, capazes de promover a dinâmica de grupo através das relações interpessoais, da polivalência e da flexibilidade, privilegiando o capital humano como recurso mais valioso para o desenvolvimento harmonioso da sociedade, sendo este cada vez mais escasso nos dias de hoje.

A proximidade com o mercado de trabalho mostra-nos a crescente necessidade de perceber e dar resposta ao tecido empresarial formando cidadãos com competências básicas e transversais.

A nossa escola, EPATV, atenta a esta dicotomia social, desde há alguns anos que tem incluído nos objetivos estratégicos e no seu projeto educativo a aposta no capital humano. Regemo-nos por políticas e procedimentos consistentes com os valores e os padrões de conduta que defende e que determinam a sua orientação estratégica e o seu comportamento na sociedade e no setor do ensino. Este padrão de conduta está claramente definido e devidamente divulgado junto de toda a comunidade educativa e colaboradores da instituição. Temos como objetivo máximo que ele seja entendido de forma integral e que seja seguido convictamente por todos, orientando o processo ensino - aprendizagem para a formação dos alunos enquanto cidadãos preparados para a vida ativa e que possam fazer a diferença.

## Reflexos de uma formação e impactos no desenvolvimento profissional dos professores do ensino profissional na ES Homem Cristo



**Helena Rodrigues<sup>3</sup>**

Numa época em o tempo escasseia e em que o trabalho, para aqueles que o possuem, parece que nasce por geração espontânea («a maldição do trabalho» na expressão utilizada pelo Prof. Matias Alves no Seminário inicial da Oficina de Formação *“Re)Aprender a ensinar e avaliar nos cursos profissionais: o saber em ação”*), nem sempre vemos com bons olhos a necessidade de frequentar formações obrigatórias. No entanto, depois de iniciado o processo, tem-se o grato prazer de reconhecer a mais-valia da experiência teórico-prática em múltiplos campos. Desde logo pelo envolvimento com leituras que de outra forma continuariam adiadas. De seguida pelo alargamento do leque de novos conhecimentos, colegas, metodologias de trabalho. Também pelo conforto da certeza que até ao momento pensava e caminhava numa linha de pensamento aproximada daquela que foi veiculada durante a formação.

Sempre foi claro para mim que percursos diferentes exigem atuações diferentes, caso contrário não fazia sentido a diversidade de alternativas educativas. Por isso, quando há vários anos, ainda no princípio da carreira, me confrontei com as primeiras tentativas de cursos técnico-profissionais que apareceram na escola pública, tratei de modo diferente, aquilo que considerei ser um percurso diferente. Recordo-me de ter pegado no programa de História da disciplina desse curso e de lhe ter “dado uma volta”, adaptando-o ao que considerei ser mais apropriado ao curso (hoje chamar-lhe-ia «perfil de saída do curso»).

Muito mais tarde, já nesta escola, voltei a confrontar-me primeiro com a lecionação e depois com a representação dos cursos profissionais. Sempre com a preocupação de que um percurso diferente requer um tratamento adequado, procurei dotá-los de documentos próprios, redigi e lutei pela aprovação de um regulamento dos cursos profissionais e nas

---

<sup>3</sup> Professora do GR 400 do AE Aveiro – Escola Secundária Homem Cristo

reuniões procurava alertar para a necessidade de tornar mais prático o processo de ensino-aprendizagem. À medida que ia conhecendo os programas compreendi que havia necessidade de se fazer uma articulação, dada a repetição de conteúdos, e alertava as estruturas intermédias para esta realidade. Penso que a orientação e preocupação, apesar de muito *naïf*, foi reconhecida pela direção e pelos meus pares, que ainda hoje, apesar de já não ser representante dos cursos profissionais há alguns anos, continuam a colocar-me as questões de trabalho e as suas dúvidas relativamente a estes cursos.

Terminada a formação de 50 horas (25h presenciais +25h trabalho colaborativo e individual), que frequentei no período de 26 de setembro de 2014 a 10 de julho de 2015, na modalidade de investigação-ação, que reflexos reverteram para a minha escola, ES Homem Cristo?

O ano letivo de 2015/2016 iniciou-se com uma reunião com os colegas que iriam lecionar os cursos profissionais. Esta reunião iniciou-se com o desafio de fazermos diferente (Fig.1), recordava o lema e os objetivos do nosso projeto educativo, apresentava as limitações e os aspetos a potenciar, as principais ideias estruturantes do modelo educativo e formativo do curso profissional, as opções para os trabalhos práticos, as questões em torno da avaliação, a possibilidade de partilharmos reflexões nas diversas estruturas intermédias e até no jornal escolar *Moliceiro*, algumas alterações já efetuadas nos critérios de avaliação e terminava com a confiança que sempre conseguiremos fazer melhor (Fig.2)!

Durante o ano letivo foi-se registando uma maior diversificação de atividades, um aumento das parcerias de trabalho, uma ênfase maior no caráter prático das abordagens, um maior sossego na “recuperação de módulos em atraso”. Ainda não estamos em velocidade de cruzeiro, mas já estamos mais à vontade na procura de ajustar as velas ao vento. A escola e as suas estruturas encontram-se abertas à mudança e a novas propostas de trabalho e os colegas mais sensibilizados para a mudança a efetuar.

Mais do que nunca, necessitamos da utopia, como referia David Rodrigues (2014), e que esta gere em nós a força para avançarmos. Mas força para avançarmos na direção correta, seguindo o farol de Galeano. Sampaio da Nóvoa falava em “levar a criança a gostar da escola”, mas atualmente é também necessário “levar os professores a gostarem da escola”. É que o mundo mudou muito nos últimos anos e os atuais professores apesar de

terem-se esforçado por acompanhar o ritmo, atrasaram-se na caminhada e outros perderam-se mesmo.

Nóvoa (2001) refere que é necessário «fazer regressar os professores ao coração da profissão». Enquanto nas restantes profissões as pessoas se especializam num setor específico do conhecimento, os professores foram obrigados a dispersarem-se por inúmeras tarefas, que os esgotam e lhes retiram a capacidade de se concentrarem naquilo que gostam de fazer – ensinar. Os professores estão despersonalizados da sua principal função, pois têm de ser tudo: pais, mães, irmãos, amigos, confidentes, mediadores, organizadores de eventos, coordenadores de colegas, incentivadores de sonhos, .... e chegando a casa têm ainda outra variedade de papéis e tarefas para desempenharem! Só um elaborado robô conseguiria ter uma tão elevada programação de funções! Claro que isto tem um preço: a pouca criatividade e diversidade na planificação das atividades letivas. Outro paradoxo atual é querer-se a escola aberta à comunidade, mas ... fechamos portões, controlamos entradas e saídas, temos que utilizar um cartão para tudo, limitamos a internet, o uso dos aparelhos digitais... Afinal em que ficamos? É para abrir à comunidade ou para fechar? Não é este medo o reflexo do fracasso de um certo tipo de educação, da nossa impotência como sociedade da informação, da nossa incongruência humana, das nossas limitações e imperfeições como espécie? Não será isto o reflexo da má gestão da enorme quantidade de informação disponibilizada, da impossibilidade de transformar convenientemente esta informação em conhecimento, e o conhecimento em aprendizagem, como afirmava Nóvoa?

Nóvoa (2011) colocou o dedo na ferida “é necessário fazer regressar os professores e dar à escola o que é da escola”. É necessário repensar a organização social e laboral, já que muitas das tarefas que hoje são solicitadas à escola, podem ser executadas por outros setores da sociedade, o que geraria mais empregos, tão necessários atualmente. Estaríamos ainda a contribuir para uma melhor divisão e especialização de funções, o que poderia reverter-se numa melhoria da qualidade da prestação dos serviços. Estaríamos ainda a realizar a verdadeira “educação sustentável” nas palavras de Moacir Gadotti (2014) e a contribuir para um mundo mais sustentável, de que tanto hoje se fala. Temos que ser capazes de cortar esta “velocidade furiosa” em que o mundo está, para redirecionarmos a nossa atuação como humanidade pensante e responsável. É urgente para nós, escola, mas sobretudo para nós humanos, habitantes de um planeta, que necessita urgentemente de



atuações colaborantes e cooperantes de todos os seus habitantes vivos. Necessitamos urgentemente de corrigir o rumo da viagem, antes que nos confrontemos com o fracasso de um naufrágio.

Tal como na Antiguidade o sacerdote detinha um papel importante na sociedade, já que era ele que manipulava a informação e a magia, hoje esse papel cabe ao professor. Este deverá ter consciência e sensibilidade suficiente para ser o mediador, como afirmou Gadotti (2014). A ele cabe agora o papel da gestão e da magia da transformação da informação. E à escola cabe o papel de gestora do conhecimento. Ela deverá ser chamada para colaborar na estratégia mundial de desenvolvimento social, o que a implicará na organização de projetos bem dimensionados e articulados para o bem – comum.



**Fig. 1 - O desafio transformador**

<http://mensagememimagens.blogspot.pt/2015/04/o-que-nao-te-desafia-nao-te-transforma.html>



**Fig. 2 - A superação**

<http://www.desistirnunca.com.br/cada-sonho-que-voce-deixa-para-tras-steve-jobs/>

## Referências Bibliográficas

Ferreira, E., Tomé, I. (2010). Jovens, telemóveis e escola. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, nº extra, 24-34. [Consultado em 13/01/2015, em Revista EFT: <http://eft.educom.pt>]

Gadotti, Moacir. (S/D). *Desafios para a era do conhecimento* (Em linha). Disponível em: [http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/desafios\\_era\\_conhecimento.html](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/desafios_era_conhecimento.html) [Consultado em 09/01/2015].

Moreira, J. & Monteiro, A. (2012). *Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Digitais. Abordagens teóricas e metodológicas*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, António. (2012). *Docência e mediação da aprendizagem* (Em linha). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLOV6ApMH5E> [Consultado em 19/12/2014]

Nóvoa, António. (2012). *Ofício de professor* (Em linha). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=txleZKamajE> [Consultado em 05/01/2015]

Nóvoa, António. (2011). *O regresso dos professores* (Em linha). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=quRhSRo\\_Sal](https://www.youtube.com/watch?v=quRhSRo_Sal) [consultado em 27 de maio 2014].

Rodrigues, David. (2014). *Pensar utopicamente a educação* (Em linha). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg_A) [Consultado em 30/04/2015]

Orvalho, L. e Alonso, L. (2009). *Estrutura Modular nos Cursos Profissionais nas Escolas Secundárias Públicas: investigação colaborativa sobre mudança curricular* (Em linha). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/11508> [Consultado em 18/02/2015]

Orvalho, L. et al. (1995). *O Professor Aprendiz – criar o futuro*, 1ª edição. Porto: DES

Veríssimo, L. (2013). *Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda*. In Machado, J. e Matias, A. (Orgs) (2013). *Melhorar a Escola*. Porto: FEP, CEDH & SAME, UCP.

## Sucesso escolar para todos: missão (im)Possível! O Projeto Integrador e a Articulação Curricular enquanto estratégias.



**Marta Garcia de Matos<sup>4</sup>**

Enquanto profissionais de ensino no panorama atual, muitas são as vezes em que nos parecemos confrontar com várias missões que julgamos completamente (im) possíveis!...

No entanto, e tal como o “herói” da famosa série americana dos anos 60, posteriormente também consagrada na sétima arte, protagonizada pelo versátil Tom Cruise – “Missão Impossível”, também nós, desafio após desafio, lá vamos aceitando estas “missões” e sendo polivalentes, sabendo que o desafio base, depois de conhecido, não se “autodestrói em 5 segundos”, como na série de ficção (por vezes até gostaríamos que tal fosse possível ou pelo menos que pudéssemos mudar algumas das circunstâncias ...).

Perdoar-me-ão, espero, o conjunto de analogias que venho estabelecendo nestes dois primeiros parágrafos mas, de facto, quanto mais penso nisso, mais me parece que elas existem e, devo recordar que, em todos os episódios da série, apesar dos inúmeros contratempos que normalmente enfrenta, o nosso herói cumpre sempre com sucesso (e com um sorriso bem humorado, acrescente-se) a sua missão inicial – uma inspiração, portanto!

E, na verdade, algumas destas “missões”, inicialmente vistas por nós como “impossíveis”, por vezes, tornam-se efetivamente “possíveis”!

Voltando ao nosso contexto: turmas com um maior número de alunos do que aquele que gostaríamos, uma enorme heterogeneidade em termos de perfis individuais, diferentes ritmos de aprendizagem, falta de motivação, realidades económicas e familiares instáveis, e, perante tudo isto, a **“Missão (im) possível de fazer aprender (?!)” ...**

---

<sup>4</sup> Coordenadora do Curso Técnico de Turismo e Curso Técnico de Organização de Eventos, da E.S.C.O. – Escola de Serviços e Comércio do Oeste.

Hoje em dia, como nos recordava sempre a Professora Luísa Orvalho, sabemos que ***“todos estão na escola e todos têm que aprender”***,<sup>5</sup> há uma mudança clara de paradigma e as estratégias de ontem não têm mais sentido na escola de hoje e junto dos alunos de hoje. De nada adianta ficarmos presos a “fórmulas de sucesso” passadas. O professor de hoje tem, forçosamente, também ele que ser diferente e equipar-se com novas ferramentas de trabalho.

E foi partindo desta consciência coletiva que, no ano letivo de 2014/15, um conjunto de docentes e a Direção da E.S.C.O. (Escola de Serviços e Comércio do Oeste), em Torres Vedras, frequentou a **Oficina de Formação: “(Re) Aprender a ensinar e avaliar nos cursos profissionais: o saber em ação”**, dinamizada pela Professora Luísa Orvalho, consultora do SAME (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas), da Universidade Católica do Porto.

Era o momento de aprofundar o diagnóstico do desempenho da escola, identificar áreas prioritárias de intervenção, repensar estratégias e definir linhas futuras, tendo em conta os desafios atuais e, sobretudo, tendo como principal foco o aluno e as suas necessidades.

Não pretendo, nem poderia, neste breve texto de partilha, elencar todas as aprendizagens e produtos finais desta Oficina, mas antes destacar uma das ferramentas que surgiu neste contexto e que, atentando à minha experiência pessoal, mais tem contribuído para o aumento das taxas de sucesso dos nossos alunos: o **“Projeto Integrador”**.

Desde sempre que o estímulo dos Trabalhos Projeto e do “aprender-fazendo” fez parte da filosofia da nossa escola. Acreditamos que um dos caminhos possíveis para a integração de saberes técnicos, práticas e competências sócio emocionais, passa por aqui. Por isso mesmo, ao longo dos nossos mais de 23 anos de existência enquanto Escola Profissional, a elaboração de “Projetos Interdisciplinares de Ano”, era uma atividade pedagógica comum em todos os cursos, embora bastante focalizada, é certo, nas áreas técnicas dos mesmos.

---

<sup>5</sup> Luísa Orvalho, SAME | Universidade Católica do Porto (2014)

No entanto, foi no decorrer desta Oficina de Formação, através das orientações recebidas, que conseguimos potencializar, planificar, estruturar e avaliar de forma concertada e articulada esta ferramenta (verdadeira “arma secreta”, voltando à terminologia das séries de ação) de apoio ao sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos podem e devem aprender através da resolução de problemas ligados ao contexto real de trabalho.

Passamos então a falar de **“Projeto Integrador”** e o desafio passou a ser fazer a **maior articulação curricular possível** em torno do mesmo, tendo como foco um **produto final comum e o envolvimento do maior número de disciplinas/módulo** possível, de forma articulada entre as áreas de formação sociocultural, científica e técnica de cada curso.

No início de cada ano letivo é feito o diagnóstico à turma, faz-se o levantamento das suas expectativas e motivações e procuramos, em conjunto, chegar a uma proposta de trabalho que possibilite a concretização das mesmas de forma integrada com o planeamento curricular anual do curso, os objetivos pedagógicos e o seu Perfil de Saída.

Definido o tema e objetivos gerais para o Projeto, normalmente pelas Equipas Pedagógicas (Coordenação de Curso e Direção de Turma), são envolvidas as várias disciplinas/módulo cujos docentes definem, em conjunto com os alunos, quais serão os seus contributos em termos de conteúdo para o projeto. São alocadas horas letivas que entram na planificação disciplinar e modular, definidos objetivos específicos, bem como os vários momentos de avaliação formativa que serão possíveis com o desenvolvimento destes mesmos contributos - **nada é extracurricular, tudo deve ser valorizado, a avaliação é contínua e faz-se em vários tempos, através de evidências de aprendizagem diversas.**

Assim, chegamos a um **documento base de planificação geral do Projeto Integrador** onde se encontram reunidas todas as informações relevantes sobre o mesmo, desde a caracterização base da turma, a contextualização do projeto dentro do Perfil de Saída do curso, objetivos gerais e específicos, disciplinas e professores envolvidos, carga horária, produtos a desenvolver e respetiva ponderação na avaliação.

Será com base neste documento matriz que a **monitorização** do Projeto Integrador é feita, pois reproduz, em síntese, a articulação curricular, a calendarização de tarefas no tempo e as evidências de aprendizagem pretendidas. Este documento é revisto de forma periódica, em função da duração prevista para o mesmo, e partilhado nas reuniões de

trabalho entre docentes, nos Conselhos de Turma trimestrais e/ou sempre que se justifique.

Em termos operacionais, na nossa escola, privilegiamos a **dinâmica de grupo no desenvolvimento dos projetos**, com seleção dos seus elementos de forma aleatória, e a defesa oral e escrita dos produtos finais, muitas vezes em sessões públicas perante convidados do tecido empresarial local (futuras entidades de acolhimento de estágio, futuras entidades empregadoras).

Acreditamos que esta é uma pedagogia diferenciadora, centrada na aprendizagem do aluno, que assim se faz dentro e fora do espaço escolar, e que, para além disso, estimula o trabalho de equipa, a resolução de problemas, a gestão do tempo e tarefas, a criatividade, o sentido de responsabilidade, em suma, a aquisição de competências técnicas em simultâneo com o desenvolvimento de “*soft skills*” essenciais a uma formação holística do aluno enquanto futuro profissional do século XXI.

**Resultado:** alunos mais motivados, mais autónomos e mais relacionais, que cumprem com sucesso os seus planos curriculares, pois sentem-se parte do processo para a construção da sua aprendizagem individual, processo esse que veem valorizado e não apenas o seu resultado final.

Em termos concretos, foi possível verificar que nas disciplinas/módulos em que o envolvimento no Projeto Integrador era uma realidade, as **taxas de sucesso se tornaram mais elevadas, tendo, em muitos casos, atingido os 100% dos alunos da turma.**

Por outro lado, acreditamos que esta metodologia contribuiu igualmente para reforçar o trabalho de equipa entre os docentes do Conselho de Turma, motivando mais momentos de partilha, integração curricular e algumas sinergias operacionais, traduzindo-se numa mais-valia para alunos e professores.

Aprofundando o alcance desta ferramenta, neste momento, estamos a trabalhar também no sentido de esta poder constituir uma curva de experiência para os alunos no **amadurecimento das estruturas dos projetos de PAP** (por definição, os grandes “Projetos Integradores”), que passam assim a ser trabalhadas, sob a forma de “Projeto Integrador”, desde o primeiro ano do ciclo de formação, permitindo assim que, nos projetos finais, o aluno esteja mais capacitado a desenvolver produtos com mais elevado nível de qualidade, pelo conhecimento prévio da sua estrutura funcional e de conteúdos que, partindo de uma

base previamente conhecida, vão sendo naturalmente aprofundados ao longo dos três anos de formação.

Afinal, como defende Eric Mazur<sup>6</sup>, ***“ensinar é (apenas) ajudar a aprender”***, por isso, assumindo esta mudança de paradigma e apostando nos alunos como foco e força motriz deste processo (onde o professor é sobretudo um orientador dos percursos individuais), esta é uma **Missão Possível!**

**Em anexo:**

Fichas Técnicas e evidências base de suporte relativas a alguns Projetos Integradores desenvolvidos na E.S.C.O. no ano letivo de 2014/15 e 2015/16.

---

<sup>6</sup> Eric Mazur, professor de Física na Universidade de Harvard (2001).

## FICHAS TÉCNICAS (SÍNTESE DE ALGUNS PROJETOS)

Curso Técnico de Turismo | Turma T5 | 1º Ano | 28 alunos (15 – 17 anos)

### **Designação do Projeto: “5 sentidos à conquista das 5 estrelas”**

**Ano Letivo: 2014/15**

**Descrição Sumária do Produto Final pretendido:** Desenvolvimento de Propostas de Itinerários turísticos integrados (Alojamento, Gastronomia e Animação Turística) para a Região Oeste, inspiradas no “apelo ao despertar” de pelo menos 3 dos sentidos humanos base: visão, olfato, paladar, tato e audição, previamente selecionados pelo grupo. Duração do programa: 3 dias/2 noites. Inclui produção de material promocional alusivo ao Itinerário desenvolvido e respetiva orçamentação.

**Disciplinas envolvidas:** 6 disciplinas (sociocultural, científica e técnica) | 6 módulos

**Imagens ilustrativas de evidências:**



*Figura 1 - Visitas Técnicas preparatórias ao terreno na área de intervenção do Projeto | Óbidos | Santa Cruz e Costa Oeste | Lourinhã | Torres Vedras. Levantamento de Recursos Turísticos*



*Figura 2 - Desenvolvimento de Imagem institucional para Agência de Viagens (que hipoteticamente comercializaria os programas)*





Figura 3 - Análise de material promocional sobre a zona de intervenção no projeto | Sessões de trabalho em pequeno grupo no Centro de Recursos da Escola (análise multimédia)



Figura 4 - Desenvolvimento de Propostas de Itinerários



Figura 5 - Apresentação Pública das Propostas perante a Comunidade escolar e Júri externo



Figura 6 - Atribuição de Prémios aos melhores Projetos

**Designação do Projeto:** “Geração X – um novo olhar sobre as Aldeias do Xisto” (no contexto do Ano Europeu do desenvolvimento)

**Ano Letivo:** 2015/16 (projeto em curso)

**Descrição Sumária do Produto Final pretendido:** Desenvolvimento de Propostas de itinerários turísticos, incluindo produção de material promocional (em três línguas), para uma a três Aldeias de Xisto tendo por base fatores de identidade regional e o seu contributo para o desenvolvimento económico local. Projeto inserido no contexto da Comemoração do “Ano Europeu para o Desenvolvimento”, que visa igualmente o estímulo das práticas de Turismo Sustentável aplicadas à conceção de produtos turísticos. Duração do programa: 3 dias/2 noites. O Itinerário deverá apresentar planificação de recursos e respetiva orçamentação.

**Disciplinas envolvidas:** 7 disciplinas (sociocultural, científica e técnica) | 10 módulos

**Imagens ilustrativas de evidências:**



*Figura 7 - Visita Técnica I | Fundão e algumas Aldeias do Xisto | Visita à sede da ADXTUR*



*Figura 8 – Realização de Percursos Pedestres | Reconhecimento do território e recursos naturais e patrimoniais*



*Figura 9 -Atividades de Preparação Técnica (oralidade, apresentação comercial de itinerários e comunicação interpessoal)*

### Designação do Projeto: “ESCO Alive Day & Night” (Evento Dia Aberto)

**Ano Letivo: 2015/16 (projeto em curso):**

**Descrição Sumária do Produto Final pretendido:** Desenvolvimento de propostas de Programação e Imagem para evento modelo “Dia Aberto” destinado à ESCO e aos seus públicos-alvo (jovens e ativos). Inclui sistematização do plano de recursos e respetiva orçamentação e apresentação de maquetes para suportes de comunicação.

**Disciplinas envolvidas:** 6 disciplinas (sociocultural, científica e técnica) | 10 módulos

**Imagens ilustrativas de evidências:**



Figura 10 - Propostas de Programação e Imagem para o Evento (exemplos)



Figura 11 - Atividades práticas preparatórias de apoio em eventos reais (Técnicas e Logísticas)



Figura 12 - Atividades práticas preparatórias de apoio em eventos reais (Técnicas e Logísticas)



### Designação do Projeto: “Raio-X Comércio Local”

Ano Letivo: 2015/16

**Descrição Sumária do Produto Final pretendido:** Elaboração de propostas de intervenção no espaço comercial destinadas a estabelecimentos do Comércio Local de Torres Vedras. Inclui análise diagnóstica do ponto de venda selecionado e sua concorrência, apresentação de propostas de reformulação do espaço de loja, circuito expositivo, elementos de *merchandising*, proposta de intervenção em vitrinismo e de Imagem Corporativa.

**Disciplinas envolvidas:** 6 disciplinas (sociocultural, científica e técnica) | 8 módulos

**Imagens ilustrativas de evidências:**

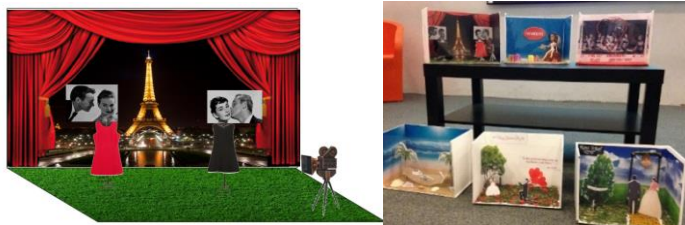


Figura 13 – Exemplos de maquetes de montras para Comércio Local (Visual Merchandising – “Dia de S. Valentim”)

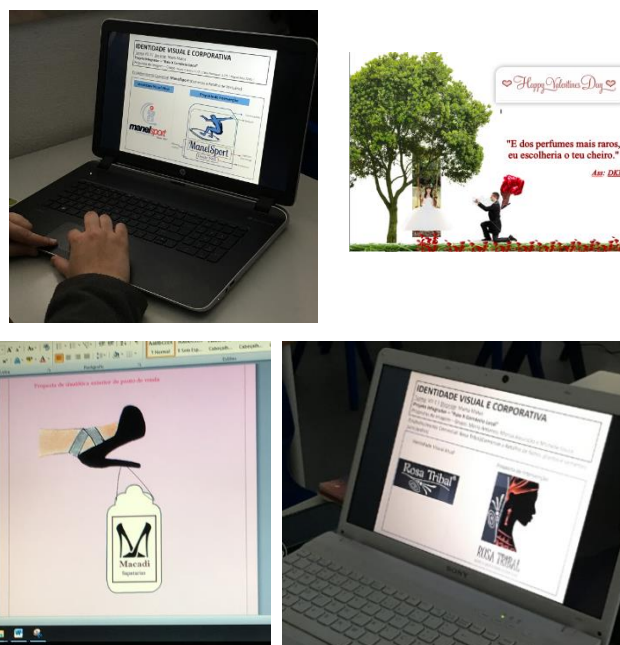


Figura 14 – Exemplos de propostas de Identidade Visual e Corporativa para os estabelecimentos comerciais

## O Ensino Profissional como catalisador da mudança



**Nuno Manuel Lopes Rosa<sup>7</sup>**

O Externato Cooperativo da Benedita (ECB) é uma instituição de ensino com 50 anos de história pertencente à rede pública mas de gestão privada. A escola surgiu da vontade e do querer do povo da região que cedo percebeu a importância da educação para o desenvolvimento sustentável da comunidade. Atualmente a oferta educativa da escola abrange o 3º ciclo do Ensino Básico, os cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário e o Ensino Profissional com cursos nas áreas da informática, da gestão, do desporto, da robótica, entre outros.

Nestas breves notas gostaria de destacar a importância que os cursos profissionais têm tido na promoção da mudança na minha escola. Não falo de uma revolução mas sim de uma mudança lenta e gradual mas consistente. Dou exemplos.

Começo com a ligação à comunidade local. O ECB nasceu ligado ao meio empresarial mas à medida que o número de alunos aumentou e o ensino regular se tornou dominante perdeu-se um pouco esse vínculo. O corpo docente também cresceu de acordo com as necessidades sendo todo ele profissionalizado para o ensino e com origens nas mais diversas regiões do país. Ora o ressurgimento da oferta profissional, dada a sua natureza, exigiu um esforço significativo de ligação ao meio envolvente. De certa forma foi um voltar às origens. Aos poucos estabeleceram-se relações de mutualismo com as empresas e as instituições locais, as quais se foram habituando a olhar para a escola como um parceiro não dispensável. Estas parcerias têm permitido não só colocar os alunos em estágios mas também desenvolver projetos, muitas vezes inovadores, que potenciam as competências dos alunos e, simultaneamente, respondem às necessidades das instituições. Além disso, têm permitido aos nossos professores que acompanham e monitorizam os estágios uma

---

<sup>7</sup> Diretor Pedagógico do Externato Cooperativo da Benedita

outra visão da realidade envolvente à escola, facto que se reflete depois no planeamento das aulas e na própria dinâmica na sala de aula.

Sabemos como é difícil mudar o modo de ensinar. Todos temos a tendência para reproduzir o conhecimento da mesma forma que o apreendemos. Mas também sabemos que a necessidade aguça o engenho e o certo é que muitos destes professores sentiram que tinham de mudar em função das solicitações do meio espacial e temporal. Gradualmente estas mudanças nas práticas acabaram por se estender a outras aulas que o professor leciona no ensino dito regular.

Aqui está o ensino profissional a servir como catalisador da mudança.

Mas há mais transformações provocadas pelo ensino profissional.

O funcionamento modular e progressivo destes cursos faz com que muitas vezes o professor seja confrontado com alunos em diferentes fases do processo de ensino aprendizagem. Ao lidar com situações muito particulares, o professor toma consciência da diversidade que existe numa turma e apercebe-se que só com um trabalho de proximidade pode ajudar a criar pontes entre o aluno e a aprendizagem. E Isso é meio caminho para que passe a adotar estratégias de diferenciação nas suas restantes aulas.

Por fim, deixo um último exemplo que resultou de um profícuo seminário da responsabilidade do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) no ECB intitulado: *“(RE)APRENDER A ENSINAR E AVALIAR NO ENSINO PROFISSIONAL: o saber em ação”*. Na sequência da referida formação, a escola implementou os designados Projetos Integradores (PI's) em todos os cursos profissionais. Assim, ao longo do atual ano letivo os professores das disciplinas técnicas passaram a ter uma hora de reunião em comum no horário semanal para selecionarem, estruturarem e avaliarem projetos que envolvam as diferentes disciplinas e que tenham em conta o interesse dos alunos. Os resultados têm superado as nossas melhores expectativas. A hora dos PI's passou a ser um espaço privilegiado de trabalho cooperativo e colaborativo entre professores. Além disso, promove uma efetiva interdisciplinaridade, algo que é sempre tão difícil de implementar. Em resultado desta experiência bem-sucedida, o diretor pedagógico decidiu alargar o seu âmbito e no próximo ano letivo irá criar condições para que o trabalho colaborativo seja uma realidade também no ensino regular.

Mais uma vez, o Ensino Profissional surge aqui como catalisador de uma mudança que considero crucial para o sucesso dos nossos alunos e para o futuro da nossa escola.

## O Ensino Profissional – um caminho que se vai construindo. O impacto da formação na construção desse caminho.



**Helena Libório<sup>8</sup>**

Neste artigo pretendo fazer uma reflexão sobre o caminho feito, no ensino profissional, no Agrupamento de Escolas de Esgueira, nos últimos três anos, para o qual contribuiu uma experiência de formação contínua promovida pelo SAME, da Universidade Católica do Porto. O enfoque da reflexão podia ser na vertente da relação com o mundo empresarial, da formação em contexto ou na vertente da prática pedagógica de sala de aula. Embora a primeira tenha merecido nos últimos anos grande investimento da nossa parte, foi na segunda que recaiu a minha escolha, sendo o ponto de partida para esta reflexão as minhas experiências profissionais.

Por força das circunstâncias<sup>9</sup>, acompanhei de muito perto a expansão do ensino profissional nas escolas secundárias públicas, devo dizê-lo, com o entusiasmo de quem acredita na bondade de uma medida que vai ao encontro das suas convicções em matéria de educação, formação e qualificação dos jovens.

Também as circunstâncias ditaram que em 2011 regressasse à escola<sup>10</sup> onde havia dedicado a maior parte da minha vida como docente e me fossem atribuídas duas turmas de cursos profissionais.

Foi aí que tive a consciência vivida do estado do ensino profissional nas escolas secundárias públicas, pelo menos em algumas como parecia ser a minha. Os alunos tinham, quase todos, uma idade superior à esperada no ano de escolaridade que frequentavam – 10º ano –, vários eram provenientes de cursos de educação e formação (CEF), outros

---

<sup>8</sup> Diretora do Agrupamento de Escolas de Esgueira, Aveiro

<sup>9</sup> Desempenho de funções de Diretora Regional Adjunta de Educação do Centro e de Diretora Regional de Educação do Centro entre 2007 e 2011.

<sup>10</sup> Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima, hoje Escola Básica e Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima.

somavam retenções no ensino básico, apresentando uma atitude displicente para com a escola, somando participações disciplinares e falta de assiduidade. Das conversas que ia tendo com os meus colegas – a maioria nunca tinha lecionado a alunos de cursos profissionais –, fui-me apercebendo que os cursos profissionais eram vistos como uma escolha de segunda, uma alternativa para os desvalidos do sistema. Curiosamente, muitos dos alunos manifestavam interesse pelas disciplinas da componente técnica e lá iam conseguindo algum sucesso, o que me fazia pensar que seriam as metodologias que envolviam mais os alunos, menos rígidas, diria mesmo menos liceais, o segredo para este sucesso.

Porém, as taxas de abandono e de insucesso eram enormes, os alunos acumulavam módulos por fazer. As taxas de conclusão eram muito baixas.

Os meus primeiros tempos de professora foram difíceis, os alunos tinham-se habituado a desvalorizar a disciplina que eu lecionava – Área de Integração. Havia que os fazer sentir e perceber o seu interesse, devolver-lhes o protagonismo na aprendizagem e tateando no primeiro ano, fui refletindo para que no ano seguinte fizesse de modo diferente. Implementei então uma nova forma de fazer, centrada no aluno, levando-os a descobrir o conhecimento. O principal instrumento de avaliação passou a ser o portfólio. Todos fizeram todos os módulos com sucesso. Esta experiência despertou em mim o interesse pelo ensino profissional, agora na pele de professora.

Quando, em 2013, me candidatei a diretora elegi-o como uma área de intervenção prioritária no Agrupamento. Era urgente valorizá-lo, quer no acesso, quer no seu desenvolvimento, ou seja, o ensino profissional devia ser dado a conhecer aos alunos como uma via com a mesma dignidade e valor dos cursos científico-humanísticos e era fundamental desenvolver metodologias que simultaneamente fossem rigorosas e ajustadas à natureza dos cursos e às características dos alunos.

Comecei por reunir com os alunos, com os pais, com os professores e fomos difundindo a ideia de que os cursos profissionais são uma via paralela aos cursos científico-humanísticos e não uma via alternativa e menor. Ainda lembro a cara de desconfiança dos alunos quando lhes disse, pela primeira vez, que eram alunos de primeira e que a Escola depositava muita esperança neles!

Tínhamos um grande objetivo – reduzir o abandono e o insucesso. Quando digo tínhamos, pretendo transmitir que o objetivo passou a ser partilhado por muitos na Escola.



Era necessário implementar novas metodologias, valorizar o trabalho de sala de aula, romper com o mimetismo com o paradigma dos cursos científico-humanísticos. A necessidade de formação dos professores ou de partilha de experiências com outras escolas parecia uma necessidade e uma mais-valia.

Foi neste contexto que surgiu a oportunidade de um conjunto de professores ligados aos cursos profissionais fazerem formação no âmbito de um protocolo com a Universidade Católica do Porto. Tivemos consciência que era importante que todos os participantes no processo de valorização dos cursos profissionais se sentissem comprometidos com os objetivos que sustentavam a necessidade de formação, pelo que fez parte do grupo de formandos também um adjunto da Diretora.

A formação decorreu e a equipa de professores da Escola Básica e Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima foi desenvolvendo o seu trabalho em torno da ideia de projeto integrador, convocando novas ferramentas tecnológicas. O trabalho passou a ser tema de conversa também na Escola e no conselho pedagógico, apesar do imenso que acrescentou ao trabalho diário dos envolvidos, já muito exigente e por vezes extenuante. Entre o esforço e até algumas lamúrias provocadas pelo trabalho acumulado, fui vendo que para aqueles professores se abria uma porta para uma nova forma de fazer, que parecia ser possível. A metodologia de projeto aplicada ao ensino profissional valoriza a articulação no seio da equipa docente, mas sobretudo permite que os alunos sejam o centro da aprendizagem, construindo o conhecimento em torno de temas para os quais concorrem as diversas áreas do saber, vulgo disciplinas na gramática escolar.

A equipa de formandos da EBS Dr. Jaime Magalhães Lima saiu da formação mais rica, com competências para disseminar novas práticas que visam a melhoria das aprendizagens dos alunos. E a disseminação paulatina pode ser parte do caminho para a implementação de projetos integradores.

Na verdade, a formação contribuiu para que olhássemos o ensino profissional com outros olhos. É possível aprender, ter sucesso correspondendo este sucesso a envolvimento, desenvolvimento de competências, aprendizagem, utilização de ferramentas tecnológicas. A chave do sucesso está na utilização de uma nova metodologia na sala de aula e no trabalho colaborativo no seio das equipas docentes.

O caminho faz-se caminhando e é nesse estádio que nos encontramos – a caminhar, com um objetivo claro de melhorarmos o sucesso dos nossos alunos dos cursos

profissionais. Já melhorámos! Aumentámos as taxas de conclusão e reduzimos o insucesso na conclusão dos módulos durante o percurso, tendo, inclusivamente a equipa de avaliação externa no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas constatado e valorizado essa melhoria.

Eu, diretora, continuo a dizer aos alunos e aos pais dos alunos dos cursos profissionais, logo no primeiro dia do ano letivo, que são alunos de primeira e a incentivar os professores a implementarem metodologias de projeto. E como gosto de os ver – aos alunos! - participar em programas Erasmus+ a fazerem boa figura, a receberem prémios de desempenho ao lado dos alunos dos cursos científico-humanísticos, a realizar Provas de Aptidão Profissional soberbas, a arranjar emprego ou a prosseguir estudos no final do curso.

## Sozinhos podemos ir mais depressa mas juntos vamos, seguramente, mais longe



**Luciano Vitorino<sup>11</sup>**

No dia 17 de fevereiro de 2016, a Escola Profissional de Rio Maior organizou a 1ª Tertúlia da Rede Regional de Partilha que envolveu todas as escolas da região. O mote para esta sessão foi **“Colaborar para Inovar: O trabalho de equipa como chave para o sucesso.”** Durante a tarde foram vários os depoimentos e partilhas de professores, diretores, autarcas, técnicos e especialistas entre outros.

A sessão foi iniciada por Luciano Vitorino, Diretor da EPRM, que apresentou os objetivos para a criação da Rede Regional de Partilha, falou sobre a necessidade de inverter sinais de insucesso e de desmotivação. Lembrou que os jovens de hoje são conhecidos como a “geração do polegar” (uma vez que toda a informação está disponível ao toque de um dedo). Referiu ainda a importância de ajustar o modelo de escola aos alunos de hoje, isto é, conceber a Escola do Século XXI. O objetivo último da criação desta Rede Regional de partilha é lançar as bases para a Mudança de Paradigma na Educação e Formação, colocando a aprendizagem do aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Com a criação desta Rede pretende-se partilhar boas práticas, encontrar soluções para desafios e dificuldades, naquela perspetiva de que juntos chegaremos mais longe.

Luísa Orvalho, consultora do SAME, coordenadora do eixo “Valorizar o Ensino Profissional” e da Rede de Cooperação das Escolas com Ensino Profissional - UCP, fez um enquadramento da plataforma SAME, apresentou os objetivos e explicou como está a funcionar este Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas e como se pretende alargar e descentralizar esta Plataforma de cooperação entre escolas. Relembrou ainda que o

---

<sup>11</sup> Diretor Pedagógico da EP Rio Maior

objetivo é sempre fazer aprender, e que cada escola deve apresentar/partilhar as suas experiências com o intuito de promover a melhoria contínua.

Matias Alves, Diretor Adjunto da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Porto e coordenador do SAME, designou a sua intervenção por “10 verbos para aprender”: **1º Questionar-se**, a escola só avança com perguntas, devemos levar os alunos a fazer perguntas; **2º Investigar**, procurar respostas; **3º Dialogar**, pôr em comum, partilhar; **4º Compreender**, interagir, compreender o mundo, as oportunidades, os problemas; **5º Melhorar**, a sociedade, a organização, o sistema; **6º Escrever**, procedimento de construção, de conhecimento; **7º Difundir**, dar a conhecer aos outros o que se sabe; **8º Debater**, pôr em questão; **9º Comprometer-se**, assumir; **10º Exigir** o respeito, os recursos, as regras, dignidade.

Após as intervenções iniciais, seguiram-se as apresentações da Escola Profissional de Rio Maior (EPRM), Escola Profissional Vale do Tejo (EPVT) e da Escola de Serviços e Comércio do Oeste (ESCO), escolas que participaram nas Oficinas de Formação “(Re) Aprender a Ensinar e Avaliar no Ensino Profissional: o saber em ação”, Formação Avançada em Ciências da Educação (FACE), de 50 horas, acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com 2 créditos.

A apresentação da EPRM, incluída no Painel intitulado “Potencial formativo das Escolas – valorização do capital humano”, valorizou o trabalho colaborativo, que tem sido um das grandes apostas neste ano letivo, na procura de novos métodos de ensino/aprendizagem de modo a que os alunos consigam aprender fazendo. A valorização das *SoftSkills* através da participação em projetos internos e externos é conseguida através da integração em clubes das áreas técnicas, que permitem que estes alunos melhorem as suas competências, os seus conhecimentos e desenvolvam o espírito de grupo e a autoconfiança. O grande desafio será acabar com a segmentação do conhecimento para que possa surgir uma nova Escola na lógica da integração e da partilha.

No Painel “O desafio da Reflexão e da Aprendizagem Coletiva na Escola: um olhar”, a Diretora da EPVT, Manuela Baião, abordou a necessidade de nos questionarmos, de perdermos tempo a refletir e a analisar para que possamos ter um conhecimento mais aprofundado sobre o que nos rodeia. “Quem se abriga debaixo da árvore é que conhece o chilrear dos passarinhos”(Cokwe). Frisou ainda a importância de conjugar os verbos

questionar, partilhar, articular e interagir na primeira pessoa do plural. “O caminho é longo... mas o caminho faz-se caminhando!”

A ESCO, no Painele “ Criação de Redes de Sinergias”, apresentou a TEIA – Trabalho em Equipa Incentiva a Aprendizagem. Com a TEIA a ESCO pretendeu mostrar que tudo é importante e funciona muito melhor se estiver interligado. Foi referido o (re)questionamento constante, a importância de reinventar o que existe, de inovar, de valorizar todos os sectores. Através da apresentação de um filme foi possível observar como todos os setores da escola funcionam em interligação e que através da experiência do “fio” ficou perceptível o modo como estes acompanham o percurso do aluno.

Para além dos representantes da EPRM, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto e consultores do SAME, o evento contou com a presença das Vereadoras da Educação das Câmaras Municipais de Rio Maior e Torres Vedras, Ana Figueiredo e Laura Jesus Rodrigues, respetivamente, bem como de Judite Correia, Diretora do Centro de Formação Lezíria Oeste, Júlia Alfaiate e Manuela Baião, Diretora da ESCO e Diretora Pedagógica da EPVT.

A Tertúlia contou com a presença de professores das várias escolas da região – de Rio Maior: EB Fernando Casimiro, EB Marinhas do Sal, Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira e Escola Superior de Desporto; da Benedita: Externato Cooperativo da Benedita; de Peniche: Escola Secundária de Peniche; de Alcanede: EB Afonso Henriques; das Caldas da Rainha: Escola Técnica Empresarial do Oeste; de Santarém: Escola Profissional do Vale do Tejo; de Torres Vedras: Escola de Serviços e Comércio do Oeste e a Escola Profissional Fernando Barros Leal.

A Mudança de Paradigma na Educação, na qual este conjunto de Escolas se quer envolver, traduz-se, conforme descrito pelo Professor Joaquim Azevedo, em entrevista ao Diário de Notícias, no passado dia 25 de Janeiro: “em Portugal temos casos exemplares onde já fazemos o que a Finlândia e a rede de colégios da Catalunha, *Fundación Jesuitas Educación*, fazem, isto é, redes de escolas a fazer cooperativamente as mudanças: são as experiências de trabalhar com projetos integradores, onde os professores verificam que temas de cada disciplina podem ser mobilizados. Desenvolvem o projeto em conjunto e aplicam-no, trabalhando interdisciplinarmente e em equipa.”

Aquilo que se pretende é, recorrendo aos referidos projetos integradores, dar ao aluno uma perspetiva integrada e conexa do currículo, colocando os professores a

trabalhar cooperativamente em prol da aprendizagem do aluno. Aliás, neste novo paradigma, ensinar significa fazer aprender.







## Colaborar para Inovar: O Trabalho de equipa como chave para o sucesso

Data: 17 de fevereiro de 2016 \* Local: Rio Maior \* Horário: 14h30min – 18h00min

### Programa

14h30min	Acolhimento	<b>Luciano Vitorino</b> Diretor Pedagógico   Escola Profissional de Rio Maior
14h40min	Apresentação e Introdução ao tema proposto para os trabalhos	
14h40min	Sessão de abertura	<b>Luísa Orvalho</b> Consultora do SAME   Universidade Católica Portuguesa
14h50min	Conferência inaugural: 10 Verbos para Aprender	<b>José Matias Alves</b> Diretor adjunto de FEP   Coordenador do SAME   Universidade Católica Portuguesa
15h20min	A importância da valorização do capital / potencial formativo das escolas Moderadora: <b>Laura Jesus Rodrigues</b> Vereadora da Educação / Vice-Presidente   CM de Torres Vedras Relator: <b>João Paulo Colaço</b> Técnico Superior   Escola Profissional de Rio Maior	<b>Escola Profissional de Rio Maior</b>
15h50min	Coffee Break	
16h15min	O desafio da reflexão e da aprendizagem coletiva na escola: um olhar Moderadora: <b>Ana Filomena Figueiredo</b> Vereadora da Educação   Câmara Municipal de Rio Maior Relator: <b>João Paulo Colaço</b> Técnico Superior   Escola Profissional de Rio Maior	<b>Escola Profissional do Vale do Tejo</b>
16h45min	Criação de redes de sinergias Moderadora: <b>Maria Judite Correia</b> Diretora do Centro de Formação Lezíria Oeste Relator: <b>João Paulo Colaço</b> Técnico Superior   Escola Profissional de Rio Maior	<b>Escola de Serviços e Comércio do Oeste</b>
17h15min	Devolução de dados obtidos	<b>João Paulo Colaço</b> Técnico Superior   Escola Profissional de Rio Maior
17h30min	Espaço de debate / Partilha	<b>Luciano Vitorino * Ana Teresa Batista * Manuela Baião</b> Direções Pedagógicas   EPRM * ESCO * EPVT
18h00min	Sessão de encerramento	<b>Luciano Vitorino</b> Diretor Pedagógico   Escola Profissional de Rio Maior



## As Perguntas Escondidas



Antónia Reis<sup>12</sup>

Quando optei por investigar o questionamento enquanto estratégia de ensino, de aprendizagem e de avaliação nas aulas de Iniciação Musical, tinha em mente procurar instigar a natural curiosidade das crianças para ir ao encontro de aprendizagens que não se traduzissem apenas em práticas de imitação e de reprodução de repertório. A ideia era tentar promover um envolvimento mais profundo, dir-se-ia mais intelectual, com os saberes e conteúdos que à Música dizem respeito, sem castrar o entusiasmo e a alegria, elementos essenciais a uma vivência positiva e saudável da experiência da sala de aula.

Sendo a curiosidade um estímulo espontâneo, poderíamos ser levados a acreditar que as questões nascem com a mesma facilidade. Contudo, o que depressa vim a depreender, é que o acto de questionar, no seu sentido mais crítico, enfrenta dificuldades de origem diversa, sendo a primeira e talvez a mais relevante o legado de uma cultura deturpada de silêncio, associada a um modelo de ensino-aprendizagem que, embora ultrapassado, nos é ainda muito presente. Wolk (2008, p. 117) retrata com ironia e com muita precisão esta realidade: *“If my greta-grandma walked into classroom today, she would know exactly what to do: sit down, be quiet, listen to the teacher”*. Ora, este modelo transmissivo do saber, revela precisamente o negativo do que o questionamento dentro da escola deveria ser: um processo colaborativo, investigativo e profundamente intelectual, no qual o professor assume a responsabilidade de arquitetar uma experiência interessante e com propósito, evitando consumir excessivamente o tempo de aula com perguntas diretas ou mal estruturadas. Este processo implica um esforço sério em planear as questões da aula no contexto da disciplina e, em simultâneo, em dar voz aos alunos de uma forma orientada e não arbitrária, educando-os também a formularem as suas próprias questões.

---

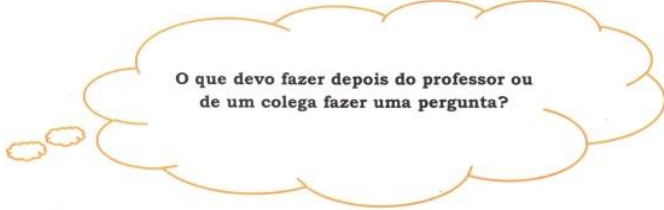
<sup>12</sup> Professora no Centro de Cultura Musical (CCM)



O desafio que impus a mim própria de criar uma comunidade de questionamento na sala de aula de Iniciação Musical obrigou-me, portanto, a pensar que tipos de incentivos poderia incluir nas minhas estratégias para dar voz às questões dos alunos. E foi ao auscultar as suas perceções, nomeadamente os obstáculos que sentem em formular perguntas, que me deparei com uma primeira problemática, afinal transversal a todas as áreas e disciplinas, e que nos endereça assuntos pertinentes relativamente ao universo das crianças.

Embora todos os alunos tenham reconhecido que as perguntas, as que elaboram por sua iniciativa ou as enunciadas pelos seus pares, sejam extremamente valiosas na medida em que permitem esclarecer dúvidas, construir uma melhor compreensão sobre as matérias ou aceder a perspetivas diferentes das suas, a realidade que expuseram foi a de que dentro do domínio emocional persiste um forte impedimento que é dominado pelos seus medos. E que receios são estes, os experienciados pelas nossas crianças? O medo de errar, sem dúvida o mais predominante, encontra-se associado a uma visão ainda negativa sobre o conceito de falha. A este se veicula o sentimento de vergonha, o pavor de se tornarem suscetíveis a situações de humilhação ou de troça por parte dos colegas ou dos professores. O facto de optarem por ficarem em silêncio, na esperança que os colegas elaborem as perguntas que lhe estão na cabeça, tem raiz na sensação de insegurança, nos ambientes em que se sentem hostilizados ou pouco apoiados nas suas aprendizagens.

Uma vez confrontada com a riqueza destes dados, tornou-se claro que antes de proceder a sessões de questionamento com os alunos nas aulas, o que se previa desde já improdutivo, seria fundamental trabalhar o sentido de comunidade de uma forma construtiva, demonstrando, por exemplo, que os medos são comuns a todos e que é possível desconstruí-los em conjunto. Assim nasceu a operação “Perguntar não ofende ninguém, só nos ajuda a aprender” que principiou com um debate seguido pelo consentimento de algumas normas e de alguns comportamentos a seguir nas aulas, que aqui partilho, Figura 1.



O que devo fazer depois do professor ou de um colega fazer uma pergunta?

1. Ouvir com atenção a pergunta.
2. Pensar para mim mesmo na resposta.
3. Não atirar ideias para o 'ar'.
4. Lembrar que vai existir um tempo de silêncio para eu pensar.
5. Quando as pessoas estiverem a falar, não falar sobre elas.
6. Ser paciente e esperar a vez de participar.
7. Estar preparado e pronto para responder para o público.
8. Não usar palavras rudes ou comentários negativos sobre as respostas partilhadas.
9. Se não tiver oportunidade de participar, ou se não for chamado, ouvir com atenção os meus colegas.
10. Lembrar que o medo não me ajuda a aprender.

\* Regras traduzidas e adaptadas por António Reis, no âmbito do desenvolvimento da sua dissertação, no Mestrado em Ensino da Música, na Universidade Católica do Porto, sob orientação da Professora Lúcia Cravalho, a partir das referências de Walsh e Sartre (2005) e Haynes (2002).

Figura 1- Normas para o Questionamento

A experiência do meu estudo ensinou-me que, na sala de aula, em cada uma das crianças, pode habitar um quarto escuro onde se escondem as questões. Este universo secreto é feito de medos que importa desconstruir através de práticas refletidas e nas quais a singularidade de cada criança é considerada. Se pretendemos dinamizar e desenvolver o pensamento nos nossos alunos, independentemente da área disciplinar onde nos movimentamos, temos de facto de olhar para o que Nosich (2011) nos revela: O pensamento crítico não pode ser visto de forma dissociada das emoções. Existem emoções capazes de toldar a reflexão crítica, mas também de a iluminar. Em concreto o “medo de errar” ou o “medo de fazer má figura” constituem entraves imediatos. Se, por um lado, nenhuma competência importante é adquirida sem a falha, por outro, a não exposição das

ideias e dos pensamentos pode colocar em causa ideias ou soluções originais acerca de problemas.

### **Referências Bibliográficas:**

Nosich, G. M. (2011). *Aprender a pensar criticamente: um manual para estudantes de todas as áreas curriculares*. Porto: Universidade Católica Editora - Porto.

Reis, M. A. (2014). O questionamento enquanto estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação nas aulas de Iniciação Musical. *Dissertação de Mestrado, Universidade Católica do Porto*. Porto.

Wolk, S. (2008). School as inquiry. *Phi Delta Kappan*, 90(2), 115-122.

## Diferenciação pedagógica no ensino de música: porque ninguém pode ficar para trás!



Catarina Nunes<sup>13</sup>

Muito se tem falado de *diferenciação pedagógica*, muitos de nós, professores, achamo-nos autênticos entendidos no assunto, conhecemos os seus significados etimológico e conceptual, lemos alguma literatura sobre esta matéria, mas será que estamos verdadeiramente conscientes do seu valor e premência ao ponto de concretizarmos essas ideias na prática diária? Uns sim, outros nem tanto. A verdade é que a pedagogia diferenciada continua muito aquém do seu desígnio.

Começemos pelo princípio. Afinal, o que significa diferenciar? Diferenciar é nada mais que fazer ou estabelecer diferença ou distinguir alguma coisa de outra, é tornar ou tornar-se diverso. Enquanto indivíduos há uma imensidão de aspetos que nos distinguem: os costumes, os contextos, os gostos, as experiências e os interesses, apenas para citar alguns. Relembrando o ano de 1995, destacado pela UNESCO como o Ano Internacional da Tolerância, disseminou-se mundialmente nesta altura o lema “Todos diferentes todos iguais” numa tentativa interventiva para a aceitação positiva da diferença. Ora, a essência deste entendimento aplica-se também à sala de aula que para além de ser um espaço social é, paralelamente, um espaço de aprendizagem onde cada um é um ser único.

Partindo da minha escassa experiência profissional no ensino artístico especializado da música, são muitas as incertezas que me invadem diariamente, mas uma certeza eu tenho: os alunos com quem trabalho são todos diferentes e cabe-me a mim conceber e concretizar estratégias que os façam caminhar na longa viagem que é a aprendizagem. Isto não faz da minha sala de aula mais ou menos complexa, por ser heterogénea e repleta de diferentes pertenças, a minha sala revela-se diariamente uma inesgotável fonte de riqueza!

---

<sup>13</sup> Professora na ESPROARTE – Escola Profissional de Arte de Mirandela. Mestranda em Ensino de Música na Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Os meus alunos são instrumentistas, aspirantes a músicos profissionais, jovens com um talento musical apurado que centram grande parte das suas energias na parte prática da música, descurando por vezes toda a teoria que a envolve. Mas que seria da prática sem a teoria, ou da teoria sem a prática? Absolutamente nada. Porém, proferir este *cliché* não basta, é minha responsabilidade fazer com que os meus alunos o interiorizem verdadeiramente. São muitas as vezes que oiço vários protestos sobre alunos extraordinários na prática do instrumento mas que não alcançam as metas pretendidas nas disciplinas da teoria da música. Pergunto-me como é possível? Não é. Um aluno com um excelente desempenho na prática do instrumento deverá, certamente, interessar-se em saber mais sobre ele, sobre a sua construção, sobre os *luthiers*, sobre o repertório, os compositores, os interpretes, sobre a história e o seu contexto. Ora, todos estes aspetos são objetos de estudo de várias disciplinas teóricas que constam do currículo e que devem ser transversais à performance do instrumento: a Teoria e Análise Musical, a Formação Musical e Auditiva, a Organologia, a Acústica e a História da Cultura e das Artes. Sabendo que a teoria e a prática da música são transversais, é contraditório que um aluno manifeste sucesso na prática instrumental e insucesso na teoria da música. A solução passa por encontrar estratégias viáveis que permitam diferenciar o ensino e fazer com que cada um dos alunos vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem (Perrenoud, 2000). Outro protesto infalível é o lamento de alguns professores: “Eu dei exatamente o mesmo teste e mesmo assim conseguiu tirar novamente uma nota negativa!” Pois, naturalmente que sim! Da mesma forma que se não comer um determinado prato da primeira vez, não é por lhe ser servido um segundo exatamente igual que o vai passar a saber apreciar.

A verdade é que os nossos alunos aprendem de maneiras diversas, uns a ouvir, outros a fazer, alguns sozinhos, outros em equipa, mas cada um ao seu ritmo, mostram interesse por diferentes assuntos e temáticas, onde a curiosidade e a inspiração se tornam os intervenientes catalisadores do processo de aprendizagem. Logo, a questão que nos devemos colocar é: *Como responder de forma eficaz às diferentes necessidades dos alunos?* Embora não haja na pedagogia uma receita mágica que se adapte a todas as medidas – seria aliás um grande contra-senso – há procedimentos que capazes de possibilitar bons pontos de partida e a aplicação de uma lista de verificação ou questionário que dê voz ao alunos no sentido de partilharem a forma como gostam de aprender é um deles, já que permite ao

professor fazer um diagnóstico fundamental que possibilitará diferenciar mais e melhor as suas práticas de ensino. A partir daí é preciso refletir, fixar objetivos, tomar decisões, trabalhar por projetos, criar equipas de pesquisa, organizar materiais diversificados, recorrer às TIC, a esses ruidosos *smartphones*, *tablets*, e tirar proveito deles em contexto de sala de aula. É hoje absolutamente essencial e urgente que as práticas pedagógicas desenvolvidas atendam ao facto de que os alunos são diferentes nas origens, nas experiências, nos interesses, nas competências e que cada um tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, já que o bom ensino resulta da capacidade de lidar com estes fatores que conjeturam as diferenças e, conseqüentemente, potenciam uma aprendizagem centrada no aluno, logo, uma aprendizagem verdadeiramente eficaz (Tomlinson, 2008). Isto é pedagogia diferenciada.

É, igualmente, urgente desmistificar o facto do elevado número de alunos por turma constituir um impedimento para a aplicação da diferenciação pedagógica “na realidade porque são muitos, porque são grupos muito heterogéneos e porque existem muitos meninos com problemas de ordem variada é que é necessário fazer diferenciação pedagógica, para podermos chegar a todos e a cada um” (Cadima, 2008, p. 109). É este o caminho a percorrer para a equidade e qualidade no ensino e que constitui a resposta orientada pelo princípio de uma educação para todos, com todos, de todos e por todos. A tarefa não é fácil, mas o carisma e a magia do bom professor geram resultados absolutamente fascinantes. É preciso diferenciar, porque ninguém pode ficar para trás!

### Referências bibliográficas

Cadima, A. (2008). Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula. *Atas do Seminário Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos*, 2006. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Perrenoud, Ph. (2000). *10 Competências Para Ensinar*. (Reimpressão em 2007). Porto Alegre: Artmed.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

## Um Exemplo de Planificação de aula de Iniciação Musical do Curso Básico de Música da Escola de Música de Esposende



Gonçalo Nuno dos Santos Quintão Jaques<sup>14</sup>

Neste testemunho, pretendo partilhar um exemplo de planificação de uma aula de Iniciação Musical, do Curso Básico de Música, para ensinar com ação estratégica e diferenciadora, uma turma de 16 alunos, do 3ºano de escolaridade, do 1º Ciclo, do Ensino Básico, que frequentam a Escola de Música de Esposende (EME), no ano letivo de 2015/2016. A aula foi desenvolvida durante a minha prática profissional, do Mestrado em Ensino de Música, da Escola da Artes, da Católica Porto. Os recursos didáticos utilizados foram construídos por mim.

**Plano de Aula: nº 22**

**Disciplina:** Iniciação Musical

**Turma:** 3º Ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Duração da aula:** 45 min

**Data:** 5 de abril de 2016

**Mestrando:** Gonçalo Nuno dos Santos Quintão Jaques

### 1. Breve contextualização da turma

A turma do 3º ano é constituída por 16 alunos, com idades compreendidas entre os oito anos de idade, sendo sete rapazes e nove raparigas. Dois alunos iniciaram pela primeira vez a aprendizagem de música no início do ano letivo 2015/2016, os restantes alunos já frequentam a escola EME desde 2014/2015. Todos os alunos desenvolvem o trabalho sem problemas de comportamento e encontram-se muito motivados e

---

<sup>14</sup> Professor de Iniciação Musical na Escola de Música de Esposende – Esposende; Mestrando em Ensino de Música na Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa

interessados por esta disciplina.

## 2. Breve referência à unidade didática onde se situa a aula

Os alunos nas aulas anteriores trabalharam leituras rítmicas com a introdução de diferentes células rítmicas e leituras melódicas, com variações de andamentos, utilizando esquemas rítmicos e pequenas melodias. Relativamente aos conteúdos abordados até ao momento foram os seguintes: compassos simples, *legato* e *staccato*, barras e sinais musicais, andamentos musicais e linhas espaços suplementares superiores e inferiores, células rítmicas (semínima, duas colcheias, quatro semicolcheias, colcheia duas semicolcheias e duas semicolcheias colcheia) com a duração de uma pulsação num compasso simples e ponto de aumentação. Na presente aula serão trabalhados diferentes sinais de intensidade (pianíssimo, piano, mezzo forte, forte, fortíssimo), e de dinâmica (crescendo e diminuendo). A prática destas aprendizagens tem como finalidade uma melhor consolidação dos objetivos de aprendizagem estipulados para esta disciplina, e uma melhoria e desenvolvimento das capacidades técnicas, sonoras e musicais.

## 3. Conteúdos

### 3.1. Conteúdos declarativos

- Pulsação
- Sinais de intensidade: *pp*; *p*; *mf*; *f*; *ff*.
- Sinais de dinâmica:  $\text{<}$ ;  $\text{>}$ .

### 3.2. Conteúdos atitudinais

- Participação nas atividades;
- Concentração;
- Interesse e empenho.

### 3.3. Conteúdos a nível de reportório

- “Chica larica” – lengalenga.

## 4. Objetivos de aprendizagem

Os alunos deverão ser capazes de:

*Domínio técnico-artístico*



- Identificar auditivamente os sinais de intensidade (***pp***; ***p***; ***mf***; ***f***; ***ff***) e de dinâmica (***<***; ***>***) a partir de excertos musicais, colocando os cartões no ar;

- Vivenciar, sentindo a pulsação, da lengalenga “Chica larica”;
- Executar a lengalenga de acordo com sinais de intensidade e de dinâmica.
- Tocar, com instrumental Orff, o jogo musical “Eu sou o maestro”.

#### *Domínio das atitudes*

- Participar ativa e de forma ordeira nas atividades da aula;
- Demonstrar concentração no desempenho individual e coletivo;
- Revelar interesse e empenho nas atividades propostas.

### **5. Recursos didáticos**

Piano digital; Computador; Coluna amplificadora; Instrumental Orff; Cartões com as imagens de intensidade e de dinâmica; Letras das lengalengas; Grelhas de avaliação.

### **6. Estratégias de ensino**

O Professor:

Explica os conteúdos e os objetivos de aprendizagem propostos para a aula, numa linguagem adequada à idade dos alunos, para que estes saibam fazer a sua autoavaliação no final da aula;

Distribui a grelha e certifica-se que todos os alunos compreenderam os critérios de avaliação e como devem assinalar os seus níveis de desempenho.

Distribui pelos alunos o guia de leitura com a definição dos conceitos de intensidade de som e dinâmica;

Distribui pelos alunos os cartões com imagens dos sinais de intensidade e de dinâmica;

Apresenta um conjunto de excertos musicais com intensidades (***pp***; ***p***; ***mf***; ***f***; ***ff***) e dinâmicas (***<***; ***>***);

A partir dos excertos musicais pede aos alunos que identifiquem, com os cartões no ar, a intensidade com a força da música e a dinâmica com a variação de intensidade;

Apresenta e distribui a letra da lengalenga “Chica larica” aos alunos;

Convida os alunos a executarem a pulsação da mesma recorrendo à letra;

Com recurso ao instrumental Orff, solicita aos alunos que executem a pulsação da lengalenga;

E de seguida que executem a lengalenga com a marcação da pulsação, respeitando os sinais de intensidade e de dinâmica expostos na letra da lengalenga “Chica larica”;

Convida os alunos a executar o jogo “Eu sou o maestro” com recurso ao instrumental Orff;

Pede a cada aluno a sua autoavaliação de acordo com a grelha que foi distribuída pelo professor, no início da aula;

Para trabalho de casa propõe aos alunos que na nova lengalenga “À morte ninguém escapa” criem sinais de intensidade e de dinâmica para apresentarem na aula seguinte.

## **7. Sequência de atividades de aprendizagem a realizar pelos alunos**

1. Apropriação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, assim como os critérios de e níveis de desempenho, previamente apresentados pelo professor (2 min);
2. Leitura do guia explicativo dos conceitos definição de intensidade e de dinâmica (2 min);
3. Receção dos cartões com imagens das simbologias de intensidade e de dinâmica para a realização da tarefa seguinte (2 min);
4. Audição de excertos musicais executados pelo professor e identificação das intensidades e dinâmicas, colocando no ar os respetivos cartões (8 min);
5. Devolução dos cartões ao professor (2 min);
6. Aprendizagem da letra da lengalenga “Chica larica” (4 min);
7. Leitura e execução da lengalenga com a marcação da pulsação (2 min);
8. Receção do instrumental *Orff* para a realização da tarefa seguinte (2 min);
9. Execução da pulsação da lengalenga, com recurso ao instrumental *Orff* (2 min);
10. Execução da lengalenga com as diferentes simbologias de intensidade e de dinâmica (5 min);
11. Aprendizagem das regras do jogo “Eu sou o maestro” (2 min);
12. Jogo “Eu sou o maestro” (7 min);
13. Devolução dos instrumentos *Orff* ao professor (2 min);
14. Autoavaliação usando com a grelha de avaliação distribuída pelo professor no início da aula (3 min).

15. Registo do trabalho de casa indicado pelo professor na ficha de trabalho (lengalenga “À morte ninguém escapa”) entregue a cada aluno no final da aula (1min);

## 8. Avaliação

A avaliação será realizada sistematicamente e durante a aula com base nos critérios de avaliação previamente definidos, tendo em conta as aprendizagens pretendidas nesta aula. Serão feitas correções ao longo das atividades, sempre que necessário e dado o *feedback* imediato a cada um para melhorar o seu desempenho individual e coletivo. Relativamente à autoavaliação esta será feita no final da aula (3 min), de acordo com a grelha de avaliação formativa anexa.

## 9. Sequências pós-aula

No referente à planificação, no final da aula, irei refletir sobre os pontos fortes e os pontos fracos que observei durante a aula, para que no futuro possa corrigir a estratégia seguida e fazer com todos os alunos possam aprender.

Recolher evidências para poder dar indicações aos professores de instrumento para que estes possam trabalhar as aprendizagens de acordo com o desempenho dos alunos.

No final da aula, registar as presenças e as faltas dos alunos e, em colaboração com os alunos, fazer a síntese do sumário da aula.

## 10. Bibliografia

ARENDTS, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*, 7ª Edição. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.

ÁVILA, M. B. (1994) , *Aprendendo a ler música com base no método Kodály* – vol. I. São Paulo: SP. Centro de Apoio ao Método Kodály

FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Coleção Educação Hoje. Porto: Texto Editores, Ltª.

GALERA, D. (2001). *Juegos Musicales en el Aula*. Torrejón de Ardoz (Espanã): Ediciones Musicales Mega.

GODINHO, J. C. (2015). *Era uma vez a música*. Carnaxide: Santillana Constância Editora.

MICHELS, U. (2003). *Atlas de Música I*. Lisboa: Edições Gradiva.

PERRENOUD, Ph. (2000). *10 Competências Para Ensinar*. (Reimpressão em 2007).



Porto Alegre (Brasil): Artme.

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

TRIAS, N. E PÉREZ, S. (2002). *Jogos de Música e de Expressão Corporal*. Lisboa: Editora Âncora.

## 11. Anexos

Grelha nº1 - Grelha de Autoavaliação do aluno

### ESCOLA DE MÚSICA DE ESPOSENDE GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO Turma: 3º A – Iniciação Musical

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Faz a tua autoavaliação, assinalando com um X cada um dos parâmetros apresentados, indicando o nível que consideras ter atingido.

Competências atitudinais:	SEMPRE 	QUASE SEMPRE 	ÀS VEZES 	NUNCA 
• Participei ativa e ordeiramente nas atividades da aula				
• Estive concentrado(a) na aula				
• Estive interessado(a) nas atividades propostas pelo professor				

Competências técnico-artísticas:	SEMPRE 	QUASE SEMPRE 	ÀS VEZES 	NUNCA 
• Consegui identificar os sinais de intensidade nos excertos musicais: <i>pp</i> , <i>p</i> , <i>mf</i> , <i>f</i> , <i>ff</i> .				
• Consegui identificar os sinais de dinâmica nos excertos musicais: 				
• Acompanhei a lengalenga com a pulsação correta.				
• Executei a lengalenga com as diferentes simbologias de intensidade e de dinâmica.				
• Executei o jogo "Eu sou o maestro" com o instrumental Orff, de acordo com os sinais de intensidade e de dinâmica.				



## Grelha nº2 - Grelha de heteroavaliação do professor

Grelha de heteroavaliação do professor

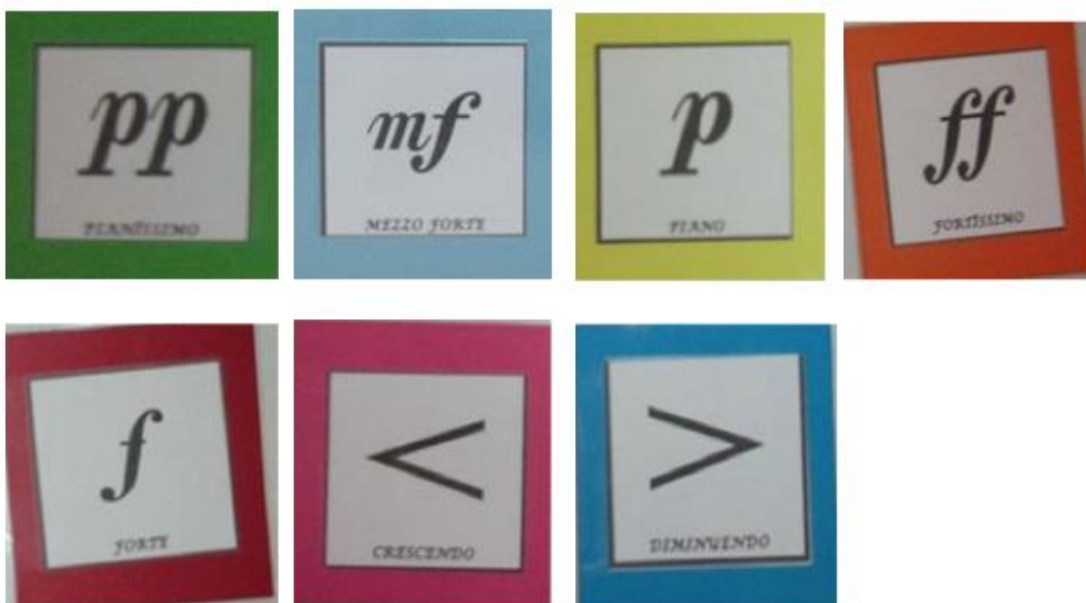
Critérios de Avaliação	Níveis de desempenho				1. André	2. António	3. Gonçalo	4. Hugo	5. Inês	6. José	7. Leonor	8. Luís	9. Luísa	10. M. Leonor	11. Mariana	12. Marilide	13. Mariana L.	14. Mariana S	15. Simão	16. Sofia
	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bastante	Excelente																
Competências técnicas/artísticas - Saber, Saber fazer	<b>Identificação auditiva diferentes intensidades</b>	Não identifica auditivamente as diferentes intensidades	Identifica auditivamente, <b>algumas vezes</b> , as diferentes intensidades	Identifica auditivamente, <b>quase sempre</b> as diferentes intensidades	Identifica auditivamente <b>sempre e sem nenhuma dificuldade</b> , as diferentes intensidades															
	<b>Identificação auditiva diferentes dinâmicas</b>	Não identifica auditivamente as diferentes dinâmicas	Identifica auditivamente, <b>algumas vezes</b> , as diferentes dinâmicas	Identifica auditivamente, <b>quase sempre</b> as diferentes dinâmicas	Identifica auditivamente <b>sempre e sem nenhuma dificuldade</b> , as diferentes dinâmicas															
	<b>Sentido de pulsação</b>	Não vivencia bem acompanhar a música com sentido de pulsação	<b>Algumas vezes</b> , acompanha e vivencia a música com sentido de pulsação	Acompanha e vivencia a música com sentido de pulsação <b>quase sempre</b>	Acompanha e vivencia a música com sentido de pulsação, <b>sempre e sem nenhuma dificuldade</b>															
	<b>Execução da lengalenga com as diferentes simbologias de intensidade e dinâmica</b>	Não executa a lengalenga com as diferentes simbologias de intensidade e dinâmica	<b>Algumas vezes</b> , executa a lengalenga com as diferentes simbologias de intensidade e dinâmica	Executa a lengalenga com as diferentes simbologias de intensidade e dinâmica <b>quase sempre</b>	Executa a lengalenga com as diferentes simbologias de intensidade e dinâmica, <b>sempre e sem nenhuma dificuldade</b>															

Competências atitudinais	<b>Execução do jogo "Eu sou o maestro" com as diferentes simbologias de intensidade e dinâmica</b>	Não executa o jogo musical com as diferentes simbologias de intensidade e dinâmica	<b>Algumas vezes</b> , executa o jogo musical com as diferentes simbologias de intensidade e dinâmica	Executa o jogo musical com as diferentes simbologias de intensidade e dinâmica <b>quase sempre</b>	Executa o jogo musical com as diferentes simbologias de intensidade e dinâmica, <b>sempre e sem nenhuma dificuldade</b>															
	<b>Participação ativa nas atividades</b>	Não participou na aula	Hoje participou <b>pouco</b> na aula	Hoje participou <b>bastante</b> na aula	Hoje esteve <b>sempre</b> a participar na aula															
	<b>Concentração na sala de aula</b>	Não demonstrou concentração na aula	Hoje demonstrou <b>pouca</b> concentração na aula	Hoje demonstrou <b>bastante</b> concentração na aula	Hoje demonstrou <b>sempre</b> concentração na aula															
	<b>Empenho e Interesse</b>	Não demonstrou empenho e interesse na aula	Demonstrou <b>pouco</b> empenho e interesse na aula	Demonstrou <b>bastante</b> empenho e interesse na aula	Demonstrou <b>sempre</b> empenho e interesse na aula															

Legenda: O professor deverá colocar (NS, S, SB, E).



Ficha nº 1 – Imagens dos cartões com sinais de intensidade e dinâmica



### Ficha nº 2 - Ficha de leitura

ESCOLA!DE!MÚSICA!DE!ESPOSENDE!  
**INTENSIDADE DOS SONS**



Como podes observar estas imagens apresentam duas situações distintas.

A imagem 1 (cidade) está cheia de sons fortes e a imagem 2 (campo) tem sons suaves e fracos.

Todos os sons que nos rodeiam e todos os sons que produzimos têm **intensidade**. A esta característica chamamos **intensidade do som**.

Portanto, a **intensidade** é a força ou volume do som. Por outras palavras, é a força com que a música é tocada ou cantada.

**Tipos de intensidade e as suas abreviaturas:**

INTENSIDADE - DINÂMICA		
representação	intensidade	descrição
<i>ff</i>	Fortíssimo	Sons muito intensos, muito fortes
<i>f</i>	Forte	Sons intensos
<i>mf</i>	Mezzo-forte	Sons de intensidade média
<i>p</i>	Piano	Sons pouco intensos, fracos
<i>pp</i>	Pianíssimo	Sons muito fracos

Na música os sons também podem ter várias intensidades. Na mesma música, podem existir variações (mudanças) às quais chamamos de **dinâmica**. As várias intensidades do som numa música compõe a sua **dinâmica**.

Portanto, a **dinâmica** é as variações da intensidade do som numa peça musical.

Ao longo de uma música, podem existir várias variações de intensidade: bruscas e graduais.

Umas vezes a intensidade do som pode aumentar gradualmente. Ou pode acontecer o contrário, ou seja, a intensidade ir diminuindo progressivamente.

Já prestaste atenção ao som de um avião ao passar por cima da nossa cabeça?



À medida que o avião se aproxima, **vai aumentando** a **intensidade** até ficar **muito forte**; volta a **diminuir** quando o avião se afasta, até desaparecer totalmente.

Quando estas alterações de intensidade ocorrem nas obras musicais, utilizamos os termos **crescendo** e **diminuendo**.

**Crescendo**



### Diminuendo



**Crescendo** - aumento gradual da intensidade som.

**Diminuendo** - diminuição gradual da intensidade do som.



## CHICA LARICA

Chica larica

*f*

De perna alçada,

*mf*

Comeu uma galinha

*P*

*f*

Na semana passada.

*f*

Se mais houvesse

*ff*

Mais ela comia,

*f*

Adeus senhor padre

*mf*

*P*

Até outro dia.

*pp*

## À MORTE NINGUÉM ESCAPA

À morte ninguém escapa,

Nem o Rei nem o Papa.

Mas escapo eu!

Compro uma panela

Meto-me dentro dela,

Tapo-me muito bem.

E então, a morte passa e diz:

Truz, truz?

Quem está aí?

Aqui? Aqui não está ninguém.

Boa noite meus senhores

Passem todos muito bem.





## O professor como agente de mudança organizacional – um testemunho



Miguel Portugal<sup>15</sup>

«Não há maior crime intelectual do que enfrentar  
um desafio do presente com equipamento do passado.»

(Bruno Latour)

### Introdução

A Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Carvalhais/Mirandela (EPA Carvalhais) recebe alunos de várias regiões do país, bem como de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. São alunos com características socioculturais diversas, preponderantemente de estratos sociais mais desfavorecidos, parte deles interessados num percurso de aprendizagens técnico-práticas, alguns interessados em prosseguir estudos, mas muitos outros com baixas expectativas ou mesmo expectativas negativas face à escola, aprendizagens proporcionadas e seus agentes. Muitos alunos apresentam níveis de preparação muito baixos, sobretudo ao nível das competências linguísticas e do raciocínio lógico-matemático. Apresentam igualmente perfis de aprendizagem diversos, tanto ao nível das múltiplas inteligências (Gardner, 1983, 1993, 1999), como dos estilos de aprendizagem (Dunn & Dunn, 1978; Dunn, 2000; Lopes & Silva, 2010), dos quais se destacam os estilos tátil e cinestésico, como estilos principais numa ampla quantidade de alunos.

Uma vez que a heterogeneidade é uma evidência constante, o Projeto Educativo de Escola (PEE) refere, ao nível do desenvolvimento curricular, que, atendendo a que a EPA Carvalhais pretende ser uma escola inclusiva, deverá atender às necessidades, características, interesses e níveis de preparação próprios de cada aluno. Neste sentido, a aprendizagem baseada em projetos e a diferenciação pedagógica são a aposta central para

---

<sup>15</sup> Professor na Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Carvalhais/Mirandela.

colocar em prática um ensino de qualidade para todos, que, em vez de ensinar a todos como se fossem um, procura ensinar a todos à medida de cada um (Barroso, 2001). Para que todos, com as suas características próprias, possam aprender, as aprendizagens – lê-se naquele documento – terão que partir das experiências dos alunos, terão que ser significativas, terão que fazer sentido (Sousa, 2010). Assim, o PEE afirma a intenção de chegar a todos os alunos: o currículo (nomeadamente ao nível da formação sociocultural) deve incluir conteúdos, designadamente sob a forma de exemplos, que sejam representativos da identidade dos vários grupos culturais; o ensino (em todas as áreas) deve incluir uma educação para a redução do preconceito étnico, racial, social e outros; a pedagogia utilizada deve atender às diferentes necessidades e características de cada um; e toda a vida da escola, nas suas várias atividades, deve ter a preocupação de incluir e fomentar a participação de todos, de forma equitativa e democrática (Banks, 2013; Tomlinson, 2008).

Porém, estas intenções tendem a colidir com uma gramática escolar (Tyack & Tobin, 1994), que, muito naturalmente<sup>16</sup>, vem determinando a gestão do currículo e o ensino. Tanto a avaliação interna da escola como a avaliação externa – apesar de uma avaliação global bastante positiva da escola (IGEC-ME, 2015) – indicam os seguintes problemas: dificuldades na gestão integrada e contextualizada do currículo, designadamente através de aprendizagens baseadas em projetos; insuficiente trabalho colaborativo; dificuldades de implementação da diferenciação pedagógica; dificuldades na implementação de avaliação formativa e monitorização das aprendizagens; e ausência de supervisão das práticas letivas em sala de aula.

A inteligente visão da direção e a coragem, determinação e trabalho dos professores permitiram perceber que, antes que o iceberg derretesse (Kotter & Rathgeber, 2007), era urgente mudar!

Neste sentido, foi aprovado um plano de formação para procurar resolver estes problemas, do qual toma parte central a Oficina de Formação “*(Re)Aprender a ensinar e avaliar nos cursos profissionais: o saber em ação*”, acreditada pelo CCPFC e dinamizada pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Luísa Orvalho, consultora do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas

---

<sup>16</sup> Referimo-nos aqui ao fenómeno da naturalização de concepções, arranjos políticos, situações ou instituições sociais, que tende a ocultar o desconhecido no familiar (Bourdieu & Passeron, 1970).

(SAME), Católica Porto e investigadora do Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano, da UCP. No âmbito desta oficina de formação foi delineado um plano de melhoria, em que determinados professores ficaram responsáveis por dinamizar determinadas ações. Coubemos algumas dessas ações, que a seguir se apresentam, que mostram, a título exemplificativo, de que modo os professores podem ter um importante papel ativo na mudança organizacional das práticas de ensino numa escola.

### **Ensino baseado em projetos**

Tratando-se de uma escola em que o lema deweyano do *“learning by doing”* cobra todo o sentido e uma vez que a avaliação externa tinha identificado dificuldades na gestão integrada e contextualizada do currículo, designadamente através de aprendizagens baseadas em projetos, propusemo-nos preparar e dinamizar um seminário sobre o tema. Em parceria com um técnico especializado na área da Mecatrónica, com sucesso na orientação de alunos ganhadores de prémios em concursos nacionais de empreendedorismo, organizámos o seminário “Aprendizagem baseada em projetos: uma introdução teórico-prática”, realizado em 13 de novembro de 2015 e aberto ao público de outras escolas, uma vez que revestiu a forma de uma Formação de Curta Duração (três horas), passível de acreditação pelo CCPFC. A finalidade era aprofundar conhecimentos e trocar experiências na utilização da metodologia de trabalho de projeto.

Assim, numa primeira parte, orientámos uma apresentação de aprofundamento da metodologia de aprendizagem baseada em projetos, constituída por três secções. Numa secção introdutória mostrou-se a importância que a teoria possui enquanto lentes que nos ajudam a ver a realidade, mostrou-se a conceção de aprendizagem efetiva como aprendizagem significativa em contraponto com a conceção paradigmática anterior e clarificou-se o conceito de aprendizagem baseada em projeto. Numa segunda secção apresentaram-se razões, arreigadas em investigação (Barron & Darling-Hammond, 2008), para a utilização de estratégias de aprendizagem baseada em projetos, designadamente mostrando como é ideal para dar sentido às aprendizagens, como desenvolve algumas das mais importantes “competências para o século XXI” (como a resolução de problemas e pensamento crítico, o trabalho colaborativo, pensar de forma inovadora, entre outras) e como permite que alunos que falham no ensino tradicional tenham sucesso nas suas aprendizagens. Numa terceira secção, discutiram-se os elementos fundamentais no

desenho de uma aprendizagem baseada em projeto: a centralidade das aprendizagens de conhecimentos e competências fundamentais; um projeto de aprendizagem deve estruturar-se a partir de questões ou problemas desafiantes; deve possibilitar uma investigação sustentada; deve ser autêntico, tão próximo do mundo real quanto possível; deve dar voz aos alunos e oportunidades de escolha; deve permitir aos alunos e professores uma reflexão sobre o que estão a aprender, como estão a aprender e porque estão a aprender; a qualidade de uma aprendizagem baseada em projetos depende de uma boa capacidade crítica e de revisão de procedimentos e de modos de pensar; um projeto deve ter um produto público, capaz de gerar uma avaliação crítica de outros (Larmer & Mergendoller, 2015).

(De registar que foram privilegiados diferentes suportes de comunicação da informação, a pensar em diferentes perfis de apreensão dos colegas, não só conjugando imagens, vídeos e linguagem escrita durante a apresentação, mas também disponibilizando um texto, da autoria dos dois professores, para consulta *a posteriori*.)

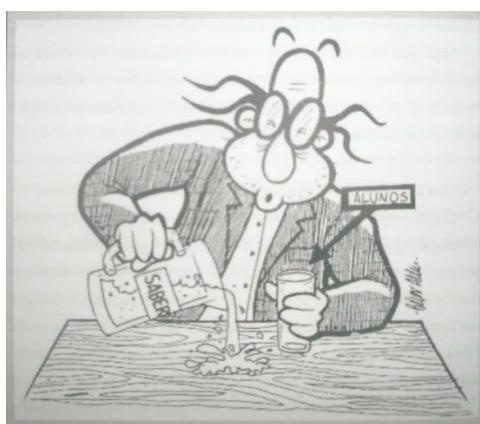
Numa segunda parte, da responsabilidade do Eng.º João Pires, foram apresentados anteriores casos de sucesso na EPA Carvalhais, na área da Mecatrónica, no qual se mostraram os passos de surgimento, planeamento e consolidação dos projetos.

Numa última parte, refletiu-se, em grande grupo, sobre o nível de aprofundamento evidenciado naqueles e outros projetos, tendo em conta os conhecimentos teóricos hoje disponibilizados pela investigação, e de que modo poderiam ser potenciados futuros projetos de aprendizagem.

### **Tertúlias sobre ensino estratégico, diferenciação pedagógica e avaliação formativa**

Um dos trabalhos para casa resultante da primeira sessão da Oficina de Formação supra referida consistiu na leitura de três obras fundamentais para compreender o modelo de ensino estratégico diferenciado e com avaliação formativa (Ferreira, 2007; Roldão, 2009; Tomlinson, 2008). No sentido de potenciar estas leituras e delas tirar partido para a ação docente, dinamizámos duas tertúlias, realizadas em dezembro de 2015, em que estiveram presentes vários colegas da escola. As tertúlias foram orientadas por um conjunto de tópicos de leitura das três obras, a partir dos quais se gerou uma reflexão crítica e ligação à ação pedagógica de todos.

Partindo da interpretação de um *cartoon* (figura 1), que caricatura um certo modelo de professor e de ensino, analisou-se a conceção de ensinar como «uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária» (Roldão, 2009, pp. 14-5) e o conceito de ensino estratégico como uma forma de «conceber e concretizar, ajustando-o ao longo da ação, um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro» (*id. ib.*, p. 60). A partir desta análise conceptual deduziram-se exemplos concretos de ensino estratégico.



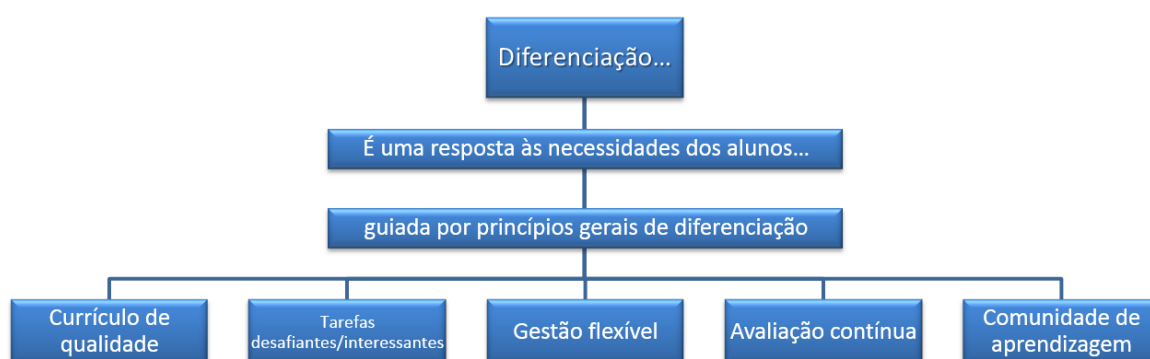
**Figura 1** – Desenho de Bruno Alves, retirado de Roldão, 2009, p. 54

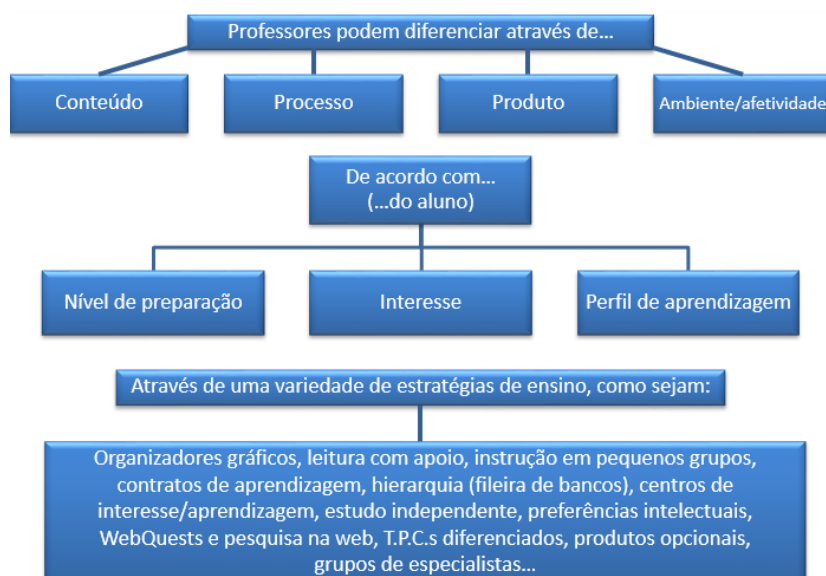
Utilizando a mesma metodologia, uma reprodução da pintura de Laurentius de Voltolina (figura 2) foi o mote para introduzir a problemática da forma escolar (Vincent, Lahire & Thin, 1994), que, desde a criação do modo simultâneo por La Salle e da escola moderna, no séc. XVIII, se cristalizou numa gramática escolar (Tyack & Tobin, 1994), até hoje invariante, que trata todos os alunos como se fossem um, transformando um ensino de massas numa massificação do ensino, que não tem sido capaz de dar a todos e cada um conforme as suas necessidades (Barroso, 2001; Alves & Cabral, 2016).



**Figura 2** – Laurentius de Voltolina, *Liber ethicorum des Henricus de Alemannia* / Henricus de Alemannia com i suoi studenti / Henrique da Alemanha a dar uma aula (Universidade de Bologna) c.1350-60

Daqui se deduziu que a diferenciação pedagógica é uma tentativa de impedir que a escola funcione «como um hospital que desse o mesmo tratamento a todos os pacientes» (Perrenoud, 2002) e que, partindo das experiências dos alunos, é uma forma de promover aprendizagens significativas, com sentido (Sousa, 2010). Nessa perspetiva, foi analisado o modelo de diferenciação pedagógica de Tomlinson (2008; Sousa & Tomlinson, 2011; Tomlinson & McTighe, 2013), a partir da figura 3. Partilharam-se exemplos concretos e imaginaram-se outros tantos de estratégias diferenciadas possíveis de aplicar na escola, em várias disciplinas.





**Figura 3** – Modelo de diferenciação pedagógica (adaptado de Sousa & Tomlinson, 2011)

Partindo-se dos três tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) refletiu-se sobre o importante papel da avaliação *para a* aprendizagem – com a sua utilização durante o processo de ensino-aprendizagem para elevar o rendimento dos alunos, com base na ideia de que estes aprendem mais quando compreendem os objetivos pretendidos para a sua aprendizagem, onde estão em relação a esses objetivos e como podem alcançá-los (como podem preencher as lacunas no seu conhecimento) – e da avaliação *como* aprendizagem – ocorrendo quando os alunos refletem sobre como monitorizar os seus progressos para informar os seus futuros objetivos de aprendizagem, possibilitando a responsabilidade dos alunos em relação à aprendizagem e à avaliação, envolvendo-os em processos de auto e heteroavaliação –, distinguindo-as da popular avaliação *da* aprendizagem – que ocorre quando os professores utilizam elementos da aprendizagem dos alunos para fazer julgamentos sobre o seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem, descrevendo o grau em que o aluno atingiu os objetivos de aprendizagem e demonstrando o que ele sabe e pode fazer, ocorrendo geralmente no final de uma unidade de ensino, semestre ou ano letivo (Lopes & Silva, 2012).

Analisaram-se algumas metáforas que ajudam a compreender a particular importância da avaliação formativa enquanto processo de regulação da aprendizagem, ao possibilitar, através da recolha de informações durante o processo de aprendizagem, uma

maior adequação das estratégias de ensino utilizadas às dificuldades, ritmos, interesses e necessidades dos alunos (Ferreira, 2007).

Concluiu-se como é decisivo o papel da conceção que os professores têm de avaliação para a ultrapassagem do paradigma da pedagogia transmissiva e classificadora, que exclui muitos alunos do sucesso escolar.

### **Outras ações potenciadoras de mudança**

O trabalho colaborativo, com todas as suas potencialidades, é uma resposta inteligente face à complexidade do fenómeno educacional (Roldão, 2007). Procurámos colaborar com colegas e estimular a colaboração em várias ocasiões. Uma das primeiras ações que empreendemos foi trabalhar na identificação de estilos de aprendizagem. No ano letivo de 2012/2013 partilhamos com todos os diretores de turma da escola um questionário para identificação de estilos de aprendizagem, juntamente com literatura enquadradora (Lopes & Silva, 2010, pp. 301-313). Ocasionalmente, este instrumento originou algum diálogo informal entre pares e, em várias ocasiões, foi-se procurando mostrar aos colegas o benefício que seria possuir uma identificação de estilos de aprendizagem que pudesse guiar um ensino mais adequado à diversidade de perfis dos alunos, já que a investigação tem mostrado que combinar o ensino com os estilos de aprendizagem tem um efeito positivo, ainda que moderado, no desempenho escolar dos alunos (Hattie, 2009).

Em sede de Departamento de Ciências Sociais e Humanas e na qualidade de Coordenador fomos proporcionando trabalho colaborativo, designadamente na reflexão conjunta sobre modos de as disciplinas lecionadas poderem participar em projetos de aprendizagem das várias turmas. Ademais, fomos impulsionando trocas de experiências de ensino, discutindo-se estratégias que funcionam com os alunos e, sobretudo, comportamentos adversos à aprendizagem protagonizados por muitos alunos. Tais ocasiões serviram para refletir sobre a relação entre estratégias de ensino e comportamentos desadequados de alguns alunos. Cremos que estes tempos de reflexão e trabalho conjuntos têm sido, de algum modo, impulsionadores de alguma mudança.

Como responsável pelo plano de formação da escola, estamos conscientes de que a formação que incrementa, de facto, o desenvolvimento profissional dos professores é a formação centrada nas escolas, no contexto de problemas a resolver, em detrimento da



formação imposta de fora, centralmente, no intuito de “forçar” reformas impostas, mas não vividas pelos professores (Canário, s/d). Nesse sentido, construímos um plano a partir dos problemas identificados por três vias: pela comissão de avaliação interna, pelo relatório da avaliação externa (IGEC-ME, 2015) e pela consulta aos professores de todos os departamentos disciplinares. Além disso, temos efetuado uma divulgação sistemática de informação sobre eventos que, potencialmente, possam promover o desenvolvimento profissional de todos.

## Conclusão

O feixe de possibilidades de mudança, bem como a conscientização da sua necessidade, encontra-se ancorado no conhecimento, na partilha, na rede, no crescimento conjunto (Fullan & Hargreaves, 2001).

Não temos a veleidade de ter o poder de uma maçã, que liberta as suas feromonas e, com elas, contagia outras frutas, na excelente metáfora de Santos Guerra (2014). Mas estamos profundamente convictos de que cada um de nós, nesta profissão da utopia coletiva, que é educar e fazer aprender, e neste contexto já exasperadamente longo de transição paradigmática temos a possibilidade (e o dever?) de persuadir os outros e com eles colaborar para a mudança.

Afinal, mudar não é apenas desejável, mas também possível! Mas nada terminou ainda. Eis o desafio. Este é apenas um (re)começo – de uma vida profissional, pessoal e humana mais feliz! Só isto vale a pena... a escola do futuro presente.

## Referências bibliográficas

Alves, J. M. & Cabral, I. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaios de síntese. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca, (Org.). *Nova organização pedagógica da escola* (161-179). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Banks, J. A. (2013). *An Introduction to Multicultural Education (5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning. A review of research on inquiry-based and cooperative learning. In B. Barron & L. Darling-Hammond (Ed.). *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*, Jossey-Bass.

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições Asa.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. de Minuit.

Canário, R. (s/d). *Gestão da Escola: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Dunn, R. (2000). Learning styles: Theory, research, and practice. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 13 (1), 3-22.

Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston, VA: Reston.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existencial intelligences. In J. Kane (Ed.), *Education, information, transformation* (pp. 111-131). Uppler Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analysis relating to achievement*. London & New York: Routledge.

IGEC-ME (2015). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório: Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Carvalhais/Mirandela*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação e Ciência – Ministério da Educação, retirado em 12 de janeiro de 2015 de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2015\\_Norte/AEE\\_2015\\_EP\\_Carvalhais\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2015_Norte/AEE_2015_EP_Carvalhais_R.pdf)

Kotter, J., & Rathgeber, H. (2007). *O nosso iceberg está a derreter. Mudar e ser bem-sucedido em condições adversas*. Porto: Ideias de Ler.

Larmer, J. & Mergendoller, J. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*, Suzie Boss: ASCD.



- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H., S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, Lda
- Perrenoud, P. (2002). Espaces-temps de formation et organisation du travail. In AA. VV., *Espaços de educação. Tempos de formação* (pp. 221-235). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noésis*, 71 (out/dez), 24-29.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos Guerra, M. A. (2014). *As feromonas da maçã. O valor educativo da direção escolar*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manel Leão.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. (2008; 2.ª ed. 2001). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2013). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The grammar of scholling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Vincent, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.