

Desafios 8

Cadernos de trans_ formação

Janeiro de 2015



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:

Ana Paula Silva

Edição: Francisco Martins

Colaboradores permanentes:

Alexandra Carneiro
António Oliveira
Cristina Bastos
Cristina Palmeirão
Fátima Braga
Fernando Costa
Filomena Serralha
Ilídia Cabral
João Rodrigues
João Veiga
Joaquim Machado
Joaquina Cadete
Jorge Nascimento

José Afonso Baptista
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
Valdemar Almeida
Vítor Alaiz

ISSN: 2183-7406

Colaboram neste número:

- Ana Paula Silva | Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)
- Anabela Silva | Docente no Agrupamento de Escolas de Resende
- Carla Costa | Docente no Agrupamento de Escolas de Resende
- Carmen Rocha | Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e docente de Filosofia e Psicologia (Grupo 410) do Agrupamento de Escolas de António Nobre
- Cristina Palmeirão | Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Eva Antunes | Grupo de trabalho Em Teia- Agrupamento de Escolas Rio Arade – Algarve
- Fátima Almeida | Professora do grupo 300 e professora bibliotecária do Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião
- José Afonso Baptista | Consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME)
- José António Pimentel | Coordenador do Departamento de Expressões e docente de Educação Física (Grupo 620) do Agrupamento de Escolas de António Nobre
- Luciano Vitorino | Diretor Pedagógico da Escola Profissional de Rio Maior
- Miguel Santos | Subdiretor da Escola Secundária de Peniche

Índice editorial

| | |
|---|----|
| Editorial..... | 5 |
| Saber ensinar passa por saber aprender | 6 |
| “Mostra o que fazes bem” – Observação partilhada de aulas. | 9 |
| Escola Profissional de Rio Maior ... O Caminho do Futuro! | 20 |
| De fora para dentro (uma estória que durou quatro dias...) - Reflexão pessoal: LIDERANÇAS INTERMÉDIAS | 24 |
| DEAR: Pára tudo e lê!..... | 28 |
| Projeto Partilhar para melhorar: Um relato vivenciado | 31 |
| Há Reformas e Reformas | 37 |
| Práticas de diferenciação pedagógica e trabalho colaborativo no âmbito do Português: Um tema, uma tipologia, um texto..... | 40 |

Editorial

No final deste 1º período letivo, lançamos um novo número do caderno *Desafios*, mais uma vez feito pelas escolas e pelos professores que trabalham na rede da Católica Porto.

E mais uma vez, sublinhamos o que nos distingue: a aposta num ensino que faz gerar oportunidades de aprendizagem; o recurso à diferenciação pedagógica como forma de sair do *círculo vicioso* da "indiferença às diferenças", o registo (e a valorização) das dinâmicas de partilha e de aprendizagem colaborativa, a evidência de que as lideranças podem ser inspiradoras e mobilizadoras (fazendo com que todos cresçam e se desenvolvam), a prova de que as escolas podem fazer a diferença.

Continuamos, pois, a celebrar a capacidade de autoria das escolas e dos professores. A afirmar que não estamos condenados a reproduzir o que nos mandam e de que somos capazes de criar e inovar, renovando, assim, as promessas da educação.

E, neste tempo de Natal, nada melhor do que sublinharmos esta possibilidade de renascermos através daquilo que fazemos.

A todos os nossos autores, colaboradores e leitores desejamos um Feliz Natal e um Novo Ano portador de uma nova esperança.



José Matias Alves

Coordenador do SAME

Diretor-Adjunto da FEP

Saber ensinar passa por saber aprender



Ana Paula Silva¹

Miguel Santos Guerra nas suas inolvidáveis palestras várias vezes caracteriza a profissão docente como uma profissão onde os professores envelhecem todos os dias um pouco embora os seus “clientes” tenham sempre a mesma idade. Esta característica singular é uma das mais cativantes da profissão docente, pois constitui um desafio permanente à atualização não só de conhecimentos científicos mas de práticas pedagógicas.

Mesmo nos momentos de maior desalento em que a profissão aparece ensombrada com nuvens desmotivadoras difíceis de gerir é nesta característica desafiadora que devemos encontrar a âncora para seguir em frente. Cristalizar a mente, os conhecimentos e as práticas é recusar a ideia de crescer intelectual e profissionalmente. A esfera de uma falsa satisfação cristalizada na sebenta da experiência sem espaço para a melhoria que se autojustifica no “sempre fiz assim” ou numa conceção de ensino que assenta no cumprimento funcionário de um programa disciplinar são incompatíveis com qualquer projeto de desenvolvimento profissional.

O professor agarrado à lógica comunicacional do ensino-transmissão que desvaloriza o tato pedagógico consubstanciado em estratégias de ensino/aprendizagem ou numa visão estratégica da avaliação é um professor que repetidamente vê a realidade do ensino hoje “pelo espelho retrovisor”. O tempo do professor é o tempo dos seus alunos. Só há partilha de conhecimentos se existirem caminhos de comunicação em que emissor e recetor se encontrem.

A tarefa do professor é hoje mais complexa, mais exigente, mais ambiciosa mas também mais interpelante e reflexiva. As necessidades de atualização científica são mais

¹ Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)

profundas, mais prementes e os instrumentos de saber que a permitem cada vez mais acessíveis. Por outro lado o saber pedagógico, que complementa o científico e lhe dá sentido, está cada mais rico, a psicologia da aprendizagem ganhou profundidade e atualidade, a sociologia das organizações multiplicou os seus conhecimentos e tornou-se fundamental para compreender a complexidade das relações colaborativas e as lideranças de sucesso.

Nos nossos dias os compromissos profissionais são maiores e mais exigentes. Os diagnósticos que fundamentam a ação pedagógica tornaram-se uma ferramenta indispensável. As intervenções mais necessárias e urgentes. A mediação e a supervisão indispensáveis.

Nesta realidade só uma liderança eficaz do professor que, na sala de aula, mobiliza não só o seu saber científico mas também as melhores competências e instrumentos pedagógicos, que consolida no seu saber compósito e lhe permite agir assertivamente nas “tantas decisões tomadas no momento, sem grande ou nenhuma reflexão.” (Perrenoud). Só com esta multidimensionalidade o professor pode construir um clima de aprendizagem que potencie os melhores resultados dos seus alunos.

Emerge destes contextos a indispensabilidade de uma formação contínua que ofereça ao professor oportunidades de desenvolvimento profissional. A formação inicial é uma semente que só germina em terreno adubado e regado continuamente pela vontade de aprender. Se isso não acontecer o seu potencial fenece à míngua de alimento. Como qualquer investimento a formação inicial estacionada numa esfera de saber satisfeito não rende. É importante (e revigorante) procurar complementos, novos horizontes, novos projetos.

O conhecimento procurado traz com ele toda a alegria enriquecedora da descoberta, mas a experiência tem-me mostrado que ainda mais importante do que procurá-lo é estar aberto a recebê-lo como um amigo.

No mês de julho e início de setembro fui formadora de ações de formação promovidas por três agrupamentos de escolas, no âmbito do plano de oferta formativa SAME. O agendamento não era muito feliz, pois todos sabemos como os professores “rebentam pelas costuras “ em julho e como está preenchido o trabalho de preparação do ano letivo nos primeiros dias de setembro.

No começo do primeiro dia muitos dos professores, embora simpáticos, não conseguiam esconder uma certa relutância em frequentar um curso de formação que rivalizava com todas as outras tarefas muito exigentes que tinham de realizar. Começamos a primeira sessão com um pequeno vídeo de Benjamim Zander que é um hino de louvor à única profissão cuja magia é a arte da possibilidade de transformar mentes, de co-construir futuros. Um elogio ao professor transformador que se transforma transformando.

Em todas as formações voltei a olhar aqueles professores e vi que o esgar de desalento ia sendo progressivamente substituído por uma consciência de si, do seu valor e do valor do seu trabalho. Pouco a pouco o seu brio profissional, a sua implicação pessoal abria-se ao novo. E todos navegávamos nessa onda.

É assim que eu vejo o desenvolvimento profissional. Abrir a mente para o novo e abraçar a reflexividade como um caminho seguro e uma máxima de ação: o que o que separa um mero ensinante de um professor completo é a vontade de nunca deixar de ser aprendiz.

“Mostra o que fazes bem” – Observação partilhada de aulas.

***“Não há ventos favoráveis para
os que não sabem para onde vão”***

Sêneca



José António Pimentel²



Carmen Rocha³



Cristina Palmeirão⁴

RESUMO

O Projeto “mostra o que fazes bem” surgiu por proposta do IGEC, como forma de superação de uma das fragilidades identificadas no Agrupamento em dezembro de 2013 - inexistência de mecanismos sistemáticos de supervisão pedagógica de acompanhamento e de monitorização das atividades letivas, bem como a ausência de trabalho colaborativo interpares. Todo o processo foi desenvolvido com a preocupação basilar de claramente se diferenciar do conceito de avaliação do desempenho docente, tendo uma tónica acentuada na vertente formativa e de autorregulação da atividade educativa. Daqui, nasceu uma proposta de formação continua acreditada para professores do agrupamento, sob o formato de oficina de formação, a desenvolver durante o ano letivo 2014/2015.

² Coordenador do Departamento de Expressões e docente de Educação Física (Grupo 620) do Agrupamento de Escolas de António Nobre.

³ Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e docente de Filosofia e Psicologia (Grupo 410) do Agrupamento de Escolas de António Nobre.

⁴ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

O projeto foi supervisionado por Cristina Palmeirão, da Universidade Católica Portuguesa do Porto, na qualidade de consultora do Projeto TEIP do Agrupamento de Escolas António Nobre.

Palavras-Chave: Educação, aulas, partilha, observação, reflexão.

INTRODUÇÃO - CONTEXTO EDUCATIVO

Motivadas pelos valores e lutas sociais emergentes e pelo desenvolvimento da tecnologia, as escolas públicas têm a necessidade de compatibilizar a centralização constante das decisões da política educativa com o exercício das suas margens de autonomia, construindo uma identidade própria no sentido de sobreviver à concorrência cada vez mais feroz entre escolas. Neste sentido, torna-se imperioso ir de encontro aos interesses dos seus *clientes*, preparando-os para a adaptação à nova realidade social.

É neste enquadramento que vemos a pertinência do desenvolvimento de processos de reflexão docente sobre a sua prática pedagógica como fator de desenvolvimento profissional, adaptando-se, também ele, a esta metamorfose social.

Assim, a Escola do Século XXI deverá seguir a perspetiva das escolas aprendentes e, para tal, terá que se focalizar na re-construção da formação dos seus docentes a partir da análise das suas necessidades, abrindo, segundo Michel Crozier (2000), corredores de liberdade para que consigam por em prática o lema, “Aprender a aprender”.

Ser professor, hoje, implica estar envolvido e comprometido com processos de aprendizagens contínuas e transversais, em que todos os protagonistas aprendem uns com os outros, compartilhando visões e práticas de inovação no sentido da melhoria da qualidade da sua resposta educativa, cimentando a cultura organizacional onde se inserem através da construção de alicerces sólidos de uma identidade e pertença comuns.

No entanto, vive-se um clima de ansiedade e angústia que traduzem uma panóplia de constrangimentos e que são resultantes da conjuntura económica, política e social atual, onde os professores estão cada vez mais focados na resolução de problemas pessoais e sociais (*redução do vencimento, congelamento da progressão na carreira, desemprego, endividamento familiar*) do que no desenvolvimento profissional, dificultando assim uma predisposição para a mudança enquanto esta for vista como uma imposição exógena e não como uma necessidade endógena. Também os constrangimentos específicos da profissão, predomínio do trabalho individual, desgaste profissional, burocracia excessiva, legislação

em catadupa e contraditória, acumulação de novas funções aliados a vícios e resistências profissionais agravam a situação.

No contexto específico do Agrupamento de Escolas António Nobre, constituído pela Escola Secundária António Nobre (escola sede), por duas escolas básicas de segundo e terceiro ciclos (EB2,3 da Areosa e EB2,3 de Nicolau Nasoni) e quatro escolas básicas de primeiro ciclo (EB1 de S. João de Deus, EB1 das Antas, EB1 de Montebello e EB1 Monte Aventino), registamos uma primeira agregação, onde as escolas EB23 da Areosa e EB1 de S. João de Deus, agruparam com a Escola Secundária António Nobre, no ano letivo de 2010-2011. Estas duas escolas básicas traziam já implementadas algumas rotinas de trabalho colaborativo e de autorregulação das práticas letivas, fruto das dinâmicas implementadas pelos vários projetos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) em que estiveram envolvidas. Por outro lado, a Escola Secundária António Nobre vivia um clima de instabilidade interna, fruto de alternâncias e vazios de liderança, não estando ainda estabilizada, nem tendo adquirido uma cultura de escola (os documentos orientadores PE, PAA, RI encontravam-se em sucessivas reconstruções) de pertença da comunidade educativa. Ainda sem tempo para estabilizar este novo formato de Mega-agrupamento a três escolas surge uma segunda agregação em 2012-2013. Desta vez, a agregação formalizou-se com o Agrupamento de Escolas Antas (EB2,3 Nicolau Nasoni, EB1 Montebello, EB1 das Antas, EB1 Monte Aventino) provocando uma nova instabilidade interna com alternâncias de liderança, com os constrangimentos de relacionamentos próprios deste tipo de situações, o que novamente gerou um clima pouco propício ao trabalho colaborativo.

Assim, apesar de este ano letivo (2013-2014) ser o segundo ano de existência do Mega-agrupamento a sete escolas, o mesmo é o primeiro ano efetivo de trabalho conjunto. Desta forma, sentiu-se a necessidade de começar a *partir pedra*, a interiorizar uma nova realidade de pragmatizar a profissão que se encontra em permanente transformação.

Parece-nos importante, numa primeira fase, apostar na gestão humana, criando uma cultura identitária de escola, unificando o corpo docente na construção e definição de um projeto de pertença onde a comunidade educativa se identifique. Depois, numa segunda fase, será mais fácil abrir e percorrer novos caminhos, desenvolvendo práticas diferenciadas ao nível da dinâmica científica e didática.

O professor: postura; voz; afetividade; Instrução; comunicação; feedback; organização; movimentação; resolução de problemas; observação e registos.

Os alunos: reação às atividades; participação; desempenho; comportamentos; atividade motora; demonstração; ajuda; atenção à informação; espera; deslocamentos; fora de tarefa e manipulação de material.

Atividades da aula: tempo; variedade; adequação e sequência; ritmo; segurança e agradabilidade.

Rotinas organizativas: antes da prática; formação de grupos; estabelecimento de sinais; autonomização dos alunos nas rotinas organizativas; episódios de organização; transições e gestão de espaços e materiais.

Interações: controlo ativo – visão, deslocamentos, proximidade física e atenção constante à prática; clima de aprendizagem - consistência e encorajamento; disciplina – prevenção e remediação.

Técnicas de instrução e correção: exposição; demonstração; questionamento; alunos como agentes de ensino e recursos.

Para o preenchimento do guião foi solicitado aos professores observadores para apenas registarem o que mais realçou pela positiva, em sua opinião. Pretendeu-se com isto que o observador se “olhasse ao espelho”, encontrasse pontos de identificação, partindo daí para uma reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica.

Foi também elaborado um documento de registo da reflexão conjunta da prática pedagógica observada, denominado “Reflexão conjunta sobre as observações efetuadas”, também ele aberto/descritivo.

Este formato aberto/descritivo dos documentos foi deliberado, no sentido de recolher contributos para a sua reconstrução, tornando-os em documentos fechados, facilitadores de uma análise avaliativa mais objetiva.

Para monitorizar a evolução da ação face à meta definida, foi elaborada uma grelha intitulada “Registo das aulas observadas”.

ACÇÃO DE MELHORIA Nº 4 (IGEC-AEAN 2014)

Reflexão conjunta sobre as observações efetuadas

| | | | |
|-----------|--|---------|---|
| OBJETIVO: | Prática da técnica observativa | Ação 6: | Observar o que fazem bem / Aquilo que a melhorar / A partir de particular / Aprendermos uns com os outros |
| METAS: | Observar a partir de atividades de sucesso dentro da sala de aula através da sua abertura a partir de um parâmetro | | |
| METAS: | Observação recíproca de atividades em contexto de sala de aula por parte de 20% da comunidade educativa docente do agrupamento em regime de voluntariado | | |

| Data Reflexão | Observ. Nº | Data | Professor da aula observada | Grupo Disciplinar | Observador da aula observada | Nome Observador | Grupo Disciplinar |
|---------------|------------|------|-----------------------------|-------------------|------------------------------|-----------------|-------------------|
| 1 | 1 | 1 | | | | | |
| 2 | 2 | 1 | | | | | |

Esta reflexão deve ser feita a partir da seguinte reflexão: as observações efetuadas para a autoavaliação da prática letiva dos docentes envolvidos...

Figura 2 - Reflexão conjunta sobre as observações efetuadas

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ANTONIO HOBRE

PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO IGEC-AEAN 2014

| | | | |
|-----------|--|---------|--|
| Domínio: | Prática do Serviço Educativo | Ação 6: | Monitor o que fazem bem / Ajudar a melhorar / A partir de particular / Aprendermos uns com os outros |
| OBJETIVO: | Promover a prática de atividades de sucesso dentro da sala de aula através da sua abertura a partir de um parâmetro | | |
| METAS: | Observação recíproca de atividades em contexto de sala de aula por parte de 20% da comunidade educativa docente do agrupamento em regime de voluntariado (aprendizagem de professores e de observação) | | |

INTERLOCUTORES

| | |
|---|--|
| Nome | Cargo / Função |
| João António Fernandes da Silva | Coordenador do Departamento de Educação Física |
| Carolina José Pinto Correia de Oliveira | Docente |

Registo das aulas observadas

| Observ. Nº | Data | Hora Início - Fim | Professor da aula observada | Grupo Disciplinar | Disciplina da aula observada | Professor Observador | Grupo Disciplinar | Data Observ. Recíproca | Data Reflexão |
|------------|------|-------------------|-----------------------------|-------------------|------------------------------|----------------------|-------------------|------------------------|---------------|
| 1 | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | |

Figura 3 - Registo das aulas observadas

Ações Propedêuticas

Inicialmente realizaram-se reuniões entre os interlocutores da ação, os elementos do Conselho Pedagógico e da Direção do AEAN ao que se seguiu a sua divulgação à comunidade docente via reuniões dos diferentes departamentos, correspondência eletrónica e contactos pessoais. Ou seja, pretendeu-se num primeiro momento motivar as estruturas intermédias para posteriormente cativar os professores do agrupamento como a seguir se ilustra. Aos Coordenadores de Departamento - *“...apresentando esta ação alguns constrangimentos de vária ordem que criam um forte atrito inicial, poderíamos e talvez, deveríamos, ser nós a dar o exemplo e lenta e cuidadosamente envolver também os Gestores de Disciplina no processo. Depois, tudo será mais fácil...”*; aos Gestores de Disciplina - *“Pode parecer que todos sabemos tudo, que ninguém tem nada a ensinar-nos de novo, ... estamos redondamente enganados. Com o passar dos anos envolvemo-nos apenas para o nosso interior e a nossa intervenção pedagógica entra numa espiral cónica onde a abrangência da nossa ação tende a ser cada vez mais limitada”*; aos professores - *“...realçando sempre os aspetos mais positivos que vos podem servir como referência para alterar em alguma medida as vossas próprias práticas letivas”*.

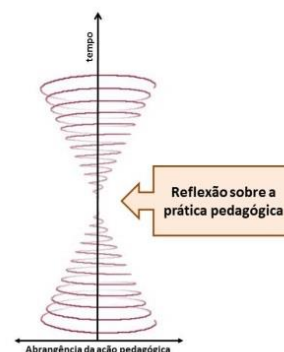


Figura 4 – Dialética da prática pedagógica

Implementação

A ação baseou-se num modelo de formação de pares indiferenciados, intra e interdisciplinar, em regime de voluntariado, aberto a todos os docentes das várias escolas do Agrupamento.

Envolveram-se 22 professores provenientes de 5 das 7 escolas do Agrupamento, de todos os níveis de ensino e representando todos os departamentos. O funcionamento do programa de observação de aulas baseou-se na formação de duetos de docentes que simultaneamente se constituíram como observadores e observados em duas aulas diferentes, ou seja, o professor que na primeira aula desempenhou a função de observador, na segunda desempenhou a função de observado e vice-versa, preenchendo o “Guião de Observação da Prática Letiva” (fig. 1). Posteriormente, cada dueto reuniu-se para a uma reflexão conjunta e preenchimento da ficha “Reflexão conjunta sobre as observações efetuadas” (fig. 2). Estes documentos foram reencaminhados para os interlocutores do projeto que procederam à análise e avaliação dos dados.

Apresentação e análise dos resultados

A análise dos resultados foi efetuada a três níveis: concretização da meta definida (quantitativa), análise dos parâmetros mais referidos pelos observadores (quantitativa) e análise da reflexão conjunta (qualitativa/descriptiva).

Relativamente à meta definida (20% dos professores do agrupamento envolvidos na ação), constatamos que a mesma foi concretizada em 68,8%. O agrupamento, constituído por 159 professores com horário/turma, teve 22 professores envolvidos. Apesar da meta não ter sido plenamente atingida, consideramos o resultado francamente positivo face ao enquadramento atrás apresentado e à naturalidade com que os professores aderiram ao projeto.

De seguida apresentamos os parâmetros mais referidos pelos professores observadores da prática letiva em cada um dos referenciais:

O Professor

A este nível os professores observadores destacaram a postura (64%), voz (50%) e afetividade (50%), como as características positivas mais relevantes do professor

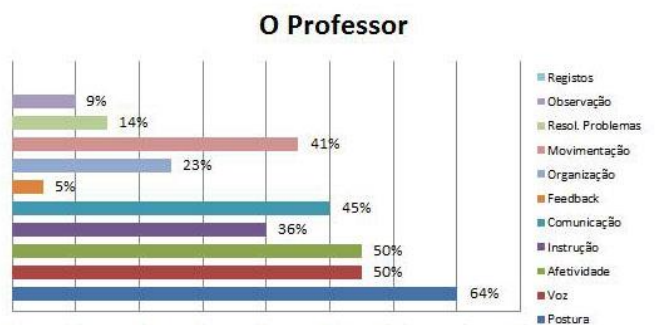


Figura 5 – Percentagem de referências aos parâmetros do item “Professor”

observado. As características menos referenciadas foram os registos (0%), feedback (5%) e observação (9%).

Os Alunos

Foi largamente realçado pelos professores observadores, o parâmetro relativo à participação dos alunos na aula (95%), como sendo o que mais os chamou à atenção. Todos os restantes parâmetros, à exceção do desempenho dos alunos na aula, apresentaram um registo nulo ou residual.

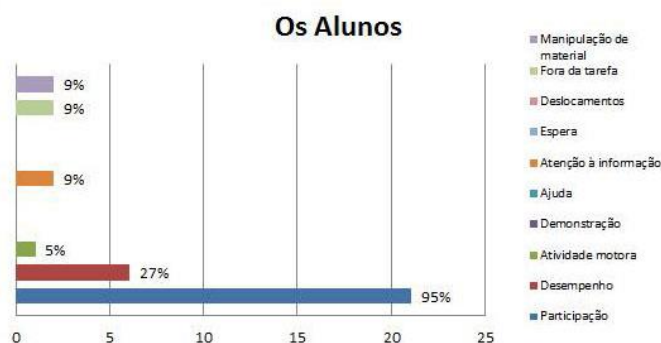


Figura 6 - Percentagem de referências aos parâmetros do item “Alunos”

Atividades da aula

Neste referencial observa-se um maior equilíbrio entre os vários parâmetros, sobressaindo a “adequação e agradabilidade” com 59%. O menos referido foi a “variedade” com 23%.

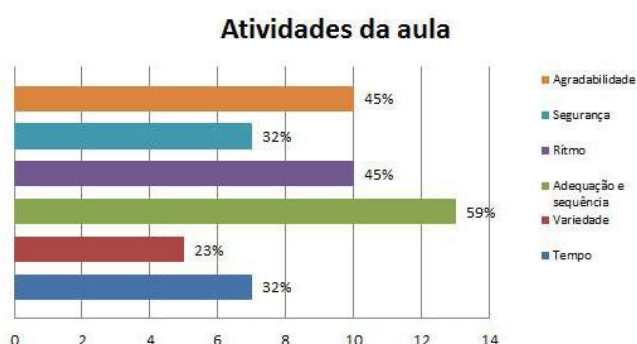


Figura 7 - Percentagem de referências aos parâmetros do item “Atividade da aula”

Rotinas Organizativas

Salienta-mos que neste referencial dos 7 parâmetros presentes apenas 3 foram referidos pelos professores observadores. Destes, destacou-se o parâmetro “Autonomia dos alunos nas rotinas organizativas” com 68%.

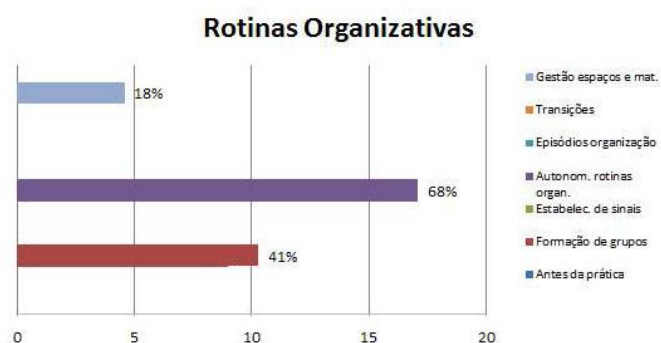


Figura 8 - Percentagem de referências aos parâmetros do item “Rotinas organizativas”

Interações

O “Encorajamento” dos alunos foi o parâmetro mais evidenciado neste referencial com 77%. Todos os restantes parâmetros foram referenciados, embora de forma menos expressiva, no intervalo entre 5% e 27%.

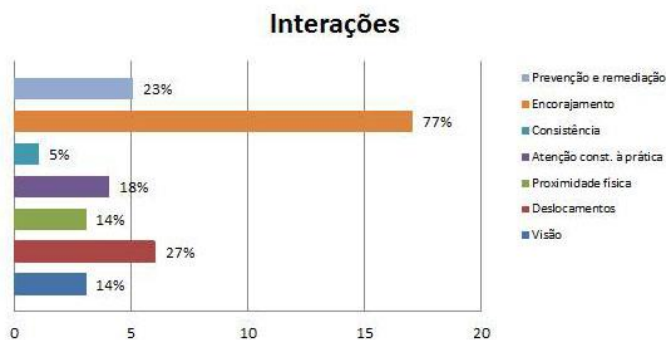


Figura 9 - Percentagem de referências aos parâmetros do item “Interações”

Técnicas de Instrução/Correção

Observa-se alguma homogeneidade entre os vários parâmetros, destacando-se os “recursos” utilizados na aula com 50% e os “Alunos como agentes de ensino” com 36%.

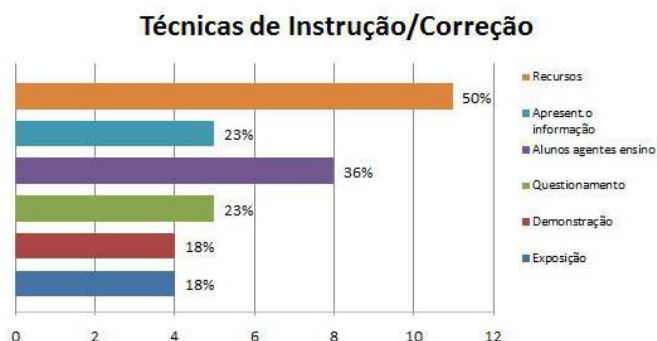


Figura 10 - Percentagem de referências aos parâmetros do item “Técnicas de Instrução/Correção”

Constatamos de uma forma geral, que os professores observadores focaram-se nas dimensões: professor, atividade da aula e técnicas de instrução/correção. Desta leitura poderemos inferir uma preocupação dos professores em aproveitar o momento para uma auto-formação conducente a uma auto-regulação da sua prática pedagógica. “Olhando-se ao espelho”, procuraram o seu “eu” enquanto agentes de ensino e buscaram novos caminhos.

Ao nível da reflexão conjunta a metodologia seguida foi o levantamento dos registos que consideramos mais pertinentes e significativos tendo em conta os propósitos do projeto. Assim, destacamos duas abordagens distintas de reflexão. Alguns professores refletiram sobre a sua própria prática letiva, enquanto outros centraram a sua reflexão sobre a pertinência e mais-valia do projeto, das observações e da própria reflexão conjunta.

Destes momentos de reflexão salientamos:

“A Observação de aulas partilhadas permitiu uma maior consciência do que somos e de como estamos na nossa ação pedagógica, para melhor se identificar o que se pode fazer e como o fazer”.

"... percebendo que há efetivamente muitos caminhos que podem ser seguidos ..."

“A observação de aulas deve ser entendida como forma de formação contínua docente. Serve a autorregulação da prática letiva ...”

“Permite o despetotar de uma consciencialização e necessidade de maior articulação interdisciplinar, contribuindo para uma otimização do clima de ensino/aprendizagem.”

"Um outro olhar sobre ..."

Pela análise às abordagens reflexivas feitas pelos professores que abraçaram este projeto, parece-nos poder concluir da significativa importância desta prática nas dinâmicas didático-pedagógicas da Escola.

Também os vários departamentos do agrupamento, bem como o respetivo Conselho Pedagógico, foram envolvidos no projeto tendo sido unânimes na pertinência da existência do projeto nas dinâmicas da Escola, como forma de autorregulação da qualidade do serviço educativo prestado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relatório final da Inspeção Geral de Ensino e Ciência considerou que a ação, “Mostra o que fazes bem”, contribuiu para: “Internalização, por parte dos docentes envolvidos, da importância da observação de aulas enquanto processo potenciador do desenvolvimento profissional”; “Envolvimento das lideranças intermédias, que contribuíram para a criação de espaços de diálogo, a promoção do trabalho de grupo, o incentivo à inovação, a reflexão sobre estratégias pedagógicas a adotar e no planeamento das atividades educativas, com reflexos numa maior coesão da unidade orgânica”.

Considerou ainda, que “É reconhecida pela direção a importância de, internamente, serem definidas estratégias de coordenação e supervisão do trabalho docente, no sentido de salvaguarda da qualidade do desenvolvimento do plano de ações de melhoria e do serviço educativo prestado”.

Assim, a Escola deverá, então, organizar-se como o centro da interformação docente e um espaço de reinvenção educativa contextualizada; partindo das necessidades ou

fragilidades e não de imposições ou obrigações, constituir comunidades de prática reflexiva que estimulem um trabalho colaborativo sobre ..., para ... e na ação, que intensifiquem o sentimento de eficácia coletiva.

Desta forma, responderá também à atual falta de financiamento para a formação contínua de professores, tal como era prática no modelo tradicional.

Neste enquadramento considerou-se pertinente a elaboração e apresentação à direção do Agrupamento de uma proposta de oficina de formação, acreditada, integrada na proposta de melhoria do projeto TEIP3 – 2014/2015.

Referências bibliográficas

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Crozier; M. (2000). *A quoi sert la sociologie des organisations ?*, Ed. Seli Arslan.

University Teaching Development Centre (2004). *Improving Teaching and Learning - Peer Observation of Teaching*. Victoria University of Wellington.

Lopes, A. (2011). “DE PAR EM PAR” - Algumas ideias sobre o uso da Observação de Pares (Peer Observation of Teaching – POT). Documento policopiado.

Mouraz, A.; Lopes, A.; Ferreira, J. e Pêgo, J. (2012) De par em par na UP. O potencial formativo. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 79-100.

Roldão, M. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas? In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 7-29.

Escola Profissional de Rio Maior ... O Caminho do Futuro!



Luciano Vitorino⁵

O Projeto Educativo da Escola Profissional de Rio Maior (EPRM) comemorou, há dias, 22 anos de existência. E demonstra uma vitalidade e uma dinâmica invejáveis, graças a uma política de melhoria contínua, à inovação e à permanente reinvenção, que são armas de que procuramos dispor para nos mantermos na vanguarda.

Atendendo ao nosso código genético, na sequência do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho, substituímos a disciplina de TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação por uma disciplina, oferta de escola, que designámos por TEIP - Tecnologia, Empreendedorismo, Inovação e Projetos, com o intuito de promover, entre os nossos alunos, a criatividade, a inovação, o empreendedorismo, o trabalho em equipa, a exposição perante os outros, etc.

Cientes da necessidade de buscar incessantemente a qualidade da formação e, como esse desiderato é inatingível sem uma efetiva articulação e interação com o tecido empresarial, temos estabelecido uma política de parceria e cooperação com as empresas, tanto ao nível regional, como ao nível nacional e, até, internacional. Fruto desta política, temos conseguido alguns bons resultados, como sejam a obtenção de recursos e equipamentos para a formação em condições vantajosas, a realização de colóquios e encontros com profissionais, a realização de estágios curriculares de qualidade e a promoção da empregabilidade dos nossos jovens. Graças a estas parcerias, a formação ministrada pela EPRM tem mais qualidade e é mais credível. A título de exemplo, este ano tivemos a felicidade de contar com quatro empresas que se associaram a nós e, usando da sua generosidade e responsabilidade social, se predispuseram a suportar o prémio de mérito, distinguindo os nossos melhores alunos do ciclo de formação 2011/2014, distribuindo um total de 2.350€.

⁵ Diretor Pedagógico da Escola Profissional de Rio Maior.

Graças aos sucessos alcançados, temos conseguido convencer alunos, pais, empresários e, em geral, a comunidade, de que a via profissionalizante não é para os menos capazes, não é para os menos inteligentes, não é para os enfeitados de um sistema educativo que tantas vezes promove a ilusão do saber em vez do saber fazer e do saber ser. Quer isto dizer que o Ensino Profissional evoluiu muito nos últimos anos e é hoje em dia um ensino de primeira escolha em pé de igualdade com o ensino “regular”.



Além disso, a EPRM procura, a todo o tempo, diferenciar-se face à concorrência, fazendo formação integral do indivíduo. Recorrendo a atividades e projetos de complemento curricular, procuramos adicionar as *soft skills* à educação formal, algo que o mercado de trabalho cada vez mais valoriza.

O lema “EPRM – o Caminho do Futuro” é revelador da visão central da Escola, focada na melhoria contínua da qualidade da formação ministrada e no desafio de desenvolver nos alunos, competências para participar e interagir num mundo global e altamente competitivo.

Contudo, teremos, no corrente ano letivo, um grande desafio, o da necessidade imperiosa do incremento dos resultados escolares. Efetivamente, o sucesso escolar dos nossos alunos tem vindo a baixar, embora de forma não muito significativa, fixando-se, no ano letivo transato, em 85,2%. Porém, o resultado escolar mais preocupante é a Taxa de Diplomados, que no final do ano letivo passado se cifrou nuns muito modestos 46,7%. Na EPRM, imbuídos da perspetiva de que a escola é como uma orquestra que depende do bom desempenho de todos os seus elementos, iniciámos, em setembro passado, em parceria com a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto,

através do serviço SAME, a Oficina de Formação “(Re)Aprender a Ensinar e Avaliar no Ensino Profissional: o saber em ação”, cuja formadora é a Professora Luísa Orvalho, alguém sobejamente conhecido, com créditos firmados no Ensino Profissional e que nutre por este um intenso amor. Embora estejamos certos de que se tratou de uma aposta arrojada, pelos custos envolvidos, considerámos que este era o caminho que faltava percorrer para que a escola possa dar o salto qualitativo que se impõe e que possa assegurar a sua sobrevivência futura. Espera-se que a equipa pedagógica, imbuída de um espírito de mudança genuíno, agarre esta oportunidade para inovar ao nível da prática letiva, da avaliação, do trabalho colaborativo, da articulação horizontal e vertical, fazendo com que, nem os conteúdos de cada disciplina, nem as próprias disciplinas sejam um somatório de peças que não encaixam num mesmo puzzle.

Não tenho ilusões! O caminho da melhoria contínua não será fácil, pois não existem receitas milagrosas para os problemas identificados. Da qualidade do trabalho desenvolvido e do enlevo que nele for colocado, depende o sucesso. Há a percepção clara de que para almejar o sucesso, temos que ser bons, muito bons!

É inevitável que todos os estabelecimentos de educação e formação, em geral, e as Escolas Profissionais, em particular, se debaterão, a muito breve trecho, com um enorme desafio, o da escassez de matéria-prima, os alunos, consequência da diminuição abrupta da taxa de natalidade. Naturalmente que este fenómeno terá efeitos ao nível da sustentabilidade, pelo que exigirá da parte das entidades um espírito de permanente reinvenção. Estou convicto de que aquelas organizações que melhor conseguirem antever o futuro, serão as melhores preparadas para passarem no crivo da seleção natural. Sim, nem todas sobreviverão!

Em suma, espero, muito sinceramente, que os meus colaboradores sejam dotados de uma visão, *a la long*, não resistindo à mudança que lhes é proposta. Espero, portanto, que não cedam ao caminho fácil de negar, à partida, um caminho que desconhecem na sua plenitude.

Ao invés, espero que tenham a capacidade de centrar a sua ação na necessidade imperiosa de fazer aprender os nossos alunos.



De fora para dentro (uma estória que durou quatro dias...) - Reflexão pessoal: LIDERANÇAS INTERMÉDIAS

Eva Antunes⁶

Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que fez com que ela fosse tão importante.

in, *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry

PARTE I

Havia meses que a notícia tinha chegado. A Formação impunha-se, mas a vontade não era muita... o título nem sequer era engraçado e remetia para o peso da responsabilidade, das *coisas chatas* que não apetece ouvir...

Ainda tentei fugir às evidências, mas os olhos da diretora, demasiado expressivos, abriram-se desmesuradamente quando lhe pus a hipótese de não me inscrever. Nem mais uma palavra!!! Eu fazia parte da lista!

Como sempre, depois de um exercício costumeiro a que chamo *De Fora Para Dentro*, acabei por render-me às minhas reais necessidades. Nunca me considerei grande líder, mas reconheço que tenho algumas qualidades capazes de contagiar um grupo. As funções que havia desempenhado no ano transato, Coordenadora das Ofertas Formativas, e às quais daria continuidade no presente ano letivo, não tinham decorrido da melhor forma ou, pelo menos, da forma que eu desejei.

Turmas difíceis de gerir, colegas insatisfeitos, sedentos de informação praticamente inexistente... a novidade é sempre inimiga da rotina e o meu esforço para criar condições de motivação e de uma nova visão do trabalho foi, muitas vezes, em vão.

Por outro lado, aqui e ali, o trabalho colaborativo falhava. Reunir pessoas em torno de um problema, refletir sobre ele, encontrar estratégias, elaborar planos de ação é *coisa* para muito tempo, demasiado tempo para quem tem muito que fazer. O lema “Isto assim serve!” impedia o salto desejado para a mudança de hábitos de trabalho – dentro da sala de aula, em conselho de turma quinzenal, em conselho de diretores de turma.

⁶ Grupo de trabalho **Em Teia**- Agrupamento de Escolas Rio Arade -Algarve

Talvez o título, afinal, pudesse ser transformado em algo verdadeiramente interessante, como um desafio, uma forma nova de ser Ser, de Estar, de Fazer. Talvez eu pudesse, de facto, aprender alguma coisa nova.

Com expectativas médias, meio desconfiada, a verdade é que foi assim que começou, para mim, a estória que durou quatro dias...

PARTE II

O primeiro dia começou cedo (como todos os outros, por sinal!) e a preguiça das férias fazia-me recostar na cadeira à espera do que se iria seguir. Mas a figura pequena e sorridente que nos enfrentou, não deixava a menor dúvida: o entusiasmo, a energia e a segurança nas palavras fazia antever que algo iria, de facto, *acontecer*!

O que se seguiu despertou-me da dormência de verão. Estava de volta à escola e falava-se de lideranças. O assunto dizia-me respeito.

A abordagem simples e concreta de situações e de casos reais levou-me a refletir no meu próprio desempenho, enquanto professora, diretora de turma mas, sobretudo, coordenadora dos cursos vocacionais.

No tempo certo, chegaram as sugestões de novas leituras (fiquei fã de Santos Guerra!), algumas mais direcionadas para conceitos científicos, outras que iam abrindo janelas e portas a novas abordagens pedagógicas e de liderança. Chegaram as indicações de filmes, pequenos vídeos temáticos que podem desbloquear situações problemáticas ou direcionar para novas atitudes e comportamentos. Chegaram ideias renovadas: a otimização do trabalho colaborativo, a importância e a mais-valia da supervisão enquanto atividade de regulação, a ideia de que uma boa liderança passa pela forma como gerimos as mudanças, como definimos prioridades, como criamos empatia e lançamos desafios... Chegou, sobretudo, um novo lema que me ficou no ouvido: “A escola que Aprende”!

O contexto havia mudado na sala de Formação e eu queria fazer parte de uma Escola que Aprende. Pela primeira vez, desde há alguns anos, tornou-se claro (mas não simples!) que o processo de melhoria de uma escola deve contar com a predisposição de todos para a deteção das problemáticas, reflexão conjunta sobre elas e definição de um plano estratégico eficiente e eficaz. Tal como diz Santos Guerra, a Escola deve conseguir observar-se “Como num Espelho” e ser capaz de fazer o tal exercício a que chamo *De Fora*

Para Dentro. As lideranças intermédias deverão ser, aqui, entidades mediadoras na formação, informação e ação desta *nova* comunidade de aprendizagem.

PARTE III

No último dia, antes do almoço de início do ano letivo, as ideias estavam ao rubro. É possível fazer algo novo, este ano, é possível começar com outro espírito!

Quase instantaneamente, delineei alguns tópicos de atuação.

Projetar as duas primeiras semanas de atividades letivas seria essencial, mas não da forma costumeira. A rotina instalada, a resistência ao aluno enquanto participante de uma comunidade que não pode permanecer fechada ao exterior, tinham de ser desmanteladas.

Seria preciso alertar os diretores e os coordenadores das turmas do Vocacional, deixá-los despertos para essa nova realidade que é a de criar dinâmicas proativas dentro dos conselhos de turma, fazer passar a mensagem bebida na “Formação com um título que nem sequer era engraçado”.

Depois, havia que implicar os professores dos conselhos de turma neste processo, contaminá-los com a ideia de que a atuação concertada de cada um de nós contribui para um universo maior que é o de todos os participantes na *Escola que Aprende*.

O passo seguinte seria transformar a turma na nossa melhor aliada, ensinando-nos como poderemos ajudá-la a superar os seus pontos fracos, a potenciar os seus pontos fortes, ao que se seguiria uma espécie de *Assembleia da Colónia de Pinguins*⁷, com os professores, os alunos e os pais refletindo, analisando, propondo em grande grupo. (A meio do almoço, confesso que ainda não sabia, exatamente, como operacionalizar este turbilhão de ideias... mas o exercício *De Fora Para Dentro* rapidamente me orientou.)

Semanas mais tarde, depois de dados os primeiros passos neste novo ano de liderança e de, progressivamente, ir observando os primeiros resultados (porque, como dizia o Professor Pinguim, “[...] a qualidade da análise é mais importante do que a rapidez.”⁸), o meu objetivo passará a ser o de, enquanto líder, espalhar espelhos pela

⁷ Expressão inspirada no livro *O nosso icebergue está a derreter*, de John Kotter e Holger Rathgeber

⁸ in, *O nosso icebergue está a derreter*, de John Kotter e Holger Rathgeber, p. 59

Escola, porque “Da compreensão suscitada pela imagem contemplada, nascerá a decisão de corrigir um gesto, limpar o rosto, ou a realização duma operação mais complexa.”⁹

(Afinal, o título da Formação até daria um bom livro de drama e aventura!)

⁹ SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002), *Como um espelho – Avaliação qualitativa das Escolas*, in Azevedo, Joaquim, *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências* (comentário crítico).

DEAR: Pára tudo e lê!



José Afonso Baptista¹⁰

A Leonor, dez anos, frequenta o 6º ano de uma escola primária em Londres. No sistema educativo inglês, altamente competitivo, este é o ano da escolha e da disputa das melhores escolas secundárias. Nas “grammar schools” – que repousam numa lógica meritocrática - só entram mesmo os alunos de exceção e das “comprehensive schools” todos pretendem as consideradas “outstanding”. Um desassossego para os pais e para as crianças, submetidas a provas altamente exigentes para entrar na escola pretendida.

A Leonor não fica indiferente a esta transição para um nível de ensino mais avançado e vive com alguma excitação este ciclo de provas, de apresentações e de promoção das próprias escolas, naturalmente interessadas em seduzir os melhores alunos. Nem é insensível aos vários tipos de escolas, públicas, privadas, confessionais. Sabe o que quer e fez as suas opções com alguma tranquilidade porque sabe que tem trunfos para poder escolher. Sabe que ficará numa das duas escolas da sua preferência, embora numa delas, para cada vaga, haja mais de cem candidatos.

O nível de excelência da Leonor poderá estar associado, numa relação de causa-efeito, à sua relação com a leitura e com a escrita. A Leonor adora ler e dedica à leitura todos os momentos livres, em tempo de aulas ou em férias. As escolas inglesas, em geral, estimulam e fomentam a leitura como estratégia privilegiada para alargar os horizontes do conhecimento, da cultura, do pensamento, do raciocínio e do sentido crítico das crianças.

Não é fácil perceber porque é que há crianças que têm o “dom” da leitura, enquanto outras lhe resistem tanto quanto podem, em muitos casos atraídas por jogos e práticas de computadores, a nova epidemia das atuais gerações. A herança cultural da família poderá

¹⁰ Consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME).

favorecer o gosto pela leitura, mas o Jorge, 12 anos, primo da Leonor, com o mesmo “banho” de cultura e também filho único, detesta ler, considera a leitura um verdadeiro suplício. Para muitas crianças, a leitura é uma seca. A criação de mecanismos de leitura obrigatória pode ganhar aqui algum sentido e a escola terá aqui o seu papel.

A escola primária da Leonor tem em prática um programa suscetível de incentivar o gosto pela leitura: cada criança tem de ler, em casa, um livro por semana. Os resultados são francamente animadores, embora as condições de leitura na família sejam muito diferenciadas. Nem todas as famílias podem proporcionar os livros mais adequados, nem controlar o tempo e a concentração para ler. Uns leem mais e melhor do que outros. Uns são estimulados e acompanhados na leitura, outros não. Os programas da iniciativa da escola poderão ter um efeito mais equitativo e eficaz.

A escolha da escola secundária teve para a Leonor um fator preponderante: as duas escolas da sua preferência aderiram ao programa DEAR – Drop Everything And Read. Traduzindo: Pára Tudo e Lê. “Rápido, simples, fácil de organizar e extremamente eficaz, DEAR é um excelente caminho para envolver professores e alunos na leitura! Uma sessão DEAR consiste em parar a escola inteira, largar tudo o que estão a fazer e ler, por prazer, durante 20 minutos”¹¹.

Esta iniciativa surgiu há seis anos e a ideia era criar uma cultura de leitura que envolvesse toda a comunidade escolar. Os alunos em primeiro plano, claro, mas implicando também os adultos. Como poderemos atrair as crianças se o exemplo não vier de cima, se virem que os adultos à sua volta não leem? Daí a importância crescente de programas como “Whole School Reading” ou “Drop Everything and Read” (DEAR). Incluindo diretores e conselhos diretivos, líderes aos vários níveis da organização.

Algumas escolas que aderiram ao programa contentam-se com 15 minutos por dia, mas outras alongam esse período aos 20, aos 30, aos 45 e até uma hora. Nem todas fazem do DEAR um programa diário, mas é patente o reconhecimento das suas vantagens e da necessidade de o alargar.

¹¹ “Quick, simple, easy to organize and extremely effective, DEAR is a great way to get both staff and students reading! A DEAR session consists of getting the whole school to stop, drop what they are doing and to read, for pleasure, for 20 minutes” (<http://heartoftheschool.edublogs.org/what-we-do/reading-and-literacy/dear-drop-everything-and-read/>).

Suponho que ainda ninguém põe em causa a vantagem de ler mais. A leitura continua a ser a fonte que melhor enriquece a cultura e o conhecimento, independentemente do maior ou menor prazer em ler. Fica aqui o desafio para as nossas escolas de todos os ciclos e para iniciativas que fomentem e aumentem o tempo de leitura. Talvez haja muitos tempos mortos na escola que possam ser reconvertidos em programas regulares de leitura. Quem sabe como substituto das aulas de substituição, por exemplo.

O Plano Nacional de Leitura deu-nos um excelente contributo para a inventariação e disponibilização de obras por idades e anos de escolaridade. É importante ter uma “montra” que nos oriente. Mas não basta saber o que podemos ler, é importante criar oportunidades, tempos e espaços de leitura.

Nunca é bom deitar os foguetes antes da festa, nem tirar conclusões antes de tempo. Mas esta ideia do **Pára Tudo e Lê** é uma experiência que vale a pena fazer. Vale sempre a pena correr o risco de ter pessoas mais informadas, quer sejam alunos quer professores. Este poderá ser um novo caminho para uma Escola Mais Aprendente e Mais Reflexiva.



Projeto Partilhar para melhorar: Um relato vivenciado



Anabela Silva¹²

Carla Costa¹³

Decorria o terceiro período do ano letivo 2012/2013 e eis que surgiu no Conselho Pedagógico do Agrupamento, a necessidade efetiva de dar um passo em frente no que concerne à supervisão pedagógica. Tema suscitador de grandes reflexões e diferentes opiniões, “assombrado” por espectros que nascem na avaliação de desempenho docente e não facilitam o clima de confiança necessário a um verdadeiro trabalho cooperativo. Mesmo assim, um conjunto de vontades conseguiu levar por diante o que chamamos *Projeto Partilhar para melhorar*, vindo a constituir no último ano letivo, uma ação específica do nosso Plano de Melhoria TEIP, designada *Partilhar para melhorar – espiral*.

No final do ano letivo 2012-2013 e início do ano letivo 2013-14, o projeto foi apresentado em reuniões gerais de docentes. Nestas reuniões, o projeto foi contextualizado na necessidade do Agrupamento assumir mais dois grandes desafios:

¹² Docente no Agrupamento de Escolas de Resende

¹³ Docente no Agrupamento de Escolas de Resende

- construir outras dinâmicas de articulação horizontal e vertical que estimulassem a partilha de saberes entre pares e a elaboração conjunta de atividades pedagógicas;
- abrir vias de maior fluência de comunicação para implicação de todos numa ação coerente, junto dos alunos, na assunção verdadeira do Projeto Educativo.

Neste âmbito, todos os docentes, desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário, foram convidados a participar voluntariamente neste projeto, atendendo a que o mesmo assentava na dimensão horizontal da supervisão colaborativa enquanto “modalidade em que as pessoas e a interação que geram entre si, com vista ao desenvolvimento de um projeto comum, emergem como elementos fundamentais para a qualidade da atividade profissional” e “assumia contornos nítidos de prática eminentemente colaborativa, ao ser exercida pelos membros do grupo enquanto pares que dividiam entre si equitativamente a responsabilidade na condução da atividade supervisa. (Canha & Alarcão, 2013)

De referir que, subjacente à implementação deste projeto, está o acreditar que “o melhoramento escolar só será possível se a escola enquanto organização, for capaz de aprender, não apenas ao nível dos indivíduos, professores ou diretores, mas de forma a que a própria escola possa ultrapassar um dado comportamento ineficaz através de uma colaboração estreita” (Bollen, 1997), bem como o facto de que “para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o apreendido e os braços prontos para o aplicar. Tudo fala na escola. Faz falta saber ouvir e saber analisar o que se ouviu.” (Guerra, 2002)

Assim e encarando a Escola como Gairín, segundo o qual esta deve ser uma comunidade de aprendizagem e não apenas de ensino, realçamos os objetivos gerais do projeto:

- fazer evoluir positivamente os resultados dos alunos;
- aumentar a motivação da população discente e docente através da instalação de processos de aprendizagem mais dinâmicos e compensadores, e a espontaneidade da formação de grupos de docentes que definiram o trabalho que pretendiam desenvolver.

Seguidamente, a dinamização do projeto promoveu a realização de reuniões formais e informais, em pequeno e/ou grande grupo. Nestas reuniões, foram ouvidos e implicados

os docentes, dando-lhes total abertura na condução da sua ação, privilegiando o diálogo, a reflexão, a gestão partilhada de poderes e responsabilidades e o comprometimento entre pares. Desta forma, podemos afirmar que o trabalho desenvolvido pelos diferentes grupos de trabalho pautou-se pela diversidade, pluralidade, abertura, respeito, equidade, comprometimento, diálogo, reflexão, responsabilidade, confiança e, essencialmente, vontade de aprender.

Objetivamente, os grupos de trabalho formados, pelo menos por um par de docentes, selecionaram o contexto em que desenvolveriam as suas aulas, planificaram – nas em conjunto e co-responsavelmente, lecionaram - nas na presença dos elementos do grupo, reflectiram sobre o seu desenvolvimento e registaram, em documento próprio, os diferentes momentos desde a sua preparação até à sua análise e respetivas conclusões.

De acordo com o exposto, estas aulas desenvolveram-se em diferentes contextos como no âmbito da articulação vertical e horizontal, do desenvolvimento de projetos, das atividades previstas no plano anual de atividades, da partilha de práticas e da resolução de problemas e dificuldades detetados no quotidiano escolar do Agrupamento. Destacam-se:

- a realização de atividades pedagógicas que envolveram a abordagem de conteúdos nas disciplinas de Francês; Ciências Naturais e Educação Tecnológica, no âmbito do projeto Eco-Escolas;
- a articulação disciplinar entre os grupos de recrutamento 100/200; 110/230/500; 300/320; 330/520; 420/430; 500/510; 510/520; 510/550 e EE/510/520;
- a partilha de práticas, saberes e competências entre docentes dos grupos de recrutamento:100; 110; 300; 320; 430; 500; 620; Educação Especial;
- o desenvolvimento de competências de pesquisa e uso de informação, a nível das literacias da informação e comunicação, no trabalho colaborativo e articulado entre docentes do grupo 110 e a professora bibliotecária.

Os principais temas/conteúdos abordados nestas aulas foram:

- literacias da informação;
- comportamentos disruptivos;
- tabuadas;
- cálculo e escrita;
- teorema de Pitágoras;



- geometria – figuras e sólidos geométricos;
- trigonometria: razões trigonométricas de ângulos agudos;
- figuras semelhantes: semelhança, ampliação e redução de um polígono;
- operações com polinómios; fatorização;
- inequações de 1º grau;
- poesia de Cesário Verde;
- texto narrativo e descritivo de escritores lusófonos;
- texto dramático e poético;
- época natalícia: aspetos culturais/civilizacionais/vocabulário (Francês);
- danças e ginástica de aparelhos;
- interdisciplinaridade: utilização de calculadoras; circuito/económico global (recursos/emprego); produto escalar/trabalho realizado por uma força; derivadas/velocidade e aceleração; fotossíntese; ambiente; gestão sustentável de recursos; espectro da luz visível; reações endo e exoenergéticas; reações de oxidação – redução; projeto educação sexual de turma (ciclo menstrual, período ovulatório e gravidez e métodos contraceptivos); saúde e sexualidade; educação sexual (programa regional de educação sexual em saúde escolar: morfologia do aparelho reprodutor; gâmetas e fecundação; métodos contraceptivos; infeções sexualmente transmissíveis, sexualidade e afetos; alterações físicas e emocionais próprias da sexualidade; situações abusivas e maus tratos).

No final do ano letivo 2013-2014 constatámos que participaram, neste projeto, cerca de 39% dos docentes do Agrupamento, de diferentes grupos disciplinares, os quais consideraram que nesta fase inicial da sua implementação se verificaram alguns constrangimentos como:

- a incompatibilização dos horários dos docentes;
- a distância entre as escolas/centros escolares do Agrupamento;
- alguma resistência inicial associada à questão da avaliação do desempenho docente e ao aumento de horas de reunião;
- a ausência de um tempo comum, previsto no horário do docente, para trabalho entre pares.

Contudo, também realçaram como principais aspetos potenciadores:

- o reconhecimento do projeto como uma mais valia para o desenvolvimento pessoal e profissional;
- o envolvimento/implicação dos docentes na implementação do projeto;
- a planificação do trabalho a desenvolver em função das necessidades do corpo docente numa perspetiva formativa, assente nos princípios de equidade, respeito, co-responsabilização e cooperação;
- o feedback dos alunos relativamente às aulas partilhadas.

Acreditamos neste projeto desde do seu início, transpondo para o mesmo um pensamento de Mahatma Ghandi referente a um outro contexto, o da globalização, mas que na nossa opinião poderá, de certa forma, constituir motivo para reflexão à luz da microescala Escola, quando este refere: “Não quero que a minha casa fique cercada de muros e que as minhas janelas fiquem fechadas. Quero que todas as culturas de todas as terras soprem sobre a minha casa tão livremente quanto possível.” Assim, com a implementação deste projeto, onde entendemos que a “**supervisão** é interagir com pessoas e criar condições para que elas interajam entre si, interajam consigo e interajam com os ambientes que as cercam, desenvolvendo-se e contribuindo para o desenvolvimento daqueles com quem convivem, do campo de atividade em que atuam e dos contextos em que se movem” (Canha & Alarcão, 2013), comprovamos o potencial da escola enquanto comunidade de aprendizagem e de ensino e como pode ser enriquecida, contribuindo de forma eficaz, em tempo útil e contextualizadamente para a resolução dos seus próprios problemas e para a melhoria da qualidade do serviço que presta diariamente.

Este projeto foi acompanhado de forma participada, verificando-se:

- a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional;
- o entendimento da supervisão como cruzamento de saberes e competências (Vasconcelos, 2009);
- a desmistificação do projeto enquanto mera ação “inspetiva” e avaliativa;
- a melhoria das práticas reflexivas;
- o fomento do espírito colaborativo entre docentes;

- a constatação de verdadeiras “transições ecológicas” (entendendo-as como mudanças que são resultado do desenvolvimento, mas simultaneamente, oportunidades para que este continue a ocorrer.) (Canha & Alarcão, 2013)

Em suma, entendemos o *Partilhar para melhorar* como o início de um caminho traçado a acreditar que é possível melhorar com a promoção da qualidade, do desenvolvimento e da transformação ao nível interno de cada instituição escolar.

Bibliografia

CANHA, B. & ALARCÃO, I (2013). *Supervisão e Colaboração - Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

BOLLEN, R. (1997). “La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político”. In REYNOLDS, D. e outros, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana.

GAIRÍN SALLÁN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, La Muralla. (1999). “Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende.” In LORENZO DELGADO, M e outros, *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada, GEU.

GUERRA, M. (2002). *A escola que aprende*. Cadernos do CRIAP. Asa Editores II, S.A.

VASCONCELOS, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Há Reformas e Reformas



Miguel Santos¹⁴

Desde o início deste ano lectivo que tenho sido acossado pela eterna questão das reformas do sistema educativo. Digo eterna porque este é um país de reformadores, de Pombal a Coelho (ressalvadas as devidas distâncias). A história demonstra que não há chefe de governo ou ministro - Sá da Bandeira, Mouzinho da Silveira, Passos Manuel, Costa Cabral, Oliveira Martins, João Franco, Afonso Costa, Salazar, Cavaco só para citar alguns) que não presuma que a avaliação da história lhe impõe uma vis reformista para salvaguardar a sua condição de estadista zelador da coisa pública e do Bem Comum. E desses e de outros excessos, como a ausência de avaliação da obra ou da reforma já feita, continua a sofrer este país, onde se pratica, com contentamento (quase) geral, o princípio de que as transformações sociais têm como inevitável um decreto ou o selo deste e daquele estadista.

Serve o intróito para brevíssimas reflexões sobre duas reformas: uma, a dos cursos científicos-humanísticos, que devia fazer-se com urgência (cá está, o instinto reformista dos indígenas!); outra, a dos cursos profissionais, que devia evitar-se com urgência ainda maior. Infelizmente, aquilo que para uns é evidente não interessa aqueles que subjugam todas as esferas da vida pública e das realizações económico-sociais ao ditame da(s) ideologia(s).

Em ambas as áreas de educação e formação, porque está em causa cumprir a meta da educação obrigatória até aos 18 anos. No caso dos cursos científico-humanísticos, estava na hora de abolir essa excrescência educativa (e na origem, em 1948, ideológica) que é o 2.º ciclo e dividir o sistema em três ciclos de quatro anos. Ao contrário de David

¹⁴ Subdiretor da Escola Secundária de Peniche.

Justino, que no livro *Difícil É Educá-los* (FMS, 2010) pregava essa alteração, propondo um primeiro ciclo de 6 anos, eu entendo que esta alteração beneficiava com um ensino secundário de 4 anos. Isto porque esta proposta decorre de outra alteração substancial: acabar com a submissão do ensino secundário, através dos exames, ao ensino superior. Não me compreendam mal: os exames do ensino secundário são importantes para avaliar o sistema, as aprendizagens e já agora um perfil de aluno à saída do ensino secundário. O importante era romper com um mecanismo que tem tido consequências graves: hierarquiza as escolas em boas e más apenas em função de resultados de um conjunto de testes, quando a avaliação é um processo contínuo, pressupõe a construção participada; valoriza e propicia uma aprendizagem marcada por rotinas e automatismos, esquecendo que a educação exige o desenvolvimento da autonomia, do trabalho cooperativo, da capacidade crítica e de um quadro de valores que dificilmente se expressa na escala aritmética de um teste. A escola pública que represento orgulha-se de ter um projecto educativo centrado nos valores, em que as culturas científica, tecnológica e profissional se alancavam num quadro axiológico que não admite o relativismo pós-moderno.

Por outro lado, esta alteração deixava às faculdades a «faculdades» de exigirem e fazerem os exames que entendessem para o acesso ao ensino superior, como é aliás a sua responsabilidade.

Quanto ao ensino profissional, a objurgatória repete o coro de vozes que na sociedade civil vituperam uma reforma que elimina o acto primário da formação: a educação. Educação geral e científica capaz de produzir cidadãos activos e conscientes das suas responsabilidades individuais e colectivas. Careço portanto de esgrimir argumentos, já conhecidos, relativos à dificuldade do sistema empresarial português em integrar, formar e avaliar milhares de jovens, em articulação residual com as escolas, no pressuposto de o que interessa à economia é criar activos sem massa crítica, e que no período de gozo de tempos livres contribuam solidariamente para o colectivo através do consumo desenfreado. Desvincular o acto de ensinar da sua dimensão educativa faz recuar o sistema educativo ao liberalismo económico do século XIX, em que as escolas indústrias e comerciais forneciam às empresas mão-de-obra técnica sem qualquer capacidade para contestar e limitada nas suas possibilidades de realização espiritual e material.

Aprendi a acreditar, dentro do quadro optimista do iluminismo filosófico, no princípio do progresso e da perfectibilidade humana. Melhor seria, porém, regressar a um certo

providencialismo fatalista, para a seguir mergulhar no antídoto messiânico que cobre as misérias colectivas desta pátria desventurada e esperar sentado. E em sentido. Mas não posso, porque o magistério cívico que me obriga a esta pequena divagação retórica é o mesmo que, todos os dias, me faz cumprir os meus deveres de cidadão e profissional. E que não se diga que daqui lavo as minhas mãos.

Práticas de diferenciação pedagógica e trabalho colaborativo no âmbito do Português: Um tema, uma tipologia, um texto

Fátima Almeida¹⁵

A aprendizagem só se tornará um facto quando aprender corresponder à “(...) conquista, pelo indivíduo, de níveis gradualmente mais elevados de consciência do meio e da sua capacidade de agir sobre ele” (Santana, 2007, p.28). Acreditamos que o papel do professor será “(...) o de estimular a acção da criança em que ela se sente segura, o de provocar o seu avanço (...) prontificando-a para a ajudar” (Santana, 2007, p.36). Cabe-nos, então, a tarefa de impulsionar essa aprendizagem através de um processo natural que valorize o sucesso acima dos fracassos e permita uma autoconstrução mediada por uma interação professor/aluno, de forma a não tornar este último um sujeito passivo.

Na realidade do nosso agrupamento, tínhamos, de um lado, alunos que se queixavam da dificuldade que sentiam ao escrever e reclamavam recursos menos árduos e, do outro lado, professores que protestavam contra a escassez do tempo para a correção das produções escritas, contra a complexidade do ensino atual, e, ainda, se queixavam de alunos pouco determinados e cativados pela escola e de encarregados de educação ausentes em todo o processo.

A resposta para todos estes problemas passou por várias reflexões entre os pares e concluiu-se que tudo se baseia na vida e em todas as suas vicissitudes e, principalmente, no que pretendemos fazer dela, como disse Fernando Pessoa (2006) "Narrar é criar, pois viver é apenas ser vivido."

Urge, então, uma transmutação deste estado, como proclama o nosso Projeto Educativo.

“A nossa missão consiste em prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade, garantindo um ambiente participativo, aberto e integrador, (...) valorizando-a como espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos, competências e valores, enquanto elementos facilitadores da realização de percursos pessoais.”

¹⁵ Professora do grupo 300 e professora bibliotecária do Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião, 2013-2016

Conhecedor, por isso, de que tem entre as mãos um trabalho árduo, no que diz respeito à escrita autónoma da comunidade educativa do agrupamento, o grupo de professores de português, apoiando-se no Plano de Melhoria 2013/14, Eixo1 – Apoio à melhoria das aprendizagens, respondeu ao desafio implementando a ação 1 “Lê, Interpreta e escreve” e ampliando a ação 2 “Um tema, uma tipologia, um texto” que servem de instrumento de aplicação e aferição às turmas dos 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos.

Assim, num contexto que se pretende ativo e enriquecedor, todas as turmas dos referidos anos exercitaram várias técnicas de leitura, interpretação e escrita, com o apoio dos docentes de português que visaram tornar os alunos mais autónomos, conforme o Projeto Educativo do Agrupamento preconiza “(...) pois só desta forma tornar-se-ão mais aptos para responderem aos desafios que terão de enfrentar na vida escolar e, posteriormente, na vida ativa.” (PE, p. 20).

Os domínios estabelecidos pelas Metas Curriculares são a base de apoio para a realização destas ações que têm como objetivo fundamental “Aumentar as competências dos alunos ao nível da leitura e da escrita”, porque a leitura direcionada poderá ser o grande eixo impulsionador capaz de espicaçar a criatividade, uma vez que a consciencialização da escrita só será uma realidade, de acordo com o Guia de Implementação do Novo Programa de Português, quando se utilizarem “práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos (...) próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade social.” Seguindo este pensamento, os professores apostam na realização de atividades de leitura, interpretação, escrita e reescrita de textos de diferentes tipologias, dentro do horário letivo, com a preocupação de não deixar sem resposta todo e qualquer exercício realizado no sentido de dar cumprimento às referidas ações.

O domínio da escrita nas Metas Curriculares de Português prevê objetivos bem claros que determinam treinos específicos para que a aprendizagem deste domínio se torne numa realidade.

A Ação 2: Um tema, uma tipologia, um texto estabelece linhas orientadoras que trabalham todos os descritores deste domínio de uma forma assertiva e, assim, as tarefas semanais pedidas aos alunos permitem que estes aprofundem os seus conhecimentos e

desenvolvam as suas capacidades, de forma a atingirem a finalidade pretendida. Paralelamente, o professor indica e orienta os alunos, através de vários passos, que podem pressupor discussão oral de um tema, visualização de um trecho de um filme, leitura ou audição de algum texto. Há sempre um mote para a realização final do que se quer em relação ao tema, mas, além do assunto que terá de ser rico no seu conteúdo, há a forma que se pretende atingir, conforme os descritores requeridos para cada tarefa. Desta forma, explora-se um texto e pede-se, por exemplo, aos alunos que produzam um comentário crítico. O tema já foi abordado, estudado, explorado no seu todo e, coletivamente, foi elaborado um esquema, de forma a ajudar a selecionar os pontos discutidos relevantes. Pede-se que respeitem a tipologia textual requerida, alertando para as suas características e que procedam às fases essenciais (planificação, textualização e revisão). A ajuda do professor é fundamental na orientação de todo o percurso, principalmente na discussão oral pré-escrita acerca do tema a abordar. As indicações devem ser lembradas ao aluno para que este não se esqueça que o texto deve estar estruturado com a parte introdutória, o desenvolvimento e a conclusão.

A prática destes exercícios escritos determina a fase em que os alunos se encontram, pois é certo que quanto mais praticarem menos confusa se torna a produção escrita e cumprir-se-ão os descritores de uma forma mais exigente. Inês Lourenço, aluna do 9.ºA, para tentar descrever a importância da escrita escreveu que esta “(...) tem grande importância, pois sem ela as pessoas não registariam nada e a cultura passaria através das gerações só oralmente, como se fazia antes da invenção da escrita, correndo-se o risco de se perder muita informação valiosa ou da mesma ser alterada.” (O Corrupio da escrita, p.4).

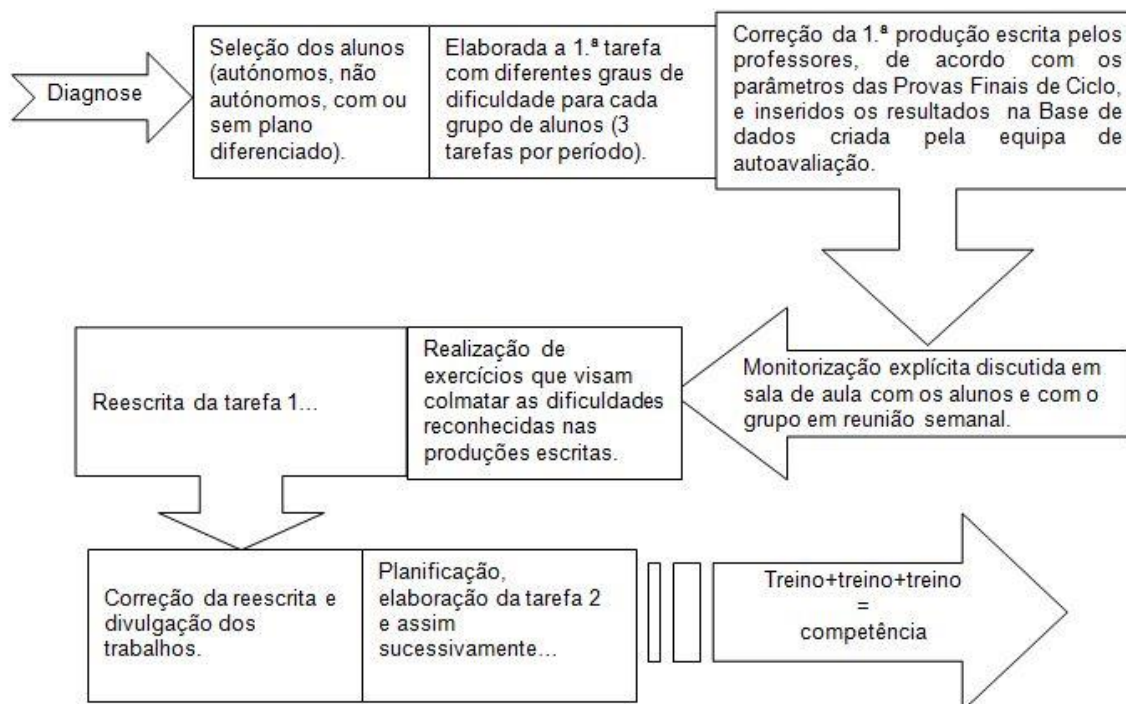
A escrita serve para ser lida, deve ter uma função, um público e o aluno espera que o professor leia a sua produção, que faça comentários sobre ela e que lhe dê uma finalidade. É isso que pretendemos ao publicar no Jornal Escolar “Entre Aspas” os melhores trabalhos que se vão alternando, de acordo com a diferente tipologia abordada. Nem sempre são os melhores alunos a verem publicados os seus escritos no Jornal, pois a reescrita faz maravilhas e a reescrita coletiva de um texto que tinha originalmente boas ideias, mas foi mal produzido é, ainda, mais surpreendente quando se opera a sua transformação. Os colegas ajudam a transformar um texto mal concebido, no que diz respeito à sua estrutura, coesão e coerência e esta deixa de ser de propriedade individual e torna-se uma

propriedade da turma e pode vir a ser publicado no jornal escolar ou municipal, num livro impresso em papel ou digital ou, ainda, em concursos a nível nacional, como aconteceu em 2012/13, onde obtivemos o 1.º lugar num concurso promovido pela Editora Caminho e a Menção Honrosa num concurso do PNL.

O trabalho realizado no nosso agrupamento prevê abordar 3 tipologias diferentes, por período, nas produções finais e atingir todos os alunos dos anos acima referidos na disciplina de Português, melhorando, assim a sua competência na produção da escrita. Um exemplo significativo são os resultados das 3 turmas do 8.º ano. Definiu-se que, pelo menos, 30% dos alunos inseridos na Ação 2 deveriam atingir resultados positivos. Este número foi bastante superior, uma vez que 69,2% conseguiram ultrapassar as dificuldades inicialmente diagnosticadas.

Acima de qualquer complexidade que pareça impensável de superar, eis-nos no meio de um processo que requer método, mas fácil de obter resultados quando este é trabalhado no seu conjunto e não isolado. Além da articulação entre professores, há uma maior proximidade com os alunos, uma vez que estes podem refletir e discutir sobre as suas produções escritas.

Em termos práticos, elaboramos o esquema abaixo que demonstra todo o processo desta ação.





Acreditamos que o treino aguça o aperfeiçoamento e é nesta direção que pretendemos continuar a trabalhar e vencer o facilitismo da atualidade que negligencia a escrita. Há uma reunião semanal formal com todos os professores de português, estabelecemos uma meta, no início do ano letivo, e divulgamos os trabalhos no blogue da Biblioteca Escolar, no Jornal Escolar “Entre Aspas”, no livro digital criado para o efeito “O Corrupio da escrita”, entre outros meios, pois os alunos pressentem que há glória no seu trabalho quando este é exposto e divulgado.

Tencionamos, assim, aperfeiçoar a competência da leitura interpretativa e da escrita autónoma dos nossos alunos e incentivar a criatividade, a curiosidade intelectual e o sentido crítico, sabendo que com a habituação, a fluidez será maior. Só, assim, daremos sentido à nossa vida, porque queremos “criar” e não apenas viver a vida.

Referências bibliográficas:

PESSOA, Fernando. Autobiografia sem Factos. Assírio & Alvim, Lisboa, 2006. Página 163.

SANTANA, I. (2007), “A Aprendizagem da Escrita – Estudo sobre a revisão cooperativa de texto”. Porto: Porto Editora.

O Corrupio da Escrita – Livro digital elaborado no agrupamento para a divulgação das ações acima referidas. Disponível em:
<http://pt.calameo.com/read/00341724026da6e48a485>